

## **Diversitätsbewusste Sozialpädagogik.**

### **Ein Beitrag zur Politischen Bildung.**

**Rudolf Leiprecht**

Politische Bildung zielt ganz allgemein darauf, zur Herausbildung und Weiterentwicklung von aktiver Bürgerschaft, Partizipation und politischer Mündigkeit beitragen zu wollen. An diesen Anspruch anknüpfend versuche ich im folgenden Beitrag zunächst zu zeigen, wie ein Blick auf Politische Bildung aus der Perspektive von einer Sozialpädagogik *im Allgemeinen* aussieht. Danach diskutiere ich, in welcher Weise eine *diversitätsbewusste Perspektive* hier von Bedeutung ist.<sup>1</sup> Es zeigt sich u.a., dass sie eine sinnvolle Erweiterung interkultureller Ansätze darstellen kann, indem zum Beispiel erstens bestimmte Soziale Repräsentationen von ‚Kultur‘, die im Kontext von Sozialpädagogik, aber eben auch von Politischer Bildung häufig eine kontraproduktive – nämlich stigmatisierende und essenzialisierende – Wirkung entfalten, nicht mehr als *unhinterfragte Selbstverständlichkeiten* die Sichtweise bestimmen, und zweitens eine Dezentrierung hinsichtlich ‚Kultur‘ und Ethnizität stattfindet, indem für die jeweils konkreten Bildungsthemen und Adressatengruppen zugleich auch die Frage nach der Bedeutung von sozialer Klasse, Geschlecht, sexueller Orientierung, Generation und Behinderung gestellt wird. Darüber hinaus thematisiert eine sozialpädagogische Perspektive in besonderer Weise, dass der Versuch der *Dekonstruktion* für Menschen in prekärer Lebenslage meist zu kurz greift.

#### **1. Ein Blick auf Politische Bildung aus der Perspektive von Sozialpädagogik**

Politische Bildung ist eng mit den beiden Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft verbunden, und innerhalb der Erziehungswissenschaft haben sich verschiedene Teildisziplinen herausgebildet, wie etwa die Schulpädagogik, die Erwachsenenbildung und die Sozialpädagogik<sup>2</sup>. Anders wie die Schulpädagogik konzentrieren sich die beiden letztgenannten Teildisziplinen allerdings auch und in besonderer Weise auf außer- bzw. nichtschulische Handlungsfelder. Dies ist ein erster wichtiger Hinweis, da die Verbindung von Politischer Bildung und Politikwissenschaft und hier der enge Bezug zur *Fachdidaktik Politik* den Eindruck erwecken könnte, als handele es sich bei Politischer Bildung lediglich um ein Schulfach, welches man als Politik, Gesellschaftskunde, Gemeinschaftskunde oder ähnliches be-

zeichnen könnte. Bei Politischer Bildung im Kontext von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik ist sofort deutlich, dass sich das damit zu bezeichnende Aufgabenfeld *nicht* auf die Schule reduzieren lässt.

Gleichzeitig ergeben sich durch die Teildisziplin Sozialpädagogik – anders wie bei der Erwachsenenbildung – besondere *inhaltliche* Momente, welche mit der Geschichte, dem Aufgabenbereich und dem Selbstverständnis von Sozialpädagogik zu tun haben. Die spezifischen Hilfe- und Unterstützungssysteme entlang staatlicher Regulierungen in den Blick nehmend wird in der sozialpädagogischen Fachdebatte die eigene Teildisziplin beispielsweise „als gesellschaftlich institutionalisierte Reaktion auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter Desintegration“<sup>3</sup> definiert. In der Sozialpädagogik geht es also – folgt man diesem Selbstverständnis – vor allem um die Unterstützung von psychosozialen Gleichgewicht, Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz in Situationen, die von prekären Verhältnissen, erhöhten Risikolagen und kritischen Lebensereignissen gekennzeichnet sind. Damit kommen in besonderer Weise so genannte gesellschaftliche Randlagen und sozial benachteiligte Gruppen in den Blick.

Allerdings lässt sich die Perspektive von Sozialpädagogik *nicht* auf solche soziale Lagen und Gruppen *beschränken*. Zum einen können mit *kritischen Lebensereignissen* auch Konstellationen, die im Lebenslauf sehr vieler Menschen auftreten, gemeint sein, wie etwa für Kinder und Jugendliche der Tod eines Elternteils oder die Scheidung der Eltern, und bei *erhöhten Risikolagen* kann es beispielsweise um die Herausforderungen für und von Jugendlichen in Gleichaltrigengruppen gehen, wo gezeigt werden soll, dass man Mut hat, sich einiges zutraut und an Alkohol und/oder Drogen verträgt.<sup>4</sup> Solche Konstellationen lassen sich auch bei solchen Jugendlichen beobachten, die keineswegs zu sozial benachteiligten Gruppen gerechnet werden können. Zum anderen verweist der Begriff *Desintegration* darauf, dass noch viel größere Gruppen der Gesellschaft zur Verliererseite sozialökonomischer Entwicklungen werden können und eben nicht nur die *klassische Unterschicht*, wobei die Situation von aktuell Deklassierten jeweils eine Bedeutung für andere Sozialklassen haben kann: An ihrem Schicksal „entzündeten sich auch die Ängste jener, die noch gute und qualifizierte Arbeit haben, aber befürchten, ihnen könnte einmal ein ähnlicher Abstieg widerfahren“<sup>5</sup>.

