

Eppenstein, Thomas

## Pädagogische Kompetenzen im 'Zwischen'. Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 227-244



Quellenangabe/ Reference:

Eppenstein, Thomas: Pädagogische Kompetenzen im 'Zwischen'. Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 227-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245331 - DOI: 10.25656/01:24533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245331>

<https://doi.org/10.25656/01:24533>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz  
Anne Schröter  
(Hrsg.)

# DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion  
von Behinderung, Kultur und Religion  
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.  
Coverabbildung: © MASAHIRO\_NOGUCHI\_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2022.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital                      [doi.org/10.35468/5937](https://doi.org/10.35468/5937)

ISBN 978-3-7815-2497-2 print

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Konz und Anne Schröter*

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,  
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.  
Einführung in den Sammelband .....9

## **I Grundlegende Theoretisierungen .....22**

### **Eine Anfrage an Differenznarrative .....22**

*Susanne Gerner*

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –  
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik  
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft .....23

*Tatjana Zimenkova und Verena Molitor*

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und  
Exklusionspotential .....42

*Paul Mecheril und Radhika Natarajan*

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen .....56

### **DisAbility und die Konstruktion von Behinderung ..... 65**

*Carla Wesselmann*

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung .....66

*Clemens Dannenbeck*

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies .....80

### **Zur Intersektion von Migration und DisAbility .....92**

*Robel Afeworki Abay*

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?  
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit  
in der Dominanzgesellschaft .....93

*Miklas Schulz*

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. ....111

**II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration .....125**

**Perspektiven von Kindern und Jugendlichen ..... 125**

*Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr*

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung .....126

**Perspektiven von Familien und Gemeinden ..... 138**

*Britta Konz und Anne Schröter*

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder .....139

*Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan*

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit .....156

*Mai-Anh Boger und Michelle Proyer*

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten .....170

**Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit ..... 184**

*Jan Jochmaring*

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten .....185

*Stella Rieger*

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft .....199

*Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini*

Geflüchtet, be\*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann .....212

<b>III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>226</b>
<b>Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>226</b>
<i>Thomas Eppenstein</i>	
Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv .....	227
<i>Ulrike Witten</i>	
Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive .....	245
<i>Christine Funk</i>	
Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern .....	259
<i>Athina Paraschou und Regina Soremski</i>	
Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung .....	270
<b>Analysen institutioneller Strukturen .....</b>	<b>285</b>
<i>Kathrin Winkler</i>	
Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion .....	286
<i>Thorsten Knauth und Silke Reindl</i>	
Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung .....	300
<i>Sophia Falkenstörfer</i>	
Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten .....	314
<b>Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>326</b>
Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie. ....	327
<b>Informationen zu den Autor*innen .....</b>	<b>337</b>

Thomas Eppenstein

## Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv

- *Hauptsache ist, sich verständlich zu machen... Und dann ist da noch der Kontext...*
  - *Was ist denn das?*
  - *Die Situation in der man sich befindet. (...)*
  - *Mein Kontext ist, wie du sagst der Garten.*
  - *Genau. Wenn du sagst: >was für ein Salat!< , dann weiß ich, weil du es bist, dass von einem richtigen Salat die Rede ist. Aber wenn jemand mir dasselbe in meinem Atelier sagt, verstehe ich:>Was für ein Durcheinander!< Die Wörter sind dieselben, aber der Kontext hat sich geändert...*
  - *Danke Herr Lehrer! Und was sagt Dir das Wort >Suppe<?*
- (Cueco, Henri (dt. Ausgabe 2011): Dialog mit meinem Gärtner. Frankfurt am Main: Schöfling & Co. S.80,81)

### Einleitung: Heterogenität im Eimer?

Die Frage nach Kompetenzen in pädagogischen Arrangements, die sich durch Heterogenität und intersektionelle Differenzierungen zwischen den beteiligten Akteur\*innen ausweisen, verspricht die Einlösung eines Versprechens: Wenn erst die Frage nach Kompetenzen beantwortet sei, so die Erwartung, scheint das Versprechen von Chancengerechtigkeit und einem Bildungserfolg unabhängig von durch Differenzmarkierungen präjudizierten Ergebnissen möglich. Mit ‚Kompetenz‘ soll der Komplexität der Sache zu Leibe gerückt werden, wobei im wörtlichen Sinne der Leib, hier die Körper von konkreten Personen in ihrer je spezifischen sozialen Disponiertheit in den Blick genommen werden. Körper, Aussehen, Namen, Geschlecht, Herkunft usw. werden als Differenzmerkmale und damit einhergehend Kategorisierungen konstruiert, was allerdings die Hypothek rassistischer Rückschlüsse von jeweils bestimmten ‚äußeren‘ Merkmalen auf ‚innere‘ Qualitäten nicht immer abschütteln kann. Zugleich ist daher dieses je spezifische ‚differenzsensible‘ ‚In-Den-Blick-Nehmen‘ reflexiv und kritisch in Hinblick auf seine sozialen Wirkungen und unter Umständen auch unbeabsichtigten Nebenwirkungen ob seiner Berechtigung zu hinterfragen. Kategorisierungen erzeugen für die Handlungsebene ein Paradox: Alleinstehend reduzieren Sie Komplexität, in wachsender Vielfalt erhöhen sie sie dagegen. ‚Kompetenzen‘ als ein Set von

Wissen, Können, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bestimmen, erweist sich im Kontext der Frage nach dem pädagogischen Umgang in Konstellationen als zweischneidig, in denen ‚Migration‘, ‚Behinderung‘ und ‚Religion‘ von Bedeutung sind oder sein können: Kompetenz verstanden als allgemeine, übergreifende bzw. alle Differenzkategorien durchdringende Voraussetzung für jeweils angemessenes Handeln verspricht eine Reduktion der mit jeder neuen als relevant betrachteten Differenzkategorie erweiterten Komplexität, aber: kann es sinnvoll überhaupt *eine allgemeine Kompetenz* in Hinblick auf die je spezifischen Bedürfnisse, Kommunikationserfordernisse, Verstehens- und Verständigungsanliegen geben? Bereits in Hinblick auf die sogenannte ‚Interkulturelle Pädagogik‘ musste dieser Erwartung die Illusion abgesprochen werden, ohne je spezifische Wissensbestände der Vielzahl partikularer – darunter auch kultureller – Orientierungen gerecht werden zu können (vgl. Eppenstein 2003). Bei der Intersektion unterschiedlicher Differenzlinien ist eher eine Komplexitätssteigerung, denn deren Reduktion zu erwarten und der Ruf nach angemessenen pädagogischen Kompetenzen scheint vor die Alternative gestellt, sich entweder im Allgemeinen zu verflüssigen oder im je Spezifischen zu verlieren bzw. als Überforderung abgewehrt zu werden. Bereits die Intersektion von „Behinderung in der Migrationsgesellschaft“ legt eine Kategorisierung nahe und vernachlässigt möglicherweise dabei andere, z.B. ‚Gender‘, bzw. geht davon aus, dass diese in diesem Fall auf irgendeine Weise mitbedacht werde. Der Umstand, dass bestimmte Gewichtungen und spezifische Fokussierungen andere unterschlagen müssen, soll nun gerade mittels Intersektion umgangen und eine jeweils relevante Zusammenschau ermöglicht werden. Was eine entsprechende ‚intersektionelle Kompetenz‘ indes auszeichnet, bleibt bislang unbeantwortet. Im vorliegenden Beitrag soll und kann dies auch nicht ausbuchstabiert werden, vielmehr geht es um den Versuch einer Klärung entsprechender Voraussetzungen.

