

Das Verständnis von Vielfalt und implizit vermittelte Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien virtueller Bildungsplattformen. Eine analytische Annäherung.

**Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)**

Autorin: Doreen Regenscheit

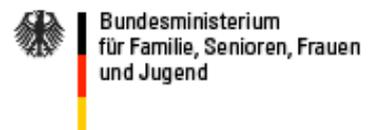
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Philosophische Fakultät

Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien

Bereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

Gefördert vom:



Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit „Das Verständnis von Vielfalt und implizit vermittelte Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien virtueller Bildungsplattformen. Eine analytische Annäherung.“ von Doreen Regenscheit wurde vom bundesweiten Netzwerk [Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit](#) (FPD) im Rahmen der [AIM-Förderung für Studierende](#) gefördert.

FPD setzt sich dafür ein, das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit in Lehre und Forschung stärker und nachhaltiger an Hochschulen zu verankern. Mit der AIM-Förderung, die sich sowohl an Studierende im Bachelor- als auch im Masterstudium richtet, möchte FPD das allgemeine Interesse für die Internationale Jugendarbeit als Forschungsfeld erhöhen und Studierende dazu motivieren, sich in ihren Abschlussarbeiten mit diesem Feld auseinanderzusetzen. Auf diese Weise trägt FPD zur Stärkung der Internationalen Jugendarbeit bei und ermöglicht dem Arbeitsfeld neue empirische Erkenntnisse.

Neben der finanziellen Unterstützung für anfallende Forschungskosten bietet die AIM-Förderung den Studierenden auf inhaltlicher Ebene Zugang zum bundesweiten Netzwerk von Forscher:innen und Praktiker:innen.

Doreen Regenscheit hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit dem Verständnis von Vielfalt und implizit vermittelten Bedeutungszusammenhängen in Übungsmaterialien virtueller Bildungsplattformen analytisch auseinandergesetzt und wertvolle Erkenntnisse für das Arbeitsfeld der Internationalen Jugendarbeit erzeugt.

Wir gratulieren ihr herzlich zur bestandenen Masterprüfung!

Abstract

Der Beitrag widmet sich einer Begriffsauslegung zu Vielfalt und klassifiziert verwandte Denkweisen gängiger Ansätze der Kultur-, Diversitäts- und machtkritischen Forschung. Entsprechende Möglichkeiten, ein Grundverständnis zu wählen und zu prüfen, werden mithilfe der Methode des *Zoomings* vorgestellt. Eine (Jugend-)Bildung zu Vielfalt wird in ihrer Entwicklungsgeschichte in deutschem Kontext umrissen und ihr paradox erscheinender Zuwachs an Ansätzen problemorientiert dargestellt. Darin wird das Feld virtueller Bildungsplattformen eingeordnet.

Die hermeneutische Analyse impliziter Inhalte in Übungsmaterialien zu Vielfalt ist Kern des Beitrags: Dafür wird der Eisberg der Übungen zu Vielfalt entwickelt und vorgestellt, um implizite Inhalte in Übungsmaterialien erkennbar und vor ihrem Kontext verständlich zu machen (= implizite Bedeutungszusammenhänge). Es wird dargelegt, wieso diese Inhalte einen großen Einfluss auf die Weltsicht der Teilnehmenden einer Bildungseinheit haben können. Die Analyse hat drei Schwerpunkte. Erstens werden implizite vermittelte Kulturalisierungen, die Abwendung des Kulturbegriffs und machtkritische Denkweisen behandelt, welche jeweils als Begründung für zwischenmenschliche Probleme gelten. Zweitens wird die bewusste Verwendung von Stereotypen und ihre versuchte Dekonstruktion diskutiert sowie eine implizite Ausblendung von Othering-Mechanismen. Drittens werden Unterschiedlichkeiten zwischen Individuen thematisiert, die zum einen einer positiven, machtblinden Haltung (Gleichheitsdilemma), zum anderen einer ausdifferenzierten Perspektive unterliegen (Differenzdilemma) und entsprechend implizite Botschaften vermitteln. Es finden sich Implikationen für die internationale Jugendbildung.

Widmung

Im EU-Innovationsprojekt *KIDS4ALLL (Key Inclusive Development Strategies for Lifelong Learning)* wird eine mehrsprachige und interaktive E-Learning-Plattform sowie eine Buddy-Box entwickelt, die die Zusammenarbeit heterogener, partnerschaftlicher Lernteams fördert. Jugendliche aus elf Ländern innerhalb und außerhalb der Europäischen Union lernen im Buddy-System acht Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens und bilden ihre individuellen Fähigkeiten auf kognitiver, konativer und affektiver Ebene aus. Dabei spielen Inklusion und Gemeinschaft inhaltlich und methodisch eine wichtige Rolle.

Die Ausarbeitung widmet sich dem EU-Innovationsprojektes KIDS4ALL und trägt das Ziel, bei der Suche von Bildungsmaterial zu Vielfalt inhaltlich als Orientierungshilfe zu dienen. Sie soll für implizite Botschaften und deren Bedeutung sensibilisieren. Hierbei soll den Materialsuchenden ein Verständnis dafür ermöglicht werden, welche Konsequenzen die Auswahl bzw. Nichtauswahl eines entsprechenden Inhaltes im Übungsmaterial haben kann.

Weiterhin ist die Ausarbeitung den Tätigen oder Interessierten des nationalen und internationalen Jugendbildungsbereichs gewidmet, die mögliche implizite Botschaften zu Vielfalt ihrer Bildungsarbeit hinterfragen möchten. Eine besondere Widmung erhält die Fachöffentlichkeit über die *FPD (Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit)*.

Danksagung

Ein großer Dank gilt allen, die mich beim Anfertigen der Masterarbeit auf verschiedene Art und Weise unterstützt haben. Zuerst möchte ich insbesondere meiner Betreuerin und KIDS4ALLL-Ansprechpartnerin Dr. Luisa Conti für Ihre hilfreichen, konstruktiven Anregungen sehr danken. Ebenso haben mich Prof. Dr. Jürgen Bolten und Dr. Maja Störmer auf dem Weg begleitet, was ich zu schätzen weiß. Darüber hinaus möchte ich mich vielmals bei der FPD für die prozessbezogene und finanzielle Unterstützung im Rahmen der AIM-Förderung bedanken. Weiterhin richtet sich mein herzliches Dankeschön an alle Kommiliton*innen, Freund*innen und an meine Familie für den starken Rückhalt, offene Ohren und die Hilfsbereitschaft zum Korrekturlesen. Abschließend möchte ich mich für die sehr bereichernde, persönliche Entwicklung und interessante Zeit im Rahmen des Masterstudiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bedanken.

Sprachliche Vorbemerkung

Die Ausarbeitung verschreibt sich einer gendergerechten, diskriminierungssensiblen, inklusiven Sprache. Dafür orientiert sie sich am *Leitfaden Fair in der Sache –Fair in der Sprache* der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2018). Sie bedient sich verschiedenen Vorschlägen zum geschlechtsneutralen Schreiben sowie der Symbolik des sogenannten Gender-Sternchens *, das die Vielfalt an Geschlechtsidentitäten widerspiegeln und ihnen Raum geben soll (Duden, 2021a). Als Teil einer rassismuskritischen Sprache werden die Begriffe „Schwarz und *weiß*“ verwendet, welche sich nicht auf biologische Eigenschaften, sondern gesellschaftliche Positionierungen beziehen (Musebeni, 2019). „Schwarz“ wird groß geschrieben und ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung, „*weiß*“ wird kursiv geschrieben und dient der Kennzeichnung von machtvollen Positionen und Privilegien aufgrund von Rassismus (Musebeni, 2019).

Darüber hinaus gibt es viele weitere Möglichkeiten, eine diskriminierungssensible, faire Sprache zu verwenden, um hegemoniale Ungleichheiten nicht zu reproduzieren. Die Ausarbeitung versucht daher viele sprachliche Alternativen aufzugreifen oder eigene zu finden.

Weiterhin soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass ein sensibler Sprachumgang oder Bekennung zur Antidiskriminierung entsprechend nicht unabhängig von einer persönlichen, gesellschaftlichen Stellung von Autor*innen betrachtet werden sollte. Wenn in der Ausarbeitung über gesellschaftliche Ungleichheiten, wie hier oftmals über Rassismus, geschrieben wird, ist zu betonen, dass die *weiße* Autorin täglich selbst Ungleichheiten reproduziert. Auf diesen Blickwinkel gilt es kritisch zu achten.

Inhalt

Vorwort.....	1
Abstract.....	2
Widmung.....	3
Danksagung.....	3
Sprachliche Vorbemerkung.....	4
Abbildungsverzeichnis	7
1. Einleitung	8
1.1. Problemorientierte Annäherung an die Ausgangslage	8
1.2. Erkenntnisinteresse.....	10
1.2.1. Eisberg der Übung zu Vielfalt – ein Modell zur Materialuntersuchung.....	10
1.2.2. Formulierung der leitenden Fragen	14
1.2.3. Aufbau der Arbeit.....	15
2. Methodische Vorgehensweise	15
2.1. Hermeneutische Analyse	15
2.1.1. Auswahl der virtuellen Bildungsplattformen und Übungsmaterialien	17
2.1.2. Ergebnislese	18
2.2. Limitation	18
3. Theoretische Annäherungen und Zusammenführungen	19
3.1. Strömungen der Kulturforschung: Begriffliche Auslegungen	19
3.1.1. Der enge und erweiterte Kulturbegriff	19
3.1.2. Begriffspendant der Interkulturalität.....	22
3.2. Strömungen der Diversitätsforschung: Begriffliche Auslegung	23
3.2.1. Definitionen anhand Unterschiede und Gemeinsamkeiten	23
3.2.2. Definitionen anhand Kategorisierungen und Machtverhältnissen.....	24
3.3. Kultur- und Diversitätsverständnisse im Zusammenhang.....	27
3.3.1. Verwandte Denkweisen der Ansätze	27
3.3.2. Eine „richtige“ Begriffsauslegung? – Vorschläge bei der Auswahl	29
3.4. Eine Jugendbildung zu Vielfalt	34
3.4.1. „Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik“?	35
3.4.2. Verschiedene Ansätze der Jugendbildung zu Vielfalt	36

4. Implizite Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien	40
4.1. Kultur oder Macht? – Gründe für zwischenmenschliche Probleme.....	40
4.1.1. Problematisierung von Kultur	41
4.1.2. Problematisierung von ungleichen Machtverhältnissen	48
4.1.4. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage	53
4.2. Vorurteile über „Die“	55
4.2.1. Stereotypisierung, um Stereotype zu dekonstruieren?	56
4.2.2. Nicht „nur“ Stereotype	60
4.2.3. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage	70
4.3. Die Betonung von Unterschiedlichkeit	71
4.3.1. Farbenfrohe Unterschiede – und dennoch colourblind?	72
4.3.2. Unterschiede in Ungleichheitsverhältnissen.....	78
4.3.3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten komplex verstrickt.....	84
4.3.4. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage	85
5. Fazit und Ausarbeitung.....	87
5.1. Zusammenfassung und Ergebnislese	87
5.2. Reflexion der Arbeit	90
5.3. Ausblick	92
6. Literaturverzeichnis	95
7. Quellenverzeichnis	103
8. Anhang.....	110
8.1. Auswahl der virtuellen Plattformen	110
8.2. Ausgewähltes Übungsmaterials mit Erläuterungen	113
8.2.1. Themenblock: Kultur oder Macht? – Gründe für zwischenmenschliche Probleme 113	
8.2.2. Themenblock: Vorurteile über „Die“	121
8.2.3. Themenblock: Zur Benotung von Unterschiedlichkeit.....	127

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eisberg der Übungen zu Vielfalt.....	11
Abbildung 2: Ambivalentes Wachstum der interkulturellen Pädagogik.....	38

1. Einleitung

1.1. Problemorientierte Annäherung an die Ausgangslage

Bei der virtuellen Suche nach Materialien für eine Jugendbildung, die sich der Thematik Kultur und Diversität widmet, ist es aktuell nicht verwunderlich, auffallend viele Treffer zu landen. Das Angebot an Material für die Jugendbildung ist in den letzten Jahren auf virtuellen Bildungsplattformen rasant angestiegen (Kater-Wettstädt, 2018). Aktuell fallen im Internet daher auch Portale auf, die eine Vielzahl an Angeboten aufführen oder gliedern sowie über ihre Verwendungsmöglichkeiten informieren, z.B. die Seite *OERinfo*, die in einem Projekt von 2016-2020 aufgebaut wurde (OERinfo, 2017). Gleichzeitig erfahren Bildungsmaterialien zum Thema Vielfalt stetig an Aufwind (Kelb, 2017; Walgenbach, 2014). Es sei „eine regelrechte Inflation von Methoden und Konzepten zu verzeichnen, die in der Bildungsarbeit auf ‚Vielfalt‘ oder ‚Heterogenität‘ setzen.“ (Yilmaz-Günay, o. J.). Dabei ragt auch die Verwendung des Begriffes Vielfalt selbst auf vielen Bildungsplattformen heraus, z.B. ebenso in der Namensgebung der Seite (vgl. Vielfalt. Mediathek, o.J.). Bei näherem Betrachten der Plattformen und ihrer Materialien fällt zum einen eine gleichzeitige Verwendung verschiedener theoretischer Konzepte der Kultur- und Diversitätsforschung auf, zum anderen erscheint die Behandlung jeweils anderer Konzepte auf manchen Plattformen programmatisch ausgeschlossen. Weiterhin macht es die Summe an Klassifizierungen und Begriffen schwierig, einen Überblick auf dem Feld zu gewinnen. Diese Ausgangslage kann zu Unklarheit bei der Auswahl von qualitativ hochwertigen Übungen führen und lässt sie komplex erscheinen, was auch Kater-Wettstädt (2018) als Problematik festhält.

Darauf aufbauend ist es nicht sofort augenscheinlich, auf welchen Meinungen, Haltungen und Weltansichten das Übungsmaterial tiefgreifend basiert. Um die inhaltliche Qualität des Übungsmaterials zu prüfen, erscheint es wichtig, dies in Anknüpfung an die theoretischen Basiskonzepte festzuhalten. Mit Verweis auf die explizit genannten Ziele der Übung können hierzu zunächst leichtfertiger Antworten gegeben werden. Doch gerade ein Blick zwischen die Zeilen ist elementar, was sich ebenfalls anhand kritischer Perspektiven zu Übungsmaterialien herleiten lässt: Aus der Kritik geht hervor, dass immer wieder eigentlich positive Intention von Übungseinheiten nicht erreicht werden oder sogar umgekehrte Konsequenzen mit sich ziehen können. Studien und Analysen zeigen bspw., dass oftmals Ungleichheiten durch die Übungen nicht vermindert, sondern in den Übungen reproduziert werden (vgl. z.B. Elsen, 2018; Global e.V., 2013). Daran anknüpfend zeichnet sich ab, dass es Teilnehmende gibt, die nach den

Bildungseinheiten dennoch ein teilweise sogar verstärktes, diskriminierendes bzw. abgrenzendes Verhalten entwickeln (vgl. Paluck 2006). Was den inhaltlichen Teil des Übungsmaterials betrifft, erscheinen dafür also implizit vermittelte Inhalte einen relevanten Anteil beizutragen. Es ist bei der Materialauswahl demnach richtungsweisend zu verstehen, ob die Übungen der eigentlichen Intention entsprechen und an welchen Stellen sie kritisch zu hinterfragen sind. Damit eng verzahnt erscheint es wichtig zu erkennen, in welchen größeren Zusammenhängen diese impliziten Inhalte einzuordnen sind, d.h. auch zu erkennen, wie die Übungen in ihrer Summe vor bildungsbezogenen und gesellschaftlichen Hintergründen wirken.

Fälschlicherweise könnte nun angenommen werden, dass es sich bei den impliziten Inhalten der Übungen um die Vermittlung auf einer rein kognitiven Wissensebene bei den Jugendlichen handelt. Der Einfluss der zu analysierenden Inhalte und ihr Bedeutungskontext erscheint hingegen besonders eine affektive Ebene hervorzuheben: Implizite Botschaften, die Meinungen oder gar Weltbilder zum Themenfeld Vielfalt transportieren, können die kongruierenden Wertungen und Einstellungen der jugendlichen Zielgruppe beeinflussen. Damit hängt auch die Motivation der Jugendlichen zusammen, sich mehr oder weniger mit Vielfalt auseinandersetzen oder selbst aktiv werden *zu wollen*. Die Relevanz impliziter Inhalte sei daher in diesem willensbildenden Kontext untermalt.

Vor den dargelegten Hintergründen erscheint es schwierig, implizite Inhalte und ihre Bedeutungskontexte aufzudecken, was nach einer vertieften analytischen Betrachtung des Materials verlangt. Ein Blick in die verwendete Literatur zeigt, dass es zahlreiche Beiträge wie etwa zur Entwicklung, aktuellen Herausforderungen, Lerninhalten und zur Didaktik der Jugendbildung im Kontext Vielfalt gibt und ein kritischer Diskurs darüber stattfindet, inwiefern die Bildungsziele erfüllt werden bzw. wie dies zu erreichen ist. Dahingegen scheinen wissenschaftliche Beiträge, die sich vertieft mit der Analyse von bestehendem Übungsmaterial selbst auseinandersetzen und die Umsetzung vielfach theoretisch diskutierter Inhalte prüfen, eher selten.¹ In einer aktuellen Analyse, wie sie hier vorgenommen werden soll, wird dementsprechend eine wissenschaftliche Relevanz gesehen.

¹ Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurden beispielsweise richtungsweisende Studien von Glocal e.V. (2013), die eine postkoloniale Perspektive darbietet, und von Kater-Wettstädt (2018) mit dem Schwerpunkt Flucht gefunden. Diese unterscheiden sich allerdings im Forschungsdesign und dem inhaltlichen Schwerpunkt zu der vorliegenden Ausarbeitung.

1.2. Erkenntnisinteresse

Die eben dargestellte Problemstellung aufgreifend, gibt es zwei leitende Erkenntnisinteressen dieser Ausarbeitung. Erstens soll ein Überblick über eine noch zu definierende *Jugendbildung zu Vielfalt* erhalten werden. Zweitens sollen implizite Inhalte von Übungsmaterialien in ihren Zusammenhängen und Auswirkungen erkundet werden. Letztere angeführte, implizite Inhalte erscheinen wie eingangs beschrieben selten vertieft erforscht. Was veranschaulichende Modelle dazu anbelangt, vermag ein Desiderat vorzuliegen: Bei der Literatursichtung zu impliziten Inhalten in Übungsmaterialien, wurden Qualitätschecklisten gefunden, die implizite Inhalte zwar mitdenken, aber nicht als solche gesondert herausstellen (vgl. Asbrand & Lang-Wojtasik, 2009; Krämer, 2007/2008). Weiterhin wurden mögliche Fragestellungen gefunden, welche an das Material gestellt werden können, um implizite Inhalte aufzudecken (vgl. Global e.V., 2013). Ein veranschaulichendes Modell zur Definition wurde allerdings nicht gefunden und soll daher zuallererst entwickelt werden. Inspiration wurden in der genannten Literatur, in bereits bestehenden Eisbergmodellen (vgl. z.B. Schein, 1983)² sowie in eigenen Materialanalysen gefunden. Durch das Modell wird bereits tiefer in die Materie impliziter Zusammenhänge eingestiegen und es versinnbildlicht das Forschungsanliegen. Für ein besseres Verständnis des Erkenntnisinteresses erscheint das Modell dabei grundlegend. Deswegen werden erst daraufhin die leitenden Fragen der Ausarbeitung formuliert und das Vorgehen der Ausarbeitung erläutert.

1.2.1. Eisberg der Übung zu Vielfalt – ein Modell zur Materialuntersuchung

Mittels der Metaphorik eines Eisbergs veranschaulicht die Abbildung 1 die Beschaffenheit von Übungsmaterialien. Der Eisberg in der Grafik ist nur an der Wasseroberfläche deutlich sichtbar, was jedoch nur seine Spitze ausmacht. Dies lässt sich auf die Inhalte des Übungsmaterial übertragen: Im Falle des Übungsmaterial wird das Explizite, also der sichtbare Teil des Eisbergs, z.B. durch materielle Bestandteile wie ein Arbeitsblatt oder Visualisierungen verkörpert. Hieraus werden immaterielle Bestandteile der Übung ersichtlich, wie explizit benannt Inhalte, Zielsetzungen, Ablaufbeschreibungen, Anweisungen für die Durchführung für Trainierende oder Anweisungen an die Teilnehmenden i.S.v. Arbeitsaufträgen oder Rollenbeschreibungen, etc. Diese zählen zur Spitze des Eisberges und werden bewusst vermittelt und erlernt.

² Schein entwarf 1983 ein Eisbergmodell, um Organisationskultur in drei Ebenen zu beschreiben, wovon nur die erste Ebene offen sichtbar ist. Darunter fallen „Artefakte“ wie z.B. Architektur der organisationalen Gebäude. Die sinnbildlich unter der Wasseroberfläche verborgenen weiteren beiden Ebenen beinhalten „Werte“, die bewusst geformt werden und „Grundannahmen“, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Dazu zählen das Menschenbild, das Wesen menschlicher Aktivität und menschlicher Beziehungen (Schein, 1983).

Abb. 1: Eisberg der Übungen zu Vielfalt

Übungsmaterialien und implizite Bedeutungszusammenhänge

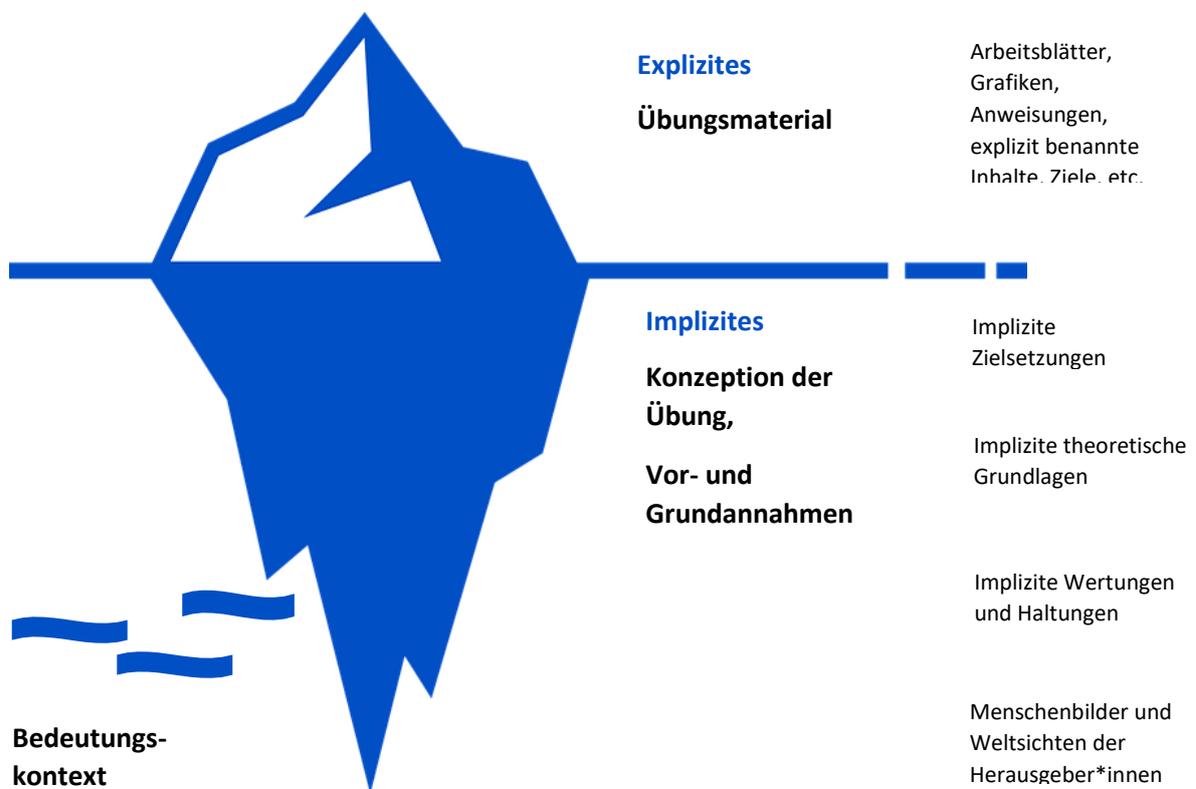


Abb. 1: eigene Darstellung durch die angegebene Literatur inspiriert (insbesondere Glocal e.V., 2013; Schein, 1983). Bildquelle: Bilddatenbank pixabay [Online]. Verfügbar unter: <https://pixabay.com/de/vectors/eisberg-eisburg-eis-gletscher-2070977/> (Abgerufen am 2. Oktober 2021).

Metaphorisch gesprochen verbirgt sich die grundlegende Konzeption der Übung mit ihren weiteren impliziten Inhalten unter der Wasseroberfläche. Diese sind das Gegenstück expliziter Inhalte: Das Verb *implizit* kommt vom lateinischen *implicare* = verknüpfen, verbinden und beschreibt indirekte, mit eingeschlossene Inhalte (Duden, 2021c). Die impliziten Inhalte der Übungen fallen aus lernpsychologischer Sicht unter das *Implizite Lernen*, welches nicht bewusst oder meist nicht geplant abläuft (Stangl, 2021b) und werden im impliziten Gedächtnis gespeichert. Dieses speichert Erfahrungen und Wissen, die das Verhalten unbewusst beeinflussen (Stangl, 2021a). Weil nicht nur das Erlernen der impliziten Inhalte, sondern auch die Vermittlung häufig unbewusst und ungeplant stattfindet, werden sie hier auch als *Vor- und Grundannahmen* der Übungen bezeichnet: Zwar dem ursprünglichen Kontext entwendet, kann an dieser Stelle die Beschreibung von Grundannahmen („basic assumptions“) nach Schein dienen. Zu Grundannahmen zählt er alle Dinge, die als selbstverständlich angenommen und

nicht hinterfragt oder diskutiert werden. Sie sind so tief im Denken verwurzelt, dass sie nicht bewusst wahrgenommen werden (Schein, 1983). Grundannahmen spiegeln sich im Übungsmaterial wider und verraten die Sichtweisen ihrer Herausgeber*innen.

In der Symbolik des Eisberges schwimmen zunächst solche Zielsetzungen an der Wasseroberfläche, die in einen größeren Kontext mit den expliziten Zielsetzungen in Verbindung stehen. Materialbeschreibungen erhalten oftmals kurze, explizite Hinweise zu impliziten Zielen, z.B. durch Verlaufsprognosen der Übung (Wie soll die Übung ablaufen und was soll durch die Übung bei den Jugendlichen geschehen?). Die impliziten Ziele weisen fast nahtlos auf weitere Komponenten des Übungsaufbaus hin, die nicht eindeutig offen dargelegt werden. Fakt ist, dass „Übungen immer auch theoretische Vorannahmen enthalten, die jedoch in den meisten Fällen nicht expliziert werden“ (Elverich und Reindlmeier, 2009 nach Goel & Stein, 2012). In dieser Ausarbeitung ist das theoretische Grundverständnis zu Kultur und Diversität gemeint. Diese scheinen sich allem voran im konzeptionellen Grundgerüst der Übung zu spiegeln. Tiefer gelegen sind implizite Wertungen (in diesem Fall zum Spektrum Kultur und Diversität), die bestimmte Haltungen und Einstellungen durch die Übung mitvermitteln. Aus der lernpsychologischen Theorie wird ersichtlich, dass letztere auch im impliziten Gedächtnis gespeichert werden (Stangl, 2021a), was deren Einordnung an dieser Stelle des Eisberges untermauert. Weiterhin würden Wertungen, welche schließlich auf ein Wertesystem hindeuten, meist auch implizit vermittelt und erlernt werden (Schubarth, 2016). Am Grunde des Eisberges sind Menschen- und Weltbilder verborgen, die hinter dem Übungsmaterial stehen, als „normal“ und völlig selbstverständlich vorausgesetzt werden und dabei unhinterfragt bleiben. Menschenbilder würden in Bildungsmaterialien immer unausweichlich vermittelt werden, womit sie zu diesem Anteil ebenfalls dem impliziten Lernen zuzuordnen sind:

„In allem pädagogischen Handeln stecken, wenn nicht explizite, so doch immer mindestens implizite Menschenbilder. Sie enthalten also Aussagen darüber, was der Mensch und was seine Bestimmung ist. [...] [Sie dienen] der Orientierung über gut und böse, wahr und falsch, [...] etc. (Meinberg 1988, Weber 1995, Wulf 1997).“ (Liebau, 2013/2004)

Dazu zählen z.B. Vorannahmen, die unhinterfragt auf die Zielgruppe projiziert werden. Es kann sich im Übungsmaterial also auch eine implizit festgehaltene Zielgruppe durch das Menschenbild der Herausgeber*innen zeigen, an welche bestimmte Anforderungen und Voraussetzungen gestellt wird (hier in Bezug auf ihre Kulturalität bzw. Diversität).

Um diese Grundannahmen kontextual einordnen zu können, kann nach *Bedeutungskontexten* gefragt werden. Mithilfe dieser soll ein Verständnis hergestellt werden, woraus diese Grundannahmen erwachsen bzw. womit sie makroperspektivisch zusammenhängen können. Unter der Offenlegung der Bedeutungskontexte ist im Rahmen dieser Ausarbeitung eine Einbettung in bildungswissenschaftliche Diskurse der Jugendbildung zu Vielfalt gemeint, die aktuell und in den vergangenen Jahrzehnten geführt wurden und sich kritisch zu normalisierten Praxen verhalten. Bezugsraum ist dabei der deutsche Diskurs, ergänzt mit Verflechtungen in und Auswirkungen auf eine internationale Jugendbildung. Weiterhin spielen verknüpfte (global-)gesellschaftliche Phänomene und Entwicklungen eine Rolle. Die Bedeutungskontexte sind in der Grafik wellenförmig visualisiert und stellen metaphorisch das Wasser um den Eisberg herum dar, ohne welches er nicht schwimmen könnte. So ähnlich kann man auch die Bedeutungskontexte einer Übung betrachten, die stets Beachtung finden sollten. Sie geben der Übung ihren Kontext und machen die Konzeption und Grundannahmen erst vor geschichtlichen und aktuellen Hintergründen verständlicher und vollständiger evaluierbar. Weiterhin versinnbildlicht der physikalische Zusammenhang von Wasser und Eis die reziproke Auswirkung der Beschaffenheit der Übung und ihrem Bedeutungskontext. So beeinflussen theoretische Diskurse oder gesellschaftliche Phänomene die Übung wie eben beschrieben; sinnbildlich gefriert hier das Wasser und wird zu Eis am Eisberg. Dies ist auch umgekehrt möglich: So beeinflusst die Übung ebenfalls theoretische Diskurse oder gesellschaftliche Phänomene, indem ihre vermittelten Inhalte durch die Teilnehmenden weitergetragen werden; sinnbildlich schmilzt hier das Eis und wird zu Wasser.

Die impliziten Vor- und Grundannahmen in der Übung, eng verzahnt mit dem Bedeutungskontext, in welchem sie ihre Wirkkraft erfahren, werden in dieser Ausarbeitung zusammen als *implizite Bedeutungszusammenhänge* im Übungsmaterial benannt. Das scheint besonders dann gegeben, wenn die impliziten Inhalte der eigentlichen Intentionen der Übung entgegenstehen und daher vermeintlich ungewollt vermittelt werden. Durch ihre Wirkkraft können implizite Bedeutungszusammenhänge einen großen impliziten Einfluss auf die Haltungen und Weltsichten der Jugendlichen haben. Auf diese Weise können sie sich maßgeblich auf den Ausgang der Übung auswirken. Von weiterreichenden impliziten Bedeutungszusammenhängen kann darüber hinaus gesprochen werden, wenn Bezüge zwischen den impliziten Bedeutungszusammenhängen von Übungsmaterialien hergestellt werden können. So kann sich ein Entwicklungsstrang an impliziten Bedeutungs- zusammenhängen zeigen, der einen ganzen Diskurs widerspiegeln könnte. In der Metaphorik des Eisbergs

gesprochen, gibt es mehrere Eisberge im Wasser, die durch die Bewegung des Wassers auch Wellen zu anderen Eisbergen schlagen; es gibt also verschiedene Übungen, die mehr oder weniger in Beziehung zueinanderstehen. Für solche implizite Bedeutungszusammenhänge hegt diese Ausarbeitung ein großes Interesse.

1.2.2. Formulierung der leitenden Fragen

Auf Basis des *Eisberges der Übungen zu Vielfalt* wird nun eine Leitfrage dieser Ausarbeitung formuliert. Den zentralen Erkenntnissen dieser Ausarbeitung folgend, werden danach weitere leitende Fragen aufgeführt.

Welche impliziten Bedeutungszusammenhänge zu Kultur und Diversität sind in Übungsmaterialien virtueller Bildungsplattformen einer Jugendbildung zu Vielfalt zu beachten?

1. Verständnis von Vielfalt und dem virtuellen Feld einer Jugendbildung zu Vielfalt:

Aus einer theoretischen Perspektive stellt sich die grundlegende Frage, wie sich einem Verständnis von Vielfalt angenähert werden kann. In der Ausarbeitung ist dabei ein Verständnis gemeint, das sich auf das Spektrum der Kultur- und Diversitätsforschung mit Schwerpunkt auf den deutschen Kontext bezieht. Zusätzlich soll sich dem Feld einer Jugendbildung zu Vielfalt und den virtuellen Bildungsplattformen angenähert werden. Dabei wird vertiefend gefragt:

- *(Wo) gibt es Zusammenhänge der beiden Spektren der Kultur- und Diversitätsforschung? Gibt es jeweils zeitgemäße Definitionen der Begriffe? Welche Begriffsauslegung kann demgemäß (implizit) im Übungsmaterial auftauchend als positiv bzw. kritisch bewertet werden?*
- *Was ist unter einer Jugendbildung zu Vielfalt zu verstehen, wie hat sie sich entwickelt und welche Diskurse sind für sie prägend? Wie kann die Situation auf den virtuellen Bildungsplattformen in diesen Diskurs eingeordnet werden?*

2. Implizite Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien

Ein weiteres übergeordnetes Erkenntnisinteresse ist es, ein Verständnis möglicher impliziter Inhalte in Übungsmaterialien zu erlangen. Die Frage nach einem grundlegenden Verständnis zu diesen fand bereits durch das Eisbergmodell Beantwortung. Die oben aufgeführte zentrale Fragestellung kann zudem in zwei Unterfragen unterteilt werden, die in Wechselwirkung zueinander zu verstehen sind, um eine prozessorientierte, Bezüge herstellende Auseinandersetzung mit dem Material zu ermöglichen:

- *Auf welche impliziten Inhalte über Kultur und Diversität gilt es in Übungsmaterialien virtueller Plattformen für die Jugendbildung zu Vielfalt kritisch zu achten, da sie vor ihrem Bedeutungskontext besonders wirksam erscheinen?*
- *Gibt es ein Bewusstsein bzw. Reaktionen auf die kritischen impliziten Inhalte?*

1.2.3. Aufbau der Arbeit

Das folgende zweite Kapitel dieser Ausarbeitung ist der methodischen Vorgehensweise gewidmet. Darin wird das hermeneutische Analyseverfahren erklärt und die Materialauswahl sowie die Ergebnisdarstellung begründet. Im dritten Kapitel dieser Ausarbeitung wird den theoretischen Grundlagen nachgegangen. Zuerst werden dafür die wichtigsten Strömungen der Kultur- und Diversitätsforschung dargestellt. Von dieser Breite ausgehend stehen daraufhin Zusammenhänge der Ansätze im Fokus. Diese verwandten Denkweisen werden in der späteren Analyse der impliziten Inhalte im Übungsmaterial als Grundlage verwendet. Nach Beantwortung der Frage einer zeitgemäßen Definition von Kultur und Diversität, wird das Feld der Jugendbildung zu Vielfalt in seiner Entwicklung abgebildet. Dabei soll die als problematisch dargelegte Unübersichtlichkeit des Feldes virtueller Bildungsplattformen eingeordnet werden. Im vierten Kapitel dieser Ausarbeitung soll dann die Materialanalyse abgebildet werden. Durch diese soll sowohl das zentrale Erkenntnisinteresse beantwortet werden als auch das Verständnis der Forschungsfeldes vertieft werden. Abschließend wird ein Fazit gezogen, in dem die Erkenntnisse resümiert, die Ausarbeitung reflektiert und ein Ausblick gegeben wird.

2. Methodische Vorgehensweise

2.1. Hermeneutische Analyse

Der Fragestellung entsprechend eignet sich eine qualitative, induktive Herangehensweise in methodischer Gestalt der Hermeneutik, was nun kurz begründet wird.

"Ziel qualitativer Methoden ist das Verstehen spezifischer Einstellungen, Handlungsweisen und Praktiken, teilweise auch ihre Erklärung durch allgemeine Theorien oder durch Annahmen regelgeleiteten sozialen Handelns. Ihr Grundanliegen ist das Verstehen und Erklären subjektiver oder kollektiver Sinn- und Erlebniszusammenhänge." (Westle, 2018, S. 117)

Um also implizite Inhalte im Übungsmaterial offenzulegen und diese im Rahmen ihrer Sinn- bzw. Bedeutungszusammenhänge zu „verstehen und erklären“, ist eindeutig eine qualitative

Herangehensweise auszuwählen.³ Bei der Analyse von Sinnzusammenhängen in qualitativer Forschung sei es bedeutsam zu fragen, wie der Sinn zustande gekommen ist (Westle, 2018), was ebenso hier umgesetzt werden soll. Weiterhin ist für die qualitative Forschungsplanung, so auch für die hier vorliegende, charakterisierend, dass sie nur mit dem nötigen Maß an Strukturierung beginnt. Auf diese Weise können die Forschungsgegenstände angemessen, sprich detailgenau und umfassend, beschrieben und analysiert werden (Westle, 2018). Dementsprechend wird das Material mit einer möglichst großen Offenheit gesichtet und bearbeitet. Dieser Offenheit ist „eine primär induktive Forschungslogik“ inhärent (Westle, 2018, S. 123). Induktion meint den Schluss vom Besonderen zum Allgemeinen, von einzelnen, fallbasierten Auffälligkeiten zu übergeordneten, allgemeinen Aussagen und Gesetzmäßigkeiten (Westle, 2018). Der induktive Ausgangspunkt dieser Analyse bildet also das Übungsmaterial. Dadurch wird der Blick für Auffälligkeiten gewahrt, die nicht sofort in größere Bedeutungszusammenhänge eingebettet werden können.

Für die Materialanalyse wurde aus den qualitativen Methoden eine hermeneutische Herangehensweise,⁴ auch bekannt als *Verstehenslehre* oder als *Auslegens- oder Deutungskunst*, ausgewählt und spezifisch angepasst (Sichler, 2010). Kennzeichnend ist gemäß der qualitativen Offenheit eine „möglichst umfangreiche Konfrontation des Forschers[!] mit dem freien, nicht vorverschlüsselten Material“ (Westle, 2018, S. 119). Die Passfähigkeit der Hermeneutik findet sich im Interesse an den „latenten Sinnstrukturen“ (Westle, 2018, S. 340), die in der Analyse herauskristallisiert werden sollen. Für den hermeneutischen Verstehensprozess ist die Interpretation des Forschungsinhaltes elementar (Sichler, 2010). Ein transdisziplinär typisches Verfahren ist es dabei, nach Bedeutung einer sprachlichen oder textuellen Äußerung zu suchen (Sichler, 2010; Westle, 2018). Im Falle der hier vorliegenden Übungsmaterialien sollen die sprachlich verschriftlichten Texte ihrer expliziten Bestandteile i.S.d. *Eisbergs der Übungen zu Vielfalt* verwendet werden. Sie sollen den Bezugspunkt für die Analyse der zugrundeliegende Konzeption der Übung stellen und könnten auf weitere implizite Inhalte verweisen. Dabei soll eine vertiefte Interpretation der verwendeten Begriffe zur Beschreibung von Vielfalt im Übungsmaterial dazu dienen, um sich an die Vor- und Grundannahmen der Übung, besonders auf wertender Ebene, heranzutasten.

³ Als weiteres Argument ist anzuführen, dass die offenzulegenden Grundannahmen des Übungsmaterials im *Eisberg zu Übungen zu Vielfalt* an die Definition nach Schein angelehnt wurden. Auch nach ihm lassen sich diese Grundannahmen nur mit qualitativen, kulturwissenschaftlichen Analysen aufdecken (Schein, 1983), was das methodische Vorgehen der Ausarbeitung stützt.

⁴ Die Hermeneutik selbst ist ein heterogenes Feld mit disziplinarischen Unterschieden. (Sichler, 2010). Für die vorliegende Analyse wurde jedoch keine spezifischere Variante hermeneutischen Arbeitens gewählt, sondern sie wurde gemäß des Forschungsinteresses angepasst

Das interpretative Vorgehen der Gesamtheit aller Übungsmaterialien läuft gemäß der hermeneutischen Spirale ab (Bolten, 1985).⁵ Der Verstehensprozess verläuft dabei reziprok „zwischen eigenem Vorwissen bzw. Vorverständnis und dem Text oder Gegenstand sowie zwischen Teil und Ganzem des Textes“ (Westle, 2018, S. 341). Durch das Auseinandersetzen mit dem Forschungsgegenstand (hier dem Übungsmaterial) verändert sich das eigene Vorverständnis, was die weiteren Verstehensversuche beeinflusst. Als Konsequenz der hermeneutischen Spirale wird das gesamte Übungsmaterial in iterativen Schleifen auf die Auffälligkeiten geprüft, um den Verstehenszuwachs in der Interpretation zu berücksichtigen. Der Verstehenszuwachs ist in diesem Fall also reziprok aus den Vor- und Grundannahmen im Übungsmaterial und den Bedeutungskontexten i.S.d. *Eisbergs der Übungen zu Vielfalt*. Deutlich wird in diesem Sinnbild aber auch die sogenannte hermeneutische Differenz, welche den unüberwindbaren Unterschied zwischen der Perspektive der Hersteller*innen des Forschungsgegenstandes und der Perspektive aus der Interpretation beschreibt (Westle, 2018). Schließlich ist festzuhalten, dass es i.S.d. hermeneutischen Differenz „weder falsche noch richtige, sondern allenfalls mehr oder minder angemessene Interpretationen geben kann“ (Bolten, 1985, S. 362).⁶ Diese Begebenheit sollten sich Lesende dieser Ausarbeitung stetig ins Bewusstsein zu rufen.

2.1.1. Auswahl der virtuellen Bildungsplattformen und Übungsmaterialien

Vor und während des hermeneutischen Verstehensprozess wurde eine Auswahl der Bildungsplattformen und -materialien in einer trichterartigen Eingrenzung getroffen: Ausgehend der Bezugspunkt ist das zentrale deutsche Bildungsportal *DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation* (2022), welches Dach der beiden Portale *OERinfo* (2020a, 2020b) und *Deutscher Bildungsserver* (2020, 2021, 2022) ist. Aus der Summe an auffindbaren Plattformen wurden solche ausgewählt, die a) der Jugendbildung zu Vielfalt im Bezugsraum Deutschland zuzuordnen sind, b) auf mehreren Webseiten als bedeutend ausgewiesen wurden und c) sich als Plattformen der Vielfalt bezeichnen, beziehungsweise eine

⁵ Ursprünglich und immer noch hauptsächlich verwendet wird das Sinnbild der hermeneutischen Spirale (vgl. Sichler, 2010; Westle, 2018). Bolten plädiert 1985 für die Umbenennung in hermeneutische Spirale, da diese sinnbildlich den Verstehenszuwachs fasst, welcher damit kein zirkuläres Zurückkehren zu seinem Ausgangspunkt ist (Bolten, 1985). Weiterhin visualisiert die Spiralförmigkeit eine Unmöglichkeit ihres Schließens, was dementsprechend auch in der hermeneutischen Spirale niemals möglich ist (Bolten, 1985).

⁶ Die Ausarbeitung beruft sich an dieser Stelle auch auf die soziologische Theorie des symbolischen Interaktionismus. Alle theoretischen Erklärungsversuche bleiben danach Sichtweise von Autor*innen und besitzen keine Garantie auf Objektivität oder Wahrheit (Denzin, 2019). Weiterhin ist an dieser Stelle auch auf persönliche gesellschaftliche Stellungen von Autor*innen hinzuweisen, von welcher keine Objektivität gewährleistet ist. Auf diese wurde bereits in der Vorbemerkung dieser Ausarbeitung eingegangen.

Rubrik zum Thema Vielfalt aufweisen. Ein Auflistung der hauptsächlich verwendeten Plattformen findet sich im Anhang.

Es wurden daraufhin Übungsmaterialien betrachtet, die a) auf mehreren der Plattformen gleichermaßen oder ähnlich vorkommen, b) an prominenter Stelle, z.B. bei aktuellen Empfehlungen oder als erste Treffer aufgeführt werden. Der Entstehungszeitraum der Übungen selbst ist also keine relevante Größe. Für eine weitere Eingrenzung und um schließlich auch die Leitfrage beantworten zu können, wurden die Übungen daraufhin auf ein weiteres Kriterium geprüft. Es werden Übung ausgewählt, an denen sich c) implizite Bedeutungszusammenhänge i.S.d *Eisbergs der Übungen zu Vielfalt* besonders wirkkraftig und weitreichend zeigen.⁷

2.1.2. Ergebnislese

Für die Ergebnisdarstellung und Analyse, die hier in der Ausarbeitung in Kapitel 4 dargelegt wird, wird die Eingrenzung an Übungen weiterhin zugespitzt. Es werden exemplarisch Übungen ausgewählt, an denen die herausgefilterten Auffälligkeiten zu impliziten Bedeutungszusammenhängen gut erklärbar werden. Diese Übungen bilden das Zentrum der Analyse. Um insbesondere die untergeordnete Leitfrage nach einem Bewusstsein bzw. mögliche Reaktionen zu kritischen Inhalten zu untermalen, werden weitere exemplarische Übungen angeführt, die in den hermeneutischen Verstehensprozess Einzug enthielten. Dadurch sollen sie das praktische Feld der virtuellen Plattformen illustrieren. Eine Übersicht der Übungen findet sich im Anhang.

