RESEARCH

Karim Fereidooni
Antonietta P. Zeoli *Hrsg.*

Managing Diversity

Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung

Springer VS

Managing Diversity

Karim Fereidooni · Antonietta P. Zeoli
(Hrsg.)

Managing Diversity

Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung

Springer VS

Herausgeber
Karim Fereidooni
Bochum, Deutschland

Antonietta P. Zeoli
Düsseldorf, Deutschland

Dieser Sammelband entstand mithilfe einer finanziellen Förderung der Heinrich-Böll-Stiftung NRW.

ISBN 978-3-658-14046-5 ISBN 978-3-658-14047-2 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2

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

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhaltsverzeichnis

Managing Diversity – Einleitung 9
Karim Fereidooni, *Antonietta P. Zeoli*

Differenzkonstruktion

Doing Race. Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht? 19
Mutlu Ergün-Hamaz

Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht? 35
Karl August Chassé

Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht? 53
Zara S. Pfeiffer

Doing Age? Diversität und Alter(n) im flexiblen Kapitalismus.
Zur Norm der Alterslosigkeit und ihren Kehrseiten 67
Silke van Dyk

Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu
„Behinderten“ werden 89
Swantje Köbsell

Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität
im Feld der Pädagogik. 105
Jutta Hartmann

Diversity-Ansätze

Bildungssystem

Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens.
Gelten *Objektivität*, *Aufstiegsmobilität* und *Individualität* für Kinder mit
und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße? 137
Karim Fereidooni, Antonietta P. Zeoli

Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen 155
Karim Fereidooni

Was ist mit den Religionen?
Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule 169
Ulla Ohlms

Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall 177
Franz Kaiser Trujillo

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule.
Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit
als Herausforderung für die Praxis 183
Raphael Bak, Miriam Yildiz

Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik.
Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit
einem deutungsoffenen Phänomen 199
Verena Eickhoff, Lars Schmitt

Kulturwesen

„Sie haben uns nicht nur nicht eingeladen, wir sind trotzdem gekommen“
– Diversity im deutschsprachigen Theater 231
Azadeh Sharifi

Vervielfältigungen, Verschiebungen, Veränderungen?!
Zum Stand der Migrationsdebatte im Museum 245
Natalie Bayer

Wahre Dialoge – Diversity Management im Medienbereich 265
Sinan Yaman

Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kommunikation.
Facetten eines kontextuellen Modells 271
Hamid Reza Yousefi

Wirtschaft

Was ist Diversity Management? 291
Manfred Becker

Diversity Management als eine betriebliche Strategie.
Zwischen Marktlogik und Fairness 319
Daniela Rastetter, Susanne Dreas

Institutionen im Wandel.
Ein Blick auf Diversity in der Wirtschaft.....341
Guido Dünnebier

Verwaltung

Integration, Gender und Vielfältiges mehr.
Wie kommunale Verwaltungen Diversitätspolitiken gestalten und nutzen können 351
Sibel Kara, Andreas Merx

Diversity in der Berliner Verwaltung.....373
Sonja M. Dudek

Autor_innenverzeichnis 387

Managing Diversity – Einleitung

Karim Fereidooni
Antonietta P. Zeoli

Um den Begriff *Diversity* hat sich in den letzten 20 Jahren eine florierende (Wissenschafts-)Industrie herausgebildet, sodass gegenwärtig kaum ein gesellschaftspolitisch relevanter Arbeits- und Lebensbereich in der bundesdeutschen Gesellschaft existiert, der sich nicht *Diversity* – zumindest dem eigenen Verständnis nach – verschrieben hätte. Die Worthülse *Diversity* ist positiv konnotiert und diejenigen Personen, Firmen bzw. Institutionen, die sich mit diesem Konzept identifizieren bzw. von sich selbst behaupten, es zu tun, beziehen sich in der Hoffnung darauf, dass sich dessen positive Auswirkungen, auf die eigene Person, Firma bzw. Institution überträgt.

Diversity, im Deutschen mit *Anerkennung der Vielfalt* übersetzt, gilt in einer Migrationsgesellschaft als anzustrebendes Merkmal. Aufgrund der – scheinbar – unendlichen Fülle an Bedeutungsinhalten kann *Diversity* viele Aspekte beinhalten und mannigfaltigen Interessen dienen. Mindestens zwei idealtypische Ausrichtungen von *Diversity* lassen sich nach Eggers (2011a, 60) voneinander abgrenzen:

1. Die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung von *Diversity*
2. Die marktförmige Ausrichtung von *Diversity*

Zwar teilen beide Ansätze eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern, indem sie die Unterschiedlichkeit der Menschen als Potential und nicht als Defizit betrachten, doch der Umgang mit „Differenz“ und die Zielsetzung beider Ansätze, variiert voneinander.
Während der erste Ansatz davon ausgeht, dass „Differenz“ nicht per se existiert, sondern diese als menschliche oder institutionelle Konstruktion betrachtet wird (vgl. Mecheril 2010), forciert die marktförmige Ausrichtung von *Diversity* geradezu die bestehenden bzw. konstruierten Unterschiede zwischen Menschen.

Die Zielsetzung des ersten Ansatzes fokussiert die Durchsetzung von Chancengleichheit, des Antidiskriminierungsschutzes sowie der Etablierung rassismuskritischer Analysemechanismen und besitzt somit das Potential, als „herrschaftskritisches Instrument“ (Eggers 2011a, 60) zu agieren. Beispielsweise liegt der Etablierung von *Diversity* in der gesellschafts- und herrschaftskriti-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_1

schen Ausrichtung die gesellschaftspolitische Forderung zugrunde, allen Bürger*innen, die gleichberechtigte Teilhabe am Gesellschaftsleben zu ermöglichen, damit sie, entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtpopulation, in privaten Firmen und öffentlichen Institutionen vertreten sind (vgl. Benbrahim 2008. Eggers 2011b. Emmerich/Hormel 2013).

Die Zielsetzung des marktförmigen Ansatzes ist die Nutzbarmachung der zugeschriebenen oder faktisch bestehenden „Differenz" der Bürger*innen bzw. Arbeitnehmer*innen, um wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen; beispielsweise, indem möglichst unterschiedliche Menschen in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten, damit multiple Denk- und Arbeitsweisen miteinander fusionieren und das Arbeitsergebnis differente Wissensbestände in sich vereint oder um neue Absatzmärkte zu erschließen. Positiv an diesem Ansatz ist die Einbindung der Expertise möglichst unterschiedlicher Menschen. Dies kann insbesondere für Personen, die nicht der gesellschaftlichen „Norm" entsprechen, karrieredienlich sein. Negativ an diesem Ansatz ist jedoch, dass die entsprechenden Personen als Stellvertreter*innen ihrer Kultur, Religion, Sprache, Herkunft, körperlichen Beschaffenheit, ihres Alters und sexuellen Begehrens etc. betrachtet werden und andere Persönlichkeitsmerkmale vor dem Hintergrund der Fokussierung auf die „Differenz" nicht wahrgenommen werden. Zudem wird bei diesem *Diversity*-Ansatz die „Norm" durchgehend (re)produziert, indem die wirtschaftliche Einbindung „der Anderen" gefordert und gefördert wird, ohne allerdings machtkritisch tätig sein zu wollen. Die marktförmige *Diversity*-Ausprägung beinhaltet demnach keine ausgeprägten Ideen der Herrschaftskritik, weil „die Norm" und „die Differenz" keine machtkritische Analyse erfahren, sondern immer wieder von Neuem hervorgebracht werden.

Demnach wirken beide *Diversity*-Ansätze im Spannungsfeld von Partikular- und Gemeinschaftsinteressen, wobei die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung die gesellschaftliche Veränderung zugunsten marginalisierter Gruppen fokussiert, indem „Norm" und „Differenz" als Konstruktionen hinterfragt werden, während die marktförmige Ausrichtung die „Differenz" wirtschaftlich nutzbar machen möchte (vgl. Fereidooni 2012).

Dieser Sammelband bietet einen Überblick über beide Formen von *Diversity*-Ansätzen, wobei die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung stärker in den Blick genommen wird.

Die in diesem Buch publizierten Beiträge sind Ausdruck einer konstitutiven Forderung nach macht- und herrschaftskritischer Reformierung des Bildungssystems, des Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung, dessen Ziel die diversitätsbewusste Demokratisierung ebenjener Gesellschaftsbereiche ist. Ein erster Schritt hierzu ist die Analyse der Konstruktionsbedingungen von „Differenz", welche die Grundlage für *Diversity*-Maßnahmen bildet. In diesem

Sinne ist „Differenz“ nicht per se existent, sondern wird in sozialen oder institutionellen Interaktionen (re)produziert, sodass eine der wichtigsten Aufgaben einer diversitätssensiblen Migrationsgesellschaft der ständig neu zu erlernende Umgang mit Gleichheit und „Differenz“ ist (vgl. Prengel 2006). Solange keine kontextbezogenen und individuellen Lösungsanstrengungen bezüglich dieses Dilemmas unternommen werden, haben *Diversity*-Ansätze lediglich eine Funktion: Versäumtes nachzuholen.

In den ersten sechs Beiträgen wird, im Sinne der gesellschafts- und herrschaftskritischen *Diversity*-Ausrichtung die Konstrukthaftigkeit der folgenden Differenzkategorien nachgegangen: „der Rasse“, Klasse, Geschlecht, Alter, Behinderung, und sexuelles Begehren.

Mutlu Ergün-Hamaz beschäftigt sich in dem Beitrag *Doing Race: Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht?* mit der folgenden Fragestellung: Wie können wir erfolgreich Strategien gegen Rassismus entwickeln, wenn wir nicht genau wissen, was eigentlich „Rasse“ ist? Die Beantwortung dieser Frage gelingt ihm, indem er auf den historischen und zeitgenössischen Rassismus in Form von Rassifizierungsprozessen eingeht und darstellt, mit welchen Mitteln Menschen in unterschiedliche „Rassen“ eingeteilt werden.

Karl August Chassé betrachtet in seinem Beitrag *Doing Class: Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht?* soziale Prozesse, mit deren Hilfe der Sozialstatus von Menschen als folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird, indem er die Charakteristika der sog. Unterschichtsdebatte nachzeichnet.

Zara S. Pfeiffer geht in ihrem Beitrag *Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht?* den folgenden Fragestellungen nach: Wie kommt es, dass etwas so komplexes und uneindeutiges wie die Kategorie Geschlecht eine so starke Vereindeutigung erfährt, dass diese Zuordnung häufig reibungslos gelingt? Welche Auswirkungen hat eine solche Zuordnung auf das (Alltags-)Leben? Und was passiert, wenn die Zuordnung zu einer der beiden Kategorien „weiblich“ oder „männlich“ scheitert?

Silke van Dyk fokussiert in ihrem Beitrag *Doing Age? Diversität und Alter(n) im flexiblen Kapitalismus. Zur Norm der Alterslosigkeit und ihren Kehrseiten* – die bis heute unangefochtene Norm eines vermeintlich alterslosen Erwachsenenlebens. Sie arbeitet heraus, dass in der hiesigen Gesellschaft das Alter trotz der zunehmenden politischen Sensibilität für Diskriminierungen nach Lebensalter und trotz der verbreiteten Betonung von Altersvielfalt, weiterhin das ‚Andere‘, das ‚Abweichende‘ und Besondere darstellt, welches an den Maßstäben der gemeinhin nicht alterskodierten mittleren Lebensjahre gemessen wird.

Swantje Köbsell beleuchtet in ihrem Beitrag *Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten" werden*, die Hintergründe des Doing Dis_ability und seine Wirkweise am Beispiel der vorgeburtlichen Phase sowie der Kindheit. Zudem stellt sie einen Bezug zum Diversity Managment her.

Jutta Hartmann geht in ihrem Beitrag *Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik* den folgenden Fragestellungen nach: Für was genau steht der Begriff der Heteronormativität? Gegenüber welchen Funktionsmechanismen gilt es, sensibilisiert zu sein, um sich im Rahmen von *Diversity*-Konzepten nicht einfach nur gegen offensichtliche Diskriminierung, sondern vielmehr auch ermöglichend für eine gleichwertige Vielfalt unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen einsetzen und angesichts einer kontrovers geführten Debatte zur Einführung des Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt' in Bildungseinrichtungen fundiert Position beziehen zu können?

Die nachfolgenden fünfzehn Beiträge beschäftigen sich sowohl mit der bislang fehlenden, aber notwendigen diversitätsbewussten Ausrichtung als auch mit bereits existierenden *Diversity*-Ansätzen, die in den folgenden zentralen Bereichen der bundesdeutschen Gesellschaft Anwendung finden: im Bildungssystem, im Kulturwesen, in der Wirtschaft und Verwaltung. Die Zielsetzung ist, die Wirksamkeit von *Diversity*-Konzepten auf ihre Validität für das Bildungssystem, das Kulturwesen, die Wirtschaft und die Verwaltung darzustellen.

Bildungssystem

Karim Fereidooni und *Antonietta P. Zeoli* beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens: Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund" in gleichem Maße?* kritisch mit den o.g. meritokratischen Prinzipien des deutschen Schulwesens.

Karim Fereidooni stellt in seinem Beitrag *Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen* vor, die seiner Meinung nach dazu geeignet sind, der individuell und institutionell bedingten Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen im deutschen Schulwesen entgegenzuwirken.

Ulla Ohlms plädiert in ihrem Beitrag *Was ist mit den Religionen? – Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule* für die schulische Implementierung des islamischen Religionsunterrichts als einen wichtigen Aspekt der diversitätsbewussten Entwicklung des Schulwesens. In ihrem Beitrag bezieht sie sich auf Nordrhein-Westfalen, das sie als Vorreiterland in der Einrichtung von Religionsunterricht außerhalb der christlichen Tradition betrachtet und führt die

wichtigsten Meilen- und Stolpersteine für die schulische Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an.

Franz Kaiser Trujillo spricht sich in seinem Beitrag *Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall* für einen individuellen und institutionellen Perspektivenwechsel bezüglich des Erwerbs, des Umgangs mit und dem Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und der Schule aus, indem er Multiliteralität als Bildungsziel festlegt und die curriculare Vermittlung von unterschiedlichen Sprachen fordert.

Raphael Bak und *Miriam Yildiz* analysieren in ihrem Beitrag *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis* anhand eines Fallbeispiels die Lebens- und Beschulungssituation von LGBT*-Schüler*innen und stellen darüber hinaus mögliche Ansatzpunkte dar, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert werden können, indem sie exemplarisch die Arbeit von SchLAu vorstellen. SchLAu steht für Schwul Lesbisch Bi Trans* Bildungsarbeit und umfasst Bildungsprojekte, wie zum Beispiel das landesgeförderte Projekt SchLAu NRW.

Verena Eickhoff und *Lars Schmitt* gehen in ihrem Beitrag *Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik* auf die Entwicklung von *Diversity-Management* und *Diversity-Politik* in deutschen Hochschulen ein. Dabei berücksichtigen sie Kritik an *Diversity* und arbeiten grundlegende Herausforderungen des Umgangs mit Diversität und Differenz heraus. Sie stellen das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität als eine ungleichheitssensible Heuristik vor, die Diversität als bedeutungsoffenem Phänomen begegnet, und illustrieren Einsatzmöglichkeiten im Bereich des Studiums. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für einen reflexiv-kritischen Umgang mit Diversität.

Kulturwesen

Azadeh Sharifi analysiert in ihrem Beitrag *„Sie haben uns nicht nur nicht eingeladen, wir sind trotzdem gekommen" – Diversity im deutschsprachigen Theater* strukturelle Dimensionen von Rassismus am deutschen Theater und stellt nachfolgend Orte und Räume des Selbstempowerments dar, die einen physischen und symbolischen Raum für künstlerische und ästhetische Perspektiven eröffnet haben. Zum Schluss ihres Beitrags geht *Sharifi* auf die Möglichkeit ein, wie Allianzen der von den Ausschluss produzierenden Strukturen der Kultureinrichtungen Betroffenen, geschmiedet werden können.

Natalie Bayer greift in ihrem Beitrag *Vervielfältigungen, Verschiebungen,Veränderungen?! Zum Stand der Migrationsdebatte im Museum* das Spannungsfeld auf, in dem sich Migration und Museum in der Gegenwart befindet.

Dieses ist einerseits durch die Tatsache gekennzeichnet, dass Migration im deutschen Museum(sdiskurs) angekommen ist. Andererseits wird dabei auch der ganz alltägliche sowie institutionelle Rassismus immer wieder von Neuem mit Narrativierungen (re)produziert, in denen sich eine homogene deutsche Nation als solche mit einer Vielzahl von Darstellungsformen präsentiert, denen Migration als scheinbare „Abweichung“ gegenübergestellt wird.

Sinan Yaman beleuchtet in seinem Beitrag *Wahre Dialoge – Diversity Management im Medienbereich* die Mediennutzungsgewohnheiten von Migrant*innen und die diversitätssensiblen Ausgestaltungsmöglichkeiten der deutschen Medienlandschaft.

Hamid Reza Yousefi legt in seinem Beitrag *Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kommunikation. Facetten eines kontextuellen Modells* eine Didaktik der interkulturellen Kommunikation für die Medienpädagogik dar.

Wirtschaft

Manfred Becker präsentiert in seinem Beitrag *Was ist Diversity Management?* die begrifflichen und inhaltlichen Grundlagen von *Diversity Management*, indem der Nutzen von Vielfalt und Einfalt sowie die Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden. Hierbei nimmt Becker eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen *Managing Diversity* und *Diversity Management* vor.

Daniela Rastetter und *Susanne Dreas* diskutieren in ihrem Beitrag *Diversity Management als eine betriebliche Strategie. Zwischen Marktlogik und Fairness* zum einen die hauptsächlichen Kritikpunkte an dem Konzept *Managing Diversity*. Zum anderen zeigen die Autorinnen, mithilfe eines Praxiskonzepts für kleinere und mittlere Unternehmen, einen Weg auf, der *Diversity Managment* trotz Schwächen und berechtigter Kritik zu einem sinnvollen und wirkungsvollen Konzept machen könnte.

Guido Dünnebier geht in seinem Beitrag *Institutionen im Wandel: Ein Blick auf Diversity in der Wirtschaft* der praxisbezogenen Bedeutung von *Diversity Managment* für Wirtschaftsunternehmen nach, indem er deren wichtigste „Treiber“ benennt und analysiert: die Kunden, der Fachkräftemangel und die Gleichberechtigung.

Verwaltung

Sibel Kara und *Andreas Merx* beleuchten in ihrem Beitrag *Integration, Gender und vielfältiges mehr. Wie kommunale Verwaltungen Diversitätspolitiken gestalten und nutzen können* mithilfe von Fallbeispielen wichtige Motivationsfaktoren und Leitlinien für die Gestaltung kommunaler Diversitätspolitiken sowie

die damit einhergehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vorteile und Ziele. Außerdem werden unterschiedliche Wege und Hindernisse der Implementierung von *Diversity*-Ansätzen von einem Nebeneinander eindimensionaler Strategien bis hin zu horizontalen und ganzheitlichen *Diversity*-Politiken aufgezeigt.

Sonja M. Dudek stellt in ihrem Beitrag *Diversity in der Berliner Verwaltung* die bisherigen Erfahrungen mit *Diversity*-Ansätzen in der Berliner Verwaltung vor, indem sie das Projekt „Vielfalt in der Verwaltung" präsentiert.

Literatur

Benbrahim, Karima (2008): Diversity: Eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. Abrufbar unter: http://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen (Stand: 20.10.2015).

Eggers, Maureen M. (2011a): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektitivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript, S. 59-85.

Eggers, Maureen M. (2011b): Diversität/Diversity. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 256-263.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim (2012): Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 7-22.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.

Differenzkonstruktion

Doing Race. Wie werden Menschen zu „Anderen“ gemacht?

Mutlu Ergün-Hamaz

Wenn ich ich bin,
weil ich ich bin,
und du du bist,
weil du du bist,
bin ich ich
und du bist du.
Wenn ich hingegen ich bin,
weil du du bist,
und wenn du du bist,
weil ich ich bin,
dann bin ich nicht ich
und du bist nicht du.[1]

1. Einleitung

Meine Arbeit als Anti-Rassismus und Empowerment-Trainer führt mich mit Menschen aus den verschiedensten Kontexten zusammen: Leute aus dem politischen Aktivismus, wie zum Beispiel die Antifa, Leute, die im sogenannten „multikulturellen“ Bereich viel mit People of Color arbeiten und Leute, die aus ganz persönlichen Gründen für sich entschieden haben, etwas gegen Rassismus zu tun. Eines der faszinierendsten Elemente ist immer wieder zu erleben, wie bei so vielen Menschen so viel Unklarheit über den Begriff der „Rasse“ herrschen kann. Stellt sich doch die Frage, wie können wir erfolgreich Strategien gegen Rassismus entwickeln, wenn wir nicht genau wissen, was eigentlich „Rasse“ nun ist? Dieser Text soll ein Versuch sein etwas mehr Klarheit über den Begriff der „Rasse“ herzustellen, soll ein Beitrag sein „Rasse“, Rassifizierung und Rassismus zu entmystifizieren.

1 Aus dem Theaterstück „Kunst“ von Yasmina Reza; Hughes/Brecht (1975) ordnen den zweiten Satz einem Chassidischen Rabbi zu.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_2

„Rasse“ ist eines jener Konzepte, welche Gesellschaften auf dem gesamten Globus in den letzten 500 Jahren nachhaltig verändert und geprägt haben. Wie viele anderen Konzepte, lebt „Rasse“ nicht nur als eine abstrakte Idee, sondern vom „doing“, vom tun, vom gemacht werden. Den Begriff der „Rasse“ finden wir in den verschiedensten Kontexten wieder: in der Medizin, der Biologie, den Humanwissenschaften, in rassistischen Diskursen, in den Nachrichten, in Kinderbüchern oder -liedern, in der Popkultur, in Lexika, in Diskursen über Rassismus und Rassismuskritik, aber auch in unserer Alltagssprache, wo wir eine Person (meist als Frau sozialisierte), die besonders temperamentvoll und exotisch ist, als „rassig“ bezeichnen. Manchmal verbirgt sich „Rasse“ hinter eher harmlos anmutenden Konzepten wie „Ethnizität“ oder „Kultur“. Hier wird nicht genug Zeit und Raum sein, um Rassismus in seinen verschiedenen Masken und Facetten zu analysieren, aber im Folgenden wird untersucht, welche Auswirkungen der Begriff der „Rasse“ historisch, global-kollektiv und persönlich-individuell hat.

2. Das historische und kollektive „rassische Andere“ und Selbst

Das Konzept der „Rassifizierung“, einer rassischen Identität subjektiviert zu werden, kollektiv in einem Jahrhundertelangen Prozess, individuell von frühester Kindheit an, hängt untrennbar mit dem Konzept der „Rasse“ zusammen. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts entwickelten zahlreiche europäische Wissenschaftler_innen das Konzept der „Rasse“ als damals wissenschaftlich anerkannte Kategorie, um Bevölkerungsgruppen durch willkürlich ausgewählte physiognomische Merkmale zu unterteilen. Gelehrte wie der schwedische Arzt und Naturforscher Carolus Linnaeus (1758), der deutsche Arzt und Physiologe Johann Friedrich Blumenbach (1776), der französische Aristokrat und Romancier Joseph-Arthur de Gobineau (1853) und der deutsch-englische Philosoph Houston Stewart Chamberlain (1899) waren unter anderen die einflussreichsten „Rasse“-Theoretiker. Den meisten dieser Rasse-Theorien lag zu Grunde, dass zwischen drei bis fünf, manchmal auch mehr Großrassen unterschieden wurde: die *weiße*, gelbe, rote und schwarze Rasse unterschied sich meist in Hautfarbe, Schädel- und Augenform, Haaren und Körperbau. Später wurden ihnen auch bestimmte mentale Fähigkeiten zugeschrieben. Die Kontinuitäten des „Rasse“-Konzeptes in der Wissenschaft sind bis in die Gegenwart nachzuverfolgen (vgl. Kohn 1988. Malik 2008). In erster Linie propagierten „Rassentheorien“ von Gelehrten wie Gobineau und Chamberlain, die Überlegenheit der „*weißen* Rasse“, die Unterlegenheit der „Nicht-*weißen* Rassen“ und prägte somit nachthaltig das „moderne aufklärerische Denken“. Mit Charles Darwin (1859) und dem Gedanken der

„natürlichen Selektion“ wurde die Idee der „niederen und höheren Rassen“ in einen naturwissenschaftlichen Kontext gestellt. Die europäische Aufklärung produzierte mitunter die wichtigsten und einflussreichsten Schriften über „Rasse“ (vgl. Eze 1997). So verdeutlichen die Schriften von Georg Wilhelm Friedrich Hegel den evolutionären Charakter der Rassetheorien: „Jenes eigentliche Afrika ist [...] das Kinderland, das Jenseits des Tages der selbstbewussten Geschichte in die schwarze Farbe der Nacht gehüllt ist. [...] Der N***r stellt, wie schon gesagt worden ist, den natürlichen Menschen in seiner ganzen Wildheit und Unabhängigkeit dar: von aller Ehrfurcht und Sittlichkeit, von dem was Gefühl heißt, muss man abstrahieren, wenn man ihn richtig auffassen will; es ist nichts an das Menschliche anklingende in diesem Charakter zu finden (Hegel 1837, S. 137). Und auch Immanuel Kants (1782) Theorie im Rahmen der „Menschenkunde“ veranschaulicht die natürliche und historische Hierarchisierung der „Rassen“ gemessen an ihrer Fortschrittlichkeit: „Das Volk der Amerikaner nimmt keine Bildung an. Es hat keine Triebfedern [...] Sie [...] sorgen auch für nichts, und sind faul [...] Die Race der N***r [...] n[immt] Bildung an, aber nur eine Bildung der Knechte, d.h. sie lassen sich abrichten [...] Die Hindus [...] nehmen [...] Bildung im höchsten Grade an, aber nur zu Künsten, nicht zu Wissenschaften. Sie bringen es niemals bis zu abstrakten Begriffen [...] Die Race der Weißen enthält alle Triebfedern und Talente in sich [...] Wenn irgend Revolutionen entstanden sind, so sind sie immer durch die Weißen bewirkt worden und Hindus, Amerikaner, N***r haben niemals daran Theil gehabt“ (Kant 1997, S. 1187). In der Zeit der Aufklärung dienten diese Rassetheorien als Rechtfertigung für die Versklavung der Menschen in Afrika, der europäischen imperialen Expansion und für die Genozide, welche mit dieser Expansion einhergingen. Dem kolonialen Subjekt konnte durch diese Theorien ein Grad an Menschlichkeit aberkannt werden, da sie noch nicht die zivilisatorischen Errungenschaften Europas erreicht hatten. Die Übersetzung der Rassenideologie in eine rassifizierte Praxis in Kolonialgesellschaften, ging einher mit vielfältigen Identifikationsprozessen in Bezug auf „Rasse“, „Kultur“ und dem „rassischen Anderen“ (vgl. Said 1978. Fanon1965). Unter anderem hielt sich Kolonialismus versteckt hinter der Maske eines imperialen Projekts, einer zivilisatorischen Mission, mit dem Gedanken westliche/europäische Zivilisation dem „rassischen Anderen“ zu bringen (vgl. Said 1993).

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde das kollektive europäische Bewusstsein von Rassenideologien nicht nur geprägt, auf der ganzen Welt wurden pseudowissenschaftliche Rassetheorien verbreitet. So wurde der niedrigere genetische und kulturelle Status Nicht-*weißer* Menschen diskursiv essentialisiert und gleichzeitig wurde eine propagierte kulturelle Vorherrschaft und geistige Überlegenheit der *Weißen*, in sozio-psychologische Vorteile, wirtschaftliche und

politische Macht verwandelt (vgl. DuBois 1924). Es wurde der kulturelle Mythos der Unterlegenheit des „Schwarzen oder orientalischem Subjekts“ geschaffen, in dem der Gedanke der *weißen*/westlichenVorherrschaft impliziert war (vgl. Said 1978. Hall 2000). Das „*weiße* Selbst“ spaltet, verdrängt und projiziert seine eigene „Bösartigkeit“ auf „Schwarzsein“ oder das „Nicht-*weiße* Andere“, um seine eigene moralische Überlegenheit und Vorherrschaft zu errichten (vgl. Dalal 2002). Ferner führt Kolonialismus unweigerlich zu einer kulturellen, geistigen und manchmal auch physischen Vernichtung des kolonialen „Anderen“ (vgl. Memmi 1957). Die binäre Konzeption von „*weiß*/gut vs. schwarz/ schlecht“ war notwendig, als Rechtfertigung für Kolonialismus, der mit dem brutalen Terror der *Weißen* und Ausbeutung des kolonialen „Anderen“ einherging (vgl. Loomba 2005). Mit dem Ende des Kolonialismus haben sich offene Diskurse der *weißen* Vorherrschaft im kollektiven Bewusstsein der *Weißen* verschoben und sind weniger sichtbar geworden (vgl. Gilroy 1992). Es wird dennoch argumentiert, dass die koloniale Ideologie immer noch lebendig im kollektiven Unbewussten der ehemaligen Kolonisator_innen und in weiten Teilen der Kolonisierten ist.

Pseudowissenschaftlichen „Rasse“-Theorien, die während des späten 17. Jahrhunderts entstanden, wurden im Großen und Ganzen als unwissenschaftlich nach dem Zweiten Weltkrieg abgetan. Nach dem schrecklichen rassistischen Exzess der Nazis in Europa wurden diese Rassentheorien der biologischen (oder genetischen) Unterlegenheit der Nicht-*Weißen* von den westlichen Wissenschaften als (mehr oder weniger) „unkorrekt“ erachtet. Dennoch sind die Nachwirkungen dieser Rassentheorien und Geschichten heute sehr lebendig. Auch wenn „Rasse“ nicht mehr offiziell als biologische Einheit existiert, ist es immer noch eine gelebte Realität, es ist eine bestehende (historische, kollektive und individuelle) soziale Konstruktion. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass „moderne“ Gesellschaften immer noch deutlich über soziale Konstruktionen wie „Rasse“, „Ethnizität“ und dergleichen strukturiert sind (vgl. Sivanandan 1990. hooks 1990. Miles/Brown 2003).

Die Rassismus-Forschung hat sich ursprünglich in erster Linie auf die Untersuchung von People of Color und deren Probleme fokussiert. Rassismus gilt als eine marginale Erfahrung, die „von denen am Rande der Gesellschaft“, zum Beispiel „den Rechtsextremen“ ausgeübt wird. Erst gegen Ende der 70er Jahre, wuchs das Interesse in den kritischen Sozial- und Kulturwissenschaften an *Weiß*-Sein. Liberale Gesellschaften versuchen oft, Rassismus als ein Problem der Ränder zu verharmlosen, aber Rassismus ist ein strukturelles Phänomen, das Gesellschaft als Ganzes durchdringt und formt. Macht ist in der Gesellschaft ungleich verteilt und erfolgt oft entlang Color- und Gender-Linien. Obwohl Rassismus ein strukturelles Problem ist, müssen die Strukturen von Personen

reproduziert werden, kollektiv und individuell. Im nächsten Schritt schaue ich mir daher die Theorie der Subjektivierung als eine Form der Rassifizierung an. Ich untersuche die Beziehung zwischen „*weißer*“ Kultur, Subjektivität und Gesellschaft, um ein tieferes Verständnis der Machtmechanismen in Einzelpersonen innerhalb des gesellschaftlichen Machtgefüges zu gewinnen, dann analysiere ich Theorien der Subjektivität in Bezug auf „Rasse“.

3. Subjektivierung und „Rasse“

Wie viel ist von diesen primordialen Rassentheorien immer noch in diskursiven Strömungen heute präsent? Wenn ich mich als White-Awareness-Trainer mit Trainingsteilnehmer_innen unterhalte, sind Vorstellungen über Rasse häufig verschwommen, verwirrt oder werden schlicht und einfach verdrängt. Auf einer wenig bewussten Ebene jedoch bemerke ich, dass der „Rasse“-Begriff in der Tat immer noch in seiner essentialisierten, biologistischen Urform verstanden wird. 500 Jahre diskursive Prägung durch Rassetheorien und Kolonialismus sind anscheinend nicht spurlos am heutigen Subjekt vorbeigegangen.

Subjektivierung ist ein philosophisches Konzept, dass in erster Linie von Foucault (1980) entwickelt wurde. Subjekt-Werdung (oder Subjektivierung) bezieht sich auf die soziale Konstruktion des individuellen Subjekts, der Art und Weise wie ein Individuum sich in ein Subjekt der Gesundheit, Sexualität und „Rasse“ wandelt. Also welche Rolle spielt „Rasse“ in der Subjekt-Werdung? Wenn die Gesellschaft nach „Rasse“ strukturiert ist, ist unser Subjekt-Werdungsprozess auch rassifiziert? Das Wörterbuch der Rasse, Ethnie und Kultur (2003) definiert den Begriff „Rassifizierung“ in folgender Weise: „Rassifizierung (It. razzializzazione; Fr. racialization; De. Rassialisierung) Die Anerkennung der sozial konstruierten Natur des Begriffs „Rasse“ schafft ein Problem für jene Autor_innen, die über „Verhältnisse zwischen den Rassen“ schreiben wollen ohne die Idee der Rasse zu legitimieren. Rassifizierung wird deshalb verwendet, um auf die sozialen Verhältnisse zu verweisen, denen „rassische“ Bedeutungen angehängt sind. Die Verwendung des Begriffs betont den Prozess der Erstellung von rassischen Definitionen und unterstreicht vielmehr den konstruierten Charakter von Rasse und somit als nicht naturgegeben. Also, wenn ein_e Akteur_in ein Verhältnis als „Rasse“-Verhältnis definiert, rassifiziert er_sie das Verhältnis und macht es ein „Rasse“-Verhältnis.“ (Bolaffi et al. 2003, S. 273, Übersetzung aus dem Englischen vom Autor) Ebenso könnten wir sagen „Rassifizierung ist in diesem Sinne die Linse oder das Medium, durch das „Rasse“-Denken arbeitet“ (Murji/Solomos 2005, S.3).

Einer der ersten Theoretiker, der den Begriff „Rassifizierung“ verwendete, war Frantz Fanon (1965). Der Psychiater aus Martinique analysierte, während der Besetzung von Algerien durch die Franzosen, wie Kolonisierung zu einer „Rassifizierung der Gedanken“ (Fanon 1965, S. 171) führte. Die Kolonisator_innen (ge-)brauchten den Rassifizierungsprozess, um einen homogenen, entmenschlichten, gesichtslosen „Anderen“ (Fanon 1965, S. 171), ohne eine ausgeprägte Kultur oder Geschichte zu konstruieren. Dieses „Othering“, „Andersmachen“ inferiorisiert das koloniale Subjekt, wodurch es den Kolonisator_innen erlaubt ist, das eigene „Selbst“ als überlegen definieren zu können. Die Prozesse des „Othering“, des „Andersmachen“ fanden auf einer kulturellen Ebene statt; das imperiale Projekt wurde durch Kultur ausgeübt (vgl. Said 1978). Es könnte daher argumentiert werden, dass die europäische Kultur in dieser Phase durch Rassifizierung in eine „rassische“ Kultur transformierte. Rassenideologien waren keine einfache Meinungsäußerung; sondern sie legten die Grundlage für die Art und Weise, in der Menschen miteinander in Beziehung traten, und wie und wo sie national und international positioniert wurden. Vorstellungen von „Rasse“ manifestierten und manifestieren sich in konkreten sozialen Strukturen. „Rassische“ Kultur und Rassifizierung ist daher auch mit der Hierarchisierung der (globalen) Gesellschaften verbunden. Michael Banton (1977), einer der ersten Sozialwissenschaftler, der den Begriff der „Rassifizierung“ in der Soziologie verwendete, charakterisierte diese Phase des imperialen Projekts als „ein Prozess, der als Rassifizierung bezeichnet werden kann, wodurch eine Art der Kategorisierung entwickelt wurde, angewendet vorläufig in der europäischen Geschichtsschreibung und dann, mit mehr Zutrauen, auf die Bevölkerungen der Welt“ (Banton 1977, S. 18f). Diese Phase kann auch als Rassifizierung der Welt verstanden werden. Eine primordiale, also naturwüchsige rassische Kultur wurde in Verbindung mit dem weltumgreifenden europäischen imperialen Projekt globalisiert.

Koloniale Gesellschaften sind somit streng in rassifizierte sozioökonomische Klassen unterteilt, mit dem/der Kolonisator_innen an der Spitze der Machthierarchie (vgl. Memmi 1957). Weil *Weiß*-Sein im Zentrum einer „rassischen Kultur“ steht, welche dem kolonialen „Anderen“ aufgezwungen wird, kann eine „Kultur der Rassifizierung“ auch als „Kultur der *weißen* Vorherrschaft“ (Martinot 2003, S. 130) verstanden werden. Mit anderen Worten, weil „Rasse“ als eine Konstruktion eingesetzt wird, um soziale Beziehungen zu gestalten, ist es ein Spiegelbild der kulturellen und politischen Werte und Normen. Während Subjektivierung im Allgemeinen die Verinnerlichung von Machtstrukturen des Subjekts bildet, stellt Rassifizierung (oder rassische Subjektivierung) die Internalisierung von gesellschaftlichen Werten und Normen in Bezug zu „Rasse“ in dem Prozess der rassischen Subjektwerdung dar. Auch

wenn jemand nicht an die Existenz von „Rassen“ als solche glaubt, diese Person denkt und handelt unbewusst nach den rassischen Formationen in der Gesellschaft, so als würde es auf die Welt durch eine rassifizierte Brille oder Schablone blicken ohne sich darüber bewusst zu sein. Die rassifizierten Strukturen der Gesellschaft werden in den rassifizierten Strukturen der Psyche widergespiegelt, bekräftigt und umgesetzt (vgl. Dalal 2002, S. 7). In anderen Worten, eine rassifizierte Psyche erschafft automatisch eine rassifizierte Gesellschaft mit rassifizierten Körpern (zu einem gewissen Grad, ohne sich dessen bewusst zu sein). Gleichzeitig erschafft eine rassifizierte Gesellschaft eine rassifizierte Psyche, individuell und kollektiv, die rassische Machtstrukturen reproduziert.

4. Rassische Subjektivität

Was ist Subjektivität? Subjektivität hängt mit unseren sozialen Identitäten und Rollen in der Gesellschaft zusammen. In dem Buch „Subjectivity“ von Donald E. Hall (2004) definiert der Autor den Begriff wie folgt: „Subjektivität: wird häufig synonym mit dem Begriff ‚Identität‘ verwendet. Subjektivität bezeichnet unsere sozialen Konstrukte und unser Bewusstsein von Identität genauer. Gemeinhin sprechen wir von Identität als ein flaches, eindimensionales Konzept, aber Subjektivität ist viel breiter und facettenreicher; es ist ein soziales und persönliches Wesen, das in Verhandlung mit breiten kulturellen Definitionen und unseren eigenen Idealen existiert. Vielleicht haben wir zahlreiche versteckte Identitäten, der Rasse, Klasse, Gender, sexuelle Orientierung, etc., und eine Subjektivität, die aus all diesen Facetten besteht, sowie unser eigenes unvollkommenes Bewusstsein unserer Selbst“ (Hall 2004, S. 134). Dieser Artikel verwendet nicht-dualistische Konzepte der „Subjektivität“, welches die Vorstellung von einem dichotomen inneren und äußeren Sein dekonstruiert (vgl. Mama 1995, S. 1). Es ist einer essentiellen Vorstellungen von Identität vorzuziehen, die das Risiko einer Wiedergabe primordialistischer „Rasse“-Konzepte eingehen. Wie Marx (1971), Freud (1991) und Ferdinand de Saussure (1960) gezeigt haben, sind die Vorstellungen von einer stabilen und authentischen „Identität“ und „Selbst“, die in der Spätrenaissance und Aufklärung entstanden sind, abhängig von wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen, vom Unbewussten, der Psyche und ihrer Positionierung in dem diskursiven Netz sozialer Bedeutungen (Hall 2000, S. 145). Also, eine bewusste, wissende, essentielle und authentische „Rassen“-Identität ist nicht vorhanden und kann daher nicht vorrangig für die Reproduktion von rassistisch strukturierten Gesellschaften verantwortlich gemacht werden. Die Verbreitung und Dauerhaftigkeit rassischer Kultur, ist daher in der Dynamik des Sozialen und des Subjekts verwurzelt, in der Art, wie kultu-

relle „Rasse"-Diskurse die Psyche des Subjekts prägen und auf einer unbewussten Ebene in Betrieb sind.

Rassische Subjektivität und unsere rassische Identität sind untrennbar mit dem Sozialen verbunden. In „The Psychic Life of Power" schreibt Judith Butler in Bezug auf Foucault, dass kein Individuum ein Subjekt wird, ohne vorher einer „Subjektivierung" (Butler 1997, S. 11) durch kulturelle Diskurse unterzogen zu werden. „Rasse" als kultureller Diskurs prägt somit das Leben aller in der Gesellschaft, *weiße* und Nicht-*weiße* Menschen. Lawrence Hirschfelds Studien mit kleinen Kindern „zeigen, dass Kinder, die um die drei Jahre alt sind, ein viel erwachsenen-ähnlicheres Verständnis von Rasse und insbesondere rassischem Essentialismus haben, als frühere Forscher dies ihnen zuschrieben" (Hirschfeld 1997, S. 83). Rassifizierung beginnt also in einem sehr frühen Stadium, einem Entwicklungsstadium in dem wir nicht imstande sind, uns bewusst zu entscheiden, ob oder wie wir dieser kulturellen/rassischen Prägung unterworfen werden wollen. Auf diese Weise wird „Rasse", *Weiß*-Sein und der „Andere" sozial konstruiert. Deren Reproduktion ist durch eine Kultur der Nichtwahrnehmung bestimmt, in der die Positionierung der Menschen in der Gesellschaft als common sense anerkannt wird. Daher könnte argumentiert werden, dass das Leben von *weißen* Menschen und nicht-*weißen* Menschen durch „Rasse" geformt ist, in einer ähnlichen Weise wie das Leben für Cis-Männer und Cis-Frauen durch Cis-Gender (Cis-Gender verwende ich als, all das was als „natürliches Geschlecht" verstanden wird, im Kontrast zu Transgender oder Intersex) strukturiert wird (Frankenberg 1993, S. 1). Es ist „Rasse", aber auch (Cis-) Gender, Sex, Klasse und vieles mehr, die Machtstrukturen in der Gesellschaft formen.

Sehr oft betonen Forscher_innen der Kritischen-Weiß-Seins-Studien die Wichtigkeit, Privilegien, die mit einer *weißen* Sozialisation einhergehen, anzuerkennen (vgl. McIntosh 1989. Rothenberg 2002. Roediger 1991). Die nachteilhaften und entmenschlichenden Kosten *weißer* Privilegien für das *weiße* Subjekt sind jedoch weniger erforscht. Es wird argumentiert, dass die Fehlinformationen, die zusammen mit Rassifizierung einhergehen, auch negative kognitive Auswirkungen auf die Entwicklung der Psyche des *weißen* Individuums haben können (vgl. Katz 1978, S. 13). Die Entwicklung der *weißen* rassischen Identität ist stark abhängig von der Konstruktion eines gegensätzlichen rassischen „Anderen".

Was bedeutet eine Sozialisation ins *Weiß*-Sein? Wie lernen *Weiße, weiß* zu sein? In früheren Jahrzehnten propagierten Rassetheorien öffentlich die Überlegenheit der *Weißen* gegenüber den anderen „Rassen". *Weiß*-Sein wurde historisch durch koloniale und imperiale Gewalt umgesetzt, doch wenn wir heute Rassismus betrachten, dann hat es sein Gesicht stark verändert. 1990 schrieb A.

Sivanandan, dass Rassismus „nicht stillhält; es ändert seine Form, Größe, Konturen, Zweck, Funktion – mit Veränderungen in der Wirtschaft, der sozialen Struktur, des Systems und vor allem aber durch die Widerstände, die Kämpfe gegen das System“ (Sivanandan 1990, S. 64). In der Tat: heute sprechen nur die, die als Extremist_innen gelten ausdrücklich über die Überlegenheit der *weißen* „Rasse“ in Bezug auf Nicht-*weiße* „Rassen“. Offen rassistische Diskurse, welche die Idee eines essentiell subalternen „Anderen“, der (biologisch argumentiert) schlechter ist als *weiß* aufrechterhielten, wurden weitgehend durch eine kodierte Sprache der Kultur und Lebensweise ersetzt (vgl. Gilroy 1992, S. 53). Dies zeigt sich insbesondere in modernen antisemitischen Diskursen und im anti-muslimischen Rassismus, wo selten von der biologischen, aber der kulturellen Unterlegenheit (und auch der ausgehenden Gefahr) gegenüber dem aufgeklärten, liberalem Abendland gesprochen wird. Während die Sprache der *weißen* Vorherrschaft verändert wurde, so ist die Bildsprache, die zusammen mit rassistischen Ideologien einhergeht immer noch in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen präsent. In der (Kinder-)Literatur, Filmen, Kunst und Nachrichten wird die Narrative vom gewaltbereiten, unintegrierbarem „Moslem“ für *Weiße* zu einem identitätsstiftendem Element.

Die Forschung zeigt, dass sehr junge Kinder schnell lernen, nicht nur Unterschiede wahrzunehmen, sondern sie auch auf soziale Werte und Werturteile zu beziehen (vgl. Meulenbelt 1988). Stereotype Vorstellungen und Vorurteile haben Auswirkungen auf Verhalten und Einstellungen der Kinder gegenüber anderen, aber auch darauf, wie sie sich selbst verstehen und wahrnehmen. Im Alter von zwei Jahren erwerben Kinder ein Gefühl für die Hautfarbe. Im Alter zwischen drei und fünf Jahren sind Kinder bereits in der Lage, Menschen über ihre kulturellen Besonderheiten wie Sprache, Kleidung, Essen und was der herrschende Diskurs als „Rasse“ wahrnimmt, zu unterscheiden (vgl. Meulenbelt 1988, S. 174). Diese Differenzierung bleibt nicht wertfrei. Kinder werden sozialisiert, um *Weiß*-Sein als gut und Schwarzsein als schlecht zu empfinden. Diese ideologische oder kulturelle binäre Opposition manifestiert sich in der Alltagssprache und im Verhalten als eine Art Spiegelbild eines farbcodierten Bewusstseins (vgl. Dalal 2002, S. 140 und S. 169). Dieses farbcodierte Bewusstsein, Sprache und Verhalten ist wiederum in eine farbcodierten Kultur und Gesellschaft übersetzt. Die Ergebnisse dieser rassischen Kultur sind rassifizierte Subjekte und die Anwesenheit von „Rassen“-Paradigmen in unserer Alltagskultur und im herrschenden Diskurs. Diese Paradigmen werden von Kindern im Frühstadium aufgenommen und wiedergegeben. Die Reproduktion dieser rassischen Kultur wird ihr ganzes Leben lang dauern, wenn sie nicht das Bewusstsein für diese Paradigmen gewinnen und handeln, um sie zu ändern.

5. Entstehung rassischer Subjekte

Kulturen und Gesellschaften, die nicht nach „Rasse“ strukturiert sind, beziehen sich auf den „Anderen“ unterschiedlich und zeigen, dass die Angst vor dem „Anderen“ nicht natürlich, sondern konstruiert ist (vgl. Fanon 188, S. 32). Einige Forscher lehnen ebenfalls eine geistige oder evolutionäre Disposition für Rassismus ab (vgl. Cowlishaw 1986; Hirschfeld 1997). In jüngerer Zeit haben (Evolution-)Wissenschaftler_innen argumentiert, dass Rassismus im Zusammenhang steht wie Menschen Informationen im Gehirn strukturieren, kategorisieren und beurteilen (vgl. van den Berghe 1981). Allerdings argumentiert Hirschfeld, dass wenn „menschliche Erkenntnisse über Gruppen einfach eine direkte und genetisch bedingte Reaktion auf Begegnungen mit Markern der Gruppenunterschiede wären, hätten wir Chaos, nicht Ethnozentrismus“ (Hirschfeld 1997, S. 78). Mit anderen Worten: es gibt keine menschliche genetische Veranlagung für Rassismus; rassische Subjekte entstehen durch Sozialisation, durch den Prozess der Subjektivierung in die Gesellschaft, durch Internalisierung der vorherrschenden Paradigmen; die einer rassischen Kultur.

Kinder werden sobald sie geboren sind, dem dominanten Rassendiskurs unterworfen. Im Alter zwischen drei und sechs Jahren entwickelt sich ihre rassische Identität allmählich. *Weiße* und People of Color sind den kulturellen Repräsentation von „Rasse“ ausgesetzt und verinnerlichen diese. Diese Entwicklung ist nicht ein bewusster Prozess. Rassische Identität wird als selbstverständlich verinnerlicht, in der Regel, unkritisch und unumstritten, ebenso wie die Verinnerlichung von Gender-, sexuellen und sozioökonomischen Rollen. Forschung zur Entwicklung rassischer Subjektivität zeigt, dass die Angst vor dem „Anderen“ oder Fremden nicht, wie es oft gesagt, eine natürliche menschliche Eigenschaft ist, sondern, dass das diskriminierende Verhalten angelernt ist.

Diane Hughes (1997) fasst die Forschungserkenntnisse der Sozialpsychologie zur Entwicklung rassischer Subjektivität wie folgt zusammen: „die Forschung im Forced-Choice Racial Preference Paradigma kommt zu dem Schluss, dass Kinder rassische Präferenzen bei der Wahl ihrer Stimuli bereits in einem sehr jungen Alter zeigen“ (Hughes 1997, S. 122). 10% *weißer* drei-jähriger Kinder begünstigen Bilder, die andere *Weiße* zeigen (vgl. Aboud 1988). Die wissenschaftliche Forschung mit vier- bis fünf-jährigen *weißen* Kindern zeigt eine stetig wachsende Präferenz, von fast 40% für Bilder mit *weißen* Menschen, im Gegensatz zu Bildern mit People of Color (vgl. Aboud 1988. Corenblum/Annis 1991. Newman et al. 1983. Spencer/Horowitz 1973). Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die negativen Gefühle oder Gedanken *weißer* Kinder auf People of Color sich in ihrer negativen Assoziationen mit schwarzen Puppen oder Bildern mit People of Color manifestieren. *Weiße* Kinder brachten

Meinungen zum Ausdruck wie „People of Color haben negative Qualitäten“ und dass „sie die am wenigsten bevorzugten Spielkameraden sind“ (vgl. Spencer/ Horowitz 1973). Kinder of Color werden im gleichen Alter rassifiziert, jedoch gibt es bei Kindern of Color keine Beweise für ähnliche Formationen, die In-Group vorzuziehen und *weiße* Kinder nicht zu mögen oder als Out-Group abzulehnen (vgl. Semaj 1980. Spencer 1982. 1984. 1986. Whaley 1993). Einige Studien haben sogar eine Vorliebe für *Weiß*-Sein unter Kindern of Color entdeckt (vgl. Gopaul-McNicol 1988. Powell-Hopson /Hopson 1988. Spencer 1985), was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass Nicht-*Weiße* unter anderem eine rassische Kultur mit *Weiß*-Sein im Zentrum verinnerlichen.

