

Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin (Rudolf Leiprecht)

1. Begründungen zur Thematisierung von Diversity/Diversität

Mit dem Begriff Diversität sind die Fachdiskurse der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften in Deutschland spät dran. So wird im Wissenschaftsdiskurs von Biologie und Umweltwissenschaften der Begriff *Biodiversität* bereits seit mehr als dreißig Jahren benutzt. Diversität an sich wird hier meist als etwas Positives gesehen: Genetische Vielfalt innerhalb von Arten gilt als eine Voraussetzung, damit sich Arten verändernden Umweltbedingungen anpassen können, und mit dem Begriff Biodiversität wird u.a. die Ausrottung von Arten und ihrer Varietäten kritisiert. So sinnvoll es ist, den Begriff Diversität endlich auch im Kontext von *Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften* aufzugreifen¹ – und hierfür werde ich im Folgenden argumentieren –, muss jedoch deutlich sein, dass es in diesem Kontext 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 hier nicht per se darauf zielt, Diversität einen positiven Wert beizumessen oder Diversität zu erhalten. Diversität muss in den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften 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, 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 in Bezug auf den Fachdiskurs in Biologie und Umweltwissenschaft, sondern auch in Bezug auf den Fachdiskurs im Bereich der Wirtschafts- und Betriebswissenschaften sind die Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften mit einem eigenständigen Begriff von Diversität im Verzug. Auch dort hat das Thema Diversität/Diversity bereits seit vielen

¹ Wichtige Publikationen stellen für den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zum Beispiel die Arbeiten von Annedore Prengel (1993) und Helma Lutz/Norbert Wenning (2001) dar.

Jahren Einzug gehalten, meist in der Kombination mit dem Begriff ‚Managing‘. Wiederum gilt es, auf die Besonderheit der Thematisierung von Diversität im Bereich der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften hinzuweisen, denn anders als bei der Führung eines Wirtschaftsunternehmens stehen hier bei *Managing Diversity* Ziele wie *Chancengleichheit* und *Soziale Gerechtigkeit* im Mittelpunkt. Das Projekt der Bildungsgerechtigkeit ist dabei eine *ethische* Frage von gesamtgesellschaftlichem Format, wenngleich man es 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 Geldgewinne für eine konkrete Organisation verspricht, und es muss notwendig ein nachhaltiges und langfristiges Projekt sein, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch plötzliche Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005^{II}; ähnlich Hubertus Schröder 2006, 60).

Managing Diversity im Bereich der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften ist zudem eng mit *Diversity Education* verbunden, d.h. es geht um ein *besonderes Reflexionswissen* und *inhaltliches Prinzip* in der professionellen Praxis, es geht um eine bestimmte – auf Wissenschaft bezogene – Theorie und Praxis von Pädagogik (vgl. Hormel/Scherr 2004, 203ff.). Dies gilt selbstverständlich auch für die Sozialpädagogik und Sozialarbeit, der ich mich im Folgenden zuwenden möchte.

2. Geschlecht, Ethnizität und Klasse im Fachdiskurs von Sozialpädagogik/Sozialarbeit

In der Entwicklungsgeschichte von Sozialpädagogik und Sozialarbeit lässt sich eine Grundlinie ausmachen, die Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröder und Hans Thiersch als „Hilfe zur Lebensbewältigung im Horizont sozialer Gerechtigkeit“ beschreiben (Böhnisch/Schröder/ Thiersch 2005, 15). Vor diesem Hintergrund sollte man meinen, in der Disziplin Sozialpädagogik/Sozialarbeit mit der Forderung und Betonung eines *bewussten* Umgangs mit Geschlecht, Ethnizität und Klasse offene Türen einzurennen und einen Gegenstandsbereich zu benennen, der in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit wenn nicht schon immer, so doch zumindest in den letzten 30 Jahren eine zentrale Rolle gespielt hat. Leider ist dies jedoch nicht der Fall. Schauen wir uns die Thematisierung/Nicht-Thematisierung der einzelnen Differenzlinien genauer an.