2.2. Limitation

Auf die methodengerechte Analyse des Übungsmaterials bezogen, wurden bereits Limitationen einer eingeschränkten Auslegungsmöglichkeit benannt. Weiterhin soll betont werden, dass nicht alle impliziten Bedeutungszusammenhänge des Materials dargestellt werden. Vielmehr kann die Darbietung als eine Illustration der theoretisch aufgeführten Grundlagen und Entwicklungen im Übungsmaterial gesehen werden. Es wird darin kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Weiterhin ist zu benennen, dass das Kriterium der Prominenz des Übungsmaterials nicht als eine quantitative Darstellung fehlverstanden werden darf. Welche Inhalte wie oft auf den Plattformen auftreten, wird in der Ausarbeitung nicht untersucht. Ferner wird nicht genauer auf das explizit benannte Themenspektrum und Übungsinhalte rund um Vielfalt eingegangen. Daran anknüpfend ist hervorzuheben, dass vordergründig eine implizit

⁷ An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass die Übungen oder Plattformen nicht in einer binären Logik als gut oder schlecht bewertet werden sollen. Vielmehr sollen sie als Spiegel für aktuelle Paradigmen, Diskurse und gesellschaftliche Phänomene betrachtet werden.

inhaltlich-normative Ebene des Übungsmaterials untersucht wird und die Übungen nicht in den Zusammenhang einer ganzheitlich konzipierten Übungseinheit gestellt werden. Bei der Auswahl von Übungsmaterialien und der Konzeption von Bildungseinheiten gilt es Folgendes besonders zu beachten, worauf im Rahmen dieser Ausarbeitung nur am Rande eingegangen wird:

- Sogenannte Bedingungsfaktoren sind bei der Konzeption einer Übungseinheit in ein sinnvolles Zusammenspiel zu bringen, da sie "untereinander in einem unmittelbaren Verweisungszusammenhang stehen" (Bolten, 2016, S. 83). Die Bedingungsfaktoren bestehen aus Inhalten, Ziele, Zielgruppe, Trainierenden, Szenario und Methode der Übungseinheit (vgl. Bolten, 2016). Werden bspw. Übungsinhalte nicht didaktisch an die Zielgruppe angepasst oder erweist sich die Lehrperson als ungeeignet, ist die Übung weniger erfolgsversprechend.
- Gemäß der Bedingungsfaktoren sind inhaltliche und methodische Schwerpunkte festzulegen bzw. eine Ausgewogenheit dieser in der Übungseinheit herzustellen. Zur Klassifizierung von Übungstypen und Übungen sowie der Passtreue zu ihrer Zielsetzung eignet sich die Methodenlandkarte von Jürgen Bolten (vgl. Bolten, 2018).

Ein Bewusstsein für diese Limitationen beugt einer Verfälschung des Bildes von der Jugendbildungslandschaft sowie von Erfolgskriterien für Übungseinheiten vor.

3. Theoretische Annäherungen und Zusammenführungen

3.1. Strömungen der Kulturforschung: Begriffliche Auslegungen

3.1.1. Der enge und erweiterte Kulturbegriff

Um den Begriff Kultur zu definieren, gibt es keine divergierende Vorschläge (Bolten, 2014a; Spitzmüller, 2017), wovon die für diese Ausarbeitung relevanten vorgestellt werden. Im deutschen Kontext ist die Unterscheidung zwischen *engem und erweiterten Kulturbegriff* gängig: Während der enge Kulturbegriff sich auf sogenannte hochkulturelle Errungenschaften gemäß der Idee des „Wahren, Schönen und Guten“ begrenzt und Kultur dabei als statisch und absolut festlegt, beschreibt der erweiterte Kulturbegriff eine lebensweltliche, alltagsbezogene Orientierung (Bolten, 2018; Spitzmüller, 2017). Die erweiterte Definition kann als breiter Konsens der aktuellen Kulturwissenschaft angesehen werden und spaltet sich abermals in eine *geschlossene und offene Variante*.

3.1.1.1. Geschlossene Variante des erweiterten Kulturbegriffs

Die geschlossene Variante wurde als solche benannt, weil sie Kultur und entsprechende Lebenswelten als homogen und sinnbildlich wie Container voneinander abgegrenzt betrachtet. Entsprechend einer zweiwertigen Logik wird festlegt, was fremd und eigen ist. Kultur wird folglich als ein "konsistentes, objektiv existierendes System" wahrgenommen und das Individuum als ein Abbild davon (Gogolin, 2018, S. 352).⁸ Die Grenzziehungen zu räumlichen Einheiten beim geschlossenen Kulturbegriffs fixieren unter anderem z.B. politische Einheiten in Form der Nation (Bolten, 2007). In den Anfängen der kulturwissenschaftlichen Forschung herrschte ein stillschweigender Konsens zum Verständnis von Kultur als Synonym zu Nation und Herkunft, welches auch heute noch vertreten wird (Gogolin, 2018). Der entsprechende Begriff *Nationalkultur* dominierte dabei noch unter den Auslegungen der erweiterten Variante (Barmeyer, 2014; Bolten, 2018). Die pragmatische Absicht betonend wird die Orientierungsfunktion des geschlossenen Ansatzes häufig als angemessen und hilfreich dargestellt; jedoch steht ihr eine starke Kritik, die spätestens seit den 1990er Jahren einsetzte, gegenüber (Bolten, 2018): Aufgrund immerwährender Migrations- und Kommunikationsdynamiken kann es faktisch keine von Außeneinflüssen abgegrenzten Kulturen geben (Bolten, 2018; Focali, 2012; Hansen, 2009b). Weiterhin führe die Komplexitätsreduktion des „Containerdenkens“ zu unzulänglichen stereotypen Generalisierungen, was Hansen am Beispiel Nation beschreibt:

„Konkret besteht sie [die Komplexitätsreduktion] darin, dass man 8 Millionen Österreichern oder den fast 300 Millionen Amerikanern ein partielles Gleichverhalten unterstellt. Z.B. gleiche Werte, gleiche Wahrnehmungsformen, gleiche Symbole und eine gleiche Denkweise, die man Mentalität nennt. Die Homogenitätsprämisse reduziert die Qualität der Heterogenität, die ein wesentliches Merkmal pluralistischer Nationen darstellt, [...]“ (Hansen, 2009b, S. 8)

3.1.1.2. Offene Variante des erweiterten Kulturbegriffs

An die Kritiken der geschlossenen Variante knüpft die Hinwendung zu einem erweiterten offenen Kulturbegriff unmittelbar an, der Kulturen als dynamisch und in offenen Netzwerken, sprich in permanenter gegenseitiger Beeinflussung im Rahmen eines Globalisierungs- und Pluralisierungsprozess begreift (Bolten, 2018). Individuen vernetzen sich demnach weltweit

⁸ Eine solche Determinierung des Individuums durch Kultur kann z.B. in einer vielfach rezipierten Definition nach Hofstede von 1980 gesehen werden: „Culture is the collective programming of the human mind that distinguishes the members of one human group from those of another.“(Hofstede, 1980, S. 24)

(bzw. sind in weltweite Netze durch globale Außeneinflüsse eingebunden) und fühlen sich mehreren Kollektiven zugehörig – „Lebensgeschichten werden dementsprechend auch nicht mehr von einem Ort oder einem ‚Land‘ aus gedacht, sondern vom Lebensprozess selbst.“ (Bolten, 2007, S. 18). Solche Verstrickung von Lebenswelten erklärt z.B. Hansen (2009a) mit seinem Konzept der *Poly- und Multikollektivität*. Dieses besagt, dass sich Kulturen aus einer Vielzahl von Kollektiven zusammensetzen (Polykollektivität) und wiederum Individuen verschiedenen Kollektiven angehören (Multikollektivität). Dieses Konzept klassifiziert Bolten (2014) als strukturorientiert, denn die jeweiligen Netzwerke werden in ihrem aktuellen Zustand betrachtet, und ergänzt es mit dem Konzept der *Poly- und Multirelationalität*. Darin wird eine prozessorientierte Perspektive darlegt, denn die Beziehungen und Dynamiken zwischen den Individuen und Netzwerken werden betrachtet.⁹

Kultur wird in der offenen Variante als sozial konstruiert verstanden. Dies soll nun anhand des zuletzt angerissenen relationalen Verständnisses erklärt werden: Kultur, lat. *colere* = *pflügen*, basiert auf wechselseitiger Beziehungspflege seiner Akteur*innen, worunter Individuen aber auch nicht-menschliche Akteur*innen fallen können.¹⁰ Setzen sich diese gepflegten Reziprozitätsdynamiken nach und nach als Konvention durch, wird diesen intersubjektiven Prozessen eine Konturierung, sprich eine Struktur verliehen und man kann von Kultur sprechen. Was als Kultur verstanden werde, sei daher von der Perspektiven einzelner Akteur*innen abhängig, was Bolten als Perspektivenreziprozität bezeichnet.

„Voraussetzung dafür, dass eine solche Perspektivenreziprozität entstehen kann, sind folglich nicht identische Sichtweisen der Akteure[!], sondern lediglich deren Übereinstimmung in Hinblick auf die Einschätzung von Relevanz, Normalität und Plausibilität eines Handlungszusammenhangs.“ (Bolten, 2014a, S. 95)

Kultur kann diese Gedanken verdichtend als *„Resultat konventionalisierter Reziprozitätsdynamiken“* (Bolten, 2018, S. 40) bezeichnet werden. Durch den Fokus auf Intersubjektivität, Reziprozität und Dynamik wird ausdrücklich festgehalten, dass Kultur nicht objektiv gegeben, sondern sozial konstruiert ist. Kultur kann entsprechend aufrechterhaltend

⁹ Da Individuen gemäß der Multikollektivität verschiedenen Kollektiven angehören, bringen sie Impulse und Einflüsse von einem oder mehreren Kollektiven in wiederum ein oder mehrere andere Kollektive ein. Die daraus entstehende eine Dynamik zwischen den Individuen, die durch entsprechende Intensität der Interaktion und Kommunikation zwischen den Individuen mehr oder weniger stark ausfallen kann, ist also mit Multirelationalität gemeint. Die Dynamik zwischen den Kollektiven ist folglich die Polyrelationalität (Bolten, 2014).

¹⁰ Die Beziehungspflege kann in einem holistischen Kulturverständnis begriffen werden und bezieht sich dann auf die Pflege und das spezifische Zusammenspiel von vier Reziprozitäten nach Bolten (2014): Die Selbstreziprozität (Beziehung zum Selbst), die Sozialreziprozität (Beziehung zu anderen), die imaginative Reziprozität (Sinnstiftung, spirituelle Beziehung) und die Umweltreziprozität (Beziehung zur Umwelt).

rekonstruiert oder aber vor einem multirelationalen Hintergrund verändert bzw. neu ausgehandelt werden. Dieser Blickwinkel hebt die objektive Fixierbarkeit von Kultur nach der geschlossenen Variante abermals als hinfällig aus.

3.1.2. Begriffspendant der Interkulturalität

In diesem Spektrum aus verschiedenen Kulturbegriffsauslegungen haben sich ebenfalls die mit dem Kulturbegriff verknüpften Verständnisse von Interkulturalität etabliert. Im erweiterten geschlossenen Ansatz wird Interkulturalität in einem kulturvergleichenden Sinn angewendet, wobei versucht werde, kulturelle Verhaltensweisen nach bipolaren Kontinua begreiflich zu machen bzw. zu kontrastieren (Barmeyer, 2014). Anschaulich lässt sich das zugrundeliegende Verständnis anhand von Billardkugeln beschreiben. Kulturen können sich wie Billardkugeln voneinander ab- oder aber gegenseitig anstoßen, also auch Impulse aufeinander abgeben, jedoch bleiben sie dabei immer als solche separiert voneinander bestehen (Barmeyer, 2014). Aus Perspektive eines offenen Ansatzes wird dieses Verständnis von Interkulturalität eher als Multikulturalität bezeichnet: Die Multikulturalität beschreibt eine Abgrenzung von Kulturen – diese kann i.S.d. Separation in einem Gegeneinander oder i.S.d. Integration in einem (friedlichen) strukturorientierten Nebeneinander ausfallen (Bolten, 2018, 2020). Die Interkulturalität in der Unterscheidung dazu meint ein prozessorientiertes Miteinander i.S.d. Inklusion. Aus einer relationalen Perspektive auf Kultur steht das entsprechende Verständnis von Interkulturalität in untrennbarem Zusammenhang zum definierten Kulturbegriff: Während dem Begriff Kultur das Normale und Plausible inhärent ist, beschreibt die Interkulturalität Situationen der Unsicherheit, des dazwischen, in denen sicherheitsstiftende Konventionen nicht (mehr) anwendbar sind (Bolten, 2018). Sie korrelieren dabei in selbem Sinn wie Struktur und Prozess in einer sich fortschreibenden Wechselbeziehung:

„Interkulturalität bezeichnet dementsprechend Handlungszusammenhänge, in denen vertraute kulturelle Strukturierungen und Regelungen in einem solchen Maß prozessualisiert und ‚verflüssigt‘ sind, dass Handlungsunsicherheiten Handlungssicherheit überwiegen und zunächst auch keine Strukturierungshilfen greifbar scheinen um Handlungssicherheit herzustellen. Folgerichtig besteht interkulturelles Handeln darin, Interaktionsbedingungen auszuhandeln, die den Beteiligten relevant und plausibel erscheinen und die dazu beitragen ihre Handlungssicherheit wiederherzustellen.“ (Bolten, 2018, S. 118)

Wie bereits angerissen wurde haben sich aufgrund der unterschiedlichen Auslegungen von Kultur vielzählige Begriffsparadigmen zwischen Multi-, Inter- und Transkulturalität etabliert, die daher ebenfalls verschiedene Auslegungen erfahren (Vgl. Bolten, 2018, 2020).¹¹

3.2. Strömungen der Diversitätsforschung: Begriffliche Auslegung

Auch bei der Definition von Diversität gibt es keine einheitliche, so finden sich viele mögliche Klassifizierungen zu diversitätsbezogenen Merkmalen in der Literatur (Özdemir, 2019), von welchen die für die Ausarbeitung wichtigen nun Beachtung finden.

3.2.1. Definitionen anhand Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Gängig ist eine grobe Einteilung der Diversitätsverständnisse in zwei Varianten in *Vielfalt als Unterschiede* und in *Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten* (Krell & Sieben, 2011). Die erste Variante findet sich in der frühen Forschung vor allem um die 1990er Jahre wieder, welche mit der möglichen Übersetzung *Verschiedenheit* des etymologischen Stammes von lat. *diversitas* kongruiert. Zwar könne durch diese Variante die Vielfalt von Individuen hinsichtlich verschiedener Merkmale erfasst und unterschiedliche Bedürfnisse anerkannt werden (Krell & Sieben, 2011), jedoch mündet diese Variante oft in einer problematisierenden, abgrenzenden Auffassung von Unterschieden:

„Mit der Betonung von Unterschieden wird das ‚Anders-Sein‘ als Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben, d. h., es wird primär betont, dass Menschen sich hinsichtlich gemeinsam festgelegter Kriterien der Gruppenzugehörigkeit voneinander (ähnlich dem Exklusionsprinzip) differenzieren und sich entsprechend diesen Faktoren voneinander trennen.“ (Özdemir, 2019, S. 44)

Dementsprechend werden Unterschiede als zu bereinigendes Defizit begriffen (Mecheril, 2015; Özdemir, 2019). Zuzüglich ist die Kritik zu beachten, dass Individuen im Resultat als Repräsentant*innen einer sozialen Gruppe reduziert werden (Mecheril, 2015). Eine solche Generalisierung von sozialen Gruppen blendet nicht nur aus, dass es innerhalb der Gruppe unterschiedliche Individuen gibt, sondern auch, dass Mitglieder verschiedener Gruppen

¹¹ Definiert man die Begriffe multi-, inter-, transkulturell jeweils aus einer struktur- in einer prozessorientierten Sichtweise, lässt sich auch folgendes Bild für den Zusammenhang mit den zugrundeliegenden Kulturverständnissen ableiten: „Substanz- und kohärenzorientierte ‚Container‘begriffe von Kultur implizieren eher strukturbezogene Sichtweisen (‚Identität durch Abgrenzung‘), während Prozessorientierungen eher in offenen, kohäsions- und netzwerkgeleiteten Kulturverständnissen einen angemessenen Ausdruck finden (‚Identität durch Beziehungen‘).“ (Bolten, 2020, S. 98).

Gemeinsamkeiten z.B. hinsichtlich Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen teilen (Krell, 2011; Krell & Sieben, 2011; Özdemir, 2019).

Die Variante *Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten* hingegen nimmt genau dies in den Blick und reagiere mit einer holistischen Ausrichtung auf die Kritik (Krell & Sieben, 2011). Der Ablehnung an eindimensionalen Zuschreibungen zugrunde habe sich das Verständnis von Diversität zu einem „mehrdimensionalen bzw. komplexen Konstrukt“ entwickelt (Özdemir, 2019, S. 53). Diversität wird „sowohl als trennendes als auch als verbindendes Element thematisiert“ (Özdemir, 2019, S. 45), wobei Differenzen zwischen Individuen als ein positiver Teilaspekt aufgezeigt werden. Daraus folgt, dass die Variante das Individuum in seiner Mehrfachzugehörigkeit begreift, also als nicht nur zu einer, sondern zu mehreren Gruppen zugehörig (Krell & Sieben, 2011; Özdemir, 2019). Wegen dieser Zugehörigkeiten besitzen Individuen mehrere Identitäten (Krell & Sieben, 2011). Ferner wird die soziale Konstruktion der Gruppen und entsprechende Identitätsgebilde in dieser Variante betont: Identitäten seien nicht naturgegeben, sondern interaktiv und kontextspezifisch hergestellt (Krell & Sieben, 2011). Die Bildung der Gruppen jedoch erfolge „nicht unabhängig von den in [...] Gesellschaften herrschenden Verhältnissen“ (Krell & Sieben, 2011, S. 158) und seien damit nicht durch das Individuum noch der Gruppe selbstgewählt.

3.2.2. Definitionen anhand Kategorisierungen und Machtverhältnissen

Weiterhin ist eine Einteilung in *kategoriale und kritische Forschungsansätze* auffallend. Kategorial ausgerichtete Ansätze stammen aus der frühen Diversitätsforschung um die 1980er Jahre und stecken Diversität namensimmanent mittels Kategorisierungen ab (Bührmann, 2020a; Krell & Sieben, 2011). Resultierende Kategorien können unterschiedlich enge und erweiterte Definitionen erfahren (vgl. Krell & Sieben, 2011), wovon eine enge Einteilung in die Kernkategorien von Diversität bekannt ist. Dazu zählen die Kategorien *Geschlecht, Alter, Ethnische Herkunft*¹², *Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion/ Weltanschauung* (Özdemir, 2019). Kategoriale Ansätze können dabei i.S.d. Ansatzes Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten multidimensional und sozial konstruiert verstanden werden:

¹² Bei den aufgeführten Kernkategorien gibt es eine Diskussion um deren zutreffende Benennung. Die Kategorie Ethnische Herkunft wird in dieser Ausarbeitung bedeutsam werden und soll im Rahmen dieser auf das verknüpfte Konstrukt Rassismus verweisen (dazu mehr in Kap. 4.1.2). Es finden sich dementsprechend mehrere Benennungen z.B. Race/Ethnizität/Nation (Röhr, 2017) oder Race/Hautfarbe (Kelb, 2017). Es finden sich auch Trennungen in die Kategorien Nationalität und Ethnizität (Krell & Sieben, 2011). Diese Unterscheidung ist aus den USA angelehnt, wo i.d.R. in Ethnicity/Nationality und Race getrennt wird und spätere Zusammenfassung andernorts fand. (Ehrke & Steffens, 2014)

„[Diversität] wird in Aushandlungsprozessen sozial und diskursiv konstruiert [...] [und] ist demnach relational.“ (Özdemir, 2019, S. 55)

Jedoch finden sich unter den kategorial ausgelegten Ansätzen häufig *positivistische Auffassungen von Diversität*, welche besonders kritisiert werden. Identität wird dabei als eine objektiv gegebene, tendenziell unveränderliche Tatsache behandelt, wodurch der Ansatz naturalisierende Tendenzen aufweist (Barmeyer et al., 2016; Krell & Sieben, 2011). Unterschiede zwischen den kategorialen Gruppen werden somit „als sozialen Praktiken vorgängige Phänomene konstruiert“ (Leontiy & Schulz, 2020, S. 4). Der Ansatz kennzeichnet sich durch ein Identifizierungsinteresse nach Verhaltensmustern und Regelmäßigkeiten entsprechender Gruppen (Barmeyer et al., 2016). Vielfach wird er daher für stereotype, homogenisierende Darstellung der Kategorisierten kritisiert (Bührmann, 2020b; Hermann, 2020; Leontiy & Schulz, 2020). Aufgrund der vereinheitlichenden und voneinander abgrenzenden Perspektive auf kategoriale Gruppen harmonisiert der positivistische Ansatz mit der Klassifizierung zu *Vielfalt als Unterschiede*.

Neben der bereits aufgeführten Kritik an positivistischen Ansätzen formierten sich kritische Ansätze aus dem Diversitätsforschungsspektrum aufgrund der Ausblendung von Machtverhältnissen in kategorialen Ansätzen verstärkt in den 2000ern der deutschen Forschung (Bührmann, 2020b; Leiprecht, 2018) und machen diese hingegen zum Thema:

„Machtverhältnisse stellen gesellschaftliche Ordnungen her, die soziale Ungleichheiten (re)produzieren, legitimieren und stabilisieren. Sie regeln, wer welchen Zugang zu ökonomischen und gesellschaftlichen Ressourcen (nicht) bekommt. Durch sie und in ihnen werden Kategorien mit Bedeutung versehen und wirkmächtig.“ (Goel, 2020, S. 4)

In den kritischen Ansätzen sind intersektionale Perspektiven populär (Goel, 2020; Walgenbach, 2014). Ihren Ursprung findet die *Intersektionalität* im *Schwarzen Feminismus* und tritt 1989 erstmalig bei Crenshaw auf. Ausgehend von gleichzeitig unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten, betonte sie resultierende unterschiedliche Ungerechtigkeitserfahrungen innerhalb einer Gruppe, hier die der Frauen (Bührmann, 2020b; DiMiele, 2021; Rathje, 2014; Röhr, 2017). Diese Perspektiven wurden in feministischen Strömungen *weißer Frauen*, in einem als solchen kritisierten weißen Feminismus, exkludiert (DiMiele, 2021; Kelb, 2017). Werden Individuen also in mehreren *Machtverhältnissen* marginalisiert, so werden sie innerhalb der marginalisierten Gruppen wiederum marginalisiert, z.B. Schwarze Frauen in der Gruppe der Frauen oder in der Gruppe der Schwarzen. Daraus

resultierende Mehrfachdiskriminierungen werden häufig ausgeblendet und durch die Intersektionalität behandelt (Goel & Stein, 2012). Der Begriff wird dementsprechend mit „Verschränkungen und Wechselwirkungen verschiedener Kategorien“, oder einem „Zusammenwirken verschiedener Kategorien im Sinne von Interdependenzen“ (Bührmann, 2020b, S. 6) erklärt. Die Relevanz von Kategorien für intersektionale Betrachtungen sei nur relational zu anderen Kategorien und zudem kontextual zu bewerten (Özdemir, 2019). Dabei besteht ein Konsens über die Relevanz der Kategorien gender, class, race, hier: Geschlecht, Klasse und ethnische Herkunft, die auch „als zentrale Achsen der Ungleichheit“ verstanden werden (Bührmann, 2020b, S. 4). Dieser machtkritischen Sicht zugrunde wird die menschengemachte, stetige interaktionale Formung von Kategorien in kritischen Ansätzen hervorgehoben. In ausdrücklicher Abgrenzung zu positivistischen Definitionen, wird Diversität als sozial und gesellschaftlich konstruiert verstanden (Bührmann, 2020b; Walgenbach, 2014). Fortführend formuliert Goel:

*„Kategorien, Identitäten und Subjektpositionen existieren nicht von sich aus, sie entstehen in spezifischen Kontexten und innerhalb wirkmächtiger diskursiver Rahmen.“
(Goel, 2020, S. 4)*

Ein solcher Entwurf von Diversität kann dabei auf die *Doing difference* Theorie gestützt werden (vgl. Leontiy & Schulz, 2020; Özdemir, 2019; Walgenbach, 2014). West und Fenstermark erörterten in den 1990er Jahren zunächst im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht, später auch verknüpft mit weiteren, „dass Differenzen nicht ‚natürlich‘ gegeben sind, sondern erst in sozialen Interaktionen bzw. Praktiken zwischen Individuen hervorgebracht werden.“ (Walgenbach, 2014, S. 105). Problematisch sei in sozialen Interaktionen dabei die unbewusste Orientierung an hegemonial bestehenden *Differenzordnungen*, die dichotom strukturiert sind (Mecheril, 2015; Walgenbach, 2014). Entlang der Kategorien beschreibt sie eine Einteilung in *Mann oder Frau, alt oder jung, deutsch oder Ausländer*in, etc.* und schreibt stetig fest, was als „normal“ gilt und was sich als anders zu einer weißen, männlichen Dominanzgesellschaft verhält (Leontiy & Schulz, 2020; Walgenbach, 2014). Sie bringt also eine Auf- und Abwertungen des jeweiligen Gegensatzpaares mit sich (Leontiy & Schulz, 2020) und führt in sozialen Interaktionen zur ständigen Fortschreibung von bestehenden Ungleichheiten (West & Fenstermaker, 1995).

3.3. Kultur- und Diversitätsverständnisse im Zusammenhang

3.3.1. Verwandte Denkweisen der Ansätze

Die breite wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Verständnissen von Kultur und Diversität machen Ähnlichkeiten in zugrundeliegenden Denkweisen ersichtlich. Da in der aktuellen Forschung diese Themenfelder häufig nicht zusammengedacht werden (Barmeyer et al., 2016), wird hierin eine besondere Relevanz beigemessen. Es wird folglich der Versuch einer Verdichtung der Theorie unternommen, der ähnliche zugrundeliegende Denkweisen offenlegt. Zunächst fällt eine Parallele des geschlossenen Kulturbegriffs mit dem positivistischen Diversitätsverständnis auf (vgl. Barmeyer et al., 2016), in Einklang mit dem abgebildeten Ansatz von Vielfalt als Unterschiede. Bei diesen Ansätzen zeichnet sich eine binäre Denklogik ab; es erscheint simpel trennbar, wer zugehörig ist und wer nicht, wer Gemeinsamkeiten teilt und wer sich davon unterscheidet. Ein sowohl als auch und ein dazwischen werden eher ausgeblendet. In diesen Ansätzen lassen sich dementsprechend eher *eindimensionale Argumentationslinien* erkennen, die klare Trennungen und Grenzziehungen als pragmatisch sinnvoll betonen. Eine solche starre, gar strukturierungsbesessene Perspektive scheint die Bedeutung sozialer Interaktionsprozesse nicht zu kennen. Folglich fällt eine Ähnlichkeit in der Kritik am geschlossenen, verallgemeinernden Denken auf; sie richtet sich jeweils besonders gegen die Generalisierung kultureller bzw. kategorialer Zugehörigkeit bzw. gegen die Determiniertheit des Individuums. Was die Beziehung von Kultur und Diversität betrifft, so kann man Kultur als eine von mehreren Kategorien der Diversität subsumieren (vgl. Bolten, 2014b). Das Konzept Diversität erhält dabei übergeordnete Funktion und erfasst die kulturell fixierte Gruppe, der man zugehört.

Welche Parallelen lassen sich bei Ansätzen, die sich gegensätzlich dazu positionieren, auffinden? Hierfür scheinen dargestellte multidimensionale *Denkweisen* unter dem Stichwort der Mehrfachzugehörigkeit bezeichnend.¹³ In Abgrenzung zu eindimensionalen Sichtweisen ist ein Anspruch auf Homogenität innerhalb einer kategorialen oder kulturellen Gruppe also hinfällig und sozialen Aushandlungsprozessen wird eine wichtige Rolle beigemessen. Darüber hinaus

¹³ In der erweiterten offenen Kulturtheorie z.B. mittels des „häufig thematisierten Aspekts der *multiple identities* kultureller Mehrfachzugehörigkeit (Sen 2007) bzw. der „Multikollektivität“ (Hansen 2009)“ (Bolten, 2020, S. 100); in der Diversitätstheorie z.B. häufig in Identitätsdiskursen gemäß des Ansatzes Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten: „[Personen] besitzen mehrere Identitäten aufgrund verschiedener Merkmale; damit ist die Mehrfachzugehörigkeit zu sozialen Gruppen gemeint.“ (Özdemir, 2019, S. 44).

stellt sich jedoch die Frage, in welchem Verhältnis die dargestellten Perspektiven der Multikollektivität zur Intersektionalität zueinander stehen.

Rathje (2014) stellt einen Vergleich zwischen Intersektionalität und Multikollektivität an und erörtert, dass die grundlegenden Ideen der Konzepte i.S.d. Mehrfachzugehörigkeit in deutlicher Nähe zueinanderstehen. Aus ihrer bereits beschriebenen Entstehungsgeschichte heraus sind intersektionale Betrachtungen aus ideologischer Perspektive nicht uneingeschränkt weitreichend (Rathje, 2014; Walgenbach, 2014):

„Versuche, diese Ursprungskategorien [gender, race, class] um weitere Dimensionen zu ergänzen, führten in der Vergangenheit zu heftigen ideologischen Debatten: So wurden erweiterte Listen mit Differenzkriterien teilweise als gefährlich eingestuft und deren normative Einschränkung gefordert, um eine Relativierung diskriminierungswirksamer Kategorien und damit eine Verwässerung von Herrschaftskritik zu vermeiden (Binder/Hess 2011: 37). [...] So engt eine Hierarchisierung, bzw. normativer Einschränkung möglicher Kollektivzugehörigkeiten die Anwendbarkeit des Konzepts massiv ein.“ (Rathje, 2014, S. 45f.)

Als elementare Schlussfolgerung ergibt sich, dass ungleichheitsrelevante Zugehörigkeiten nicht einfach beliebig additiv aufsummierbar zu betrachten sind, sondern gerade in ihrem spezifischen Geflecht, in der Intersektion Emergenz aufweisen. Resultierende Mehrfachdiskriminierungen sind mehr als die Summe von Diskriminierungen hinsichtlich einzelner Diversitätskategorien (Bührmann, 2020b) und bilden das zentrale Interesse des Ansatzes ab (Rathje, 2014). Dahingegen ist die Multikollektivität anhand „seines Postulats grundsätzlicher Additivität von Kollektiven durch das Individuum“ definiert (Rathje, 2014, S. 46). Primäres Interesse dieses Ansatzes ist die Abbildung vielfältiger Gruppenzugehörigkeit und uneingeschränkte Vernetzung von Individuen (Rathje, 2009, 2014). Allerdings ist dem Konzept wiederum vorzuwerfen, Intersektionalität zwar nicht zu negieren, aber nicht (ausreichend) zu beleuchten. Ähnliche Gedanken dazu folgert Rathje:

„Multikollektivität [besitzt] eine große Offenheit für unterschiedliche Anwendungsbereiche. Dabei erscheint eine Ergänzung um Werte- und Machtperspektiven je nach Untersuchungszusammenhang zusätzlich möglich und sinnvoll.“ (Rathje, 2014, S. 46)

Bei der Verwendung des Begriffes der Mehrfachzugehörigkeit ist zusammenfassend oftmals nicht eindeutig geklärt, „ob Identitäten additiv oder verflochten verstanden werden“ (Goel &

Stein, 2012, S. 6). Ein verwandter Bezug auf den Begriff ist als Gemeinsamkeit der gegenübergestellten Ansätze festzuhalten, wohingegen sie sich aus dem Blickwinkel und Zielrichtung der Betrachtung deutlich unterscheiden.

Schließlich fällt in den vorgestellten multidimensionalen Ansätzen die Ähnlichkeit auf, dass soziale Interaktion bei der Konstruktion von Kultur bzw. Diversität hervorgehoben werden. In Bezug auf kritische Ansätze aus der Diversitätsforschung spricht Bührmann daher von einer „Prozessualisierung von Diversität und ihren Dimensionen“ (Bührmann, 2020a).¹⁴ Eine Prozessorientierung als solche fiel dabei bei den angeführten Ansätzen in der relationalen Kulturtheorie auf, indem sie Prozesse nicht nur als Grundlage strukturorientierter Betrachtungen benennt, sondern sie als zentrales Element versteht. Was ferner die Beziehung von Kultur und Diversität anbelangt, so wird Kultur in prozessualeren Ansätzen nicht mehr als eine von vielen Diversitätskategorien gesehen, „sondern – aus der Akteursperspektive – als verbindendes und gleichzeitig dynamisches Netz von (überwiegend vertrauten) Vielfaltsoptionen.“ (Bolten, 2014b, S. 55). Darüber hinaus zieht Bolten demgemäß Schlussfolgerungen für interkulturelle Interaktionen:

„Für den Begriff ‚Interkulturalität‘ folgt hieraus, dass in ihm die Diversität der Interaktionskontexte mitgedacht werden muss, und dass die Beziehung zwischen zwei Akteuren zugleich durch Interkulturalität (unvertraute Vielfalt) und durch Kulturalität (vertraute Vielfalt) charakterisiert sein kann.“ (Bolten, 2014b, S. 55)

3.3.2. Eine „richtige“ Begriffsauslegung? – Vorschläge bei der Auswahl

3.3.2.1. Strukturprozessuale Perspektiven weitergedacht

Bei der makroperspektivischen Zusammenführung der Kultur- und Diversitätsforschung lässt sich eine Präferenz zu offenen, prozessorientierten Begriffsauslegungen erkennen:

„Bei genauem Hinsehen lassen sich in Bezug auf die Entwicklungen des Diversitäts- und des Kulturbegriffs in den vergangenen Jahren Analogien dahingehend entdecken, dass sich vor dem Hintergrund der zunehmenden globalisierungsdynamischen Veränderungsgeschwindigkeit in beiden Fällen eher prozess- als strukturorientierte Semantiken zu profilieren vermochten.“ (Bolten, 2014a, S. 53)

¹⁴ Von diesen geht wiederum ein untergeordneter Ansatz antikategorial vor, d.h. eine Abwendung bzw. Dekonstruktion bestehender Kategorien wird zugunsten einer „Transformation zu neuen (Selbst-) Entwürfen“ fokussiert (Kelb, 2017, S. 151). Hierin vermag eine als solche benannte Prozessualisierung besonders ersichtlich werden (vgl. Bührmann, 2020a) und es scheint die Möglichkeit gegeben, Unterschiede und Gemeinsamkeiten über übliche kategoriale Grenzen hinweg zu beschreiben.

Die Kritik an einer binären, geschlossenen Denklöge münde „häufig in eine ebenso einseitige Absolutsetzung des Prozessparadigmas.“ (Bolten, 2020, S. 99) Ist sie also darin gefunden, die im Rahmen dieser Ausarbeitung gefragte zeitgemäße Definition von Kultur und Diversität?

Eine der Komplexität des Sachverhaltes angemessene Antwort darauf soll zunächst in Bezug auf Kultur mithilfe einer *strukturprozessualen Perspektive* nach Bolten (2020) gegeben werden. Ob etwas eher als homo- oder heterogen wahrgenommen werden, hänge vom eingenommenen Blickwinkel ab (Bolten, 2018). Bolten spricht in diesem Zusammenhang vom *Zooming*: Je ausgeprägter eine Makroperspektive eingenommen wird, man also herauszoomt, desto strukturierter und verdichteter erscheint das Betrachtete. In diesem Fall sind damit kulturelle Grenzziehungen und Netzwerke gemeint, die klar konturierbar erscheinen (Bolten, 2020). Entsprechend ergibt sich beim Einnehmen einer Mikroperspektive, also beim Hineinzoomen, ein prozesshaftes und differenzierteres Bild des Betrachteten, so zeigen sich in diesem Fall die kulturelle Grenzen als ausgefranst, als „fuzzy“ und Dynamiken i.S.d. Multi- und Polyrelationalität werden ersichtlich (Bolten, 2020). So kann das ein und dasselbe Betrachtete, das zuvor als homogen empfunden wurde, durch das Wechseln der Perspektive ebenso als heterogen wahrgenommen werden. Dabei seien die jeweils anderen Perspektiven also nicht falsch oder verschwunden, sondern man weiß um ihre Eingeschlossenheit (Bolten, 2018). Ein solches Verfahren ist folglich durch eine mehrwertige Logik charakterisiert, die vorschlägt, verschiedene Perspektiven je nach Kontextangemessenheit einzunehmen:

„Eine strukturprozessuale Perspektive (vgl. „win hua“, Han 2005: 57) behält demgegenüber aufgrund ihrer reflexiven und mehrwertigen Orientierung sowohl den abgrenzenden Struktur- als auch den vernetzungsorientierten Prozessaspekt im Auge und ist in der Lage ein Szenario zu generieren, in dem situationsabhängig und kontinuierlich entschieden werden kann, welcher Strukturierungsgrad nötig und welcher Dynamisierungsgrad möglich ist.“ (Bolten, 2020, S. 99)

Besonders wichtig wirkt in diesem Zusammenhang aber, was Hansen (2009b) im Rahmen der Komplexitätsreduktion erörtert. Es sei elementar, dass „die verfälschende Homogenitätsprämisse aufgegeben“ wird (Hansen, 2009b, S. 10). Um dies zu gewährleisten, kann ein kritisch-reflexiver Umgang mit den Begriffen dienen. Dabei erscheint mehrmaliges Hinein- und Herauszoomen auf das Betrachtete sinnvoll, um zu prüfen, ob Prozesse und sich wandelnde Netzwerke mitgedacht werden (vgl. Bolten, 2020). In diesem Rahmen kann

schließlich eine quantitative Reduktion erfolgen, über welche Hansen im Vergleich zu einer hierfür abgelehnten qualitativen Reduktion schreibt:

„Doch Reduktion ist nicht Reduktion: Es gibt zulässige, die nur die Quantität verringern, und unzulässige, welche darüber hinaus die Qualität des Gegenstandes antasten. Quantitative Reduktionen sind unvermeidlich, und sie sind solange nicht schlimm, wie sie Strukturen und wesentliche Merkmale nicht antasten. Genau diesen Vorwurf muss man aber den qualitativen Verfahren machen, die Wesentliches weglassen und deren Ergebnisse insofern nicht durch die Wirklichkeit gedeckt sind.“ (Hansen, 2009b, S. 8)

Resümierend gebe es – nach Ausschluss von Homogenisierungstendenzen – also nicht den einen „richtigen“ Kulturbegriff, sondern je nach Kontext mehr oder weniger angemessene Perspektiven (Bolten, 2007, 2018). Zur vertieften Veranschaulichung soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass entsprechend eine nationalkulturelle Perspektive konsequenterweise nicht von Grund auf abzulehnen ist. Ein mehrdimensionaler Kulturbegriff relativiere Nationalkulturen, schließe sie aber keineswegs aus (Bolten, 2016):

„Logisch korrekt schließt Mehrwertigkeit Zweiwertigkeit ein und lässt sich am besten mit der mehrteiligen Konjunktion „Sowohl Entweder-Oder als auch Sowohl-als-auch“ beschreiben.“ (Bolten, 2016, S. 78)

Wiederum sollte kontextspezifisch abgewogen werden, ob z.B. eine nationalkulturelle Perspektive angemessen erscheint und inwieweit vereinfachende Aussagen legitim sein können (Bolten, 2020).

In Bezug auf das Sichtbarwerden von Diversität kann strukturprozessual gefolgert werden:

Je näher man an ein Akteursfeld heranzoomt, desto diversitäts- und einzelfallorientierter ist die Perspektive, je weiter man davon wegzoomt, desto homogener (und diversitätsvergessener) erscheint der Gegenstandsbereich (vgl. Mandelbrodt, Hudson 2007). (Bolten, 2014b, S. 53)

Von dieser Feststellung ausgehend, könnte man einen Schritt weitergehen und strukturprozessuale Perspektiven sinnbildlich auf Diversitätskategorien anwenden (vgl. Grzesik, im Erscheinen). Vorgeschlagen wird folgende Sichtweise: Zoomt man heraus kann eine strukturierte Perspektive auf Diversität i.S.v einzelnen Diversitätskategorien erkennbar werden. Beim Heranzoomen lassen sich Individuen innerhalb der kategorialen Gruppe erkennen. Dadurch kann Heterogenität deutlich werden, so auch die Mehrfachzugehörigkeiten von

Individuen oder intersektionale Verknüpfungen. Zoomt man nochmals weiter heran, können besonders Prozesse und mögliche Dynamiken zwischen den Individuen deutlich werden, i.S. von doing difference Kategorien aufrechterhalten oder dementsgegen handeln. Soweit festzuhalten wäre, dass es auch unter den multidimensionalen Ansätzen nicht den pauschal „richtigen“ gibt, sondern einen situativ mehr oder weniger passenden. Gerade in Bezug auf Diversität erscheint die kontextuale Auswahl hinsichtlich einer machtkritischen Perspektive relevant. Eine im Grundsatz vergleichbare Sichtweise ist ebenfalls in der reflexiven Diversitätsforschung aufzufinden. Ausgehend von den „produktiven Einsichten“ der positivistischen und kritischen Diversitätsverständnissen (Bührmann, 2020a, S. 46) gepaart mit einer post- fundamentalistischen Haltung hält Bührmann die Diversitätskategorien als strukturprozessual fest:

„Die reflexive Diversitätsforschung begreift [...] Diversität und ihre Dimensionen als ein Phänomen, das gesellschaftlich konstruiert worden ist, aber nichtdestotrotz als Konstrukt gesellschaftliche Aus-/Wirkungen implizieren und insofern wirklich werden kann. Diversitätsdimensionen werden insofern als Prozess- und Strukturkategorien begriffen (Bührmann 2015).“ (Bührmann, 2020b, S. 7)

Nochmals weitergesponnen, könnte innerhalb einer strukturprozessualen Perspektive ein Zusammenhang zwischen Kultur und Diversität veranschaulicht werden: Beispielweise könnte Kulturalität, wenn man nah genug hineinzoomt, in ihrer Prozessualität durch ständig ablaufende Aushandlungsprozesse zwischen Akteur*innen erkannt werden. Zoomt man wieder heraus, könnten sich diese Prozesse wiederum je nach Grad ihrer Konventionalisierung auch in einer Strukturperspektive auf Diversitätsmerkmale von Individuen oder Gruppen wiederfinden. Umgekehrt könnten auch kategoriale Diversitätsmerkmale (Struktur) beeinflussen, in welcher Form das Individuum oder eine Gruppe Kultur aushandelt (Prozess), etc. Dieser sichtbare Zusammenhang der beiden Konzepte, soll verdeutlichen, dass die Begriffsauslegung von Kultur oder Diversität ebenso Konsequenzen für das jeweils andere Konzept mit sich bringt. Z.B. sind homogenisierende Perspektiven auf Kultur inkompatibel mit einem multidimensionalen Diversitätskonzept, was mittels des vorgeschlagenen Zoomings geprüft und dabei anschaulich werden könnte.

3.3.2.2. Selbstpositionierung von Konstrukteur*innen der Wirklichkeit

Die verwendete Begrifflichkeit von Kultur und Diversität sollte nicht nur anhand ihrer Angemessenheit bewertet werden, was im Folgenden erläutert wird. Dass zunächst die

Benutzung einer Begriffsauslegung ernstgenommen werden sollte, begründet Bolten (in Bezug auf den Kulturbegriff) damit, dass die Begriffsverwendung auch im Kontext von Wirklichkeitskonstruktionen aufschlussreich sein kann, „weil sie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Weltansichten ihrer Nutzer[!] verdeutlichen.“ (Bolten, 2018, S. 27). Im Umkehrschluss kann für die Auswahl eines entsprechenden Begriffs sein Vorschlag der *Perspektivenreflexivität* herangezogen werden, in welcher man sich selbstkritisch zu den Begriffen positioniert und fragen kann:

„Wie verorte ich mich selbst angesichts bestimmter Kontextbedingungen innerhalb eines Spektrums vielfältiger und vielfältig legitimierbarer Ansichten, Beurteilungen, Handlungsoptionen?“ (Bolten, 2016, S. 80)

Auf ähnliche Weise bezieht Bührmann in der reflexiven Diversitätsforschung die Nutzer*innen¹⁵ jeweiliger Verständnisse unabdingbar in den als relativ zu bewertenden Konstruktionsprozess von Diversität mit ein: Sie erläutert, dass es nicht das „richtige“ Verständnis von Diversität noch deren „wichtigste“ Kategorisierungen gibt¹⁶ (Bührmann, 2020a), sondern ein „Reflexives Provisorisch-Stellen von Diversität und ihren Dimensionen“ (Bührmann, 2020a, S. 49): Nur in Verbindung mit transparenten Legitimierungen kann es auf den Einzelfall bezogen so etwas wie relevant erscheinende Verständnisse und Kategorisierungen von Diversität geben (Leontiy & Schulz, 2020). Indem Bührmann folgendes Erkenntnisinteresse aufwirft,

„Vielmehr ist zu hinterfragen, welche Begriffe von Diversität in welchen Diskursen auftauchen und entsprechend welcher Kriterien sie konstruiert werden.“ (Bührmann, 2020a, S. 33)

verschiebt sie den Diskurs auf die den Begriff verwendende Person hin und besonders darauf, warum sie ein entsprechendes Verständnis benutzt (vgl. Bührmann, 2020a). Dadurch schreibt sie dem Kontext sowie der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion durch die Verwender*innen des Begriffs selbst eine wichtige Bedeutung zu.

3.3.2.3. Zusammenfassung einer vorgeschlagenen Begriffsauslegung

Für diese Ausarbeitung wurde die Frage, nach einer zeitgemäßen Definition von Kultur und Diversität aufgeworfen. Davon ausgehend wurde nach einer positiven bzw. kritisch zu

¹⁵ Bei Bührmann geht es dabei um die forschende Person, die ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird. Forschende sollten immer ihre Begründungen für die Begriffswahl bzw. Auswahl der Diversitätskategorien und die eigene Kriteriologie explizieren und die eigene Forschungspraxis stets reflektieren (Bührmann (2020a).

