

Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer in der pädagogischen Arbeit zu Geschlechterverhältnissen

Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm

In unserer pädagogischen Arbeit stehen Geschlechterverhältnisse im Zentrum der Auseinandersetzung. Gleichzeitig sind alle Menschen in viele Ungleichheitsverhältnisse eingebunden und es ist nie nur die Dimension Geschlecht, die eine Rolle spielt. Diese Ungleichheits- oder Diskriminierungsverhältnisse wirken in allen pädagogischen Settings. Für Fachkräfte und Multiplikator*innen ist es notwendig, sich dessen bewusst zu sein und aktiv damit umzugehen.

Im Folgenden stellen wir daher unser Verständnis und unseren Gebrauch des Konzepts Intersektionalität vor und ergänzen es um die Begriffe Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer. Dabei geht es uns nicht um eine ausführliche theoretische Diskussion der Konzepte. Vielmehr geben wir einen kleinen Einblick, wie wir sie im Rahmen unserer pädagogischen Arbeit verstehen und nutzen. Alle drei Konzepte haben sich in unserer Arbeit als hilfreich erwiesen, um unsere pädagogischen Formate zu konzeptionieren und zu planen, gewisse Dynamiken unter Teilnehmenden sowie zwischen uns als Leitung und den Teilnehmenden besser zu verstehen und auf sie pädagogisch reagieren zu können.

Intersektionalität und Kreuz-Hierarchien

Schon 2012 konstatierte Lucy Chebout, dass das Konzept Intersektionalität im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich verstanden wird. Der Bezug zu den Arbeiten von Kimberlé Crenshaw, die den Begriff schon 1989 maßgeblich prägte, geht häufig verloren: „Viele sprechen von Intersektionalität, aber nicht alle meinen das gleiche. Die Einen bezeichnen damit eine Methode der Mehrebenen-Analyse, andere eher einen Theorie-Komplex. Manche reden von Intersektionalität in Bezug auf Identitätsaspekte, andere haben Strukturkategorien oder Achsen der Ungleichheit im Blick“ (Chebout 2012: 6).

Der Begriff Intersektionalität hat längst Eingang in den Sprachgebrauch nicht nur von Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, sondern auch in den pädagogischen Kontext und das Alltagswissen vieler Personen gefunden. So auch unter unseren Teilnehmer*innen und Kolleg*innen. Doch oft bleibt unklar, was damit eigentlich ausgedrückt werden

soll. In vielen Bildungsangeboten, besonders solchen zu Vielfalt und Anti-Diskriminierung, erleben wir den Wunsch (bzw. den Anspruch) von Teilnehmenden oder Auftraggebenden, ‚intersektional‘ zu arbeiten. Wenn wir genauer nachfragen, ist damit teilweise gemeint, dass wir möglichst viele unterschiedliche Perspektiven z.B. auf das Thema Sexismus einbringen sollen – beispielsweise Perspektiven von unterschiedlich positionierten Frauen, wie Schwarzen Frauen, lesbischen Frauen oder trans* Frauen, aber auch von Menschen, die in anderen Ungleichheitsverhältnissen diskriminiert werden, wie zum Beispiel Männern of Color. In anderen Situationen ist damit gemeint, wir sollen möglichst auf die Überschneidung mit anderen Diskriminierungsverhältnissen eingehen – also z.B. das Zusammenwirken von Sexismus und Rassismus, Sexismus und Klassismus bzw. im besten Fall das Zusammenwirken aller Ungleichheitskategorien. Wieder andere meinen damit, dass gesonderte Formate für Menschen angeboten werden sollen, denen in mehreren Verhältnissen Diskriminierung widerfährt, im Sinne eines Safer Spaces (→ Safer/Braver Spaces).

Was also meinen wir, wenn wir im Kontext unserer pädagogischen Arbeit von Intersektionalität sprechen?

Intersektionalität beschreibt zunächst die Überkreuzung und Verschränkung – Intersektion – von Diskriminierungsverhältnissen und die Erfahrungen von Menschen, die in mehr als einem Ungleichheitsverhältnis diskriminiert werden. Geschlecht ist schließlich nicht die einzige Kategorie, nach der unsere Gesellschaft hierarchisch ordnet und aufgrund derer Menschen diskriminiert oder privilegiert werden (→ Diskriminierung). Andere Diskriminierungsverhältnisse, die die deutsche Gesellschaft durchziehen, sind beispielsweise Antiziganismus/Gadjé-Rassismus, Ableismus, Rassismus, Klassismus und Antisemitismus.

