

Gastvortrag anlässlich der Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege gemeinsam mit den Fachverbänden für Menschen mit Behinderung am 02. und 03. November 2011 in Berlin

(1) Diversity - Oder: Wie kann der Umgang mit Vielfalt gelingen?

© Clemens Dannenbeck

(2) "Eine inklusive Gesellschaft schätzt die Vielfalt menschlicher Eigenschaften und Fähigkeiten als ihren eigentlichen Reichtum. Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung gehören dazu." Migration *und* Behinderung - so heißt es im Flyer zur Tagungsankündigung. Fragen wir uns angesichts dieser Perspektive, wie der *Umgang mit Vielfalt* gelingen kann, ergibt sich aus meiner Sicht bereits eine doppelte Irritation.

(3) Um sich ihrer selbst zu versichern, muss sich die ausgerufene "inklusive" Gesellschaft also auf die Suche nach zwei bislang unterbelichtete Bevölkerungsgruppen begeben. Wo und wie aber wird sie fündig? Welches sind die Qualitäten des "Migrationshintergrunds" und der "Behinderung", die diese zu "schätzenswerten" menschlichen *Eigenschaften* und *Fähigkeiten* werden lassen? Handelt es sich dabei nicht vielmehr um zumeist ambivalente soziale Erfahrungen? Und die zweite Frage betrifft das "Wir", das hier spricht: Welche Instanzen sind es, die sich die Frage nach dem Gelingen des Umgangs mit Vielfalt stellen?

(4) Meine Kritik speist sich denn auch aus mehreren Überlegungen: Überwindet die bloße Entdeckung von Menschen mit Migrationshintergrund auf der einen und von Menschen mit einer Behinderung auf der anderen Seite bereits die Zielgruppenlogik heil-, sonder-, aber auch allgemeinpädagogischer Denktraditionen und ist es in diesem Zusammenhang mit einem gut gemeinten *Willen zur Anerkennung von Vielfalt* menschlicher Eigenschaften und Fähigkeiten schon getan? Und zweitens: Ist die handlungsmethodisch orientierte Frage nach einer "richtigen" Umgangspraxis angesichts realexistierender und erkannter Vielfalt eigentlich dem Problem angemessen? Reproduziert sich nicht bereits eine im Sinne der Inklusion zu überwindende Integrationslogik, wenn die Möglichkeit des Scheiterns im Umgang mit Vielfalt allein als eine Konsequenz suboptimaler Fachlichkeit verbucht wird (und nicht als defizitäre Umsetzung des unveräußerlichen Menschenrechts auf volle gesellschaftliche Teilhabe)? Was ist gewonnen, wenn statt dem Inklusionsbegriff, der Rekurs auf die Kategorie Diversity ins Zentrum der Betrachtung rückt? Ist damit menschliche Heterogenität theoretisch und handlungs-

praktisch vollständiger eingefangen? Und schließlich: Gibt es überhaupt einen richtigen Umgang mit Vielfalt im Falschen einer alles anderen als inklusiven Gesellschaft?

Lassen Sie mich im Folgenden sechs Thesen in den Raum stellen:

(5) (A) Die Orientierung an der Inklusionsforderung der UN-BRK erfordert die konsequente Verabschiedung von der Zielgruppenorientierung. Nur unter dieser Voraussetzung gehen bisherige mehr oder weniger gut gemeinte (unter Finanzierungsvorbehalt stehende) Integrationsbemühungen wirklich in einer Inklusionsperspektive auf. Aber Vorsicht: Dabei handelt es sich um ein Argument, das die Ebene des gesellschaftlichen Wertekonsenses und der politischen Willensbildung berührt. Konkrete Maßnahmen können, ja bedingen angesichts fortbestehender Barrieren nach wie vor auch zielgruppenspezifische Förderstrategien. Diese sind aber nicht als das Ziel, sondern stets nur als Mittel zum Zweck auf dem Weg zu inklusiveren Verhältnissen zu betrachten. (6) Inklusion muss dabei zwingend ein reflexiver Prozess bleiben und darf nicht zu einer wahlweise schwärmerischen oder ideologieverdächtigen Utopie, zu einem ewigen Versprechen auf eine ferne Zukunft verfälscht werden.

