

I Grundlagen

1 Erziehung ist politisch – eine Skizze

Ronald Lutz

Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewusst ist, nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte.
Paulo Freire

Für die »Kunst des Erziehens« als Pädagogik im weitesten Sinne (auch als wissenschaftliches Fach) besitzen zwei »Dinge« essentielle Bedeutung: zum einen muss diese eine »Politik des Lebens« sein, zum anderen ist sie verpflichtet die »Kultur des Schweigens« bzw. die »Monologie« des Erziehens zu beenden. Ziel ist es doch, Menschen eine Stimme zu geben, sie zu unterstützen und zu fördern, damit sie sich in ihrem eigenen Leben zurechtfinden, sich in das öffentliche Leben einbinden und dieses mitgestalten können. Für die Akteure der Pädagogik (von Kindergärten über Schule bis zur Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik) verbindet sich damit eine Haltung und eine Praxis, die ich als dialogisch, verstehend und politisch verdichten will.

In der hier vorgelegten Skizze einer »Politischen Ethik des Erziehens«, einer »Politik des Lebens«, beziehe ich mich wesentlich auf Paulo Freire, der für einen solchen Ansatz stand und aktuell neu gelesen werden muss. Für ihn war »Erziehung immer politisch«, er wollte die »Kultur des Schweigens« beenden und setzte dabei auf Dialoge – letztlich auf das, was aktuell unter Resonanz (Rosa 2016) verstanden wird und was Jürgen Habermas (1981) mit Kommunikation, Diskurs und Aushandlung erörterte.

1.1 Warum Freire?

Zweifellos steht zunächst die Frage im Raum, weshalb dieser politisch denkende und handelnde Pädagoge, der sich als Marxist und als Christ begriff, 20 Jahre nach seinem Tod Impulse für unsere Gegenwart und Zukunft geben kann. Das ist schnell beantwortet: Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass uns die Befreiungspädagogik, in deren Tradition sich Freire befindet, noch immer oder wieder viel zu sagen hat. Dabei beziehe ich mich auch auf meine These, dass wir vom »Süden lernen können und müssen«, da dort viel früher und heftiger Globalisierungsfolgen auftraten, die erst allmählich auch den Alltag in nördlichen Gesellschaften prägen.

Freire stand mit Befreiungstheologen und Befreiungspädagogen eindeutig an der Seite der Heranwachsenden, der Fragenden, der Verunsicherten, der Marginalisierten, der Ausgebeuteten, der Verwundeten und der Ausgegrenzten. Er stand an der Seite der Menschen, die sich im Mittelpunkt pädagogischer Arrangements befanden. Sie wurden als »Protagonisten« (und nicht als Zöglinge oder Klienten) begriffen, als Wesen, die zu sich selbst finden wollen und können, die in Gemeinschaft, Verantwortung, Glück, Zufriedenheit, Stolz und Würde leben wollen.

Zusammen mit sozialen Bewegungen, und dies nicht nur in Lateinamerika, entfaltete die Befreiungspädagogik, in vielen Regionen der Welt bis heute andauernd, eine »befreiende Praxis« (auch mit pädagogischen Mitteln), die gegen herrschende, kolonialisierende, ökonomisierte und ausbeutende Kontexte und Herrschaftsstrukturen Menschen eine Stimme geben wollte, um wieder Subjekt für sich zu werden und zu sein. Sie wollte der »Kultur des Schweigens«, diese fast fatalistische Übernahme gesellschaftlicher Bilder und Zwänge im Verhalten der Menschen, eine Praxis gegenüberstellen, die Menschen wieder ein eigenes Wort ermöglicht. Eine befreiende Praxis kann und muss Basis und Aufgabe aller Pädagogik sein, gerade in einer Zeit, die sich wie die unsrige im Norden in einer tiefen Krise ihres Selbstverständnisses befindet.

Ideen der Befreiungspädagogik (und andere aus dem Süden wie Ansätze einer Indigenisierung Sozialer Arbeit in Indien, Australien oder Afrika) gewinnen in Zeiten »neoliberaler Erfindung des Sozialen« (Lessenich) große Bedeutung. Soziale Verwerfungen werden individualisiert, Ungleichheit sowie Armut erfahren eine stete Skandalisierung, es wird aber immer weniger gegen deren Verhinderung getan. Der Kult des Individuums hat den *Arbeitskraftunternehmer* hervorgebracht, der nur noch für sich selbst sorgt und somit auch für sich völlig verantwortlich ist.

