

3. Analyse der Rhetorik der Vielfalt

Diversity meint nicht Diversity Management. Die Diversity-sensiblen Fachkräfte lehnen, ähnlich wie für die Fachdebatte gezeigt, Diversity-Ansätze ab, wenn diese allein profitorientiert sind: »[D]amit [mit Diversity, Anm. M. F.] mein ich jetzt nich so was wie den, wie Diversity Management, was ja eher so, wo es eher um Profit geht« (Anna S., In6, 270f.), betont etwa Anna S. Diversity wird auch abgelehnt, wenn es nur als »Aushängeschild« (Hanna R., In2, Z784), nur der besseren Außenwahrnehmung der Einrichtung (vgl. Anna S., In6, Z319-320) dienen soll. Stattdessen nennen die Interviewten Werte wie »Gleichbehandlung« (Kirsten W.), »Gleichberechtigung« und »Wertschätzung« (Anna S.), »Offenheit« und »Akzeptanz« (Sven R.). Es geht ihnen um ein Begegnen »auf gleicher Augenhöhe« (Jacqueline W. und Melek D.), um ein »vorurteilsfreies Miteinander« (Hanna R.) oder auch schlicht um »Respekt« und »Toleranz« (Jacqueline W. und Jürgen H.).

Der Fokus der Diversity-sensiblen professionellen sozialpädagogischen Praxis liegt somit, wie bei den Diversity-Ansätzen, auf Gerechtigkeitsanliegen. Wie kann die einzelne Fachkraft den Adressat_innen und ihrer Vielfalt gerecht werden? Die Interviewten stellen diese Frage ins Zentrum ihrer Überlegungen. Immer wieder kommen sie diesbezüglich auf das Selbst der Fachkräfte zu sprechen. Das Selbst der Fachkräfte wird einerseits als etwas vorgestellt, das als sozialisiertes und erzogenes Selbst im pädagogischen Alltag dazu tendiert, die Vielfalt der Adressat_innen durch die eigenen Vorannahmen und Normalitätsvorstellungen (unintendiert) zu übersehen oder gar abzuwerten und auszuschließen. Es stellt somit eine potenzielle Gefahr für das pädagogische Gegenüber und seine Vielfalt dar. Andererseits wird mithilfe der Diversity-Sensibilität ein professionelles Selbst imaginert, das die eigenen Normalitätsvorstellungen auch zurückdrängen kann, indem es sich einer Selbstreflexion unterzieht. Ein solches Selbst kann dann die Vielfalt der Adressat_innen potenziell ermöglichen. Die Befragung der eigenen normati-

ven Setzungen und der eigenen normativen Konstruktionen, wie sie als Charakteristikum der Diversity-Ansätze herausgearbeitet wurde (Kapitel 1), erhält daher von den interviewten Fachkräften eine konkrete Gestalt, sie wird in eine alltägliche professionelle Selbstreflexion übersetzt. Im Folgenden wird dem nachgegangen. Vorab werden zunächst quer durch alle Interviews die Bestimmungsversuche von Vielfalt untersucht und darauf hin analysiert, wie darin Vielfalt als Gerechtigkeitsideal rhetorisch fundiert wird. Anschließend wird der Rhetorik, die das Bild eines sozialisierten und eines selbstreflexiven Selbst abstützt, nachgegangen und danach gefragt, welche Beziehungsphantasien sich darin zeigen. Diese Analyse wurde anhand von drei Interviews durchgeführt (Anna S., Kirsten W. & Hanna R.). Ausgewählt wurden diese, da sich in diesen die Aufspaltung des Selbst in ein sozialisiertes/erzogenes Selbst einerseits und in ein reflektiertes Selbst andererseits besonders eindrücklich zeigte. Darüber hinaus wurden sie für die weiterführende Analyse ausgesucht, da hier der vorher als zentral analysierte Bestimmungsversuch, Vielfalt sei »alles« (Kapitel 3.1), aufgegriffen und weitergesponnen wird.

3.1 »Also ist im Prinzip alles« – Bestimmungsversuche

Als Einstieg in das Thema Diversity wurde den Interviewten die Frage gestellt, was ihnen spontan zu Diversity einfalle. Auf diese eher auf Assoziationen abzielende Frage wurde häufig mit der Aufzählung sozialstruktureller Merkmalsverteilungen innerhalb der Einrichtung geantwortet. Die Fachkräfte nähern sich dem Thema Vielfalt zunächst über Bestimmungsversuche, indem sie verschiedene Merkmale wie Alter, Herkunft, Geschlecht usw. aufzählen. Vielfalt wird auf diese Weise über das statistisch »Gegebene« hergeleitet: Vielfalt ist da, sie ist in den Einrichtungen in Form einer bestimmten Zusammensetzung präsent und (auf-)zählbar und muss deshalb berücksichtigt werden. Solche Aufzählungen stellen in den Augen der Interviewten jedoch häufig nur unbefriedigende Bestimmungen von Vielfalt dar. Sie werden hinterfragt, als unzureichend und unvollständig ausgewiesen. Die Feststellung ihrer Unvollständigkeit mündet schließlich immer wieder in die Behauptung, Vielfalt sei »alles«.

3.1.1 Gezählte Vielfalt

Charlotte K.: Naja, das, was ich mache, ist ja Arbeit innerhalb des Bereiches [innerhalb von Diversity, Anm. M. F.]. Also schon allein unsere Zusammensetzung, zwischen Jung und Alt, also zwischen sechzehn und sechsundzwanzig, unsere Zusammensetzung zwischen allen Stadtbezirken, zwischen Arm und Reich, die wir hier haben, die Zusammensetzung mit, der vielen Schüler mit Migrationshintergrund. Nur, es ist ja nicht so dass hier die Deutschen sind und hier die mit Migrationshintergrund, sondern die mit Migrationshintergrund kommen ja auch aus zehn fünfzehn verschiedenen-, die nicht mal, sondern ihre Eltern- Ländern. Ne, und dann, ähm, die vielen Schüler, die schon in der dritten Generation hier leben. Wo halt, äh, die eigentlich Deutsche sind. Ja, und wo immer noch jeder sagt, das is ja nen Türke und das is nen Araber, und, wo die, sich die Schüler dann selber darüber definieren, und sagen: Ich bin ja (.). Und dabei haben die längst nen deutschen Pass und sind [Name der Stadt]er. Ne? Also, so. (In3, Z177-187)

Diesem Zitat von Charlotte K. ging eine allgemeine Beschreibung ihrer Arbeit an einer Berufsschule voraus. Nachdem die Interviewerin das Thema auf Diversity lenkte und sie fragte, was ihr spontan dazu einfalle, antwortete Charlotte K. wie oben zitiert. Sie verortet ihre Arbeit zunächst »innerhalb des Bereiches«, wobei »Bereich« sich auf Diversity bezieht. Sie situiert also zunächst das, was sie »macht«, »innerhalb« von Diversity. Dies tut sie, indem sie einen Zusammenhang zwischen Diversity und »unserer« Zusammensetzung der Adressat_innen herstellt. So begründe »schon allein unsere Zusammensetzung«, dass ihre Arbeit »innerhalb des Bereiches« sei. Die empirische Zusammensetzung ist daher wesentlich, um die Arbeit innerhalb von Diversity zu verorten. Sie allein reiche schon dafür aus zu begründen, dass Vielfalt für die eigene Praxis relevant sei, denn aufgrund der Schüler_innen ist Vielfalt in der Einrichtung präsent: »Wir haben hier«, sagt Charlotte K. und beginnt mit einer Auflistung klassischer sozialstruktureller Merkmale: »Jung und Alt« bzw. sie grenzt die Altersspanne ein auf »zwischen sechzehn und sechsundzwanzig«. Anschließend nennt sie »alle Stadtbezirke«, die Zusammensetzung zwischen Arm und Reich, also bezüglich Klasse oder Schicht, die »wir hier haben«. Vielfalt bezieht sich damit auf die Präsenz bestimmter Schüler_innen in der Einrichtung bzw. auf die Präsenz ihrer Merkmale, die aufgezählt werden und dann in der Summe Vielfalt ergeben. Vielfaltsmerkmale sind hier klassische sozialstrukturelle Merkmale; die Individuen, die Schüler_innen in

der Berufsschule, werden somit als Träger_innen von verschiedenen sozial-strukturellen Merkmalen vorgestellt, die über diese Merkmale zu Gruppen zusammengefasst werden und in Summe wiederum ein vielfältiges (schul-bezogenes) Ganzes ergeben. Auffällig ist in der Aufzählung von Charlotte K. die Auslassung von Geschlecht, die in solchen Auflistungen selten fehlt. An anderer Stelle wird jedoch deutlich, dass in der Berufsschule überwiegend »Jungs« sind, die Zusammensetzung bezüglich Geschlecht also eher homogen ist. Daran wird sichtbar, dass von Vielfalt dann die Rede ist, wenn bezüglich der genannten Merkmale möglichst ein Spektrum vorhanden ist. Vielfalt ergibt sich durch die Varianz innerhalb einer Kategorie, in der die Anwesenden möglichst breit gestreut sein sollen. Als addierte Summe aller (gestreuten) Teile/Individuen wird Vielfalt damit zunächst als empirisch-quantitative, statistische Größe bestimmt.

An der Stelle, an der Charlotte K. die »vielen Schüler mit Migrationshintergrund« auflistet, ändert sich jedoch etwas in der Aufzählung. Die Nennung der verschiedenen Merkmale wird unterbrochen, um zu betonen, dass eine dichotome Vorstellung, die »die Deutschen« auf der einen Seite und »die mit Migrationshintergrund« auf der anderen Seite verortet, unzureichend ist. Einleitend mit den Worten »Nur, es ist ja nicht so«, beginnt Charlotte K. damit, ihre eigene Aussage, ihre eigene Nennung des Merkmals »Migrationshintergrund« zu spezifizieren. Gegen die Vorstellung, »Migrationshintergrund« sei ein Merkmal einer homogenen Gruppe, argumentiert sie nun, dass ›Migrationshintergrund‹ nicht im Sinne einer homogenen Einheit einer anderen homogenen Einheit (den ›Deutschen‹) gegenübergestellt werden könne. Sie erläutert dies weiter, indem sie »die mit Migrationshintergrund« anhand der Nationalität nochmals zu präzisieren, feiner zu differenzieren versucht: Die »Schüler« kämen ja aus »zehn, fünfzehn verschiedenen« und sie bricht ab, korrigiert sich ein weiteres Mal: Die Schüler selbst kämen gar nicht aus diesen Ländern, sondern ihre Eltern. Doch auch diese Bestimmung scheint noch keine zufriedenstellende Antwort zu sein, und sie setzt erneut zu einer weiteren Differenzierung an: Dann seien da noch die vielen Schüler, die schon in der dritten Generation hier lebten und »eigentlich Deutsche« seien, auch wenn sie von anderen immer noch als »Türke« oder als »Araber« bezeichnet würden. »Eigentlich Deutsche« bzw. »Deutsche« ist die eigentliche, auf Staatsangehörigkeit beruhende Bezeichnung, die der Fremdbezeichnung gegenübersteht. Die Setzung »eigentlich Deutsche« wird jedoch erneut gebrochen, diesmal durch das Selbstverständnis der Jugendlichen: Die Jugendlichen, die in der dritten Generation in Deutschland lebten und längst einen deutschen Pass

hätten, würden nicht nur Zuschreibungen als »Türken« oder »Araber« erfahren, sondern sich zum Teil selber auch als solche definieren. Dabei seien sie nicht nur ›Deutsche‹, mit einem deutschen Pass, sondern hätten auch eine lokale, städtische Identität. Die Selbstverständnisse der Jugendlichen sind damit nicht identisch mit ihrer eigentlichen staatlichen und städtischen Zugehörigkeit und verkomplizieren zusätzlich die Möglichkeit der Merkmalsaufstellung.

Charlotte K. nutzt damit einerseits statistische Merkmalsbeschreibungen, um die »Schüler«, die in der Schule »sind«, zu beschreiben, zugleich demonstriert sie aber, wie die jeweiligen Merkmalsbeschreibungen die Einzelnen verfehlten. Sie äußert das Anliegen eines vorsichtigen, differenzierteren Umgangs mit diesen Merkmalsbeschreibungen. Sie verweist darauf, dass die Auflistung von Vielfalt anhand scheinbar einfach gegebener und klar bestimmbarer Merkmale durchaus heikel ist, weil diese Merkmale häufig zu pauschal sind und die Lebensrealitäten der Einzelnen wie auch ihre Selbstverständnisse nicht unbedingt treffen. Ihre Bestimmung von Vielfalt ist somit einerseits durch eine Auflistung empirischer Merkmale gekennzeichnet, andererseits durch eine gleichzeitige Hinterfragung derselben.

Was geschieht jedoch auf rhetorischer Ebene? Die Auflistung von Merkmalen, die Reihung eines Merkmals an ein anderes, deutet zunächst auf eine ›Wort an Wort‹-Reihung, wie sie im Zuge der metonymischen Bedeutungsproduktion beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.6): Die einzelnen Merkmale stehen nebeneinander, ein Merkmal wird mit einem nächsten assoziiert, die Bedeutung von Vielfalt gleitet in der Auflistung von einem Merkmal zum nächsten, ohne dass diese sich gegenseitig ersetzen würden. Dennoch scheinen die Merkmale untereinander kaum jene verknüpfende Beziehung vorzuweisen, wie es für die metonymische Sprachachse typisch ist. Zwischen Alter, Klasse und Migrationshintergrund lässt sich ohne Abstraktion, ohne die Subsumtion unter Diversity, kaum eine Kontiguitäts-, also Ähnlichkeitsbeziehung annehmen. Sie stehen unverbunden im Satz nebeneinander, erst durch eine metaphorische Ersetzung, durch Diversity/Vielfalt gewinnen sie ihre Bedeutung. Innerhalb des Bedeutungsfeldes, das der Signifikant Vielfalt aufspannt, haben alle Merkmale ihren Platz, innerhalb dessen kann zwischen ihnen eine ideale und auch normative Verknüpfung hergestellt werden.

Dass Vielfalt in diesem Sinne bei Charlotte K. eher in Form eines metaphorischen Sprechens auftaucht, darauf deutet selbst die hinterfragende Bewegung, die sie anschließend im Hinblick auf die eigenen Merkmalaufzählungen vornimmt. Zunächst wird die inhaltliche Botschaft einer Befragung

von Bedeutungen und Setzungen transportiert und damit auch eine Hinterfragung von metaphorischen Setzungen, die die Kinder und Jugendlichen in idealer Weise repräsentieren. Bezuglich der Auflistung wird am Ende keine abschließende Bedeutung behauptet, vielmehr wird vor einem allzu schematischen Merkmalsgebrauch gewarnt (»es ist ja nicht so!«). Damit ist diese Befragung rhetorisch nicht als Frage formuliert, sondern als Warnung an das Gegenüber: Vorsicht bei Merkmalszuschreibungen! Es ist anders, komplizierter, als es auf den ersten Blick erscheinen könnte! Das Gesagte ist unzureichend, trifft die Kinder und Jugendlichen nicht ganz! – In etwa so lässt sich das Anliegen von Charlotte K. interpretieren. Rhetorisch folgt ihr Sprechen daher weniger einer fragenden Bewegung, sondern einer Warnung, die eine relativ stabile Bedeutung bezüglich der eigenen Position der Fachkraft zu produzieren scheint. Denn ihre Warnung vor der Repräsentation der Kinder und Jugendlichen in Kategorien wie »Schüler mit Migrationshintergrund« richtet sich rhetorisch eher an die anderen, gegenüber denen sie selbst eine wissende Position einnehmen kann.

In dieser Warnung ist damit einerseits ein Verweis auf die Unvollständigkeit des Symbolischen enthalten: Charlotte K. verweist etwa auf die Differenz zwischen den konkreten einzelnen Selbstverständnissen und deren verallgemeinernden Repräsentationen in den Merkmalslisten. Andererseits führt dies auf rhetorischer Ebene nicht dazu, dass sie auch ihre eigenen, wenn auch differenzierten, Kategorien oder ihre eigene Perspektive auf die Schüler_innen befragt. Zwar unterbricht sich Charlotte K. selbst, korrigiert ihr Gesagtes. Sie zeigt damit jedoch eher, dass sie um diese Differenz »weiß«, sie demonstriert damit eher einen souveränen Umgang mit den Kategorien (durch Differenzierung) sowie mit der Differenz zwischen der Repräsentation der Jugendlichen und ihren Selbstverständnissen. Mithilfe von Diversity ist es ihr nicht nur möglich, die Vielfalt der Schüler differenzierter zu erkennen, sondern auch, die Schüler selbst darauf hinzuweisen, wenn sie die Zugehörigkeitskategorien »falsch« für sich nutzen, wie etwa die Jugendlichen, die sich immer noch als »Türke« oder »Araber« verstehen. Die konkreten Selbstverständnisse der einzelnen Schüler_innen werden somit weniger dafür herangezogen, die eigene (Diversity-)Perspektive metonymisch zu brechen, sondern eher dafür, eine »richtige« Perspektive auf deren »eigentliche« Zugehörigkeit zu zeigen, von wo aus dann vielmehr die Selbstverständnisse der Schüler_innen infrage gestellt werden können. Insgesamt ist die bedeutungsverschiebende und bedeutungshinterfragende Bewegung gegenüber den Kategorien somit an dieser Stelle gar nicht so assoziativ, wie es zunächst scheint. Statt Ausdruck ei-

ner Verunsicherung zu sein, scheint diese Bewegung hier eher der einzelnen Fachkraft eine Identität zu ermöglichen.

Eine weitere Auflistung statistischer Merkmale und ihre gleichzeitige Hinterfragung ist in dem Interview mit Jürgen H. zu finden:

Jürgen H.: [...] weil gerade wir eben kein Club sind wo nur Jungen sind, wo nur Mädchen sind. Sondern wo beides ist, ungefähr fifty fifty. Wo nen Migrationshintergrund ist. Wo kein Migrationshintergrund ist. Wo Kinder sind, wo es zwar augenscheinlich ist, aber die sich als Deutsche verstehen, was ja auch sehr gut ist, und diese Kultur, gar nicht leben, sondern jetzt die- diese neue Kultur für sich leben. (In7, Z700-704)

Jürgen H., der in der Offenen Jugendarbeit tätig ist, beginnt auf die Nachfrage, inwiefern Vielfalt in der alltäglichen Arbeit eine Rolle spielt, ebenfalls zunächst mit einer Aufzählung der Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung: Vielfalt sei im (Jugend-)Club präsent, weil eben nicht nur Jungen und nicht nur Mädchen im Club »sind«, sondern »ungefähr fifty-fifty«. Damit greift auch er zunächst auf die statistische Beschreibung der Zusammensetzung in einer konkreten Einrichtung zurück. Er beginnt mit einer Abgrenzung von solchen Clubs, die geschlechterbezogen homogen zusammengesetzt sind. Dagegen sei sein Club einer, »wo beides ist«. Vielfalt bezieht er damit ebenfalls auf die Frage nach der Zusammensetzung der Adressat_innen sowie der Verteilung der Merkmale auf diese, hier die prozentuale Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf zwei Geschlechter. Danach geht er zur Auflistung eines weiteren Merkmals über: Sie seien ein Club, wo »ein Migrationshintergrund« sei und wo »kein Migrationshintergrund« sei. Auch Jürgen H. nutzt anschließend die Kategorie »Migrationshintergrund« zur Differenzierung und zur Hinterfragung von Merkmalszuschreibungen. Er erläutert seine Nennung, indem er beschreibt, es seien Kinder da, bei denen es »augenscheinlich« sei; ein Migrationshintergrund wird folglich als etwas Sichtbares angenommen. Diesmal sind es jedoch, umgekehrt wie bei Charlotte K., die Selbstverständnisse der Kinder als ›Deutsche‹, die diesen (vermeintlich) sichtbaren Zeichen entgegenstehen: Wo Jürgen H. einen Migrationshintergrund aufgrund äußerer Merkmale vermutet, verstünden sich die Kinder als ›Deutsche‹, was »ja auch sehr gut ist«, wie er anschließend versichert. Diese Kinder würden nun statt »dieser Kultur« »diese neue Kultur für sich leben«. Auch Jürgen H. befürwortet damit explizit eine Zugehörigkeit dieser Kinder zu Deutschland, wenn er betont, dass es gut sei, dass die Kinder, denen er offenbar einen sichtbaren Migrationshintergrund zuschreibt, sich als

zugehörig zu Deutschland oder zur »neuen Kultur« verstehen. Zugleich verortet er ›deutsch‹, anders als Charlotte K., im Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen, wohingegen er selbst von einem eigentlichen, weil ›augenscheinlichen‹ Migrationshintergrund ausgeht. Auch ihm geht es somit bezüglich Diversity nicht nur darum, eine statistische Zusammensetzung innerhalb der Einrichtung wahrzunehmen, sondern auch darum, einen differenzierten und hinterfragenden Umgang mit Merkmalszuschreibungen vorzunehmen. Vermeintlich gegebene Merkmale sollen infrage gestellt, nicht einfach für gegeben gehalten werden: Migrationshintergrund und kein Migrationshintergrund lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen, denn spätestens dort, wo die Selbstverständnisse der Kinder ins Spiel kommen, werden solche einfachen Gegenüberstellungen unzulänglich. Ähnlich wie Charlotte K. formuliert er mit der Auflistung von Merkmalen damit zugleich sein Anliegen oder seinen Wunsch, solche Merkmalszuschreibungen zu hinterfragen. Diesen Wunsch macht er auch an anderen Stellen explizit. So sagt er, es gehe ihm darum, gradliniges Denken zu ›verunsichern‹ (In7, Z1060) und insbesondere ›bei anderen infrage zu stellen‹ (In7, Z1318). Er möchte bei anderen gar einen »Überraschungseffekt« (In7, Z1355) erzeugen, (›die Frau war ganz verdattert‹, In7, Z646).

Somit greift auch Jürgen H. auf statistische Merkmale der Kinder und Jugendlichen zurück, die die Vielfalt repräsentieren. Auch er betont explizit eine Uneindeutigkeit der Merkmale, da diese durch die Selbstverständnisse der Kinder gebrochen werden. Zugleich gilt die hinterfragende und verunsichernde Geste bei ihm ebenfalls weniger den eigenen Vorstellungen, sondern denen der anderen. Durch diese Geste der Hinterfragung scheint auch er seine eigene Position festigen zu können, seinen bewussten und reflektierten Umgang mit Merkmalszuschreibungen, sein Wissen darüber demonstrieren zu können. Daher lässt sich auch hier einerseits eine Hinterfragung empirisch-statistischer Merkmalslisten finden, zugleich geht diese bedeutungshinterfragende Geste gegenüber den Merkmalen kaum mit einer befragenden Rhetorik einher. Die Repräsentation der Einzelnen durch Merkmale wird zwar hinterfragt und diese Befragung soll Irritationen auslösen, jedoch nicht bezüglich der eigenen Position, sondern bei den anderen.

Jürgen H. scheint es anders als Charlotte K. jedoch weniger darum zu gehen, andere zu warnen. Er spricht dagegen explizit von der Motivation, durch das Aufzeigen der Differenz zwischen repräsentativen Merkmalen und den Selbstverständnissen der Kinder und Jugendlichen andere überraschen zu können. Zudem unterrichtet Jürgen H. sich in der Auflistung kaum selbst, hebt

nicht zu einer Korrektur des eigenen Gesagten an, sondern reiht seine Befragung der Kategorien in dem gleichen Modus ein, wie er zuvor die Merkmale aneinandergereiht hat (»wir sind ein Club, wo ...«). Selbst die Selbstverständnisse der Kinder werden rhetorisch in gleicher Form eingereiht und klingen damit auch weniger nach einem Bruch mit dem bisher Gesagten/den Merkmalen, sondern eher wie eine weitere Kategorie, die auch anstelle der vorherigen stehen, sie ersetzen könnte: Die Kinder mit Migrationshintergrund, die ohne Migrationshintergrund und die, die einen Migrationshintergrund haben, sich aber kulturell als zu Deutschland zugehörig verstehen. Implizierte eigene Inneinssetzungen, wie die von Migrationshintergrund, Sichtbarkeit und Kultur oder von Deutschland und Kultur, werden hierbei kaum hinterfragt. Die Selbstverständnisse der Kinder werden damit zwar als konkrete Erfahrungsbeispiele herangezogen, sie dienen jedoch rhetorisch ebenfalls kaum dazu, die eigenen abstrakten Kategorien zu hinterfragen oder zu irritieren.

Sowohl Charlotte K. als auch Jürgen H. geht es somit in den Bestimmungsversuchen von Diversity auf der Ebene expliziter inhaltlicher Botschaften um die Befragung von Merkmalszuschreibungen. Beide betonen die Differenz innerhalb der Merkmale sowie zwischen Merkmalen und den Selbstverständnissen der Einzelnen, die nicht identisch sind. Dennoch wurde in beiden Auszügen sichtbar, dass diese Aussagen eher einem metaphorischen Sprechen über die Kinder und Jugendlichen *als* Vielfältige folgt, als Merkmals, deren Merkmale jedoch differenziert betrachtet werden müssen. Die eigene Position der Fachkräfte wird durch diese die Merkmale hinterfragende Bewegung eher mit einer stabilen Bedeutung versehen, die Befragung wird von einer Position des Wissens (über die Differenz zwischen der Repräsentation der Kinder und Jugendlichen und ihrer Lebensrealität oder ihren Selbstverständnissen) aus formuliert.