Insgesamt können als wichtige ‚Großthemen‘ der sozialpädagogischen Arbeit Fragen zu sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit bezeichnet werden, wobei gerichtet auf die verschiedenen Adressatengruppen ein zentrales Thema gruppiert ist um „das Interesse nach Orientierung in Fragen der Lebensgestaltung“<sup>6</sup>. Hier soll – zum Beispiel den Formulierungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes folgend – an den Interessen junger Menschen angeknüpft und Selbstbestimmung unterstützt werden<sup>7</sup>. Einer Thematisierung von Lebensgestal-

tung, Eigeninteressen und Selbstbestimmung ist jedoch – hierauf machen die Sozialpädagogen Michael Galuske und Thomas Rauschenbach zu Recht aufmerksam – „zwangsläufig ein politisches Moment immanent“<sup>8</sup>.

Ihr Fachkollege Albert Scherr greift vor diesem Hintergrund denn auch auf eine Aufgabenbestimmung zurück, die viel mit den *Regelungen des Zusammenlebens* – also mit Politik – zu tun hat: Sozialpädagogik soll zum Beispiel Jugendliche umfassend im Prozess des Heranwachsens und im Umgang mit den Widersprüchen ihrer Lebenspraxis unterstützen und „über die Sozialisationsleistungen der Familie und der Schule hinausgehende, diese Leistungen nicht nur ergänzende Lern- und Entwicklungsangebote an[zu]bieten“<sup>9</sup>. Dabei geht es darum, eine professionelle Praxis zu entwickeln, „die sich auf jeweils spezifische Begrenzungen und Beschädigungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis in der Absicht bezieht, die Spielräume bewussten und selbstbestimmten Handelns zu erweitern“<sup>10</sup>.

Diese doppelte normativ-fachliche Orientierung – hier beispielhaft demonstriert am Bereich Jugendarbeit – zur Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz in kritischen Lebenssituationen *und* zur Selbstbestimmung bei Fragen der Lebensgestaltung beitragen zu wollen, ist ein wichtiges *inhaltliches* Moment, welches immer wieder beobachtet werden kann, wenn Professionelle im Kontext von Sozialpädagogik versuchen, ihre spezifische Perspektive auf Politische Bildung zu fassen, und zwar einerlei, ob es bei den Adressatengruppen um Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder ältere Menschen geht. Impliziert wird mit dieser Orientierung also zugleich ein emanzipatorischer Bildungsbegriff, der das Anliegen untermauert, „vorgefundene Abhängigkeiten und unbewusste Handlungsroutinen schrittweise und graduell durch eine bewusstere und selbstbestimmtere Gestaltung der eigenen Lebenspraxis“<sup>11</sup> ersetzen zu wollen.

Dies ist eine hohe Messlatte für die jeweils eigene sozialpädagogische Fachlichkeit, die damit auch Elemente einer impliziten politischen Bildung in sich trägt. Die dargelegte doppelte normativ-fachliche Orientierung stellt eine Überforderung dar und kann zu Handlungsblockaden führen, wenn der Anspruch entsteht, ein solches Anliegen – ohne die Berücksichtigung der strukturellen und institutionellen Praxisbedingungen – gleichsam ‚aus dem Stand heraus‘ und in umfassender Weise ‚von heute auf morgen‘ erreichen zu wollen. Sie ist jedoch sinnvoll und weiterführend, wenn sie zur Formulierung von kritischen Fragen an die eigene Praxis beiträgt, ja sie ist als ein Element des professionellen Reflexionsrahmens geradezu *unverzichtbar*, da institutionelle Rahmungen von sozialpädagogischer Unterstützung häufig nicht durch ‚Freiwilligkeit‘ auf der Seite der Betroffenen gekennzeichnet sind und in widersprüchlichen Feldern von Kontrolle und Hilfe gehandelt werden muss. Würden Professionelle von Sozialpädagogik solche Vorstellungen nicht entwickeln und begründen, bestünde die Ge-

fahr, dass sie zum einen vorhandene Widersprüchlichkeiten im eigenen Handlungsfeld nicht erkennen und zum anderen im *Modus des Alltagsbewusstseins* ‚stecken bleiben‘; ein Modus, von dem aus allzu häufig das Vorfindbare als selbstverständlich, fraglos gegeben und unveränderbar hingenommen wird.