Das Konzept Intersektionalität wurde maßgeblich durch die oben bereits erwähnte US-amerikanische Schwarze feministische Juristin, Wissenschaftlerin und Bürgerrechtlerin Kimberlé Crenshaw geprägt. Crenshaw analysierte Umsetzungen des Antidiskriminierungsrechts im US-amerikanischen Kontext in Bezug auf Schwarze Frauen. Sie verdeutlichte anhand verschiedener Beispiele der Rechtsprechung, wie die Situation Schwarzer Frauen aus dem

Blickfeld gerät, wenn Diskriminierung nur anhand jeweils eines Ungleichheitsverhältnisses (Sexismus oder Rassismus) gedacht wird („single-axis framework“, Crenshaw 1989: 140). Das bekannteste Beispiel handelt von einem Gerichtsverfahren, bei dem Schwarze Frauen dem Unternehmen General Motors vorgeworfen hatten, diskriminierende Einstellungs- und Entlassungspolitiken anzuwenden. Das Gericht urteilte jedoch, da General Motors weiße Frauen eingestellt habe, läge keine Diskriminierung aufgrund von Geschlecht vor. Das Gericht wies auch die Klage auf Grundlage rassistischer Diskriminierung ab und verwies auf ein anderes Verfahren, das Schwarze Männer gegen General Motors geführt hatten. Die spezifische Situation der Schwarzen Frauen wurde aber auch in diesem anderen Verfahren nicht erfasst und die Frauen wurden nicht kompensiert.

Crenshaw macht deutlich, wie das Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsverhältnisse eine eigene Form der Unterdrückung hervorbringt, die in Konzepten der Antidiskriminierungspolitik bzw. -rechtsprechung nicht abgebildet wird. Sie verdeutlicht dies mit dem Bild der Intersektion, der Kreuzung zweier Straßen. Jede Straße symbolisiert ein Ungleichheitsverhältnis – hier Sexismus und Rassismus. Schwarze Frauen stehen dabei mitten auf der Kreuzung, sind also beiden Diskriminierungen ausgesetzt. Wenn wir die Situation der Schwarzen Frauen betrachten, ist nicht klar zu unterscheiden, ob sie aufgrund von Sexismus oder Rassismus diskriminiert wurden, da beide Verhältnisse zusammenwirken. Dabei ergibt sich eine spezifische Situation, die nicht einfach die Summe der beiden Diskriminierungsverhältnisse darstellt, sondern eigene Wirkungsweisen und Mechanismen hervorbringt.

Das Konzept hat sich seither entwickelt und wurde weitergedacht.¹ Uns scheint es aus pädagogischer Perspektive (und darüber hinaus) sinnvoll, Intersektionalität weiter zu fassen als Mehrfachbetroffenheit und als ein Werkzeug zu verstehen, das uns ermöglicht, das Eingebundensein aller Personen in Ungleichheitsverhältnisse zu betrachten. Die meisten Menschen sind in manchen Diskriminierungsverhältnissen privilegiert. Außerdem ist allen Menschen zumindest als Kindern im Hinblick auf Adultismus Diskriminierung widerfahren. Das Konzept Intersektionalität hilft uns dabei, dieses Eingebundensein und die spezifischen Intersektionen zu analysieren, zu verstehen und pädagogisch zu berücksichtigen. Intersektionalität soll dabei nicht als egalisierendes Konzept missverstanden werden: Dass wir alle intersektional in Ungleichheitsverhältnisse eingebunden sind, bedeutet nicht, dass wir alle gleichermaßen marginalisiert sind. Das Konzept wurde von Schwarzen Frauen in ihrem Kampf gegen Unterdrückung geprägt und sollte auch weiterhin verstanden werden als Perspektive, die besonders die Ausschlüsse in den Blick nimmt, die aufgrund gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und durch spezifische Intersektionen existieren – auch in pädagogischen Settings. Wir verwenden also – um auf das Eingangszitat von Lucy Chebout zurückzukommen – Intersektionalität als kritische Linse, die uns hilft, die gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen, die

unsere pädagogischen Settings und alle daran Beteiligten auch auf individueller Ebene durchziehen und mit Hilfe derer sich pädagogische Prozesse differenziert analysieren und diskriminierungssensibel gestalten lassen.