Anders verhält es sich in dem Interview mit Sven R., einer Fachkraft aus dem betreuten Wohnen. Als dieser von der Interviewerin gefragt wird, was ihm spontan zu Diversity einfalle, antwortet er folgendermaßen:

Sven R.: Zum Thema Diversity. Gut, das umfasst ja halt ziemlich, ziemlich viel, also ich hab, ich muss sagen, ich bin damit noch gar nicht so lange behaftet, mit diesem Thema [...]. Das umfasst ja dann so ganz viele Sachen, also ähm (2) ja, nicht Deutsche (.) äh nicht deutscher Herkunft, und, und, und halt die, und die Religionen, die verschiedenen ähm sexuellen Ausrichtungen; also, das ist ziemlich groß gefasst. Also ich denk mal, dass ich das auch noch, äh, lange nicht so fit bin, dass ich da irgendwie jetzt fünfzehn

Sachen sagen könnte, die jetzt so dazu gehören. Aber so n Bild davon hab ich schon. Also auf jeden Fall, hmhm, mhm. (In8, Z165-173)

Auch Sven R. beginnt mit einer Auflistung. Jedoch spricht er nicht nur programmatisch von einer Befragung von Kategorien, sondern sein Sprechen ist auch rhetorisch durch eine Suchbewegung gekennzeichnet. Noch bevor er mit der Auflistung beginnt, wiederholt er zunächst die Frage der Interviewerin »[z]um Thema Diversity«, stimmt diesem Themenwechsel der Interviewerin durch ein »gut« zu und verweist zunächst einmal auf die Beschaffenheit dieses Themas: Diversity umfasse »halt ziemlich, ziemlich viel«. Er betont damit den außerordentlichen Umfang von Diversity und schiebt noch vor der Auflistung wie entschuldigend ein, dass er noch gar nicht so lange mit dem Thema »behaftet« sei, womit er darauf verweist, dass sein Wissen bezüglich Diversity angesichts des Umfangs dieses Themas womöglich ungenügend sei. Trotz der Aufforderung zur Spontaneität in der Frage sieht sich auch Sven R. zu einer Definition aufgefordert, er scheint jedoch verunsichert darüber: Er fühle sich diesbezüglich noch »lange nicht so fit«. Mehrmals verweist er auf den großen Umfang von Diversity (»ziemlich, ziemlich viel«, »so ganz viele Sachen«). Er zögert, überlegt (»also ähm«), macht eine Pause (»(2) ja,«) und beginnt letztlich doch noch mit einer Aufzählung von Merkmalen. Er nennt »nicht Deutsche«, korrigiert sich jedoch direkt. Den Ausdruck »nicht Deutsche« präzisiert er durch »nicht deutscher Herkunft«. Anschließend ringt er wieder nach Worten (»und, und, und halt die«). Es folgen »Religionen« und »sexuelle Ausrichtungen« als weitere Kategorien. An der Stelle bricht er die Aufzählung ab. Nach dem erneuten Verweis darauf, dass Diversity »ziemlich groß gefasst« sei, fügt er, erneut entschuldigend, hinzu, dass er lange noch nicht so fit sei, »irgendwie jetzt fünfzehn Sachen« sagen zu können. Damit stellt er in Aussicht, dass Diversity »fünfzehn Sachen« umfassen könnte, die addiert und aufgezählt werden könnten, wobei die Zahl 15 gleichzeitig willkürlich wirkt. »Irgendwie 15« klingt fast schon ironisch gegenüber der Vorstellung, bei Diversity ginge es darum, eine bestimmte Anzahl von Merkmalen auswendig zu lernen und aufzagen zu können. Zugleich verortet Sven R. das Scheitern des Zählversuchs nicht in einem unmöglichen Abschluss der Liste, sondern in seinem Unwissen (»ich bin noch lange nicht so fit«), womit gleichzeitig die Vorstellung beibehalten wird, dass eine vollständige Aufzählung in der Zukunft gelingen könnte. Er versichert, er könne es zwar gerade nicht (auf-)sagen, aber zumindest hätte er ein Bild davon, was wie eine Vorstufe zur Verbalisierung oder Symbolisierung interpretiert werden kann, vielleicht

auch auf einen anderen Zugang zu Vielfalt als jenen über die metaphorische Repräsentation von Vielfalt in Merkmalslisten verweist. Dennoch lässt auch Sven R. sich auf die Definition von Vielfalt über die Subsumtion von Merkmalen unter diesen Signifikanten ein, kategorisiert auch später die Jugendlichen aus der Einrichtung über entsprechende Merkmale:

Sven R.: Das [Diversity, Anm. M. F.] hat schon, insofern was mit meiner Arbeit zu tun, weil wir haben ja wirklich äh unsere Jugendlichen sind ja also nich nur deutscher Herkunft, sondern halt so aus- also wir haben von- von türkischer Herkunft ähm (.) indisch, ähm n Tschetschenen haben wir, also das is überhaupt nich, also (.) also nich nich- nich ein bisschen dass man sagen könnte hier sind nur deutsche Jugendliche. (In8, Z188-193)

Sven R. nutzt hier nationale Zugehörigkeiten, um die Jugendlichen zu beschreiben und zu kategorisieren; hierüber erhalte Diversity die Relevanz für seine Arbeit. »Schon insofern« habe dies mit seiner Arbeit zu tun, was ähnlich klingt wie Charlotte K.s »allein schon unsere Zusammensetzung«. Diversity gewinnt also bereits durch das Vorhandensein bestimmter Jugendlicher, die eine andere als die »deutsche Herkunft« haben, an Relevanz. Zugleich klingt auch in dieser Aufzählung von Sven R. eine ähnlich vorsichtig suchende Rhetorik an wie im Zitat zuvor. Bemerkenswerterweise weist er den Jugendlichen zwar eher eindeutigere nationale Zugehörigkeiten zu als etwa Charlotte K.; zugleich scheint die begleitende Rhetorik jedoch auf ein unsichereres Verhältnis zu diesen Merkmalen zu verweisen: So nutzt Sven R. viele Füllwörter: »äh«, »also«, »also so aus-«, »also wir haben«, »ähm«, »ähm«, »also«, »also (.) also nicht nicht- nicht«. Er scheint nach Wörtern zu suchen, ja, um sie zu ringen, hält immer wieder an, um einen sinnvollen Begriff dafür zu finden, was er sagen möchte. Betonungen findet man in seinem Sprechen eher dort, wo er negativ formuliert, was die Jugendlichen nicht seien: In der Einrichtung gibt es »kein bisschen« nur Jugendliche deutscher Herkunft. Doch gegenüber den Jugendlichen, darauf deuten andere Stellen im Interview, bringt sich auch Sven R. durch Diversity-Sensibilität in eine eher wissende Position. An anderer Stelle formuliert er, dass er die Jugendlichen aufklären wolle, sie dadurch zum Nachdenken und Hinterfragen ihrer (Schimpf-)Wörter bringen könne (In8, Z522-546), was »schön« (In8, Z537f.) sei und auch ein bisschen »Spaß« mache (In8, Z546f.), wenn man sehe, dass die Jugendlichen beim nächsten Mal überlegen würden, bevor sie etwas sagten. Die aufklärende Position gegenüber den Jugendlichen und ihren Zuschreibungen scheint ihm Freude zu bereiten. Daneben ist für Sven R. jedoch, anders als bei Charlotte K. und Jür-

gen H., ein anderes Motiv für die Diversity-sensible Perspektive zentral: Sven R. geht es nicht allein um eine aufklärende Position gegenüber den Jugendlichen, sondern auch darum, einen Arbeitskontext zu schaffen, in dem er aufgrund seiner eigenen Homosexualität nicht permanent Diskriminierung und Verletzungen ausgesetzt ist. Wie er an einer weiteren Stelle erwähnt, gehe es ihm darum, ein »angenehmes Arbeiten« (In8, Z366) für alle zu ermöglichen: nicht nur für die vielfältigen Jugendlichen, sondern auch für sich selbst, der an seiner vorherigen Arbeitsstelle seine Homosexualität habe verstecken müssen (In8, Z556-562).

Insgesamt ist bei Sven R. auf der expliziten Ebene des Aussagens damit zwar kaum eine Befragung der Merkmale zu finden. So nutzt er etwa nationale Zuschreibungen, ohne sie zu hinterfragen, und daher vermutlich aus Sicht von Charlotte K. und Jürgen H. eher undifferenziert. Er nimmt eindeutige Setzungen bezüglich der Merkmalszuschreibungen gegenüber den Jugendlichen vor, doch eine ideale metaphorische Bestimmung von Diversity wird lediglich in Aussicht gestellt, sie bleibt damit abwesend. Auf rhetorischer Ebene werden die Merkmalsauflistungen um einiges stärker infrage gestellt als bei Charlotte K. und Jürgen H.: Seine suchende, vorsichtige Sprache deutet eher auf ein prekäres Verhältnis zu den Merkmalen und deren Bedeutung hin. Die Merkmale scheinen kaumzählbar, sich kaum in einer metaphorischen Repräsentation von 15 Sachen erschöpfend darstellen zu lassen. Es ist dieses unsichere, fragende Sprechen, durch das Sven R. auf die Unvollständigkeit seiner Sprache und, durch die ironische Distanzierung gegenüber einem Aufzählen von 15 Sachen, auch auf die Unvollständigkeit des Symbolischen selbst hinweist. Anders als die anderen beiden Fachkräfte nimmt er diesbezüglich eine Position ein, von der aus kein souveränes Wissen über die Adressat_innen verfügbar ist. Indem er die Unmöglichkeit der vollständigen Aufzählung in seinem Selbst verortet, das noch nicht »fit« genug, vielleicht noch nicht genug fortgebildet oder trainiert sei, führt Sven R. das Scheitern des Aufzählens jedoch auf ein Nichtwissen zurück, das über weitere Trainings und Schulungen potenziell doch noch aufhebbar erscheint. Statt eine feste Diversity-sensible professionelle Identität zu offerieren, wie bei Charlotte K. und Jürgen H. gesehen, führt Sven R. somit einerseits einen Mangel des eigenen Wissens vor und stellt andererseits ein potenziell vollständiges Wissen in einer wenn auch fernen Zukunft in Aussicht (vielleicht wird man irgendwann mal so fit sein, alle Sachen sagen zu können).

Es deutet sich also an: Die Wünsche und Motive, die zu Diversity geäußert werden, sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von dem Wunsch oder der

Lust daran, andere zum Nachdenken zu bringen, zu warnen oder zu überraschen, bis hin zu dem Wunsch, in einem angstfreien Arbeitsklima die eigene Homosexualität nicht verstecken zu müssen. Wenngleich sich die Fachkräfte bezüglich der Merkmalslisten durchaus unterschiedlich positionieren, ist ihnen gemeinsam, dass sie die normative Anerkennung von Diversity einerseits in einer statistischen Realität verschiedenster Merkmale der Einzelnen in ihren jeweiligen Einrichtungen situieren und zugleich Diversity in einer diese Merkmale hinterfragenden Bewegung verorten. Wie bei Charlotte K. und Jürgen H. gesehen, sind sie immer wieder darum bemüht, deutlich zu machen, dass sich Diversity nicht in der Auflistung statistischer Zusammensetzungen von Merkmalen der Adressat_innen erschöpft, sondern insbesondere durch eine Suche nach den Auslassungen, dem, was damit (noch) nicht genannt, nicht repräsentiert wurde, gekennzeichnet ist. Sie stellen daher in ihren Bestimmungsversuchen primär einen Überschuss bezüglich des Aufgelisteten und Gesagten ins Zentrum. Die Fachkräfte quantifizieren Vielfalt zwar, sie wenden sich jedoch zugleich von einem positivistischen Verständnis von Vielfalt ab, das Vielfalt lediglich als statistisch erfassbare Realität versteht.

Diese Hinterfragung der klaren Bedeutung der Merkmale findet sich auf rhetorischer Ebene jedoch bei Charlotte K. und Jürgen H. kaum wieder. Nicht nur wird ein Wissen über die Auslassungen metaphorisch und damit eher setzend vorgebracht (so ist es!). Charlotte K. und Jürgen H. fixieren durch die Abgrenzung von anderen ihr eigenes Selbst auch eher an einem souveränen Platz, von dem aus sie um die Differenz zwischen Merkmalen und Lebensrealitäten, Selbstverständnissen etc. wissen, und hegen damit den Überschuss, der in den Merkmalszuschreibungen der Kinder und Jugendlichen nicht aufgeht, rhetorisch ein Stück weit wieder ein. Auch wenn alle drei Interviewten gegenüber den Kindern und Jugendlichen mittels ihrer Diversity-Perspektive eine sichere, pädagogisch aufklärende, überraschende oder warnend-belehrende Position einnehmen können, wurde bei Sven R. wiederum rhetorisch sichtbar, dass ihm ein vollständiges Diversity-Wissen nicht verfügbar ist, auch wenn die Diversity-Schulung ein solches Wissen potenziell in Aussicht stellt. Sein vorsichtiges und zögerndes Sprechen, das den Gebrauch der Merkmale begleitet, lässt erkennen, dass etwas in seinen Nennungen nicht aufging und dass er über dieses »Mehr«, das in den Aufzählungen nicht repräsentiert ist, nicht verfügt, ja, das dieses vielleicht gar nicht metaphorisch (in »15 Sachen«) repräsentiert werden kann.

3.1.2 Alles ist Vielfalt

Vielfaltsbestimmungen werden nicht nur anhand von Merkmalslisten vorgenommen. Wie sich im vorherigen Kapitel zeigte, erscheinen den Fachkräften solche Auflistungen oft als unbefriedigend. Die Auflistungen münden jedoch nicht nur in der beschriebenen Hinterfragung der aufgezählten Merkmale, deren Rhetorik nicht unbedingt eine hinterfragende Bewegung mitvollziehen muss. Die Ungewissheit darüber, ob denn auch alle relevanten Merkmale treffend aufgelistet wurden, wird immer wieder aufgelöst über die Äußerung, Vielfalt stehe einfach für »alles«.

Kirsten W.: Ja, oh. Ähm ganz spontan, @(.)@ ähm (.) Diversity. Ähm ist für mich die ähm Unterschiedlichkeit; komplette Unterschiedlichkeit wie sie wie sie quasi sehr (.) im Vergleich stattfindet; also es ist nicht die; (.) Herkunft, oder ähm sondern oder nicht nur natürlich auch, ähm Diversity bezieht sich für mich auf; (.) auf Ethnie, auf Religion, auf ähm Hautfarbe au- also wir wir können in al-sämtlichen Facetten unterschiedlich sein, und das ist für mich Diversity. (In1, Z417-422)

Auch Kirsten W. wurde von der Interviewerin aufgefordert zu erzählen, was ihr »spontan« zu Diversity einfalle. Auch bei ihr ist eine Merkmalsauflistung zu finden, sie beginnt jedoch zunächst mit einem allgemeinen Bestimmungsversuch von Diversity als »Unterschiedlichkeit«. Sofort ergänzt sie und präzisiert, Diversity sei für sie »die komplette Unterschiedlichkeit«. Mit »komplett« unterstreicht sie ihre Vollständigkeitsannahme, dass mit Diversity nun die »ganze« Unterschiedlichkeit gemeint sei, die durch den Vergleich der Menschen untereinander wahrgenommen werden könne. Anschließend beginnt sie mit der Auflistung von Merkmalen, die verglichen werden können. Sie beginnt, ähnlich wie Sven R., mit einer Negativdefinition: Mit Diversity sei nicht die »Herkunft« gemeint, obwohl diese natürlich auch mitgemeint sei. Damit grenzt sie sich vielleicht von einer als gewöhnlich angenommenen Bestimmung ab, die lediglich eine »Unterschiedlichkeit«, die Herkunft, berücksichtigt. Diversity beinhaltet »mehr« als nur eine Unterschiedlichkeit. Die darauftreffende Auflistung dient zunächst dazu, auf weitere Kategorien (Ethnie, Religion, Hautfarbe) zu verweisen, die über die Herkunft hinausgehen. Allerdings bricht Kirsten W. diesen Auflistungsversuch ab. Statt nun jedoch wie Charlotte K. und Jürgen H. in eine Warnung bezüglich der genannten Merkmale zu münden oder wie Sven R. die Unvollständigkeit der Liste mit dem eigenen mangelhaften Wissen zu erklären, schließt Kirsten W. den Zählversuch

ab, indem sie resümiert: »[A]lso wir können in al- sämtlichen Facetten unterschiedlich sein, und das ist für mich Diversity.« Auch für Kirsten W. scheint somit eine alleinige Auflistung von Kategorien unbefriedigend. Sie bringt Diversity auf eine allgemeinere Ebene. Sie hebt zu einem »al-[le?] Facetten« an, bricht jedoch ab und entscheidet sich stattdessen dafür, »sämtliche Facetten« zu sagen.

Formulierungen wie »komplette Unterschiedlichkeit« und »sämtliche Facetten« produzieren nun eine allgemeine, übergeordnete Bestimmung des-sen, was Diversity »ist«, die mit Vollständigkeit oder Ausnahmslosigkeit assoziiert ist. Mit Diversity wird die Vorstellung verknüpft, eine allumfassende Perspektive auf die Einzelnen über all ihre Facetten und Unterschiedlichkeiten erhalten zu können. Diese Perspektive wird bei Kirsten W. insbesondere im Hinblick auf die Adressat_innen relevant, denn sie fährt fort:

Kirsten W.: Und ähm dann eben (2) im nächsten Schritt zu gucken, [...] wie kann man; () ähm damit umgehen, dass man eben achtundzwanzig dreißig verschiedene Kinder in der Klasse hat jeder ist irgendwie anders, gerecht behandeln, was heißt das. (Int, Z422-425)

Keines der achtundzwanzig Kinder gleicht dem anderen, und um dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, ist die Berücksichtigung aller Unterschiede relevant. Diese Bestimmung von Diversity im Sinne einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der Menschen bringt Kirsten W. daher eher weg von potenziellen Diskriminierungskategorien, stattdessen verknüpft sie die Frage nach den Unterschieden mit der Frage nach der jeweiligen Besonderheit und Singularität der Kinder. Diese Singularität des Gegenübers ist es, der Kirsten W. letztlich gerecht werden möchte. Es ist somit vermutlich die Wahrnehmung der Einzigartigkeit der Einzelnen, die einen vollständigen Blick ermöglichen und damit auch den Wunsch, das Gegenüber gerecht zu behandeln, erfüllen könnte. Dieser Wunsch äußert sich erst in einem zweiten Schritt, der von Kirsten W. hier auch als Frage formuliert bleibt: Wie kann ich den Einzelnen gerecht werden? Von Diversity verspricht sie sich eine Antwort darauf. »Jede Facette« beinhaltet an dieser Stelle damit nicht lediglich ein komplexeres Verständnis des Gegenübers, sondern ein komplettes: Mobilisiert wird hier eine Phantasie, in der durch die Summe aller vielfältigen Teile des Gegenübers dieses in seiner Einzigartigkeit wahrnehmbar wird, es darüber Gerechtigkeit erfahren könnte.

Rhetorisch folgt Kirsten W. damit zunächst einem klassischen metaphorischen Sprechen: Vielfalt steht für alles, ersetzt und repräsentiert potenziell

jede Facette des Gegenübers und steht damit letztlich für das Ganze des Gegenübers. Ein Merkmal wird an das nächste gereiht, um dann alle Bedeutung unter Vielfalt zu subsumieren und in eine abstrakte Bestimmung zu integrieren. Vielfalt als Metapher für »sämtliche« Facetten, als Repräsentation für ein Kind in seiner Totalität, bringt daher die Bedeutungsverschiebung zum Halten, die endlose Liste, die die Kinder nicht zu repräsentieren vermochte, zu ihrem Ende. Eine genauere Bestimmung bleibt darüber hinaus jedoch eher ungestillt. Eine nähere Betrachtung der jeweiligen konkreten Unterschiede scheint sich fast zu erübrigen. Zugleich zeigt sich rhetorisch aber durchaus auch eine eher zögerliche Suche nach Wörtern. Die Formulierungen sind durch Abbrüche (»au-«, »al-«), Pausen, zögerndes Sprechen und Füllwörter (»hm«, »ähm«, »die, ähm«, »wie sie wie sie quasi sehr«, »oder, ähm, sondern oder nicht nur natürlich auch, ähm«) gekennzeichnet. Kirsten W. sucht nach Bedeutung, auch sie ringt eher damit, geeignete Merkmale zu finden. Die allumfassende Formulierung scheint daher auch irgendwie behelfsmäßig, die Definition wird relativiert, indem sie als subjektive Sicht ausgewiesen wird (»das ist **für mich** Diversity«). Auch der Wunsch, gerecht zu sein, bleibt eher als Anliegen und Frage formuliert, denn unmittelbar aus einer Diversity-geschulten Perspektive zu resultieren.

Eine solche Schließung der Listen in der Behauptung, Vielfalt umfasse »alles«, ist auch bei Anna S. zu finden. Die Vollständigkeitsphantasie, die Anna S. vermittelt, bezieht sich jedoch weniger auf die jeweilige Singularität der Kinder und Jugendlichen, sondern eher auf einen allumfassenden pädagogischen Diversity-Ansatz:

Anna S.: Mhm, also ich glaub, nen Charakteristikum oder nen Spezifikum dieses Ansatzes ist es dass er im Gegensatz zu, zu, zu, ähm, geschlechterbewusster Pädagogik, interkulturelle Pädagogik, ähm, frühe Ausländerpädagogik, ähm Integrationspädagogik, die dann wiederum Behinderung sich als Differenzmerkmal auf die Fahne geschrieben haben, dass dieser Ansatz wirklich alle, ähm, alle Dimensionen von Vielfalt impliziert. Und nicht sich auf ne bestimmte Differenzkategorie beschränkt. Ja. (In6, Z144-149)

Anna S. richtet das Augenmerk in ihrer Auflistung weniger auf die Kinder in der sozialpädagogischen Praxis als vielmehr auf die disziplinäre Entwicklung verschiedener pädagogischer Ansätze. Ihre Auflistung nennt pädagogische Fachrichtungen, die verschiedene »Differenzmerkmale« oder »Differenzkategorien« behandeln (Geschlecht, Migration/Kultur, Staatsbürgerschaft, Behinderung). Auch diese Reihung ist von einer allumfassenden Phantasie ge-

tragen: Im Unterschied zu verschiedenen Pädagogiken, die sich nur einem »Differenzmerkmal« verschrieben hätten, sei der Diversity-Ansatz einer, der nun »wirklich alle« Dimensionen von Vielfalt impliziere. Damit vermag Diversity als pädagogischer Ansatz alles zu integrieren; alle anderen Ansätze lassen sich ihm unterordnen. Statt der Andeutung eines Überschusses (im Sinne von: ›Vielfalt ist noch viel mehr als das, was ich aufgezählt habe‹, vgl. dazu ihre Ausführungen in Kapitel 3.2.1), wird hier, ähnlich wie bei Kirsten W., die Wortkette über die Behauptung, nun »wirklich alle Dimensionen von Vielfalt« zu umfassen, geschlossen. Alle Bedeutung scheint damit in Vielfalt repräsentiert. Vielfalt wird zu einem Signifikanten, der die Auflistung und die Bedeutung der Kategorien zum Abschluss bringen kann. Andere pädagogische Ansätze erscheinen angesichts dessen beschränkt, mangelhaft, ja: ausschließend. Der Vollständigkeitsanspruch wird damit, anders als bei Kirsten W., eher in Abgrenzung zu mangelhaften anderen Ansätzen formuliert, er ist bei Anna S. auch von einer etwas anderen Rhetorik getragen: Statt einer fragenden Rhetorik, der Frage nach der gerechten Behandlung von dreißig verschiedenen Kindern, wie bei Kirsten W. gesehen, erhält dieses »alles« hier eher ein Ausrufezeichen (»wirklich alle«!). Danach folgt zwar eine kurze Pause (›ähm‹), doch das »alle« wird anschließend erneut betont und als das, was den Diversity-Ansatz ausmacht, bekräftigt.

Tauchte die Vollständigkeitsphantasie bei Kirsten W. eher in Bezug auf die Singularität der einzelnen Kinder und all ihrer Unterschiede auf, war sie bei Anna S. eher über die totale Inklusion aller Merkmale bestimmt, ist bei Melek D. beides zusammen zu finden:

Melek D.: Vielfalt ist für mich ähm, (2) nicht die Frage nach, nach, nach ethnischer Zugehörigkeit zu stellen. Vielfalt ist so, dass Menschen auch mit ihren Ideen, und da geht's auch gar nicht um die, äh, ist es türkisch, arabisch und das, sondern: Menschen mit ihren Eigenarten. Mit ihren Besonderheiten, auch mit ihren Lebenswelten, mit ihren Milieu, was sie da an, (kommen), das ist Vielfalt. Vielfalt ist aber auch, ja, äh, Menschen mit ihrer sexuellen Zugehörigkeit, auch Behinderung. Ja? Und äh, und auch da nicht die Frage nach Defiziten [...]. Ah es ist für mich, also wenn ich sage: Vielfalt, da haben wir alles, so, es sind- Menschen sind unterschiedlich. Und das ist auch gut. (In5, Z287-310)

Melek D., die in der sozialpädagogischen Familienhilfe tätig ist, geht es weniger um die disziplinäre Debatte, sondern, eher ähnlich wie Kirsten W., um eine Bestimmung der Individuen als vielfältige, die zugleich einen nichtde-

fizitären Blick auf das pädagogische Gegenüber im professionellen Alltag ermöglichen soll. Auch Melek D. ist um die Erstellung einer Liste verschiedener Merkmale bemüht und beginnt mit einer Negativdefinition: Vielfalt sei, so Melek D., »nicht«, die Frage nach »ethnischer Zugehörigkeit« oder »Herkunft« zu stellen, es gehe auch nicht um »türkisch« oder »arabisch«. Mittels dieser Abgrenzung am Anfang nähert sich auch Melek D. Diversity zunächst über die Wahrnehmung von Auslassungen, von ungenügenden Definitionen wie solchen, die Vielfalt nur auf Migration oder gar allein auf bestimmte Nationalitäten oder Ethnien wie »türkisch« oder »arabisch« reduzieren würden. Mit Diversity ist ihr zufolge mehr gemeint. Zugleich führt diese Abgrenzung nicht einfach zu einer weiteren Reihung verschiedener Kategorien, sondern bevor weitere klassische Diskriminierungskategorien aufgezählt werden, geht sie zu einer allgemeinen anthropologischen Bestimmung des Menschen über: Vielfalt stehe für »Menschen« mit ihren »Ideen«, »Eigenarten«, »Besonderheiten«, »Lebenswelten«. Auch für Melek D. lässt sich dieses »Mehr«, das am Gegenüber über die Nennung bestimmter Merkmale hinausgeht, somit nicht einfach über weitere Merkmalsauflistungen handhaben, die neben ethnischer Zugehörigkeit aufgezählt werden. Sie wechselt direkt auf eine allgemeinere Ebene, die von den einzelnen Merkmalen abstrahiert, und spricht, ähnlich wie Kirsten W., von den »Eigenarten« und »Besonderheiten« der Einzelnen. Zugleich schließt Melek D. eine Auflistung konkreter sozialstruktureller Merkmale daran an: Nach »Lebenswelten« werden »Milieu«, »sexuelle Zugehörigkeit« und »Behinderung« genannt. Rasch wird hinzugefügt: Auch Milieu, sexuelle Zugehörigkeit und Behinderung sollten keine »Frage nach Defiziten« sein. Damit ist ihr Bestimmungsversuch bereits von einer normativen Positionierung begleitet, die als Abgrenzung von Defizitperspektiven zu verstehen ist, wie sie unter Diversity diskutiert werden (vgl. Kapitel 1). Auch Anschlüsse an lebenswelt- und ressourcenorientierte Ansätze liegen hier nahe. Anschließend kommt Melek D. erneut zurück auf eine allgemeine Ebene und resümiert bezüglich ihrer Bestimmung qua Aufzählung: »[A]lso wenn ich sage: Vielfalt, da haben wir alles, so, es sind- Menschen sind unterschiedlich.«

Somit dreht sich Melek D.s Bestimmungsversuch einerseits um die Auflistung und Nennung von Merkmalen, die jedoch für sich genommen noch keine befriedigende Bedeutungsbestimmung für Vielfalt bieten, weshalb sie andererseits auf eine den Merkmalen gemeinsame, übergeordnete Bestimmung zurückgreift, die in eine anthropologische Bestimmung der Unterschiedlichkeit aller Menschen mündet. Diese ist ebenfalls mit einem

allumfassenden, vollständigen Anspruch verbunden, der das ›Mehr‹ des Gegenübers, das über die aufgezählten Merkmale hinausgeht, nicht in weiteren Merkmalen, aber ausnahmslos in der allgemeinen Bestimmung des menschlichen Daseins als durch lauter Unterschiedlichkeiten bestimmtes repräsentiert. Mit Vielfalt lässt sich daher, so auch Melek D.s Behauptung, »alles« zusammenfassen, dieser Signifikant vermag eine allumfassende Bedeutung zu repräsentieren, in der »alle« Unterschiede der Menschen aufgehoben seien. Melek D. wandert in ihrem Bestimmungsversuch somit hin und her zwischen klassischen sozialstrukturellen Merkmalen und einer allgemeinen, hier anthropologischen Bestimmung der einzigartigen Besonderheit der Einzelnen. Durch dieses Schwanken wirkt ihre Bestimmung auf den ersten Blick assoziativ, zugleich folgt sie einem klaren Rahmen, in dem Vielfalt rhetorisch kaum auf unsichere Bedeutungen verweist, sondern metaphorisch »alles« zu ersetzen vermag.

