

Ines Pohlkamp: Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma?

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 29.10.2012

[Begrüßung & Einleitung] Ich freue mich sehr, heute hier zu sein. Vielen Dank an die Organisator_innen der Ringvorlesung für die freundliche Einladung. Ich freue mich besonders, über ein Thema berichten zu dürfen, welches mir seit über 15 Jahren als queer-feministische Praktikerin, Koordinatorin für vor allem geschlechtersensible und antirassistische Projekte sowie als Sozialwissenschaftlerin immer und immer wieder neu eine Herzensangelegenheit war: Die Konzeption einer Bildungsarbeit, deren Ziel es ist, die „*Natürlichkeit*“ von sozialer Ungleichheit und von Differenzdenken zu kritisieren und diskriminierungsarme Auseinandersetzungen und Begegnungen zu ermöglichen. Es war mir immer ein Anliegen, Pädagogik- und Bildungsangebote so zu konzeptionieren, dass es den Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Teilnehmenden möglich ist, im Sinne von Theodor W. Adorno: „*Ohne Angst verschieden sein (zu) können*“ (Adorno 1970: 131). Einblicke in meine Überlegungen dieser pädagogischen Praxis zwischen Differenz und Gleichheit bietet hoffentlich dieser Vortrag!

Das Ensemble der sozialen Differenzen beinhaltet: Alter, soziale Klasse, Geschlechtszugehörigkeit, Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion, und mit Blick auf Kinder und Jugendliche die „*Qualität ihrer Bindungserfahrungen, körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie Sozialisation, Erfahrungen in Gleichaltrigen-gruppen*“ (Prenzel 2010: 3). Diese Aufzählung ist unvollständig; es gibt selbstverständlich noch viel mehr Arten, verschieden zu sein. Grundsätzlich aber bildet die Anerkennung der Bedeutung dieser „*Heterogenitätsdimensionen*“ (Prenzel 2010) den Ausgangspunkt einer differenzsensiblen/intersektionalen Bildungsarbeit.

Im Alltagswissen erscheinen sozialen Differenzen häufig als objektive Wahrheiten oder eindeutige Positionen. Eine Person ist dann zumeist entweder weiblich oder männlich, entweder behindert oder nicht behindert, entweder homo- oder heterosexuell. Soziale Differenzen werden damit zu einem individuellen Aspekt einer Persönlichkeit. Ihnen haftet der Geruch der Naturhaftigkeit oder sogar die Fantasie eines Schicksalsschlages an. Demgegenüber sind in der differenzsensiblen/intersektionalen Bildungsarbeit die Heterogenitätsdimensionen als lokale Wahrheiten zu verstehen. Sie sind damit relativ und veränderbar, denn ein zentrales Ziel dieser Bildungsarbeit ist es, den sozialen Differenzen ihr

statisches und individualisierendes Potential zu nehmen. Diese Bildung wagt den Spagat: Sie will soziale Differenzen anerkennen, ihre Grenzen hinterfragen und zugleich soziale Ungleichheit thematisieren.

[Aufbau des Vortrages]

Begrüßung & Einleitung

1 Bildung/Pädagogik und die Differenz

1.1 In Differenzgedanken

1.2 Wir und die anderen im pädagogischen Alltag

2 Von der Theorie zur Praxis

2.1 Differenzsensibilität und intersektionale Perspektiven

2.2 Zur Komplexität der Machtverhältnisse: Intersektionale Ansätze

3 Wegweiser im Labyrinth der differenzsensiblen Pädagogik

4 „*Alles so schön bunt hier...*“ [Abschluss]

Somit komme ich zum Aufbau meines Vortrages: Ich erläutere zunächst Ausschnitte aus meinen Erfahrungen und aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Umgang mit sozialen Differenzen. Im zweiten Schritt stelle ich die Idee der Differenzsensibilität und der intersektionalen Bildung vor. Hierfür skizziere ich auch ausgewählte differenzsensible/intersektionale Ansätze aus der Bildungspraxis. Abschließend entfalte ich erste „*Wegweiser im Labyrinth der differenzsensiblen Pädagogik*“.

Zwei kurze Notizen zu Anonymität und zur Sprache möchte ich noch vorausschicken:

1. Selbstverständlich sind alle Praxisbeispiele in diesem Vortrag anonymisiert und sie sind außerdem grundsätzlich explorativ zu verstehen.
2. Immer wieder taucht im Text der Unterstrich (_) auf: Er symbolisiert eine Leerstelle der Sprache für kaum oder gar nicht benannte Geschlechter wie beispielsweise Transgender und intersexuelle Personen, deren Existenz häufig verschwiegen wird (vgl. Herrmann 2003). Zusätzlich aber steht dieser Unterstrich (bspw. im Wort Praktiker_innen) für die Mehrdimensionalität der Subjektkonstituierungen innerhalb einer Person oder einer Personengruppe. Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass in jeder sprachlichen Benennung, die ich vornehme, eine Reduzierung erfolgt, das heißt: Selbstverständlich hat jede Person mehr als ein soziales, kulturelles Merkmal und sie besitzt darüber hinaus verschiedene Facetten der Persönlichkeit. Ich gehe ferner davon aus, dass einige der Subjektpositionen selbst gewählt wurden, während andere (zwangs-)zugewiesen worden sind.

Aber nun möchte ich beginnen und ausgewählte theoretische Überlegungen und Beobachtungen zur Differenz aus meiner Praxis mit Ihnen teilen:

1. Bildung/Pädagogik und die Differenz

In den letzten Jahren wuchs die Anzahl jener Projektnamen in der Pädagogik und im Bildungskontext, die auf Heterogenität, Vielfalt und Diversität verweisen: „*Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie*“¹, „*Jugend denkt Vielfalt*“², und ein Jugendtreff nennt sich „*Café Vielfalt*“³, weil er vor allem lesbisch und schwul lebende Jugendliche ansprechen will. Ferner werden die Bezeichnungen Vielfalt und Diversität oft äquivalent genutzt, wobei der Begriff der Diversität – so mein Eindruck – allerdings verstärkt in der Erwachsenenbildung, an Universitäten und Hochschulen verwendet wird. So heißen die zentralen Module in den Gender Studies zumeist heute Gender & Diversity. Bildung aber ist heute mehr denn je ein Feld der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Sie ist aber zugleich auch der Ort, diese Ungleichheit zu thematisieren. Die Konzepte der Vielfalt (Diversität) tragen vielerorts dazu bei, sich dieser ambivalenten Aufgabe zu entledigen (vgl. z.B. Eggers 2011). Symbole der Vielfalt (Diversität) sind nicht selten bunte Herbstwälder, Regenbogenfarben und Menschen mit verschiedenen Körpern und Hautfarben. Ja, was denn nun? Geht es nun um Vielfalt, Diversität oder doch um soziale Differenzen und soziale Ungleichheitskategorien oder was?

