

Der folgende Beitrag wurde publiziert in:

Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 46-62.

Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung (Rudolf Leiprecht)

1. Einleitung

Meine Perspektive ist beschränkt: Ich komme aus der Sozialen Arbeit, habe mich jahrelang intensiv mit Rassismus- und Jugendforschung und Rassismusforschung befasst und vertrete einen Ansatz, den ich als eine *diversitätsbewusste Perspektive* bezeichne. Von hier aus versuche ich – notwendigerweise durchaus normativ, wenn auch, wie ich meine, gut begründet, durch Fach- und Forschungsliteratur belegt und reflektiert – zu erklären und zu erläutern.¹ Fachdiskurse und Praxisformen zu Integration, Inklusion, Intersektionalität, Kultur und Diversität sind die einzelnen Stationen, die ich in meinem Beitrag thematisiere. Dabei werden Debatten aus der Migrationsforschung und der Interkulturellen Bildung wichtige Referenzpunkte darstellen.

2. Integration im Kontext von Migration

Ich möchte mit einer ‚alten‘ Geschichte beginnen: John Barnes, Fußballer des Jahres in England 1989, Links-Außen der englischen Nationalelf, spielte in den 1980 und 1990er Jahren für den FC Liverpool. Er erfuhr (wie viele Spieler mit schwarzer Hautfarbe in Deutschland auch, wobei dies vor allem in den ‚unteren‘ Ligen und Spielklassen auch heute noch häufig zu beobachten ist) ein rassistisches Ritual von (vorwiegend männlichen) Fußball-Fans: Die schwarzen Spieler der gegnerischen Mannschaft wurden mit Affengebrüll, dem Nachahmen einer Dschungel-Atmosphäre und dem Werfen mit Bananen begrüßt. Der britische Sport-

¹ Für den vorliegenden Beitrag habe ich teilweise auf Textpassagen zurückgegriffen, die ich bereits an anderer Stelle publiziert habe; so für den Abschnitt 2 auf Leiprecht 1992, S. 116ff.; für den Abschnitt 4 auf Leiprecht 2010, S. 92ff.; für den Abschnitt 5 auf Leiprecht 2011, S. 16ff.; für den Abschnitt 6 auf Leiprecht 2008, S. 140ff.; für den Abschnitt 7 auf Leiprecht 2011, S. 7-9. Diese Textpassagen habe ich aktualisiert, überarbeitet und in den neuen Darstellungs- und Argumentationszusammenhang eingepasst.

Journalist Dave Hill notierte eine kurze Szene im Rahmen solcher Rassismen (vgl. Hill 1989/2001): Barnes wurde in einem Match durch einen schwarzen Verteidiger der Gegenpartei gefault. „Du schwarzer Bastard“, brüllte ein Liverpooler Fan. Barnes ging zu Fan-Kurve und rief: „Und was ist mit mir?“ „Oh nein, John, Du bist nicht schwarz, Du bist so weiß, wie ich es bin.“ Nach dem Spiel erklärte ein anderer (weißer) Fan – etwas ruhiger und etwas reflektierter – diese Sichtweise: „Viele Liverpool-Anhänger zweifelten angesichts der Ankunft von Barnes. Aber seit er hierher gekommen ist, hat er sich aus seiner Haut gespielt.“ Barnes war – in den Augen der (weißen) Fans – durch gute sportliche Leistungen so geworden, wie die Fans: „so weiß, wie ich es bin“.

Wir können aus dieser Szene u.a. lernen, dass Rassismen im Alltag mitunter widersprüchlich sind und sich nicht unbedingt an Logiken halten, die durch elaboriertere Formen von Rassismus formuliert werden, sondern eher einer instrumentellen Tendenz folgen: Im Vordergrund steht der (vermeintliche) Nutzen für als bedeutsam erachtete eigene Belange.

Gleichzeitig können wir uns die Frage stellen, ob es sich bei dieser Zugehörigkeitserklärung um eine ‚gelungene Integration‘ handelt: In einem Moment ‚gehört‘ Barnes zu den weißen Fans des FC Liverpool, aber was passiert wohl im nächsten Moment, wenn Barnes längere Zeit schlecht spielt, keine Tore mehr schießt usw.? Wir können uns gut vorstellen, dass Integration hier eher so etwas wie ‚Integration unter Vorbehalt‘ ist und dann ‚gewährt‘ wird, wenn gute Leistungen für den Club nachweisbar sind.