(7) (B) Migrationserfahrung und Behinderung sind vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens weder als Eigenschaftssyndrome angemessen zu begreifen, noch verhalten sie sich zueinander ohne Weiteres additiv - etwa nach dem Muster der doppelten Benachteiligung. Umsetzungsüberlegungen der UN-BRK müssten sich infolgedessen sowohl auf Basis einer kritischen Reflexion vorherrschender und unserem politischen wie fachlichen Handeln immanenter Kulturbegriffe bewegen als auch Behinderung konsequent im Kontext eines sozio-kulturellen Modells verorten. Damit tritt zumindest im pädagogischen Inklusionsdiskurs an die Seite des Anerkennungsparadigmas zwingend das der *Differenzsetzung* - und damit die Herausforderung, in der handlungspraktischen Anerkennung von Vielfalt stets auch die Möglichkeit der Reproduktion von Differenz mitzudenken - womit eine Reflexionsebene und theoretische Position beschrieben wäre, die jenseits multikulturellen und integrationseuphorischen professionellen Grundhaltungen angesiedelt wäre. Diese Position beantwortet die Frage nach den Bedingungsfaktoren eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt mit der Einbeziehung des Machtfaktors - auf politischer Ebene ebenso wie auf der Ebene fachlicher Interaktion.

(8) Dazu kurz ein Exkurs, eine persönliche Erfahrung: Seit einigen Jahren ist die Arbeit im Stadtjugendamt der Landeshauptstadt München an einer Reihe von Leitlinien zur Qualitätssicherung orientiert. Man findet:

- *Leitlinien für geschlechtsdifferenzierte Jugendhilfe*
- *Leitlinien für die Arbeit mit Jungen und jungen Männern*
- *Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe*

Dabei fiel schließlich auf, dass die Sorge um Kinder und Jugendliche mit Behinderung bislang keinen Niederschlag gefunden hatte. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Entwicklung von „Leitlinien für Behinderte“ stand somit im Raum und gewann angesichts der sich abzeichnenden UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung eine zusätzliche Dynamik. Diesem Anliegen lag eine additive Vorstellung Benachteiligungsmerkmalen und -eigenschaften zugrunde, die sich an bislang übersehenen und dadurch benachteiligten Zielgruppen festmachten. Die Summe der Leitlinien, so die Erwartung, sollten die Voraussetzung dafür sein, eine diskriminierungsfreie Handlungspraxis wenigstens zu fördern, bestenfalls zu garantieren. Dass Reichweite und Geltungsanspruch - mithin die gefühlte und tatsächliche Bedeutung - dieser Leitlinien durchaus unterschiedlich waren und sind - etwa wenn es

um finanzielle oder personelle Ressourcen geht, bedarf - so meine ich - keiner näheren Erläuterung.

Als wir im Rahmen eines studentischen Entwicklungsprojekts, damals noch im Diplom-Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Landshut mit der Formulierung der Leitlinien betraut wurden, entschieden wir uns seinerzeit, die zielgruppenorientierte Erwartungshaltung seitens des kommunalen Auftraggebers vor dem Hintergrund unseres Inklusionsverständnisses so gut es eben ging, nicht zu bedienen.

Wir wollten unseren Entwurf also nicht als bloße Ergänzung zu den bestehenden Leitlinien verstehen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen war: Kulturellen und sozialen Hintergründen, Genderzugehörigkeiten oder Behinderungen – kann man in ihrer gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit nicht im Sinne individueller Merkmale oder Eigenschaften gerecht werden. Vielmehr handelt es sich (etwa im Sinne eines sozio-kulturellen Modells von Behinderung) um gesellschaftlich bedeutsame sozial hergestellte Differenzen und Identitätszumutungen, die simultan auftreten und in Wechselwirkung zueinander stehen.

Wir machten uns also daran, „Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“ (so die notdürftige Formulierung) zu entwerfen, die sich am Ziel umfassender gesellschaftlicher Teilhabe orientierten und auf Inklusion gemäß dem Verständnis der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung zielten.