Rassifizierung arbeitet auf zwei Ebenen: individuell und kollektiv. Individuell tritt Rassifizierung zu einem sehr frühen Zeitpunkt in das Leben der Kinder und wird daher oft unbewusst verinnerlicht. Das Wissen, die Differenzierung und Werturteile darüber, wer die „Anderen“ sind und über uns selbst, werden somit tief in die Strukturen unserer Psyche eingeschrieben. Rassifizierung wird auch auf einer unbewussten Ebene von Generation zu Generation weitergegeben. Insbesondere Kinder sind sehr empfänglich bei der Wahrnehmung und Nachahmung nonverbaler Kommunikation wie zum Beispiel Mimik und Körpersprache (vgl. Meulenbelt 1988, S. 175). Mit anderen Worten: Rassismus ist nicht abhängig von der offenen verbalen Aussprache von Annahmen zu *weißer* Vorherrschaft oder der Unterlegenheit von Schwarzen. Kinder lesen die unbewusste Sprache der Erwachsenen und lernen zu verstehen, dass „Schwarz“ etwas Negatives und „*Weiß*“ etwas Positives ist. Im Alter von sieben oder acht Jahren haben Kinder eine Vorstellung vom „Anderen“, basierend auf der Idee, dass „Rasse“ eine essentielle menschliche Kategorie ist (vgl. Hirschfeld 1997, S. 83).

Kollektive Rassifizierung ist eine Jahrhunderte umspannende, historische und kulturelle Entwicklung. In „The Rule of Racialization: Class, Identity, Governance“ teilt Steve Martinot (2003) die kollektiven Rassifizierungsprozesse in drei Phasen ein und stellt fest: „Sie [die kollektiven Prozesse, Anm.d.Verf.] bestehen aus drei kulturellen Elementen der Kolonialgesellschaft, nach der die Gesellschaft sich selbst „rassifizierte“ (vgl. Martinot 2003, S. 179). Das erste Element ist ein Gefühl der Treue und Verpflichtung gegenüber der kolonialen Gesellschaft und die Versklavung und Entmenschlichung, die Gewalt, die anderen Menschen angetan wird und die erforderlich ist, um die Kolonialgesellschaft zu erhalten. Das zweite Element ist ein Gefühl des Verfolgungswahns und der Angst, die erzeugt wird durch diese Gewalt. Die weiße Furcht vor Aufruhr, Widerstand, oder Autonomie auf Seiten derer, die versklavt wurden, in dessen Namen eine menschenverachtende Gewalt gegen sie rationalisiert wird. Das dritte Element ist ein Gefühl von weißer Solidarität gegen diese selbst erzeugte

Bedrohung, welche den Verfolgungswahn begründet und Gewalt rechtfertigt. Jedes dieser kulturellen Elemente wird durch politisches Handeln sichtbar und ihnen wird eine kulturelle Realität gegeben, sowohl durch soziale Institutionalisierung als auch individuelle Verinnerlichung. Kein Element der ursprünglichen Konstruktion von Weiß-Sein – „Rasse“ oder Rassismus – verlief ohne Beteiligung des Staates (vgl. Martinot 2003, S. 179).

Mit anderen Worten: *Weiß*-Sein hat sich historisch durch einen kollektiven Prozess der kolonialen Gewalt, die durch Kultur gefördert und gehandelt wurde, hervorgebracht. Die Kultur der rassischen Gewalt ist die Säule *weißer* Subjektivierung, individuell und kollektiv. Rassistische Ideologie teilt sich über verschiedene Kanäle der Subjektivierung wie Diskurse in Politik, Medien, Familie und Kultur mit (vgl. Essed 1991, S. 51). Die Werte und Normen, die wir verinnerlichen, werden durch Kultur und Rassendiskurse in unser (Unter-) Bewusstsein durchgeführt. Während die Kultur der *weißen* Vorherrschaft zu einem frühen Zeitpunkt in der Kindheit internalisiert und unbewusst wiedergegeben wird, spiegelt sich die rassische Struktur der (erwachsenen) Psyche in den (unbewussten) rassistischen Strukturen der Gesellschaft wider. Einfach gesagt: wir können nur das im Außen bilden, was bereits in uns selbst ist, historisch, kollektiv und individuell. Das Außen reflektiert auf uns zurück und informiert ständig das Innen, aktueller und kommender Generationen.

500 Jahre erlebten wir Doing Race. Global wurde eine rassische Kultur mit *Weiß*-Sein im Zentrum eingeführt. Kinder werden im frühsten Alter in diese Kultur eingeführt, damit sie auch später in diesem Unterdrückungssystem funktionieren können. Aber Un-doing Race ist möglich. Wenn wir uns über die historischen, kollektiven und strukturellen Phänomene von *Weiß*-Sein bewusst werden und wenn wir uns über unsere eigene kulturelle Prägung bewusst werden, versetzen wir uns in die Lage, unseren Verstand und somit auch Schritt für Schritt die Welt zu dekolonisieren. Als Individuen mag uns dieser Prozess ein Leben lang begleiten, kollektiv wird es noch viele Jahrzehnte brauchen, uns zu entrassifizieren – wenn es das ist, was wir wirklich wollen.

Literatur

Aboud, Frances (1988): Children and Prejudice, New York: Basil Blackwell Ltd.

Banton, Michael (1977): The Idea of Race, London: Tavistock.

Bolaffi, Guido/Bracalenti Raffaele/Braham, Peter/Gindro Sandro (Hrsg.) (2003): Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Butler, Judith (1997): The Psychic Life of Power, Stanford, California: Stanford University Press.

Corenblum, Barry and Annis, Bob (1993): ‘Development of Racial Identity in Minority and Majority Children: An Affect Discrepancy Model’. In: Canadian Journal of Behavioural Science, Vol. 25 (2), S. 499-521.

Cowlishaw, Gillian (1986): Race for Exclusion. In: Journal of Sociology, Vol. 22 (1), S. 3-24.

Dalal, Farhad (2002): Race Colour and the Process of Racialization, London, New York: Routledge.

DuBois, W.E.B. (1924): ‘The Superior Race’. In: The Oxford W.E.B. DuBois Reader, (1996), Eric J Sundquist (Hrsg.), Oxford, New York: Oxford University Press.

Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism: An interdisciplinary Theory, London: Sage.

Eze, Emmanuell (1997): Race and the Enlightenment: A Reader, Malden and Oxford: Blackwell Publishers.

Fanon, Frantz (1965) The Wretched of the Earth, Harmondsworth: Penguin Books.

Fanon, Frantz (1969) Aspekte der Algerischen Revolution (Aspects of the Algerian Revolution), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Fanon, Frantz (1980) Schwarze Haut, weisse Masken (Black Skin, White Masks), Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Fanon, Frantz (1988) Towards the African Revolution, Groove Press, New York.

Foucault, Michel (1980) Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977, New York: Pantheon Books.

Frankenberg, Ruth (1993): White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness,

Minnesota: University of Minnesota Press.

Gilroy, Paul (1992): The End of Antiracism. In: ‘Race’, Culture and Difference, James Donald and

Ali Rattansi. (Hrsg.), London: Sage, S. 49-61.

Gopaul-McNicol, Sharon-Ann (1988): Racial Identification and Racial Preference of Black Pre-school Children in New York and Trinidad. In: Journal of Black Psychology, Vol. 14 (1), S. 65-68.

Hall, Donald E. (2004): Subjectivity, London: Routledge.

Hall, Stuart (2000): Old and New Identities, Old and New Ethnicities. In: Theories of Race and Racism: A Reader, L. Back and J. Solomos (Hrsg.), London: Routledge, S. 144-153.

Hegel, G.W.F. (1837): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden. Band 11, neu herausgegeben von Hermann Glockner, Stuttgart: Fromanns Verlag.

Hirschfeld, Lawrence (1997): The Conceptual Politics of Race: Lessons from Our Children. In: EthosVol. 25 (1): S. 63-92

Hooks, bell (1990) Yearning: Race, Gender and Cultural Politics, Boston: South End Press.

Hughes, Diane (1997): ‘Racist Thinking and Thinking about Race: What Children Know but Don't Say’ in Ethos Vol. 25, (1), S. 117-125.

Kant, Immanuel (1997): Menschenkunde. (Die Vorlesungen des Wintersemesters 1781/82 aufgrund der Nachschriften) In: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft (Hrsg.), Kants gesammelte Schriften, Bd. XXV. Berlin: Reimer.

Katz, Judith (1978): White Awareness: Handbook for Anti-Racism Training, Norman: University of Oklahoma Press, (2nd edition, revised and expanded 2003).

Kohn, Marek (1988): The Race Gallery: The Return of Racial Science, London: Vintage.

Loomba, Ania (2005): Colonialism/Postcolonialism, London: Routledge.

Malik, Kenan (2008): Strange Fruit: Why Both Sides Are Wrong in the Race Debate, Oxford: One-world Publications.

Martinot, Steve (2003): The Rule of Racialization: Class, Identity, Governance, Temple University Press, Philadelphia.

McIntosh, Peggy (1989): White Privilege: Unpackingthe Invisible Knapsack. In: Peace and Freedom (July/August): S. 10-12.

Memmi, Albert (1957): The Colonizer and the Colonized, London: Earthscan Publications.

Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien: Über Sexismus, Rassismus und Klassismus, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Miles, Robert and Brown, Malcolm (2003): Racism, London: Routledge.

Murji, Karim/Solomos, John (Hrsg.) (2005): Racialization: Studies in Theory and Practice, Oxford and New York: Oxford University Press.

Newman, M A./Liss, M. B./Sherman F. (1983): Ethnic Awareness in Children: Not a Unitary Con-cept. In: The Journal of Genetic Psychology, Vol. 143 (3), S. 103-112.

Powell-Hopson, Darlene/Hopson, Derek (1988): Implications of Doll Color Preferences among Black Preschool Children and White Preschool Children. In: Journal of Black Psychology, Vol. 14 (1), S. 57-64.

Roediger, David (1991): The Wages of Whiteness: Race and the Making oft he American Working Class, London & New York: Verso.

Rothenberg, Paula (Hrsg.) (2002): White Privilege: Essential readings on the other side of racism, New York: Worth Publishers.

Said, Edward (1978): Orientalism – Western Conceptions of the Orient, London: Penguin Books.

Said, Edward (1993): Cutlure and Imperialism, London and Sidney: Vintage.

Said, Edward (1997) Covering Islam: How the Media and Experts Determine How We See the Rest of the World, Vintage Books, New York.

Semaj, Leahcim (1980): The Development of Racial Evaluation and Preference: A Cognitive Approach. In: The Journal of Black Psychology, Vol. 6 (1), S. 659-679.

Sivanandan, A. (1990): Communities of Resistance: Writings on Black Struggles for Socialism, London, New York: Verso.

Spencer, Margerete B. (1982): ‘Preschool Children's Social Cognition and Cultural Cognition: A Cognitive Developmental Interpretation of Race Dissonance Findings’. In: Journal of Psychology,Vol. 112 (1), S. 275-286.

Spencer, Margerete B. (1983): Children's Cultural Values and Parental Child Rearing Strategies. In: Developmental Review Vol. 3 (3), S. 351-370.

Spencer, Margerete B. (1984): Black Children's Race Awareness, Racial Attitudes, and Self-concept: A Reinterpretation. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 25 (2), S. 433-441.

Spencer, Margerete B. (1985): Cultural Cognition and Social Cognition as Identity Correlates of Black Children's Personal Social Development. In: The Social and Affective Development of Black Children Margerete B. Spencer, Geraldine K. Brookins, and Walther R. Allen (Hrsg.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 215-230.

Spencer, Margerete B./Horowitz, Frances D. (1973): Effects of Systematic Social and Token Reinforcement on the Modification of Racial and Color Concept Attitudes in Black and in White Preschool Children. In: Developmental Psychology, Vol. 9 (4), S. 245-254.

van den Berghe, Pierre (1981): The Ethnic Phenomenon, New York: Elsevier.

Whaley, Arthur (1993): Self-esteem, Cultural Identity, and Psychological Adjustment in African American Children. In: Journal of Black Psychology, Vol. 19 (1), S. 406-422.

Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht?

Karl August Chassé

1. „Doing underclass“

Bei einer Wahlkampfveranstaltung auf dem Mainzer Weihnachtsmarkt im Dezember 2006 rief der damalige SPD-Vorsitzende Kurt Beck einem Besucher, der gegen Hartz IV protestierte, zu: „Wenn Du dich wäscht und rasierst, hast Du in drei Wochen einen Job“. Hier haben wir alle Elemente eines „Doing underclass“ zusammen: 1. Die neoliberale (Um-) Definition des Problems Arbeitslosigkeit, nämlich ursächlich sei das Verhalten 2. die Zuschreibung einer hinter dem (ungewaschenen) Verhalten stehenden Mentalität fehlender Aktivierung und Selbstverantwortlichkeit 3. die Diagnose, es fehle am Bemühen (festgemacht offensichtlich im Äußeren), 4. der Anspruch der Deutungshoheit („ich habe die Situation richtig gedeutet“), 5. die Anrufung einer allgemeingültigen Wirklichkeitsinterpretation („Wer sich bemüht und sich selbstverantwortlich um seine Marktfähigkeit kümmert, hat auch Erfolg“) für das Publikum und dessen Einbezug in 6. einen allgemein(gültig)en Konsens über Wirklichkeitserklärung und Handlungsstrategien, 7. die implizite Legitimation der neugeschaffenen Institution des „Forderns und Förderns“ im SGB II (Hartz IV).

2. Zu allgemeinen Charakteristika des Unterschichtdiskurses in Deutschland

Die Unterschichtsdebatte (vgl. Chassé 2010, S. 18-60) stellt als Problematisierung sozialer Probleme zugleich eine gesellschaftliche und politische Formierung von Diskursen dar, d.h. Sachverhalte werden in einer bestimmten Art und Weise interpretiert (die gleichen Phänomene könnten auch anders interpretiert und damit auch anders behandelt werden; vgl. Groenemeyer 2010) und wird von kritischen Kommentatoren als ein auf Abgrenzung zielender, moralisierender Reflex der abstiegsbedrohten Mittelschichten interpretiert: „Auf die vor allem medial transportierte Botschaft einer eigenständigen (sub)kulturellen Entwicklung der Schlechterverdienenden, die – so das Bild – selbstbewusst ihre Diffe-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_3

renz inszenieren und ihre unterprivilegierte Stellung in einen eigenen Trash-Stil überführen, folgte seitens der etablierten Mittelschichten die offene Distanzierung und offensive Pädagogisierung. Die kulturelle Minderwertigkeit der Unterschichten und ihrer Medien, die fehlende Bürgerlichkeit und moralische Selbstdisziplin, die Unfähigkeit oder Unwilligkeit zu Eigenverantwortung, zu eigener Anstrengung, Mühe und Langfristorientierung, die Mentalität der Ausnutzung sozialstaatlicher Sicherungssysteme wurden nun nicht mehr allein von wirtschaftsliberalen Kommentatoren in die Debatte eingeführt, sondern sind Gegenstand alltäglicher Selbstverständigung und wechselseitiger (An-)Erkennung unter jenen, die sich selbst zur Mittelschicht und zum Bürgertum zählen und zählen lassen wollen“ (Lessenich/Nullmeier 2006, S. 23).
Zusammenfassend kann man hervorheben:

1. Der Unterschichtendiskurs tendiert zu einer projektiven Thematisierung gesellschaftlicher Problemlagen als Problem einer Gruppe, der Unterschicht. Als problematisch geltende Sachverhalte (Arbeitslosigkeit, Bildungsferne, sexuelle Verwahrlosung, Minderjährigenschwangerschaften, Passivität, Apathie usw.) werden einer Gruppe zugeschrieben bzw. als Problem „der Unterschicht“ behandelt, die essenziell für die Unterschicht sind.
2. Der Unterschichtendiskurs legt ferner nahe, dass die genannten Probleme problematische Eigenschaften von Mitgliedern der Unterschicht sind. Fehlende Qualifikation, und noch krasser fehlende Moral werden kulturkritisch als Problem einer gesellschaftlichen Teilgruppe interpretiert, und diese Diagnose ist an Zerfallsdiskurse anschlussfähig. Dies gilt auch für andere Perspektiven, etwa auf Sexualität, Apathie und ähnliches. Strukturen und Herstellungsmechanismen sozialer Ungleichheit bleiben außen vor.
3. Ein Aspekt des projektiven Charakters von Unterschichtdiskursen besteht darin, nicht die verstärkten Ungleichheitsstrukturen und die neuen Prekaritäten in den Blick zu rücken, sondern von diesen Integrations- und Normalitäts-Erwartungen abweichende Bewältigungsformen zum Thema zu machen. Legitimiert wird dies durch normative Konzepte von Integration, vor allem hinsichtlich des Arbeitsmarktes. Damit wird eine Vorstellung abweichenden Verhaltens erzeugt, dessen Ursache nicht in den gesellschaftlichen Entwicklungen und Strukturen, sondern in den Mentalitäten und Wesenseigenschaften der bezeichneten Gruppen liegt.
4. die Unterschichtdiskurse tendieren dazu, generalisierende Aussagen über benachteiligte Gruppen vorzunehmen und dabei von den erheblichen Unterschieden etwa zwischen den Unterschichtenmilieus, den Lebenslagen und den Erfahrungszusammenhängen abzusehen.

Der Diskurs über „Unterschicht“ als Problem überblendet die strukturelle Bedingungslage, dass die Benachteiligung der Unterschicht weniger ein Problem

ist, sondern vielmehr ein massives Problem *hat*: die partielle bzw. gänzliche soziale Ausschließung.

Der Unterschichtdiskurs dient eher weniger dazu, Aussagen über die sogenannte Unterschicht zu machen (dazu sind seine Aussagen empirisch zu fragwürdig). Er transportiert vielmehr ein neues Verständnis von Ausschließung, nämlich dass wer nicht selbstverantwortlich und d.h. selbstaktivierend aktiv ist, außerhalb der Gesellschaft steht, bzw. sich selbst außerhalb stellt. Hier wird eine neue hegemoniale Deutung aufgerufen, die die marktbezogene Selbstverantwortlichkeit als mit dem Gemeinwohl zusammenfallend interpretiert. Diese Anrufung richtet sich an alle. Insofern transportiert der Unterschichtdiskurs ein an alle Gesellschaftsmitglieder gerichtetes neues Menschenbild, dessen Kern man in der Zuschreibung von Selbstverantwortung für das eigene Leben sehen kann, verstanden als Orientierung auf den Markt und seine kontingenten Entwicklungen. Da Konsequenzen dem Individuum zugeschrieben werden – es ist selbst verantwortlich für Gelingen wie für Scheitern – enthält es zugleich eine moralische Konnotation.

Mit diesem neuen Verständnis von Ausschließung (einer Subjektivierung) werden zugleich die Linien der Respektabilität verschoben.

Einerseits wird den oberhalb von „Unterschichten“ stehenden Gruppen eine neue Abgrenzungsmöglichkeiten und neue Formen der Selbstdeutung angeboten (nicht mehr Leistung gegen relative Sicherheit, wie im Fordismus, sondern Selbstverantwortlichkeit für das Gemeinwohl, wie im Neoliberalismus), die mit ihrem bisherigen Selbstverständnis in Widerspruch stehen, das im Kern meritokratisch genannt werden kann.

Zum anderen wird den Teilen der Unterschicht, die um ihr Überleben kämpfen, ebenfalls eine Abgrenzungsfolie gegenüber jenen vermittelt, die sich nicht im Hamsterrad um Integration gleich welcher Qualität bemühen.

Die neu geschaffenen sozialstaatlichen Strukturen, die Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe in der Grundsicherung nach SGB II mit den Instrumenten des „Förderns und Forderns“ zeichnen sich durch eine Ausweitung des Fürsorgeprinzips (Gewährleistung eines Existenzminimums bei institutionalisiertem Missbrauchsverdacht) auf bisher davon nicht berührte Teile wohlfahrtsstaatlicher Sicherung, wie die Sozialversicherung insgesamt und den Zugang zu sozialer Infrastruktur aus (vgl. Cremer-Schäfer 2004).

Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass selbst Ein-Euro-Jobber, deren Aussichten auf eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt auch von ihnen selbst als gering eingeschätzt werden, sich durch ihr (symbolisches) Bemühen, Aktivität und Anstrengungen zu zeigen, einerseits zugehörig fühlen, andererseits sich implizit von einer (fiktiven) passiven Unterschicht abgrenzen, und dass das für ihre Identität prägend ist. Sie haben gleichsam die neoliberale Aktivierungsanru-

fung verinnerlicht, und für sich die Hoffnungen auf ein besseres Leben und eine bessere Zukunft aufgegeben (vgl. Bareis 2012, Bareis/Cremer-Schäfer 2008). Bareis und Cremer-Schäfer interpretieren dies als „simulierte Integration“ (2008, S. 126). Simuliert einerseits deswegen, weil Reproduktion auf dem Niveau der Grundsicherung nur Überleben ermögliche, darüber hinausgehende Teilhabe aber ausschließe. In Bezug auf die Subjekte deswegen simuliert, weil die flexible Marktorientierung verinnerlicht, als alternativlos hingenommen, die prekäre Existenz in die Zukunft verlängert wird und dennoch die Individuen sich angestrengt bemühen, dazu zu gehören und ihr Handeln unter diesem Imperativ steht. Ich selbst habe diesen Sachverhalt einmal als sekundäre Integration, als neue Form gesellschaftlicher (Ein- und) Ausschließung bezeichnet (Chassé 2008, S. 69).

3. Zur Theorie des „Doing class“

Unter „doing class“ wird eine situations- und kontextbezogene Vielfalt von Interaktionen und Praktiken verstanden, in denen Individuen, Gruppen und Institutionen ihre soziale Wirklichkeit und damit zugleich ihre soziale Verortung andauernd neu „bewerkstelligen“. Das Konzept trägt stärker als strukturdeterministische Ansätze dem interaktiven und situativen Moment der Herstellung von sozialer Realität und Subjektivität Rechnung.

Damit schließe ich an eine in Forschungen in den Feldern der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und der sozialen Arbeit gegenwärtig verbreitete Perspektive an, die soziale Differenzen als situationale Herstellungen betrachtet, die unter Nutzung vorhandener, potenziell ungleichheitsrelevanter sozialen Kategorisierungen zustande kommen. Hintergrund ist, dass in den vergangenen Jahren vermehrt differenztheoretische, dekonstruktive und intersektionale Ansätze Beachtung gefunden haben. Vor allem die Debatten um „doing gender“ (vgl. West/Zimmerman 1987) und „doing difference“ (vgl. West/Fenstermaker 1995) zeigten: Differenzkategorien können nicht primär an das Individuum angeheftet werden. Klasse, Rasse, Geschlecht etc. sind nicht „Natur“, aus der sich das unterschiedliche Handeln, Verhalten und Erleben von Menschen erklären lässt. In den Blick rückt die Herstellung und Relevanzsetzung solcher Differenzkategorien und -linien in Prozessen der Kommunikation, Deutung und Interaktion.

Die Perspektive „Doing“ zielt darauf ab, soziale Schichtzugehörigkeit, soziale Position, soziale Stellung, Status nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu neh-

men, in denen sozialer Status als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.

In der feministischen Diskussion wurde „Doing gender“ explizit und programmatisch abgrenzend zur gängigen Sex – Gender- Unterscheidung entwickelt, in der implizit von einem natürlichen Unterschied ausgegangen wird und die kulturellen Ausprägungen von Gender lediglich als gesellschaftliche Reaktion auf Natur interpretiert wurde. Damit wurde die bisherige Sichtweise praktisch umgedreht, denn nun wird diese Unterscheidung als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse verstanden und nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben. Die Bedeutung konstituiert die Differenz.

Die soziale Zuordnung bzw. der soziale Status sowie die wechselseitige Einschätzung werden als analytisch unabhängig voneinander gedacht. Die reflexive Beziehung zwischen diesen Analyseebenen eröffnet gleichzeitig einen Weg, die soziale Stellung als kulturell gedeutete in die soziale Konstruktion von Status und Schicht hinein zu holen. Sie bewahrt vor dem Missverständnis, Status sei etwas, was ein Individuum hat und das im alltäglichen Handeln nur seinen Ausdruck findet. Schon George Herbert Mead hatte die intersubjektive Konstitution von sozialer und personaler Identität betont: man hat eine soziale Position erst dann, wenn man sie für andere hat.

Die ersten Bausteine für eine solche Theorie der sozialen Konstruktionen sind in der Interaktionstheorie entwickelt worden. Harold Garfinkels klassische Studie zum Geschlechtswechsel der Transsexuellen „Agnes“ (1967) zeigte (damals zum ersten Mal), wie die Geschlechtszugehörigkeit von Personen in Alltags-Interaktionen fortlaufend hergestellt wird – anstelle ihr als naturgegebenes Faktum zu Grunde zu liegen. In der interaktionistischen Sicht von Howard S. Becker wird abweichendes Verhalten durch das Regelsetzen von Gruppen konstituiert und ist nicht durch das Verhalten und seine Eigenschaften begründet, was er an zahlreichen Beispielen begründen kann. Wenn aber abweichendes Verhalten keine Tatsache, sondern ein gesellschaftlicher Prozess ist, stellt sich die Frage nach der Macht der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, Regeln (meist für andere) aufzustellen und durchzusetzen. Er wirft die Frage nach sozialen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Prozessen der (demokratischen) Durchsetzung auf (vgl. Becker 1975; 2014).

Erving Goffman erweiterte etwas später die Perspektive um die institutionalisierten Rahmenbedingungen und bezieht damit Strukturen der Reproduktion (von Macht) in die Analyse ein, die theoretisch über die mikrosoziologische Engführung hinaus weisen.

Interaktionistische Kritik richtete sich theoretisch gegen binäre Konzeptionen von Struktur und Person, die sich Gesellschaftsmitglieder wie Automaten

vorstellen. Sie sind stattdessen als Akteure (zumindest grundsätzlich) zu betrachten. Sie interagieren vermittelt über Symbole (Bedeutungen, die Dinge oder Handlungen für sie besitzen). Hierzu gehört auch das sog. Thomas-Theorem: „Wenn Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (Thomas/Thomas 1928/1973).

Auch die Bedeutung von Handlungen und von Dingen ist nach dem interaktionistischen Ansatz nichts „objektives“, liegt nicht im Wesen der Dinge oder der Handlung. Sie kann von den Beteiligten und den Beobachtern nur situativ und interpretativ aus der Reaktion des anderen erschlossen werden: nur als situative (Be-)deutung wird Bedeutung realisiert. Sobald Bedeutung zu einem das Objekt konstituierenden Akt wird, ist diese Handlung eine Zuschreibung – das ist in Wissenschaft und Professionen immer noch wenig selbstverständlich.

Die historische Leistung des symbolischen Interaktionismus lässt sich in der Untersuchung von Situationen sehen. Dabei wurden Kriminalisierung, Gefängnis, psychiatrische Anstalt, Erziehungsanstalt und die Produktion von Außenseitern nicht mehr aus der Perspektive von Organisationen und ihren Ordnungspolitiken betrachtet, sondern diese als handelnde Einheit in der Konstitution von Abweichung untersucht. Dieser Perspektivenwechsel ist kritisch gegenüber einer bestehenden Ordnung, weil er zur Beschäftigung mit Institutionen und Prozessen führt, die Situationen arrangieren: Situationen, die Möglichkeiten der Vergesellschaftung und Möglichkeiten, sich als ein Individuum zu erfahren, begrenzen, erschweren oder gänzlich aufheben. Damit haben sich die Möglichkeiten von Reflexivität erweitert.

Als zwei Beispiele für gesellschaftliche Strukturen, die Doing class (mit) schaffen, sollen die berufliche Gliederung und die Institution Schule kurz angesprochen werden.

Innerhalb der Lohnabhängigen finden sich die „feinen Unterschiede“, zwischen der Schichtung nach Berufen, Statushierarchien und die „groben Unterschiede“ zwischen Arbeitern und Angestellten. Es wird um sozialen Status gekämpft und damit um die Position, die man innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Historisch knüpft das an die sich im 19. Jahrhundert herausbildende Unterscheidung zwischen qualifizierter und unqualifizierter Arbeit, körperlicher Arbeit und geistiger, an. Die Ausdifferenzierung von Berufen ist nicht nur technisch- funktional bedingt. Vielmehr wird damit Sozialstruktur hergestellt und darin drückt sich Sozialstruktur aus. Die Ressourcen, die in einer Ausbildung vorausgesetzt werden, sind ungleich verteilt. An der Politik der Lizenzierung von Berufen war vor allem die qualifizierte Arbeiterschaft beteiligt. Wie Berufe geschnitten werden, hängt also von Hierarchien, Herrschaftsstrukturen und insgesamt von sozialen Bedingungen ab. Damit wird festgelegt, wer welche Einkommenschancen

hat und wer vielleicht ersetzbar ist. Zugleich wird über die Respektabilität gehandelt.

Die mit der modernen Gesellschaft, dem sich herausbildenden Kapitalismus im 19. Jahrhundert, einsetzende Arbeitsteilung als Berufsdifferenzierung ist vor allem im Hinblick auf die Abgrenzung der qualifizierten Arbeiter von den unterständischen Schichten – der Unterschicht – untersucht worden (vgl. Beck/Brater 1978). Prozesse der Berufskonstruktion und der Professionalisierung sind dabei als spezifischer Modus der Abgrenzung und als institutionalisierte Reproduktionsweisen von Respektabilität herausgearbeitet worden, bei denen diese Prozesse auch auf der Meso Ebene von Institutionen und Organisationen (Stände bzw. Gilden, Handwerks- und Berufskammern, Unternehmen, aber auch Gewerkschaften, ferner Schulen und Gesetzen) analysiert wurden.

Die Etablierung von qualifizierten Berufen, ebenso wie die Einführung des Angestellten- vs. Lohnarbeitsstatus, verbindet sich mit dem Prozess der Ab- und Ausgrenzung von einfacher, wenig qualifizierter, und körperlicher Arbeit. Aus der Perspektive „Doing class“ werden hier Distinktions- und Abgrenzungslinien innerhalb der Lohnabhängigen installiert, deren Bedeutung sich zunächst mit dem kollektiven Aufstieg in der Nachkriegszeit abgeschwächt hat, im Unterschichtdiskurs aber wieder aufgegriffen und verstärkt wird.

Die Strukturen des Bildungssystems sowie Erziehungs- und Bildungskonzepte stehen in einem engen Zusammenhang mit Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit von sozialen Klassen (Schichten und Milieus) und Ethnie. Wie seit den Pisa Studien Allgemeingut ist, sind die individuellen Bildungschancen in hohem Maße abhängig von der sozialen Herkunft. In der aktuellen Struktur des Schulsystems werden Schüler selektiv auf berufliche Positionen verteilt (Allokationsfunktion) und dies wird mit der „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) begründet, also mit der Argumentation, dass ungleiche Bildungs-Laufbahnen nicht eine Folge von Bevorzugungen und Benachteiligungen, sondern unterschiedlicher individueller Fähigkeiten und Interessen sind. Wenn diese Illusion undurchschaut bleibt, wird sozial hergestellte Ungleichheit als Folge unterschiedlicher individueller Begabungen konstruiert. Die Abstufungen im Schulsystem nach Qualifikationsniveaus sind homolog der beruflichen Gliederung.

3.1 Handlung und Struktur

Wir haben eben den Blick hauptsächlich auf den Aspekt der Handlung gerichtet. Die Frage nach dem Verhältnis von Struktur und Handlung – ein Grundproblem der Gesellschaftstheorie – durchzieht die klassischen Gesellschaftstheorien, sowohl die von Parsons, Luhmann wie auch kritische Ansätze marxistischer

Provenienz. Soziale Schichtung und Unterschiede zwischen den Menschen sind in strukturdeterministisch gefassten Reproduktionsmodellen durch die ökonomischen Strukturen, die Qualifikationsabstufungen als Ressourcen und die sozialstaatliche Strukturierung geprägt. Doch ist solchen Konzepten immer wieder entgegengehalten worden, dass Gesellschaft zugleich durch das permanente Handeln der Individuen (und Gruppen) (und Klassen) konstituiert ist, mithin die *Agency* der Menschen ein eigenständiges Bestimmungsmoment des gesellschaftlichen Zusammenhangs und gesellschaftlicher Entwicklungen darstellt.

In Giddens Strukturationstheorie wird sowohl der Struktur wie dem Handeln eine bedeutende Rolle eingeräumt, ohne dass zwischen beiden eine kausale Verbindung besteht, etwa im Sinne eines Determinismus.

Anthony Giddens hat in seiner klassischen Studie zur Konstitution von Gesellschaft versucht, den Dualismus von Struktur und Handlung aufzulösen, indem er eine dialektische Lösung vorschlägt. Strukturen erhalten oder verändern sich durch soziales Handeln, aber dieses selbst ist wiederum strukturbestimmt. Er formuliert: „Ohne menschliches Handeln gäbe es menschliche Herrschaft oder soziales System überhaupt nicht. D.h. aber nicht, dass die Handelnden soziale Systeme erschaffen: Sie reproduzieren und verändern sie, indem sie sie immer wieder neu schaffen“ (Giddens 1988, S. 224). In der Konsequenz bedeutet dies, „es kann so etwas wie einen eigenständigen Typus struktureller Erklärungen nicht geben… Erklärungen setzen unbedingt einen zumindest impliziten Bezug auf das zweckgerichtete, vernünftige Verhalten von Akteuren sowie dessen Verknüpfung mit den ermöglichenden und einschränkenden Aspekten der sozialen und materiellen Kontexte, in denen dieses Verhalten stattfindet, voraus“ (Giddens 1988, S. 232f.). Um diesen impliziten Bezug theoretisch explizit zu machen, weist er darauf hin, dass subjektive Orientierung und gesellschaftliche Handlungen immer schon sozial geformt und in entsprechende strukturelle Zusammenhänge eingebettet sind. Zwar müssen die Menschen ihr Überleben (ihr materielles Leben) zunächst einmal unter den gegebenen Vergesellschaftungsverhältnissen sichern. Dieser materielle Zusammenhang erklärt jedoch alleine nicht ihre konkreten Verhaltensweisen. Giddens erklärt den Strukturzwang damit, dass die „longue durée von Institutionen dem Leben der in einer bestimmten Gesellschaft geborenen Individuen sowohl vorausgeht, als sie es auch überdauert“ (Giddens 1988, S. 223). Das ist also ein Versuch, Struktur und Handeln nicht als äußeren Gegensatz zu verstehen. Vielmehr drückt sich durch die sozialen Formbestimmungen im Handeln selbst schon die gesellschaftliche Struktur mit ihren Widersprüchen aus, natürlich werden zugleich „objektive“ Strukturen durch soziales Handeln (re)produziert.

Ähnlich, um den Fallstricken eines soziologischen Dualismus zu entgehen, sieht Bourdieu im Habitus das historische, sozial gewordene, das kreative, inno-

vative Moment des menschlichen Handelns und den Aspekt der biografischen Kontinuität miteinander verwoben. Im Habitus ist das Doing Class gleichsam eingeschrieben: „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in dem Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 161). Mit anderen Worten existieren die Sachen, die Institutionen, die sozialen Strukturen dadurch, dass sie von den Individuen, durch die Praxis, am Leben gehalten werden. Dabei stehen jene Strukturen im Mittelpunkt der Betrachtungen, die sich auf soziale Ungleichheiten und Unterschiede, auf soziale Klassen und Schichten – der soziale Raum – und jene, die sich auf die gesellschaftliche Arbeitsteilung – die sozialen Felder – beziehen. Sie kommen dadurch zustande, dass sich die Menschen im sozialen Raum und in sozialen Feldern bewegen und in diesen durch ihr Handeln auf andere beziehen. Michael Vester bemerkt, dass sozialer Raum und auch soziale Felder „also nicht einfach ein Klettergerüst [sei], auf dem um die besten Plätze gestritten wird, sondern ein Kräftefeld, das nur durch seine Akteure zustande kommt“ (Vester 2002, S. 63). Mit dem Begriff soziales Feld werden die durch Arbeitsteilung entstandenen Bereiche bezeichnet, wie etwa Ökonomie, Kunst, Kultur, Wissenschaft usw., sie entsprechen etwa Teilsystemen in der Systemtheorie.

Das Zusammenspiel von sozialem Raum, sozialem Feld und Habitus macht die Relationalität deutlich, unter der soziale Strukturen und Handeln stehen. Michael Vester nennt dieses Konzept daher eine „soziale Relativitätstheorie“ (Vester 2002, S. 63). Was also in der Soziologie Klassenstruktur genannt wird, wird von den Individuen selbst gemacht, durch ihre alltäglichen Handlungen, in ihren Bemühungen, aufzusteigen – oder den Abstieg zu vermeiden – in ihrer alltäglichen Lebensführung, und in den Praxen, mit denen sie sich von anderen abgrenzen und absetzen – also ihrer Distinktionspraxis – und all das auf der Basis der Positionen, die sie im sozialen Raum einnehmen. Im Handeln des Individuums gehen also seine Erfahrungen mit der Welt und zugleich die sozialen Strukturen, auf die sich seine Erfahrungen beziehen, zusammen.

Zwischen dem sozialen Raum (z.B. Benachteiligung nach Geschlecht und Ethnie in der Sozialstruktur) und den sozialen Feldern (z.B. institutionelle Muster der Ausgrenzung im Ausbildungssystem) bestehen Spannungen und Widersprüche, an denen das Handeln der einzelnen (Anpassung, Widerstand, Konflikt usw.) ansetzt – und die insgesamt als Potentiale der gesellschaftlichen Veränderung gesehen werden können.

Der Begriff des symbolischen Kapitals sowie der symbolischen Herrschaft spielt bei Bourdieu eine entscheidende Rolle für die Erklärung des Beharrungsvermögen sozialer Ordnungen und Strukturierung und natürlich herrschaftsbezogener Ungleichheitsverhältnisse. Es sind – die Sprache, sprachliche – Klassi-

fikationen, Stereotype, Vorurteile, Metaphern, mit denen Distinktionen durchgeführt werden, die mit Macht und (kultureller) (symbolischer) Gewalt verbunden sind. Die Mächtigkeit dieser Distinktionen liegt in der unhinterfragten Selbstverständlichkeit, der Fraglosigkeit, mit der die Welt und ihre Aufteilung aufgrund des Habitus wahrgenommen und interpretiert wird.

3.2 Regulation und Hegemonie

Wenn aber soziale Distinktionsprozesse und soziale Ausgrenzung (als „Doing class“) bedeutsamer werden, muss die Frage nach den Hintergründen aufgeworfen werden. Wie werden die Leute dazu gebracht, die neuen Situationen hinzunehmen und als Grundlage ihrer Bewältigungsbemühungen anzunehmen? Die Durchsetzung eines neuen Menschenbilds soll im folgenden regulationstheoretisch betrachtet werden, bevor ein Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung geworfen wird (Kap. 4). Die moderne kapitalistische Gesellschaft beruht auf der Erwerbsarbeit, Massenproduktion und Massenkonsum, dies prägt die fordistische wie die neoliberale Epoche. Soziale Institutionen und Normen, die dieses ökonomische Verhältnis abstützen, sind notwendig, also etwa eine allgemeine Arbeitsdisziplin, stabile oder gar steigende Lohneinkommen und soziale Sicherungssysteme (ein ausgebautes Netz sozialstaatlicher Sicherung), und damit verbunden Konsum, Wachstum und Fortschritt als beherrschende Werte. Regulationsweise ist die „Gesamtheit institutioneller Formen, Netze, expliziter oder impliziter Normen, die die Vereinbarkeit von Verhältnissen im Rahmen eines Akkumulationsregimes sichern, und zwar sowohl entsprechend dem Zustand der gesellschaftlichen Verhältnisse als auch über deren konfliktuelle Eigenschaften hinaus“ (Liepitz 1985, S. 121).

Zu diesen institutionellen Formen gehören neben den Unternehmen und ihren Verbänden, den Gewerkschaften auch Wissenschaft, Kirchen, die Medien, das gesamte staatliche und sozialstaatliche System einschließlich der Bildungseinrichtungen und natürlich auch die Familie als Ort der Reproduktion. Mit Gramsci lässt sich als Feld hegemonialer Diskurse der gesamte Komplex der zivilen Gesellschaft verstehen, d.h. vom Staat im engeren Sinn relativ unabhängige Organisationen und freiwillige Zusammenschlüsse, die der Formulierung und Vertretung gesellschaftlicher Interessen, der Willensbildung, der Meinungsbildung, der Meinungsäußerung und der öffentlichen Diskussion dienen: Verbände, Parteien, Interessengruppen, Kirchen, Schulen, Universitäten, Medien, Vereine, Clubs, Bürgerinitiativen, Intellektuellenzirkel und vieles mehr. Diese Zivilgesellschaft ist ein Bestandteil des regulativen Systems insofern, als dort Interessen organisiert, gesellschaftliche Prozesse geregelt, allgemeine Wert- und Ordnungsvorstellungen gebildet und insofern zwischen Staat und Gesell-

schaft vermittelt wird. Dabei bilden diese Teilsysteme keineswegs einen einheitlichen und geschlossenen, sondern einen höchst komplexen und konfliktreichen Zusammenhang, geprägt durch unterschiedliche Interessengegensätze, Handlungsmöglichkeiten und Konfliktebenen. Gerade diese relative Offenheit und die damit gegebene Institutionalisierung gegenläufiger und sich überlagernder Interessen macht Regulation erst möglich. Damit ist die società civile aber auch ein Bereich, in dem demokratische Entwicklungen und emanzipatorische Bewegungen überhaupt entstehen können.

Hegemonie bedeutet den Versuch, verallgemeinerte, d.h. Klassen und soziale Gruppen übergreifende, Vorstellungen von der richtigen Ordnung und Entwicklung der Gesellschaft durchzusetzen und damit eine Grundlage für die Überzeugung zu schaffen, dass die aktuelle Ordnung der Gesellschaft und ihre Entwicklungsperspektiven im allgemeinen Interesse seien und auch untergeordnete Teile der Gesellschaft einbeziehen. Ein solches hegemoniales Verhältnis hat, wie Hirsch (2005) pointiert, mehrere Dimensionen – einerseits durchgesetzte Wert- und Ordnungsvorstellungen, ferner die politische Fähigkeit, diese Vorstellungen in einer breitere Schichten materiell auch einbindenden Weise umzusetzen, sowie eine institutionelle, in der die Zugangsregeln für Teilhabe und Ausschluss geregelt sind.

Das aktuelle hegemoniale Projekt der Durchsetzung neoliberaler Vorstellungen und Strukturen ist in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt allerdings überaus widersprüchlich. Einerseits sind die die großen sozialen Milieus prägenden meritokratischen Vorstellungen nicht mehr wie im Fordismus gültig (gute und qualifizierte Arbeitsleistung gegen soziale Sicherheit, Gleichheit und allgemeine Wohlfahrt), sondern durch eine allgemeine Verunsicherung (vgl. Castel 2000) ersetzt, was nur schwer hingenommen wird. Sozialer Abstieg wird als Gefahr für alle wahrgenommen. Dass ferner Ungleichheit als ökonomisches Stimulans gelten soll, das die auf Konkurrenzfähigkeit zielende gesellschaftlichen Strukturanpassungsprozesse voran treibt, untergräbt das Vertrauen, der jungen Generation eine Zukunft durch Aufstieg bieten zu können. Der Umbau des Sozialstaats wird auch als Abstiegsrutsche wahrgenommen, durch die die Sicherheiten eines langen Arbeitslebens binnen kurzer Zeit (im Übergang von der Sozialversicherung zur Mindestsicherung) abschmelzen können. Durch die Einführung des SGB II wird ein Druck zur Aufnahme prekärer Arbeit – auch im Niedriglohnsektor – geschaffen, der die Chancen gesellschaftlicher Integration i. S. von Partizipation an sozialen Netzen, Infrastruktur und Konsum abschneidet oder stark verringert. Kurz, das Bild des aktiven, selbstgestaltenden, autonomen, d.h. sich selbst kontrollierenden Bürgers, der sich sozusagen aus Eigeninteresse und zwecks Erfül-

lung seiner unmittelbaren Bedürfnisse den herrschenden Verhältnissen unterwirft (Rose 2000, 22ff.), wird zwiespältig aufgenommen.

In der neuen Gesellschaftsform des Neoliberalismus werden gesellschaftliche Spaltungen, Massenarbeitslosigkeit und Armut hingenommen und durch die Flexibilisierung und Prekarisierung des Arbeitsmarktes sozialpolitisch unterstützt. Soziale Ausschließung gewinnt dadurch ein neues Gesicht.

Der „underclass"-Diskurs steht für die Durchsetzung einer neuen sozialen Struktur und Mentalität von Selbstverantwortung als Anforderung für alle, während den von der gesellschaftlichen Entwicklungsstruktur benachteiligten Gruppen die Schuld dafür zugewiesen wird. Jeder ist für seinen Erfolg selbst verantwortlich.

4. Flexibilisierung, Exklusion, Prekarität – Wie wird Prekarität gemacht?

Der in Deutschland seit Mitte der 1980 er Jahre konstatierte Bedeutungszuwachs flexibler und atypischer Beschäftigung wurde zunächst als Krise der Arbeitsgesellschaft interpretiert, mit der Spaltung in einen produktiven Kern und eine wachsende Peripherie (vgl. Offe 1994) oder dramatisierend als Brasilianisierung der Arbeitsverhältnisse (vgl. Beck 1999). Inzwischen ist die Debatte um Prekarisierung, Exklusion, Armut erweitert und teilweise in analytische Konzeptionen umgesetzt worden. Dabei zeichnet sich trotz vieler Differenzierungen ab, dass die fortschreitende Vermarktlichung, Flexibilisierung und Prekarisierung von Erwerbsarbeit nicht nur Folge, sondern in gewisser Weise geradezu Funktionsbedingung eines Kapitalismusmodells ist, dessen Dynamik auch darauf basiert, dass der Warencharakter der Arbeitskraft gegen die Wirkung marktbegrenzender Institutionen und Regulationen nach und nach wieder hergestellt wird.

Einer der bekanntesten Verfechter der Prekarisierungsthese ist Pierre Bourdieu. Zeitdiagnostisch bezeichnet Prekarität eine gesellschaftliche Tendenz zur Verallgemeinerung sozialer Unsicherheit, deren Ursprung im ökonomischen Erwerbsystem der Gesellschaft zu verorten ist (Bourdieu 1998, S. 97ff.). Die Ausbreitung unsicherer Beschäftigungs- und Lebensverhältnisse vollzieht sich in reichen Gesellschaften, die über die Epoche des „goldenen Zeitalters" hinweg hohe Sicherheitsstandards etablieren konnten.

Dass die Wiederkehr der Unsicherheit zu einem Problem von allgemeiner Bedeutung geworden ist, wird systematisch vor allem von Robert Castel (2000, S. 20) mit einem relationalen Verständnis entwickelt. In seinem analytischen Modell lassen sich Zonen der „Integration", der „Verwundbarkeit" und der

„Entkoppelung“ festmachen, die in Bezug zueinander zu sehen sind (sozial „entkoppelt“ sind einzelne oder Gruppen nicht für sich genommen, sondern in Relation zu den integrierten Menschen oder Gruppen). Verwundbarkeit oder Entkopplung ist u.a. ein Problem mangelnder Existenzsicherung, Planungsmöglichkeiten, Teilhabe und Handlungsfähigkeit (vgl. Dörre 2010). Diese relationale Interpretation wendet sich gegen einen eng gefassten Exklusionsbegriff (Arbeitslosigkeit), gegen die Logik der Arbeitsmarktintegration um jeden Preis, er betont die Zentralität von Erwerbsarbeit und die Sicherheits- und Schutzbedürfnisse verwundbarer Gruppen, er richtet sich auch gegen segmentationstheoretisch argumentierende Autoren.

Seitdem hat sich die Diskussion ausgeweitet. Exklusion ist als Prozess zu verstehen, in dem auch die dynamischen und subjektiven Dimensionen von Prekarität einbezogen werden (vgl. Kronauer 2002). So kann für qualifizierte Frauen prekäre Arbeit emanzipatorischen Charakter haben (vgl. Aulenbacher 2011). Einerseits gehört der anhaltende Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt zu den Hauptursachen für das Anwachsen der Armut, inzwischen aber auch der Druck zur Arbeit im Niedriglohnsektor. Instabile sozialen Lagen weiten sich aus (sog. atypische Erwerbsverhältnisse – befristet, nicht auskömmliche Teilzeit, nicht tarifvertraglich abgesichert, Zeitarbeit, Leiharbeit, Arbeit auf Abruf, Scheinselbstständigkeit) (vgl. dazu Datenreport 2013, Dörre 2011, S. 110f., für die Schweiz Pelizzari 2009, S. 23ff.). Diese Entwicklung ist deutlich geschlechtsspezifisch. Ein erheblicher Teil der von sozialem Ausschluss Betroffenen besteht aus weiblichen Tiefstlohnbezieherinnen, die sich auf bestimmte Branchen (Gastgewerbe, Reinigung, Textilindustrie, in Privathaushalten) konzentrieren.

Die Diagnose ist also ambivalent: diesen Veränderungen ist sowohl die Chance auf einen Abbau sozialer Ungleichheit, der Verfestigung bestehender Ungleichheiten wie auch der Entstehung neuer Ungleichheiten immanent. Klassentheoretisch lässt sich die Flexibilisierung und Prekarisierung als Restrukturierung von sozialen Klassenverhältnissen interpretieren, in der einerseits bestimmte Gruppen von Beschäftigten durch die Flexibilisierung profitieren, während sich andererseits die Arbeitsbedingungen und Lebenslagen sowie Entwicklungsmöglichkeiten für andere Personengruppen verschlechtern, weil sie mit neuen Risiken und Rahmenbedingungen zu kämpfen haben. Die Strategien und das Verhalten – das doing class – ergibt sich als Resultat von Kämpfen um die Positionen zwischen widerstreitenden sozialen Kräften und aufgrund mehr oder weniger erfolgreicher Anpassungsstrategien auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in den sozialen Feldern, in denen sich die Akteure bewegen. Die Prekarisierung einzelner Beschäftigungsgruppen wirkt auf die gesamte Arbeitsgesellschaft zurück, auch das ist ein Aspekt der relationalen Betrachtung.

Brinkmann u.a. haben darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Zeitarbeitern in einem Betrieb disziplinierend auf gut gewerkschaftlich organisierte Stammbelegschaften zurückwirkt, weil sie auf ihre Ersetzbarkeit hingewiesen werden, ähnlich wie externe Unternehmensmitarbeiter sich durch die fest angestellten Mitarbeiter unter Druck gesetzt fühlen, bzw. sich selber setzen und gegebenenfalls freiwillig ihre Arbeitszeiten ausdehnen (vgl. Brinkmann/Dörre/ Röbenack 2006).

Wenn wir hier nach der Perspektive „Doing Class“ fragen, geht es um die mikrologischen Reaktionsformen von Menschen in einer Zeit, in der die großen Errungenschaften der Nachkriegszeit wieder relativiert und zurückgenommen werden. Heute geht es um die unterschiedlichen Formen der Unsicherheitsbewältigung, quer durch die ganze Gesellschaft. Dabei sind die einzelnen natürlich mit unterschiedlichen Positionen, mit unterschiedlichen Flugbahnen und Ressourcen versehen.

Ihre Kämpfe um ihr Überleben oder um ein besseres Leben müssen also vor dem Hintergrund ihrer milieuspezifischen Einbettung, ihrer Flugbahn und ihrer Ressourcen gesehen werden. Brinkmann u.a. konstatieren, dass alle Formen von Prekarität Desintegrationspotenziale beinhalten, die primär auf unsicherer Beschäftigung und/oder einer nicht dauerhaft existenzsichernden Entlohnung, sekundär auf der Blockierung qualitativer Arbeitsansprüche, mangelnder Anerkennung, eingeschränkter Partizipationsmöglichkeiten und relativer sozialer Isolation beruhen (S. 58ff.).