2.1 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 um 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, 11ff.). 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 nahe standen, 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 zu reflektieren hat, um die eigenen „meist mittelständischen moralischen Vorstellungen“ – so etwa Hans Thiersch 1973 und 1976 – nicht auf die Adressaten und Adressatinnen zu übertragen (hier zitiert nach einem Wiederabdruck in 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 1995, 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 Burkhardt 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 30 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).²

2.2 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

² Wobei die Formulierung ‚Sonderproblem‘ beinhaltet, dass es Fachdiskurse zu Interkulturalität und Migration gewissermaßen am Rande der Sozialpädagogik/Sozialarbeit durchaus gab, etwa im *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, eine Zeitschrift, die ab 1996 in *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit* umbenannt wurde.

hinwiesen, dass die „Fürsorgerin (...) gleichzeitig rational-methodisch arbeiten und den Klienten mit ‚Wärme und Liebe‘ entgegen treten (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“ (ebd., 52). Eine geschlechterbewusste Perspektive sieht jedenfalls anders aus.

2.3 Veränderungen 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.

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 ist (von 1.322 Seiten auf 2.044 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 sich im weitesten Sinne auf im internationalen Fachdiskurs bedeutsame Differenzlinien wie *race*, *class* und *gender* beziehen.

Mit Hilfe dieser vergleichenden Auswahl ergibt sich die folgende Übersicht:

Stichwortartikel in Bezug auf Differenzlinien wie *race*, *class* und *gender*

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: post-moderner) geworden sind, dabei aber zugleich einen Paradigmenwechsel vollzogen haben: eben von „Frauen“ zu „Geschlecht“ (Stichworte „Geschlechterforschung“ und „Geschlechterpolitik: Feminismus“), wobei dann neben „Mädchenarbeit“ auch „Jungenarbeit“ und „Männer“ jetzt mit eigenen Stichworten genannt werden. So richtig (post-) modern geht es freilich noch nicht zu, denn es fehlen zum Beispiel Stichwortartikel zu Transgender, zu sexueller Orientierung und Heteronormativität.

Eine vergleichbare Erneuerung findet statt, wenn das Stichwort „Ausländer“ durch Stichworte wie „Interkulturelle Arbeit“ und „Migration“ ersetzt wird. Mit Interkulturalität – so jedenfalls der Anspruch – sollen mehrere Seiten – also auch die Mehrheitsgesellschaft – in den Blick genommen werden: Interkulturalität geht alle an, eine Beschränkung auf Minderheiten gilt als unzureichend.

Anders als bei Geschlecht fällt hier jedoch die Ausweitung im Handbuch deutlich geringer aus, und noch stärker als bei Geschlecht zeigt sich, dass auch deutliche Lücken festzustellen sind: So fehlen zum Beispiel Beiträge zu Rassismus, Alltagsrassismus, Rassismuserfahrungen

oder antirassistischer Arbeit,³ und auch innerhalb der Stichwortartikel selbst tauchen diese Begriffe nur vereinzelt und Begriffe wie Transmigration oder Transnationalismus⁴ überhaupt (noch) nicht auf.

Das Stichwort „Behinderung“ ist auch in der neuen Ausgabe einmal vorhanden, jedoch gewinnt man den Eindruck, dass der Diskurs zu den Verbindungs- und Trennungslinien zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Sonderpädagogik/Rehabilitationspädagogik noch nicht sehr viel weitergekommen ist. So sollten zum Beispiel dominierende Vorstellungen zu Gesundheit und Körperlichkeit und Abweichungen von solchen Vorstellungen und deren Bedeutung für die Praxis von Lebensführung zu wichtigen Themen auch der Sozialpädagogik/Sozialarbeit gehören.

Der Blick auf die Entwicklung des Handbuchs spiegelt die Entwicklung des Fachdiskurses wieder: Es gibt eine gewisse Kontinuität, auf die die Herausgeber 2004 selbst hinweisen, in dem sie in der Einleitung darauf aufmerksam machen, dass „sich die Grundfragen Sozialer Arbeit weiterhin in der aktuellen Auseinandersetzung mit Armut und Abweichung, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität mit Benachteiligten“ entwickeln (Otto/Thiersch 2001, V). Und gleichzeitig sind Veränderungen festzustellen: Eine zunehmende Internationalität ist zu beobachten, und die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen, Migration und Interkulturalität scheint – nimmt man die Entwicklung des Handbuchs als Indiz – in der bundesdeutschen Fachdebatte immerhin angekommen zu sein, wenn auch mit deutlich unterschiedlicher Gewichtung. Man könnte also, wenn man von diesem Ungleichgewicht und den festgestellten Lücken absieht, halbwegs zufrieden sein.