Für den pädagogischen Handlungsraum Schule zielen Reformstrategien unter dem Banner einer ‚generalisierten Vielfalt‘ darauf, den Anspruch auf einen produktiven Umgang mit Heterogenität auf das einzelne Subjekt und seine jeweils spezifischen Bedürfnisse auszurichten und Fördermaßnahmen nicht zielgruppenspezifisch kategorial festzulegen (Wischer 2019, 282). Dies erzeugt freilich eine Spannung zu der schulimmanenten Organisationslogik, Lernprozesse in Gruppen und nach Kriterien wie Altersgruppe oder Leistung zu realisieren.

Soll ‚Heterogenität‘ nicht zur Leerformel im Bildungsdiskurs verkommen, genügt es kaum, schlicht um eine Anerkennung von ‚Vielfalt‘ in unbestimmter und vielfältiger Auslegung zu werben. Barbara Rendtorff etwa wendet sich gegen eine „ubiquitäre Rede von Heterogenität“, unter deren Deckmantel gruppenbezogene Festschreibungen wiederkehren. Das „Gummiwort“, werde zum „Eimer, in den alle Arten von Ungleichheiten hineingeleert werden, und zugleich ein Deckel, der verhindert, dass sie wieder herauskommen, um ihr Unwesen zu treiben“ (Rend-

dorff 2014, 117 u. 129). Was bei der Rezeption intersektioneller, also bei der Vielfalt und Überschneidung potenzieller Diskriminierungsrisiken oft übersehen wird: Es geht nicht um die Potenzierung von Problemzuweisungen, nicht um Gleichsetzung aller möglicher Differenzkategorien, sondern um eine je spezifische Aufmerksamkeit gegenüber Vulnerabilitäten in jeweils spezifischen sozialen Kontexten, um Differenzierung und Kontextbezug. Was also ist die Frage?

Es kann nicht um die Fortschreibung von Kompetenzmerkmalen und entsprechenden Auflistungen gehen, sondern um eine Klärung, wie die jeweiligen Kompetenzerwartungen kontextuell einzuordnen und einzulösen und von jeweils auf Inkompetenz zu schließenden Performanzen zu unterscheiden sind, mithin um Alternativen, wie mit dem dehnbaren Begriff ‚Heterogenität‘ pädagogisch verfahren wird. Es geht somit zum einen um den Anspruch, in praktischen pädagogischen Handlungs- und Entscheidungssituationen angemessen – diversitätssensibel – zu bestehen und zum anderen um die reflexive, kritische Betrachtung der Bedingungen für Möglichkeiten, pädagogisch kompetent zu agieren, und dies für den jeweiligen Kontext zu begründen.

Mit der intersektionellen Analyse<sup>1</sup> ist weiterhin die Frage verbunden, wie sich die jeweils für relevant erachteten Differenzkategorien qualitativ und in Hinblick auf pädagogische Berücksichtigung untereinander unterscheiden, ggfs. durchdringen oder ähneln.

Ferner genügt es nicht, ‚Vielfalt‘ einfach normativ anzuerkennen, sondern die Prozesse der Differenzbildung, Differenzmarkierung, Differenzbetonung oder Differenzunterschlagung im jeweiligen sozialen Kontext zu rekonstruieren und aufmerksam gegenüber Ausschluss- oder Hierarchisierungspraktiken zu sein. Das kann zur Infragestellung bestehender Kategorisierungen führen, zur Erweiterung um Kategorien, die unerkannt oder unerwähnt geblieben sind und – etwa unter Gesichtspunkten von Vulnerabilität – ein Sichtbarmachen erfordern, aber auch zur Dekonstruktion eingefahrener Kategorisierungen, wenn einem Individuum durch Zuordnung zu einer Kategorie dessen Eigensinn genommen wird. Also wäre die Frage weniger: Welche Kategorie passt, sondern: Wie wird mit dem ‚Problem der Kategorisierung‘ umgegangen?

---

1 Mit dem Begriff Intersektionalität werden Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsformen in einer Person in jeweils unterschiedlichen Kontexten zu erfassen versucht. Die Wortbedeutung von intersection bezeichnet Schnitt- oder Kreuzungspunkte beziehungsweise eine jeweilige Schnittmenge. Intersektionelle Analysen beachten demnach die jeweiligen Unterschiede zwischen den Differenzen und untersuchen das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien und ihre Wirkungen in Hinblick auf soziale Ungleichheiten, verschiedene Verhältnisse des Ein- und Ausschlusses. Als vielschichtiges Konzept weist der Ansatz inzwischen über seine Ursprünge in der Frauen- und Geschlechterforschung hinaus, denn weitere soziale Kategorien wie zum Beispiel Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität und Körper werden einbezogen.

Wenn der pädagogische Alltag im Sozialisationsfeld ‚Schule‘ frei von Diskriminierung und durch emphatische Akzeptanz der Vielfalt einer pluralen Schüler\*innenschaft, Lehrkörper und Verwaltung geprägt werden soll, erscheint es problematisch, diese Vielfalt kategorial einzuhegen. Kategoriale Ordnungsmuster bilden aber paradoxerweise deren Basis.

Die folgenden Abschnitte greifen demnach ein Kompetenzverständnis auf, das sich als kontextgebundene jeweils neue Bewährungsprobe in irritierenden Situationen und Spannungsfeldern erweist: als Kompetenzen im *Zwischen*.

Nach einer Klärung des Kompetenzverständnisses (1) werden Spannungen zwischen der Thematisierung bzw. Dethematisierung von ‚Kultur‘ reflektiert (2), um im Anschluss die heuristische Analyse von Differenzen und Überschneidungen zwischen ‚Behinderung‘, ‚Migrationsfolgen‘ und ‚Religion‘ (3) in eine intersektionell aufmerksame migrationspädagogische oder auch inklusive, einem neueren Verständnis von ‚pädagogischem Takt‘ folgende Perspektive münden zu lassen (4).

## Zwischen Kompetenz, Performanz, Inkompetenz

Zunächst also eine Hinführung zur Kompetenz, die das Kompetenzverständnis zwischen Erwartung und Kontingenz einordnet: Der Anspruch auf eine Klärung, was pädagogische Kompetenz zu bedeuten und zu leisten habe, wenn – wie in diesem Band – die Intersektionen zwischen Migration und Kultur, Dis/Ability und religiösen Aspekte Berücksichtigung finden sollen, kommt ohne die Erfahrung von Erwartungsenttäuschungen nicht vom Fleck; wer von Kompetenz reden will, sollte von Inkompetenz nicht schweigen<sup>2</sup>. Warum ist das so?