Solche Fragen spielen auch in der neueren Migrationsforschung eine Rolle. So hat beispielsweise Barbara Schramkowski im Rahmen einer eigenen Untersuchung Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Beratungsstellen und Migrationsdiensten darum gebeten, ihr junge Eingewanderte für Interviews zu vermitteln, die von den Fachkräften als „besonders gut integriert“ angesehen wurden (vgl. Schramkowski 2007). Eigentlich wollte sie feststellen, welche Gründe und Rahmenbedingungen es dafür gab, dass sie soweit gekommen waren, um daraus für ‚andere Fälle‘ zu lernen. Zu ihrem Erstaunen stellte sie fest, dass die meisten der Befragten zwar allesamt nach den üblichen Kriterien (Bildungserfolg, Berufsaussichten, Beherrschung der deutschen Sprache, Staatsangehörigkeit etc.) als „gut integriert“ gelten konnten, sich selbst jedoch keineswegs „als integriert“ betrachteten (ebd.). Die alltäglich spürbaren Trennlinien zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die kleinen Sticheleien, die etwas seltener erlebten größeren Beleidigungen und Bedrohungen, die öffentlichen Diskurse, die gesellschaftliche Probleme wie Kriminalität, Arbeitslosigkeit und Terrorismus allzu oft mit Einwanderung in Verbindung brachten, all dies vermittelte ihnen den Eindruck, eigentlich

doch nicht ‚richtig‘ dazu zu gehören. Irgendwie schien das Integrationsangebot nur *auf Abruf* und nur *unter Vorbehalt* zu gelten: Wenn sie z.B. arbeitslos werden würden, so ihre Vermutung und Befürchtung, dann gehörten sie aus der Sicht vieler Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft eben nicht zu einem Problem der deutschen Gesellschaft mit Arbeitslosigkeit, sondern würden plötzlich zu arbeitslosen Ausländerinnen und Ausländern, zu einem ‚Ausländerproblem‘.² Offenbar kann eine ‚Zugehörigkeit‘ von Seiten der Mehrheitsgesellschaft wieder zurückgenommen werden (vgl. ebd.).

Im Fachdiskurs der bundesdeutschen Migrationsforschung wird dieses Phänomen leider wenig berücksichtigt. Immerhin wird der Integrationsbegriff hier mittlerweile meist nicht mehr wie früher mit Assimilation gleichgesetzt, also mit der „Anpassung der Verhaltensweisen an das Normgefüge und den Lebensstil der Mehrheitsgesellschaft“ (Krummacher 2000, S. 326). Ein neuerer Integrationsbegriff geht eher von einem gleichberechtigten und gegenseitigen „Lern- und Veränderungsprozess wechselseitiger Durchdringung aus, der zeitweise oder auf Dauer abweichende Eigenbereiche von Individuen und Gruppen zulässt“ (ebd., S. 327). Allerdings liegt ein Schwerpunkt der Betrachtung immer noch und in aller Regel gerade *nicht* auf den Ermöglichungs- und Behinderungsmustern für Integration, die durch Strukturen, Systeme, Institutionen, Organisationen etc. gebildet werden, sondern auf den potentiell zu integrierenden Menschen, wobei eine kulturelle Integration (‚Normgefüge‘, ‚Lebensstil‘) oft im Vordergrund steht. Eher selten ist ein Verständnis von Integration, das zu einer Auseinandersetzung mit Zugangsbarrieren und Machtverhältnissen herausfordert. Dies wäre dann der Fall, wenn Integration als ein wechselseitiger Prozess zwischen verschiedenen gesellschaftlichen ‚Großgruppen‘ gefasst würde, der zielt

- auf die gleichberechtigte Möglichkeit einer Partizipation an gesellschaftlichen Ressourcen und Gütern,
- auf Zugangsmöglichkeiten zu symbolisch wichtigen und verantwortlichen Positionen in der Gesellschaft, die in fairer Weise verteilt sind,
- auf eine gelingende Verständigung über gemeinsame menschenrechtliche Grundlagen,
- auf die Anerkennung besonderer kultureller (auch sprachlicher, religiöser etc.) Potentiale
- und – angesichts der beschriebenen Erfahrung einer Integration unter Vorbehalt – auf eine *nachhaltige Verankerung des Erreichten* in Strukturen und Systemen.

² Wobei die Tatsache, dass sie einen deutschen Pass besaßen und also Deutsche mit Migrationshintergrund waren – so ihr begründeter ‚Verdacht‘ –, sie vor solch einer ‚Zurückstufung‘ keineswegs schützen würde.