¹⁶ Wie es z.B. beim intersektionalen Verständnis der Fall wäre, in welchem, wie beschrieben, Kategorien in Relation zu anderen als relevant in Bezug auf Machtverhältnisse bewertet werden. (vgl. Kap. 3.2.2)

betrachtenden (impliziten) Begriffsverwendung im Übungsmaterial gefragt. Im Rahmen dieser Ausarbeitung werden eindimensionale Denkweisen abgelehnt und mehrdimensionale vertreten (vgl. Kap. 3.3.1). Es werden also Begriffsauslegungen anerkannt, die keinen Homogenitätsanspruch propagieren, sondern mehrwertig sind, sprich in einer perspektivisch homogen anmutenden Betrachtung von Gruppen die zugrundeliegende (diskriminierungsbezogene) Heterogenität zulassen und mitdenken. Weiterhin vermag es zusammenfassend nicht die einzig wahre oder falsche Perspektive auf Kultur und Diversität geben, sondern sie oszilliert kontextgerecht zwischen Struktur und Prozess. Welche (implizite) Begriffsauslegung im Übungsmaterial als positiv bewertet werden kann, kann an dieser Stelle daher nicht ausschließlich, sondern nur dialektisch beantwortet werden. Vielmehr wurde in der Betrachtung deutlich, dass der Kontext der Begriffsnutzung wichtig ist. Dies untermauert den Stellenwert des Bedeutungskontexts des Übungsmaterials (vgl. Kap. 1.2.2), welcher in der Leitfrage der Ausarbeitung bereits erfragt ist. Die Entwicklungsgeschichte der Begriffsauslegungen gibt dabei auch als Kontext erste Anhaltspunkte. Versteckte Absolutheitsansprüche durch Homogenisierungen sind entsprechend kritisch im Übungsmaterial zu prüfen. Ferner sind die Begriffsnutzenden als Konstrukteur*innen von Wirklichkeit in die Betrachtung miteinzubeziehen – dies unterstreicht nicht zuletzt die Wichtigkeit, eine (implizite) Begriffsnutzung im Übungsmaterial offenzulegen.

3.4. Eine Jugendbildung zu Vielfalt

Zunächst den Begriff *Jugendbildung* erörternd, schließt die erweiterte Definition der *Jugend* alle Zwölf- bis rund Dreißigjährigen ein (Lüders & Riedle, 2018). *Bildung* ist in der Bundesrepublik Deutschland rechtlich verankert (Focali, 2012) und beschreibe einen aktiven Prozess, welcher eigenständige Auseinandersetzung der Jugendlichen fördert (Lüders & Riedle, 2018) und sie für ihre gesellschaftliche Teilhabe unterstützt (Focali, 2012).¹⁷ Um zu verstehen, wie sich eine Jugendbildung zu Vielfalt entwickelte und was damit gemeint ist, erscheint es hilfreich zunächst die Entwicklungsgeschichte einer *interkulturellen Jugendbildung* zu betrachten. Diese wird nun auf stark verkürzt umrissen, ferner weist eine Vertiefung des explizierten Themenspektrums über die Grenzen dieser Ausarbeitung (vgl. Kap. 2.3).

¹⁷ Ferner besteht eine klassische Trennung in schulische und außerschulische Jugendbildung, deren Grenzen jedoch verschwimmen (Lüders & Riedle, 2018). Weiterhin gibt es weitere Trennung verschiedener Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit, auch in der gesetzlichen Verankerung. In der Fachdiskussion hingegen werde der Begriff Jugendbildung als allgemeines Oberbegriff für die bildenden Angebote verwendet und durch seine Heterogenität gekennzeichnet (Lüders & Riedle, 2018).

3.4.1. „Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik“?

Um die Entwicklungsgeschichte der interkulturellen Pädagogik darzustellen, werde häufig Nieke mit seinen drei Phasen von 1986 zitiert (Auernheimer, 1990; Gogolin, 2018; Mecheril et al., 2010); diese werden hier als Grundgerüst herangezogen, jedoch unter dem Versuch nicht wie so häufig eine „unilineare Rekonstruktion der pädagogischen Debatten“ (Mecheril et al., 2010, S. 60) vorzunehmen, sondern das „gleichzeitige Nebeneinanderbestehen unterschiedlicher Ansätze“ (ebd., S. 61) zu betonen. Die interkulturelle Bildungsforschung und Pädagogik datiert ihre Anfänge meist in den 1960er Jahren mit Verweis auf eine zunehmende internationale Migration (Gogolin, 2018). Aufgrund der Familiennachholung wurden besonders migrierte Jugendliche zum Zielobjekt in der später sogenannten *Ausländerpädagogik* (Auernheimer, 1990). Ihre schnellstmögliche Assimilation in deutsche Schulklassen wurde angestrebt (Auernheimer, 1990) und ihre „Andersartigkeit“ gemäß einer nationalkulturellen Logik i.S.d. geschlossenen Kulturverständnisses untersucht:

"Betrachtet wurden diese Ausdrucksformen von Fremdheit zunächst als Defizite gegenüber der Vorstellung darüber, welche ‚normalen‘ Voraussetzungen in Verhalten, Kenntnissen und Fähigkeiten ein Kind oder Jugendlicher in die Institutionen der Bildung und Erziehung mitbringe, so dass an diesen fraglos beim praktischen pädagogischen Handeln angeknüpft werden kann" (Gogolin, 2018, S. 352)

In der Ausländerpädagogik werde eine unreflektierte Sicht der damaligen Bildungsforschung deutlich (Auernheimer, 1990; Mecheril et al., 2010), die durch eine kompensatorische Erziehung allem voran eine „Auseinandersetzung mit dem Problem der ‚(Sprach-)Defizite ausländischer Kinder und Jugendlicher““ forcierte (Mecheril et al., 2010, S. 58). Demgemäß wird von einer *Defizitorientierung* in der Ausländerpädagogik gesprochen (Focali, 2012; Mecheril, 2015). Mit der Einsicht, dass „unsere ausländischen Mitbürger“ in Deutschland bleiben, ging auch eine lauter werdende Kritik an der Ausländerpädagogik für ihre Sonderbehandlung der „Ausländerkinder“ einher (Mecheril et al., 2010, S. 56). Die 1980er Jahre markieren so die Hinwendung zu einer sich langsam etablierenden *Interkulturellen Pädagogik*, die jedoch nicht als Ablösung der Ausländerpädagogik zu verstehen ist, da eine solche Perspektive weiterhin erforscht und angewendet wird (Auernheimer, 1990; Gogolin, 2018). Untersucht wurden neuerdings aber auch die "Folgen wachsender innergesellschaftlicher Heterogenität, zu deren wesentlichen Auslösern Migration gehört, für Bildung und Erziehung" (Gogolin, 2018, S. 354) – obgleich diese sich öffnende Haltung zunächst eine akademische blieb (Mecheril et al., 2010).

1996 wird die interkulturelle Bildung vom Kultusministerium als unabdingbarer Teil einer allgemeinen Bildung, damit als Querschnittsaufgabe formuliert und dementsprechend als für alle Jugendlichen geltend (Gogolin, 2018; Mecheril, 2015; Roth, 2018).

3.4.2. Verschiedene Ansätze der Jugendbildung zu Vielfalt

Durch den eben dargestellten Entwicklungsstrang hin zu interkulturellen Bildung rückten auch die Begriffe Heterogenität, Diversität und Vielfalt in Theorie und Praxis immer mehr in den Fokus (Leontiy & Schulz, 2020). Die Verschiebung der Begriffskonjunkturen bereichere die Diskussion „über eine ‚Pädagogik der Vielfalt‘, die bereits Anfang der 1990er Jahre einsetzte (Prenzel 1993; Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993).“ (Walgenbach, 2014, S. 7). Darin spiegelt sich die Forderung nach einer Umbenennung des veraltet erscheinenden interkulturellen Konzepts: So gibt es vielfache Vorschläge in eine als passendere empfundene Umbenennung der (Jugend-)Bildung z.B. in „Diversity Education“ (Roth, 2018, S. 241). Daran anknüpfend fällt eine immer stärkere machtsensible Komponente in der Entwicklungsgeschichte auf. Erstmals in den 1970er Jahren einer kompensatorischen Bildung habe auch die Idee einer zu kompensierenden Chancenungleichheit Einzug gefunden (Walgenbach nach Samuelis, 2017). Mecheril verweist hier wiederum auf den vordergründig akademisch geführten Diskurs, der in der Praxis zunächst ausbleibe (Mecheril et al., 2010; Mecheril, 2015). Seit der Jahrtausendwende werde eine Verschiebung der Begriffskonjunktur auch zugunsten machtkritischer Perspektiven im deutschen Bildungsdiskurs deutlich (Walgenbach, 2014). Eine Verbindung zu internationalen rechtlichen Rahmenbedingungen ist dabei prägnant:

„So wie die Entwicklung des Diversity-Bewusstseins im gesamteuropäischen Zusammenhang wesentliche Impulse durch die Gleichbehandlungs- und Antidiskriminierungsrichtlinien aus dem Jahr 2000 erfahren hat (Richtlinien 2002/73/EG und 2002/43/EG), entfaltet auf nationaler Ebene in Deutschland vor allem zwei Ereignisse aus dem Jahr 2006 nachhaltige Wirkung, nämlich die Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) und die Einführung der ‚Charta der Vielfalt‘“ (Bolten, 2014b, S. 47–48)

Im machtkritischen Diskurs markiere Paul Mecheril mit seiner Einführung in die Migrationspädagogik 2004 eine „klare Wendung“ des bisherigen Diskurs (Roth, 2018):

„Im Vordergrund steht die Positionierung einer ‚Migrationspädagogik‘ in Abgrenzung gegen ein Verständnis von ‚Interkultureller Pädagogik‘, das mit dem Kulturbegriff letztlich eine Differenzlinie markiere, die von der Betrachtung gesellschaftlicher

*„Machtbeziehungen und Ungleichheiten tendenziell wegführe“
(Mecheril 2004 nach Roth, 2018, S. 241)*

Mecheril sieht in Migrationspädagogik eine Erweiterung der interkulturellen Pädagogik und formuliert Änderungsvorschläge. Er sieht ihre Berechtigung und Relevanz weiterhin gerade in ungleichheitstheoretischen Überlegungen und Abbildungen gesamtgesellschaftlicher Diversität anstelle einer Fokussierung auf „kulturelle“ Differenzen i.S.v. ausschließlich migrationsgesellschaftlichen Differenzen (vgl. Mecheril et al., 2010; Mecheril, 2015). Dieser und weitere kritische Ansätze, z.B. rassismuskritische Ansätze,¹⁸ werden inhaltlich und konzeptionell meist in Auseinandersetzung mit bzw. in klarer Abgrenzung zu bestehenden interkulturellen bzw. diversitätsorientierten Ansätzen positioniert bzw. entwickelt (Leiprecht, 2018).

3.4.2.1. Ambivalentes Wachstum der Jugendbildung zu Vielfalt

Den dargestellten Entwicklungen zugrunde wird wie bereits angerissen der „Abschied der Interkulturellen Pädagogik“ z.B. nach Hamburger (2009) in seinem gleichnamigen Werk diskutiert. Dazu finden sich aber auch Gegenstimmen, die vorgeschlagene Änderungen in die interkulturelle Pädagogik rückintegrieren bzw. die kritische Ansätze der interkulturellen Pädagogik zuordnen (vgl. Gogolin, 2018; Roth, 2018) oder selbst Neuauslegungen des Begriffs und der zugehörigen Pädagogik vorschlagen (vgl. Bolten, 2010). Daraus folgt, dass die Bezeichnung der interkulturellen (Jugend-)bildung verschieden ausgelegt wird und sie wie ein Sammelbegriff anmutet. Teils werden ihr aber sogar gegensätzliche, kontroverse Ansätze zugeschrieben werden (Kunz, 2016). So beschreibt Mecheril treffend:

„Auch kann es durchaus sein, dass als ‚interkulturell‘ bezeichnete Programme etwa des ‚interkulturellen Lernens‘ [...] der ‚Ausländerpädagogik‘ zuzurechnen sind. Das Etikett ‚interkulturell‘ weist nicht notwendig darauf hin, dass die damit bezeichneten Ansätze auch tatsächlich interkulturellen Prinzipien folgen.“ (Mecheril et al., 2010, S. 61)

Demgemäß hält auch Bolten aus einem begriffstheoretischem Standpunkt fest, dass „es gerade in interkulturellen Zusammenhängen unverzichtbar [ist], deutlich zu machen, welchen Kulturbegriff man verwendet.“ (Bolten, 2007, S. 19). In dieser Ausarbeitung wird dementsprechend vorgeschlagen, dass man der interkulturellen Pädagogik ein *ambivalentes*

¹⁸ Dieselbe Kritik wie Mecheril mit der Migrationspädagogik betonend, prägen auch rassismuskritische Ansätze den Diskurs. Sie bekamen in der 90ern durch eine intensive Rechtsextremismuskritik vermehrt Aufmerksamkeit (Mecheril et al., 2010) sowie durch die Kritik einer postkolonialen, eurozentrischen Sichtweise des Ansatzes Globales Lernen (Leiprecht, 2018). Von institutionellem und strukturellem Rassismus ausgehend werden unter anderem Übungsmaterialien für die Jugendlichen hinsichtlich ihres rassistischen Gehalt überarbeitet mit dem Ziel Machtverhältnisse und Privilegien sichtbar zu machen (Leiprecht, 2018).

bzw. *paradoxales Wachstum* zuschreiben könnte. Eine solche Bezeichnung soll der vielfältigen Benennung von Ansätzen als interkulturelle Pädagogik, dabei auch als interkulturelle Jugendbildung, Rechnung tragen. Zur Verdeutlichung wurde die Abbildung 2 in einer vereinfachten Darstellung entwickelt.

Abb. 2: Ambivalentes Wachstum der interkulturellen Pädagogik

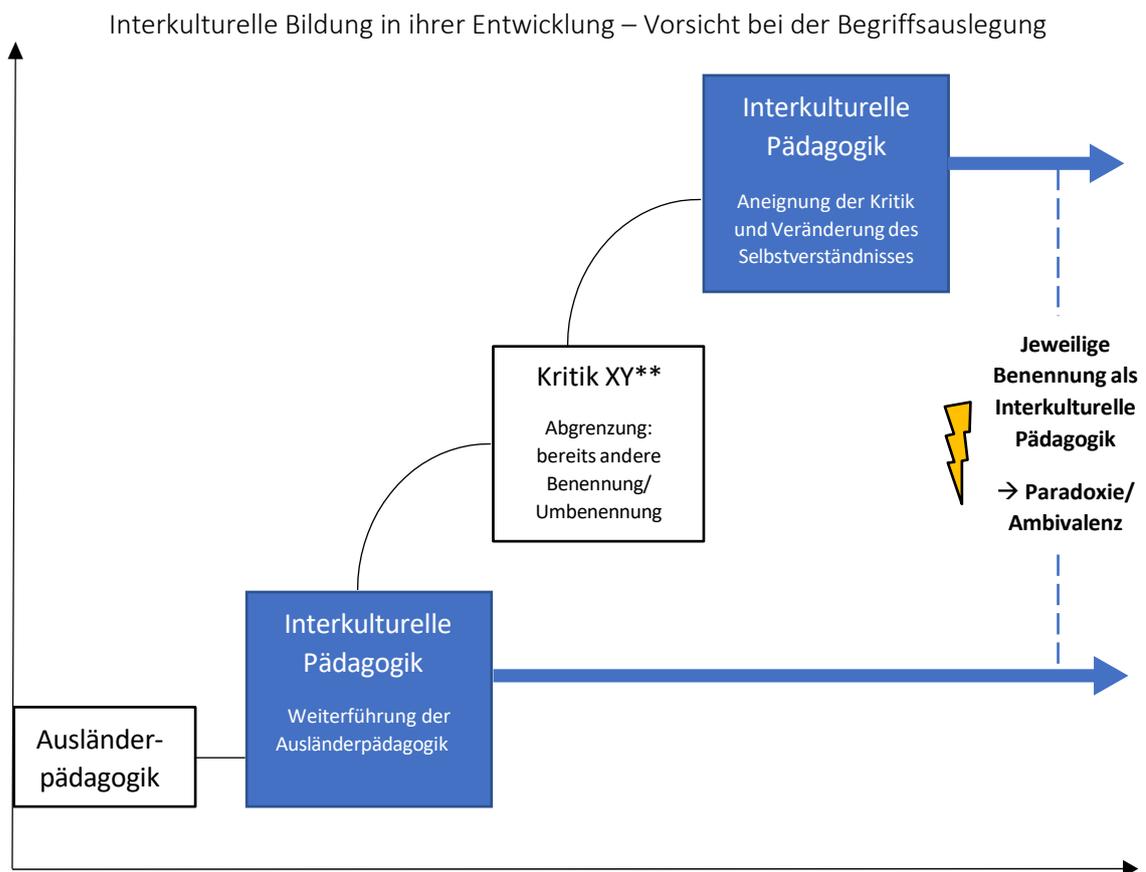


Abb. 2: eigene Darstellung, die dargestellte Theorie (besonders Gogolin et al., 2018; Mecheril et al., 2010) eigenständig illustrierend

* Die Veränderung (y-Achse) ist dabei nicht als stufenartiges Wachstum zu verstehen, sondern in einer Dynamik zu begreifen. Eine geeignete Darstellung dafür wäre eine Spiralform, welche die Reziprozität zwischen der Interkulturellen Pädagogik und ihren verschiedenen Kritiken veranschaulicht. Die Darstellung hier wurde aufgrund der im Fokus stehenden Problematik der Benennung gewählt.

** Als Kritik können mehrere Ansätze, die bereits existierten und/ oder sich in Abgrenzung zur interkulturellen Pädagogik entwickelten aus der bereits dargelegten Entwicklungsgeschichte herangezogen werden:

- Bsp.: Eine machtkritische Kritik wie nach Mecheril (2004), welche zum einen mit einer eigenen Benennung hervorging. Zum anderen wurde die Kritik ebenfalls durch eine interkulturelle Pädagogik bearbeitet und wiederaufgegriffen (z.B. in Gogolin et al., 2018).

Als Quintessenz für den Rahmen dieser Ausarbeitung soll nun wie folgt festgehalten werden: Unter der Bezeichnung einer interkulturellen Bildung, sowie einer zugehörigen interkulturellen

Jugendbildung, können sich verschiedene, gar gegensätzliche Ansätze finden. Eine sorgsame Prüfung der jeweiligen Verständnisse erscheint also unabdingbar. In den letzten Jahrzehnten fällt eine verstärkte Hinwendung zur Bezeichnung Vielfalt auf. Eine Implikation daraus kann also sein, dass sich die Themen und Diskurse des Sammelbegriffes zur interkulturellen (Jugend-)Bildung nun auch im Sammelbegriff (Jugend-)Bildung zu Vielfalt finden. Ein Indiz hierfür findet sich bei z.B. bei Walgenbach:

„Dabei findet in den letzten Jahren die Forderung nach einer Diversity Education, welche diese unterschiedlichen Differenzlinien in ein Konzept zusammenführt, eine immer größere Resonanz (Hormel/Scherr 2004; Leiprecht 2008a; Tuidier 2008; Hauenschild/Robak/Sievers 2013).“ (Walgenbach, 2014, S. 103)

Für den Rahmen dieser Ausarbeitung soll eine Jugendbildung zu Vielfalt entsprechend überordnend und breit gefasst definiert werden. Ihre dargestellte Entwicklungsgeschichte kann ferner als logische Konsequenz und Pendant zu der Fülle an Begriffsauslegungen aus dem theoretischen Mauerbau zu Kultur und Diversität (vgl. Kap. 3.1 - 3.3) betrachtet werden.

3.4.2.2. Einordnung der virtuellen Bildungsplattformen

Rückblickend erscheinen die eingangs aufgelisteten Problemstellungen bezüglich der Unübersichtlichkeit bei der virtuellen Suche nach Übungsmaterial in einem neuen Licht. Die Abbildung 2 zum Ambivalenten Wachstum der interkulturellen Pädagogik und die bisherige Betrachtung machen die Ausgangslage verständlicher. Es kann also virtuelle Bildungsplattformen und entsprechende Übungsmaterialien geben, die sich der Interkulturalität oder Vielfalt verschreiben, jedoch nur unter ihrem Deckmantel alte Paradigmen wie die der Ausländerpädagogik fortschreiben. Weiterhin können divergierende multidimensionale Ansätze zu Kultur und Diversität unter der Bezeichnung gefunden werden. Oder aber, der Vielfalt hier assoziierte Themen treten z.B. aufgrund diskursbedingter Abgrenzungen unter anderen Benennungen der Plattformen bzw. Rubriken mit Übungsmaterialien auf.

4. Implizite Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien

In diesem Kapitel wird die vorgenommene Materialanalyse dargestellt, den Verstehensprozess mittels der hermeneutischen Vorgehensweise spiegelnd. Um die Forschungsfrage nach zu beachtenden impliziten Bedeutungszusammenhängen beantworten zu können, werden im Kern der Analyse relevante Grundannahmen zu Kultur und Diversität aus dem Übungsmaterial herausgefiltert. Diese werden in einen Bedeutungskontext eingebettet und dabei in Beziehung zueinander gesetzt. Als Grundgerüst dient der *Eisberg der Übungen zu Vielfalt*.

Aus den Übungsmaterialien der Bildungsplattformen wurden insgesamt fünf Übungen für die Analyse ausgewählt, die exemplarisch für den zugehörigen Diskurs erscheinen und die Wirkkraft der impliziten Bedeutungszusammenhänge untermalen. Diese Übungen haben „positive“ Intentionen, wobei aufgezeigt wird, welche Bedeutungsstränge von diesen Intentionen wegführen können. Um das Ausmaß der sowie eine Sensibilität für die impliziten Inhalte in der Übung selbst einschätzen zu können, werden sie umfangreich unter die Lupe genommen. So soll auch dem Zeichnen eines Schwarz-Weiß-Bildes vorgebeugt werden. Daneben werden ebenso weitere Übungsmaterialien herangezogen, insbesondere um ein Bewusstsein für darüber hinausreichende Bedeutungszusammenhänge in der Bildungspraxis zu prüfen. Eine Übersicht der folgend verwendeten Übungen findet sich im Anhang, worauf vereinzelt nicht mehr hingewiesen wird. Darin gibt es neben expliziten Inhalten auch nähere Erläuterungen zu impliziten Inhalten der jeweiligen Übung.

Die Analyse wird nach thematischen Auffälligkeiten in drei Blöcke gegliedert. Der erste Themenblock bezieht sich auf implizite Zusammenhänge, die auf Gründe für zwischenmenschliche Probleme verweisen. Daraufhin widmet sich der zweite Themenblock impliziten Bedeutungssträngen, die mit Vorurteilen in Übungsmaterialien verbunden sind. Schließlich wird im dritten Themenblock dargestellt, wieso und auf welche Weise Unterschiedlichkeiten in Übungsmaterialien hervorgehoben werden. Nach jedem Themenblock wird ein Zwischenfazit gezogen, durch welches die Leitfragen teilbeantwortet werden.

4.1. Kultur oder Macht? – Gründe für zwischenmenschliche Probleme

Legt man die impliziten theoretischen Grundannahmen und Konzeptionen von Übungsmaterialien offen, fallen häufig damit verbundene implizite Inhalte auf einer wertenden Ebene auf. Besonders kritisch zu beachten, erscheinen negativ konnotierte Bewertungen von

Vielfalt. Unter solchen Wertungen findet sich auch ein Verständnis von Kultur und Diversität, durch welches zwischenmenschliche Probleme implizit begründet scheinen. In den Kontext der Jugendbildung zu Vielfalt eingebettet, vermögen sich sehr wirkkräftige implizite Bedeutungszusammenhänge zu ergeben. Daher wird diese Thematik als erstes Kapitel der Materialanalyse ausgewählt. Im Folgenden wird eine exemplarisch ausgewählte Übung in einem ersten Unterkapitel auf ihre kritischen impliziten Bedeutungsbezüge analysiert. Offensichtliche Reaktionen darauf, die weitere Zusammenhänge verdeutlichen, werden anhand der Analyse einer zweiten Übung dargestellt.

4.1.1. Problematisierung von Kultur

4.1.1.1. Eher trennend als verbindend?

Auf den virtuellen Bildungsplattformen unter dem Stichwort Vielfalt findet sich an prominenter Stelle die Übung *Barnga* (EduSkills+, 2020a-22). Es wird in diesem und im nächsten Unterkapitel aufgezeigt, wieso die Übung den Jugendlichen implizit eher ein trennendes, problematisiertes Verständnis von Kultur und Diversität vermitteln könnte. Dabei wird sie kritisch in einen Bedeutungskontext der Jugendbildung eingeordnet, wodurch auch ein Bewusstsein und mögliche Reaktionen auf die impliziten Inhalte reflektiert werden. Nach einer nun kurzen Beschreibung soll die Übung auf implizite konzeptionelle Annahmen durchleuchtet werden.

Barnga ist ein Kartenspiel zur Simulation von kulturell bedingtem Handeln. Die Jugendlichen werden hierfür auf verschiedene Gruppentische aufgeteilt und einige von ihnen wechseln nach jeder Spielrunde die Tische. An jedem Tisch gelten leicht modifizierte Spielregeln, was den Teilnehmenden allerdings nicht mitgeteilt wird. Verbale Kommunikation ist zudem während der Übungsinteraktion verboten. Schließlich wird die Interaktion im Debriefing nachbesprochen. Beim Herausarbeiten der zugrundeliegenden Konstruktion der Übung ist zunächst hilfreich zu wissen, dass das Wechseln der Tische sinnbildlich für interkulturelle Situationen steht, in welchen bekannte Regeln (d.h. Kultur) nicht mehr gelten (vgl. EduSkills+, 2020a-22). Dabei fällt auf, dass die Spielsequenzen auf Interaktion zwischen den Teilnehmenden ausgerichtet sind. Die Teilnehmenden erscheinen auf den ersten Blick relativ frei, eigenständig und darin befähigt aus dem persönlichen Standpunkt heraus handeln zu können (vgl. Anhang). Es lässt sich daher zunächst ein interkultureller Prozess i.S.d. relationalen Kulturbegriffs in der Interaktion der Übung vermuten, was man auch aus weiterer begleitender Literatur bzw. Rezeption der Übung folgern könnte (vgl. Anhang). Bei vertieftem Durchleuchten der Konstruktion von *Barnga* erscheint der Handlungsspielraum der Jugendlichen und der vermeintliche interkulturelle

Prozess dennoch gelenkt, eingeschränkt, tendenziell sogar starr anmutend. Eine Analyse des zugrundeliegenden Kulturverständnisses soll dahingehend zuallererst Aufschluss gewähren. Die Übung stammt aus dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und wird heute gerne als „Klassiker“ verwendet (vgl. Steinwachs, 1995). Die zeitlich zurückliegende Entstehung der Übung kann jedoch Auswirkungen auf das basierende Kulturverständnis mit sich ziehen:

„Übungen und Übungstypen, die in interkulturellen Trainings verwendet werden, stammen vielfach noch aus der Zeit vor den Diskussionen über Neuorientierungen der Interkulturalitätsforschung: Rollenspiele und Simulationen mit bipolar konstruierten Kulturen, [...] (National-)Kulturbeschreibungen auf der Basis bipolarer Kategorien- und Dimensionenmodelle.“ (Bolten, 2016, S. 81)

Dem Zitat entsprechend könnte *Barnga* einer verfälschenden bipolaren, eindimensionalen Denklogik über Kultur unterliegen, was auch implizit auf dieselbe Denklogik in Bezug auf Diversität verweist. Dies ist nun zu prüfen. Bei *Barnga* zeigt sich in der Symbolik der Tische eine strukturorientierte Annäherung an bereits bestehende Regeln, d.h. an bereits bestehende Kulturalität. Kritisch zu beachten ist an dieser Stelle zunächst, dass es bei den Regeln eigentlich nicht nur Unterschiede, sondern auch viele Überschneidungen gibt. Dieser Grundstock an gemeinsamen Regeln wird aber nicht explizit benannt und z.B. im Debriefing vorgesehener Maßnahmen nicht besprochen. Kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten, aus welchen sich ein Bild aus Gemeinsamkeiten und Unterschieden der jeweiligen Regeln, sprich der jeweiligen Kulturen, zeichnen könnte, werden nicht zwangsläufig mitgedacht oder besprochen. Somit könnte implizit eher ein eindimensionaler Fokus auf Unterschiede zwischen Kulturen vermittelt werden. Eine abgrenzende Denkweise zu anderen, als solche scheinbar feststehende Kulturen kristallisiert sich zudem darin heraus, dass die Teilnehmenden Erfahrungen „ähnlich den Erfahrungen beim ‚Betreten‘ einer anderen Kultur“ (EduSkills+, 2020a-22) sammeln sollen. Das Setzen in Anführungszeichen deutet zwar auf eine Reflexion eines dahinterliegenden Kulturverständnisses hin und ein Infragestellen der sinnbildlich gültigen Übertragbarkeit, dennoch weist gerade die Verwendung des Wortes „Betreten“ auf den geschlossenen Kulturbegriff mit seiner Problematik des „Containerdenkens“ hin. Weiterhin wird nicht genau ersichtlich, ob die Übung mit einer entsprechenden homogenisierenden nationalkulturellen Sichtweise arbeitet, da Kultur nicht konkret als Nation oder eine andere Bezugsgröße festgeschrieben ist.

Resümierend gibt es einige Indizien, die in Richtung eines latent eindimensionalen Kulturkonzeptes weisen. Durch eine klare Positionierung zum erweiterten offenen Kulturbegriff und entsprechenden begrifflichen Anpassungen könnte die Übung gemäß einer strukturprozessualen Perspektive als eine herausgezoomte und binär zusammengefasste Variante von kultureller Heterogenität bewertet werden. Allerdings scheint diese Version der Übung wie dargestellt der Gefahr der impliziten Vermittlung eindimensionaler, auf Trennung ausgerichtete Denklagen an die Jugendlichen zu unterlaufen. Zieht man als Kontext die Entstehungszeit der Übung hinzu und das Wissen, dass immer noch häufig unhinterfragt nationalkulturell gearbeitet wird, erhält diese implizite Botschaft nochmals mehr Gewicht. Darüber hinaus spitzen sich diese theoretischen Vorannahmen der Übung zu, wenn man ihre impliziten Wertungen betrachtet und dabei symbolisch gesprochen eine Ebene tiefer im Eisbergmodell geht. Diese impliziten Wertungen erscheinen nahtlos mit dem theoretischen Konzept verstrickt und sollen im Folgenden analysiert werden. Sie werden danach in einen Bedeutungskontext eingebettet.

4.1.1.2. Eher konfliktgeladen als lösungsorientiert

In *Barnga* werden Missverständnisse zwischen den jugendlichen Teilnehmenden während des Kartenspiels absichtlich vorprogrammiert. Das unterschiedliche Regelwerk des Kartenspiels sowie die Kommunikationseinschränkungen zielen deutlich darauf ab, dass „Seufzer, Frustrationszeichen, Unmut, kurze Unruhe, Gelächter und Unverständnis“ (EduSkills+, 2020a-22) als Zeichen der entstehenden Problematik zwischen den Teilnehmenden auftreten. Darin wird i.S.d. *Eisbergs der Übungen zu Vielfalt* also ein implizites Ziel der Übung deutlich. Die positive Intention liegt auf der Hand: Die Jugendlichen sollen für das Auftreten von interkulturellen Missverständnissen sensibilisiert werden. Sie können im geschützten Übungsrahmen ihr Handeln reflektieren und sollen eigene Strategien in unsicheren Kontexten erproben. Betont wird ebenfalls die zu erlangende Empathie und das Verständnis für Personen, die mit den Regeln einer Kultur nicht vertraut erscheinen (vgl. EduSkills+, 2020a-22). Trotz dieser Intentionen ist die Verwendung des zitierten Vokabulars sehr kritisch zu betrachten, denn es transportiert auch eine negativ wertende Komponente. Darüber hinaus wird die Übungsinteraktion durch „einen ‚Mini-Kultur-Schock‘“ gekennzeichnet (EduSkills+, 2020a-22). Wenn auch wieder in Anführungszeichen weist die Verwendung des Begriffs „Schock“ auf eine klare Problematisierungstendenz und Konfliktpotential von Interkulturalität hin und steht in Reziprozität zu einem geschlossenen Kulturverständnis. Ein Schock vermag Abgrenzungen zu legitimieren und erscheint als implizite Botschaft daher sehr kritisch. Zudem gibt die Übung den

Teilnehmenden durch ihre Konstruktion keine wirkliche Chance die entstehende Problematik aufzulösen, sie deckt diese vielmehr nur auf. Der Prozess des Kartenspiels in der Übung fokussiert eher die Begegnung anstatt die Vernetzung von Kulturen bzw. Neuaushandlung von Kulturalität. So werden Lösungsmöglichkeiten (i.S.v. Aushandlungen neuer Regeln, sprich dem Entstehen neuer Kulturalität) nicht unbedingt final mitgedacht (vgl. Anhang). Der Fokus bleibt in Kombination der theoretischen und wertenden Grundannahmen der Übung auf Trennung der Kulturen bestehen, die sich – bei Sensibilität für das Konfliktpotential – friedlich begegnen, aber scheinbar nicht vernetzen können. Das scheint sich z.B. auch darin zu zeigen, dass Teilnehmende, die das Spiel schon kennen, gebeten werden „ohne großes Aufhebens mitzuspielen und sich unauffällig zu verhalten“ (EduSkills+, 2020a-22). Könnten die Teilnehmenden mit Vorwissen nicht hingegen ermutigt werden, durch ihr Vorwissen weiterhin Handlungsstrategien durch die Übung zu erproben und kreativ zu werden? Darin erscheint sich auch kein Widerspruch zu zeigen, den gewünschten Aha-Effekt zu unterschiedlicher Kulturalität für die anderen Teilnehmenden zu gewährleisten. Schließlich erscheinen lösungsorientierte Neuaushandlungsprozesse von Kultur im relationalen Sinn auch im Debriefing nicht unbedingt besprochen zu werden, sondern primär Umgangsmöglichkeiten mit dem Konfliktpotential (vgl. Anhang). So kann dadurch ein latent trennender Eindruck zu unterschiedlicher Kultur bei den Jugendlichen gefestigt werden.

Zusammenfassend könnte durch Übungen wie *Barnga* eine implizit eindimensionale Denklogik in Bezug auf Kultur und entsprechend Diversität vermittelt werden, verstrickt mit der dispositiven Sichtweise, dass eine solche andere Kultur i.d.R. auch Konfliktpotential aufwirft. Summiert sich die Zahl solcher Übungen wie *Barnga*, die Kultur implizit problematisieren, so mag sich dieser Eindruck bei den jugendlichen Teilnehmenden verhärten, der schließlich auch Einfluss auf ihr Weltbild haben könnte. Vor dem Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt kann dies zugespitzt werden und soll nun dieses Kapitel abschließend aufgezeigt werden. Dabei wird ein Bewusstsein und mögliche Reaktionen für diese implizite Einflussnahme diskutiert.

Ein Blick in die Zeitgeschichte verrät, dass die Problematisierung von Kultur sowohl in der Entstehungszeit von *Barnga* als auch noch in der Gegenwart sehr typisch in kulturbezogenen Übungen sei (Bolten, 2016; Kunz, 2016). Das Angebot an Übungen, in denen Kultur nur auf eine Krisenperspektive reduziert werde, sei entsprechend überproportional groß (Bolten, 2016). Dabei werde i.d.R. nationalkulturell eindimensional gedacht (Bolten, 2016; Kunz, 2016; Mecheril, 2015; Messerschmidt, o.J.). Solche Sichtweisen machen den Eindruck, entsprechend

die kritisierte Ausländerpädagogik fortzuschreiben, in welcher kulturelle Unterschiede vordergründig als zu begleichendes Problem angesehen werden. Selbst wenn das Anknüpfen an eine Begriffsauslegung, die Nation und Kultur quasi gleichsetzt, bereits reflektiert ist, erscheint die implizit-dispositive Problematisierung der Begegnung trotzdem vordergründig und Vernetzungsmöglichkeiten bleiben eher unsichtbar. Entsprechend erscheint die Wirkkraft dieses implizit vermittelten Inhalts der Übung vor dem Bedeutungskontext noch gewichtiger. Der implizite Bedeutungszusammenhang von Übungen wie *Barnga* könnte schlimmstenfalls also dazu führen, dass die erste Assoziation, welche die Jugendlichen mit unterschiedlicher Kulturalität verbinden, problembehaftet ist.

Dieses Wissen erscheint auf dem theoretischen Feld der (Jugend-)Bildung zu Vielfalt schon länger angekommen, betrachtet man die Hinwendungen zum offenen Kulturbegriff. Eine solche Denkweise kann auch den dargestellten Kausalzusammenhang zwischen kulturellen Unterschieden und Problemen relativieren bzw. konterkarieren. Da Individuen aufgrund der Multikollektivität kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben, können kulturelle Unterschiede vielmehr als ein Zustand der Normalität betrachtet (vgl. Mecheril, 2015) bzw. positiv konnotiert werden:

„Je stärker relationales Denken ausgeprägt ist und je weniger kulturelle Identität essentiell und homogen verstanden wird, sondern als Resultat einer entsprechend vielfältigen Beziehungspflege und damit heterogen, desto größer ist die Bereitschaft, Interkulturalität selbst eher aus einer Chancen- als einer Missverständnisperspektive zu betrachten.“ (Bolten, 2016, S. 80)

Demensprechend hält Bolten den Bedarf fest, „Interkulturalität nicht nur hinsichtlich ihrer Missverständnis- und Krisen-, sondern vor allem hinsichtlich ihren Chancenpotenziale zu operationalisieren.“ (Bolten, 2020, S. 101). In Übungsmaterialien werde häufig das Chancenpotential und synergetische Wirkungen von Interkulturalität und Unterschieden ausgeblendet (Bolten, 2014a). Als mögliche Reaktion auf Übungen wie *Barnga* können Forderungen nach Normalisierung bzw. positiver Wertung kultureller Unterschiede betrachtet werden. Sie spinnen den Bedeutungskontext weiter.

Was die Übungspraxis weiterhin anbelangt, so scheint sich eine Ambivalenz abzuzeichnen. Zum einen wird ein Paradigmenwechsel in der interkulturellen (Jugend-)Bildungspraxis beschrieben, der sich nach Bolten (2016, S. 76) durch eine Skepsis gegenüber „komplexitätsreduzierende[n] ,griffige[n]‘ Trainings zum ‚Umgang mit fremden Nationalkulturen‘“ kennzeichnet und nach Kelb

(2017, S. 148) eine Abkehr „einer Wissensvermittlung über ‚fremde‘ Kulturen“ beinhaltet. Sprich es zeichnet sich ein Wandel ab von Übungseinheiten, die vermeintliche Sicherheiten durch Wissensvermittlung über andere Nationen zu geben suchen, hin zu Übungseinheiten, die den Umgang mit Unsicherheiten in Bezug auf multidimensional gedachte Interkulturalität thematisieren. Zum anderen bleibe jedoch der Rückgriff auf veraltete Übungen dilemmatisch, was hier am Beispiel *Bargna* dargestellt wurde. Ihre implizit vermittelten Kulturkonstruktionen bemängelt auch Bolten, indem er festhält:

„Es trägt dazu bei, dass in den Köpfen der Trainees genau das konstruiert wird, was eigentlich vermieden werden sollte.“ (Bolten, 2016, S. 76)

Was Boltens Forderung nach positiv konnotierten, prozessual konzipierten Übungsmaterialien betrifft, habe es bis vor einigen Jahren nur eine sehr begrenzte Auswahl gegeben (vgl. Bolten, 2016).

Um mögliche Reaktionen zur Problematisierungstendenz aus der Bildungspraxis abzurufen, soll ein Blick auf die virtuellen Bildungsplattformen der Jugendbildung zu Vielfalt illustrativ dienen. Dieser lässt vermuten, dass ein Bewusstsein für die Bedeutungszusammenhänge besteht. Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurden kaum Übungen wie *Bargna* unter dem Stichwort Vielfalt gefunden. Dies lässt sich in den Zusammenhang mit der Begriffsabwendung von Interkulturalität bringen, die noch diskutiert wird (vgl. Kap. 4.1.2.1). Zur Illustration dienen zwei Übungen, die unter dem Stichwort Interkulturalität kursieren. In der Übung *Critical Incidents* (Bildungsserver Elexier, 2003) wird unterschiedliche Kulturalität implizit als eindeutig problembehaftet vorausgesetzt und vermittelt. Sie zählt zu den in Deutschland meist verwendeten Übungen interkultureller Trainings (vgl. Bolten, 2016). In der Übung *Anderes Land – Andere Sitten!* (Bildungsserver Elexier, o.J.) scheint es wie selbstverständlich problemorientiert auf den Nationalkulturbegriff zurückgegriffen. Im Gegensatz dazu finden sich auf den Plattformen auch Übungen, die mit dem erweiterten, offenen Kulturbegriff und einer Entproblematisierungsprämisse arbeiten z.B. Kultur-sensibel (Zwischentöne, 2021b). Sie bespricht dabei der Kultur zugrundeliegende Prozesse. Übungen, die darüber hinaus interkulturell i.S.d. relationalen, prozessorientierten Verständnis konzipiert sind, wurden unter dem Stichwort hierbei nicht gefunden. Übungen wie *Labyrinth* (IJAB, o.J.b) oder das Zuckerturmspiel (IJAB, o.J.d), die diesen Forderungen zu entsprechen scheinen, finden sich interessanterweise mehr unter Stichwörtern wie *Interkulturalität* aber auch *Sozialkompetenz* oder *Gruppenbildung*.

4.1.1.3. Kulturalisierung von Problemen

Nachdem die Übung *Barnga* auf ihre Problematisierungstendenz von Kultur durchleuchtet wurde, wird nun skizziert, warum dies darüber hinaus in Hinblick auf Begründungen für zwischenmenschliche Probleme als gefährlich zu bewerten ist. Dabei wird der Bedeutungskontext einer Jugendbildung zu Vielfalt erweitert dargelegt. Diese Darbietung leitet auf das nächste Kapitel über und liefert Hintergründe.

Kultur wird im Kontext interkultureller Begegnung in Übungen tendenziell problematisiert dargestellt; in einem Umkehrschluss könnte man, auf eine Makroebene gehoben, Kultur somit als einziger oder zentraler Grund bzw. gar Ursache von Problemen festschreiben, man *kulturalisiert*.

Kulturalisierung meint eine Überbewertung des Kulturellen (Focali, 2012), hier im Kontext der Probleme. Es erfolge „eine klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede“ (Focali, 2012, S. 139), welche als trennendes Element (Achour, 2018) und i.d.R. nationalkulturell begriffen werden (Kunz, 2016). Diese Unterschiede werden aber nicht nur überbetont, sondern auch, wie z.B. in Prozessen des Problematisierens, erst in gegensätzlicher Logik konstruiert (Kunz, 2016).

Dieser Bedeutungsstrang knüpft an die bereits gestellte Kritik an die Übung *Barnga* nahtlos an und vermag weiterreichende Konsequenzen mit sich zu ziehen: Kulturalisierungen bergen in der Jugendbildung vor allem „das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“ (Mecheril et al., 2010, S. 62). Werden in Bildungseinheiten die Anerkennung von kulturellen Differenzen als zentrales Ziel festgehalten, suggeriere dies aber auch, dass Kultur (meist i.S.v. Nationalkultur) ebenso die zentrale Differenzdimension sei, durch die es z.B. eine migrantische Zielgruppe zu beschreiben und zu behandeln gelte (Mecheril et al., 2010). Hingegen werden Ausgrenzungsmechanismen, welche auf Machtasymmetrien fußen, vielfach durch solche Kulturalisierungen ausgeblendet (Mecheril, 2015). So ist es nicht verwunderlich, dass Übungen im Kontext von Vielfalt vehement wegen

Kulturrassismus meint eine Verschleierung der Fortbestehens von Rassismus. D.h. es werde auf unaufhebbare kulturelle Differenzen beharrt, welche eine salonfähigere Unterscheidung als „Rassen“ darstellen (Elverich et al., 2009). Durch Auf- und Abwertung verschiedener Kulturen kann rassistisches Gedankengut fortbestehen, ohne als solches bezeichnet zu werden (Elverich et al., 2009; Mecheril et al., 2010).

Kulturalisierungen kritisiert werden und vor zusammenhängenden Gefahren gewarnt wurde und wird (vgl. Kap. 3.4.2; Focali, 2012; Kunz, 2016). Besonders anschaulich macht dies Glokal e.V. mit seiner Analyse von Übungsmaterialien der 2000er und hebt z.B. hervor, wie viele Materialien in einer allem voran nationalkulturellen, kulturdeterminierenden Logik alleinig über „drohende globale Kulturkonflikte“ sprechen (Glokal e.V., 2013, S. 28). Ein solches Nichtthematisieren von Machtverhältnissen in Übungen berge die Gefahr, dass Teilnehmende ihre Erfahrungen im eigentlichen Kontext von Vielfalt alleinig „über die Schablone ‚Kultur‘ einordnen und bewerten“ (Glokal e.V., 2013, S. 26). Das ist sowohl in der internationalen Jugendbildung, auf welche sich Glokal e.V. in diesem Fall bezieht, als auch wie beschrieben im deutschen Kontext relevant. Werden in einer Übungseinheit also einschließlich Übungen wie *Barnga* verwendet, kann implizit bei den Teilnehmenden ankommen, dass Machtasymmetrien im Kontext von Konflikten keine oder eine relativ irrelevante Rolle spielen. Dementsprechend wird einer solchen interkulturellen Forschung und Bildungspraxis im gleichen Zuge ein Ignorieren von Rassismus vorgeworfen und damit ein Vertuschen eigentlicher Konfliktherde (Elverich et al., 2009). Dies wird als *Kulturrassismus* bezeichnet:

Im Rahmen einer (Jugend-)bildung, welche allem voran Interkulturalität behandle, wurde in den letzten Jahrzehnten solcher Kulturrassismus wissenschaftlich untersucht:

*„Unter Bezug auf die internationale Diskussion ist die Kritik an der Kulturalisierung von Konflikten weitergeführt und gezeigt worden, dass und wie ‚Kultur‘ als ‚Sprachversteck‘ (Leiprecht 1992) für ‚Rasse‘ genutzt wird.“
(Leiprecht, 2018, S. 256)*

Dabei bleibe Rassismus nicht nur unaufgeklärt, sondern werde auch in Bildungseinheiten verdeckt (Mecheril, 2015). Anschaulich macht das Glokal e.V. durch die Analyse von Materialien zum Sprachversteck Kultur (vgl. Glokal e.V., 2013).

Zusammentragend besteht durch eine Summe an Übungen wie *Barnga* besonders vor ihrem Bedeutungskontext die große Gefahr implizit eine Kulturalisierung von Problemen in den Köpfen der Jugendlichen zu fördern. Neben dem hier dargestellten Bewusstsein aus der Bildungswissenschaft wird im Folgenden aufgezeigt, wie eine exemplarische Reaktion darauf aus der Jugendbildungspraxis aussieht.