Ein letztes Zitat sei bezüglich dieser Behauptung, Vielfalt sei »alles«, angeführt. In diesem wird die Vollständigkeitsphantasie über Begriffe wie »unzerstückelt« und »unzerteilt« besonders offenkundig:

Jacqueline W.: Also ganz spontan, ist [Diversity, Anm. M. F.] Gleichbehandlung, also Gleichbehandlung, äh, von unterschiedlichen Interessengruppen, Kulturgruppen, ähm, Zusammenleben, ja? Also schwul, lesbisch, transsexuell, (2) schwarz, weiß, gelb, rot, grün (...) ja? Also alles, was da ne Rolle spielt, dick, dünn, mit oder ohne Brille, mit Gebrechen, mit Behinderung, also ist im Prinzip alles. (...) und was mich stört, is dass es immer irgendwelche Initiativen gibt ähm (2) eine Sache zu verbessern [...] von daher würde ich das (...) sehr ungerne immer so zer-stückeln, und zerteilen. (In4, Z243-255)

Jacqueline W., die als Sozialpädagogin in einem Landesjugendamt tätig ist, wiederholt an dieser Stelle zunächst die Frage der Interviewerin nach einer spontanen Antwort. Sie stellt zunächst ihr bewusst normatives Anliegen nach einem gerechten Umgang bzw. nach einer »Gleichbehandlung« an den Anfang. Diversity steht also auch hier zunächst metaphorisch für etwas, nämlich für das Ideal der Gleichbehandlung. Die anschließende Auflistung dient der Veranschaulichung der Dimensionen, bezüglich derer die Frage nach Gleichbehandlung eine Rolle spielen kann. Jacqueline W. beginnt, unterschiedliche »Gruppen« zu benennen: »[a]lso schwul, lesbisch, transsexuell (2)«. Erneut findet man ein Stichwort an ein anderes gereiht, eine Liste von Merkmalen, beginnend mit verschiedenen sexuellen Orientierungen, Geschlechtsidentitäten. Es folgt eine kurze Pause, dann fährt die Interviewte fort mit der Auf-

zählung »schwarz, weiß«, d.h. mit Kategorisierungen qua Hautfarbe. Bevor sie auf die Formulierung, Vielfalt sei »im Prinzip alles«, kommt, verschiebt sie jedoch den Sinn der Auflistung, indem sie die Kette der Farbnennungen fortführt und weitere Farben assoziiert: »gelb, rot, grün, ja?«. Diese Vervollständigung der Farbkette kann einerseits als Diffundierung der Diskriminierungskategorien hin zu jeglichen beliebigen Kategorien gedeutet werden, wenn mit Vielfalt nun alle denkbaren Unterscheidungsmöglichkeiten gemeint seien. Zugleich kann sie als ironische Distanzierung von dem Kategorisierungsversuch selber gedeutet werden. Denn hier wird die auf Eindeutigkeit zielende Kategorienliste durch die ironische Vervollständigung einer Farbreihe gebrochen, indem sie die Annahme ad absurdum führt, die Individuen ließen sich anhand von (Farb-)Kategorien einteilen. Nach einer Rückversicherung (»ja?«) zieht sie ein erstes Resümee, kommt dann jedoch ebenfalls, wie die anderen, auf die – wenngleich hier nicht anthropologische, sondern gleichstellungsbezogene – allgemeine Aussage, Vielfalt sei »alles, was da [bei der Gleichbehandlung, Anm. M. F.] ne Rolle spielt«. Sie führt anschließend erneut ihre vorherige Auflistung fort mit »dick, dünn, mit oder ohne Brille, mit Gebrechen, mit Behinderung«, also mit Kategorien, die nun weniger sozialstrukturelle Merkmale darstellen, sondern verschiedenste Merkmale, qua derer Menschen eine Ungleichbehandlung erfahren können. Da Ungleichbehandlung aufgrund zahlreicher Merkmale geschehen kann, schließt auch sie ihre Liste nicht mit einem festen Set an Diskriminierungskategorien ab, sondern mit der (erneuten) Bemerkung, Vielfalt sei »im Prinzip alles«. Anschließend grenzt sie sich von Initiativen ab, die »nur eine Sache [...] verbessern«. Besonders eindrücklich zeigt sich am Ende daher bei Jacqueline W. die Vollständigkeitsphantasie, wenn sie sagt, es gehe ihr um das »Gesamtthema« und nicht darum, nur eine Sache zu verbessern. Sich nur einer Ungleichbehandlung zu widmen, reicht folglich auch ihr nicht aus, sondern man müsse gleich »alles« verbessern. Vielfalt wird hier explizit zu einem Signifikanten, der eine totale Bedeutung, unzerstückelt und unzerteilt, zu tragen vermag. Die ironische Brechung mit der Auflistung der Kategorien weicht auch hier am Ende doch noch dieser Vollständigkeitsphantasie, deren Erfüllung die Diversity-Perspektive verspricht.

3.1.3 Zusammenführung: Vielfalt als Metapher

Die Bestimmungsversuche der Vielfalt drehen sich immer wieder um die Aufzählung von Merkmalen sowie um das ›Mehr‹ des Gegenübers, das über sol-

che Merkmalsbeschreibungen hinausweist. Auch wenn deutlich wurde, dass die die Bestimmungsversuche begleitende Rhetorik nicht einheitlich ist, ließ sich dennoch erkennen, dass die Rede über Vielfalt zwar um die Differenz zwischen den Merkmalen und den konkreten Individuen kreist, jedoch überwiegend in Form eines metaphorischen Sprechens auftaucht. Als Signifikant, der die unendlich vielen Besonderheiten der Einzelnen zu subsumieren vermag, fungierte Vielfalt immer wieder als eine Metapher, die selbst noch dieses ›Mehr‹ des Gegenübers einzuschließen und in die Sprache zu bringen vermag. Die beunruhigende Differenz zwischen den Merkmalszuschreibungen und der Besonderheit der Einzelnen fand in der Vielfaltsmetapher auf diese Weise eine ›Beruhigung‹; anstelle einer (metonymischen) (Selbst-)Befragung fungierte sie als Anker, um die eigene (professionelle) Position und Identität in einer Position des Wissens zu stabilisieren.

Eine metaphorische und subsumierende Rhetorik mag an sich kaum erstaunen, kann sie doch als übliche Form angesehen werden, in der Definitionen und Bestimmungsversuche formuliert werden. Bemerkenswert daran ist jedoch, dass die Besonderheit des Gegenübers selber immer wieder in eine Vollständigkeitsphantasie überführt wird, wie in den Behauptungen, Vielfalt sei ›alles‹. Das Singuläre, das gewöhnlich eher als etwas gilt, das in einem Spannungsverhältnis zu allgemeinen Bestimmungen steht und diese durchkreuzt, wird damit der allgemeinen Bestimmung subsumiert, indem Vielfalt an die Phantasie geknüpft wird, das ›Ganze‹ des Gegenübers, inklusive seine Besonderheit und all seine Facetten, ohne Ausnahme, umfassen zu können. Indem sie das Gegenüber ›komplett‹, ›unzerstückelt‹ zu repräsentieren vermag, wird Vielfalt jedoch zu einem vermeintlich unmittelbaren Abbild der mannigfaltigen Wirklichkeit der Einzelnen: Sie wird imaginär.

Bemerkenswert ist daran zudem, dass Vielfalt in Form einer solchen Metapher eine beinahe gnadenlos relativierende Kraft zu entfalten scheint. Die Behauptung, mit Vielfalt ›alles‹ zu umfassen, bietet den jeweiligen Merkmallisten weniger ein ›Dach‹, unter dem sie ihre jeweilige Bedeutung erhalten. Als Teil der Metapher der Vielfalt werden die aufgezählten Merkmale vielmehr relativiert, nicht nur, weil sie für sich genommen immer schon ungenügend, bedeutungslos erscheinen, sondern weil sie neben ihrer Nennung scheinbar keiner weiteren Bestimmung bedürfen. Vermag Vielfalt ›alles‹ zu repräsentieren und zu bedeuten, ist eigentlich auch ›egal‹, was vorher aufgezählt wurde, wie es von Jürgen H. an einer Stelle bezeichnenderweise formuliert wird:

Jürgen H.: [...] ob's nun von der Hautfarbe is; von der- von der sozialen, von der kulturellen Herkunft äh äh von der sexuellen Orientierung **alles egal.** (In7, Z500-502, Herv. M. F.)

Vielfalt als ›alles‹ fungiert somit nicht nur als eine Metapher, die jede Besonderheit subsumiert, sondern die alle Wörter, alle Signifikanten in ihrer Nähe wie aufzusaugen scheint und deren Bedeutung damit zum Verschwinden bringt. Die Merkmalslisten sind zwar relevant für die Bestimmungsversuche von Vielfalt, sie sind auch in dem Sprechen über die Kinder und Jugendlichen immer wieder präsent, dennoch werden sie immer wieder rhetorisch relativiert und durch Vielfalt als einzige ›richtige‹ Setzung ersetzt.

Doch auch Vielfalt selber bleibt hier eher ohne Bedeutung; was sollte ›alles‹ sein? Befragt man den Status von Vielfalt als einer Metapher, erinnert sie einerseits an eine Art Herrensignifikant. Wenn Vielfalt für nichts Geringeres steht als für ›alles‹, lässt sich ausgehend von ihr, ähnlich wie dies für Herrensignifikanten beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.3 & 2.6), alle Bedeutung aufspannen und damit in ihr eine gewisse Ordnungsfunktion erkennen. Sie lässt sich als ein mächtiger Signifikant verstehen, der für ›das Ganze‹ steht und der selbst noch das zu repräsentieren vermag, was in ihm vergessen wurde, also auch noch den Überschuss an Bedeutung zu symbolisieren vermag und darüber den einzelnen Fachkräften Identifizierungen (etwa als gerechte, alles am Gegenüber einbeziehende Fachkraft) ermöglicht. Auf der anderen Seite scheint diese Metapher kaum etwas gemein zu haben mit einer Vatermetapher oder einem Herrensignifikanten im klassischen Sinn. Denn als Repräsentation, die in der Krise der Repräsentation auftaucht, ist sie nicht mehr an einen großen Anderen gebunden. Dieser Unterschied lässt sich an den sittlichen Grundlagen, wie sie noch Salomon für die Soziale Arbeit beschrieb, verdeutlichen (Salomon 1998): Identifizierte Salomon als sittliche Grundkräfte noch vier verschiedene Motive für die Wohlfahrtspflege – religiöse, nationale, humanitäre und berufs- und klassensolidarische (ebd., S. 76) –, lassen sich diese Fundierungen kaum im Gerechtigkeitsideal der Vielfalt erkennen. Die Motive der Vielfalt werden weder in einer Liebe zu einem Gottvater noch gar zu einer Nation fundiert. Vielfalt bezieht sich auch kaum auf ein Allgemeines im Sinne einer Klassensolidarität angesichts einer wirtschaftlichen Ausbeutungsstruktur. Am ehesten kann Vielfalt vielleicht noch in einer humanistischen Tradition der Sozialen Arbeit gestellt werden; seine Begründung findet das Vielfaltideal dennoch nicht direkt in einem Humanitätsideal, sondern zuallererst in der ›Realität‹, womit die statistische Realität gemeint ist, ins-

besondere aber vor allem eine vermeintlich nun unzerstükelte, als ›Ganze‹ wahrnehmbare ›Wirklichkeit‹ der Besonderheit der Einzelnen jenseits jeder Kategorisierung. Insgesamt lässt sich die Vielfaltsmetapher daher bis hierhin insofern als eine Art Herrensignifikant beschreiben, als sie eine gewisse Ordnungsfunktion innehat; Vielfalt soll eine (gerechte) Ordnung ausgehend von einer vermeintlich unmittelbaren und vollständigen Realität stiften. Zugleich ist hinter ihrem Gesetz kaum noch ein ›Herr‹ im klassischen Sinn zu erkennen, der den vielfältigen Einzelnen sein (Gerechtigkeits-)Gesetz aufdrücken würde (etwa Gottes Gesetz).

3.2 Selbst- und Beziehungsphantasien der Diversity-Sensibilität (Anna S., Kirsten W. und Hanna R.)

Neben den ungenügenden Merkmalslisten, die die Vielfalt der Einzelnen nicht abzubilden vermögen, gerät insbesondere das Selbst der Fachkräfte in den Fokus der Aufmerksamkeit der Interviewten, wenn es darum geht, dass die Vielfalt der Adressat_innen ungenügend berücksichtigt bleibt. Normative Voreingenommenheiten gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die deren Vielfalt übergehen, werden einerseits als normale Alltagserscheinungen angenommen, die daher auch meist das eigene Selbst betreffen: »ja, klar ich hab auch Vorurteile; bin ja nich frei, @2@« (In4, Z83of.). Selbst bei viel Training und Reflexion scheinen diese Vorurteile nicht unbedingt gänzlich unter Kontrolle gebracht werden zu können, wie Melek D. betont:

Melek D.: Und dennoch das ist ganz interessant obwohl ich an zwei Trainings teilgenommen habe; der Arbeit; dennoch tapp ich selber in in diese (.) Zuschrreibungen; und auch Stereotypen; dass auch da ist die Gefahr immer noch. (In5, Z329-331)

Immer wieder betonen die Fachkräfte daher, wie wichtig ihnen Selbstreflexion sei:

Melek D.: Ja, das heißt es ist so wichtig; (.) wichtig sich (.) einfach ähm weiterbilden zu lassen das kann man auch, man kann- es geht um diese Reflexion. (In5, Z352f.)

Kirsten W.: [...] ich finde wir sollten uns alle, (.) immer wieder reflektieren. (In1, Z934f.)

Jacqueline W.: Also dieses angeregt zu werden noch mal über bestimmte Sachen nachzudenken; muss ich sagen find ich ganz wichtig. (In4, Z604-606)

Selbstreflexion nimmt somit einen hohen Stellenwert im professionellen Diversity-sensiblen Selbstverständnis ein. Um die Bedeutung der Selbstreflexion zu unterstreichen, kommen die Fachkräfte auch auf Alltagssituationen aus der Praxis zu sprechen, wo sie gegenüber den Kindern und Jugendlichen oder auch gegenüber deren Familien zu schnelle Urteile fällten oder normative Zuschreibungen vornahmen, die sich im Nachhinein als falsch erwiesen. Melek D. erzählt z.B. von einer Situation aus der Praxis, die sie im Nachhinein reflektiert habe, in der sie einer Frau aufgrund ihres Migrationshintergrundes und aufgrund ihrer Wohnortzugehörigkeit gedanklich einen niedrigen Klassenstatus zugeschrieben habe, später jedoch erfuhr, dass ihr Mann Ingenieur sei (In5, Z336-349). Kirsten W. schildert ebenfalls eine gedankliche Zuschreibung, die eher losgelöst von den klassischen Diskriminierungskategorien ist: Sie habe von einem Jungen, der ein aggressives Verhalten zeigte, angenommen, dass er viel Computer spiele, später habe sich jedoch herausgestellt, dass dies gar nicht der Fall gewesen sei (In1, Z461-470). Jacqueline W. berichtet von einem Dokument, einem Elternzeugnis, das die Kinder am Ende des Schuljahres ihren Eltern aussstellen dürfen. In diesem Formular, das sie selber erstellt habe, habe sie bezüglich der Erziehungspersonen als Ankreuzmöglichkeit »Mutter« und »Vater« vorgegeben, anschließend habe sie dies jedoch als Normalitätsannahme einer heterosexuellen Kleinfamilie reflektiert, die zahlreiche Lebensrealitäten der Kinder ausschließe (»Mutter, Mutter (...) oder Vater, Vater oder Vater (...) neue Frau (...) oder Mutter, neuer Mann (...) oder neuer Freund oder Oma und Opa oder Patentante oder keine Ahnung« [In4, Z602-604]). Angeregt durch die Auseinandersetzung mit Diversity erkennt und problematisiert sie die Setzung der heterosexuellen Kleinfamilie als Norm in diesem Dokument, das die Lebensrealitäten der Kinder verfehlte.

Derartige Beispiele lassen erkennen, dass es bei der Diversity-Reflexion weniger um offene Anfeindungen und intendierte Diskriminierungen geht, diese lehnen die Fachkräfte sowieso ab. Eher geht es den Fachkräften darum, eine feinfühlige Sensibilität für das eigene Vorwissen, die eigenen Vorannahmen und Normalitätszuschreibungen zu entwickeln, die tagtäglich im Alltag präsent sind und die selbst von Fachkräften, die sich normativ an Vielfalt im Sinne eines Gerechtigkeitsideals orientieren, unbewusst oder unintendiert vorgenommen werden. Ihre Vorannahmen oder ihr Wissen erweisen

sich schlicht als unzutreffend, denn: Sie treffen etwa die eigentliche Klassenlage der Frau nicht, die eigentlichen Gründe für das aggressive Verhalten des Jungen oder auch die realen familiären Konstellationen, in denen die Kinder aufwachsen. Um hierfür eine Sensibilität zu erlangen, kommt nun die Diversity-Reflexion ins Spiel.

Die Fachkräfte vertiefen sich jedoch nicht weiter in diese Praxis-Beispiele. Sie verwenden sie nur als kurzen Beleg für die Notwendigkeit der Selbstreflexion und rufen zu einer permanenten Aktivität auf: Man solle immer wieder schauen: »[W]ie kann ich mich noch verändern, oder; (.) sensibel machen« (Kirsten W., Z593)? Man solle sich im Alltag »immer wieder daran [...] erinnern« (Anna S., Z25of.), sich immer wieder »selber infrage stellen« (Jürgen H., Z508, 516, 524, 1314), »wir sollten uns alle immer wieder reflektieren« (Kirsten W Z934f.). Selbstreflexion wird auf diese Weise an eine permanente Veränderung, Weiterentwicklung und Weiterbildung des Selbst geknüpft: Dass man »immer wieder diese Workshops macht« (Anna S., Z335), um sich »weiterbilden zu lassen« (Melek D., Z352), um »sich weiterzuentwickeln, (.) und nicht stehen zu bleiben« (Jacqueline W., Z621-623), denn in den Trainings »trainier ich mich (.) ganz viel [...] selbst« (Melek D., Z585). Die Workshops oder Trainings sollen die Selbstreflexion im Sinne eines solchen permanenten Veränderungsprozesses hervorbringen. Die Frage nach Fortbildungen oder Trainings bildete zwar ein Kriterium des Feldzugangs, über sie fand die Kontakt- aufnahme statt, jedoch wurde in den Interviews vonseiten der Interviewerin nicht mehr danach gefragt. Dennoch haben die Fachkräfte diese immer wieder als zentralen Ort der Übung sowie des Ausgangspunkts der Selbstreflexion eingebbracht und sich durchweg positiv auf sie bezogen:

Anna S.: Na ich hatte jetzt irgendwie [...] vier Diversity-Seminare gemacht, (.) und find den Ansatz ganz toll. (In 6, Z131f.)

Gleich mehrere Fachkräfte berichten wie hier Anna S., dass sie mehrere Fortbildungen besucht haben. Dennoch scheint dies nie wirklich auszureichen. So äußert Sven R., der sich selbst und seine Kollegin in Sachen Diversity als schon »weiter« (In8, Z289) bezeichnet, bezüglich der Fortbildungen:

Sven R.: [...] wir hören ja auch nich damit auf; ne, also wir wir gehen ja trotzdem noch weiterhin zu- zu Fortbildungen ne, also (2) ja, (2) um sich das für sich auch zu er- äh zu verinnerlichen; ne. (In8, Z286-289)

Ausdrücklich weist er auf ein unmögliches Ende hin, wenn er sagt:

Sven R.: [...] ich denke mal dass in der; (2) dass in der; (2) in der Jugendarbeit, dass man damit gar nicht aufhören kann; sich- sich fortzubilden, oder sich damit auseinander zusetzen. (Sven R., In8, Z279f.)

Unentwegte Fortbildung und Training in Selbstreflexion sind daher notwendig, um die eigenen normativen Vorannahmen immer wieder aufs Neue in Schach zu halten. Quelle dieser letztlich nicht gänzlich zu überwindenden Vorannahmen ist das eigene sozialisierte und erzogene Selbst, was im Folgenden zunächst genauer betrachtet wird.

3.2.1 »Ja, klar, ich hab auch Vorurteile« – Das sozialisierte Selbst

Für Anna S. bildet Selbstreflexion das »Hauptmerkmal« von Diversity. Die Selbstreflexion ist es auch, die sie zum Anlass nimmt, um über ihr sozialisiertes und erzogenes Selbst zu sprechen:

Anna S.: Es [Diversity, Anm. M. F.] fängt natürlich bei der Selbstreflexion an, weil Pädagogik ist keine (.) technologisierbare Wissenschaft, sondern; (.) die meine ganze Persönlichkeit bring ich ja in die Arbeit mit ein; und ständig passieren Übertragungen, Gegenübertragungen, und ich hab (.) einfach n ganzes Bündel, an Werten und Normen, in meinem Hirn, durch meine Erziehung, durch meine Sozialisation, (.) die ich natürlich in die Arbeit mit rein trage; (.) und ähm diese Diversity-Seminare, oder der Diversity-Ansatz, der (.) so wie ich ihn verstanden hat is ja auch so dieses Hauptmerkmal (.) die Selbstreflexion; sich erst mal seiner eigenen Identitätsmerkmale bewusst zu werden. Der Vielfalt die man selber- (.) selber hat, sozusagen; dass ich eben nich nur Frau bin sondern auch noch viel viel mehr, (.) und dann wenn ich diese; Selbstreflexion sag ich mal habe, nen Stück weit, (.) der Prozess kann natürlich nie abgeschlossen sein, dann seh ich natürlich auch ganz andere Sachen in der Praxis; das ist auch meine Erfahrung; man wird viel sensibler für andere Vielfaltsmerkmale. (In 6, Z154-166)

Anna S. stellt in dem Interviewausschnitt zunächst die Selbstreflexion an den Anfang des Diversity-Ansatzes bzw. der Diversity-Seminare. »Natürlich« fange Diversity bei der Selbstreflexion an. Begründet wird dies mit der Tatsache, dass die Pädagogik keine technologisierbare Wissenschaft sei. Vermutlich bezieht sich ihre Aussage auf die verbreitete professionstheoretische Annahme eines »Technologiedefizits« (Luhmann und Schorr 1982). Ähnlich wie in der Fachdebatte, in der Technologie als Negativabgrenzung, ja als

Defizitbeschreibung der Pädagogik auftaucht, weist auch Anna S. hier auf das Fehlen der »Technologisierbarkeit«, auf einen Mangel hin. Die Ursache für diese fehlende Technologisierbarkeit, das Fehlen eindeutiger Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in der pädagogischen Arbeit liegt ihr zufolge darin, dass die »ganze Persönlichkeit« in die Arbeit hineingetragen werde und dort »ständig«, d.h. alltäglich, Übertragungen und Gegenübertragungen verursache. Die eigene »Persönlichkeit« erscheint somit problematisch, sie stellt eher einen Störfaktor dar, da sie für eine verzerrte (nicht technologisierte?) Wahrnehmung des Gegenübers verantwortlich ist.