3. Inklusion

Der Begriff *Inklusion* wird – anders als der soeben diskutierte Begriff *Integration* – kaum innerhalb des Fachdiskurses der Migrationsforschung gebraucht. Er findet sich häufiger in der allgemeinen Ungleichheitsforschung als positiver Gegenbegriff zur *sozialen Exklusion* (vgl. hierzu Kronauer 2010), aber natürlich auch – in einer sehr allgemeinen und abstrakten Weise – bei Konzepten, die auf eine Systemtheorie Luhmannscher Prägung zurückgreifen. Zudem ist Inklusion seit einiger Zeit ein zentraler Begriff in der Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik geworden (vgl. für viele andere Jerg et al. 2009; Stein et al. 2010; Lienhard-Tuggener et al. 2011), wobei die UN-Konvention von 2006 zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen, die 2009 auch in Deutschland in Kraft trat und dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, dazu geführt hat, dass die Verwendung des Begriffs einige Schubkraft erfahren hat. Und obwohl in den auf Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik bezogenen Praxisfeldern nicht immer deutlich ist, was mit Inklusion eigentlich genau gemeint wird und sich auch nicht wenige Beispiele dafür finden lassen, dass z.B. das Wort *Integration* einfach durch *Inklusion* ersetzt wird, ohne dass sich wirklich etwas verändert, gibt es auch sehr viele explizite und – sich von einem bestimmten Begriffsverständnis von *Integration* – absetzende Beschreibungen. Sehr pointiert und in fast programmatischer Weise tut dies – bezogen auf das Handlungsfeld Schule – beispielsweise Brigitte Schumann:

- „*Inklusion* geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus.
- Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der ‚aussortierten‘ Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein.
- Sie tritt ein für das Recht aller Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in ‚einer Schule für alle‘ zu lernen.
- Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann.
- Im Gegensatz zur *Integration* will die *Inklusion* nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.“ (Schumann 2009, S. 51)

Im Vordergrund des Begriffs *Inklusion* steht bei dieser Begriffsfassung also die Wahrnehmung von Defiziten und Behinderungen in und durch Organisationen und Einrichtungen, und gleichzeitig wird eine auf Individuen oder Gruppen beschränkte Defizitorientierung kritisiert.

Außerdem wird Inklusion nicht auf solche Defizite begrenzt, die sich nachteilig auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auswirken, sondern die Perspektive wird ausgeweitet auf *alle* Schülerinnen und Schüler, deren Möglichkeitsräume systematisch und massiv durch Benachteiligungen, Ausgrenzungsmuster, Zuschreibungsverhältnisse, Zugangsbarrieren etc. eingeschränkt werden.

Allzu oft scheint diese Ausweitung auf *alle* Schülerinnen und Schüler jedoch nur an der Oberfläche zu bleiben. Marianne Krüger-Potratz macht hier auf das Beispiel von Stellungnahmen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema Inklusion aufmerksam. Inklusion, so wird dort – ähnlich wie bei Schumann – hervorgehoben, „bedeutet [...] das (schulische) Zusammenleben *aller* ohne Separation nach verschiedenen Merkmalen wie z.B. Geschlecht, kultureller, sprachlicher, ethnischer Herkunft, unterschiedlicher Bildungs- und Lernerfahrungen, unterschiedlicher sozialer Hintergründe, kognitiver Fähigkeiten etc.“ Wer jedoch die folgenden Abschnitte liest, stellt fest, dass Inklusion auf die Einbeziehung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf reduziert wird. Eine intensive Befassung mit den Ausgrenzungs- und Zuschreibungsverhältnissen entlang der anderen genannten ‚Merkmale‘ findet im Kontext des Begriffes Inklusion dann kaum statt (vgl. Krüger-Potratz 2011).³

4. Intersektionalität

Die Herausforderung, explizit mehrere Differenzlinien gleichzeitig in den Blick zu nehmen und Verbindungen und Überschneidungen zwischen *verschiedenen* Ausgrenzungsverhältnissen, Zuschreibungsmustern und Gruppenkonstruktionen zu thematisieren, verbirgt sich hinter dem Theoriekonzept *Intersektionalität*. Mit Hilfe dieses Konzepts wird – zunächst vor allem in den USA und vor allem im Bereich von Studien zu Geschlechterverhältnissen (vgl. Crenshaw 1989/1998) – seit einiger Zeit versucht, die Tendenz aufzugeben, Kategorien und Unterscheidungen zu Geschlecht/Sexualität, Ethnie/Nation/,Rasse‘, Klasse/Schicht, Generation/Alter und/oder Behinderung vor allem getrennt und isoliert voneinander zu denken. Mittlerweile ist Intersektionalität ein transdisziplinäres Konzept, welches die engen Grenzen von