(9) Aus dem sozio-kulturellen Modell von Behinderung ließen sich für uns folgende übergeordnete Aufgaben ableiten, die sich für alle Akteure in der Kinder- und Jugendhilfe stellen:

- Die Analyse, Beseitigung und Verhinderung von Benachteiligungen
- Die Anerkennung von Vielfalt als Ressource
- Die Analyse der Logik der Differenzsetzung
- Die Reflexion des eigenen Handelns

(10) (C) Inklusion stellt die Berechtigung spezifischer pädagogischer Spezialqualifikationen nicht in Frage - wie häufig von politischer Seite aus böswillig unterstellt und von den Betroffenen unnötigerweise befürchtet wird. Inklusion lässt sich infolgedessen auch nicht wissenschaftlich widerlegen, etwa als weniger effizient oder nachteilig. Inklusion darf nicht als neuartige Spezialdisziplin missinterpretiert werden - wie es sich bspw. in Bayern abzeichnet, wo mit Beginn dieses Schuljahrs ein neuer spezifisch geförderter Schultyp - die Schule mit dem sogenannten Schulprofil "Inklusion" - inthronisiert wurde und damit die in eben demselben Schulgesetz artikulierte Verpflichtung jeder Schule zu Inklusion konterkariert. Stattdessen - müsste man wohl sagen - handelt es sich um eine *echte* Querschnittsaufgabe: die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inklusions-Exklusionsverhältnissen und ihren gesellschaftlich, praktisch und politisch hergestellten Bedingungen. (11) Erst wenn sich z.B. auch die pädagogische Aus- Fort- und Weiterbildung an Inklusion - oder vielleicht sollten wir besser Diversity sagen - orientiert, kann hier von einem Aufbruch im Sinne der UN-BRK gesprochen und die althergebrachte Integrationsperspektive als überwunden angesehen werden.

(12) (D) Der Umgang mit Vielfalt kann so gesehen gar nicht eigentlich misslingen - denn er ist immer schon eine unhintergehbare Realität und Praxis, dessen Struktur und Qualität allerdings im Lichte seiner menschenrechtlichen Begründung reflektiert gehört. Die Alternative wäre eine Gesellschaft, die sich bewusst dieser Selbstverpflichtung zu entziehen trachtet. Insofern handelt es sich um einen klassischen Fall von TINA: There is no alternative. Oder: Es geht bei allen Diskussionen um das *Wie*, nicht um das *Ob* des Anspruchs auf gesellschaftliche Teilhabe. (13)

(E) (14) Kulturalisierungs- und Ethnisierungsstrategien sowie ein medizinisch-individuelles Modell von Behinderung sind geeignet, von sozialen Exklusionsmechanis-

men abzulenken. Ein theoretisch verkürzter Inklusionsdiskurs weiß diesen Tendenzen bislang nur unzureichend zu begegnen. Aber auch Diversity-Ansätze erweisen sich häufig als blind gegenüber gesellschaftlichen Interessen, die die Entdeckung von Heterogenität für sich instrumentalisieren.

(15) In der 4., völlig neu bearbeiteten, Auflage des *Handbuchs Soziale Arbeit* aus dem Jahre 2011¹ sucht man das Stichwort *Inklusion* vergeblich – trotz der seit der Ratifizierung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung* überaus virulenten öffentlichen Debatte um die Teilhabebarrrieren und Selbstbestimmungsoptionen von Menschen mit Behinderung. In dieser Debatte wird der Inklusionsdiskurs allerdings auffallend verkürzt als ein in erster Linie bildungspolitisch relevanter Diskurs geführt, der sich mit Blick auf Kinder und Jugendliche vor allem um Fragen nach den Bedingungen schulischer Integration dreht. Während in der Allgemeinen wie in der Sonderpädagogik das Thema Inklusion primär sowohl als Herausforderung für ein nach dem Prinzip der äußeren Differenzierung organisiertes Bildungssystem als auch für eine pädagogische Praxis verstanden wird, die sich keineswegs konsequent an individueller Förderung orientiert, scheint sich die Soziale Arbeit (Sozialpädagogik) bestenfalls am Rande am (pädagogischen) Inklusionsdiskurs zu beteiligen. Entdeckt(e) die Pädagogik unter inklusiven Vorzeichen die Vielfalt gewissermaßen erst seit geraumer Zeit (vgl. u.a. Prengel 2003), ist die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sehr viel stärker von der Erfahrung gesellschaftlicher Disparität(en) veranlasst und geprägt. Das Verhältnis von Vielfalt und Teilhabe wird infolgedessen in Fachdiskursen Sozialer Arbeit eher Ungleichheitstheoretisch unter Rückgriff auf den Begriff der *Diversity* diskutiert, während in pädagogischen Diskursen auf einen Inklusionsbegriff rekurriert wird, der dazu neigt, Heterogenität als pädagogisch anzuerkennende Handlungsbedingung zu feiern und dabei gleichzeitig die strukturellen wie praktischen Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheiten tendenziell auszublenken.