1.1 Differenzgedanken

Melanie Plößer und Paul Mecheril stellen 2009 heraus, dass die Differenz in der Pädagogik bzw. in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren neu „entdeckt“ wurde, weil es eine Hinwendung zu Vielfalt, Differenz und Pluralität gegeben habe. Spätestens seit Annedore Prengels „*Pädagogik der Vielfalt*“ ist die Frage von Differenz, Vielfalt und dem Umgang damit im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs platziert (Prengel 2006 (1993)). Vielfalt solle in ihrer Verschiedenheit bereichernd wirken. Annedore Prengel nimmt infolgedessen in den 1990er Jahren die Kategorien Geschlecht (geschlechtsbezogene Pädagogik), Kultur/Ethnizität (interkulturelle Pädagogik), Differenz der Begabung, des Wissens, der Kognition (integrative Pädagogik) in den Blick. Sie macht sich dafür stark, dass jeder Mensch einzigartig ist und es gilt, gegen Unterdrückungen anzugehen (vgl. Prengel 2006 (1993)).

1 Bundesprogramm „*Vielfalt tut gut*“ (bis 2010) http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/index_ger.html [letzter Abruf: 19. Oktober 2012]

2 Das Projekt „*Jugend denkt Vielfalt*“ ist ein Teilprojekt von „*Jugend denkt Zukunft*“ und ist zu finden unter: <http://www.jugend-denkt-zukunft.de/273.0.html> [letzter Abruf: 10. Oktober 2012]

3 <http://www.cafe-vielfalt.de/> [letzter Abruf: 19. Oktober 2012]

Melanie Plößer und Paul Mecheril zeichnen die Entwicklung des Differenzdenkens für die Erziehungswissenschaften nach, indem sie im Umgang mit der Differenz die drei Phasen der „Nicht-Beachtung“, der „Anerkennung“ sowie der „Dekonstruktion“ von Differenzen darstellen (vgl. Plößer/Mecheril 2009). Dabei sind diese Phasen mit Blick auf die Bildungslandschaft keine chronologisch zu verstehenden Momente des Umgangs mit Differenz, sondern sie existieren zeitgleich im Hier und Jetzt. So stehen Angebote, die soziale Differenzen nicht beachten, neben Angeboten für z.B. „Mädchen“ oder „HIV-positive Jugendliche“ und wiederum neben der eher akademischen Diskussion um Dekonstruktion, in welcher z.B. die Fluidität der Grenzen, die Kritik an der Normalität und die Hybridität der Identitätspositionen zentral sind (vgl. ebd.).

Melanie Plößer und Paul Mecheril betonen, die wahrnehmbare Verbreitung der Pluralität von Lebenslagen hinge mit der Idee der „Postmoderne“ zusammen, in der eine „Vermischung und Vervielfältigung von Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern“ stattgefunden habe. Das Infragestellen großer Meta-Erzählungen habe dafür gesorgt, dass die Idee der objektiven Wahrheit der Lokalität von Wahrheiten weichen musste (vgl. Plößer/Mecheril 2009). Somit finden wir heute vielfältige Lebenslagen und Lebensweisen vor, in denen es immer wieder auch um Kämpfe sozialer Anerkennung derjenigen geht, die als Angehörige einer zahlenmäßigen Minderheit in der Gesellschaft diskriminiert werden. Die Differenz bleibt trotz aller Pluralität und Vielfalt ein grundlegendes Binaritäts- und Identitätsprinzip (vgl. Engel 2002). Melanie Plößer und Paul Mecheril machen zudem darauf aufmerksam, dass der „allgemeine Differenzdiskurs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft“ dazu tendiere, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu übersehen (vgl. Mecheril/Plößer 2009). Vielfalt, so kann man also sagen, löst das Differenzdenken nicht aus. Und die Berücksichtigung des Differenzdenkens bedeutet also nicht automatisch eine Kritik an Ungleichheitsverhältnissen.

Außerdem ist in jenen Auseinandersetzungen um Differenz auch etwas Symptomatisches zu finden: Die soziale Kategorie der Behinderung wird den „großen Drei“ (Gender, Klasse und Ethnizität/race), wie sie gerne genannt werden, hinten angestellt. Einschneidend ist dahingehend in der Bildungsdebatte der aktuelle Inklusionsdiskurs, der heute bereits weitreichende Folgen für die bundesdeutsche Schullandschaft hat. Aufschwung erhielt das Konzept der Inklusion spätestens seit 2009, als in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert wurde. Inklusion bedeutet dann für den schulischen Kontext (denn für diesen wird Inklusion vorwiegend diskutiert): Einschluss und Zugehörigkeit. Dies soll – und das ist das Herausragende an der ursprünglichen Idee der Inklusion – dadurch erreicht werden, dass sich die Institutionen der Bildung verändern,

anstatt dass sich die Schüler_innen auf eine (bislang ausschließende) Schulstruktur einlassen und sich dort anpassen müssen. Es ist im Sinne der Inklusion die Aufgabe von Schule, den Abbau von Barrieren zu gewährleisten. Es mehren sich allerdings im Laufe der jüngsten Entwicklungen kritische Stimmen zu diesem Diskurs und der Umsetzung der Inklusion: Es fände eine Verwässerung des politischen Anliegens der inklusiven Bildung statt (vgl. Dannenbeck 2012), die Bedürfnisse der Schüler_innen mit unterschiedlicher Befähigung würden nicht berücksichtigt (vgl. Köbsell 2012) und die aktuelle Bremer Umsetzung der Inklusion ist eigentlich für alle Beteiligten desaströs: für die Kinder und die Jugendlichen mit und ohne Behinderung, für die Lehrkräfte und für die sozialpädagogischen Assistenzkräfte. Dieser Zustand ist weit davon entfernt, das zu leisten, was Swantje Köbsell fordert: Inklusiv Bildung setzt demnach voraus, dass sich alle Schulakteur_innen mit dem Thema Behinderung auseinandersetzen und gemeinsam ein „*wertschätzendes Schulklima*“ etablieren. Entscheidend dafür sei, die Normalität nicht zum Leitmotiv zu wählen, sondern die „*Anerkennung menschlicher Vielfalt*“ (Köbsell 2012: 52).

Trotzdem hat die soziale Anerkennung der Vielfalt noch mindestens eine Kehrseite der Medaille: Wenn eine Gruppe sozial anerkannt wird, wird ihr Status als die 'Andere' Gruppe manifestiert. Die Philosophin Judith Butler machte darauf bereits 1991 in ihrem Buch „*Das Unbehagen der Geschlechter*“ aufmerksam. Allerdings fokussierte sie vor allem die Begrifflichkeit der geschlechtlichen Zugehörigkeit 'Frauen'. Butler zeigt auf: Wird eine Person als Teil einer sozialen Zugehörigkeit markiert oder markiert sich selbst, so ist damit immer auch ein ausschließendes Moment verbunden. Identitätsbezeichnungen und potentielle soziale Anerkennungspraxen stellen also ein Dilemma für sozialen Gruppen dar: Denn diese Benennungen bilden zwar notwendigerweise ein Fundament für gesellschaftliche Teilhabe und politische Kämpfe, sind jedoch zugleich ein potentielles Stigma in einer normativ hörenden, sehenden, zweigeschlechtlichen, rassistischen, klassistischen Dominanzkultur. Mit diesem Dilemma muss differenzsensible Pädagogik umgehen, wenn ihr Ziel lautet, dass weniger Herrschaft über jene ausgeübt wird, die nicht Teil einer Mehrheit sind.