Damit sind ethische Grundzüge aller Pädagogik (aller Erziehung im weitesten Sinne) benannt. Zugespitzt kommt damit ihre eigentliche Bedeutung zum Ausdruck:

mit Menschen zusammen Zugänge zum Leben finden bzw. diese zu verbessern, sie darin zu unterstützen und zu fördern, sich und ihre Vorstellungen vom Leben auch umzusetzen, stark zu werden und zu sein sowie gegen Widerstände Lebensentwürfe durchzuhalten, hierzu gehört auch der Erwerb notwendigen Wissens und erforderlicher Kompetenzen.

Doch allein schon daraus ergibt sich eine essentielle Frage: Was ist erforderlich und warum? In modernen Gesellschaften hat man als kritischer Beobachter immer mehr den Eindruck, erforderlich sei das, was ökonomisch verwertbar ist. Bildungsprozesse vermitteln doch vor allem abfragbare Kenntnisse, die wesentlich ökonomischen Verwertungsinteressen nützen. Pädagogik ist vielfach eine ökonomisierte und zugleich entpolitisierte Praxis, die ihre kritischen und auch politischen Positionen zum Teil entsorgte, oder sie zumindest abdrängte, und sich auf eine Praxis und eine Haltung zurückzog, die der neoliberalen »Neuerfindung des Sozialen« entspricht und den Kontexten kapitalistischer Gesellschaft kaum noch kritisch gegenübertritt. Sie unterstützt dies in weiten Teilen sogar, indem sie in ihrer täglichen, in der Sozialen Arbeit wesentlich auf den

Einzelfall bezogenen Praxis, Fähigkeiten von zu Erziehenden (Zöglingen) oder Klienten »fördern« oder »wieder herstellen« will, ohne die Verhältnisse anzuprangern oder gar verändern zu wollen.

Die Gesellschaft arrangiert sich insgesamt mit diesen Zusammenhängen und setzt auf Bildung und Erziehung, die bezogen auf Kompetenzen Subjekte vor allem resilient und fit machen soll, sich in den Verwerfungen des neoliberalen und globalen Kapitalismus unkritisch und sich selbst verleugnend einzurichten, um dem Terror der Ökonomie zu genügen. Pädagogik hat sich dabei an das Kapital verkauft bzw. sich einbinden lassen, statt innovativ agiert sie lediglich affirmativ. Unter diesem Verwertungszwang wird »Totes Wissen« (Gronemeyer/Fink) zum Inhalt der Bildung, reines und abfragbares Faktenwissen, mit dem Individuen gesellschaftlich und ökonomisch nutzvoll und einsetzbar scheinen. Bildung wird zum Faktor der Produktion. Befreiung und Befähigung ist nicht mehr ihr Ding, sie ist lediglich damit beschäftigt eine oberflächliche Beruhigung von Konflikten zu erreichen bzw. verwertbare Subjekte als Objekte herzurichten.

Wenn die Welt sich aber inzwischen in Metamorphosen windet, also völligen Umwandlungen und Zerbröselungen seitheriger Errungenschaften und Selbstverständlichkeiten, wie es Ulrich Beck in seinem letzten Buch »verkündete« (Beck 2016), dann wächst neben Katastrophenszenarien, wie es so manche Populisten beschwören und das Ende liberaler Demokratien fordern, aber auch die Chance bzw. der Bedarf, den Menschen doch wieder eine Stimme zu geben, die nicht den Vorgaben der Ökonomie entspricht. Die etablierte »Kultur des Schweigens« kann und sollte durchbrochen werden, indem sich die Menschen wieder in die zukünftige Gestaltung des Sozialen einbringen. Dieses darf man nicht jenen »Rattenfängern« überlassen, die vom rechten Rad kommend laut posaunen, Sorgen, Ängste und Vertrauensverluste aufzugreifen und nachhaltig zu bedienen.

»Befreiende Praxis« kann (muss) ein Ergebnis dieser Metamorphosen der Welt sein. Doch dazu bedarf es großer Anstrengung seitens der pädagogischen Akteure, die sich von bisherigen Routinen verabschieden müssen. Ein Wiederlesen von Freire gibt hierzu jenseits der Traditionspflege seines Werkes Impulse, insbesondere könnte sich die Pädagogik in ihrer ganzen Breite als eine kritisch-reflexive neu aufstellen.