(16) Diversityansätze im Kontext Sozialer Arbeit berücksichtigen, dass sich in unserer Gegenwartsgesellschaft soziale Ungleichheitsverhältnisse und damit die Fragen nach sozialer Gerechtigkeit nicht mehr ohne Bezugnahme auf das Spannungsverhältnis von Identität und Differenz beantworten lassen. Ein pädagogisches Inklusionsverständnis hingegen sucht eine lange Zeit dominante Integrationslogik aufzubrechen und umzukehren, indem sie die gesellschaftlichen Struktur- und Organisationsbedingungen auf deren Exklusionseffekte, Teilhabebarrrieren und Selbstbestimmung verhindernde Bedingungen überprüft und in Frage stellt. Im Schnittpunkt beider Diskurse könnte sich eine Situation mit Erkenntnispotenzial ergeben: Der (sozial)pädagogische Umgang mit Heterogenität wirft angesichts fortbestehender sozialer Ungleichheitsverhältnisse eine kritische Perspektive auf deren gesellschaftspolitische Prozessdynamik– und erfordert ebenso eine Bereitschaft zur Selbstreflexion des eigenen Handelns aufgrund unhintergebar verstrickter Konstruktionsbedingungen von Differenz. Sowohl anerkennungs- wie ungleichheitstheoretische Perspektiven für sich genommen, bleiben hinter einer solchen Anforderung tendenziell zurück.

Einer selbstbewussten identitätspolitisch motivierten Selbstpositionierung - etwa in den Deaf Studies - begegnen pädagogische Inklusionsakteur/-innen häufig indifferent, bisweilen auch hilflos. Denn aus dem Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und Selbstbestimmung auch ein identitätspolitisch begründetes Recht auf (Selbst)Exklusion ableiten zu wollen, muss unter einem institutionenkritischen Blickwinkel als eine Form falschen Bewusstseins erscheinen. In der Tat läuft eine partikulare Identitätspolitik stets Gefahr, die strukturellen Bedingungen ihrer Artikulations- und Repräsentationsmöglichkeit zu unterschätzen, ebenso wie umgekehrt

¹ Vgl. Otto / Thiersch (Hg.), 2011

die Strukturkritik Gefahr läuft, unbemerkt zur Reetablierung von Bevormundung und damit von Teilhabebehindernissen beizutragen.

Inklusion und Diversity erscheinen in den diversen pädagogischen Fachdiskursen als schillernde Begriffe, die in den jeweils dominierenden Diskursen typischerweise um ihre theoretischen Traditionen und Genesen gebracht werden.

