

Alles so schön bunt...!?

Fallstricke und Chancen

diversitätssensibler politischer Bildungsarbeit

Diversity-Konzepte haben im Bereich der (politischen) Bildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich zum einen in Programmen und Projekten, die unter dem Stichwort Vielfalt und Diversität laufen, zum anderen sind sie bereits Bestandteil der Organisationsstruktur und der Grundhaltungen bestimmter Institutionen geworden. Diversity-Ansätze verfolgen die Zielsetzung, für unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven, Werteorientierungen und Lebensstile zu sensibilisieren und diese in den jeweiligen Kontexten zu berücksichtigen. Damit einher geht die Forderung, allen Mitgliedern der Gesellschaft das Recht auf ein selbstbestimmtes Ausleben von Identität zuzugestehen und zu ermöglichen (vgl. Hormel/Scherr 2004: 209).

Im Folgenden sollen sowohl Chancen als auch mögliche Herausforderungen diversitätssensibler Bildungsarbeit anhand von Beispielen und Erfahrungen aus der Praxis erläutert werden. Kontext der Beschäftigung mit der Thematik bildet dabei die postmigrantische Gesellschaft: Eine Gesellschaft, die maßgeblich von Migration und den damit zusammenhängenden Veränderungs- und Anpassungsprozessen geprägt ist.

Pluralität und vielfältige Identitäten sichtbar machen

Die Existenz pluraler Identitäten und Lebensentwürfe ist eine gesellschaftliche Tatsache. Diese Feststellung scheint banal, die Anerkennung dieser Tatsache scheint jedoch gerade dann eine Herausforderung zu sein, wenn es um Lebensentwürfe geht, die von einer vermeintlichen Norm abweichen, also nicht Bestandteil der „Dominanzkultur¹“ sind. Die Frage, wer oder was als Norm oder als Abweichung gilt, ist eng verknüpft mit gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen.

Diversity-Ansätze in der politischen Bildung setzen an diesem Punkt an: Sie rücken die Vielfältigkeit und Heterogenität von Identitäten in den Mittelpunkt und wollen ihre Wertschätzung ermöglichen. Eine im schulischen Kontext weit verbreitete Methode hierfür bildet das sogenannte »Interkulturelle Frühstück«, bei dem die Schüler*innen sich

¹ Der Begriff der Dominanzkultur oder -gesellschaft wurde von Birgit Rommelspacher geprägt und versucht, Diskriminierung und Ungleichverhältnisse in gesellschaftliche Machtstrukturen einzubetten. Diese verlaufen entlang verschiedener Differenzlinien (Frau/Mann/divers, weiß/Schwarz, deutsch/nicht-deutsch, arm/reich usw.) und führen zu Privilegierung bzw. Benachteiligung. Entscheidend sind hierbei nicht Mehrheits-, sondern Dominanzverhältnisse: Die Frage, ob Identitäten oder Lebensentwürfe Bestandteil einer gesellschaftlichen „Norm“ bilden (Mann, weiß, deutsch, reich...) oder eben nicht.

Autor*in/ Organisation

Aylin Kortel, Bildungsstätte Anne Frank

an der Gestaltung des Frühstücks beteiligen, indem sie Gerichte aus ihrem kulturellen Kontext beisteuern. Durch diese gemeinsame Erfahrung soll Unterschiedlichkeit sichtbar und wertschätzbar werden.

An diesem Beispiel zeigt sich jedoch eine Problematik, die vielen Diversity-Methoden gemein ist: die Gefahr, bei der Thematisierung von Vielfalt gängige Differenzkategorien und die damit einhergehenden Stereotypisierungen zu reproduzieren und zu verstärken.