Die psychoanalytischen Stichworte der Übertragung und Gegenübertragung lassen zunächst vermuten, es gehe um eine Reflexion des Selbst im Sinne eines Gewordenseins der eigenen Gefühle und Wünsche, wie sie in der eigenen Sozialisation und Erziehung geprägt wurden und nun Übertragungen und Gegenübertragungen produzieren (etwa Müller 1991, S. 57ff., oder Oevermann 2016). Doch es wird deutlich, dass es sich bei dem sozialisierten und erzogenen Selbst eher um eine abstrakt formulierte Instanz handelt, die Übernahme von Normen und Werten wird eher im Allgemeinen angenommen. Diese Normen und Werte bildeten zusammen ein ganzes Bündel, folglich eine größere Menge, die in ihrem »Hirn«, in ihrem ganzen Denken, fest verankert sei. Sie scheinen Anna S. problematisch, denn sie produzieren ständig Übertragungen und Gegenübertragungen, die ihr zufolge zwar »natürlich« sind, zum alltäglichen Normalfall insbesondere in der pädagogischen Arbeit gehören, aber dennoch als bearbeitungsbedürftig angesehen werden, da sie einem Diversity-sensiblen Bezug auf das Gegenüber im Weg stehen.

Eine solche Bearbeitung wird zunächst darüber vorgestellt, dass man sich der eigenen vielfältigen Identitätsmerkmale bewusst wird: »dass ich eben nich nur Frau bin, sondern auch noch viel, viel mehr«. Anna S. wendet den Blick damit auf ihre eigene Vielfalt, die eigenen »Identitätsmerkmale«. Auch diese erscheinen durch das sozialisierte und erzogene Selbst verstellt, eine Selbstreflexion mache jedoch sichtbar: Ich bin »nicht nur Frau«, sondern »viel, viel mehr«. Ähnlich wie schon in den Auflistungsversuchen in Kapitel 3.1 werden nun »Merkmale« betont; diesmal nicht bezüglich der Adressat_innen, sondern bezüglich des eigenen Selbst. Statt einer Auflistung von Merkmalen und ihrer Hinterfragung geht Anna S. direkt zu der Andeutung eines »Mehr« über, das über das »Frau-Sein« hinausgehen könnte. Das »viel, viel mehr« der eigenen Identität könnten nun weitere Identitätsmerkmale sein, weitere »Differenzkategorien«, auf die sie zuvor in der Auflistung der verschiedenen pädagogischen Ansätze verwiesen hatte (vgl. Kapitel 3.1.2). Dieses »Mehr« des

Selbst wird jenseits der eigenen Normen und Werte aus der eigenen Sozialisation und Erziehung vermutet; wie genau es aussieht, wird jedoch nur ange-deutet, nicht weiter ausgeführt. Ähnlich abstrakt taucht es an anderer Stelle auf, wo Anna S. ihren Wunsch äußert, traditionelle Geschlechternormen und -rollen zu überwinden: »Welches Frauenbild vermittel ich eigentlich den Kindern. ich bin ja auch Vorbild« (In6, Z340-342), fragt sie sich, um kurz darauf ihre Frage noch mal zu spezifizieren:

Anna S.: Wie kann ich denn ne Atmosphäre, schaffen, das den einzelnen Jugendlichen das erleichtert, aus der Rolle zu fallen; (.) indem er eben nich, sich stereotyp- geschlechtsstereotyp verhält. (In6, Z383-385)

Das »viel, viel mehr« als Frau-Sein aus dem obigen Zitat liest sich angesichts dessen nicht nur als Hinweis auf weitere »Identitätsmerkmale«, die neben der Geschlechteridentität eine Rolle spielen könnten, sondern auch als Problematisierung der Geschlechteridentitäten selber, wenn diese stereotyp sind. Dieses nicht weiter spezifizierte »mehr als« kündigt wie das »aus der Rolle [...] fallen« eine Potenzialität an, die eher jenseits von gewöhnlichen Identitäten vermutet wird und auch jenseits der eigenen Sozialisation und Erziehung vorgestellt wird. »[A]us der Rolle zu fallen« wird somit auch zum expliziten erzieherischen Ziel, als ein Abstreifen gewöhnlicher sozialisierter und anerzogener Normen und Werte. Im Sinne eines »Atmosphäre-Schaffens«, eines »Erleichterns«, soll es den Jugendlichen nicht abverlangt, sondern als Möglichkeit angeboten werden. Gleichwohl erscheint es als (erzieherisches) Ergebnis gewünscht, sich nicht von geschlechterstereotypen Rollen einengen zu lassen.

Was genau ist jedoch dieses »Mehr« als Frau, das hinter den sozialisierten und anerzogenen Rollenanforderungen vermutet wird? Jenseits von jeglichen gesellschaftlichen (Rollen-)Anforderungen scheinen »eigentliche« Identitätsformen hervorgebracht werden zu können. So beschreibt Anna S. ihr eigenes nicht Rollen-konformes Verhalten denn auch als »authentisch«:

Anna S.: [...] ich hab auch mit der Axt da (.) äh rumge- äh jetzt natürlich n- auch weil's mir Spaß macht; es war ja natürlich auch authentisch; aber (.) es hatte natürlich auch den Effekt dass die sehen, hui; (.) so. da is ne Frau, die die haut hier die die Baumstämme; auseinander. (In6, Z386-389)

Jenseits von gesellschaftlichen Rollenanforderungen wird dem sozialisierten und erzogenen Selbst damit ein potenziell authentischer, vielleicht auch mehr selbstbestimmter Ort entgegengestellt, an dem dieses »viel, viel mehr« realisiert werden kann. Klar wird in der eingangs bereits zitierten Passage jedoch

auch, dass eine solche potenzielle Befreiung von der eigenen geschlechtlichen Sozialisation und Erziehung nie vollständig gelingt:

Anna S.: [...] und dann wenn ich diese; Selbstreflexion sag ich mal habe, nen Stück weit, (.) der Prozess kann natürlich nie abgeschlossen sein, dann seh ich natürlich auch ganz andere Sachen in der Praxis; das ist auch meine Erfahrung; man wird viel sensibler für andere Vielfaltsmerkmale. (In6, Z163-166)

Somit lassen sich für Anna S. die sozialisierten und anerzogenen Normen und Werte nur begrenzen, ein Stück weit zurückdrängen, aber nie ganz abschütteln. Ein Zustand, in dem alle Identitäten ohne biografisch erworbene normative Anpassungen ermöglicht werden können, gleicht eher einem unerreichbaren Idealzustand. Die permanente Selbstreflexion verspricht gleichwohl eine allmähliche Annäherung an einen solchen Zustand, vermag sie doch einen »ganz anderen« Blick auf die Praxis zu ermöglichen, was auch ihre eigene Erfahrung zu bestätigen scheint: Wird das eigene Selbst als vielfältiges reflektiert, erhält man einen »ganz andere[n]« Blick, eine ganz neue Perspektive.

Es ist im Wesentlichen das sozialisierte und erzogene Selbst, das dieses ›Mehr‹ permanent bereitelt und ausgrenzt. Betrachtet man die rhetorische Ebene, ist dieses sozialisierte und erzogene Selbst bereits in dem allerersten Zitat mit einer gewissen Dramatik versehen (»ständig passiert es!«), die kurz darauf in eine Rhetorik der Empörung übergeht:

Anna S.: [...] und wir wissen ja allein durch die ganzen Studien, aber auch durch den Alltag in der Praxis; (.) dass es einfach ständig Ausgrenzung gibt, und diese Kinder und Jugendlichen, oder auch wir Erwachsene, ständig Ausgrenzungserfahrungen machen. (In6, Z178-181)

Die Loslösung von der eigenen Sozialisation und Erziehung, dieses »viel, viel mehr als Frau« und diese »ganz anderen Sachen«, die man in der Praxis durch den vielfaltssensiblen Blick sieht, werden somit nicht weiter ausgemalt oder konkretisiert. Stattdessen knüpft Anna S. an die Problematisierung der pädagogischen Praxis an und kommt auf die Ausgrenzungen zu sprechen. Sie bezieht sich auf wissenschaftliche Studien, aber auch auf ihre Alltagserfahrungen aus der Praxis, die belegten, dass »einfach ständig Ausgrenzung« passt. Selbst »wir Erwachsene«, so Anna S. weiter, würden darin »ständig« Ausgrenzungserfahrungen machen. Die pädagogische Praxis wird damit zum Ort permanenter Ausgrenzung. Die Bedeutung von Ausgrenzung wird räumlich (»überall«) und zeitlich (»ständig«) ausgedehnt und erscheint damit om-

nipräsent. Weitere Dramatik wird durch die Steigerungsformen »auch wir Erwachsene« und »einfach ständig« sowie durch die Wiederholung (»ständig Ausgrenzungserfahrungen«) erzeugt, die die Bedeutung zusätzlich zuspitzen. Der Einfluss des sozialisierten und erzogenen Selbst auf den pädagogischen Alltag erscheint daher an dieser Stelle rhetorisch kaum noch als ›normaler‹ Allgemeinzustand, sondern scheint aufgrund seiner ausgrenzenden Effekte eher in einen unhaltbaren Zustand zu führen. Aufgrund dieser hochsensiblen Wahrnehmung eines gewaltförmigen Potenzials des pädagogischen Alltags wird das Selbst der Fachkräfte primär als Gefahr, sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für Erwachsene, wahrgenommen. Das sozialisierte und erzogene Selbst wird in rhetorischer Hinsicht auf eine kaum hinterfragende, assoziative, uneindeutige Weise thematisiert; die Persönlichkeit, verstanden als dieses gewordene Selbst, scheint aufgrund der ständigen Ausgrenzungen, die dieses Selbst vornimmt, in einem eher negativen Bild festgeschrieben zu sein.

Die allgemeine Rede von der Praxis schließt einerseits das eigene Selbst in die Empörung ein, andererseits nimmt Anna S. selber die problematisierende Position ein: Sie weiß um die Ausgrenzungen und um deren Unvermeidbarkeit und möchte diese bekämpfen. Durch die kritische Distanzierung von den eigenen Werten und Normen weist sie daher nicht nur einen Makel ihres Selbst aus, sie zeigt damit zugleich ihr kritisches Bewusstsein an, ihre davon losgelöste normative Positionierung, die für Vielfalt einsteht. Das empörte Sprechen bringt auf diese Weise auch ein Selbstbild hervor, in dem das Selbst reflektiert ist und das sozialisierte und erzogene Selbst einer normativen Kontrolle unterziehen kann; in dem es sich selber vielfältiger wahrnimmt und Vielfalt dadurch auch ermöglichen kann. Es wird eine authentischere, vielfältigere Persönlichkeit imaginiert, die auch den Jugendlichen aus ihrer Rolle hinaushilft.

Insgesamt dient das sozialisierte und erzogene Selbst damit als Abgrenzungsfigur. Dieses Selbst stellt jene Prägung dar, die man sich nicht ausgesucht hat, wie ein nicht selbst gewähltes Gepäck, gar ein gewisser Makel aus der Vergangenheit, der die Wahrnehmung der Vielfalt, die vollständige Wahrnehmung aller vielfältigen Facetten des Gegenübers im professionellen Alltag behindert. Es wird mit der grundsätzlichen Nichttechnologisierbarkeit zusammengebracht, mit der unmöglichen Überwindung der eigenen Person und ihrer Geschichte gleichgesetzt. Die ›Persönlichkeit‹ samt ihren Übertragungen und Gegenübertragungen wird einerseits als unhintergehbares und konstitutives Moment der pädagogischen Arbeit behauptet, zugleich wird sie

auf rhetorischer Ebene zum eigentlich unhaltbaren Zustand, da sie die Ursache für die ständigen Ausgrenzungen bildet. Ihre Nichttechnologisierbarkeit wird somit einerseits zugegeben und zugleich rhetorisch in ihren ausgrenzenden Effekten beklagt. Eine solche Rhetorik deutet darauf hin, dass die Technologisierbarkeit nicht eigentlich als Orientierung aufgegeben, sondern stattdessen eher als erwünschter Ort, der als Ort ohne Ausgrenzung imaginiert wird, bestehen bleibt.

Eine ganz ähnliche Abgrenzung von einem sozialisierten Selbst und dessen alltäglichen Vorurteilen findet sich bei Kirsten W.:

Kirsten W.: [...] und dass ich da (2) versuche, @vorurteilsfrei@ mit umzugehen, ich mir ist klar also ich ich hätte vor dem Seminar damals äh gesagt ich hab keine Vorurteile, @(.)@ jetzt weiß jeder hat sie ganz selbstverständlich und ohne dass wir uns dessen bewusst sind, (.) ähm; haben wir son gewisses äh Schubladen Denken beziehungsweise (.) wir müssen ja auch aussortieren; das äh macht unser Leben ja auch einfacher. (In1, Z439-445)

Kirsten W. setzt, anders als Anna S., direkt an ihrem eigenen Selbst an. Nachdem die Interviewerin sie fragt, inwiefern in ihrem Arbeitsfeld Diversity eine Rolle spielt, kommt sie in dieser Passage auf ihre Vorurteile zu sprechen. Sie äußert ihr Anliegen, dass sie darum bemüht sei, »da« (was meint: mit den »Unterschieden«, die die Kinder »mitbringen«) vorurteilsfrei umzugehen. Sie sagt dieses »vorurteilsfrei« jedoch lachend, distanziert sich davon, unmittelbar nachdem sie es ausgesprochen hat. Sie weist diese Aussage als etwas aus, das eigentlich in ihre Vergangenheit gehöre, vor ihren Besuch des Diversity-Seminars. Sie rückt davon ab, wenn sie sagt, dass ihr nun »klar« sei, dass sie nun »weiß«, dass »jeder« »Vorurteile habe«, »ganz selbstverständlich«. Kirsten W. thematisiert somit die Veränderung, die ihre Perspektive durch das Diversity-Seminar vollzogen hat. Anders als vor dem Seminar geht sie nun, ähnlich wie Anna S., davon aus, dass Vorurteile eine Selbstverständlichkeit darstellen. Die Diversity-Sensibilität zeichne sich entsprechend weniger dadurch aus, dass man völlig vorurteilsfrei mit den Kindern umgehen könne, sondern vor allem dadurch, sich eingestehen zu können, selber auch Vorurteile zu haben, und zwar »ganz selbstverständlich und ohne dass wir uns dessen bewusst sind«. Indem Kirsten W. die Vorurteile als etwas ganz Selbstverständliches beschreibt, normalisiert sie diese einerseits, macht sie dadurch vielleicht auch sagbarer, da sie ohne eigenes Zutun und damit auch ohne eigene Schuld entstehen, im Sinne von: »Es ist ganz normal und es passiert auch mir ohne Absicht.« Wenn sie anschließend das »Schubladendenken« als

Notwendigkeit behauptet (»wir müssen ja auch aussortieren«), wird dieses jedoch nicht nur normalisiert, sondern in die Nähe eines natürlichen Vorgangs gerückt.

Ausgehend von dieser Einsicht kommt sie kurz darauf auf die eigene Sozialisation und Erziehung zu sprechen:

Kirsten W.: [...] ich kann meine Persönlichkeit nich äh ich bin ja auch irgendwie sozialisiert, und dadurch seh ich natürlich wieder auch Dinge so wie ich sie inner Gesellschaft beigebracht hab, mir abgeguckt hab und; mir is klar dass ich auch ähm; ne bestimmte Sozialisation erlebt hab, die mich eben zu dem macht wie ich Dinge sehe, und erkenne, und da seh ich auf jeden Fall die Grenze, dass man nie (...) ganz neutral mit allem umgehen kann, selbst wenn man sehr offen versucht auf alles ähm; zuzugehen. (In1, Z481-487)

Kirsten W. nimmt an dieser Stelle die Frage der Interviewerin nach möglichen Grenzen im Umgang mit Vielfalt auf und verortet die Grenze von Diversity im eigenen Selbst: »ich kann meine Persönlichkeit nicht, äh« und sie bricht ab und hebt zu einer neuen Erklärung an: »[I]ch bin ja auch irgendwie sozialisiert.« Es ist also auch bei Kirsten W. zuallererst die eigene »Persönlichkeit«, die als sozialisierte zum Problem für die Wahrnehmung von Vielfalt wird. Die Persönlichkeit taucht damit auch bei Kirsten W. in der Arbeit eher als ein problematischer Faktor, eine problematische Einflussgröße auf, da sie den gerechten Umgang mit der Vielfalt der Adressat_innen verhindere. Denn diese Persönlichkeit könne »nich, äh«, sie bricht den Satz jedoch ab. Sie fährt erläuternd fort, durch dieses sozialisierte Selbst sehe sie die Dinge »so, wie ich die inner Gesellschaft beigebracht [bekommen?] hab«. Aufgrund der Sozialisation habe sie sich in der Gesellschaft eine bestimmte Sichtweise auf die Dinge »abgeguckt«, die nun, auch wieder eher ohne eigenes Zutun, ihr Denken und pädagogisches Handeln bestimme. Dies sei ihr völlig klar. Mit dieser Aussage, die auch schon in der einleitenden Bemerkung (»mir ist klar«) auftaucht und sich mit einem »auch ich« (bin sozialisiert) verbindet, normalisiert sie einerseits wieder dieses sozialisierte Selbst (jeder hat es, auch ich). Andererseits bringt sie ihr Sprechen damit in eine geständnishafte rhetorische Form. Es klingt, als ob sie sich dazu bekennen müsse, (ein-)gestehen müsse, dass auch sie eine bestimmte Sozialisation erlebt habe, die ihre Perspektive auf die »Dinge«, auf Vielfalt begrenze:

Kirsten W.: [...] und da seh ich auf jeden Fall die Grenze, dass man nie (.) ganz neutral mit allem umgehen kann, selbst wenn man sehr offen versucht auf alles ähm; zuzugehen. (In1, Z485-487)

Hier erhält man nun einen deutlicheren Hinweis darauf, was bezüglich der Persönlichkeit nicht geht, d.h. auf den Gedanken, den sie zuvor abgebrochen hatte. Die Grenze, die das sozialisierte Selbst mitbringt, ist ein fehlender »neutral[er]« Umgang. Die eigene Persönlichkeit kann nicht »neutralisiert« werden oder, wie es bei Anna S. formuliert wurde: Sie ist eben nicht technologisierbar, was als Ursache für einen vorurteilshaften und ungerechten Umgang mit der Vielfalt des Gegenübers wahrgenommen wird. Mit »ganz neutral« wird hier eine ausnahmslose Neutralität der eigenen Persönlichkeit, ähnlich wie in der Phantasie einer technologisierbaren pädagogischen Beziehung, als ein Ort phantasiert, der einerseits aufgrund der eigenen Sozialisation ein unmöglich zu erreichender Ort ist und zugleich ein Fluchtpunkt, an dem die »komplette Unterschiedlichkeit«, »sämtliche Facetten« (vgl. Kirsten W. in Kapitel 3.1.2, Z417-422) sowie eine gerechte Behandlung dieser Vielfalt potenziell möglich sind. Daher stellt auch bei Kirsten W. die Neutralität nicht lediglich einen unmöglich zu erreichenden Ort dar, sondern eben auch einen erwünschten Ort, dem man sich Stück für Stück anzunähern versuche, wenngleich man ihn »nie ganz« erreichen könne. Kirsten W. äußert zwar, dass sie sich dessen bewusst ist, dass es diesen »neutralen« Ort, an dem man jenseits des eigenen Gewordenseins ohne persönlich gefärbte Perspektive auf den anderen zugehen kann, nicht gibt; dennoch bleibt er als Orientierung bestehen. Zu dieser Deutung passt, dass sie auch an einer späteren Stelle im Interview ihr Bemühen herausstellt, »geschlechterneutral« (In1, Z794, siehe dazu Kapitel 3.2.3.2) zu arbeiten. Die Idee der normativen Neutralität, als Ort der Gerechtigkeit, ist somit bestimmd für ihre Überlegungen.

Kirsten W. verweist somit ebenfalls auf eine normative Distanz zu ihrem sozialisierten Selbst: Sie ist sich dieses sozialisierten Selbsts bewusst und verfügt damit über eine gewisse Einsicht in diese Formung des Selbst qua Sozialisation. Dieser Einsicht ist ein bestimmter Erkenntnisprozess vorausgegangen, weshalb das Selbstbild wieder beides enthält: den Verweis auf jenen Teil des Selbst, der sozialisiert, kaum selbstbestimmt, gesellschaftlich beschränkt und begrenzt erscheint, und zugleich den Wunsch nach einem Selbst, das dieses sozialisierte Selbst zurückdrängen kann, es zugunsten eines neutralen Zugehens auf »alles« zu überwinden vermag.

Insgesamt taucht damit auch bei Kirsten W. die eigene Persönlichkeit einerseits als selbstverständlicher Teil der Arbeit auf, zugleich wird sie rhetorisch problematisiert: Dass sie nicht neutral, sondern sozialisiert und damit potenziell ungerecht ist, ist etwas, das wie gebeichtet werden muss. Ein neutraler Ort jenseits dieses eigenen Gewordenseins wird ähnlich wie bei Anna S. einerseits in die Ferne gerückt, als ein unmögliches behauptet, und andererseits rhetorisch als erstrebenswertes Ziel beibehalten. Anders als bei Anna S. mündet die Rede über das sozialisierte und erzogene Selbst bei Kirsten W. jedoch nicht in eine empörte Rhetorik. Rhetorisch ist ihr Sprechen zwar auch von Verstärkungen und Versicherungen gekennzeichnet (»seh ich natürlich«, »auf jeden Fall«, »nie ganz«, selbst wenn man »sehr versucht«). Sie klagt jedoch weder sich selber noch die anderen Fachkräfte an, ihre geständnishaften Rhetorik scheint eher in lockerem Ton formuliert: Sie korrigiert ihre Aussage über die angestrebte Vorurteilsfreiheit durch ihr neu erworbene Diversity-Wissen eher lachend, vielleicht etwas verlegen, dennoch heiter, und fordert anschließend in recht lockerem Ton, »dass man da einfach immer mal wieder (...) nachhakt reflektiert« (In1, Z445f.).

Anders verhält es sich in dem Interview mit Hanna R. Wurde bei Anna S. bereits eine empörte Rhetorik im Hinblick auf dieses sozialisierte Selbst sichtbar, so ist bei Hanna R. ein noch schärferer Ton zu finden. Das sozialisierte und erzogene Selbst taucht an zwei kleineren Stellen auf:

Hanna R.: [Und so ist es] bei diesem Träger, eben ganz oft so; dass da eben Leute arbeiten, die total fit sind, theoretisch, (...) und ähm; und sonst wie viele Qualifikationen haben, (2) aber immer nur weiß christlich sozialisiert deutsch also so so normativ denken; absolut. (In2, Z1085-1088)

Hanna R. hatte zuvor von einer internen Fortbildung berichtet, die ein Dozent durchgeführt habe, dessen normatives Denken sie problematisierte. Anschließend folgte die zitierte Passage, in der sie diese Problematik nun verallgemeinert in Bezug auf den Träger, bei dem sie arbeitet. Indem sie betont, dass dieses Denken beim Träger »ganz oft« vorkomme, dass die Leute »immer nur weiß, christlich sozialisiert deutsch« denken, scheint Diskriminierung hier einen omnipräsenten Dauerzustand darzustellen. Er wird aus der Sozialisation der jeweiligen Fachkräfte heraus begründet, deren normatives Denken trotz hoher Reflexion und Qualifikation in anderen Bereichen immer wieder durchschlägt. Indem sie die »Leute«, die bei diesem Träger arbeiten, als »total fit [...] theoretisch« und mit »sonst wie vielen Qualifikationen« beschreibt, hebt sie eine Diskrepanz zwischen der (hohen) Qualifikation, vielleicht auch

der hohen Reflexion im Hinblick auf andere Themen und dem gleichzeitigen (unreflektierten) normativen Denken auf der anderen Seite hervor. Selbst die vielen Qualifikationen schützen offenbar nicht davor. Durch die Zuschreibung dieses Denkens als »normativ [...] absolut« werden die anderen zu totalen Trägern der Sozialisation, sie scheinen ihrer Sozialisation und dem damit verbundenen normativen Denken ausnahmslos verhaftet. Sozialisation taucht bei Hanna R. somit insbesondere bei den anderen in Form eines sozialisier-ten Denkens auf, das diese bestimme und beherrsche. Sozialisationsbedingte Prägungen werden zu einem normativen Denken zusammengefasst, das angeklagt wird. Die verschärfende und skandalisierende Sprache (»ganz oft«, »total fit«, »aber immer nur«, »absolut normativ denken«) reiht sich in den in Kapitel 2.2 bereits angedeuteten anklagenden Ton ein, den Hanna R. häufiger anschlägt. Dieser richtet sich meist gegen die anderen, die anderen Fachkräfte, die Dozent_innen und Kolleg_innen, an denen sie das Verhaftetsein in einem sozialisierten normativen Denken beobachtet. Ihr eigenes Selbst erscheint dagegen, anders als bei Anna S. und Kirsten W. und obwohl sie selber als Weiße und Deutsche vermutlich auch eine derartige Sozialisation erlebt hat, kaum noch als bestimmt durch die eigene Sozialisation.

Im zweiten Zitat, das auf das sozialisierte Selbst verweist, beschreibt Hanna R. ihr Anliegen folgendermaßen:

Hanna R.: [...] Rauskommen aus diesem deutschen Mainstream; aus diesem christlich, sozialisierten (2) deutschen (.) Gedankengut; so und das eben auch den Jugendlichen vermitteln und sie eben so anzunehmen (.) wie sie halt sind. so. (Inz, Z882-885)

Diese Stelle macht deutlich, wie Hanna R. die Loslösung von dem eigenen sozialisierten »Gedankengut« als etwas deutet, aus dem man tatsächlich »rauskommen«, also aussteigen kann. Der von der eigenen Sozialisation losgelöste normativ ›neutrale‹ Ort, der sich bei Anna S. und Kirsten W. andeutete, ist somit in den Augen Hanna R.s tatsächlich erreichbar. Er wird ganz explizit als ein Ort behauptet, an dem die Jugendlichen so angenommen werden können, »wie sie halt sind«. Ihre eigene Perspektive scheint durchaus ein gewisses Maß an normativer Neutralität erreicht zu haben, was ihr eine normativ unverstellte Perspektive auf das Sein der Jugendlichen zu ermöglichen scheint. Die Annahme, dass sie diesen neutralen Ort bereits erreicht hat, bestätigt sich auch an anderer Stelle, wo sie sagt, sie gehe zwar noch zu Diversity-Fortbildungen, aber eigentlich lerne sie dort nichts mehr (Inz, Z766). Ihr Engagement richtet sich entsprechend weniger auf das eigene Selbst, sondern

auf die anderen, die Kolleg_innen, die von ihrem normativen Denken befreit werden müssen.