Ein recht verstandener Kompetenzbegriff verbietet geradezu die mögliche Erwartung nach vorgefertigten Handlungsanleitungen, denn im hier vorliegenden Verständnis kontrastiert Kompetenz mit angeeigneten Routinen. Damit gehört der Kompetenzbegriff zu einer Kategorie von Handlungen, die sich gerade nicht durch erprobte und wiederholte Handlungsmuster auszeichnet, sondern sich in jeweils neuen, auch irritierenden Kontexten bewährt. Wer von Kompetenz als einer Anforderung in sozialen pädagogischen Berufen redet, sollte also stets die Option von Inkompetenz einkalkulieren. Was jedoch als kompetent bzw. inkompetent gilt, wird jeweils anhand der Ausdrucksformen, den Performanzen – nur diese sind ja zu beobachten – deutend und wertend festgelegt: „Kompetenz kann immer nur dasjenige sein, was aus der jeweils partikular gebundenen Perspektive eines Beobachters für kompetent gehalten wird“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 137). Zugleich ist die jeweilige normativ ausgerichtete Vorstellung des Gelingens

2 Der Philosoph Odo Marquard prägte den hier vielleicht passenden Begriff (1973) „Inkompetenz-kompensationskompetenz“.

maßgeblich, ob ex post Kompetenz oder Inkompetenz zugesprochen wird. Als kompetent gilt, wer Eignung, Befugnis und Fähigkeit aufweist, um bestimmte spezifische Handlungen vorzunehmen. Im Kontext der potenziellen Kontingenz pädagogischer Interaktionen und Interventionen weitet sich die jeweils spezifische Handlungsoption allerdings aus.

Kompetentes Handeln lässt sich somit auch nicht unmittelbar vermitteln wie bestimmbar Qualifikationen. Zugleich ist der Kompetenzbegriff jedoch nicht allein auf der Ebene interpersonaler Interaktionen relevant; auch Strukturbedingungen sind maßgeblich, unter denen Fähigkeiten erst zur Geltung kommen, die auf eine kombinierende Mobilisierung verfügbarer Ressourcen gerichtet sind. In Abgrenzung zu einem ideologisierten Kompetenzverständnis, wonach als kompetent schlicht gilt, wer Erfolg hat und der Begriff als ‚Platzanweiser‘ für begehrte Positionen der Gesellschaft fungiert, gilt für eine migrationspädagogisch aufgeklärte Perspektive die prinzipielle „Nicht-Vorhersehbarkeit“ (Mecheril 2004, 131) interkultureller kommunikativer Situationen. Bei einer Intersektion von ‚Behinderung‘ und migrationsbedingter Unterscheidungspraxis dürfte aufgrund der Fülle denkbarer Varianten selbiges ebenfalls zutreffen. Dies fordert ein gleichzeitig interpretatives Verstehen und situatives Urteilsvermögen in gegebenen praktischen Handlungssituationen. „Kompetenz umfasst ein Können, das Wissensbestände zu situativem Deuten und Handeln zu nutzen vermag, ohne dass dieses Können und Wissen zuvor sprachlich explizit verfügbar sein muss, also erst im Handlungsvollzug entsteht“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 143). Diese aus einer reflexiv verstandenen kritischen Auseinandersetzung mit Engführungen interkultureller Pädagogik folgende Prämisse kann auch auf intersektionelle Konstellationen und auf weitere differenzmarkierende Kategorien hin bezogen werden. Sie immunisiert zugleich davor, anhand kategorialer Stereotypenbildung den jeweiligen Handlungskontext und die individuellen Dispositionen der beteiligten Akteure zu übersehen.

Damit erfordert kompetentes pädagogisches Handeln mehr, „als eine unkritische oder naive Affirmation von Differenz“. Gefordert sind Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit, die hier so zu verstehen sind, „als es gelingt, zwischen Differenzkonstruktionen, den historisch-gesellschaftlichen Gründen für ihre Existenz, ihren Wirkungen, und ihrer jeweiligen Bedeutung für die Individuen kritisch rekonstruierend und analysierend qualitative Merkmale zu bestimmen, die es erlauben, die (nach)vollzogenen Unterscheidungen grundsätzlich zu legitimieren (...)“ (Eppenstein 2003, 284).

Erst eine kritisch reflexive Beleuchtung der spezifischen differierenden Unterscheidungspraktiken und ihre jeweilige pädagogische Relevanz im Spannungsfeld zwischen heterogenen Lern- und Daseinsformen und homogenen Leistungserwartungen lässt Kompetenzerweiterungen bei handelnden Pädagog\*innen erwarten. Ein generalisierendes Ja-Wort zur Akzeptanz von Vielfalt reicht allemal für die nötige Haltung, diese Kompetenzen ohne Abwehr und Ressentiment anzueignen.

## Zwischen migrationspädagogischer Perspektive und kulturtheoretischen Alternativen

Im folgenden Abschnitt geht es um die Kompetenz, zwischen Thematisierung und Dethematisierung von kulturell codierten Differenzmerkmalen angemessen zu entscheiden.

Aufstieg und Niedergang der Betonung von „kultureller Differenz“ im Kontext mit Migration und Pädagogik verdanken sich der Genese der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der ‚Interkulturellen Pädagogik‘. Diese war aus einer Kritik der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ hervorgegangen, durchlief etliche Kontroversen hinsichtlich kulturalistischer oder strukturalistischer Engführungen (vgl. Hamburger 2018), und mündete mit der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ in eine Absage, ‚Kultur‘ als zentrales Differenzmerkmal in Migrationskontexten hervorzuheben.

Mecheril, der für diese migrationspädagogische Perspektive steht, begründet allerdings auch die Notwendigkeit einer kulturellen Sensibilität in einer migrationspädagogischen Orientierung, wonach es dabei um nicht weniger als die Anerkennung von Ansprüchen geht, die über Teilhabeansprüche in einer dominanten Kultur hinausgehen. In diesem Modus zielt der Topos der kulturellen Sensibilität auf die „Veränderung des Bildungssystems in Richtung einer differentiellen Ansprache und Kultivierung der Disponiertheit (auch) der Migranten (...)“ (Mecheril 2004, 216).

Analogien zwischen der Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik und von der Behindertenpädagogik zur Inklusiven Pädagogik hatte Annedore Prengel bereits 1995 thematisiert und in den Kontext sozialer Bewegungen gestellt (Prengel 1995, 14). Ob und inwieweit Reflexionen zur Frage der Thematisierung bzw. Dethematisierung kulturell begründeter Differenzierungen in Migrationskontexten auch für Differenzierungen in Kontexten von Dis/Ability zutreffend sind, muss zunächst offen bleiben. Anhand der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ kann jedoch ein Zugang zu dem kulturtheoretischen Problem gefunden werden, das sich durch eine theoretisch nicht auflösbare Spannung auszeichnet, die zwischen den Ansprüchen einer jeweils partikularen kulturellen Orientierung einerseits und den universellen, menschenrechtlich verbürgten Freiheitsrechten andererseits besteht, als ‚Kultur‘ zwischen bindendem Käfig und freiem Möglichkeitsraum. Einem Kompetenzbegriff, der das kulturtheoretische Problem nicht übersieht, muss es demnach darum gehen, Kulturen nicht als Kulturtechniken zu begreifen, sondern ihren Formwechsel nach- und mit zu vollziehen. Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Kompetenz operiert hier in einem Spannungsverhältnis, das schnell in Selbstwidersprüche führen kann. Will sie im Verständnis als Deutungskompetenz ihr Gegenüber angemessen verstehen, wird sie bestrebt sein, ‚Kultur‘ zu entziffern;

in der Dialektik von Verstehen und Verfügen, von Begreifen und Eingreifen. Sie muss aber gleichermaßen darauf achten, dem Gegenüber nicht in doppeltem Sinn die Freiheit zu nehmen, indem sie es auf eine Kultur festlegt und indem sie, über den Prozess des Verstehens, dieses Wissen zum Machtmissbrauch macht. Will sie letzteres vermeiden, wird sie ‚Kultur‘ nicht entziffern sondern prozessieren, ‚interkultivieren‘. Der „Prozess der ‚Interkultivierung‘ hätte reflexiv und kritisch die Wirkungen differenter Kulturverständnisse dahingehend einzukalkulieren, als es um die Überwindung von solchen Kulturkonzepten ginge, die Kultur auf Einheit und Vereinheitlichung zurechtstutzen und ihren Eigensinn ersticken, die auf reine Effizienzsteigerung schielen, oder die auf eine bloße Bestätigung von bereits bestehenden Bedeutungshorizonten hinauslaufen“ (Eppenstein 2010, 113).