Dieser halbwegs positive Eindruck verändert sich allerdings, wenn man davon ausgeht, dass die Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien im Fachdiskurs jetzt auch wirklich dazu führt, dass die Auseinandersetzung damit als eine *Querschnittsaufgabe* in jedem Teilgebiet der Disziplin geführt wird. Dies ist keineswegs der Fall, und dies wird deutlich, wenn man zum Beispiel nach diesen Themen in Einführungswerken zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit sucht: Man findet in aller Regel weder die Differenzlinien in der Form von besonderen Einzelthemen noch ihre Verankerung als Querschnittsaufgaben.

So lässt beispielsweise die systemtheoretische Einleitung von Winfried Noack „Sozialpädagogik – Ein Lehrbuch“ (2001) jeden systematischen Bezug auf Geschlechterverhältnisse, Interkulturalität, Migration, Rassismus etc. vermissen. Es lässt sich hier leider – wie in vielen

³ Der Begriff Rassismus findet sich erstaunlicherweise nicht einmal innerhalb des Stichwortartikels zu „Rechtsextremismus/Rechtsradikalismus“ (geschrieben von Roland Merten), wohl aber – wenn auch eher am Rande – innerhalb der Stichwortartikel zu „Migration“ (geschrieben von Franz Hamburger) und „Interkulturelle Arbeit“ (geschrieben von Wolfgang Nieke).

⁴ Vgl. zu Transmigration/Transnationalismus/Transnationalität zum Beispiel Otto/Schrödter (2007) oder Homfeldt/Schröer/Schwepe (2008).

anderen Einführungswerken⁵ – keine explizite Auseinandersetzung mit diesen Themen entdecken.

Dass es auch etwas anders geht, zeigt das einführende Handbuch „Grundriss Soziale Arbeit“, welches zuerst 2002 und dann 2005 in einer korrigierten zweiten Auflage von Werner Thole herausgegeben wurde. Unter der Kapitelüberschrift „Arbeitsfelder und AdressatInnen Sozialer Arbeit“ finden sich dort auch die bisher thematisierten Differenzlinien. Der Herausgeber Werner Thole dazu in der Einleitung: „Damit wird der Tatsache entsprochen, dass in den letzten anderthalb Jahrzehnten adressatInnenbezogene Angebote an Bedeutung gewonnen haben und sich die Soziale Arbeit für neue Problemkonstellationen sensibilisiert hat.“ (Thole 2005, 24)

3. Orientierung an Adressatinnen und Adressaten

Eine Orientierung an Adressatengruppen ist in der praktischen Arbeit zwar unverzichtbar, allerdings wäre eine *ausschließliche* Orientierung an Adressatinnen und Adressaten zur Begründung interkultureller und geschlechtsbewusster oder mit Jugendlichen und alten Menschen arbeitender Ansätze zu wenig, ja es besteht tendenziell immer die Gefahr, das eigene Tun zu eng mit einer bestimmten sozialen Gruppe zu verbinden und sich auch dort zu deren Fürsprecherin oder Fürsprecher zu machen, wo dies eigentlich nur im Eigeninteresse des Erhalts der jeweiligen Einrichtung, des eigenen Arbeitsplatzes oder der eigenen (Teil-) Disziplin geschieht. Die Folge sind dann öffentliche Skandalisierungen und Dramatisierungen, wo es nicht nötig wäre, und damit werden Prozesse eingeleitet oder unterstützt, die zu einer Stereotypisierung und Stigmatisierung der jeweiligen Gruppe beitragen können. Zudem können durch eine zu einseitige Orientierung an Adressatengruppen der kritische Bezug und die notwendige Distanz zum eigenen Arbeitsfeld verloren gehen.

Eine weitere Gefahr besteht darin, dass in der einseitigen Konzentration der Blick auf die ‚andere Seite‘ vernachlässigt wird, also auf diejenigen, die im Verhältnis zur Adressatengruppe die Privilegierten, die Mehrheit, die Norm, etc. repräsentieren, oder besser als Prozess und Struktur formuliert: Die gleichsam unthematisierten und unsichtbaren Interpretationsfolien durch die vorherrschenden gesellschaftlichen Praxisformen und Normalisierungsmuster werden aus der ‚Bearbeitung‘ ausgeklammert. Gleichzeitig haben eng adressatenorientierte Auffassungen dazu beigetragen, dass die Beschäftigung zum Beispiel mit Interkulturalität und Rassismus nur dort Gültigkeit zu haben scheint, wo Angehörige bestimmter Gruppen in ausreichender Anzahl vorhanden sind, nach dem Motto: „Es gibt hier keine Ausländer im Jugendhaus, also geht uns auch das Thema Rassismus nichts an!“