Auch Hanna R. kreist damit insgesamt um die Verunmöglichung eines gerechten – im Sinne eines normativ neutralen – Bezugs auf die Kinder und Jugendlichen. Anders als für Anna S. und Kirsten W. wird dieser Ort jedoch nicht als unerreichbarer behauptet, was rhetorisch in ein vorwurfsvolles Sprechen gegenüber den Kolleg_innen mündet, die noch nicht dort seien, sondern der eigenen Sozialisation verhaftet blieben, was als Aussage zugleich die eigene Position als reflektiert und normativ neutral festigt.

3.2.2 Zusammenführung: Der Vater im Innern

Es lässt sich insgesamt festhalten: In allen drei Interviews, die im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurden, wird die Sozialisation und Erziehung der Fachkräfte zur Erklärung für den Ausschluss von Vielfalt herangezogen. Einerseits werden diese als übliche Einflussgrößen in der pädagogischen Arbeit betont. Andererseits stehen sie für die Unhintergehrbarkeit der eigenen Person, die zum Problem wird, weil sie die Ursache für Ungerechtigkeiten bildet. Die Rhetorik deutet darauf hin, dass die Fachkräfte dieses sozialisierte und erzogene Selbst daher eher loszuwerden bestrebt sind, auch wenn dies immer wieder als Unmöglichkeit betont wird. Angesichts des allumfassenden Anspruchs von Vielfalt im Sinne einer Metapher, wie er aus den Bestimmungsversuchen herausgearbeitet wurde (Kapitel 3.1.3), ließe sich auch sagen: Ähnlich absolut wie die Phantasie, ›alles‹ am Gegenüber einbeziehen zu können, taucht im Sprechen über das sozialisierte Selbst eine Art Wunsch oder Sehnsucht nach einem von der eigenen Geschichte absolut befreiten Selbst auf; eine vollständige Kontrolle oder eine vollständige Neutralisierung der ›Persönlichkeit‹.

Angesichts derartiger Allmachtphantasien ist das Selbst der Fachkräfte jedoch immer schon als unzulängliches markiert. Diesbezüglich positionieren sich die Fachkräfte allerdings deutlich unterschiedlich und auch in unterschiedlicher Rhetorik. Von Anna S. und Kirsten W. wird das eigene Selbst in gewisser Distanz zu diesem Ideal positioniert. Hanna R. scheint diesen idealen Ort dagegen bereits erreicht zu haben. Bei ihr, aber auch bei Anna S. ist die Thematisierung des sozialisierten und erzogenen Selbst rhetorisch von Empörungen und Anklagen begleitet, die Hanna R. insbesondere an ihre Kolleg_innen richtet. Kirsten W. dagegen stellt die Unzulänglichkeit ihres eige-

nen Selbst in den Vordergrund und bringt sie in einer weniger anklagenden, eher beichtenden Rhetorik hervor.

Inwiefern lassen sich in der dargelegten Rhetorik bereits Hinweise auf pädagogische (post-) ödipale Beziehungsfiguren erkennen? In der Kritik am sozialisierten und erzogenen Selbst, wie sie in allen drei Interviews sichtbar wurde, zeigt sich die Abkehr von einer unhinterfragten Weitergabe tradiertener Normen und Werte, da diese eine patriarchale, rassistische und heteronormative Ordnung abstützen. Psychoanalytisch wird damit eine Kritik an der väterlichen Funktion artikuliert, die die Übermittlung und Einführung des Subjekts in eine solche Normen- und Werteordnung sicherstellen soll. Historisch ist diese durch patriarchale pädagogische Vaterfiguren bemüht worden, wobei im Kontext Sozialer Arbeit, wie in Kapitel 2.4.1 beschrieben, eine solche Funktion auch im Selbstverständnis der weiblichen Fürsorgerinnen als ›Hüterinnen der Sitten‹ zu finden ist. Der Blick, den die Fachkräfte auf ihr sozialisiertes und erzogenes Selbst werfen, lässt sich daher im Sinne einer Ablehnung einer solchen elterlichen Repräsentationsfunktion lesen. Vorstellungen von ›normalen‹ Identitäten (etwa, wie eine Frau ist, eine Deutsche usw.), die als in der vorherigen Generation vorherrschend bestimmt werden, bieten aufgrund der damit verbundenen Ausschlüsse und Ungerechtigkeiten keinerlei Orientierung mehr. Alle drei Fachkräfte sind darum bemüht, ihr Selbst von solchen Identifizierungen mit einer alten und daher ungerechten Normen- und Werteordnung zu befreien (bzw. Hanna R. ist dies vielleicht bereits gelungen).

Wie Friederike Eigler bemerkte, stellt ein solcher Wunsch des Losreißens von der eigenen Herkunft seit jeher ein klassisches bürgerliches ödipales Motiv dar (Eigler 1986, S. 105). Unterdessen richtet sich die von den Fachkräften formulierte Kritik an einer traditionellen Normen- und Werteordnung jedoch, anders als im ödipalen Modell, nicht mehr an eine äußerliche Instanz, an eine konkrete patriarchale Autorität oder auch an eine Gesellschaft, die die Unterdrückung von Identitäten und Lebensweisen forciert. Wie in den Bestimmungsversuchen von Vielfalt bereits gesehen (Kapitel 3.1), fehlt auch bezüglich der Thematisierungen des sozialisierten und erzogenen Selbst ein großer Anderer als Abgrenzungsfigur. In der Krise der Repräsentation, so ließen sich hier bereits erste Ausschlüsse an die Zeitdiagnose formulieren, wird die Gewaltförmigkeit einer Normen- und Werteordnung primär im Selbst der Fachkräfte verortet, in den Resten einer alten Ordnung, die sich im sozialisierten und erzogenen Selbst der Fachkräfte nach wie vor hartnäckig zu halten scheint.

Ihre Gerechtigkeitsbemühungen richten sich entsprechend gegen einen internalisierten Vater, der trotz der Erosion rigider Norm- und Wertvorstellungen als Teil des eigenen Selbst noch in ihrem Innern zu wüten scheint. Im Innern scheint er jedoch zu einem beinahe unüberwindbaren Feind geworden zu sein, der das Selbst und seine Gerechtigkeitsanliegen, darauf deutet die Rhetorik, unentwegt von innen heraus sabotiert. Obwohl immer wieder einer Kritik unterzogen und infrage gestellt, wird er im Selbst (dem eigenen oder dem der anderen) zu einem beinahe unumstößlichen Prinzip, das unentwegt bearbeitet (angeklagt, eingestanden usw.) werden muss. Trotz der starken Kritik, die gegen ihn artikuliert wird, scheint er daher im Innern eine potente, ja fast übermächtige Gestalt anzunehmen und die Fachkräfte in ihnen immer schon verlorenen Kampf gegen sich selbst (resp. gegen das Selbst der anderen) zu verwickeln.

Dies mag daran liegen, dass die väterliche Herrschaft mit der Person und der Unhintergehrbarkeit ihrer Geschichte identifiziert wird. Die Kampfansage an diesen inneren Vater ist daher auch in einem grundsätzlichen Sinn gegen jegliche persönlichen Anteile in der pädagogischen Beziehung gerichtet, die als nicht neutralisierbare behauptet und doch als solche erwünscht werden. Damit berührt die Kritik am sozialisierten und erzogenen Selbst allgemein jene Dimension der Erziehung, die historisch gesehen in einer ›mütterlichen‹ Seite verortet wurde: Diese ›persönliche‹ Dimension der pädagogischen Beziehung wurde in den älteren Fürsorgeethiken noch als das ›Menschliche‹ gegen eine männlich-sachliche bürokratische Verwaltungslogik und Rationalität als dasjenige mütterliche Moment idealisiert, das der mannigfaltigen Wirklichkeit des Gegenübers am ehesten gerecht werde (vgl. dazu Kapitel 2.4.1). Aufgrund ihrer nicht vollständigen Beherrschbarkeit oder Kontrolle erscheint sie in der Diversity-Sensiblen Beziehungsvorstellung jedoch vielmehr umgekehrt als der zentrale Ort der Reproduktion von Herrschaft und Ungleichheit. Genau hierin scheint allerdings nicht nur eine Desillusionierung bezüglich dieses ›Menschlich-Persönlichen‹ zu liegen, wie es noch von Salomon hochgehalten wurde, sondern hier findet sich ein neues verheißungsvolles Moment: ein neues Selbstbeherrschungsideal, dass einen vermeintlich unmittelbaren Zugang zum vielfältigen Sein des Gegenübers qua Überwindung des eigenen Gewordenseins in Aussicht stellt.

3.2.3 »Wir sollten uns alle immer wieder reflektieren« – Das reflexive Selbst und die Gerechtigkeit des Über-Ich

Selbstreflexion bildet den Schlüssel, um das sozialisierte und erzogene Selbst zurückzudrängen. Wie in Kapitel 2.2 bereits deutlich wurde, handelt es sich bei der Selbstreflexion nicht einfach um eine bestimmte Technik, eine bestimmte (Reflexions-)Kompetenz oder Methode, sondern um eine normative Anforderung, mit der sich die Fachkräfte aus Gerechtigkeitsgründen leidenschaftlich identifizieren, da sie eine gerechte Bezugnahme mit der Vielfalt der Adressat_innen in Aussicht stellt. Die Phantasie eines reflexiven Selbst ist es daher, die im Zentrum der Diversity-sensiblen Ausgestaltung der (sozial-)pädagogischen Beziehung steht.

3.2.3.1 Selbstreflexion zwischen Vorsatz und Vorwurf (Anna S.)

Auf die Frage, was genau ihrer Meinung nach Fachkräfte benötigen, um reflexiv und vielfaltssensibel zu arbeiten, entgegnet Anna S. zunächst:

Anna S.: Also ich denke man braucht in erster Linie Zeit; um um halt (.) vielleicht mal mit so nem Diversity-Seminar an- anzufangen; das dann, (.) nach und nach sag ich mal in die Teamsitzung und so weiter (.) (r)unter zu brechen; in die Arbeit und sich immer wieder daran zu erinnern (.) (.) (guck) hier wird keiner ausgeschlossen; ich hör nich weg. (In6, Z248-251)

Zuallererst bedarf es somit Zeit, und zwar außerhalb des konkreten pädagogischen Alltags, an einem anderen Ort, an dem die Auseinandersetzung mit Diversity begonnen wird. Anschließend soll das dort Gelernte und Eingeübte »nach und nach« auf die Arbeit »runtergebrochen« werden, in den pädagogischen Alltag eingebbracht werden. Auf die Arbeit runterbrechen meint damit auch, diese Reflexion, die zunächst im Seminar oder Training ohne Handlungsdruck erfolgt ist, anschließend so umzusetzen, dass sie in konkreten Situationen eine Reaktion und ein aktives Handeln ermöglicht. Anna S. nennt zuerst die Teamsitzung als einen solchen Ort der Praxis, allerdings geht es im Folgenden weniger um die Teamsitzung, sondern um konkrete pädagogische Situationen, in denen etwa Jugendliche andere Jugendliche durch Schimpfwörter beleidigen und diskriminieren. Bezuglich solcher Situationen stellt Anna S. fest: Hier solle man sich »immer wieder daran [.] erinnern«, dass »keiner ausgeschlossen« werde, und nicht »weghören«. Auf die Arbeit runterbrechen meint somit, sich in einer konkreten Situation an einen Vorsatz zu erinnern bzw. einen Appell direkt an das eigene Selbst zu formulieren: Lass

nicht zu, dass jemand ausgeschlossen wird! Hör nicht weg! Zusammen bilden diese festen (Vor-)Sätze das normative Geländer, entlang dessen sich die Fachkräfte orientieren wollen und sollen. Selbstreflexion meint dann weniger, eine bestimmte Situation im Nachhinein zu reflektieren, sondern umgekehrt, einen eingeübten Vorsatz in ganz konkreten Situationen zu erinnern und so zu aktualisieren, dass er das eigene professionelle Handeln orientiert. Anna S. fährt fort:

Anna S.: Ich hör nich weg, wenn jemand schwule Sau sagt oder Spast oder, (...) Schwuchtel oder was auch immer, (...) sondern (...) ich ha- erkenne darin erst mal; (...) ja. ne gesellschaftliche Wertigkeit, und versuchen dann in der Praxis darauf zu reagieren; und wie oft (...) ist es denn so dass man weghört; weil man keinen Bock hat sich schon wieder mit den Jugendlichen; schon wieder zu erklären; dass man schwule Sau was das denn heißt und so weiter und; es man denkt sich auch dann oft ach Mensch; (...) hör ich jetzt einfach mal weg so; und wenn sich so was einschleicht, das is nicht Diversity. (In6, Z251-258)

Der Vorsatz, niemanden auszuschließen, nicht wegzuhören, wird an dieser Stelle in Bezug auf den Umgang mit diffamierenden Schimpfwörtern konkretisiert. Wenn solche Wörter von den Jugendlichen gebraucht werden, sollte man nicht weghören, sondern erkennen, dass in solchen Wörtern eine gesellschaftliche Wertigkeit stecke, die zu Ausschlüssen führe. Diese Einsicht in die gesellschaftliche Wertigkeit, hier etwa die gesellschaftliche Abwertung von homosexuellen Lebensformen, die in Schimpfwörtern verunglimpt werden, ist somit die Vorbedingung dafür, überhaupt in der Praxis zu reagieren.

Dieser Gedanke bringt Anna S. jedoch auf einen anderen Gedanken: Sie stellt fest, dass dies im professionellen Alltag häufig nicht geschehe. In der Feststellung, Fachkräfte würden so oft weghören, nicht einschreiten, wechselt Anna S. nun in jenen vorwurfsvollen Ton, wie er bereits in ihren Empörungen über das sozialisierte und erzogene Selbst angeklungen ist. Sie klagt die Praxis an: »und wie oft (...) ist es denn so, dass man weghört«. Nicht hinhören, sondern weghören scheint der Normalfall zu sein, wobei das unspezifische »man« an dieser Stelle wieder sowohl in Richtung pädagogischer Praxis allgemein gelesen werden kann, als auch das eigene Selbst darin einbezogen ist. Dass die Fachkräfte in der Praxis im Allgemeinen bei Schimpfwörtern oft weghören und nicht einschreiten würden, führt sie darauf zurück, dass »man« oft »keinen Bock« habe, sich den Jugendlichen »schon wieder zu erklären«. Eine Unlust an der Intervention bei Schimpfwörtern wird somit sehr allgemein unterstellt und auf die mühsam erscheinende Aufgabe zurückgeführt, den Ju-

gendlichen Erklärungen geben zu müssen. Dies wird als anstrengend wahrgenommen, leichter sei es stattdessen, sich zu denken: »ach Mensch, (.) hör ich jetzt einfach mal weg«. Auch das Selbst, das irgendwo zu wissen scheint, dass gerade jemand diffamiert, ausgeschlossen wird, erweist sich somit häufig als zu träge, möglicherweise auch zu bequem, um den eigenen Vorsatz umzusetzen. Der Vorsatz, niemanden auszuschließen, kämpft damit nicht nur gegen die eigene Sozialisation und Erziehung an, sondern auch gegen eine innere Trägheit, einen ›inneren Schweinehund‹, der sich im Alltag zeigt und den man überwinden müsse. Rhetorisch wird auch diesem klagend gegenübergetreten. Die Fachkräfte erscheinen damit zwar nicht als Personen, die aktiv und bewusst diskriminieren; hier scheinen es eher die Jugendlichen zu sein, die verunglimpfende Wörter, wenn auch unüberlegt, so doch aktiv gebrauchen. Die Fachkräfte sind jedoch insofern an der Produktion von Ausschlüssen beteiligt, als sie dies zulassen, weghören, statt den Jugendlichen zu erklären, was diese Wörter bedeuten. Entgegen besseren Wissens wird also der eigene Vorsatz nicht gehört, beiseitegeschoben, um möglichst keinen großen (Erklärungs-)Aufwand zu haben.

Der wichtige normative Vorsatz, niemanden auszuschließen, bei diffamierenden Schimpfwörtern einzugreifen, führt Anna S. daher auch an dieser Stelle zu einer eher negativen und auch verurteilenden Sichtweise auf den pädagogischen Alltag. Statt von Handlungsdruck zu entlasten, taucht Selbstreflexion rhetorisch in Form eines Vorwurfs auf. Ihr imperatives und anklegendes Sprechen, aber auch die absolute Sprache, in der ihre normativen Vorsätze formuliert sind (»hier wird keiner ausgeschlossen!«), deuten darauf hin, dass Ausschlüsse eigentlich nicht passieren dürfen. Gebrauchen die Jugendlichen vielleicht noch hin und wieder diffamierende Wörter, darf den Fachkräften ein Weghören im Grunde niemals passieren. Selbstreflexion bewegt sich bei Anna S. somit rhetorisch zwischen einem bewusst forcierten Vorsatz, einem Gebot der Selbstreflexion, und einem vorwurfsvollen Sprechen, in das dieser Vorsatz immer wieder kippt.

Ein weiterer Vorsatz taucht im Zusammenhang mit Selbstreflexion an einer anderen Stelle auf: die Wertschätzung. An dieser Stelle geht es nicht um Schimpfwörter seitens der Jugendlichen, die eine Intervention erforderlich machten, sondern darum, durch die Selbstreflexion eine Wertschätzung des vielfältigen pädagogischen Gegenübers zu ermöglichen. Somit wird hier die konkrete Diversity-sensible Bezugnahme auf das pädagogische Gegenüber stärker in den Fokus gerückt. Selbstreflexion soll Anna S. zufolge nicht nur ein Einschreiten bei konkreten Diffamierungen ermöglichen, sondern, posi-

tiv formuliert, auch dazu führen, den Jugendlichen bzw. dem »viel, viel mehr« (vgl. Kapitel 3.2.1) jener Identitäten, die gängigen Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, pädagogisch wertschätzend gegenüberzutreten:

Anna S.: Was Diversity sozusagen ausrichten kann dass man sich auch überlegt, (.) dass die Räume auch ne, dass man sich auch mal überlegt sind wir eigentlich barrierefrei oder wie können wir Barrierefreiheit herstellen; (.) wie fühlen sich die einzelnen Kinder und Jugendlichen, die hier herkommen; (.) gewertschätzt; sag ich mal; ähm (2) ja wie kann ich ihre; (.) ja, einfach- wie kann ich auch in Gesprächen; sag ich mal durch Kommunikation, also; überhaupt auch mal zu fragen, wie ist denn so deine Familie; so was ist das für n Geschwisterkind, hat das viele Geschwister, geht es freitags in die Moschee, oder nich, oder; (.) ähm hat es irgendwelche bestimmten Hobbys, (.) was mag es- äh was is sein Lieblingsspielzeug; ähm. welche Bands hört es- hört der Jugendliche; (.) also sich darüber, sag ich mal Gedanken zu machen; (.) ähm. (In6, Z357-366)

Anna S. beginnt bezüglich der Frage, was Diversity ausrichten oder bewirken kann, zunächst mit der Beschreibung eines reflexiven Gedankenprozesses: dass »man sich überlegt«. Zunächst gehe es erst einmal darum zu fragen, inwiefern »wir« barrierefrei sind bzw. wie »wir« dies herstellen können; vielleicht wieder »mit Zeit« und außerhalb der konkreten pädagogischen Situation. Diese Frage nach Barrierefreiheit richtet sich weniger an ein professionelles Selbst, sondern eher an ein kollektives »Wir«, vielleicht an die Einrichtung insgesamt oder an das Team, das sich gemeinsam darüber Gedanken machen soll, inwiefern die eigene Einrichtung so gestaltet ist, dass alle Kinder und Jugendlichen teilnehmen können. Da die Einrichtung auch von vielen Kindern und Jugendlichen mit Einschränkungen besucht wird, könnte Anna S. damit auch ganz konkrete räumliche Barrieren wie Treppen für Rollstuhlfahrer_innen meinen. Zielt diese Frage somit noch auf institutive Verhinderungen der Teilhabe an dem sozialpädagogischen Angebot ab und ist an ein gemeinsames »Wir« der Fachkräfte gerichtet, wendet sich Anna S. in ihren anschließenden Fragen wieder dem einzelnen Selbst der Fachkräfte und der Diversity-sensiblen Bezugnahme auf das Gegenüber zu. Die Fachkräfte sollten sich ihr zufolge fragen, inwiefern sich die einzelnen Kinder und Jugendlichen »gewertschätzt« fühlen. Es geht um die Kommunikation der einzelnen Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen. Durch den Vorsatz der Wertschätzung soll in der konkreten pädagogischen Bezugnahme auf das Gegenüber Ausschluss von Vielfalt verhindert werden. Realisiert

werden soll diese Wertschätzung vielfältiger Lebensformen und Lebensrealitäten über bestimmte Fragen: »überhaupt auch mal zu fragen, wie ist denn so deine Familie?«, »was ist das für n Geschwisterkind?«, »hat das viele Geschwister?«, »geht es freitags in die Moschee?« usw. Diese Fragen sind ebenfalls bereits Ergebnis einer vorher stattgefundenen Selbstreflexion, »sich darüber [...] Gedanken zu machen«, diese Fragen müssen somit auch abseits der Face-to-face-Interaktion gestellt werden, vielleicht zuvor wieder durch eine Befragung von gesellschaftlichen »Wertigkeiten« eingeübt werden. Über solche Aussagen bekräftigt Anna S. eine grundsätzlich fragende Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen. Eine solche fragende Bezugnahme auf das Gegenüber hält dieses bewusst normativ offen, indem es möglichst »alle« potenziellen Lebenswelten und Lebensentwürfe mitdenkt und diesen gegenüber grundsätzlich anerkennend gegenübertritt. Die ersten vier Fragen distanzieren sich von Normalitätsvorstellungen zugunsten der Anerkennung pluraler Lebensentwürfe: In den Fragen soll keine christliche Normalität vorausgesetzt werden, auch nicht von der bürgerlichen Kleinfamilie mit wenigen Kindern als Normalfall ausgegangen werden. Die nachfolgenden drei Fragen stehen wiederum für das Eingehen auf die je individuellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. Neben der Berücksichtigung vielfältiger Lebenswelten, die (möglicherweise) nicht den üblichen Normalitätsvorstellungen entsprechen, geht es hier um die Wahrnehmung der Singularität, um das individuelle Lieblingsspielzeug oder den persönlichen Musikgeschmack. Insgesamt sind die Fragen damit weniger assoziativ, sondern klar normativ strukturiert, sie folgen der normativen Orientierung an der Pluralität und der Singularität des Gegenübers. Anna S. fährt fort:

Anna S.: Also sich darüber, sag ich mal Gedanken zu machen; (...) ähm; und darüber halt dann auch dem Kind oder dem Jugendlichen ne Wertschätzung zu geben (...) auch gegenüber den Eltern. Also auch wenn die jetzt sag ich mal (...) keinen Beruf haben; (...) sondern (...) vielleicht ja; anderen Tätigkeiten nachgehen; n tolles Hobby haben also dass ich das sozusagen mithenke. (In6, Z366-369)

Sie betont ihr Anliegen der Wertschätzung erneut, nun jedoch gegenüber den Eltern der Kinder. Gegenüber den Eltern der Kinder, die ihre Einrichtung besuchen, solle Erwerbstätigkeit nicht als Normalität vorausgesetzt werden, da manche Eltern keinen Beruf hätten. Bezuglich dieser solle stattdessen über andere Tätigkeiten oder Hobbys Wertschätzung vermittelt werden. Soll Wertschätzung an die Stelle der Normalitätsvorstellungen treten, muss allerdings

eine konkrete Pluralität benannt werden, die wertgeschätzt werden soll. An die Stelle offener Fragen tritt nun die Suche nach einem konkreten Merkmal, einer konkreten Facette des Gegenübers, der Wertschätzung entgegengebracht werden kann. Der Wunsch, Lebensrealitäten jenseits von Normativitätsvorstellungen nicht als Defizit zu stigmatisieren, mündet hier in die Suche nach etwas, das die Situation der Eltern ohne Beruf positiv erscheinen lässt (etwa weil sie einem beeindruckenden Hobby nachgehen). Damit wird die Lebenssituation des Gegenübers (ohne Beruf) allerdings antizipierend auf etwas Positives und Wertzuschätzendes verengt. Die Wahrnehmung oder Empfindung des konkreten Gegenübers spielt bemerkenswerterweise selber kaum eine Rolle (Vielleicht hat er kein tolles Hobby? Vielleicht erlebt sie die Arbeitslosigkeit auch als Mangel?). In dem »vielleicht ja«, das den »anderen Tätigkeiten« und dem »tolle[n] Hobby« vorangestellt ist, wird zwar ange deutet, dass es vielleicht auch anders sein könnte, dass ihre Deutung vielleicht nicht auf das Gegenüber zutrifft. Es wäre möglich, dass dieses einer anderen Tätigkeit nachgeht, ein tolles Hobby hat, aber es muss nicht unbedingt der Fall sein. Der Vorsatz, solche Dinge im Vorhinein »mitzudenken«, klingt jedoch wieder, als ob die Fachkraft bereits vor der Antwort des Gegenübers etwas antizipieren müsse, die Suche nach einem »tolle[n] Hobby« vorwegnehmen müsse, ohne dass das Gegenüber darin einbezogen wird. Anschließend fährt Anna S. fort:

Anna S.: [...] also dass ich das sozusagen mitdenke; und nich immer; und auch kritisch bin mit diesem Begriff normal; (.) so. Sondern irgendwie immer (.) gucke, dass dass ja. Dass alle irgendwie mit einbezogen werden. (In6, Z369-371)

Nun kommt Anna S. auf ihr zentrales Anliegen zu sprechen, »dass alle irgendwie mit einbezogen werden« sollen. All ihre normativen Vorsätze scheinen auf diesen Wunsch zurückzugehen. »Alle einzubeziehen«, erscheint in einem positiven und wertschätzenden Bezug möglich, weshalb es an dieser Stelle nicht um einen Einbezug im Sinne einer prinzipiellen Teilhabe verschiedener Zielgruppen an sozialpädagogischen Angeboten geht. Vielmehr sollen diejenigen, die »da sind«, wie die Eltern ohne Beruf, in allem, was für sie Bedeutung hat, wertschätzend einbezogen werden. Hinter diesem Wunsch scheint daher wieder das Selbstbild einer Fachkraft auf, die all dies ermöglichen kann: die alle potenziellen Verschiedenheiten der Lebensrealitäten und Lebensent würfe des Gegenübers »mitdenkt« und prinzipiell »wertschätzt«. Rhetorisch findet dieses Bild Ausdruck im Gebrauch der Verben wie »sich Gedanken ma-

chen«, »sich überlegen«, »sich fragen«, »daran erinnern«, »sensibel werden«, »mitdenken«, »kritisch sein«, »alle mit einbeziehen«. Diesbezüglich sind zu dem wieder Vorsätze und Appelle an das einzelne Selbst zu finden: Denk mit! Sei kritisch mit dem Begriff normal! Guck, dass ›alle mit einbezogen sind! Diese Über-Ich-Appelle machen noch mal deutlich, wie eng hier die Selbst-reflexion an normative Vorsätze gebunden wird, die das Gegenüber und sein (vermeintliches) Bedürfnis nach der Wertschätzung seiner Vielfalt gedanklich vorwegnehmen müssen. Der eigene Wunsch, ›alle‹ einzubeziehen, wird selber nicht zum Reflexionsgegenstand gemacht.