Dabei finden sich in der bisherigen Forschung sehr unterschiedliche Muster von Unsicherheitsbewältigungsstrategien. Leistungsoptimierer, Leistungssicherer und Leistungserfüller (Pongratz/Voss 2003, S. 66 – aus der Perspektive des jeweiligen Verhältnisses der Erwerbstätigen zu ihrer Leistungsorientierung), Statusarrangement, Karriereambitionen und Autonomiegewinn (Kühn 2003, S. 69ff. – aus der Perspektive zur persönlichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung), coerzive, transitorische und qualifizierte Kategorie (Baumgartner 2003, S. 16ff. – aus der Perspektive moderner Arbeitszeitpräferenzen zwischen Beruf und Leben), Flexibilisierungsverlierer, Übergangsorientierte, nicht karriereorientierte und Flexibilisierungsgewinner (Fleissner u.a. 2002, S. 53ff. – aus der Perspektive der Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Lebensschwerpunkten), Integrierte, Prekarier und Entkoppelte (Brinkmann/ Dörre/ Röbenack 2006, S. 55ff. – aus der Perspektive der Erreichbarkeit von Normalarbeit als zum Teil fiktiver Maßstab). Alle Milieus versuchen ihre Lebenslage mit individuellen und sozial vernetzten Strategien zu bewältigen; diese Strategien sind je nach Habitus und kultureller Tradition verschieden.

5. Fazit

Der von Kurt Beck angesprochene Arbeitslose hat übrigens, nach erfolglosem Bemühen Kurt Becks, auf eigene Initiative im folgenden Frühjahr eine Anstellung bei einem Musiksender in Frankfurt gefunden, bei der er – wie einige Kommentatoren betonten – auch unrasiert seiner Arbeit nachgehen kann.

Literatur

Aulenbacher, Brigitte (2011): Frauen, Männer, Prekarität. In: Hammerschmidt, Peter/ Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Die Soziale Frage zu Beginn des 21. Jahrhunderts. München: AG Spak, S. 121-136.

Bareis, Ellen (2012): Nutzbarmachung und ihre Grenzen. (Nicht-)Nutzungsforschung im Kontext von sozialer Ausschließung und der Arbeit an der Partizipation In: Schimpf, Elke/ Stehr, Johannes (Hrsg.) 2012: Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 291-314.

Bareis, Ellen/Cremer-Schäfer, Helga (2008): Reproduktionsstrategien in Situationen der Armut und die Reproduktion von Armutsfeindlichkeit. In: Alisch, Monika/May, Michael (Hg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Opladen: B. Budrich, S. 109–132.

Baumgartner, D. A. (2003): Zwischen Karriere und Sackgasse. Formen der Müttererwerbstätigkeit und ihre Veränderungen im Lebenslauf. Dokumentation NFP 43, Bern, S. 208-221.

Beck, Ulrich/Brater, Michael (1978): Berufliche Arbeitsteilung und sozialen Ungleichheit: Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe. Frankfurt a.M., Campus.

Becker, Howard S. (1975): Regelverletzung und Abweichung. In: Stallberg, Friedrich W. (Hrsg.): Abweichung und Kriminalität. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 18-32.

Becker, Howard S. [1973] (2014): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Wiesbaden, VS Verlag.

Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus/Röbenack, Silke (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmass, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigung. Bonn (FES). Abrufbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03514.pdf (Stand: 26.06.2015).

Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971) : Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt: Suhrkamp.

Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der Sozialen Frage. Konstanz. UVK.

Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Campus.

Chassé, Karl August (2008): Überflüssig. Armut, Ausgrenzung, Prekarität. Überlegungen zur Zeitdiagnose In: Bütow, Birgit/Chassé, Karl August/Hirt, Rainer (Hrsg.): Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Opladen: B. Budrich, S. 59-76.

Chassé, Karl August (2010) : Unterschichten in Deutschland. Wiesbaden, VS Verlag.

Cremer Schäfer, Helga (2004): Nicht Person, nicht Struktur: soziale Situation. In: Kessl, Fabian/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 169-183.

Datenreport (2013): Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2013. Ein Report zur Sozialstruktur Deutschlands. Bonn.

Fleissner, Peter u.a. (2002): Atypische Beschäftigung – Merkmale und Typen von Prekarität. Wien.

Garfinkel, Harold (1967). Studies in ethnomethodology (Social and political theory). Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt: Campus.

Goffman, Erving (1977): The Arrangement between the Sexes. Theory and Society 4: 301-331. Dt. in: Erving Goffmann (1994): Interaktion und Geschlecht. (Hrsg. von Hubert Knoblauch). Frankfurt: Campus, 105-159.

Goffman, Erving (1979): Gender Advertisement. (Dt. 1981): Geschlecht und Werbung. Frankfurt: Suhrkamp.

Groenemeyer, Axel (2010): Doing social problems – Ein Forschungsprogramm. In: ders. (Hrsg.): Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 13-56.

Groß, Martina (2010): „Wir sind die Unterschicht“ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive. In: Fabian Kessl/Melanie Plößer (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 34-48.

Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Hamburg: VSA.

Kronauer, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt: Campus.

Kühn, Thomas (2004): Berufsbiografie und Familiengründung. Biografiegestaltung junger Erwachsener nach Abschluss der Berufsausbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (2006): Deutschland zwischen Einheit und Spaltung. In: dies. (Hrsg.): Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt: Campus, S. 7-27.

Liepitz, Alain (1985): Akkumulation, Krise und Auswege aus der Krise. In: PROKLA 58, 109-138.

Lutz, Tilman (2013): Punitive Sozialarbeit? Neuer Kontrolldiskurs in der Sozialen Arbeit? In: Juliane Beate Sagebiel, Peter Hammerschmidt, Caroline Steindorff-Classen (Hrsg.): Unheimliche Verbündete: Recht und Soziale Arbeit in Geschichte und Gegenwart, München 2013, AG-Spak-Verlag, S. 135-154.

Pelizzari, Alessandro (2009): Dynamiken der Prekarisierung. Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung. Konstanz UVK.

Pongratz, Hans J./Voss, Günther (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.

Rose, Nikolaus (2000): Das Regieren von unternehmerischen Individuen. In: Kurswechsel, H. 2, S. 8-27.

Thomas, William/Thomas, Dorothy 1928/1973: Die Definition der Situation. In: Steinert, Heinz: Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart: Klett, S. 333-335.

Vester, Michael (2002): Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In Bittlingmeyer, Uwe u.a. (Hrsg.): Theorie als Kampf, Opladen, Leske + Budrich, S. 61-122.

Vester, Michael (2005): Der Wohlfahrtssstaat in der Krise. Die Politik der Zumutungen und der Eigensinn der Alltagsmenschen, In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Konstanz, UVK, S. 21-33.

Wallace, Clair (2003): Work Flexibility in Eight European Countries: A Crossnational Comparison. Wien: Institut für höhere Studien. Zugleich: Czech Sociological Review Jg. 39, S. 773-794.

West, Candace/Zimmerman, Don (1987): „Doing Gender“. In: Gender and Society Vol 1/No 2. London, p. 125-151.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Chow, Ngang-ling u.a. (eds.): Race, Class, and Gender: Common Bonds, Different Voices. London, S. 357-384.

Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht?

Zara S. Pfeiffer

1. Einleitung

„Junge oder Mädchen?“ Wenn ein Kind auf die Welt kommt, ist dies eine der ersten Fragen mit der Eltern konfrontiert werden. Familie, Freund_innen, Kolleg_innen, Nachbarn, Bekannte – alle wollen sie wissen, welches Geschlecht das Neugeborene hat. Die Frage ist meist schon lange vor der Geburt geklärt. Mit Hilfe moderner Ultraschalltechnik lässt sich das Geschlecht eines Embryos in der Regel ab etwa der 16. Schwangerschaftswoche relativ sicher feststellen. Zu wissen mit welchem Geschlecht ein Kind auf die Welt kommt, erleichert die Vorbereitung auf dieses Ereignis ungemein: Die eigene und eine_n umgebende Neugier will befriedigt, ein Name ausgesucht und die Erstausstattung mit Pflegeprodukten, Kleidung, Kinderzimmereinrichtung, Spielsachen etc. besorgt werden. Ein großer Teil dieser Produkte wird inzwischen geschlechtsspezifisch angeboten und beworben – eine ganze Industrie hängt an dieser Frage: rosa und blaue Mädchen- und Jungenstrampler, -bettchen, -schnuller, -kinderwagen, -mützen bestätigen und markieren das Geschlecht eines Babys und helfen so dem wohlgesonnenen Umfeld dieses auf den ersten Blick leicht zu erkennen. Die Frage, ob es sich bei dem Kind um ein Mädchen oder einen Jungen handelt, ist in der Regel nur in den ersten Monaten nach der Geburt und bei der ersten Begegnung gesellschaftlich akzeptiert. Spätere Fragen werden nicht selten als Unaufmerksamkeit, Unhöflichkeit oder sogar als mehr oder weniger schwerer Affront gegenüber den Eltern bzw. dem Kind interpretiert und mit dem Verweis auf eine vermeintlich eindeutige Geschlechtsmarkierung (Kleidung, Körper, Verhalten) zurückgewiesen. Mit zunehmenden Alter fällt es meist immer leichter das Geschlecht eines Kindes bzw. einer oder eines Heranwachsenden zu erkennen bzw. zu interpretieren. Ab einem gewissen Zeitpunkt sind wir*[1] – von einigen Ausnahmefällen abgesehen – problemlos in der Lage auch auf größere Entfernung festzustellen, ob es sich bei einem Gegenüber um eine Frau oder

1 Das Sternchen erinnert hier an die Problematik des „wir“ als normalisierende und normative Kategorie.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_4

einen Mann handelt: die Körperhaltung und -silouhette, der Gang, die Kleidung, Stimme, Gesten, Verhalten – wir* benötigen meist nur einen oder wenige dieser Attribute, um das Geschlecht eines Menschen einzuordnen. Wie aber kommt es, dass etwas so komplexes und uneindeutiges wie die Kategorie Geschlecht eine so starke Vereindeutigung erfährt, dass diese Zuordnung so häufig so reibungslos gelingt? Welche Auswirkungen hat so eine Zuordnung auf unser* (Alltags-) Leben? Und was passiert, wenn die Zuordnung zu einer der beiden Kategorien „weiblich“ oder „männlich“ scheitert? Der folgende Text befasst sich ausgehend von diesen Fragen mit den Mechanismen einer (nicht) gelingenden zweigeschlechtlichen Kategorisierung, die dazu führt, dass wir* zwar irgendwie zu wissen scheinen, was Geschlecht ist, sich dieses „Wissen“ aber bei näherer Betrachtung bemerkenswert rasch verflüchtigt. Die vermeintlich einfache Frage „Junge oder Mädchen?“ ist also mehr als nur das – sie ist der Auftakt zu einem gesellschaftlichen Mechanismus, dem wir* uns nicht entziehen können und der uns* von der Geburt bis zum Lebensende begleitet. Was also hat es mit der Kategorie Geschlecht auf sich? Was ist Geschlecht? Und wie werden wir* zu „Mädchen“ bzw. zu „Jungen“ (gemacht)?

2. „Sei ein Mädchen!“ / „Sei ein Junge!“

Geschlecht ist ein hochkomplexes Zusammenspiel vielfältiger biologischer und gesellschaftlicher Prozesse, die sich über die Zeit in einem Individuum spezifisch sedimentieren. Das, was gemeinhin als biologisches Geschlecht (sex) definiert wird, lässt sich differenzieren in ein genetisches/chromosomales Geschlecht, ein gonadales Geschlecht (Keimdrüsen), ein hormonelles und ein morphologisches Geschlecht (die äußeren wie inneren Geschlechtsmerkmale). Diese vier Faktoren bedingen sich zwar gegenseitig, jedoch keinesfalls deterministisch (vgl. Villa 2011, S. 80), sondern sie sind in durchaus vielfältiger Art und Weise aufeinander bezogen. „Über einen xy-Chromosomensatz zu verfügen, sagt zunächst nichts über die individuelle Körpergröße, den Hormonspiegel, die Gebärfähigkeit, die Menstration, die Körperbehaarung oder gar das Verhalten aus. Gene bzw. Chromosome sind keine Schalter, die einmal angedreht, eine Frau oder einen Mann im umfassenden Sinne hervorbringen“ (ebd., S. 80). Die nach wie vor weit verbreitete Vorstellung, die Biologie (was auch immer damit genau bezeichnet sein soll) bestimme die geschlechtliche Identität eines Menschen reduziert die Vielschichtigkeit und Komplexität der Prozesse und Mechanismen, die uns* in die Lage versetzen, uns* selbst und andere* nach den Kategorien „Frau“ und „Mann“ zu unterscheiden. Geschlecht ist nämlich gerade nicht ein deskriptiver Begriff, sondern eine – wie Judith Butler herausgearbeitet hat –

regulierende Norm, die nicht nur die Geschlechtsidentität, sondern die vergeschlechtlichten Körper selbst hervorbringt. Butler schreibt: „[...] das ‚biologische Geschlecht' ist ein ideales Konstrukt, das mit der Zeit zwangsweise materialisiert wird. Es ist nicht eine schlichte Tatsache oder ein statischer Zustand eines Körpers, sondern ein Prozeß, bei dem regulierende Normen das ‚biologische Geschlecht' materialisieren und diese Materialisierung durch ein erzwungene ständige Wiederholung jener Normen erzielen" (Butler 1997, S. 21). Ein auf die Welt kommendes Kind ist bereits zum Zeitpunkt der Geburt in einen Prozess des Vergeschlechtlicht-Werdens eingetreten. Dieser Prozess der Vergeschlechtlichung endet aber nicht mit der Geburt oder dem Eintrag des Geschlechts des Kindes in die Geburtsurkunde[2] – im Gegenteil: „Der Arzt, der das Kind in Händen hält und sagt: ‚Es ist ein Mädchen', steht am Anfang einer langen Kette von Anrufungen, durch die das Mädchen transitiv seine Geschlechtsidentität zugewiesen bekommt. Geschlechtsidentität ist das Ergebnis einer rituellen Wiederholung, die sowohl das Risiko des Scheiterns birgt als auch sich langsam sedimentieren und festigen kann." (Butler 1998, S. 74). Der Ausruf „Es ist ein Mädchen!" oder „Es ist ein Junge!" ist demnach keine bloße Feststellung, sondern vielmehr die Aufforderung „Werde ein Mädchen!" oder „Werde ein Junge!" Die bereits erwähnte spezifisch zweigeschlechtlich ausgerichtete Produktpalette für Kinder ist dabei nur ein Faktor in einer ganzen Reihe von mehr oder weniger offenen zweigeschlechtlich differenzierten Anrufungen und Interaktionen mit denen Kinder konfrontiert werden. Sie reichen von zweigeschlechtlich differenzierten Namen, grammatikalischen Strukturen, gelebten Rollenvorbildern in der Umgebung sowie dargestellten Rollenkonzepten in Medien wie Büchern, Spielen, Filmen und Serien bis hin zu architektonischen Einrichtungen wie Umkleidekabinen oder Toiletten. Und sie beinhalten eine ganze Reihe von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erwartungshaltungen an Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer, in deren Folge Mädchen und Jungen nicht nur unterschiedliche Zugänge zu Wissen erhalten, sondern auch ihre Ideen, Wünsche und ihr Verhalten unterschiedlich gefördert, akzeptiert oder sanktioniert werden. Der „tapfere Junge, der nicht weint", „das Mädchen, für das sich so etwas nicht gehört", die Jungs, die nur heimlich zu Hause mit Puppen spielen oder Kleider tragen dürfen und schon früh lernen, dass sie später mal eine Familie ernähren sollen. Mädchen, die sich inzwischen zwar vielleicht

2 Bis zum 1. November 2013 musste ein Kind mit männlichem oder weiblichen Geschlecht im Geburtenregister eingetragen werden. Mit der Änderung des Personenstandsgesetz (PStG) zum 1. November 2013 hat der Gesetzgeber die Möglichkeit geschaffen, diesen Eintrag wegzulassen. Dort heißt es jetzt: „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen." (Personenstandsgesetz Paragraph 22 Absatz 3). http://www.gesetze-im-internet.de/pstg/BJNR012210007.html (Stand: 04.07.2015).

ab und zu schmutzig machen dürfen (aber bitte doch nicht zu sehr und nur im Rahmen von ganz bestimmten Spielen), die aber vor allem nach wie vor freundlich, sozial und ausgleichend zu sein haben. Die Aufzählung ließe sich endlos fortsetzen, sie ist nur die Spitze eines Eisberges an mehr oder weniger subtilen Erwartungen und Verhaltensanforderungen mit denen Mädchen und Jungen im Laufe ihres Heranwachsens umzugehen lernen und die sie nach und nach verinnerlichen. Durch die permanente bewusste wie unbewusste Präsenz dieser geschlechtsspezifischen Anrufungen und Interaktionen wird die binäre Geschlechterordnung reproduziert und nach und nach auch im Bewusstsein der Kinder als „natürliche Ordnung" etabliert. „Für Kinder ist die Erkenntnis, selbst weiblichen oder männlichen Geschlechts zu sein, keine einmalige Einsicht, sondern ein Prozeß. Im Verlauf dieser Entwicklung müssen die ‚verborgenen', von Erwachsenen gerade nicht bewußt vermittelten Signale und Zeichen für Geschlechtszugehörigkeit angeeignet werden" (Hagemann-White 1988, S. 233).

3. „Es ist ein Zwitter?"

Wie machtvoll sich die binäre Geschlechterordung durchsetzt, zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Kindern, deren Geschlecht bei der Geburt nicht eindeutig den Kategorien „weiblich" oder „männlich" zugeordnet werden kann.[3] Judith Butler schreibt hierzu: „Die Markierung der Geschlechtsidentitäten scheint den Körpern die Eigenschaft ‚menschlicher Körper' zu verleihen. Ein Kind (infant) wird in dem Augenblick zum menschlichen Wesen, wenn die Frage: ‚Ist es ein Junge oder ein Mädchen?' beantwortet ist. Jene Körperfiguren dagegen, die nicht in eine der Geschlechtsidentitäten passen, fallen aus dem Bereich des Menschlichen heraus, bilden das Gebiet des Entmenschlichten und Verworfenen [...]" (Butler 1991, S. 166). Der medizinische Umgang mit intersexuellen Körpern macht deutlich wie sehr das „Mensch sein" hier mit dem System der Zweigeschlechtlichkeit verknüpft ist und wie unerbittlich abweichende Körper in die binäre Geschlechterordnung gezwungen werden. Medizinisch betrachtet lässt sich ein Körper dann als „männlich" oder als „weib-

3 Die Schätzungen, wie hoch der Anteil intersexueller Menschen an der Gesamtbevölkerung ist, weichen stark voneinander ab. Claudia Lang schreibt zu dieser Problematik: „Der Anteil intersexueller Menschen an der Gesamtbevölkerung wird – je nachdem, welche Formen dazugerechnet werden und je nach Interesse, die Zahl möglichst hoch oder möglichst niedrig anzusetzen – zwischen einer von 6.900 [...] und einer von 50 Geburten [...] angegeben. Auch bei den niedrigen Schätzungen kann man davon ausgehen, dass jeder in seinem weiteren Umfeld mindestens einen intersexuellen Menschen kennt. Die Tatsache, dass die meisten meinen, keinen zu kennen, zeugt von der gesellschaftlichen Verschleierung dieser Menschen" (Lang 2006, S. 11f).

lich“ zuordnen, wenn das chromosomale, das gonadale und das hormonale Geschlecht übereinstimmen und eindeutig „männliche“ oder „weibliche“ innere und äußere Genitalien vorhanden sind (vgl. Heldmann 1998, S. 58). Körper, die von diesem Schema abweichen, gefährden die vermeintlich naturgegebene binäre Geschlechterordnung. „Durch das medizinische Axiom einer naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit werden Körper als pathologisch konstruiert, die sich nicht in die medizinischen und gesellschaftlichen Kategorien der Geschlechterdifferenz einfügen lassen“ (Heldmann 1998, S. 65). Diese Pathologisierung von geschlechtlich uneindeutigen Körpern sorgt dafür, dass zum einen die abweichenden Körper mittels hormoneller und chirurgischer Eingriffe medizisch „normalisiert“ werden können und zum anderen die binäre Geschlechterdifferenz als „natürliche Ordnung“ aufrechterhalten werden kann. Claudia Lang fasst diesen von J. David Hester beschriebenen Mechanismus wie folgt zusammen: „Erst auf Grundlage der Konzeption intersexueller Körper als nicht normal und als Problem wird eine Behandlung dieses ‚Problems’ überhaupt erst möglich. Hesters Beitrag besteht vor allem darin zu zeigen, wie die medizinische Rhetorik des *curing* (also des Herstellens von geschlechtskörperlicher Normalität), die einer Rhetorik der Tragödie folgt, für intersexuelle Menschen keine Heilung im Sinne von healing bedeutet, sondern im Gegenteil, das das intersexuelle Kind in einem permanenten Zustand von Krankheit und damit fortwährender medzinischer Behandlung versetzt“ (Lang 2006, S. 55f; vgl. auch: Hester 2003). Die von intersexuellen Menschen oft als traumatisierende Akte der Gewalt und des Missbrauch beschriebenen medizinischen Eingriffe (vgl. Kromminga 2015) machen deutlich, dass die medizinischen „Korrekturen“ geschlechtlich uneindeutiger Körper nicht die Unversehrtheit dieser Körper, sondern vielmehr die Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Norm zum Ziel haben. Einer Norm, die sich einerseits über ihre Abweichungen reproduziert und andererseits durch deren Existenz bedroht sieht. Intersexuelle Körper als Ausdruck einer naturgegebenen körperlichen Vielfalt anzuerkennen und ihre Unversehrtheit als schützenswert zu verteidigen, würde die vermeintliche Naturgegebenheit dieser Norm der Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellen. Suzanne Kessler schreibt hierzu: „Accepting genital ambiguity as a natural option would require that physicans acknowledge that genital ambiguity is ‚corrected’ not because it is threatening to the infant’s life but because it is threatening to the infants culture“ (Kessler 2002, S. 32).

4. Kategorien die sich wie Trolle gebärden

Wie kommt es, dass die Kategorien „Mann“ und „Frau“ so unumstößlich wirken? Warum versetzt uns der Versuch die Vielfalt der Körper in eine binäre Geschlechterordnung einzuteilen nicht in Unruhe? Zu Beginn seines Werkes „Die Ordnung der Dinge“ zitiert Foucault aus einem Text des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges „[...] ‚eine gewisse chinesische Enzyklopädie’ in der es heißt, daß ‚die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen‘“ (Foucault 1974, S. 17). Was hat nun diese Aufzählung mit der Frage nach dem ‚wahren’ Geschlecht zu tun? Die vermeintliche Absurdität der Zusammenstellung versetzt in Unruhe und erzeugt, so Foucault, ein Lachen, das „alle Vertrautheiten unseres Denkens aufrüttelt“ (Ebd., S. 17). Die vertraute Form der Aufzählung kollidiert hier mit einer in der Ordnung ‚westlichen’ Denkens chaotisch anmutenden Form der Kategorisierung, welche eine solche Unterteilung ad absurdum zu führen scheint. Das Lachen über die angenommene Unmöglichkeit dieser Zusammenstellung verweist auf die Grenzen des eigenen Denkens. „Beim Erstaunen über diese Taxionomie erreicht man mit einem Sprung, was in dieser Aufzählung uns als der exotische Zauber eines anderen Denkens bezeichnet wird – die Grenze unseres Denkens: die schiere Unmöglichkeit, das zu denken“ (Ebd., S. 17). Foucault verweist aber nicht nur auf die Grenze unseres Denkens, er weist über sie hinaus. Indem er die Unmöglichkeit bestimmte Dinge zu denken benennt, ruft er die Beschränktheit unseres* Denkens ins Bewusstsein und macht damit die Grenze des eigenen Denkens – und damit auch die Möglichkeit diese zu überschreiten – sichtbar.[4] Denn auf der Grenze des Denkens wird die angenommene Universalität des eigenen Denkens in Frage gestellt: Warum erscheint uns die Ordnung der Dinge so und nicht anders? Wie merkwürdig ist das Denken innerhalb der eigenen Grenzen?

Entgegen der weit verbreiteten Annahme, die binäre Geschlechterordnung sei eine natürliche und feststehende Tatsache, an der es nichts zu rütteln gebe, ist die Art und Weise, wie Geschlecht gedacht werden kann und gedacht wird,

4 „Die Grenze und die Überschreitung verdanken einander die Dichte ihres Seins: Eine Grenze, die absolut nicht überquert werden könnte, wäre inexistent; umgekehrt wäre eine Überschreitung, die nur eine scheinbare oder schattenhafte Grenze durchbrechen würde, nichtig“ (Foucault 2001, S. 325).

sowohl historisch gewachsen als auch kulturell bedingt.[5] „Eine Sexualität hat man seit dem 18. Jahrhundert, seit dem 19. ein Geschlecht. – Vorher hatte man zweifellos ein Fleisch“ (Foucault 1978, S. 145). Die Vorstellung eines einem Körper eindeutig zuzuordnenden wahren Geschlechts setzte sich erst im Laufe des 18. Jahrhunderts durch (vgl. Foucault 2005a, S 114f.). „Von nun an hatte jeder nur ein einziges Geschlecht. Jeder besaß ein eigentliches, tief verwurzeltes, bestimmtes und bestimmendes Geschlecht. Die möglicherweise auftretenden Elemente des jeweils anderen Geschlechts konnten nur nebensächlich, oberflächlich oder sogar bloße Täuschung sein“ (Ebd, S. 144). So wie sich die Vorstellung von Geschlecht änderte, änderte sich im Laufe der Jahrhunderte auch der rechtliche und medizinische Umgang mit geschlechtlich vieldeutigen Körpern, wie Foucault in dem Text „Das wahre Geschlecht“ vor dem Hintergrund des Lebens der Hermaphrodit_in Herculine Barbin aufzeigt. Obwohl geschlechtlich vieldeutige Körper auch während der Antike und im Mittelalter spezifischen rechtlichen Regelungen unterlagen, war eine Zuordnung dieser Körper zu den Kategorien „Mann“ oder „Frau“ nicht in jedem Kontext zwingend notwendig. Eine wesentliche Folge dieser veränderten Perspektive war, dass die individuelle Entscheidung über das eigene Geschlecht abgelöst wurde durch die Suche von Expert_innen nach dem wahren, von der Natur bestimmten Geschlecht eines Körpers. Zugleich wurde es zu einer gesellschaftlichen, moralischen und stets zu kontrollierenden Pflicht des Individuums, dieses von Expert_innen gefundene Geschlecht auch sozial zu leben. Im Zuge des 19. und 20. Jahrhunderts öffnete sich diese rigide Vorstellung eines einzig möglichen wahren Geschlechts allmählich, so Foucault. Die „diffuse Vorstellung, dass zwischen Geschlecht und Wahrheit ein komplexes, dunkles, aber wesenhaftes Verhältnis besteht“ (Ebd, S. 145) hielt sich jedoch hartnäckig in der Psychiatrie, der Psychoanalyse und der Psychologie ebenso wie in der öffentlichen Meinung (Vgl. Ebd., S. 145). „Außerdem glaubt man, dass man in der Geschlechtlichkeit nach den geheimsten und tiefsten Wahrheiten des Individuums suchen müsse, dass man dort am ehesten entdecken könne, was ein Mensch ist und was ihn bestimmt.“ (Ebd, S. 146) Was aber ist das für eine Wahrheit, die sich am Grunde des Geschlechts verbergen soll? Warum scheinen wir ein ‚wahres’ Geschlecht zu brauchen? Und welche Machtbeziehungen und welche Wahrheitseffekte haben dazu beigetragen ein ‚wahres’ Geschlecht als natürliche Gegebenheit einer zweigeschlechtlichen Ordnung festzuschreiben? Michel Foucault beschreibt die Wirkung dieser Form von Machtbeziehungen in ihrer Verflechtung zur Wahrheit und mit ihrer Wirkung auf das Subjekt folgendermaßen: „Diese

5 Thomas Laqueur beispielsweise zeigt in seiner Studie „Auf den Leib geschrieben“ wie sich die Vorstellung von Geschlecht im Laufe der Jahrhunderte grundlegend verändert hat (vgl. Laqueur 1992).

Form von Macht wird unmittelbar im Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen. Es ist eine Machtform, die aus Individuen Subjekte macht. Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemanden unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht“ (Foucault 1987, S. 246f).

5. Scheitern

Der gesellschaftliche Mechanismus ein Subjekt zu werden – also im Sinne Foucaults subjektiviert zu werden und als Person eine gesellschaftlich verstehbare, akzeptierte und damit auch handlungsfähige Position einzunehmen, ist, wie Judith Butler gezeigt hat, notwendig verschränkt mit der Annahme eines Geschlechts innerhalb der zweigeschlechtlichen Ordnung: „Die Bildung eines Subjekts verlangt eine Identifizierung mit dem normativen Phantasma des ‚Geschlechts’ [...]“ (Butler 1997, S. 23). Zentraler Bezugspunkt für den von Foucault und Butler beschriebenen Prozess der Subjektivierung ist der von Louis Althusser beschriebene Vorgang der Anrufung bzw. Interpellation, den er in seinem Text „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ mit einer fiktiven Szene beschreibt: „Man kann sich diese Anrufung nach dem Muster der einfachen und alltäglichen Anrufung durch einen Polizisten vorstellen: ‚He, Sie da!‘ Wenn wir einmal annehmen, daß die vorgestellte theoretische Szene sich auf der Straße abspielt, so wendet sich das angerufene Individuum um. Durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum Subjekt. Warum? Weil es damit anerkennt, daß der Anruf ‚genau’ ihm galt und daß es ‚gerade es war, das angerufen wurde’ (und niemand anderes)“ (Althusser 1977, S. 142f.). Diese Schlüsselszene der Anrufung, in welcher der Polizist dem Passanten sein „He, Sie da!“ zuruft, woraufhin dieser sich umwendet und sich in der Umwendung als Subjekt konstituiert, verweist auf den Doppelcharakter von Subjektivierungsprozessen. Der Ruf des Polizisten steht für die Ideologie, welche die „Individuen in Subjekte ‚transformiert’“, die Umwendung symbolisiert das Anerkennen des Passanten mit diesem Ruf gemeint zu sein und vollzieht die Transformation. Die Anrufung kann ohne die Umwendung nicht gelingen. Das Subjekt konstituiert sich also gleichermaßen „durch Praktiken der Unterwerfung oder, auf autonomere Weise, durch Praktiken der Befreiung, der Freiheit“ (Foucault 2005b, S. 906), so Foucault.

Was bedeutet dies nun in Bezug auf die von Judith Butler beschriebene Verknüpfung dieses Mechanismus mit der Annahme eines Geschlechts? Der Ausruf „Es ist ein Mädchen“ oder „Es ist ein Junge“ sowie die unzähligen bewussten wie unbewussten zweigeschlechtlich markierten Interaktionen, die Kinder alltäglich erleben und auch selbst gestalten, sind wesentliche Bestandteile eines fortlaufenden und sich wiederholenden Subjektivierungsprozesses, in dem und durch den sich eine „weibliche“ oder „männliche“ Geschlechtszugehörigkeit herausbildet. „Der Akt der Anerkennung wird zu einem Akt der Konstitution; die Anrede ruft das Subjekt ins Leben“ (Butler 1998, S. 34). Das Akzeptieren einer solchen Anrede innerhalb der binären Geschlechterordnung entspricht der Umwendung Althussers Passanten, also der „Unterwerfung“ unter diese Ordnung, und ist gleichzeitig Voraussetzung gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, sprechen zu können und gehört zu werden. Butler schreibt: „Eine sexuierte Position in der Sprache, eine sexuierte Position, die in gewissem Sinne von jedem beliebigen Körper vorausgesetzt wird, der anfängt, als ein Subjekt zu sprechen, als ein ‚Ich’, das durch den Akt konstituiert wird, mit dem es seinen sexuierten Platz in der Sprache einnimmt, in der Sprache, die hartnäckig die Frage nach dem biologischen Geschlecht erzwingt“ (Butler 1997, S. 139f.). Die Konstituierung des Subjekts gelingt jedoch immer nur vorläufig, vorübergehend und unvollständig (vgl. Butler 1997, S. 310). Der Prozess der Anrufung und Umwendung ist im höchsten Maße instabil. Eine einmal gelungene Anrufung ist keine Garantie für zukünftige Anrufungen. Judith Butler schreibt hierzu: „In diesem Sinn funktioniert die Interpellation oder Anrufung, indem sie scheitert, d.h. sie setzt ihr Subjekt als einen Handelnden genau in dem Maße ein, in dem sie daran scheitert, ein solches Subjekt erschöpfend in der Zeit zu bestimmen“ (Butler 2001, S. 183). Aus diesem Grund ist Subjektivierung darauf angewiesen permanent wiederholt zu werden. In dieser Wiederholung reproduzieren sich auf der einen Seite gesellschaftliche Machtverhältnisse, auf der anderen Seite beinhaltet die Wiederholung die Möglichkeit diese Machtverhältnisse zu verschieben, widerständig zu handeln und die Kategorien, durch und in die wir unterworfen werden, zu verändern. Wir* scheitern also an den Kategorien – und die Kategorien scheitern an uns*. Dieses permanente Scheitern ist damit einerseits eine gesellschaftliche Chance auf Veränderung und andererseits die Drohung den Subjektstatus dauerhaft zu verlieren, aus der Gesellschaft ausgestoßen, verworfen zu werden. Die verworfenen Körper und Leben fallen aus der binären Geschlechterordnung und sind gleichzeitig ihre notwendige Bedingung. „Das Verworfene [*the abject*] bezeichnet hier genau jene ‚nicht lebbaren’ und ‚unbewohnbaren’ Zonen des sozialen Lebens, die dennoch dicht bevölkert sind von denjenigen, die nicht den Status des Subjekts

genießen, deren Leben im Zeichen des ‚Nicht-Lebbaren' jedoch benötigt wird, um den Bereich des Subjekts einzugrenzen" (Butler 1997, S. 23).

6. Doing Gender

Diese durchaus komplexen Prozesse, die wir* auf die ein oder andere Art permanent durchlaufen sorgen dafür, das wir* die binäre Geschlechterordnung mit hervorbringen, und je nach dem auch graduell unterlaufen oder verschieben. Sie erzeugen ein umfassendes Wissen darüber, was „männlich" oder „weiblich" ist bzw. sein sollte. Dieses Wissen ist jedoch in der Regel nicht analytisch, sondern vielmehr auf das eigene Handeln, Denken und Fühlen und das Handeln, Denken und Fühlen anderer bezogen. In Anlehnung an Candance West und Don Zimmerman (1987) wird dieses alltägliche Tun oder Herstellen von Geschlecht als „Doing Gender" beschrieben: „We contend that the ‚doing' of gender is undertaken by women and men whose competence as members of society is hostage to its production. Doing gender involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine and feminine ‚natures'" (West/Zimmermann 1987, S. 126). Diese Sichtweise stellt das Verhältnis von Körper (sex) und Geschlechtsidentität (gender) vom Kopf auf die Füße. Nicht eine vermeintlich vordiskursive Anatomie der Körper bestimmt die Geschlechterdifferenz, sondern die jeweilige historisch und kulturell geprägte gesellschaftliche Verfasstheit der Geschlechterdifferenz erzeugt eine bestimmte Ordnung von Körpern (vgl. Gildemeister 2004, S. 132). Regine Gildemeister und Angelika Wetterer beschreiben dies folgendermaßen: „Die Argumentation ernst zu nehmen, dass Menschen ‚von Natur aus' durch und durch gesellschaftliche Wesen sind, heißt auch, ‚Geschlechtlichkeit' einzubeziehen. Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit sind Ergebnisse sozialer, kultureller Prozesse auf der Grundlage symbolvermittelter sozialer Interaktion und kultureller und institutioneller Sedimentierung. Das heißt, auch Zweigeschlechtlichkeit, deren Folgen und Deutungen sind Ergebnisse sozialer Konstruktionen" (Gildemeister/Wetterer 1992, S. 225f). Simone de Beauvoir hatte die Erkenntnis, dass Geschlecht nichts naturgegebenenes, sondern etwas gesellschaftlich hervorgebrachtes ist bereits 1949 in ihrem Buch „Das andere Geschlecht" formuliert: „Man ist nicht als Frau geboren, man wird es" (Beauvoir 1951, S. 334). Tatsächlich ist der Begriff „Frau" – wie Judith Butler mit Bezug auf de Beauvoirs Satz hervorhebt – keineswegs ein statischer, sondern im Gegenteil ein „prozessuraler Begriff" (Butler 1991, S. 60). Der Zustand eine „Frau zu sein" und entsprechend auch „ein Mann zu sein" kann dem-

zufolge nie vollständig und dauerhaft erreicht werden, sondern muss über ein fortdauerndes „Werden“ immer wieder neu hergestellt werden.

Wie also werden Kinder zu Mädchen oder Jungen (gemacht)? Indem sie gesellschaftliche Machtmechnismen durchlaufen und die Normen der binären Geschlechterordnung permanent wiederholt, angeeignet, verinnerlicht, reproduziert werden. Die Frage greift aber zu kurz. Es gibt nicht „die Mädchen“ oder „die Jungen“, sondern ungezählt viele unterschiedliche Arten die gesellschaftlichen Kategorien „Mädchen“ oder „Junge“ zu leben. Neben individuellen Vorlieben und Fähigkeiten durchlaufen sie diverse gesellschaftliche Machtmechanismen und –verhältnisse, die untereinander und mit dem jeweiligen Geschlecht interdependent verflochten sind wie beispielsweise der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht, körperlich und/oder psychische Fähigkeiten und Einschränkungen, Heteronormativität, Rassismus und andere. Tatsächlich ist die sogenannte Binnendifferenz, also die Unterschiede zwischen Mädchen und die Unterschiede zwischen Jungen, deutlich größer als die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Vor diesem Hintergrund muss eine Beschäftigung mit Geschlecht nicht nur darauf achten, wo dieses eine relevante Kategorie ist, sondern ebenso in der Lage sein, interdependente Verschränkungen zu ermitteln und Kontexte und Situationen zu erkennen, in denen Geschlecht evtl. eine nachgeordnete Bedeutung zukommt.

Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg, VSA.

Beauvoir, Simone de (1951): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Hamburg: Rowohlt.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die Diskursiven Grenzen des Geschlechts, Franfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin: Berlin Verlag.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Connel, Robert W. (1999): Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen: Leske und Budrich.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung, Paderborn: Wilhelm Fink.

Foucault, Michel (1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Departement de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes. In: Michel Foucault: Dispositive der Macht, Berlin, S. 118–175.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus / Paul Rabinow (Hrsg.): Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 241-261.

Foucault, Michel (2001): Vorrede zur Überschreitung. In: Daniel Defert, François Ewald (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band I. 1954-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 320-342.

Foucault, Michel (2005a): Das wahre Geschlecht. In: Daniel Defert, François Ewald (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980-1988, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 142-152.

Foucault, Michel (2005b): Eine Ästhetik der Existenz. Gespräch mit A. Fontana. In: Daniel Defert, François

Ewald (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980-1988, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 902-909.

Gildemeister, Regine (2004): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132-140.

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die sozale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg i.Br.: Kore, S. 201-254.

Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Hagemann-White und Rerrich, Maria (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld: AJZ-Verlag, S. 224-235.

Heldmann, Anja (1998): Jenseits von Mann und Frau. Intersexualität als Negation der Zweigeschlechtlichkeit. In: Hauser-Schäublin, Brigitta/Röttger-Rössler, Birgit: Differenz und Geschlecht: Neue Ansätze in der ethnologischen Forschung. Berlin: Dietrich Reimer, S. 54-77.

Hester, J. David (2003): Rhetorik of the Medical Management of Intersexed Children. New insights into „Disease“, „Curing“, „Illness“ and „Healing“, Genders, Issue 38. Abrufbar unter: http://www.aissg.org/pdfs/hester-rhetoric-children-2003.pdf (Stand: 04.08.15).

Kessler, Suzanne J. (2002): Lessons from the Intersexed, New Brunswick, 3. Aufl.

Kromminga, Ins A (2015): „ZWITTER PANIK – HERM POWER“, Vortrag im Rahmen der Tagung „Kicking Images. Bilderpolitiken, sexualisierte Gewalt, Interventionen,

06.-08. Mai 2015, Linz. Abrufbar unter: https://www.dorftv.at/video/22628 (Stand: 04.08.2015)

Lang, Claudia (2006): Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern, Frankfurt am Main: Campus.

Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt am Main: Campus.

Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper, 4. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

West, Candace/Zimmerman, Don (1987): Doing Gender, in: Gender & Society, 1987/1, S. 125-151.

Doing Age? Diversität und Alter(n) im flexiblen Kapitalismus
Zur Norm der Alterslosigkeit und ihren Kehrseiten

Silke van Dyk

1. Diversität und Lebensalter

Wenn ich im Folgenden von Diversität und Diversitätssensibilität spreche, dann nicht im Sinne neoliberal gewendeter Regierungstechnologien, die als *Diversity Management* darauf zielen, vormals exkludierte und benachteiligte Gruppen wie Frauen oder Menschen mit Migrationshintergrund unter Ausblendung von Klassenlagen und strukturellen Benachteiligen in den kapitalistischen Verwertungsprozess zu integrieren (Vgl. kritisch z.B. Sauer/Wöhl 2008). Mir geht es um ein von sozialen Bewegungen erkämpftes und von kritischen Wissenschaftler_innen theoretisch elaboriertes Verständnis von Diversität, das an den Grundfesten von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen rüttelt. Ins Blickfeld gerückt wird mit diesem Fokus die Problematisierung der Universalisierung einer partikularen Norm, d.h. die Problematisierung der impliziten Kodierung des ‚allgemeinen' Menschseins als weiß, männlich, heterosexuell, mittelschichtszugehörig, gesund etc. Dieser Maßstab des vermeintlich universal Menschlichen produziert systematisch ‚Anderes' und ‚Abweichendes', das anhand der hegemonialen Norm bewertet, verortet und diskriminiert wird. Schon früh betonte z.B. Simone de Beauvoir mit Blick auf die Geschlechterfrage: Die Frau „wird bestimmt und unterschieden mit Bezug auf den Mann, dieser aber nicht mit Bezug auf sie, sie ist das Unwesentliche angesichts des Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere" (de Beauvoir 1949, S. 129). Eine hier ansetzende, diversitätssensible Perspektive durchkreuzt das vermeintlich Allgemeine und dekonstruiert die in dieser Verallgemeinerung wurzelnde Abwertung des ‚Anderen'.

Die folgende Analyse zu Diversität und Lebensalter setzt an diesem Verständnis an und richtet in problematisierender Absicht den Blick auf die bis heute unangefochtene Norm eines vermeintlich alterslosen Erwachsenenlebens. Trotz der zunehmenden politischen Sensibilität für Diskriminierungen nach Lebensalter und trotz der verbreiteten Betonung von Altersvielfalt ist ‚das Al-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_5

ter‘ weiterhin das ‚Andere‘, das ‚Abweichende‘ und Besondere, das an den Maßstäben der gemeinhin nicht alterskodierten mittleren Lebensjahre gemessen wird. Ganz anders als die aus sozialen Bewegungen erwachsenen *Gender Studies* und *Postcolonial Studies*, die sich in den vergangenen drei Jahrzehnten der Problematisierung vermeintlicher Universalismen verschrieben haben, bringt die Altersforschung diesen blinden Fleck kaum zur Sprache (Vgl. kritisch: McMullin 1995, S. 32).

Diesen Defiziten in der Altersforschung korrespondiert ein kaum in Frage stehendes ‚Altersdefizit‘ der sozialwissenschaftlichen Theorie- und Konzeptbildung. Obwohl insbesondere Frauen- und Geschlechterforscher_innen wesentlich dazu beigetragen haben, die implizite Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit des vermeintlich universalen Erwachsenensubjekts herauszuarbeiten und Themen wie Reproduktion, Sexualität, Leiblichkeit und Körperarbeit zum Gegenstand der Forschung zu machen, bleibt der Körper als alternder/alter Körper ausgeblendet. Auch Einsprüche von lesbischen, schwarzen und körperlich eingeschränkten Aktivistinnen und Theoretikerinnen (Vgl. z.B. bell hooks 1999), die die vermeintlich homogene Kategorie Frau mit den ihrerseits impliziten Konnotationen (‚weiß‘, ‚heterosexuell‘, ‚able-bodied‘ etc.) durchkreuzt und die Diversität der Bezugskategorie Frau stark gemacht haben, sind ohne Einfluss für die Dimension ‚Lebensalter‘ geblieben (Vgl. Krekula 2007, S. 157f.). Der bevorzugte und bis heute selten als spezifisch ausgewiesene Gegenstand der (Geschlechter-)Forschung ist die Frau im reproduktiven Alter geblieben.

Daran hat erstaunlicherweise auch die aus der Geschlechterforschung erwachsene Forschung zu Fragen der Intersektionalität und Interdependenz, d.h. zur Überlagerung und Verschränkung von Differenzen, Ungleichheiten und Diskriminierungen wenig geändert. Während die klassische Trias Geschlecht, Ethnizität/Race und Klasse im Zentrum der Intersektionalitätsforschung steht (Vgl. Knapp/Wetterer 2003), im Zuge der Kritik an dieser Beschränkung aber auch Marker wie Sexualität, Behinderung und Staatsbürgerschaft verstärkt Aufmerksamkeit erhalten haben, wird Alter entweder ausgespart (Vgl. kritisch: Walgenbach 2007, S. 39) oder unter die Dimension Körper subsumiert (Vgl. Winker/Degele 2009). Darüber hinaus ist es erstaunlich, dass ausgerechnet in der Intersektionalitätsforschung der Doppelcharakter des Alter(n)s als Differenzmarker ‚alt/jung‘ einerseits sowie als lebenslanger Prozess andererseits ausgeblendet bleibt: Gerade die an Intersektionen interessierte Forschung hätte jedoch zu fragen, wie sich die Überlagerungen und Verschränkungen von Differenzmarkern wie Geschlecht, Sexualität, Ethnizität oder Klasse im Alternsprozess dynamisieren, verändern, de- und re-strukturieren und was dies für eine diversitätssensible Perspektive und Kritik bedeutet.

Die Konsequenzen der hier umrissenen Leerstellen mit Blick auf Alter(n) und Diversität werde ich im Folgenden anhand der wissenschaftlichen Kontroversen um die gegenwärtige gesellschaftliche Neuverhandlung und Aktivierung des Alters aufzeigen.

1.1 Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft

Nachdem das höhere Lebensalter jahrzehntelang der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Analyse weitgehend entzogen war und nur einige wenige Gerontolog_innen und Rentenexpert_innen interessierte, ist es in den vergangenen zwei Jahrzehnten zum Top-Thema von Medien, Politik und Wissenschaft avanciert – und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen sind wir tagtäglich umgeben von Krisenszenarien des demografischen Wandels, von Untergangsprophezeiungen und alarmierenden Warnungen – von der Vergreisung und Demenzgesellschaft, über den Rentnerberg bis hin zur Innovationsblockade gibt es kaum eine Dystopie und Warnung, die für die alternde Gesellschaft noch nicht ausgesprochen wurde. Zum anderen aber leben wir in Zeiten des institutionalisierten Alterslobs, der politischen Kampagnen einschlägiger Organisationen und Ministerien, die „Alter schafft Neues“ (www.bmfsfj.de) verheißen und mit wissenschaftlicher Flankierung die produktiven Potenziale des höheren Lebensalters bewerben und zu aktivieren trachten (Vgl. BMFSFJ 2010. Council of the European Union 2010). Wir leben in Zeiten der allgegenwärtigen, nicht zuletzt medialen Popularisierung der körperlichen, geistigen und sozialen Kapazitäten Älterer und ihrer unverzichtbaren (Lebens-)Erfahrung. Tatsächlich ist das Alter im 20. Jahrhundert vom kurzen, nur wenigen beschiedenen Lebensrest zu einer Lebensphase geworden, die mehrere Jahrzehnte umfassen kann und von einer größeren Zahl an Menschen bei vergleichsweise guter Gesundheit erlebt wird.

In diesem Spannungsfeld von Positiv- und Negativszenarien vollzieht sich derzeit eine grundlegende Neuverhandlung des höheren Lebensalters, mit der das erst vor wenigen Jahrzehnten zu voller Blüte gereifte Modell des Alters als Ruhestand zur Disposition steht. Dieser Wandel ist eingebettet in einen internationalen Trend der Aktivierung des höheren Lebensalters in den westlichen Industrienationen: Eine große Koalition internationaler Organisationen, von der Weltgesundheitsorganisation, über die OECD und die Vereinten Nationen bis hin zur Europäischen Kommission lanciert neue Konzepte des aktiven und produktiven Alter(n)s (Vgl. im Überblick: Moulaert/Biggs 2012). Im Jahr 1999, dem von der UN ausgerufenen „Internationalen Jahr der Senioren“ forderte die Europäische Kommission die Mitgliedsländer auf, ‚veraltete‘ – d.h. ruhestandsorientierte – Politiken in Bezug auf ältere Menschen zu überdenken: „Both

within labour markets and after retirement, there is the potential to facilitate the making of greater contributions from people in the second half of their lives.“ (European Commission 1999, S. 21)

Den gesellschaftspolitischen Kontext dieser Entwicklung bildet der sich seit dem Ende der 1990er Jahre vollziehende Aufstieg des aktivierenden Sozialstaats (vgl. Lessenich 2008). Dieser versteht sich selbst als Gegenmodell zu jenem auf umfassende öffentliche Versorgungsleistungen zielenden Wohlfahrtsstaat, wie er sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in weiten Teilen Europas etabliert hatte. Zu beobachten ist ein Wandel der sozialstaatlichen Steuerungslogik, der zufolge (potentielle) Leistungsempfänger_innen nicht mehr als Träger_innen von Rechten betrachtet, sondern als zur Eigenverantwortung Verpflichtete und in diesem Sinne zu Aktivierende gelten. „Im Zentrum der aktivierungspolitischen wohlfahrtsstaatlichen Programmatik steht der tendenzielle Übergang von der „Staatsversorgung“ zur Selbstsorge, von der öffentlichen zur privaten Sicherheitsverantwortung, vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement“ (Lessenich 2009, S. 163). Staatliche Kürzungen im Bereich der Infrastruktur und sozialen Dienstleistungen sollen „durch ein ‚Fitnesstraining‘ der Zivilgesellschaft“ (Kocyba 2004, S. 20) kompensiert werden, Aufrufe zum bürgerschaftlichen Engagement, zu Selbst- und Mitverantwortung in lebensweltlichen Kontexten sind eng verbunden mit dem Ziel „to fill gaping holes in the safetynet“ (Minkler/Holstein 2008, S. 197). Was in der sozialpolitischen Aktivierungsphilosophie zunächst vor allem auf erwerbsfähige Arbeitslose gemünzt war, gilt zunehmend für die gesamte Sozialstaatsklientel und über den ganzen Lebenslauf hinweg – und damit auch für das im Ruhestand institutionalisierte Alter: „Bei aller Verantwortung der Gesellschaft darf aber nicht übersehen werden, dass die Rechte des einzelnen Menschen mit Verpflichtungen gegenüber der Gemeinschaft einhergehen. Insgesamt sind die heute älteren Menschen im Vergleich zu früheren Generationen gesünder, sie verfügen über einen höheren Bildungsstand und über bessere finanzielle Ressourcen. Nach Auffassung der Kommission leitet sich daraus die Verpflichtung ab, vorhandene Ressourcen verantwortungsvoll einzusetzen“ (Informationsflyer zum 6. Altenbericht der Bundesregierung).