Ein Kulturverständnis im Sinne identitärer Abgrenzung birgt Gewaltpotenziale, ein Verständnis im Sinne von menschlicher Kulturitätigkeit (Cassirer) wird die Vielfalt kultureller Orientierungen besser verstehen. Interkulturelle Konzepte zielen mithin auf die Überschreitung kultureller Differenzen. Sie beanspruchen neben Formen der wechselseitigen ‚interkulturellen‘ Anerkennung die Hervorbringung von etwas Neuem, das aus Reibungen und erst in der Auseinandersetzung entsteht (vgl. Eppenstein 2015, 35). Indes lassen sich zwei kontroverse Positionen innerhalb der Debatten um eine ‚interkulturelle Pädagogik‘ unterscheiden: Einmal werden unterschiedliche Lebensformen essentialistisch als ‚kulturell differant‘ beschrieben und festgeschrieben. Entsprechend dieses ontologischen Verständnisses von kulturellen Seins-Formen geht es darum, kulturelle Eigenarten zu kennen und Fähigkeiten auszubilden, die zu einem professionellen Umgang mit ‚dem Fremden‘ führen sollen. Eine zweite Position postuliert hingegen: Kultur ‚ist‘ nicht und ‚Kulturen‘ handeln nicht. Kulturelle Orientierungen sind variabel und kontextabhängig. Differenzen sind nicht einfach da, sondern werden in sozialen Prozessen konstruiert. Ohne Kenntnis der Risiken kulturalistischer und strukturalistischer Engführungen verfällt die interkulturelle Perspektive entweder einem naiven Multikulturalismus oder sie macht sich selbst um den Preis entbehrlich, kulturelle Orientierungen schlichtweg zu ignorieren. Die kulturalistische Falle zeigt sich, wenn soziale Ungleichheit mit der Erklärung kultureller Differenz legitimiert wird. Ein andermal wird die Kategorie der Kultur anhand einer strukturalistischen Vorentscheidung für unerheblich oder wegen der Kritik an der Kulturalisierung sozialer Konflikte für fragwürdig erklärt. Hier nun werden wesentliche Aspekte unterschlagen, z. B. das Bedürfnis nach Anerkennung jeweiliger kultureller Bedürfnisse oder Orientierungen. In diesem Konfliktfeld zwischen Thematisierung und Dethematisierung von ‚Kultur‘ wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz sich nicht allein in einer kulturaffirmativen Aneignung kultureller Orientierungen, -Skripte oder -Vorschriften erfüllt. Es geht vielmehr – interkulturell kompetent – darum, kulturelle Dispositionen kontextbezogen anzuerkennen, auch kulturellen Wandel zu verstehen und nachvollziehen zu lernen.

Damit wird interkulturelle Kompetenz in einen Bildungszusammenhang gestellt, der von der lernenden Institution (z.B. Schule) bis zur Selbstbildung von Individuen reicht und der den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen auf drei Ebenen anstrebt: Erstens die Ebene der Wissensbestände (z.B. Grundlagenwissen über unterscheidbare Migrationsverläufe und Migrationstypologien, rechtliche, politische und soziale Bedingungen, Aufenthaltstitel, historische und kulturelle Relevanzen, Integrationsverständnisse etc.), zweitens eine Ebene der Haltungen und Verhaltensfähigkeiten (z.B. Hermeneutische Kompetenzen, Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeiten, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz), drittens die Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten. (z.B. Beachtung unterschiedlicher Verkehrsformen und Höflichkeitsmaßstäbe, Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen Kommunikationsstilen zu vermitteln, Zwei- oder Mehrsprachigkeit).

In Hinblick auf spezielles Fachwissen und besondere Methodenkompetenzen differieren die Ansprüche, allerdings besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass zu einer interkulturellen Kompetenz Reflexionsfähigkeiten gegenüber den jeweiligen eigenen partikularen kulturellen Bindungen gehören. Interkulturelle Lernprozesse sind demnach auch immer Bildungsprozesse ‚an sich selbst‘. So gesehen kann ‚interkulturelle Kompetenz‘ als pädagogische Handlungskompetenz im Modus einer zugelassenen Widersprüchlichkeit zwischen Thematisierung und Dethematisierung der jeweiligen kulturellen Einbettung von Personen ausgelegt werden. Die Spannung von Wissen und Nicht-Wissen wird dabei unter machtkritischen Vorzeichen kontrovers verhandelt, denn welche Wissensformen von wem für welche Zwecke als relevant gelten, ist entscheidend für die Konstitution von Dominanzverhältnissen. Unwissen ist freilich auch keine Gewähr, um Machtmissbrauch vorzubeugen. Die hier skizzierten Elemente einer ‚interkulturellen Bildung‘ lassen erahnen, wie umfangreich die erforderlichen Wissensbestände allein mit Migrationsbezug ausfallen, und tatsächlich enthält die hierzu publizierte Literatur nicht enden wollende Kataloge.<sup>3</sup> Auch Wissensbestände, die nicht unmittelbar dem pädagogischen Wissen zuzurechnen sind, werden relevant: Rechtliche und gesellschaftliche Rahmungen unterschiedlicher Migrationsformen nehmen Einfluss, vor allem die unterschiedlichen Formen von forced migration (Fluchtmigration) setzen Prioritäten, die Personen primär als ‚Geflüchtete‘ adressieren. Die intrakategoriale Bandbreite allein innerhalb der Kategorie ‚Migration‘ ist groß und grundlegende Wissensbestände dürften ebenso für die hier in den Blick genommenen Kategorien ‚Religion(en)‘ und ‚Behinderung(en)‘ sowie die differenten Bezüge darauf nötig sein. Schließlich ist auch in Hinblick auf die Wissensbasis von Kompetenzen die Kontextgebundenheit und damit unerkannte Begrenzung jeden Wissens zu unterstellen; Donna Haraway(1995) hatte mit dem Begriff „si-

3 Vergleiche die Kritik daran in: Eppenstein/Kiesel 2008, 130ff

tuiertes Wissen“ gezeigt, das Weltansichten und Wissensformen nicht nur begrenzt auftreten, sondern eng mit spezifischer Verkörperung und partikularen Existenzformen in Verbindung stehen. Daraus resultiert, dass es nicht um die Entzifferung irgendwelcher kultureller Eigenarten gehen kann, anhand derer dann ein strategischer, vermeintlich jeweilige Bedürfnisse bedienender pädagogischer ‚Umgang‘ folgt, sondern um die jeweils erforderliche fallkasuistische Rekonstruktion – auch kultureller – Disponiertheiten. Während die Debatten um interkulturelle oder migrationspädagogische Pädagogik sich noch begründet entweder affirmativ oder kritisch auf Diskurse um ‚kulturelle Differenz‘ im Kontext Migration beziehen können, spielt dies im Diskursfeld um Inklusion und Behinderung zunächst keine dominante Rolle. Wohl aber haben sich kulturwissenschaftliche Zugänge zu den Disability Studies etabliert (vgl. Dederich 2007). Auch nehmen kulturelle wie religiöse Wertesysteme Einfluss darauf, wie „Behinderung“ sozial konstruiert, diskursiv verhandelt und aufgefasst wird. Etwa: „Was bedeutet ‚Behinderung‘ für Menschen mit verschiedenen Beschädigungen in unterschiedlichen Kulturen?“ (Dederich 2007, sensu Albrecht, 33).