³ Ähnlich ist dies bei vielen Publikationen, die im Titel auf Inklusion aufmerksam machen, damit aber eigentlich von einer engeren Perspektive innerhalb der Fachdebatte und Praxis von Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik ausgehen. Wie bereits gesagt: Inklusion ist ein zentraler Begriff dieser Disziplin geworden.

Fachdisziplinen überwunden hat und mit dessen Hilfe versucht wird, zu differenzierteren Erkenntnissen beizutragen und angemessenere Praxisformen zu entwickeln.⁴

Dabei lassen sich allerdings innerhalb der Debatte zu Intersektionalität mindestens drei verschiedene Sichtweisen und Standpunkte entdecken: Mit einer *interkategorialen Perspektive* stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede *zwischen* sozialen Kategorien (oder entsprechenden sozialen Gruppen) im Vordergrund des Interesses. Mit einer *intrakategorialen Perspektive* gilt der Heterogenität *innerhalb* von Kategorien und Gruppen, die als einheitlich behauptet und konstruiert werden, eine besondere Aufmerksamkeit. Und mit einer *antikategorialen Perspektive* werden Kategorisierungen und Gruppenidentitäten grundlegend in Frage gestellt und das Einordnen, Sortieren und Benennen selbst wird als zentrales Problem von Theoriebildung, Forschung und Praxis thematisiert (vgl. McCall 2005, S. 1773ff.).

Aus den Debatten zu diesen Perspektiven der Intersektionalität resultierten wichtige Impulse und Hinweise, und zwar nicht nur für Theoriebildung und Forschung, sondern auch für die politische und pädagogische Praxis, die vielleicht nicht immer neu, aber in ihrem inhaltlichen Gehalt und aufgrund ihrer ‚Dichte‘ und der ‚Breite‘ der vertretenen ‚Disziplinen‘ und ‚Bewegungen‘ überaus nützlich sind:

- Kategorien dürfen *nicht* als theorielose Indikatoren gesehen werden. Ohne eine theoretische Reflexionsfolie besteht die Gefahr, dass stereotypen Vorstellungen von einem ‚fraglos Gegebenem‘ und entsprechenden Naturalisierungen Vorschub geleistet wird. Die genannten Theorien zu Kategorien müssen zudem so beschaffen sein, dass sie gemeinsam einem aktuellen (sich in Fachdebatten entwickelnden) theoretischen Rahmenkonsens (zum Beispiel zur Bedeutung von sozialen Konstruktionsprozessen, zur Bedeutung von agency, zur Bedeutung von Macht, etc.) folgen, um Anknüpfungspunkte, Verbindungen und Überschneidungen überhaupt thematisieren zu können (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 221).
- Allerdings muss deutlich sein, dass solche theoriebezogenen Kategorien nicht mit den Alltagskategorisierungen und Zuordnungen von Betroffenen und ihren jeweiligen Bedeutungen übereinstimmen müssen.⁵ Zudem kann eine *Reduktion* auf als exklusiv dargestellte Kategorien zu neuen Einseitigkeiten führen, und für Kategorien wie Ethnizität oder Migrationshintergrund machen diesbezüglich zum Beispiel Claudia Machold und Paul Mecheril deutlich: „Das Sprechen über ‚die‘ Jugendlichen mit Migrations-

⁴ Für den deutschsprachigen Fachdiskurs zu Intersektionalität in der Geschlechterforschung vgl. Walgenbach 2007; in den Sozialwissenschaften vgl. Lutz/Herrera-Vivar/Supik 2010; in den Erziehungswissenschaften vgl. Krüger-Potratz 2011; in der Sozialpädagogik vgl. Leiprecht 2011.