Die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel behauptet, es gäbe heute eine Bewegung der differenzsensiblen Pädagogik und Bildungsarbeit (vgl. Prengel 2010). Das deckt sich leider nicht mit meinen Erfahrungen. Was boomt, sind meines Erachtens vor allem die theoretischen Auseinandersetzungen mit den Themen Vielfalt, Diversität, Pluralität und Heterogenität sowie mit dem Konzept der Intersektionalität, das zu Beginn verstärkt in den Gender Studies aufgegriffen wurde. Jenseits der Vielfalt (Diversität) tauchen pädagogische Haltungen wie Differenzsensibilität und die Offenheit für intersektionale Perspektiven im

pädagogischen Alltag kaum auf. Deshalb möchte ich im nächsten Schritt vorstellen, wie ich den Umgang mit Differenzen in der praktischen Bildungsarbeit (in den Städten, Kleinstädten, aber auch im ländlichen Raum) bislang wohlwollend kritisch wahrgenommen habe.

1.2 Wir und die 'Anderen' im pädagogischen Alltag

Es wird unterschieden zwischen den Mädchen und den Jungen, den Störer_innen und denen, die mitmachen, denen die aggressiv sind, und jenen, die darunter leiden, zwischen den Schlaun und den weniger Schlaun, jenen mit und jenen ohne Behinderung, zwischen denen, die von Gewalt betroffen sind, und jenen, die Gewalt ausüben, zwischen den Hauptschüler_innen, Gesamtschüler_innen, Förderschüler_innen und den Gymnasiast_innen. Es wird unterschieden zwischen den Älteren und den Jüngeren. Zwischen den Türk_innen und den Albaner_innen: Permanente Gruppenbildungen und Zugehörigkeiten finden ihren Niederschlag in der (außer-)schulischen Bildung, in der Jugendhilfe, in der Beratung etc. Pädagog_innen und Bildungsarbeiter_innen sind zumeist aufgefordert, über ihr Klientel verallgemeinernde Aussagen zu treffen, und sie suchen dann zumeist nach Charakteristika, die quasi für „ihre“ soziale Gruppe symptomatisch erscheinen. In diesem Sinne gehören in der Pädagogik und in der Bildung Grenzziehungen, Zugehörigkeiten und unmittelbare Interpretationen sozialer Interaktionen zum (häufig eigentlich vermeidbaren) Instrumentarium.

Drei ausgewählten Beobachtungen aus der Bildungsarbeit mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen möchte ich hier exemplarisch anführen: 1. die (gut gemeinte) Dramatisierung von Differenzen, 2. die (gut gemeinte) Reduzierung auf Differenzen und 3. die (abgrenzenden) Binnendifferenzierungen zwischen Jugendlichen. In allen Beispielen werden Differenzen sozial in der Interaktion hergestellt und werden damit zu einem Fluchtpunkt des pädagogischen Handelns:

Dramatisierung von Differenzen

Problematische Differenzen und Differenzmarkierungen werden im pädagogischen Alltag wahrgenommen. Sie ziehen in der Regel pädagogische Interventionen nach sich. Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen: Eine Klassenlehrerin ohne Behinderung will in ihrer achten Klasse einer Gesamtschule die Schüler_innen für das Thema „*Behinderung*“ und für Lebenswelten von Menschen mit Behinderung sensibilisieren. Anlass für diese Thematisierung waren behindertenfeindliche Beleidigungen, die sich in den Pausensituationen massiv häuften. Die Lehrerin wählt für ihren Unterricht einen Textausschnitt eines Romans von einem Schriftsteller mit der Diagnose Autismus. Gemeinsam wird über den Text des Autors sowie über dessen Erfahrungen gesprochen.

Schließlich stellt die Lehrerin sich vor die Schüler_innen und betont, dass es „*diesen Menschen*“ oft in dieser Gesellschaft nicht gut gehe. Sie betont, dass „*wir*“ (gemeint sind die Klassenlehrerin und die Schüler_innen) „*diesen*“ Menschen gegenüber respektvoll sein sollen. Die Kinder sagen unisono: „*Ja, das sind auch nur Menschen!*“ Die Lehrerin ist zufrieden, sie hat den Kindern ihre Wertevorstellung der Toleranz vermittelt.

Hier ereignet sich, das erkennen Sie sicherlich schnell, das klassische Moment des 'Otherings': Die Lehrerin klassifiziert den 'anderen' Autoren und verweist auf dessen potentiell Leiden, indem sie eine verallgemeinernde Aussage trifft: „*Diesen Menschen geht es oft nicht gut in dieser Gesellschaft.*“ Sie konstruiert damit eine immer wieder kehrende zentrale Figur: „*Wir und die Anderen*“. Die Lehrerin handelt (im Wissen um ihre Position als aktuell nicht beeinträchtigte Person) paternalistisch und im Sinne der Toleranz. Mehr noch, hier erscheint meines Erachtens die getarnte Gleichgültigkeit als eine Schwester der Toleranz. Denn die Antworten der Kinder belegen vor allem eins: Langeweile und die Floskel der Menschlichkeit. Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung schließt der Toleranzgedanke sehr häufig nicht mit ein. Diesem Beispiel, in dem die Figur von „*Wir und die Anderen*“ konstruiert wird, liegt somit eine hierarchische Bewertung inne. Diese Unterscheidung verbindet die Lehrerin hier zusätzlich noch mit der Idee der „*Menschlichkeit*“, die von den Kindern wiederholend aufgegriffen wird. Das Ergebnis dieser Erzählung ist ernüchternd: Sie vervielfältigt die Konstruktion von „*Wir und die Anderen*“ und manifestiert soziale Differenzlinien, in dem sie an das Mitleid und die Menschlichkeit der Schüler_innen appelliert.

Das Beispiel zeigt etwas, was mir häufig in der Praxis begegnet: Die Dramatisierung von sozialen Differenzen und Ungleichheitserfahrungen und deren Bagatellisierung unter dem Deckmantel der Menschlichkeit. Pädagogische Fachkräfte platzieren (durchaus auch in guter Absicht) Differenzen und manifestieren damit die sozialen Positionen der Teilnehmenden in der Gruppe. Ihr Ziel ist die Toleranz und das Verständnis für das 'Andere', wobei sie selbst die soziale Konstruktion des 'Anderen' initiieren und damit die Grenzen zwischen dem einen und dem 'Anderen' stabilisieren.

Differenzsensible/intersektionale Pädagogik will stattdessen, dass soziale Grenzen anerkannt werden, wo nötig, und dass die Grenzen verschoben werden, wo möglich. Ihre Vorstellung vom Zusammenleben basiert auf gegenseitigem Respekt und Würde und auf der Thematisierung jener gesellschaftlichen Phänomene, die dies aktuell (noch) verhindern.