1.2 Thesen einer Anthropologie des Erziehens

In der Aufklärung wurde die »Erziehbarkeit« des Menschen zum Thema, diskutiert wurde, was geplante Sozialisation sein könnte. Philosophen, Anthropologen und Pädagogen in dieser Zeit gewannen die Überzeugung, dass der Mensch nur durch »Erziehung« zum Menschen werde, zum Wesen seiner selbst, er werde nur das, was diese gestaltbaren Prozesse aus ihm machen. Er-

ziehung wurde als Mittel gesehen, um »Humanität« herzustellen, um Welt zu gestalten und sich von unveränderbaren Schicksalen zu lösen. Darin lag und liegt immer auch die Idee der »Vollkommenheit«.

Erziehung wurde und wird eben nicht mehr nur als Vorbereitung auf das Leben verstanden, sie sollte und musste auch Beitrag zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse sein. Erziehung wird zur Hoffnung und zur Utopie auf ein »Gutes Leben«. Rousseau hat diese Hoffnungen in seinem Erziehungsroman »Emile« wunderbar beschrieben. Doch wer definiert »Gutes Leben« und vor allem für wen? Ist nicht die Idee der Vollkommenheit, die aller Aufklärung und sozialen Utopien innewohnt, gleichfalls eine unantastbare Schicksalsmacht, die ein Bild der Zukunft formt, das der Gestaltung von Gegenwart, die in der Aufklärung postulierte Weltoffenheit des Menschen, als Zwang entgegensteht und diese zu beherrschen droht?

Bis heute ist doch völlig unklar, was Natur und Kultur am Menschen ist, was Erziehen tatsächlich bewirkt und wie sie gestaltet und organisiert sein sollte. Die gleichfalls im Denken der Aufklärung formulierten Prozesse von Geschichtlichkeit und Veränderbarkeit der Kulturen, des Humanen an sich, geben uns eine stetige Aufgabe der Reflexion. Sie zeigen die Relativität und Unwägbarkeit des Verhältnisses von Natur und Kultur. Wo wir beim Menschen auf seine Natur und sein Wesen zu treffen hoffen, stehen wir in Wahrheit immer vor einem Menschen, dessen natürliche Ausstattung durch Lernen »geformt« wurde. Allerdings bleibt deren Ausmaß ein Rätsel, da wir zugleich auch auf Natur blicken, die sperrig bleibt, die sich nicht fügen will, die sich verweigert oder aufbegehrt. Mitunter wird dies als Auffälligkeit und Abweichung diskutiert, was dann die elterliche Erziehung an die Grenzen stoßen lässt und Soziale Arbeit und andere Sonderpädagogik in die Pflicht nimmt bzw. diese erst entwickelt.

In einer kritischen Sichtweise analysiert Pilippe Descola das Denken des Westens als Glauben, in dem Erziehen einen zentralen Aspekt darstellt: Der Mensch sei zum Beherrscher und Besitzer der Natur berufen. Dies habe ihn von ihr und somit von sich selbst getrennt. Es sei eine Dichotomie, ein Dualismus, von Natur und Kultur entstanden, die eine reine Konstruktion sei, eine Erzählung, ein starres Narrativ, die das Leben begrenze. Eigentlich wären Natur und Kultur nicht getrennt, sie stellten zusammen etwas Drittes dar, das sie im Denken fast aller Kulturen immer vereinigt und interdependent sah. Dies müsse neu hergestellt werden, durch Kontinuität statt Abbruch, durch Kontakt statt Trennung, durch Gemeinschaft statt Individualisierung, durch Zyklen statt Beschleunigung.

Vor diesem Hintergrund ist Erziehung, in welcher Form auch immer, ein Mythos, ein gesellschaftlich erzeugtes Narrativ, das immer nur Vorstellungen und Wünsche formuliert, wie der Mensch, sein Wesen, seine Beziehungen und sein Leben, seine Welt, zu sein habe bzw. werden solle. Dieses Narrativ wird als Erziehung und Bildung in das Leben transplantiert und formt Menschen nach Ideen und Konzepten, die zwar nicht mehr von Gott und anderen unantastbaren Mächten kommen, aber von Menschen, die sich mitunter für Gott halten und sich quasi als wissende, pädagogische Experten darstellen, zumin-

dest für Menschen, die zu wissen meinen, was gut für andere und insbesondere für Heranwachsende sei.