⁵ Vgl. hierzu sehr früh bereits für die deutschsprachige Jugendforschung die Untersuchung von Dannebeck/Esser/Lösch 1999.

hintergrund, für deren Gleichberechtigung man sich einsetzt, stellt diese Jugendlichen immer wieder erstens als homogene Gruppe, zweitens als allein förderungswürdig, also defizitär, dar, für die drittens ‚der Migrationshintergrund‘ als zumeist bedeutsamste und einzige Größe ihrer Lebenssituation thematisiert wird.“ (Machold/Mecheril 2007: 73)

- Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, die Nutzungsweise, die Herausbildung und die Wirkung von Kategorien und Gruppenkonstruktionen in der Theorieentwicklung, aber auch in der Politik, in den Medien, in pädagogischen Arbeitsfeldern, im Alltag der Menschen etc. zu untersuchen. Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Generation oder Behinderung werden dabei nicht einfach als *selbstverständlich* hingenommen, sondern es wird versucht, ihre jeweiligen Geschichten und ihre Verbindungen zu Macht- und Interessenfragen herauszuarbeiten. Eine handlungsleitende Perspektive ist hier also die *Dekonstruktion*: Das sozial Konstruierte, welches sich in gesellschaftlichen und historischen Prozessen durchgesetzt hat und sich als scheinbar *selbstverständliches Ganzes* und *Einheitliches* präsentiert, wird in seiner Entstehungsgeschichte, seinem inneren Aufbau, seinen Elementen, seinen möglichen Koppelungen an einseitigen Gruppeninteressen, den damit verbundenen Verhältnissen von Macht und Ohnmacht, seinen spezifischen Folgen für unterschiedliche Positionierungen und Lebenslagen, usw. ‚auseinander genommen‘, auch mit dem Ziel, zu einer ‚Verflüssigung‘ von starren und festlegenden Bildern, Vorstellungen, Routinen, Praxisformen etc. beizutragen.

In der Theoriedebatte und in politischen Diskussionen wurde und wird die *antikategoriale Kritik* allerdings leider immer wieder auf sehr grundlegende und radikale Standpunkte reduziert, die es schwierig machen, überhaupt noch zu sprechen und zu schreiben, ohne sich *verdächtig* zu machen.

Ich gehe jedenfalls davon aus, dass ein Denken *ohne* Kategorien nicht möglich ist, dass Menschen jedoch (zumindest potentiell) in der Lage sind, sich über die Kategorien, auf die sie zurückgreifen und in die sie in ihrem Fühlen, Denken und Handeln verstrickt sind, Klarheit zu verschaffen. Kategorien sind also der *Reflexion* zugänglich. Zudem sind Vorstellungen über soziale Gruppen und soziale Kategorien bereits *in der Welt*. In Theorieentwicklung, empirischer Forschung und pädagogischer und politischer Praxis erscheint es mir deshalb unvermeidbar, diese aufzugreifen – wenn auch in einer *provisorischen* Weise – und nach den Beziehungen und Verhältnissen zwischen und innerhalb bereits konstituierter sozialer Kategorien und Gruppen zu fragen (vgl. Mc Call 2005, S. 1785). Darüber hinaus wird in der Praxis pädagogischer Arbeitsfelder die Kritik gegenüber Kategorien nicht selten als ein Motiv gesehen, alle Kinder, Jugendlichen und Eltern *gleich* zu behandeln, um die Gefahr von Festlegungen und Zuschreibungen von vorneherein zu vermeiden. Dies klingt zunächst zwar sehr res-

pektabel, wird allerdings dann problematisch, wenn diese Haltung beiträgt zu einer ‚Blindheit‘ gegenüber sozialer Benachteiligung und besonderen Situationen, mit denen zum Beispiel Jugendliche mit Migrationshintergrund zu tun bekommen können (z.B. abwertende Zuschreibungen, geringe Erwartungen, strukturelle Hindernisse, etc.). Damit kommen wir zu der Idee einer explizit *diversitätsbewussten* Perspektive.

5. Diversität

Mit dem expliziten Gebrauch des Begriffs Diversity/Diversität sind die Fachdiskurse der Erziehungs- und Bildungswissenschaften spät dran, wobei die Entwicklung in Deutschland noch zusätzlich verzögert erfolgt.⁶ 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 *Neuverwendung*, 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 biologische Vielfalt der Arten auf der Erde, die Vielfalt innerhalb der Arten sowie die Vielfalt von Ökosystemen gemeint. 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 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.

⁶ Wichtige Publikationen stellen für den deutschsprachigen Fachdiskurs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften zum Beispiel die Arbeiten von Annedore Prengel (1993), Helma Lutz/Norbert Wenning (2001) und Ulrike Hormel/Albert Scherr (2004) dar.