In der Geschichte von Migrationsforschung und Interkultureller Pädagogik war beides immer wieder zu beobachten, und es ist vor allem der Rassismusforschung und Ansätzen rassismuskritischer Arbeit zu verdanken, dass auch auf die Praxisformen der Mehrheiten, die ja

⁵ Als weitere Beispiele können hier gelten die Einführung von Johannes Schilling „Soziale Arbeit – Geschichte – Theorie – Profession“, die 2005 in einer zweiten Auflage erschienen ist, oder der einführende Band von Michael Erler, 2005 in einer überarbeiteten fünften Auflage erschienen.

oft als dominierende die Lebensverhältnisse und Handlungsmöglichkeiten bestimmter Adressatengruppen von Sozialpädagogik/Sozialarbeit ganz wesentlich mitgestalten, immer wieder – wenn auch sicher noch viel zu wenig – aufmerksam gemacht wurde. Eine professionelle Perspektive, die über die einzelnen Adressatengruppen hinausgeht, ohne sie völlig zu vernachlässigen, und die von ihrem Ansatz her breiter orientiert ist und mit *Diversitätsbewusstsein* die Notwendigkeit eines bestimmten Reflexionsvermögens in den Mittelpunkt stellt, könnte hier Abhilfe schaffen.

4. Zur Möglichkeit und Notwendigkeit der Zusammenarbeit

Geht es in der Theorie und Praxis von Sozialpädagogik/Sozialarbeit um Geschlechterverhältnisse, um Ethnisierungsprozesse oder um soziale Schichtungen, dann ist zu beobachten, dass *ähnliche Mechanismen* oft eine wichtige Rolle spielen. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Konstellationen, in denen Marginalisierung, Benachteiligung, Ausbeutung und/oder Gewalt gerechtfertigt werden. Nicht selten sind solche Rechtfertigungsmuster mit Zuschreibungen verbunden, die in der Form einseitiger Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsprozesse auftreten und sich mit reduktionistischen Defizitorientierungen verbinden. Dabei kommt es meist zur Dichotomisierung, d.h. es werden im Rechtfertigungsdiskurs zwei konträre Gruppen konstruiert, wobei beide Seiten als *einheitliche* Größen mit einem unveränderbaren inneren Wesen dargestellt werden (sie werden also in der Vorstellung essentialisiert). Eine Seite wird zum Thema gemacht, indem ihr bestimmte – meist negative – Merkmale zugeschrieben werden, und die andere Seite bleibt gleichsam unthematisiert im Verborgenen; für sie wird gewissermaßen im Umkehrschluss *implizit* das (oft: positive) Gegenteil behauptet. Gelingt die Dichotomisierung, dann wird über Kräfteverhältnisse und Bewegungen auf beiden Seiten der vereinheitlichenden Konstruktion nicht mehr geredet.

Solche Mechanismen – also Fremdzuschreibung, Defizitorientierung, Stereotypisierung, Stigmatisierung, Dichotomisierung, Homogenisierung, Essentialisierung – können unter dem Dach *Diversität* zum *gemeinsamen* Thema für *unterschiedliche* Adressatengruppen und Ansätze gemacht werden. Dies bedeutet, dass zum Beispiel Vertreterinnen und Vertreter geschlechterbewusster, rassismuskritischer und interkultureller Ansätze in dieser Hinsicht sehr gut zusammenarbeiten könnten und dies auch tun sollten. Die kritische Durchleuchtung solcher Mechanismen kann ein guter gemeinsamer Ausgangspunkt sein, und wechselseitig lässt sich hier sehr viel lernen.