In einem weiteren kritischen und reflexiven Diskurs lässt sich die »Erziehbarkeit« des Menschen auch als Narrativ sehen, in dem das Kind, der Jugendliche, als Zögling von Eltern und Erziehenden oder der Klient von pädagogischen Fachkräften in der Sozialen Arbeit zu einer »Einschreibhülle« für Erwachsene, für Eltern, für Pädagogen, für moralische Entwürfe oder für Zurichtungsprozesse wird. Darin liegt eine fatale und doch auch faszinierende Hoffnung: Da der Mensch eben erziehbar sei, könne er auch so erzogen werden, wie ein generalisiertes und gesellschaftlich entworfenes »man« es wolle. Darin liegt Gutes und Böses zugleich: Zum einen würde der Mensch zum Gestalter seiner eigenen Kultur, kann sie schaffen und ändern. Zum anderen könnte man aus dem Menschen das machen, was Eltern, Pädagogen oder Bildungsplaner wollen.

Genau diese Idee und Praxis der Formbarkeit geschah und geschieht sowohl in autoritären als auch in liberalen Kontexten, jeweils abhängig vom Bild und der Struktur von Gesellschaft, denen das generalisierte »man« sich verpflichtet fühlt. Doch genau das ist immer abhängig von Macht- und Herrschaftsbeziehungen. Alle Erziehung ist vor diesem Hintergrund als ambivalent zu sehen. Es gab und gibt im philosophischen und anthropologischen Denken schon immer erhebliche Zweifel an Positionen zum Phänomen »Erziehung«.

Sie ist zwar erforderlich, zweifellos, sie war es immer, auch vor ihrer Wiederentdeckung in der europäischen Aufklärung; auch frühere bzw. andere Kulturen hatten eine Idee und ein Wesen davon. Immer wurde die nachwachsende Generation in die bestehende Kultur eingegliedert bzw. auffällige und abweichende als solche begriffen und mitunter auch »behandelt«.

Erziehung kann neben dem Wesen der Freiheit, die in ihr liegen könnte, aber auch zur Praxis der Affirmation werden, die zur Bestätigung, zum Erhalt und evtl. zur moderaten Fortentwicklung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse taugen soll. Darin kann sie Zurichtung und zum Zwang werden, eine Erziehung zur »Brauchbarkeit« und »Verwertbarkeit«, in der nur noch Anforderungen und Fähigkeiten, die das moderne Arbeitsleben an die künftigen Gesellschaftsmitglieder stellt (employability), im Fokus stehen. Faktenwissen rangiert dann vor sozialen Kompetenzen, auch vor Medienkompetenz als existenzielle Fähigkeit in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft. Das erste ist totes und äußerliches Wissen, das zweite wäre ein lebendiges Wissen, das Persönlichkeiten formt, das aber hinter dem ersten nachrangig scheint. Lehrpläne, Bildungsprozesse und deren Inhalte, pädagogische Arrangements und die »Feuerwehr- und Rettungsfunktion« der Sozialen Arbeit scheinen darauf abzu zielen.

Der Mensch ist ein lernendes Wesen, das ist gut so, aber eben nicht nur. Pädagogische Bemühungen zur Sozialisation, zur Erziehung, zu Veränderung, zu Gestaltung und zum Lernen haben notwendigerweise »Grenzen«, sei es in der »Natur«, sei es im Wertesystem oder in ethischen Konzepten. Von daher ist immer eine Ethik des Erziehens nötig. Doch auch diese wird von Menschen entworfen, auch das können Utopien sein, die mit der Idee der Vollkommenheit spielen.

Es kann aber auch eine Ethik sein, die Diskurse, Aushandlung, Partizipation, Offenheit, Dialoge und Resonanzen betont und als ihre Basis sieht. Aus der Begegnung von Ich und Du, die sich immer in einer moralischen Beziehung der vorbehaltlosen Einbindung des Anderen als Mensch befindet, können über Aushandlung und Kommunikation Normen und Ethiken erwachsen, die Welt demokratisch und offen gestalten und dabei immer wieder zur Disposition stehen. Von Menschen Gemachtes, aus dem Verhältnis von Ich und Du heraus, kann durch Menschen auch wieder neu gemacht werden. Das Soziale entsteht ausschließlich durch Soziales.

Was ist denn nun aber der »Fakt des Erziehens«, der als solcher im menschlichen Leben nicht gezeugnet werden kann, der aber immer kritisch reflektiert und ethisch gerahmt sein muss? Eigentlich geht es doch darum, Menschen zu unterstützen und zu fördern, damit sie Wesen ihrer selbst werden, im Kontext von Gemeinschaft, dem moralischen Ich und Du, der Einbeziehung der Anderen. Damit verbunden ist die Absicht Fähigkeiten zu fördern und Persönlichkeiten Raum zu geben. Es geht doch immer um eine dialogische und resonante Einübung in die Vergangenheit und die Gegenwart und um eine Öffnung zur Zukunft hin, die nur von solidarisch handelnden Menschen gestaltet werden kann.