Diversität muss in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vielmehr thematisiert werden,

- weil zu beobachten ist, dass entsprechende ‚Einteilungen‘ mit Zuschreibungs- und Bewertungsprozessen und mit Festlegungen verbunden sind, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen;
- weil eine Ignoranz gegenüber den vorfindbaren ‚Einteilungen‘ keine Möglichkeit eröffnet, sie in kritischer Perspektive zu thematisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten;
- und weil ein 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, S. 5; Sielert 2006, S. 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 ‚Soziale Klasse‘ oder ‚Soziale Schicht‘ beim Managing Diversity im wirtschafts- und betriebswissenschaftlichen Fachdiskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nicht-öffentlichen Unternehmen in aller Regel *nicht* thematisiert werden. Zu deutlich wird mit dem Hinweis auf *solche* ‚Einteilungen‘ die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status *innerhalb* eines Unternehmens angesprochen. 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 arbeiteten 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^{II}, S. 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., S. 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. 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, wengleich 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^{II}; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60).

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, 203ff.).⁷

6. Kultur

Ich habe eingangs darauf hingewiesen, dass im Fachdiskurs der bundesdeutschen Migrationsforschung die Frage nach einer *kulturellen Integration* oft im Vordergrund steht, wobei im pädagogischen Alltag überall dort, wo es um Kinder, Jugendliche, Eltern oder Lehrkräfte mit

⁷ Allerdings ohne damit eine neue Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften begründen zu wollen (vgl. hierzu Leiprecht 2011, S. 37ff.).

Migrationshintergrund geht, die Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie *Kultur* noch weit verbreiteter sein dürfte. Nun wäre es zweifellos unangemessen, die Frage nach Normen, Werten, Traditionen, Lebensweisen usw. grundsätzlich als problematisch darzustellen.

Kultur kann im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Sinne definiert werden als ein bestimmtes Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen. Allerdings sollte man sich *nicht* dazu verleiten lassen, Kultur auf Nationalkultur zu reduzieren. Innerhalb einer nationalen Gesellschaft existieren stets sehr verschiedene kulturelle Bedeutungsmuster/Zeichensysteme und Lebensweisen (verschiedene Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische und bäuerliche Kulturen usw.) (vgl. Hall 1994, S. 99ff.). Der gängige vereinfachende Blick auf Kinder, Jugendliche, Eltern oder Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, mit dem eine Zugehörigkeit allein zu „zwei sozialen Welten, nämlich zur Herkunftskultur und zur Aufnahmegesellschaft“ (Auernheimer 2003, 74) wahrgenommen wird, greift in jedem Fall zu kurz. Zum einen sind weder Herkunftskultur noch Aufnahmegesellschaft als homogene Größen zu betrachten, zum anderen müssen den Einzelnen Mehrfachzugehörigkeiten zugestanden werden, die über eine binäre Denkweise hinausgehen. Trotz dieser unverzichtbaren Differenzierungen wird man in Gruppen und/oder Gesellschaften immer wieder auch *dominierende* Formen feststellen können. Die Frage, was genau in einer Gruppe und/oder Gesellschaft als ‚normal‘ zu gelten hat und was nicht, hat einen normativen Aspekt und kann mit Macht, Unterwerfung und Normalisierungszwang verbunden sein.

Trotz der Möglichkeit, einen solch differenzierten Kulturbegriff zu gebrauchen, lässt sich in der pädagogischen Praxis (und auch in der Migrationsforschung, in Verwaltungen, in Medien, in der Politik, usw.) immer wieder beobachten, dass Kultur in einer Weise benutzt wird, die an Herders ‚Kugelmodelle‘ oder ‚Inselmodelle‘ erinnert: Er hatte um 1800 herum soziale ‚Großgruppen‘ als unveränderbare und abgeschlossene Kugeln beschrieben, die auch keinerlei Mischungsverhältnisse mit anderen Kugeln aufwiesen bzw. für die solche Verbindungen nicht möglich waren (vgl. hierzu in kritischer Perspektive Welsch 2002). Auch heute noch werden Kulturen oft als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ sind. Diese Großkollektive stellen dann angeblich einheitliche und unveränderbare Größen dar, und die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, bekommen durch diese Zugehörig-