Reduzierung auf Differenzen

Ich komme zu einem zweiten Beispiel aus der Praxis: Die Schüler_innen einer Bochumer Hauptschule treffen auf eine Gymnasial-Klasse für Schüler_innen mit Förderschwerpunkt 'Kommunikation' aus Minden. Beide Gruppen sind zeitgleich in einem Tagungshaus. Für beide Klassen ist es das erste Mal für drei Tage (an einem Ort), mit einer hörenden bzw. mit einer hör-beeinträchtigten Gruppe zusammen zu sein und das erste Mal, drei Tage in den Kontakt mit Hauptschüler_innen bzw. mit Gymnasialschüler_innen zu kommen. Am Abend vor der Anreise beider Gruppen saßen sechs Fachkräfte zusammen, um zu planen, wie es gelingen kann, dass diese beiden Schulklassen einander offen und ohne Ressentiments begegnen. Denn obwohl beide Seminare völlig getrennt verliefen, war den Fachkräften doch klar, dass das Mittagessen und die Pausenzeiten Aufeinandertreffen ermöglichen würden. In diesem Vorbereitungsgespräch machte sich Sorge breit: Wie können wir alle dafür sorgen, dass es allen Jugendlichen gut geht? Und wie können wir dafür sorgen, dass keine Ausgrenzung stattfindet? Die Annahmen aller Beteiligten waren klar: Wir müssen die Hauptschüler_innen ermutigen, die Gymnasial-Schüler_innen zu kontaktieren, und wir müssen die Gymnasialschüler_innen davor schützen, dass sie von den Hauptschüler_innen der Lächerlichkeit preisgegeben werden, oder dass diese versuchen würden, die hör-beeinträchtigten Schüler_innen zu erschrecken oder sie zu diskriminieren.

Nichts von dem geschah zwischen den Jugendlichen, aber das muss ich sicherlich nicht betonen. Die Schüler_innen beider Gruppen, die Kontakt suchten, fanden viele Mittel und Wege, sich kennenzulernen, sie neckten sich munter, sie kommunizierten miteinander, tauschten Nummern aus und zeigten immer wieder vor allem eines: Interesse aneinander. Die Fachkräfte hatten die sozialen Gruppen mit (durch Sorge motivierte) Vorurteile belegt, die sich in dem Aufeinandertreffen nicht bestätigten. Nun saßen sie verblüfft auf einer Bank auf dem Vorplatz des Tagungshauses und nahmen schließlich erfreut das Treiben des gegenseitigen Kennenlernens wahr.

Der differenzsensiblen/intersektionalen Bildung ist es ein Anliegen, stereotype Reduzierungen zu vermeiden. Sie sucht stattdessen eine Balance von Thematisierung und De-Thematisierung sozialer Differenzen. Deshalb macht sie sich für eine Offenheit in der Begegnung stark.

Binnendifferenzen zwischen Jugendlichen

Jugendliche streben nach Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen. Diese können sich beispielsweise in Gangs, Cliques mit ähnlichen Erfahrungen oder Interessen, in geschlechtlichen, ethnischen oder auch Szene-Zugehörigkeiten zeigen. Auch finden sich

immer wieder Selbsteinteilungen in den Seminaren, in denen sich die Jugendlichen in „Türken“, „Russen“ und „Deutsche“, „Sportler“, „Nutten“, „Gangster“ etc. einteilen. Dies ist dabei häufig kein eindeutiger Prozess, was durch Fragen wie „*Ey, ist dein Vater nicht Deutscher?*“ oder „*Willst du wirklich ein Zuhälter sein?*“ direkt im Prozess deutlich wird. In Bezug auf ihre soziale Position in einem Gefüge wählen sie oft Verbündete aus ähnlichen Kontexten. Dies betont auch Swantje Köbsell, wenn sie darauf aufmerksam macht, dass ihr Schüler_innen mit unterschiedlicher Befähigung antworten, dass sie die Anwesenheit und den Austausch mit „*Ähnlich-Betroffenen*“ wichtig finden (vgl. Köbsell 2012: 51). Dies bedeutet, dass das Differenzieren bereits in der Kindheit und in der Adoleszenz eine entscheidende Rolle spielt. Soziale Gruppen und Zugehörigkeiten sind entscheidend für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Die Vielfalt (Diversität) ist damit keinesfalls immer ein Gewinn für alle. Denn fehlende soziale Zugehörigkeiten oder Ähnlichkeiten (durch Vielfalt) können sehr einsam machen: So berichtete eine Schülerin, dass ihr Klassenlehrer sie aufforderte, ein „*griechisches Frühstück*“ mitzubringen. Sie fragte, was das sei, ein griechisches Frühstück? Der Lehrer antwortete: „*Na, das, was du morgens isst.*“ Am nächsten Morgen brachte die Schülerin Milch und eine Packung Cornflakes mit, was der Lehrer nur mit hochgezogenen Augenbrauen quittierte. In den Augen der Lehrkraft hatte die Schülerin mit Eltern griechischer Herkunft das Potential zur Vielfalt beizutragen, sie selbst aber fühlte sich in der Situation und in der Gruppe plötzlich verloren. Sie fühlte sich vorgeführt.

Es zeigt sich: Das sich verbünden (können) oder sicher fühlen mit anderen sozialen Gruppen ist ein wichtiger und begrüßenswerter Prozess. „*Alles so schön bunt hier...*“ ist damit nur aus der dominanten Perspektive eine Position, die Vielfalt uneingeschränkt zu begrüßen. Wer nach Vielfalt ruft, sollte auch die Einsamkeit in den Blick nehmen.

Differenzensible/intersektionale Bildung will hingegen soziale Differenzen und Zugehörigkeitsgefühle würdigen und unterstützt die Suche nach Gemeinsamkeiten. Sie schaut nach den Bedeutungen der sozialen Gruppen und unterstützt die Teilnehmenden darin, sich den eigenen Raum zu nehmen und sich wohlfühlen.

2. Von der Theorie zur Praxis

Häufig steckt man im Strudel der Arbeit. Es bleibt einer_m nur wenig Zeit zum Luftholen. Viele Fortbildungsteilnehmer_innen berichten mir davon, seit dem Ende ihres Studiums eines sozialen Berufs keine Fachliteratur mehr gelesen zu haben. Außerdem existiert in der Praxis häufig wenig Zeit und Raum, außerhalb der Team-Sitzungen und Supervisionen, die eigene Arbeit zu reflektieren. Deshalb genießen viele im Zuge von Weiterbildungen und

Fachfortbildungen, Neues kennenzulernen. Der individuelle Genuss an Perspektivenwechseln kann auch ein guter Motor dafür sein, sich für die differenzsensible/intersektionale Praxis und deren theoretischen Konzepte zu begeistern. Ich biete im Folgenden einen kurzen Einstieg:

2.1 Differenzsensibilität und intersektionale Perspektiven

In den Wissenschaften wurden zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschiedene Modelle entwickelt, die Interaktionen und Ähnlichkeiten gesellschaftlicher Ausgrenzung und Manifestation von Normalitäten in den Blick nehmen. Mit Blick auf die Pädagogik und Bildung ist festzuhalten, dass heraus gearbeitet wurde, dass alle Akteur_innen diese sozialen Differenzen immer wieder mit herstellen, da sie sich in alltäglicher Interaktion reproduzieren (vgl. West/Fenstermaker 1995). Die Idee der Differenzsensibilität, wie ich es hier konzipieren möchte, ist dabei vor allem ein Konzept der pädagogischen Haltung der Fachkraft. Mit anderen Worten: Differenzsensible Bildungsarbeit kann überall dort stattfinden, wo die Haltung der Pädagog_innen differenzsensibel ist. Das Konzept des *doing difference* (von West/Fenstermaker 1995) wird zu einer Folie für erste Charakteristika der Differenzsensibilität in der Bildungsarbeit:

1. Wissen um die Herstellungsprozesse der hierarchischen Differenz und deren ständige Reproduktion.
2. Fähigkeiten, diese Herstellungsprozesse im pädagogischen Prozess zu erkennen und ggf. zu thematisieren.
3. Methodische und didaktische Handlungsfähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Differenzen.
4. Methodische und didaktische Handlungsfähigkeiten, um Differenzen dethematisieren zu können (Entdramatisierung).
5. Wissen um die Gewalt und Diskriminierung, die in einer Differenz verborgen liegen und die bspw. zu Antisemitismus, Antiziganismus, Rassismus, Heterosexismus, Ableism, Homosexuellenfeindlichkeit, Transsexuellenfeindlichkeit und Altersdiskriminierung führen können.
6. Kenntnisse von Methodik und Didaktik, die je nach Klientel eingesetzt werden.
7. Zentrales Ziel dieser Bildungsarbeit ist es, Räume zu schaffen, in denen diskriminierungsarme Begegnungen möglich werden.

Was aber meint intersektionale Bildung? Ist das etwa das Gleiche wie Differenzsensibilität? Das Konzept der Intersektionalität stammt aus dem US-amerikanischen Sprachraum. Kimberlé Crenshaw hat hierfür das Bild der Verkehrskreuzung genutzt (Crenshaw 1989): Nehmen wir also an, dass die eine Straße nur Fahrzeuge der Kategorie Geschlecht befördert, während die andere Straße nur Fahrzeuge der Kategorie Ethnizität/*race* befördert. Auf der Mitte der Kreuzung beider Straßenzüge ereignet sich ein Unfall. Die verletzte Person ist eine Schwarze Frau. Die kann durch Rassismus oder auch durch Sexismus verletzt worden sein. Oder durch etwas, was sich mit diesen beiden Begriffen nicht beschreiben lässt? Es entsteht eine Lücke im System. Eine soziale Positionierung, die quer zu den bekannten Differenzbeziehungen liegt, wird verletzt. Weder die Person noch ihre Verletzung wird darin abgebildet oder wahrgenommen. Diese Idee der Intersektionalität ist bereits über 30 Jahre alt (vgl. Crenshaw 1989; Mc Call 2005). Sie ist längst in zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen auch für den deutschen Wissenschaftsraum weitergedacht worden (vgl. z.B. Walgenbach et al. 2007). Das Wichtige an diesem Konzept ist meines Erachtens die Lücke, die auftaucht, wenn wir versuchen, alles in Kategorien zu erfassen. Damit werden jene diskriminierenden Phänomene und jene Subjektpositionen ausgespart, die nicht in Kategorien zu verorten sind. In diesem Sinne ist intersektionale Bildung eine Herangehensweise, die die Lücke sowie die Mehrdimensionalität fokussiert. Sie lässt Raum für Entwicklungen, indem mehrdimensionalen Zugehörigkeiten und Mehrfachdiskriminierungen thematisiert werden (können), wenn sie Bedeutung erlangen, und soziale Differenzen möglichst de-thematisiert werden, wenn sie nicht zentral sind. Es ist im symbolischen Sinne ein Raum, in dem es gelingt, freier zu atmen, weil zahlreiche Vorannahmen nicht unmittelbar den Raum bekleiden.

2.2 Zur Komplexität der Machtverhältnisse: Intersektionale Ansätze

Okay, alles wird komplexer und es gibt viele wichtige Konzepte, um diese sozialen Phänomene zu erfassen und sie für eine Theoretisierung zugänglich zu machen. Doch worum geht es eigentlich?

Die hierarchischen sozialen Differenzen sind Grundmuster der menschlichen Wahrnehmung und der sozialen Interaktionen. Aber nicht nur das: Sie sind zugleich auch Grundmuster für diskriminierendes und gewaltsames Handeln von Einzelnen, von Gruppen und von Institutionen. Die Teilnehmer_innen intersektionaler Bildungsprozesse sollen für den ausschließenden Charakter der Gesellschaft sensibilisiert werden, der sich beispielsweise zeigt, wenn Personen die Teilnahme an Kommunikation, der Zugang zu Gebäuden, die Partizipation an Wahlrechten oder die Grundrechte systematisch oder partiell verweigert werden. Ich betone deshalb noch einmal: Differenzierungen sind nicht das Ergebnis eines

individuellen Schicksals, sondern vor allem Folge einer sozial konstruierten gesellschaftlichen Idee der Normalität.

In der Bildungsarbeit existieren erste Ansätze, die diese Ideen verfolgen. Im Folgenden werde ich vier ausgewählte Ansätze aus der konkreten Bildungsarbeit kurz skizzieren. Ihnen gemein ist, dass sie soziale Differenzen in den Blick nehmen, die Normalität statt der Abweichung kritisieren und intersektionale Perspektiven in die Konzepte der Praxis einbauen. Sie verfolgen das Ziel, die Teilnehmer_innen zu aktivieren und zu ermächtigen auch gegen Ungleichheitsstrukturen, Diskriminierung und Gewalt zu handeln.

In der **geschlechtersensiblen Pädagogik** und Bildungsarbeit geht es konzeptionell beispielsweise darum, sich der Idee der Differenz von Geschlecht zu nähern. Dabei wird nicht nur die Normalität von Zweigeschlechtlichkeit (also der Existenz von nur zwei Geschlechtern) und Heterosexualität hinterfragt, sondern es werden zunehmend auch intersektionale Perspektiven in die Auseinandersetzung einbezogen. Hier findet aktuell trotz der traditionellen Fokussierung auf die soziale Ungleichheitskategorie Geschlecht eine Öffnung für weitere Ungleichheitsverhältnisse statt. Ihr Ziel ist vorrangig die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit auf der individuellen und institutionellen Ebene.

Antirassistische Arbeit kennzeichnet die Auseinandersetzung mit der sozialen Kategorie der Ethnizität/*race*. Ihr Ziel ist es, Lebenswelten und Erfahrungen von *persons of color* und migrantischen Personen in den Mittelpunkt zu stellen, rassistische Alltagsmechanismen zu entlarven sowie Handlungsstrategien wider die rassistische Diskriminierung und Gewalt mit den Jugendlichen und Erwachsenen zu entwickeln (vgl. Mecheril 2004, Akka/Pohlkamp 2007; Mecheril/Melter 2009). Für Mehrheitsangehörige und Minderheitenangehörige bieten die verschiedenen Ansätze antirassistischer Arbeit gleichermaßen verschiedene Räume, sich mit den eigenen Denk- und Verhaltensweisen und der Möglichkeit von Veränderung auseinander zu setzen.