## **Zwischen ‚Behinderung‘, Migrationsfolgen, Religion ... Ansätze zu den Differenzen zwischen den Differenzkategorien**

Der Versuch, Kriterien für pädagogische Kompetenzen im kongenialen Verhältnis zwischen interkultureller, intersektioneller und inklusiver Perspektive (vgl. Eppenstein/Kiesel 2012, 109) zu begründen, erfordert die Berücksichtigung zweier komplementär zusammenwirkender Ebenen: Zum einen den Erwerb und die entsprechende Berücksichtigung spezifischer oben erwähnter Wissensformen und Wissensbestände, die sich auf die je eigenen kategorialen Besonderheiten der jeweiligen Differenzkategorie beziehen. Dieses Wissen erlaubt, auch die Differenzen zwischen den Kategorien und innerhalb der Kategorien, interkategoriale und intrakategoriale Unterscheidungen zu erfassen. Zum anderen sind dazu jene transkategoriale mehr oder weniger gemeinsamen Strukturmerkmale in Beziehung zu setzen, die für Diskriminierungserfahrungen und eine Bipolarität im Denken, Sprechen und Handeln im Modus von ‚Wir‘ und ‚Sie‘ stehen und die dominante Normalitätskonstruktionen gegenüber den jeweils ‚anderen‘ zu behaupten beanspruchen.

Was für den Kontext Migration im Medium des Allgemeinen aufgeführt wird, wäre in Hinblick auf den Kontext ‚(Dis)ability‘ kritisch vergleichend zu prüfen: Trifft der in der interkulturellen Debatte zeitweise dominant auftretende Fremdeheitsdiskurs auch hier zu (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020, 110)? Oder zeigen sich nicht anders gelagerte (Diskurs)phänomene: Hier die Dichotomie von ‚ei-

gen‘ und ‚fremd‘, dort fortgesetzt von ‚gesund‘ und ‚krank‘ im Sinne von ‚intakt‘ und ‚beschädigt‘ im zu Recht kritisierten über Jahre dominanten medizinischen Modell, das ‚Behinderung‘ ausschließlich mit der individuellen Schädigung eines Menschen gleichgesetzt, was mit medizinisch-therapeutischen Behandlungen zu beheben sei (vgl. Halfmann 2014, 37). Verstehens- und Verständigungsprobleme werden innerhalb der bipolaren Fixierung auf „Menschen mit und ohne Migrationshintergrund“ häufig auf sprachliche (Übersetzungs-)probleme oder vermeintlich differente Kulturmuster bezogen, bei derjenigen auf ‚Menschen mit und ohne Behinderung‘ tritt die Einstufung als kulturelle Differenz zurück und für gelingende Partizipation und Kommunikation wird auf persönliche Assistenz, technologische Unterstützung, Barrierefreiheit in Immobilien und öffentlichen Räumen bzw. taktvollen Umgang mit ‚besonderen‘ Schüler\*innen gesetzt.

Die Tendenz, Personen, die als ‚andere‘ den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden, stereotypisierend mit Mängeln zu belegen, führt bei Migrant\*innen häufig zur Unterstellung kultureller Rückständigkeit, bei Menschen mit Behinderungen sind es Einschränkungen der Mobilität, fehlende Sinne oder geistige Behinderung, die für eine Kontamination von Identitäten stehen.

Hier dominiert die kategoriale Unterscheidung in körperliche, geistige und seelische Behinderung, die zwar sowohl die physikalische Umwelt wie gesellschaftliche Barrieren einbezieht, indes den gesellschaftlichen Lernprozess der Pädagogik überantwortet, in dessen Verlauf die auf die Individuen bezogenen Defizitzuschreibungen überwunden werden sollen. Dort herrscht die populäre Unterscheidungspraxis nach ausländerrechtlichem Status, Herkunft, Migrationszielen, -Formen oder -Ursachen, Integrationsfähigkeit, -willigkeit, -bereitschaft; Aufnahmeinteresse oder eine widerstrebende Aufnahmeverpflichtung des Nationalstaats Bundesrepublik usw., wobei in der populistischen Variante ‚kulturelle Differenz‘ als Sprachversteck für den Rassismus einer neuen politischen Rechten fungiert.

Allerdings zeigt sich auf struktureller Ebene „an der Schnittstelle Ethnie und Behinderung“, dass diese Differenzierungen nicht davor bewahren, migrationsgezeichneten Schüler\*innen durch die Klassifikation als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ in überproportionalen Größenordnungen die schulische und gesellschaftliche Inklusion zu erschweren (vgl. Powell et al. 2014, 178). So muss zwischen der Analyse von Differenzen der Kategorien Migration und Behinderung, die sich gesellschaftskritisch dekonstruieren lassen und den empirisch vorhandenen, faktischen Lebensbedingungen unterschieden und vermittelt werden, denn die diskurskritische Offenlegung kategorialer Unterscheidungspraxen bewirkt noch nicht, dass die daraus erwachsenen Ungleichheitsverhältnisse materialiter verschwinden (vgl. Wansing/Westphal 2014, 42). Die erhöhten Risiken struktureller Deklassierung, Armut- und Erkrankungsrisiken sollen hier wie dort pädagogisch aufgefangen, minimiert oder präventiv bearbeitet werden (vgl. Lammert/Wendler 2019, 110 u. 115). Dabei werden die Professionellen in pädä-

gogischen Institutionen wie Schulen, aber auch außerschulischen Bildungsangeboten, mit Problemen konfrontiert, die sie nicht zu verantworten haben und zu deren Lösung ihnen das Mandat fehlt.

Die Erweiterung pädagogischer Adressat\*innen-Analyse im *Diversity-Ansatz* ist nun von der Einsicht geprägt, dass Menschen nach anderen als nach festgelegten kategorialen Aspekten zu verorten seien, doch bleibt ungeklärt, wie das Zusammenspiel von definierten Differenzmerkmalen und sozialer Selbstverortung der Individuen oder Gruppen wirkt bzw. welche neuen Differenz- und Dominanzlinien entstehen. Indem dieser Ansatz auf die gesellschaftliche Konstruktion von z.B. Gender, Geschlecht, Nationalität, sexuelle Orientierung, Behinderung oder religiöse Zugehörigkeit verweist, gelingt es ihm zunächst eine „differenz- und dominanzsensible Haltung zu stärken und (zu) fördern“ (Auernheimer 2011, 416). Er schärft den Blick auf soziale Verwerfungen und strukturelle Barrieren und Differenzlinien. Es werden jedoch neue Differenzordnungen geschaffen, die „zu einer Einübung wechselseitiger Stereotypisierungen“ (Hormel/Scherr 2004, 54) führen könnten. Auch generiert die Konfrontation mit vielfältigen sozialen Dimensionen und Aspekten moderner Gesellschaften noch keine operationalisierbare Kompetenz auf der pädagogischen Handlungsebene.