4.1.2. Problematisierung von ungleichen Machtverhältnissen

Ein interessanter Fund auf den virtuellen Bildungsplattformen ist eine Übung, die ebenfalls als *Barnga* (IJAB, o.J.a) benannt ist. Mit dem Wissen des dargelegten, umfassenden

Bedeutungskontexts der ursprünglichen Version von *Barnga* wird ein offensichtlicher, aber impliziter Bezug auf die Ursprungsversion verständlicher. Die Neufassung der Übung erfährt als kritische Reaktion auf Kulturalisierungen eine machtkritische Ausrichtung, zu welcher sich die Herausgeber*innen explizit positionieren (vgl. Anhang). Diese erneuerte Version der Übung *Barnga* soll nun hinsichtlich ihres impliziten Gehalts betrachtet werden und ebenfalls eine kritische Einordnung vor ihrem Bedeutungskontext erfahren.

Die Übung wird nun mit Würfeln gespielt und hat einen ähnlichen Spielaufbau wie ursprünglich. Ein „Durcheinander“ (IJAB, o.J.a) ist bewusst durch die Konzeption herbeigeführt, jedoch ist das zentrale Unterscheidungs- und Konfliktmoment nun nicht Kultur, sondern Machtverhältnisse. Daher gibt es neben dem Wechseln der Tische auch Privilegierungen einzelner im Regelwerk und einen anderen Kern der Nachbesprechung. Das erneuerte *Barnga* ist demgemäß den kritischen Ansätzen der Diversitätsforschung zuzuordnen. Deutlich wird dabei allerdings nicht, inwiefern Machtverhältnisse intersektional gedacht werden. Mit der Frage „Welche Machtverhältnisse könnt ihr in der Übung entdecken?“ (IJAB, o.J.a) könnte Intersektionalität zum Thema gemacht werden, was jedoch in den Anweisungen nicht zwingend vorgesehen wird (mehr dazu in Kap. 4.3.2). In jedem Fall werden multidimensionale Denkweisen gepaart mit einer normalisierenden Haltung gefördert: Zunächst findet sich der explizite Hinweis, „dass die Erfahrung ‚neu in eine Gruppe zu kommen‘ keine Erfahrung ist, für die Ländergrenzen überschritten werden müssen.“ (IJAB, o.J.a). Implizit erfahren (kulturelle) Unterschiede also eine in der Theorie geforderte Normalisierung, es sind „Alltagserfahrungen“ (IJAB, o.J.a). Ein solches Verständnis wird zudem davon unterstützt, dass die Übung es vorsieht, „Komplexität als Herausforderung auch explizit zum Thema zu machen“ (IJAB, o.J.a) und gegebenenfalls innerpersonelle Widerstände der Teilnehmenden zu besprechen (vgl. Anhang). Schließlich lässt sich eine Mehrwertigkeit des explizit vermittelten Umgangs mit Heterogenität erkennen. Es wird festgehalten, dass es keine allgemeingültige, „richtige“ Lösung an Umgangsformen gibt, sondern kontextuale Versuche. Hiermit sieht die Übung also von Generalisierungen ab und unterstützt implizit einen multidimensionalen Kultur- und einen Diversitätsbegriff. Daran anschließend, aus einer solchen strukturprozessualen Perspektive blickend, wird deutlich, dass Diversität und demgemäß Ungleichheiten in ihrer Struktur betrachtet werden und deren Offenlegung abgezielt wird. Zudem werden Prozesse i.S.v. dahinterliegenden Mechanismen und möglichen Umgangsformen besprochen wie mit der Frage „Was hat euch Macht gegeben bzw. euch ohnmächtig gemacht?“ (IJAB, o.J.a). Dabei ist diese Version von *Barnga*, ähnlich wie die ursprüngliche, zwar auf eine Sackgasse an Missverständnissen hin konstruiert, dennoch ist die

Übung stärker prozessfördernd im relationalen Sinne. Sie bietet eine Variante an, in welchen in einer letzten Spielrunde das Kommunikationsverbot aufgehoben wird und „noch einmal versucht werden kann, auf anderem Wege zu einem konstruktiven Umgang zu gelangen“ (IJAB, o.J.a). In Anknüpfung daran fällt auf, dass zwar auch in dieser Version der Übung zwischenmenschliche Differenzen stärker als Gemeinsamkeiten im Fokus stehen, dennoch werden diese weder alleinig kulturalisierend reduziert noch scheinen sie in gleicher Stärke problematisiert zu werden. Hierbei scheint das verwendete Vokabular nicht zuletzt eine Rolle zu spielen, da vermutlich bewusst das Wort „Problem“ umgangen wird. Vielmehr fallen Begriffe rund um einen „Umgang“ oder „Gefühle“ (IJAB, o.J.a) (vgl. Anhang).

Im Resümee grenzt sich die neue Version der Übung *Barnga* explizit von Kulturalisierung ab, fördert multidimensionales Denken der Jugendlichen und schafft implizit Mehrwertigkeit in Bezug auf strukturprozessuale Perspektiven. Zudem mindert sie einen Problemfokus auf einer wertenden Ebene ab und könnte implizit eine normalisierende Haltung vermitteln. Sie scheint also auf die gesamte bisherig beleuchtete Problematik einzugehen. Gibt es ferner einen kritisch zu beachtenden impliziten Bedeutungszusammenhang in der Übung? Das nächste Kapitel wird dies beleuchten.

4.1.2.1. Ein Ausblenden von Kultur?

Ein kritischer Bedeutungsstrang, der bei Übungen wie der erneuerten Version von *Barnga* zu beachten scheint, könnte eine Abwendung vom Kulturbegriff sein. Diese wird nun in einen Bedeutungskontext eingebettet, diskutiert und abschließend an *Barnga* untersucht. Die Abwendung vom Kulturbegriff wurde in der Geschichte einer Jugendbildung zu Vielfalt bereits umrahmt (vgl. Kap. 3.4.2) und erscheint wie eine logische Konsequenz. Denn eine interkulturelle, an die Ausländerpädagogik angeknüpfte (Jugend-)Bildung habe „dazu beigetragen, dass Kultur zu einem bevorzugten Fremdmacher geworden ist.“ (Messerschmidt, o.J.). Aufgrund seines ideologisch aufgeladenen Gehalts werde der Kulturbegriff per se reaktiv abgelehnt (Spitzmüller, 2017). Darüber hinaus hinterlasse eine zu unterscheidende Begriffssemantik bei unvoreingenommenen Personen „Ratlosigkeit und begünstigt eine grundsätzliche Distanzierung gegenüber Strategien, die sich auf ‚Kultur‘ – in welcher Bedeutung auch immer – beziehen.“ (Bolten, 2014a, S. 50). Es erscheinen daher also nicht nur Kulturalisierungen in der (Jugend-)Bildung abgelehnt, sondern auch multidimensionale Kulturkonzepte.

In diesem Bedeutungskontext könnte man virtuelle Bildungsplattformen einordnen, die nahezu ausschließlich machtkritische Übungsmaterialien anbieten (s. Kap. 4.3.2). Bevor nun erläutert

wird, was wiederum einer (implizit) pauschalen Ablehnung des Kulturbegriffs kritisch zu betrachten ist, wird eine weitere Auffälligkeit unter den Übungen auf den Plattformen dargestellt, die den Sachverhalt zuspitzt: Es finden sich aus einer machtkritischen Perspektive hier als sehr durchdacht bewertete Übungsmaterialien, die aber dennoch scheinbar implizit eindimensionale Kulturbegriffe anwenden. Im Übungsmodul *Chance auf Veränderung* (Zwischentöne, 2021a) wird bspw. eine nationalkulturelle Begrifflichkeit angewendet, welche in interkulturellen Situationen mit Missverständnissen einhergeht, ohne ein gemeinsames Reflektieren mit den Jugendlichen über deren Gültigkeit vorzusehen. Übungen solcher Art sollten kritisch hinterfragt werden, denn sie könnten einzig das Bild eines qualitativ reduzierten Kulturbegriffs bei den Jugendlichen hinterlassen und womöglich die dargestellte Problematik wieder von vorne aufrollen. Wird Kultur hingegen gar nicht mehr behandelt oder nur kritisiert, könnte die Vorstellung der Jugendlichen aufgrund von Alternativlosigkeit in ähnlicher Manier an das hegemoniale Nationalkulturverständnis anschließen.

Abschließend festzuhalten ist, dass auf die implizite Gefahr des Ausblendens von Kultur im Material geachtet werden sollte. Dies kann auch auf die erneuerte Version von *Barnga*. rückbezogen werden. Sie stellt neben der expliziten Kritik an ignoranten Kulturauslegungen nur bis zu einem gewissen Grad dar, was alternativ unter Kultur zu verstehen ist. Wichtig erscheint es daher bei solchen Übungen wie *Barnga* einen (implizit) definierten offenen Kulturbegriff beizubehalten und Kultur im Rahmen machtasymmetrischer Betrachtungen nicht punktuell kontrastiv auf eine (nationalkulturelle) Containerlogik reduziert zu lassen. Die implizit mehrwertige Denkweise der Übung, in welcher auch kulturelle Unterschiede eingeschlossen scheinen, vermag der impliziten Gefahr des Ablehnens von Kultur per se aber vorzubeugen und damit die Haltung der Jugendlichen zu prägen.

4.1.3. Kultur UND Macht – Plädoyer für ein Zusammendenken

Um ein Bewusstsein und weitere Reaktionen für die bisherig dargelegten Bedeutungszusammenhänge zu prüfen, soll dieses abschließende Kapitel des ersten Themenblocks dienen. Dafür findet der Bedeutungskontext zunächst Reflexion: Ein starkes, nachhaltiges Gegengewicht zur kritisierten interkulturellen Bildung zu schaffen und diese damit auszuhebeln, erscheint in der Debatte um die Vernachlässigung machtbezogener Konzepte als gegebenen Bedeutungskontext sehr wichtig. Was jedoch dabei passieren kann, ist das Verhärten in gegensätzliche Pole, in Entweder-Oder-Denklogiken, was sich durch die Betrachtung im letzten Kapitel abzeichnete. Zugespitzt könnte sich so eine Spaltung in das Lager *Kultur* und das Lager *Machtkritik* einer Jugendbildung zu Vielfalt herauskristallisieren lassen, wobei ein

sinnvolles Miteinander vernachlässigt scheint. Eine solche Einteilung wird z.B. im theoretischen Diskurs dadurch hervorgehoben, dass zusammenführende Herangehensweisen als Versuch bewertet werden, „zwei eigentlich widerstreitende Standpunkte miteinander in Einklang zu bringen“ (Kunz, 2016, S. 21). Kunz zeigt weiterhin auf, dass dank der Reflexion, die in weiten Teilen der interkulturellen und diversitätsorientierten (Jugend-)bildung mittlerweile stattfände, eine thematische Ausbalancierung gegeben sei, die eine Kulturalisierungskritik ausheble (Kunz, 2016). Dieser Auslegung widerspricht er jedoch zum Teil, indem er erklärt:

„Es geht um die Kritik an der Abwehr oder dem Negieren der Einsicht, dass selbst kritisch-reflexive Varianten Interkultureller Kompetenzkonzepte beim Praxistransfer nur geringe Irritationspotenziale in Bezug auf das subtile Verwobensein, die Passungen und Kompatibilität mit einem hegemonialen Alltagsverständnis von Kultur (als Nationalkultur) entwickeln – und womöglich auch nur relativ zwiespältig zu entwickeln beabsichtigen: ‚Eine Vielzahl an Trainingsmethoden [...] bleiben [...] trotz vorhandener Aufmerksamkeit für einseitige und kulturalisierende Erklärungszusammenhänge häufig trotzdem darin verhaftet. [...]‘ (Kerber und Strosche 2008, S. 6).“ (Kunz, 2016, S. 22)

Wie dargelegt, scheint eine solche Kritik aber nicht nur bei kritisierten Übungen wie hier aus dem Spektrum Kultur zu bemängeln, die machtkritische Bezüge herzustellen versuchen. Dies mag ebenso für machtkritische Übungen gelten, die scheinbar selbstverständlich auf generalisierend anmutende Nationalkulturkonzepte zurückgreifen. Daher erscheint aus Perspektive dieser Ausarbeitung gerade die Vermittlung eines relationalen Kulturbegriffs und machtkritischer Denkweisen sehr bedeutend. In der begriffstheoretischen Annäherung wurde dieser Zusammenhang von multidimensionalen Ansätzen bereits damit beschrieben, dass Kultur keine fixierte Diversitätsdimension ist, sondern als Netz das Vielfaltsmerkmale verbindet (vgl. Kap. 3.3.1). Bildungswissenschaftliche Ansätze dazu fanden sich im Rahmen dieser Ausarbeitung eher vergleichsweise z.B. in den Erweiterungen durch Machtperspektiven in einer interkulturellen Bildungseinheiten bei Mecheril (2015) als Entwicklung der Jugendbildung zu Vielfalt oder in prozessorientierten Ansätzen Boltens (2014). Es vermag in jedem Fall auch ein Bewusstsein dafür zu geben, dass die beiden Lager keinen Gegensatz bilden müssen. Unter den Übungsmaterialien wurde im Rahmen dieser Betrachtung jedoch keine Übung in einer weitreichenderen, möglichen Reaktion darauf gefunden, als die erneuerte Version von *Barnga*. An dieser soll daher nun kurz ausblickartig aufgezeigt werden, wie entsprechend ein Zusammendenken möglich wäre.

Das machtkritische Würfelspiel *Barnga* befürwortet wie gezeigt implizit einen offenen, tendenziell relationalen Kulturbegriffs, was sich neben der Ablehnung von Kulturalisierungen auch durch Betonung von Kontextgültigkeit, Komplexität und Prozessualität zeigt (vgl. Kap. 4.1.3.1). Bei konsequenter Anwendung dieses alternativ angebotenen Kulturbegriffs könnten Verknüpfungen der anscheinend gegenläufigen Konzepte „Kultur oder Macht“ erfolgen: In *Barnga* könnte durch Kulturalität beschrieben werden, wie Machtverhältnisse immer wieder in der sozialen Interaktion innerhalb verschiedener kultureller Geflechte reproduziert werden und somit als Teil des jeweilig kulturell Normalisierten gelten (vgl. Kap. 3.3.2). Demgemäß könnte der in der Übung stattfindende und behandelte „Umgang mit Unsicherheiten“ als interkultureller Aushandlungsprozess im relationalen Sinne benannt werden. Dieses Benennen schließt dabei also keineswegs die Behandlung von Machtasymmetrien aus. So könnte mit der Übung implizit noch stärker auf ein Abgrenzen von „Kultur oder Macht“ reagiert werden und die Haltung der Jugendlichen hierzu mehrwertig geprägt werden.¹⁹

Wie sieht die Situation weiterhin auf den Bildungsplattformen dazu aus? Dort finden sich weitere Übungen, bei denen eine solche Verknüpfung möglich wäre, darunter z.B. Ich ... du ... wir! (Zwischentöne, 2017), was ein grundlegendes Bewusstsein dafür auf den virtuellen Plattformen andeuten könnte. Weiterhin könnte sich dieses auch auf solchen Plattformen zeigen, die jeweils multidimensionale Konzepte zu Kultur und Diversität behandeln (vgl. Kap. 4.2.2.2). Da dieses Themenfeld des Zusammendenkens von „Kultur und Macht“ weiterhin wenig ganzheitliche Betrachtung in Materialien zu finden scheint, lässt sich insbesondere aufgrund dargelegter impliziter Bedeutungszusammenhänge ein Handlungsbedarf ableiten, der über die Grenzen dieser Ausarbeitung hinausreicht.

4.1.4. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage

Der erste Themenblock der Analyse wird nun auf seine zentralen Aspekte resümiert. Es wurden in diesem Teil der Ausarbeitung implizite Bedeutungszusammenhänge in Übungsmaterialien offengelegt, die sich im Kern unterschiedlichen Auffassungen von Gründen bzw. gar Ursachen von zwischenmenschlichen Problemen widmen. Dabei wurde der Diskurs in der Jugendbildung zu Vielfalt exemplarisch anhand zweier Übungen illustriert. Da beide den Namen *Barnga* tragen und die zweite Übung offenkundig auf die erste Bezug nimmt, erhalten die impliziten Bedeutungszusammenhänge nahezu symbolischen Charakter.

¹⁹ Es wird vorgeschlagen, bestmöglich Wissen zu einem relationalen Kultur- und Interkulturalitätsverständnis durch vorgehende Vermittlung bei den Teilnehmenden zu generieren, da die Übung ansonsten an Komplexität überladen werden könnte.

Um mit diesem Themenblock zur Beantwortung der Leitfrage beizutragen, sollen zunächst die beiden untergeordneten Fragen beantwortet werden. Erstens wird nach kritisch zu beachtenden, impliziten Inhalten zu Kultur und Diversität gefragt, die vor ihrem Bedeutungskontext besonders wirkkünftig sind. Zweitens wird nach einem Bewusstsein für diese impliziten Inhalte gefragt bzw. damit in Zusammenhang stehenden (Re-)Aktionen.

Eindimensionale, problembehaftete Denklogik auf kulturelle Gruppenzugehörigkeit

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Die unbeabsichtigte, mögliche implizite Vermittlung von eindimensionalen, eher auf Trennung hinweisenden Denkweisen zu Kultur (und entsprechend Diversität) fällt als kritisch auf. Zudem ist es gefährlich, wenn dieses Verständnis zusätzlich implizit als problembehaftet erscheint. Es erfährt vor dem geschichtlichen Bedeutungshintergrund des häufig (implizit) verwendeten Nationalkulturbegriffs und der Kulturalisierung von Problemen besondere Wirkkraft. Daran anlehnend wird diese Wirkkraft auch durch das demgemäße Vernachlässigen einer Chancen- und Prozessorientierung von Kulturalität verstärkt.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Mögliche Reaktionen sind zum einen Hinwendungen zu multidimensionalen Denkweisen und einer Prozessperspektive in der Übungskonzeption sowie zur implizit wertenden Sichtweise einer Normalisierung kultureller Unterschiede oder einer Chancenperspektive. Zum anderen ist eine machtkritische Ausrichtung anzuführen, welche sich vor allem gegen Kulturalisierungen wendet. Es finden sich Übungsmaterialien der virtuellen Bildungsplattformen, die auf ein Bewusstsein für diese kritischen Zusammenhänge verweisen.

Ausblenden von Machtverhältnissen

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Ein zu beachtender impliziter Inhalt kann das Ausblenden von Machtverhältnissen in Übungsmaterialien sein, das sich vor dem Bedeutungshintergrund von Kulturalisierungen und Kulturrassismus in der Jugendbildung zeigen kann.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Eine Gegenposition dazu bilden theoretische und praktische Umsetzungen von machtkritischen Ansätzen der Jugendbildung.

Ablehnen des Konzepts Kultur

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Ein weiter kritischer impliziter Inhalt kann die Ablehnung von kulturellen, (auch multidimensionalen) Konzepten in der Jugendbildung sein, was vor dem Bedeutungshintergrund von kulturalisierenden Alternativen wirkkünftig erscheint.

- *Bewusstsein und Reaktionen*: Ein Bewusstsein dafür lässt sich in Übungsmaterialien der virtuellen Plattformen erahnen. Es wird zudem ausblickhaft für ein Zusammendenken der Konzepte auch in Übungsmaterialien zu Kultur und Macht plädiert, um nicht das jeweils andere Konzept in seinem Geltungsdasein auszublenden.

Implizite Bedeutungszusammenhänge zu zwischenmenschlichen Problemen

Diese kritischen impliziten Inhalte vor ihrem Bedeutungskontext als wirkungsvoll aufzeigend, wurden also einzelne implizite Bedeutungszusammenhänge im Übungsmaterial ersichtlich – zur Erinnerung in der Symbolik des Eisbergmodells: der Eisberg und das Wasser. Verknüpft man nun diese impliziten, kritischen Bezüge miteinander, so ergeben sich weiterreichende, wirkungsvolle implizite Bedeutungszusammenhänge – symbolisch: mehrere Eisberge, Wasser, Wellen. Damit soll nun die Leitfrage für diesen Themenblock beantwortet werden. Der dargestellte implizite Bedeutungszusammenhang findet hier einen Anfang in der Problematisierung von Kultur, welche sich im Übungsmaterial implizit zeigen kann. In einen größeren Rahmen eingebettet ist diese Problemtendenz mit dem Phänomen der Kulturalisierung von Problemen sowie dem Kulturrassismus zu verknüpfen. Es wurden und werden also in einer Jugendbildung zu Vielfalt häufig kulturelle Zugehörigkeiten als problematisch beachtet und Machtasymmetrien ausgeblendet. Das Wissen um diesen Bedeutungszusammenhang erscheint implizit in Übungen mitzuschwingen, die einen Gegenpol dazu herzustellen. Sie problematisieren Machtverhältnisse, jedoch könnten sie wiederum implizit die Bedeutung von multidimensionalen Ansätzen von Kultur ausblenden. Das Vernachlässigen von Machtasymmetrien aber ebenso das Abwenden von Kultur kann vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze einer Jugendbildung zu Vielfalt implizit einen bedeutsamen Einfluss auf die Weltsicht der Teilnehmenden nehmen. Ein Erkennen und Beachten der dargelegten impliziten Zusammenhänge in Übungsmaterialien, die im Kern auf die Gründe von zwischenmenschlichen Problemen verweisen, erscheinen daher sehr relevant. Entsprechend tragen diese Erkenntnisse zur Beantwortung der Leitfrage nach impliziten

4.2. Vorurteile über „Die“

Bedeutungszusammenhängen, die es aktuell im Übungsmaterial zu beachten gilt, bei.

Um eindimensionalen Denkweisen hinsichtlich einer kulturellen bzw. diversitätskategorialen Gruppenzugehörigkeit entgegenzuwirken, erscheint der Abbau von *Stereotypen und Vorurteilen* in der Jugendbildung zu Vielfalt ein elementares Thema. Es ist zum einen sowohl in der Kultur- als auch Diversitätsforschung ein viel diskutiertes Thema und fällt zum anderen durch eine Vielzahl von Übungen auf den virtuellen Bildungsplattformen auf. Darüber hinaus erscheinen implizite Inhalte in diesem Kontext eine weitreichende Auswirkung zu haben. Diesen widmet

sich der folgende Themenblock. Für die gesamte Analyse wurde eine exemplarische Übung von der virtuellen Plattformen ausgewählt, an welcher sich die Problematik besonders gut aufzeigen lässt. Ebenfalls wird durch diese Übung aber auch dem Heranziehen weiterer Übungen geprüft, ob ein Bewusstsein für die impliziten Zusammenhänge bestehen könnte.

4.2.1. Stereotypisierung, um Stereotype zu dekonstruieren?

In diesem ersten Kapitel der Analyse wird anhand des ausgewählten Übungsmaterials dargestellt, welche implizite Gefahren im Aufgreifen von Stereotypen stecken können. Ein Bewusstsein für diese wird zudem untersucht. Nach einer nun kurzen Einführung in die Begriffe und einer Kontextualisierung des Aufkommens von Stereotypen in Bildungseinheiten wird sich der Materialanalyse angenähert.

Stereotype (gr. *stereos* = verhärtet) meinen nach und nach verfestigte Typen (Bolten, 2018), die stark vereinfacht und meist sozial erlernt werden (Elsen, 2018; Flaake, 2018). Da in Kontakt mit Unvertrautem kein Wissensvorrat existiert, greift man im Zuge der Einordnung des Wahrgenommenen auf vorhandenes Wissen zurück, womit „[wir] quasi notgedrungen immer wieder Stereotype und Vorurteile produzieren“ (Bolten, 2018, S. 98). Dabei engen sie Gedankenspielräume ein, verfälschen die Realität und erkennen Individualität nicht an (Elsen, 2018). Aus diesen Gründen bilden Stereotype keine objektive Beschreibung, sondern die subjektive Perspektive der wahrnehmenden Person ab (Bolten, 2007).

Ein *Vorurteil* ist eine „ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene [...] Meinung“ (Duden, 2021b). Es ist darüber hinaus also mit einer Bewertung des Stereotyps versehen, welche positiv oder negativ ausfallen kann (Bolten, 2007). Meistens seien Vorurteile jedoch mit feindseligen Gefühlen verbunden (Duden, 2021b; Urschler, 2020).²⁰

Stereotype sind also im Kontext impliziter Bedeutungszusammenhänge bemerkenswert, da sie nicht objektiv sind, sondern vielmehr über die Weltsicht und Erfahrungen derjenigen verraten, die sie äußern (Bolten, 2007). Anfälligkeit zu stereotypisieren haben entsprechend verallgemeinernde eindimensionale Ansätze zu Kultur und Diversität (Bührmann, 2020b). Aus wissenschaftlicher Sicht seien Stereotype in ihren Entstehungs- und Wirkmechanismen breit erschlossen und dabei relativ konsent. Allerdings herrsche eine Diskrepanz zur gesellschaftlichen

²⁰ In der Praxis seien Vorurteile und Stereotype kaum voneinander abgrenzbar, weil das Benutzen eines Stereotyps sich logisch stets als Urteil realisiere (Bolten, 2018).

Wahrnehmung vor, was die Relevanz der wissenschaftlich fundierten Diskussion darüber aktualisiere (Bolten & Rathje, 2018). Auch im Rahmen der Jugendbildung zieht der Umgang mit Stereotypen in Bildungsmaterialien einen großen Diskurs mit sich und erntet häufig Einwände. Vielfach werden stereotype Darstellungen bestimmter Gruppen kritisiert, die den Jugendlichen z.B. in Abbildungen oder scheinbar nebensächlichen Beschreibungen implizit vermittelt werden (Elsen, 2018; Glokal e.V., 2013; Gogolin, 2018; Mecheril, 2015). Dafür werden besonders Schulbücher bemängelt (Elsen, 2018; Kater-Wettstädt, 2018). Für die Gefahr von stereotypen Darstellungen scheint es ein Bewusstsein bei vielen Hersteller*innen des Materials zu geben – wobei Glokal e.V. in seiner Studie von 2013 herausarbeitet, dass die Gefahr zwar im Übungsmaterial benannt, jedoch häufig nicht umgesetzt und auf Stereotypen zurückgegriffen werde (vgl. Glokal e.V., 2013). Eine Prüfung dieser Tendenz ist ebenfalls in aktuellem Material wichtig. In dieser Ausarbeitung soll das Augenmerk nun auf eine damit verknüpfte, komplex und gleichzeitig paradox wirkende Auffälligkeit gelenkt werden: Ein Blick auf Übungsmaterialien virtueller Plattformen zeigt, dass häufig bewusst dann auf Stereotype zurückgegriffen wird, wenn Übungen auf deren Dekonstruktion abzielen. Es wird also entsprechend bewusst auf eine eindimensionale Denkweise zu Kultur und Diversität zurückgegriffen, um diese abzubauen. In Hinblick auf die Literatur- und Studienlage scheint diese Auffälligkeit weniger präsent erforscht zu sein als eine mehr oder weniger unbewusste Stereotypenreproduktion. Sie wird daher nun diskutiert.

Die Übung *Bilder gegen Vorurteile* (Zwischentöne, 2019a) verfährt mit einem solchen Vorgehen zur Dekonstruktion von Stereotypen und wird nun analysiert. Sie ist in drei Sinneinheiten eingeteilt, dem *Modul Vorurteile gegen Flüchtlinge – Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung*²¹ zugeordnet und daher durch andere Übungen vorbereitet (vgl. Anhang). In der vorliegenden Übung bekommen die Jugendlichen Visualisierungen von Vorurteilen gegen Personen mit Fluchtgeschichte vorgelegt. Auf diese sollen sie mithilfe des bereits Gelernten und weiterer Recherche reagieren und hierfür Gegenbilder entwickeln, die auch eine andere als die visuelle Bildform annehmen können. Was ist an dieser Aufgabenstellung in Hinblick auf implizite Botschaften fragwürdig?

Im Aufgreifen von Stereotypen werden diese bei ihren Rezipient*innen reproduziert oder überhaupt erst produziert (Frohn, 2019). Dabei werden allerdings genau die Denk- und

²¹ Anmerkungen und Einordnung des Titels der Übung neben weiteren Informationen zur Übung im Anhang

Verhaltensweisen konstruiert und sogar häufig verstärkt, deren Bildung grundlegend zu vermeiden bzw. deren Bestehen zu dekonstruieren ist (Bolten, 2016, 2018; Elsen, 2018). Man könnte nun argumentieren, dass *Bilder gegen Vorurteile* die Jugendlichen sehr umfangreich und eigenständig Gegenbilder dazu entwickeln und besprechen lässt. Jedoch vermag diese Herangehensweise eine Konstruktion des Stereotyps und eines damit verknüpften homogenisierenden Kultur- bzw. Diversitätsverständnisses an sich aber wie eben beschrieben nicht verhindern. Zum Verständnis kann vielleicht eine Sichtweise als eine Art doppelter Konstruktionsprozess hilfreich sein: Bei den Jugendlichen wird zum einen das Stereotyp (re-)konstruiert und zum anderen auch ein differenziertes Bild durch das entsprechende Gegenbild aufgebaut, welches einen reflektieren Umgang mit dem Stereotyp grundlegend ermöglicht.²² Dies könnte dazu führen, dass die Jugendlichen, das Stereotyp mit einer Wiederlegung verknüpfen und es für unzutreffend einstufen. Darin besteht die sehr große Chance der Übung in ihrem Modul.

Allerdings stecken hinter diesem Vorgehen dennoch wirkungsmächtige Gefahren: Dass das Abrufen von vereinfachten Darstellungen wie Stereotype leichter fällt, als von komplexen Zusammenhängen und differenzierten Sichtweisen liegt auf der Hand. Dies wird besonders anschaulich, wenn man die Langlebigkeit und modifizierte Abrufbarkeit von Stereotypen beachtet:

Sie [die Vorurteile] sind äußerst langlebig, sowohl im Stereotypenhaushalt eines/r jeden Einzelnen als auch in den kulturellen Überlieferungszusammenhängen ganzer sozialer Gruppen, in denen sie z.T. als ‚dormant stereotypes‘ überdauern (Cinnirella 1997:39), um dann z.B. unter gegebenen Bedingungen des sozialen Konflikts oder intensiveren Austauschs ‚aktiviert‘ zu werden und in modifizierter Form wieder aufzutreten“ (Flaake, 2018).

Die vorliegende Übung erscheint weiterhin für die feste Einprägung und Verankerung des Stereotyps im impliziten Gedächtnis besonders prädestiniert, da sie mit einer Bild-Text-Kombination arbeitet, um das Stereotyp vorzustellen. Eine solche zusätzliche Visualisierung lässt Erlerntes, wie hier das Stereotyp, besser erinnern und tiefer verankern (Bönsch, 2014). Zudem kommen durch das Bild Emotionen hinter dem Vorurteil besser zum Vorschein (Bönsch, 2014) und so könnten z.B. unwillkürlich Ängste erweckt oder verstärkt werden.

²² Das gesamte Modul zielt darüber hinaus auf einen nachhaltigen Konstruktionsprozess von Gegenbildern zu Stereotypen ab. Mit Fakten sollen die Ängste ausgehebelt werden, die hinter dem Vorurteil stehen und zudem soll die Wirkkraft von Stereotypen zu verstanden werden.

Das Auftauchen bzw. Aufgreifen von Stereotypen in Bildungseinheiten

kann sich nicht nur auf Einstellungen, sondern auch auf das stereotypisierende Verhalten auswirken.²³ Paluck verweist auf einige Studien, die eine diese verstärkende Tendenz von (hier unbewusster) Stereotypisierung in Übungseinheiten aufzeigen. Stereotypisierendes Verhalten korreliert mit einem stärker abgrenzenden bzw. diskriminierendem Verhalten nach der Übungseinheit (Paluck, 2006). Gleichzeitig stellt Paluck die Messbarkeit positiver Effekte der Übungseinheiten als fragwürdig dar. Denn wenn die Teilnehmenden wie in vielen Studien allein nach ihren Verhaltensveränderungen gefragt werden, würden sie auch verzerrt positive Antworten geben (Paluck, 2006).²⁴ Eine solche verzerrt positive Selbsteinschätzung sollte bei den Jugendlichen vermieden werden. Die Übung *Bilder gegen Vorurteile* könnte allerdings implizit den Glaubenssatz vermitteln, dass man durch die Entwicklung eines Gegenbildes Stereotypen und stereotypisierendes Verhalten (automatisch) ablege. Vor allem bei Jugendlichen, die sich bewusst für das vermeintliche Abbauen der Vorurteile und multidimensionale Zugänge zu Kultur und Diversität entscheiden, könnte diese fälschliche Haltung Eingang finden. Eingebettet in ihr Modul vermag dieser Gefahr der Übung relativ vorgebeugt zu sein, da ein reflexiver Umgang mit Vorurteilen angestrebt wird (vgl. Anhang).

Zusammenfassend tragen Übungen durch eine explizite Nennung und Darstellung der Stereotype eventuell unfreiwillig dazu bei, dass die Haltung der Jugendlichen implizit vom negativen Urteil gegenüber den Stereotypisierten, hier den Geflüchteten, geprägt werden kann. Dementsprechend könnte implizit eine eindimensionale Vorstellung von Kultur und Diversität bei den Jugendlichen reproduziert werden. Die Jugendlichen könnten also mit mehr Vorurteilen als zuvor aus der Übungseinheit entlassen werden, und vielleicht auch mit einer verfälschten Selbsteinschätzung auf ihr Stereotypisierungsverhalten. Dies steht entgegen den eigentlichen Intentionen solcher Übungen und erscheint sehr wirksam.

Für die impliziten Botschaften werden nun mögliche Reaktionen in Übungsmaterialien aufgezeigt. Zuerst finden sich auf den virtuellen Bildungsplattformen weiterhin viele solcher Übungen, die Stereotypisieren, um Stereotypen zu dekonstruieren, darunter bspw. die Übung *Cookie Thief* (EduSkills+, 2020f-22) oder in einem Teilabschnitt von *Hier und Dort* (Zwischentöne,

²³ Beobachtbar sei ein entsprechend verstärkt stereotypisierendes Verhalten (Bolten, 2018; Elsen, 2018). Bei Nicht-Betroffenen des Stereotyps kann das in Form der Anwendung des Stereotyps und des Urteilens ausfallen. Bei Betroffenen, also stereotypisierten Teilnehmenden, ein dem Stereotyp entsprechendes Verhalten, was der Stereotyp-Threat nach sich zieht. Dazu später mehr.

²⁴ Auch in der Sozialpsychologie werden solche Phänomene untersucht und beschrieben: In Befragungen geben viele Menschen nahezu eine Vorurteilsfreiheit an (explizite Bewertung), wohingegen sich in selbstbeurteilungsfreien Studien immer noch Messergebnisse zu unbewussten Vorurteilen zeigen (implizite Bewertung) (Werth et al., 2020). Dies konturiert das feste Speichern des Vorurteils im impliziten Gedächtnis

o.J.a). Gleichzeitig scheint ein Bewusstsein für diese Gefahr auf den Plattformen (und in zugehörigen Modulen der Übungen) gegeben und implizit ein Wissen hierzu im Material zu stecken, das sich anderer Vorgehensweisen bedient. Ein reflexiver Umgang mit Stereotypen und das Aufdecken bereits bestehender Stereotypen statt der Produktion von neuen erscheint in Theorie (vgl. Elsen, 2018; Martiny & Froehlich, 2020) aber auch in praktischen Übungen angekommen. Es finden sich Übungen, die in Bezug auf die Personen mit Fluchtgeschichte, keine Stereotypen ausrollen, sondern ausschließlich Fakten besprechen, wie *Migrations 1, 2 oder 3* (EduSkills+, 2020e-22). Dann findet sich eine Vielzahl an Übungen, die die Entstehungsprozesse von Stereotypen erklären, indem sie die Willkürlichkeit von Gruppenbildung visieren, bspw. *Find your group* (Council of Europe, 2018a). Daran anknüpfend gibt es Übungen, die den Prozess des Stereotypisierens, also den Zuschreibungsvorgang offenlegen, darunter z.B. *Koloniale Afrikabilder* (Zwischentöne, o.J.b). Oder schließlich Übungen, die die Wirkkraft von Vorurteilen behandeln, wie z.B. die Übung *Wie wirken Vorurteile?* (Zwischentöne, 2019b) aus demselben Modul wie die hier analysierte Hauptübung oder die Übung *Rotgeflechte sind dumm, bumm* (Portal 2030 & UNCHR, 2018b). Solche Übungen wie letztere kennzeichnen sich auch dadurch, dass der Stereotypenreproduktion vorgebeugt wird, indem auf fiktive Stereotypen wie hier gegenüber „Rotgeflechten“ zurückgegriffen wird. Das Aufführen solcher Umgangsmöglichkeiten mit Stereotypen in Übungen spannt also einen Bedeutungskontext aus der Praxis der Jugendbildung zu Vielfalt, der zum einen die Gefahren der dargestellten impliziten Inhalte zu kennen scheint, zum anderen aber damit arbeitet.

4.2.2. Nicht „nur“ Stereotype

Die Übung *Bilder gegen Vorurteile* wird nun auf ihre impliziten Grundannahmen zu Kultur und Diversität untersucht und mögliche Gefahren werden aufgezeigt. Die Frage nach dem Verständnis zu Kultur und Diversität erscheint, wie bereits angedeutet, ähnlich paradox wie der Umgang mit den Stereotypen selbst zu beantworten: Durch die Darstellung des Stereotyps wird eher ein eindimensionales, homogenisierendes Kultur- oder Diversitätsverständnis konturiert, dessen vermeintliche Existenz es zu negieren bzw. abzubauen gilt. Besondere Beachtung und Herausstellung findet in der Übung die Gruppe der Menschen mit Fluchtgeschichte, über welche die jugendliche Zielgruppe vermeintlich Vorurteile hat. Demnach könnte ein binär-kategoriales Verständnis entsprechend einer hegemonialen Differenzordnung in *Geflüchtete und Nicht-Geflüchtete* aus der Übungskonstruktion herausgelesen werden. Zudem könnte diese Einteilung zugespitzt werden in „Wir“, die betrachtende Gruppe der jugendlichen Teilnehmenden, und „Die“, die betrachtete Gruppe. Von einem solchem, auch in Anführungszeichen gesetzten,

wahrscheinlich kritisch gesehenen „Wir“ spricht zumindest die Plattform an einigen Stellen (vgl. Anhang). Eine solche „Wir-Die“ Konstruktion gilt es im Folgenden zu erfassen und in der Übung *Bilder gegen Vorurteile* auf impliziter Ebene zu prüfen. Dafür werden nun zunächst Hintergründe als Bedeutungskontext angeführt. Bei der angestrebten Dekonstruktion der Stereotype in der Übung stellt sich entsprechend die Frage: Wer bildet dieses „Wir“ ab? Gehören die erstellten Gegenbilder der Geflüchteten zum „Wir“? Oder werden Geflüchtete als Gruppe nur diverser dargestellt und trotzdem als solche im „Die“ fixiert?

Oftmals wird zutreffender Weise argumentiert, dass Berührungspunkte mit fremd erscheinenden Personen fehlen und daher durch Unwissenheit Ängste geschürt und Vorurteile angewendet werden (vgl. Bolten, 2018; Urschler, 2020). Eine resultierende Abgrenzung steht darüber hinaus aber häufig in untrennbaren Zusammenhang mit der Konstruktion von Normalität, wie z.B. Messerschmidt erläutert:

„Mit der Thematisierung von Verschiedenheit geht zugleich ihre Abwehr einher. Heterogene Gruppen gelten als problematisch. Verschiedenheit wird als Abweichung von einer meistens unausgesprochenen Norm wahrgenommen und entsprechend problematisiert. Zugrunde liegt dem ein unhinterfragtes „Diversitätswissen“ (Eggers 2010), das der Selbstbestätigung derer dient, die in dieser Ordnung als „normal“ angesehen werden.“ (Messerschmidt, o.J.)

Darin lässt sich ein Verständnis von fremd und eigen, von normal und anders erkennen, welches durch *Othering* als überschneidungsloses Gegenteil konstruiert ist: „Wir und Die“.

Der Begriff *Othering* wurde besonders in den 1970er Jahren von Edward Said maßgeblich geprägt, um „den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis“ zu beschreiben (Mecheril et al., 2010, S. 42). Als Othering wird daher der Mechanismus des problembehafteten Markierens des „Anderen“ bezeichnet, um die eigene Normalität wiederholt zu bestätigen; diese hingegen wird nicht gesondert benannt (Leiprecht, 2018). Das damit einhergehende „Wir“ wirkt „beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen“ (Mecheril et al., 2010, S. 42) und gibt den Konstrukteur*innen ein Gefühl von Zugehörigkeit, Sicherheit und Einheit (Mecheril, 2015; Özdemir, 2019). Elementar ist die Selbstaufwertung (Leiprecht, 2018), die mit einem Machtgefällt einhergeht: Die Privilegierung der Konstrukteur*innen des „Wir“ und führt zu einer Deprivilegierung des als anders konstruierten „Nicht-Wir“ (Glokal e.V., 2013; Mecheril et al., 2010). Um diese Othering-Konstruktion aufrecht zu erhalten, werden z.B. auch Ängste vor dem „Anderen“ geschürt, was eine Abgrenzung scheinbar begründbarer zu machen vermag. Solche Rechtfertigungen mögen der Verblendung ihrer verfälschenden Simplifizierung dienen (Mecheril et al., 2010).

Othering geht also mit Stereotypisierung einher in der Funktion „das Andere“ fixieren zu können und damit hegemoniale Differenzordnungen aufrecht zu erhalten (Elsen, 2018; Urschler, 2020). Somit können Othering-Mechanismen auch als eine der möglichen Gründe für negative Konnotationen und Problematisierung von Unterschieden betrachtet werden.

Es erscheint entsprechend wichtig in Bildungsmaterialien zu prüfen, inwiefern (implizites) Othering auftritt, gerade auch, wenn der Abbau von Stereotypen als Ziel festgehalten wird. Glokal e.V. zeigt in diesem Kontext auf, dass viele Übungsmaterialien im letzten Jahrzehnt solche machtperspektivische Verflechtungen ausblenden und damit verfälschte Haltungen implizit vermitteln:

„In den untersuchten Materialien wird oftmals so getan, als ginge es lediglich darum, das einseitige Bild, das ‚Wir‘ haben, mit mehr Bildern zu korrigieren und damit unsere Klischees zu reduzieren [...]. Es wird suggeriert, dass sich Verhältnisse ändern würden, wenn wir alle nur ein besseres und weniger vereinfachtes Bild voneinander hätten. Dadurch wird übersehen, dass es sich um Diskriminierungsverhältnisse handelt, von denen einige profitieren und Privilegien erhalten.“ (Glokal e.V., 2013, S. 29)

Entsprechend hält Walgenbach fest, dass ein angestrebter Abbau von Vorurteilen nur bedingt wirksam sei, um machtbezogene, soziale Strukturen zu verändern (Walgenbach, 2014). So hilfreich persönliche Begegnungen, hier im Kontext von Menschen mit und ohne Fluchterfahrung sein können (vgl. Kater-Wettstädt, 2018), so kritisch ist jedoch eine Haltung, dass man ausschließlich nur genug Berührungspunkte schaffen müsste, um Vorurteile abzubauen. Diese Sichtweise wird ebenfalls in Übungseinheiten kritisiert (Mecheril, 2015; Walgenbach, 2014). Auf diesen impliziten vermittelten Gehalt sollten Übungsmaterialien also geprüft werden, auch, da ihr Bedeutungskontext der Bildungspraxis der letzten Jahre deren Ausblendung darlegt. Gerade in internationalen Jugendbegegnungen, d.h. in Begegnungen mit wahrscheinlich als fremd und anders wahrgenommenen Jugendlichen, erscheinen diese impliziten Inhalte wirkräftig. Eine solche implizite Ausblendung von Othering-Mechanismen in Übungen erscheint besonders gefährlich in Kombination mit einem weiteren möglichen impliziten Inhalt: Glokal e.V. bemängelt, dass eine vorurteilsbehaftete Sicht häufig als natürlich und ganz normal abgetan werde (Glokal e.V., 2013). Folglich könnte implizit die Haltung vermittelt werden, dass alle Menschen auf dieselbe Art und Weise Vorurteile hätten, was ihre Anwendung rechtfertigen würde. Auch hierauf sollten Übungen also geprüft werden. Wie also ist die vorliegende Übung *Bilder gegen Vorurteile* diesbezüglich zu bewerten?

Bilder gegen Vorurteile greift mit der Gruppe der Geflüchteten eine marginalisierte Gruppe auf, gegen welche nicht nur Vorurteile, sondern auch rassistisches Othering in Deutschland wirken (vgl. Yılmaz-Günay, o. J.). Wenn die Übung also die Vorurteile reproduziert, um sie abzubauen, reproduziert sie de facto implizit auf Othering basierende Differenzordnungen und damit binäre Denkweisen zu Diversität (und Kultur). Übertragen auf die Kombination von Vorurteilen und Othering ist festzuhalten, dass diese schwieriger zu dekonstruieren als alleinig eine verhärtete Sichtweise auf „Fremde“ i.S.v. Stereotypen. Othering-Konstrukte stehen, wie in diesem Kapitel ersichtlich wurde, in einer tiefen Verflechtung mit eigenen Weltbildern, Normalitätsvorstellungen oder gar empfundenen -ansprüchen und Privilegierungen stehen können, die mit einer historischen Dimension zusammenhängen. Eventuell sogar (unbewusst) der Wille für eine solche Dekonstruktion bei eher privilegierten bzw. das Möglichkeitsspektrum bei eher deprivilegierten Teilnehmenden. In jedem Fall gilt es daher auch *in Bilder gegen Vorurteile* verstärkt auf den eventuell implizit vermittelten Fehlglaube zu achten, dass Vorurteile alleinig durch Gegenbilder abzubauen sind. Übungen wie *Bilder gegen Vorurteile* sollten demzufolge konsequenter Weise das implizite bzw. explizite Ziel tragen, „Wir-Die“-Konstruktionen aufzulösen. Relativ explizite Hinweise findet man darauf in den Zielen des

Moduls von Bilder gegen Vorurteile, die darauf hinweisen, dass Vorurteile „hinterfragt werden sollten, um Diskriminierung von einzelnen Menschen und Gruppen zu vermeiden.“ (Zwischentöne, 2019a). In anderen Übungen des Moduls wird auch der enge Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung als eine Komponente von Vorurteilen besprochen, Othering wird dabei nicht benannt (vgl. Anhang). Nicht zuletzt vermag die Übung in ihrem Modul der impliziten Gefahr, Vorurteile als normal zu relativieren, damit zu entgegnen, dass sie einen reflexiven Umgang mit Vorurteilen vorsieht (vgl. Anhang).