keit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben und werden in ihrem Denken, Fühlen und Handeln als durch die andere Kultur determiniert betrachtet. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* also gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen. Das Ergebnis: In unserer Vorstellung erscheinen *die Anderen* alle als gleich, das Schreiben und Reden über Kultur dient als Verallgemeinerungssignal und es werden zwei konträre Kulturen konstruiert: Die ‚andere‘ Seite wird zum Thema gemacht, indem ihr alle negativen Merkmale zugeschrieben werden, und die ‚eigene‘ Seite bleibt gleichsam unthematisiert im Verborgenen; für sie wird gewissermaßen im Umkehrschluss (meist implizit) das positive Gegenteil behauptet (nähere Betrachtungen oder Begründungen erübrigen sich). Über Kräfteverhältnisse und Bewegungen wird für beide Seiten der vereinheitlichenden Konstruktion nicht mehr geredet. Nun lassen sich solche Dichotomisierungen zwar fast überall auf der Welt und in allen gesellschaftlichen Gruppen beobachten. Entscheidend ist jedoch, wer mit welcher Wirkungsmächtigkeit welche Dichotomisierungen in einer Gesellschaft durchsetzen kann. Und klar ist: Wer nicht polarisieren, sondern differenzieren und ernsthaft sich um Problemlösungen kümmern will, darf solche Dichotomisierungen und Einteilungen nicht benutzen.

Nun ist es vor allem auch die Fachdebatte innerhalb der jungen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Interkulturelle Pädagogik bzw. Interkulturelle Bildung, in der solch ein Verständnis von Kultur kritisiert und nach Alternativen gesucht wurde. Nach teilweise heftigen Auseinandersetzungen mit Positionen, die auf die Gefahr von Kulturalisierungen und Ethnisierungen hinwiesen (vgl. z.B. Hamburger 1986, Hamburger 2006), ist es heute weitgehend ein Konsens in dieser Fachdebatte, dass „Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch“ zu verstehen sind (Auernheimer 2003, 75). Kulturen sind also dieser Auffassung zufolge keine unveränderbaren und einheitlichen Gebilde, sondern im Gegenteil sind ihre Entwicklungsgeschichten – die in der Regel auch von ‚Mischungen‘, ‚Verbindungen‘, ‚Übernahmen‘, ‚Neuinterpretationen‘, ‚Transformationen‘ usw. gekennzeichnet sind – und ihre (potentiellen) Unabgeschlossenheiten hervorzuheben (vgl. Leiprecht 2008).

Gleichzeitig scheint gerade eine diversitätsbewusste Perspektive hilfreich zu sein, um eine *Reduktion* auf Kultur zu vermeiden. In dieser Perspektive steht nämlich nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal im Mittelpunkt – also zum Beispiel *die andere Kultur* –, ein zugeschriebenes Merkmal mit einer bestimmten inhaltlichen Qualität, das sich – so Wolfgang Schröder und Lothar Böhnisch – „zum Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst

nach den Kontexten [...] gefragt“ (Böhnisch/Schröer 2007, S. 35): Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien in einem konkreten sozialen Kontext eine Rolle? Und danach: Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen wird in diesem sozialen Kontext beispielsweise die Frage nach der Kultur besonders bedeutsam?

7. Diversitätsbewusste Balanceakte

In unseren Gesellschaften werden Menschen oft im Kontext von vereinheitlichenden Konstruktionen zu ‚Großgruppen‘ wahrgenommen und unterschieden, also z.B. *die* Ausländer, *die* Türken, *die* Angehörigen des Islam, aber auch *die* Schwulen, *die* Behinderten, *die* Jugendlichen, usw.. 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 (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 218ff.). Und es ist wenig überraschend, dass entlang dieser Differenzlinien deshalb oft auch *unterschiedliche* Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen oder Krisenbewältigungsmuster festzustellen sind. Um Menschen in prekären Lebensverhältnissen und kritischen Situationen hier gerecht zu werden und zugleich das Ziel eines *Mehr an sozialer Gerechtigkeit* nicht aus dem Auge zu verlieren, haben sich zum Beispiel auch in der Sozialen Arbeit (= Sozialpädagogik und Sozialarbeit) diversitätsbewusste Ansätze entwickelt (vgl. Lamp 2007; Kessl/Plößer 2010).

Solche diversitätsbewussten 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. Differenzlinien sind jedenfalls – wie deutlich wurde – 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 einer Arbeit *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 sowohl mit Geschlechtszuschreibungen zu ‚Männlichkeit‘ oder ‚Weiblichkeit‘, Generationenverhältnissen und Verhältnissen im sozialen Schichtungsgefüge 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 Nach-

denken 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 Sinn machen usw.. Professionelle Fachkräfte 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, 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, also zu entdramatisieren (vgl. Faulstich-Wieland 2000).