So kommt der *Diversity-Ansatz* in erster Linie in Unternehmen und Organisationen zur Geltung, es scheint ihm der emanzipatorische Schwung verloren gegangen zu sein, der die Behindertenrechtsbewegung sowie zahlreiche Initiativen zur Stärkung der gesellschaftlichen Rechte und Anerkennung von Migrant\*innen auszeichnet. Hinzu kommt ein weiterer Kritikpunkt, dass dieser Ansatz Machtspekte und interessengeleitete Auswahlprozesse, was aus dem Vielfaltsreservoir brauchbar erscheint, unterschätzt. Ein an Gerechtigkeitsdimensionen orientiertes Konzept – „Sozial Justice“ – verfolgt indes das Ziel, sowohl Anerkennungs-, Verteilungs-, Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit für alle Menschen gemeinsam und gleichzeitig zu realisieren. Hier ist die Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Berücksichtigung von Diskriminierungserfahrungen zentral (vgl. Czollek et al. 2019, 22).

In der komplexen Gemengelage differenztheoretischer und differenzierungspraktischer Fragestellungen spielte und spielt der Vorschlag Annedore Prengels einer *Pädagogik der Vielfalt* (1995, 2019, 2015) eine zentrale Rolle, beansprucht er doch pädagogische Lösungen unter dem Anspruch, heterogene Schüler\*innenschaften anzuerkennen, Diversität zu enthierarchisieren und eine „Pädagogik der gleichen Freiheit“ unter menschenrechtlichen Vorzeichen zu ermöglichen (Prengel 2015, 11). Differenzen können wie gesagt jedoch nicht schlicht als gegebene Seins-Zustände (ontologisch) vorausgesetzt werden, wenn die sozialen Vorgänge Beachtung finden, in denen sie etwa durch Markierungen, einschlägige Redeweisen, verfestigte gesellschaftliche Praktiken und damit eng verbundene Vorstellungswelten und Symbolisierungen erst hergestellt und verfestigt werden. Unter diesen Vorzei-

chen des Konstruktionscharakters von Differenzen sind Analogien zwischen den unterschiedlichen Konstruktionen ‚Doing Gender‘, ‚Doing Ethnicity‘ und ‚Doing Disability‘ begründbar herzuleiten und Othering und Etikettierungen kritisch zu hinterfragen, intersektionell zu differenzieren oder zu dekonstruieren.

Der Gedanke der Inklusion und seine Ausrichtung auf alternative Formen der Anerkennung jenseits von Segregation oder Assimilation betrifft demnach unter diesem Aspekt nicht allein von ‚Making Disability‘ betroffene Personen. Am Beispiel einer Schülerin, die als Geflüchtete körperlich irreversibel geschädigt wurde, z.B. durch den Verlust von Gliedmaßen, lässt sich etwa zeigen, dass auch hier der Kontext und die jeweilige Handlungsebene unterschiedliche Ausrichtungen erfordern können: Im Kontext von Hilfebedarf und unter Berücksichtigung spezifischer Vulnerabilitäten aufgrund der körperlichen Versehrtheit zusammen mit Erschwernissen durch die administrativen Vorgaben im Asylverfahren wird sich kompetentes Handeln auf die helfende Unterstützung in Hinblick auf diese Barrieren konzentrieren. Im Kontext pädagogisch kompetenten Handelns kann es aber gerade bedeuten, die Identität der Schülerin nicht ausschließlich in Hinblick auf diese Einschränkungen hin zu orientieren und sie anhand des jeweiligen Curriculums mit Aufgaben und Themen zu motivieren, deren Bearbeitung eine Abstraktion von eigener Befindlichkeit und kategorialer Zuordnung voraussetzen (Eppenstein 2017, 149).

Die generalisiert vorgetragene normativ positiv konnotierte Forderung, Vielfalt und damit ‚Differenzen‘ anzuerkennen, gerät in Kontexten pädagogischer Praxis leicht in Dilemmata zwischen unterschiedlichen Perspektiven: Was bildet sich da? Strategischer Essentialismus oder die Überwindung von Essentialisierungen? Anerkennung in Hinblick auf individuelle unveräußerliche Menschenrechte ohne Ansehen von Person, Herkunft, Eigenarten etc. und gleichzeitig Anerkennung in Hinblick auf die Einbindungen in eine jeweils partikuläre Kultur, Gemeinschaft, Gruppe, auch Anerkennung, wenn eine Gruppenzuordnung unangebracht wäre? Welche Bewertungskriterien sollen wann gelten: Ergebnisfixierte Beurteilung der Leistungen von Schüler\*innen nach homogenen Maßstäben versus prozessorientierter Bildungsprozesse nach heterogenen Maßstäben?

Die Vorteile leistungsheterogener Lerngruppen sind zumal für leistungsschwächere Schüler\*innen belegt (Lammert/Wendler 2019, 112), dennoch impliziert der pädagogische Heterogenitätsdiskurs Widersprüche: „An den Kindern beobachtete soziale Gruppenmerkmale sollen förderbezogen relevant und zugleich selektionsbezogen irrelevant sein; sie sollen für die ‚Verschiedenheit der Begabungen‘ sensibilisieren und zugleich sozial gefilterte Urteile verhindern; sie sollen die Gestaltung von Leistungsgruppierungen orientieren und zugleich für die Leistungsbewertung außer Kraft gesetzt werden“ (Emmerich/Hormel 2013, 179f.).

Die Normierung von ‚Inklusion als Menschenrecht‘ und die Rückbindung solcher pädagogischer Spannungsfelder an rechtliche Normen sind ein Versuch, einem demokratischen Gleichheitsbegriff Geltung zu verschaffen, indem eine Pädagogik „der gleichen Freiheit“ (Prenzel 2015, 158f.) hierarchisierende Kategorisierungen kritisiert. Das pädagogische Problem hierbei liegt in dem Umstand, dass die Prinzipien der Menschenrechte noch keine jeweils detaillierten Aussagen darüber zulassen, wie jeweilige Konzepte gelingenden Lebens, mithin Bildungsvorstellungen und Anerkennungsanliegen, von jeweiligen Individuen kontextbezogen ausgelegt werden; demzufolge lassen sich aus menschenrechtlichen Ansprüchen nicht unmittelbar konkrete pädagogische Konzepte ableiten.

Die Konstellationen, in denen Behinderung und Migration zusammentreffen sind vielfältig und die empirischen Befunde dazu noch rar. So ergeben sich anhand einer Untersuchung zu *Ungleichverhältnissen an der Schnittstelle von Behinderung und Migration* zwei Seiten der Grenzen, die durch die Behinderung und einen Migrationshintergrund erfahren werden: „[...] die Ermöglichung der Teilhabe als behinderter Mensch auf der einen und gleichzeitig der für Migrant\*innen hohe bürokratische Aufwand, die ihnen zustehenden Unterstützungsmaßnahmen zu erhalten, auf der anderen Seite“ (Amirpur 2016, 145). Aufgrund der dominanten Wirkung (verfahrens)rechtlicher Vorgaben, die Migrant\*innen und Asylsuchende betreffen folgt, dass die der Migration zugeschriebenen Barrieren oft eine dominante Position einnehmen. Es werden migrationsbedingte, oft auch kulturelle Differenzen für den ungleichen Zugang zu unterstützenden Ressourcen, die die Behinderung fordert, verantwortlich gemacht. Das sogenannte Ressourcen-Etikettierungsdilemma wird zum ‚Trilemma‘, wenn ein ‚Migrationshintergrund‘ als alles überwölbende Formel hinzutritt. Das Problem interkategorialer Konkurrenzen um Anerkennung oder Ressourcen infiltriert mithin auch pädagogische Praxisfelder.