Durch die Fokussierung auf Nationalkulturen, die beim Frühstück in Form von »landestypischen Gerichten« repräsentiert werden sollen, werden stereotype, generalisierende und homogenisierende Vorstellungen von Kultur reproduziert, die die Komplexität der Realität nicht abbilden. Darüber hinaus erfolgt die Verortung der Schüler*innen in die unterschiedlichen Kulturkreise oft nicht selbstbestimmt, sondern wird ihnen von den pädagogischen Fachkräften oder Lehrkräften zugeschrieben. So kann es etwa passieren, dass die als türkisch gelesene Schülerin aufgefordert wird, Börek mitzubringen, auch wenn sie morgens eigentlich gerne Müsli isst und türkisches Essen in ihrem Lebenskontext kaum eine Rolle spielt – oder sie vielleicht sogar überhaupt keine türkische Migrations- oder Familiengeschichte hat. Eine solche Erfahrung stärkt Prozesse von Fremdzuschreibungen und widerspricht dem Anspruch, die Schüler*innen als komplexe Individuen wahrzunehmen und sie im selbstbestimmten Ausleben ihrer Identität zu stärken.

Die Grundlage von Diversity-Ansätzen muss demnach ein differenziertes Verständnis von sozial bedeutsamen Unterschieden bilden. So soll es nicht darum gehen, Individuen als Repräsentant*innen konstruierter Gruppen zu fassen, sondern sowohl individuelle als auch soziale Identitäten als komplex, widersprüchlich, situativ variierend und prozesshaft zu begreifen. Dies ermöglicht die Hinterfragung ethnisierender, kulturalisierender² Festschreibungen und statischer Konzepte von Kultur, die sich unter anderem in Methoden wie dem interkulturellen Frühstück äußern. Indem die Diversity-Perspektive für in sich heterogene Identitäten und Praktiken sensibilisiert, eröffnet sie die Möglichkeit, die Einteilung von Individuen in eindeutige (konstruierte) Differenzkategorien zu hinterfragen (vgl. ebd.: 205ff.).

Eine Methode aus unserer Bildungsarbeit, die die Mehrdimensionalität und Prozesshaftigkeit von Identität in den Mittelpunkt stellt, ist die **Identitätszwiebel**. Sie eignet sich auch dazu, Zuschreibungsprozesse und Vorurteile zu reflektieren und wird im Kapitel zu Methoden genauer beschrieben.

² Mit Ethnisierung und Kulturalisierung werden Praxen bezeichnet, in denen eine oftmals fremd zugeschriebene „Ethnie“ und/oder „Kultur“ als grundlegende Unterscheidungskategorie zwischen Gruppen von Menschen fungiert. Diese Kategorie dient darüber hinaus als zentrales und determinierendes Erklärungsmuster für individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen sowie für soziale Prozesse.

Den gesellschaftlichen Kontext mitdenken

»Wir für Vielfalt!«, »Unsere Schule ist bunt!«, »Vielfalt statt Einfach!« – Projekte mit solchen und ähnlichen Titeln, die sich das Ziel gesetzt haben, Vielfalt positiv hervorzuheben, gibt es glücklicherweise viele, sei es an Schulen, öffentlichen Einrichtungen oder anderen Institutionen. Der positive Bezug auf Diversität – sei es im Rahmen solcher Projekte oder generell im Kontext der Bildungsarbeit – greift jedoch zu kurz, wenn die Thematisierung von Vielfalt nicht in gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse eingebettet wird. Denn ein Plädoyer für Vielfalt verkennt gesellschaftliche Realitäten, wenn es sich allein auf die Anerkennung und Akzeptanz unterschiedlicher Identitäten und Lebensentwürfe beruft. Es übersieht, dass eine Reihe von Unterschieden und Klassifikationen sozialer Gruppen insofern gesellschaftlich bedeutsam sind, als sie eng mit der Reproduktion sozialer Hierarchien und Ungleichheiten verschränkt sind. Zuschreibungen und Bewertungen dieser Gruppen dienen dazu, soziale Ungleichheit zu legitimieren und als Folge unterschiedlicher Fähigkeiten und Eigenschaften zu begreifen. In diesem Kontext erscheint die Praxis der Anerkennung von Differenz paradox. So ist die Zielsetzung, Pluralität sichtbar zu machen, nicht von der Thematisierung von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit zu trennen. Bei Differenzkategorien, die für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse relevant sind, kann die Anerkennung dieser sozial hergestellten Differenzen gerade nicht das Ziel pädagogischen Handelns sein. Vielmehr sollte es primär darum gehen, die Bedeutsamkeit der konstruierten Kategorien zu hinterfragen, ebenso wie die Strukturen und Prozesse, die Individuen aufgrund der ihnen zugeschriebenen Zugehörigkeit zu ebendieser Kategorie einen weniger privilegierten Platz in der Gesellschaft zuweisen (vgl. ebd.: 209ff.).