Abgesehen davon steht die Forderung nach einer offenen, fragenden Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen erneut im Kontrast zu dem scharfen Urteil gegenüber der Praxis. »Überhaupt auch mal zu fragen« – die geforderte fragende Haltung deutet sich zugleich wieder in Form eines kleinen Vorwurfs an. »Sich Gedanken machen« erscheint einerseits als grundlegende Voraussetzung für die Wertschätzung, andererseits scheint diese zu fehlen. Anna S. fährt fort:

Anna S.: Dass alle irgendwie mit einbezogen werden und dass (...) auch das spiegelt sich auch in der Sprache wider; also wie oft, äußer ich denn ja; vielleicht ne nich ganz diskriminierungsfreie Sprache. Die dann eben nich, die Vielfalt mit einbezieht indem ich sage (...) ja; (...) keine Ahnung vielleicht (...) ja; alle Teilnehmer gehen jetzt bitte (...) in den Wald; (...) ich meine klar, jeder weiß was gemeint is; aber trotzdem- ich find das wichtig; auch Teilnehmerinnen zu sagen; auch wenn's- auch wenn man's oft vergisst im Alltag aber irgendwie daran erinnert zu werden und ich denke das kann Diversity, oder diese Workshops, (...) auf jeden Fall ausrichten; dass man einfach sensibler wird. (In6, Z371-378)

Auch die Diskussion um den Vorsatz der Wertschätzung führt Anna S. nun nicht nur in (normativ kontrolliert) offene Fragen an das Gegenüber, sondern in ein vorwurfsvolles Sprechen gegenüber dem Selbst der Fachkräfte. Auch der Vorsatz der Wertschätzung bringt sie somit in eine eher verurteilende Rhetorik gegenüber den Fachkräften, die diesen Wunsch einer allumfassenden Inklusion permanent zu durchkreuzen scheinen: »also wie oft äußer ich denn [...]«. Wird an dieser Stelle nun nicht ein »man«, sondern ein »ich« ange-sprochen, lässt sich diese Formulierung wieder sowohl als Adressierung des eigenen Selbst als auch des Selbst der Fachkräfte im Allgemeinen verstehen. Als Beispiel führt sie die Sprache an. Nun geht es nicht mehr um den expliziten Gebrauch einer abwertenden Sprache, wie bei den Schimpfwörtern der

Jugendlichen, sondern um unreflektierte Normalitätsvorstellungen, die sich im konkreten Sprachgebrauch zeigen: Indem Mädchen, die an den Angeboten teilnehmen, in der männlichen Form als »Teilnehmer« adressiert würden, werde eine »nicht ganz diskriminierungsfreie Sprache« benutzt. »Jeder« wisse zwar, »was gemeint« sei, also dass auch die Mädchen damit angesprochen werden sollten, aber es sei ihr dennoch wichtig, sie in der Sprache zu repräsentieren, sie als Teilnehmerinnen anzusprechen. Diese Forderung eines Einbe zug s der weiblichen Sprachform kann als Sensibilität für eine Sprache verstanden werden, in der die männliche Form historisch lange Zeit als das Allgemeine galt; die männliche Form wird darin zum Normalfall erhoben, weibliche Identitäten davon ausgeschlossen. Anna S. grenzt sich hiervon ab und ist bemüht, auch die weiblichen Adressatinnen in der Sprache zu repräsentieren. Verknüpft mit dem Anliegen, alles am Gegenüber positiv »einzu beziehen« und wertzuschätzen, wie zuvor deutlich wurde, liest sich diese Stelle jedoch nicht lediglich als Repräsentation der Mädchen in der Sprache. Mit dem Einbezug vielfältiger Identitäten, seien dies weibliche Identitäten oder auch Identitätsentwürfe jenseits von Erwerbsarbeit, wird hier die Vorstellung nahegelegt, dass damit nicht nur »alle«, sondern auch »alles« am Gegenüber eine Ansprache finden und wertschätzend einbezogen werden könnte. Das vielfältige Gegenüber wird somit zu einer Art unbeschädigter Identität, zu einem unmittelbaren und vollständigen Gegenüber, das die einzelne Fachkraft durch ihre Wertschätzung zum Vorschein bringen soll.

Die damit verbundene Selbstphantasie erschöpft sich daher nicht lediglich in einem vorwurfsvollen Bezug auf das eigene Selbst. Diversity-Sensibilität wird dazu genutzt, die immer wieder zu beweisende Überwindung des Vaters im Innern zu demonstrieren, die letztlich an dem idealen Selbstbild festhält, jenseits des Vaters noch »alles« am Gegenüber einbeziehen zu können. Und so kommt Anna S. zuletzt zwar auf die Schwierigkeit zurück, dass dieser Vorsatz in der Praxis immer wieder vergessen, nicht erinnert wird. Wieder erscheinen selbst diejenigen Fachkräfte, denen es »wichtig« ist, auch »Teilnehmerinnen« zu sagen, häufig als zu träge, um sich zu erinnern. Sie kommt jedoch darauf zurück, um zugleich zu betonen, dass alle »immer wieder« daran erinnert werden müssten, um sensibel zu werden, und dass die Diversity-Workshops dies potenziell ermöglichen könnten.

In den Anklagen gegenüber der Praxis im Allgemeinen sowie im Demonstrieren einer normativen Selbstkontrolle liegt somit auch eine Art Spiegelungsversuch eines Selbst, das (beinahe immer) allen und allem gerecht wird. Ähnliches lässt sich für die Fragen an das Gegenüber entlang eines normati-

ven Rasters vermuten. Denn auch wenn die Fragen das pädagogische Gegenüber auf der Ebene der Aussagen ins Zentrum setzen, deutet die rhetorische Ebene eher auf dessen untergeordnete Bedeutung hin: Hier geht es eher um die Vergewisserung des eigenen normativen Rasters, das kaum mit einem konkreten Gegenüber konfrontiert wird.

Allerdings gibt es Stellen im Interview, die vermuten lassen, dass eine solche Spiegelung des Selbst Anna S. kaum einen sicheren Identitätspunkt bereitzustellen vermag. Hinweise darauf bietet die bedeutsame Schlussstelle. So taucht am Ende des Interviews ein Vergewisserungsversuch seitens Anna S. bezüglich der eigenen Diversity-sensiblen Perspektive auf, als sie sich an die Interviewerin wendete und lachend bemerkt:

Anna S.: Ich werd bestimmt noch mal zu Hause Diversity noch mal googlen.
ob das alles so @richtig@ war was ich mir da gedacht habe. (In6, Z369f.)

Anna S. fragt sich am Ende also laut, ob sie bezüglich Diversity »alles« »richtig« gesagt habe. Erneut taucht hier, abseits des ›eigentlichen‹ Interviews, also das Thema auf, ›alles‹ richtig machen zu wollen. Sie sagt dies lachend, fügt hinzu: »was ich mir da gedacht habe«. Sie stellt damit alles von ihr Gesagte infrage, unterstellt ein richtiges Wissen und fragt, halb an sich selbst, halb an die Interviewerin gerichtet, ob sie dies getroffen habe. Dies kann einerseits als Verunsicherung bezüglich dessen gedeutet werden, dass sie vielleicht etwas ›Falsches‹ gesagt habe und nun auf eine Bestätigung des Gesagten durch die Interviewerin wartet, auf eine Autorisierung des von ihr Gesagten durch die andere. Andererseits formuliert sie keine direkte Frage; durch die Aussage, dass sie es später für sich noch mal überprüfen werde, signalisiert sie, dass sie eigentlich keine Bestätigung durch die Interviewerin verlangt, vielleicht damit auch deren Rolle als Interviewerin, die kein Feedback gibt, akzeptiert. Zudem dramatisiert sie ihre Aussage nicht, über das Lachen und über das »Googlen«, unter dem gewöhnlich kaum etwas verstanden wird, das gültiges Wissen liefert, bringt sie eine eher lockere, selbstironische Ebene hinein und zeigt damit eher, dass sie um das Mangelhafte und die Unvollständigkeit des von ihr Gesagten ›weiß‹. Eine solche ›Mangelhaftigkeit‹ wird damit nicht auf Diversity selber bezogen, Diversity wird als ein Wissen, das Gerechtigkeit schafft und richtiges pädagogisches Handeln produziert, nicht infrage gestellt, sondern der ›Mangel‹ dreht sich um das Selbstbild, das sie zuvor gezeichnet hat. Diese halbe Frage am Schluss liest sich daher, auch wenn sie nicht nach einer unmittelbaren Antwort verlangt, als Suche nach einer Bestätigung des von ihr gezeichneten Wunschbilds einer Fachkraft, die, indem sie

›alles‹ am Gegenüber einbezieht, auch ›immer alles richtig‹ macht und damit einer von ›Fehlern‹ befreiten Position erstaunlich nahezukommen scheint.

Leugnung der Unmöglichkeit

Insgesamt ist die reflexive Wendung hin zum eigenen Selbst also im Interview mit Anna S. zwischen bewussten Vorsätzen einerseits und rhetorischen Vorwürfen andererseits angesiedelt. Ihr Sprechen deutet auf einen stark Über-Ich-geleiteten Diskurs hin, nicht nur durch die normativen Vorsätze, sondern insbesondere auch durch die verurteilende Instanz, die keine Fehltritte erlaubt. In den Selbst- und Beziehungsphantasien drückt sich eher ein Verhältnis zum Symbolischen aus, in dem die unmögliche Garantie, das Gegenüber mit der eigenen Deutung nicht zu verfehlten, gleichzeitig eingestanden und verleugnet wird. Das Selbst scheint einerseits aufgrund dessen, dass es die eigene Sozialisation/Erziehung nicht loswerden kann, unmöglich vollständig beherrschbar und technologisierbar. Zugleich ist eine unentwegte Selbstkontrolle genau darauf ausgerichtet, immer wieder aufs Neue, durch unermüdliche Aktivität, dieser Unmöglichkeit doch noch habhaft zu werden. Die Kritik von Anna S. an gesellschaftlichen Ausschlüssen und Diskriminierungen wird damit in die Spiegelung einer Selbstüberwindung und Selbstbemächtigung übersetzt, die zugleich eine mächtige Beziehungsphantasie beinhaltet. Mit der (beinahe vollständigen) Überwindung des Vaters im Innern scheint eine Unmittelbarkeit des Gegenübers in Aussicht gestellt, gleichsam so, als könnten durch unentwegte Selbstreflexion doch noch die ›richtigen‹ Metaphern für das Gegenüber gefunden werden. Das konkrete Gegenüber und sein Begehr, die Frage, was dieses will, werden dadurch jedoch eher auf Abstand gehalten. Das Gegenüber und sein Begehr (seine vermeintlich klaren und eindeutigen Bedürfnisse nach der Anerkennung seiner Vielfalt) erscheinen als etwas vorab Antizipierbares, als in einer normativ kontrollierten Bezugnahme einer wertschätzenden Fachkraft grundsätzlich einhegbar.

Angesichts der Vergewisserungsbemühungen am Ende des Interviews sowie der vorwurfsvollen Rhetorik scheint ein solches Selbstbild einer normativ kontrollierten und beinahe immer gerechten Fachkraft allerdings kaum haften zu bleiben. Das ideale Selbstbild kann die Vorwürfe gegenüber dem eigenen Selbst nicht entkräften, Selbstreflexion changiert daher auch im Hinblick auf das eigene Selbst zwischen einem immer gerechten und reflektier-ten Selbst einerseits und einer abwertenden und vorwurfsvollen Rhetorik andererseits. Die normativen Über-Ich-Vorsätze und das unentwegte Bemühen

um Selbstreflexion stimmen die Interviewte gewissermaßen nicht milde gegenüber ihrem Selbst, sondern sie bringen sie in eine wiederkehrende Schleife von Vorwürfen, die sich als Sackgasse erweisen: Je sensibler sie gegenüber normativen Ausschlüssen und Abwertungen ist, desto verbreiteter und unerträglicher erscheinen ihr diese und in desto mehr (Selbst-)Vorwürfe und Schuldzuweisungen scheint sie sich zu begeben.

3.2.3.2 Selbstreflexion zwischen Vorsatz und Abbruch (Kirsten W.)

Selbstreflexion steht auch bei Kirsten W. im Zeichen des Vorsatzes, dem Gegegenüber in seinen »sämtlichen Facetten« gerecht zu werden. Wie sich bereits in Kirsten W.s Thematisierungen des sozialisierten Selbst andeutete, muss ein solcher Vorsatz nicht unbedingt in eine vorwurfsvolle Rhetorik münden. Dem reflexiven Einbezug der Vielfalt des Gegenübers nähert sich Kirsten W. zunächst über die jeweilige Singularität des Gegenübers (siehe dazu auch Kapitel 3.1.2).

Kirsten W.: [...] muss man gucken was bringt der Einzelne mit, und ähm ja, muss man dann eben unterschiedlich handeln; um gerecht zu sein und um dem (.) gerecht zu werden was gebraucht wird. (In1, Z427-429)

Diese Wahrnehmung der Singularität des Gegenübers wird von ihr an die Selbstreflexion gebunden, die an mehreren Stellen eingefordert wird:

Kirsten W.: [...] hab ich dem jetzt Unrecht getan weil ich den schon in ne Schublade gesteckt hab wo er da gar nicht rein gehört und (.) ähm das das ist für mich ganz wichtig. (In1, Z446-447)

Kirsten W.: [...] ich finde wir sollten uns alle, (.) immer wieder reflektieren. (In1, Z934f.)

Kirsten W.: [...] sich zu reflektieren, weil ich das ganz wichtig finde. (In1, Z945-946)

Kirsten W.: [...] ich denke das is immer ganz wichtig, dass man nich (.) davon ausgeht, dass alles das was wir machen, äh; (.) richtig ist, auch wenn der beste (.) die beste Absicht dahinter ist, is es wichtig zu gucken, wie kommts bei dem anderen an, wenn ich a sage kommt bei ihm vielleicht doch b an oder n anderer (.) wie auch immer (.) dass man einfach guckt was kommt an; von dem was ich eigentlich meine, und ähm (.) wie kann ich mich (.) noch verändern, oder; (.) sensibel machen, damit es nich zu Missverständnissen kommt; und zu (.) Vorurteilen und (.) wenn ja dann möchte ich das (.) irgend-

wie dann doch, (...) im Nachhinein wenigstens reflektieren dass da eins war und; immer wieder neu (...) gucken (...) ja. @(...).@. (In1, Z948-956)

Angesichts dieser Sollensanforderungen, mit denen Selbstreflexion in Verbindung steht, scheint das Zitat aus Kapitel 3.2.1, »dass man da einfach immer mal wieder (...) nachhakt, reflektiert«, doch nicht mehr ganz so unbeschwert formuliert, wie noch oben vermutet, sondern von einer gewissen normativen Dringlichkeit umgeben zu sein. Auch wenn Kirsten W. keine alarmierende oder anklagende Rhetorik anschlägt, unterstreicht sie immer wieder die Ernsthaftigkeit und die Bedeutung ihres Gerechtigkeitsanliegens durch die Hinzufügung, dass ihr dies »ganz wichtig« sei. Das letzte Zitat unterstreicht die Selbstreflexion ganz am Ende des Interviews. Beendete Anna S. ihr Interview mit der Frage, ob wohl »alles richtig« gewesen sei, was sie gesagt habe, wirft auch Kirsten W. am Ende des Interviews die Frage nach dem richtigen Verhalten auf: Bezogen auf ihre Arbeit formuliert sie die Einsicht, dass man trotz bester Absichten nicht immer »alles« richtig machen könne. Dies bezieht sie jedoch, anders als Anna S. am Ende des Interviews, auf das pädagogische Gegenüber: Um das eigene Verhalten als richtig oder falsch zu beurteilen, bringt sie das Gegenüber ins Spiel. Es sei wichtig zu gucken, wie es bei dem anderen »ankommt« (ähnlich zuvor: was vom anderen »gebraucht wird«). Diese Aussage führt sie auf eine sehr allgemeine Ebene der Missverständnisse in der pädagogischen Kommunikation. Allerdings ist diese Frage gar nicht so weit von Diversity entfernt, man könnte hier z.B. die Annahme interkultureller Missverständnisse assoziieren, die in der Debatte hin und wieder als Erklärung für die Ursache von Vorurteilen herangezogen wird. Der Bedarf an Selbstreflexion wird einerseits mit der Einsicht verknüpft, dass man nicht alles richtig machen könne, die eigenen ›Fehler‹ daher reflektiert werden müssten, was gerade auch im Abgleich mit der Perspektive des Gegenübers formuliert wird (kommt bei dem anderen b an, wenn ich a sage?). Dennoch schleichen sich auch hier, ähnlich wie bei ihr bereits bezüglich des Neutralitätsanspruchs gesehen (Kapitel 3.2.1), dazwischen Formulierungen ein, in denen die Einsicht, man könne nicht alles richtig machen, kaum durchzudringen scheint – etwa wenn sie sagt: »[...] wie kann ich mich (...) noch verändern, oder; (...) sensibel machen, damit es nich zu Missverständnissen kommt und zu (...) Vorurteilen«. Hier scheint das Reflexionsversprechen durch, Vorurteile könnten durch Reflexion doch ausgeschlossen werden, Missverständnisse durch »sich verändern« und sich »sensibel machen« bestenfalls gar nicht erst auftreten. Anders ausgedrückt: Durch Selbst-

reflexion und Diversity-Sensibilität könnten solche Vorurteile vielleicht doch schon vorher abgewendet werden; sozusagen könnte doch schon b gewusst werden, bevor die andere b gesagt hat. Sie korrigiert diese Formulierung aber, wechselt anschließend zurück zu der Einsicht, dass Vorurteile nicht gänzlich ausgeschlossen werden können. In diesen Fällen sollten sie »wenigstens« im Nachhinein reflektiert werden. Reflexion erscheint hier als das Mindeste, was man dann noch tun könne, auch um zukünftig »wieder neu« zu gucken, d.h. Vorurteile zu vermeiden und dem Gegenüber wieder gerecht zu werden.

Von welcher Rhetorik ist der Wunsch, allen gerecht zu werden, alles richtig zu machen, bei Kirsten W. getragen? Um diese Frage zu beantworten, sollen zwei weitere Stellen aus dem Interview hinzugezogen werden. Denn interessant an dem Interview mit Kirsten W. ist, dass Selbstreflexion darin nicht nur als Vorsatz behauptet, sondern auch *in actu* vorgeführt wird. Im ersten Zitat hadert Kirsten W. damit, inwiefern ihr sozialpädagogisches Angebot bestimmte Zielgruppen anspreche und damit zugleich andere ausschließe. Die Schulsozialarbeiterin berichtet über eine christliche Schulaktion, eine Wallfahrt:

Kirsten W.: Da sind alle eingeladen (.) aber ich hatte keinen Kontakt zu (.) Kindern oder zu Schülerinnen ähm; (2) Schüler rinnen @(.)@ das ist immer schwierig in der; also bei beide ähm (.) beiden gerecht zu werden ähm; ich weiß nich was mit Kindern ist die da gar nichts mit anfangen können; ob die dann rausfallen, aus dem Register sozusagen ob die mit müssen, das weiß ich gar nicht bei solchen Veranstaltungen. (In1, Z620-624)

Kirsten W. beschreibt eine religiöse Schulaktion und beginnt zunächst mit der (Selbst-)Versicherung, dass zu dieser »alle eingeladen« seien. Ihr normativer Vorsatz, bei den Angeboten niemanden auszuschließen, wäre damit erfüllt: »Alle sind eingeladen«, niemand wird ausgeschlossen. Anschließend zeigt sie jedoch Verunsicherung darüber, was mit den Kindern sei, die keinen katholischen Hintergrund hätten. Sie sagt, sie habe keinen Kontakt zu Kindern gehabt, die damit gar nichts anfangen könnten, sie wisse gar nicht, was mit denen sei. Dieser Gedanke, ob wirklich alle teilnehmen könnten oder ob welche »rausfallen« würden oder gar mitfahren müssten, obwohl sie »gar nichts damit anfangen« könnten, scheint sie zu beunruhigen: Sind trotz ihres normativen Anspruchs doch Kinder rausgefallen? Mussten sie mit? Zugleich unterbricht sie sich durch einen kurzen Einschub, indem sie ihre Sprache korrigiert: Sie spricht von »Schülerinnen«, bricht dann kurz ab, um noch mal anzusetzen, um erneut Schülerinnen zu sagen, jedoch in einer neuen Betonung:

»Schüler rinnen«. Sie lacht und kommentiert, es sei immer schwierig, bei den gerecht zu werden, womit sie vermutlich beide Geschlechter meint. Diese sprachliche Korrektur lässt sich an der Stelle auf inhaltlicher Ebene nicht ganz einordnen: Will sie die weibliche Form nennen? Will sie ein Binnen-I oder einen Gender-Gap sprechen? Wie in der anschließenden Erläuterung deutlich wird, ist Kirsten W. um eine Sprache bemüht, die »beiden« Geschlechtern »gerecht« werden will. Dies wird jedoch zugleich als »immer schwer« eingeschränkt. Damit vollzieht sie während des Sprechens eine selbstreflexive Schleife, die sich durch den Versuch auszeichnet, beide Geschlechter in der Sprache zu repräsentieren, um beiden gerecht zu werden. Sie erinnert sich an ihren Vorsatz und korrigiert ihre Sprache, aber anstatt einen Vorwurf zu formulieren, wie Anna S. (»also wie oft, äußer ich denn ja vielleicht ne nich ganz diskriminierungsfreie Sprache«, siehe dazu Kapitel 3.2.1), moralisiert und verurteilt sie ihren Sprachgebrauch nicht, sondern lacht darüber, was einerseits als Distanzierung gelesen werden kann, andererseits auch etwas verlegen wirkt, als ob sie sich selbst erneut ertappt habe. Aber selbst dann ist die Selbstkorrektur kaum mit einer Verurteilung verbunden. Sie fügt wie erklärend hinzu, es sei immer schwierig, »in der«, bricht jedoch ab, hebt erneut an: »also beide, ähm«. Sie sucht erneut nach den richtigen Worten und beendet ihren Satz mit »also bei beide, ähm, (.) beiden gerecht zu werden«. Anschließend fährt sie mit ihrer Verunsicherung oder Beunruhigung darüber fort, was mit den Kindern sei, die »da gar nichts mit anfangen können«: Ob Kinder aus dem Angebot, dem »Register sozusagen«, »dann rausfallen«? Sie formuliert eher gestehend: »[D]as weiß ich gar nicht bei solchen Veranstaltungen.« Kirsten W.s Rhetorik zeichnet sich somit durch eine Rhetorik des Verdachts aus: Normative feste Sätze und Behauptungen werden aufgestellt (alle sind eingeladen!), Wörter werden genutzt (»Schülerinnen«), um diese umgehend zu hinterfragen: Sind wirklich alle eingeladen? Habe ich durch mein Sprechen jemanden ausgeschlossen?