„Als pädagogische Perspektive zielt Diversity auf den angemessenen Umgang mit dem Zusammenspiel vielfältiger Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien“ (Mecheril / Plöber 2011, 278)

Gerade die Genese des Diversity-Begriffs zeigt jedoch, mit welchen Risiken weitgehend theorieleiose semantische Aneignungen in unterschiedlichen Diskurskontexten verbunden sind. Unter dem Aspekt einer betriebswirtschaftlichen Verwertungslogik wird spätestens seit der Jahrtausendwende unter dem Vorzeichen von „Managing Diversity“ identitäre Vielfalt (häufig reduziert auf eine weitgehend essentialistischem Denken entstammende kulturelle Dimensionen) als vorteilhafte Bedingung für Innovation, Effizienz und ökonomischen Erfolg identifiziert². Damit scheint der konstatierten neuen Unübersichtlichkeit in der Analyse Sozialer Ungleichheit mit der Entdeckung einer Vielfalt von Unterschieden begegnet zu werden, deren Verhältnis zueinander und deren Wechselwirkungen theoretisch unterbelichtet bleiben, solange ihre Berücksichtigung die Hoffnung auf Gewinn in Aussicht stellt. Bezeichnenderweise sind die im Zuge von Managing-Diversity-Ansätzen beachteten Dimensionen von Vielfalt ihrerseits keineswegs von einem teilhabeorientierten Interesse an verbesserter Repräsentation geprägt, sondern allemal abhängig von der gesellschaftlichen Bedeutung der jeweils als Aspekt der Bereicherung geadelten Differenz. So ist es ja keinesfalls die kulturelle Vielfalt in ihrer Vielfalt, die hier vorzugsweise in Szene gesetzt wird, ebenso wenig wie beispielsweise Menschen wirklich unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung von Managing-Diversity-Prozessen profitieren. Die gesellschaftlich hierarchisch geordneten Bedeutungen kultureller Differenzen bleiben dabei ebenso unberührt wie die Hierarchien unterschiedlicher Formen von Schädigungen, die sich in unterschiedlichen Integrationschancen niederschlagen. Anerkennung findet allein, was die Chance auf Profitmaximierung in Aussicht stellt.

(F) (17) Gefordert ist ein erneutes Nachdenken über die Wirksamkeit immanenter rassistischer Logiken in Politik, Medien, Öffentlichkeit und auch in den verschiedenen Handlungsfeldern professioneller Praxis. Auch hier geht es nicht (nur) um das Entdecken, Entlarven und Bekämpfen der rassistischen Haltung des jeweils Anderen als dessen mehr oder weniger unveräußerlicher Eigenschaft, sondern um die Analyse und Reflexion der Wirksamkeit von Diskursen, an denen ggf. auch die eigene Profession teilhat.

(18) In Deutschland weist etwa jeder vierte Mensch unter 25 Jahren eine transnationale Migrationsgeschichte auf. Eine Herausforderung stellt diese Ausgangssituation für all diejenigen gesellschaftlichen Institutionen dar, deren Funktionieren von herzustellender Homogenität abhängt. Allen voran ist hier das Bildungssystem zu nennen. Für unsere Schulen etwa ist Vielfalt stets ein Problem (gewesen), Anlass für fortgesetzte Selektion und Separierung sowie ausgemachte Ursache für Konflikte und angeblich ständiges Risiko für den pädagogischen Erfolg. Unter positiven Vorzeichen steht Migration zwar gegenwärtig auch in der Diskussion – allerdings nur in Gestalt der Instrumentalisierung von Migrant/-innen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive. Den demografischen und wirtschaftlichen Verwerfungen soll nun auch stärker migrationspolitisch begegnet werden.

² Vgl. hierzu auch z.B.: Stuber (2003, 2008), Bambach (2009), Lüthi (2010)

Mecheril u.a. (2010)³ entwerfen mit rassismuskritischem Anspruch die Grundzüge einer Migrationspädagogik, die ihre Konsequenzen aus der Migrationstatsache ziehen und dabei die Chancen ausloten, wie national verengte Perspektiven angegangen, reflektiert und überwunden werden können.

„Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Zugehörigkeiten und deren Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung“ (Mecheril u.a. 2010, S. 13)

Das herausragende Moment dieser Perspektive besteht in der konsequenten *Reflexivität* ihres Entwurfs: Welche Pädagogik ist einer Einwanderungsgesellschaft angemessen (Hamburger 2003)⁴, bzw. wie gestaltet sich pädagogisches Handeln unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft?