In der Praxis kann das bedeuten, bei der Konzeption pädagogischer Angebote zu reflektieren, für welche Menschen diese aus welchen Gründen leichter oder schwerer zugänglich sind, welche Barrieren und Ausschlüsse es geben könnte. Für wen sind unsere pädagogischen Räume geeignet? An wen richten sie sich (implizit und explizit)? Für wen sind wir als Fachkräfte die richtigen Ansprechpartner*innen? Für welche Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen sind welche Themen in unseren pädagogischen Formaten möglicherweise besonders verletzlich? Welche Methoden eignen sich für wen? Dabei gelingt es uns nie, Räume zu gestalten, die für alle Personen gleichermaßen passend sind. Dennoch gibt es viele Möglichkeiten, pädagogische Angebote so zu planen und zu konzipieren, dass sie inklusiver sind und weniger Ausschlüsse reproduzieren. Beispiele hierfür können sein:

- * Zugänglichkeit der Räume für Rollstuhlfahrer*innen
- * Barrierearme und genderneutrale Toiletten
- * Rückzugsorte, Stimming Toys, Essen und Getränke, bequeme Sitz- oder Liegemöglichkeiten und die explizite Aufforderung, diese so zu nutzen, wie es für die Teilnehmenden hilfreich ist
- * Absprachen zu und Beachtung von Maßnahmen zum Infektionsschutz (z.B. Bedürfnisse der Teilnehmenden abfragen, Covid-Tests bereitstellen)
- * Planung einer Vielfalt methodisch-didaktischer Herangehensweisen
- * Diverse Zusammensetzung der Gruppe sowie des Teams und/oder Einladung von weiteren Referent*innen, die andere Perspektiven einbringen
- * Klares und strukturiertes Programm, Transparenz, klare Wünsche an und Absprachen für die Zusammenarbeit (z.B. Freiwilligkeit und Vertraulichkeit, → Wünsche)
- * Visualisierung der Inhalte, multimediales Arbeiten
- * Gruppenteilungen bei einzelnen inhaltlichen Einheiten je nach Positionierung, mit Fokus auf Sensibilisierung oder Empowerment

1 Zum Weiterlesen empfehlen wir das Portal Intersektionalität: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/> [19.08.2025].

Auf inhaltlicher Ebene arbeiten wir primär zu Geschlechterverhältnissen (und deren Bedeutung in der extremen Rechten) und halten einen solchen themenspezifischen Fokus auch für notwendig, um die Spezifika einzelner Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen. Wir bemühen uns jedoch, Hinweise auf die Überschneidungen und Wechselwirkungen mit anderen Diskriminierungsverhältnissen einzubauen.

Als Einführung zu geschlechterreflektierter Pädagogik geben wir in vielen Workshops und Fortbildungen einen Input zu Geschlechteranforderungen. Dieser soll verdeutlichen, welche Anforderungen Menschen aufgrund des tatsächlichen und/oder zugeschriebenen Geschlechts begegnen. Dabei sind die Anforderungen aber eben nicht allein durch die Kategorie Geschlecht geprägt, sondern unterscheiden sich abhängig von anderen Positionierungen. Beispielsweise werden weiße, akademische, cis, endo Frauen in Deutschland weiterhin stark mit der Anforderung konfrontiert, sich Kinder zu wünschen und irgendwann im Leben (nicht zu jung, nicht zu alt) auch tatsächlich Kinder zu bekommen. Diese Anforderung gilt nicht in der gleichen Form für Frauen, die behindert werden. Ihnen wird häufig die Fähigkeit zur Mutterschaft abgesprochen, das gesellschaftliche Bild und die damit einhergehende Anforderung ist also gerade, keine Kinder zu bekommen und möglichst auch keinen Wunsch nach Mutterschaft zu verspüren. Auch trans Frauen begegnet die Anforderung, keine Kinder zu bekommen. Dies war bis 2011 im sogenannten „Transsexuellengesetz“ (TSG) auch gesetzlich verankert: Trans* Personen mussten sich sterilisieren lassen, um ihren Geschlechtseintrag ändern zu können, bis das Bundesverfassungsgericht diese Regelung als verfassungswidrig einstufte. Frauen, die klassistisch oder rassistisch abgewertet werden, werden häufig mit der Zuschreibung konfrontiert, ‚zu viele‘ Kinder zu bekommen. Der Korridor des gesellschaftlich akzeptierten Alters, um Mutter zu werden, und der akzeptierten Anzahl der Kinder ist hier noch wesentlich enger. Dies ist ein Beispiel für intersektionale Perspektiven im Rahmen der Wissensvermittlung zu Geschlechterverhältnissen. Gleichzeitig sind diese Perspektiven natürlich niemals vollständig.*