Der Social Justice-Ansatz fokussiert die Verschiedenheit der Diskriminierungen. Jede Diskriminierung wird zunächst einzeln und dann in ihrer Intersektionalität zu anderen betrachtet. Dieser Ansatz verbindet nicht nur die Diskriminierungsformen der „*großen Drei*“ (Heterosexismus, Rassismus, Klassismus), sondern beachtet beispielsweise ebenso Ableism, Antisemitismus und Altersdiskriminierung. Darüber hinaus werden die Diskriminierungsformen in ihrer Intersektionalität betrachtet. Über die dialogische Mediationsform der *Mahloquet*, einer Methodik aus der gewaltfreien Kommunikation, werden Prozesse der Auseinandersetzung und Selbstreflexion sowie Handlungsstrategien erarbeitet.

Diese Methode setzt an der jüdischen Tradition des mehrdimensionalen Lesens und Interpretierens von Texten an. Das Miteinander-Streiten und Voneinander-Lernen ist damit ein Prozess des dialogischen und des reziproken Lernens (vgl. Czollek et al. 2012).⁴ Und auch der **Anti-Bias-Ansatz** beinhaltet die Kritik an Diskriminierungsformen, die sich in dieser Herangehensweise horizontal anordnen. Anti-Bias bedeutet, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden (vgl. Schmidt et al. 2009).⁵

Allen diesen Ansätzen ist gemein, dass sie die Auseinandersetzungen um Differenzen, soziale Ungleichheiten und Diskriminierungsformen als lebenslangen Prozess verstehen. Sie gehen damit davon aus, dass es in diesem Bereich keine Vollendung eines eigenen Wissens und einer Bereitschaft zum Lernen geben kann. Und außerdem erhält der Austausch für eigene Erfahrungen zumeist einen großen Raum, um an diesen zu lernen und sie aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu analysieren (Multiperspektivität).

Diese exemplarischen Ansätze bereichern die Bildungsarbeit. Sie sind Vehikel einer differenzsensiblen/intersektionalen Bildungsarbeit, in der es möglich wird, soziale Ungleichheit, individuelle Zugehörigkeiten, soziale (Zwangs-)Zuweisungen von Zugehörigkeiten, Leerstellen der sozialen Ungleichheit und Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheit (jenseits von Individualität) in den Blick zu nehmen. Abschließen möchte ich diese Skizze nun allerdings mit zwei zentralen Mankos dieser Ansätze: Erstens gilt besonders für Ansätze wie *Social Justice* und *Anti-Bias*: Durch den Bezug auf eine Vielzahl der sozialen Konstruktionen der Ungleichheitskategorien besteht die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Diskriminierungsformen und Ungleichheitskategorien verwischen und dadurch eine Bagatellisierung einzelner Phänomene stattfindet. Und zweitens besteht durch die Komplexitätserhöhung die Gefahr, dass eine Hinwendung zu akademischen Formen der Vermittlung stattfindet. Deshalb besteht meines Erachtens ein erhöhter Bedarf der konzeptionellen und methodischen Neuorientierungen. Die Idee, dass Methoden und Übungen sowie die Vermittelbarkeit und didaktische Aufbereitung von theoretischen Konzepten einer bestimmten Sprache (mit Blick auf das Klientel) bedarf, ist nur wenig erforscht und wird bislang nur wenig in die Praxis umgesetzt. Aber Sprache ist nicht die einzige Barriere, die sich hier auftut. Nicht nur der Zugang zu den Gebäuden (Tagungshäusern, Hochschulen etc.), sondern auch wer überhaupt Zugang zu diesen Angeboten erhält, also wer von den Angeboten weiß, wer sie bezahlen kann und deshalb teilnehmen kann, zeigt auf, dass differenz-

4 Mehr Infos und Literatur unter: <http://www.social-justice.eu/> [letzter Abruf: 24. Oktober 2012].

5 Mehr Infos und Literatur unter: www.anti-bias-werkstatt.de/12.html [letzter Abruf: 24. Oktober 2012].

sensible/intersektionale Bildung noch einen weiten Weg vor sich hat. Ich benutze im Folgenden das Bild des Labyrinths, denn es gibt viele verschiedene Wege, differenzsensibel zu arbeiten und intersektionale Perspektiven zu etablieren. Und jede_r Pädagog_in und Bildungsarbeiter_in sollte darin den eigenen Weg finden, wobei sie_er sich darüber im Klaren sein sollte, was ihr_sein Bildungsziel im Labyrinth sein könnte. Ich biete im Folgenden erste Wegweiser, die hoffentlich etwas helfen, erste (vorläufigen) Ziele anzupeilen.

3. Wegweiser im Labyrinth der Differenzen

Differenzsensibel/Intersektionale Bildungsarbeit ist ein hier Sammelbegriff für viele verschiedene Formen der Begegnung. In meiner Auffassung gibt es viele mögliche Wege in diesem Labyrinth der Differenzen. Und häufig nutzen die Personen auch unterschiedliche Eingänge in diese Bildungsarbeit. Sie kommen von der Pforte der Inklusion, der antirassistischen Arbeit, ich bin beispielsweise aus der Pforte der geschlechtersensiblen Arbeit eingetreten. Das bedeutet, es bewegen sich viele verschiedene Personen dort, die sich hier und da immer wieder begegnen, nicht zuletzt weil sie interessiert aneinander sind und trotz aller Verschiedenheit doch ähnliche Ziele verfolgen. Allerdings kann eine Fachkraft im Labyrinth durchaus das Gefühl haben, den Überblick zu verlieren. Und deshalb möchte ich nun in meinem letzten Abschnitt erste Wegweiser im Labyrinth der Differenzen benennen, die eine erste Orientierung hoffentlich erleichtern.

Die zentrale Methode ist die Fachkraft.

Auf der Reise durch das Labyrinth wird sicherlich eine für die Praxis zentrale Schnittstelle deutlich: Die Fachkraft der differenzsensiblen Bildungsarbeit ist eine zentrale Person in dem Ganzen. Sie handelt mit ihrem Wissen, sie weiß um Handlungsoptionen, sie weiß darum, Fragen zu stellen und hat Ideen, eine differenzsensibel/intersektionale Praxis zu entfalten. Aufbauend auf ihrer persönlichen Auseinandersetzung in Fachkontexten (und ggf. mit dem Fachwissen um ausgewählte soziale Differenzen) ist sie in der Lage, didaktisch und inhaltlich, die verschiedenen Thematisierungen und De-Thematisierungen von sozialen Differenzen in der Balance zu halten. Ihre differenzsensible Haltung ist ausschlaggebend. Dazu zählt sicherlich auch, paternalistische pädagogische Haltungen abzulehnen und nicht zu denken, als Fachkraft müsse sie alles wissen und vor allem alles besser wissen als die Teilnehmenden einer Bildungsveranstaltung.