Zusammenfassend erscheint die Übung implizit also ein Bewusstsein für die Problematik des binärer Differenzordnungen zu haben und zu vermitteln; sie beugt relativ explizit den Gefahren vor, dass die Kombination aus Othering und Vorurteile missachtet wird. Die Übung erscheint dabei auf die angebrachte Kritik aus theoretischer Perspektive der Jugendbildung reagieren zu wollen. Jedoch bleibt die Gefahr bestehen, auch Othering durch das Aufgreifen der Stereotype in der Übung implizit zu verfestigen, und damit nicht zuletzt implizit ein eindimensionales, auf Trennung basierendes Verständnis von Kultur und Diversität im Grundstock. Im nächsten Unterkapitel wird diese Gefahr durch eine weitere implizite Vorannahme in Übungsmaterialien hervorgehoben. Schließlich ist darauf zu achten, dass die Jugendlichen nicht implizit eine verfälschte Sichtweise auf ihr Stereotypisierungsverhalten bzw. mögliches Othering aus der Übung mitnehmen. Diese möglichen impliziten Inhalte erwecken den Anschein, vor dem dargelegten Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt nochmals gewichtiger zu sein.

Wie bereits durch den dargelegten Bedeutungskontext ersichtlich herrscht ein Bewusstsein für die Problematik in der Bildungswissenschaft durch aufgezeigte Kritiken sowie Forderungen. Diesen Bedeutungskontext weiterspinnend wird die Situation auf dem Feld der virtuellen Bildungsplattformen angerissen. Dabei finden sich solche Übungen wie *Anders-Sein* (BNE Sachsen, 2020a), die thematisieren, wie es ist, sich anders zu fühlen und implizit auf Othering verweisen. Interessant ist, auf die gestellte Kritik bezogen, die Übung *Das Eigene als das Andere* (Zwischentöne, 2020), deren zugehöriges Modul den wirkmächtigen Mechanismus von Othering als implizites Ziel ausführlich behandelt, ihn jedoch in der Übung implizit auf dieselbe Ebene wie Vorurteile zu setzen scheint. Darüber hinaus wurden im vorigen Unterkapitel Übungen zu Stereotypen angeführt, die Diskriminierung als Komponente von Stereotypen nicht hervorheben und in der Summe Othering ausblenden könnten. Es finden sich darunter aber auch Übungen, die entsprechend um diese machtkritische Komponente von Stereotypen erweitert sind, z.B. *Koloniale Afrikabilder* (Zwischentöne, o.J.b) oder *The Cookie Thief* (EduSkills+, 2020f-22). Weitere Übungstypen des vorigen Unterkapitels, die auf Reproduktion von

bestehenden Stereotypen verzichten, erscheinen auch in diesem Fall eine mögliche Reaktion auf die Kritik und beugen der Reproduktion von Othering vor.

4.2.2.1. Vorannahmen an die Zielgruppe

In diesem Kapitel wird sich nun einer kritisch zu bewertenden impliziten Zielgruppe von *Übungen wie Bilder gegen Vorurteile* angenommen. Anhand dieser wird weiterhin ein implizites Verwenden von Diversitätskategorien in binärer Aufteilung überprüft. Dafür wird nun zunächst nötiges Hintergrundwissen transportiert: Im Kontext einer deutschen (Jugend-)bildung sei Othering ein gängiges Phänomen (Mecheril, 2015), das entlang der zentralen Achsen der Ungleichheit besonders auch intersektionale Wirkkraft hat (Bührmann, 2020a; Mecheril, 2015). Angebote, die Positionen von Außenstehenden implizit fortschreiben, habe es in den letzten Jahrzehnten in der Jugendbildung oft gegeben (vgl. Focali, 2012). Hierbei sei die Betonung von Andersartigkeiten zwar mit einer „wohlmeinenden, rücksichtsvollen Absicht verbunden; Faktum ist aber, dass hier eine Pathologisierung von Lebenspraxis sichtbar wird, die nicht ‚normkonform‘ ist.“ (Gogolin, 2018, S. 353). Am Beispiel der Übung *Bilder gegen Vorurteile* handelt es sich im Kontext von Flucht um die Unterscheidung in der Diversitätskategorie ethnische Herkunft und die zu beachtende Machtkomponente ist in diesem Zusammenhang eine rassistische.

Was diese Spezifik anbelangt gibt es einen wirkkräftigen Bedeutungskontext, in welchen die Übung Einbettung findet: In einem deutschen Selbstbild sei eine „Definition Deutschlands als ethnisch homogenes Kollektiv“ tief verankert (Terkessidis, 2002, S. 22).²⁵ Gerade dafür ist Othering ein zentraler Mechanismus, um koloniale Konstruktionen aufrechtzuerhalten und kulturrassistisch zu verblenden (Glokal e.V., 2013; Mecheril, 2015). Entsprechend fielen auch im Bildungssystem und konkreten Übungsmaterialien des letzten Jahrzehnts Differenzherstellungen zur imaginierten Gemeinschaft auf. (vgl. Glokal e.V., 2013; Kater-Wettstädt, 2018; Mecheril, 2015).

„Doch viele Institutionen und Professionelle im pädagogischen Bereich hängen immer noch einem Gesellschaftsbild an, das von abstammungsbezogener Zugehörigkeit und innerer Gleichförmigkeit geprägt ist. Aus der Tatsache der Migrationsgesellschaft wird

²⁵ Gesellschaftliche Analysen zeigen dabei, dass homogenisierende „Wir“-Einheiten durch Nichtzugehörigkeiten klar markiert sind (Terkessidis, 2002). Migration wurde daher lange nicht als politisches Faktum akzeptiert (Kater-Wettstädt, 2018; Mecheril, 2015), obwohl Deutschland als einer der wichtigsten Migrationskontexte weltweit gilt (Mecheril et al., 2010). Eine in der Bundesrepublik zentralen Diversitätsmerkmal ist daher die ethnische Herkunft, um scheinbare Zugehörigkeiten festzulegen. Menschen mit Migrationsgeschichte (oder Menschen, die als solche gelesen werden) wird also fortlaufend ihre Zugehörigkeit zum deutschen „Wir“ strittig gemacht. (Yılmaz-Günay, o. J.). Entsprechend werden auch Schwarze Deutsche häufig nicht als deutsch anerkannt, da sie nicht mit der binären Logik der hegemonialen Differenzordnung übereinstimmen (Walgenbach, 2014).

dabei schnell eine ‚Migrantengesellschaft‘, die nicht zum Wir gehört.“ (Messerschmidt, o.J.)

Eine solche Bildungspraxis ist folglich als eine Praxis des Otherings zu erkennen und zu benennen (Mecheril et al., 2010). Hierbei könnte eine Fortführung der *Ausländerpädagogik* aufgrund der prägenden Defizitorientierung und Nichtzugehörigkeit gesehen werden. Resultierende Diskriminierungen (z.B. negative Wahrnehmung und Bewertung) von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte seien daher häufig weder absichtlich noch alleinig auf Vorurteile zu reduzieren (Mecheril, 2015). Über die Diskriminierung gibt es viele Studien, worunter häufig die auf Studien von Gomolla und Radtke verwiesen wird, die *institutionelle Diskriminierung* (hier in der Schule) offenlegen, also in diesem Fall systematisch schlechtere Bewertungen anhand von kulturrassistischen Begründungsmustern (vgl. Mecheril, 2015; Röhr, 2017; Walgenbach, 2014).

Eine solche tiefe Verankerung im Selbst- und Weltbild zu einem „Wir“ kann sich auch in unbewussten, impliziten Vorannahmen über die Zielgruppe im Übungsmaterial zeigen. Sie ist am *Eisberg der Übungen* zu Vielfalt daher am Grunde platziert ist und erscheint aus Perspektive der Hersteller*innen schwer zu erkennen. In der Analyse der Übung *Bilder gegen Vorurteile* und dem übergeordneten Modul fallen keine gesonderten Hinweise zu einer Zielgruppe auf. Entsprechend gibt es keine Hinweise zur Partizipation und dem Umgang mit Jugendlichen in der Übung, die eine eigene Fluchtgeschichte haben. Im Kontext der Übung, in welcher es sich aber um entsprechende Vorurteile gegen Personen mit Fluchtgeschichte handelt, erscheint es notwendig, zumindest eine Sensibilität im Übungsmaterial zu benennen, um so marginalisierte Positionen auch in der Zielgruppe nicht auszublenden. Darüber hinaus finden sich folgende Auffälligkeiten in der Konstruktion von Übungseinheiten, durch welche Othering implizit reproduziert werden kann. Diese scheinen auch auf die Übung *Bilder gegen Vorurteile* und ihre implizite Zielgruppe projiziert werden zu können: In einem deutschen Anwendungskontext kann die Zielgruppe wie eben dargestellt mit einem homogenen „Wir“ assoziiert sein, zu welchen Personen mit Migrationsgeschichte womöglich nicht gezählt werden. Diese Zielgruppe erscheint i.S.d. Otherings als „normal“ betrachtet, nicht explizit benannt oder hinterfragt zu werden. Das könnte sich im Rahmen der Übung *Bilder gegen Vorurteile* darin subtil zeigen, dass aus dieser Gruppe die bekanntesten Vorurteile der Übung stammen (Zwischentöne, 2019a). Die Zielgruppe soll etwas über die Lebenswelt der Geflüchteten lernen, welche hier mit dem „Nicht-Wir“ assoziiert sein kann. Solche Übungskonzepte werden für ihre „selbstverständliche Trennung zwischen ‚zwei Seiten‘“ kritisiert (Terkessidis, 2017, S. 59). Bei der Durchführung der Übung *Bilder gegen Vorurteile* könnte also eine selbstverständliche Trennung in vermeintlich *Deutsche*

und *Nicht-Deutsche* reproduziert werden. Solche Trennungen entlang hegemonialer Differenzordnungen stehen im größeren Zusammenhang mit Phänomenen, die in der Jugendbildung zu Vielfalt in den letzten Jahrzehnten kritisiert wurden: Zunächst ist eine implizite *Subjekt-Objekt Unterscheidung* zu beachten (Kater-Wettstädt, 2018). In der vorliegenden Übung kann als Objekt, die zum Objekt stereotypisierte Gruppe der Geflüchteten, über die gesprochen wird, gesehen werden. Als Subjekt kann die Gruppe der Stereotypisierenden, hier der Nicht-Geflüchteten, gesehen werden, welche vermutlich die Zielgruppe abbilden. Eine solche Unterscheidung sei für Übungsmaterialien, die Vorurteile im Kontext Flucht darstellen, typisch (Kater- Wettstädt, 2018). Darin ist also eine Passivität des „Nicht-Wirs“ herauszulesen, welche für (rassistisches) Othering typisch ist (Leiprecht, 2018). Daran schließt das Phänomen *Lernen auf Kosten der Anderen*²⁶ an, das entsprechende marginalisierte Perspektiven im Lernprozess zugunsten eines Kompetenzzuwachs von Mehrheiten bzw. der dominanten Perspektive exkludiert. Im Kontext von Flucht beobachtet Glocal e.V. noch 2013, dass das Lernen „über die Migrationsgesellschaft“ bis zu diesem Zeitpunkt durchweg aus dominanter Perspektive stattfände und der Kompetenzzuwachs daher nicht allen Jugendlichen angedacht gewesen war (Glocal e.V., 2013). Auf diesen impliziten Gehalt ist daher in aktuellem Übungsmaterial verstärkt zu achten und erscheint auch für *Bilder gegen Vorurteile* relevant. Weiterhin kann *der Stereotyp Threat Effekt*²⁷ benannt werden, welcher in Nähe zum Doing Difference zu stehen vermag und Ungleichheiten durch Betroffene fortschreibt, die sich unbeabsichtigt in die stereotype Sichtweise fügen. Gerade die Summe an solchen Übungen, wie *Bilder gegen Vorurteile*, erscheint vor ihrem Bedeutungskontext sehr wirkmächtig, dass Jugendliche mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte implizit vom *Stereotyp Threat Effekt* betroffen sein können.

Die zu Beginn dieses Oberkapitels aufgeworfene Frage, ob Geflüchteten in der Übung zwar respektvoll gegenübergetreten wird, sie aber dennoch im „Die“ fixiert werden, ist gerade von dem Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt der letzten Jahrzehnte immer wieder zu stellen. In Bezug auf die Übung lässt sich final keine klare Aussage dazu treffen, sondern nur die

²⁶ Das *Lernen auf Kosten der Anderen* kann wie folgt definiert werden: „Aus einer dominanten Perspektive sich Wissen über ‚Anderer‘ anzueignen und Unterschiede so zu managen, dass keine offenen Konflikte auftreten, sondern die aktuellen Machtverhältnisse aufrechterhalten werden.“ (Glocal e.V., 2013, S. 29).

²⁷ Der *Stereotyp Threat Effekt* beinhaltet zwei Hauptkomponenten: Erstens kann die Nennung der Stereotype in Übungen negative Gefühle bei den Betroffenen aufgrund der Furcht davor hervorrufen, danach bewertet zu werden (Özdemir, 2019; Paluck, 2006). Zweitens kann dazu beigetragen werden, dass betroffene Jugendlichen die stereotype Sicht aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungshaltung auf sich selbst projizieren, in unbeabsichtigter Weise bestätigen und damit Ungleichheiten reproduzieren (Özdemir, 2019).

Tendenzen einer implizit womöglich exklusiven Zielgruppe aufführen.

Ihre sehr positive Intention erscheint gerade im Kontext daher sinnbildlich verfärbt.

Zusammenfassend sollte also Vorsicht gewahrt werden, gerade durch eine Vielzahl von Übungen wie *Bilder gegen Vorurteile* durch die mögliche, implizite Zielgruppenansprache bestehende ungleiche Bildungssituationen implizit zu solidieren. Entsprechende implizite Haltungen fördern eine binäre, qualitativ reduzierte Sichtweise auf Kultur und Diversität.

Der Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt zeichnet sich allerdings auch durch differenzierte Positionen auf die dargelegte Kritik aus. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werde im letzten Jahrzehnt verstärkt die Frage der Teilhabe verschiedener Zielgruppen behandelt (Kater-Wettstädt, 2018; Kelb, 2017), z.B. durch Verschiebungen von Positionierungen innerhalb der Zielgruppe (vgl. Kelb, 2017) oder durch dialogische Methoden (vgl. Conti, 2020), was hiermit nur angerissen wird. Ebenfalls auf dem Feld der virtuellen Bildungsplattformen scheint es ein Bewusstsein dafür zu geben. So finden sich Übungsmaterialien, die bewusst diese Trennung in zwei Gruppen zu dekonstruieren suchen bzw. nicht aufgreifen (vgl. Kap. 4.3.3).

4.2.2.2. Vorannahmen an Vielfalt

Die vorliegende Übung *Bilder gegen Vorurteile* wurde aus dem Themenfeld Flucht und Migration ausgewählt, um nicht zuletzt weitere implizite Bedeutungszusammenhänge an der Schnittstelle zu Kultur und Diversität aufzeigen zu können. In der Metaphorik des Eisbergmodells gesprochen wird nun abermals der Grund des Eisberges und das zugehörige Weltbild untersucht. Es wird darauf geschaut, in welchem Gewässer der Eisberg schwimmt und entsprechend welches Wasser also zu Eis angefroren sein könnte. Dabei wird die Frage gestellt, wie Vielfalt in der Übung zu verstehen sein könnte.

In der (Jugend-)Bildung werde in dominanten Diskursen „Interkulturalität“ häufig mit „Migration“ verknüpft (Mecheril et al., 2010), was in der Geschichte der Jugendbildung zu Vielfalt als auch in der bisherigen Analyse gezeigt wurde.²⁸ Im theoretischen Diskurs und der praktischen Anwendung in der (Jugend-)Bildung falle demgemäß häufig ein Gleichsetzen von Kultur mit den Diversitätskategorie ethnische Herkunft auf (Mecheril et al., 2010; Özdemir, 2019). Dies geht auch mit der als eindimensional festgelegten Sichtweise einher, dass Kultur nur

²⁸ Zugehörige Kulturalisierungen und Ausgrenzungsmechanismen wollen viele Übungen entgegenwirken, reproduzieren sie teils aber implizit auf verschiedene Weisen wie dargelegt.

eine Diversitätskategorie von vielen ist (vgl. Kap. 3.3.1). Gleichzeitig zeige sich, dass „der Begriff Diversität häufig mit einem Fokus auf migrantische Zielgruppen verbunden“ wird (Kelb, 2017, S. 148), was in letzter Konsequenz auch ein Verkürzen von Diversität auf ethnische Herkunft hervorrufen kann (vgl. Özdemir, 2019). Ein implizites synonymes Verwenden von ethnischer Herkunft, Kultur und Vielfalt ist vor diesem Hintergrund besonders kritisch zu bewerten. Aufgezeigtes Othering könnte nicht zuletzt durch diese wiederholte Herausstellung von als anders Gemachten, im Beispiel der Übung den Geflüchteten, verstärkt werden. Gleichzeitig werden viele weitere Komponenten von Vielfalt ausgeblendet.

Summieren sich in der Auswahl von Übungsmaterialien zu Vielfalt also solche *wie Bilder gegen Vorurteile* ist implizit vor einer eingrenzenden Vermittlung eines Vielfaltsverständnis zu warnen. Ein solches Bild scheint sich implizit bei den Jugendlichen manifestieren zu können, auch wenn die Übungen noch so gelungen konzipiert erscheinen – metaphorisch gesprochen: Hier spielt besonders das Wasser, in dem der Eisberg schwimmt, eine Rolle. Ein implizites ein- bzw. vielfältiges Verständnis der Vielfaltssemantik kann dabei bereits durch die Aufmachung von den virtuellen Bildungsplattformen geprägt sein. So z.B. ist auch darauf zu achten, ob Plattformen sich als solche der Vielfalt bezeichnen, aber nur oder vordergründig Übungsmaterialien zu Flucht und Migration ausweisen. Mittlerweile werde in der (Jugend-)Bildung aber ein kritisierte einseitiger Fokus auf Flucht und Migration in der Stellvertretung für Kultur bzw. Diversität zunehmend erweitert (Kelb, 2017). Weiterhin finden sich entsprechend unter den virtuellen Plattformen solche, die ein breites Themenspektrum und ein heterogenitätsförderndes Verständnis zu Vielfalt pflegen (vgl. Vielfalt.Mediathek, o.J.; Zwischentöne, o.J.c).²⁹

Zusammenfassend ist also bei der Übungszusammenstellung unter dem Begriff Vielfalt stets auf ein implizit vermitteltes Themenspektrum von Vielfalt zu achten, dabei erscheint ein einseitiger Fokus auf Flucht und Migration aktuell kritisch zu bewerten. Dies könnte die Weltsicht der Jugendlichen implizit beeinflussen und Vielfalt auf die Herausstellung einer konstruierten Gruppe verringern. Abschließend den kompletten Themenblock resümierend, erscheint es in der Theorie und Praxis der Jugendbildung zu Vielfalt ein Bewusstsein für die dargelegten tiefliegenden impliziten Bedeutungszusammenhänge zu geben, dennoch erscheinen sie oftmals und womöglich unhinterfragt als ein Spiegel der (gesellschaftlichen) Weltsichten aufzutauchen.

²⁹ Aufzupassen scheint hierbei auf eine Kongruenz ausschließlich multidimensionaler Zugänge von Kultur und Diversität zueinander, was anhand strukturprozessualer Perspektiven prüfbar zu sein vermag (vgl. Kap. 3.3.2.1).

4.2.3. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage

Im zweiten Themenblock der Analyse wurden implizite Bedeutungszusammenhänge aufgezeigt, welche unter *Vorurteile über „Die“* zusammengefasst werden können. Es wurde dargelegt, welche tiefgreifenden impliziten Bedeutungszusammenhänge bereits an einer einzelnen Übung zu beachten sind. Die Einbettung in einen größeren Entwicklungszusammenhang von verschiedenen Positionen in der Jugendbildung, exemplifiziert an weiteren Übungen, wird in diesem Themenblock im Vergleich zu den anderen Themenblöcken nur angerissen – in der Symbolik des Eisbergmodells gesprochen: Man bleibt bei einem Eisberg im Wasser, taucht aber weit nach unten. Um mit der dargebotenen Analyse zur Beantwortung der Leitfrage beizutragen, sollen zunächst die beiden untergeordneten Fragen nach wirkräftigen, kritischen impliziten Inhalten sowie ein Bewusstsein für diese beantwortet werden.

Eindimensionale Denklöge in Form von Stereotypen

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Ein möglicher impliziter Inhalt von Übungen ist die Reproduktion und Verfestigung von Stereotypen, auch wenn das nicht gewollt ist. Diese implizite Vermittlung von eindimensionalen Denkweisen über Gruppenzugehörigkeiten kann gepaart sein verfälschten Annahmen über den Abbau von Stereotypen und zugehörigen Verhaltensweisen. Diese Inhalte können sogar der ursprünglichen Intention der Übung entgegenstehen und erfahren daher im Kontext der Jugendbildung zu Vielfalt eine große Wirkkraft.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Ein Bewusstsein erscheint sich in der Vermittlung eines reflexiven Umgang mit Stereotypen zu zeigen. Weiterhin kann das Nichtaufgreifen existierender Stereotype eine Reaktion darauf sein.

Reproduzieren von Differenzordnungen

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Das implizite Verfestigen hegemonialer Differenzordnung und damit binärer Denkweisen über Gruppenzugehörigkeiten sind zu beachten. Das kann z.B. im impliziten Reproduzieren von Stereotypen oder in möglichen impliziten Vorannahmen an die Zielgruppe transportiert werden. Vor dem Bedeutungskontext, dass Bildungseinheiten zu Vielfalt oftmals unbewusst auf diese Weise konstruiert sind, erscheint der implizite Zusammenhang abermals wirkräftig.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Ein Bewusstsein zeigt sich im Benennen dieser Inhalte in Übungsmaterialien.

Eingeschränkte Sichtweise auf Vielfalt

- *Kritischer impliziter Inhalt:* An der Schnittstelle von Kultur- und Diversitätsverständnissen erscheint eine implizite Auffassung kritisch, die Kultur als eine Diversitätskategorie festhält. Gepaart mit der historisch in der Jugendbildung verbreiteten Vorstellung, dass ethnische Herkunft mit Kultur und schließlich mit Vielfalt gleichzusetzen ist, kommt diesem möglichen eingrenzenden impliziten Inhalt großes Gewicht zu.
- *Bewusstsein und Reaktion:* In möglicher Reaktion dazu scheinen divers gestaltete Übungseinheiten zu stehen, wofür es auf den virtuellen Plattformen ein Bewusstsein gibt.

Implizite Bedeutungszusammenhänge zu Vorurteilen über „Die“

Auf das Elementare zugespitzt, zeigt sich welche Kombination an impliziten Inhalten zu Vorurteilen im Material kritisch und dabei vor dem Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt besonders wirkungsvoll erscheint: Es besteht implizit eine Gefahr Stereotype aufzugreifen und sie dadurch zu festigen. Ferner können so implizit zugehörige Machtgefälle und Ausgrenzungsmechanismen reproduziert werden. Einen weiteren Bedeutungsstrang spannen dabei Übungen im Kontext Flucht und ethnischer Herkunft. Es kann hierbei ein impliziter Bedeutungszusammenhang hergestellt werden, der auf das Gleichsetzen von ethnischer Herkunft, Interkulturalität und Vielfalt in der Jugendbildung verweist. Diese impliziten Bedeutungszusammenhänge erscheinen sehr wirksam und sollten in Materialien einer Jugendbildung beachtet werden, womit sich die leitende Frage für diesem Themenblock beantworten lässt.

4.3. Die Betonung von Unterschiedlichkeit

Problematisierende Kulturalisierungen, Stereotypisierungen und Othering sind gesellschaftliche Phänomene, die, wie bereits in den vergangenen Kapiteln sichtbar wurde, zu einer negativen Konnotation von Unterschieden führen. Der Begriff Differenz sei entsprechend derart negativ konnotiert, dass ihm eine Semantik innewohne, die Angst erzeuge (Özdemir, 2019). In Bildungszusammenhängen ist eine solche negative Bedeutungsdimension oftmals sichtbar, wie auch Walgenbach (2014) evaluiert. Bereits Übungsmaterial, welches Heterogenität als „Herausforderung“ markiere, impliziere eine eher negative Konnotation:

„Heterogenität wird somit als Problem markiert, das einer Bearbeitung bedarf, wenn es keine negativen Effekte nach sich ziehen soll. In diesem Verständnis ist Heterogenität

*eine Aufgabe, die bewältigt werden muss (Hinz/Walthes 2009).“
(Walgenbach, 2014, S. 27)*

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit einer möglichen Reaktion bzw. bereits dagewesenen Gegenposition auf die negative Konnotation von Unterschieden, da diese kontrovers in einer Jugendbildung zu Vielfalt diskutiert werden. Im Folgenden wird untersucht, wie mit Unterschieden zwischen Individuen im Bildungsmaterial umgegangen wird und welche impliziten Inhalte dabei kritisch ins Gewicht fallen. Ebenso für diesen letzten Analyseteil wurden exemplarisch zwei Übungen ausgewählt, an denen die Debatte und Verknüpfungen der impliziten Inhalte besonders gut aufgezeigt werden kann. Im ersten Abschnitt wird es anhand der ersten Übung um ein farbenfroh gezeichnetes Bild über Unterschiede gehen und im zweiten Abschnitt anhand der zweiten Übung um die Differenzierung von Unterschieden. Darüber hinaus widmet sich dieser dritte Themenblock dem Aufzeigen, welche Wirkkraft eine starke Betonung von Unterschiedlichkeit von Individuen in Übungsmaterialien innehat.

4.3.1. Farbenfrohe Unterschiede – und dennoch colourblind?

4.3.1.1. Verschiedenheiten als bunt und positiv

Die bisherig dargestellten Problematisierungs- und Ausgrenzungstendenzen zum Anlass nehmend, erfordert die logisch erscheinende Konsequenz einer positiven Darstellung von Unterschieden im Übungsmaterial. Die Übung *Blumen der Vielfalt*, die die Debatte in der (Jugend-)Bildung exemplarisch widerspiegelt, wird nun kurz vorgestellt und dann auf ihre theoretischen Grundannahmen und impliziten Wertungen hin kritisch analysiert.

In der Übung *Blumen der Vielfalt* (Portal 2030 & Forum Umweltbildung, 2021) reflektieren die Jugendlichen zunächst persönlich über ihre Identität und entwerfen hierzu symbolisch eine Blume. Daraufhin findet eine Besprechung im Plenum statt, um allem voran die Vielfalt der Gruppe anzuerkennen. Um sich der zugrundeliegenden Denklöge zu Kultur und Diversität anzunähern, bietet die Übung das Konzept Identität zur Analyse an. Den Jugendlichen wird beim Gestalten der Blume die eigenständige, multidimensionale Kombination an Merkmalen und Zugehörigkeiten ermöglicht (vgl. Anhang). Während zu Beginn die „Selbstwahrnehmung“ im Fokus steht, erfolgt die angekündigte „Auseinandersetzung mit Vielfalt“ jedoch erst daraufhin. Vielfalt erscheint in diesem Verständnis also nicht vordergründig in der eigenen Identität, sondern im Vergleich zu anderen Personen zum Tragen zu kommen. Diese Vielfalt der Gruppe kennzeichnet sich durch Unterschiede der Individuen (z.B. „Die unterschiedlich gestalteten Blumen repräsentieren die Vielfalt [...]“, „unterschiedliche Identitäten“ (Portal 2030 & Forum

Umweltbildung, 2021)). Über Gemeinsamkeiten wird zumindest vorgesehener Maßen nicht gesprochen, auch wenn das multidimensionale Grundverständnis der Übung von Diversitätsmerkmalen dies zulassen würde. Die Gefahr, dass Verbindungen zwischen den Jugendlichen aufgrund multidimensionaler Zugehörigkeiten also implizit nicht deutlich werden, scheint die Übung in Kauf zu nehmen. Welche Gründe können hinter dieser Sichtweise auf Vielfalt stecken und welchen implizit wirkräftigen Gehalt haben sie?

Aufgrund der starken Betonung der Unterschiede zwischen den Individuen wird die Übung hier dem Verständnis zu *Vielfalt durch Unterschiede* zugeordnet und dabei einer untergeordneten Variante, welche sich am besten durch „everyone is different“ beschreiben lässt (vgl. Krell & Sieben, 2011). Umschreiben könnte man diese Variante mit einem radikalem Anders-Sein aller zueinander, wodurch schließlich stereotype Kategorisierungen schwerzufallen vermögen. Die am häufigsten auftretende Variante von *Vielfalt durch Unterschiede* kennzeichnet sich hingegen durch eine Generalisierung von Individuen und eine problematisierende Abgrenzungstendenz von Gruppen (vgl. Kap. 3.2.1). Auch in der bisherigen Ausarbeitung wurde eine häufig negative Konnotation und (binäre) Trennungen zwischen Gruppen herausgearbeitet. Darauf scheint die Übung zu reagieren und das Aufgreifen dieses Diversitätsverständnisses bewusst gesucht zu haben. Sie mag das implizite Ziel tragen, es neu zu konnotieren: Was der Titel der *Übung Blumen der Vielfalt* bereits ausdrückt, findet sich auch im Material selbst wieder. Es wird mehrfach und vermutlich nachdrucksvoll von einer „bunte[n] Blumenwiese“ (Portal 2030 & Forum Umweltbildung, 2021) gesprochen, welche die Vielfalt der Gruppe symbolisieren soll. Diese Vielfalt entstehe aber wie bereits erläutert erst durch die Vielzahl an verschiedenen bunten Blumen, sprich den verschiedenen Individuen. Die Bildsprache erscheint (in einem deutschen Kontext) dabei stark positiv behaftet und daher gewählt. Ihr Benutzen transferiert eine positive Haltung in metaphorischer Manier auf das Konzept von Vielfalt und Unterschieden. In der Paarung mit der Betonung der Singularität und Besonderheit aller Individuen scheint dabei ein großes Potential der Übung zu liegen. Diese Kombination scheint sich reziprok in der Wirkkraft zu verstärken: Wenn sich alle voneinander unterscheiden, dann werde ebendiese Individualität aller zueinander hervorgehoben (Özdemir, 2019). Damit sei nicht nur einem stereotypen, abgrenzenden Gruppendenken vorgebeugt, sondern ermögliche Denkansätze außerhalb feststehender Gruppierungen. Dies wiederum führe zu einer positiven Bewertung von Unterschieden (Özdemir, 2019). Durch die Übung könnten die teilnehmenden Jugendlichen daher nicht zuletzt ein positives Selbstwertgefühl erhalten (vgl. Anhang). Als eine oder gar die zentrale implizite Botschaft der Übung wird herausgearbeitet, dass Vielfalt etwas Positives ist und jedes

Individuum in dieser Vielfalt besonders und wertvoll. Diese Botschaft wird als implizit wertender Inhalt der Übung im Eisberg der Übungen zu Vielfalt eingeordnet und soll nun vor ihrem Bedeutungskontext untermalt werden.

In den Bildungswissenschaft finden sich Argumente, die für eine solche Neukonnotation von Unterschieden sprechen. Differenzen werden wie bisherig gezeigt seit Anbeginn mit der Ausländerpädagogik oftmals defizitär betrachtet. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, ein Gegengewicht dazu herzustellen und Differenzen positiv zu konnotieren. Kleve plädiert bspw. entsprechend für eine neue, postmoderne Haltung zu Differenzen fern von Angst- und Angleichungsparadigmen:

„Wir brauchen eine Differenzreflexion, die sich vom Negativbild der Differenz befreit, die Differenz als Motor, als Generator und nicht als Zerstörer von Gesellschaftlichkeit betrachtet – so zumindest meine These.“ (Kleve nach Özdemir, 2019, S. 35)

Durch diesen Hintergrund gewinnt die Verwendung des positiver behafteten Begriffes Vielfalt statt dem der Unterschiede an Bedeutung, wie er sich ab den 1990er in der Wissenschaft und daraufhin auch in der Bildung etablierte (Özdemir, 2019). Weiterhin harmonieren diese Gedanken mit der bereits dargestellten Forderung, kulturelle Unterschiede bzw. Kulturalität auch in ihrem Chancenpotential und nicht nur problematisiert in der Jugendbildung erfahrbar zu machen (vgl. Kap. 4.1.1). Walgenbach klassifiziert die Typik positiver Konnotation von Unterschieden im Bildungskontext unter *Heterogenität als Chance*:

„Eine positive Bewertung von Heterogenität wird allerdings vorgenommen, wenn sie in einem normsetzenden Sinn als ‚Chance‘ markiert wird (Bräu/Schwerdt 2005; Stadtfeld 2005; Koch/Möller 2006; Rebel 2011). In einem präskriptiven Sinne geht es demnach um den wünschenswerten Umgang mit Heterogenität (Prenzel 2007a, S. 71). In dieser Perspektive ist das Problem nicht mehr das soziale Phänomen Heterogenität, sondern deren Wahrnehmung bzw. Bewertung.“ (Walgenbach, 2014, S. 27)

Vorteilhaft sei in diesem Bildungsansatz zudem das Plädoyer, die Defizitperspektive von Unterschieden der Ausländerpädagogik positiv umzumünzen (Walgenbach, 2014). Diesen Forderungen scheint sich Blumen der Vielfalt, wie bereits dargestellt, anzunehmen.

Zusammentragend hat die Übung vermutlich das implizite Ziel zum Prozess des Positivierens von Unterschieden in einem größerem Kontext beizutragen. Dies erscheint so wichtig, dass in der Übung multidimensionale Identitätskonzepte nicht bis zuletzt aufbereitet werden, was

tendenziell kritisch zu betrachten erscheint. Um weiterreichende, implizite Bedeutungszusammenhänge im Übungsmaterial ist festzuhalten, dass die Übung Blumen der Vielfalt ein positiv konnotiertes Verständnis der radikalen Unterschiedlichkeit aller Jugendlichen zueinander hat. Trotz positiver Intention und Auswirkungen ist auf diese implizite theoretische Grundannahme und Wertung auch kritisch zu achten. Dies wird im folgenden Kapitel dargelegt.

4.3.1.2. Unterschiede in der Gleichheitsprämisse?

Das *Gleichheitsdilemma* „besteht darin, dass die Gleichbehandlung von Ungleichen Ungleichheit fortschreibt“ (Knapp nach Eickhoff & Schmitt, 2016, S. 210). Es verdeutlicht die Problematik, dass eine Gleichbehandlung von Individuen zwar erstrebenswert erscheint, um keine Person gesondert herauszustellen und damit als anders zu markieren, gleichzeitig so aber ungleichheitsrelevante Unterschiede ignoriert werden (Eickhoff & Schmitt, 2016).

Das Gleichheitsdilemma problematisiert eine wenn auch positiv intendierte Gleichbehandlung in der Jugendbildung. Im Hinblick darauf ist das positive Konnotieren von Unterschieden, in der Form wie es die Übung Blumen der Vielfalt vornimmt, mit Vorsicht zu behandeln. Hierfür werden nun implizite Botschaften erfasst, die diesbezüglich subtil, aber wirkungsvoll mitschwingen und auf dahinterliegende Weltansichten hinweisen können.

Die Art und Weise, wie die positive Auslegung von Vielfalt vermittelt wird, mag dafür eine Rolle spielen. Die Übung sieht keine Erklärungen oder eine Diskussion vor, damit die Positivität von Unterschieden besser verstanden werden kann – die farbenfrohe Vielfalt erscheint in diesem Licht nicht hinterfrag- und begründbar. Darin scheint sich sogar eine gewisse Typik der Übungen, die Unterschiede positiv konnotieren, abzubilden: Es gibt Analysen zu Bildungsmaterialien aus den Jahren 2012 und 2014, die festhalten, dass kaum explizit formuliert werde, worin die positive Aspekte und Chancen von Unterschieden liegen (vgl. Walgenbach, 2014). In diesem pauschalen Angebot, Vielfalt als nahezu positiv unverfänglich darzustellen, verbirgt sich die Gefahr, dass sich folgender Schluss bei den Jugendlichen manifestiert: „Alle Personen sind durch ihre Individualität gleichsam unterschiedlich, müssen defacto alle Personen gleich (i.S.v. chancengleich) sein.“ Auf diese Weise beschreibt auch Krell das Manko der Variante zu Vielfalt durch Unterschiede, welcher die Übung zugeordnet wurde:

„Während die erste Variante [“everyone is different”] den Vorzug hat, das Spektrum [...] Vielfalt nicht von vornherein einzuengen, droht sie jedoch auch, alle

Unterschiede als gleichartig und gleichwertig zu begreifen und die besondere Relevanz bestimmter (insbesondere diskriminierungsanfälliger) Zugehörigkeiten und ihre Verschränkungen auszublenden“ (Krell & Sieben, 2011, S. 157)

Die Bedeutung von Unterschiedlichkeiten hinsichtlich diskriminierungsbedingender Ungleichheiten spricht die Übung nicht an und lässt sich mit dem Vorwurf von *Machtblindem Verhalten* konfrontieren.

Machtblindes Verhalten zeigt sich in der Ausblendung von gesellschaftlichen Ungleichheiten (Focali, 2012; Wachendorfer, 2005). In Bezug auf Rassismus, spricht man auch von Colourblindness (dt. „Farbenblindheit“), womit ein machtblindes Verhalten bezüglich unterschiedlicher Hautfarben gemeint ist (Wachendorfer, 2005). Eine typische Gefahr ist der *Relativismus von Unterschieden* nach der Devise „all different – all equal“ (Walgenbach, 2014). Dabei werden Personen ihre Diskriminierungserfahrung häufig als individuelle Probleme abgesprochen (Wachendorfer, 2005) und ein liberalistischer Glaube an der Eigenverantwortung für Erfolg und Glück wird propagiert (Yılmaz-Günay, o. J.).

Eine zugespitzte Bedeutsamkeit erfährt die implizite Vermittlung von machtblinden Verhaltensweisen vor ihrem Bedeutungshintergrund der Jugendbildung zu Vielfalt vergangener Jahrzehnte: In Bezug auf die positiv konnotierte Sichtweise von *Heterogenität als Chance* würden sich deutliche Parallelen zum Diversity-Ansatz³⁰ im organisationalen Rahmen zeigen. Wie in Organisationen falle auch in Bildungszusammenhängen auf, dass Heterogenität dabei häufig als eine *Ressource* gesehen wird, worunter z.B. die Ressource der Mehrsprachigkeit fällt. (Röhr, 2017; Walgenbach, 2014). Nachteilhaft ist daran, dass die Ressourcen nach ihrer Nutzbarkeit klassifiziert werden. Diskriminierungserfahrungen sind dabei nicht verwertbar und geraten in eine Abseitsposition (Röhr, 2017; Samuelis, 2017), was Machtblindheit und ein unkritisches Selbstbild zur Folge habe:

„Diversity [wird] als etwas Positives dargestellt, als ein Wert an sich, der zu begrüßen ist. Vielfalt wird dabei häufig zu einem Slogan für eine unproblematische Selbstbeschreibung.“ (Messerschmidt, o.J.)

Eine entsprechende Machtblindheit und besonders Colourblindness nach dem Ansatz der Gleichbehandlung war in den letzten Jahrzehnten in der Jugendbildung zu Vielfalt auffallend,

³⁰ Im Diversity-Ansatz zeigt sich ein positives Bekenntnis zu Diversität unter Betonung von Differenzen (Leontiy & Schulz, 2020; Rathje, 2014). Besonders kritisiert wird das Instrumentalisieren von personellen Ressourcen, einem alleinigem Nutzbarmachen von Vielfalt statt dem Aufstellen von Antidiskriminierungsstrategien (Goel & Stein, 2012; Leontiy & Schulz, 2020; Mecheril, 2015).

wie bereits gezeigt (vgl. Focali, 2012; Walgenbach, 2014). Implizit positiv-konnotierte, aber dabei machtblinde Inhalte in Übungsmaterialien erscheinen angesichts globaler Ungleichheiten nicht nur für eine deutsche Jugendbildung, sondern besonders auch auf internationaler Ebene entscheidend. Was die positive Konnotation von Vielfalt anbelangt, stehe im Hintergrund, „dass (schulische) Bildung zugleich einer der wichtigsten Orte ist, an dem gesellschaftliche Ungleichheit produziert und reproduziert wird.“ (Yılmaz- Günay, o. J.). Deshalb folgert Castro Varela, „dass Buntheit nicht das Ziel sein kann, sondern eher das Problem darstellt“ (Castro Varela 2010 nach Walgenbach, 2014, S. 120).

Rückbezogen auf Übungsmaterialien wie *Blumen der Vielfalt* sollten diese Kontexte und Auswirkungsproblematiken also kritisch beachtet werden. Die Gefahr besteht, dass machtblinde Denkweisen und Verhaltensmuster bei Jugendlichen implizit geprägt oder verstärkt werden. Als ambivalent auffallend ist jedoch in der Zusammenfassung der beiden Analyseabschnitte, dass die Übung positiven als auch kritischen wirkungsvollen Gehalt in dem für sie umfassenden Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt aufweist. Werden für Bildungseinheiten nur Übungen solcher Manier wie *Blumen der Vielfalt* gewählt, lässt sich die Übungseinheit eindeutiger der machtblinden Linie zuordnen und kann damit besonders kritisiert werden.

Den Bedeutungskontext weiterspannend und ein Bewusstsein hierfür auf den virtuellen Bildungsplattformen anhand von Übungsmaterialien prüfend, kann abschließend folgendes beobachtet werden: Im Rahmen der Ausarbeitung fielen auf den virtuellen Bildungsplattformen weiterhin kaum Übungen auf, die in gleicher Manier wie *Blumen der Vielfalt* mit dem Gleichheitsdilemma konfrontiert scheinen. Bemerkenswert sind weiterhin aber Übungen, die Unterschiede durch Wertschätzung und Besprechung dieser etwas „milder“ positiv konnotieren, wie *Zack die Bohne* (EduSkills+, 2020g-22) und *Welcome Diversity* (Vielfalt.Mediathek & Jugendstiftung BW, 2020). Interessant ist an dieser Stelle auch eine Teilübung von *Vielfalt leben – Vorurteile abbauen* (CBM, 2019), welche sich gegen ein unhinterfragtes positives Konnotieren von Unterschieden wendet und eine Normalisierung von Unterschieden verschiedener Arten fordert. Ein Bewusstsein für die hier kritisierten impliziten Bedeutungszusammenhänge erscheint es also auch im Material der virtuellen Plattformen zu geben. Solches Übungsmaterial kann in den Zusammenhang einer bildungswissenschaftlichen Forderung gesetzt werden, die nach *Normalität von Unterschieden* in Bildungszusammenhängen verlangt. Eine solche Forderung wurde in dieser Ausarbeitung in Bezug auf kulturell verstandene Unterschiedlichkeit bereits ebenfalls als mögliche Reaktion benannt (vgl. Kap. 4.1.1). Unterschiede sollten im Kontext einer tagtäglich pluralen Gesellschaft nicht als „Störung“ sondern als Normalfall

begriffen werden (Kater-Wettstädt, 2018; Mecheril et al., 2010). Sie sollten dabei nicht als negativ noch als unreflektiert positiv bewertet werden, wie die bisherige Betrachtung aufzeigt. Personen sollten dabei gleichermaßen anerkannt werden, aber gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, dass sie nicht in jedem Kontext gleich sind, sondern sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden (Eickhoff & Schmitt, 2016). Diese Sichtweise könnte als Reaktion auf das Gleichheitsdilemma aus bildungswissenschaftlicher Perspektive gesehen werden und ordnet die Übungsbeispiele theoretisch ein. Dadurch werden Bedeutungsstränge, die mit den kritischen Inhalten der Übung *Blumen der Vielfalt* verknüpft sind, deutlich. Weitere mögliche Bezüge werden am Ende dieses Themenblocks überordnend hergestellt.

4.3.2. Unterschiede in Ungleichheitsverhältnissen

4.3.2.1. Ungleichheiten intersektional gedacht?

Im Gegensatz zu machtblinden Tendenzen in der Jugendbildung zu Vielfalt finden sich auch Übungen, die sich dem Aufdecken von Ungleichheiten widmen, darunter die vielfach rezipierte Übung *Ein Schritt nach vorne* (EduSkills+, 2020d-22). Sie wird in den nächsten Unterkapiteln exemplarisch auf implizite Grundverständnisse und Bedeutungszusammenhänge sondiert und dafür zunächst kurz vorgestellt. In der Übung bekommen alle Teilnehmenden eine kurze Rollenbeschreibung einer Person, die zentralen Diversitätskategorien zugeordnet ist. Nach einer Einfindungsphase werden Fragen über chancenbedingende Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten der Person gestellt. Können die Jugendlichen mit „Ja“ antworten, gehen sie einen Schritt nach vorne, bei „Nein“ bleiben sie stehen. Abschließend folgt das Debriefing. Auf diese Weise soll die Übung für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sensibilisieren.

Um zuallererst implizite Inhalte zur grundlegenden Denklöge aus den Kultur- und Diversitätsverständnissen offenzulegen, wird die Übung nun daraufhin durchleuchtet. Dabei ist leicht zu erkennen, dass die Übung den kritischen Ansätzen der Diversitätsforschung zuzuordnen ist, da Machtverhältnisse im Fokus stehen und diese als sozial konstruiert herauszulesen sind (vgl. Anhang). Darüber hinaus sind die Machtverhältnisse in der zugrundeliegenden Konzeption intersektional gedacht, denn teilweise wird auf den Rollenkarten nur eine Diversitätskategorie genannt, teilweise die Intersektion mehrerer. Klar wird damit zunächst, dass die Übung einer multidimensionalen Denkweise unterliegt und Unterschiede nicht in homogenem Gruppendenken verkürzt sind. Durch die unterschiedliche Schrittzahl und abschließende Position der Personen in der Übung können Mehrfachprivilegierungen,

Mehrfachdiskriminierungen bzw. ein Geflecht aus Privilegien und Diskriminierungen deutlich werden. In der Auswertung dieser Version von *Ein Schritt nach vorne* wird stetig implizit auf die Intersektionalität und entsprechend verschiedene Positionierungen referiert (z.B. „Haben diejenigen, die nach vorne gehen konnten, mitbekommen, dass sie zum Teil alleine waren?“, „Konnte jemand keinen Schritt nach vorne machen?“ (EduSkills+, 2020d-22)). So wird die Intersektionalität wahrscheinlich explizit besprochen. Die große Stärke der Übung vermag dabei die räumliche Sicht- und Erfahrbarkeit von Chancenungleichheit zu sein (vgl. Portal Intersektionalität, 2012). Selbst bei einem unzureichend durchgeführten Debriefing wird Intersektionalität implizit deutlich. Die Jugendlichen sehen, dass auch Personen mit einer gleichen Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche Wegstrecken (i.S.v. unterschiedlicher Chancen) zurücklegen (Bsp. im Anhang). Ferner erscheint die implizite Zielgruppe der Übung intersektional gedacht (vgl. Anhang).