Gerade für Bildung und Erziehung hat die jahrelange politische Verweigerung einer aktiven Integrationspolitik und die Leugnung der Tatsache, dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist, dazu geführt, dass die sozialen Folgen von Migration verkannt wurden. (Dies festgestellt zu haben ist natürlich kein sarrazin'sches Verdienst, sondern diese Erkenntnis pfeifen die Spatzen der Migrationsforschung schon seit mindestens 10 Jahren von den Dächern⁵.

„So liegt in der Altersgruppe unter 18 Jahren in Deutschland der Anteil der Kinder mit nicht deutschem Pass bei etwa 15% - ein beträchtlicher Anteil, zumal die statistischen Erhebungen nur Kinder mit nicht deutschem Pass erfassen. Gleichwohl haben Bildungspolitik und Schulorganisation in Deutschland auf die Anwesenheit dieser Kinder in einer Weise reagiert, deren Absurdität als *chronische Überraschung* beschrieben werden kann – so als sei es über Jahre nicht zu erwarten gewesen, dass im je kommenden Schuljahr erneut ein nicht unerheblicher Anteil von Schüler/-innen in den Schulen anzutreffen sein werde, die der schulischen Normalerwartung nicht entsprechen“ (Mecheril u.a. 2010, S. 37)

Mecheril u.a. bringen diesen Befund auf die eindrückliche Formel: „Migranten(kinder) sind die selbstverständlich nicht selbstverständlich Zugehörigen“ (ebd. S. 37)

Warum tendiert der (inklusions)pädagogisch mehr oder weniger geschulte Blick in der Praxis immer noch dazu, im Schulversager mit Migrationshintergrund zwar nicht mehr ausschließlich *kulturelle Defizite*, aber doch noch überwiegend *kulturbedingte* Belastungsfaktoren am Werk zu sehen? Die Einsicht in die Normalität von Migration hat bisher weder die pädagogische Praxis noch die Bildungspolitik nachhaltig erreicht. Ein Blick auf die empirischen Muster der Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge in Deutschland zeigt das unmissverständlich. Aber auch der Reflex, die mangelnde Effizienz des Bildungssystems immer wieder auf kulturelle Belastungsfaktoren und kulturbedingt defizitäre Integrationsbereitschaft zurückzuführen, ist hierfür Beleg.

In einem bildungspolitisch unhinterfragten selektiven Schulsystem, in dem Vorstellungen von längerem gemeinsamem Lernen als Ausdruck (post)sozialistischer Gleichmacherei diffamiert werden, ist es hingegen mit der tatsächlich gemeinsam verbrachten Zeit von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht weit her. So sind die Konzentrationen

³ Mecheril, Paul / Maria do Mar Castro Varela / Inci Dirim / Annita Kalpaka / Claus Melter: Migrationspädagogik. Reihe Bachelor / Master. Beltz Verlag, Weiheim und Basel 2010

⁴ Hamburger, Franz: Einführung in die Sozialpädagogik. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2003 sowie sowie Hamburger, Franz (2003): Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. Cooperative, Frankfurt

⁵ Zur kritischen Debatte innerhalb der Migrationsforschung der Bundesrepublik vgl. auch die Positionen von Elisabeth Beck-Gernsheim: Dies.: Wir und die Anderen: Kopftuch, Zwangsheirat und andere Missverständnisse. Suhrkampverlag, Frankfurt a.M. 2007 (zuerst 2002) sowie dies.: Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1999

von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in spezifischen Regionen sehr schulartspezifisch – und damit nicht Resultat von Überfremdung, sondern Konsequenz der Selektions- und Separationslogik des Bildungssystems.

Das Problem des Umgangs mit kultureller Vielfalt liegt nicht im *Modus des Fremdverstehens*, sondern in der *Notwendigkeit und Schwierigkeit, die Logik kultureller Differenzsetzung zu dekonstruieren*. Und diese Logik tritt sowohl in der politischen Rhetorik wie in den institutionalisierten Strukturprinzipien des Bildungssystems offen zutage.