## **2. Zum Nutzen einer diversitätswussten Perspektive von Sozialpädagogik angesichts verbreiteter sozialer Repräsentationen zu ‚Kultur‘**

Der *Modus des Alltagsbewusstseins* lässt sich sehr gut mit der Theorie zu Sozialen Repräsentationen fassen.<sup>12</sup> Dieses Theoriekonzept zielt auf den Inhalt und die Bedeutung von Informationen und verweist auf eine *gesellschaftliche* Bedeutungsebene. Es befasst sich mit Verstehensprozessen in der Kommunikation und ist eine Theorie der sozialen Konstruktion: Sachverhalte, Ereignisse, Gegenstände, Gruppen und Handlungen werden nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern Menschen haben über vereinfachende Bilder und Vorstellungen, die den Inhalt und die Bedeutung von Repräsentationen bestimmen, mit diesen Sachverhalten, Gegenständen usw. zu tun.<sup>13</sup>

Im Kontext der pluriformen Einwanderungsgesellschaft geht es bei solchen Sozialen Repräsentationen zum Beispiel um Vorstellungen zu ‚Ausländern‘, zu eingewanderten Gruppen, zum Islam oder zu Konzepten wie Staatsbürgerschaft, Anpassung, Zugehörigkeit oder Integration. Eine besondere Rolle spielen hier Soziale Repräsentationen zu ‚Kultur‘, die gerade auch für die Praxis von Bildung und Sozialer Arbeit von großer Bedeutung sind. Vorstellungen zu ‚Kultur‘ entfalten jedoch häufig eine unglückliche Eigendynamik, an deren Ende nicht selten stereotype Zuschreibungen stehen: Dabei werden einzelne ‚Kulturen‘ als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten wahrgenommen, die das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen, die einer ‚Kultur‘ zugeordnet werden, determinieren. Kultur wird so in kulturalisierender Weise vorgestellt, d.h. auf eine als ursprünglich behauptete und als unverändert wirksam dargestellte Essenz reduziert, mit anderen Worten: Es wird essenzialisiert.

Eine Interkulturelle Pädagogik oder eine Interkulturelle Soziale Arbeit hat es in Bezug auf Soziale Repräsentationen zu ‚Kultur‘ nicht einfach, da ein zentraler Begriff der eigenen Fachdiskurse im Alltagsbewusstsein anders verstanden wird und eine kontraproduktive Wirkung entfaltet. Hier kann eine diversitätswusste Perspektive überaus nützlich sein. Nun ist in der Geschichte der Sozialen Arbeit eine allmähliche Entwicklung hin zu einem reflexiveren Umgang mit sozialer Klasse, Geschlecht und Ethnizität zu beobachten; eine Entwicklung, die sich keineswegs geradlinig oder gleichzeitig oder – bezogen auf die Bedeutung der jeweiligen Kategorien im Verhältnis zueinander – gleichmäßig vollzieht; zudem ist sie von teilweise

heftigen Auseinandersetzungen begleitet, genauso wie von Ignoranz und Abwehr.<sup>14</sup> Dennoch bildet sich langsam eine diversitätsbewusste Perspektive in der Sozialen Arbeit heraus, welche die Bedeutung von *verschiedenen* Differenzlinien<sup>15</sup> anerkennt, nicht die exklusive Bedeutung einer einzelnen Differenzlinie behauptet und die *Intersektionalität*<sup>16</sup>, d.h. die Frage nach den Verbindungen und Schnittpunkten zwischen den Differenzlinien, anerkennt. Ein Ergebnis der Analyse von solchen Schnittpunkten und Konstellationen ist meist, dass eine soziale Gruppe keineswegs so homogen ist, wie sie vorgestellt wird. Solche Feststellungen sind von Bedeutung, weil sie zu einer differenzierteren und realitätsgerechteren Wahrnehmung führen und sich gegen gängige Vereinheitlichungstendenzen wie zum Beispiel *die* Frauen oder *die* Türken richten.<sup>17</sup>

Nehmen wir den Fachdiskurs Interkultureller Sozialer Arbeit, so zeigt sich, dass mit einer solchen Perspektive anstatt von Kultur jetzt *Diversität* als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont wird. Es findet zudem gleichzeitig eine Dezentrierung *und* eine Kontextualisierung statt. Der Nutzen liegt auf der Hand: Diversität legt es (auch im alltäglichen Sprachgebrauch) deutlich weniger nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen. Mit einer diversitätsbewussten Perspektive steht nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal im Mittelpunkt – 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“<sup>18</sup>: 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?

Mit einer diversitätsbewussten Perspektive werden also Ansätze verbunden, die – so die Hoffnung – „nicht nur ein Potential zur Überwindung kulturalistischer Engführungen in der Thematisierung von Differenz (bieten), sondern auch einen Ansatzpunkt zur kritischen Auseinandersetzung mit normativ aufgeladenen Gemeinschaftskonzepten und den damit verbundenen Homogenitätserwartungen“<sup>19</sup>.