Für den »Prozess der Erziehung« bedeutet das, eine frühest mögliche Partizipation, ein Ich und ein Du, herzustellen. Pädagogische Arrangements müssen Autonomie, Kreativität, Reflexivität und solidarisches Handeln erzeugen bzw. darauf aufbauen. Nicht die »Pädagogen«, sondern alle Menschen im Prozess sind die Protagonisten dieser Beziehungen. Im Fokus steht notwendig ein »Lebendiges Wissen«, das meint Wissen und Kompetenzen um das Leben in seinen Widersprüchen zu gestalten und um die Fähigkeit sich allein oder gemeinsam sowie situativ »Totes Wissen« (Faktenwissen) anzueignen und es auch wieder zu verflüssigen. Erziehung ist notwendig verstehend, öffnend und politisch.

Verstehende, reflexive, kritische und politische Ansätze sind in der elterlichen Erziehungspraxis, in pädagogischen Einrichtungen von der Kindheitspädagogik über Einrichtungen der Sozialpädagogik bis hin zu Schulen derzeit aber eher eine Randerscheinung. Zu sehr stehen die Performance des Wissenserwerbs bzw. die normative Behandlung von Auffälligkeit im Vordergrund. Viel zu selten finden sich Auseinandersetzungen, Aushandlungen und Diskussionen, die hinterfragen und nachfragen, reflektieren und einbeziehen. Vor diesen Hintergründen sollen hier zwei Kontexte betont werden, die eine politische und verstehende sowie an Freire orientierte Ethik des Erziehens erschließen, zum einen der koloniale Blick im Alltag und zum anderen die erkennbare Entpolitisierung des Erziehens.

1.3 Verborgener Kolonialismus im pädagogischen Alltag

Mansour hat, mit Blick auf die »Fremden in Land«, klar formuliert, dass pädagogische Einrichtungen nur wenig von jenen Menschen wissen, die fremd scheinen, aber dennoch dem Bildungssystem anvertraut sind. Nur selten sind deren Werte, Vorstellungen, Intentionen und Lebenswelten bekannt oder werden im pädagogischen Alltag berücksichtigt und reflektiert. Das betrifft nicht nur junge Menschen mit Migrationshintergrund. Auch Kinder aus armen und benachteiligten Familien erfahren hinsichtlich ihrer Lebenssituationen eine radikale Missachtung.

Zu fragen ist deshalb zunächst: Was wissen Pädagog*innen (zu denen ich immer auch Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen zähle) über die Situationen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, über die Integrationsprobleme, die Arbeitslosigkeit, die materiellen Entbehrungen und die Erschöpfung ihrer Familien, über die benachteiligenden Lebensumstände, über alltägliche Diskriminierungen (auch im pädagogischen Alltag), über traumatische Erlebnisse und die ständige Angst zu versagen? Was wissen sie über Erfahrungen und Hürden aus dem Leben der Menschen, die zunächst den Zielen pädagogischer Performance der Wissenseinlagerung bzw. sozialarbeiterischer Fallarbeit entgegenstehen?

Es ist allzu bekannt und muss nicht expliziert werden, dass Schule ein Platzanweiser in unserer Gesellschaft ist, in der Herkunft immer auch schon Zukunft meint. Schule segregiert, Bildungstitel werden noch immer analog zur sozialen Lage vergeben, indem Kinder und Jugendliche mit einem Benachteiligungshintergrund systematisch schlechtere Chancen haben. Dafür kann man viele Gründe angeben, aber einer ragt heraus: Es finden sich in pädagogischen Arrangements immer auch Tendenzen eines »verborgenen Kolonialismus«. Andere Lebenslagen, Verhaltensmuster und Einstellungen bleiben fremd, da Pädagog*innen überwiegend aus einer anderen Schicht und meist auch aus einer anderen Kultur kommen, mit anderen Erfahrungen, Lebenswelten, einem anderen Wissen und anderen Mustern.