Bildungsarbeit zum Thema Diversität kann darüber hinaus einen Raum dafür schaffen, sich kritisch mit der Frage auseinanderzusetzen, wer in der Gesellschaft überhaupt als »anders« wahrgenommen wird. Wer gehört unhinterfragt zu dem imaginären »Wir«, und welche Identitäten und Positionierungen werden als »besonders« oder »abweichend« herausgestellt? Welche Wirkungen hat es auf Betroffene, wenn ihre Zugehörigkeit zu der Norm ständig infrage gestellt wird?

Prozesse des »Othering«, in denen Personen zu »Anderen« gemacht werden, stehen immer auch im Zusammenhang mit Diskriminierungsstrukturen. Hierbei widerspricht »Othering« dem in den Menschenrechten festgeschriebenen Prinzip der Gleichwertigkeit: Die »Anderen« erfahren eine Abwertung; ihnen wird ein Weniger an Rechten und an Teilhabe- und Entfaltungsmöglichkeiten zugestanden. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf Betroffene, etwa wenn einer lesbischen Frau gesetzlich erschwert wird, das Kind ihrer Lebenspartnerin zu adoptieren, oder wenn eine Person of Color ständig von der Polizei kontrolliert wird. Diversity-Ansätze der politischen Bildung können Möglichkeiten schaffen, Ungleichheitsvorstellungen und Diskriminierungspraxen grundlegend zu hinterfragen, indem sie bei dem ihnen

zugrunde liegenden Mechanismus des Othering ansetzen und die Frage nach dem konstruierten »Wir« vor der Folie einer pluralen, heterogenen Gesellschaft kritisch verhandeln.

Eine Methode aus unserer Bildungspraxis, die sich gut dafür eignet, Normalitätsvorstellungen und Zuschreibungsprozessen zu hinterfragen und die Auswirkungen (struktureller) Diskriminierung zu reflektieren, ist die **Reality Show**. Sie wird im Kapitel zu Methoden genauer beschrieben.

Diversität und Repräsentation: wer spricht (über wen)?

Die Thematisierung von Diversität kann nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext geschehen – diese Erkenntnis hat nicht nur Auswirkungen auf die Inhalte einer diversitätssensiblen Bildungsarbeit, sondern sie macht auch eine kritische Beschäftigung mit den Akteur*innen ebendieser Bildungsarbeit notwendig. Es geht dabei um die Frage der Repräsentation: Wer spricht auf welche Weise und aus welcher Position heraus über unterschiedliche Positionierungen und Identitäten in der Gesellschaft, und welche Konsequenzen sind damit verbunden?

Die Repräsentationsverhältnisse in der (Migrations-)Gesellschaft sind geprägt von Verhältnissen der Ungleichheit und damit eng verknüpft mit Phänomenen der Macht – unterschiedliche Gruppen verfügen in unterschiedlichem Maße über Mittel der Repräsentation. Dies wirkt sich sowohl auf die Möglichkeiten der Selbstdarstellung als auch auf die Darstellung der Anderen aus: Privilegierte Gruppen verfügen über die Macht, über andere zu sprechen, Bilder von ihnen zu erschaffen und sie damit auf grundlegender Ebene erst zu den Anderen zu machen.

Neben der Frage nach Möglichkeiten der Selbstdarstellung sowie der Darstellung der Anderen geht es bei der Betrachtung von Repräsentationsverhältnissen auch um die Möglichkeiten der Repräsentation bestimmter Lebensformen, die wiederum Aufschluss geben über Differenzlinien und Zugehörigkeitsdiskurse in der Gesellschaft (vgl. Broden/Mecheril 2007: 10f.). So wird beispielsweise Menschen mit einem tatsächlichen oder zugeschriebenen Migrationshintergrund nicht der Status zugesprochen, legitime Vertreter*innen Deutschlands zu sein. Durch diese Praxis werden (Zugehörigkeits-)Verhältnisse und Machtstrukturen artikuliert und verstärkt.