Gegenüber Interkultureller Sozialer Arbeit (oder auch Interkultureller Pädagogik) stellt diese Perspektive deshalb zweifellos eine *wichtige Ergänzung* dar, wobei sie jedoch *kein* Ersatz für diese Fachdiskurse sein kann, genau so wenig wie zum Beispiel für Geschlechterpädagogik oder Sonderpädagogik. Zu sehr sind wir darauf angewiesen, jeweils über spezialisierte Kenntnisse und Herangehensweisen zu verfügen, auch wenn die jeweiligen Fachdiskurse und Teildisziplinen zu *Querschnittsaufgaben* in allen anderen Fachdiskursen, Teildisziplinen und Praxisfeldern im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit führen müssen. Zu den spezialisierten

Wissensformen im interkulturellen Bereich gehören zum Beispiel migrationssensible und rassistisch-kritische Thematisierungen,<sup>20</sup> aber auch grundlegende Kenntnisse zur gleichzeitigen Förderung von Mehrsprachigkeit und schulbezogenen Deutschkompetenzen für Kinder und Jugendliche, deren Familiensprache eine andere ist als die Umgebungssprache.<sup>21</sup>

### 3. Rückfälle

Nun bezeichnet Peter Appelbaum, ein US-amerikanischer Schulpädagoge, den Begriff „Multicultural Education“ als einen Vorläufer von „Diversity Education“.<sup>22</sup> Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass bei teilweise ähnlichem Begriffsverständnis im angelsächsischen Sprachraum anstatt interkulturell eher multikulturell gebräuchlich war, stimmt dies in einem gewissen Sinn: *Diversity Education* ist ein historisch jüngerer Begriff. Leider stimmt die Aussage von Appelbaum jedoch auch in einer Weise, die ihm selbst vermutlich keineswegs zusagt. Schauen wir uns eine Liste von Zielen und Elementen an, die nach Appelbaum bei Diversity Education zu berücksichtigen sind:

- „Diversity Education versetzt (..) in die Lage, die Rolle von Macht bei der Konstruktion von Wissen zu erkennen.“<sup>23</sup>
- „Diversity Education beinhaltet die Kultivierung von demokratischen Haltungen, Werten und Verhaltensweisen (...).“<sup>24</sup>
- „Diversity Education verändert den Zustand und das kulturelle System (einer Einrichtung in Bildung und Sozialer Arbeit; R.L.), um es gerecht gegenüber denjenigen zu machen, die durch eine euro-amerikanische Dominanz entmächtigt wurden.“<sup>25</sup>
- „Diversity Education muss Inhalte und Perspektiven (...) integrieren, die mit den Erfahrungen von nicht-dominanten rassischen, ethnischen und sprachlichen Gruppen zu tun haben.“<sup>26</sup>

All diese Ziele und Elemente erscheinen im Kontext von Diversity Education überaus sinnvoll und müssen bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden, wobei wir den Bezug auf den US-amerikanischen Kontext, der sich beim dritten Spiegelstrich zeigt, auf einen deutschen Kontext zu übertragen haben. Auch würde ich den Begriff ‚rassisch‘ (vierter Spiegelstrich) nicht ohne weiteres verwenden wollen.<sup>27</sup> Leider zeigt sich an den Formulierungen bei den beiden letzten Spiegelstrichen jedoch ein Problem, welches nicht nur bei Appelbaum, sondern generell in der Fachliteratur auftritt: Die Verwendung des Begriffs *Diversity* ist häufig ein Marker, hinter dem sich dann doch wieder die exklusive Thematisierung von Ethnizität, Nationalität und Kultur verbirgt.<sup>28</sup> Dies ist eigentlich nicht gemeint!<sup>29</sup>

Trotz solcher Beschränkungen, die sich auch als Rückfälle charakterisieren lassen, ist zweifellos nützlich, dass Appelbaum versucht, neuere *kritische* multikulturelle Perspektiven *und* postkoloniale Theorien miteinander zu verbinden und von hier aus zum Beispiel die Frage nach der Identität – eine wichtige Kategorie gerade für die Jugendphase, die bei den Zielgruppen von Politischer Bildung *und* Sozialer Arbeit eine herausragende Rolle spielen dürfte – *nicht* in traditioneller Weise formuliert, sondern die – zumindest potentiell – flexiblen und ‚flüssigen‘ Identitäten und damit auch die Intersektionalität von Differenzlinien betont.

#### **4. Begründete Entscheidungen über die Relevanz von Differenzlinien, um Verharmlosungen zu vermeiden**

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* von Konstellationen verschiedener 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.<sup>30</sup> Aus der Geschichte und Erfahrung der Sozialen Arbeit heraus müssen – und dies könnte ein nächster Schritt für Studien und Praxisansätze in Deutschland sein – im Kontext von Geschlecht/sexuelle Orientierung, Ethnizität/Nationalität/ Kultur und sozialer Klasse mit Generation/Alter und Behinderung/Gesundheit mindestens zwei weitere wichtige Differenzlinien ebenfalls fokussiert werden.
- b) Nicht alle möglichen Diversitäten – und dies ist 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!“<sup>31</sup> 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 Er-

fahrungen von Brillenträgern, Glatzköpfen und Raucherinnen 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.