Es ist vor diesem Hintergrund sehr günstig, dass in der Interkulturellen Pädagogik und der Geschlechterpädagogik ähnliche Entwicklungen in der Theoriebildung festzustellen sind; Entwicklungen, die auch als *gemeinsame Mindeststandards* formuliert werden können, worauf ich gemeinsam mit Helma Lutz an anderer Stelle bereits hingewiesen habe (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 222): So wird in diesen beiden Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften für zentrale Kategorien – Geschlecht, Kultur, Ethnizität – das Prinzip der *sozialen Konstruktion* in den Mittelpunkt gestellt, u.a. auch, um sich damit gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen zu wenden. Zudem ist in beiden Teildisziplinen das Prinzip der Mitgestaltung und Reproduktion der Verhältnisse in den letzten Jahren in immer stärkerem Maße

bedeutsam geworden, – mit Begriffen wie *doing gender*, *doing culture* oder *doing ethnicity* gefasst. Auf der Grundlage solcher gemeinsamer Mindeststandards in der Theoriebildung können dann in der konkreten Analyse aber nicht nur Gemeinsamkeiten in Bezug auf die oben erwähnten *Mechanismen* festgestellt werden, sondern auch die Unterschiede präzise benannt werden, die sich durch den *jeweiligen Inhalt* ergeben, also etwa eine unterschiedliche Geschichte, unterschiedliche Kräfte- und Machtverhältnisse und unterschiedliche Kontextbedingungen.

Es gibt also viele Anknüpfungspunkte, die eine *gemeinsame* Perspektive sowohl *sinnvoll* (gemeinsame Thematisierung von feststellbaren Mechanismen) als auch *realisierbar* (Stand der Theorieentwicklung) erscheinen lassen. Dabei wurden zwei zentrale Notwendigkeiten noch gar nicht angesprochen:

- a) Mit einer diversitätsbewussten Perspektive stehen für die Interkulturelle Pädagogik und für migrationsbezogene Ansätze nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal im Mittelpunkt (beispielsweise *die* andere Kultur), das sich – so Wolfgang Schröder – „zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt“ (Schröder 2006, 1): 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?
- b) Es dürfte nur sehr wenige Konstellationen geben, in denen eine exklusive Wirkung einer einzigen Differenzlinie zu beobachten ist. Tatsache dürfte vielmehr sein, dass Menschen an unterschiedlichen Schnittpunkten auf unterschiedliche Weise mit den verschiedensten Differenzlinien zu tun haben. Damit kommt ein zentrales Konzept in den Blick, das für eine diversitätsbewusste Herangehensweise unverzichtbar ist: Es handelt sich um die *Intersektionalitätsanalyse*, mit deren Hilfe mehr als eine Differenzlinie thematisiert wird, um herauszufinden, in welcher Weise verschiedene Differenzlinien in einem konkreten Fall oder in einer konkreten Konstellation zusammenspielen. Ein wichtiges Ergebnis solcher Analysen ist oft, dass eine soziale Gruppe keineswegs homogen ist, sondern von verschiedenen Differenzlinien markiert wird. Solche Feststellungen sind wichtig, nicht nur, weil sie zu einer differenzierteren und realitätsgerechteren Wahrnehmung führen, sondern weil sie sich gegen gängige Vereinheitlichungstendenzen nach dem Muster *die* Frauen, *die* Türken, *die* Russen, *die* Homosexuellen, *die* Jugendlichen usw. wenden.

Insgesamt ist deutlich, dass für die einzelnen Differenzlinien und ihre Verschränkungen die Theorieentwicklung vorangehen muss, und zwar in der Perspektive der Weiterentwicklung von gemeinsamen Mindeststandards, um die Anschlussfähigkeit der einzelnen Teilbereiche zu erhalten und auszubauen. Außerdem gilt es, weitere empirische Untersuchungen durchzuführen, die die *konkrete Bedeutung* einer Konstellation von Differenzlinien zeigen. Dabei geht es um zweierlei:

- a) Es ist zweifellos richtig, dass es nicht ausreicht, nur bis drei zählen zu können und ausschließlich die bekannte Trias von race, class, gender in den Blick zu nehmen. Aus der Geschichte und Erfahrung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit heraus müssen – und dies könnte ein nächster Schritt für Studien und Praxisansätze in Deutschland sein – im Kontext von Geschlecht, Ethnizität und Klasse mit Generation/Alter und Behinderung/Gesundheit zwei weitere wichtige Differenzlinien ebenfalls fokussiert werden.