Die Ausweitung der sozialpolitischen Aktivierung auf das Nacherwerbsleben ist in ihrer Reichweite dabei nur in der Verschränkung mit zwei weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen zu verstehen: Dies ist zum einen die bereits erwähnte Krisendiagnose des demografischen Wandels, mit der die Problematisierung des Alters als Kostenfaktor an Fahrt gewinnt – und zwar sowohl mit Blick auf die umfassende Erwerbsentpflichtung als auch mit Blick auf die Kosten von Pflege und Betreuung, die mit steigender Lebenserwartung und wachsendem Anteil Hochaltriger zunehmen. Mit der Verknüpfung von wohlfahrts-

staatlichem Paradigmenwechsel und demografischem Wandel wird die unabdingbare *Notwendigkeit der Aktivierung* des (noch) leistungsfähigen, höheren Lebensalters zur Kompensation der durch das höchste Alter verursachten Last(en) begründet. Zum zweiten korrespondiert die Krisendiagnose der *Über*alterung der Gesellschaft – auf den ersten Blick paradoxerweise – mit der Positivdiagnose einer Verjüngung des Alters in sozialer wie in biologischer Hinsicht, die die *Möglichkeit der Aktivierung* ausweist. Dass die heute 70-Jährigen die 65-Jährigen der vorherigen Generation sind, wie es die breit rezipierten Ergebnisse der Berliner Altersstudie (Vgl. Mayer/Baltes 1996) besagen, ist zum dauerpräsenten Zahlenspiel in Politik und Medien geworden. Mit der Verjüngungsthese werden Defizitperspektiven auf das Alter im Lebenslauf nach hinten – auf die Hochaltrigkeit – verschoben, womit eine wachsende Gruppe von Ruheständler_innen – die „Jungen Alten" (Vgl. van Dyk/Lessenich 2009b) als potenzielle Leistungsträger_innen der Aktivgesellschaft überhaupt in Betracht gezogen werden kann. Neben der systematischen Rücknahme von Frühverrentungsoptionen, und der schrittweisen Einführung der Rente mit 67, die unmittelbar einer Politik forcierter Erwerbsvergesellschaftung entspringen (Vgl. Fröhler et al. 2013), werden Menschen im Ruhestand zunehmend adressiert als Ehrenamtliche und Freiwillige, als nachbarschaftlich Engagierte, als Pflegende und als (Enkel-) Kinderbetreuung. In Zeiten, da immer weniger Frauen für diese Aufgaben zur Verfügung stehen, werden sie zur neuen „heimliche(n) Ressource der Sozialpolitik" (Beck-Gernsheim 1991, S. 58).

2. Diversität, Differenz und Alterslosigkeit. Fallstricke und theoretische Perspektiven

2.1 Die politische Entdeckung der Altersvielfalt

Das im Ruhestand institutionalisierte und über Jahrzehnte aus der gesellschaftlichen Mitte verbannte Alter wird allerdings nicht erst im Zuge seiner sozialpolitischen Aktivierung zunehmend fraglich. Interessanterweise war es zunächst die in der geschützten Nische des Ruhestands sich vollziehende, konsumbasierte Freizeitvergesellschaftung der „Neuen Alten" (Vgl. Karl/Tokarski 1989), die diese in den 1980er Jahren – da das Ende der Arbeitsgesellschaft und der Aufstieg der Konsumgesellschaft in aller Munde waren – sowohl diversifizierte als auch mit Blick auf die mittleren Lebensjahre zu Ähnlichen machte. Diejenigen, die es sich leisten konnten, verbrachten die mit dem Ruhestand gewonnene Zeit mit zunehmend öffentlich sichtbarer, vermeintlich ‚altersuntypischer' Aktivität, mit Fernreisen, neuen Sportarten und extravaganten Hobbies. Immer mehr Älte-

re gestalteten, der Pflicht- und Verzichtsethik vorheriger Generationen entwachsen, das Alter genussvoll und wiesen sich nicht mehr verlässlich mit Kittelschürze und Krückstock aus. Gleichzeitig setzte mit der zunehmenden Ausdehnung des Ruhestands durch Frühverrentung und steigende Lebenserwartung, der gesundheitlichen Verjüngung des höheren Lebensalters, der umfassenden Flexibilisierung der Übergänge in das Nacherwerbsleben, der Diversifizierung von Lebensstilen, dem Wandel der Geschlechterverhältnisse sowie den tief greifenden Veränderungen von Erwerbs- und Familienstrukturen eine Ausdifferenzierung des Nacherwerbslebens ein (Vgl. van Dyk/Lessenich 2009b).

Dem 2010 verabschiedeten, 6. Altenbericht der Bundesregierung „Altersbilder in der Gesellschaft" liegt vor diesem Hintergrund die berechtigte Annahme zu Grunde, dass die in unserer Gesellschaft nach wie vor dominierenden, defizit- und abbauorientierten Altersbilder (Vgl. z.B. Rothermund 2009) der realen Vielfalt des Alters nicht (mehr) gerecht werden (Vgl. BMFSFJ 2010, S. 22). Doch obwohl sich die Perspektive auf die propagierte Vielfalt des Alters wie ein roter Faden durch das einflussreiche Regierungsdokument zieht, geht es faktisch um etwas ganz anderes: Hinter dem Vielfaltstopos verbirgt sich vor allem die Promotion eines dritten, leistungsfähigen Alters, dessen Integration und Nutzung durch ‚falsche', allein das vierte, hohe Lebensalter adressierende, defizit- und abbauorientierte Altersbilder behindert werde. Der instrumentelle Charakter der Adressierung des leistungsfähigen ‚jungen' Alters ist dabei mehr als nur implizit: Um die Herausforderungen des demografischen Wandels zu bewältigen, bedürfe es, so wörtlich, „eines Leitbildes vom Alter, das die Fähigkeiten und Stärken älterer Menschen betont und dazu beiträgt, dass diese ihren Beitrag in Wirtschaft und Gesellschaft leisten können" (BMFSFJ 2010, S. V). Nicht die Bedürfnisse unterschiedlicher älterer Menschen, ihre Anliegen, Teilhabechancen oder ihre potenzielle Ausgrenzung und Diskriminierung durch negative Altersbilder stehen im Zentrum des Berichtsauftrags, sondern die Bewältigung des demografischen Wandels durch die Stärken der fitten und gesunden Älteren. Dass es gerade nicht um Vielfalt und Diversität, sondern um eine Popularisierung der wissenschaftlichen Unterscheidung von drittem und viertem Lebensalter geht, zeigt sich auch daran, dass geschlechtsspezifische, gesundheitsbezogene und sozio-ökonomische Unterschiede zwischen Älteren im Altenbericht aller Vielfaltsemphase zum Trotz eine nur untergeordnete Rolle spielen.

Mehr noch: Die angebliche neue Altersvielfalt in Gestalt eines leistungsfähigen, von der eingeschränkten Hochaltrigkeit unterschiedenen Alters wird mit Durchschnitts-Betrachtungen untermauert, die jeder Diversitätssensibilität zuwider laufen: „Die heute in Deutschland lebenden älteren Menschen verfügen *im Durchschnitt* über mehr finanzielle Ressourcen als jede vorangehende Gene-

ration älterer Menschen, sie haben *im Durchschnitt* einen besseren Gesundheitszustand und einen höheren Bildungsstand, und nicht zuletzt steht ihnen *im Durchschnitt* mehr Zeit für ein Engagement für andere zur Verfügung als den älteren Menschen früherer Generationen" (BMFSFJ 2010, S.19; Hervorhebung SvD). Diese Feststellung ist *im Durchschnitt* richtig und trifft für privilegierte Bevölkerungsgruppen in besonderer Weise zu, womit der Bericht der Bundesregierung der Universalisierung einer partikularen Position – der gut situierten, gebildeten und gesunden Älteren – Vorschub leistet. Die ‚Beschwörung' neuer Altersvielfalt im Sinne ökonomischer Interessen suspendiert also genau den Fokus auf die Verschränkung des höheren Lebensalters mit anderen Ungleichheits- und Differenzmarkern. Wir haben es hier mit einer Variante der eingangs angesprochenen, neoliberal gewendeten Diversitätspolitik als „‚Reaktion' auf neue Formen kapitalistischer Akkumulation" (Sauer/Wöhl 2008, S. 266) zu tun, die allein die – nach Verwertungskriterien – ‚unberechtigte' und ‚unökonomische' Ausgrenzung leistungsfähiger Junger Alter problematisiert, um die Erschließung ihrer Ressourcen zu ermöglichen.

2.2 Wissenschaftliche Perspektiven auf die politische Neuverhandlung des Alters

In der wissenschaftlichen Kontroverse um die hier in aller Kürze skizzierte, aktivgesellschaftliche Neuverhandlung des Alters sind – paradigmatisch verdichtet – zwei Stränge zu unterscheiden: der Mainstream gerontologischer Forschung, der auf die Anerkennung Älterer als leistungsfähige Gleiche zielt, sowie eine (im deutschsprachigen Raum erst in Ansätzen verankerte) *Critical Gerontology*, die eine positive Andersartigkeit des Alters geltend macht und dieses gegen Leistungsansprüche der Aktivgesellschaft verteidigt. Der von mir als gerontologischer Mainstream zugespitzte Strang zielt seit seiner Etablierung in den späten 1960er und 1970er Jahren darauf, passivierende Defizitperspektiven auf das Alter durch forschende Aufklärung zu überwinden. Ältere Menschen seien, so der Tenor der einflussreichen Aktivitätsthese, „the same as middle-aged people" (Havighurst et al. 1968, S. 161), anerkennenswert als leistungsfähige Gleiche, die erst durch ihre Ausgliederung aus der Mitte der Gesellschaft zu anderen gemacht würden. Kennzeichnend für diese Perspektive ist die „Übergeneralisierung eines dogmatischen Optimismus" (Rosenmayr 1995, S. 145) und eine starke Akzentuierung individueller Handlungsmöglichkeiten. Es ist diese aktivitäts-affirmative gerontologische Tradition, die viele Analysen zur aktuellen politischen Altersaktivierung prägt: Die sozio-ökonomischen und politischen Kontextbedingungen dieses Paradigmenwechsels tendenziell ausblendend, wird die Entdeckung des ‚verjüngten' Alters als Chance analysiert –

als Chance auf Aufwertung und Anerkennung älterer Menschen als *(leistungsfähige) Gleiche*, wobei der instrumentelle Charakter des neuen Lobs zumeist ausgeblendet bleibt (Vgl. kritisch: van Dyk/Lessenich 2009a). Gerahmt wird die Konstellation unter weitgehender Ausblendung möglicher Widersprüche als *win-win*-Situation: „The beauty of this strategy is that it is good for everyone: from citizens of all ages as ageing individuals, in terms of maximizing their potential and quality of life, through to society as a whole, by getting the best from human capital" (Walker 2002, S. 137). Damit erweist sich der gerontologisch-alterswissenschaftliche Mainstream, wenn auch mit anders akzentuierter Motivation, als anschlussfähig an die neoliberale Aktivierung des höheren Lebensalters. Offen, wenn auch in jüngster Zeit verstärkt problematisiert (Vgl. z.B. Kruse 2013), bleibt dabei die Rolle derjenigen, die als Höchstaltrige und Pflegebedürftige diesen Leistungskriterien nicht (mehr) entsprechen.

In deutlicher Abgrenzung von diesem Fokus zielt die angelsächsische *Critical Gerontology* auf das Gegenteil dieser affirmativ-optimistischen Aktivierungsperspektive: Hier findet sich eine Kritik der Altersaktivierung als Entlastungsressource im flexiblen Kapitalismus (Vgl. Holstein/Minkler 2003), die mit einer Kritik des „age-imperialism" (Vgl. Biggs 2004) einhergeht, d.h. einer Kritik der Orientierung des Alters an den aktivitätsorientierten Normen der mittleren Lebensjahre.[1] Die Analyse des Alter(n)s in seinen kapitalistischen Kontextbedingungen wurzelt in der Tradition der *Political Economy of Ageing,* die seit Ende der 1970er Jahre den Status des Altseins als soziale Konstruktion unter (wechselnden) kapitalistischen Vorzeichen analysiert hat. An diese Perspektive anschließend sensibilisieren kritische Gerontolog_innen für die Überlagerung von Ungleichheitslagen im Alternsprozess und kritisieren Konzepte des aktiven, produktiven und erfolgreichen Alter(n)s: "The successful aging literature ignores the intersection of age relations with other inequalities though these interconnections influence definitions of what successful aging is – what it should look like and the ability to remain active in these ways. That is, the middle-aged standard is drawn from middle-class, white, and male experiences, and the desire and ability to meet this norm is based on far more than individual choice" (Calasanti 2003, S. 201). Letztlich führe der uneingestandene Klassen-, Ethnizitäts- und Gender-Bias des aktiven und erfolgreichen Alter(n)s dazu, dass die bereits Marginalisierten im Zuge der Ausweitung von Aktivitäts- und Produktivitätsansprüchen an das höhere Lebensalter weiter marginalisiert würden (Vgl. Holstein/Minkler 2003, S. 794).

Mit diesem kritischen Tenor ist im Kontext der *Critical Gerontology* zugleich eine normative Differenzposition erstarkt, die bei aller Diversitätssensibi-

1 „By age imperialism here is meant the imposition of the goals, aims, priorities and agendas of one age group onto and into the lives of other age groups" (Biggs 2004, S. 103).

lität die positive Andersartigkeit des Alters als besonderer Lebensphase geltend macht, um es normativ vor den Ansprüchen der neoliberalen Aktivgesellschaft zu schützen. Kritisiert wird angesichts von Altersaktivierung und *Anti-Ageing* „a masquerade of sameness, conforming to social expectations. We need to be more comfortable and familiar with the distinctiveness of different ages as a basis for recognizing complementary qualities" (Biggs 2006, S. 115). Indem die Orientierung an Normen des mittleren Lebensalters als *age denial* problematisiert wird (Vgl. Andrews 1999), wird eine in der Konsequenz essenzialisierende, binäre Unterscheidung von Alter und Nicht-Alter vorgenommen: „Celebrating or Denying Age?" (vgl. Lövgren 2013) ist die Leitfrage, die nur zwei klar konturierte Möglichkeiten lässt. Infolge dessen haben sowohl die physischen Komponenten des Alter(n)s als auch die Frage einer distinkten *Alters*identität in neuer Weise Beachtung gefunden und es wird eine Neubestimmung des Alters als Lebensphase mit eigenem Wert und Inhalt angestrebt: „The old are not just like the middle aged, only older. They are different" (Calasanti 2003, S. 215).

Interessanterweise wird im Zuge dieser Differenzaffirmation immer wieder auf positive Differenzbestimmungen in Bezug auf Geschlecht und Race/ Ethnizität verwiesen,[2] obwohl Bestimmungen dieser Art in kontroversen Debatten um Gleichheit (‚Angleichung an das Allgemeine') und Differenz (‚Würdigung des Partikularen/Anderen') sowohl im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung, der *Postcolonial Studies* als auch der Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung grundsätzlich problematisiert worden sind (Vgl. z.B. Benhabib et al. 1993. Spivak 1988). Die in diesen Problematisierungen zentrale Infragestellung des Maßstabs des Allgemeinen einerseits sowie die Kritik an der Vereinheitlichung der ‚Anderen' durch affirmative Differenzpositionen andererseits, wird in der mit dem Alter befassten Forschung nicht zur Kenntnis genommen. Wo der Mainstream auf die politisch versprochene Aufwertung und Anerkennung des Alters im Zuge seiner Aktivierung und Integration in die Leistungsgesellschaft setzt, zielt die *Critical Gerontology* auf die Würdigung und Anerkennung der partikularen Qualitäten des Alters in radikaler Abgrenzung von den Prämissen der mittleren, erwerbsvergesellschafteten Lebensjahre. Und wo erstere in ihrem Aufwertungsstreben den instrumentellen Charakter der Altersaktivierung im Gegenwartskapitalismus ausblenden, ignorieren Strömungen innerhalb der *Critical Gerontology* die inhärente Hierarchie sozialer Dualismen (Mann/Frau, schwarz/weiß, alt/jung) und setzen auf einen voluntaristischen Akt der Wertschätzung, der die Konstruktionsprinzipien eines

2 „While difference is celebrated in axes such as race, gender, religion and nationality, the same is not true for age" (Andrews 1999, S. 309).

strukturell abgewerteten Alters negieren muss (Vgl. zur Kritik der *Critical Gerontology*: van Dyk 2013).[3]

2.3 Die Aufwertung des Alters und die Norm der Alterslosigkeit

So gegensätzlich diese beiden Analyseperspektiven auf den ersten Blick sind, so viele Gemeinsamkeiten offenbaren sie auf den zweiten: Sie teilen die Diagnose der Persistenz negativer Altersstereotype in der Gesellschaft und zielen auf eine Überwindung der Negativstereotypisierung qua ‚Alterslob', d.h. durch die sukzessive Verankerung von Positivattribuierungen des höheren Lebensalters, wenn auch mit unterschiedlichen Vorzeichen. Beide Perspektiven verfangen sich dabei in einer Gleichheit-Differenz-Polarität, indem sie dazu neigen, das Alter entweder als potenziell Gleiches oder aber als schützenswertes Partikulares zu homogenisieren – jeweils mit Bezug auf bzw. in Abgrenzung vom Maßstab der mittleren Lebensjahre: dem ‚Nicht-Alter'. Beide Perspektiven schenken dabei in ihrer gegensätzlich akzentuierten Aufwertung des höheren Lebensalters der Konstruktion von Alter(n) im Lebenslauf (zu) wenig theoretische Aufmerksamkeit.

Tatsächlich ist die sozialwissenschaftliche Altersforschung in ihrer Breite durch einen ‚halbierten' Konstruktivismus gekennzeichnet: Zur Debatte steht nicht die soziale Hervorbringung und Konstruktion von Lebensalter im Allgemeinen, sondern lediglich die Konstruktion des Kindheits- und Jugendalters einerseits sowie die des höheren Alters andererseits, das als ‚Alter' ausgewiesen wird. Die mittleren Lebensjahre hingegen bleiben dem Konstruktionsanliegen entzogen: „Adult is left to stand as an untheorised status" (Hockey/James 2003, S. 81), und diese Nicht-Markierung der mittleren Lebensjahre als ‚altersloses' Erwachsenendasein grundiert nicht nur die Altersforschung, sondern die sozialwissenschaftliche Forschung in ihrer Breite: Die mittleren Lebensjahre sind ohne Namen, „the norm, unseen. Unnamable" (Gullette 2004, S. 96). Die Namenslosigkeit geht so weit, dass die Differenzmarkierung des höheren Lebensalters mit der Binarität alt/jung operiert – einer Binarität also, die die altersmarkierten Ränder des Lebens kontrastiert, obwohl sie in der Regel die Abgrenzung vom Nicht-Markierten, also die Differenz alt/nicht-alt im Kontext des Erwachsenenlebens meint. Obwohl der Signifikant ‚Alter' in hohem Maße deutungsoffen ist und praktisch jedes denkbare Lebensalter im Feld von 50- bis 100+ Jah-

3 Vgl. als Beispiel: „Old people will achieve equality with the middle-aged when ‚old' carries positive content rather than stigma as disease, mortality, or the absence of value. Only then will old people no longer need to be ‚exceptional' or spend their time ‚staying young' to be acceptable; only then will they be free to be frail, or flabby, or have wrinkles – to be old, in all its diversity" (Calasanti 2003, S. 215).

ren bezeichnet und obwohl Altern als Prozess evident ist, funktioniert der Code ‚alt' doch weitgehend binär im Sinne einer alt/jung-Polarität: „Old age is defined in relation to young and thus essentially by what it lacks." (Cristofovici 1999, S. 269). Eine Forschung, die sich ausschließlich dem ‚Alters-Pol' widmet, ohne seiner Relation zum unmarkierten Nicht-Alten Rechnung zu tragen, „is at risk of further making only old age into age" (Sandberg 2008, S. 118f.), womit sie die vermeintlich altersneutrale Norm der mittleren Lebensjahre reifiziert. Analysen aus dem Kontext der *Critical Gerontology* problematisieren zwar die Anpassung an Normen der mittleren Lebensjahre als *age-imperialism*, da sie jedoch die Konstruktion der mittleren Lebensjahre sowie die komplexe Relation von Alter/Nicht-Alter nicht in den Blick nehmen, läuft ihre Position umgekehrt auf die Bekräftigung der zugewiesenen Differenz als positiv attribuiertes Anderes hinaus.

Diesen Fallstricken, die aus einer Identitätslogik des Unterschieds (‚alt/jung') erwachsen, ist mit einer im poststrukturalistischen Denken wurzelnden Perspektive auf Differenz als Relation zu entgehen: Das differenztheoretische Denken der Relation ficht die Vorstellung mit sich selbst identischer Entitäten, die allein aus ihrer Substanz und der positiven Bezugnahme auf sich selbst bestimmt werden, an und kehrt die Perspektive um: Die Identität einer Entität werde, so die Argumentation, gleichsam negativ, als Relation zu dem, was es *nicht* ist, bestimmt (Vgl. Derrida 1990, S. 91ff.). Alles, was Bedeutung besitzt, ist damit eingeschrieben in ein Netz von differenziellen Beziehungen zwischen Elementen, die stets die Spur des Anderen in sich tragen. Dieses differenzlogische Denken in Relationen ist sowohl von der identitätslogischen Homogenisierung der Pole binärer Unterscheidungen (Mann/Frau, jung/alt) als auch von einem identitätslogischen Denken der Differenz*en* im Plural zu unterscheiden. Was ist damit gemeint? Die Betonung von Altersvielfalt – bezüglich der sozialen Lage, des Gesundheitszustands oder der Familienverhältnisse – bleibt ebenso wie die Ausdifferenzierung der Kategorie Frau durch die Berücksichtigung von Ethnizität, Klasse oder sexueller Orientierung einem identitätslogischen Denken verhaftet: Die Identität ‚höheres Lebensalter' oder ‚Frau' wird aus sich heraus bestimmt und anschließend vervielfältigt, ohne die bereits *in sich* heterogene Struktur der Differenz erkennbar werden zu lassen: „es ist immer nur ein Hinzufügen von Elementen als ein Versuch, die Einheit zu ergänzen und damit bleibt gleichzeitig die binäre Logik […] erhalten, indem andere Dimensionen einfach hinzuaddiert werden" (Wartenpfuhl 2000, S. 161). Egal wie vielfältig das Alter ausgewiesen wird, stets geht es um die Ausdifferenzierung des zuvor Unterschiedenen und den Ausweis dessen, dass auch ‚das Alter' nicht homogen ist (was für die mittleren Lebensjahre so selbstverständlich ist, dass die Beto-

nung der Vielfalt absurd anmuten würde); niemals aber durchbricht die Vielfalt die Binarität alt/jung bzw. alt/nicht-alt selbst.

Eine Dekonstruktion der Binarität ist aber für eine machtkritische und diversitätssensible Perspektive von herausragender Bedeutung, da die in binären Logiken operierenden Unterscheidungen in der Regel eben nicht die Unterscheidung von Gleichwertigem prozessieren, sondern ihnen eine Hierarchie der Pole inhärent ist. Der Umstand, dass ‚das Alter' stets eines Prädikats bedarf (‚jung', ‚aktiv', ‚kompetent', ‚weise' etc.), um positiv gelesen zu werden, zeigt deutlich, dass der Signifikant ‚Alter' selbst weiterhin der Benennung einer defizitären Seinsweise gilt, wie nicht zuletzt die Verhandlung der gesellschaftlichen Alterung als demografische Krise demonstriert. Der hier wirksame Mechanismus, ein ‚Eigentliches' und ein (abgeleitetes) ‚Anderes' zu unterschieden ist ein „systematischer Bestandteil der Logiken und Praktiken der Herrschaft über Frauen, farbige Menschen, Natur, ArbeiterInnen, Tiere – kurz der Herrschaft über all jene, die als Andere konstituiert werden und deren Funktion es ist, Spiegel des Selbst zu sein" (Haraway 1995, S. 67). In diesem Sinne stellt „die Nicht-Markierung des dominanten Allgemeinen […] die Perfektion eines überaus wirksamen Abstraktions- und Exklusionsmechanismus der Moderne" (Knapp 2010, S. 227) dar. Das höhere Lebensalters als ‚Anderes' im Unterschied zu einem alterslos-unmarkierten Erwachsenenleben passt sich in diese Struktur ein, auch wenn gerade das Lebensalter in einschlägigen Analysen – nicht nur bei Haraway – unberücksichtigt bleibt.[4]

Die Praxis der Dekonstruktion beschränkt sich nun nicht auf eine Umkehrung bzw. Neutralisierung der Hierarchie durch Aufwertung des abgewerteten Pols – der aktuelle Lobpreis des Erfahrungswissens des Alters funktioniert nach diesem Prinzip –, sondern greift die Logik hierarchischen Denkens in viel grundsätzlicherer Weise an: Die Dekonstruktion „muß durch eine doppelte Geste, eine doppelte Wissenschaft, eine doppelte Schrift eine Umkehrung der klassischen Gegensätze und eine allgemeine Verschiebung des Systems in die Praxis umsetzen. Nur unter dieser Bedingung wird sich die Dekonstruktion die Mittel verschaffen, um auf dem Feld der Gegensätze, das sie kritisiert […], zu intervenieren" (Derrida 2001, S. 44f.). In einem ersten Schritt – der ersten Hälfte der doppelten Geste – bringt die Dekonstruktion die abgewertete Seite der Binarität ins Spiel, mit dem Ziel, sie sichtbar zu machen und „im gegebenen Augenblick die Hierarchie umzustürzen" (Derrida 1986, S. 88). Dieser Schritt wird komplettiert durch die zweite Geste, die darauf zielt, die Binarität selbst –

4 Während sich mit Blick auf die unmarkierten Maßstäbe des Weiß- und Männlichseins in der jüngeren Vergangenheit neue Forschungsansätze herausgebildet – so insbesondere die *Critical-Whiteness-Studies* und die kritische Männerforschung – ist vergleichbares für Fragen des Lebensalters nicht in Ansätzen zu beobachten.

das Oppositionspaar in seiner Reinheit – zu zerstören und zu überschreiten. Das dekonstruktive Denken öffnet dabei den Blick dafür, dass auch der unmarkierte Pol der hierachischen Opposition die Spur des Anderen trägt und von diesem affiziert wird. Tatsächlich ist die Idee eines unabhängigen und autonomen Erwachsenenlebens ganz wesentlich auf das Gegenbild eines abweichenden, abhängigen Alters angewiesen – ich komme im Fazit und Ausblick auf diesen Punkt zurück.

2.4 „Gleich und doch ganz anders". Die ambivalente Gleichzeitigkeit von Eingemeindung und ‚othering'

Neben der Problematisierung des unmarkierten Maßstabs der mittleren Lebensjahre, der aller Aufwertungs- und Diversitätsemphase zum Trotz die Abwertung des höheren Lebensalters strukturell begründet, lohnt ein Blick auf die Attribute, die dem höheren Lebensalter im Kontext der Neuverhandlung des Alters zugedacht werden. Es ist die erörterte Gleichheit-Differenz-Polarität der wissenschaftlichen Analysen, die den Blick darauf verstellt, dass gegenwärtig eine interessante Doppelbewegung der Eingemeindung Älterer als (leistungsfähige) Gleiche bei gleichzeitiger Betonung ihrer Andersartigkeit zu beobachten ist: und zwar nicht durch ihre Abwertung oder Negativstereotypisierung (die zunehmend dem vierten, hohen Alter vorbehalten ist), sondern durch den Inhalt der ihnen zugedachten Qualitäten.Während im flexiblen Kapitalismus Kreativität, Schnelligkeit und Beweglichkeit, Flexibilität, Risikobereitschaft und unternehmerischer Geist gefordert sind (Vgl. Bröckling 2007. Sennett 1998), werden Älteren Erfahrungswissen, Gewissenhaftigkeit und Loyalität, Beständigkeit und Ausgeglichenheit zugeschrieben. Faktisch stellen sie mit diesen Eigenschaften das Gegenteil des „unternehmerischen Selbst" und des „flexiblen Menschen" als zentralen Sozialfiguren des Gegenwartskapitalismus dar: Erst diese zeitdiagnostische Kontextualisierung lässt die zumeist impliziten Negativkonnotationen der expliziten Positivattribuierung des erfahrenen Alters sichtbar werden. Die Jungen Alten wurden zum positiven Anderen der kapitalistischen Leistungsgesellschaft stilisiert, weniger kompetitiv, auf Ausgleich bedacht, authentischer, menschlicher, „following the natural laws of their body, maintaining tranquility of mind, cultivating a sense of harmony with oneself and one's surroundings and gaining the wisdom of handling challenges and thus making adaptation accordingly" (Liang/Luo 2012, S. 332). Das Lob ist einer Aufwertungsrhetorik vergleichbar, wie wir sie historisch aus der Würdigung der so genannten „edlen Wilden" (Vgl. Stein 1984) in den Kolonien und natürlich von Frauen kennen, denen – angeblich unverdorben von der rationalisierten kapitalistischen Leistungsgesellschaft – eine „Position moralischer Überlegenheit, der Unschuld und

der größeren Nähe zur Natur“ (Haraway 1995, S. 66) zugeschrieben wird. Es ist unschwer zu erkennen, dass damit eine Festigung der hierarchischen Binaritäten Mann/Frau, weiß/schwarz, jung/alt einhergeht, mobilisiert diese Form des Lobs doch die abgewertete Seite der modernen Dualismen Natur/Kultur und Emotio/Ratio.

Die Analyse der Neuverhandlung des Alters im flexiblen Kapitalismus kann zudem nicht davon absehen, was – mehr oder weniger explizit – mit der Positivattribuierung bezweckt wird: Weil das kapitalistische System für seine soziale Reproduktion auf systemfremde Elemente angewiesen ist, die nicht vollständig kapitalisier- und rationalisierbar sind (Vgl. Offe 2006), werden – wie die Historie zeigt – Personengruppen ausgewiesen, denen besondere Fähigkeiten für diese Aufgaben zugeschrieben werden: so in der Vergangenheit den Frauen mit ihrer vermeintlich natürlichen Emotionalität und Wärme. In Zeiten, die zwar weit davon entfernt sind, diese Geschlechternormen gänzlich hinter sich gelassen zu haben, in denen dennoch immer weniger Frauen ganztägig und lebenslang als kostenlose Ressource zur Verfügung stehen, in Zeiten zumal, da mit zunehmender Hochaltrigkeit und Pflegebedürftigkeit die Sorgetätigkeiten in der Gesellschaft eher zu- als abnehmen – in diesen Zeiten werden die Jungen Alten als „Retter des Sozialen“ (Aner et al. 2007) entdeckt und entsprechend attribuiert.

Faktisch entzieht sich die Neuverhandlung des Alters damit der einfachen Gleichheit-Differenz-Polarität, die seine Analyse dominiert: hier die Eingliederung in die Leistungsgesellschaft als Gleiche/Ähnliche, dort der kollektive Schutz einer besonderen Lebensphase. Zu konstatieren ist vielmehr das, was in den Debatten um Multikulturalismus und Integration treffend als komplex-widersprüchliche Konstellation beschrieben worden ist, die „zwischen Anerkennung von Differenz und disziplinierendem ‚Integrationsimperativ‘ oszilliert“ (Neuhold/Scheibelhofer 2010, S. 93). Es ist genau dieses Spannungsfeld von Besonderung *und* forcierter Anpassung, das auch die politische und gesellschaftliche Rahmung des Jungen Alters prägt. Dem multikulturalistischen Lob der Vielfalt der Kulturen vergleichbar ist dabei, das Preisen der Altersvielfalt zur gängigen politischen und medialen Übung geworden. Vordergründig unterläuft dieses Lob die Kritik der Homogenisierung des Alters als ‚Anderes‘, doch bleibt die positiv gerahmte Vielfalt auf das Alter selbst beschränkt, dem neue Facetten hinzugefügt werden, ohne dass seine strukturell vereinheitlichende Abgrenzung vom nicht-alterskodierten Leben in Frage gestellt würde. Deshalb erweisen sich kritische Analysen zur Politik des Multikulturalismus als in hohem Maße inspirierend, um das komplexe Verhältnis der lobenden, Vielfalt affirmierenden Besonderung und der mahnenden Integration in die Leistungsgesellschaft zu erhellen: Der Multikulturalismus respektiere, so zum Beispiel

Slavoj Žižek „die Identität des Anderen, indem er das Andere als eine in sich geschlossene ‚authentische' Gemeinschaft begreift, zu der er, der Multikulturalist, eine Distanz wahrt, die durch sein privilegierte universelle Position möglich wird" (Žižek 2010, S. 299). Der Multikulturalist spreche von einem „privilegierten leeren Platz des Allgemeinen, von dem aus man in der Lage ist, die anderen partikularen Kulturen zu würdigen (und zu entwerten): Der multikulturelle Respekt gegenüber der Besonderheit des Anderen ist nichts anderes als die Behauptung der eigenen Überlegenheit" (ebd.). In strukturanaloger Weise verweist das Lob des Alters und der Altersvielfalt auf den leeren Platz und die Überlegenheit des vermeintlich alterslosen Erwachsenenlebens, von dem aus die neue Alterskultur und ihre Vielfalt ausgerufen und gewürdigt wird.

3. Alter(n) und Diversität – Leerstellen und Ausblicke

Obwohl das Lob der Altersvielfalt derzeit in aller Munde ist, kann doch von einer grundlegenden, machtkritischen Diversitätssensibilität nicht die Rede sein, und zwar weder im politischen noch im wissenschaftlichen Feld. Die Neuverhandlung des höheren Lebensalters im flexiblen Kapitalismus zielt stattdessen auf die ambivalente Aufwertung des Jungen Alters und ist mit dem Ziel der Ressourcennutzung darum bemüht, negative Altersattribute im Lebenslauf nach hinten zu verschieben. Das auf das dritte Lebensalter zielende Alterslob wiederum schwingt sich unter dem Label neuer Altersvielfalt zum Lob des jungen, erfahrenen und sorgenden Alters auf, welches qua dieser – von den Leitwerten des flexiblen Kapitalismus deutlich abweichenden – Positivattribuierungen zur neuen sozialen Ressource der Sozialpolitik werden soll.

Tatsächlich ist die gegenwärtig zu beobachtende rhetorische Aufwertung des Jungen Alters nicht nur hochgradig instrumentell und weit davon entfernt in einer diversitätssensiblen Anti-Diskriminierungspolitik zu wurzeln, sie bleibt darüber hinaus zudem weitgehend wirkungslos: Die dekonstruktivistisch angelegte Analyse hat den Blick dafür geschärft, warum die politisch wie wissenschaftlich nachgerade beschworene Aufwertung des (leistungsfähigen) höheren Alters und die damit einhergehende Betonung einer positiv konturierten Altersvielfalt ins Leere laufen. Die wissenschaftlich gut belegte Persistenz negativer Altersstereotype und diskriminierender Praktiken geht nicht, wie von wissenschaftlich-politischer Seite propagiert, auf einen Mangel an Aufklärung und Information über die (tatsächlichen) Potenziale des Alters zurück (vgl. BMFSFJ 2010, S. V), sondern wird – so das in diesem Beitrag entwickelte Argument – sehr viel grundsätzlicher durch die Bestimmung des Alters als ‚Anderes' eines vermeintlich alterslosen Erwachsenenlebens systematisch erzeugt. Die Rolle des

höheren Alters als ‚Markiertes' und ‚Abweichendes' bleibt in allen positiven Zuschreibungen unberührt, egal wie sehr sie eine (partielle) Aufwertung des Alters intendieren. In kaum einem anderen Feld gesellschaftlicher Dualismen ist der das Allgemeine repräsentierende Maßstab derart unhinterfragt geblieben wie im Bereich des Lebensalters. Es ist das differenztheoretische Denken der Dekonstruktion, das einen Ausweg aus dieser Sackgasse ermöglicht, indem es die identitätslogische Bestimmung des Alters durchbricht und stattdessen nach der Relation zu dem fragt, was es nicht ist: dem ‚Nicht-Alter'.

Den *Critical-Whiteness-Studies* oder der kritischen Männerforschung vergleichbar, braucht es eine Soziologie der Lebensalter, die dieses vermeintliche ‚Nicht-Alter' bzw. seinen Charakter als universales Allgemeines adressiert und dekonstruiert. Einen Ansatzpunkt hierfür bietet die mit den mittleren Lebensjahren verbundene Norm der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, die alle Lebensweisen und -formen, die dieser Norm nicht entsprechen, als abweichend markiert und strukturell abwertet. Statt Unabhängigkeit als Maßstab zu problematisieren, steht in weiten Teilen der Gerontologie das Anliegen im Vordergrund, die Realisierung dieser Norm für einen Großteil der Altersphase nachzuweisen. In der feministischen Forschung wurde demgegenüber schon früh darauf hingewiesen, dass die moderne Idee des autonomen (männlichen) Subjekts eine Fiktion darstelle, die die umfassenden reproduktiven Unterstützungsleistungen von Frauen, die den Mann als öffentliches Subjekt erst ermöglichen, ausblendet (Vgl. Clement 1996). Die hier ansetzende Kritik zielt darauf, „[to] demystify ideals of self-sufficiency and independence and [to] promote a conception of equality that begins with our relationality and neediness" (Feder Kittay 2001, S. 530). Diese feministische Kritik aufzugreifen kann den Blick dafür öffnen, dass die negative Rahmung und Problematisierung von Abhängigkeit im Alter *auch* durch die Norm der Unabhängigkeit genährt wird: „This strong emphasis on autonomy as independence has had a very negative impact on aging and aged persons, who find themselves increasingly in need of assistance to bathe, go to the bathroom, dress, eat, and get about" (Holstein et al. 2011, S. 12). Die Dekonstruktion des Ideals der Unabhängigkeit ermöglicht es, Menschen, die auf die Hilfe von anderen angewiesen sind, nicht als Anomalie und Abweichung von der Norm zu begreifen, sondern als spezifischen Ausdruck der existenziellen Verwiesenheit menschlichen Lebens. Diese Form der Verwiesenheit auf andere kann je nach Lebenssituation, Lebensphase und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ganz unterschiedliche Formen annehmen, so dass Unabhängigkeit und Abhängigkeit als Außenpole eines Kontinuums und nicht als sich ausschließende Gegensätze zu begreifen wären. Es wäre grundsätzlich für unterschiedliche Lebenssituationen und -phasen danach zu fragen, in welcher Weise Verwiesenheit und Autonomie, Abhängigkeit und Unabhängigkeit konkret aus-

gestaltet sind und ineinandergreifen. So muss beispielsweise der Verlust von Selbstständigkeit im höheren Alter nicht automatisch mit einem Verlust von Selbstbestimmung und Autonomie einhergehen, wenn es der betroffenen Person ermöglicht wird, *selbst bestimmt* über den gewünschten Pflege- und Betreuungskontext zu entscheiden (zur Differenzierung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung vgl. z.B. Kammerer et al. 2012). Umgekehrt sind beispielsweise viele junge Familien in hohem Maße von den Unterstützungsleistungen der (Groß-)Eltern abhängig, um in Ermangelung einer entsprechenden Infrastruktur einen Alltag mit Kindern und Beruf bewältigen zu können. Die hier angedeutete Denkbewegung lässt die ebenso implizite wie universalisierte Norm der mittleren Lebensjahre vom „leeren Platz des Allgemeinen" (Žižek) zum Untersuchungsgegenstand werden und ermöglicht es, die in der Fiktion von Unabhängigkeit wurzelnde *violent hierarchy* gegenüber dem höchsten Lebensalter aus einer neuen Perspektive in den Blick zu nehmen.

Während die mit dem Lebensalter befasste Forschung in Fragen der Diversitätssensibilität und der Dekonstruktion des Maßstabs des universalen Allgemeinen viel von der Geschlechterforschung und den *Postcolonial Studies* lernen kann, gilt es zugleich die Spezifika des Differenzmarkers Alter nicht aus dem Blick zu verlieren. So fragt Margaret Gullette treffend: „Is age sufficiently like gender and race, the other allegedly body-based constructs, that age theorists can pick up their analyses, apply them, and expect parallel outcomes? We can't ignore age's confusing temporal component, aging, which other critical theories often ignore. Is the inescapable term ‚aging' – its very grammar marking a process of difference from oneself – one reason why age-as-construct- operates differently from gender or race, when it does?" (Gullette 2004, S. 111) Der Prozesscharakter des Alterns hat nicht nur zur Folge, dass alle Menschen, die lange genug leben, die Lebensphase ‚Alter' durchlaufen, sondern er bedingt auch den Umstand, dass die mittleren Lebensjahre nicht nur der repressiv wirkende ‚fremde' Maßstab des Allgemeinen sind, sondern immer auch eigenes, gelebtes Leben (Vgl. zu diesem Aspekt vertiefend: van Dyk 2015). Die weitere Forschung zu Fragen des Lebensalters im Spannungsfeld von ‚alterslosem' Erwachsenenleben und alterskodiertem ‚Alter' muss dieser biografischen Dimension der hierarchischen Binarität alt/jung bzw. alt/nicht-alt verstärkt Aufmerksamkeit schenken. Dies ist auch deshalb von großer Bedeutung, als dass aus zahlreichen empirischen Studien bekannt ist, dass viele Ältere sich bis weit in die Hochaltrigkeit hinein nicht als alt erleben (Vgl. z.B. Graefe et al. 2011).

Tatsächlich sprengt eine diversitätssensible Perspektive auf Alter(n), das sei abschließend angemerkt, das Feld der mit dem höheren Lebensalter befassten Forschung: Eine solche Perspektive wirft die überaus zentrale, ins Zentrum

der Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung zielende, Frage auf, wie sich im lebenslangen Alternsprozess die konkreten Interdependenzen unterschiedlicher Differenzmarker dynamisch entwickeln und verändern – und wie sich dieser dynamische Prozess zum Differenzmarker Alter verhält. Es ist die große zukünftige Herausforderung der auf dem ‚Alter(n)sauge' weitgehend blinden, diversitätssensiblen Forschung, diesem Doppelcharakter des Alter(n)s als Differenzmarker und Prozess verstärkt Rechnung zu tragen.

Literatur

Andrews, Molly (1999): The seductiveness of agelessness. In: Ageing and Society 19, S. 301-318.

Aner, Kirsten/Karl, Fred/Rosenmayr, Leopold (Hrsg.) (2007), Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden: VS.

de Beauvoir, Simone (1949): Das andere Geschlecht, Hamburg: Rowohlt.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1991): Frauen – die heimliche Ressource der Sozialpolitik, in: WSI-Mitteilungen 2, S. 58-66.

Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt/M.: Fischer.

Biggs, Simon (2004): New ageism: age imperialism, personal experience and ageing policy. In: Svein O. Daatland/Simon Biggs (Hrsg.), Ageing and diversity, Bristol: The Policy Press, S. 95-106.

Biggs, Simon (2006): Ageing Selves and Others. In: John A. Vincent/Chris Phillipson/Murna Downs (Hrsg.), The Futures of Old Age. London et al.: Sage, S. 109-116.

BMFSFJ (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin: BMFSFJ.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Calasanti, Toni (2003): Theorizing Age Relations. In: Simon Biggs/Ariela Lowenstein/Jon Hendricks (Hrsg.), The Need for Theory: Critical Approaches to Social Gerontology, Amityville, New York: Baywood, S. 199-218.

Clement, Grace (1996): Care, Autonomy, and Justice. Feminism and the Ethic of Care, Colorado/Oxford: Westview Press.

Council of the European Union (2010): Council conclusions an active ageing. The Council of the European Union. Abrufbar unter: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/114968.pdf (Stand: 15.07.2012).

Cristofovici, Anca (1999): Touching Surfaces. In: K. Kathleen Woodward (Hrsg.), Figuring Age: Women, Bodies, Generations, Bloomington: Indiana University Press, S. 268-293.

Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse/Julia Kristeva/ Jean-Louis Houdebine/Guy Scarpetta, Wien: Passagen.

Derrida, Jacques (1990): Die différance. In: Peter Engelmann (Hrsg.), Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart: Reclam, S. 76-113.

Derrida, Jacques (2001): Limited Inc. Hrsg. von Peter Engelmann, Wien: Passagen.

van Dyk, Silke (2015): Soziologie des Alters, Bielefeld 2016: transcript.

van Dyk, Silke (2014): The appraisal of difference. Critical Gerontology and the active-ageingparadigm. In: Journal of Aging Studies 31, S. 93-103.

van Dyk, Silke/Stephan Lessenich (2009a): Ambivalenzen der (De-)Aktivierung: Altwerden im flexiblen Kapitalismus. In: WSI-Mitteilungen 62, S. 540-546.

van Dyk, Silke/Stephan Lessenich (2009b): Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt/New York: Campus.

European Commission (1999): Towards a Europe for all Ages. Promoting Prosperity and Intergenerational Solidarity. COM (1999) 221 final, Brussels: Commission of the European Communities.

Feder Kittay, Eva (2001): A Feminist Public Ethic of Care Meets to New Communitarian Family Policy. In: Ethics, S. 523-547.

Fröhler, Norbert/Fehmel, Thilo/Klammer, Ute (2013): Flexibel in die Rente. Gesetzliche, tarifliche und betriebliche Bestimmungen, Berlin: edition sigma.

Graefe, Stefanie/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan (2011): Altsein ist später. Alter(n)snormen und Selbstkonzepte in der zweiten Lebenshälfte. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 44, S. 299-305.

Gullette, Margaret Morganroth (2004): Aged by Culture, Chicago/London: University of Chicago Press.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt/New York: Campus.

Havighurst, Robert J./Neugarten Bernice/Tobin, Sheldon S. (1968): Disengagement and Patterns of Aging. In: Bernice Neugarten (Hrsg.), Middle Age and Aging, Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 161-177.

Hockey, Jenny/James, Allison (2003): Social Identities across the life course, Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

Holstein, Martha/Minkler, Meredith (2003): Self, Society, and the ‚New Gerontology'. In: The Gerontologist 43, S. 487-496.

Holstein, Martha B./Parks, Jennifer A./Waymack, Mark H. (2011): Ethics, Aging and Society. The Critical Turn, New York: Springer.

hooks, bell (1999): Ain't I a woman: Black women and feminism, Boston: South End Press.

Kammerer, Kerstin/Falk, Katrin/Heusinger, Josefine/Kümpers, Susanne (2012): Selbstbestimmung bei Pflegebedürftigkeit. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 2012, DOI: 10.1007/s00391-012-0384-5, online first.

Karl, Fred/Walter Tokarski(1989): Die ‚neuen' Alten. Zur Einordnung eines ambivalenten Begriffes. In: Fred Karl/Walter Tokarski (Hrsg.), Die ‚neuen" Alten, Kassel: Kassel University Press, S. 9-12.

Knapp, Gudrun-Axeli (2010): ‚Intersectional Invisibility': Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), Fokus Intersektionalität, Wiesbaden: VS, 223-243.

Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003), Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kocyba, Hermann (2004): Aktivierung. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 17-22.

Krekula, Clary (2007): The Intersection of Age and Gender. Reworking Gender Theory and Social Gerontology. In: Current Sociology 55, S. 155-171.

Kruse, Andreas (2013): Der gesellschaftlich und individuell verantwortliche Umgang mit Potentialen und Verletzlichkeit im Alter – Wege zu einer Anthropologie des Alters. In: Thomas Rentsch/Harm-Peer Zimmermann/Andreas Kruse (Hrsg.), Altern in unserer Zeit, Frankfurt/New York: Campus, S. 29-64.

Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld: transcript.

Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa, Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 126-177.

Liang, Jiayin/Luo, Baozhen (2012): Toward a discourse shift in social gerontology: From successful aging to harmonious aging. In: Journal of Aging Studies 26, S. 327-334.

Lövgren, Karin (2013): Celebrating or Denying Age? In: Ulla Kriebernegg/Roberta Maierhofer (Hrsg.). The Ages of Life, Bielefeld: transcript, S. 37-56.

Mayer, Karl-Ulrich/Baltes, Paul B. (Hrsg.) (1996): Die Berliner Altersstudie, Berlin: Akademie-Verlag.

McMullin, Julie (1995): Theorizing Age and Gender Relations. In: Sara Arber/Jay Ginn (Hrsg.), Connecting Gender and Ageing. A Sociological Approach, Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, S. 30-41.

Minkler, Meredith/Holstein, Martha (2008): From civil rights to...civic engagement? Concerns of two older critical gerontologists about a 'new social movement' and what it portends. In: Journal of Aging Studies 22, S. 196-204.

Moulaert, Thibauld/Biggs, Simon (2012): International and European policy on work and retirement: Reinventing critical perspectives on active ageing and mature subjectivity. In: Human Relations 66, S. 23-43.

Neuhold, Petra/Scheibelhofer, Paul (2010): Provincialising Multiculturalism. Postkoloniale Perspektiven auf Multikulturalismus, Diversität und Emanzipation. In: Prokla 158, S. 85-100.

Offe, Claus (2006): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Veränderte Neuauflage, hrsg. und eingeleitet von Jens Borchert und Stephan Lessenich, Frankfurt/New York: Campus.

Rosenmayr, Leopold (1995): Der Lebenskampf. Aggression und Versöhnung, Wien: Edition Atelier.

Rothermund, Klaus (2009). Altersstereotype – Struktur, Auswirkungen, Dynamiken. In: Josef Ehmer/Olfried Höffe (Hrsg.), Bilder des Alterns im Wandel. Historische, interkulturelle, theoretische und aktuelle Perspektiven, Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 139-149.

Sandberg, Linn (2008): The Old, the Ugly and the Queer: thinking old age in relation to queer theory. In: Graduate Journal of Social Science 5, S. 117-139.

Sauer, Birgit/Wöhl, Stefanie (2008): Governing intersectionality. Ein kritischer Ansatz zur Analyse von Diversitätspolitiken. In: Cornelia Klinger/Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.), ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 249-273.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Subalterns Studies: Deconstructing Historiography. In: Ranajit Guha/Gayatri Chakravorty Spivak (Hrsg.), Selected Subaltern Studie, New York: Oxford University Press, S. 3-32.

Stein, Gerd (1984): Die edlen Wilden. Die Verklärung von Indianern, Negern und Südseeinsulanern auf dem Hintergrund der kolonialen Greuel, Frankfurt/M.: Fischer.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Katharina Walgenbach/Gabriele Diezte/Antje Hornscheidt/Kerstin Palm (Hrsg.), Gender als interdependente Kategorie, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23-64.

Walker, Alan (2002): A strategy for active ageing. In: International Social Security Review 55, S. 121-139.

Wartenpfuhl, Birgit (2000): Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen, Opladen: Leske + Budrich.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld: transcript.

Žižek, Slavoj (2010): Die Tücke des Subjekts, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Doing Dis_ability[1]: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden

Swantje Köbsell

1. Einleitung

Behinderung wurde über einen langen Zeitraum mit Beeinträchtigung gleichgesetzt und somit in der Person verortet. Die „Lösung“ dieses „Problems“ wurde entsprechend auch auf der individuellen Ebene gesucht: Die betroffene Person sollte möglichst geheilt werden; wenn dies nicht möglich war, musste sie sich mit ihrem “Schicksal“ abfinden. Inzwischen hat sich das Denken über Behinderung im wissenschaftlichen und behindertenpolitischen Diskurs verändert. Behinderung gilt dort inzwischen wie Geschlecht, aber auch „Rasse“, als gesellschaftliche Konstruktion, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern sowie im alltäglichen Miteinander von Menschen stetig neu hergestellt und fortgeschrieben wird. Die Hintergründe dieses Doing Dis_ability sollen im Folgenden beleuchtet und seine Wirkweise für die vorgeburtliche Phase sowie die Kindheit exemplarisch verdeutlicht werden. Abschließend soll noch ein Bezug zu Diversity (Management) hergestellt werden.