Eine allumfassende Darstellung aller Überschneidungen und der individuellen Erfahrungen, die damit einhergehen, ist aus unserer Sicht nicht möglich. Wir können jedoch diverse Beispiele geben und dabei das Wissen und die Erfahrungen unserer Teilnehmenden einbeziehen. Unser Wissen ist zwangsläufig unvollständig und wir sind auf die Expertise unserer Teilnehmenden angewiesen, um unsere Inhalte zu ergänzen. Zudem gehen wir transparent mit unseren Erfahrungen und Wissensständen um. Außerdem können wir uns bei der gesamten Durchführung unserer Formate um unterschiedliche Perspektiven und den Abbau von Ausschlüssen bemühen, zum Beispiel im Hinblick auf die Auswahl der Methoden und Materialien. Beispiele hierfür sind:

- * Verwendung von Büchern, Flyern, Plakaten, Broschüren, usw., in denen vielfältige Erfahrungen und Perspektiven vorkommen
- * Arbeit mit Videoclips oder Filmen
- * Nutzung von Methoden, die die Möglichkeit bieten, verschiedene Themen zu besprechen und persönliche Erfahrungen einzubringen (z.B. „Eine Geschichte zu einem meiner Namen“, → [Namensgeschichten](#))
- * Nutzung von Methoden, die die Möglichkeit bieten, Emotionen im Kontext von Diskriminierungs-/Privilegierungserfahrungen wahrzunehmen und zu besprechen
- * Anmoderation und Auswertung von Methoden im Hinblick darauf, für wen die Methode leicht oder schwer ist, was Potenziale und Risiken sind, welche Perspektiven fehlen, etc.
- * Möglichkeiten für Selbstverantwortung, Selbstregulation und Partizipation der Teilnehmenden verdeutlichen und fördern
- * Flexibilität im Hinblick auf Programm und Inhalte

In unseren Bildungssettings ist es uns wichtig, unsere Herangehensweise explizit zu benennen. Das heißt, wir machen relativ zu Anfang einer Fortbildung deutlich, dass wir einerseits einen thematischen Schwerpunkt setzen (Geschlecht, Sexismus, Queerfeindlichkeit, Antifeminismus, etc.) und uns andererseits darum bemühen, Überschneidungen und Spannungsverhältnisse zu anderen Diskriminierungsverhältnissen in die Betrachtung einzuflechten. Für unsere Teilnehmer*innen bedeutet diese Thematisierung oft eine Erleichterung in dem Sinne, dass ihre Lebensrealität anerkannt wird und sie sich nicht vor allem darum bemühen müssen, dass eigene Schwierigkeiten und Diskriminierungswiderfahrnisse auch gesehen und ernst genommen werden sowie die nötige Übersetzungsarbeit zu leisten.