- b) Nicht alle möglichen Diversitäten – und dies ist mir sehr wichtig – haben eine vergleichbare Relevanz. Um Verharmlosungen zu vermeiden, müssen Theorie und Empirie herangezogen werden, damit begründete, aber auch immer wieder revidierbare Entscheidungen über ihre – u.U. auch bereichsspezifische Bedeutung – getroffen werden können. In Sätzen wie zum Beispiel dem folgenden steckt eine erhebliche Verharmlosung: „Ach was, Diskriminierung Wer wird denn eigentlich nicht diskriminiert? Schwarze, Eingewanderte, dicke Menschen, kleine Menschen, Brillenträger, Glatzköpfe ... und Raucher, so wie ich!“⁶

Es mag für Raucherinnen und Raucher unangenehm sein, draußen in der Kälte zu stehen und zu kleinen Grüppchen zusammengepfercht nur an bestimmten Stellen auf Flughäfen und Bahnhöfen ihrem Genuss frönen oder ihrer Sucht nachgeben zu können, und möglicherweise wird dies auch als Diskriminierung empfunden. Wenn diese Erfahrungen jedoch auf eine Ebene mit den Erfahrungen von schwarzen Deutschen oder von schwarzen Eingewanderten gestellt werden, dann wird auch eine jahrhundertealte Geschichte von Sklaverei, Kolonialismus und Rassismus *dethematisiert*; eine Geschichte, deren Spuren auch heute noch in Praxisformen, in Texten, im Denken und Handeln festzustellen ist, nicht zuletzt auch in der verbreiteten Vorstellung davon, wie eine Deutsche bzw. wie ein Deutscher auszusehen hat: Deutschsein wird hier untrennbar an Weißsein gekoppelt, anders gesagt: Die übliche Beschreibung von Deutschsein hat auch eine (versteckte) rassialisierende Komponente.

Eine diversitätsbewusste Perspektive der Sozialpädagogik/Sozialarbeit muss sich auf weitere *fachliche Disziplinen* stützen, die sich mit verschiedenen Differenzlinien befassen – also etwa die Geschlechterpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik und die Sonderpädagogik (vgl. hierzu auch Lamp 2007, 224). Eine diversitätsbewusste Perspektive kann diese Disziplinen, die ihre Aufgabe auch als *Spezialisierung* formuliert haben, *nicht* ersetzen. Sie sind heute unverzichtbar, nicht nur, weil ein *besonderes* und *vertieftes* Wissen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte und Aktualität der jeweiligen Differenzlinien notwendig ist, sondern auch, weil es in *allen* Fachdebatten der Erziehungs- und Bildungswissenschaften – also zum Beispiel in der Systematischen Pädagogik, der Historischen Pädagogik, der Schulpädagogik, aber eben auch der Sozialpädagogik/Sozialarbeit qualifizierte Stimmen geben muss, die die *allgemeine* Berücksichtigung dieses besonderen und vertieften Wissens begründen und einklagen können. Solche Stimmen kommen – dies zeigt die Erfahrung – in aller Regel nicht aus ohne den Rückhalt durch die Beiträge der genannten Spezialisierungen. Von selbst entsteht in sich als allgemein und universell verstehenden Disziplinen keine Wahrnehmung von ‚Heterogenität als Normalfall‘ (vgl. hierzu auch Krüger-Potratz 1994; Krüger-Potratz 2005). In diesem Prozess ist es notwendig, dass von den genannten *speziellen* Disziplinen immer wieder darauf aufmerksam gemacht wird, dass beispielsweise die Entwicklung von Geschlechtergerechtigkeit, ein egalitärer Umgang mit Homosexualität, eine kritische Perspektive gegenüber Kulturalisierungstendenzen, die angemessene Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Rassismuskritik usw. als *Querschnittsaufgaben* gesehen werden müssen, die in allen pädagogischen Disziplinen und Praxisfeldern zu berücksichtigen sind, um wirksam den Herausforderungen begegnen zu können und Veränderungen zu unterstützen. Dabei gilt es auch, in Theorie und Praxis einer ausgrenzenden

⁶ Dieser Satz stammt aus einer Reflexionsübung, die sich gut zum Einsatz in der Arbeit mit Jugendlichen eignet (vgl. Leiprecht 2008).

Besonderung dieser Thematiken entgegen zu wirken. Allerdings – und hier greift die Aufforderung zu Diversity *und* Intersektionalität – müssen die *speziellen* Disziplinen (Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik) und die *speziellen* praxisbezogenen Ansätze (also beispielsweise die geschlechterbewusste und sexismuskritische Mädchen- und Jungenarbeit und die interkulturelle und rassismuskritische Jugendarbeit) auch in der Lage sein, die Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen zu den jeweils anderen Differenzlinien zu denken.