Eine solche Rhetorik des Verdachts wird im zweiten Zitat noch eindrücklicher. Die Interviewerin fragte Kirsten W. zuvor, ob in ihrer Arbeit als Schulsozialarbeiterin bestimmte Zielgruppen konkret angesprochen würden. Zunächst grenzt Kirsten W. sich von dieser Frage ab:

Kirsten W.: Also ich bin der Meinung, dass hier alle herkommen können, ich bin der Meinung, dass auch (.) eigentlich aus Sicht der anderen, jeder sich (.) ähm (.) eingeladen fühlen kann, dass jeder ähm die gleiche Voraussetzung findet oder hat; zu mir zu kommen, also hoff ich zumindest dass da keiner

sagt ja das is ne Frau deswegen geh ich nich hin, (.) äh das weiß ich natürlich nicht optimal wärs natürlich schon, (.) aufgrund unserer gesellschaftlichen Bedingungen äh; wenn n Mann und ne Frau da wären, weil bestimmt manche Probleme vielleicht auch von Mädchen oder von Jungs ähm; eher angenommen oder angesprochen würden wenn; wenn hier n Mann säße, (.) ähm; jetzt falle ich zurück in @meine@ Erziehung und denke vielleicht is n Mann lockerer aber @(.)@ äh; oder cooler, oder ich äh weiß ich nich also ich versuch hier ja; also geschlechterneutral, ich ähm; mein Schwerpunkt im Studium war ja auch gender, und äh also Gender Studies. (In1, Z778-795)

Ähnlich wie im Zitat zuvor mündet die inhaltliche Behauptung und vehement vorgetragene Versicherung, dass »alle herkommen« können, »sich eingeladen« fühlen, umgehend in die Verunsicherung dieser Behauptung. Zunächst scheint ihr Vorsatz eines (geschlechter-)neutralen Umgangs mit den Schüler_innen realisiert, indem sie als Schulsozialarbeiterin diesen gegenüber keine Unterschiede mache. Dies müssten eigentlich auch die anderen sehen, dass alle zu ihr kommen können, sich alle eingeladen fühlen können. Die Frage der Interviewerin nach bestimmten Zielgruppen deutet sie weniger als Möglichkeit, bestimmte Gruppen gesondert anzusprechen. Eher deutet Kirschen W. diese Frage dahingehend, ob sich damit jemand ausgeschlossen oder nicht eingeladen fühlen könnte oder nicht die »gleichen Voraussetzungen« bei ihr vorfinden würde. Auf den relativ starken Nachdruck folgt wieder der Zweifel: »also hoff ich zumindest«. Das zuvor vehement behauptete »alle« steht im Widerspruch zu den anschließend artikulierten Sorgen und Zweifeln, ob diese Einladung auch wirklich allen gilt oder ob sich nicht doch jemand, und zwar durch ihre (geschlechtliche) Person, ausgeladen fühlen könnte. Sie wirkt besorgt, wenn sie sagt, dass sie zumindest hoffe, dass niemand aufgrund dessen, dass sie eine Frau sei, nicht zu ihr komme. Wieder unterstreicht sie ihre Unsicherheit mit: »das weiß ich natürlich nicht« und schränkt damit ihre zuvor behauptete Sicherheit umgehend wieder ein. Ihre Beunruhigung betrifft somit nicht das Angebot, das die Teilnahme bestimmter Gruppen ausschließen würde, sondern erneut ihre eigene Person: Ihr Selbst, sie als Frau ist es, die, wenn auch unintendiert, als potenziell ausschließend erscheint. Dieser Verdacht scheint sich im weiteren Verlauf für sie zu bestätigen. Sie setzt neu an und formuliert, dass es eigentlich aufgrund der gesellschaftlichen Bedingungen besser wäre, wenn ein Mann und eine Frau »da wären«, da vielleicht bestimmte Probleme von Jungs oder Mädchen bei einem Mann eher angesprochen würden. »Allen« die gleiche Voraussetzung zu geben, scheint durch

ihr eigenes Geschlecht vereitelt, da es vermutlich nicht alle geschlechtsspezifischen Bedürfnisse berücksichtigen könne. Darauf folgt jedoch erneut eine Selbstkorrektur: Sie rückt von dem zuvor Gesagten ab, korrigiert die darin vorgenommene geschlechtliche Differenzierung und kommentiert sich, erneut lachend: »[J]etzt @falle@ ich zurück in meine Erziehung.«

Der Vorsatz, alle einzubeziehen und alle einzuladen, führt somit auch hier zu einer direkten Intervention in ihr eigenes Sprechen, die Selbstreflexion wird *in actu* vorgeführt. Inmitten des Interviews rückt sie von dem Gesagten ab und reflektiert ihre Annahme über eine Passung von Fachkraft und Adressat_in qua Geschlechtszugehörigkeit als Unterstellung. Sie deutet ihre Annahme als Vorurteil, das wiederum Ausdruck ihrer eigenen Erziehung sei, ja mehr noch: ein »Rückfall« in diese; sie deutet ihre Aussage als Regress. Die Annahme, dass bei einem Mann bestimmte Probleme vielleicht eher angesprochen würden, hatte sie zuvor noch auf gesellschaftliche Geschlechterrollen zurückgeführt, nun erscheint ihr jedoch selbst diese Annahme nicht mehr als Deutung einer spezifischen gesellschaftlichen Prägung von Jungen und Mädchen, sondern als ihre eigene willkürliche Setzung und ihr eigenes Vorurteil gegenüber männlichen Fachkräften als »locker« und »cool«, weshalb sie, erneut lachend, davon abrückt. Das sozialisierte bzw. »erzogene« Selbst taucht als Bild erneut auf und wird zur Erklärung für dieses Vorurteil herangezogen, wenngleich dieser »Rückfall« nicht auf die konkrete eigene Biografie bezogen wird, denn über ihre geschlechtliche Sozialisation erfährt man nichts.

Was nun auf diese Reflexion in Form einer Rhetorik des Verdachts folgt, der sich für sie immer wieder zu bestätigen scheint, ist jedoch kein neuer Deutungsversuch und auch keine Artikulation von Vorwürfen, wie bei Anna S. gesehen. Stattdessen führt Kirsten W. diese Form der Selbstreflexion vielmehr in einen Abbruch von Deutungsversuchen. So bemerkt sie anschließend: »oder ich, äh, weiß ich nich«, artikuliert also wieder ihr Unwissen. Danach hebt sie erneut an, jedoch nicht, um eine alternative Deutung ins Spiel zu bringen, sondern lediglich, um sich zu erklären. Rechtfertigend fügt sie hinzu, sie versuche hier ja »geschlechterneutral« – und wieder bricht sie ab. Jede Bedeutung, jede Setzung, die hervorgebracht wird, scheint angesichts des Neutralitätsgebots (Kapitel 3.2.1) nur noch ein Ausdruck dieses erzogenen und ungerechten Selbst zu sein. Neutralität, hier die »Geschlechterneutralität«, wird als Fluchtpunkt der Reflexion von ihr ins Spiel gebracht, wenngleich auch dieser Satz abgebrochen wird. Nach einer kurzen Verschnaufpause (»ich, ähm«) hebt sie zu einem letzten Deutungsversuch an. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um die Deutung der pädagogischen Situation oder

des pädagogischen Gegenübers, sondern sie wechselt die Ebene und verweist auf ihre wissenschaftliche Ausbildung: Ihr Schwerpunkt sei »ja auch gender« gewesen. Wieder nimmt sie hier eine Metaebene bezüglich ihrer eigenen Aussage ein (»was und warum habe ich das gesagt?«), ist nach dem Bedeutungsabbruch und der Rücknahme des Gesagten darum bemüht, es auf einer anderen Ebene zu erklären.

Der Wunsch und Vorsatz, alles richtig zu machen, allen gerecht zu werden, und die gleichzeitige Einsicht, dass dies nicht immer möglich ist, wird damit bei Kirsten W. von einer anderen Rhetorik gestützt, als bei Anna S. gesehen: Sie behauptet zwar ähnliche normativ allumfassende Vorsätze, wie etwa, dass sich alle eingeladen fühlen müssten, zugleich werden diese befragt und von einer Rhetorik begleitet, die die eigenen Setzungen permanent unterwandert. Im Hinblick auf das eigene Selbst vermögen die allumfassenden Neutralitätsansprüche keine sichere Bedeutung zu produzieren, kein sicheres normatives Raster zur Verfügung zu stellen, das einen Identitätsanker bilden könnte, weshalb sie sich von Selbstbefragung zu Selbstbefragung handelt. Letztlich treiben sie diese Selbstbefragungen in eine Art der Sprachlosigkeit. Da die eher absolut formulierten normativen Ansprüche nur scheitern können, da ihre Wörter das Gegenüber immer schon verfehlten, scheint der Verzicht auf Symbolisierung der einzige Ausweg aus diesem Dilemma.

Auf diese Weise scheint aber das Neutralitätsideal gerade nicht aufgegeben, im Gegenteil kann es durch den Rückzug und Abbruch von Bedeutung beibehalten werden, gewissermaßen in der Vorstellung eines Auskommens ganz »ohne« Setzungen und ohne Bedeutungsproduktion. Damit würde es sich bei diesen Bedeutungsabbrüchen eigentlichlicherweise nicht unbedingt um eine Rhetorik handeln, die Kirsten W. auch an Sinngrenzen bringt, d.h., die die eigene Neutralitätsphantasie infrage stellt. Solche Sinngrenzen tauchen jedoch durchaus im Interview auf, und zwar ganz am Schluss. Zwei letzte Stellen seien daher hinzugezogen, die dieses Neutralitätsideal und die Vorstellung, immer alles richtig zu machen und immer allen gerecht zu werden, eher zu durchkreuzen vermögen als die Diversity-Reflexion an den zitierten Stellen. Am Ende des Interviews unterbricht Kirsten W. das Interview und kommt – eher in einer Randbemerkung – wieder auf ihre eigene Sprachlosigkeit zu sprechen, jedoch auf eine ganz andere Weise:

Kirsten W.: [...] da da fehlt's mir heute scheinbar an an Konzentration; (...) ich hatte also (...) mir war auch klar dass Sie wahrscheinlich so was (...) fragen in die Richtung, und ich hatte wirklich gute Beispiele, aber die sind [...] alle weg;

also im Moment (.) vielleicht war auch heute der Tag nich der beste. (In1, Z914-918)

Auch Kirsten W. stellt, wie schon Anna S., am Ende des Interviews das von ihr Gesagte noch mal infrage, weist auf dessen Mängel hin. Indem sie sagt, ihr sei eigentlich klar gewesen, dass sie so etwas gefragt werde, dass sie sich »in die Richtung« auch vorbereitet habe, macht sie deutlich, dass sie sich eigentlich vor dem Interview überlegt hatte, was sie sagen wollte, nun aber unzufrieden mit dem Gesagten ist. Ihr fehle es heute an »Konzentration«, sie habe »gute Beispiele« herausgesucht, und nun seien diese »alle weg«. Die Stelle erinnert zunächst an die anderen Bedeutungsabbrüche in dem Interview, jedoch tauchen sie hier in einer völlig anderen Form auf: Das ›Fehlen‹ der Wörter, das wie ein Echo auf die Frage nach den verfehlten Symbolisierungen des Gegenübers klingt, um die ihre Rhetorik des Verdachts kreiste, wird hier von ihr an eine konkrete Situation rückgebunden: Sie führt dies auf den ereignishaften Tag zurück, von dem sie zuvor berichtet hatte, dass es einen »Krisenfall« (In1, Z138) gegeben habe, der sie sehr beschäftigt habe, weshalb der Tag für das Interview wohl »nich der beste« gewesen sei. Damit bindet sie ihre Sprachlosigkeit an ihren seelisch-körperlichen Zustand, an die Begegnung mit einer Jugendlichen, die in einer Krise steckt, was sie bewege und deshalb hindere, sich zu konzentrieren, klare Gedanken zu fassen. Sie wirkt etwas erschöpft, weshalb das Interview kurz darauf beendet wird.

Dieser Abschluss des Interviews ist insofern aufschlussreich, als sich hier der Abgrund der bisher herausgearbeiteten Kontrollphantasien der Diversity-Sensibilität zeigt. Der Verweis auf die Mangelhaftigkeit des Gesagten dient hier, anders als bei Anna S., weder dazu, einen souveränen Umgang mit dem eigenen Unwissen zu präsentieren, noch scheint Kirsten W. hier auf eine Bestätigung durch die Interviewerin zu hoffen. Kirsten W. spricht vielmehr eine Unverfügbarkeit bezüglich ihres eigenen Selbst an, die aus einer konkreten Erfahrung, einem akuten Krisenfall herrührt, der sie noch beschäftigt. Diese Thematisierung des Mangels der eigenen Aussagen aufgrund der eigenen emotionalen Eingenommenheit, aufgrund des ›Krisenfalls‹, der sie berührt, unterscheidet sich damit auch von den vorherigen Stellen, an denen normativ absolut formulierte Vorsätze in eine anschließende Rhetorik des Verdachts sowie in den Abbruch der Bedeutungsproduktion mündeten. Auch hier werden zwar Zweifel sichtbar, sie folgen jedoch nicht einem Verdacht, der aus einem normativen Vorsatz resultiert und darum bemüht ist, das eigene Wissen zu kontrollieren und zu steuern. Die Bedeutung, die Kirsten W. hier durch

diese selbstreflexive Schleife produziert, scheint damit kaum von einem Über-Ich zu kommen, sondern im Gegenteil die eigenen Allmachtsphantasien in Bezug auf die Steuerung des eigenen Selbst sowie die Neutralitätsphantasie zu durchkreuzen.

Es gibt noch eine andere Stelle, an der eine solche Unverfügbarkeit im Interview mit Kirsten W. hervorbricht, und zwar nicht bezüglich des eigenen Selbst, sondern im Hinblick auf das pädagogische Gegenüber. Auch hier geht es nicht um Diversity-Sensibilität, sondern es handelt sich eher um eine Randbemerkung. So erwähnt sie in einer Seitenbemerkung, dass sie den Kindern und Jugendlichen »trotzdem« manchmal nicht »helfen« könne:

Kirsten W.: [...] und ähm trotzdem bin ich auch an an einem Schüler gescheitert, der aus ner sehr (...) zerrütteten Familie gekommen ist, und ähm; da hatten wir keine Chance. (In1, Z685-687)

Kirsten W. reflektiert/gesteht hier ein Scheitern »an einem Schüler«, das sich ereignet habe, obwohl sie um viel Zuwendung und Ansprache bemüht gewesen sei. »Wir« (vermutlich in der Schule) hätten angesichts der zerrütteten Familie bei diesem Schüler »keine Chance« gehabt. Sie ist hier sichtlich darum bemüht, das Scheitern der Hilfe zu erklären, zu rationalisieren, scheint aber dennoch nach wie vor von diesem Fall berührt zu sein:

Kirsten W.: [...] da denk ich schon ab und zu dran wie's dem jetzt wohl geht, ähm (...) und hoffentlich is er in ner anderen Schule gut aufgehoben, (...) aber da merkt man schon, wie; wie groß der Einfluss der Familie ist, und äh wenn man's noch so gut meint, äh und helfen möchte und er hat (...) er hat die hä- äh die Hilfe ja gewollt; also es ist nicht so dass ich jemand bin der rumläuft, und jedem helfen @will@, sondern (...) es muss schon gewollt sein; und ähm (...) die Anfrage muss an mich schon gebracht werden gestellt werden, (...) ähm und der hätte das gerne, aber der is halt nach der Schule dann wieder zu Hause, und (...) lebt das anders, und das was die Eltern vorleben, und (...) er hat im Prinzip keine Chance; der hätte da raus gemusst; meiner Meinung nach. (In1, Z696-705)

Auch wenn dieser Schüler nicht mehr bei ihnen ist, scheint er Kirsten W. zu beschäftigen, sie sich nach wie vor um ihn zu sorgen, sich zu fragen, »wie es ihm jetzt wohl geht«, ob er »gut aufgehoben« sei. Damit gibt sie hier ihrer Erfahrung Raum, trotz des eigenen Wunsches zu helfen dem anderen nicht helfen zu können, sowie den Affekten, die diese nach sich zieht. Hier bricht ihre Sprache jedoch nicht ab, sondern sie findet Worte für dieses Scheitern,

kann es als ein solches klar und ohne Selbstvorwürfe benennen, auch wenn sie die Sinngrenzen, die sich damit auftun, zu rationalisieren bemüht ist. Denn trotz der Erklärungsversuche über die Familie des Jungen stellt sie letztlich fest, dass man, auch »wenn man's noch so gut meint und helfen möchte« und sogar der Jugendliche die Hilfe selbst gewollt zu haben scheint, dennoch manchmal »nicht helfen« könne. Sie distanziert sich lachend von einer Position, die »jedem helfen will«, und betont, dass die Hilfe auch vom anderen »gewollt« sein müsse. Dennoch zeigt sich in den wiederholt artikulierten Sorgen um den Jugendlichen, dass es ihr schwerfällt, dies zu akzeptieren. Der Eindruck, dass der Wunsch, ›allen‹ helfen zu können, dennoch stark ist, verstärkt sich an folgender Stelle, an der sie auf ihn zurückkommt:

Kirsten W.: [...] und da ham wir alle zusammen trotzdem (...) nichts machen können am Ende; und das is mit Sicherlei äh heit gibt's Grenzen und ähm; mit Sicherheit muss man auch akzeptieren dass man manchmal nich weiterkommt. (In1, Z725-728)

Die Grenze, die der Diversity-sensiblen Beziehungsphantasie Einhalt gebietet, bildet somit die Konfrontation mit einem konkreten Gegenüber. Hier kommt eine Unverfügbarkeit des_der anderen zum Vorschein, angesichts derer nicht nur die für Soziale Arbeit typischen Hilfe- oder Rettungsphantasien fraglich werden, sondern die auch die Grenzen einer Diversity-sensiblen pädagogischen Beziehung aufzeigt, vermag diese die Unverfügbarkeit doch selbst durch viel Selbstreflexion und Selbstkontrolle nicht aufzuheben.

Identifizierung mit der Unmöglichkeit

Selbstreflexion ist damit auch bei Kirsten W. rhetorisch eher in Form normativer Vorsätze und Über-Ich-Imperative zu finden. In den damit verbundenen Diversity-sensiblen Selbst- und Beziehungsphantasien nimmt Kirsten W. zwar auch ein Verhältnis zum Symbolischen ein, das darauf ausgerichtet ist, die unmögliche Garantie, dem Gegenüber immer gerecht werden zu können, immer alles richtig machen zu können, durch die Diversity-Reflexion zu überwinden. Dafür müsse man sich nur genug »verändern«, sich »sensibel machen«, »immer wieder nachhaken«, »immer wieder reflektieren«, »gucken, was der Einzelne mitbringt«, »gucken, was gebraucht wird«, um letztlich doch noch »gerecht zu sein« und »alle einzuladen«. Und doch nimmt Kirsten W. ein anderes Verhältnis zum Symbolischen ein als Anna S. Die Rhetorik formte sich eher in einer geständnishaften Bewegung, die die eigene Position unentwegt infrage stellt. Ihre Kritik an Vorurteilen und Ungerechtigkeiten wird

damit kaum zur Spiegelung von Selbstüberwindung und Selbstermächtigung genutzt, sondern sie führt sie eher zu der Suche nach eigenen Unzulänglichkeiten, die bis hin zu den Bedeutungsabbrüchen führt. Dies deutet eher darauf hin, dass sie ihr Selbst an die Stelle der Unmöglichkeit der gleichwohl erhofften unmittelbaren und alle umarmenden Position setzt, sich mit ihr identifiziert. Diese Identifizierung sowie die damit verbundene Suche nach der Bestätigung der eigenen Unzulänglichkeit scheinen allerdings nicht das Ideal einer neutralen Position sowie den Wunsch, allen immer gerecht zu werden, aufzugeben. Im Hinblick auf die Selbst- und Beziehungsphantasien sind damit gewiss auch bei Kirsten W. Allmachtsphantasien im Spiel. Diese sind jedoch etwas anders ausgestaltet: In ihren Selbstbildern scheint es eher um eine Art sorgende, zugewandte bis aufopfernde Helferinnenidentität zu gehen, um eine Fachkraft, die doch noch alle umsorgen könnte, die doch noch von allen gebraucht würde, für alle zuständig und für alle immer da wäre.¹ Damit deutet diese Selbstphantasie eher auf eine klassische, alle umarmende, weiblich-mütterliche Phantasie, die noch dort zu liegen scheint, wo das sozialisierte Selbst aufgespürt und zurückgedrängt wird, also in der Überwindung des internalisierten Vaters.

Dennnoch wurde zugleich sichtbar, dass Kirsten W. derartige Allmachtsphantasien auch infrage stellt. Das ideale Selbstbild einer Fachkraft, die immer allen gerecht wird und immer für alle da ist, wird hier aufgrund der Konfrontation mit einem anderen infrage gestellt. Gebrochen wird es daher weniger im Zusammenhang mit der Diversity-sensiblen Beziehungsphantasie und ihrer Rhetorik zwischen Vorsatz, Verdacht und Bedeutungsabbruch. Durchkreuzt werden solche Allmachtsphantasien eher dort, wo der_die andere (sowie das eigene Selbst) als etwas auftaucht, das sich entzieht. An die Grenzen einer neutralen und immer gerechten Position stieß Kirsten W. dort, wo sie von der Erfahrung mit einem konkreten Gegenüber erzählt; in jenen metonymischen Verweisen auf den Jugendlichen, der sich dem Hilfewunsch entzog, sowie in der Artikulation ihres durch einen Krisenfall affizierten Selbst.

Was sich an solchen Stellen daher m.E. Bahn bricht, sind die im Sprechen über Diversity verdrängten Ohnmachtserfahrungen, wie sie in der Praxis er-

¹ Darauf deuten auch weitere Stellen im Interview hin, an denen sie etwa erzählt, wie sie einer Schülerin gesagt habe: »[I]ch bin für dich da, (.) ähm (.) wenn du was brauchst kann kannst du zu mir kommen« (In1, Z681f.); oder wie sie zu ihr gesagt habe: »[W]ir kümmern uns wir sehen dich« (In1, Z678); oder aber auch, wie umgekehrt eine Schülerin zu ihr gesagt habe: »[I]ch @brauch@ dich« (In1, Z36).

lebt werden. Diese Stellen lassen sich als Hinweis auf das Reale im Sinne einer Erfahrung der Grenze, des Sinn-Entzugs bei einer gleichzeitigen Verwiesenheit auf andere und Abhängigkeit von ihnen verstehen. Die Abhängigkeit vom Gegenüber, in der die Fachkräfte auch mit ihrem Wunsch zu helfen stehen, steht jeglichen Allinklusionsphantasien und Neutralitätsillusionen entgegen und vermag diese eher zu durchbrechen als die Projektionen dieser Grenze auf das sozialisierte Selbst sowie die geständnishafte Selbstbefragung, die zu den Bedeutungsabbrüchen führte. An solchen Stellen setzt Kirsten W. den Selbst- und Beziehungsphantasien, wie sie im Kontext der Selbstreflexion auftauchen, letztlich klare Grenzen: Die Wünsche des Gegenübers werden nicht mit den eigenen in eins gesetzt. Statt das Begehr der anderen in den Dienst solcher Mutterphantasien zu stellen und damit auf Abstand zu halten, wird es in Form einer Grenz- und Unverfügbarkeitserfahrung sichtbar. Die hinterfragende Rhetorik ist hier in der Tat an der unmöglich zu beantwortenden Frage ausgerichtet, was das Gegenüber will, sie bringt die damit einhergehenden Ohnmachtserfahrungen in die Sprache.

3.2.3.3 Selbstreflexion als Mangel der anderen (Hanna R.)

In dem Interview mit Hanna R. wird Selbstreflexion weniger als eigener Vorsatz thematisiert, sondern, wie bereits im Abschnitt über das sozialisierte Selbst gesehen (Kapitel 3.2.1), als Aufforderung an andere gerichtet und, ähnlich wie bei Anna S. gesehen, in eine Anklage überführt. Hanna R. setzt die anklagende Rhetorik gegenüber ihren Kolleg_innen hier also fort. An einer Stelle fragt die Interviewerin Hanna R., was Fachkräfte bräuchten, um »Diversity-sensibel oder so«, die Interviewerin bricht den Satz an der Stelle allerdings ab. Auf diese nur angedeutete Frage antwortet Hanna R.:

Hanna R.: Ähm (.) nen reflektierten Umgang mit sich selbst, (.) den man ja nicht allzu oft findet irgendwie; (.) ne. also ich bin immer wieder erstaunt; wie wenig @(.)@ also das is auch ganz gemein was ich jetzt alles sage aber; (.) ähm; (.) ich find schon dass- man braucht, ne bestimmte Weltsicht; (.) so. (Inz, Z676-679)

Selbstreflexion wird somit auch von Hanna R. zunächst ins Zentrum der Diversity-Sensibilität gestellt. Anstatt diese nun genauer zu beschreiben, stimmt Hanna R. direkt einen vorwurfsvollen Ton an und bemerkt, dass ein reflektierter Umgang mit sich selbst nicht so oft zu finden sei. Sie sagt, es erstaune sie immer wieder, »wie wenig ...«, womit sie vermutlich meint, sie sei erstaunt, wie wenig dieser reflektierte Umgang zu finden sei. Sie

unterbricht an der Stelle jedoch, lacht und schiebt wie entschuldigend ein, es sei »ganz gemein«, was sie jetzt alles sage, fährt dann jedoch fort mit ihrer Anklage. Zunächst unterstreicht sie erneut die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs, indem sie diesen mit einer »bestimmten Weltsicht«, einer umfassenden Sichtweise also, zusammenbringt:

Hanna R.: Ich find schon, dass- man braucht ne bestimmte Weltsicht; (.) so.
Interviewerin: Kannst du das noch mal beschreiben?

Hanna R.: Man darf nicht in Schubladen denken, weil's- irgendwie ähm; man kann zum Beispiel also ich bin immer wieder erstaunt, dass man ein Sozialarbeitsstudium; ähm vier Jahre lang; dass man das studieren kann ohne jemals von Diversity queer oder irgendwie was gehört zu haben. (Inz, Z679-685)

Die »Weltsicht«, die die Selbstreflexion orientieren soll, beinhaltet, nicht in Schubladen zu denken, ähnlich wie schon in den anderen Interviews gesehen. In der Formulierung »man darf nicht« zeigt sich die Über-Ich-hafte und auf die Einzelnen zielende Form des Sprechens über das »Schubladendenken«. Selbstreflexion wird bei Hanna R. zur Sollensanforderung und geht daher, ähnlich wie bei Anna S. und Kirsten W., auf eine Gewissensinstanz, auf das Über-Ich, zurück. Auffällig ist dabei, dass diese Gewissensinstanz mit anderen hart ins Gericht geht und sie dafür verurteilt, dass sie diese Anforderung nicht erfüllen. Ist das eigene Selbst bei Kirsten W. ausdrücklich und auch bei Anna S. ein Stück weit von diesem Schubladendenken betroffen, scheint das Selbst von Hanna R. dagegen völlig davon ausgenommen. Der Vorsatz der Selbstreflexion wird damit zu einer Form der Kritik an den anderen.