Intersektionalität schärft insofern auch unseren Blick für Dynamiken und Spannungsverhältnisse in unseren pädagogischen Settings. Diese lassen sich dadurch nicht (immer) vermeiden, aber besser einordnen und navigieren. Beispiele für Fragen, die wir uns in diesem Zusammenhang stellen, sind:

- * Für wen ist eine Gruppe eher ein Safer Space und für wen nicht, wer fühlt sich repräsentiert, wessen Lebensrealitäten kommen nicht vor oder sind nicht sichtbar?
- * Wie entstehen bestimmte Konflikte und Widerstände? Was haben sie mit Diskriminierung und Privilegierung bzw. bestimmten Intersektionen zu tun?
- * Welche Rolle spielen unsere Positionierungen sowie unsere pädagogische Machtposition als Leitung? Was zeigen wir von uns, welche Geschichten erzählen wir?
- * Welche Emotionen lösen unsere Angebote aus, was haben diese mit Diskriminierung und Privilegierung zu tun (→ Emotionen)? Wie werden emotionale Reaktionen je nach Positionierung der Teilnehmenden bewertet oder rezipiert?
- * Welche utopischen Momente, Erfahrungen von Solidarität und Verbündetenschaft sind möglich?

Zusätzlich verwenden wir das Konzept der Kreuz-Hierarchien als Teil von Intersektionalität.² Damit meinen wir primär die teils gegensätzlichen Positionierungen von Personen in unterschiedlichen Diskriminierungsverhältnissen. Zusätzlich können andere Machtverhältnisse in verschiedenen Settings eine Rolle spielen, beispielsweise das Machtverhältnis zwischen Leitung und Teilnehmenden oder Lehrkräften und Schüler*innen.

*Ich (Ulla) als weiße Frau werde im Geschlechterverhältnis aufgrund von Sexismus gegenüber meinem besten Freund diskriminiert. Da ich Akademikerin bin und er Handwerker, bin ich im Klassenverhältnis aufgrund von Klassismus ihm gegenüber privilegiert. Wir treten uns also immer gleichzeitig als Privilegierte*r und Diskriminierte*r gegenüber. Hierbei handelt es sich um eine Kreuz-Hierarchie.*

Wir halten es für sinnvoll, Kreuz-Hierarchien explizit zu benennen, da sie in pädagogischen Settings zu Lernhindernissen und Konflikten führen können (ein Beispiel hierfür findet sich im Kasten), insbesondere dann, wenn wir keinen bewussten Umgang damit suchen. Sie zu benennen, kann demgegenüber Dynamiken besprechbar machen und Teilnehmenden signalisieren, dass wir die unterschiedlichen Positionierungen (von denen wir wissen) ernstnehmen. Zusätzlich hilft uns das Konzept dabei, pädagogische Situationen zu reflektieren und das Verhalten aller Beteiligten (auch unser eigenes) einzuordnen.

Im Vortrag von uns, zwei weißen Frauen, zu geschlechtlicher Vielfalt vor dem gesamten Kollegium einer Berliner Schule, äußert sich ein Lehrer immer wieder kritisch bis abwertend zur Wichtigkeit des Themas, mit Aussagen wie: „Das betrifft ja nur ein paar Paradiesvögel“. In Kleingruppenphasen macht er sich über das Thema lustig, steigt zwischenzeitlich aus, usw. Der Lehrer ist selbst of Color. Im ausführlichen Zweiergespräch mit dem Lehrer nach dem Vortrag wird klar, dass Rassismus bisher im Schulkontext und im Kollegium nicht behandelt wurde und der Lehrer ständig rassistische Mikroaggressionen erlebt (→ Mikroaggressionen). Seine Diskriminierungserfahrungen werden im Schulkontext also nicht gesehen, während an unserem Bildungsformat zu geschlechtlicher Vielfalt das gesamte Kollegium teilnahm. Zusätzlich wurde er darin im Hinblick auf Sexismus, Trans- und Inter*feindlichkeit als privilegiert adressiert – während jedoch wir Fortbildnerinnen und ein Großteil des Kollegiums in Bezug auf Rassismus ihm gegenüber privilegiert sind. Gerade unter einem gesellschaftlichen Problemscheinwerfer (siehe unten), der Männer of Color häufig rassistisch als Gegner von Geschlechtergleichstellung markiert und Rassismus dethematisiert, konnten wir seinen Widerstand anders einordnen. Im Anschluss an die Veranstaltung versuchten wir daher, gegenüber unseren Ansprechpersonen an der Schule deutlich zu machen, dass auch Angebote zum Thema Rassismus für das Kollegium notwendig sind.*

Uns ist dabei wichtig, Diskriminierungsverhältnisse nicht gegeneinander in Stellung zu bringen, also keine Diskriminierungshierarchien aufzumachen (z.B. „Sexismus ist gravierender als Klassismus“) und die individuellen Erfahrungen von Menschen, die in einem oder mehreren Verhältnissen diskriminiert werden, nicht als ‚schlimmer‘ oder ‚weniger schlimm‘ zu bewerten.