5. Subjektorientierte Sozialpädagogik/Sozialarbeit

Sozialpädagogik/Sozialarbeit lässt sich als eine Disziplin beschreiben, in der – so Franz Hamburger – „das Verhältnis des Individuums zur sozialen Welt in den Vordergrund gerückt wird“ (Hamburger 2003, 15). Dabei wird von der prinzipiellen Anerkennung jedes Menschen als Subjekt ausgegangen (vgl. Winkler 1988, 147; Hamburger 2003, 123). Gerade für eine diversitätswusste Sozialpädagogik/Sozialarbeit ist eine sich hieraus ergebende Subjektorientierung unverzichtbar, die an verschiedene theoretische Implikationen gekoppelt ist:

Zunächst muss deutlich sein, dass ein Denken von Makro-Struktur und Subjekt als einfaches *Ableitungsmodell* das Subjekt auf ein *determiniertes Wesen* reduzieren würde. Dies ist unbefriedigend, denn Sozialpädagogik/Sozialarbeit ist – wie die Pädagogik überhaupt – darauf angewiesen, Veränderungsprozesse zu denken. Wird ein Subjekt nur als etwas Bestimmtes und Festgelegtes betrachtet, kann man sich kaum erklären, wie Veränderungen zustande kommen sollen und von wem sie initiiert und getragen werden. Man braucht hier also einen Begriff, mit dem sich das Subjekt als ein sich selbst veränderndes und – in einem bestimmten Maßstab – die sozialen Kontexte mit veränderndes fassen lässt.

Gleichzeitig kann das einzelne Subjekt nicht völlig losgelöst von der Geschichte, den materiellen Verhältnissen, den Strukturen, den Diskursen, den Gruppenbeziehungen, den Zuschreibungsmustern – kurzum: den konkreten sozialen Kontexten, in denen es sich befindet – gedacht werden. Es ist nicht völlig frei, es steht nicht ‚freischwebend‘ im Raum. Es ist und bewegt sich in konkreten Gesellschaften, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Konstellation.

Dabei ist jedoch zu bedenken, dass es keine Eins-zu-Eins-Übersetzung von der Makro-Struktur zum einzelnen Subjekt geben kann: Die Subjekte stehen zwar in einem Verhältnis zur Makro-Struktur und gehen damit um, sie sind jedoch nicht identisch mit dieser Makro-Struktur. Wenn wir also in diversitätswusster Perspektive auf der Seite von Makro-Strukturen Begriffe wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Generation usw. zu fassen versuchen, müssen wir genau dieses *Anschlussverhältnis* – diese *Nicht-Gleichsetzung* – mitdenken.

Als nützlich erweist sich hier der von Klaus Holzkamp formulierte Begriff *Subjektiver Möglichkeitsraum* (vgl. Holzkamp 1983, 368ff.). Mit Einführung dieses Begriffs geht es mir nicht darum, den gesamten Begriffsapparat der Kritischen Psychologie, der von Klaus Holzkamp und vielen anderen entwickelt wurde, zu übernehmen. Eine bescheidenere Adaption ist durchaus möglich, wobei ich dies hier nur andeuten kann: In den jeweils subjektiven Möglichkeitsraum

gehen auch die Einteilungs- und Zuschreibungsmuster zu Geschlecht, sozialer Klasse, Ethnizität und Generation ein, ebenso wie die jeweilige körperliche Konstitution, die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich daraus durch eine bestimmte Einrichtung der Verhältnisse ergeben, und die sozialen Bedeutungen, die damit verbunden sind. Gleichzeitig ist es der jeweilige Umgang mit diesen Bedingungen und Bedeutungen – das je eigene *doing ethnicity, doing gender, doing class* –, das diesen Möglichkeitsraum verändert, also langfristig auch einschränkt oder erweitert, und natürlich spielen hier Ideologien, nahe gelegte Denkangebote, aber auch soziale Unterstützung, Ermunterung, Förderung, Anerkennung, genauso wie Bedrohungsmomente, Abwertungserfahrungen usw. eine wichtige Rolle. Grundlegend ist jedoch immer eins: Das einzelne Subjekt ist nicht völlig festgelegt, es ist aber auch nicht völlig frei. Das Subjekt hat in seinem *subjektiven* Möglichkeitsraum die Möglichkeit, sich „So-und-auch-anders“ (Holzkamp) zu verhalten, und für diese konkrete Alternative hat es auch eine eigene Verantwortung, wobei zur Selbstaufklärung dieses subjektiven Möglichkeitsraumes unterstützend beigetragen werden kann. M.a.W.: Es handelt sich beim *Subjektiven Möglichkeitsraum* um einen sozialpsychologischen Begriff. Dieser Begriff thematisiert die subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, Sinnstrukturen und Funktionalitäten im Verhältnis zum sozialen Kontext. Er kann für eine Verständigung hierüber benutzt werden und zur Selbstklärung und Selbstreflexion beitragen.