2. Neues Denken über Behinderung

Die UN Behindertenrechtskonvention (UN BRK) von 2006 verdeutlicht in markanter Weise, wie sich das Denken über Behinderung in den letzten Jahren verändert hat. In ihr kommt nun in einem verbindlichen Menschenrechtsvertrag eine Definition von Behinderung zum Tragen, die Behinderung nicht mehr im betroffenen Individuum verortet und als zwangsläufige Folge einer vorliegenden Beeinträchtigung ansieht. In der UN BRK wird Behinderung als Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses gefasst: Hier gelten diejenigen Menschen als be-

1 Der Unterstrich (‚ability gap’) soll verdeutlichen, dass Behinderung keine klar abgrenzbare Kategorie ist. Die Übergänge zwischen Nicht_Behinderung sind oftmals fließend und verändern sich über den Lebenslauf; in den englischsprachigen Disability Studies wird hierfür der Ausdruck „temporarily able bodied“ verwendet (Goodley 2011, S. 1).

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_6

hindert „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN 2006, Präambel, e). Behinderung wird so das – nicht zwangsläufige – Ergebnis eines Konstruktionsprozesses, der von den jeweiligen historischen, kulturellen und politischen Bedingungen beeinflusst wird.

Dass sich das Denken über Behinderung verändert hat, ist maßgeblich den politischen Behindertenbewegungen zu verdanken. Diese entstanden vor dem Hintergrund eines sich entwickelnden Bewusstseins darüber, dass es keinen zwingenden Zusammenhang zwischen einer Beeinträchtigung und dem gesellschaftlichen Ausschluss gab. Inspiriert von Frauen-, Studenten- und amerikanischer Bürgerrechtsbewegung begannen behinderte Menschen die scheinbare Naturhaftigkeit ihres gesellschaftlichen Ausschlusses zu hinterfragen und für Selbstbestimmung und rechtliche Gleichstellung zu kämpfen. Wie schon bei der Frauenbewegung war die Erkenntnis grundlegend, dass nicht die Natur des Körpers das Schicksal bestimmte, sondern gesellschaftlich und kulturell aus der Beschaffenheit von Körpern Mythen, Vorurteile und Stereotypen abgeleitet wurden, die sodann leitend für den Umgang mit den von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen Abweichenden wurden. Treffend formulierte 1976 die britische Selbstvertretungsorganisation Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS): „In our view, it is society which disables. (…) Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society“ (zitiert nach Priestley 2003a, S. 26). Damit legte die UPIAS den Grundstein für das soziale Modell von Behinderung, den Gegenentwurf zur damals vorherrschenden Sicht, die als individuelles bzw. medizinisches Modell von Behinderung bezeichnet wird. In diesem wird Behinderung aufgrund eines medizinisch diagnostizierbaren Defizits in der betroffenen Person verortet, die Gesellschaft spielt lediglich im Hinblick auf unter bestimmten Voraussetzungen zur Verfügung gestellte Unterstützungs- bzw. Rehabilitationsmaßnahmen eine Rolle (vgl. Dobusch 2015, S. 49).

Indem im sozialen Modell die individuelle (impairment) von der gesellschaftlichen (disability) Ebene getrennt wird, wurde es möglich zu analysieren, mit welchen Zuschreibungen, Bedeutungen, Umgangsweisen etc. Gesellschaften auf das Vorliegen bestimmter individueller Merkmale reagierten. Die daraus resultierende Erkenntnis, dass gesellschaftlicher Ausschluss nur *eine* mögliche Art des Reagierens auf diese Merkmale ist, ermutigte behinderte Menschen in vielen Ländern sich beeinträchtigungsübergreifend zusammenzuschließen und gegen diesen Ausschluss zu kämpfen. In Deutschland setzte diese Entwicklung in den 1970ern ein; von einer Bewegung konnte ab 1980 gesprochen werden

(vgl. Köbsell 2012). Die Behindertenbewegungen in den USA und Großbritannien machten sich eher auf den politischen Weg als die in Deutschland; und anders als hier entwickelte sich aus den Bewegungen beider Länder in den 1980er Jahren zeitgleich, aber unabhängig von einander die Idee, sich wissenschaftlich mit der Frage zu beschäftigen, wie und in welchen gesellschaftlichen Feldern, unter welchen historischen und kulturellen Bedingungen die Konstruktion von Behinderung erfolgt. Dies war die Geburtsstunde der Disability Studies, die inzwischen im akademischen Feld der USA und Großbritannien fest etabliert sind. Eine entsprechende Entwicklung setzte in Deutschland erst wesentlich später ein, trotz zahlreicher Veröffentlichungen aus der Behindertenbewegung entwickelte sich hier lange kein Interesse an einer akademischen Verankerung eines kritischen Nachdenkens über Behinderung. Erst seit den frühen 2000er Jahren gibt es deutschsprachige Disability Studies (vgl. Hermes/Köbsell 2003. Waldschmidt 2003), die jedoch noch kaum im akademischen Bereich verankert sind.

Mit der analytischen Trennung von individueller und gesellschaftlicher Ebene wurde für die gesellschaftliche Ungleichheitsdimension Behinderung das gleiche vollzogen wie schon vorher im Hinblick auf Geschlecht durch die Trennung von Sex und Gender[2], die es ermöglichte, die Konstruktionsprozesse von Geschlecht, Geschlechterrollen und -stereotypen zu analysieren. Im Kontext der Konstruktion von Geschlecht wurde herausgearbeitet, dass Geschlecht nicht nur vor dem Hintergrund von Sexismus und struktureller Ungleichheit konstruiert wird, sondern darüber hinaus in der alltäglichen Interaktion zwischen Menschen. Dieses alltägliche Herstellen, Reproduzieren und Verstetigen von Geschlechterrollen und -stereotypen bezeichneten West und Zimmermann erstmalig in einem Aufsatz von 1987 als Doing Gender. „Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur zu sein“ (West/ Zimmermann 1991, zitiert nach Nagode 2002, S. 46).

Doing Gender beginnt in dem Augenblick, in dem bekannt wird, welches biologische Geschlecht ein Mensch haben wird und damit zunehmend bereits vorgeburtlich. In dem Augenblick, in dem es heißt „Es ist/ wird ein Mädchen/Junge“ beginnt der Prozess der Vermittlung und Aneignung des sozialen Geschlechts und damit auch des Doing Gender. Dieses findet sowohl auf bewusster wie unbewusster Ebene statt. Oftmals sind daran mehrere Akteur_innen

2 Sowohl die binäre Trennung von sex und gender wie auch die von impairment und disability werden seit längerem grundlegend kritisiert (vgl. bzgl. Gender Butler 1991. Vgl. bzgl. Behinderung Hughes/Paterson 1997).

beteiligt. Gerade beim unbewussten Doing Gender spielen z.B. Erwartungen der Umwelt eine große Rolle, die in Kombination mit habitualisierten Verhaltensweisen durch Doing Gender das hierarchische Gefälle zwischen den Geschlechtern immer wieder neu herstellen und aufrecht erhalten und an dem wir alle beteiligt sind. Doing Gender findet seinen Ausdruck in alltägliche Denk- und Verhaltensweisen, denen Menschen, die in geschlechtsstrukturierten, heteronormativ geprägten Gesellschaften aufwachsen, leben und arbeiten, nicht entkommen können. Wir werden in diese Denk- und Verhaltensweisen hineinsozialisiert und übernehmen sie mehr oder weniger unreflektiert.

Wir leben in einer Gesellschaft, die nicht nur im Hinblick auf Geschlecht, sondern auch im Hinblick auf andere Merkmale binär strukturiert ist: nach arm und reich, deutsch und fremd, behindert und nichtbehindert u.a.m. Wie Geschlecht sind auch diese Differentsetzungen in sich hierarchisch gegliedert; sie naturalisieren Differenz und sind jeweils mit bestimmten Mythen, Vorurteilen und Zuschreibungen verbunden, die im alltäglichen Handeln reproduziert und fortgeschrieben werden. Das bedeutet, dass nicht nur Geschlecht in diesen alltäglichen Prozessen verhandelt und hergestellt wird, sondern auch andere Ungleichheitsdimensionen vergleichbaren Mechanismen, im Sinne eines „doing category“, unterliegen.

3. Doing Dis_ability

Die Definition des Doing Gender von West und Zimmermann (s.o.) lässt sich auf andere alltägliche Konstruktionen von Differenz – hier Behinderung – übertragen: „Das Herstellen von Behinderung (doing Dis_ability) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck von Behinderung oder Nicht-Behinderung zu sein“ (nach Nagode 2002, S. 46).

Auch im Hinblick auf Behinderung finden sich zahlreiche Mythen, Vorurteile und Zuschreibungen, die im alltäglichen zwischenmenschlichen und institutionellen Handeln, oftmals von den Akteur_innen völlig unbemerkt, Wirkmacht entfalten. Behinderte Menschen gelten als schwach, unselbständig, abhängig, nicht leistungsfähig, hilfebedürfig, unattraktiv und stellen damit den negativen Gegenpol zur angestrebten Normalität der Mehrheitsgesellschaft dar. Diese Vorannahmen schlagen sich in Mitleid, aber auch in diskriminierendem und herabwürdigendem Verhalten gegenüber behinderten Menschen nieder. Sie werden als Gesprächspartner_innen nicht ernst genommen, ihnen wird das Gefühl vermittelt zu stören, für Selbstverständliches wird Dank erwartet. Dies führt

nicht selten zu reduziertem Selbstvertrauen und in dessen Folge zu Verhaltensweisen, die die Vorannahmen über „die Behinderten“ zu bestätigen scheinen. Behinderte Menschen haben eine Rolle zu spielen, die sie erlernen müssen und deren Überschreiten sanktioniert wird. So schreibt Fredi Saal „Ich bin nämlich ein gelernter Behinderter. Die Rede vom ‚gelernten’ Behinderten bitte ich wortwörtlich zu nehmen. Denn ich bin zwar mit einer spastischen Lähmung geboren worden, ich bin aber nicht mit dem Sozialstatus eines Behinderten auf die Welt gekommen. Mich als Behinderten anzusehen, habe ich gelernt – und zwar gründlich!“ (1996, S. 87).

Zentral beim Doing Dis_ability ist der zugrunde liegende Ableism[3], ein Begriff, der aus den anglophonen Disability Studies kommend, sich zunehmend auch im deutschsprachigen Diskurs um Behinderung durchsetzt. Gebildet in Analogie zu anderen „Ismen“ steht hier die Nicht/Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte kognitive und körperliche Fähigkeiten im Fokus, die als „typisch menschlich“ und damit als „natürlich gegeben und für das Menschsein zentral gesetzt (werden)“ (Maskos 2010, o.S.). Die Nicht/Erfüllung dieser Anforderungen entscheidet über die Bewertung und gesellschaftliche Positionierung *aller* Menschen. In ableistischer Sichtweise werden Unterschiede naturalisiert, Menschen in Gruppen homogenisiert, in der Zuordnung „behindert-nichtbehindert“ polarisiert und der Erfüllung erwarteter Fähigkeiten entsprechend in eine hierarchische Ordnung gebracht (vgl. Rommelspacher 2009, S. 29). Wie beim Rassismus geht es beim Ableism um das Legitimieren gesellschaftlicher Hierarchien, d.h. es handelt sich um ein gesellschaftliches (Macht-)Verhältnis und nicht lediglich um individuelle Vorurteile (vgl. ebd.).

Ableism ist kulturell tief verankert, eng an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gebunden und bildet die Grundlage sowohl des individuellen wie auch gesellschaftlichen Umgangs mit behinderten Menschen (Valle/Connor 2011, S. 18). Er ist weithin akzeptiert und beeinflusst Einstellungen und Haltungen behinderten Menschen gegenüber. Auch wird er nur selten bemerkt und kaum infrage gestellt, denn: „Wer die Normalität auf seiner Seite weiß, hinterfragt sie nicht“ (Sierck 2013, S. 11). Selbst die Betroffenen nehmen Ableism und seine Auswirkungen oftmals nicht wahr, so verinnerlicht sind die zugeschriebene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Umgangsweisen. Ableism ist die Grundlage dessen, was im Deutschen oft „Behindertenfeindlichkeit“ genannt und von Wolbring als „Disableism“ bezeichnet wird: „diskriminierende(s) unterdrückende(s) oder beleidigende(s) Verhalten, das aus

3 Da sich im Deutschen mit „Fähigkeit“ kein entsprechendes Wort bilden lässt, wird der englische Begriff beibehalten. Gelegentlich wird in deutschen Texten auch von „Ableismus“ geschrieben.

dem Glauben entsteht, dass Menschen ohne diese ‚essentiellen' Fähigkeiten anderen unterlegen seien" (Wolbring 2009, S. 30). Indem Ableism auf die vermeintlichen Defizite der betroffenen Menschen fokussiert und Soziales biologisiert, bzw. gesellschaftliche Dimensionen ignoriert, stützt er das im akademischen und (menschen)rechtlichen Diskurs inzwischen überholte medizinische bzw. individuelle Modell von Behinderung und trägt dazu bei, es im gesellschaftlichen und institutionellen Alltag fortzuschreiben.

Ableism ist somit Bestandteil dessen, was Rommelspacher „Dominanzkultur" nennt. Sie bezeichnet damit ein „Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen", das durch „spezifische Kategorien von Über- und Unterordnung" gekennzeichnet ist (Rommelspacher 1995, S. 22f.). Innerhalb der Dominanzkultur führen Zuschreibungen wie „behindert" zu eingeschränkter Teilhabe in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Ableism wird in uns alle hineinsozialisiert und trägt, wenn er unbemerkt und unhinterfragt bleibt, in allen gesellschaftlichen Bereichen zum „doing disability" (vgl. Waldschmidt 2008) und damit zur Konstruktion von Behinderung bei.

Fest in der Dominanzkultur verankert und damit entscheidend für die Konstruktion von Behinderung bzw. Doing Dis_ability ist „compulsory able-bodiedness"[4]; ein Konzept, das 2003 von Alison Kafer vorgestellt wurde. Orientiert an einem wegweisenden Text von Adrienne Rich, die darin das Konzept der „compulsory heterosexuality" entwickelte, zeigte sie auf, dass alle gesellschaftlichen Felder nicht nur an der verpflichtenden Heterosexualität[5], sondern auch an einer verpflichtenden *able-bodiedness* ausgerichtet sind. Sie zeigte zahlreiche Parallelen zwischen beiden Konzepten auf: So würde beides gesellschaftlich als losgelöst von Politik, als universelle Idee und die normale Art zu leben angesehen (vgl. Kafer 2003, S. 79): "Perhaps the most basic manifestation of this system is the cultural presumption of able-bodiedness" (ebd., S. 80). An dieser Stelle zeigt sich der Zusammenhang mit Ableism, denn "(c)ompulsory able-bodiedness is pervasive, built on the foundations of our culture, […] elucidating the ableism and able-centrism of our culture" (ebd., S. 81). Kafer beschreibt verpflichtende able-bodiedness als eine politische Institution, zu deren Durchsetzung auch gewaltförmige Handlungen wie etwa Zwangssterilisationen, Pränataldiagnostik, „Euthanasie" und gewaltsame Übergriffe auf behinderte Menschen gehören. „Compulsory able-bodiedness is also instituted and maintained through less physical – although no less coercive – means, through 'ver-

4 Wie Ableism ist dies ein Begriff, der sich schlecht ins Deutsche übersetzen lässt. Zwangs-Nichtbehinderung erscheint nicht als passende Übersetzung, da dabei der Aspekt des Körpers aus dem Blick gerät, der hier jedoch eine zentrale Rolle spielt.

5 Zur Durchsetzung von Heteronormativität siehe auch den Beitrag von Jutta Hartmann im vorliegenden Band.

bal and nonverbal messages’. Perhaps the most basic manifestation of this system is the cultural presumption of able-bodiedness” (ebd., S. 80).

Robert McRuer verdeutlicht den Bezug von verpflichtender able-bodiedness zur Erfüllung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen bezüglich ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten: ”first, to be able-bodied is to be ‘free from physical disability,’ just as to be heterosexual is to be ‘the opposite of homosexual.’ Second […] being able-bodied means being capable of the normal physical exertions required in a particular system of labor. It is here as well that we can begin to understand the compulsory nature of able-bodiedness: in the emergent industrial capitalist system, free to sell one’s labor but not free to do anything else effectively meant to be free to have an able body but not particularly free to have anything else” (McRuer 2006, S. 303).

Nach Fiona Kumari Campbell, die sich umfassend mit Ableism auseinandergesetzt hat, ist es die Funktion von Ableism diese scheinbar natürliche, naturalisierte Norm der Nichtbehinderung aufrecht zu erhalten, die sich als ‚ethos of compulsory ablebodiedness’ (Campbell 2009, S. 6) durch alle gesellschaftlichen Bereiche zieht. Hierüber werde die Trennlinie hergestellt, entlang der Körper und Identitäten in einer binären Dynamik als behindert bzw. nichtbehindert markiert und positioniert werden. Zentral für das System des Ableism sei der Gedanke des Normativen bzw. des diesem entsprechenden Individuums und die Erzwingung einer grundlegenden Teilung (‚constitutional divide’) zwischen „perfected naturalised humanity and the abberant, the unthinkable, quasi-human hybrid and therefore non-human. This constitution provides the layout, the blueprint for the scaling and marking of bodies and the ordering of their terms of relation. It is not possible to have a concept of *difference* without ableism” (ebd., S. 6, Hervorh. im Original). Damit beschreibt Ableism weit mehr als die Markierung von Menschen als nicht/ behindert: Es geht vielmehr um das Markieren und Positionieren *aller* menschlichen Körper in Abhängigkeit vom Grad der Erfüllung bzw. der Abweichung von der ableistischen Norm.

Doing Dis_ability ist ein Bestandteil des Machtverhältnisses Ableism und entscheidend daran beteiligt, dass Behinderung eine umfassende Erfahrung von Menschen mit Beeinträchtigungen ist. Es findet über die gesamte Lebensspanne mit jeweils unterschiedlichen, für die jeweilige Lebensphase spezifischen Ausprägungen statt, wobei auch intersektionale Aspekte eine wichtige Rolle spielen, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können. Im Folgenden soll schlaglichtartig für die vorgeburtliche wie die Kindheitsphase aufgezeigt werden, wie Doing Dis_ability jeweils stattfindet und zur Konstruktion von Behinderung beiträgt.

4. Doing Dis_ability in der vorgeburtlichen Phase

Wurde Behinderung und damit Doing Dis_ability vor noch nicht so langer Zeit erst mit dem Zeitpunkt der Geburt bzw. der irgendwann nach der Geburt gestellten Diagnose ein Thema, hat sich dies inzwischen durch die zunehmende Verbreitung und Selbstverständlichkeit der Durchführung pränataler Tests, mit denen gesundheitsrelevante Aussagen über Ungeborene getroffen werden können, entscheidend verändert. Immer mehr werdende Eltern – unabhängig ob sie die Tests in Anspruch nehmen oder ablehnen – werden über die Möglichkeit der vorgeburtlichen Tests mit dem Thema Behinderung konfrontiert. Die Entscheidung nach einem „positiven" Befund fällt oftmals für den Abbruch der Schwangerschaft aus (vgl. Stein 2015), wobei „verinnerlichte [ableistische, Anm.d.Verf.] gesellschaftliche Lebenswertzuschreibungen" (Netzwerk 2002 zitiert nach Mork 2007, S. 25) eine Rolle spielen. Allerdings findet gerade diese Entscheidung vor einem Hintergrund statt, der so „ableism-gesättigt" ist, dass es schon einer starken religiösen oder anderen Überzeugung seitens der werdenden Eltern bedarf, um dagegen zu halten.

Da sind zunächst die diagnostizierenden Ärzt_innen, die „das Leben mit Behinderung möglichst furchterregend und als unerträgliche Belastung schildern" und „großzügige Abbruchempfehlungen" (Hey 2012, S. 63) ausstellen. Eine andere Entscheidung, als die Schwangerschaft abzubrechen, scheint für viele Mediziner_innen nicht vorstellbar. Doch auch das private Umfeld bietet oft keine Unterstützung für das Austragen einer Schwangerschaft nach positivem Befund. So berichtet eine Frau, die sich in der Phase des Entscheidenmüssens befand, dass sie ihre Mutter angerufen habe. Deren spontane Reaktion war „Oh Scheiße, wann lässt Du es wegmachen?" (Stockrahm 2015, o.S.). Ihr ungeborenes Kind, das schon mit einem Namen angesprochen wurde, war auf einmal ein „es" geworden, das „weggemacht" werden musste. Auch die Eltern ihres Mannes reagierten entsprechend: „Sowas muss heute nicht mehr sein" (ebd.). Damit finden diese Entscheidungen vor einem gesellschaftlichen Hintergrund statt, der so gestaltet ist, „dass in der Mehrheit der Fälle eine Entscheidung für ein behindertes Kind gar nicht in Erwägung gezogen werden kann" (Waldschmidt 2006, o.S.).

Das Vorhandensein der Tests hat in weiten Teilen der Bevölkerung zu der Annahme geführt, dass „so etwas" nicht mehr sein müsse; das Resultat sind negative Reaktionen auf Menschen, die so „verantwortungslos" waren, trotz Verfügbarkeit pränataler Tests (mit selektivem Schwangerschaftsabbruch) ein Kind mit einer Beeinträchtigung in die Welt zu setzen. „One mother who has a child with the label of Down's syndrome told us that people had stopped her in the street […] and asked 'didn't you have the test?'" (Goodley/Runswick-Cole

2011, S. 603). Das Zitat verdeutlicht die Selbstverständlichkeit mit der davon ausgegangen wird, dass es nach einem „positiven” Testergebnis nur eine Handlungsoption gibt: Abbruch der Schwangerschaft mit dem nicht die ableistischen Normalitätsanforderungen erfüllenden Kind. Auf Frauen bzw. Paare wächst so der Druck, ein „gesundes“ Kind zu Welt bringen zu müssen, sie müssen in individuellen Entscheidungen die gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich dessen, welche Kinder geboren werden sollen und welche nicht, umsetzen. Wenn sie sich nicht entsprechend der ableistischen Vorstellungen verhalten, müssen sie „befürchten, dass ihnen die Geburt eines behinderten Kindes als persönliches Versäumnis vorgeworfen wird“ (Haubl 2014, S. 113). Monika Hey spricht in diesem Zusammenhang von einer gesamtgesellschaftlichen „Allianz zur Selektion“ (2012, S. 13).

Weder die zunehmende rechtliche Gleichstellung noch die Diskussion um Inklusion hatten bisher wahrnehmbare Veränderungen des Umgangs mit Pränataldiagnostik zur Folge. Vielmehr wird die Einführung neuer, nicht invasiver und eher anzuwendender Test zu einer noch größeren Selbstverständlichkeit der Inanspruchnahme der Tests, aber auch des „Abbruch-Automatismus’“ führen. Ableistische Haltungen und Einstellungen sind im Kontext von Pränataldiagnostik allgegenwärtig und werden kaum hinterfragt. Im Gegenteil, die Art, wie Pränataldiagnostik eingesetzt und genutzt wird, schreibt ableistische Einstellungen und Haltungen und damit das individuelle, medizinische Modell von Behinderung fort, das Beeinträchtigungen mit Leiden, Belastung und fehlender Lebensqualität gleichsetzt, und Kosten-Nutzen-Rechnungen unterstützt.

5. Doing Dis_ability in der (frühen) Kindheit

Der erste Schritt auf dem Weg zum Behindertwerden ist die Feststellung einer Abweichung vom erwarteten Aussehen, Verhalten, Sichbewegen. Mit der medizinischen Diagnose wird zur Gewissheit, dass bei diesem Kind etwas „anders“ ist, und so nimmt es nicht wunder, dass die Diagnosstellung bzw. die Art, wie sie überbracht wird, von großer Bedeutung ist. Wie im pränatalen Bereich neigen Ärzt_innen auch hier zu wenig sensibler Sprache, beschreiben oft in sehr drastischen, defizitorientierten Worten, was nach ihrer Einschätzung die Prognose für das jeweilige Kind ist. Diese Art der Diagnoseeröffnung verunsichert Eltern; sie führt oftmals zu Schuldgefühlen und Selbstzweifeln, mit der Konsequenz, dass sie ihr Kind oftmals nicht angemessen unterstützen können. Das Kind trifft vielmehr auf „Eltern, die selbst von ihrem Schock sich nicht haben erholen können; die in schrecklicher Verlassenheit sich tage- und nächtelang mit der Diagnose-‚Wahrheit’ haben zerquälen müssen und die jetzt erschöpft und

voller Angst bei jedem Zeichen, jeder Normabweichung nur noch eine Bestätigung sehen können dafür, wie Recht der Arzt gehabt haben muss.“ (Niedecken 2003, S. 33) Eine solcher Art überbrachte Diagnose hat eine negative Langzeitwirkung: „Destruktiv wirkt […] die Diagnose, indem sie die Wahrnehmung der Mutter von ihrem Kind kanalisiert. Die Definition […] unterminiert das Vertrauen der Eltern in die Entwicklungsfähigkeit des Kindes, bewusst und unbewusst, und sie sorgt dafür, dass gewisse eigenständige Äußerungen des Kindes wenig Chance haben, verstanden zu werden und sich weiterzuentwicklen“ (Niedecken 2003, S. 40). Auch Goodley (2008, S. 28) stellt fest, dass bei der Diagnoseeröffnung oftmals ausschließlich die Defizite betont und ungünstige Prognosen abgegeben werden, was für ihn „disabling forms of professional practice linked to deficit thinking“ (ebd., S. 42) sind. Das bedeutet, dass schon in den ersten Reaktionen auf das Kind, das den Normalitätsanforderungen seines Lebensalters nicht entspricht, dieses „verandert“[6] wird, was sein engstes Umfeld in so starkem Maße beeinflusst, dass durch den Blick auf das Anderssein die Entwicklung des Kindes nicht mehr unbekümmert stattfinden kann.

Die Eröffnung der Diagnose geht für die Eltern mit der Erkenntnis einher, dass ihr Kind „nicht voll leistungsfähig sein [wird, Anm.d.Verf.]“ (Niedecken 2003, S. 33), somit zentrale Fähigkeiten, die in heutigen Gesellschaften erwartet werden, nicht erfüllen wird. Diese Erkenntnis ist für Eltern „eine Kränkung, ein Trauma […], das Hoffnungen und Wünsche grausam zerstört“ (ebd.) und das Verhalten gegenüber dem Kind, aber auch das Selbstverständnis als Familie nachhaltig beeinflussen kann.

Janet McLaughlin, die in Großbritannien an mehreren Forschungsprojekten zu Familien mit beeinträchtigten Kindern beteiligt war, spricht von „disabled families“ und begründet dies folgendermaßen:„The phrasing symbolizes the ways in which others, formal services, the community and the neighbourhood respond to the family differently in the light of disability“ (McLaughlin 2012, S. 403). Auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse führt sie in diesem Kontext die Reaktionen Dritter auf das Kind bzw. die Familie an: Diese reichen von Mitleid über die Konstruktion des Kindes als Belastung bis hin zu abwertenden Bemerkungen, Vermeidung des sozialen Kontakts und anderem diskriminierenden Verhalten. Niedecken berichtet z.B. von einem Vater, der an seiner Arbeitsstelle so sehr wegen seines behinderten Kindes gemobbt wurde, dass er den Arbeitsplatz wechseln musste (2003, S. 40). Insbesondere Mütter erführen, „dass für ihr Kind kein Platz ist“, man „so etwas“ doch nicht großziehe (ebd., S. 48).

Hinzu kommen für viele Familien mit behinderten Kindern finanzielle Schwierigkeiten, da oftmals ein Elternteil – in der Regel die Mutter – auf Berufstätigkeit verzichtet. Auch werden viele nötige Aufwendungen nicht von

6 Im Sinne von Othering.

staatlichen Stellen oder anderen Kostenträgern übernommen. Der familiäre Alltag ist vom ständigen Kontakt mit Sozialarbeiter_innen, Therapeut_innen etc. bestimmt – Goodley und McLaughin (2008, S. 46) sprechen von „the myriad professionals who constantly invade their private lives”, wodurch das Familienleben unter ständiger kritischer Beobachtung steht. Abgesehen davon, dass dies einen massiven Eingriff ins Familienleben darstellt, verunsichert die ständige Anwesenheit der Expert_innen und bewirkt oftmals Ängste, eine schlechte Mutter/ schlechte Eltern zu sein, die den „besonderen Ansprüchen“ des Kindes nicht gerecht werden können (McLaughlin 2012, S. 403). Um überhaupt Hilfeleistungen zu bekommen, muss immer auf die Defizite des Kindes verwiesen werden, wodurch eine ständige Betonung der Abweichung von der Normalität bei gleichzeitiger Medikalisierung stattfindet und das Kind zum „Anderen“ der Familie wird (ebd., S. 405). Die Kinder werden gemessen an „a benchmark of ‘normality’ against which every form of behaviour is assessed” (Goodley/McLaughlin 2008, S. 46), ein Prozess, bei dem „achieving normality was upheld as the ‘holy grail’” (ebd.).

Der Umgang mit behinderten Kindern von professioneller Seite ist überwiegend geprägt von “medical models of tragedy” (Landsman 2003 zitiert nach McLaughlin/Goodley 2008, S. 62), in denen Behinderung entweder als individuelle Tragödie, oder individuelle Abweichung mit Krankheitswert, die geheilt werden muss, angesehen wird. Mitunter kommt auch das weiteres Modell zur Anwendung, das des „heroischen Forschrittes“, des Kindes, das seine Behinderung bzw. Beeinträchtigung überwindet. „Each of these narratives is based on a normalising ideology, which assumes that to be disabled is to be less than human“ (ebd.).

Ableism prägt den Blick auf und den Umgang mit Kindern, die als „defizitär” angesehen werden; je nachdem wann dieser Prozess einsetzt hört das Kind auf, einfach nur Kind zu sein, es bekommt das Etikett „behindert“ und wächst sodann in einem von Doing Dis_ability geprägten Umfeld auf, was wiederum Auswirkungen auf seine Entwicklungsmöglichkeiten hat: „to become or to be labelled disabled as a baby or infant begins to take a child down particular paths, which removes them from normal societal and state expectations” (ebd., S. 54).

Die Sozialisation von Kindern mit Beeinträchtigungen findet unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Machtverhältnisses Ableism statt: „disabled children […] are encultured by the violence of disablism” (Goodley/Runswick-Cole 2011, S. 602). Diese Gewalt finde ganz real, wie auch auf psychoemotionaler, systemischer und kultureller Ebene statt wodurch wiederum Ableism, und damit Doing Dis_ability, quasi in einem sich selbst erhaltenen Kreislauf verstärkt wird (vgl. ebd., S. 603).

6. Doing Dis_ability – Fazit

Ableism und damit Doing Dis_ability sind nicht nur vorgeburtlich und in der Kindheit, sondern in allen Lebensphasen von Menschen mit Beeinträchtigungen an der Konstruktion von Behinderung ursächlich beteiligt. Untersuchungen zur die Konstruktion von Nicht/Behinderung über die Lebensspanne bzw. bestimmte Lebensphasen zeigen dies in aller Deutlichkeit (Valle/Connor 2011. Priestley 2003b. Brown et al. 2009. Goodley 2011).

Diese Ergebnisse belegen, dass trotz neuer Definitionen von Behinderung und eines von der menschenrechtlichen Perspektive geprägten öffentlichen Diskurses, auf zwischenmenschlicher und institutioneller Ebene immer noch die scheinbar überholten, von Ableism geprägten Modelle von Behinderung zum Tragen kommen und das Leben behinderter Menschen in allen Lebensphasen und –bereichen entscheidend beeinflussen. Hier zeigt sich, dass Alltag und Diskurs sich nicht im gleichen Tempo verändern, der Alltag in vielen Bereichen bis jetzt wenig vom behinderungspolitischen Diskurs beeinflusst wird. Auch die zunehmende Sichtbarkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen im öffentlichen Raum ist nicht zwingend ein Motor für Veränderung: „Auch wenn es zutrifft, dass immer mehr Zugangsbarrieren abgebaut werden, und behinderte Menschen sich im Vergleich zu früheren Zeiten häufiger im öffentlichen Raum zeigen, die bloßen Begegnungsmöglichkeiten sagen nichts über die soziale Gestaltung dieser Begegnungen aus“ (Haubl 2014, S. 114).

Verglichen mit anderen Ungleichheit herstellenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie Sexismus oder Rassismus hat sich die Erkenntnis der Konstruiertheit von Behinderung noch wenig durchgesetzt; Behinderung wird nach wie vor überwiegend als überzeitliches „Naturphänomen“ angesehen (vgl. Hirschberg/Köbsell 2015, S. 563). Auch der Diversity-Diskurs ist davon nicht frei, sondern – insbesondere im Bereich des Managing Diversity – von ableistischen Annahmen und Zuschreibungen durchzogen. Behinderte Menschen werden dort anders betrachtet als Menschen mit anderen Diversitätsmerkmalen, wie Laura Dobusch im Hinblick auf Diversity Management beschreibt: „Während Menschen ohne Behinderung selbstverständlich im Zentrum der Normalitätszone verortet werden, befinden sich Menschen mit Behinderungen an deren Peripherie (z.B. Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen) oder gar außerhalb (z.B. mit kognitiven Beeinträchtigungen): ihnen wird alternativlos der Status des ‚Anderen’ zugeschrieben“ (Dobusch 2015, S. 236). Auch in Diversitykontexten gilt Behinderung oftmals als „biologisches“ individuelles Defizit und nicht als das Ergebnis eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses, womit die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in denen diese Konstruktionen stattfinden, ausgeblendet werden. Die Ungleichbehandlung und Diskriminierung behinderter

Menschen kann im beruflichen Bereich nur abgebaut werden, wenn Diversity-Konzepte ihre ableistischen Grundannahmen hinterfragen und ihre Maßnahmen daraufhin überprüfen, inwiefern diese ein Doing Dis_ability unterstützen. Ansonsten tragen sie nicht zum Abbau, sondern zum Erhalt ableistischer Strukturen und zum Doing Dis_ability bei.

Literatur

Brown, Keith/Hammer, Doris/Foley, Susan/Woodring, Jonathan (2009): Doing Disability: Disability Formations in the Search for Work. In: Sociological Inquiry, Vol. 79, No. 1, February 2009, S. 3-24.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness. Houndmills/ Basingstoke: Palgrave McMillan.

Clavering, Emma/Goodley, Dan/McLaughlin, Janet (o.J.): ESRC Parents, Professionals and Disabled Babies: Identifying Enabling Care. Abrufbar unter: http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/goodley-parents-professionals-and-disabled-babies.pdf, (Stand: 09.11.2015).

Dobusch, Laura (2015): Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management, Wiesbaden: Springer VS.

Goodley, Dan/McLaughlin, Janet (2008): Theorising Parents, Professionals and Disabled Babies. In: Janet McLaughlin, Dan Goodley, Emma Clavering, Pamela Fisher (eds.) (2008): Families raising disabled children. Enabling Care and Social Justice, Houndmills/ Basingstoke: Palgrave McMillan, S. 1-20.

Goodley, Dan (2011): Disability Studies. An interdisciplinary introduction, London: Sage Publications.

Goodley, Dan/Runswick-Cole, Katherine (2011): The violence of disablism. In: Sociology of Health & Illness, Vol.33, No. 4, S. 602-617.

Haubl, Rolf (2015): Behindertenfeindlichkeit – narzistische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In: Irmgard Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102-115.

Hermes, Gisela/Köbsell, Swantje (Hrsg.), Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003, Kassel: bifos.

Hey, Monika (2012): Mein gläserner Bauch. Wie die Pränataldiagnostik unser Verhältnis zum Leben verändert, München: Deutsche Verlagsanstalt.

Hirschberg, Marianne/Köbsell, Swantje (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 555 -568.

Hughes, Bill/Paterson, Kevin (1997): The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment. In: Disability and Society, 12 (3), S. 325-340.

Kafer, Alison (2003): Compulsory Bodies. Reflections on Heterosexuality and Able-Bodiedness. In: Journal of Women's History, Vol. 15 No. 3 (autumn), S. 77-89.

Köbsell, Swantje (2012). Behindertenbewegung. Neues (Selbst)Verständnis von Behinderung, Neu-Ulm: AG SPAK.

McRuer, Robert (2006): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/disabled Existence. In Lennard Davis (Hrsg.): The Disability Studies Reader, 2nd edition, Abingdon/New York, S. 301-308.

McLaughlin, Janet/Goodley, Dan (2008): Unmaking Children. In: Janet McLaughlin, Dan Goodley, Emma Clavering, Pamela Fisher (eds.) Families raising disabled children. Enabling Care and Social Justice, Houndmills/ Basingstoke: Palgrave McMillan, S., Palgrave McMillan: Houndmills/ Basingstoke, S. 53-77.

McLaughlin, Janet (2012): Understanding disabled families. In: Nick Watson, Alan Roulstone, Carol Thomas (eds.): Handbook of Disability Studies. Routledge: London, S. 402-413.

McRuer, Robert (2006): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/disabled Existence. In Lennard J. Davis (Hrsg.): The Disability Studies Reader, 2nd edition, Abingdon/New York, S. 301-308.

Maskos, Rebecca (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. Abrufbar unter: http://arranca.org/43/was-heisst-ableism (Stand: 09.11.2015).

Mock, Cordula (2007): Stellungnahmen zur Pränataldiagnostik, IMEW Expertise 8, Berlin: IMEW.

Nagode, Claudia (2002): Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus der Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik, Münster u.a.: LIT Verlag.

Niedecken, Dietmut (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen, Weinheim u.a.: Beltz.

Priestley, Mark (Hrsg.) (2001): Disability and the Life Course. Global Perspectives, Cambridge: Cambridge University Press.

Priestley, Mark (2003a): Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: Anne Waldschmidt (Hrsg.), Kulturelle Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos, S. 23-35.

Priestley, Mark (2013b): Disability: A Life Course Approach, Oxford: Polity Press.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter, Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. 1. Schwalbach/Taunus: Wochenschau – Verlag, S. 25-38.

Saal, Fredi (1996): Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddis.

Sierck, Udo (2013): Budenzauber Inklusion. Neu-Ulm: AG SPAK.

Stein, Anett (2015): Neun von zehn Paaren lassen bei Trisomie abtreiben. Abrufbar unter: http://www.welt.de/gesundheit/article138186630/Neun-von-zehn-Paaren-lassen-bei-Trisomie-abtreiben.html, (Stand: 09.11.2015).

Stockrahm, Sven (2015): „Wir haben unseren Sohn getötet“, Multi-Media Dossier „Wer darf leben?“. Abrufbar unter: http://www.zeit.de/feature/down-syndrom-praenatal diagnostik-bluttest-entscheidung, (Stand: 09.11.2015).

Valle, Jan D./Connor, David, J. (2011): Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices, New York: McGraw Hill.

Waldschmidt, Anne (2003): ‚Behinderung‘ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos.

Waldschmidt, Anne (2006): Pränataldiagnostik im gesellschaftlichen Kontext. Abrufbar unter: www.imew.de/fileadmin/Dokumente/VT_Praenataldiagnostik.pdf, (Stand: 09.11.2015).

Waldschmidt, Anne (2008): „Wir Normalen“ – „die Behinderten“?: Erving Goffman meets Michel Foucault. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2, Frankfurt am Main: Campus. Abrufbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153778, (Stand: 01.11.2015).

Wolbring, Gregor (2009): Die Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des „Ableism“. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis Nr. 2, 18. Jg., September 2009, S. 29-35.

Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik

Jutta Hartmann

„… sometimes we have to undo our education, unlearn what we have learned.“ (Butler 2012, S. 18)

Einleitung

Das homosexuelle Selbstouting des ehemaligen Fußballnationalspielers Thomas Hitzlsperger löste Anfang des Jahres 2014 ein breites öffentliches Echo aus. Die Bundesregierung, die Evangelische Kirche in Deutschland und die öffentlichen Medien waren sich in ihren Respektbekundungen einig und zahlreiche Nachrichtensendungen und Talkshows beteiligten sich daran, aus diesem *Outing* ein diskursives Ereignis zu machen. Die vom SPIEGEL (2014, S. 132) als „fast hysterische Aufmerksamkeit“ bezeichnete Reaktion – die sich deutlich etwa von dem leisen zur Kenntnis nehmen der ersten öffentlich von ihrer Lebensgefährtin sprechenden Bundesministerin Barbara Hendricks unterschied – speist sich aus der besonderen Rolle, die Männerfußball, so Klaus Theweleit (2014) im Deutschlandfunk, zu einem Ort macht, in dem „immer auch gesellschaftliche Verhaltensweisen verhandelt“ werden. Um solche handelt es sich bei der Konstruktion marginalisierter Gruppen ebenso wie beim Entwurf eines modernisierten Umgangs mit diesen.

Beide Aspekte – die Konstruktion marginalisierter Gruppen wie der modernisierte Umgang mit diesen – sind für die im Rahmen emanzipatorischer Bewegungen entwickelten Konzepte von ‚Diversität‘ und ‚Inklusion‘ von herausfordernder Bedeutung. Doch finden die zentralen Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität in diesen Konzepten unterschiedlich prominente Berücksichtigung. Während Fragen rund um Gleichheit und Differenz der Kategorie Geschlecht aus den Debatten kaum mehr wegzudenken sind, erfährt die Kategorie Sexualität ebenso wie subjektkritische, dekonstruktive Theorieperspektiven vergleichsweise weniger Beachtung. Dennoch sind auch hier Fort-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_7

schritte zu verzeichnen und hat die Sichtbarkeit von lgbt*i-Lebensweisen[1] in den Debatten um Bildungsinhalte in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Daraus lässt sich jedoch nicht ableiten, dass im gleichen Maße auch Heteronormativität abgebaut und hinreichend für deren Funktionsweisen sensibilisiert wird.

Aber für was genau steht der Begriff der Heteronormativität? Gegenüber welchen Funktionsmechanismen gilt es sensibilisiert zu sein, um sich im Rahmen von Diversitykonzepten nicht einfach nur gegen offensichtliche Diskriminierung, sondern vielmehr auch reflexiv gegenüber subtil wirkenden und ermöglichend für eine gleichwertige Vielfalt unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen einsetzen zu können sowie angesichts einer kontrovers geführten Debatte zur Einführung des Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt' in Bildungseinrichtungen fundiert Position beziehen zu können? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, werden im ersten Teil des folgenden Beitrags zentrale geschlechter- und sexualitätstheoretische Aspekte des Konzepts der Heteronormativität vor allem mit Rückgriff auf die im Rahmen der *Queer Theory* breit rezipierten Überlegungen Judith Butlers entfaltet und auf die Pädagogik bezogen (1.). Mit der Intention für subtile Mechanismen zu sensibilisieren, über die Befürworter*innen des Themenkomplexes „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt" in der Bildung – in der Regel entgegen besserer Absicht – Heteronormativität reproduzieren, stehen Herausforderungen heteronormativitätskritischen Denkens und Handelns im Mittelpunkt des zweiten Teils (2.). Es schließen sich konzeptuelle Überlegungen an, die den Begriff Heteronormativität in Abgrenzung zu den Begriffen Homophobie und Heterosexismus konturieren und nach dem wissenschaftstheoretischen Stellenwert einer Rede von *(un)doing heteronormativity* fragen (3.). Im Zentrum des vierten Kapitels stehen Mechanismen der Verfestigung heteronormativen Denkens, wie sie gegenwärtig von einigen Gegner*innen der Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungskontext eingesetzt werden und die Merkmale populistischer Diskursstrategien aufweisend Ressentiments schüren (4.). Eine Vergewisserung, warum die Aufnahme geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in einer diversityorientierten Bildung mit emanzipatorischem Anspruch in geschlechter- und sexualitätstheoretisch reflektierter Weise heteronormativitätskritisch sein sollte, schließt den Beitrag ab (5.).

1 Das Akronym LGBT*I (Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Intersexual) hat sich im internationalen Kontext als Bezeichnung für lesbische, schwule, bisexuelle, transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Lebensweisen etabliert. Ich verwende die Kleinschreibung, um der aus heteronormativitätskritischer Sicht problematischen Tendenz zu begegnen, diese Aufzählung als eine feststehende Liste von Identitäten zu lesen. Das * markiert eine Breite von zugrunde liegenden Selbstverständnissen.

1. Was ist Heteronormativität? Zum gender- und sexualitätstheoretischen Gehalt des Konzepts

Heteronormativität stellt ein in den USA Anfang der 1990er Jahre entwickeltes Struktur- und Analysekonzept dar, das im deutschsprachigen Raum vor allem in den Kultur- und Sozialwissenschaften aufgegriffen und hier spätestens seit den 2000er Jahren breit diskutiert wird. Als Begriff bezieht sich Heteronormativität sowohl auf die untersuchten Phänomene im Sinne der vorfindbaren heteronormativen Realität als auch auf das konzeptuelle Theoriegebäude der Analyse. Vergleichbar mit den Begriffen Rassismus oder Abelismus markiert das Konzept der Heteronormativität eine machtkritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen. Diese stellt nicht nur die dominante Form von Sexualität, sondern auch die dominante Form von Geschlecht in Frage. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die vorherrschende Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit, die entlang der Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität sowohl konstituierende Wirkung auf das Subjekt als auch strukturierende Effekte auf das Soziale entfaltet.

Zusammengefasst gilt die Kritik des Heteronormativitätsbegriffes einer gesellschaftlichen Ordnung, in der Heterosexualität als natürlich gesetzt und mit Privilegien verbunden ist. Die Kritik gilt einer Ordnung, in der Geschlechter innerhalb einer heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern' und ‚Frauen' repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien, wie die von ‚homosexuell' vs. ‚heterosexuell', reduziert werden.

1.1 Das heimliche Gesetz der heterosexuellen Matrix

Judith Butler (1991, S. 21) führt zunächst den Begriff der „heterosexuellen Matrix" ein, um darauf aufmerksam zu machen, wie der Gedanke einer eindeutigen Geschlechtsidentität – der eine Kohärenz von Geschlechtskörper (*sex*), sozialem Geschlecht (*gender*) und sexuellem Begehren (*desire*) setzt und damit bspw. einem als weiblich wahrgenommenen Körper, weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie ein auf Männer gerichtetes Begehren zuschreibt – an ein heterosexuelles System gebunden ist und wie die Heterosexualität eine eindeutige Zweigeschlechtlichkeit erfordert. Über das „heimliche Gesetz" (ebd., S. 39) der heterosexuellen Matrix bringen sich Geschlecht und Sexualität in einer Weise hervor, die die potentielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenzweisen begrenzt und Vorstellungen von essenziellen bzw. substanziellen und damit lebenslang gleichbleibenden Identitäten transportiert. Zugleich

geht mit der gesetzten Normalität heterosexueller Geschlechtlichkeiten und Begehrenslinien die Konstruktion von Homo- und Bisexualität sowie von Trans* und Inter* als Abweichung einher. Denn Menschen, die der dominanten Ordnung folgend als anerkannte Personen leben können, sind solche, bei denen *sex*, *gender* und *desire* sowie sexuelle Praxen durch vermeintlich „ursächliche und expressive Verbindungslinien" (ebd., S. 38) aufeinander bezogen sind. Die als kausal gesetzte Linie von *sex*, *gender* und *desire* durchbrechende Existenz- und Lebensweisen – wie z.B. von Menschen, deren *gender* sich nicht aus ihrem *sex* oder von Menschen, deren Begehren sich weder aus ihrem *sex* noch aus ihrem *gender* herleitet – sind entsprechend der kulturellen Matrix nicht vorgesehen. Als verworfene Wesen oder „Schreckgespenster" (Butler 1994, S. 185) stellen sie zugleich das „konstitutive Außen" (Butler 1995, S. 23) des Subjekts dar. Heterosexualität benötigt Homosexualität, um als Norm bestätigt zu werden. (vgl. Hartmann 2012)

Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive betrachtet erscheinen viele in der pädagogischen Praxis beobachtbaren Phänomene und in der erziehungswissenschaftlichen Debatte vertretene Paradigmen in einem neuen Licht. Beispielsweise werden im Schulkontext häufig vernommene homophobe Äußerungen neu lesbar. Eine Berliner Untersuchung zeigt, dass zwei von fünf Sechsklässler*innen die Bezeichnung ‚Lesbe' und drei von fünf die Bezeichnung ‚Schwuchtel' als Schimpfwort einsetzen (vgl. Klocke 2012). Eine solche Praxis wird vor dem Konzept der Heteronormativität als funktionale Distinktionsgeste zur Absicherung der eigenen Subjektpositionierung als heterosexuell lesbar. Auch die pädagogische Forderung, Differenz anzuerkennen, erscheint nun insofern als ambivalent, als sie Gefahr läuft, eine Differenz festzuschreiben, die die bestehende heteronormative Ordnung bestätigt. Paul Mecheril verweist auf die notwendige Unentschiedenheit im Umgang mit Zugehörigkeitsordnungen. Er erkennt „zwischen dem Anspruch, marginalisierte Identitäten anzuerkennen und zu einer Verflüssigung der Schemata beizutragen, in denen zwischen diesen und jenen binär unterschieden wird" eine Unbestimmtheit, die „nicht aufgehoben werden kann", die konstitutiv ist „für den radikal kritischen Umgang mit Verhältnissen der Identität/Differenz" (Mecheril 2004, S. 69). Im Wissen um die Gefahr sie zu verfestigen, geht es darum, Identitätspositionen – wie bspw. ‚lesbisch' und ‚schwul' – weiterhin zu nutzen *und* – indem bei jedem bestimmten Einsatz ihre Unbestimmtheit zumindest mit anklingen gelassen wird – sie gleichzeitig auch zu dekonstruieren. So gesehen tritt der antizipierte emanzipatorische Gehalt einer Anerkennung von Differenz in der Bildung deutlich hinter die Analyse von Macht- bzw. Normalisierungsmechanismen zurück, die bei deren Konstruktion wirken. Dies ist jedoch nicht in allen Ansätzen zu ge-

schlechtlicher und sexueller Vielfalt im Kontext von *Diversity Education*, Antidiskriminierung und Menschrechtspädagogik selbstverständlich der Fall.

Eine heteronormativitätskritische Perspektive ermöglicht es, ein erweitertes Verständnis von Vielfalt und Differenz in die Pädagogik aufzunehmen. Denn ihr folgend lässt sich weiter erkennen, wie die binären Identitätspositionen von Hetero- und Homosexualität die Veränderlichkeit von Sexualität sowie die Vielfalt in und Bewegungen zwischen den als feststehend gesetzten Kategorien verdeckt. So folgt schon die Vorstellung, im Gegenüber das ‚gleiche' oder das ‚andere' Geschlecht zu begehren, heteronormativen Strukturen. Butler (1991, S. 182) macht auf eine Vervielfältigung homosexueller Identitäten, z.B. durch die Figuren von *butch* und *femme,* aufmerksam.[2] Weiter ist davon auszugehen, dass Heteronormativität auch die Heterosexualität selbst organisiert und hegemoniale wie subordinierte Formen derselben bedingt (vgl. Hark 2009, S. 36). Gunter Schmidt (1996, S. 114) argumentiert gegen die gesellschaftliche Annahme einer „Monosexualität", die von einer lebenslang gleichbleibenden Ausrichtung von Liebe und Begehren auf ein Geschlecht ausgeht und diese – je nach Diskurs über Biologie, Charakter oder Biographie begründet – im Inneren des Individuums verankert. Empirische Studien, z.B. über Frauen, die nach einer relativ langen Zeit lesbischer Identität sexuelle Beziehungen mit Männern leben (vgl. Stein 1996) oder über Männer, deren Sexualität nach langer Konstanz in Bewegung gekommen ist (vgl. Schmidt 1996), verdeutlichen, wie ein essentialistisches Identitätsverständnis die historische und soziale Bedingtheit sexueller Möglichkeiten ausklammert. Entsprechende Studien schärfen den Blick für die Begrenztheit sexueller Kategorien, für die Fragwürdigkeit klar voneinander abgrenzbarer sexueller Identitäten, für deren einengenden wie konstruierten Charakter. Konzepte, wie das der „sexuellen Orientierung", produzieren Sexualität(en) „eingelassen in Stahl und Beton" (Schmidt 1996, S. 124). Entsprechend scheint ein Unbehagen gegenüber essentialisierenden Vereindeutigungen zuzunehmen und ein Verschwimmen von Identitätskategorien im Selbstverständnis der Subjekte Platz zu gewinnen.[3]

2 In der vor allem in den 1920er Jahren zelebrierten lesbischen *butch-femme*-Kultur werden über die Position der *butch* männlich konnotierte Attribute und Verhaltensweisen inszeniert und damit soziales Geschlecht nicht vom anatomischen Geschlecht abgeleitet. Dies codiert zum einen eine spezifische Begehrens-Dynamik und führt zum anderen den künstlichen Status der vermeintlichen Originale vor. Auch Heterosexuelle stellen wie alle anderen ihr Geschlecht und ihre Sexualität immer wieder performativ selbst mit her.