Die Suche nach Alternativen zu diesem Dominanzverhältnis birgt jedoch weitere Herausforderungen. So wird mit der Forderung nach veränderten Repräsentationsverhältnissen oftmals die Idee einer angemessenen, legitimen Darstellung und Vertretung, einer authentischen Stimme verbunden. Dies ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Zum einen operiert das Fassen der Anderen als Vertreter*innen und

Spezialist*innen für ihre Gruppe beziehungsweise ihre Kultur wiederum mit Zuschreibungen und impliziert ein Wissen qua Geburt – dadurch werden Zugehörigkeiten festgeschrieben. Diejenigen Marginalisierten, denen der Zugang gewährt wurde beziehungsweise die sich den Zugang verschafft haben, laufen also Gefahr, in einem solchen Rahmen zu sogenannten tokens zu werden (vgl. Varela/Dhawan 2004: 212).

Zum anderen erlaubt gerade der – wenn auch oftmals eingeschränkte – Zutritt einiger weniger marginalisierter Personen in Positionen und Räume der Macht, dass gegebene Verhältnisse stabilisiert und vor Kritik geschützt werden (vgl. Varela/Dhawan 2018: 276): Wenn einige wenige Personen es geschafft haben, so die Argumentation, könne niemand mehr behaupten, Marginalisierte hätten es schwerer. In dieser Logik muss folglich an den bestehenden Strukturen und Zugangsmöglichkeiten nichts mehr geändert werden.

Um Repräsentations- und Machtverhältnisse grundlegend zu verändern, ist ein eingeschränkter Zugang einiger Weniger jedoch ungenügend. Es braucht zum einen von Seiten der Repräsentierenden eine Reflexion der Angemessenheit ihrer Darstellungs- und Vertretungspraxen und eine ständige Überprüfung, ob diese Praxen essentialisierende³ Machtwirkungen beinhalten (vgl. Broden/Mecheril 2007: 20f.). Zum anderen bedarf es einer grundlegenden Reflexion darüber, wer in welchem Raum spricht, wem Gehör geschenkt wird und wem nicht. So liegt das Problem nicht primär darin, dass bestimmte Stimmen nicht zu Wort kommen beziehungsweise nicht sprechen, sondern dass ihnen nicht zugehört wird und sie dadurch zum Schweigen gebracht werden. Eine Strategie zur Veränderung der Repräsentationsverhältnisse besteht dementsprechend in einem »Subversiven Zuhören«: der Praxis, Räume zu schaffen, in denen die Anderen gehört werden und damit Perspektiven, die bisher unbeachtet blieben und nicht als relevant angesehen wurden, sichtbar zu machen (vgl. Varela/Dhawan 2018: 278f.).

Herausforderungen für die Bildungspraxis:

Positionierung und Selbstreflexion

Die Frage nach Repräsentationsverhältnissen spielt auch für die konkrete Bildungspraxis eine wichtige Rolle: Wie verorten und positionieren sich die Akteur*innen in Bezug auf Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsstrukturen, und wie machen sie dies transparent? Von welcher Position aus wird Wissen vermittelt, wird über wen und was gesprochen, werden Fragen gestellt und beantwortet?

³ Essentialisierung bezeichnet die Festschreibung und Reduktion von Individuen oder Gruppen auf ein bestimmtes Merkmal.

Dieses Merkmal wird als unabänderlich, wesensbestimmend und verhaltensleitend begriffen.

Im Bereich der politischen Bildung zum Thema Diversität und Diskriminierung lässt sich konstatieren, dass es oftmals um ein Sprechen über geht. Die Präsenz von unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen ist demnach auch in diesem Bereich noch keine Normalität. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für politische Bildner*innen, ihre eigene pädagogische Praxis kontinuierlich zu reflektieren und daraufhin zu überprüfen, ob sie bestehende Strukturen und Machtverhältnisse reproduziert und verstärkt. Im Zusammenhang mit der Frage nach der eigenen Positionierung geht es dann darum, welchen Perspektiven Raum gegeben wird, wer wie über wen spricht und ob im Sprechen über Andere Zuschreibungen und Essentialisierungen verfestigt werden. Spreche ich über die Türk*innen/Muslim*innen/Homosexuellen/Menschen mit Behinderung et cetera und erwecke beziehungsweise verstärke dabei den Eindruck, sie seien eine homogene Gruppe? Wie kann ich stattdessen eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und Lebensentwürfe innerhalb dieser Gruppe sichtbar machen und damit Vorstellungen starrer Gruppenzugehörigkeiten infrage stellen? Wie finde ich Möglichkeiten, Betroffenen selbst Raum zu geben, ihre Perspektiven darzustellen? Wann nehme ich mich zurück und höre zu? Und an welchen Stellen mache ich meine eigene gesellschaftliche Positionierung zum Thema?