Es existiert keine Wahrnehmbarkeit von Differenzen

Immer wieder bewegen wir uns durch die Straße und meinen, erkennen zu können, wer sich von wem unterscheidet. Zumeist wird entlang des kategorial-interpretierten Aussehens

geurteilt. Es scheint allen klar zu sein, wie ein_e Deutsche_r aussieht, oder wie eine alte Person aussieht. Dies ist ein Teil unserer alltäglichen Wahrnehmung, die hilft uns zu orientieren und uns zugleich wie ein permanentes Irrlicht begleitet. Im Alltag werden Personen entlang der Wahrnehmung in Menschen mit und Menschen ohne Behinderung, in ethnisch anders und ethnisch deutsch, in Frau und Mann, in reich und arm einsortiert. Genau genommen benennen wir dabei meistens die Abweichung, die wir wahrnehmen. Die Normalität wird zumeist nicht benannt. So werden zumeist die Personen gezählt, die in dem lokalen Kontext in der Minderheit sind. (Ob das aus pädagogischer Faulheit geschieht oder aus Effizienz muss leider offen bleiben.) Was bleibt: die Wahrnehmung orientiert sich an Differenzen; und vor allem an einer Wahrnehmung einer 'Andersheit'. Dass soziale Differenzen immer wahrnehmbar seien, ist Teil dieses Irrlichts. Oft geschehen diese Einteilungen in soziale Kategorien nicht bewusst, sondern sie sind Teil unserer erlernten Wahrnehmungsstruktur. Klassifizierungen sind eben das Fundament der westlichen Denkstruktur. Im Kontext der differenzsensiblen Bildungsarbeit ist es ein zentrales Bemühen, diese Wahrnehmbarkeit für Differenzen zu schulen, um ihre Eindeutigkeit in Frage zu stellen, sowie die Wertung von der Wahrnehmung zu lösen.

Intersektionaler Alltag statt intersektionaler Überforderung

Ein Beispiel aus der Praxis: Eine Pädagogin trägt einem Fachpublikum die Geschichte der geschlechtersensiblen Pädagogik in der BRD vor. Sie betont zu Anfang, dass sie es bedaure, leider nur die westdeutsche Perspektive bieten zu können. Schließlich berichtet sie von den aktuellen intersektionalen Bestrebungen auch innerhalb der geschlechtersensiblen Pädagogik. Sie erzählt, dass es immer mehr Praktiker_innen gibt, die nun versuchen, Bildungsangebote zu schaffen, die beispielsweise Behinderung und Geschlecht und die Migration und Geschlecht thematisieren. Allerdings, so betont sie, sei das für die Pädagog_innen noch eine hohe Herausforderung. Plötzlich hakt ein Teilnehmer ein. Sinngemäß sagt er, er finde es wirklich sehr verletzend, was sie sage: Sich mit ihm und seinen verschiedenen sozialen Positionen auseinander zu setzen, würde sie als „Herausforderung“ bezeichnen. Das sei nur aus der Position einer privilegierten Person so zu nennen, denn für alle anderen sei klar, Mehrfachpositionierungen und Erfahrungen von Mehrfachdiskriminierungen seien schlicht (nicht nur für ihn) gesellschaftliche Wirklichkeit. In diesem Sinne sind sowohl intersektionale Perspektiven, also die Mehrdimensionalität von Identitätspositionen und Zugehörigkeiten zu verschiedenen sozialen Gruppen, sowie die Betroffenheit von Beschränkung und Diskriminierung im Alltag verschieden, vielschichtig und veränderbar. Intersektionalität ist damit kein theoretisches Konzept für den Alltag, sondern im Grunde ein Konzept aus dem Alltag.

Versöhnliche Grundhaltung

Die Vielheit der sozialen Differenzen erfordert eine versöhnliche Grundhaltung mit sich selbst. Denn durch die Verschiedenheit der sozialen Differenzen, durch die Pluralität der Lebensweisen, der Selbstverortungen und der persönlichen Auseinandersetzung können in der Bildungsarbeit Fehler passieren und Verletzungen auftreten. Paul Mecheril fordert deshalb „*Fehlerfreundlichkeit*“ mit sich und anderen. Ich nenne dies hier daran angelehnt, eine versöhnliche Grundhaltung mit sich und der Umwelt zu haben. In dieser Formulierung steckt für mich einmal mehr, sich selbst trotz aller Bemühungen im Bildungsprozess auch mit Humor und Gelassenheit zu lassen.

Das zentrale Paradox

Ein Interviewpartner in meiner aktuellen empirischen Forschungsarbeit sagte einmal: *„Ich bin doch nicht cooler, weil ich trans bin.“* Er macht damit deutlich, dass er es ablehnt, dass seine soziale Position als Trans-Mann Aussagen zu seiner Persönlichkeit oder seinem Ansehen böte. Die soziale Position sagt nichts darüber aus, ob ein Mensch sympathisch, freundlich, böse, aggressiv oder gewaltvoll ist. Die soziale Position ist nie unfehlbar. Sie sagt unmittelbar nichts über das Wesen von Mehrheits- und Nicht-Mehrheitsangehörigkeiten aus. Es gibt ein sehr berühmtes Gedicht von der US-Amerikanerin, Lyrikerin und Aktivistin Pat Parker (1944-1989): *„For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend?“* (Für die Weiße Person, die wissen will, wie sie mein Freund/meine Freundin sein kann) Dieses Gedicht startet mit den vielzitierten Zeilen: *„Wenn du mit mir sprichst, vergiss, dass ich eine Schwarze bin. Und vergiss nie, dass ich eine Schwarze bin.“* Pat Parker fordert etwas Unmögliches von einer_m Freund_in: Gleichzeitig zu vergessen und nicht zu vergessen, dass sie eine Schwarze sei. Für mich deutet Pat Parker hier das grundlegende Unvermögen dessen an, was in der Differenzsensibilität zu erreichen ist. Dies ist das zentrale Paradox der Differenzen, auf welches die Autorin hinweist. Es ist der Hinweis auf eine Unmöglichkeit des Umgehens. Sie sagt am Schluss desselben Gedichts (in eigener Übersetzung): *„Mit anderen Worten: Wenn du wirklich mein_e Freund_in sein willst, mach keinen Stress aus dem Ganzen. Ich bin träge. Erinnere Dich immer daran.“* Ich denke, sie mahnt mit dem Wissen um die Unmöglichkeit zu einer Gelassenheit in der Begegnung. Erst das ermöglichte eine Freundschaft zwischen einer Weißen und einer Schwarzen Person; eine Begegnung, in der die Differenzen existieren und zugleich nicht existieren. Das heißt, es geht vor allem um das Vergessen und vor allem auch um das Nicht-Vergessen.

Die Normalität als Fiktion

Einen letzten Gedanken möchte ich als Wegweiser aufstellen. Es ist die Vorstellung, dass das, was wir als Normalität erleben, nur eine Fiktion darstellt. „*Ich möchte gerne normal sein*“, hat eine Teilnehmerin einmal zu mir gesagt. Auf meine Frage, was das für sie heißt, hat sie geantwortet, dass sie einfach mal auf der Straße in Ruhe gelassen werden möchte und nicht andauernd darauf angesprochen werden, warum sie so aussieht, wie sie aussieht, und nicht gefragt werden möchte, ob sie „*ganz richtig im Kopf*“ sei. Für sie sei Normalität das Erleben von Ruhe. Mir ging ihre Antwort lange durch den Kopf. Kann es sein, dass die Fiktion einer Normalität eine Sehnsucht nach Ruhe ist? Und kann es sein, dass diese Sehnsucht viele Menschen begleitet? Sie zu erreichen, ist oft nicht möglich, denn in der Differenz zu einer Normalität, die zumeist eine Fiktion darstellt, stellen sich viele. Mit dem Gedanken, dass eben die Normalität immer das Unerreichbare ist, erhält die eigene soziale Position aber eine einzigartige Kraft. Die Normalität ist dann nicht die Orientierung des Bildungshandelns, sondern die Kritik dieser scheinbaren Normalität.