## 5. Soziale Konstruktion und Dekonstruktion

In enger Verbindung mit Diversitätsbewusstheit und Intersektionalität gewinnen heute auch in der Sozialpädagogik zunehmend theoretische Vorstellungen an Gewicht, die gleichzeitig auf *Doing Gender*, *Doing Sexuality*, *Doing Ethnicity*, *Doing Culture*, *Doing Race* und *Doing Class* hinweisen. Mit diesen Begriffen sind jeweils Prozesse, Praktiken, Handlungsweisen und Routinen gemeint, in denen soziale Verhältnisse, kollektive Identitäten und soziale Rollen in den alltäglichen Interaktionen hergestellt, reproduziert, bestätigt, aber auch modifiziert und verändert werden. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass soziale Verhältnisse, kollektive Identitäten und soziale Rollen in historischen und gesellschaftlichen Prozessen geworden sind und in ihrer jeweiligen Gestalt mit Interessen, Privilegien, Machtasymmetrien und vor allem auch mit Kräfteverhältnissen zu tun haben; Kräfteverhältnissen, in denen Individuen und Gruppen eine Bedeutung in Bezug auf die Hinnahme, aber auch in Bezug auf die Veränderung haben können.

Die Begriffe, die an *Doing* gekoppelt werden, sind deshalb untrennbar mit *Theorien zur sozialen Konstruiertheit* verbunden. Dabei geht es auch darum, in welcher Weise, mit welchem Ergebnis und mit welcher Wirkung sozial konstruiert wurde. Grundlegend ist hier jedoch, soziale Konstruktionen *nicht* auf die ‚leichte Schulter‘ zu nehmen. Sie sind *keine* bloßen Luftgebilde oder Hirngespinnste, im Gegenteil: Soziale Konstruktionen führen in ihrer langen Geschichte zu institutionalisierten Routinen und zu eingeschliffenen Praxisformen, haben sich teilweise in Gesetzesform gegossen und u.U. eine Art leibseelischer Verankerung bekommen.

Nun ist es zweifellos wichtig und richtig, mit Hilfe von *Dekonstruktion* genau diese Gewordenheiten und ihre mögliche Interessens- und Machtverbundenheiten aufzuzeigen und damit zur ‚Verflüssigung‘ von starren und festlegenden Bildern, Vorstellungen, Routinen, Praxisformen etc. beizutragen. Allerdings – und hier ist die Perspektive von Sozialpädagogik

auch für die Politische Bildung überaus nützlich – haben gewordene Routinen und Praxisformen u.U. „eine eigene Bewältigungsqualität in kritischen Lebenssituationen“<sup>32</sup>, sie können in den jeweiligen Möglichkeitsräumen von Individuen in dieser Weise subjektiv plausibel und subjektiv funktional sein: So kann beispielsweise das *Leben einer tradierten Rolle* Orientierungs- und Verhaltenssicherheit schaffen, gerade weil sie so selbstverständlich erscheint. Dies macht es gerade dann, wenn eine solche Rolle für andere Beteiligte (Ehepartner, Kinder, Freunde, Kolleginnen, etc.) problematisch wird und zur Festschreibung und Fremdbestimmung beiträgt, schwierig. Die Unterstützung einer Veränderungsperspektive bleibt notwendig. Doch das Denkmuster *Dekonstruktion* erweist sich als hilflos und/oder kann gegenüber Betroffenen geradezu zynisch wirken, wenn nicht *gleichzeitig* auf die *Bewältigungsqualität* in den Möglichkeitsräumen der Betroffenen geachtet wird: Erst wenn Professionelle in Sozialpädagogik und Politischer Bildung mit Hilfe von entsprechenden Ressourcen und dem Aufbau vertrauensvoller Beziehungen in der Lage sind, mit den Betroffenen gemeinsam zumindest eine Perspektive von *funktionalen Äquivalenten* für die jeweilige Bewältigungsqualität zu entwickeln, mag es in prekären Verhältnissen gelingen, möglicherweise problematisches Verhalten entlang tradierter sozialer Konstruktionen aufzulösen oder zu mindern.<sup>33</sup>

## **6. Eine diversitätswusste sozialpädagogische Perspektive als Beitrag zur Politischen Bildung**

Mit einer diversitätswussten sozialpädagogischen Perspektive geht es also nicht um das bloße Feiern von Vielfalt. Aus den eher naiven Versionen des Multikulturalismus, wo dies im Mittelpunkt stand, konnte mittlerweile einiges gelernt werden. Vielmehr geht es in erster Linie darum, historisch gewordene und in gesellschaftlichen Prozessen gemachte ‚Einteilungen‘, die mit sozialen Positionierungen, Zuschreibungen, Wertungen und Festlegungen verbunden sind, in kritischer Perspektive zum Thema zu machen. Dabei soll insbesondere vermieden werden, dass die hauptsächliche Verantwortung für eine Lebenslage mit deutlich eingeschränkten Möglichkeitsräumen bei den Ausgegrenzten, Benachteiligten und weiter unmittelbar Betroffenen gesucht wird, während dominierende Strukturen, Institutionen und Organisationen genauso wie individuelle (Mit-) Verantwortlichkeiten in privilegierten Positionierungen aus dem Blickfeld geraten.