2 Wir verdanken diesen Begriff einem Vortrag von Katharina Debus, die ihn auf Grundlage eines Artikels von Mart Busche (2012) entwickelt hat.

Problemscheinwerfer³

Wie schon in der Einleitung dieser Handreichung benannt, werden Themen um Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt im Moment gesellschaftlich aufgeladen diskutiert. Pädagogische Settings und Bildungsangebote finden nicht im luftleeren Raum statt. Wenn wir über Geschlechterverhältnisse sprechen, geschieht das stets in einem spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontext. Aktuelle Auseinandersetzungen und gesellschaftliche Diskurse beeinflussen unsere Angebote und werden dort auch verhandelt.

Beispielsweise sind derzeit extrem rechte und anti-egalitäre trans*feindliche Diskurse enorm wirkmächtig (→ Trans*feindlichkeit, → Geschlechtsbezogene Gewalt). Es ist wichtig, diese Diskurse zu kennen und im Hinterkopf zu behalten, wenn wir über geschlechtliche Vielfalt sprechen.

Darüber hinaus werden Sexismus, Trans*feindlichkeit und Queerfeindlichkeit in Deutschland gesamtgesellschaftlich und medial in erster Linie rassistisch verhandelt. Die weiße Dominanzgesellschaft imaginiert sich als geschlechtergerecht und gleichstellungsorientiert; Sexismus und Homofeindlichkeit werden ‚anderen‘ zugeschrieben: vor allem muslimischen Männern, migrantischen Männern, Schwarzen Männern und Männern of Color. Gleichzeitig werden sexistische, trans*- und queerfeindliche Haltungen derzeit auch von (extrem) rechten Akteur*innen unverblümt vertreten und ideologisch eingebettet (→ Rechte Geschlechterbilder, → Trans*feindlichkeit).

Dieses Phänomen erfassen wir mit dem Begriff des Problemscheinwerfers: Gesellschaftlich wird quasi ein Problemscheinwerfer auf bestimmte Themen oder Personengruppen gerichtet.

*In einer Fortbildung an einer Schule in Berlin Prenzlauer Berg verhandeln wir das Thema Männlichkeit und problematische Strukturen in derzeitigen Männlichkeitsbildern. Das Thema ruft großen Widerstand bei einigen der teilnehmenden männlichen weißen Lehrkräfte hervor. Sie gehen davon aus, dass es an ihrer Schule ein gleichberechtigtes, nicht-diskriminierendes Miteinander gäbe. Sexismus und Queerfeindlichkeit sehen sie als „ein Problem, das es in Neukölln gibt“. Der Berliner Stadtteil Neukölln steht hier als Chiffre für muslimische junge Männer. Die Lehrer waren keine Rechtsextremisten. Die von Rechts so erfolgreich gesetzte Erzählung des ‚übergriffigen Fremden‘ ist aber weit verbreitet und hat auch in das Alltagswissen und die Deutungen dieser Lehrer Eingang gefunden. Gleichzeitig verschließen sich die Lehrer mit dieser rassistischen Verschiebung einer Auseinandersetzung mit eigenen diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen und mit denen ihrer Schüler*innen. Darunter haben in erster Linie Schüler*innen zu leiden, denen Diskriminierung widerfährt – sowohl diejenigen, die in der Schule nicht geschützt werden, als auch die, denen (innerhalb und außerhalb der Schule) diskriminierende Haltungen rassistisch zugeschrieben werden.*

In unseren Bildungsangeboten versuchen wir daher, gesellschaftliche Diskurse und deren Bedeutung für unsere Zielgruppen mitzudenken. Die besondere Aufmerksamkeit durch einen Problemscheinwerfer prägt unsere pädagogischen Kontexte insofern, als dass wir uns der Zielgruppe, mit der wir arbeiten, und der Bilder und Vorurteile, mit denen sie konfrontiert wird, bewusst sein müssen.