Mit »verborgener Kolonialismus« bezeichne ich ein beobachtbares Phänomen, dass kulturelle Muster – Vorstellungen, Werte, Ziele – einer überwiegend mittelschichtorientierten Pädagogik generalisiert und auf die Lebenswelt der Zöglinge und Klienten zumeist unreflektiert übertragen wird. Dadurch werden diese aber überfremdet und überfordert, bei Menschen aus andere Kulturen, mit Migrationshintergründen, verdoppelt sich das noch. Ein Scheitern an diesen kulturellen Mustern, Vorstellungen, Werten und Zielen kann Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung verfestigen. Dies geschieht durchaus im unreflektierten Wissen, »dass man das ja schon von Anfang an gewusst habe«.

Gerade die Forschungen der neu formierten Kindheitspädagogik, der Migrationsforschung und der Flüchtlingssozialarbeit zeigen, wie unterschiedlich kindliche und jugendliche Lebenslagen sind. Diese Heterogenität und Vielfalt muss sich in der Praxis spiegeln, sonst greift der verborgene Kolonialismus Raum

und zeigt fatale Wirkung. Es folgt eine unreflektierte Überfremdung durch jene, die als pädagogische Akteure symbolische Definitionsmacht besitzen und darin den Vorstellungen ihrer eigenen Kultur folgen, die aber nur eine von mehreren ist. Soziale Ungleichheit würde symbolisch gedoppelt.

Trotz erkennbarer Überlegungen in Bildungs- und auch Lehrplänen an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen anzusetzen, sie aufzudecken und im Alltag zu berücksichtigen, ist nicht ausgeschlossen, dass diese »andere« und tendenziell auch »fremde Wirklichkeit« an kulturellen Mustern und Vorstellungen gemessen werden, die aus der Lebenswelt der Pädagog*innen stammen und letztlich nur das Handeln und Denken dieser strukturieren und als Muster für die Anderen angesehen werden. »Man will die Menschen zwar dort abholen, wo sie mit ihren Interessen und Neigungen gerade stehen«, doch wo es hingehen soll, wissen professionell Erziehende und pädagogische Fachkräfte am ehesten bzw. haben sie die Definitionsmacht hierfür. Das macht einen Blick auf Vielfalt als reales Phänomen erforderlich.

Für die Unterscheidung und Anerkennung von Unterschiedenen wurde der Begriff Diversität eingeführt. Vielfalt, wofür der Begriff steht, zeigt sich immer auf mehreren Ebenen gleichzeitig, zu denen vor allem Kultur (Ethnie), Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Religion oder Weltanschauung gehören. In einer erweiterten Perspektive zählen auch Arbeitsstile, Wahrnehmungsmuster, Dialekte, Wertorientierungen, Zugehörigkeiten zu Szenen, Peers oder Cliques dazu. Diversität ist aber nicht nur ein analysierender Begriff, daran ist auch eine Haltung verbunden. Gemeint ist der bewusste und wertschätzende Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft. Dahinter liegt der Gedanke, dass gerade moderne Migrationsgesellschaften notwendigerweise auf Vielfalt aufbauen, diese sogar fördern, und diese somit immer im Fokus steht.

Dieses organisatorische sowie politische Konzept fordert sowohl Achtsamkeit als auch Verstehen. Das umfasst einen wertschätzenden, bewussten und respektvollen Umgang mit Verschiedenheiten und Individualitäten. Im Blick sind die vielfältig heterogenen Biographien, Erfahrungen, Fähigkeiten und Leistungen von Menschen, die es anzuerkennen gilt. Diversität ist als Potential zu begreifen, das es in der Pädagogik zu nutzen gilt. In der Konsequenz werden Abbau von Diskriminierung und die gleichzeitige Förderung von Chancengleichheit zu essentiellen Herausforderungen; es sind Lösungen für die Gestaltung von Vielfalt zu finden.

Dimensionen von Geschlecht, sozialem Milieu, Migrationshintergrund, Nation, Ethnizität, sexueller Orientierung, Behinderung oder auch Alter (Generation) sind soziale Konstruktionen, die nicht isoliert voneinander verstanden werden können, da sie sich prinzipiell in einem Wechselverhältnis befinden und sich aufeinander beziehen. Diese Unterschiedlichkeiten besitzen, ähnlich wie das Konzept Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, darin liegende Wechselbeziehungen, die sich als soziale Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse darstellen lassen. Mit dem Konzept *Intersektionalität* wird beschrieben, wie diese Wechselbeziehungen immer auch zu Mehrfachdiskriminierungen führen und eine Dynamik des Zusammenwirkens verschiedener Diskriminierungsformen auslöst, die in ihrer Komplexität immer das Ergebnis von Diskriminie-