Diese diversitätswusste Perspektive ermöglicht die Erkenntnis, dass alle Menschen in einer Gesellschaft mit mehreren Differenzlinien zu tun haben und in verschiedenen Konstellationen zueinander stehen.<sup>34</sup> Dies gilt dementsprechend auch für all diejenigen, die an politischer Bildung beteiligt sind, also als Planerin und Planer, Teamerin und Teamer, Teilnehmerin und Teilnehmer und so weiter. Bezüglich einiger dieser Einteilungen und Zugehörigkeiten

befinden sich die einzelnen Beteiligten in einer eher privilegierten Position, bei anderen in einer eher benachteiligten. Daraus ergibt sich ein jeweils spezifischer Möglichkeitsraum, der allerdings keineswegs unveränderbar ist.

Vieles kann sich hier im Laufe des Lebens verändern, und manches geschieht gleichsam ‚von selbst‘: Der jeweils eigene Leib funktioniert heute vielleicht noch, man ist nicht auf ein Krankenbett, eine Betreuung oder ein Pflegeheim angewiesen, usw., dennoch kann man – und dies ist keineswegs unwahrscheinlich – in diese Situation kommen; wobei die individuellen und kollektiven Verdrängungsleitungen gegenüber solchen Wahrscheinlichkeiten leider meist sehr gut funktionieren.

Manches, was sich verändern könnte und müsste, bedarf einer speziellen individuellen und kollektiven Anstrengung. Dies gilt in besonderer Weise auch für soziale Ungleichheiten entlang der Differenzlinien Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/ sexuelle Orientierung und soziale Klasse. Die entscheidenden Schritte in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen müssen die einzelnen Individuen machen, dabei sind sie freilich auf Unterstützung, Bündnisse, Solidaritäten, Gelegenheitsstrukturen etc. angewiesen.

In einer Konstellation der Privilegierung ist zudem deutlich, dass es zu allen ‚Einzelelementen‘ jeweils *andere Seiten* gibt; Seiten, die zu Erfahrungen des ‚Benachteiligt Seins‘ und des nicht als ‚normal‘ betrachtet Werdens führen, auch zu Seiten, auf denen Zugehörigkeiten abgesprochen und verweigert werden. Kurzum, alle Beteiligten haben mit solchen Einteilungen und Zugehörigkeiten zu tun. Dies muss reflektiert werden: Wie sieht die jeweils eigene Positionierung aus, was bedeutet dies, welche Auswirkungen sind zu beobachten, welche Vorstellungen, Bilder und Phantasien werden diesbezüglich transportiert? Wie werde ich vor diesem Hintergrund selbst wahrgenommen, wie nehme ich andere wahr? An welcher Stelle gab es Erfahrungen mit Zuschreibung und Ausgrenzung, mit Privilegierung und Ohnmacht, wie wurden diese Erfahrungen interpretiert und bearbeitet und so weiter? Dabei geht es manchmal, aber eben nicht immer, auch um harmlose Dinge. All dies gilt es herauszuarbeiten, um den Handlungsmöglichkeiten in den jeweils eigenen Möglichkeitsräumen nachzuspüren und – gemeinsam mit anderen – zu einer Erweiterung der jeweils eigenen Möglichkeitsräume zu kommen. Es kann nicht zufrieden stellen, in einem „Netz von Wechsellausgrenzungen“<sup>35</sup> verstrickt zu sein und sich dadurch in letztlich doch fremdbestimmten Räumen gegenseitig klein zu halten, anstatt sich auf den Weg zu einer *gemeinsamen* Selbstbestimmung zu begeben. Dies fügt sich gut zu einer *allgemeinen* Perspektive von Sozialpädagogik, nämlich auch Fragen der jeweiligen Lebensgestaltung mit aufzugreifen, um Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein zu fördern und zu unterstützen.

Deutlich ist, dass aus der Perspektive einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik Nachfragen an mehrere Teilbereiche Politischer Bildung zu richten sind:

- a) In Bezug auf die *Zusammensetzung* von Zielgruppen, Teams und Veranstaltergruppen: Hier geht es u.a. darum, ‚Heterogenität als Normalfall‘ auch wahrnehmen und zum Beispiel im Umgang mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern realisieren bzw. thematisieren zu können; im Mittelpunkt steht dabei eine diversitätsbewusste Selbstreflexion.
- b) In Bezug auf die *Ansprache* und *Erreichbarkeit* von Zielgruppen: Aus der Perspektive der Sozialpädagogik sind Gruppen, die sozial benachteiligt sind, in die Angebote Politischer Bildung mit einzubeziehen. In der Einwanderungsgesellschaft handelt es sich hier oft auch um Gruppen mit Migrationshintergrund; auch auf diese Gruppen muss Politische Bildung zielen, wobei möglicherweise auf besondere sprachliche Lernvoraussetzungen genauso Rücksicht genommen werden muss wie auf besondere Ausgangspunkte, die mit kulturellen Selbstzuschreibungen zu tun haben.
- c) In Bezug auf die angebotenen *Inhalte* und *Themen*: Aus der Perspektive von Sozialpädagogik sind soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit wichtige Themen Politischer Bildung. Hier geht es neben der Herausarbeitung der Ursachen und Auswirkungen von sozialer Ungleichheit u.a. auch darum, stereotype Sichtweisen und Alltagstheorien über sozial benachteiligte Gruppen zu hinterfragen. Einer Homogenisierung von Gruppen ist genauso entgegenzuarbeiten wie einer Kulturalisierung und Ethnisierung von prekären Lebenslagen. Theorieansätze zur sozialen Konstruktion und Mitgestaltung (*Doing*) sind hier unverzichtbar, allerdings darf der im Prinzip sinnvolle Ansatz der Dekonstruktion die möglicherweise besonderen Bewältigungsqualitäten von bestimmten sozialen Konstruktionen in prekären Lebenslagen nicht vernachlässigen.
- d) In Bezug auf den *Umgang* mit Zielgruppen: Unterstützung zur Entwicklung von zunehmender Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz in kritischen Lebenssituationen und Unterstützung bei der Entwicklung von Selbstbestimmung in Fragen der Lebensgestaltung sind wichtige inhaltliche Orientierungspunkte aus der Perspektive von Sozialpädagogik, die auch im Kontext Politischer Bildung Gültigkeit beanspruchen sollten.
- e) In Bezug auf die *generelle Anlage* und die *Einzelmethoden* von Veranstaltungen: Sie sollten deshalb (siehe d) mindestens dazu beitragen können, untersuchende Haltungen zu fördern und Selbstbestimmung zu unterstützen.

Deutlich ist insgesamt, dass eine diversitätswusste Sozialpädagogik zum einen bereits in ihren *eigenen* Arbeitsfeldern in Prozessen (impliziter) politischer Bildung involviert ist, zum anderen viel zur (expliziten) Politischen Bildung in *anderen* Arbeitsfeldern beizutragen hat: In pluriformen Einwanderungsgesellschaften gibt es kaum eine vernünftige Alternative dazu, als darüber zu reflektieren, was die ‚Anerkennung von Heterogenität als Normalfall‘ für die eigene Praxis bedeutet. Dies gilt für die Akteure und die Inhalte, Konzepte und Methoden der Politischen Bildung selbst, gleichzeitig ist Politische Bildung eine der guten Möglichkeiten, diese Reflexionen voran zu treiben.

---

## Anmerkungen / Literaturangaben

<sup>1</sup> Für einzelne Textpassagen in den Abschnitten 3 und 4 habe ich teilweise Ausführungen überarbeitet, die ich in einer ursprünglichen Fassung bereits an anderer Stelle publiziert habe (vgl. Rudolf Leiprecht, Eine diversitätswusste und subjektorientierte Sozialpädagogik, Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin, in: Neue Praxis, 4 (2008a), S. 427-439; Rudolf Leiprecht, Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in: Sozial Extra, 11/12 (2008b).

<sup>2</sup> Sozialpädagogik und Sozialarbeit lassen sich zwar in Bezug auf ihre Entstehungsgeschichte unterscheiden, werden im Fachdiskurs meist jedoch als weitgehend identisch angesehen. Dies wird oft angedeutet mit der groß geschriebenen Formulierung *Soziale Arbeit* (vgl. Werner Thole, Soziale Arbeit als Profession und Disziplin, in: Werner Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden 2002/2005, S.16); und wenn umfassend alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft mit genannt werden sollen, wird die Formel *Bildung und Soziale Arbeit* benutzt. Auch ich greife im Folgenden auf diese Formulierungs- und Schreibweisen zurück.

<sup>3</sup> Lothar Böhnisch, Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit, in: Werner Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden 2002/2005, S.199.

<sup>4</sup> Solche Gruppenphänomene sind immer noch besonders häufig bei männlichen Jugendlichen zu beobachten, wobei in den letzteren Jahren auch bei weiblichen Jugendlichen eine deutliche Zunahme von gruppenbezogenen Alkohol- und Drogenexzessen zu verzeichnen ist.

<sup>5</sup> Lothar Böhnisch/Wolfgang Schröder, Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung, Weinheim/München 2007, S.35.

<sup>6</sup> Franz Josef Krafeld, Die Geschichte der Jugendarbeit: Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim 1984, S. 162.

<sup>7</sup> Vgl. SGB VIII, § 11, Absatz 1.

<sup>8</sup> Michael Galuske/Thomas Rauschenbach, Politische Jugendbildung in Ausbildung und Beruf, in: Benno Hafenegger (Hrsg.), Handbuch politische Jugendbildung, Schwalbach im Taunus 1997, S. 61.

<sup>9</sup> Albert Scherr, Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit, in: Doron Kiesel/Albert Scherr/Werner Thole (Hrsg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, Schwalbach im Taunus 1998, S. 148.

<sup>10</sup> Vgl. A. Scherr (Anm. 9), S. 154.

<sup>11</sup> Vgl. ebd. S. 154.