3 So geben bei einer Studie 70,8% der Befragten lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans*Menschen in Deutschland bei der Frage nach ihrer sexuellen Lebensweise zwar die Antwort „lesbisch", doch stimmen nur 52,9% dem Item „Ich bin lesbisch" zu und ziehen Alternativen vor, wie „Ich habe schon mal als Frau eine Frau geliebt" (LesMigras 2012, S. 2f).

In der aktuellen Debatte hat es sich eingebürgert, den Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt' in der Bildung mit dem Thematisieren von lgbt*i-Lebensweisen gleichzusetzen. Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive betrachtet läuft ein solches Verständnis von Vielfalt jedoch Gefahr, die Dualität von Norm und Abweichung entgegen besserer Absicht unhinterfragt zu reproduzieren. Letztlich wird diese Dualität erneut aufgerufen, nicht jedoch in Frage gestellt. Statt der machtvollen Dualität Hetero-Homo steht die von Hetero-Vielfalt bzw. *straight-queer* im Raum. Die von mir vorgeschlagene pädagogische Orientierungslinie ‚Vielfalt von der Vielfalt aus denken' setzt demgegenüber voraus, dass auch heterosexuelle und cisgeschlechtliche[4] Lebensweisen explizit und in deren jeweiligen Unterschiedlichkeiten als Teil der umfassenden Vielfalt markiert und nicht länger durch ihre Unbenanntheit als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Auch zielt der Begriff *queer* auf mehr als auf die im internationalen Kontext vor allem im Rahmen der Menschenrechtsbewegung gebräuchliche und dort spezifischen Sinn machende Bezeichnung für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle, Transgeschlechtliche und Intersexuelle gebräuchliche Bezeichnung LGBT*I. Eine *queere* im Sinne einer die heteronormative Ordnung in Frage stellenden Lebensweise weisen auch heterosexuell Lebende auf, die sich quer zu heteronormativen Zuschreibungen begreifen und bspw. in non-konformen Beziehungsformen leben. Von der Länge der Buchstabenkolonne abgesehen, spräche nichts dagegen und einiges dafür, im bildungsbezogenen Kontext das Akronym LGBT*I auch A für *ally*, Verbündete, aufzunehmen und natürlich ein Q – dieses nicht nur als *Queer* gelesen, als sich nicht in die gängigen Kategorisierungen einpassen (lassen) wollen, sondern auch als *Questioning*, als eine Haltung des Infragestellens von identitätsbezogenen Fixierungen (vgl. Hartmann 2015). Mit dem Akronym LGBT*IAQ könnte Sichtbarmachung mit Irritation verbunden werden, wobei die Irritation über eine einfache Infragestellung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit hinausweisend eben auch auf die Implikationen dieser Norm zielt und zugleich eine Einladung zur reflektierenden Solidarisierung transportiert und damit zu einer Zugehörigkeit, die sich unabhängig vom jeweiligen geschlechtlichen und sexuellen Selbstverständnis und der eigenen Lebensweise stiften lässt.

4 Die Bezeichnung cisgeschlechtlich markiert die Übereinstimmung des bei Geburt zugewiesenen Geschlechts mit dem eigenen geschlechtlichen Selbstverständnis, also eine Übereinstimmung von *sex* und *gender*.

1.2 Die diskursive Allgegenwärtigkeit heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit

An die macht- und diskurstheoretischen Überlegungen von Michel Foucault anknüpfend greift Butler den Gedanken der Allgegenwärtigkeit von Macht auf und sensibilisiert dafür, wie die heterosexuelle Matrix das Soziale in Gänze durchzieht und bspw. in Diskurse über Körper, Familie, Biografie und Gesellschaft eingeschrieben ist. In der Pädagogik zeigt sich dies z.B. in der Selbstverständlichkeit, mit der in Debatten über Erziehung oder Familie heterosexuelle Paarbildung und Vater-Mutter-Kind-Familien zugrunde gelegt sind. Einer diskurstheoretischen Perspektive folgend konfigurieren Diskurse Personen und Gegenstände; sie ordnen die Welt, indem sie alternative Ordnungen ausschließen. So gesehen stecken gerade auch pädagogische Diskurse „den Bereich des Denk- und Lebbaren ab" (Villa 2008, S. 149) und haben einen geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen ermöglichenden Charakter. Zu fragen ist daher, welche Diskurse Pädagogik mit Blick auf das Selbstverständnis ihrer jeweiligen Zielgruppe explizit und/oder implizit anbietet.

Wird bspw. in der Geschlechterpädagogik lediglich über die Geschlechterdifferenzen zwischen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen gesprochen, dann geht dies mit mehr als nur mit einer „Unsichtbarmachung von geschlechtlichen/ sexuellen Grenzgängern" (Schütze 2010, S. 69) einher. Indem trans* Menschen, die in vielfältiger Weise eine Nichtübereinstimmung ihres biologischen mit ihrem sozialen Geschlecht leben, und inter* Menschen, deren biologisches Geschlecht aus dominanter Perspektive betrachtet sowohl als weiblich wie als männlich geltende Merkmale aufweist, im pädagogischen Diskurs nicht vorgesehen sind, erweist sich dieser als der normativen Kraft der heterosexuellen Matrix verhaftet. Doch während der Verhaftung insofern begegnet werden kann, als dass diese reflektiert und non-konforme geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen aufgenommen werden, ist ein völliges Außerhalb des hegemonialen Diskurses nicht denkbar. Es existieren keine Begriffe, Beschreibungen und Lebensweisen, die nicht in Bezug zum dominanten Diskurs stehen, wodurch wir auch „als sexuelle Person nicht außerhalb der Heterosexualität lesbar" (Butler 2013, S. 66) sind. Formulierungen, wie die Rede von „nichtheteronormativen sexuellen Orientierungen (LSBTI*)" (Breckenfelder 2015, S. 93), gehen am Gehalt des Begriffs der Heteronormativität vorbei.[5] Als wissenschaftliches Konzept gilt die begriffliche Kritik der Heteronormativität ja gerade auch der binären Spaltung in heterosexuelle und homosexuelle Lebensweisen.

5 Als im Sinne des Konzeptes der Heteronormativität präziser erscheint die Rede von nicht konventionellen oder non-konformen Identitäten und Lebensweisen, die die Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit herausfordern.

Foucaults Machtverständnis folgend kann es kein Außerhalb der Macht und damit auch keine Lebensweise geben, die nicht von heteronormativen Strukturen oder Anrufungen mitkonstituiert ist. Neuere Studien weisen auf die gesellschaftliche Tendenz hin, Heteronormativität zu flexibilisieren und homosexuelle Lebensweisen zu heterosexualisieren.

So untersucht Wenzel Bilger (2012) die alltägliche Identitätsarbeit bei Großstädtern mit Migrationshintergrund in Deutschland, „schwule Deutschtürken", die sich in Subkulturen „ohne explizit heterosexuelle Identität" bewegen (ebd., S. 10). Er zeichnet Ambivalenzen und Instabilitäten in der Identitätsarbeit der von ihm Interviewten nach und stellt einen bestimmenden Einfluss spezifischer hegemonialer Strukturen und Identitätsordnungen in den sozialen Welten des Rechts, der Ökonomie und der Bildung heraus, die das Integrieren einer anderen sexuellen Orientierung entlang eines „spezifischen Katalogs möglicher Abweichungen" (ebd., S. 179) bieten. Bilger bezeichnet die im Neoliberalismus westlicher Gesellschaften beobachtbare Lockerung der heterosexuellen Matrix gegenüber bestimmten Formen gleichgeschlechtlicher Sexualität als „Homonormativität, die hegemoniale Modelle von Sexualität und Intimität übernimmt und auf den Bereich der Homosexualität überträgt" (ebd., S. 264). Doch bedarf dieser Normalisierungsprozess eines neuen konstitutiven Außen. Bilger verweist auf die „spezifische Binarität zwischen dem muslimischen Einwanderer einerseits und dem Schwulen oder der Lesbe andererseits", die sich in den machtvollen Identifikationsordnungen wiederfindet (ebd., S. 264). In die Felder des Rechts, der Ökonomie und der Bildung eingeschrieben, dominiert mittlerweile ein liberaler „Identitätsdiskurs der Homosexualität" (ebd., S. 177), der die sozialen Welten zu ansprechenden Identifikationsordnungen avancieren lässt, „die *zugunsten* einer anderen sexuellen Identität, aber gewissermaßen *zulasten* einer ethnischen Identität" (ebd., S. 179; Hervor. i. Orig.) funktionieren und sich Bilger folgend als postethnisch und homonormativ – oder unmissverständlicher: als heterosexualisiert homosexuell (vgl. Hark zitiert nach Nüthen 2014, S. 141) – herausstellen.[6]

6 Wie sich die problematische Tendenz eines hierarchisierenden Umgangs mit Machtverhältnissen in offensichtlicher Weise heteronormativ äußern kann, zeigt sich am Beispiel einer pädagogischen Fachtagung im Jahr 2013, auf der kein Konsens darüber zu erzielen war, Diskriminierung und Abwertung stets kritisch zu begegnen. Melanie Groß (2014, S. 176) berichtet, dass mit der Begründung es sei fragwürdig „Jugendliche ständig zu maßregeln", die Meinung vertreten wurde, dass zwar gegenüber rassistischem, nicht jedoch gegenüber sexistischem und/oder homophobem Verhalten interveniert werden solle.

2. Herausforderungen heteronormativitätskritischen Denkens und Handelns

Entfaltet Heteronormativität seine Wirkkraft in unserem Denken und Handeln, dann sind wir herausgefordert, uns reflexiv für die Effekte dieses Tuns zu sensibilisieren. Inwiefern perpetuiert pädagogisches Denken und Handeln die heteronormative Ordnung von Norm(alität) und Abweichung? Zunächst zweifelsohne dadurch, dass eine Vielfalt von geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in pädagogischen Kontexten nicht vorgesehen und bspw. in Schulbüchern nicht anzutreffen ist (vgl. Bittmer 2012). Weiter dokumentieren Studien zu Erfahrungen und Handlungsstrategien von lgbt*i-Jugendlichen und von in Regenbogenfamilien aufwachsenden Schüler*innen zahlreiche Diskriminierungserfahrungen sowie welch enorme Herausforderung lgbt*i-Lebensweisen für Pädagog*innen offensichtlich bedeuten (vgl. Streib-Brzič/Quadflieg 2011, Klika 2012, FRA 2013, Krell 2013, Kleiner 2015). Dabei ist der mögliche positive Einfluss eines Thematisierens vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen bzw. – im Falle von Diskriminierung – eines Intervenierens seitens der Lehrkräfte nachgewiesen (vgl. Klocke 2012). Zugleich wäre die Komplexität des Heteronormativitätsbegriffs jedoch verkürzt rezipiert, würde davon ausgegangen, Heteronormativität ließe sich durch einfache Benennung und Sichtbarmachung beantworten, als könne der Exklusion von lgbt*i-Lebensweisen in Schulbüchern einfach durch eine Aufnahme dieser Lebensweisen begegnet werden. Der Vielschichtigkeit von Heteronormativität folgend liegt die eigentliche Herausforderung darin, *wie* die Inklusion erfolgt.

2.1 Entgegen besserer Absicht – subtilen Mechanismen auf der Spur

Themen werden über ihre Zugänge konstituiert, die angebotene Perspektive lenkt den Blick der jeweiligen Auseinandersetzung (vgl. Schwarz 2015, S. 121). Bedeutsam ist es, in welchen Zusammenhängen das Themengebiet ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt' aufgegriffen wird. Bleiben wir bei der Schule: Wird es hier auch in der Auseinandersetzung mit der Biografie einer im Fachunterricht behandelten Persönlichkeit – eines Künstlers, einer politischen Aktivistin, einer Physikerin – aufgegriffen, bei der Thematisierung von Liebe und Partnerschaft, im Kontext tagespolitischer Debatten wie bspw. der Reformen des Lebenspartnerschaftsgesetzes oder ausschließlich im Kontext von Vorurteilen, Diskriminierungen und Menschenrechten und/oder gar lediglich sexualisierend reduziert im Kontext von Sexualaufklärung? Und wenn ein problemorientierter Zugang erfolgt: Wer oder was genau wird dann zum Problem erklärt? Inwiefern werden hierarchische Ordnungen (re)produziert oder in Frage gestellt?

Werden Lebensweisen, die nicht der Norm entsprechen, ausschließlich über mit diesen verbundenen Diskriminierungserfahrungen thematisiert, geht damit eine erneute Markierung als abweichend einher. So vermitteln die konzeptuell zunächst sehr interessant wirkenden biografischen Comicreportagen „Ah, so ist das?!“ von Martina Schradi (2014), die einen Zugang über das Jugendliche ansprechende Medium der Comics wählt, zumindest mit den im Internet abrufbaren Geschichten, fast ausschließlich diskriminierende Lebenserfahrungen von lgbt*i-lebenden Menschen. Lediglich die Darstellung eine*r intersexuellen Jugendlichen bricht aus diesem Muster aus, indem Handlungsstrategien der Protagonist*in, erfahrene Freundschaft und alltägliche Lebensfreude gleichgewichtiger Teil der Erzählung sind. Die auf emotionaler Ebene auf Empathie zielenden Materialien scheinen sich nur an die Mehrheitsgesellschaft zu richten. Doch vermögen Mitleid und Mitgefühl, so geben die *Affect Studies* zu bedenken, eine hierarchische Strukturierung der verhandelten Positionen hervorzubringen (vgl. Baier et al. 2014, S. 26). Die an lgbt*i-interessierte Jugendliche vermittelte Botschaft kann dann kaum Spuren eines Empowerments tragen. Als entscheidend beim Erörtern von Diskriminierungen erweist sich nicht einfach nur ein Wissen über diese selbst. Vielmehr gilt es, ein tiefer gehendes Verständnis zu ermöglichen, das ebenso Einsichten in die machtvolle Entstehung der zugrunde liegenden Identitätskategorien umfasst, wie einen ausgewogenen – im Sinne von nicht auf Viktimisierungserfahrungen reduzierten – Einblick in die mir diesen verbundenen Lebensweisen eröffnet..

Deutlich hat sich gezeigt, wie Heteronormativität entgegen emanzipatorischer Absicht auf subtile Weise reproduziert werden kann. Auch mit dem Aufgreifen von Homosexualität am Ende von Themeneinheiten verbindet sich die Inszenierung einer „Ordnung wie Unterscheidung“, die „bewusst oder unbewusst ein Wertung enthält“ (Schwarz 2015, S. 145). Es macht einen Unterschied, ob das Thema inkludiert oder als zusätzliches eigenes Kapitel bzw. Thema quasi als „Sonderimpetus“ und über ein „titelgebendes ‚Labeling’“ aufgegriffen wird (ebd., S. 135).

Wie sich in dem *Wie* der Thematisierung von lgbt*i-Lebensweisen heteronormative Annahmen reproduzieren können, zeigt auch Christoph Alms (2014) differenzierter Blick auf die Handreichung „Lesbische und schwule Lebensweisen“ des LISUM Berlin-Brandenburg (2008), die u. a. 28 Unterrichtsvorschläge zum Themenbereich anbietet. Alms unterzieht den Vorschlag „Homosexuellenverfolgung im Nationalsozialismus“ einer Textstrukturanalyse. Dabei kann er bspw. herausarbeiten, wie die komplementär gesetzten Kategorien homo- und heterosexuell so eingesetzt werden, dass „textlich durchaus rekonstruierbare und belegbare Sexualitäten wie beispielsweise Bisexualität oder Asexualität sowie weitere sexuelle Devianzen und Andersartigkeiten ent-

weder als homosexuell subsumiert oder sogar gänzlich ausgeblendet, in jedem Fall aber unsichtbar gemacht werden“ (ebd., S. 42). Ein Vorstellungsbereich außerhalb der dualen Kategorien ist in den Materialien ebenso wenig zu finden wie die beiden Kategorien verbindende Gemeinsamkeiten. Eine Entscheidung zwischen homo- und heterosexuell erscheint in der Handreichung „als nahezu zwanghaft“ gegeben (ebd., S. 43). Weiter zeigt Alms auf, wie Sexualität vorrangig mit männlichen Akteuren in Zusammenhang gebracht wird, speziell Homosexualität, und inwiefern weibliche Sexualität mit lediglich 6% der genannten Akteur*innen nur marginal repräsentiert ist. Indem die zur Zeit des Nationalsozialismus vertretenen Auffassungen über weibliche Sexualität als passiv und fremdbestimmt nur vermittelt, nicht jedoch auch explizit hinterfragt oder widerlegt werden, arbeiten die Unterrichtsvorschläge einer „Asexualisierung der Frauen“ (ebd., S. 50) und der Konnotation von Sexualität als männlich zu. Indem der Begriff ‚lesbisch’ zugleich nicht gegenüber ‚schwul’, sondern gegenüber ‚homosexuell’ eingesetzt wird, avanciert Männlichkeit zum normativen Inhalt einer bildenden Auseinandersetzung mit Homosexualität (ebd., S. 64). Die Marginalisierung von Frauen wiederholt sich beim Thema der Opfer-Täter-Beziehung und der damit verbundenen Gewalt- und Machtausübung, die darüber hinaus eindeutig mit der Kategorie Sexualität verknüpft auftritt: „Es fällt außerdem auf, dass sich als *direkte, unmittelbare Opfer* lediglich homosexuelle Aktueur_innen bestimmen lassen, während sich die drei übrigen Kategorien *indirekte, mittelbare Opfer*, *Mittäter_innen* sowie *Täter* ausnahmslos aus heterosexuellen Akteur_innen zusammensetzen. Hierdurch erfolgt für die vermeintlich anonymisierte Gruppe der als *Täter* kategorisierbaren Akteure ein weitere Spezifizierung, die selbige nicht nur ausnahmslos als männlich, sondern ferner auch als heterosexuelle verortet“ (ebd., S. 57; Hervorh. i. Orig.). Gut nachvollziehbar gelingt es Alms aufzuzeigen, wie der Unterrichtsvorschlag eine nicht problematisierte Verknüpfung der verschiedenen geschlechtlichen und sexuellen Positionen mit Macht transportiert.

Auch mit sprachlichen Wendungen, wie sie in der expliziten Anerkennung derjenigen anzutreffen sind, die sich „als homosexuell *bekennen*“ (Breckenfelder 2015, S. 8; Hervorh. J.H.), bleibt die hierarchisierte Ordnung und die mit ihr verbundene Wertung von Norm(alität) und Abweichung unhinterfragt bestehen. Implizit damit verbunden sind eine mit Foucault als Aufforderung zum Geständnis interpretierte Bindung an eine eigene Identität und der Druck, diese dann, wenn sie nicht den heterosexuellen Normalitätserwartungen entspricht, explizit zu offenbaren. Mayer (2015, S. 220) bezeichnet die auf eine frühe identitäre Festlegung gerichteten, expliziten wie impliziten Aufforderungen zum *Coming-out/Outing* provokant als einen „geschickten Schachzug zur Stärkung der Heteronormativität“. Sie findet ihre Entsprechung in immer früher in der

Adoleszenz beginnenden *Coming-Out*-Prozessen bei lgbt*i-Jugendlichen (vgl. Krell 2013, S. 22f.). Eine so eingeforderte Selbstkategorisierung identitärer Festlegung steht der möglichen Leichtigkeit eines mit der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweise gestaltenden Experimentierens jedoch deutlich entgegen.

Was bedeuten diese Herausforderungen für eine heteronormativitätskritische Pädagogik? Auf erziehungswissenschaftlicher Ebene wird es notwendig, systematisch wie kontinuierlich die eigenen Fachdiskurse daraufhin zu überprüfen, welche Diskurse zu Geschlecht und Sexualität und damit welche Möglichkeiten, sich selbst geschlechtlich und sexuell zu begreifen, mit diesen transportiert und angeboten werden. Für die Lernprozesse der Zielgruppe wird es einen Unterschied machen, ob verschiedene (Selbst-)Verständnisse geschlechtlicher und sexueller Identität – essentialistische und konstruktivistische – in die Arbeit einfließen und ob bzw. wie auf diese unterschiedlichen (Selbst-)Verständnisse eingeladen wird, zu reflektieren. Aus heteronormativitätskritischer Perspektive kennzeichnet es einen gelungenen Bildungsprozess, einen Austausch über unterschiedliche Selbstverständnisse und Konzepte von Geschlecht und Sexualität im Respekt gegenüber der Selbstdefinition der jeweils Beteiligten anzuregen. Denn auch wenn dem Machtverständnis Foucaults folgend kein Außerhalb der hegemonialen Norm existiert, so besteht doch die Möglichkeit der reflexiven Kritik. Entsprechend ist eine heteronormativitätskritische Pädagogik herausgefordert, ihr Engagement gegenüber offener wie subtiler Diskriminierung von geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen mit einer expliziten Infragestellung der zugrunde liegenden normativen Annahmen und Aufforderungen zu verbinden. Dabei ist heteronormativitätskritisches Denken und Handeln nicht an die eigene geschlechtliche und sexuelle Subjektpositionierung und Lebensweise, sondern an eine pädagogische Haltung gebunden, die sich als kritisch-dekonstruktiv verstehen lässt.

2.2 Aktueller Biologismusreflex – Fallen der Renaturalisierung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlich liberalisierender Entwicklungen überrascht es immer wieder aufs Neue, mit welcher Vehemenz einige Pädagog*innen und Eltern reagieren, stehen Themen wie sexuelle Vielfalt als Inhalte pädagogischer Auseinandersetzung tatsächlich auf dem (Bildungs-)Plan. Dies war im Jahr 2014 in besonders zugespitzter Weise zu beobachten. Einen wichtigen Ausgangspunkt markiert das Vorhaben der Landesregierung Baden-Württemberg, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, verschiedene geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen kennen, reflektieren und akzeptieren zu lernen. Zunächst wandte sich eine von einem Realschullehrer initiierte On-

line-Petition gegen das Baden-Württembergische Vorhaben und unterstellte „ideologische Umerziehung“ (Petition gegen den Bildungsplan 2014, o. S.). Danach begannen öffentliche Medien durch eine verzerrte Berichterstattung die Auseinandersetzung mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu sexualisieren sowie die (neo-)emanzipatorische Sexualpädagogik zu skandalisieren (s.u.).

Die Petition und Zeitungsbeiträge scheinen im Widerspruch zu den Reaktionen auf das anfangs erwähnte *Outing* des Profifußballers zu stehen. Doch auch wenn dieses Feiern als politisches Zeichen einer sich als solidarisch inszenierenden Gesellschaft gedeutet werden kann, erweist es sich mit Unterstützungsbekundungen, die den Eindruck erwecken, es ginge darum, auf eine Krankheit oder einen Schicksalsschlag zu reagieren, nicht frei von paternalistischen Überheblichkeitsattitüden. Die kaum überwundene heteronormative Grundhaltung nutzten die Initiator*innen der Online-Petition, um gegen den politischen Vorstoß, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Bildungsinhalt zu implementieren, Ressentiments zu schüren und zu versuchen, die Umsetzung einer auf demokratischen Werten und Menschenrechten basierenden Pädagogik der Vielfalt zu verhindern. Auch wenn das Verhindern nicht gelingen mag, so wird sie eine differenzierte Ausarbeitung doch erschweren. Denn gerade der erhobene Vorwurf der Umerziehung erweist sich als strategisch geschickt, um bei Befürworter*innen der Implementierung ein kurzschlüssiges Sich-dagegen-Verwehren auszulösen, das mit Rückgriff auf biologische Begründungen und vermeintliche Gesetzmäßigkeiten die ohnehin bestehende Gefahr einer naturalistischen Engführung der Debatte verstärkt. Damit wird die heteronormative Ordnung der Sexualität jedoch weniger in Frage gestellt, denn reproduziert. Die Aufrufung des Gesetzes, so argumentiert Butler (2001, S. 43) in einem anderen Zusammenhang, stellt eine Aussage dar, welche dem Gesetz performativ die Kraft zuweist, von der behauptet werde, es sei das Gesetz, das sie ausübe. Butler erkennt darin den Versuch, „dem Sozialen, dem Subversiven, der Möglichkeit von Handlung und Veränderung eine Grenze zu setzen“ (ebd.).

In der Tat lassen sich bei Befürworter*innen des Themenbereichs geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der öffentlichen Debatte zunehmende Hinweise auf eine angeblich erwiesene biologische Ursache der Homosexualität finden. Heinz-Jürgen Voss (2013) folgend drängt sich darüber der Eindruck auf, dass nur das Begehren berechtigt und tolerierbar sei, das unwiderruflich gegeben ist und auf das Menschen keinerlei Einfluss haben. Der Versuch, mit „dem Nachweis der ‚Natürlichkeit’ von Homosexualität gegen ihre Stigmatisierung und Verfolgung zu streiten“ (ebd., S. 50), lässt sich historisch seit Beginn der Konzeption einer homosexuellen Identität in der Moderne (im Unterschied zu schon immer existierenden homosexuellen Handlungen) feststellen. Voss macht

darauf aufmerksam, wie anfällig der daran anschließende Versuch einer „Selbstermächtigung“ von Schwulen und Lesben jedoch ist. Zum einen zeigt sein historischer Überblick über die naturwissenschaftliche Forschung, wie diese der Dualität von Normalität und Abweichung folgt und mehrheitlich auf ‚Ausmerzung’, ‚Heilung’ oder ‚Umerziehung der Homosexualität’ angelegt ist. Zum anderen verweist er darauf, dass zwar manche Menschen Homosexualität eher akzeptieren, wenn sie diese als gegeben erachten, andere jedoch gerade dann stärker an Stereotypen festhalten, wenn sie an eine biologische Gegebenheit der Homosexualität glauben (ebd., S. 66). Noch bedeutsamer scheint mir jedoch Voss’ Erkenntnis zu sein, wie widersprüchlich und unzureichend die aktuell als erwiesen diskutierten naturwissenschaftlichen Ergebnisse letztendlich sind. Ihm gelingt es auf überzeugende Weise nachzuzeichnen, über welch fragwürdige Forschungsdesigns diese Ergebnisse hervorgebracht wurden und dass Untersuchungen, die durchaus auch zu gegenteiligen Erkenntnissen kommen, in deren Präsentation ausgespart bleiben.

So stellt sich das mehrheitliche ‚Pro’ der aktuellen Debatten zum *Outing* des Profifußballers wie zur pädagogischen Bearbeitung des Themas einer sozialkritischen Perspektive folgend zwar gegen Diskriminierungspraxen, sie setzt das homosexuelle Subjekt jedoch unhinterfragt als gegeben voraus und reproduziert so die dominante Sexualitätsordnung. Der modernisierte gesellschaftliche Umgang der Toleranz sitzt in seiner biologistischen Engführung einem letztlich entmündigt bleibenden Begehren auf. Um eine subjektkritische Perspektive erweitert, geht es heteronormativitätskritischem Denken demgegenüber auch darum, die Machtwirkungen, innerhalb derer Subjektpositionen überhaupt erst hervorgebracht werden, zu reflektieren, die „subjektivierenden, privilegierenden und binarisierenden Effekte von Differenzordnungen“ (Mecheril/Plößer 2011, S. 75). Meines Erachtens liegt hierin die zentrale Herausforderung einer Bildung, die sich am Schnittpunkt von Bildungstheorie und *Queer Theory* als ein kritisch-dekonstruktives Projekt entwirft und nicht nur an einer Freiheit *von* Diskriminierung, sondern auch an einer Freiheit *zu* eigensinnigen Lebensweisen orientiert ist.

3. Konzeptuelle Schärfen des Heteronormativitätsbegriffs

In den bisherigen Ausführungen sind Unterschiede zu anderen, in der Debatte häufig verwendeten Begriffen bereits implizit angeklungen. Für eine bewusste heteronormativitätskritische Arbeit, die den verschiedenen Dimensionen des Konzepts gerecht zu werden versucht, sollen im Folgenden zentrale begriffliche Abgrenzungen explizit herausgestellt werden und die über die verschiedenen

Begriffe und deren Einsatz zum Ausdruck kommende Verschiebung theoretischer Prämissen nachvollziehbar gemacht werden.

3.1 Gesellschaftsstrukturelle wie subjektbezogene Kritikdimensionen

Butler stellt die heterosexuelle Norm zunächst mittels des Begriffs der „heterosexuellen Matrix“ als den machtvollen diskursiven Rahmen heraus, innerhalb dessen sich die Subjekte einen „selbstidentischen Status“ geben (Butler 1991, S. 21, 38). Da sich die gesellschaftlich-kulturelle Umwelt als eine diverse erweist und immer mehrere Versionen einer Norm existieren, führen diese in einem widersprüchlichen Prozess der Aushandlung nicht zu einem „statische(n) und unzweideutige(n) ‚Produkt’“ der Macht (Butler 2014, S. 187). Um dem Eindruck einer Statik entgegenzutreten und den dynamischen Charakter der symbolisch-diskursiven Matrix heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als Grundlage der Subjektkonstitution und damit deren potentiellen Formbarkeit und Verschiebbarkeit zu betonen, spricht Butler in der Folge zunächst von einer „heterosexuellen Hegemonie“ (Butler 1994 zit. nach Kleiner 2015, S. 63). Im Kontext der *Queer Theory* führt schließlich Michael Warner (1993, XXI) im Anschluss an Butlers Überlegungen zur heterosexuellen Matrix den Begriff der Heteronormativität ein, den diese wiederum aufgreift und weiterführt. Mit dem Begriff der Heteronormativität ist die machtvolle Wirkkraft normativer Zwänge schon mit dem Term unmissverständlich akzentuiert. Der Begriff fasst den konstitutiven Effekt von Heterosexualität nicht nur bezogen auf Subjektivität und Begehrensrelationen, sondern greift deren regulierende Kraft auch mit Blick auf kulturelle Denk- und Handlungsweisen, auf soziale Prozesse und gesellschaftliche Institutionen auf.

Das strukturelle Moment der Diskriminierung gegenüber nicht-heterosexuellen Lebensweisen betonend steht das Konzept der Heteronormativität deutlich im Unterschied zu den im internationalen Menschenrechtskontext gebräuchlicheren Begriffen der Homophobie und Transphobie, die als psychologische Konzepte ein individualisiertes Verständnis unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen Dimension nahe legen sowie pathologisierende Tendenzen aufweisen. Einer feministischen Perspektiven folgend impliziert das Konzept der Heteronormativität darüber hinaus Kritik an sexistischen Machtverhältnissen und Geschlechternormen und hinterfragt ganz explizit hegemoniale Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit – Dimensionen des Begriffs der Heteronormativität, die der Begriff ‚Homophobie’ nicht einzufangen vermag (vgl. Quadflieg/ Streib-Brzič 2011, S. 4).

Auf strukturelle Diskriminierungen nicht-heterosexueller Sexualitäten in unterschiedlichen sozialen Bereichen wie Recht, Ökonomie und Bildung fokus-

siert auch der Begriff des Heterosexismus. Als diskurstheoretisch ausgerichtetes Konzept betont der Begriff der Heteronormativität im Unterschied zu diesem jedoch die Aspekte von Vieldeutigkeit und Interdependenz von Machtverhältnissen sowie das Moment der Hervorbringung von Bedeutung über eine Vielzahl gesellschaftlicher Praxen. Macht lässt sich dieser Perspektive folgend nicht eindeutig bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zuschreiben und das Wirken der Macht analytisch nicht dingfest machen (vgl. Hartmann/Klesse 2007, S. 10f.).

3.2 (un)doing heteronormativity?

Ich bin gebeten worden, einen Artikel zu „*doing heteronormativity*“ zu schreiben. Aber inwiefern macht es überhaupt Sinn, Verhaltensweisen, die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit reproduzieren, als ein *doing heteronormativity* zu bezeichnen – im Umkehrschluss, diesen nicht zu folgen oder kritisch zu begegnen, als ein *undoing heteronormativity*? Lässt sich der sozialkonstruktivistische Gedanke, der den Begriffen des *doing gender* oder des *doing family* zugrunde liegt, einfach auf Heteronormativität verstanden als ein Struktur- und Analysekonzept übertragen?

Vor 20 Jahren haben Candance West und Sarah Fenstermaker (1995) das Konzept des *doing difference* in die sozialkonstruktivistische Debatte eingeführt, um den Vollzugscharkater wie die Situationsabhängigkeit von sozialen Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse hervorzuheben. Doch auch wenn in der deutschsprachigen Debatte daran anknüpfend ganz unterschiedliche Kategorien herausgestellt werden, greift „die Rede von ‚*doing pupil*’ (Kampshoff 2000), ‚*doing body’* (Preuss-Lausitz 2003), ‚*doing ethnicity*’ (Weißköppel 2003) oder ‚*doing adolescence*’ (Breitenbach 2000)“ (Tervooren 2006, S. 15; Hervorh. J.H.) jeweils eine auf einer ganz anderer Ebene liegende Kategorie – vergleichbar der von Geschlecht und Sexualität – nicht aber deren kritisch hinterfragende Strukturkonzepte – wie Rassismus, Abelismus oder, im Falle des vorliegenden Artikels, wie Heteronormativität – auf. Auch kennzeichnet es den sozialen Konstruktivismus – so gilt es kritisch hervorzuheben –, dass er seinen Betrachtungsfokus auf die Interaktion zwischen Subjekten richtet und Fragen hinsichtlich der Wirkkraft gesellschaftlicher Normen, wenn überhaupt, dann vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zukommen lässt.

Zweifelsohne werden heteronormative Strukturen und Mechanismen aktiv hergestellt und reproduziert, entfaltet Heteronormativität in unserem Tun seine Wirkkraft. Insofern sind wir herausgefordert, uns durch Reflexionsprozesse für die Effekte dieses Tun zu sensibilisieren. Wir sind in der Lage, gelernte Selbstverständlichkeiten hinterfragend zu verändern, sie in dieser Weise zu verlernen:

to undo and unlearn. Doch betont das Konzept der Heteronormativität den strukturierenden Einfluss, den Heteronormativität auf die jeweiligen Hervorbringungsprozesse bspw. von *Gender* oder Schüler*innenstatus entfaltet, nicht den Hervorbringungsprozess selbst. Heteronormativität ist ein machtvolles Strukturierungselement, ein Prinzip der Orchestrierung von Subjektivierungsformen. Dennoch – oder gerade deshalb – wählt Kerstin Bronner (2013) den Begriff des *(un)doing heteronormativity*, um begrifflich zu verdichten, wie Heteronormativität in alltägliche soziale Praktiken eingeschrieben ist. Sie untersucht das Wirken der als natürlich gegeben definierten heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit in alltäglichen Praxen und Interaktionszusammenhängen und arbeitet heraus, wie Heteronormativität in diesen wiederum zugleich als hochgradig selbstverständliche kulturelle Annahme hervorgebracht wird. Damit verschiebt sie den Einsatz des sozialkonstruktivistischen Konzeptes des *doing difference* von seinem wissenschaftlich-ethnographischen Ursprung auf eine kritisch-normative Analyseebene, die begrifflich die Effekte der strukturierenden Wirkkraft von Heteronormativität im *doing gender*, *doing pupil* oder *doing family* herausstellt: Diese bringt wie selbstverständlich erneut Heteronormativität hervor. Wollen wir diese Bezeichnungspraxis auch mit Blick auf die anfangs zitierte programmatische Aussage Butlers aufgreifen, dann gilt es bewusst zu halten, dass ein *(un)doing heteronormativity* auf einer anderen Ebene angesiedelt ist, als die klassische sozialkonstruktivistische Bezeichnung des *doing difference*.

4. Populistische Diskursstrategien rigider Heteronormativität

In den letzen Monaten und wenigen Jahren ist vor dem Hintergrund zunehmender Sichtbarkeit und gesellschaftlicher Akzeptanz vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im westlichen Europa zugleich eine neue Qualität einer anti-emanzipatorischen Protestbewegung zu beobachten, die mittels rigider heteronormativer Denkfiguren und zugespitzter Diskursstrategien agiert. Populistische Bewegungen zeichnen sich durch dramatisierende, diffamierende und verkürzende Parolen aus (vgl. Ötztürk 2012). Inwiefern treffen diese Kennzeichen auch auf aktuelle Debattenbeiträge zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Bildung zu?

Wie bereits erwähnt, stellt der Entwurf des neuen Bildungsplans in Baden-Württemberg einen wichtigen Kristallisationspunkt dieser Proteste in Deutschland dar. Die daran anschließende medial forcierte Debatte wird von einigen Gruppen in einer Schärfe und Vehemenz geführt, die der baden-württembergische Ministerpräsident als „irre“ bezeichnet und der die GEW „fundamen-

talistische Züge“ attestiert hat (vgl. Burmann 2015, S. 287, 297). Erste Untersuchungen der Debatte machen nachvollziehbar, wie dabei bewusst Unterstellungen und Unwahrheiten verbreitet, Aussagen verzerrt und verdreht, falsche Zusammenhänge vermittelt sowie Inhalte und Personen diffamiert werden (vgl. Hark/Villa 2015, Hüttenrauch 2015, Schmincke 2015). Welche weiteren Strategien lassen sich herausarbeiten?

4.1 Sexualisieren und Besorgniserregen – Emotionen als Formen gesellschaftlicher Macht

Eine zentrale Rolle in dieser Debatte spielt das gezielte Hervorbringen von Emotionen, speziell der Sorge von Eltern um das Wohl ihrer Kinder. Gleichzeitig wird über Diffamierung und personenbezogene Hetze jedoch auch Angst bei denjenigen zu erzeugen versucht, die lgbt*i-Lebensweisen in Bildungseinrichtungen thematisieren und/oder mit sexualpädagogischen Methoden arbeiten (wollen) bzw. entsprechende pädagogische Zugänge unterstützen. Die verzerrte mediale Darstellung des Methodenbuchs zur Sexualpädagogik der Vielfalt (vgl. Timmermanns/Tuider 2012) gipfelte in Hasskampagnen, die Mord- und Vergewaltigungsdrohungen einschloss.

Um die Bedeutung von starker Gefühlsproduktion als Ausdruck einer rigiden Heteronormativität besser zu verstehen, soll auf Erkenntnisse der *Affect Studies* zurückgegriffen werden. Diese untersuchen, „wie Macht durch Gefühle zirkuliert (…) und wie politisch relevante Seins- und Wissensformen durch emotionale Beziehungen und Diskurse produziert werden“ (Baier u.a. 2014, S. 28). *Affect Studies* verstehen Gefühle als soziale und kulturelle Praxen, die prägen, wie wir uns zu uns selbst und zu anderen in Beziehung zu setzen vermögen. Emotionen bewegen und binden Individuen, sie richten sie aus und lassen Gemeinschaften überhaupt erst Gestalt annehmen. Zugleich werden über Emotionen Grenzziehungen vorgenommen. Erhalten diese einen öffentlichen Charakter, vermögen Emotionen soziale Ordnungen zu konstituieren, zu stabilisieren oder zu erschüttern. So gesehen fungieren Emotionen als „zentraler Motor von Ein- und Ausschlussprozessen“ (ebd., S. 18).

Ein emotionalisierender Mechanismus der Debatte liegt in der Sexualisierung von lgbt*i-Lebensweisen. Es handelt sich um eine den emanzipatorischen Charakter der Debatte reduzierende und gezielt „Anrüchigkeit“ produzierende Strategie der Empörungsgenerierung (Mayer 2015, S. 218). In der diskursiven Vermengung der Aufnahmen von lgbt*i-Lebensrealitäten in Bildungsplänen mit einer Skandalisierung des Methodenhandbuchs „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (Timmermanns/Tuider 2012) werden die Inhalte des Bildungsplans, also die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in

der Bildung, sexualisiert. Zugrunde liegt die Unterstellung, es sei das Sexuelle, nicht das weite Leben, das angesprochen werden soll. Nur zum Vergleich: Niemand würde auf die Idee kommen, das Sprechen über Vater-Mutter-Kind-Familien in der Grundschule aufgrund des heterosexuellen Elternpaares als eine Sexualisierung kindlicher Lebenswelten zu begreifen. Der Bildungsplan sah zu keiner Zeit eine Thematisierung sexueller Praktiken vor, wie dies altersangemessen in sexualpädagogischen Einheiten für Jugendliche seit Einführung der Sexualerziehung in Schulen in den 1970er Jahren durchaus der Fall sein kann. Als Ziel formuliert der Bildungsplan demgegenüber „Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit" (Arbeitspapier Bildungsplan 2014, S. 3), die durch Informationen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen inklusive deren Geschichte, Kultur und einer Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen erreicht werden sollen. Mit Titelzeilen wie „Unter dem Deckmantel der Vielfalt" (Schmelcher 2014) wird den Befürworter*innen des Bildungsplan bzw. der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen jedoch eine absichtliche Täuschung unterstellt und der intendierte wertschätzende Umgang mit Vielfalt als ein Vorwand interpretiert, um anderweitige Interessen zu verhüllen. Diese – so legt nicht nur der Text, sondern viele Äußerungen innerhalb der Debatte (s. u.) nahe – würden in einem sexuellen Zugriff auf das Kind liegen.

So versteht es bspw. auch die Gruppe ‚Besorgte Eltern' an den Sorgen vieler Eltern in der Breite der Gesellschaft anzudocken – und diese zugleich in verschärfter Weise mit hervorzubringen. Auf der Homepage der Gruppe heißt es: „Hinter dem Rücken der Eltern wird im großen Stil in unseren Kitas, Kindergärten und Schulen ein schamverletzendes, durch nichts gerechtfertigtes, unwissenschaftliches Frühsexualisierungskonzept verfolgt" (Besorgte Eltern 2015a, o. S.). Ein verschwörungstheoretischer Duktus fällt auf: Konspirativ – hinter dem Rücken – werde groß angelegt und zielgerichtet ein moralisch äußerst fragwürdiges Konzept umgesetzt. Der mit den verzerrten Darstellungen transportierte Vorwurf der ‚Besorgten Eltern' wiegt schwer: Plakataufschriften bei Demos wie „Sexualkunde mit sieben, das ist übertrieben" oder „Werbung für sexuelle Vielfalt? Nein Danke! Schützt unsere Kinder!" transportieren die Unterstellungen, Kinder würden in der Schule mit etwas konfrontiert, dem sie ansonsten nicht begegnen, Sexuelles würde in ihnen geweckt, ihnen bestimmte Ansichten und Ausrichtungen aufgedrängt.[7] Die Unterstellung spitzt sich im Motto einer De-

7 Mit Blick auf sexualpädagogische Fragestellungen ist Pädagogik durch ein Auseinanderklaffen von Lebensrealitäten und Problemwahrnehmungen im Generationenbezug herausgefordert: „Während jeder Grundschüler inzwischen mühelos Zugang zu Sexfilmen findet, fürchten die Erwachsenen, den Nachwuchs mit allzu viel Information zu überfordern" (Otto/Schöner 2004, o. S.). Die Welt, in der Kinder und Jugendliche heute leben, ist sexualisiert und diese Welt sexualisiert die Kinder. Um Kinder und Jugendliche vor einer damit verbundenen Über-

monstration zu: ‚Finger weg von unseren Kindern'. Hier wird nicht nur das von den ‚Besorgten Eltern' geforderte Recht, ihre Kinder in Sachen Sexualität selbst zu erziehen eingeklagt, hier findet eine deutliche Unterstellung von sexuellem Missbrauch im Kontext von Sexualpädagogik statt.

Wie sich eine in dieser Weise artikulierende Sorge um das Kind als Teil einer „komplexen Strategie der Stabilisierung heteronormativer Ordnung" lesen lässt, macht Katrin Kämpf (2015, S. 119) nachvollziehbar. Sie zeigt auf, inwiefern die Verquickung von Diskursen der politischen Legalisierung und (sexual)pädagogischen Normalisierung von Homosexualität mit denen einer vermeintlichen „Beförderung von Pädophilie" – alltagstheoretisch im Sinne einer Ermöglichung von sexueller Gewalt an Kindern verstanden – eine diskursive Strategie darstellt, die von christlich-konservativen bis zu neonazistisch-rechten Gruppierungen eingesetzt, auf Anschluss an Diskurse der breiten Gesellschaft zielt (ebd., S. 110).[8] Explizit oder implizit damit verbunden strahlt die heterosexuelle Familie als einzig richtiger Ort der Sexualerziehung sowie als einzig legitime familiale Lebensweise auf und wird zugleich „als besonders bedroht und damit als besonders beschützenswert" imaginiert wie inszeniert (ebd., S. 117). Kämpf verweist auf die Ende des 19. Jahrhunderts hervorgebrachte „Figur des Pädophilen" als diskursive Grenzfigur, „die mit Fantasien von Bedrohung und Gefahr aufgeladen" leicht zu instrumentalisieren ist, „um Grenzen sexueller Liberalisierung zu stützen oder gesamtgesellschaftliche Ängste zu mobilisieren" (ebd., S. 119). Indem der*die Pädophile als „gefährlicher ‚Fremde' imaginiert" werde, werde sexuelle Gewalt innerhalb der Familie zugleich „diskursiv zum Verschwinden gebracht" wie die heterosexuelle Familie zum „Ort physischer und emotionaler Sicherheit für Kinder" stilisiert (ebd., S. 120).

Kinder, wie die Sorge von Eltern bzw. Pädagog*innen um diese, instrumentalisierend, avanciert das Kind – verknüpft mit einer als von außen kom-

---

forderung zu schützen, ist eine verantwortliche Pädagogik heraus¬gefordert, diese in ihrer Entwicklung altersangemessen zu begleiten. In den Sexualwissen¬schaften besteht kein Zweifel daran, dass Kinder von Anfang an sexuelle Wesen sind. Gleichzeitig ist deren Sexualität jedoch eine völlig andere, als die der Erwachsenen. Frühkindliche Sexualaufklärung – und das ist ein anderer Begriff als Frühsexualisierung! – zielt auf eine angst- und gewaltfreie sexuelle Entwicklung sowie auf die Prävention sexueller Übergriffe und sexuellen Missbrauchs. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt die Rede von einer ‚Frühsexualisierung' ein in der verwendeten Weise inhaltlich nicht haltbares Mittel diskursiver Empörungsgenerierung dar.

8 Die Sorge von Eltern vor sexuellem Missbrauch in Bildungseinrichtungen und Heimen ist angesichts der langjährig anhaltenden Vorfälle in der Odenwaldschule und im katholischen Canisius-College nachvollziehbar. Die DGfE (2011) hat in einer Stellungnahme zu sexualisierter Gewalt in Bildungseinrichtungen öffentlich Stellung bezogen und diese als schwere Verstöße gegen die pädagogische Professionsethik bezeichnet. Über zahlreiche Projekte wird gegenwärtig versucht, sich den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen.

menden Bedrohung thematisierten Sexualität – zum Angelpunkt von populistisch agierenden Protestbewegungen, die darauf zielen, die verflüssigte Hegemonie der Heteronormativität machtvoll zu zementieren. Die dabei entwickelten Denkmuster sickern in den breiteren bürgerlich-konservativen Diskurs und werden dort mehr oder weniger unreflektiert aufgenommen und weitergetragen. Gesterkamp (2010) erkennt eine populistische Strategie darin, anderen die Verhaltensweisen vorzuwerfen, die gerade selbst praktiziert werden. Entsprechend lässt sich die These vertreten, dass unter dem Vorwand des Schutzes von Kindern und mittels einer Sexualisierung der Anliegen des Bildungsplans gegen eine zunehmend sichtbar werdende Infragestellung der heteronormativen Ordnung und gegen ein sich in diesem Feld realisierendes Mehr an Anerkennung und Rechten opponiert sowie der Versuch unternommen wird, „Heterosexualität als verbindliche exklusive Norm“ (Schmincke 2015, S. 94) zu reinstallieren.

4.2 (Selbst-)Stilisierung als Opfer – irrationale Mechanismen bedrohungs- und verschwörungstheoretischen Agitierens

Eine weitere Strategien dieses Diskurses soll nochmals am Beispiel der Gruppe ‚Besorgte Eltern’ aufgezeigt werden. Diese Gruppe stellt sich auf ihrer Homepage wie folgt vor: „Besorgte Eltern setzt unabhängig von Herkunft, politischer oder religiöser Einstellung ein Zeichen gegen die Frühsexualisierung unserer Kinder“ (Besorgte Eltern 2015b, o. S.). Auf den ersten Blick mögen Name wie Anliegen und Auftreten der Gruppe unbedenklich klingen. Gegenüber auf Demonstrationen sichtbaren und im Internet abgebildeten Plakaten, wie einem mit der Aufschrift „Happy Family“, auf dem unter einem Regenbogen Vater, Mutter, Kind abgebildet sind, oder einem mit bunt gemalten Spruch „Lasst die Kinder, Kinder sein“, mögen sich Betracher*innen eingeladen fühlen, differenziert nachzufragen, was genau damit ausgesagt werden soll bzw. gegen was genau sich gewendet wird. Dies sind Positionierungen, über die sich diskutieren lässt. Doch es scheint der Gruppe ‚Besorgte Eltern’ um anderes zu gehen. Mit ihrem weiteren Auftreten vermitteln sie kaum den Eindruck, sich einen Austausch suchend argumentativ an der Debatte zu beteiligen. Zentral scheint demgegenüber auch hier die Produktion von Stimmungen zu sein. Exemplarisch sei ein Blogeintrag vom Januar 2015 zitiert: „Schleswig-Holsteins Schüler werden künftig ausgiebig über Homosexualität und Geschlechtsumwandlung informiert. Die Familie kommt in den Unterrichtsmaterialien nur noch als Randerscheinung vor. Die neuen Materialien für den Unterricht in Schleswig-Holstein ‚schießen weit über das Ziel hinaus’, kritisiert Journalist Ulf B. Christen. Schüler würden verunsichert, Familien diskriminiert“ (Besorgte Eltern 2015c, o. S.). Mittels der unbelegten Unterstellung, die klassische Familie werde durch das Thematisieren

von lgbt*i-Lebensweisen marginalisiert, verdreht die Gruppe ‚Besorgte Eltern' die realen Verhältnisse. Indem sie das Thematisieren vielfältiger Lebensweisen emotional mit Ungerechtigkeitsempfindungen verbindet, werden Ressentiments geschürt.

Imke Schmincke (2015, S. 101) macht auf das Irrationale aufmerksam, das sich in der Debatte darin artikuliert, dass im Namen der Kinder etwas geschützt und bewahrt werden soll, „das von niemandem in Frage gestellt oder abgeschafft wird: die Existenz heterosexueller Familien". Liegt der „manifest rationale Kern der Proteste und Ängste" in der Infragestellung der kulturellen Hegemonie der Heterosexualität, erkennt Schmincke das irrationale Moment in einer „Angst vor Auflösung sozialer Ordnung im Zusammenhang mit real erfahrbarem sozialen Wandel" (ebd.), vor Verlust des Zusammenhalts. Damit kommt der Fokussierung auf das Kind neben einem instrumentellen Charakter als moralischer Waffe zur Sicherung eigener Privilegien und zur Durchsetzung von Deutungsmacht auch ein affektiv-projektives Moment zu (ebd., S. 102). Im Ressentiment „artikuliert sich negativ und verschoben (…) eine im Zuge der Einpassung an gesellschaftliche Imperative vollzogene Unterdrückung lustbezogener Impulse", die dazu führt, eigenes verleugnetes polymorph sexuelles Begehren negativ in Form von Aggression und Hass nach außen auf Projektionsobjekte verschoben auszuagieren (ebd., S. 104f.).