Mit der kulturellen Pluralisierung moderner Gesellschaften und mit Diskursveränderungen, die um religiös konnotierte Bedrohungsszenarien kreisen, avanciert auch ‚Religion‘ zu einem Differenzkriterium erster Güte, droht andererseits im Chor normativer Vielfaltspostulate als beliebiges Differenzmerkmal unter zahlreichen anderen und als eine lediglich kulturelle Variante verkannt zu werden. Dabei wird die kulturelle Vielfalt in der Ausübung religiöser Akte innerhalb der jeweiligen Religionsgemeinschaften leicht übersehen. Religionsgemeinschaften bedienen sich kultureller Praktiken; für religiös fundierte Menschen bedeutet ihre Religion jedoch meist mehr, als die Fortsetzung kultureller Traditionen. Differenzmuster zwischen religiös gebundenen und sich dagegen absetzenden Positionen können zum Kennzeichen einer neuen Qualität sozialer Konflikte werden, die auch Bildungsräume durchdringen. Im Feld der Unverhandelbarkeit und Unverfügbarkeit religiöser Kernüberzeugungen und Erfahrungen können auch im Namen eines religiös neutralen Humanismus Botschaften von Nicht-Zugehörig-

keit und Unerwünscht-Sein vorgenommen werden, und neben den Pluralismus der Religionen tritt ein Pluralismus der Umgangsformen mit Religion (Bielefeld 2007, 22). Dies sollte im hier vertretenen Verständnis von Kompetenz im Mittelpunkt des Interesses stehen, denn es geht um besagte Verarbeitung irritierender Erfahrungen und nicht um einen Mischmasch religiöser Vielfalt mit anderen Formen von Vielfältigkeit. Religiöse Unterweisung oder religionskundlicher Unterricht bleiben davon unberührt. Pädagogische Praxis ist mit ‚Religion‘ als intervenierender Variable oder als Differenzkategorie, die jeweils andere kategorial erfasste Gruppen durchdringen kann, darauf angewiesen, unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen des Religiösen zu kennen, zu unterscheiden und sich reflexiv damit im Verhältnis zur jeweils eigenen Verortung auseinander zu setzen, denn die gesellschaftliche Modernisierung bringt Irritationen, neue Verwundbarkeiten und prekäre Lebenslagen eigener Art hervor, die auch eine wachsende Bedeutung religiöser Bedürfnisse zur Folge haben. ‚Religion‘ kann somit als Sinnsystem gelten, das das Leben religiöser Menschen zu strukturieren vermag. „In der Religion geht es um eine existenzielle Rückbindung an eine andere – nicht empirische – letzte Wirklichkeit“ (Bohmeyer 2009, 442) die zwar außerhalb der Zugriffsmöglichkeiten von Menschen liegt, aber dennoch in der Lebenswirklichkeit soziale Wirkungen zeigt. Die Erfahrung, dass die jeweils eigene bzw. gruppenbezogene religiöse oder weltanschauliche Kernauffassung in jeweiliger kultureller Einbettung und territorialer Verortung nur noch als partikuläre Orientierung unter Vielen erlebt wird, lässt Bewältigungsstrategien und Bildungsprozesse unterschiedlicher Art entstehen. Entsprechende Verlusterfahrungen eigener vermeintlicher Monopolstellungen in der Moderne können zu Bescheidenheit, Dialogfähigkeit und zu einer Bildung führen, die die Menschenrechte vertritt und verteidigt. Im Rücken des empfundenen vermeintlichen Bedeutungsverlustes gedeihen jedoch auch Kulturalismus, Identitätspolitik oder auch – zum Teil fundamentalistische – religiöse Suchbewegungen, die Perspektiven einnehmen, die politisch reaktionär, psychologisch regressiv und strukturell totalitär sind. So ist unter dem Signum des Religiösen zu unterscheiden zwischen einer Revitalisierung religiöser Orientierungen einerseits und einer politischen Instrumentalisierung von Religionen im militanten fundamentalistischen Extremismus andererseits.

Meist müssen die sozialen Implikationen von den Kerngehalten religiöser Überlieferungen unterschieden werden, zumal, wenn es um die Begründung sozialer Praktiken oder deren ideologischer Rechtfertigung geht: Unzulässige Vermischung und Verzahnung von unakzeptablen Erziehungspraktiken, z.B. Kindeswohlmissachtung durch strafende, misshandelnde oder sonstige, die Integrität des Kindes beeinträchtigende Handlungen oder die Erfahrung für Jugendliche, mittels religiös motiviertem bzw. legitimiertem Rigorismus mögliche Probleme bei der Adoleszenz bewältigen zu können. In diesen Fällen spielen eher fundamentalistische Ver-

lockungen denn religiöse Substanz eine Rolle. Beispiele sind die Faszination durch Sekten oder militarisierte politisierte Religion.

## **Zwischen intersektioneller Analyse und kategorialer Unübersichtlichkeit: Pädagogischer Takt und ein kontextuell kompetenter Umgang mit kategorialen Bestimmungen**

Es ist deutlich geworden, dass es für intersektionelle, diversitätssensible, inklusiv pädagogische und migrationspädagogische Anliegen keine jeweils ausbuchstabilen Kompetenzlisten geben kann, die es in der Praxis abuarbeiten gilt. Auch wenn entsprechende Wissensbestände, Grundhaltungen und Fähigkeiten mit jeweils hinreichender Plausibilität aufgeführt werden können, verbleiben sie letztlich im „pädagogischen Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit, von Notwendigkeit und Kontingenz, von Gewissheit und Ungewissheit“ als einem „spezifisch modernen pädagogischen Phänomen“, auf das mit neuerlich aktualisierten Beiträgen zu dem schwer abgrenzbaren Begriff „pädagogischer Takt“ als einer „erziehungswissenschaftlichen Problemformel“ (Burghardt/Zirfas 2019, 9) eingegangen wird: Burghardt und Zirfas zeigen, dass „der pädagogische Takt als Kern pädagogischer Professionalität verstanden werden kann“ (ebd. 9). Es zeige sich „das oftmals konstatierte Technologieproblem der Pädagogik – der unsicheren Überführung von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Theorie und der Praxis in passgenaue praktische Handlungen mit gewünschten Effekten – eher als Gewinn denn als Verlust. Denn gerade dieses Problem“ generiere „immer wieder neue theoretische wie praktische Reflexionshorizonte, und damit eine pädagogische Unruhe, die stetig über Verbesserungen im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen wie Didaktiken und Methodiken reflektiert“ (ebd.). Auch für die hier thematisierten Fragen nach Kompetenzen bei der Intersektion von Migration, Behinderung und Religion „zeigt der Begriff pädagogischer Takt (...) ein spezifisches Problembewusstsein an, das mit den Fragen nach Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, nach Sicherheit und Unsicherheit sowie nach Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns verbunden ist“ (ebd.). In Abgrenzung zu einem nostalgischen „traditionellen, harmonistischen und unproblematischen Bild des pädagogischen Takts, das ebenso anspruchsvoll und umfassend wie unerfüllbar und unkontrollierbar ist“ (ebd.), plädieren die Autoren für den pädagogischen Takt „nicht als Lösungsformel für pädagogische Probleme, sondern als Problematisierungsformel für pädagogische Sachverhalte“ (ebd., 10) und setzen sich damit ebenfalls von einem technizistischen Kompetenzverständnis ab. Die Aktualität der Frage nach einer Kunst angemessener pädagogischer Intention und Interaktion, für die der pädagogische Takt als Formel steht, werde in den

„unterschiedlichen Diskursen um pädagogische Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung bzw. um Diffamierung, Diskriminierung und Verletzung oder auch in den Debatten um pädagogische Professionalität und Kompetenz anhand Fragestellungen zum pädagogischen Takt – oftmals implizit – mitverhandelt“ (ebd., 11).