Die Positionierung der jeweiligen politischen Bildner*in ist auch relevant bezüglich der Frage, was die Lernenden im pädagogischen Raum erfahren und mitnehmen.

Wird Bildungsarbeit zum Thema Diversität beispielsweise von Personen durchgeführt, die sich selbst in gesellschaftlich marginalisierten Positionen befinden, so ergeben sich daraus konkrete Konsequenzen für den Lernraum. Wenn bei der Thematisierung von Diversität in der Migrationsgesellschaft die politisch Bildende selbst als nicht-deutsch gelesen wird, so kann das zum einen zur Folge haben, dass gesellschaftlich marginalisierte Perspektiven hör- und sichtbar werden. Neben dieser inhaltlichen Komponente kann die Positionierung der Bildner*in aber auch in sich schon eine Lernerfahrung ermöglichen – etwa eine Irritation von Normalitätsvorstellungen darüber, wer üblicherweise über wen spricht; wer also Subjekt und wer Objekt der Rede ist. Alle im Raum – seien es nun Angehörige der sogenannten Mehrheitsgesellschaft oder nicht – erfahren, dass es auch marginalisierten Personen möglich ist, bestimmte (Macht-)Positionen einzunehmen und Raum einzufordern. Dies setzt ein Zeichen, das für Betroffene von Rassismus und Benachteiligung stärkend und empowernd wirken kann. Darüber hinaus eröffnet ihnen die Positionierung der politischen Bildner*in als ebenfalls von Rassismus Betroffene einen Raum, der eigene Erfahrungen besprechbar macht.

Die oben genannten Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der Frage der Repräsentation ergeben, spielen auch für die konkrete Bildungspraxis eine Rolle. So werden bei der Thematisierung von Diversität und/oder Diskriminierung diejenigen Bildner*innen, die

nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, oftmals von Seiten der Teilnehmenden in Stellvertreter*innenpositionen gerückt. Sie gelten als Instanz, die zum einen Informationen über das Andere/die Anderen liefern und zum anderen bestimmte Verhaltensweisen als nicht-diskriminierend legitimieren sollen. Gleichzeitig sind sie jedoch gerade bei der Beschäftigung mit Diskriminierung auch mit dem Verdacht konfrontiert, dass sie aufgrund ihrer eigenen Betroffenheit keine objektive Meinung über das Thema vertreten und vermitteln können. Diese widersprüchlichen Anforderungen ergeben sich aus dem Wirken diskriminierender Strukturen und Denkmuster – dies zum Thema zu machen, sollte Bestandteil ebendieser Bildungsprozesse sein.

Im Bereich der politischen Bildungsarbeit – wie auch in allen anderen Gesellschaftsbereichen – sollten die jeweiligen Akteur*innen die Vielfalt an unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen abbilden. Insofern ist eine Diversifizierung der politischen Bildung auf inhaltlicher und personeller Ebene als Bestandteil gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu begreifen, die notwendig sind, um darauf hinzuwirken, dass alle Mitglieder der Gesellschaft sich in dieser gesehen, wertgeschätzt und repräsentiert fühlen – ein Zustand, der in einer demokratischen Gesellschaft eigentlich schon längst Normalität sein sollte.

Literatur

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: Eigenverlag, online unter: <https://www.ida-nrw.de/publikationen/reader-buecher/detail/re-praesentationen-dynamiken-der-migrationsgesellschaft> [Zugriff: 5.9.19]

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2004): Horizonte der Repräsentationspolitik –Taktiken der Intervention. In: Roß, Bettina (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.205-226.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2018): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster: Unrast Verlag, S. 270-290.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.