Wir kommen wohl nicht umhin, uns – auch und gerade als Inklusionsbewegte – mit gesellschaftlich dominanten Diskursen auseinanderzusetzen, die eine Gesellschaft kennzeichnen, die im Begriff ist, sich (rhetorisch) auf den „Weg der Inklusion“ zu machen: (19)

„Zu allererst brauchen wir aber eine klare Haltung. Ein Verständnis von Deutschland, das Zugehörigkeit nicht auf einen Pass, eine Familiengeschichte oder einen Glauben verengt, sondern breiter angelegt ist.

Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“⁶

(20)

„Dass der Islam zu Deutschland gehört ist eine Tatsache, die sich auch aus der Historie nirgends belegen lässt.“⁷

Wovon reden wir, wenn wir über *rassistische Logik* sprechen? Rassismus entzieht sich jeglicher rationalen Begründung (Adorno über Antisemitismus). Dabei kann es durchaus von Interesse sein, welche Bedeutung dem Christentum, dem Judentum und dem Islam für die geistesgeschichtliche und kulturelle Entwicklung Deutschlands oder Europas jeweils verliehen wird. Und es ist zum Beispiel überaus aufschlussreich zu beobachten, wann und unter welchen Umständen *jüdische* Beiträge in den Blick des öffentlichen Bewusstseins rücken – und wann nicht. Es lohnt sich auch zu analysieren, wie sich Wahrnehmungsmuster von Eigenem und Fremdem in das kollektive Geschichtsbewusstsein einschreiben. Aber Verweise auf die Schönheit maurischer Baukunst in Andalusien oder auf die Geschichte der Tradierung griechischer Philosophie über das finstere Mittelalter hinweg durch arabische Gelehrte taugen nur bedingt als pädagogische Antwort auf die praktische Wirksamkeit rassistischer Logik.

(21) Moralisierende Aufklärungsbemühungen wie die folgende wirken in der Regel eher hilflos gegenüber dem täglichen Rassismus und dienen im besten Fall zur Beruhigung des eigenen Gewissens.

(22) Strategien der rationalen Aufklärung und erst Recht solche des moralischen Appells im Geiste der politischen Korrektheit zielen gar nicht auf die *Logik* rassistischen Denkens. Das liegt wohl daran, dass Rassismus nicht aus mangelhafter Sachinformation oder falschem (moralischem) Bewusstsein resultiert. Rassismus ist auch keine stringente Weltanschauung, schon gar kein geschlossenes gedankliches Theoriegebäude oder gar eine (unveräußerliche?) Eigenschaft von bestimmten Menschen (erkennbar etwa an Springerstiefeln, Lonsdale-Jacken und glatt rasierten Köpfen). Hüten wir uns davor, Rassismus auf solche Weise dingfest machen zu wollen – weder durch die Unterscheidung von „rassistischen“ und „nicht rassistischen“ Aus-

⁶ Bundespräsident Christian Wulff, Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit am 03.10.2010

⁷ Innenminister Hans-Peter Friedrich, Antrittsrede am 03.03.2011

sagen, noch durch Dichotomisierungen in „Rassisten“ und „Nicht-Rassisten“ (den allemal Guten, zu denen wir uns erlauben, uns selbst zu rechnen).

Die Autor/-innen der Studie „Die Mitte in der Krise – Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010“ (Friedrich Ebert-Stiftung)⁸ sprachen unlängst von einem „Dammbruch“, den die Sarrazin-Debatte im Deutschen Herbst des vergangenen Jahres hervorgerufen habe. Mittlerweile wickelt diese unsägliche Debatte, den Marktgesetzen der Mediengesellschaft gehorchend, anderen Katastrophen größeren Ausmaßes. Über sarrazinsche Thesen zu sprechen, bedeutet inzwischen wenigstens nicht mehr, unfreiwillig einen Diskurs zu schüren, den man sich ob seiner langen Halbwertszeiten besser als geistigen Sondermüll im Salzstock der Geschichte endgelagert wünschen würde.