Und damit verlassen wir nun das Labyrinth. Es gilt noch mehr Orientierungen auszuarbeiten und mit vielen Gesprächspartner_innen am Ball zu bleiben. Und deshalb schließe ich nun den Vortrag vergnügt und nachdenklich ab:

4. „*Alles so schön bunt hier...*“ [Abschluss]

Das war ein Schnelldurchlauf durch die Mehrdimensionalität der differenzsensiblen/intersektionalen Bildungsarbeit. Ich hoffe, es ist deutlich geworden, dass es sich dabei um ein riesiges, spannendes und streitbares Feld handelt, was sich da auf tut.

Abschließen möchte ich mit der ironischen Zeile: „*Alles so schön bunt hier...*“ aus dem Song „*TV-Glotzer*“ von Nina Hagen. Er kam mir beim Schreiben dieses Abschlusses plötzlich nach vielen Jahren wieder in den Sinn. In dem Lied berichtet Nina Hagen davon, dass sie sich einsam fühlt und deshalb den Fernseher anschaltet. Sie genießt es dann, dass ihr bunte Bilder vorgespielt werden, wodurch sie von ihrer Einsamkeit abgelenkt wird. Die Zeile „*Alles so schön bunt hier...*“ ist hier allerdings weniger als Ablenkung sondern vor allem als Warnung zu verstehen. Denn es existiert ein Irrglaube im pädagogischen Umgang mit Differenzen, der mich beunruhigt. Wenn Vielfalt, Diversität und Heterogenität die dominierenden wegweisenden Konzepte bleiben, wird Vielfalt (Diversität) zählbar. Abgezählte Verschiedenheit wird zum Aushängeschild der Diversität. Dies hat das problematische Potential, soziale Differenzen zu fixieren. Um nicht entrückt und selbstzufrieden „*alles so schön bunt hier*“ zu pfeifen, schlage ich drei Vorgehensweisen für die Bildungsarbeit vor: Erstens immer wieder im pädagogischen Team die offenen Fragen

selbstkritisch zu klären: Welche sozialen Differenzen nehmen wir in den Blick, und warum treffen wir diese Auswahl? Wie ist unser Verständnis von den sozialen Differenzen? In welchem Zusammenhang stehen soziale Differenzen mit Identitätsmarkierungen? Wann positioniere ich mich wo wie? Und zweitens nie zu vergessen, dass Differenz nicht gleich Differenz ist. Und Identität nicht gleich Identität. Diskriminierung nicht gleich Diskriminierung. Drittens ist es wichtig, sich von der objektiven Wahrheit zu verabschieden. Denn wo soziale Differenzen klar und eindeutig erscheinen, sind sie aus einer anderen Perspektive weniger klar oder sogar gar nicht wahrnehmbar. Soziale Differenzen haben nie etwas mit Konstanten, Sichtbarkeit oder biologischer Eindeutigkeit zu tun. Sie sind immer Machteffekte ihrer Zeit. Es gilt dabei, nie zu vergessen, dass soziale Differenzen trotz allem noch immer soziale Platzanweiser in der Gesellschaft sind, aus denen sich viele Menschen erst durch Selbstermächtigung, durch politische Organisation oder mit Hilfe von Verbündeten loslösen und befreien können.

Mein Fazit lautet: Differenzsensible/intersektionale Bildung findet bislang nur an ausgewählten Orten statt. Außerhalb dieser exklusiven Orte existiert ein Dilemma zwischen der pädagogischen Bildungsarbeit und den theoretischen Überlegungen. Dieses Ungleichgewicht trägt sich fort und zeigt sich an vielen Orten und in zahlreichen Diskussionen: In breiten Abschnitten der Praxis herrscht ein Denken innerhalb starrer, generalisierender Kategorien vor, die sich auch in diversen Ansätzen zur Vielfalt widerspiegeln. Dies hat meines Erachtens neben dem Dilemma zwischen Theorie und Praxis, welches sich strukturell stetig fortsetzt, vor allem einen Grund: Auch in der Pädagogik und der Bildungsarbeit existiert ein Individualisierungs- und Leistungsdiskurs, der Raum für die Thematisierung der Mehrdimensionalität sozialer Differenzen und Ungleichheitsverhältnisse kaum zulässt: Pädagogik und Bildungsprozesse unterliegen in weiten Teilen der Ökonomisierung des Sozialen und sind somit immer auch dem Mangel finanzieller Ressourcen und einer verwertbaren Output-Orientierung ausgesetzt.

Aus neoliberaler Sicht ist somit differenzsensible/intersektionale Bildungsarbeit zunächst nur wenig effektiv. Aber sie bietet den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Gelegenheit, sich zu entfalten, Positionen zu entwickeln und soziale Ungleichheitsverhältnisse zu thematisieren. Dabei will sie das Engagement gegen soziale Ungleichheit fördern und eine Idee davon vermitteln, wie eine Gesellschaft aussehen könnte, in der es möglich wäre, sich mit gegenseitigem Respekt zu begegnen und ohne Angst verschieden zu sein.

Literaturverzeichnis

Adorno (1970 (1951)): Minima Moralia. Reflexionen aus einem beschädigten Leben, Frankfurt/M.

Akka, Abousoufiane; Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizitäten in der antirassistischen Mädchen- und Jungenarbeit. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration, Wiesbaden, 323-349.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M.

Eggers, Maureen Maisha (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat? In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hg.): Bulletin Texte 37, HUB Berlin, 56-70. (Download am 1. Oktober 2012: <http://www.gender.hu-berlin.de/forschung/publikationen/gender-bulletins/texte-37/>)

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation, Frankfurt/M.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice. Theorien, Training, Methoden, Übungen, Weinheim/Basel.

Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, The University of Chicago Legal Forum, 14: 139-167.

Dannenbeck, Clemens (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskus? In: Rathgeb, Kerstin (Hg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen, Wiesbaden, 55-67.

Herrmann, Steffen Kitty (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: Arranca Nr. 28, 22-26.

- Köbsell, Swantje (2012):** Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, Kerstin (Hg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen, Wiesbaden, 39-54.
- McCall, Leslie (2005):** The Complexity of Interseccionality, Signs. Journal of Women in Culture and Society, 30, 1771-1800.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2009):** Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.
- Mecheril, Paul (2004):** Migrationspädagogik, Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2009):** Differenz und Pädagogik. In: Andresen, S; Casale, R.; Larcher, S.; Oelker, J.: Handwörterbuch Erziehungswissenschaften, Weinheim/Basel, 194-208.
- Prenzel, Annedore 2006 (1993):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2010):** Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf (Download am 10. Oktober 2012).
- Schmidt, Bettina/Dietrich, Katharina/Herdel, Shantala (Anti-Bias-Werkstatt) (2009):** Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes: In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts. 154-170.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007):** Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen & Farmington Hills.

West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society, 9 (1), 8-37.

Kontakt: Ines Pohlkamp, pohlkamp@uni-bremen.de

Gender Institut Bremen, Referentin für intersektionale Bildung & Social Justice.