In der Übung erscheint also der Gefahr vorgebeugt, dass die Jugendlichen zwar ein Gespür für verschiedene Machtverhältnisse entwickeln, sie aber implizit nur eindimensional betrachten oder aufaddieren, statt zu verknüpfen lernen. Wie dieses Aufgreifen von Intersektionalität in einen größeren Kontext eingebettet werden kann und wieso auf ein Ausblenden des Konzepts im Übungsmaterialien besonders kritisch zu achten ist, soll nun verdeutlicht werden. In Fortführung der dargestellten Entwicklung der Jugendbildung zu Vielfalt (vgl. Kap. 3.4), gibt es zur aktuellen Bildungspraxis unterschiedliche Stimmen. Aus dem Jahr 2017 z.B. wird über machtkritische Strömungen berichtet, die Komplexitätsreduktionen befürworten (vgl. Röhr, 2017). Im Beispiel der Kategorie Geschlecht sei der bereits benannte *weiße Feminismus* auch bis heute im Bildungswesen stark sichtbar (DiMiele, 2021). Dies schließt an das bereits ausgezeigte implizite rassistische Otherring in Übungseinheiten an und ist kritisch zu beachten (vgl. Kap. 4.2.2). Da Mehrfachdiskriminierungen entsprechend häufig in eine Abseitsposition geraten, zeige sich in manchen machtkritischen Übungseinheiten ein Fokus auf Diskriminierte statt der zusätzlichen Thematisierung von Privilegien (vgl. Goel, 2013). Darüber hinaus fallen in solchen Übungen zu Diskriminierung, eine stark vereinfachte Sichtweise einer *Täter-Opfer-Dichotomie*³¹ auf, deren Überwindung als Basis intersektionalen Denkens angestrebt wird (Focali, 2012; Goel, 2013). Eine solche binäre Einteilung werde als Einteilung in Gut und Böse verstanden und führt bei Jugendlichen meist zu Abwehr (Kater-Wettstädt, 2018). Gleichzeitig wird 2017 über einen

³¹ Täter-Opfer-Dichotomie meint die binäre Einteilung in Opfer und Täter in Anbetracht von Diskriminierung. (Vgl. Goel & Stein, 2012; Vgl. Leiprecht, 2018). Sie charakterisieren sich durch Statik und starke Reduktion der Verhältnisse (Leiprecht, 2018). Dabei ist ein Bezug zum Otherring festzustellen, in welchem die „Täter“, also die Nichtdiskriminierten und Nichtbenannten, unter dem Versteck der Norm unsichtbar bleiben und damit nicht unabdingbar in die Diskriminierungszusammenhänge verstrickt sind. (vgl. Wachendorfer, 2005).

zunehmenden Einzug der Intersektionalität in die Praxis berichtet (vgl.

Röhr, 2017), denn seit der Jahrtausendwende verbreiten sich intersektionale Bildungsinhalte zunehmend (Walgenbach, 2014). Um die 2010er Jahre entstand auch im deutschen Kontext ein sozialwissenschaftliches Gegengewicht dazu (Goel & Stein, 2012; Kelb, 2017), welches „durch einen regelrechten Hype um Intersektionalität mit unzähligen Publikationen geprägt“ ist (Goel & Stein, 2012, S. 6).

Außerdem kann sich im weiteren Übungsmaterial auf den virtuellen Bildungsplattformen eine solche Ambivalenz wiederfinden. Ein Bewusstsein für die Problematik erscheint aber gegeben. Zunächst taucht die Übung *Ein Schritt nach vorne* in leicht modifizierten Formen auf vielen Plattformen auf (vgl. Anhang). Es finden sich auch ähnliche Übungen zum Aufdecken von Ungleichheiten, wie *Faire Sache* (Portal 2030 & UNCHR, 2018a), oder die auf globale Ebene angelegte Übung *Die Welt in Stühlen* (BNE Sachsen, 2020b). Diese Übungen vermitteln die Intersektionalität ebenso implizit sinnbildlich wie die hier durchleuchtete Übung mit der Option der expliziten Benennung. Weiterhin fallen Übungen auf, die sich mit einer ungleichheitsrelevanten Diversitätskategorie (hier z.B. Geschlecht) befassen, wie die Übung *Rollenbilder* (Welthaus Bielefeld, 2015). Ungleichheiten werden auch hier in Bezug auf die kategoriale Gruppe aufgedeckt, fraglich bleibt aber inwiefern Intersektionalität tatsächlich Beachtung und Benennung findet. Deswegen sollte eine Vielzahl solcher Übung nicht wie kritisiert implizit ein Ausblenden von Intersektionalität vermitteln, und in diesem Fall der Kategorie Geschlecht weißen Feminismus fortschreiben. Interessant können hierbei Übungen sein, die eine Selbstpositionierung der Jugendlichen ermöglichen wie z.B. in einer anderen Version der Übung *Ein Schritt nach vorn* des Portal Intersektionalität (2012).

Zusammenfassend wurde in diesem Unterkapitel die Kritik diskutiert, Machtverhältnisse und darüber hinaus Intersektionalität implizit auszublenden und deren Wirkkraft in entsprechenden Bedeutungskontexten untermalt. Diese Diskussion schwingt als impliziter Bedeutungszusammenhang in der exemplarisch durchleuchteten Übung *Ein Schritt nach vorne* mit. Die Übung erscheint bewusst auf die gestellte Kritik zu reagieren und die Haltung der Jugendlichen damit beeinflussen zu wollen. Finden sich dahingegen auch in ihr kritisch zu beachtende implizite Inhalte? Das nächste Kapitel soll darüber Aufschluss geben.

4.3.2.2. Unterschiede unterscheiden

Da im vorigen Kapitel bereits eine Kontextualisierung der Übung *Ein Schritt nach vorn* vorgenommen wurde, wird sie nun auf ihre kritischen Grundannahmen durchleuchtet. Auf einer

bewertenden Ebene zu Diversität (und Kultur) erscheint sich die Übung relativ neutral zu verhalten: Vielfältige Gruppenzugehörigkeiten an sich scheinen in der Analyse der Wortwahl der Übung weder besonders positiv noch negativ bewertet. Ein implizit bewertender Inhalt der Übung könnte der bereits genannten Forderung gerecht werden, Heterogenität als ein Normalfall anzuerkennen. Diese Wertung erscheint im aufgezeigten Bedeutungskontextes sinnvoll und weist einen Bedeutungsstrang zu gestellten Kritik auf.

Was tief verankerte Weltansichten im Material betrifft, erscheint es hilfreich die Rollenkarten für die Übung heranzuziehen. In deren Ausführung können sich mögliche implizite Normalitätsannahmen zu den jeweiligen Diversitätskategorien abzeichnen, worin vor impliziten Othering-Reproduktionen gewarnt wird (vgl. Anhang). An dieser Stelle soll aber darauf eingegangen werden, dass die Rollenkarten typische Rollenzuschreibungen verwenden (z.B. Rollen entsprechend typisch erforschter Mehrfachdiskriminierungen), was mit einer Stereotypenbehaftung einhergehen kann und als kritisch erachtet wird (vgl. Portal Intersektionalität, 2012).

Das Zurückgreifen auf Stereotype erscheint hier ähnlich wie in Kap. 4.2 verwendet, um Stereotype abzubauen. Allerdings erscheint das Aufgreifen der Stereotype in der Übung vor dem

Hintergrund des Abbaus von Ungleichheiten abermals komplexer. Dieser Sachverhalt soll nun aufgezeigt und daraufhin Rückbezüge zur Übung hergestellt werden. Bei einer intersektionalen Auswertung von Übungen ist die Bedeutung der „zentralen Achsen der Ungleichheit“ nicht zu verkennen und dabei i.S.v. „everyone is different“ eine Verharmlosung dieser in Relation zu anderen Diskriminierungsformen implizit mitzuvermitteln (Walgenbach, 2014). Dies jedoch passiere in Übungsmaterialien immer wieder (Goel & Stein, 2012), was sich auch im ersten Abschnitt dieses Themenblocks zeigt. Damit können durch die Übung *Ein Schritt nach vorn* implizite Bezüge hergestellt werden. Eickhoff hält unter der Überschrift „Differenzen differenzieren“ fest, dass es „verschiedenen Differenzen in verschiedener Weise zu begegnen [gilt], ein ‚one fits all‘ kann es nicht geben.“ (Eickhoff & Schmitt, 2016, S. 210). Ein Konflikt, der sich allerdings dabei ergibt, wird als *Differenzdilemma* bezeichnet.

Das *Differenzdilemma* besagt, dass die Benennung und Anerkennung von Differenzen die Gefahr bergen, diese gleichzeitig herauszustellen und im ungünstigsten Fall stereotyp festzuschreiben (Eickhoff & Schmitt, 2016; Kelb, 2017).

Dazu kommt das grundlegende Problem, dass Unterschiede nicht gleich Unterschiede sind, sofern verschieden starke Machtasymmetrien beachtet werden (Walgenbach,

2014). Für das Dekuvrieren von Diskriminierung erscheint folglich die exaktere Benennung der Ungleichheiten relevant. Dispositiv werden im Differenzdilemma dichotom strukturierte Unterschiede in einem Machtverhältnis festgehalten – auch damit eine pädagogische Bearbeitung überhaupt möglich werde (Walgenbach, 2014). Hierbei bleibt jedoch das Dilemma der Reproduktion bestehen:

„Maßnahmen, die bestehende Ungleichheiten ausgleichen sollen [...] stehen vor dem Problem, dass sie die Differenzen, durch die Personen benachteiligt werden, reproduzieren, die betroffene Gruppe als Andere, von der Norm Abweichende markieren und negative Zuschreibungen wiederholen – sie sind mit dem ‚Differenzdilemma‘(ebd.) konfrontiert.“ (Eickhoff & Schmitt, 2016, S. 211).³²

Passend dazu untermalt Messerschmidt dieses Dilemma in seinem hier untersuchten Kontext der (Jugend-)bildung zu Vielfalt:

„Verschiedenheit zu ignorieren, führt in Bildungszusammenhängen zur Reproduktion von Ungleichheit. Aus dieser Einsicht ist die Forderung nach einer Sensibilität für Differenzen und Heterogenität entstanden. Umgekehrt begünstigt das Betonen und Hervorheben von Verschiedenheit stereotype Sichtweisen und reproduziert ausgrenzende Unterscheidungen.“ (Messerschmidt, o.J.)

Für die Übung *Ein Schritt nach vorn* bedeutet das, dass ein ungewollter Nebeneffekt die implizite Stärkung von stereotypen Sichtweisen und bereits bestehende Othering- Haltungen bei Jugendlichen sein könnte. Darauf aufbauend kann die Täter-Opfer- Dichotomie Zeichen einer (überbetonten) Differenzkonstruktion sein (Kater-Wettstädt, 2018). Hierbei wird also deutlich, dass den Jugendlichen implizit eine binäre, trennende Denkweise zu Diversität (und Kultur) vermittelt werden kann. Neben vielzähligen lösungsorientierten Auseinandersetzungen mit dem Differenzdilemma auf theoretischer Perspektive (z.B. Goel, 2013; Leontiy & Schulz, 2020), gibt es auch in anderen Versionen der Übung, die nicht prominent unter dem Stichwort Vielfalt aufzufinden waren, offensichtlich ein Bewusstsein dafür. Sie weisen darauf hin oder entgegen mit Alternativvorschlägen mit die Rollenkarten (vgl. Anhang). Ein solcher Alternativvorschlag soll nun ausblickhaft aufgeführt werden, um ein Bewusstsein und mögliche Reaktion auf die Problematik darzulegen. Daraufhin wird das praktische Feld mit weiteren Übungsbeispielen umrissen.

³² Unter den Maßnahmen ist z.B. im Bildungspolitischen Bereich die Gewährung eines Nachteilsausgleichs oder Förderprogramme gemeint. Im Falle der Ausarbeitung können auch die Durchführung von Übungen zu Vielfalt gelten, die das (implizite) Ziel des Ungleichheitsausgleich haben (Eickhoff & Schmitt, 2016).

Der Vorschlag des Portal Intersektionalität (2012) ist es, die Diversitätskategorien auf den Rollenkarten entgegen einer Stereotypisierung vielfältig zu kombinieren, was also einem additionalen, multidimensionalen Verständnis von Vielfalt i.S.d. Multikollektivität entspricht. Diese Kombination aus multikollektiver Identitätsvielfalt in der Rollenkonzeption und intersektionaler Perspektive auf diese in Bezug auf Machtverhältnisse vermag die Vorteile beider Konzepte zu vereinen (vgl. Goel & Stein, 2012), die im Geltungsdiskurs häufig voneinander abgegrenzt anmuten (vgl. Kap. 3.3.1). Damit wird nicht zuletzt einer impliziten Ausblendung des jeweils anderen Konzeptes entgegnet. Die Übung kann je nach Rollenkarten also ein Beispiel dafür sein, wie Intersektionalität und Multikollektivität zusammen kontextgerecht angewendet und implizit mitvermittelt werden können. Für intersektionale Bildungsansätze sei es dabei generell typisch, den Jugendlichen Verhandlungsräume für den eigenen Identitätsentwurf zu bieten und diese machtperspektivisch zu verorten (Walgenbach, 2014). Dem Differenzdilemma erscheint auf diese Weise eher in impliziter Manier entgegengewirkt werden zu können.

Mögliche Bezüge dazu sollen abschließend durch weitere Materialien von den virtuellen Bildungsplattformen illustriert werden. Zunächst fallen neben der Übung *Ein Schritt nach vorn* weitere Übungen, die Mehrfachdiskriminierungen (implizit) behandeln auf, wie *Ein neuer Anfang* (EduSkills+, 2020c-22). Besonders die Übung *Bingo* (Rosa-Luxemburg- Stiftung, 2016) setzt einen Fokus auf eine Unterscheidung von Unterschiedarten und steht im Zusammenhang mit der kritisierten impliziten Gleichsetzung von Unterschieden und Diskriminierungsformen. Weiterhin fallen Übungen an prominenter Stelle der Plattformen der Vielfalt auf, die auf die historische Dimension von Unterschieden eingehen. Übungen, wie *Connecting the dots* (Portal 2030 & Global e.V., 2017-2021) wenden sich explizit gegen eine entsprechende implizite Ausblendung geschichtlicher Zusammenhänge. Denn die Gleichstellung verschiedener Diskriminierungsarten „dethematisiert die jahrhundertelange Geschichte von Rassismus, Sklaverei und Kolonialismus“. (Leiprecht nach Walgenbach, 2014, S. 109).

Zusammenfassend haben solche Übungstypen wie *Ein Schritt nach vorn* einen gesellschaftlichen Bedeutungskontext, der für ihre vermehrte Anwendung spricht. Da diese Übungen aber einen starken Fokus auf die differenzierte Wahrnehmung von Unterschieden setzten, können Unterschiede eine zu herausregende Betonung finden. Dies könnte ebenfalls Einfluss auf die Weltsicht der Jugendlichen nehmen und wird im folgenden Kapitel diskutiert, das ausblickartig einen weiteren impliziten Bedeutungszusammenhang spannt.

4.3.3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten komplex verstrickt

In diesem dritten Themenblock der Materialanalyse, der sich der Behandlung von Unterschieden in der Jugendbildung zu Vielfalt annimmt, wurde auf verschiedene Problematiken im Spannungsfeld zwischen positiver Beleuchtung von Vielfalt und Antidiskriminierung verwiesen. In der Zusammenschau schlussgefolgert, kann eine Vielzahl solcher multidimensional begriffenen, aber unterschiedsfokussierten Übungen sogar bis zu einer *Überbetonung an Unterschieden* führen. Dies sei für viele Bildungseinheiten zu Vielfalt kennzeichnend (Paluck, 2006). Die Weltsicht der Jugendlichen mag besonders von Summe solcher Übungen geprägt sein und könnte dann in Unterschiedlichkeiten verharren. Daran anknüpfend gebe es in vielen solcher Übungsmaterialien nicht genug Raum, Identität und entsprechende Zugehörigkeiten prozesshaft und veränderbar zu verstehen (Goel & Stein, 2012). Eine Vielzahl solcher Materialien könnte also zur impliziten Ausblendung einer Prozessperspektive führen, was bereits im ersten Themenblock der Materialanalyse ausführlich besprochen wurde. Auf die hier aufgeführten impliziten Bedeutungsstränge gilt es im Übungsmaterial kritisch zu achten und ein Bewusstsein dafür soll nun anhand weiterer Materialien exemplarisch aufgezeigt werden.

Es kann ein (implizit) vermitteltes Verständnis hilfreich sein, dass *Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten* (vgl. Kap. 3.2.1) festhält und mit multidimensionalen Kultur- und Diversitätsverständnissen einhergeht. Auch in der Bildungsforschung wird die gleichzeitige Betonung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten bereits einige Jahrzehnte erforscht (vgl. z.B. Paluck, 2006). Ein Vorteil liegt darin, dass die Anfälligkeit für Stereotypisierung und Festschreibungen von Differenzen abnehme (Özdemir, 2019). Dies liegt besonders daran, dass Jugendliche so (implizit) erkennen können, dass sie mit anderen Individuen durch verschiedene kulturelle bzw. diversitätskategoriale Gruppenzugehörigkeiten vernetzt sind und somit Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Aufgezeigte Problematiken rund um eine implizite Relativierung machtbezogener Unterschiede und Gleichheitsprämissen bleiben bestehen und gilt es dabei zu beachten. Eine vertiefte Diskussion überschreitet den Rahmen dieser Ausarbeitung.

Was die Jugendbildungspraxis angeht finden sich hierzu viele Übungsbeispiele, die multidimensionale Zugänge mittels Unterschiede und Gemeinsamkeiten vermitteln, z.B. eher implizit wie durch die Übung *Wer bin ich, wer sind wir?* (Portal 2030 & Poika, 2019). Interessant ist hierbei der Ansatz eines positiven Konnotierens von Unterschieden, gepaart mit machtkritischem Bezug, als auch dem Finden von Gemeinsamkeiten, womit die Übung auf viele hier dargestellte Problematiken einzugehen scheint. Teilweise nehmen die Übungen vermutlich

bewusst Bezug auf eine machtrelevante Diversitätskategorie, wie bei der Übung *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* (Portal 2030 & UNCHR, 2020) auf die Fluchtgeschichte. In Bezug auf Othering können damit Sichtweisen „verschoben [werden] auf eine Erkundung des ‚wir‘ im ‚die‘“ (Kater-Wettstädt, 2018, S. 148). Spannend ist dabei, dass wiederum eine Kategorie aufgestellt wird, die es abzubauen gilt und dabei um die Komplexität der Multikollektivität erweitert wird. In diesen Bedeutungskontext lassen sich weiterhin aber auch Übungen einordnen, die vor allem Gemeinsamkeiten der Jugendlichen zentrieren, wie *Wir sind alle anders und doch gleich* (Portal 2030 & UNCHR, 2018c). Diese aufgezeigte Perspektive kann als ein Gegengewicht zur Überbetonung von Unterschieden bzw. in möglicher Wechselwirkung dazu betrachtet werden; sie spinnt den dargelegten Bedeutungskontext der Jugendbildung weiter.

4.3.4. Zusammenfassung und Teilbeantwortung der Leitfrage

Ausgehend von der negativen Konnotation von Unterschieden zwischen Gruppen, wurden in diesem Themenblock zwei Übungen analysiert, die die Unterschiedlichkeit zwischen Individuen betonen. Dabei wurde ein weitreichender impliziter Bedeutungszusammenhang aufgespannt, der die Wechselwirkung zwischen Übungsinhalten und dem Bedeutungskontext der Jugendbildung zu Vielfalt hervorhebt. Um die Leitfrage für diesen Themenblock zu beantworten, werden zunächst zu beachtende implizite Inhalte vor ihrem Bedeutungskontext und mögliche Bezüge darauf abgebildet.

Positive, machtblinde Auffassung von Unterschiedlichkeiten

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Eine implizite Vermittlung von einer radikalen Unterschiedlichkeit aller zueinander erscheint kritisch, wenn sie als unhinterfragt positiv und dabei Machtasymmetrien auszublenden scheint. Vor dem Bedeutungskontext einer Reproduktion von bestehenden Ungleichheiten in der Jugendbildung erhält dieser Inhalt große Wirksamkeit. Unterschiede erscheinen dabei zudem überbetont zu werden.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Ein Bezug darauf kann in machtkritischen Übungen gesehen werden, als auch in der (praktischen Anwendung der) Forderung zur Normalisierung von Unterschieden. Zudem zeigt sich ein Bewusstsein dafür in Übungsmaterialien die Vielfalt als Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachten.

Ausblenden von Intersektionalität

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Die implizite Vermittlung eindimensional gedachter Machtverhältnisse ist aufgrund ihrer ausgrenzenden Wirkung und möglichen zusammenhängenden binären Denklagen in der Jugendbildung gefährlich.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Ein Bewusstsein zeigt sich durch Hinwendung zu intersektionalen Ansätzen und entsprechenden Übungsmaterialien.

Verharren in Unterschiedlichkeiten

- *Kritischer impliziter Inhalt:* Ein implizit kritischer Inhalt in Übungsmaterialien ist das Differenzdilemma, durch welches Unterschiedlichkeiten zu starke Betonung finden können. Dies kann besonders durch deren Ausdifferenzierung gegeben sein. Vor dem Bedeutungskontext bereits existierender Stereotype in der Jugendbildung könnte ein mögliches Verharren dieser die eigentliche Intention der Übung negativ beeinflussen.
- *Bewusstsein und Reaktionen:* Ein Bewusstsein zeigt sich in der Darstellung multidimensionaler und prozessorientierter Denkweisen. Eine mögliche Reaktion darauf können Übungen sein, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede gleichsam benennen.

Implizite Bedeutungszusammenhänge zur Betonung von Unterschiedlichkeiten

Um nun die Leitfrage zu beantworten, werden weitreichende implizite Bedeutungszusammenhänge im Übungsmaterial aufgeführt, die zu beachten sind: Ausgehend von ihrer negativen Konnotation werden Unterschiede verstärkt in Bildungszusammenhängen aufgegriffen und bearbeitet. Vor diesem Bedeutungskontext können Unterschiede jedoch eine zu starke Aufmerksamkeit erfahren und Gemeinsamkeiten vernachlässigt werden. Dies scheint impliziten Einfluss auf die Weltsicht der Jugendlichen nehmen zu können. In diesen Bedeutungszusammenhang lassen sich weitere Entwicklungslinien einbetten. Die implizite Vermittlung positiv konnotierter aber machtblind anmutender Unterschiedlichkeiten ist kritisch zu bewerten. Aufgrund einer gleichzeitig teilweise vernachlässigten intersektionalen Perspektive in der Jugendbildung fallen Übungen in diesem Zusammenhang auf, die einen vermuteten Gegenpol dazu bilden und impliziten Bezug nehmen. Diese Übungen differenzieren Unterschiedlichkeiten nochmals aus und verstärken daher jedoch die Gefahr einer impliziten Überbetonung von Unterschieden. Diese impliziten Bedeutungszusammenhänge erscheinen sehr wirkungsvoll und sind daher in Übungen zu beachten. Sie tragen daher der Beantwortung der Leitfrage bei.

5. Fazit und Ausarbeitung

5.1. Zusammenfassung und Ergebnislese

In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und Antworten auf die leitenden Fragestellungen gegeben. Daraufhin folgt eine Reflexion der Ausarbeitung und ein Ausblick. Das erste zentrale Erkenntnisinteresse war es, eine Auslegung von Vielfalt und damit verbunden eine Orientierung auf dem virtuellen Feld einer Jugendbildung zu Vielfalt zu erhalten. Dafür wurden zunächst begriffstheoretische Annäherungen aus dem Kultur- und Diversitätsforschungsspektrum vorgenommen und eine für den deutschen Kontext typische Breite an möglichen Begriffsauslegung dargestellt. Davon ausgehend konnte der Frage nach Zusammenhängen der beiden Forschungsspektren vertiefend nachgegangen werden. Es zeigte sich, dass es verwandte Denkweisen gibt, welche im Rahmen dieser Ausarbeitung in eindimensionale, d.h. auf Abgrenzung ausgerichtete und multidimensionale, d.h. auf Überschneidungen ausgerichtete Denkweisen unterteilt wurden. In Bezug der Konzepte aufeinander wurde deutlich, dass Kultur in eher eindimensionalen Denkweisen als Diversitätskategorie gezählt wird und in multidimensionalen als übergeordnetes Netz solcher. Schließlich wurde sich der Definition eines zeitgemäßen Begriffs dialektisch angenähert und mit

der Kontextgerechtigkeit unter Anwendung strukturprozessualer Perspektiven beantwortet. Eine solche Herangehensweise untersucht die Begriffsauslegungen auf eine Struktur- bzw. Prozessorientierung mittels *Zooming*. Sie wurde für den Rahmen dieser Ausarbeitung weitergedacht und auf Diversität, als auch Diversität und Kultur im Zusammenhang transferiert. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass diese kontextbezogene Begriffsauswahl in Verbindung mit transparenten Legitimierungen der Begriffsnutzenden stehen sollte. Auf diese Weise können versteckte Absolutheitsansprüche und Homogenisierungen i.S.v. qualitativen Reduktionen einer betrachteten Gruppe erkannt werden, welche hier eindimensionalen Denkweisen zugesprochen und abgelehnt wurden. Im Umkehrschluss wurden heterogenitätsbezogene, multidimensionale und damit inbegriffen machtkritische Auslegungen in verschiedenen perspektivischen Annäherungen anerkannt. Nach Beantwortung begriffstheoretischer Fragestellungen wurde sich einer Jugendbildung zu Vielfalt in einem weiten Verständnis angenähert. Dazu wurde zunächst die Historie der interkulturellen (Jugend-)Bildung betrachtet, welche sich von einer kompensatorischen, defizitorientierten Pädagogik seit der 1960er Jahre, die auf „Ausländer“ ausgerichtet war, hin zu einer interkulturellen Pädagogik für „alle“ entwickelte. Durch eine damit zusammenhängende Verschiebung der Begriffskonjunkturen wurde um die 1990er Jahre eine Pädagogik der Vielfalt populär, in welcher später stärker auch diskriminierungsbezogene Ansätze integriert bzw. vordergründig thematisiert wurden. Weil heutzutage verschiedene Ansätze unter der Sammelbezeichnung gelehrt werden, wird der Jugendbildung zu Vielfalt im Rahmen dieser Ausarbeitung ein ambivalentes Wachstum zugesprochen. Die virtuellen Plattformen wurden in diese Erkenntnisse eingeordnet.

Das zweite zentrale Erkenntnisinteresse der impliziten Bedeutungszusammenhänge wurde eingangs durch ein eigenständig entwickeltes Modell zugänglich gemacht. Der *Eisberg der Übungen zu Vielfalt* stellte auf mehreren, immer tieferliegenden Ebenen dar, welche Sorten an impliziten Inhalten in Übungen mittransportiert werden können. Er visualisiert, dass Übungsmaterialien mit ihrem Bedeutungskontext in Wechselwirkung stehen, in ihm Wirkkraft erfahren und schließlich, dass sie als implizit untereinander vernetzt betrachtet werden können. Der zentralen Leitfrage nach zu beachtenden impliziten Bedeutungszusammenhängen wurde in der Materialanalyse nachgegangen. Es wurden in den jeweilig analysierten Übungen kritisch zu betrachtende Inhalte vor ihrem Bedeutungskontext aufgeführt, für welche es jeweils Reaktionen und ein Bewusstsein in der Bildungspraxis, veranschaulicht durch Übungsmaterial, zu geben schien. Die Ergebnisse wurden in drei Themenblöcke dargelegt, wovon sich der erste

möglichen impliziten Begründungen zwischenmenschlicher Probleme widmete, der zweite der Reproduktion von Vorurteilen und hegemonialen Differenzordnungen und der dritte der Heraushebung von Unterschiedlichkeiten. Da die Erkenntnisse bereits in Zwischenfazits gebündelt wurden, werden sie im Folgenden verdichtet und anhand der Ebenen des Eisberges aufgeführt. Zunächst wurde zu impliziten theoretischen Grundannahmen über die einzelnen Kapitel der Analyse hinweg veranschaulicht, was bereits durch die theoretische Auseinandersetzung bestärkt wurde: Auf die implizite Vermittlung eindimensionaler Denkweisen zu Kultur und Diversität entgegen den eigentlichen Intentionen ist kritisch zu achten, z.B. durch die Konzeption der Übung. In Übungsmaterialien könnte vor gegebenem Bedeutungshintergrund implizit auf einen vermeintlichen Kausalzusammenhang von Kulturalität bzw. Diversität und ethnische Herkunft sowie auch der Nation referiert werden. Dadurch können nicht zuletzt Ungleichheiten in Bildungseinheiten implizit reproduziert und/oder gemeinschaftsbildende Prozesse vernachlässigt werden. Diese Beobachtungen knüpfen nahtlos an die implizit bewertende Ebene des Eisbergs an. Die Verwandtschaft homogenisierender Denkweisen mit einer impliziten Problematisierungstendenz befördern negative Konnotationen von Kultur und Diversität und wurden kritisiert. Gleichzeitig wurden aber auch zu stark positive, diskriminierungsverschleiende Wertungen bemängelt, was in mehreren Kapiteln mit der Forderung einer normalisierenden Wertung von Unterschiedlichkeiten einherging. Außerdem zeigte sich übergreifend in allen Themenblöcken ein Paradoxon der Dekonstruktion von eindimensionalen Denkweisen und verbundenen Wertungen: Häufig werden gerade die Denkweisen implizit bei den Jugendlichen (mit-)konstruiert, die es intentional zu dekonstruieren gilt, z.B. durch das Aufgreifen von Stereotypen. Ferner wurde an manchen Stellen evident, dass ein Abgrenzen zu entsprechenden Denkweisen und Wertungen womöglich nicht ausreicht, um implizit zu vermitteln, *wofür* sich die Übung ausspricht. Diese Beobachtungen leiten auf die letzte, tiefliegende Ebene des Eisbergs über, die Menschenbilder und Weltsichten beschreiben. Diese erscheinen für Herausgeber*innen der Übungen schwer erkennbar, was sich z.B. durch implizite Vorannahmen an die Zielgruppe zeigen kann. In allen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass ein zu stark einseitiger thematischer oder wertender Fokus von Übungen eine implizite Gefahr von einschränkenden Weltbildern zu Vielfalt darstellen kann; zudem wurde ein mögliches implizites Verhärten in Gegenpositionen als unproduktiv markiert. Solche Gefahren eindimensional anmutender Weltbilder sind besonders durch die Einordnung in den Bedeutungskontext, z.B. Ungleichheiten im Bildungssystem, zu verstehen. Diesen zu vernachlässigen, erscheint entsprechend kritisch. Abschließend soll daher insbesondere festgehalten werden, dass implizite Botschaften häufig

nicht nur mit dem einhergehen, das (mit-)vermittelt wird, sondern gerade auch mit dem, das eben nicht vermittelt wird. Entsprechende Ausblendungen von Themen und Perspektiven wurden in allen Kapiteln als kritisch gezeigt und erscheinen die Wesensart impliziter Botschaften vor ihrem Bedeutungskontext ausschlaggebend zu prägen.

5.2. Reflexion der Arbeit

Aus einer Retrospektive wird diese Ausarbeitung nun reflektiert, worin auch ihr Entstehungsprozess einbezogen wird. Zunächst wird die verwendete hermeneutische Methode für den Verstehensprozess rückblickend als hilfreich erachtet und harmonierte mit der auf Wechselwirkung angelegten Unterfragen des zweiten Erkenntnisinteresses. An diesem Punkt wird zur Untermauerung der Methodik darauf hingewiesen, dass die Theorieaneignung nicht im Vorfeld der Analyse stattfand, was die hier linear gereichte Darstellung implizieren könnte. Vielmehr fand diese in einem reziproken, fortlaufenden Prozess bei der breiten Materialanalyse statt. Dies wird betont, da eine theoretische Betrachtung allein nicht dazu geführt hätte, ebendiesen Erkenntnisgewinn über die Theorie zu erlangen und ebendiese Schwerpunktsetzungen herauszuarbeiten. Das relativ unerforschte Terrain impliziter Inhalte konnte mithilfe der ausgewählten Methode sinnvoll erschlossen werden. Das hier eingangs abgebildete Eisbergmodell konnte demgemäß erst im Prozess entwickelt werden. Das Aufstellen dieses erleichterte den weiteren Forschungsprozess und das Ausdifferenzieren der Leitfragen und methodischer Vorgehensweise, z.B. durch das Hinzufügen der besonderen Wirkkraft vor dem Bedeutungskontext. Die dennoch breit aufgestellte Forschungsfrage könnte beanstandet werden, welche gleichzeitig als notwendig gemäß des qualitativ-explorierenden, offenen Zugangs betrachtet wird. Entsprechend wird auf den überblicksgebenden Charakter der Arbeit verwiesen, wobei wiederholend kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

Die Auswahl des Übungsmaterials reflektierend erscheinen die Einschränkungskriterien insbesondere zu Beginn der Forschungsprozesses sinnvoll gewesen zu sein.³³ Dass für die hier dargelegte Materialanalyse nur wenige Hauptübungen ausgewählt wurden, wird rückblickend als wertvoll erachtet. Anhand dieser konnte deutlich werden, wieviel implizites Gehalt potenziell in einer Übung stecken und wie subtil es sich zeigen kann. Dabei wurde ein Facettenreichtum der Übungen aufgezeigt entgegen einem Herausziehen rein kritischer Inhalte. Was die Materialanalyse betrifft könnte man vorwerfen, dass die Übungen bzw. Übungstypen quasi

³³ Die Einschränkungskriterien waren das Stichworts Vielfalt, die Prominenz des Materials, und die Wirkkraft der impliziten Inhalte. Für die Auswahl der Hauptübungen wurde sich an diese gehalten, für den Verstehensprozess und die Untermauerung in der Analyse war es teilweise hilfreich auch darüber hinaus assoziierte Übungen unter anderen Stichwörtern zu betrachten.

künstlich isoliert von der Übungseinheit und dem spezifischen Bedeutungskontext betrachtet wurden, was im Ausblick Behandlung findet. Weiterhin ist zu betonen, dass die kritisch benannten, impliziten Gefahren der Übungen nicht zwangsläufig eintreten, was in der Arbeit auch so entgegen einem Absolutheitsanspruch gekennzeichnet wurde. Sie sollen im Rahmen der Ausarbeitung in Bezug auf ihre mögliche Wirkkraft ernstgenommen werden.

Nun soll die Literaturlauswahl³⁴ und eine Vertiefung durch die Arbeit reflektiert werden. Es ist zu bemerken, dass viel Basisliteratur aus dem Kultur- und Diversitätsspektrum herangezogen wurde, um Begriffe und Diskurse der Jugendbildung zu Vielfalt darzulegen. Dabei war eine Vielzahl an Literaturbeiträgen auffindbar, welche dennoch gerade beim Diversitätsspektrum mit Literatur aus der Erwachsenenbildung oder dem organisationalen Kontext ergänzt werden musste. Darüber hinaus konnte eine fundierte Betrachtung durch die Verdichtung der Begriffstheorie zu verwandten Denkweisen generiert werden, wofür Literaturbeiträge als noch relativ defizitär eingeschätzt werden. Um den Diskurs der Jugendbildung über die Basis hinaus zu erfassen und zu vertiefen, wurden besonders kritische Stimmen herangezogen und ein Entwicklungsmuster der Jugendbildung zu Vielfalt in einer Abbildung verdichtet. Ausklammerungen wie eine Vertiefung des virtuellen Feldes waren daher aufgrund der Begrenztheit der Ausarbeitung nötig. Seine Darstellung wird aber für diese Ausarbeitung als ausreichend verständlich bewertet. Eine weitere Tiefe ermöglichte die Materialanalyse, in welcher Phänomene und Diskurse der Jugendbildung in möglichen impliziten Ausformungen dargelegt wurden. Zu beachten ist aber, dass die Diskussion auf die impliziten Botschaften begrenzt war. Was letztlich diese impliziten Inhalte in Übungen betrifft, so konnte nur durch die interdisziplinäre Kombination an Literatur (z.B. Lernpsychologie, Soziologie, etc.) Klarheit gewonnen werden, wodurch wiederum die jeweiligen Perspektiven verdichtend dargelegt und damit vertieft wurden.

Diese Reflexion abschließend werden die aufgeführten Fragestellungen im Rahmen der Ausarbeitung und in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als beantwortet betrachtet. Hierfür wird der Aufbau der Ausarbeitung anhand zweier zentraler Erkenntnisinteressen mit den jeweiligen Vertiefungen auch rückblickend als notwendig erachtet: Für die Materialanalyse wird das fundiertere, begriffstheoretische Verständnis als zentrales Erkenntnisinteresse retrospektiv

³⁴ Nicht zuletzt sollte eine jede Literaturlauswahl kritisch darauf geprüft werden, ob nur Autor*innen aus gesellschaftlich dominanten Positionen in die Betrachtung einbezogen wurden. Dies vermag in der Arbeit nicht vorliegen, jedoch muss sie sich der Kritik einer Dominanzperspektive und darüber hinaus eurozentrischer Sichtweisen aufgrund ihrer überblicksartigen Charakters und deutschem Fokus weiterhin stellen.

als elementar angesehen. Daher soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass es in dieser Ausarbeitung weniger um das alleinige Festhalten von faktischen Ergebnissen ging, sondern um den Prozess des qualitativen Herausarbeitens – nur mittels diesen können subtile implizite Bedeutungszusammenhänge erkannt und verstanden werden. Abschließend wird der große Mehrwert der Ausarbeitung in der marginal erforschten Zusammenführung der Kultur- und Diversitäts- verständnisweisen, als auch in der Aufmerksamkeit für und eine umfangreiche Sensibilisierung zu impliziten Bedeutungszusammenhängen gesehen.

5.3. Ausblick

Abschließend werden offene Fragen oder anknüpfende Forschungsanliegen diskutiert. Zunächst könnte wie eben bemängelt das Verständnis des Feldes virtueller Bildungsplattformen in Anknüpfung an die Ausarbeitung vertieft werden. Zu diesem Feld erscheint es, außer in allgemeiner Manier, wenig Forschung zu geben. Eine (qualitativ-) quantitative Untersuchung expliziter Themenspektren und/oder impliziter Inhalte erscheint nützlich. Wie wird Vielfalt auf einzelnen Plattformen ausgelegt, welche aktuellen theoretischen Debatten spiegeln sich darin und was ist daran für das Erstellen von Übungseinheiten hilfreich oder kritisch zu betrachten?

Die in der Ausarbeitung zusammengeführten Denkweisen der Kultur- und Diversitätsforschung und besonders die Erweiterungen zu strukturprozessualen Perspektiven bedürfen einer vertieften Diskussion. Was erstere betrifft könnten auch weitere Klassifizierungen zu Diversitätskategorien, z.B. in sichtbare und unsichtbare Merkmale (vgl. Krell & Sieben, 2011), herangezogen werden. Darauf aufbauend schließen sich Evaluationen der bzw. Vorschläge für die Bildungspraxis an. Wie wird Kultur und Diversität im Zusammenspiel in Übungs(-einheiten) explizit behandelt bzw. wie wäre dies anhand bestehender Übungen möglich? Hierbei erscheint z.B. ein Zusammendenken von Kultur und Macht, wie hier im ersten Teil der Materialanalyse dargelegt, grundlegend.

Als wichtiges Forschungsanliegen wird in Anschluss dieser Ausarbeitung die weitere Fundierung der wissenschaftlichen Bearbeitung impliziter Bedeutungszusammenhänge betrachtet. Das aufgestellte Eisbergmodell verlangt nach Diskussion und Modifizierung z.B. für den internationalen Kontext³⁵ oder z.B. als Transfer auf andere Themenspektren als Vielfalt. Den Eisberg gilt es dabei zunächst für entsprechende Analysen anzuwenden und auf weitere Aspekte

³⁵ Ein Anhaltspunkt könnte die Eurozentrismus-kritische Lektüre bieten. So werde z.B. in deutschen Übungseinheiten der Entwicklungszusammenarbeit um die 2010er ein Vorwissen und unhinterfragter Konsens zu „Entwicklung“ vorausgesetzt (vgl. Glokal e.V., 2013). Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurde implizit vorausgesetztes Vorwissen nicht behandelt. Dies erscheint für internationale Bildungseinheiten wichtig.

oder sogar Ebenen zu überarbeiten. Zudem könnte vertiefend herausgearbeitet werden, an welchen Bestandteilen des Übungsmaterials sich bestimmte implizite Inhalte typischerweise herauslesen lassen (hier z.B.: ein Weltbild anhand der impliziten Zielgruppe, ein Menschenbild anhand von Rollenkarten, Abbildungen etc.). Dies könnte anhand möglicher konkreter Ausprägungen exemplarisch veranschaulicht werden. Darüber hinaus könnte man verschiedene Methoden auf typischen impliziten Gehalt untersuchen (hier z.B. auf Beschränkung konzipierte Interaktion bei *Bargna*, etc.), wobei für eine Systematik die Methodenlandkarte von Bolten (2018) helfen kann.

Im Anschluss an diese Ausarbeitung könnte man Übungsmaterialien auf kritische implizite Inhalte zu einzelnen Diskriminierungsformen (und in ihrer Intersektion) vor ihrem Bedeutungskontext durchleuchten. Dabei erscheint Fortsetzen der hier aufgeführten rassismuskritischen Sichtweise an der Schnittstelle zu Kultur und Diversität sinnvoll. Weiterhin scheint ein Untersuchen der Materialien auf impliziten Klassismus wichtig, da dieser in der Bildung oftmals vernachlässigt wurde.³⁶ Daneben könnte eine wissenschaftliche Untersuchung auch verstärkt auf mögliche implizite Inhalte abzielen, die sich positiv je nach Vermittlungsinteresse auf die (jugendliche) Zielgruppe auswirken können. Die in der Ausarbeitung dargestellten möglichen Reaktionen auf kritische Inhalte können erste Orientierungen liefern. Hierbei vermag es zudem hilfreich zu sein, sich nicht nur an den herkömmlichen Diversitätskategorien zu orientieren, denn z.B. wurde ein Fokus auf Expertisen statt Identitäten als hilfreich im Umgang mit Diversität studiert (vgl. Paluck, 2006). Dies ist zu prüfen. Außerdem könnte es sich als interessant erweisen, hier kritisierte Perspektiven, wie die einer nationalen Kultur, in einer multidimensionalen (impliziter) Vermittlung auf positive Effekte bei der Zielgruppe zu erforschen.³⁷ Ein spannendes Anliegen könnte ferner sein, wie der Forderung nach Unterschieden als Normalfall durch implizite Inhalte in Übungseinheiten nachgegangen werden kann.³⁸

³⁶ Ein Auseinandersetzen mit der Kategorie Klasse erscheint wichtig, denn sie sei in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Diversität bzw. in der (hier organisationalen) Bildungspraxis häufig ausgeblendet worden (vgl. Özdemir, 2019). Unter den virtuellen Bildungsplattformen fallen einige auf, die explizit die Kategorie der Klasse behandeln (vgl. EduSkills+, 2020b-22). Ein wissenschaftliches Untersuchen spezifischer impliziter Inhalte oder Ausblendungen z.B. zu Klassismus könnte sich entsprechend als spannend ergeben.

³⁷ Bei der Darlegung strukturprozessualer Perspektiven fiel auf, dass Nation als Bezugsraum für Kultur nicht verwerflich, sondern ein eigentlich interessantes Forschungsobjekt sein kann. Im Rahmen dieser Ausarbeitung wurde die Kritik an der homogenisierenden Nationalkulturellen Denkweise vertieft behandelt, so stellt sich die Frage, wie sich der Nationalkultur homogenitätstfördernd (in Übungsmaterialien) angenähert werden kann.

³⁸ Ein kontextualer Umgang mit der Betonung von Unterschieden erscheint in wechselwirkender Befruchtung mit der Sichtweise Unterschiede als Normalfall zu stehen. Werden verschiedene Arten von Unterschieden als „normal“ internalisiert, erscheint es leichter, Unterschiede je nach Kontext zu betonen bzw. nicht herauszustellen. Dies gilt es zu prüfen. Es könnte dabei erfragt werden, wie Mehrwertigkeiten, Gleichzeitigkeiten und Ambivalenzen vermittelbar sind. Ausschnitte der Analyse könnten zur Orientierung herangezogen werden.

Um dieses lösungsorientierte Forschungsinteresse zu erweitern, ist zu fragen, wie sich Übungseinheiten (für Jugendliche) in Bezug auf implizite Bedeutungszusammenhänge sinnvoll gestalten lassen. Mit Blick auf die festgehaltenen Limitationen dieser Ausarbeitung wird deutlich, dass es ein ausgewogenes, ganzheitliches Konzept bedarf. Gleichzeitig wurde in den theoretischen Vorschlägen zur Begriffsauswahl der Kontext betont. In dieser Ausarbeitung wurde durch Darlegen eines makroperspektivischen Kontexts bereits der Weg geebnet in Meso- und Mikroebene zu forschen. So könnte man offenlegen welche impliziten Botschaften für welche Zielgruppenzusammensetzungen in welcher Situation sinnvoll erachtet werden bzw. bestehende Formate prüfen.

Schließen soll diese Ausarbeitung mit Gedanken über das Einnehmen von Haltungen, über welche Hark und Villa (2018) Folgendes erläutern:

„Eine Haltung kann eingenommen werden. Sie kann bedacht und erprobt werden. Sie verselbständigt sich manchmal, aber sie ist nicht uneinholbar. Für eine Haltung kann ich mich entscheiden, um dann so oder anders zu handeln. Eine Haltung enthält mithin auch die Verpflichtung, sich für sein Handeln zu verbürgen, Rechenschaft über dieses Tun abzulegen. Und das heißt aufmerksam werden für das, was wir entscheiden, auszublenden. Es heißt das Bekannte zu verlernen – es zumindest infrage zu stellen und stellen zu lassen – und die Dinge aus anderen Perspektiven betrachten.“ (Hark & Villa, 2018, S. 121–122).