6. Abschluss

Diversitätsbewusste Sozialpädagogik ist eine Dachkonstruktion, deren tragende Säulen die Perspektive der Antidiskriminierung, die Intersektionalität und die Subjektorientierung sind. Mit dieser Dachkonstruktion lassen sich theorie- und praxisbezogene Ansprüche formulieren, die die Sozialpädagogik auch in ein realistisches Verhältnis zu den aktuellen Anforderungen setzt, die sich aus einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft ergeben. Zudem wird die Möglichkeit zu einer Kooperation mit den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Geschlechterpädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Sonderpädagogik verbessert, da deutlich ist, dass in Bezug auf die Theorieentwicklung zu Diversity/Diversität und Diversity Education eine gemeinsame Grundlage geschaffen werden kann.

Literatur:

- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München: Juventa.
- Hamburger, Franz (2003). Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollstein, Walter/Meinhold, Marianne (Hg.) (1973). Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Bielefeld: AJZ.
- Holzkamp, Klaus (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hg.) (2008). Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim/München: Juventa.

- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erler, Michael (1993/2004^V). Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. Weinheim/München: Juventa.
- Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.) (1984^I). Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Friebertshäuser, Barbara/Gisela Jakob/Renate Klees-Möller (Hg.) (1997). Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Reihe: „Einführungen in pädagogische Frauenforschung“ der Kommission Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz-Deutscher Studienverlag.
- Kirton, Gill/Greene, Anne-marie (2000/2005^{II}). The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Oxford/Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier.
- Krüger-Potratz, M. (1994). Interkulturelle Pädagogik als Kritik der ‚gegebenen Pädagogik‘. Eine disziplintheoretische Skizze am Beispiel der Historischen Pädagogik. In: Luchtenberg, Siegrid & Nieke, Wolfgang (Hg) (1994). Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann. Münster/New York: Waxmann. S. 199-208.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Lamp, Fabian (2007). Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Leiprecht, Rudolf (2008). Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.) (2008). Rassismuskritische Bildungsarbeit (Rassismuskritik Band II). Schwalbach i.T.: Wochenschau-Verlag. Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005/2006^{II}). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.218-234.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich.
- Noack, Winfried (2001). Sozialpädagogik – Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Burkhard (1995). Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis sozialer Arbeit. In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe/Otto, Ulrich (Hg.) (1995). Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske & Budrich. S.133-148.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.) (2001^{II}). Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.) (2007). Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 8. Thema: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft - Multikulturalismus - Neo-Assimilation - Transnationalität. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Prengel, Annedore (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
- Prengel, Annedore (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Vielfalt. In: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hg.) (2007). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M./New York: Campus. S. 49-68.
- Schilling, Johannes (1997/2005^{II}). Soziale Arbeit - Geschichte - Theorie - Profession. München/Basel: Reinhardt - UTB.
- Schröer, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In:

Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. S.60-68.

Schröder, Wolfgang (2006). Zu Diversity. Internes Papier der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.

Thiersch, Hans (1973). Aggressives Verhalten als Problem für den Pädagogen. Zuerst in: Neidhardt, Friedhelm et al. (Hg.) (1973). Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft. München. S. 105ff. Wieder abgedruckt in und hier zitiert nach: Thiersch, Hans (1977). Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Gesammelte Aufsätze von Hans Thiersch unter Mitarbeit von Anne Frommann und Dieter Schramm. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand. S.10-23

Thiersch, Hans/Frommann, Anne/Schramm, Dieter (1976). Sozialpädagogische Beratung. Zuerst in: Zeitschrift für Pädagogik. S. 715ff. Wieder abgedruckt in und hier zitiert nach: Thiersch, Hans (1977). Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Gesammelte Aufsätze von Hans Thiersch unter Mitarbeit von Anne Frommann und Dieter Schramm. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand. S. 95-130.

Thiersch, Hans (1984). Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand. In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1984). Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Im Auftrag des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Reihe Bd. 21. Bielefeld: Kleine. S. 15-30.

Thole, Werner (2002/2005^{II}). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS.

Winkler, Michael (1988). Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.