Die wiederholte Inszenierung des hegemonialen Selbst als durch andere bedroht, erweist sich zugleich als funktional zur Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse und sozialer Ordnungen. Die über Ressentiments evozierten negativen Emotionen dienen als Motor und Effekt normativer Subjektivierungsprozesse (vgl. Ahmed 2014, S. 185). Diese sind konstitutiv an ein als bedrohlich imaginiertes Andere, an ‚Schreckgespenster' gebunden (vgl. Maihofer 2014, S. 266). Entsprechend schweißt eine emotionale Lesart der Anderen das imaginierte heterosexuelle Subjekt als Opfer und bedrohtes Kollektiv zusammen, ja bringt es als gewöhnliches Subjekt überhaupt erst mit hervor.

Die Funktion, soziale Gemeinschaften zu stiften, kommt auch Verschwörungsideologien zu. Diese lassen sich bspw. aus der Weise herauslesen, mit der die Gruppe ‚Besorgte Eltern' nicht nur das die traditionelle Familienform tragende konservative Geschlechterverhältnis, sondern gleich die gesamte Gesellschaft gefährdet sieht: Obwohl einzig die Familie das Überleben der Gesellschaft sichere, löse die Gender-Ideologie die Rollen von Mann und Frau auf. Mit dem folgenden Zitat soll veranschaulicht werden, wie sich die Aussagen hinsichtlich des unterstellten Bedrohungspotentials zuspitzen: „Letztlich verfolgt Gender das Ziel, die Entstehung des menschlichen Lebens zu verhindern durch Förderung der Homosexualität, Verhütung und Abtreibung. Wo dies nicht gelingt, wird die Familie als Keimzelle glücklicher Kinder gezielt zerstört. Da-

mit diese Absichten der Öffentlichkeit verborgen bleiben, wurde die Gender-Ideologie über die Mainstreammedien in wunderbare Worte wie Gleichstellung, Gleichberechtigung, Familienrechte, reproduktive Gesundheit und Fairness verpackt.“ (Besorgte Eltern 2015d, S. 17). Solch lebensfeindliche und zerstörerische Absichten unterstellende monokausale Aussagen potenzieren nicht nur die die Komplexität des sozialen Lebens drastisch reduzierende Idealisierung der heterosexuellen Familie, sie transportieren zugleich eine Missachtung von zentralen Werten einer demokratischen Gesellschaft.

Viele der Falschdarstellungen zu (frühkindlicher) Sexualaufklärung und zu Methoden einer Sexualpädagogik der Vielfalt wurden von Fachgesellschaften im öffentlichen Diskurs zu korrigieren versucht (vgl. Gesellschaft für Sexualpädagogik 2014). Dies hält die Gruppe ‚Besorgte Eltern’ jedoch nicht davon ab, im Juni 2015 viele der falschen Behauptungen und Unterstellungen unverändert erneut zu publizieren (Besorgte Eltern 2015d). Es gilt als ein Kennzeichen von Verschwörungstheorien, dass sie Gegenargumenten und wissenschaftlichen Theorien gegenüber verschlossen bleiben und sich als nicht korrekturfähig erweisen. Die Bereitschaft, neues Wissen aufzunehmen und eigene Ansichten zu überdenken, scheint auch bei vielen Anhänger*innen der Bildungsplangegner*innen zu fehlen. Zu dieser Erkenntnis kommt Christine Burmann (2015, S. 296f.), die Forumsbeiträge im Internet, Kommentare zu Berichterstattungen von Online-Tages- und Wochenzeitungen über den Bildungsplan in Baden-Württemberg sowie Diskussionsbeiträge auf der Seite der Petitionsplattform ‚open petition’ unter der Headline ‚Keinen Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens’ untersucht hat. Sie stellt fest, dass diese „selten sachlich richtig oder fachlich fundiert sind. Vielmehr werden mit Verve und einem Absolutheitsanspruch verallgemeinernde Beiträge ins Feld geführt, die eine genauere Betrachtung, eine Gegenargumentation bzw. eine sachliche Auseinandersetzung meist unmöglich machen“ (ebd., S. 296).

Texte wie die angesprochenen Zeitungsartikel, Homepages, Plakate oder Flyer sind als wirkmächtige, realitätskonstituierende Praxen zu begreifen, die Gefühle und emotionale Bindungen stiften. Über diese werden Individuen an gesellschaftliche Lebensweisen und Ordnungen gebunden. Sie sind funktional, um soziale Differenzen und Binaritäten im Sinne eines ‚Wir und die anderen’ hervorzubringen. Starke Emotionen gegenüber den als bedrohlich entworfenen Anderen konstituieren eine kollektive Gemeinschaft, bringen ein Wir-Gefühl als Effekt von Sorge und Hass hervor (vgl. Ahmed 2014, S. 185, Maihofer 2014, S. 259). Falls wir also verleitet waren anzunehmen, dass die Sorge um das Kind im Laufe der Debatte um den Bildungsplan in eine Stimmungsmache gegen eine Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen und in ein rückwärtsgerichtetes Engagement für ein streng traditionelles Familienbild umgeschlagen

ist, dann mag die erfolgte Erörterung zu der Erkenntnis führen, dass die Sorge der ‚Besorgten Eltern' nicht Ursache ist, sondern ein Mittel darstellt und die diskursive Verknüpfung einer Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt mit ‚Frühsexualisierung' und sexuellem Missbrauch eine wirkungsvolle Strategie.

5. Ausblick oder: *„... critique is the measure of education that we want to see institutionalized and distributed"*[9]

Angesichts der Schärfe mit der die aktuelle Debatte von Seiten der Gegner*innen des Bildungsplans geführt wird, sieht sich eine heteronormativitätskritische Pädagogik neu herausgefordert. Den Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Bildung nicht aufzugreifen hieße, sich der Verantwortung und den Herausforderungen der Zeit gegenüber zu verschließen. Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind gelebte Realität. Sie stehen auf dem „Lehrplan des Lebens" (Lämmermann 2015, S. 59) und dem einer inklusiven demokratischen Gesellschaft. Dabei gilt es zu beachten, dass der „virulente Appell, die angeblich natürlichen Ängste der Menschen vor dem Fremden ernst zu nehmen" die bestehende Tendenz „zur Enthistorisierung und Naturalisierung gesellschaftlicher Phänomene weiter verstärkt" (Maihofer 2014, S. 263). Statt den Blick auf die vermeintliche Natur der Menschen zu richten, gilt es, die gesellschaftlichen Machtmechanismen zu erörtern, die nicht nur diese Gefühle, sondern auch die bestehenden Selbstverständnisse und Lebensweisen mit deren inhärenten Hierarchien hervorbringen. In deren vermeintlichen Selbstverständlichkeit sind wir alle, unabhängig von unserer Lebensweise, verstrickt. Es gilt entindividualisierend heteronormative Macht ebenso struktur- wie subjektkritisch zu reflektieren und Konzepte für eine professionelle – und damit gender- wie sexualitätstheoretisch fundierte – Praxis (weiter) zu entwickeln, die kritisch-dekonstruktiv Freiheit *von* Diskriminierung wie Freiheit *zu* vielfältigen Lebensweisen zu ermöglichen trachtet.

Michael Laufenberg (2014) diskutiert die Affekte, die Abwehrstrategien gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zugrunde liegen. Er geht davon aus, dass diese letztlich alle „einer geteilten Logik [folgen], die die Sexualität der Anderen zu den Körpern und Vergemeinschaftungsformen der Mehrheitsgesellschaft (…) so ins Verhältnis setzt, dass sie als Gefahr für deren Integrität und Stabilität erscheint" (ebd., S. 9). Die Sexualität der Anderen werde immer als Bedrohung erfahren, für ihr eigenes, vor allem aber auch „für das allgemeine Leben der Mehrheit" (ebd.). Damit ist die Sexualität der Mehrheit

9 Butler 2012, S. 18.

als verletzbar und als notwendigerweise zu schützen gesetzt und das Verhältnis der Sexualität der Mehrheit zu der Sexualität der Anderen durch die Logik einer Ansteckung gekennzeichnet. Laufenberg erkennt den Affekt der Bedrohung jedoch nicht nur in rigiden heteronormativen Abwehrstrategien wirken, sondern vielmehr auch in den Phänomenen einer flexibilisierten Heteronormativität zugrunde liegen. In dieser wirke der Mechanismus einer Immunisierung der bestehenden Ordnung: moderate Infragestellungen derselben dienten deren Stabilisierung. Entsprechend erhalte Homosexualität gerade so viel Anerkennung, wie Heteronormativität es vertrage, ohne in Frage gestellt oder in ihrem normativen Charakter erkannt zu werden.

Was heißt das für die Pädagogik? Ohne eine heteronormativitätskritische Aufbereitung könnte sich das Thema ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt' in der Bildung lediglich als eine Art immunisierende Spritze erweisen, die stärkt, um zahlreiche Implikationen der vorherrschenden Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit unhinterfragt weitertragen und bei allem gesellschaftlichen Wandel den beharrlichen Gehalt von Heteronormativität einfach in modernisierter Form zelebrieren zu können.

Literatur

Alms, Christoph (2013): Hetero-/Homo/Normativitäten? Textstrukturanalyse der Unterrichtshandreichung Lesbische und schwule Lebensweisen des LISUM Berlin-Brandenburg. Unveröffentlichte Masterarbeit Universität Potsdam.

Ahmed, Sara (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen, In: Angelika Baier, Christa Binswanger, Jana Häberlein, Yv Evelin Nay, Andrea Zimmermann (Hrsg.), Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie, Wien: Zaglossus, S. 183-214.

Arbeitspapier Bildungsplan (2014): Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven. Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven. Stand 08. April 2014; Abrufbar unter: https://www.google.de/search?q=Arbeitspapier+f%C3%BCr+die+Hand+der+bidlungsplankommission+als+Grundlage+udn+Orientierung+zur+Verankerung+der+Leitperspektiven&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=FFcyVorZMYyzUaHchvAI. (Stand: 30.6.2015).

Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Evelin /Zimmermann, Andrea (Hrsg.) (2014): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie, Wien: Zaglossus.

Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Evelin/Zimmermann, Andrea (2014): Affekt und Geschlecht. Eine Einleitung in Affekt-Theorien aus einer feministischen, queeren und post/kolonialen Perspektive, In: Angelika Baier,

Christa Binswanger, Jana Häberlein, Yv Evelin Nay, Andrea Zimmermann (Hrsg.), Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie, Wien: Zaglossus. S. 11-54.

Bilger, Wenzel (2012): Der postethnische Homosexuelle. Zur Identität ‚schwuler Deutschtürken', Bielefeld: transcript.

Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt/M.: Max-Traeger-Stiftung.

Breckenfelder, Michaela (2015) (Hrsg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Bronner, Kerstin (2013): Grenzenlos normal? Oder: *(Un)Doing Gender* und *(Un)Doing Heteronormativity* an Fastnacht, In: Kathleen Starck (Hrsg.), Von Hexen, Politik und schönen Männern – Geschlecht in Wissenschaft, Kultur und Alltag. Landauer Vorlesungsreihe Gender, Berlin: Lit Verlag, S. 71-82.

Burmann, Christine (2015): Die Überwindung von Diskriminierung. Ein Plädoyer zur Erarbeitung didaktischer Konzepte der Menschenrechtbildung zur sexueller Vielfalt, In: Michaela Breckenfelder (Hrsg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 287-299.

Butler, Judith (2012): Gender and Education, In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hrsg.), Judith Butler: pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 15-28.

Butler, Judith (2001): „Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre". Interview mit Judith Butler, geführt am 13. Mai 2011 in Berlin. Abrufbar unter: http://www.copyriot.com/diskus/3_01/02.htm (Stand: 30.11.2011).

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin: Berlin Verlag.

Butler, Judith (1994): Phantasmatische Identifizierung und die Annahme des Geschlechts, In: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.), Geschlechterverhältnisse und Politik, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 101-138.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Der SPIEGEL (2014) : Fußball. Das letzte Geheimnis. Von Buschmann, Rafael; Eberle, Lukas; Grossekathöfer, Maik; Kramer, Jörg. Heft 3; S. 132.

Dietrich, Cornelie/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012) (Hrsg.): Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

DGfE (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Abrufbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_04_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf (Stand: 30.4.2015).

FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrecht (2013): LGBT-Erhebung in der EU. Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick. Abrufbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_de.pdf (Stand: 20.05.2015).

Gesellschaft für Sexualpädagogik (2014): Statement zur sexuellen Vielfalt und sexualpädagogischen Professionalität. Abrufbar unter: http://www.gsp-ev.de/index.php?id=81 (Stand: 20.05.2015).

Gesterkamp, Thomas (2010): Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): „Eine Frage an und für unsere Zeit". Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse, In: Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hrsg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 15-39.

Hark, Sabine (2009): Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie, In: A. Kraß (Hrsg.), Queer Studies in Deutschland: interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung, Berlin: Trafo Verl. Weist, S. 23-40.

Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/ Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule – Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Transcript Verlag; S. 27-47.

Hartmann, Jutta (2012): „Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis", in: Nicole Balzer, Norbert Ricken (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 149-178.

Hartmann, Jutta/Klesse, Christian (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, In: Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche, Kristina Hackmann (Hrsg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 9-15.

Hüttenrauch, Luca-Jérôme (2015): Unter dem Deckmantel des Bildungsplans. Eine kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen medialen Debatte um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Bildung. Unveröffentlichte Bachelor Thesis, Alice Salomon Hochschule Berlin.

Kämpf, Katrin M. (2015): Eine ‚Büchse der Pandora'? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiqueeren Krisen-Diskursen, In: Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hrsg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 109-127.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*jugendlicher, Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.

Klika. Dorle (2012): „Die Mädchen, die Jungen und ich" – Zur Problematik der Zweigeschlechtlichkeit, In: Meike Baader, Johannes Bilstein, Toni Tholen (Hrsg.), Erziehung, Bildung und Geschlecht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 365-382.

Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung, Humboldt Universität zu Berlin.

Krell, Claudia (2013): Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland", Deutsches Jugendinstitut e. V. München. Abrufbar unter: https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Studien/Abschlussbericht_Pilotstudie_Lebenssituationen_und_Diskriminierungserfahrungen_von_homosexuellen_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf (Stand: 30.6.2015).

Lämmermann, Godwin (2015): Christliche Homophobie? Oder: Weil nicht sein kann, was nicht sein dar, In: Michaela Breckenfelder (Hrsg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 55-69.

Laufenberg, Mike (2014): Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge, Bielefeld: transcript.

LISUM (2008; Hrsg.): Lesbische und schwule Lebensweisen. Ludwigsfelde-Struveshof.

Maihofer, Andrea (2014): Sara Ahmed: Kollektive Gefühle – Elemente des westlichen hegemonialen Gefühlsregimes, In: Angelika Baier, Christa Binswanger, Jana Häberlein, Yv Evelin Nay, Andrea Zimmermann (Hrsg.), Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie, Wien: Zaglossus, S. 253-272.

Mayer, Christoph Oliver (2015): Homosexualität – Wo ist das Problem? Anmerkungen im Kontext des Französischunterrichts, In: Michaela Breckenfelder (Hrsg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 209-233.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz, In: Reingard Spannring u.a. (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede, 3. Innsbrucker Bildungstage, Innsbruck, S. 59-79.

Mittag, Jana/Sauer, Arn (2012): Geschlechtsidentität und Menschenrecht im internationalen Kontext. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., (20-21), S. 55-62.

Nüthen, Inga (2014): Wandel und Kontinuität heteronormativer Geschlechterverhältnisse. Tagungsbericht der Jahrestagung der DGS-Sektion Frauen- und Geschlechterforschung vom 14. bis 16. November 2013 in Hamburg. In: Gender, 6. Jg., (2), S. 140-145.

Otto, Jeannette/Schöner, Johanna (15.05.2014): Die große Erregung. DIE ZEIT. Ausgabe 21/2014. Abrufbar unter: http://www.zeit.de/2014/21/schulfach-sexualkunde (Stand: 29.07.2014).

Öztürk, Asiye (2012): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., (5-6), S. 2. Abrufbar unter: http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/75844/populismus (Stand: 30.4.2015).

Priester (2012): Wesensmerkmale des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., (5-6), S. 3-9. Abrufbar unter: http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/75844/populismus (Stand: 30.6.2015).

Quadflieg, Christiane/Streib-Brzič, Uli (2011): Was ist eigentlich NORMAL? Normalität befragen – am Beispiel der Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien. Herausgegeben vom Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG), Humboldt-Universität zu Berlin. Abrufbar unter: https://www.gender.hu-berlin.de/de/rainbowchildren/downloads/materialien/ manual (Stand: 05.06.2013).

Schmidt, Gunther (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral, Hamburg: Klein-Verlag.

Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland, In: Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hrsg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 93-107.

Schradi, Martina (2014): Ach, so ist das?! – Biografische comicreportagen von LGBTBI*. Abrufbar unter: http://www.achsoistdas.com/ (Stand: 30.4.2015).

Schütze, Barbara (2010): Neo-Essentialismus in der Gender- Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung, Bielefeld: transcript.

Schwarz, Susanne (2015): Homosexualität und gleichgeschlechtliche Partnerschaft. Was nützt diese Liebe im Religionsunterricht?, In: Michaela Breckenfelder (Hrsg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 113-156.

Stein, Arlene (1996): Mit dem Feind schlafen? Ex-Lesben und die Rekonstruktion von Identität, In: Sabine Hark (Hrsg.), Grenzen lesbischer Identitäten, Berlin: Queerverlag, S. 155-185.

Streib-Brzič, Uli/Quadflieg, Christiane (Hrsg.) (2011): School is Out?! Vergleichende Studie >Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule< durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim: Juventa Verlag.

Theweleit, K. (10.01.2014): Fußballstadion als letzte Bastion atavistischen Männlichkeits-Wahns. Klaus Theweleit im Gespräch mit Joachim Scholl, Deutschlandfunk. Abrufbar unter: http://www.deutschlandradiokultur.de/maennerbund-auf-dem-fussballfeld-pseudomilitaerische.954.de.html?dram:article_id=274196 (Stand: 20.01.2014).

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim: Beltz Juventa.

Villa, Paula-Irene (2008): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler, In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146- 158.

Voss, H.-J. (2013): Biologie und Homosexualität. Theorie und Anwendung im gesellschaftlichen Kontext, Münster: Unrast-Verlag.

West, Candance/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, Jg. 9, (1), S. 8-37.

Zur Analyse herangezogenes Material

Petition gegen den Bildungsplan. Abrufbar unter: https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens (Stand: 20.06.2015).

Schmelcher, Antje (2014): Unter dem Deckmantel der Vielfalt. Sexualaufklärung in Schulen. Frankfurter allgemeine Sonntagszeitung vom 14.10. 2014.

Besorgte Eltern (2015a). Leitbild Besorgte Eltern. Abrufbar unter: http://www.besorgte-eltern.net/pdf/leitbild/Besorgte-Eltern_Leitbild.pdf (Stand: 25.06.2015).

Besorgte Eltern (2015b): Homepage Rubrik „Über uns“. Abrufbar unter: http://www.besorgte-eltern.net/ (Stand: 25.06.2015).

Besorgte Eltern (2015c): Tagesaktuell informiert. Abrufbar unter: http://www.besorgte-eltern.net/blog/?page_id=653 (Stand: 25.06.2015).

Besorgte Eltern (2015d): Die verborgenen Wurzeln der ‚modernen’ Sexualaufklärung, Broschüre vom Juni 2015. Abrufbar unter: http://www.besorgte-eltern.net/pdf/broschure/broschure_wurzeln/BE_Verborgene-Wurzeln_A5_v02.pdf (Stand: 20.06.2015).

Diversity-Ansätze

Bildungssystem

Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens

Gelten *Objektivität*, *Aufstiegsmobilität* und *Individualität* für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße?

Karim Fereidooni
Antonietta P. Zeoli

1. Begriffserläuterung: „Migrationshintergrund“

In diesem Aufsatz werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6) als Schüler_innen[1] „mit Migrationshintergrund“ erfasst. Gegenwärtig besitzen von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben rund 15,7 Mio. Menschen einen „Migrationshintergrund“; das sind rund 19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

In der Alterskohorte der 6- bis unter 20jährigen besitzt fast jede dritte Person einen „Migrationshintergrund“ und bei den unter 1-Jährigen liegt dieser Wert bereits bei 35 Prozent. Knapp 55 Prozent der Personen mit „Migrationshintergrund“ sind deutsche Staatsbürger_innen und 45 Prozent besitzen einen nicht deutschen Pass (vgl., ebd.).

Der Zusatz „Migrationshintergrund“ ist in doppelter Hinsicht eine irreführerende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten Schüler_innen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass sie selbst in

1 Um auf die mannigfaltigen Geschlechter- und Sexualpolitiken zu verweisen, wird in diesem Artikel auf die alleinige Verwendung maskuliner bzw. femininer Endungen verzichtet und stattdessen das Gendergap _ in Kombination mit den Zusätzen „in“ bzw. „innen“ verwendet, um alle Geschlechterkategorien zu inkludieren.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_8

dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als „Migrant_in“ bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Schüler_innen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich auch an der Streuweite der von unterschiedlichen „Migranten_innengruppen“ erworbenen Bildungszertifikate ablesen.

Die mangelnde Differenzierung beim Gebrauch dieses Begriffs führt im Diskurs über individuelle Schulperformanzen und ihre institutionellen Ursachen häufig zu Verwendungszusammenhängen, die einer sachlichen Debatte schaden, da im bildungspolitischen Diskurs semantische Gebrauchskontexte eng mit politischen Paradigmen verbunden sind. Diesbezüglich konstruiert der Zusatz „mit Migrationshintergrund“ eine „Fremd- und Andersartigkeit“ der betreffenden Schüler_innen, die es ermöglicht, erstgenannte von der Gruppe der „deutschen Schüler_innen“ zu separieren. Diese unzutreffende Gruppenbildung hat im Zuge der Debatte um die Auswertung der PISA-Tests dazu geführt, dass einige Bildungsexpert_innen und –politiker_innen immer wieder darauf hingewiesen haben, dass die Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ an den schlechten Testergebnissen Deutschlands schuld seien. Diese Ursachenbenennung führte zu Forderungen, ebenjene Schüler_innen bei den kommenden Tests nicht mit zu berücksichtigen, da diese die „tatsächlichen“ Testergebnisse der „deutschen“ Schüler_innen verfälschen würden.[2] Diese Ursachenbenennung und die damit verbundene Forderung sind rassistisch und wissenschaftlich nicht begründet, weil die Kovarianz zwischen dem Anteil der Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ und den Schulleistungen nicht nachgewiesen ist (vgl. Wilmes/Schneider/Crul 2011).

Gleichwohl ist von einer undifferenzierten Begriffswahl in der Analyse des bestehenden Schulwesens und dessen Folgen für bestimmte Schüler_innengruppen abzuraten, da bestimmte Schüler_innen auch innerhalb der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ stärker von institutionellen Selektionsprozessen und Rassismuserfahrungen betroffen sind als andere Schüler_innen. Unterschiede in der Schulperformanz und die verschiedenartigen Gründe hierfür müssen mit einem differenzierenden Vokabular analysiert werden.

Die Autor_innen dieses Beitrags verwenden diesen unstimmigen und irreführenden Begriff, weil sich im Bildungsdiskurs bisher kein anderer wie beispielsweise POC (People of Color) (vgl. Ha 2007) bzw. in dem Kontext dieses Beitrags SOC (Schülerin/Schüler of Color) durchgesetzt hat. Beide Begriffe sind diskussionswürdig.

2 Zur Analyse populistischer Forderungen im Zuge der PISA-Erhebung siehe Fereidooni 2011, S. 91-97

Um zu verdeutlichen, dass der Zusatz mit „Migrationshintergrund“ nicht mehr zeitgemäß ist, wird er in Anführungsstriche gesetzt. Gleichzeitig soll dadurch die Einladung des Gedankenaustauschs ausgehen, einen passenderen Begriff zu finden.

2. Die historische Entwicklung der bestehenden Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens

Die Transformation europäischer Staaten von Feudal- hin zu Industrienationen besaß nicht nur technische und wirtschaftliche Auswirkungen für die Bevölkerung, sondern bezog auch soziale und gesellschaftliche Veränderungen mit ein. Am Ende des 18. Anfang des 19. Jahrhunderts waren auf dem europäischen Kontinent neue Eliten bürgerlicher Herkunft an die Stelle alter Eliten adliger Provenienz getreten. Mit diesem staats- und gesellschaftpolitischen Wandel gingen Reformmaßnahmen bezüglich der Vergabe beruflicher und sozialer Positionen einher. War im feudalen System die Vita der meisten Menschen von der Wiege bis zur Bahre qua Herkunft determiniert, so fand in den Industrienationen das Prinzip der Meritokratie Eingang in die Gesellschaftsordnung. Dementsprechend hatte in den aufstrebenden industrialisierten Staaten der elterliche Beruf und der damit einhergehende soziale Status für den Werdegang der Nachkommen vergleichsweise weniger Bedeutung als noch in den feudal organisierten Gesellschaften. Damit waren neue Vergabekriterien der Nachwuchsrekrutierung und der damit verknüpften Verteilung gesellschaftlicher und sozialer (Status)Positionen verbunden, die weniger an die Standeszugehörigkeit, sondern vielmehr an die Leistungsfähigkeit des Einzelnen gebunden waren. Letzteres wurde mithilfe der Vergabe öffentlicher Bildungstitel messbar gemacht. Begründet wurde die neue Methode der Statusverteilung mit den neuen Freiheits- und Gleichheitsidealen der Industrienationen, wonach alle Menschen (theoretisch) gleichwertig seien.[3] Demnach sollte der Nachwuchs des Knechts nicht automatisch bis ans Lebensende geknechtet bleiben, so wie auch der Sprössling des Herrschenden nicht selbstverständlich bis ans Lebensende würde herrschen können. Nicht mehr der Name, sondern die Identität einer Person sollte für dessen Zukunft verantwortlich sein. Diese Struktur- und Habitustransfomation löste bildungspolitsche Veränderungen aus: „Bildung wurde zunehmend zum Garanten der formellen Gleichheit aller Staatsbürgerinnen und -bürger“ (Gomolla 2012, S. 28). Aufgrund dessen kam dem Schulsystem nicht nur die Qualifizierung, sondern auch die Selektion der Bürger zu. Die Einführung des Leistungsprinzips in das Bildungswesen wurde primär mit der Leitidee der Chancen-

3 Für die rassismuskritische Analyse der Gleichheitsideal der Aufklärung siehe Hentges 1999.

gleichheit legitimiert: d.h. die am besten Geeigneten sollten sich in einem institutionalisierten Bildungsrahmen bewähren und dank hier erworbener Qualifizierung zentrale Aufgaben in der Gesellschaft wahrnehmen dürfen.

Im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 20. Jahrhundert wurde das meritokratische Prinzip noch stärker fokussiert, sodass sich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts folgende drei Gestaltungsprinzipien des bundesdeutschen Schulsystems herausgebildet haben:

1. Jede_r Schüler_in ist ihres_seines Glückes Schmid. (*Objektivität*)
2. Der soziale Aufstieg durch Bildung ist die Regel. (*Aufstiegsmobilität*)
3. Jede_r Schüler_in wird ihrer_seiner Begabung entsprechend beschult. (*Individualität*)

3. Die Kritik an den bestehenden Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulsystems

Nachfolgend werden die oben genannten Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens *Objektivität* (3.1), *Aufstiegsmobilität* (3.2) und *Individualität* (3.3) analysiert und kritisch bewertet.

3.1 Ist jede_r Schüler_in ihres_seines Glückes Schmied?

Der Glaube daran, dass jede_r Schüler_in im deutschen Schulsystem erfolgreich sei kann, wenn sie_er sich anstrengt, ist ein Grundprinzip der Institution Schule. Daran gekoppelt ist die Vorstellung, dass Leistung belohnt und mangelnde Leistung sanktioniert wird. In dieser Gedankenmatrix wird die_der fleißige Schüler_in, gute Noten und die_der faule Schüler_in schlechte Noten erhalten. Diese Vorstellung beinhaltet einen Automatismus der Erwartungshaltung, der dazu führt, der Schüler_innenschaft zu vermitteln, dass der eigene Schulweg planbar und selbstgestaltet ist. Die Metapher vom Schmid erzeugt in der Imagination der Schüler_innen, dass sie_er ihre_seine schulischen Geschicke selbst in der Hand hält. Diese Gedanken werden dafür sorgen, dass die_der Schüler_in sich anstrengt, fleißig ist und versucht gute Noten zu erhalten. Diese Erfolgsorientierung ist eng mit dem Grundsatz der *Objektivität* verbunden. Doch wird der Fleiß und die Leistung jeder_jedes Schüler_(in/s) mit guten Noten belohnt und wird das bestehende deutsche Schulsystem seinem eigenen Anspruch nach objektiver Notengebung gerecht?

Die Frage, ob Noten objektive Parameter der Leistungsmessung sind, war bereits im 19. Jahrhundert Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse (vgl. Edgeworth 1890).

Auch zeitgenössische Studien, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Objektivität der Notenentstehung zu ermitteln, haben regelmäßig eine Varianz zwischen Schulperformanz und Notenvergabe ermittelt (vgl. Ingenkamp 1989).

Beispielsweise hat die Notenforschung herausgefunden, dass die Erwartungshaltung der Lehrkraft über die scheinbare Leistungsfähigkeit ein_er Schüler_in/eines Schülers ihre_seine Note maßgeblich beeinflusst (vgl. Rosenthal/Jacobson 1968).

Die Annahme von Lehrkräften es mit Schüler_innen mit hoher bzw. geringer Intelligenz zu tun zu haben, wirkt auch heute noch wie eine selbsterfüllende Prophezeiung (vgl. Merton 1948): Je mehr die Lehrer_in von eine_r Schüler_in/einem Schüler erwartet, weil sie_er sie_ihn für intelligent hält, desto besser sind die Noten der Schüler_in/des Schülers. Somit wird die Schülerleistung bereits im Kopf der Lehrkraft imaginiert, bevor die Schüler_in/der Schüler ihre_seine Leistung unter Beweis stellen kann.

In einer weiteren Studie wurden die Erwartungshaltungen von Grundschullehrkräften in Bezug auf unterschiedliche Vornamen (fiktiver) Schüler_innen geprüft (vgl. Kaiser 2010). Das Ergebnis der Untersuchung lautet: Unterschiedliche Schüler_innennamen lösen bei Lehrkräften unterschiedliche Erwartungshaltungen in Bezug auf Verhaltensauffälligkeit, Leistungsstärke und Persönlichkeit des Kindes aus. Dass sich diese Vorannahmen positiv bzw. negativ auf die Leistungsbewertung auswirken, ist wahrscheinlich. Deshalb sind Zweifel an der Überzeugung der Objektivität der Notenentstehung begründet.

Auch im Hinblick auf die Annahme der Vergleichbarkeit von Noten lassen Forschungsergebnisse Zweifel aufkommen. Studien haben ermittelt, dass die gleiche Schulleistung von Kindern mit sehr unterschiedlichen Noten honoriert wird. Dabei kann die Streuung der Noten zwischen drei Notenstufen liegen (vgl. Thiel/Valtin 2002) oder sich über die gesamte Notenskala erstrecken (vgl. Lehmann/Peek/Gässfuss 1997. Bos et al. 2004). Aus diesen Forschungsergebnissen leitet sich die Erkenntnis ab, dass die Vergleichbarkeit der Noten nur bedingt zutrifft.

3.2 Ist der soziale Aufstieg durch Bildung die Regel?

Der Glaube an die soziale *Aufstiegsmobilität* durch Bildung ist eines der Konstanten unseres deutschen Bildungswesens, welches von Bildungspolitiker_innen und Lehrkräften propagiert wird. Die Annahmen, dass gute Noten ungeachtet der (sozialen) Herkunft erzielt werden können und dass eine gute

Schulperformanz zur Ergreifung eines gut bezahlten Berufes und somit zum sozialen Aufstieg beiträgt, ist ein Grundgestaltungsprinzip unseres deutschen Schulwesens. Doch ist es tatsächlich so, dass Kinder, die in sozialschwachen und bildungsfernen Elternhäusern[4] aufwachsen mithilfe des gegenwärtigen Schulsystems die Möglichkeit erhalten sozial aufzusteigen?

Faktisch haben im vergangen Jahrzehnt alle sozioökonomischen Schichten der bundesdeutschen Gesellschaft einen relativen Bildungsaufstieg erfahren, denn „im Zeitreihenvergleich der Schulartverteilung von 15-Jährigen zwischen 2000 und 2009 haben sich die Haupt- und Realschulquoten aller Herkunftsgruppen zugunsten höherer Gymnasialquoten verringert" (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2012, S. 70). Bemerkenswert ist aber, dass sich der Bildungsaufstieg nicht für alle sozioökonomischen Gesellschaftsschichten in gleichem Maße zugetragen hat, da „nach wie vor große soziale Disparitäten in der Verteilung auf die Schularten bestehen: 61% der 15-Jährigen aus Elternhäusern mit hohem, aber nur 16% aus solchen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status besuchten 2009 das Gymnasium, während es sich beim Besuch der Hauptschule umgekehrt verhält (5 gegenüber 27%)" (ebd., S. 70).

Die Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die die Lesefähigkeit von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe misst und die Ergebnisse sowohl innerdeutsch als auch international miteinander in Beziehung setzt, hat sowohl im Jahr 2001 (vgl. Bos et al. 2003. Bos et al. 2004) als auch im Jahr 2006 (vgl. Bos et al. 2007. Bos et al. 2008. Bos et al. 2010) die Korrelation zwischen dem Sozialstatus von Grundschüler_innen und ihren Schulleistungen ermittelt. Die Studie hat bewiesen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den erzielten schulischen Leistungen in keinem der an der Untersuchung beteiligten Länder so groß ist wie in Deutschland (vgl. Neumann 2004). Bemerkenswert an diesem Sachverhalt ist, dass Kinder aus sozial schwachen Schichten und „bildungsfernen" Elternhäusern im Vergleich zu ihren Klassenkamerad_innen, deren Eltern mittlere und höheren Einkommen erzielen, trotz gleicher Leistungen, nicht dieselben Noten oder Bildungszertifikate erhalten. Die beiden Studien werden von anderen Forschungsergebnissen flankiert, die ermittelt haben, dass Kinder mit der Durchschnittsnote 2,0 aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 76 Prozent eine Gymnasialempfehlung bekommen; stammen sie aus der höchsten Bildungs- und Einkommensgruppe, erhalten sie diese nahezu durchgängig, nämlich zu 97 Prozent (vgl. Bühler-Niederberger 2009).

4 Von einem „bildungsfernen" Elternhaus wird gesprochen, wenn kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss vorweisen kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26). Zur Kritik an dieser Definition siehe Fereidooni 2016 i.E.

Auch das Programm for International Student Assessment (PISA) der Jahre 2000 (vgl. Baumert et al. 2001. Deutsches PISA-Konsortium 2003. Baumert et al. 2006. Smolka 2002), 2003 (vgl. Frederking et al. 2005. PISA-Konsortium 2005), 2006 (vgl. OECD 2007. PISA-Konsortium 2007) und 2009 (vgl. Klieme et al. 2010) hat ermittelt, dass die Schüler_innenleistungen in den Kompetenzbereichen Lesen, mathematischer Bildung und Naturwissenschaften in Deutschland besonders ausgeprägt von dem elterlichen Sozialstatus beeinflusst wird (vgl. OECD 2007).

Obwohl sich über die o.g. Jahre hinweg ein leichter Trend der Nivellierung beobachten lässt (vgl. Klieme et. al. 2010)[5], der auch mit dem Umstand zusammenhängt, dass in den letzten Jahren der Anteil von Kindern aus „bildungsfernen" Familien leicht rückläufig ist und derzeit „knapp 12 Prozent" (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26) beträgt, „ist der Anteil armutsgefährdeter Kinder (18%) sowie der Anteil an Kindern, deren Eltern beide erwerbslos sind (10%), unverändert hoch" (ebd., S. 211). Außerdem liegt der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und Sozialstatus in Deutschland über dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Die einkommensbedingten bildungsbiographischen Weichenstellungen von Kindern und Jugendlichen führen im späteren Lebens dazu, dass „von 100 Kindern, deren Eltern selbst studiert haben, (…) 2009 77 ein Studium [aufnahmen, Anm. d. Verf], während es bei Kindern, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, nur 13 waren" (ebd., S. 125).

Aufgrund dieser Faktenlage ist das Gestaltungsprinzip der Aufstiegsmobilität für Kinder und Jugendliche aus prekären sozialen Verhältnissen, deren Anteil im Vergleich zu allen Kindern unter 18 Jahren bei 15 Prozent liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2011), zumindest für Kinder aus „bildungsfernen" und sozioökonomisch unterprivilegierten Elternhäusern, anzuzweifeln. Das bestehende Schulsystem hat keine oder zu wenig kompensatorische Auswirkung im Verhältnis zu den ungleichheitshervorbringenden Herkunftsbedingungen (vgl. King 2008).

3.3 Wird jede_r Schüler_in ihrer_seiner Begabung entsprechend beschult?

Die Vorstellung, dass jede_r Schüler_in entsprechend ihrer_seiner Begabungen individuell gefördert wird, damit sie_er ihre_seine Stärken stärken und ihre_seine Schwächen schwächen kann, ist ein Gestaltungsprinzip, welches das

5 Während im Jahre 2000 der Zusammenhang zwischen familialem Sozialstatus und den erreichten Schulleistungen im deutschen Schulsystem im Vergleich zu den übrigen OECD-Staaten am stärksten war, hat sich diese Kovarianz im Jahre 2009 an den Durchschnittswert der OECD-Staaten angenähert.

deutsche Schulwesen in seiner gegenwärtigen Erscheinungsform geprägt hat. Die Herausbildung der unterschiedlichen deutschen Schulformen (Gymnasium, Integrierte oder Kooperative Gesamtschule, Realschule, Realschule Plus, Hauptschule, Förderschule, Sekundarschule, Stadtteilschule, Berufsschule, Kollegschule etc.) in denen alle Schüler_innen (scheinbar) auf Grundlage ihrer Leistungsfähigkeit (unterschiedlich) beschult werden, hat ihren Ursprung sowohl in dem Glauben an einer (empirisch nicht belegten) Begabungstheorie als auch in der Überzeugung, dass Schüler_innen in leistungshomogenen Klassen und Schulen besser lernen als in leistungsheterogenenen Lernumgebungen. Aufgrund dieser Prinzipien werden „gute" und „schlechte" Grundschulkinder im Anschluss an das vierte bzw. sechste Schuljahr, der Bildung wegen, voneinander separiert beschult. Das Ziel dieser Trennung ist es, für jedes Kind, die geeignete Schulform zu wählen. Das Ideal der *Individualität* des Lern- und Bildungsprozesses hat dafür gesorgt, dass dieses Merkmal der deutschen Schule Eingang in Schulgesetze einiger Bundesländer der BRD gefunden hat (vgl. § 1 des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen. §10 Abs. 1 des Schulgesetzes des Landes Rheinland-Pfalz. § 2 Abs. 2 des Schulgesetzes des Freistaats Thüringen). Doch wird im deutschen Schulwesen jede_r Schüler_in auf Grundlage ihrer_seiner Leistungsfähigkeit beschult und ist die schulische Aufteilung hilfreich für die Bildung von Kindern und Jugendlichen?

Es gibt diverse Studien, die zum Ergebnis kommen, dass die Separierung von Schüler_innen nicht nur auf Grundlage ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Förderbedürftigkeit geschieht. Vielmehr hängt die Ursache der Ausleseprozesse u.a. mit der schulischen Angebotsstruktur des jeweiligen Bundeslandes zusammen, sodass sich beispielsweise „das Risiko, als lernbehindert klassifiziert zu werden, bis um das Siebenfache (…)" (Kronig 2012, S. 55) unterscheidet, je nachdem in welchem Bundesland die_der Schüler_in lebt. Zudem liegen Studien darüber vor, dass pädagogische „Befunde über die Entwicklung von Schülern höchstens für einen Zeitraum von zwei Jahren" (Krüger-Potratz 2004, S. 51) sinnvoll sind. Bei der gegenwärtigen Selektionspraxis werden diese Erkenntnisse allerdings nicht beachtet. Vielmehr wird schon im Alter von zehn bzw. zwölf Jahren über den weiteren Bildungsweg eine_r jeden Schülers_in entschieden. Die Möglichkeit des Schulformwechsels ist (theoretisch) gegeben, doch aufgrund der fehlenden Durchlässigkeit des deutschen Schulwesens ist die „Sortierung der Schüler auf verschiedene Schulen praktisch irreversibel" (Gottschall/Hagemann 2002, S. 48). Außerdem weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass es „keine wissenschaftlich begründete Typologisierung, die eine Zuordnung von Heranwachsenden zu einem bestimmten Lernumfeld nahe legt" (Schweizer 2007, S. 48) existiert.

Die Bildungssysteme jener Staaten, die ohne eine frühzeitige Selektion von Schüler_innen auskommen, beweisen, dass Heterogenität der Schüler_innenschaft als bereicherndes Element der Bildung genutzt werden kann, da es beispielsweise dem finnischen Bildungssystem gelingt, Heterogenität der Schüler_innenschaft in Einklang mit hohem Kompetenzerwerb zu bringen (vgl. Ackeren 2005).

Im Vergleich dazu setzt das deutsche Schulsystem nicht auf Heterogenität, sondern betreibt eine systematische und faktisch nicht herzustellende Homogenisierung von Schulen und Klassen. Aufgrund der Selektion nach der Grundschule hat das deutsche Schulsystem „zwar die homogensten Klassen, zugleich jedoch die heterogensten Schülerkompetenzwerte bei den PISA-Tests“ (Fereidooni 2011, S. 146).

Diese Befunde werden von der These untermauert, dass Bildungszertifikate im deutschen Schulwesen (aufgrund der Mehrgliedrigkeit) künstlich verknappt werden (vgl. Kronig 2012), um die unterschiedliche Wertigkeit von Bildungsabschlüssen zu konstruieren. Stellt man sich das Bildungssystem als eine Pyramide vor, dann kann man annehmen, dass es eine bestimmte Anzahl von Plätzen auf jeder Stufe der Pyramide gibt, sodass der Misserfolg des einen stets der Erfolg des anderen ist. Diese Praxis der „Unterschichtung“[6] führt dazu, dass einige Kinder schulische Abstiegserfahrungen machen, damit andere Kinder aufsteigen können (vgl. Bommes/Radtke 1993).

4. Wie wirken sich die o.g. Gestaltungsprinzipien auf Kinder „mit Migrationshintergrund“ aus?

Nachfolgend wird untersucht, wie sich die Gestaltungsprinzipien *Objektivität* (3.1), *Aufstiegsmobilität* (3.2) und *Individualität* (3.3) auf Kinder mit „Migrationshintergrund“ auswirken.

4.1 Werden Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen objektiv bewertet?

Die o.g. Sachverhalte bezüglich der mangelnden objektiven Bewertung aller Schüler_innen im deutschen Schulsystem wirken sich auf Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ stärker aus, weil zusätzlich zu den allgemeinen Störfaktoren, die die Notenobjektivität maßgeblich beeinträchtigen, spezifische Mechanismen existieren, die zu einer nicht-objektiven Notengebung führen.

6 Siehe dazu für den Arbeitsmarkt: Hoffmann-Nowotny (1973) und für das Bildungswesen Fereidooni (2011).

Beispielsweise werden im Zuge der Ausstellung von Übergangsempfehlungen für Weiterführende Schulen „ethnische Merkmale valorisiert“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003, S. 64), die „fehlende kulturelle Passung“ (Wilmes/Schneider/Crul 2012, S. 34) angeführt und „kulturalisierende Annahmen im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern (…)“ (Gomolla 2012, S. 44) genannt, die dazu führen, dass Grundschulkinder mit „Migrationshintergrund“ bei gleicher Leistung seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder ohne „Migrationshintergrund“. Dabei werden die hohen Bildungsaspirationen der Familien mit „Migrationshintergrund“ unterschätzt (vgl. Wilmes/Schneider/Crul 2011. Tepecik 2012). Ähnlich verhält es sich mit dem kulturellen Kapital der „Zuwandererfamilien“, das gegenwärtig nicht genug Beachtung findet (Tepecik 2010. Raiser 2007. El-Mafaalani 2012). Zudem wirken sich institutionell bedingte Diskriminierungsmechanismen, kulturalisierende und rassistische Einstellungen von Lehrkräften auf ihre Notengebung in Bezug auf Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ aus (vgl. Diefenbach 2007. Fereidooni 2011. Gomolla/Radtke 2009. Terkessidis 2004. Scharathow 2014).

In Anbetracht der Tatsache, dass sich weniger als fünf Prozent der Eltern „mit und ohne Migrationshintergrund“ über die Gutachten der Grundschullehrer_innen hinwegsetzen, wird mit dem Übergang von der Grundschule auf eine Weiterführende Schule ein oft unumkehrbarer bildungsbiographischer Weg begangen (vgl. Wilmes/Schneider/Crul 2011. Diefenbach 2007), weil die Bildungsmobilität im deutschen Schulwesen geringer ausfällt als in anderen europäischen Staaten (vgl. Wilmes/Schneider/Crul 2011). Auch die bereits dargestellte Kovarianz zwischen Schulstandort und dem erreichten Schulabschluss wirkt sich bei Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ intensiver aus: „Während (…) türkischstämmige Jugendliche im Anschluss an die Grundschulzeit an einem Schulort etwa doppelt so häufig wie die Ansässigen an einen Schultyp mit Grundanforderungen wechseln müssen, tun sie das an einem anderen Schulort fast viermal so häufig. Ähnlich streut das Risiko einer negativen Selektion auch bei anderen Herkunftsnationen“ (Gomolla 2012, S. 56).

Dass die Noten und der damit einhergehende Bildungsabschluss der Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ maßgeblich von ihrem Schulstandort abhängen, beweist zudem die TIES-Studie (vgl. TIES-Studie 2009), deren Stichprobe fast 10.000 Personen im Alter von 18 bis 35 Jahren umfasst, die als Nachkommen von Arbeitsmigrant_innen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und aus Marokko in fünfzehn europäischen Städten geboren, aufgewachsen und beschult worden sind. Daneben wurde in allen partizipierenden Städten eine Vergleichsgruppe ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte untersucht. Die Studie belegt, dass Schüler_innen derselben Herkunft und desselben

sozioökonomischen Status in anderen europäischen Staaten bessere Schulleistungen erbringen als die gleichaltrige Kohorte derselben Herkunft und desselben sozioökonomischen Hintergrundes, die im deutschen Schulwesen beschult wird. Außerdem weist die Untersuchung darauf hin, dass es für Kinder „mit Migrationshintergrund“ trotz gleicher Leistungen schwieriger ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als für Kinder „ohne Migrationshintergrund“ (vgl. Wilmes/ Schneider/Crul 2011).

Des Weiteren wurde herausgefunden, dass sich die Anzahl der Interkationen zwischen Lehrkräften und Eltern „mit Migrationshintergrund“ positiv bzw. negativ auf die Wahrscheinlichkeit der Ausstellung einer Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschulzeit auswirkt. Je regelmäßiger Eltern „mit Migrationshintergrund“ den Kontakt zu Lehrer_innen suchen, desto höher ist (insbesondere in Deutschland) die Perspektive ihrer Kinder eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (vgl. ebd.). Diese Befunde weisen darauf hin, dass das Gestaltungsprinzip der *Objektivität* insbesondere für Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ kritisch hinterfragt werden muss.

4.2 Gelingt Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ der soziale Aufstieg durch Bildung?

Die Kovarianz zwischen Sozialstatus und Bildungserfolg im deutschen Schulwesen ist bereits dargestellt worden. Dieser Zusammenhang wirkt bei Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ noch intensiver, da „sie in höherem Ausmaß von sozialen und finanziellen Risiken sowie vom Risiko eines bildungsfernen Elternhauses betroffen sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 211. vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003).

Beispielsweise „sind Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status und mit Migrationshintergrund (...) überdurchschnittlich oft von Klassenwiederholungen betroffen, auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds bleibt ein eigenständiger Migrationseffekt bestehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 211-212).

Laut PISA 2003 muss sich „ein türkischstämmiges Kind, dessen Vater oder Mutter arbeitslos ist (…) oder mit geringen finanziellen Mitteln auskommen muss (…), im Vergleich zu seinem deutschen Klassenkammeraden, dessen Eltern der sozialen Mittelschicht angehören, um ein zehnfaches mehr anstrengen, um den Übergang ins Gymnasium zu schaffen“ (Pommerin-Götze 2005, S. 147).

Doch auch wenn Personen „mit Migrationshintergrund“ die schulische Laufbahn erfolgreich meistern, haben sie es bei der Suche nach Ausbildungs-

plätzen schwerer als die „deutschstämmige“ Vergleichsgruppe, die durchschnittlich nach nur dreimonatiger Suche fündig wurde, wohingegen sich Erstgenannte durchschnittlich anderthalb Jahre um einen Ausbildungsplatz bemühen mussten.[7] Zudem geht bei Personen „mit Migrationshintergrund“ die erfolgreiche Beendigung einer universitären Laufbahn und die damit verbundene Erlangung des formalen Bildungsaufstiegs, nicht einher mit einer (im Vergleich zu Nicht-Akademiker_innen) sicheren sozialen Existenz, wie es bei Hochschulabsolvent_innen „ohne Migrationshintergrund“ der Fall ist, da auch „höher qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund (Fachhochschulabschluss und Hochschulabschluss) größere Nachteile am Arbeitsmarkt erfahren“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 201. vgl. Yildiz 2012).

Deswegen ist für Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ der Zugang zu höherwertigen Schulabschlüssen (noch stärker als für Schüler_innen „ohne Migrationshintergrund“) an die soziökonomische Herkunft ihrer Familie geknüpft. Die Tatsache, dass Personen „mit Migrationshintergrund“ (ungeachtet ihrer Bildungsbiographie) bei der Arbeitsplatzsuche im Vergleich zu Personen „ohne Migrationshintergrund“ benachteiligt werden, weist darauf hin, dass das Gestaltungsprinzip der *Aufstiegsmobilität* für Erstgenannte nur eingeschränkt gilt.

4.3 Werden Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen entsprechend ihrer Begabung beschult?

Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ sind von der schon darstellten „Unterschichtung“ des deutschen Schulwesens stärker betroffen als Schüler_innen „ohne Migrationshintergrund“, u.a. weil sich der Anteil der Förderschüler_innen „ohne Migrationshintergrund“ in den letzten 20 Jahren um ca. 25 Prozent verringert, (vgl. Kronig 2012) wohingegen sich der Förderschüler_innenanteil von Kindern „mit Migrationshintergrund“ mehr als verdreifacht hat (vgl., ebd.). Damit hat die Beschulung von Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen bei Kindern „ohne Migrationshintergrund“ zu der Senkung des Risikos geführt, als förderbedürftig diagnostiziert zu werden (vgl., ebd.). Die Ursachen hierfür basieren nicht auf der überproportionalen Förderbedürftigkeit von Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ aufgrund kognitiver Defizite, sondern sowohl auf der mangelnden Sprachvermittlungsfähigkeit der deutschen (Grund)Schule als auch auf negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen seitens der Lehrkräfte. Zum anderen liegen die Ursachen in „lokalen institutionellen Gegebenheiten“ (Dravenau/Groh-Samberg 2005, S. 112). Dem-

7 Für eine ausführlichere Beschäftigung mit Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzsuche siehe SVR 2014.

nach werden Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ häufiger an Förderschulen verwiesen, um die bestehenden schulischen Kapazitäten erhalten zu können und um Schulschließungen zu vermeiden. Die systematisch betriebene Überweisung von Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ auf Förderschulen geschieht „im Sinne der Bestandsicherung“ (Bommes/Radtke 1993, S. 493) von der Mehrheitsgesellschaft „minder angesehener Bildungsangebote“ (Gogolin 2002, S. 274).