In dieser Ausarbeitung wurde dargestellt, dass es für ein Verständnis von Vielfalt nicht das absolute theoretische Konzept gibt – um entsprechende Perspektiven zu wählen, erscheint nicht zuletzt eine Haltung wichtig. Darüber hinaus wurde deutlich, dass implizite Botschaften zu Vielfalt in Übungsmaterialien oftmals mit Ausblendungen einhergehen. Eine Haltung zu haben, bedeutet nach Hark und Villa (2018) ebenso über die Ausblendungen bewusste Entscheidungen zu treffen. Und im Sinne dieser Ausarbeitung bedeutet das auch, ein Bewusstsein für diese Entscheidungen vor einem gesellschaftlichen, bildungskontextualen Bedeutungszusammenhang zu haben. Allen Lesenden sei dies ein Anhaltspunkt ihre Haltungen zu hinterfragen und dabei die Wirkkraft impliziter Bedeutungszusammenhänge zu beachten.

6. Literaturverzeichnis

- Achour, S. (2018) „Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung“, in Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hg.) Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 243–246.
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2009) „Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, No. 32 (2), S. 8–13 [Online]. Verfügbar unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100943&uid=frei.
- Auernheimer, G. (1990) Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barmeyer, C. I. (2014) „Interkulturelle Synergie als „ausgehandelte Interkulturalität: der deutsch-französische Fernsehsender ARTE“, in Moosmüller, A. (Hg.) Interkulturalität und kulturelle Diversität [Online], Münster, Waxmann, S. 155–181.
- Barmeyer, C., Romani, L. & Pilhofer, K. (2016) „Welche Impulse liefert interkulturelles Management für Diversity Management?“, in Genkova, P. & Ringeisen, T. (Hg.) Handbuch Diversity Kompetenz, Wiesbaden, Springer VS, S. 63–84.
- Bolten, J. & Rathje, S. (2018) „Vorwort der Herausgeber“, interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien, Vol. 17, No. 30, S. 7–8 [Online]. Verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/313>.
- Bolten, J. (1985) „Die hermeneutische Spirale: Überlegungen zu einer integrativen Literaturtheorie“, Poetica, Vol. 17, 3-4, S. 355–371.
- Bolten, J. (2007) Interkulturelle Kompetenz [Online], Erfurt, Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. Verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf (Abgerufen am 13. September 2021).
- Bolten, J. (2010) „„Fuzzy Diversity“ als Grundlage interkultureller Dialogfähigkeit“, Erwägen, Wissen, Ethik, Vol. 21, No. 2, S. 136–139.

- Bolten, J. (2014a) „Kultur‘ kommt von colere: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht- linearen Kulturbegriff“, in Jammal, E. (Hg.) Kultur und Interkulturalität: Interdisziplinäre Zugänge, Wiesbaden, Springer VS, S. 85–107.
- Bolten, J. (2014b) „Diversität“ aus der Perspektive eines offenen Interkulturalitätsbegriffs“, in Moosmüller, A. (Hg.) Interkulturalität und kulturelle Diversität, Münster, Waxmann, S. 47–60.
- Bolten, J. (2016) „Interkulturelle Trainings neu denken.“, *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Vol. 2016, Bd. 15, Nr. 26, S. 75–92 [Online]. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/55550/ssoar-interculturej-2016-26-bolten-Interkulturelle_Trainings_neu_denken.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bolten, J. (2018) Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 3. Aufl., Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bolten, J. (2019) Methodenlandkarte Interkultureller Trainings: Modellbezogene Ebene ([unveröffentlicht]), Jena.
- Bolten, J. (2020) „Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven“, in Giessen, H. W. & Rink, C. (Hg.) Migration, Diversität und kulturelle Identitäten: Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven, Stuttgart, J.B. Metzler, S. 85–104.
- Bönsch, M. (2014) Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen, 3. Aufl., Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bührmann, A. D. (2020a) Reflexive Diversitätsforschung: Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels, Opladen, Toronto, Leverkusen, Budrich.
- Bührmann, A. D. (2020b) „Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung“, in Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hg.) Handbuch Intersektionalitätsforschung, Wiesbaden, Springer, S. 1–15.
- Conti, L. (2020) „Inklusive Bildung als Demokratiebildung. Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt“, in Haarmann, M.-P., Kenner, S. & Lange, D. (Hg.) Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden, Heidelberg, Springer VS, S. 189–206.

- DiMiele, A. (2021) „Feminist Storytelling and the Problem of White Feminism“, *Literature and Theology*, Vol. 35, No. 2, S. 111–127.
- Duden (Hg.) (2021a) Geschlechtergerechter Sprachgebrauch [Online]. Verfügbar unter <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch> (Abgerufen am 24. August 2021).
- Duden (Hg.) (2021b) Vorurteil [Online]. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteil> (Abgerufen am 8. Dezember 2021).
- Duden (Hg.) (2021c) Implizit [Online]. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/implizit> (Abgerufen am 4. Dezember 2021).
- Ehrke, F. & Steffens, M. C. (2014) „Diversity Trainings – Einstellungen zwischen Gruppen sozialpsychologisch fundiert verbessern“, in Sauerland, M. & Braun, O. L. (Hg.) *Aktuelle Trends in der Personal- und Organisationsentwicklung: Tagungsband*, Hamburg, Windmühle, S. 127–195.
- Eickhoff, V. & Schmitt, L. (2016) „Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik“, in Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (Hg.) *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, Wiesbaden, Springer VS, S. 199–228.
- Elsen, H. (2018) „Das Tradieren von Genderstereotypen am Beispiel von Bilderbüchern“, *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Vol. 17, No. 30, S. 45–69 [Online]. Verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/313>.
- Elverich, G, Kalpaka, A & Reindlmeier, K (Hg.) (2009) *Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, 2. Aufl., Münster, Unrast.
- Flaake, S. (2018) „Trinkfreudig, freundlich, hilfsbereit“: Die nationalen Stereotype von 70 Erasmus-Studierenden“, *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Vol. 17, No. 30, S. 29–44 [Online]. Verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/313>.
- Focali, E. (2012) „Interkulturelle Öffnung in der Jugendarbeit“, in Griese, C. & Marburger, H. (Hg.) *Interkulturelle Öffnung: Ein Lehrbuch*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 133–147.

- Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.) (2018) Fair in der Sache – Fair in der Sprache: Verwendung geschlechtergerechter Sprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena [Online]. Verfügbar unter https://www4.uni-jena.de/unijenamedia/Bilder/einrichtungen/pr_nwgl/FSU_Flyer+Faire+Sprache+2018.pdf (Abgerufen am 24 August 2021).
- Frohn, J. (2019) „Geschlechter(re)konstruktionen im Sportunterricht aus Schüler*innensicht.: Eine Längsschnittstudie.“, in Frohn, J., Gramespacher, E. & Süßenbach, J. (Hg.) Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung: Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018, Hamburg, Feldhaus Edition Czwalina.
- Glokal e.V. (2013) Bildung für nachhaltige Ungleichheit?: Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland, Berlin.
- Goel, U. & Stein, A. (2012) Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. [Online]. Verfügbar unter http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Goel_und_Stein_Bildungsarbeit_01.pdf (Abgerufen am 18. September 2021).
- Goel, U. (2013) „Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik“, in Mecheril, P. (Hg.) Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden, Springer VS, S. 79–92.
- Goel, U. (2020) „Intersektional Forschen – kontextspezifisch, offen, selbst-reflexiv“, in Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hg.) Handbuch Intersektionalitätsforschung, Wiesbaden, Springer VS, S. 1–13:
- Gogolin, I, Georgi, VB, Krüger-Potratz, M, Lengyel, D & Sandfuchs, U (Hg.) (2018) Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2018) „Interkulturelle Bildungsforschung“, in Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hg.) Handbuch Bildungsforschung, 4. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, S. 351–374.
- Grzesik, N. (im Erscheinen) Diversity-Trainings ganzheitlich denken: Eine theoretische Fundierung für die Thematisierung von und den Umgang mit Diversität in Trainings.
- Hamburger, F. (2009) Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim, Basel, Beltz Juventa.

- Hansen, K. P. (2009a) Kultur, Kollektiv, Nation, Passau, Stutz.
- Hansen, K. P. (2009b) „Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation“, *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Vol. 8, No. 8, S. 7–18 [Online]. Verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/76>.
- Hark, S. & Villa, P.-I. (2018) Unterscheiden und herrschen: Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart, 2. Aufl., Bielefeld, transcript.
- Hermann, A. (2020) „Diversity Management Studies“, in Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hg.) *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS, S. 1–14.
- Kater-Wettstädt, L. (2018) „Unterricht zum Thema „Flucht und Flüchtlinge“? Eine Analyse von Lehrmaterialien aus dem Internet“, *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Vol. 8, No. 2, S. 137–152.
- Kelb, V. (2017) „Von der Zielgruppe zum Gruppenziel?“, in Keuchel, S. & Kelb, V. (Hg.) *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*, Bielefeld, transcript Verlag, S. 143–158.
- Krämer, G. (2007/2008) Beurteilungskriterien für Unterrichtsmaterialien des „Globalen Lernens“ [Online]. Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Beurteilungskriterien%20f%C3%BCr%20Unterrichtsmaterialien.pdf> (Abgerufen am 29. November 2021).
- Krell, G. & Sieben, B. (2011) „Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil“, in Krell, G. (Hg.) *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen; rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen*, 6. Aufl., Wiesbaden, Gabler, S. 155–174.
- Kunz, T. (2016) „Von Interkultureller Kompetenz zu Vielfaltskompetenz? Zur Bedeutung von Interkultureller Kompetenz und möglicher Entwicklungsperspektiven“, in Genkova, P. & Ringeisen, T. (Hg.) *Handbuch Diversity Kompetenz*, Wiesbaden, Springer, S. 13–31.
- Leiprecht, R. (2018) „Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit“, in Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 255–260.

- Leontiy, H. & Schulz, M. (2020) „Die Vielfältigkeit der Diversität – Eine Einführung“, in Leontiy, H. & Schulz, M. (Hg.) Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion, Wiesbaden, Heidelberg, Springer VS, S. 1–19.
- Liebau, E. (2013/2004) Anthropologische Grundlagen: Die Unausweichlichkeit von Menschenbildern [Online]. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen> (Abgerufen am 29. Dezember 2021).
- Lüders, C. & Riedle, S. (2018) „Außerschulische Jugendbildung“, in Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hg.) Handbuch Bildungsforschung, 4. Aufl., Wiesbaden, Springer VS, S. 549–563.
- Mecheril, P. (2015) „Das Anliegen der Migrationspädagogik“, in Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hg.) Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch, Schwalbach, Debus Pädagogik.
- Mecheril, P., Kalpaka, A., Melter, C., Dirim, İ. & Castro Varela, M. d. M. (2010) Migrationspädagogik: Bachelor | Master, Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (o.J.) Migration: Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft [Online]. Verfügbar unter <http://diversity.bildungsteam.de/migration> (Abgerufen am 15. Oktober 2021).
- Musebeni, K. (2019) „Wie wir Rassismus in der Sprache verhindern: Interview mit Antidiskriminierungs-Expertin Tupoka Ogette“, Bayerischer Rundfunk, 13. September [Online]. Verfügbar unter <https://www.br.de/puls/themen/leben/rassismus-in-der-sprache-100.html> (Abgerufen am 13 Januar 2022).
- Özdemir, F. (2019) Managing Capability: Ein Ansatz zur Neubestimmung von Diversity Management, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Paluck, E. L. (2006) „Diversity Training and Intergroup Contact: A Call to Action Research“, *Journal of Social Issues*, Vol. 62, No. 3, S. 577–595.
- Rathje, S. (2009) „Der Kulturbegriff - Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung“, in Moosmüller, A. (Hg.) Konzepte kultureller Differenz – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, München, Waxmann Verlag, S. 83–106.

- Rathje, S. (2014) „Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften“, in Wolting, S. (Hg.) Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin, Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 39–60.
- Röhr, L. (2017) „Ach du liebe Güte: Gedanken zu der Frage nach Qualität in der außerschulischen Jugendbildung und der Relevanz intersektionaler Perspektiven“, in: Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (Hg.) Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen: Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale, Bielefeld, transcript, S. 251–268.
- Roth, H.-J. (2018) „Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung“, in Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hg.) Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 239–242.
- Samuelis, T. (2017) Intersektionalität und Diversität: Drei Thesen aus der Bildungsforschung [Online]. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/261318/intersektionalitaet-und-diversitaet-drei-thesen-aus-der-bildungsforschung> (Abgerufen am 10. Januar 2022).
- Schein, E. (1983) „The role of the founder in creating organizational culture“, Organizational Dynamics, 12 (1), S. 13–28.
- Schubarth, W. (2016) „Wertebildung in der Fachdebatte. Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte.“, in Bertelsmann Stiftung (Hg.) Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, S. 17–46.
- Sichler, R. (2010) „Hermeneutik“, in Mey, G. & Mruck, K. (Hg.) Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, VS Verlag, S. 50–64.
- Simmel, G. (1892/93) Einleitung in die Moralwissenschaft: Eine Kritik der ethischen Grundbegriffe, Stuttgart, Berlin, Cotta.
- Spitzmüller, J. (2017) „Kultur‘ und ‚das Kulturelle‘: Zur Reflexivität eines begehrten Begriffs“, Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Vol. 67, No. 1.
- Stangl, W. (2021a) Implizites Gedächtnis [Online], Wien, Linz, Freiburg. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/1380/implizites-lernen/> (Abgerufen am 29. Dezember 2021).
- Stangl, W. (2021b) Implizites Lernen [Online], Wien, Linz, Freiburg. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/1380/implizites-lernen/> (Abgerufen am 29. Dezember 2021).

- Steinwachs, B. (1995) „Barnga: A Game for All Seasons“, in Folower, S. M. & Mumford, M. G. (Hg.) Intercultural Sourcebook: Cross- Cultural Training Methods, Boston, Mass., Intercultural Press, S. 101–108.
- Terkessidis, M. (2002) „Migration und politische Bildung in Deutschland.: Über die vernachlässigte Frage der Staatsbürgerschaft.“, Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich., 2002, S. 17–29.
- Terkessidis, M. (2017) Nach der Flucht: Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft, Ditzingen, Reclam.
- Urschler, D. F. (2020) „Vorurteile im Wandel der Zeit“, The Inquisitive Mind, No. 3 [Online]. Verfügbar unter <https://de.in-mind.org/article/vorurteile-im-wandel-der-zeit> (Abgerufen am 10. Dezember 2021).
- Wachendorfer, U. (2005) „Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland“, in Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hg.) Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster, Unrast, S. 530–539.
- Walgenbach, K. (2014) Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen, Toronto, Budrich.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995) „Doing Difference“, Gender & Society, Vol. 9, No. 1, S. 8–37.
- Westle, B. (2018) Methoden der Politikwissenschaft, 2. Aufl., Baden-Baden, Nomos.
- Yılmaz-Günay, K. (o. J.) Diversity: Alle können alles werden, wenn sie sich nur genug anstrengen? [Online]. Verfügbar unter <http://diversity.bildungsteam.de/diversity> (Abgerufen am 5. Dezember 2021).

7. Quellenverzeichnis

- Bildungsserver Elexier (Hg.) (2003) Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen: Übungsmaterial zu Interkulturalität [Online]. Verfügbar unter <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/lilb/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen> (Abgerufen am 15. Dezember 2021).
- Bildungsserver Elexier (Hg.) (2022) Die Suchmaschine für Bildungsmedien [Online]. Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/elixier/> (Abgerufen am 17. Dezember 2021).
- Bildungsserver Elexier (Hg.) (o.J.) Anderes Land - Andere Sitten!: Polen in der Schule. Übungsmaterial zu Interkulturalität [Online]. Verfügbar unter <https://www.poleninderschule.de/arbeitsblaetter/landeskunde/anderes-land-andere-sitten/> (Abgerufen am 17. Dezember 2021).
- BNE Sachsen (Hg.) (2020a) Anders-Sein: Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/unterrichtsthemen/vielfalt-der-werte-kulturen-und-lebensverhaeltnisse/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- BNE Sachsen (Hg.) (2020b) Die Welt in Stühlen: Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/materialien/die-welt-in-stuehlen/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- BNE Sachsen (Hg.) (2020c) Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/unterrichtsthemen/vielfalt-der-werte-kulturen-und-lebensverhaeltnisse/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (o.J.) Lernen - Bildungsmaterial [Online]. Verfügbar unter https://www.bpb.de/lernen/materialsuche/?field_filter_thema=all&field_filter_format=all&field_filter_zielgruppe=all&d=1 (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- CBM (Hg.) (2019) Vielfalt leben - Vorurteile abbauen: Übungsmaterial [Online]. Verfügbar unter <https://www.cbm.de/fuer-schulen/unterrichtsmaterial-sekundarstufe> (Abgerufen am 30. Januar 2022).
- Council of Europe (Hg.) (2018a) Find your group: Übungsmaterial T-Kit 4 Intercultural learning [Online]. Verfügbar unter <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/>

47262514/Act8.pdf/4128b2fd-d9e5-a7d0-08ab-555e63416c11

(Abgerufen am 2. Februar 2022).

Council of Europe (Hg.) (2018b) Übungsmaterial T-Kit 4 Intercultural learning [Online]. Verfügbar unter <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning> (Abgerufen am 2. Februar 2022).

Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2020) Interkulturelle berufliche Weiterbildung - Jugendarbeit [Online]. Verfügbar unter https://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-berufliche-Weiterbildung-Jugendarbeit-3736-de.html#Handreichungen_Materialien (Abgerufen am 27. September 2021).

Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2021) Open Educational Resources (OER) - ein Überblick über Initiativen weltweit [Online]. Verfügbar unter https://www.bildungsserver.de/Open-Educational-Resources-OER-ein-UEberblick-ueber-Initiativen-weltweit-6998_ger.html (Abgerufen am 25. Januar 2021).

Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2022) Das Innovationsportal [Online]. Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsportal.html> (Abgerufen am 4. Januar 2022).

DIPF (Hg.) (2022) Bildungsportale [Online]. Verfügbar unter <https://www.dipf.de/de/wissensressourcen/bildungsportale> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

Education Pack (Hg.) (2004) Bildungsmaterialien All different All equal [Online]. Verfügbar unter <http://www.eycb.coe.int/edupack/> (Abgerufen am 9. November 2021).

EduSkills+ (Hg.) (2020a-22) Barnga: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F02> (Abgerufen am 20. Januar 2022).

EduSkills+ (Hg.) (2020b-22) DivEdu: Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/> (Abgerufen am 15. Januar 2022).

EduSkills+ (Hg.) (2020c-22) Ein neuer Anfang: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/social%2F06> (Abgerufen am 7. Januar 2022).

- EduSkills+ (Hg.) (2020d-22) Ein Schritt nach vorn: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/social%2F02> (Abgerufen am 17. Januar 2022).
- EduSkills+ (Hg.) (2020e-22) Migrations 1, 2 oder 3: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F04> (Abgerufen am 17. Januar 2022).
- EduSkills+ (Hg.) (2020f-22) The Cookie Thief: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F08> (Abgerufen am 14. Januar 2022).
- EduSkills+ (Hg.) (2020g-22) Zack die Bohne: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F06> (Abgerufen am 20. Januar 2022).
- IJAB (Hg.) (o.J.a) Barnga - „Internationales Würfelspiel“: Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/barnga-internationales-wuerfelspiel> (Abgerufen am 21. November 2021).
- IJAB (Hg.) (o.J.b) Labyrinth: Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/labyrinth> (Abgerufen am 8. November 2021).
- IJAB (Hg.) (o.J.c) Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen> (Abgerufen am 12. Februar 2022).
- IJAB (Hg.) (o.J.d) Zuckerturmspiel: Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/das-zuckerturmspiel> (Abgerufen am 1. Februar 2022).

- Mangoes & bullets (Hg.) (2021) Materialien für rassismus- und herrschaftskritisches Denken und Handeln [Online]. Verfügbar unter <https://www.mangoes-and-bullets.org/bildungsmaterialien-intersektionalitaet/> (Abgerufen am 23. November 2021).
- Mundo (Hg.) (o.J.) Die offene Bildungsmediathek der Länder [Online]. Verfügbar unter <https://mundo.schule/search?search=Vielfalt> (Abgerufen am 11. Dezember 2021).
- OERinfo (Hg.) (2017) Über die Informationsstelle OER [Online]. Verfügbar unter <https://open-educational-resources.de/ueber-oerinfo/ueber-die-informationsstelle-oer/> (Abgerufen am 21. Januar 2022).
- OERinfo (Hg.) (2020a) 100 tolle Quellen für OER – hier kommen alle Links und Tools [Online]. Verfügbar unter <https://open-educational-resources.de/100-tolle-quellen-fuer-oer-von-sonja-borski/> (Abgerufen am 21. Januar 2022).
- OERinfo (Hg.) (2020b) OER-Verzeichnisse und -Services [Online]. Verfügbar unter <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-verzeichnisse-und-services/> (Abgerufen am 21. Januar 2022).
- Portal 2030 & Forum Umweltbildung (Hg.) (2021) Blumen der Vielfalt: Übungsmaterialien zu Vielfalt [Online]. Verfügbar unter <https://www.umweltbildung.at/praxismaterial/blumen-der-vielfalt/?view=print> (Abgerufen am 2. Januar 2022).
- Portal 2030 & Glokal e.V. (Hg.) (2017-2021) Connecting the dots: Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand [Online]. Verfügbar unter <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (Abgerufen am 1. Februar 2022).
- Portal 2030 & Poika (Hg.) (2019) Wer bin ich? Wer sind wir?: My Identity. Methodenhandbuch [Online]. Verfügbar unter <http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf> (Abgerufen am 25. Januar 2022).
- Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018a) Faire Sache: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in-unserer-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).
- Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018b) Rotgefleckte sind dumm, bumm: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online].

Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in-unsere-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).

Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018c) Wir sind alle anders und doch gleich: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in-unsere-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).

Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2020) Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Aufbrechen, Ankommen, Bleiben. Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_Aufbrechen-Ankommen-Bleiben_2020.pdf (Abgerufen am 16. Januar 2022).

Portal Bildung 2030 (Hg.) (o.J.) Bildungsmaterialien [Online]. Verfügbar unter <https://bildung2030.at/lernmedien/bildungsmaterialien/> (Abgerufen am 15. Februar 2022).

Portal Globales Lernen (Hg.) (o.J.a) Bildungsserver [Online]. Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/de/service/bildungsserver> (Abgerufen am 3. Januar 2022).

Portal Globales Lernen (Hg.) (o.J.b) Datenbanken [Online]. Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/de/service/datenbanken?title=B> (Abgerufen am 3. Januar 2022).

Portal Intersektionalität (Hg.) (2012) Schritt nach vorn: Methodensammlung [Online]. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/intersektionalitaet/2012/schritt-nach-vorn/> (Abgerufen am 30. Januar 2022).

Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.) (2016) Bingo: Intersektionalität in der Bildungsarbeit [Online]. Verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (Abgerufen am 15. Januar 2022).

Tamtam (Hg.) (o.J.) Übungen [Online]. Verfügbar unter <https://tamam-projekt.de/uebungen/> (Abgerufen am 2. Januar 2022).

Vielfalt.Mediathek & Jugendstiftung BW (Hg.) (2020) Welcome Diversity: Willkommen Diversität. 15 Warming ups für interkulturelle Trainings. [Online]. Verfügbar unter <https://www.vielfalt-mediathek.de/wp->

content/uploads/2020/12/passgenau_warmingups.pdf

(Abgerufen am 11. Dezember 2021).

Vielfalt.Mediathek (Hg.) (o.J.) Bildungsmaterial gegen Rechtsextremismus, Menschenfeindlichkeit und Gewalt. Für Demokratie, Vielfalt und Anerkennung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.vielfalt-mediathek.de/> (Abgerufen am 10. Dezember 2021). Welthaus Bielefeld (Hg.) (2015) Rollenbilder: Gender und Diversity. Bildungsmaterial. [Online]. Verfügbar unter http://www.schulen-globales-lernen.de/fileadmin/user_upload/

SGL_OWL/BM_Gender_red2.pdf (Abgerufen am 15 Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (2017) Ich ... du ... wir!: Übungsmaterial Rollenbilder und Rollenerwartungen in der Migrationsgesellschaft [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/ich-du-wir.html> (Abgerufen am 19. Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (2019a) Bilder gegen Vorurteile: Übungsmaterial Vorurteile gegen Flüchtlinge. Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/vorurteile-gegen-fluechtlinge.html> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (2019b) Wie wirken Vorurteile?: Übungsmaterial Vorurteile gegen Flüchtlinge. Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/vorurteile-gegen-fluechtlinge.html> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (2020) Das Eigene als das Andere: Übungsmaterial Der Islam, Europa und „wir“ Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Europa und „dem Orient“ [Online].

Zwischentöne (Hg.) (2021a) Chance zur Veränderung?: Übungsmaterial Geschlechterrollen in der Migration. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/chance-zur-veraenderung.html> (Abgerufen am 9. Dezember 2021).

Zwischentöne (Hg.) (2021b) Kultur-sensibel: Übungsmaterial Unterstützung von Älteren mit Migrationsgeschichte. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/>

[unterrichtseinheit/praesentation/ue/kultur-sensibel.html](https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/kultur-sensibel.html)

(Abgerufen am 12. Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (o.J.a) Hier und Dort: Übungsmaterial Perspektiven zwischen Flucht und Aufnahme. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/hier-und-dort.html> (Abgerufen am 20. Januar 2022).

Zwischentöne (Hg.) (o.J.b) Koloniale Afrikabilder: Übungsmaterial Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft [Online].

Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/>

[praesentation/ue/postkolonial-erinnern.html](https://www.zwischentoene.info/praesentation/ue/postkolonial-erinnern.html) (Abgerufen am 19. Dezember 2021).

Zwischentöne (Hg.) (o.J.c) Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/themen.html> (Abgerufen am 15. Januar 2022)

8. Anhang

8.1. Auswahl der virtuellen Plattformen

Von diesen virtuellen Portalen ging die Suche nach Bildungsplattformen und Materialien für eine Jugendbildung zu Vielfalt aus (in trichterartiger Sortierung aufgelistet):

- DIPF (Hg.) (2022) Bildungsportale [Online]. Verfügbar unter <https://www.dipf.de/de/wissensressourcen/bildungsportale> (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2020) Interkulturelle berufliche Weiterbildung - Jugendarbeit [Online]. Verfügbar unter https://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-berufliche-Weiterbildung-Jugendarbeit-3736-de.html#Handreichungen_Materialien (Abgerufen am 27. September 2021).
- Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2021) Open Educational Resources (OER) - ein Überblick über Initiativen weltweit [Online]. Verfügbar unter https://www.bildungsserver.de/Open-Educational-Resources-OER-ein-UEberblick-ueber-Initiativen-weltweit-6998_ger.html (Abgerufen am 27. Januar 2021).
- Deutscher Bildungsserver (Hg.) (2022) Das Innovationsportal [Online]. Verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsportal.html> (Abgerufen am 27. Januar 2022).
- OERinfo (Hg.) (2020a) 100 tolle Quellen für OER – hier kommen alle Links und Tools [Online]. Verfügbar unter <https://open-educational-resources.de/100-tolle-quellen-fuer-oer-von-sonja-borski/> (Abgerufen am 21. Januar 2022).
- OERinfo (Hg.) (2020b) OER-Verzeichnisse und -Services [Online]. Verfügbar unter <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-verzeichnisse-und-services/> (Abgerufen am 21. Januar 2022).

Aus diesen virtuellen Plattformen wurden die fünf primären Übungen für die Analyse nach den Kriterien der Arbeit ausgewählt. Die Auswahl der Plattform wird jeweils kurz begründet dargestellt:

- Die Plattform EduSkills+ mit der Seite DivEdu wird auf vielen Portalen, die Bildungstipps,

aktuelle Highlights oder weitere Plattformen auflisten empfohlen (darunter z.B. Plattform Bildung 2030, Deutscher Bildungsserver oder der Bildungsserver elexier):

- EduSkills+ (Hg.) (2020b-22) DivEdu: Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/> (Abgerufen am 15. Januar 2022).
- Die Website der IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. mit ihrer Toolbox interkulturelles Lernen wurde über den Deutschen Bildungsserver eher unter dem Stichwort Interkulturalität als Empfehlung gefunden. Die ausgewählte Übung war dabei jedoch unter dem Stichwort Vielfalt aufzufinden.
- IJAB (Hg.) (o.J.c) Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen> (Abgerufen am 12. Februar 2022).
- Das Portal Bildung 2030 wurde unter aktuellen Empfehlungen und Datenbanken zu Vielfalt beim Portal Globales Lernen und OERinfo gefunden und kennzeichnet sich durch eine Rubrik zu Vielfalt.
- Portal Bildung 2030 (Hg.) (o.J.) Bildungsmaterialien [Online]. Verfügbar unter <https://bildung2030.at/lernmedien/bildungsmaterialien/> (Abgerufen am 15. Februar 2022).
- Die virtuelle Bildungsplattform Zwischentöne wurde auf dem Portal Globales Lernen, dem Bildungsserver elexier, der Vielfaltsmediathek und der Bildungsplattform Mundo besonders für ihr Übungsmaterial zu Vielfalt empfohlen und wurde daher im Rahmen dieser Ausarbeitung besonders betrachtet. Das verwendete Modul in der Analyse wurde dabei besonders empfohlen. Zwischentöne (Hg.) (o.J.c) Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/themen.html> (Abgerufen am 15. Januar 2022).

Insbesondere folgende virtuellen Portale und Plattformen, die wiederum auf weitere Websites verweisen, wurden durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Materialien in den hermeneutischen Verstehensprozess miteinbezogen und teilweise mit Übungsbeispielen für die Ergebnisdarstellung in der Arbeit verwendet (in alphabetischer Reihenfolge sortiert):

- Bildungsserver Elexier (Hg.) (2022) Die Suchmaschine für Bildungsmedien [Online].

Verfügbar unter <https://www.bildungserver.de/elixier/> (Abgerufen am 17. Dezember 2021).

- BNE Sachsen (Hg.) (2020c) Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/unterrichtsthemen/vielfalt-der-werte-kulturen-und-lebensverhaeltnisse/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) Lernen - Bildungsmaterial [Online], o.J. Verfügbar unter https://www.bpb.de/lernen/materialsuche/?field_filter_thema=all&field_filter_format=all&field_filter_zielgruppe=all&d=1 (Abgerufen am 12. Januar 2022).
- Council of Europe (Hg.) (2018b) Übungsmaterial T-Kit 4 Intercultural learning [Online]. Verfügbar unter <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning> (Abgerufen am 2. Februar 2022).
- Education Pack (Hg.) (2004) Bildungsmaterialien All different All equal [Online]. Verfügbar unter <http://www.eycb.coe.int/edupack/> (Abgerufen am 9. November 2021).
- Mangoes & bullets (Hg.) (2021) Materialien für rassismus- und herrschaftskritisches Denken und Handeln [Online]. Verfügbar unter <https://www.mangoes-and-bullets.org/bildungsmaterialien-intersektionalitaet/> (Abgerufen am 23. November 2021).
- Mundo (Hg.) (o.J.) Die offene Bildungsmediathek der Länder [Online]. Verfügbar unter <https://mundo.schule/search?search=Vielfalt> (Abgerufen am 11. Dezember 2021).
- Portal Globales Lernen (Hg.) (o.J.a) Bildungserver [Online]. Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/de/service/bildungserver> (Abgerufen am 3. Januar 2022).
- Portal Globales Lernen (Hg.) (o.J.b) Datenbanken [Online]. Verfügbar unter <https://www.globaleslernen.de/de/service/datenbanken?title=B> (Abgerufen am 3. Januar 2022).
- Tamtam (Hg.) (o.J.) Übungen [Online]. Verfügbar unter <https://tamam-projekt.de/uebungen/> (Abgerufen am 2. Januar 2022).
- Vielfalt.Mediathek (Hg.) (o.J.) Bildungsmaterial gegen Rechtsextremismus, Menschenfeindlichkeit und Gewalt. Für Demokratie, Vielfalt und Anerkennung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.vielfalt-mediathek.de/> (Abgerufen am 10. Dezember 2021).

8.2. Ausgewähltes Übungsmaterials mit Erläuterungen

Dieser Teil des Anhangs bündelt die verwendeten Übungen in der Materialanalyse und versieht sie mit weiteren Informationen zu expliziten und impliziten Inhalten. Diese Informationen werden für den Rahmen der Ausarbeitung als Zusatz oder ausführlichere Erläuterung gesehen und erhalten damit auch eigene Interpretationen der Autorin. Zu jedem Themenblock werden zunächst die für die Analyse verwendeten zentralen Übungen aufgelistet. Daraufhin folgen die Übungen, welche zur Illustration möglicher Reaktionen bzw. einem Bewusstsein für kritische implizite Inhalte verwendet wurden. Das Quellenverzeichnis für die Übungen ist bereits dem Literaturverzeichnis der Ausarbeitung zugeordnet, weswegen auf eine erneute gesammelte Auflistung im Anhang verzichtet wird. Die Quellen sind dennoch auch hier den einzelnen Übungen zugeordnet.

8.2.1. Themenblock: Kultur oder Macht? – Gründe für zwischenmenschliche Probleme

8.2.1.1. Barnga – interkulturelles Kartenspiel

Die Übung *Barnga* wurde in einer Version, die dem Original entspricht, für die Analyse in der Ausarbeitung ausgewählt. Hier finden sich weiterführende Informationen, auf welche in der Analyse verwiesen wurde.

- *Handlungsspielraum der Teilnehmenden in der Interaktion*: In der Ausarbeitung wird darauf verwiesen, dass die Jugendlichen relativ frei in der Interaktion handeln können. Die jugendlichen Teilnehmenden müssen nämlich keinen Verhaltensvorgaben, z.B. durch vorgeschriebene Rollen und diesbezügliche Attribuierungen, entsprechen. Dies ist in Abgrenzung für eine Simulation im Vergleich zum Rollenspiel typisch (Bolten, 2016). Ihnen werden lediglich Spielregeln ausgeteilt. Gleichzeitig ist die Konzeption der Übung, wie in der Analyse dargestellt, richtungsweisend und einschränkend für eine komplett „freie“ Interaktion.
- *Prozessorientierung?* – Rezeptionen der Übung: In der Analyse wird darauf verwiesen, dass manche Rezeptionen der Übung *Barnga* eine Prozessorientierung in ihrer Konzeption vermuten lassen. Dies wird nun untermalt. Steinwachs betont bei der Vorstellung der Übung, dass sie einen offenen Ausgang hat und verschiedene Handlungsstrategien ersichtlich werden (Steinwachs, 1995). Bolten beschreibt *Barnga* als eine Übung zur „Entwicklung von Reziprozitätssensibilität, Empathie und Handlungsstrategien in eher unvertrauten

Situationen“ (Bolten, 2019). Ein Fokus liege auf der „Beziehungsgestaltung“ und es „entstehen heterogene Situationen mit ergebnisoffenem Ausgang.“ (Bolten, 2019). Diese Einordnung der Übung vermag eine Prozessorientierung zu implizieren. Je nach Übungsversion, dem Verlauf des Debriefings und einer geeigneten Trainingsperson kann *Barnga* auch auf diese Weise genutzt werden, so auch die Einschätzung im Rahmen dieser Ausarbeitung. Es sollten dabei aber die aufgezeigten Gefahren zur Vermittlung eines impliziten, strukturorientierten und auf Trennung basierenden Kulturbegriffs beachtet werden.

- *Zum Debriefing – Auslegung auf Umgangsmöglichkeiten mit Problemen:* In der Ausarbeitung wird auf die Rolle und den Aufbau des Debriefings verwiesen, was nun ausführlicher belegt wird. Im Debriefing wird auf mögliche Umgangsmöglichkeiten mit den Missverständnissen eingegangen. Unter der Frage „Was schlägt das Spiel vor, was zu tun ist, wenn man sich in einer ähnlichen Situation in der realen Welt befindet?“ (EduSkills+, 2020a-22) könnte dabei besonders die wichtige Rolle von Kommunikation besprochen werden. Dies erscheint aber nur auf den dargestellten Umgang mit den Problemen zu verweisen. Weniger erscheint dadurch das Aushandeln von neuer Kulturalität durch Kommunikation besprochen zu werden. Es gibt zumindest keine Hinweise dazu.
- *Konstruktion – Unterminierung der Strukturorientierung im Vergleich einer Prozessorientierten Option:* In der Analyse wird die Prozessorientierung der Übung bemängelt, was nun ausführlicher begründet wird. Aufgrund des „Mini-Kultur-Schocks“ begegnen Mitglieder mehrerer, scheinbar feststehender Kulturen einander und ein Konflikt entsteht. Lösungsorientierte intersubjektive Aushandlungen i.S.v. prozessorientierten, relationalen Perspektiven finden offenbar keine Priorisierung: Eine prozessorientierte Konzeption der Übung würde vielmehr die Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen bereits in der Interaktion in den Blick nehmen. Neben der Behandlung von Lösungsmöglichkeiten in Debriefing gibt es z.B. auch die Möglichkeit in einer letzten Spielrunde bewusste Gestaltungsmöglichkeiten für Kommunikation und Lösungsorientierung der auftretenden Probleme zu bieten (vgl. Kap. 4.1.2). Auf diese Weise könnte ein realitätsnäherer Aushandlungsprozess stattfinden.

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020a-22) Barnga: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F02> (Abgerufen am 20. Januar 2022).

8.2.1.2. Barnga – machtkritisches Würfelspiel

Die Übung *Barnga* wurde in einer erneuerten Version für die Analyse in der Ausarbeitung ausgewählt. Es werden nun weiterführende Informationen aufgelistet.

- *Positionierung der Herausgeber*innen*: Auf diese explizite machtkritische Positionierung und damit gegen Kulturalisierungen wird in der Ausarbeitung Bezug genommen.

„Aus unserer Perspektive ist eine solche [kulturalisierte] Auswertung fatal, da sie ein starres, unbewegliches Bild von Kultur zeichnet und die Differenzlinie ‚Nationalkultur‘ als scheinbar bedeutsamste Begründung für Unterschiede herausstellt. Eine Auswertung zu eigenen Mechanismen im Umgang mit Differenz und den eigenen Unsicherheiten, zu Ein- und Ausschlussprozessen und Machtverhältnissen erweitert die Thematik und kann auf verschiedenen Ebenen Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Reflexion des eigenen Handelns eröffnen.“ (IJAB, o.J.a)

- *Abminderung des Problemfokusses*: In der Analyse wird darauf eingegangen, dass der Problemfokus auf Kultur dieser Übungsversion abgemindert ist, was nun mit bereits genannten Argumenten der Analyse hier nochmals gebündelt und erweitert wird: Eine Abwendung von einer Problemorientierung liegt zum einen daran, dass ein Verständnis von Differenz als gesamtgesellschaftlicher Normalfall geprägt wird. Dabei spielt wie in der Ausarbeitung benannt auch das verwendete Vokabular eine Rolle, da vermutlich bewusst das Wort „Problem“ nicht verwendet wird. Vielmehr fallen Begriffe rund um einen „Umgang“ oder „Gefühle“ (IJAB, o.J.a). Zum anderen trägt auch die Variante der Übung mit abschließender Kommunikationsmöglichkeit dazu bei, eine implizite Problematisierungstendenz von Unterschieden zu minimieren, da auch ihre Lösbarkeit Behandlung findet. In jeden Fall werden Lösungsmöglichkeiten auch in beiden Varianten der machtkritischen Übung im Debriefing stärker und in ihrer Komplexität besprochen. Sie tragen damit ebenso zu einem Ausgleich einer Problemperspektive (sei es nun von kulturellen oder machbezogenen Differenzen) bei.
- *Komplexität als Herausforderung*: Komplexität wird in der Übung explizit zum Thema gemacht, was sich auch an folgendem Statement zeigen kann:

„Es lässt sich darauf hinweisen, dass es einen Impuls in uns gibt, die Dinge vereinfachen zu wollen, um sie besser handhaben zu können. Wir können manchmal

auch Widerstand in uns wahrnehmen gegen noch mehr Zugehörigkeiten, noch mehr Möglichkeiten und noch mehr Reflexionen. Es sollte deutlich werden, dass eine diversitätsbewusste Bildung darauf basiert, ein Wahrnehmen von und ein Umgehen mit Komplexität zu erproben, zu üben und zu verinnerlichen.“ (IJAB, o.J.a)

Dazuhin scheinen die Besprechung von Abwehrmechanismen in Bezug auf Konfrontation mit Machtverhältnissen ebenso zu dieser Komplexität beizutragen. Durch die Besprechung der Abwehrhaltung könnte auf einen möglichen Wunsch nach Vereinfachung reagiert werden, welcher ansonsten implizit als nichtig abgetan werden könnte. Dieses Explizieren könnte eine Art Normalitätsgefühl bei den Teilnehmenden für ihre Emotionen auslösen und damit einem implizit Annahme von Andersartigkeit vorbeugen. Sie könnte die Teilnehmenden ermutigen komplexere Lösungen zu finden.

Quelle: IJAB (Hg.) (o.J.a) Barnga - "Internationales Würfelspiel": Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/barnga-internationales-wuerfelspiel> (Abgerufen am 21. November 2021).

8.2.1.3. Critical Incidents

In der Methode der *Critical Incidents*, dt. Kritische Interaktionssituationen werden Anekdoten, Fallberichte gesammelt, die das Misslingen von interkulturellen (strukturorientierten) Begegnungen beschreiben. Sie sollen für Missverständnisse sensibilisieren und ihnen vorbeugen. Dabei wird aber unterschiedliche Kulturalität implizit als eindeutig problembehaftet vorausgesetzt:

„Dabei waren Critical Incidents definiert als alltägliche Situation, die im Rahmen der Schüleraustausche immer wieder vorgekommen, den Interviewten verwirrt hatten und zu Konflikten oder Irritationen geführt hatten. Die Irritationen und Konflikte waren jeweils durch verschiedene kulturelle Einstellungen der an der Situation Beteiligten erklärbar“ (Bildungsserver Elexier, 2003)

Quelle: Bildungsserver Elexier (Hg.) (2003) Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen: Übungsmaterial zu Interkulturalität [Online]. Verfügbar unter <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/lib/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen> (Abgerufen am 15. Dezember 2021).

8.2.1.4. Anderes Land – Andere Sitten!

In der Übung *Anderes Land – Andere Sitten!* sollen deutsche Jugendliche auf die Unterschiede zu polnischen Jugendlichen sensibilisiert werden. Dabei wird wie selbstverständlich auf Nationalkulturen und deren Andersartigkeit zueinander zurückgegriffen mit der offensichtlichen Intention Missverständnissen vorzubeugen und Empathie zu generieren. Es wird dabei vorgesehener Maßen nicht reflektiert, wie Kultur ferner zu definieren ist. Zudem fällt eine implizite Problematisierungstendenz auf:

„Mussten Sie mal während eines Aufenthaltes in Polen zu viel essen? Waren Sie überrascht von der polnischen Hilfsbereitschaft? Oder ärgerten Sie sich, weil ein polnischer Kollege nicht auf einen Brief geantwortet hat?“ (Bildungsserver Elexier, o.J.)

Quelle: Bildungsserver Elexier (Hg.) (o.J.) Anderes Land - Andere Sitten!: Polen in der Schule. Übungsmaterial zu Interkulturalität [Online]. Verfügbar unter <https://www.poleninderschule.de/arbeitsblaetter/landeskunde/anderes-land-andere-sitten/> (Abgerufen am 17. Dezember 2021).

8.2.1.5. Kultur - sensibel

Das Übungsmodul *Kultur-sensibel* ist prominent auf den Plattformen der Vielfalt zu finden und behandelt die Bedeutung von Kultur, wenn Menschen mit Migrationsgeschichte der sozialen Unterstützung und Pflege im Alter bedürfen. „Vereinfachend-stereotype Vorstellungen und einseitige Annahmen, in welcher Weise der Herkunftskontext die Bedürfnisse Älterer bei Pflegebedürftigkeit beeinflusst, werden in Frage gestellt.“ (Zwischentöne, 2021b). Zu Kultur-sensibel gehören Übungen wie *Was ist Kultur?*, die mit dem erweiterten, offenen Kulturbegriff und einer Entproblematisierungsprämisse arbeiten.

Dies zeigt sich z.B. an diesem Auszug des Sachtextes, den die jugendlichen Teilnehmenden vorgelegt bekommen:

„Wenn man dieser Komplexität gerecht werden will, muss man von Kultur als Prozess sprechen. Man kann nicht davon ausgehen, dass Normen und Werte in einer vergleichbar festen Form wie Kulturgüter oder auch Sprache existieren, sondern muss in Rechnung stellen, dass sie immer wieder neu „gemacht“ oder zumindest neu interpretiert werden.“ (Zwischentöne, 2021b)

Es zeigt sich darin zudem eine Prozessorientierung und Wandelbarkeit von Kultur, worüber auch diskutiert wird. Weiterhin scheint eine Normalisierung von Kultur angestrebt zu sein, denn „kulturelle Einflüsse unterschiedlichster Art müssen dabei nicht zwangsläufig problembehaftet sein.“ (Zwischentöne, 2021b).

Weiterhin ist Kultur dennoch stark auf den Fokus der Nation ausgerichtet, welcher hier aber eher heterogenitätsfördernd ist und entsprechend keine Homogenisierungstendenzen aufzuweisen scheint. Gleichzeitig wird Kultur hier aber eher wie eine Diversitätsdimension von vielen behandelt. Positiv ist dabei, dass nicht kulturalisiert wird, negativ, dass dadurch eindimensionale Denkweisen zu Kultur reproduziert werden können:

„Diese können – müssen jedoch nicht – durch ihre Herkunftskultur beeinflusst sein. Alltagsgewohnheiten in der ‚neuen Heimat‘ unterscheiden sich möglicherweise von denen in der Herkunftskultur. Die Vielfalt älterer Menschen zeigt sich neben der möglichen Zugehörigkeit zu einer ethnischen und/oder religiösen Gemeinschaft auch in den verschiedenen Möglichkeiten, diese Zugehörigkeiten zu leben.“ (Zwischentöne, 2021b)

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2021) Kultursensibel: Übungsmaterial Unterstützung von Älteren mit Migrationsgeschichte. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation/ue/kultur-sensibel.html> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

8.2.1.6. Labyrinth

In der Übung *Labyrinth* versuchen die teilnehmenden Jugendlichen gemeinsam den einzigen Weg durch das Labyrinth zu finden. Die Übung ist nicht als interkulturell markiert, aber als eine Übung „vom ich zum wir“. Die Jugendlichen kommen in eine interkulturelle, durch Unsicherheit geprägte Situation, die sie gemeinsam lösen. Dabei könnten sie neue Kulturalität in der Gruppe entwickeln. In der Nachbesprechung werden z.B. mögliche kulturell geprägte Unterschiede in der Entscheidungsfindung behandelt: „Gab es Unterschiede zwischen mehr prozessorientierten und mehr ergebnisorientierten Stilen?“ (IJAB, o.J.b). Es könnte dabei auch angesprochen werden, was sich im interkulturellen Prozess dabei neu entwickelt hat.