Wir müssen uns beispielsweise Gedanken darüber machen, ob und in welcher Form wir in Gruppen über Unsicherheiten und Zweifel von trans* und nicht-binären Menschen im Hinblick auf Transitionsprozesse sprechen können. Wir müssen dabei darauf achten, den genannten trans*feindlichen Diskursen, die trans* Sein als Phase oder als Trend abtun und trans* Personen ihre Selbstbestimmung absprechen, entgegen zu wirken. Gleichzeitig sollten wir deutlich machen, dass Unsicherheiten und Zweifel okay sind und dazugehören. Wir sollten vermitteln, dass Transitionsschritte wie die Änderung von Namen und Pronomen auch ausprobiert werden dürfen. Wir sollten dem Druck zu Vereindeutigung und Kohärenz entgegenwirken, statt ihn zu verstärken. Dieses Spannungsverhältnis in dem gegenwärtigen trans*feindlichen Klima und in heterogenen Gruppen zu navigieren, kann herausfordernd sein.

Wenn wir wiederum mit Jungen, denen Rassismus widerfährt, zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt arbeiten, müssen wir uns bewusst machen, dass diese es in der Regel gut kennen, in Bezug auf Sexismus und Queerfeindlichkeit als (potenzielle) Täter adressiert zu werden.

³ Diesen Begriff verdanken wir Iven Saadi und Katharina Debus.

Dies prägt berechtigterweise ihre Perspektive auf das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und ihre Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen. Wenn wir diese Erfahrung – ebenso wie die Rassismuserfahrungen der Jungen und die Tatsache, dass auch Jungen of Color, Schwarze und muslimische Jungen queer sein können – nicht berücksichtigen, ist es nicht verwunderlich, wenn sie in Widerstand zu unseren Angeboten gehen.

In Bezug auf Problemscheinwerfer stellen wir uns bei der Gestaltung von Bildungsangeboten also folgende Fragen, zusätzlich zu den oben genannten:

- * Welche aktuellen Diskurse und Bilder sind für unsere Zielgruppen in der Thematik relevant?
- * Thematisieren wir problematische Bilder und Diskurse explizit, um sie besprechbar zu machen, oder nicht?
- * Ist es notwendig, zunächst zu anderen Themen zu arbeiten, um ein Einlassen auf unser Thema zu ermöglichen (beispielsweise zunächst zu trans*feindlichen Diskursen arbeiten, um dann reale Unsicherheiten und Transitionswege besprechen zu können)?
- * Inwiefern können wir in kurzzeitpädagogischen Formaten zumindest Signale geben, dass wir gesellschaftliche Diskurse und Bilder kennen und uns ihrer Bedeutung bewusst sind?

Fazit

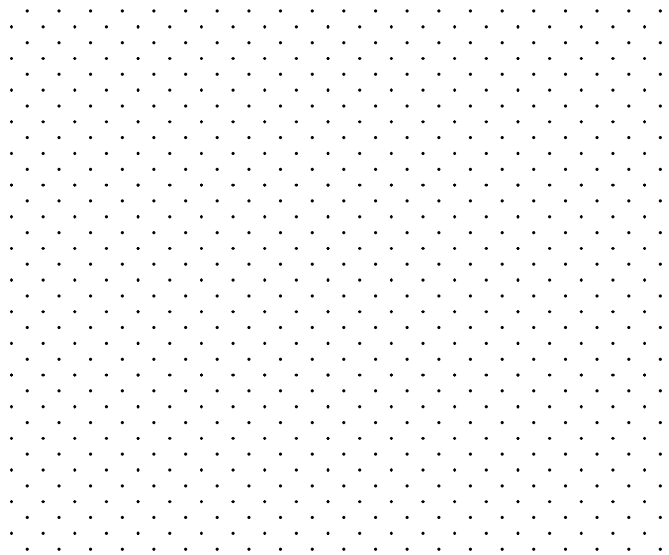
Wir versuchen in all unseren pädagogischen Formaten, die Konzepte Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer zu nutzen, um unseren Blick zu erweitern, unsere Herangehensweisen zu reflektieren und Ausschlüssen entgegenzuwirken.