Auch indem sie ihrem Erstaunen darüber Ausdruck verleiht, wie selten ein reflektierter Umgang zu finden sei, setzt sich Hanna R. von anderen Fachkräften ab. »Erstaunlich« ist kaum positiv konnotiert, sondern wird im weiteren Verlauf mit der Artikulation von Empörung und Entrüstung verknüpft. Indem Hanna S. Verwunderung darüber äußert, wie wenig die Kolleg_innen von Diversity oder *queer* gehört hätten, wie wenig diese davon wüssten, obwohl sie alle ein Sozialarbeitsstudium absolviert hätten, wird Diversity zunächst als ein zentraler Bestandteil des Studiums beschrieben. Das Fehlen des Wissens über Diversity wird als Mangel an Qualifikation problematisiert, die eigentlich mit dem Studium garantiert sein müsste, deren Mangel in der Praxis aber ihrer Darstellung nach massiv verbreitet sei. Lässt sich diese Aussage noch als Beobachtung struktureller Missstände interpretieren (etwa im Sinne von: »Diversity-Themen werden im Studium ungenügend berücksichtigt« oder: »Diversity scheint trotz der Behandlung im Studium nicht in eine pro-

fessionelle Diversity-sensible Haltung überzugehen), fällt sie anschließend wieder in die anklagende Rhetorik gegenüber ihren Kolleg_innen zurück. Sie fährt zunächst fort:

Hanna R.: Es fehlte am Anfang also für mich, so n selbst- so n selbstreflektiertes Denken, über die eigenen (...) Verhaltensweisen, über die eigenen Stereotype, na klar man will ja nich unbedingt immer mit seinem eigenen Rassismus, Diskriminierung irgendwie, den man so an den Tag legt, konfrontiert werden, aber sich mal nen bisschen damit zu beschäftigen fänd ich ganz schön aber; (...) und das gab's so gar nicht. (Inz, Z690-694)

Hanna R. beginnt hier zu beschreiben, wie es für sie »am Anfang« war, womit sie ihren Berufseinstieg meint. Sie beobachtete direkt am Anfang ihrer Berufstätigkeit ein Fehlen eines »selbstreflektierten Denkens« in der Praxis, das sie nach Beendigung ihres Studiums schockierte. Sie zeigt Entrüstung über den Mangel an Reflexion bei dem Träger, bei dem sie arbeitet, wodurch sie den Abstand zwischen ihrem reflektierten Selbst und dem unreflektierten Selbst der Kolleg_innen vergrößert. Den regelrechten Widerstand der Kolleg_innen gegen ein selbstreflektiertes Denken, den sie beschreibt, führt sie darauf zurück, dass man nur ungern mit dem »eigenen« rassistischen und diskriminierenden Verhalten konfrontiert werden wolle. Durch diese Annahme einer Vermeidung der Konfrontation mit solchen ausgrenzenden Anteilen des Selbst festigt sie das Verhältnis zwischen sich und den anderen Fachkräften erneut. Indem sie die »Weltsicht« der anderen, die offensichtlich nicht mit ihrer »Weltsicht« übereinstimmt, als Ausdruck von Verleugnung und Verdrängung des eigenen diskriminierenden Verhaltens auslegt, wertet sie den Mangel an Diversity-Sensibilität der Kolleg_innen nicht nur als einen Mangel an Bildung (trotz Abschluss), sondern sie setzt sich auch von den Kolleg_innen ab, indem sie über eine bessere Einsicht in deren Vorurteile und Verdrängungsmechanismen verfügt. Über das Adjektiv »eigen« werden Rassismus und Diskriminierung hierbei als zu einer Person zugehörige Phänomene beschrieben und damit eng an das Selbst der Fachkräfte gebunden. Sie fährt mit einer empörten und absoluten Sprache fort (»nicht mal nen bisschen«, »das gab's so gar nicht«), durch die Vergangenheitsform wird allerdings auch angedeutet, dass es mittlerweile womöglich anders sei, ein selbstreflektiertes Denken inzwischen vorhanden sei. Sie fährt fort:

Hanna R.: [...] aber sich mal nen bisschen damit zu beschäftigen fänd ich ganz schön aber; (...) und das gab's so gar nicht; und ne Bereitschaft; da muss-

also es muss irgendwie ne Berei- absolut ne Bereitschaft da sein. Meine ei-
ne Kollegin zum Beispiel die ist so (2) die war so null reflektiert. [...] und die
ist auch heute noch so, dass die dann sagt (.) die saß wieder in irgendeiner;
in irgendeiner AG, in irgendeinem Gremium und sagte da haben sie wieder
nur in der männlichen Form gesprochen, also ihr fällt's auf, (.) oder hätten
wieder irgendwas vom Stapel gelassen, oh Hanna da wärst du wieder richtig
ausgerastet. sag ich [Name der Kollegin], auch du solltest da ausrasten; es
ist auch dein Job; so und das ist noch nicht angekommen; also (.) ich find's
schön dass es auffällt, also ihr fällt es auf, so, dass da irgendwas nicht stimmt,
und dass die nicht nachdenken, und dass die einfach (.) so sind, aber sie hat's
für sich noch nicht; (.) so angenommen so. (Inz, Z693-704)

Hanna R. kommt an der Stelle, die bereits in Kapitel 2.2 besprochen wurde, auf die Frage zurück, was die Fachkräfte bräuchten, um Diversity-sensibel zu arbeiten. Sie nennt zunächst eine »absolute Bereitschaft«, sich damit aus-einanderzusetzen. Ihr Ton wird in den anschließenden Schilderungen über die Kollegin immer schärfer. Selbstreflexion ist erneut eingebettet in eine Beschwerde-Rhetorik gegenüber ihren Kolleg_innen. Sie fährt mit einer ver-stärkenden Sprache fort (»so gar nicht«, »absolut«, »null reflektiert«) und geht dann auf eine konkrete Situation ein, anhand derer sie die mangelhafte Re-flexion einer Kollegin darlegen möchte. Wie bereits in Kapitel 2.2 bezüglich dieser Stelle herausgearbeitet wurde, wird der Mangel an Reflexion an die-ser Stelle mit einem Mangel an Identifizierung mit Diversity gleichgesetzt. Dieser Schritt fehle der Kollegin, um in solchen Situationen die mangelnde Diversity-Sensibilität nicht nur zu erkennen, sondern auch einzuschreiten, was an dieser Stelle, die provokativ erscheinende Formulierung der Kolleg_in aufnehmend, in Form einer emotionalen (wütenden) Reaktion von der Kolle-gin als Teil ihres Jobs eingefordert wird. Erneut festigt Hanna R. in dieser Em-pörung über die Kollegin ihr eigenes Selbstbild: Mit der Formulierung »auch du« bestätigt sie zunächst die Behauptung der Kollegin, sie selbst wäre an deren Stelle ausgerastet. Die Erzählung dieses Erfahrungsbeispiels dient da-mit als Beleg ihres Selbstbilds als reflektiert, einschreitend – bzw. eher: als identifiziert – sowie als Beleg des negativen Bilds über die Kollegin als unre-flektiert.

Die verurteilende und abwertende Rhetorik gegenüber den Kolleg_innen macht sich nicht nur in Erzählungen über AGs oder Gremien bemerkbar, son-dern sie ist auch in den Thematisierungen pädagogischer Situationen zu be-obachten:

Hanna R.: [...] ich kann nicht in so nem unreflektierten, (...) wir haben die Hälfte, der Jugendlichen hat nen Migrationshintergrund; und wir feiern ständig nur Weihnachten und Ostern; da hab ich gesagt das geht nich (...) also klar da kommt- man kommt sich dann schon vor wie so ne ständige Meckertante, so ne Besserwisserin, irgendwie (...) aber wenn man was verändern will muss man die anderen ja irgendwie drauf aufmerksam machen; und ich hab's immer ganz vorsichtig, irgendwie. (Inz, Z728-735)

Hanna R. setzt sich hier dafür ein, dass verschiedene Lebenswelten der Jugendlichen sowie verschiedene kulturell-religiöse Identitäten jenseits von Normalitätsvorstellungen pädagogisch berücksichtigt werden. Doch selbst wenn sie, wie in diesem Fall, auf die Jugendlichen zu sprechen kommt, taucht Reflexion in Verbindung mit der Anklage gegenüber den Kolleg_innen auf. Sie sagt hier, sie könne nicht in so einem unreflektierten ..., führt den Satz nicht zu Ende, bricht aber auch nicht ab, sondern setzt erneut erklärend an, was sie mit unreflektiert meint: Die Hälfte der Jugendlichen in ihrer Einrichtung hätten einen Migrationshintergrund und trotzdem würden in der Einrichtung ständig nur Weihnachten und Ostern, also christliche Feste, gefeiert. Ist sie selber in der Empörung zunächst noch über »wir« eingeschlossen, hat vielleicht anfangs auch Weihnachten und Ostern mitgefeiert, ist sie diejenige, die sich irgendwann dagegen gewehrt habe: »[D]a hab ich gesagt, das geht nich.« Sie ist diejenige, die unhinterfragte christliche Normalitäten angesprochen hat, da diese nicht den Lebenswelten der Jugendlichen, die in ihrer Einrichtung lebten, entsprächen.

Die Sicherheit, mit der sich Hanna R. hier auf einen reflektierten Standpunkt mit einer ›richtigen‹ Weltsicht stellt, wird jedoch in einem kurzen Moment infrage gestellt, und zwar dort, wo sie auf ihr eigenes Selbst zu sprechen kommt und bemerkt, sie komme sich wie eine »ständige Meckertante« und »Besserwisserin« vor. In der Reflexion der eigenen Rolle als »ständige[r] Meckertante« steckt ein Moment des Abrückens von der vorherigen Verurteilung der Kolleg_innen. Dieser führt sie auch zu dem anschließenden Verweis darauf, dass sie dies aber immer »ganz vorsichtig« vorbringe, also im Ton den Kolleg_innen vielleicht nicht so vorwurfsvoll gegenübertritt, wie dies in der Interviewsituation hervorbricht. Nimmt man die Tatsache, wie in Kapitel 2.2 analysiert, hinzu, dass sie auch immer mal wieder damit hadert, ob ihre Leidenschaft für Diversity lediglich aus ihrer eigenen Betroffenheit herröhre, lässt sich erkennen, dass in solchen Momenten nicht nur das harte Urteil gegenüber den Kolleg_innen kurz ins Wanken gerät, sondern auch das ge-

zeichnete Selbstbild einer Diversity-sensiblen Fachkraft, deren Weltsicht autonom und selbstgewählt ist und sich komplett von einem sozialisierten Denken befreit hat. Dennoch schaffen diese Zweifel es nicht, die Beschwerde- und Vorwurfsdynamik, die das Interview durchzieht, zu durchbrechen. So kommt auch nach diesem kurzen Augenblick der Hinterfragung ihrer Position erneut ein empörendes Sprechen zum Vorschein, in dem sie sich über das »scheiß-diskriminierende Denken« eines Kollegen entrüstet, das sie »total nervt« (Inz, Z745f.).

Durch diese Abarbeitung an den Kolleg_innen, die im Vordergrund des Interviews steht, rücken die Kinder und Jugendlichen und die Diversity-sensible Beziehung zu ihnen eher in den Hintergrund. Besonders gut lässt sich das an einer Stelle beobachten, an der Hanna R. erneut über die Bedeutung verschiedener Feste für die Jugendlichen spricht:

Hanna R.: [...] und das dann auch so anzunehmen und da nich so drüber hinweg zu gehen. So also sozusagen die Jugendlichen also so zu nehmen wie sie sind, das sollte man ja sowieso immer machen (.) aber ähm (2) eben nicht nur sie als (2) äh als als jungen Menschen anzunehmen oder als Jugendlichen, als so, sondern eben auch mit ihren ganzen Eigenschaften oder; (.) ja so wie sie halt sind; also wenn sie jetzt Muslima sind, dann nehm ich sie bitte als Muslima an. So und [...] frage sie nicht unbedingt wie hast du Weihnachten gefeiert. (Inz, Z861-867)

Hanna R. beschreibt hier die reflexive Bezugnahme auf die Jugendlichen im Sinne einer Annahme dieser, die nicht über sie hinweggehe. Es geht um die Bezugnahme auf ihr »Sein«, darauf, »wie sie sind«, was durch die Diversity-Sensibilität in Aussicht gestellt wird (vgl. dazu bereits Kapitel 3.2.1). Dieses »Sein« der Jugendlichen sollte ihr zufolge eigentlich immer als pädagogischer Bezugspunkt dienen, nun spezifiziert sie jedoch im Anschluss an die Diversity-Sensibilität, die Jugendlichen sollten nicht nur als »junge Menschen« angenommen werden, sondern »mit ihren ganzen Eigenschaften«. Über die allgemeine Anerkennung der Jugendlichen als »junge Menschen« hinaus wird mittels Diversity wieder auf ein »Ganzes« der Jugendlichen (all ihre Eigenschaften) rekuriert. Es geht ihr an dieser Stelle um muslimische Jugendliche, Hanna R. scheint jedoch zunächst davor zu zögern, diese genauer zu spezifizieren, erneut zu kategorisieren. Vermutlich lässt sie ihre Sensibilität für Normalitätszuschreibungen vorsichtig sein, und statt einfach eine neue Kategorie »Muslima« aufzumachen und dieser dann bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben, vermeidet sie eine solche Setzung

oder Zuschreibung, indem sie eine allgemeine Ebene der »Eigenschaften« und des »Seins« der Jugendlichen wählt. Sie zögert (kurze Pause), betont erneut: »ja so, wie sie halt sind«. Anschließend lässt sie sich doch noch auf eine konkrete Merkmalszuschreibung ein: »Also wenn sie Muslima ist, nehme ich sie bitte als Muslima an«, »frage sie nicht unbedingt, wie sie Weinachten gefeiert hat«. Rufen die Begriffe »Sein« und »Eigenschaften«, vielleicht entgegen ihrer eigenen Absicht, ontologische Dimensionen auf, etwa im Sinne eines Muslimisch-Seins, wird anschließend sichtbar, dass damit eher die Anerkennung kulturell-religiöser Praktiken, wie etwa die Rücksichtnahme auf das Feiern religiöser Feste, gemeint ist. Doch auch hier stehen wieder die Kolleg_innen im Fokus und nicht die Jugendlichen. Es geht darum zu zeigen, dass die Kolleg_innen über die Jugendlichen hinweggehen, ihre religiösen Identitäten aufgrund eigener Normalitätsvorstellungen im pädagogischen Alltag nicht wahrnehmen und berücksichtigen. (Nehmt sie bitte schön an! Fragt sie nicht, wie sie Weinachten gefeiert haben!)

Dieses Beispiel kann in gewisser Hinsicht als ›Klassiker‹ der Diversity- und diskriminierungssensiblen Debatten gelesen werden, zeigen diese doch auf, wie bereits in gewissen Fragen starke Vorannahmen und Vorurteile transportiert werden können (wie etwa in der viel diskutierten Frage, ›Woher kommst du?‹). Was sich hier jedoch auch zeigt, ist, wie die Kritik an einer solchen zuschreibenden Frage mit der Illusion einhergeht, durch eine an sich selbst vorgenommene Kontrolle der eigenen Normativität kämen die Jugendlichen nun tatsächlich ›in ihrem eigentlichen Sein‹ zum Vorschein. Dass selbst eine starke normative Selbstkontrolle, über die Hanna R. in hohem Maße zu verfügen scheint, nicht unbedingt ›näher‹ an die Jugendlichen herankommt, sondern im Gegenteil in Form eines solchen normativen Rasters gerade auch über die Jugendlichen hinweggeht, wird kurz darauf deutlich. Denn Hanna R. bemerkt kurz darauf, dass die Frage nach dem gefeierten Weihnachtsfest, die von ihr zuvor als Zumutung skandalisiert wurde, offenbar gar nicht so weit von den Lebensrealitäten der muslimischen Jugendlichen entfernt ist:

Hanna R.: [...] grundsätzlich Weinachten ist bei den meisten Jugendlichen jedenfalls bei uns, (...) ähm kein Thema. So wir feiern dann Weinachten; prima; habt ihr mal @gefragt ob die jugendlichen Weinachten@ feiern wollen? Die wollen dann schon, klar die wollen dann auf den Weihnachtsmarkt und die wollen auch Geschenke, und so (...) äh wollen sie dann schon haben.
(In2, Z868-873)

Hanna R. bekräftigt hier zunächst ihre Annahme, Weihnachten sei für die meisten Jugendlichen bei »uns« kein Thema. Sie lacht angesichts dessen über die Tatsache, dass »wir« dennoch Weihnachten feiern würden, und richtet halb ironisch-amüsiert die Frage an ihre Kolleg_innen: »[P]rima, habt ihr mal gefragt, ob die Jugendlichen Weihnachten feiern wollen?« Erneut taucht also der Vorwurf an ihre Kolleg_innen auf, über die Jugendlichen und ihre kulturrell-religiösen Praktiken im Alltag hinwegzugehen, sie nicht in die Planung der Feste einzubeziehen. Doch dann geht sie selber dieser Frage nach und muss einräumen: Die Jugendlichen wollen offenbar Weihnachten feiern. Sie wollten auf den Weihnachtsmarkt und sie wollten auch Geschenke haben. Hier zeigt sich, wie Diversity-Sensibilität in Form einer moralischen Distanzierung von den Kolleg_innen die Wünsche der Jugendlichen paradoixerweise gerade in deren Namen antizipierend übergeht. Ihr eigener Wunsch und Vorsatz, Zuschreibungen zu vermeiden, keine christlichen Normalitäten zu setzen und sich diesbezüglich von ihren Kolleg_innen zu distanzieren, scheint von der Frage, ob die Jugendlichen dies auch wünschen oder ob sie sich durch solche Fragen überhaupt eingeschränkt oder verletzt fühlen, an dieser Stelle eigenartig entkoppelt. Dass die Jugendlichen möglicherweise selber ein gespaltenes Verhältnis zu sich, zur eigenen Herkunft, zu bestimmten Festen, Zuschreibungen usw. haben können, ist an dieser Stelle im Diversity-sensiblen Bezug ausgebündet.

In der Diversity-Rhetorik von Hanna R. zeigen sich damit, ähnlich wie bei Anna S., Spiegelungsversuche eines gerechten und normativ befreiten Selbst. Diese werden wiederholt über die Unzulänglichkeit und Ungerechtigkeit der Kolleg_innen vorgenommen. Angesichts der Verfehlungen der Kolleg_innen erscheint es manchmal so, als ob ihr Selbst normativ absolut frei sei, einer weißen Weste gleich. Die Orientierung an einer absoluten normativen Neutralität gegenüber den Jugendlichen stellt für sie damit kein entferntes Ideal dar. Durch Selbstkontrolle scheint sie das sozialisierte Selbst, den internalisierten Vater, »besiegt« zu haben. Nur noch im Selbst der anderen scheint er unaufhörlich zu wützen und bekämpft werden zu müssen. Und dennoch: Dieser starke Über-Ich-Diskurs bringt auch Hanna R. nur scheinbar in eine Überlegenheitsposition. Denn sie macht sich Gedanken darum, wie ihre Kolleg_innen sie wahrnehmen, ob diese sie als nervige Meckertante empfinden, die vielleicht manchmal emotional unkontrolliert reagiert (aurastet). Hier deutet sich an, dass ihr Über-Ich-Diskurs, auch wenn er zunächst nach außen und auf die anderen abzielt, sich auch gegen ihr eigenes Selbstbild wenden kann. Dies bricht wieder am Ende, abseits des eigentlichen Interviews,

hervor. Am Ende des Interviews sucht Hanna R. Rückversicherung bei der Interviewerin:

Hanna R.: Also ich hoffe dass dir das reicht; also das dir dass die Informationen jetzt so fundiert waren, dass du sagen kannst du kannst damit was anfangen. Immer

Interviewerin: hmhm, auf jeden Fall; ja; auf jeden Fall;

Hanna R.: So äh ich plauder immer so n Scheiß vor mich her irgendwie (.) war okay; ja? sollte jetzt auch

Interviewerin: @(.)@ nee nee; das ist, äh total gut;

Hanna R.: nicht wissenschaftlich sein; oder so ja? (.) okay. (Inz, Z1114-1121)

Trat Hanna R. während des Interviews sehr sicher auf und brachte ein scheinbar eindeutiges Wissen vor, sucht sie nun ganz ähnlich wie Anna S. nach Rückversicherung und Absicherung dessen, was sie gesagt hat. Sie sagt, sie hoffe, dass es »reiche«, die Informationen »fundiert« genug gewesen seien, um etwas damit anfangen zu können. Damit deutet sich hier an, dass sie sich des von ihr Gesagten kaum so sicher ist, wie ihre verabsolutierende Sprache suggerierte. Sie äußert die Sorge, dass das von ihr Gesagte vielleicht fachlich, theoretisch oder wissenschaftlich nicht gut genug gewesen sei. Durch ihre Frage »reicht dir das?« richtet sich das »fundiert?« als Frage an die Interviewerin, der das Gesagte vielleicht »nicht reichen« könnte. Sie wendet sich fragend an sie, die Interviewerin versichert ihr mit Nachdruck, dass es reiche (»auf jeden Fall, auf jeden Fall«). Dennoch relativiert Hanna R. das Gesagte über eine starke Distanzierung davon: Was sie gesagt habe, sei nur »Geplauder«, nur »so nen Scheiß« gewesen, der eher unbedarf, »irgendwie« »vor sich her«, eher unbewusst herausgeplappert worden sei. Hanna R. rückt damit auch von dem zuvor von ihr gezeichneten Selbstbild ab. Schien ihr Diversity-Wissen ihr zuvor noch einen sicheren professionellen Standpunkt zu ermöglichen, werdet sie hier mit einem Mal ihr professionelles Diversity-Wissen spöttisch als nichtwissenschaftliches Wissen, als »Geplauder« und »Scheiß« ab und relativiert es damit massiv. Die Interviewerin reagiert mit Einspruch und Lob: »nee, nee, total gut«. Aber auch dies scheint Hanna R. nicht zu beruhigen, sie fragt noch mal nach, ob es auch wirklich nicht wissenschaftlicher hätte sein sollen. Dabei wurde an die Interviewten vor dem Interview explizit herangetragen, dass es in den Interviews um ihren beruflichen Alltag, ihre Praxis gehen solle. Dennoch befürchtet Hanna R., dass das Gesagte nicht ausreiche, ihr »Geplauder« weniger wert sei als wissenschaftliches Wissen.

Welche Lesarten lassen sich hierzu bilden? Sie verweist damit einerseits möglicherweise auf die asymmetrische Forschungssituation, auf die fehlende Kontrolle, die sie als Beforschte darüber hat, was mit all dem von ihr Gesagten nun, im Nachhinein, passiert, aber auch auf die gesellschaftliche Hierarchisierung zwischen wissenschaftlichem Wissen (wofür die Interviewerin für sie zu stehen scheint) und ihrem Alltagswissen. Denkbar ist auch, dass sie das Gesagte relativiert, weil sie ein »schlechtes Gewissen« angesichts der abwertenden Äußerungen gegenüber ihren Kolleg_innen beschleicht, dass es ihr leidtut, was sie über sie gesagt hat. Die Abwertung und Infragestellung ihrer Äußerungen könnte darüber hinaus darauf hindeuten, dass sie sich, ähnlich wie Anna S., trotz des Einnehmens eines »absolut richtigen« Standpunkts während des Interviews oder gerade aufgrund seiner Absolutheit, die kaum zu halten ist, dieses normativ richtigen Selbstbilds beim Gegenüber rückversichern muss. Die Lesarten müssen sich nicht unbedingt ausschließen. Wie diese Stelle auch gedeutet werden mag – was deutlich wird, ist, dass die Idealisierung eines absolut neutralen Selbst, dieses Bild des eigenen Selbst, aus dem jede Ungerechtigkeit ausgeschlossen wird, dass die »weiße Weste« am Ende einer Bestätigung eines Gegenübers bedarf und mit einem Mal in eine starke Abwertung des eigenen Selbst sowie des Gesagten kippen kann.

Ausschluss der Unmöglichkeit

Selbstreflexion taucht damit bei Hanna R. – ähnlich wie schon bei Anna S., aber im Vergleich zu ihr zum Teil deutlich verschärft formuliert – in Form absoluter Über-Ich-Imperative auf. Ihre Über-Ich-Rhetorik der Selbstreflexion mobilisiert immer wieder einen Schulddiskurs gegenüber den Kolleg_innen, die dafür verurteilt werden, das »Sein« der Kinder zu verfehlen. Die Kolleg_innen sind es daher, anhand derer Hanna R. dieses Thema des verfehlten Seins der anderen bearbeitet, indem sie die Verfehlung in einem ihr äußerlichen Negativbild fixiert. Die Selbst- und Beziehungsphantasien, die damit einhergehen, zeichnen sich bei Hanna R. durch ein Verhältnis zum Symbolischen aus, das die Unmöglichkeit des Symbolischen aus dem eigenen Selbstbild scheinbar gänzlich ausschließt. Denn die Unmöglichkeit, das Gegenüber zu wissen und einen unmittelbaren Zugang zu diesem zu haben, wird ins sozialisierte Selbst der anderen verlagert. Diese Verortung der Unmöglichkeit in den Kolleg_innen bringt sie selbst in eine absolut wissende Position. Die Kritik an Diskriminierung und Rassismus wird in einen Reflexionsimperativ

übersetzt, der, anstatt eine Distanzierung von den eigenen Wunschbildern zu ermöglichen, Spiegelungsversuche eines normativ absolut kontrollierten Selbst hervorbringt, in denen ein unmittelbarer Zugang zum Sein des Gegenübers imaginiert wird.

In der damit einhergehenden pädagogischen Beziehungsphantasie spielt das konkrete Gegenüber auf rhetorischer Ebene nur eine untergeordnete Rolle. Denn durch die Fokussierung auf die Kolleg_innen geraten die Kinder und Jugendlichen immer wieder aus dem Blick. Ihre Wünsche werden antizipiert, in der reflexiven Selbstkontrolle scheinen sie in Form eines unmittelbaren, nicht gespaltenen Seins einfach wie da zu liegen. Die Diversity-sensible Beziehungsphantasie mobilisiert auf diese Weise eine Position des absoluten Wissens und der absoluten normativen Selbstbeherrschung, von der aus das Gegenüber und sein unmögliches Begehen damit ebenfalls, wie im Fall von Anna S., auf Distanz gehalten wird. Zwar zieht auch Hanna R. im Interview immer wieder konkrete Situationen und konkrete Jugendliche heran. Die Jugendlichen und ihre Wünsche dienen jedoch weniger der Irritation der eigenen Perspektive, sondern eher der Bestätigung.

Einerseits scheint Hanna R. somit auf eine besonders rigide Art und Weise über das Einhalten einer normativen Neutralität zu wachen, zugleich ist ihre absolute Position besonders fragil und scheint von einem Moment auf den anderen in sich zerfallen zu können. Diese Fragilität des Selbstbildes deutet sich dort an, wo Zweifel darüber durchbrechen, ob ihre Position eher einer Meckertante denn einer moralischen Autorität gleiche, oder wo sie befürchtet, dass ihre normative Orientierung nicht frei gewählt, sondern lediglich Ausdruck ihrer eigenen Betroffenheit sein könnte. Besonders bricht sie jedoch am Ende des Interviews durch, wo sie alles von ihr Gesagte mit einem Mal in einer eher aggressiven Sprache als »Scheißgeplauder« zunichthemacht.