Im Spannungsfeld zwischen intersektionell offener Analyse<sup>4</sup> und kategorialen Festlegungen empfiehlt sich entsprechend eine dem jeweiligen Kontext angemessene „hermeneutische Kompetenz“ als „Sensibilität für Sinnbrüche, Unstimmiges und Mehrdeutigkeiten“ (Kurt 2004, 58), die als fragende Grundhaltung die oft vorschnellen Erklärungen des „Schon-Verstanden-Habens“ ersetzen kann. Ein kaum lösbares Dilemma entsteht, wenn auf die Notwendigkeit verwiesen wird, Sozialkategorien zu dekonstruieren, zugleich aber die Anerkennung der Anderen in ihrem So-Sein gefordert wird. Hermeneutische Kompetenz kann aus diesem Dilemma herausführen, wenn sie den Prozess des Verstehens nicht als Überwältigung, sondern im Modus der Anerkennung ausrichtet, der sich zwischen den Grenzen bewegt, die entweder ‚Nichts-Verstehen‘ oder ‚Alles-Verstanden-Haben‘ insinuieren.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich unterschiedliche Ansätze von Intersektionalität anhand der Auswahl, Anzahl und qualitativen Gewichtung der zu berücksichtigenden Kategorien. Intrakategorial werden Differenzlinien innerhalb einer Kategorie fokussiert, um problematische Verallgemeinerungen von ‚Den Betroffenen‘ zu konterkarieren, die als ‚Die Frauen‘, ‚Die Alten‘, ‚Die Migrant\*innen‘ usw. adressiert werden. Interkategoriale Ansätze achten darauf, auf welche Weise welche sich kreuzende Kategorien wirken. Dem dritten, antikategorialen Ansatz geht es um die Kritik von Ausschlüssen anhand der Konstruktion von Differenzkategorien im Sinne einer Stereotypenbildung und damit um deren Dekonstruktion oder Auflösung (vgl. Degele/Winkler 2009).

Eine Kritik an der Banalisierung von Differenzierungspraktiken durch verwaschene Verweise auf ‚Vielfalt‘, die letztlich einem ungeklärten Umgang mit Kategorisierungen Raum gibt, schließt am Ende nicht aus, sich begründet und kritisch reflexiv mit kategorialen, also die jeweilige Komplexität reduzierenden Ordnungen, und den jeweiligen pädagogischen Implikationen zu befassen. Da sich auch bei einer intersektionellen Analyse die Kategorisierungen nicht abschüteln lassen, sei hier zur Diskussion gestellt, der Einverleibung von Individuen durch kategoriale Zuschreibungen dadurch zu begegnen, dass die kategoriale Unterscheidung um eine Bestimmung des jeweiligen Kontextes erweitert wird: Ob es angemessen ist, eine Kategorisierung zu dekonstruieren oder aber im Interesse des

4 Vgl. Lutz et al. 2010, 12 „Intersektionalität (...) hat das Potential, fortwährend für neue mögliche Auslassungen, Entnennungen und Exklusionen sensibel zu bleiben“

positiv konnotierten ‚Sichtbar-Machens‘ einer Differenz selbige zu thematisieren, lässt sich nicht prinzipientreu, sondern allein kontextuell entscheiden.

Allerdings meint dies keinen Freibrief, je nach Lage beliebig zu verfahren, sondern erfordert die Rückbindung an eine Perspektive, die von Vertreter\*innen unterschiedlicher partikularer Gebundenheit geteilt werden kann und die die Vielfalt partikularer Interessen erst lebensfähig macht. Die Kompetenz, ein Gespür für kontextbezogene Angemessenheit zu entwickeln, könnte man als eine zeitgemäße Fassung für einen differenzierungskritischen pädagogischen Takt ausweisen.

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2011): Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit?. In: *Verlag neue Praxis*, 4, 409-424.
- Amirpur, D. (2016): Ungleichverhältnisse an der Schnittstelle von Behinderung und Migration. In: M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 131-149.
- Bielefeld, H. (2007): Religiöser Pluralismus im säkularen Rechtsstaat. In: H. Nagel & M. Jansen (Hrsg.): *Religion und Migration. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main und Hessische Landeszentrale für politische Bildung*. Frankfurt am Main: VAS-Verlag für Akademische Schriften, 21-28.
- Bohmeyer, A. (2009): Soziale Arbeit und Religion – sozialwissenschaftliche und anthropologische Spurensuchen in postsäkulärer Gesellschaft. In: *Verlag neue Praxis*, 5, 439-450.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019): *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Cueco, H. (2011): *Dialog mit meinem Gärtner*. Frankfurt am Main: Schöffling & Co.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Kaszner, C. & Czollek, M. (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen (2., vollständig überarbeitete & erw. Aufl.)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Degele, N. & Winkler, G. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur u. Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Eppenstein, T. (2003): *Einfalt der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2008): *Soziale Arbeit Interkulturell*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eppenstein, T. (2010): Professionelles soziales Handeln in Orientierung auf kulturell Andere. In: F. Kessel & M. Plößer (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: VS Verlag, 96-116.
- Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2012): Intersektionalität, Inklusion und Diversity – ein kongeniales Dreieck. In: H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 95-111.
- Eppenstein, T. (2015): Interkulturelle Kompetenz. Zugänge für eine kultursensible Soziale Arbeit. In: I. Zacharaki; T. Eppenstein & M. Krummacher (2015): *Interkulturelle Kompetenz*. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik+Wochenschau, 35-66.

- Eppenstein, T. (2017): „Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In: C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 147-168.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3.Aufl.)*. Opladen & Toronto: utb Verlag.
- Greving, H., Reichenbach, C. & Wendler, M. (Hrsg.) (2019): *Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse – Leitideen – Handlungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hamburger, F. (2018): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Halfmann, J. (2014): *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haraway, D. (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: D. Haraway (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus, 73-91.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurt, R. (2004): *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Lammert, B. & Wendler, M. (2019): *Das Handlungsfeld Schule zwischen Inklusion und Exklusion*. In: H. Greving; C. Reichenbach & M. Wendler (Hrsg.): *Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse – Leitideen – Handlungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer, 109-122.
- Lutz, H., Theresa, M., Viva, H. & Supik, L. (Hrsg.) (2010): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Powell, J. J. W. & Wagner, J. (2014): *An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt*. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 177-202.
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt (4. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: EWE, 26 (2), 157-168.
- Reintorff, B. (2014): *Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität*. In: H.-C. Koller; R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *„Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 115-130.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. (2019): *Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen*. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 281-300.