Gleichzeitig ist unsere Handlungsmacht begrenzt: Gesellschaftliche Ungleichheiten sind strukturell bedingt und historisch gewachsen und beruhen nicht auf dem Fehlverhalten einzelner Personen. Sie durchziehen zwischenmenschliche Beziehungen und Individuen, können aber auf individueller und interpersoneller Ebene nicht einfach aufgelöst werden. Wir können auch in pädagogischen Settings Ungleichheit nicht ausschließen oder umkehren. Wir können Heterogenität und unterschiedliche Verletzlichkeit jedoch anerkennen und benennen.

Das Bemühen um die konsequente Berücksichtigung von Intersektionalität in der pädagogischen Arbeit birgt zudem das Risiko, die Menschen, mit denen wir arbeiten, vor allem im Hinblick auf ihr Eingebundensein in Diskriminierungsverhältnisse zu sehen. Menschen werden aber nie nur durch Privilegierung und Diskriminierung geprägt und in allen Gruppen gibt es diverse weitere Dynamiken und bedeutsame Aspekte. So bringen Menschen oft Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen jenseits von Diskriminierung mit und haben darüber hinaus verschiedenste Ressourcen, Bedürfnisse, Lerntypen, etc., die

das Lernsetting prägen. In der Arbeit mit Jugendlichen wie auch Erwachsenen sind deren Werte, Normen und politische Überzeugungen relevant dafür, wie wir mit ihnen zu Themen rund um Geschlechterverhältnisse arbeiten können. In unserer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften spielt außerdem das professionelle Selbstverständnis eine große Rolle dafür, wie offen sie sich gegenüber den Inhalten zeigen. Ein Ansetzen an Qualitätsstandards, Richtlinien und Gesetzen, professioneller Haltung und Werten kann daher eine hilfreiche Grundlage sein, um Fachkräfte mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen zu adressieren. In allen Gruppen haben wir es darüber hinaus mit gegenseitigen Sympathien und Antipathien zu tun; mit den jeweiligen Sorgen und Nöten der Teilnehmenden; mit den Lebenslagen, in denen sie sich befinden; sowie mit weiteren Hierarchien, beispielsweise aufgrund von unterschiedlichen Wissensständen, Rollen innerhalb der Peergroup und formalen Hierarchien (wenn wir beispielsweise mit Teams arbeiten, deren Leitungskräfte ebenfalls teilnehmen). Homogene Gruppen gibt es so gesehen nicht und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Heterogenität und den Spannungsverhältnissen, die sich aus dieser ergeben, ist unseres Erachtens eine pädagogische Kernkompetenz.

Wenn wir das Konzept Intersektionalität ernstnehmen, dann sind die Intersektionen und individuellen Erfahrungen, die sich daraus ergeben, so vielfältig und unterschiedlich, dass wir sie unmöglich alle mitdenken und mitbesprechen können. Ebenso wenig können wir gesellschaftliche Strukturen in pädagogischen Settings einfach auflösen. Nichtsdestotrotz unterstützen uns die Konzepte Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer dabei, die Spannungsverhältnisse und Dynamiken zu navigieren, die uns in heterogenen Gruppen begegnen. Sie helfen uns dabei, unsere Bildungsangebote inhaltlich weiterzuentwickeln und sie so zu gestalten, dass sie möglichst wenige Fallstricke und Hindernisse für viele Teilnehmer*innen mit sich bringen. Im besten Fall helfen sie uns auch dabei, Heterogenität nicht primär als Last und Schwierigkeit wahrzunehmen, sondern als Ressource, Lern Gelegenheit und Möglichkeit für Verbindungen und Bündnisse.



Impressum

Dieser Text ist erschienen in der pädagogischen Handreichung:

Klemm, Sarah/Wittenzellner, Ulla (Hrsg.) (2025):
Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung
und Rechtsextremismus.

**Berlin: Dissens –
Institut für Bildung und Forschung e.V.**

dissens.de

**Das Literaturverzeichnis für die gesamte
Handreichung ist als Download verfügbar unter:**

schnig.dissens.de/handreichung

Die Handreichung wurde im Rahmen des Projekts „Schnittstelle Geschlecht – Geschlechterreflektierte Bildung als Prävention von Sexismus, Vielfaltsfeindlichkeit und Rechtsextremismus“ von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. erarbeitet. Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Fördermittelgeber*innen dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen Verantwortung.