<sup>12</sup> Vgl. Serge Moscovici, Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen, in: Uwe Flick (Hrsg.), Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache, Hamburg 1995.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu auch Jonathan Potter/Margaret Wetherell, Soziale Repräsentationen, Diskursanalyse und Rassismus, in: Uwe Flick (Hrsg.), Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache, Hamburg 1995, S. 183; Wolfgang Wagner, Alltagsdiskurs – Zur Theorie sozialer Repräsentationen, Göttingen 1994, S. 95ff.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Fabian Lamp, Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis, Bielefeld 2007; sowie Rudolf Leiprecht (2008a), S. 428ff. (Anm. 1).

<sup>15</sup> Zum Konzept der Differenzlinien vgl. Helma Lutz/Norbert Wenning, Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, S. 11-24; Helma Lutz/Marianne Krüger-Potratz, Sitting at a Crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, in: Tertium Comparationis, 2 (2002), S. 81-92; Rudolf Leiprecht/Helma Lutz, Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen) (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach im Taunus 2006, S. 218-234; Rudolf Leiprecht/ Helma Lutz, Rassismus – Sexismus – Inter-

---

sektionalität, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik (Band I): Rassismustheorie und Rassismuskritik, Schwalbach im Taunus 2009, in Drucklegung.

<sup>16</sup> Zum Konzept Intersektionalität vgl. Kimberlé Crenshaw, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: University of Chicago Legal Forum 1989, S.1 38-167; Cornelia Klinger/Gudrun – Axeli Knapp, Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität, in: Cornelia Klinger/Gudrun-Axeli Knapp/Birgit Sauer (Hrsg.), Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt am Main/New York 2007, S. 19-41.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Paul Mecheril im vorliegenden Band.

<sup>18</sup> L. Böhnisch/W. Schröer, S. 253 (Anm. 5).

<sup>19</sup> Ulrike Hormel/Albert Scherr, Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden 2005, S.214.

<sup>20</sup> Vgl. C. Melter/P. Mecheril (Anm. 15); Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritik (Band II): Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach im Taunus 2009, in Drucklegung.

<sup>21</sup> Vgl. Winfried Stöltzing, Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung, in: R. Leiprecht/A. Kerber (Anm. 15).

<sup>22</sup> Vgl. Peter Appelbaum, Multicultural and Diversity Education: a Reference Handbook, Santa Barbara/Denver/Oxford 2002, S.181.

<sup>23</sup> Vgl. P. Appelbaum (Anm. 22), S.3.

<sup>24</sup> Vgl. P. Appelbaum (Anm. 22), S.3.

<sup>25</sup> Vgl. P. Appelbaum (Anm. 22), S.3.

<sup>26</sup> Vgl. P. Appelbaum (Anm. 22), S.3.

<sup>27</sup> Anders als teilweise im angelsächsischen Sprachraum hat ‚Rasse‘ in Deutschland eine fast ausschließlich biologisierende Bedeutung. Allerdings sind wir auch in Deutschland darauf angewiesen, den Prozess des ‚Rasse‘-Machens, also der rassialisierenden Zuschreibung, wie er für Rassismen üblich ist, zur Kenntnis zu nehmen.

<sup>28</sup> Ein Beispiel sind hier leider auch die – übrigens sehr lesenswerten – Texte im Sammelband „Diversity and Citizenship Education - Global Perspectives“, James A. Banks (Hrsg.), San Francisco 2004.

<sup>29</sup> Dabei stellt Appelbaum diesbezüglich (zumindest teilweise) noch eine Ausnahme dar, da er im weiteren Verlauf seines Textes zumindest Geschlechterverhältnisse (ebd., S.15), soziale Klasse/Schicht (ebd., S.16) und Behinderung (ebd., S. 16) erwähnt. Vorbildlich ist in dieser Hinsicht allerdings die Publikation „Teaching for Diversity and Social Justice“, die 2007 von Maurianne Adams, Lee Anne Bell und Pat Griffin neu herausgegeben wurde.

<sup>30</sup> Vgl. Helma Lutz, Differenz als Rechenaufgabe, in: H. Lutz/N. Wenning (Anm. 15).

<sup>31</sup> Die ursprüngliche Form dieses Satzes stammt aus einer Reflexionsübung, die in den Niederlanden für den beruflichen Bildungsbereich entwickelt wurde (vgl. Marcel Kreuger/Rudolf Leiprecht, gemeinsam mit Jan Hartman/Fred Penninga, Vooroordelen, discriminatie, racisme, MBO-module, Rotterdam 1995, S. 35).

<sup>32</sup> Lothar Böhnisch/Heide Funk, Soziale Arbeit und Geschlecht, Theoretische und praktische Orientierungen, Weinheim/München 2002, S. 27.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 27 (Anm. 32).

<sup>34</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Paul Mecheril im vorliegenden Band.

<sup>35</sup> Klaus Holzkamp, Antirassistische Erziehung als Änderung ‚rassistischer‘ Einstellungen? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative, in: Klaus Holzkamp, Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand, Hamburg/Berlin 1997, S. 296.