Zur Einordnung: Gefunden über die Plattform Deutscher Bildungsserver unter dem Stichwort Interkulturalität/ Gruppenbildungsprozess.

Quelle: IJAB (Hg.) (o.J.b) Labyrinth: Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/labyrinth> (Abgerufen am 8. November 2021).

8.2.1.7. Zuckerturmspiel

Die Übung *Zuckerturmspiel* ist ein „Spiel zur Förderung von (interkulturellen) Teamsynergien“ (IJAB, o.J.d). Die Jugendlichen können durch die Übung einen interkulturellen Prozess i.S.d. relationalen Kulturbegriffs durchleben, indem sie gemeinsam in Gruppen den möglichst hohen Turm aus Zuckerwürfeln bauen. In der Auswertung geht es besonders um das Rollenverhalten der Teilnehmenden, um die Gruppendynamik und entsprechend schließlich darum, wie die Aushandlungsprozesse verlaufen sind.

Quelle: IJAB (Hg.) (o.J.d) Zuckerturmspiel: Toolbox Interkulturelles Lernen [Online], Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://ijab.de/angebote-fuer-die-praxis/toolbox-interkulturelles-lernen/methodendatenbank/methodenbox-interkulturell/das-zuckerturmspiel> (Abgerufen am 1. Februar 2022).

8.2.1.8. Chance zur Veränderung?

Im Modul *Chance zur Veränderung?* geht es „sowohl um Konflikte als auch um neue Handlungsmöglichkeiten, die durch Migration entstehen und sich oft anschaulich im Umgang

mit Geschlechterverhältnissen zeigen. Im Fokus des Moduls steht insbesondere die Art und Weise, wie Migrant*innen ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit erleben und im Zuge von Migration neu bewerten müssen.“ (Zwischentöne, 2021a). Im Modul geht es in der ersten Übung *Ungleiche Chancenverteilung um „ungleichen Chancenverteilungen (sowohl zwischen Männern und Frauen als auch zwischen Migrant*innen und Menschen ohne Migrationshintergrund) auseinander“* (Zwischentöne, 2021a). Dabei wird Betroffenen selbst eine Stimme gegeben und sich offensichtlich komplexer, nicht in binär getrennten Gruppen, multidimensional an das Themenfeld Geschlecht angenähert. Durch das Thema Migration kommt die Intersektionalität implizit hinzu. Kultur und Macht werden jedoch nicht lösungsorientiert verbunden (vgl. Kap. 4.1.3). In Bezug auf Kultur zeigt sich in den einzelnen Übungen, dass Kultur eher strukturorientiert aufgefasst wird und stets von „unterschiedlichen Kulturen“ oder „Kulturräumen“ gesprochen. Kultur wird zudem tendenziell implizit als problematisch verstanden wird, z.B. durch „Irritationen und Missverständnissen im Zuge interkultureller Begegnungen“ (Zwischentöne, 2021a). Hierfür soll sensibilisiert werden. Ein multidimensionaler, prozessorientierter Kulturbegriff erscheint keine explizite Anwendung zu finden, könnte zwar mitgedacht sein, es scheint jedoch zu machtkritischen Zwecken auf als solche feststehende, Nationalkulturen scheinbar dispositiv zurückgegriffen.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2021a) Chance zur Veränderung?: Übungsmaterial Geschlechterrollen in der Migration. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/chance-zur-veraenderung.html> (Abgerufen am 9. Dezember 2021).

8.2.1.9. Ich... du... wir...!

Im Übungsmodul *Ich ... du ... wir!* Rollenbilder und Rollenerwartungen in der Migrationsgesellschaft geht es um Geschlechterrollen im Wandel, wodurch die Jugendlichen nicht zuletzt ihre eigenen Identität erkunden sollen. Der Bezug zu Kultur wird auch hergestellt: „Dabei unterliegen die Werte und Normen, die diese Bilder und Erwartungen prägen, einem historischen Wandel und werden durch kulturelle, soziale und politische Faktoren beeinflusst.“ Kultur scheint hier zum einen multidimensionalen Denkweisen zugeordnet, da immer wieder auf Pluralismus und vielfältige Selbstverständnisse verwiesen wird, zum anderen ist auch ein Fokus auf Nation gegeben. Wenn in den jeweiligen Übungen Zuschreibungen (durch Selbst- und Fremdwahrnehmung) reflektiert werden, sollen mögliche kulturalisierte Zuschreibungen ebenfalls besprochen werden, wovon die Übung sich abgrenzt. Dies wird besonders betont (z.B. „In diesem Zusammenhang werden zugleich eventuell bestehende kulturelle Zuschreibungen hinterfragt.“, „[Die Übung] regt dazu an, kulturalistische Deutungen zu hinterfragen“

(Zwischentöne, 2017)). In den Übungen werden also Rollenerwartungen durch Zuschreibungen sichtbar, dabei wird auch die Prozessualität und Wandelbarkeit durch geschichtliche Dimensionen betont. Die Übung würde entsprechend die Möglichkeit bieten, den Kulturbegriff offen zu definieren und durch Kulturalität zu beschreiben, wie sich die Machtverhältnisse verändern können.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2017) Ich ... du ... wir!: Übungsmaterial Rollenbilder und Rollenerwartungen in der Migrationsgesellschaft [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/ich-du-wir.html> (Abgerufen am 19. Januar 2022).

8.2.2. Themenblock: Vorurteile über „Die“

8.2.2.1. Bilder gegen Vorurteile

Die Übung *Bilder gegen Vorurteile* aus dem Modul *Vorurteile gegen Flüchtlinge – Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung* wurde für die Analyse in der Ausarbeitung als zentraler Bestandteil ausgewählt. Hier finden sich weiterführende Informationen, auf welche in der Analyse verwiesen wurde.

- *Zum Titel des Moduls:* Die Verwendung des Begriffs *Flüchtling* wird im Rahmen dieser Ausarbeitung kritisch betrachtet, da sie ebenso zur Reproduktion des Otherings beiträgt, wie im zugehörigen Kapitel erklärt. In der Übung selbst wurde das Wort *Flüchtling* gegen Geflüchtete ersetzt mit folgendem Hinweis in einer Fußnote:

„Um einen sensiblen Sprachgebrauch anzuregen, wird heute häufig die Bezeichnung ‚Geflüchtete‘ anstelle von ‚Flüchtlinge‘ bevorzugt. Die Bezeichnung ‚Flüchtling‘ wird teilweise als diskriminierend angesehen. So weist die Gesellschaft für deutsche Sprache darauf hin, dass die Verwendung des Ableitungssuffixes –ling für eine Person steht, für die ein bestimmtes Merkmal charakteristisch ist. Viele Worte, die mit diesem Suffix gebildet werden, sind negativ konnotiert, wie beispielsweise Eindringling oder Emporkömmling. Im Rahmen gesetzlicher Regelung, internationaler Konventionen (z.B. Genfer Flüchtlingskonvention) und im allgemeinen Sprachgebrauch herrscht allerdings weiterhin der Begriff ‚Flüchtlinge‘ vor.“ (Zwischentöne, 2019a).

Auf diese Sichtweise beruft sich ebenso diese Ausarbeitung, bevorzugt darüber hinaus die Verwendung von *Person mit Fluchtgeschichte* oder ähnliche Beschreibungen. Sie sollen verdeutlichen, dass im Vordergrund die Person steht, welche nicht auf ihre Fluchtgeschichte

reduziert werden soll. Je nach Kontext erscheint eine Betonung der Fluchtgeschichte mehr oder weniger Sinn zu ergeben, um z.B. colourblindes Verhalten zu vermeiden.

- Zum Modul: Die Jugendlichen haben durch das Modul bereits eine Definition des Vorurteilsbegriff und Wirkungsmechanismen erlernt. Zudem haben sie bereits negativ behaftete Vorurteile gegen Menschen mit Fluchtgeschichte aufgezeigt bekommen, als auch Fakten, welche diese entkräften sollen.
- *Zum impliziten Glaubenssatz der Dekonstruktion von Stereotypen:* In der Analyse wird darauf verwiesen, dass das Übungsmodul der aufgezeigten Gefahr vorbeugt, dass die Jugendlichen denken sie hätten die Vorurteile durch die Übung abgebaut und damit auch stereotypisierendes Verhalten. Dies wird nun weitergehend erläutert. Die Übung ist eingebettet in ein Modul, welches in der Übung zuvor einen reflektierten Umgang mit Vorurteilen abzielt:

„In diesem Unterrichtsmodul werden Vorurteile gegen Flüchtlinge analysiert, hinterfragt und ihnen werden gezielt Fakten gegenübergestellt. Ziel ist es, den SuS [Schülerinnen und Schüler] Sensibilität im Umgang mit Vorurteilen zu vermitteln, indem sie lernen, dass Vorurteile Meinungen sind, die sich nicht auf die eigene Erfahrung beziehen und sie daher hinterfragt werden sollten, um Diskriminierung von einzelnen Menschen und Gruppen zu vermeiden.“ (Zwischentöne, 2019a)

Es wird erklärt und besprochen, wie man konstruktiv mit Vorurteilen umgehen kann, da alle Menschen mittels Vorurteile denken und welche Gegenmaßnahmen sinnvoll erscheinen. Dies erscheint die Gefahr des verzerrten positiven Selbstbildes der (automatischen) Dekonstruktion von Vorurteilen einzugrenzen, besonders wenn diese gelernten Inhalte abschließend nochmals in Erinnerung gerufen werden. Dies sieht das Modul allerdings nicht zwangsläufig vor, denn ein solcher reflexiver Umgang wird zum Abschließen des Moduls nicht nochmals aufgegriffen. Es schließt nach Vollendung der Übung Bilder gegen Vorurteile.

- *Die Thematisierung von „Wir und Die“ auf der Plattform:* In der Analyse zu Othering in der Übung Bilder gegen Vorurteile, wird darauf verwiesen, dass auch die virtuelle Bildungsplattform über ein womöglich kritische betrachtetes „Wir“ spricht. Dies soll erläutert werden. Auf der Webseite der Plattform finden sich an anderer Stelle mehrere Hinweise zum „Wir“ und zum „Die“, z.B.:

„Deutsch zu sein bedeutet heute etwas anderes als vor 50

Jahren. Die Gesellschaft hat sich verändert – und damit auch das ‚wir‘. [...] Wer gehört dazu – und wer bestimmt das?“ (Zwischentöne, 2019a)

- Das Zitat zeigt, dass auf der Plattform ein Bewusstsein für eine zugrundeliegende Problematik dieser abgrenzenden Binärkonstruktion vorhanden scheint. Weiterhin fällt auf, dass das „Wir“ oder „Die“ auch in vielen Titeln der Module verwendet wird und sogar in einem von drei Hauptthemenrubriken *Identitäten – Wer ist „wir“?*. Die Begriffskonstruktion wird also offensichtlich aufgegriffen, um sie in Frage zu stellen.
- Umgang mit *Otherring im Modul*: In der Analyse wird benannt, dass andere Übungen des Moduls den engen Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung als eine Komponente von Vorurteilen besprechen. Dies wird in der Übung *Wie wirken Vorurteile?* vorgenommen, die ebenfalls hier bei weiteren Übungen im Anhang angeführt wird.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2019a) Bilder gegen Vorurteile: Übungsmaterial Vorurteile gegen Flüchtlinge. Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoeone.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/vorurteile-gegen-fluechtlinge.html> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

8.2.2.2. The Cookie Thief

In der Übung *The Cookie Thief* wird den Jugendlichen ein Kurzfilm gezeigt, über den sie daraufhin diskutieren. Sie sollen für Diskriminierung aufgrund von Vorurteilen sensibilisiert werden. In der Übung wird also von verschiedenen wirkenden Sorten von Stereotypen unterschieden und machtkritisch gearbeitet. Um auf die Stereotypen aufmerksam zu machen, werden im Kurzfilm viele bestehende rassistische Vorurteile reproduziert, was dadurch verstärkt wird, dass der Film von echten Menschen gespielt wird. Eine Pointe am Schluss macht deutlich, dass die stereotypisierende Person (eine weiße Frau) die stereotypisierte Person (einen Schwarzen Mann) zu Unrecht verurteilt hat und zeigt den Ausmaß stereotypen Handelns. Zudem sollen durch die Diskussion die Vorurteile abgebaut bzw. reflexiv hinterfragt werden (z.B. „Wie gehen wir damit um? Was können wir tun, damit unsere ‚Bilder im Kopf‘ nicht zu ungerechtfertigten Annahmen, Handlungen und Diskriminierungen führen?“ (EduSkills+, 2020f-22)). Die Übung wird mit einer Diskussion über Rassismus anhand eines weiteren Kurzfilms fortgeführt, um das „Schweigen der Menschen zu thematisieren, die Rassismus wahrnehmen, aber sich nicht aktiv dagegen einsetzen.“ (EduSkills+, 2020f-22)

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020f-22) The Cookie Thief: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F08> (Abgerufen am 17. Januar 2022).

8.2.2.3. Hier und Dort

Im Übungsmodul *Hier und Dort* lernen die Teilnehmenden „verschiedene Perspektiven von Menschen zum Themengebiet um Flucht und Aufnahme kennen. Im Zentrum steht die Frage nach dem ‚Hier und Dort‘ - dem Bedürfnis der Schutzsuchenden nach einer sicheren Heimat und dem Umgang der in Deutschland lebenden Bevölkerung mit den Geflüchteten.“ (Zwischentöne, o.J.a). Ein Teil des Modul ist der Übungsabschnitt *Mit Vorurteilen aufräumen* in einer Stationsarbeit. Die Jugendlichen suchen sich dabei ein Vorurteil aus, das sie mit Fakten widerlegen möchten.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (o.J.a) Hier und Dort: Übungsmaterial Perspektiven zwischen Flucht und Aufnahme. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/hier-und-dort.html> (Abgerufen am 20. Januar 2022).

8.2.2.4. Migrations 1, 2 oder 3

Die Übung *Migrations 1, 2 oder 3* ist ein Quiz gegen Halbwahrheiten und Fehlwahrnehmungen im Kontext Migration, das die Jugendlichen durchlaufen und gemeinsam nachbesprechen. Die Übung gehört damit zu Übungen, die in Bezug auf die Personen mit Fluchtgeschichte, keine Stereotypen ausrollen, sondern Fakten besprechen. Vorurteile werden als solche nicht vorgesehener Maßen besprochen, die Übung scheint aber als implizites Ziel zu haben, sich gegen Vorurteile mit Fakten abzugrenzen.

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020d-22) Migrations 1, 2 oder 3: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F04> (Abgerufen am 17. Januar 2022).

8.2.2.5. Find your group

In der Übung *Find your group* bekommen die Jugendlichen verschieden farbige Punkte zugeordnet und sollen sich die Jugendlichen in Gruppen sortieren. Die Übung verweist auf das Minimalgruppenparadigma und zeigt dabei auf, nach welchen minimalen Kriterien Gruppen gebildet werden. Die Übung ist dabei auf einen Prozess zwischen den Teilnehmenden angelegt, Gruppenbildung und damit auch das Entstehen von Diversitätskategorien wird erfahrbar gemacht. Dabei ist die Übung zum Lernzweck hin auf die Sackgasse konstruiert, dass sich die Jugendlichen in die vorgesehenen Gruppen einordnen. Solche Übungen wie *Find your group* können als eine implizite Antwort auf die Reproduktion von Stereotypen gewertet werden. Sie zeigen die Mechanismen hinter der Stereotypenentstehung auf, als auch ihre Willkürlichkeit.

Quelle: Council of Europe (Hg.) (2018) Find your group: Übungsmaterial T-Kit 4 Intercultural learning [Online]. Verfügbar unter <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/Act8.pdf/4128b2fd-d9e5-a7d0-08ab-555e63416c11> (Abgerufen am 2. Februar 2022).

8.2.2.6. Wie wirken Vorurteile?

Die Übung *Wie wirken Vorurteile?* ist Teil des Moduls *Vorurteile gegen Flüchtlinge – Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung*, aus welchen die zentral analysierte Übung des Themenblocks stammt. In der Übung wird der enge Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung als eine Komponente von Vorurteilen besprochen, was hier in Form eines Auszuges aus dem Sachtext begründet wird:

„Vorurteile und diskriminierendes Verhalten stehen oft in engem Zusammenhang. [...] Diskriminierendes Verhalten als Folge von Vorurteilen ist [...] in unserem Alltag sehr häufig zu beobachten [...]“ (Zwischentöne, 2019a)

Allerdings wird dabei nur latent auf die die unterschiedlich gewichtigen Ebenen von Vorurteilen, sprich Vorurteile ohne und mit Othering, eingegangen. Was die Übung aber leistet, ist es, die Wirkkraft von Stereotypen zu erklären ohne solche zu reproduzieren.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2019b) Wie wirken Vorurteile?: Übungsmaterial Vorurteile gegen Flüchtlinge. Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung. [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/vorurteile-gegen-fluechtlinge.html> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

8.2.2.7. Koloniale Afrikabilder

Die Übung *Koloniale Afrikabilder des Übungsmoduls Postkolonial erinnern* wendet sich relativ explizit gegen Stereotypisierung. Die Übung legt dabei eher den Prozess des Stereotypisierens offen, statt auf Stereotypen zurückzugreifen. Es werden also keine Stereotype vorgegeben, die es abzubauen gilt, sondern Zuschreibungen werden offengelegt: Die Teilnehmenden schreiben Vorurteile auf, ohne diese vorzulesen („Um die Reproduktion von Rassismus zu vermeiden, werden die gesammelten Begriffe zu keinem Zeitpunkt im Plenum vorgelesen.“ (Zwischentöne, o.J.b)), diese werden mit Fakten abgeglichen und die jugendlichen Teilnehmenden sollen dann neue Assoziationen aufschreiben. Sie könnten dabei ihr Stereotypisierungsverhalten reflektieren.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (o.J.b) Koloniale Afrikabilder: Übungsmaterial Postkolonial Erinnern. Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft [Online]. Verfügbar unter

<https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/postkolonial-erinnern.html> (Abgerufen am 19. Dezember 2021).

8.2.2.8. Rotgeflechte sind dumm, bumm

Die Übung *Rotgeflechte sind dumm, bumm* behandelt die Wirkkraft von Vorurteilen anhand des fiktiven Beispiels von Vorurteilen gegenüber „Rotgeflechten“ in einem Land, in welchem alle „blaukariert“ sind. Den Jugendlichen wird eine Geschichte mit den Vorurteilen über die „Rotgeflechten“ vorgelesen, die sie als Standbild nachstellen sollen. Darüber gibt es auch ein Lied, welches die Jugendlichen singen können. Daraufhin werden die Geschehnisse ausgewertet. In der Übung werden dabei also keine bestehenden Stereotypen implizit reproduziert, sondern vielmehr kann ihre Willkürlichkeit und Absurdität anhand von Äußerlichkeiten erläutert werden. Der Prozess des Zuschreibens wird entsprechend behandelt. Weiterhin geht es in einem weiteren Teil der Übung auch um eine mögliche Dekonstruktion von Vorurteilen.

Quelle: Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018b) Rotgeflechte sind dumm, bumm: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in-unserer-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).

8.2.2.9. Anders-Sein

In der Übung *Anders-Sein* zeichnen die Jugendlichen ihren Lebensweg auf und beschreiben, wann und wieso sie sich anders gefühlt haben. Diese Erfahrungen sollen von allen ernstgenommen werden und ein respektvoller Umgang soll gefördert werden. Die Jugendlichen können sich dabei selbst verorten. Oftmals werden bestimmten diversitätskategoriale Gruppen als implizit als „anders“ durch Vorurteile gegen sie verwendet, zu welchen manche Jugendliche zugehören können. Die Übung nimmt durch den Fokus auf „Anders Sein“ marginalisierte Perspektiven in den Blick. Vorsicht ist zu gewähren beim Ernstnehmen aller Perspektiven, diese jedoch nicht gleichzusetzen und damit z.B. Mehrfachdiskriminierungen auszublenden oder verschiedene Diskriminierungsarten gleichzusetzen. Ob die Übung intersektional angewendet gedacht ist, ist dabei also nicht ganz eindeutig. Sie scheint auch in Bezug auf Othering dabei aber gut verwendbar, um zunächst Verständnis und ein Gefühl für ein „Anders Sein“ zu schaffen.

Quelle: BNE Sachsen (Hg.) (2020) Anders-Sein: Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/unterrichtsthemen/vielfalt-der-werte-kulturen-und-lebensverhaeltnisse/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

8.2.2.10. Das Eigene als das Andere

In der Übung *Das Eigene als das Andere* ist dem Modul Der Islam, Europa und "wir". *Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Europa und "dem Orient"* zugeordnet. Im Modul lernen die Jugendlichen den Orientalismus kennen, welcher sich auf Othering stützt (vgl. Mecheril, 2015) und daher entsprechend Othering implizit Behandlung findet. Dies scheint dem Modul ebenfalls bewusst und so findet sich in einem Sachtext z.B. folgende Aussage:

*„Aus dieser Definitionsmacht resultierten exotistische, kulturalistische und auch offen rassistische Bilder, welche der Legitimierung der Kolonialisierung des Orients dienten.“
(Zwischentöne, 2020)*

In der Übung *Das Eigene als das Andere* sollen die Jugendlichen einen Transfer vornehmen und die Perspektive von „den Anderen“ einnehmen. Eine Person aus dem Orient reist nach Europa und es wird gefragt: „Was erlebt sie dort und was wird sie als kulturell befremdlich empfinden?“ (Zwischentöne, 2020). An dieser Stelle erscheint es wichtig zu beachten, dass Othering nicht umgekehrt genauso wirken kann und entsprechend, dass Othering nicht implizit mit „kulturellen Befremdlichkeiten“ verglichen wird. Othering könnte dadurch auf dieselbe Ebene wie Vorurteile gesetzt wirken. Auf eventuellen impliziten Kulturrassismus, welcher womöglich bei den Jugendlichen ankommen könnte, ist daher zu achten.

Quelle: Zwischentöne (Hg.) (2020) *Das Eigene als das Andere: Übungsmaterial Der Islam, Europa und "wir" Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Europa und "dem Orient"* [Online]. Verfügbar unter <https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation/ue/der-islam-europa-und-wir.html> (Abgerufen am 9. Dezember 2021).

8.2.3. Themenblock: Zur Benotung von Unterschiedlichkeit

8.2.3.1. Blumen der Vielfalt

Die Übung *Blumen der Vielfalt* wurde als zentrale Übung für die Materialanalyse ausgewählt. Im Folgenden finden sich zusätzliche, vertiefende Informationen.

- *Multidimensionales Konzept von Identität*: In der Analyse wird darauf verwiesen und kurz erläutert, dass die Übung eigentlich mit einem multidimensionalen Konzept von Identität arbeitet, das Vielfalt nicht nur als Unterschiede, sondern auch als Unterschiede und Gemeinsamkeiten begreifen könnte. Die multidimensionale Perspektive soll nun vertieft werden. Zunächst lassen sich implizite Inhalte hierzu durch die „persönliche Identitätsblume, bei der das eigene Ich im Zentrum steht“ erkennen (Portal 2030 & Forum

Umweltbildung, 2021). Eine solche eigenständige Definition der Identität zeigt sich darin, dass die Jugendlichen sich nicht in zuvor festgelegte kulturelle Kollektive bzw. kategoriale Gruppen zuordnen müssen. Dafür werden als wichtig erachtete „Dinge, Personen, Werte, Eigenschaften“ (Portal 2030 & Forum Umweltbildung, 2021) zur Orientierung genannt. Identität und individuelle Vielfalt erscheint dabei als ein Konstrukt aus Persönlichkeit und eigenen Präferenzen zu verstehen und damit nicht durch eine Gruppenzugehörigkeit determiniert. Eine multidimensionale Kombination verschiedener Merkmale und Zugehörigkeiten scheint daher unbegrenzt möglich. Dabei scheint sich die Übung dennoch eher strukturorientiert der Identität anzunähern, aus der Idee einer einzigen Identität der Teilnehmenden heraus, „die sie zu der Person machen, die sie sind.“ (Portal 2030 & Forum Umweltbildung, 2021). Wandelbarkeit und Prozessualität von Identität wird dabei nicht ausgeschlossen, zumal dem Individuum in der Festlegung der Identität Selbstbestimmtheit zugesprochen wird. Allerdings könnte das Nichtthematisierung der sozialen Konstruktion von Identität implizit eher der Anschein einer feststehenden Identität vermitteln.

- *Positives Selbstwertgefühl:* In der Analyse wird in Argumenten, die für die Konzeption und impliziten Wertungen der Übung sprechen auch angeführt, dass sie zu einem positiven, verbesserten Selbstwertgefühl der jugendlichen Teilnehmenden beitragen könnte. Gerade Jugendliche, die ansonsten von Stereotypisierung und Othering wegen vermeintlich bedeutender Unterschiedlichkeiten betroffen sind, können sich in der Übung wie beschrieben zunächst selbstständig (und nicht fremdbestimmt) verorten. Sie könnten sich ferner durch positive Anerkennung von Unterschieden sichtbar und bedeutsam fühlen.

Quelle: Portal 2030 & Forum Umweltbildung (Hg.) (2021) Blumen der Vielfalt: Übungsmaterialien zu Vielfalt [Online]. Verfügbar unter <https://www.umweltbildung.at/praxismaterial/blumen-der-vielfalt/?view=print> (Abgerufen am 2. Januar 2022).

8.2.3.2. Ein Schritt nach vorne

Die Übung *Ein Schritt nach vorne* wurde als letzte zentrale Übung für die Materialanalyse ausgewählt. Die Analyse ergänzend finden sich hier nun weiterreichende Informationen und Interpretationen.

- *Aufkommen der Übung:* Die Übung ist auf vielen virtuellen Plattformen meist leicht modifiziert aufzufinden und weiterhin häufig unter dem Name *Wie im richtigen Leben*, aber auch unter den Namen *Wohin führt mein Weg?* *Oder Vorwärts verbreitet* (vgl. Portal Intersektionalität, Plattform BNE Sachsen, Portal Globales Lernen, etc.). Sie wird hier in der

Version von der virtuellen Bildungsplattform EduSkills+ (2020d-22)

durchleuchtet, da diese gemäß der Methodik prominent unter dem Stichwort Vielfalt aufzufinden ist, wohingegen die anderen Plattformen alleinig mit dem Begriff Vielfalt weniger aufzufinden, ihm aber zuzuordnen sind. Die vielfache Rezeption könnte die Qualität der Übung und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit intersektionaler Bildung in der Praxis betonen kann.

- *Soziale Konstruktion der Machtverhältnisse und ihre Bedeutsamkeit:* In der Analyse wird auf die soziale Konstruktion der Machtverhältnisse verwiesen. Die Bedeutsamkeit der sozialen Konstruktion wird in der Theorie der Ausarbeitung bereits benannt, was nun vertieft an der Übung erklärt wird. Diversitätsmerkmale werden gemäß dem Ansatz als sozial konstruiert und vor allem rekonstruiert verstanden, was in dieser Version der Übung implizit anklingt: Die Theorie der sozialen Konstruktion i.S.v. Doing Difference schwingt in der Konzeption der Fragestellungen mit, durch welche Gründe für die Ungleichheiten besprochen werden, z.B. in der Frage „Welche strukturellen oder gesellschaftlichen Probleme sehen die Teilnehmer*innen?“ (EduSkills+, 2020d-22). Auf diese Weise wird vermutlich explizit über soziale Konstruktionen gesprochen, was vor dem Hintergrund häufig machtblinder Denk- und Verhaltensweisen sowie für ein multidimensionales Verständnis von Diversität wichtig erscheint. Ansonsten besteht die Gefahr von implizit weitergetragenen Ansichten der „Naturgegebenheit“ der Machtverhältnisse und einem Verkennen sozial konstruierter struktureller Zusammenhänge, verschoben auf eine individuelle Eigenverantwortung der Diskriminierten. In der Version von EduSkills+ wird in den Fragen für die Schrittfolge und bei der Auswertung ein Fokus auf Arbeit und Armut gelegt.
- *Beispiel für das Sichtbarwerden von Intersektionalität:* In der Analyse wird auf ein Beispiel für das Sichtbarwerden von Intersektionalität verwiesen, das nun für ein besseres Verständnis dargelegt wird. In der Übung, in welcher alle Jugendlichen verschieden viele Schritte nach vorn machen, wird Intersektionalität physisch begreifbar. Am Beispiel der Kategorie Geschlecht wird also wortwörtlich sichtbar, dass auch Frauen an unterschiedlichen Positionen stehen und damit unterschiedliche Chancen haben. Einer oftmals impliziten Generalisierung und Eindimensionalität in Machtverhältnissen wird vorgebeugt und damit auch einer Haltung wie „Alle Frauen werden auf dieselbe Weise diskriminiert“.
- *Implizite Zielgruppe:* Aus eine implizit intersektional ausgerichtete Zielgruppe wird in der Analyse referiert und hier als Zusatz dargelegt. Ein Indiz für die mögliche Anwendung intersektionaler Theorien auf die Zielgruppe ist folgendes: Alle Personen werden

angesprochen und können sich in unterschiedlichen Intersektionen

aus Privilegien und Diskriminierung bereits wiederfinden oder persönlich verorten. In der Version des Portals Intersektionalität (2012) wird darüber hinaus vorgeschlagen die Übung ein zweites Mal durchzuführen und eine Selbstpositionierung vorzunehmen

- *Mögliches Otherring in Rollenkarten:* In der Analyse wird vor einem impliziten Otherring durch die Rollenbeschreibungen für die Übung gewarnt, was nun erklärt wird. Bei den Rollenkarten zeichnen sich, wie in der Ausarbeitung angerissen, mögliche implizite Normalitätsannahmen zu den jeweiligen Diversitätskategorien ab, im Beispiel findet sich mögliches rassistisches Otherring in Bezug auf nationale Zugehörigkeiten. Dabei findet sich die Benennung in der verwendeten Version (oder bei BNE Sachsen) als „deutsch“. Doch gibt die Herkunft und Zugehörigkeit des Deutscheins bereits Aufschluss über mögliche Rassismuserfahrung? Aufzupassen ist hierbei vor der bereits im Kontext Otherring kritisierten, impliziten Annahme von deutsch sein = weiß sein. Wird das Deutschein als Kategorie verwendet, sollte dies Besprechung finden, um eine Reproduktion von rassistischem Otherring zu verhindern. In der Version des Portal Intersektionalität (2012) wird z.B. besprochen, welche Informationen zum Wissen über die spezifischen Machtverhältnisse fehlen (wodurch vordergründig deren Marginalisierung z.B. in den Medien deutlich werden soll).
- *Alternative zur Stereotypenreproduktion:* In der Ausarbeitung wurde das Differenzdilemma mit der Gefahr der Stereotypenreproduktion genannt und eine Alternative diskutiert. Das Portal Intersektionalität (2012) hält folgendes fest:

„Die hier vorgeschlagenen Rollen sind zum Teil klischeehaft. Einerseits kann dadurch das Einfühlen erleichtert werden. Andererseits werden Rollenklischees durch die Rollenbeispiele wiederholt und nicht aufgebrochen. Stellen Sie Ihre eigenen Bausteine her! Einzelne Rollen, die entstehen, können auf den ersten Blick sehr unrealistisch sein. Thematisieren Sie in diesem Fall, wie untypisch einige Identitäten nun einmal sind.“ (Portal Intersektionalität, 2012)

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020c-22) Ein Schritt nach vorn: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/social%2F02> (Abgerufen am 17. Januar 2022)

8.2.3.3. Zack die Bohne

Zack die Bohne ist eine „unverfängliche Achtsamkeitsübung im Kontext von Vielfalt“ (EduSkills+, 2020g-22). Die Jugendlichen schauen sich Bohnen genau an, die auf den ersten Blick vielleicht gleich aussehen, aber bei näherem Betrachten unterschiedlich:

„Auf den ersten Blick haben die Bohnen vielleicht gleich ausgesehen, doch ein genauerer Blick zeigt, wie unterschiedlich diese Bohnen sind - und so vielfältig sind auch Menschen. Bei genauerer Betrachtung ist jeder Mensch einzigartig und unterscheidet sich von anderen.“ (EduSkills+, 2020g-22)

Damit ist sinnbildlich die Heterogenität in einer kulturellen oder kategorial verstandenen Gruppe gemeint. Die Übung bezieht sich dabei auf Unterschiede von Individuen zueinander und stellt alle als einzigartig dar. Unterschiede erscheinen in der Übung positiv konnotiert und werden wertgeschätzt. Gemeinsamkeiten könnten aufgrund der Gruppenzugehörigkeit impliziert werden und werden aber nicht besprochen.

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020f-22) *Zack die Bohne*: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/culture%2F06> (Abgerufen am 20. Januar 2022).

8.2.3.4. Welcome Diversity

Welcome Diversity ist ein Warm-Up, in welchem die Jugendlichen, „positive Einstellung zur Vielfalt der Teilnehmer[!] und dem Seminarthema“ erhalten sollen (Vielfalt.Mediathek & Jugendstiftung BW, 2020). Dafür kommen die Jugendlichen in Gruppen nach vorne, werden begrüßt und für ihre Gemeinsamkeit gefeiert in Form von Applaus. Die Gruppen können

z.B. Frauen, alle, die keine Kaffee trinken, alle, die mehrere Sprachen sprechen etc., sein. Den Jugendlichen wird auf diese Weise implizit ein multidimensionale Denkweise vermittelt, denn sie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller erkennen. Dadurch, dass nicht nur „bunte Vielfalt“ gefeiert wird, sondern auch Merkmale, die (gleichzeitig) negativer konnotiert sein können, erscheint die Übung Machtasymmetrien nicht auszublenden. Sie wird daher damit bewertet, dass die positive Konnotation womöglich etwas „milder“ ausfällt.

Quelle: Vielfalt.Mediathek & Jugendstiftung BW (Hg.) (2020) *Welcome Diversity*: Willkommen Diversität. 15 Warming ups für interkulturelle Trainings. [Online]. Verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/passgenau_warmingups.pdf (Abgerufen am 11. Dezember 2021).

8.2.3.5. Vielfalt leben – Vorurteile abbauen

Eine Teilübung von *Vielfalt leben – Vorurteile abbauen* zeigt einen Film, der mit den Jugendlichen nachbesprochen wird. Im Film geht es darum, dass in der Gesellschaft Vielfalt unhinterfragt positiv konnotiert ist und als Folge davon, Aktivist*innen für Inklusion als Superheld*innen dargestellt werden. Spannend ist, dass das „Feiern von Aktivist*innen“ bereits eine machtkritische Komponente beinhaltet, diese zu stark positiv konnotiert und damit die Personen wieder überbetonend hervorhebt und stigmatisiert. Die Übung setzt sich für Normalisierung und eine nicht übertriebene positive Darstellung von Vielfalt, hier im Kontext von Behinderung, ein. Zur Einordnung: Gefunden über Empfehlungen des Deutschen Bildungsservers.

Quelle: CBM (Hg.) (2019) Vielfalt leben - Vorurteile abbauen [Online]. Verfügbar unter <https://www.cbm.de/fuerschulen/unterrichtsmaterial-sekundarstufe> (Abgerufen am 30. Januar 2022).

8.2.3.6. Faire Sache

In der Übung *Faire Sache* sollen die Teilnehmenden zu einer Ziellinie rennen. Dabei haben sie aber unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu dieser Ziellinie zu gelangen. Z.B. dürfen manche Jugendlichen nur auf einem Bein hüpfen, andere haben mehrere Einschränkungen. Ziel ist, dass die Jugendlichen erkennen, „dass man mit unterschiedlichen Voraussetzungen nicht alle Ziele gleich schnell erreichen kann.“ (Portal 2030 & UNCHR, 2018a). Es wird nicht komplett ersichtlich, ob die Übung dabei intersektional gedacht und ausgewertet wird, sie hat jedoch die Grundlage dafür. Die Übung ähnelt in ihrer Konzeption dabei der behandelten Version von *Ein Schritt nach vorn*. Um Machtverhältnisse aufzudecken und Diskriminierung entgegenzuwirken, wird gefragt: „Was könnte man ändern, dass der Wettbewerb fairer wird? Wie kann man sich gegenseitig helfen?“ (Portal 2030 & UNCHR, 2018a). Damit geht die Übung auch auf einen möglichen Umgang mit Diskriminierung ein, welcher Aushandlungsprozesse einleiten kann.

Quelle: Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018) Faire Sache: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in- unserer-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).

8.2.3.7. Die Welt in Stühlen

In der Übung *Die Welt in Stühlen lernen* die Jugendliche Ungleichheiten auf globaler Ebene sinnbildlich anhand einer Aufstellung von Stühlen verstehen:

*„Die globale Verteilung wird auch sinnlich erfahren und kann reflektiert werden. Migrationsbewegungen können nachvollzogen werden, die Schüler*innen werden sensibilisiert und erlangen Wissen über die ungleichen globalen Verteilungen.“ (BNE Sachsen, 2020b)*

Es soll besonders die ungleiche Verteilung von Besitztümern der Welt versinnbildlicht werden. Intersektionalität kann dabei besprochen werden und erscheint zumindest implizit mitgedacht sowie in der Aufstellung ersichtlich.

Quelle: BNE Sachsen (Hg.) (2020b) Die Welt in Stühlen: Übungen zu Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse [Online]. Verfügbar unter <https://bne-sachsen.de/materialien/die-welt-in-stuehlen/> (Abgerufen am 12. Januar 2022).

8.2.3.8. Rollenbilder

Die Übung *Rollenbilder* setzt „sich kritisch mit stereotypen Rollenbildern und Zuschreibungen mit denen sowohl Männer als auch Frauen konfrontiert werden auseinander.“ (Welthaus Bielefeld, 2015). Weiterhin nimmt sie Ungleichheiten in den Blick.

Sie findet im Stillen Dialog statt und erhält eine Nachbesprechung. Auffallend ist die bewusste Reproduktion von Stereotypen, um diese zu besprechen. Diese fällt hier stark ins Gewicht, was in der Ausarbeitung im Kapitel 4.2.1. kritisch eingeordnet wird. Dabei wird auch das Differenzdilemma sichtbar. Bei der Frage nach Ungerechtigkeiten scheint eine Machtkomponente zu besprechen angedacht. Ob diese auch intersektional konzipiert ist wird nicht deutlich, allerdings wird die Intersektionalität nicht als solche in der Übung festgehalten. Ihre Besprechung ist jedoch möglich.

Zur Einordnung: Gefunden über das Portal Elexier und das Portal Globales Lernen über das Stichwort Vielfalt/Diversität. Quelle: Welthaus Bielefeld (Hg.) (2015) Rollenbilder: Gender und Diversity. Bildungsmaterial. [Online]. Verfügbar unter http://www.schulen-globales-lernen.de/fileadmin/user_upload/SGL_OWL/BM_Gender_red2.pdf (Abgerufen am 15. Januar 2022).

8.2.3.9. Ein neuer Anfang

In der Übung *Ein neuer Anfang* wählen die Jugendlichen Personen aus, die sie auf eine einsame Insel mitnehmen würden und zu wieso bzw. wieso nicht. Die Nachbesprechung der Übung wird das Schließen auf Charakterzüge aufgrund von Mehrfachzugehörigkeiten gesprochen. Die Übung ist dabei dem Thema Mehrfachdiskriminierung zugeordnet. Nach diesem wird implizit gefragt, wenn gefragt wird, wieso welche Personen nicht ausgewählt wurden.

Quelle: EduSkills+ (Hg.) (2020c-22) Ein neuer Anfang: DivEdu - Vielfalt gemeinsam verstehen. Methoden. [Online]. Verfügbar unter <https://divedu.eduskills.plus/methods/social%2F06> (Abgerufen am 7. Januar 2022).

8.2.3.10. Bingo

Die Übung *Bingo* sensibilisiert „für die Wahrnehmung von ‚einfachen‘ Unterschieden (z. B. Geschmack oder Vorlieben) im Gegensatz zu Unterschieden, die mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen verknüpft sind“ (Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2016). Sie spielen hierfür Bingo mit verschiedenen Arten aus Unterschiedlichkeiten, welche daraufhin besprochen werden. Sie setzt sich damit einer kritisierten Gleichsetzung von Unterschieden und Diskriminierungsformen entgegen, unterliegt aber dem Differenzdilemma durch starke Betonung von Unterschieden. Die Übung ist nicht prominent unter dem Begriff Vielfalt auf den Plattformen, sondern unter verwandten Stichworten der Intersektionalität leichter aufzufinden.

Zur Einordnung: Gefunden über Empfehlungen des Portal 2030 zum Portal Mangoes and Bullets. Quelle: Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.) (2016) Bingo: Intersektionalität in der Bildungsarbeit [Online]. Verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (Abgerufen am 15. Januar 2022)

8.2.3.11. Connecting the dots

Die verschiedenen Übungen mit demselben Prinzip von *Connecting the dots* wenden sich explizit gegen eine Ausblendung geschichtlicher Zusammenhänge. Die Teilnehmenden reflektieren über verschiedene Aussagen, z.B. über das Themenfeld Kultur, Rassismus, etc. von wann die Aussage stammt. Dadurch werden geschichtliche Zusammenhänge ersichtlich und diskutiert. Die zentrale didaktische Fragestellung lautet dabei: „Wie können wir Geschichte(n) ausgraben, lesen, erinnern, hörbar machen, lehren und für unsere Zukunftsentwürfe verwenden?“ (Portal 2030 & Glocal e.V., 2017-2021). Dabei betonen die Herausgeber*innen:

„Es gibt nicht die eine richtige, dafür aber viele unvollständige oder auf einseitigen sogenannten Fakten oder problematischen Tatsachenberichten basierende Geschichtsschreibungen. Es ist tatsächlich schwierig zu wissen, wie sich um Jahrhunderte zurückliegende Ereignisse tatsächlich zugetragen haben. Klar ist aber, dass viele historisch wichtige Stimmen nicht beachtet, überhört und dadurch stumm gemacht wurden und werden. Auf der anderen Seite werden unbequeme Aspekte der weißen westlichen Geschichte oft wissentlich ignoriert.“ (Portal 2030 & Glocal e.V., 2017-2021)

Quelle: Portal 2030 & Glokal e.V. (Hg.) (2017-2021) Connecting the dots: Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand [Online]. Verfügbar unter <https://www.connecting-the-dots.org/zeitstrahlmethode/> (Abgerufen am 1. Februar 2022).

8.2.3.12. Wer bin ich? Wer sind wir?

In der Übung *Wer bin ich? Wer sind wir?* können sich die Jugendlichen selbstbestimmt mit dem Thema Identität auseinandersetzen und sich eigenständig Kategorien für ihre Identität überlegen. Es geht dabei um das Selbst- und das Fremdbild der Jugendlichen. Ein wichtiger Aspekt ist es „Gemeinsamkeiten [zu] finden, aber auch Einzigartigkeiten [zu] zelebrieren“ (Portal 2030 & Poika, 2019). Dabei wird den Jugendlichen implizit das Verständnis von Vielfalt als Gemeinsamkeiten und Unterschiede und damit ein multidimensionaler Zugang zu Kultur und Diversität vermittelt.

Quelle: Portal 2030 & Poika (Hg.) (2019) Wer bin ich? Wer sind wir?: My Identity. Methodenhandbuch [Online]. Verfügbar unter <http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf> (Abgerufen am 25. Januar 2022).

8.2.3.13. Unterschiede und Gemeinsamkeiten

In der Übung *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* sprechen die Jugendlichen wie der Titel bereits sagt über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Individuen. Dabei wird die binäre, hegemoniale Differenzordnung aus Personen mit Fluchtgeschichte und ohne Fluchtgeschichte aufgespannt. Entsprechend sollen die Teilnehmenden folgenden Lernfortschritt machen und dabei Mehrwertigkeiten verstehen: „Sie erkennen, dass diese [Personen mit Fluchtgeschichte] vieles mit ihnen teilen, ihre Wünsche aufgrund ihrer Situation jedoch manchmal etwas anders sind.“ (Portal 2030 & UNCHR, 2020). De facto lernen die Jugendlichen einen multidimensionalen Zugang zu Kultur und Diversität kennen anhand der Auslegung Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Die binär aufgestellte kategoriale Betrachtung wird dabei differenzierter. Es wird ersichtlich, dass die Personen mehr sind als eine entsprechende Zuordnung zu einer Kategorie.

Quelle: Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2020) Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Aufbrechen, Ankommen, Bleiben. Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_Aufbrechen-Ankommen-Bleiben_2020.pdf (Abgerufen am 16. Januar 2022).

8.2.3.14. Wir sind alle anders und doch gleich

In der Übung *Wir sind alle anders und doch gleich* geht es darum, dass die Jugendlichen erkennen, dass sie alle Gemeinsamkeiten haben. Im Vordergrund steht demgemäß in der

Übung, das Finden von Gemeinsamkeiten anhand von „einfachen Merkmalen“, wie z.B. ein gemeinsames Hobby, die gleiche Pulloverfarbe, den gleichen Geburtstagsmonat etc. Es wird in der Anweisung zudem darauf hingewiesen, „dass es trotz Einzigartigkeit jeder Person, immer Eigenschaften geben wird, die man mit anderen teilt. Gemeinsamkeiten [...] und gleichzeitige Vielfalt [...] werden aufgezeigt.“ (Portal 2030 & UNCHR, 2018c). Den Jugendlichen wird auf diese Weise ein multidimensionaler Denkansatz zu Kultur und Diversität implizit vermittelt.

Quelle: Portal 2030 & UNCHR (Hg.) (2018c) Wir sind alle anders und doch gleich: Willkommen in unserer Klasse. Bildungsmaterial zu den Themen Flucht und Zusammenleben. [Online]. Verfügbar unter https://www.baobab.at/images/doku/BIB_F3_UNHCR_willkommen-in-unserer-klasse.pdf (Abgerufen am 25. Januar 2022).



„Forschung und Praxis im Dialog“ (FPD)

ist ein bundesweit agierendes Netzwerk, das seit 1989 den interdisziplinären und trägerübergreifenden Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis im Handlungsfeld der Internationalen Jugendarbeit und auch des Kinder- und Jugendreisens unterstützt.

Das Netzwerk wird von transfer e.V. koordiniert.

Fact Sheets informieren über Projekte, Forschung(-sergebnisse) und innovative Konzepte, die relevant für die Weiterentwicklung Internationaler Jugendarbeit und das Kinder- und Jugendreisen sind.



transfer e.V.
Buchheimer Straße 64-66
51063 Köln
Tel +49 221 959219-0
Fax +49 221 959219-3
www.transfer-ev.de
fpd@transfer-ev.de