„Die Passagen, die sich auf Ausländer bezogen und die von der deutschen Presse herausgezapft worden sind, sehen im Gesamtzusammenhang dieses Interviews ziemlich anders aus. Wenn er sich ein bisschen tischfeiner ausgedrückt hätte, hätte ich ihm in weiten Teilen seines Interviews zustimmen können.“⁹

Rassismus – eine Frage der Tischsitten? Dass sich ein „vererbtes intellektuelles Potenzial der Bevölkerung kontinuierlich verdünnt“ (Sarrazin, S.91/92)¹⁰ – wenn Geburtenraten schichtspezifisch und je nach kultureller Herkunft variieren. Und dass dann „auch im besten Bildungssystem (...) die angeborene Ungleichheit der Menschen durch Bildung nicht verringert, sondern eher akzentuiert“ wird (ebd. S.249). Schließlich: „Dass Menschen unterschiedlich sind – nämlich intellektuell mehr oder weniger begabt, fauler oder fleißiger, mehr oder weniger moralisch gefestigt – und dass noch so viel Bildung und Chancengleichheit daran nichts ändert“ (ebd. S.9) – derlei zu denken, muss natürlich erlaubt sein, in einer sich auf Meinungsfreiheit berufenden Gesellschaft – es medienwirksam zu veröffentlichen, ist hingegen beschämend und empörend. Darin einen mehr oder weniger überfälligen Tabubruch entdecken zu wollen, reproduziert aber (wenngleich möglicherweise unfreiwillig) die inhärente rassistische Logik.

Rassismus ist eben gerade keine unveräußerliche Eigenschaft von so zu brandmarkenden „Rassisten“ (wir kennen diese argumentationsfreie Bezeichnungspraxis eines hilflosen Antifaschismus). Es ist so gesehen verfehlt, etwa Sarrazin als Rassisten zu identifizieren und zu brandmarken. Rassismus verstehe ich (in Anlehnung an Stuart Hall) als eine *Bezeichnungspraxis*, eine *bestimmte auf Differenzsetzung basierende Argumentationslogik*¹¹. Damit aber verschiebt sich der Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit. Nicht vorgebliche Rassisten aufzuspüren und zu bekämpfen wäre demzufolge die vordringliche Aufgabe einer Antidiskriminierungsarbeit, die sich einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno) verschrieben hat. Vielmehr kommt es darauf an, die sich an die soziale Konstruktion von Rasse anschließenden Unterscheidungen immer dort, wo sie artikuliert werden, zu analysieren und ihnen entschieden entgegenzutreten. Auch die Rede von der zwar in multikulturellem Überschwang oft begrüßten, aber dann doch für letztlich unüberwindbar gehaltenen *kulturellen Differenz* kann als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ fungieren (Leiprecht 2001, S.28¹²).

⁸ Decker, Oliver u.a.: Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Studie im Auftrag der Friedrich Ebert-Stiftung, Forum Berlin, Projekt gegen Rechtsextremismus, Berlin 2010

⁹ Altkanzler Helmut Schmidt im Gespräch mit Giovanni di Lorenzo, ZEIT-Magazin vom 12.11.2009 über Sarrazins Beitrag in *Lettre International*, vor Erscheinen des Bestsellers „Deutschland schafft sich ab“

¹⁰ Sarrazin, Thilo: Deutschland schafft sich ab. Deutsche Verlags-Anstalt, München 2010

¹¹ Das interaktiv und diskursiv von Einzelnen und Institutionen reproduzierte Unterscheidungssystem, das rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen produziert, operiert mit der Kategorie Rasse (nach Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität*, Argument-Verlag: Hamburg, 1994)

¹² Leiprecht, Rudolf: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den

Dass diese Gesellschaft Integrationsprobleme hat, ist, wenngleich reichlich spät, seit nunmehr mehreren Jahren auch politisch erkannt und die Auseinandersetzung um eine Einwanderungs-, Integrations- und Inklusionspolitik wird ebenso fachwissenschaftlich wie politisch auf allen Ebenen längst geführt. Sarrazin'sche Thesen haben aber dem Bemühen um praktische Fortschritte auf dem Weg zu inklusiveren Verhältnissen einen Bärendienst erwiesen – und ich glaube, im Besonderen die Bedingungen sozialer und pädagogischer Arbeit im Kontext von Inklusion und Diversity auf empörende Weise erschwert.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Aufmerksamkeit!