Es ist deutlich, dass dies hohe Anforderungen sind, die an Professionelle in den Bereichen von Erziehung, Bildung, Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit gestellt werden. Allerdings führt kein Weg daran vorbei, sich mit diesen Anforderungen intensiv auseinanderzusetzen und entsprechende Aneignungsprozesse zu unterstützen, wenn wir den Adressatinnen und Adressaten unserer Arbeit gerecht werden wollen.

Literatur:

Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (Hrsg.) (1997/2007): *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York/Abingdon: Routledge.

Appelbaum, Peter (2002): *Multicultural and Diversity Education: a Reference Handbook*. Santa Barbara/Denver/Oxford: ABC-CLIO.

Auernheimer, Georg (1990/2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2007): *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim/München: Juventa.

Crenshaw, Kimberlé (1989/1998): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. In: Phillips, Anne (Hrsg.) (1989/1998): *Feminism and Politics*. Oxford/New York. S. 314-343.

Crenshaw, Kimberlé (1994): *Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color*. In: Fineman, Martha/Mykitiuk, Rixanne (Hrsg.) (1994): *The public nature of private violence*. New York: Routledge. S. 93-118.

- Dannenbeck, Clemens/Esser, Felicitas/Lösch, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung 4. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hrsg.) (2000): Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske & Budrich. S. 196-206.
- Gather Thurler, Monica (2006): Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Innsbruck: Studienverlag. S. 4-6.
- Gather Thurler, Monica/Schley, Wilfried (2006): Diversität als Chance. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 1, 2006. Themenheft: Next Practice. Innsbruck: Studienverlag. S. 21-33.
- Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. von Mehlem, Ulrich & Bohle, Dorothee & Gutsche, Joachim & Oberg, Matthias & Schrage, Dominik. Hamburg: Argument.
- Hamburger, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: SOS-Kinderdorf. S. 6-46.
- Hamburger, Franz (1986): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Borelli, Michelle (Hrsg.) (1986): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen - Perspektiven. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. S. 142-157.
- Hamburger, Franz (2006): Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung der Sozialpädagogik. In: Neue Praxis. Sonderheft 8. Hrsg. von Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein: Verlag Neue Praxis. S. 178-191.
- Hill, Dave (1989/2006): „Out Of His Skin“ - The John Barnes Phenomenon. London: WSC Books.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmel, Ramona/Tiemann, Heike (Hrsg.) (2009): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.
- Kirton, Gill/Greene, Anne-marie (2005): The Dynamics of Managing Diversity. A critical Approach. Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann. S. 24-58.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011): Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2010): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Band III der Reihe Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 183-200.
- Krummacker, Michael (2000): Zuwanderung, Migration. In: Häußermann, Hartmuth (Hrsg.): Großstadt – Soziologische Stichworte. Opladen: Leske & Budrich. S. 323-333.
- Lamp, Fabian (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Leiprecht, Rudolf (1992): „Pech, das Ausländer mehr auffallen“ Zum Reden über die Kultur der ‚Anderen‘ und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (1992): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg. S. 93-130.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden - Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.) (2008): Macht - Kultur - Bildung. Münster et al.: Waxmann. S. 129-146.

- Leiprecht, Rudolf (2010): Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hrsg.) (2010): Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS. S. 91-117.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau.
- Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau. S. 15-44.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005/2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/ 2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 218-234.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Rassismus - Sexismus - Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band I: Rassismustheorie und Rassismusforschung. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. S. 179-198.
- Lienhard-Tuggener, Peter/Joller-Graf, Klaus/Mettauer-Szaday, Belinda (2011): Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich Verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich. S. 11-24.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Theresa/Supik, Linda (Hrsg.) (2010): Fokus Intersektionalität - Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: VS.
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2007): Abschlussbericht der lokalen Evaluation des Beruflichen Qualifizierungs-Netzwerkes Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society. Vol. 30, no. 3. Chicago: The University of Chicago. S. 1771-1800.
- Sielert, Uwe (2006): Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 7-14.
- Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niediek, Imke (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
- Schramkowski, Barbara (2007): Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt a.M.: IKO.
- Schröder, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. Frankfurt a.M. S. 60-68.
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration - eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Sonderdruck PÄDAGOGIK, Heft 2/2009, S. 51-53.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Farmington Hills. S. 23-64.
- Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch - ZfK, Nr. 1, 2002. Herausgegeben vom Institut für Auslandsbeziehungen. Themenheft: Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Regensburg: ConBrio. S. 86-88.