Zudem ist die bildungsbiographisch früh stattfindende Selektion von Grundschulkindern für Kinder „mit Migrationshintergrund“ kontraproduktiv, weil die TIES-Studie ermittelt hat, dass die Dauer der gemeinsamen Beschulungszeit bei gleichzeitigem Verzicht auf Leistungsdifferenzierung bei Schüler_innen mit einem türkischen „Migrationshintergrund“ zu einer Steigerung des Anteils der Hochschulzugangsberechtigten und Hochschulabsolventen führt (vgl. Wilmes/Schneider/Crul 2012, S. 41). Aufgrund dieser Tatsachen gilt das Gestaltungsprinzip der *Individualität* in Bezug auf Kinder „mit Migrationshintergrund“ nur eingeschränkt.

5. Fazit

Resümierend muss konstatiert werden, dass die Gestaltungsprinzipien *Objektivität*, *Aufstiegsmobilität* und *Individualität* für eine größenmäßig nicht zu vernachlässigende Anzahl von Schüler_innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ keine allgemeingültigen Parameter des deutschen Bildungswesens darstellen. Vielmehr sind sie für weite Teile der Schüler_innenschaft nichts als ein Mantra, das dazu dient, die Institution Schule in ihrer gegenwärtigen Erscheinungsform zu legitimieren.

Besondere Benachteiligung erfahren Kinder „ohne Migrationshintergrund“ aus sozioökonomisch unterprivilegierten Haushalten. Die größten institutionellen und direkten Bildungsdiskriminierungen aber erfahren Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“. Demnach agieren die Faktoren niedriger sozioökonomischer Status und „Migrationshintergrund“ kumulativ und wirken sich negativ auf den Schulerfolg der Schüler_innen aus, weil das bestehende deutsche Schulsystem noch immer auf eine homogene, monolinguale und sozioökonomisch privilegierte Schüler_innenschaft ausgerichtet ist.

Die Benachteiligung von Kindern „mit und ohne Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen wirkt sich negativ auf die (Bildungs-)Biographie der betreffenden Schüler_innen aus, weil die Beschneidung von Bildungschancen zu der Restriktion von Lebenschancen führt. Die schulische Segregation führt langfristig zu einer gesellschaftlichen Segregation.

Auf normativer Ebene wird das Menschenrecht auf Bildung und auf selbstgewählte Lebensführung verletzt. Dieser Umstand führt gleichzeitig dazu, dass das gesellschaftliche Gleichgewicht und die gesellschaftliche Kohäsion immer weiter schwindet.

Auf gesellschaftpolitischer Ebene muss festgestellt werden, dass die Folgekosten dieser Bildungsdiskriminierung für die Gesellschaft schwieriger zu kompensieren sein werden als die Herstellung von Chancengleichheit. Die beobachtbare Entwicklung hin zu privaten Bildungseinrichtungen vom Elementar- bis hin zum Tertiärbereich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) wirkt sich negativ auf den Bildungserfolg von Kindern „mit und ohne Migrationshintergrund“ aus, weil zusätzlich zu den oben dargestellten eher implizit wirkenden Mechanismen explizite monetäre und konfesionelle Zugangsbarrieren existieren bzw. errichtet werden, um gewisse Schüler_innen vom Besuch prestigeträchtiger Institutionen abzuhalten.

Auf der wissenschaftlichen Ebene müssen Reformmöglichkeiten formuliert werden, um das bestehende schulische System inklusiver, transparenter und diversitätsbewusster zu gestalten (vgl. Fereidooni in diesem Band). Die Schule der Zukunft muss den Bedürfnissen aller Schüler_innen ungeachtet ihrer sozialen, kulturellen, religiösen und ethnischen Herkunft gerecht werden.

Literatur

Ackeren, Isabel von (2005): Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und –strategien in sechs Vergleichsländern. In: Hans Döbert und Hans-Werner Fuchs (Hrsg.), Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich, Münster: Waxmann, S. 15-41.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: wbv.Abrufbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 25.09.2012).

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag.

Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. (3), S. 483-491.

Bos, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Bos et al. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos et al. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos et al. (Hrsg.) (2010): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann.

Bühler-Niederberger, Doris (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B17/2009, S. 3-8.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Förderung von

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Heft 107, Bonn: Eigendruck.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: Leske + Budrich.

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag.

Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutionseffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hrsg.), institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 103-129.

Edgeworth, Francis Ysidro (1890): The Element of Chance in Competitive Examinations. In: Journal of Royal Statistical Society, Jg. 53, Heft 3, S. 460-475.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim (2011): Schule-Migration-Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (2016 i.E.): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen 'mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: Springer VS.

Frederking, Volker et al. (Hrsg.) (2005): Nach PISA. Konsequenzen für die Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden: VS Verlag.

Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich, S. 263 – 279.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag.

Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung, Wiesbaden: VS Verlag. S. 25-50.

Gottschall, Karin/Hagemann, Karen (2002): Die Halbtagsschule: Ein Sonderfall in Europa? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 12-22.

Ha, Kien Nghi (2007): People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Kein Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hrsg.), Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassimus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast. S. 31-40.

Hentges, Gudrun (1999): Gudrun Hentges: Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und »Wilden« in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts, Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.

Ingenkamp, Karlheinz (1989): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung, Weinheim: Beltz.

Kaiser, Astrid (2010). Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 21.Jg. Heft 2, 2010, S. 58-59.

King, Vera (2008): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab' mit meiner Bildung…". Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity In: Jürgen Budde und Katharina Willems (Hrsg.), Bildung als sozialer Prozess – zwischen Ungleichheit und Entwicklungsperspektiven. Weinheim: Juventa, S. 53-72.

Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2010): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster: Waxmann.

Kronig, Winfried (2012): Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In: Sara Fürstenau und Mechhild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-64.

Krüger-Potratz, Marianne (2004): Zusammenfassung der Diskussion (1). Zu den Impulsreferaten von R. Valtin, W. Bos und M. Prenzel. In: Hans Merkens (Hrsg.), Lehrerbildung: IGLU und die Folgen, Opladen: Leske + Budrich, S. 51-52.

Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/1997 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten.

http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf. Abrufbar unter: (Stand: 26.08.2014)

Merton, Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. In: The Antioch Review. Band 8, S. 193-210.

Ministerium für Schule und Weiterbildungs des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf (Stand:26.08.2014)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2004): Schulgesetzt des Landes Rheinland-Pfalz. Abrufbar unter: http://www.mbwjk.rlp.de/uploads/media/Broschuere__Schulgesetz_RLP.pdf (Stand: 26.08.2014).

Neumann, Ursula (2004): Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung für die Grundschule. In: Hans Merkens (Hrsg.), Lehrerbildung: IGLU und die Folgen, Opladen: Leske + Budrich, S. 105-119.

OECD (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche, Münster: Waxmann.

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster: Waxmann.

Pommerin-Götze, Gabriele (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Volker Frederking et al. (Hrsg.), Nach PISA. Konsequenzen für die Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden: VS Verlag, S. 143-162.

Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungswesen – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Münster: Lit.

Rosenthal, Robert/Jacobson, Leonore (1968): Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.

Schweizer, Jochen (2007): Deutsches Schulsystem schadet Kindern! – Die Beweise. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 48-54.

Smolka, Dieter (2002): Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/02, S. 3-11.

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Wiesbaden. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 05.01.2015).

Statistisches Bundesamt (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 26.07.2014).

SVR (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven Abrufbar unter: http://www.svr-migration.de/publikationen/diskriminierung-am-ausbildungsmarkt-ausmass-ursachen-und-handlungsperspektiven/ (Stand: 11.06.2015).

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassimus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld: Transcript.

Tepecik, Ebru (2012): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ressourcen erkennen und Potentiale fördern. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrer-

zimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-132.

Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2002): Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Renate Valtin et al., Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim: Beltz, S.67-76.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1993): Schulgesetz für den Freistaat Thüringen. Abrufbar unter: http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/#erster (Stand: 03.05.2015).

TIES-Studie (2009): Abrufbar unter: http://www.tiesproject.eu/component/option,com_front_page/Itemid,1/lang,de/ (Stand: 15.06.2014)

Wilmes, Maren/Schneider, Jens/Crul, Maurice (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen europäischen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Yildiz, Yalcin (2012): Abitur + Diplom + Doktor = Hartz IV? Der Massen-Exodus bildungserfolgreicher Deutsch-Türkinnen in die Türkei. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-59.

Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen

Karim Fereidooni

„Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt“ (Mecheril 2012)

Seit dem Jahr 2000 werden u.a. von der OECD kontinuierlich Evaluationen im Bildungsbereich durchgeführt. Die Kompetenzvergleichsuntersuchungen, die die Leistungsunterschiede zwischen Kindern „mit und ohne Migrationshintergrund“[1] und „nicht-deutschstämmigen“ Schüler_innen[2] dokumentieren, platzieren das Thema der Beschulung von Kindern „mit Migrationshintergrund“ in den Fokus der (Fach)Öffentlichkeit. Seither erhalten Bildungsforscher_innen zunehmend mehr Aufmerksamkeit. Damit einhergehend werden vielfältige pädagogische Maßnahmen und große finanzielle Ressourcen vor allem in Bezug auf die Erforschung von Bildungsungleichheit eingesetzt. Besonders intensiv wird seit dem Jahr 2000 die spezifische schulische Diskriminierung „allochthoner Schüler_innen“ untersucht, deren Beseitigung einer der zukünftigen Schwerpunkte der Bildungspolitik sein wird (vgl. Diefenbach 2010. Fereidooni 2011. Gomolla/Radtke 2009).

Zunehmend geraten dabei die etablierten schulischen Strukturen des Bildungssystems – beispielsweise die elementarpädagogische Erziehung, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und die Dauer der (gemeinsamen) Beschulungs-

1 Der Zusatz „Migrationshintergrund“ ist in doppelter Hinsicht eine irreführerende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten Schüler_innen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass Sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als „Migrant_in“ bezeichnet? In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Schüler_innen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich auch an der Streuweite der von unterschiedlichen „Migrant_innengruppen“ erworbenen Bildungszertifikate ablesen.

2 Um auf die mannigfaltigen Geschlechter- und Sexualpolitiken zu verweisen, wird in diesem Artikel auf die alleinige Verwendung maskuliner bzw. femininer Endungen verzichtet und stattdessen das Gendergap _ in Kombination mit den Zusätzen „in“ bzw. „innen“ verwendet, um alle Geschlechterkategorien zu inkludieren.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_9

zeit – in das Zentrum der Reformbemühungen, was nicht zuletzt als Reaktion auf die schlechten Kompetenzen von Kindern „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulsystem im Vergleich zu „allochthonen“ Schülern in anderen Staaten zu verstehen ist (vgl. Wilmes/ Schneider/Crul 2011). Aus den partiellen bildungspolitischen Reformbemühungen der Vergangenheit, welche die „regulären Strukturen, Programme und Prozesse der Schule weitgehend außerhalb der Betrachtung ließen“ (Gomolla, 2006, S. 36) hat sich getreu dem Motto: „Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen schulischen Verhältnissen“ (in Anlehnung an Hazibar/Mecheril 2013), die Einsicht entwickelt, dass eine Beseitigung der schulischen Diskriminierung von Kindern „mit Migrationshintergrund“ die Neugestaltung der schulischen Rahmenbedingungen erfordert. Nachfolgend werden zehn Reformvorschläge dargestellt, deren Umsetzung dazu führen könnte, das deutsche Schulwesen gerechter als bisher auszurichten.

1. Mehr investieren und anders verteilen

Ausgangspunkt der Reformvorschläge für das deutsche Schulwesen ist die Forderung nach einer Steigerung der öffentlichen Bildungsausgaben. Im Jahr 2011 haben Bund, Länder und Gemeinden 106,2 Milliarden Euro für das gesamte Bildungssystem (Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich) in der BRD ausgegeben, was einer Pro-Kopf-Investition von ca. 1302 Euro entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2011a). Damit ist diese Summe zwar um 2,6 Prozent höher als die bundesdeutschen Bildungsausgaben im Vorjahr. Bei der langfristigen Analyse der öffentlichen Bildungsinvestitionen ist jedoch die Feststellung zu treffen, dass der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für das Schulwesen (Primar- und Sekundarbereich) am Bruttoinlandsprodukt (BIP) in den Jahren 1995 bis 2008 von 5,1 Prozent auf 4,9 Prozent sank (vgl. OECD 2011). Somit sind die Bildungsinvestitionen im schulischen Bereich geringer als im OECD-Durchschnitt von 5,9 Prozent.

Im Vergleich zu erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten muss allerdings nicht nur die unterdurchschnittliche Finanzierung des deutschen Schulsystems kritisiert werden. Gegenstand der Reformbemühungen sollte ebenso die Diversifizierung der Verwendungsweise von Bildungsausgaben sein, da „in keinem Land der Erde die Bildungsausgaben so ungleich verteilt werden wie in Deutschland“ (Pommerin-Götze 2005, S. 153). Der Verteilungsschlüssel der Bildungsfinanzierung sieht „vom Vorschul- bis zum unteren Sekundarbereich im Vergleich zu den OECD-Ländern unterdurchschnittliche, im oberen Sekundar- und im Tertiärbereich überdurchschnittliche Bildungsausgaben“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2007, S. 117) vor. Bei den erfolgrei-

chen PISA-Teilnehmerstaaten ist es entgegengesetzt (vgl. Pommerin-Götze 2005, S. 153). Aus diesem Umstand ergibt sich, dass besonders in der BRD die soziale Herkunft eine_(r)(s) Schüler_in den individuellen Bildungserfolg determiniert, da die privaten Bildungsausgaben in der BRD „im Vorschul- und Schulbereich weit über dem Durchschnitt der OECD-Länder, im Tertiärbereich dagegen weit darunter liegen“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2007, S. 118).

Diese Grundbedingungen führen zu zwei Reformforderungen für die zukünftige Bildungsfinanzierung: Erstens muss der Anteil der öffentlichen Ausgaben für das Schulwesen am BIP mittelfristig auf acht Prozent und langfristig auf zehn Prozent erhöht werden. Zweitens ist eine Umkehrung der staatlichen Investitionen im Bildungssektor vorzunehmen, was nicht zuletzt dem Staatshaushalt zugute kommt, da Untersuchungen belegt haben, dass „der Nutzen von Investitionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ihre Kosten im frühkindlichen Bildungsbereich (ohnehin) übersteigt“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2007, S. 123). Deshalb müssen Elementar- (Krippe, Hort, Kindergarten, Vorschule) und Primarbereich (Grundschule) sowie die Sekundarstufe I eine stärkere finanzielle Förderung erhalten als dies bislang der Fall ist.

Eine höhere staatliche Investition würde die privaten finanziellen Ausgaben für den Elementar- und Primarbereich mindern, sodass möglicherweise mehr Kinder einkommensschwacher Familien in den Genuss elementarpädagogischer Betreuung kommen würden. Mithilfe der Ressourcenaufstockung und deren Umverteilung könnten dem Förderbedarf aller Kinder in der BRD Rechnung getragen und erste Maßnahmen implementiert werden, die dazu geeignet sind, allen Kindern gleichwertige Startvoraussetzungen im deutschen Bildungswesen zu ermöglichen.

2. Elementarpädagogische Einrichtungen als Bildungsinstitutionen

Die Anzahl von Mitarbeiter_innen in Krippen, Horten und Kindergärten ohne abgeschlossene Ausbildung beträgt 2,2 Prozent und der Anteil von Erzieher_innen mit Hochschulabschluss liegt bei 4,8 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011b). Dieses niedrige Ausbildungsniveau der Mitarbeiter_innen steht in keiner adäquaten Relation zu den stetig steigenden Anforderungen an die Arbeitswelt der elementarpädagogischen Institutionen. So sind Letztere nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Diversifizierung der Adressaten gestiegen. Vor diesem Hintergrund sollte der Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass „frühes Lernen die Effektivität späteren Lernens fördert“ (Schweizer 2007, S. 50) im Wissen um die statistisch belegte Tatsache, dass „die Erträge bildungs-

politischer Maßnahmen umso höher sind, je eher sie einsetzen“ (Schweizer, 2007, S. 50).

Die Mitarbeiter_innen elementarpädagogischer Einrichtungen müssen sich aufgrund der sprachlichen Diversität der Kinder Kenntnisse in der „Neurobiologie, Lern- und Entwicklungspsychologie“ (Diedrich-Wabnitz, 2003, S. 78), Spracherwerbs- und Zweitspracherwerbsforschung und der Rassismuskritik (vgl. Mecheril et al. 2010) aneignen und überdies in der Lage sein, sich in mehreren Sprachen einer Migrationsgesellschaft verständigen zu können. Um den sprachlichen und kulturellen Bedürfnissen der Kinder entgegenzukommen, benötigen die Beschäftigen in den Elementareinrichtungen eine qualifiziertere Ausbildung als die bisherige. Damit ein dahingehender Paradigmenwechsel vollzogen werden kann, müssen Kindergärten als Bildungseinrichtungen anerkannt werden. Für Mitarbeiter_innen derartiger Bildungsinstitutionen müssen künftig spezielle Studiengänge eingerichtet werden. Um dem Kooperationsgedanken Rechnung zu tragen, pädagogisches Wissen zu vereinheitlichen sowie Übergänge von einer Bildungsinstitution in die nächste zu vereinfachen, ist es sinnvoll, dass „Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen ein gemeinsames Grundstudium absolvieren“ (Wehrmann, 2003, S. 294). Diese prozedualen Reformen müssen von einer normativen Grundhaltung begleitet werden, die der „institutionellen Geringschätzung des Elementarbereichs sowie die der pädagogischen Fachkräfte in den elementarpädagogischen Einrichtungen“ (Wagner, 2002, S. 66) entgegenwirkt. Hieraus ergibt sich eine Erhöhung der Vergütung des Erzieher_innen-Berufs.

Die Angleichung des Niveaus elementarpädagogischer Institutionen in der BRD an den vorschulischen Einrichtungen erfolgreicher PISA-Teilnehmerstaaten ist möglich und notwendig. Dies würde dem Umstand Rechnung tragen, dass „mit Ausnahme von Deutschland (…) in allen europäischen Ländern die Ausbildung zumindest eines Teils des pädagogischen Personals in elementarpädagogischen Einrichtungen auf Hochschulniveau angesiedelt ist“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2007, S. 39).

3. Intensivere Förderung und spätere Selektion

Wie der IGLU-Test 2001 festgestellt hat, werden Kinder „mit Migrationshintergrund“ in der Grundschule aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen, die nicht auf die Beschulung einer Migrationsgesellschaft ausgelegt sind, benachteiligt. Daher sind Reformmaßnahmen, die einen Wandel dieser institutionellen Parameter herbeiführen, vonnöten.

Der Schwerpunkt des deutschen Bildungssystems liegt gegenwärtig zu wenig auf Förderung, sondern vielmehr auf frühzeitiger Selektion. Die Unterteilung der Schüler_innenschaft in drei Schulformen erfolgt aufgrund der Annahme, homogene Lerner_innengruppen bildeten die effektivste Ausgangsbasis eines guten Unterrichts. Die Folge des dreigliedrigen Schulsystems ist eine zu frühzeitige Trennung von Grundschüler_innen auf unterschiedliche Weiterführende Schulen. Insbesondere für Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse, ist der Interventionszeitraum der primären Bildungseinrichtungen zu kurz, um eine spezielle Förderung vornehmen, bestehende Defizite beseitigen und mitgebrachte Wissensbestände wie beispielsweise die Mehrsprachigkeit aktivieren zu können. Aufgrund dieser Erkenntnisse sind sowohl die adressatenorientierte, individualisierte Förderung von Kindern „mit Migrationshintergrund" als auch die Verlängerung der Grundschul- bzw. Interventionszeit sowie die längerfristige gemeinsame Beschulung aller Kinder erforderlich.

Die Grundschulzeit sollte einheitlich sechs Schuljahre betragen. Zudem müssen Intransparenz und Fehlerhaftigkeit von – auf subjektiver Einschätzung beruhenden – Übergangsempfehlungen behoben werden, die zu zusätzlicher schulischer Diskriminierung von Kindern „mit Migrationshintergrund" beitragen.[3] Um diese Übergangsempfehlungen und somit die schulische Segregation obsolet zu machen, muss das dreigliedrige deutsche Schulsystem zugunsten einer einheitlichen Gesamtschule transformiert werden.

Die erfolgreichen IGLU- und PISA-Teilnehmerstaaten belegen, dass eine längere Grundschulzeit sowie das gemeinsame Lernen aller Kinder an Gesamtschulen nicht nur den „leistungsschwachen", sondern in gleichem Maße den „leistungsstarken" Schülern zugute kommt. Deshalb müssen strukturelle Bildungsreformen „die Transformation des selektiven zu einem inklusiven Schulsystem betreiben und die Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen (…) zum Handlungsschwerpunkt machen" (Demmer 2007, S. 390). Denn die frühzeitige Selektion von Schüler_innen in unterschiedliche Schulformen ist pädagogisch wenig förderlich. Zum einen ist das Lernpotenzial zehnjähriger Kinder nicht vollständig ausgereift, um bereits eine weitreichende Selektion vornehmen zu können. Zum anderen ist die Objektivität der Übergangsempfehlungen der Grundschullehrer_innen nicht ausreichend gewährleistet, da neben scheinbar objektiven Kriterien wie der Schulleistung (vgl. die diesbezügliche Kritik von Fereidooni/Zeoli in diesem Band) ebenso – von Sympathieempfindungen geprägte – subjektive Kriterien wie Sozialschichtzugehörigkeit, Bildungsgrad der Eltern, sowie „Migrationshintergrund" Entscheidungsrelevanz besitzen. Zusätzlich müssen Übergangsempfehlungen aufgrund ungleicher Bil-

3 Mehr als drei Viertel (…) nicht empfohlener Gymnasialschül_innen bestehen im Durchschnitt die Probezeit auf dem Gymnasium. vgl., Rösner (2007), S. 18.

dungsvoraussetzungen kritisch diskutiert werden. Aufgrund der mangelnden Chancengleichheit in Folge der divergierenden familiären Hintergründe der Schüler_innen muss die frühzeitige Selektion von Schüler_innen aufgehoben werden. Der Verzicht auf frühzeitige Schüler_innen-Auslese würde auch nicht zu Leistungsnivellierung führen wie die genannten Studien belegen, denn sowohl die „leistungsschwachen“ als auch die „leistungsstarken“ Schüler profitieren von dem Konzept der schulischen Koedukation.

4. Unterstützungs- statt Auslesemechanismus

Das deutsche Schulsystem reagiert auf den Leistungsabfall von Schüler_innen nicht mit verstärkten Unterstützungsbemühungen, sondern mit Auslesemechanismen wie z.B. Zurückstellungen, Klassenwiederholungen oder Schulformwechsel. Durchschnittlich „kommt es bei jedem dritten Schüler im Verlauf seiner Schullaufbahn zu zeitlichen Verzögerungen, was im internationalen Vergleich eine hohe Quote ist“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69).

PISA und IGLU zufolge ist die Sanktionsschwelle der Lehrer_innen gegenüber „allochthonen Schüler_innen“ besonders niedrig. Obwohl das Wiederholen einer Klassenstufe pädagogisch keine nachgewiesenen positiven Effekte hat und eine zusätzliche finanzielle Belastung für das gesamte Bildungssystem darstellt, ist das Risiko nicht versetzt zu werden „bei Kindern mit Migrationshintergrund in den Jahrgangsstufen eins bis drei viermal höher als bei anderen Grundschulkindern“ (Gomolla 2006, S. 33). Dieses erhöhte Risiko kommt nicht aufgrund kognitiver Leistungsunterschiede zwischen „allochthonen“ und „autochthonen“ Schülern zustande, sondern ist Ausdruck des allgemeinen Exklusionshabitus des deutschen Bildungssystems und der speziellen institutionellen Diskriminierung von Schülern „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen.

Erfolgreiche IGLU- und PISA-Teilnehmerstaaten, deren schulische Parameter auf Unterstützungsleistungen ausgerichtet sind, verzichten auf Sanktionsmaßnahmen wie Klassenwiederholungen. In einigen Ländern – beispielsweise in Schweden und Dänemark – gibt es eine Regelversetzung und außerdem besteht keine Möglichkeit Schüler_innen in eine andere Schulform zu versetzen bzw. „abzuschulen“, weil alle Kinder in einer Schulform unterrichtet werden. Die Bildungssysteme solcher Staaten befördern die permanente Unterstützungs- und Inklusionsleistung von Lehrkräften, weil diese ihre Schüler_innen nicht auf andere Schulen verweisen können. Eine derartige Konzeption gilt es zu adaptieren. Der Grundsatz des deutschen Bildungssystems muss lauten: „Je weniger ein

Kind von zu Hause mitbringt, je schwächer die Leistungsvoraussetzungen sind, desto stärker sollte die öffentliche Förderung sein“ (Fischer 2007, S. 8).

5. Binnendifferenzierung und Heterogenitätspostulat

Das deutsche Schulsystem hat im Vergleich zu denen anderer OECD-Staaten aufgrund der Dreigliedrigkeit zwar die homogensten Klassen, zugleich jedoch die heterogensten Schüler_innenkompetenzwerte beim PISA-Test. Die Leistungsunterschiede innerhalb deutscher Schulklassen können bis zu zwei Jahrgänge betragen. Trotzdem wird Binnendifferenzierung im Unterricht nicht in ausreichendem Maße angewendet (vgl. Auernheimer 2007, S. 89). In den erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten hingegen erhalten „leistungsstarke“ Schüler_innen andere oder zusätzliche Aufgaben, während „leistungsschwache“ Schüler_innen Wiederholungsaufgaben bearbeiten, um den Anschluss an die Lerngruppe nicht zu verlieren. Diese Unterrichtsmethodik kann als Abhilfe zu künstlicher Gleichmacherei der Schüler_innenschaft verstanden werden, um die schulische Förderung an die Bedürfnisse der Schüler_innen anzupassen. Denn auch diesbezüglich gilt: „Gleichbehandlung unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit führt zur Aufrecherhaltung oder zur Herstellung von Ungleichheit“ (Wagner, 2002, S. 63). Allerdings kann die vorgeschlagene Binnendifferenzierung nur angewendet werden, wenn die Schüler*innenzahl pro Klasse nicht mehr als 15 beträgt.

6. Der Ausbau der Ganztagsschule

Die Ganztagsschule bietet viele positive Aspekte sowohl für Schüler_innen, Eltern als auch für Lehrer_innen: Es sollen „fachliche und überfachliche Kompetenzen, soziale und kreative Fähigkeiten, Interessen und Wertorientierungen befördert werden“ (Holtappels 2007, S. 376). Somit ist Ganztagsbetreuung nicht nur auf die Behebung von Leistungsdefiziten durch Hausaufgabenbetreuung und Tutorien ausgerichtet, sondern trägt weiterhin zu einer Persönlichkeitsreifung der Schüler_innen durch musische und künstlerische Erziehung bei. Um ein breites Ganztagsangebot konzipieren zu können, sollten schulische Kooperationsvereinbarungen mit ortsansässigen Vereinen geschlossen werden. Zudem kombiniert die Ganztagsschule eine „Entlastungsfunktion“ (ebd., S. 371) mit einer „stärkeren Einbindung der Eltern in den Schulbetrieb“ (ebd., S. 371), weil sie mit der Berufstätigkeit vereinbar ist. Dabei ist die innerschulische Beteiligungsbereitschaft von Eltern, deren Kinder in Schulen ganztägiger Konzeption

unterrichtet werden, unter Umständen sogar stärker ausgeprägt als von Eltern deren Kinder an Halbtagsschulen unterrichtet werden. Außerdem belegen wissenschaftliche Studien, dass „die Zufriedenheitswerte der verschiedenen im Ganztagsbetrieb beruflich agierenden Gruppen (…) einen positiven Wert erreichen“ (Ebd., S. 302). Die Lehrkräfte können einerseits eine positive Entwicklung der Leistungskompetenzen der Schüler_innen verfolgen. Zum anderen orientiert sich die Betreuung am Nachmittag an informellen Kommunikationsformen, die sich positiv auf die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung auswirken und sie intensivieren kann.

Besonders gute Auswirkungen hat die Ganztagsschulbetreuung auf Kinder, die bei der Hausaufgabenerledigung nicht auf die Unterstützungsfunktion ihrer Eltern zurückgreifen können. Für diese Schüler_innengruppen käme die Ausweitung der Ganztagsschule einer ganzheitlichen bildungsbefördernden Maßnahme gleich (vgl. Mannitz 2002).

Trotz der wissenschaftlich nachgewiesenen positiven Auswirkungen der Ganztagsschulbetreuung auf alle beteiligten Gruppen, wurde im Jahr 2009 nur jede_r vierte Schüler_in an einer allgemeinbildenden Ganztagsschule beschult (vgl. Kultusministerkonferenz 2011). Im Zuge einer strukturellen Bildungsreform sollte folglich die Zahl der bundesdeutschen Ganztagsschulen, die im Vergleich zu anderen europäischen Staaten „nur eine geringe Rolle spielt“ (Reuter 2002, S. 37), in erheblichem Umfang gesteigert werden.

7. Die Kultur der Anerkennung

Die erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten haben bewiesen, dass die Inklusion in eine Gesellschaft und in ein Bildungssystem nicht der Aufgabe der Erstsprache bzw. der „Herkunftskultur“ bedarf. Vielmehr ist die Förderung der Mehrsprachigkeit und „Herkunftskultur“ sowohl für die Erlernung der Verkehrs- und Unterrichtssprache sowie für den Bildungserfolg in allen Schulfächern als auch für die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Schüler_innen von großer Bedeutung. Ziel der Anerkennung von Vielfalt und der doppelten Förderung von Erst- und Zweitsprache ist der funktionale Bilingualismus bzw. die lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 2004). Dieser ist nicht zuletzt erstrebenswert, weil sich die ganzheitliche Förderung aller Sprachen und „Kulturen“ einer Gesellschaft positiv auf den Bildungserfolg von Schüler_innen auswirkt.

8. Der multilinguale Habitus als Normalfall

Ein Grund für die Bildungsbenachteiligung von Kindern „mit Migrationshintergrund“ ist der monolinguale Habitus deutscher Schulen (vgl. Gogolin 1998). Aufgrund der Tatsache, dass ein Teil der Schüler_innen erst nach ihrer Einschulung mit dem Erwerb der deutschen Unterrichtssprache beginnt und in Folge dessen einen Hauptteil ihrer Primarschulzeit der Entwicklung ihrer Deutschkompetenz widmen muss, können sich Defizite bei der Aneignung der Unterrichtsinhalte ergeben. Die Inklusion der Mehrsprachigkeit der Schüler_innen in den regulären Schulunterricht könnte hier zu einer Minderung der institutionellen Bildungsbenachteiligung „allochthoner“ Schüler_innen führen. Wissenschaftliche Studien belegen, dass die erstsprachliche Beschulung von Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ beim Erwerb der Verkehrssprache unterstützend wirkt (vgl. Ackeren 2005, S. 33).

9. Die Aufwertung der rassismuskritischen Pädagogik in der Lehreraus- und -fortbildung

Die deutschen Universitäten weisen Defizite im Bereich der rassismuskritischen Lehramtsausbildung (vgl. Fereidooni/Massumi 2015) auf. Zum einen wird der rassismuskritischen Pädagogik derzeit eine zu geringe Bedeutung in der universitären Forschung beigemessen. Zum anderen wird den Lehramtsstudent_innen in der pädagogischen Lehre keine adäquate rassismuskritische Ausbildung zuteil. Um diese Defizite der Lehreraus- und -fortbildung zu beseitigen, ist sowohl für die universitäre Forschung und Lehre als auch für den Bereich der Lehrerfortbildung intensivere Bedarfsanpassung erforderlich. Ziel muss dabei erstens die stärkere Einbettung der rassismuskritischen Pädagogik in die pädagogische Fachwissenschaft, zweitens die Intensivierung der rassismuskritischen Lehre und drittens die Erhöhung der Akzeptanz rassismuskritischer Fortbildungsmaßnahmen beim Lehrpersonal sein.

Eine sinnvolle Maßnahme wäre daher, rassismuskritische Inhalte dem regulären Kanon des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für Lehramtsstudierende hinzuzufügen. Rassismuskritische Inhalte sollten nicht länger als „Rand- und Zusatzaufgabe in einem ansonsten unveränderten Schulbetrieb behandelt“ (Gomolla, 2006, S. 168) werden. Vielmehr müssen sie sowohl selbstverständlicher Teil der Lehreraus- und -fortbildung als auch des alltäglichen Unterrichts werden.

10. Die Diversifizierung des Lehrpersonals

Obwohl der Anteil „allochthoner“ Schüler_innen „in einigen Regionen Deutschlands bis zu fünfzig Prozent und mehr beträgt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 11), gibt es keine verlässlichen statistischen Erhebungen, die den Anteil von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ exakt ermitteln, weil es „in Deutschland an umfassenden und repräsentativen Statistiken mangelt“ (Tartakowska/Ackermann 2008, S. 1). Schätzungen der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern beziffern den Anteil von Lehrkräften mit ausländischem Pass auf 1 Prozent (vgl. Karakasolglu 2011, S. 122). Hingegen wird der Anteil deutscher Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ auf 6,1 Prozent geschätzt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 82). Dieser Wert soll in den nächsten Jahren noch erhöht werden, weil die Bildungspolitik antizipiert, dass Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“ das Lernverhalten „allochthoner“ Schüler_innen positiv beeinflussen: Es wird angenommen, dass „Schüler aus ethnischen Minderheiten eine weniger starke Bedrohung durch Stereotype [fühlen, Anm.d.Verf.], wenn ihr Lehrer derselben ethnischen Minderheit statt der Mehrheitsgruppe angehört“ (Diefenbach 2007, S. 131). Neben einer Verbesserung des Lernklimas letztgenannter Schülergruppen hat der „Migrationshintergrund“ von Lehrer_innen – wie Studien aus den Niederlanden und Deutschland bewiesen haben – auch positive Effekte auf die schulische Performanz „allochthoner“ Kinder (vgl., Crul 2002. Stiftung Mercator 2009). Zudem wird angenommen, dass die Akzeptanz „allochthoner“ Lehrer_innen im Sinne einer Vorbildfunktion für Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“ höher sein soll als diejenige „autochthoner“ Lehrer_innen, weil erstere eine stärkere Identifikation bei Kindern ähnlicher familiärer Hintergründe auslösen (vgl. Diefenbach 2007, S. 132). Außerdem sollen „allochthone“ Lehrer_innen einen Vorteil gegenüber „autochthonen“ Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Eltern „mit Migrationshintergrund“ haben: Zum einen wird vermutet, dass sprachliche Barrieren aufgrund derselben Herkunft und Erstsprache der Gesprächspartner umgangen werden können und zum anderen wird angenommen, dass Teile „autochthoner“ Eltern, die selbst Opfer von Diskriminierungen durch Beamte bzw. staatliche Institutionen geworden sind, ihre Hemmungen in Bezug auf „allochthone“ Beamte ablegen. Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“ können, so die Annahme, demzufolge zu einer Verbesserung der Lehrer_innen-Eltern-Beziehung beitragen.

Angemerkt werden muss allerdings, dass in diesem Bereich in der bundesrepublikanischen Forschung erhebliche Desiderate bestehen, deren Beseitigung zu mehr Informationen über den Einsatz „allochthoner“ Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf die schulische Performanz „allochthoner“ Schüler_innen

führen kann (Vgl. Bräu et al. 2013. Edelmann 2008. Fereidooni 2012. Georgi/ Kara Karakaş/Ackermann 2011. Rotter 2014). Zudem müssen institutionelle und individuelle Rassismuserfahrungen von (angehender) Lehrer_innen thematisiert und ernst genommen werden (vgl. Fereidooni 2016 i.E.).

Literatur

Ackeren, van Isabell (2005): Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: Hans Döbert und Hans-Werner Fuchs (Hrsg.), Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich, Münster: Waxmann, S. 15-41.

Auernheimer, Georg (2007): Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 85-92.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: Bertelsmann.

Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.

Crul, Maurice (2002): Success breeds success. Moroccan and Turkish stdent mentors in the Netherlands. In: International Journal for the Advancement of Counselling, 24(4), S. 275-287.

Demmer, Marinne (2007): Vom PISA-Schock zur PISA-Show: "Wie hältst du´s mit der Selektion?" bleibt die Gretchenfrage des deutschen Schulsystems. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 99(4), S. 390-399.

Diedrich-Wabnitz, Angelika (2003): Die Erweiterung des Möglichen. Bausteine für eine Kultur des Lernens. In: Politische Studien, 54(5), S. 67-83.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen, Berlin: Lit.

Fereidooni, Karim (2011): Schule-Migration-Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Abrufbar unter: http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung?p=all (Stand: 07.01.2016).

Fereidooni, Karim (2016 i.E.): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referenar*innen und Lehrer*innen 'mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Dietlind (2007): Einleitung: Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 7-11.

Georgi, Viola B./Karakaş, Nurten/Ackermann, Lisanne (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61.

Gomolla, Mechtild (2006): Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf und Strategien. In: Mechild Gomolla (Hrsg.), Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele, Münster: Waxmann, S. 31-55.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.

Gogolin, Ingrid (1998): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage. Münster: Waxmann.

Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 1/2013. Abrufbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/202/183 (Stand: 11.06.2015).

Holtappels, Heinz G. (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.

Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann, S. 121-135.

Kultusministerkonferenz (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 – 2009. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf (Stand: 11.06.2015).

Mannitz, Sabine (2002): Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hrsg.), Staat-Schule-Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern, Münster: Waxmann, S. 255-320.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.

Mecheril, *P. (2012).* Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen". Abrufbar unter: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Kommentar_Mecheril_UniOldenburg_Druckfassung.pdf (Stand: 11.06.2015).

OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011. Länderanalyse Deutschland. Abrufbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/31/11/48669662.pdf (Stand: 10.06.2015).

Pommerin-Götze, Gabriele (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

In: Volker Frederking, Hartmut Heller/Annette Scheunpflug (Hrsg.), Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden: VS Verlag, S. 143-162.

Reuter, Lutz R. (2002): Folgerungen aus den PISA-Befunden. In: Hans Döbert, Botho von Kopp, Renate Martini und Manfred Weiß (Hrsg.), Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven, Neuwied: Luchterhand, S. 35-47

Rösner, Ernst (2007): Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 15-24.

Rotter, Carolin (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, Wiesbaden: Springer VS.

Schweizer, Jochen (2007): Deutsches Schulsystem schadet Kindern! – Die Beweise. In: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster: Waxmann S. 48-54.

Statistisches Bundesamt (2011a): Bildungsbericht 2011. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206117004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 9.06.2015).

Statistisches Bundesamt (2011b): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Sozialeis/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402117004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 6.06.2015).

Stiftung Mercator (2009): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Abrufbar unter: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Bildung/Foerderunterricht_frei/Downloads/FoeU_Kurzbericht_der_Evaluation.pdf (Stand: 3.06.2015).

Tartakowska, Magdalena/Ackermann, Lisanne (2008): Diskriminierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Abrufbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1496.asp (Stand: 2.06.2015).

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS Verlag.

Wagner, Petra (2002): Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 24(3), S. 62-70.

Wehrmann, Ilse (2003): Zukunft der Kindergärten – Kindergärten der Zukunft. Neue Formen der Kindergartenbetreuung. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg: Herder, S. 294-316.

Wilmes, Maren/Schneider, Jens/Crul, Maurice (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann, S. 30-46.

Was ist mit den Religionen? Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule

Ulla Ohlms

1. Vielfalt sehen und begreifen

Das Engagement für eine interkulturelle Schulenwicklung ist getragen vom Wunsch, die gesellschaftliche Realität auch in der Schule abzubilden. Wenn inzwischen ein Viertel unserer Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte hat, dann muss die zentrale Institution des Lernens diese Tatsache auch widerspiegeln. Es geht dabei um Gerechtigkeit. Die vielen Kinder und Jugendlichen ohne deutsche Wurzeln haben ein Recht, sich mit ihrem „Anderssein" in der Schule wiederzufinden. Sie dürfen erwarten, dass das „Fremde" als willkommener Teil des Ganzen integriert wird.

Wer sich für interkulturelle Schulentwicklung einsetzt, meint meist die Sprachen, die Kulturen, die ethnischen Herkünfte, die „anderen" Traditionen. In einer so weitgehend säkularisierten Gesellschaft wie der deutschen werden die Religionen aber oft vergessen. Dabei ist es wichtig, die mitgebrachten Religionen zu akzeptieren und ihnen durch einen festen Platz in der Schule die notwendige Wertschätzung zu geben. Es geht um den Islam. Er ist die zahlenmäßig größte Religion, die im Rahmen der Zuwanderung mitgebracht wurde. Er ist die Religion, die keine langjährige Tradition in Deutschland hat und die für viele Christen und konfessionell nicht gebundene Menschen fremd ist.

Im Folgenden beziehe ich mich auf Nordrhein-Westfalen. Das größte deutsche Land ist im Hinblick auf Zuwanderung und auf die Vielfalt von Religionen prototypisch für die westlichen Länder der Bundesrepublik. Nordrhein-Westfalen ist außerdem Vorreiter in der Einrichtung von Religionsunterricht außerhalb der christlichen Traditionen.

Nordrhein-Westfalen hat 18 Mio. Einwohner, 2,8 Mio. Schüler und 180.000 Lehrer. 26 Prozent der Schüler haben einen Migrationshintergrund (ohne Berufskollegs). In den Grundschulen liegt der Anteil bei 29 Prozent. In Nordrhein-Westfalen leben 1,3 bis 1,5 Mio. Muslime – so die nordrhein-westfälische Sonderauswertung einer Studie, die die Deutsche Islamkonferenz über muslimisches Leben in Deutschland in Auftrag gegeben hatte. Von den 2,8

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_10

Mio. nordrhein-westfälischen Schülern sind 320.000 muslimischen Glaubens (2009/2010) (vgl. MAIS 2011).

Beide Botschaften – „wir haben viele Einwanderer“ und „wir haben viele Muslime“ – sind aber in der Mehrheitsgesellschaft noch nicht angekommen. Und wenn, dann werden sie überwiegend als Problem kommuniziert. Wie sonst ist die folgende Beobachtung zu verstehen? Wächst ein Kind deutsch-englisch oder deutsch-italienisch auf, gilt das als chic. Diese Zweisprachigkeit wird bewundert. Wächst ein Kind deutsch-türkisch oder deutsch-russisch auf, dann hat es in der öffentlichen Wahrnehmung ein Problem. Wer würde je eine französische Mutter auffordern, mit ihrem Kind nur Deutsch zu sprechen? Aber genau dieses möchte man türkischen Eltern abverlangen. Eine Zumutung. Im Bewusstsein vieler Menschen ist Multikulturalität noch nicht als Chance für Familien, für Kinder, für Schule und für die gesamte Gesellschaft angekommen.

Dass wir auch ein Land mit unterschiedlichen religiösen Ausprägungen sind, fällt meist nur in Bezug auf die Muslime auf. Im Allgemeinen verschwinden die Bekenntnisse hinter der weitgehend säkularisierten Oberfläche unserer Gesellschaft. Und wenn schon 35 Prozent keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören, dann ist die Religionszugehörigkeit kaum ein Thema. Die Gruppe der Konfessionslosen hat mehr „Mitglieder“ als die beiden christlichen Kirchen je einzeln.

In letzter Zeit betrachtet man Zuwanderer häufig nicht mehr mit Blick auf ihre ethnische Herkunft – man sortiert sie in die religiöse Schublade. So werden aus türkeistämmigen Kindern plötzlich muslimische Schüler, und jugendliche Delinquenten stammen nicht mehr aus Marokko oder Albanien, sondern sind schlicht Muslime. Diese Zuschreibungen in Form einer „Überislamisierung“ diskreditieren die Religion. Ein Straftäter italienischer Herkunft mit mutmaßlicher Mafia-Verbindung wird jedenfalls nie als Katholik präsentiert.

2. Religiöse Vielfalt ist eingeschränkt

Schon immer hat sich Schule bemüht, auf die religiösen Besonderheiten ihrer Schüler Rücksicht zu nehmen. Richtigerweise wird bei der Schulverpflegung auf Schweinefleisch verzichtet, und selbstverständlich gibt das Schulministerium vor, an welchen hohen religiösen Feiertagen Kinder anderer Religionen Anspruch auf eine Freistellung vom Unterricht haben.

Aber das reicht nicht. Das Grundgesetz schreibt der religiösen Erziehung in der Schule eine wichtige Funktion zu. So ist in Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz festgelegt, dass der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach ist. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstim-

mung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Dieses Zusammenwirken von Staat und Religionsgemeinschaft bezeichnet man als „Res mixta“.

Und da beginnt das Problem. Lassen sich bei den christlichen Kirchen, bei der jüdischen Kultusgemeinde, bei den griechisch-, syrisch- und russisch-orthodoxen Gemeinden Organisationsformen finden, die die Grundsätze ihrer Glaubensgemeinschaft gegenüber dem Staat vertreten können, so ist dies bei den Muslimen nicht ohne Weiteres gegeben. Die Muslime sind anders organisiert. Es gibt kein Taufregister wie bei den Christen, und hierarchische Strukturen mit einer Spitze, die die Glaubensgemeinschaft nach außen vertreten könnte, sind fremd – zumindest für den sunnitischen Islam. Und dem gehören die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler an.

Wer also gibt dem Staat, der Schulaufsicht, die richtigen Glaubensinhalte vor, die für einen islamischen Religionsunterricht in die Lehrpläne, Schulbücher und Lehramtsausbildungen gehören? Der Staat legt fest, was in Mathematik, Deutsch, Erdkunde und allen anderen Fächern gelehrt und gelernt wird. Aber er ist weltanschaulich neutral und kann nicht die Inhalte des Religionsunterrichts bestimmen. Der Staat darf keine Religion bevorzugen. Ihm steht ein Urteil über Glaubensinhalte nicht zu.

In Nordrhein-Westfalen haben sich Schulpolitiker und Verwaltung schon lange Zeit darum bemüht, in der Schule ein religiöses Spektrum zum Leben zu bringen, das über die beiden christlichen Konfessionen hinausgeht.

Nordrhein-Westfalen bietet seit 1986 im Rahmen des staatlichen muttersprachlichen Unterrichts islamische Unterweisung für die Schüler muslimischen Glaubens an. Alle türkischen, arabischen, bosnischen, marokkanischen, irakischen und albanischen Schüler, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, werden seitdem mit religionskundlichen Informationen versorgt. Der muttersprachliche Unterricht umfasst drei Aspekte: Sprache, Landeskunde und islamische Unterweisung. Die islamische Unterweisung vermittelt religiöses Wissen und Verstehen, islamische Tradition und Geschichte. Dieser Unterricht hilft den muslimischen Schülern in einem vom christlichen Glauben geprägten Land als Muslime zu leben und sich als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft zu fühlen (vgl. Kiefer 2005).

3. Zeit überbrücken mit dem „Platzhalter“ Islamkunde

Das Bestreben, Islamunterricht zu etablieren, scheiterte an den passenden Partnern auf islamischer Seite. Die islamischen Vereine wurden aus rechtlichen Gründen nicht als Ansprechpartner akzeptiert – in Nordrhein-Westfalen nicht

und auch nicht in den anderen Ländern. Deshalb wurde in NRW 1999 der Schulversuch „Islamische Unterweisung in deutscher Sprache“ eingerichtet. Er bot die Möglichkeit, muslimische Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam in deutscher Sprache zu unterrichten. Der Schulversuch war Platzhalter und Übergangslösung bis ein Verfahren gefunden wurde, mit dem die Vorgaben von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz eingelöst werden konnten.

Der Schulversuch wurde gründlich vorbereitet: Muslimische Muttersprachenlehrkräfte mit guten bis zufriedenstellenden Deutschkenntnissen wurden ausgesucht und ein Jahr lang fortgebildet. Später kamen rund 20 Islamwissenschaftler hinzu, die darin fortgebildet wurden, ihr umfangreiches Religionswissen in kleinen, methodisch gut verpackten Portionen an die Schüler zu bringen. 2004 wurde der Schulversuch sprachlich umbenannt in „Islamkunde“ (vgl. Ucar 2010).

Im Schuljahr 2009/10 nahmen 10.541 Schüler an 133 Schulen daran teil. Es waren Lehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe I erstellt worden. Auch kamen nach und nach Schulbücher auf den Markt, die sich an den Lehrplänen orientierten und wichtiges Handwerkszeug für die Lehrkräfte waren. Rund 80 Lehrkräfte unterrichteten im Schulversuch Islamkunde.

Die Ziele der Islamkunde sind:

1. Wissen und Information über den Islam vermitteln,
2. Die Schüler mit dem Koran und seiner Botschaft bekanntmachen,
3. Islamische Traditionen bewusst machen,
4. Verschiedene Deutungsmöglichkeiten erkennen,
5. Hilfe bei der Entwicklung einer islamischen Identität in der Diaspora geben,
6. Orientierungshilfe bei der Ausrichtung des eigenen Lebens bieten,
7. Die (deutsche) Sprache der Schüler fördern und islamische Metaphorik nahebringen,
8. Motivierung der Schüler auf der Grundlage islamischer Quellen, eigenverantwortlich zu leben und zu handeln,
9. Ein gutes Zusammenleben von Muslimen und Andersgläubigen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung fördern.

Der Schulversuch Islamkunde repräsentiert ein religionskundliches Fach – schließlich ist er ohne die bei einer „Res mixta“ notwendige Mitwirkung einer Religionsgemeinschaft entstanden. Verzichtet wird auf Elemente der Glaubensverkündigung, auf Spiritualität und auch die Einübung der religiösen Praxis hat keinen Platz in einem solchen Unterricht.

4. Hängepartie oder wer vertritt die Muslime?

In Deutschland wurde die Forderung nach konfessionellem islamischem Religionsunterricht vor allem von den vier islamischen Verbänden – Ditib, VIKZ, Zentralrat der Muslime und Islamrat – vorgetragen. Schon immer verstanden sich diese Vereine als Religionsgemeinschaften, die dem Staat als Ansprechpartner für den Religionsunterricht gegenübertreten konnten. Diese Rechtsauffassung teilten die Landesregierungen nicht. Vielmehr sahen sie die Verbände als Zusammenschlüsse, die die folgenden rechtlichen Anforderungen an eine Religionsgemeinschaft nicht erfüllten:

1. Religiöser Konsens
   Die Mitglieder der Gemeinschaft müssen sich zu den religiösen Überzeugungen bekennen, auf denen die Gemeinschaft beruht.
2. Umfassende Pflege der Religion
   Die Gemeinschaft muss sich der Pflege der Religion in ihrer „Totalität“ widmen. Im Gegensatz dazu nehmen religiöse Vereine (wie z.B. Caritas) nur einzelne religiöse Aufgaben wahr.
3. Religion als zentraler Gegenstand
   „Zentralität des Bekenntnisses“, d. h.: Religionsgemeinschaften können auch politische, kulturelle und wirtschaftliche Aktivitäten entfalten, aber das Religiöse muss immer im Zentrum aller Aktivitäten stehen.
4. Klare Regelung der Mitgliedschaft
   Religionsunterricht ist in Nordrhein-Westfalen Pflichtfach, d. h. jeder Schüler dieses Bekenntnisses muss daran teilnehmen, sofern er oder seine Eltern ihn nicht abmelden. Das setzt eine klare Mitgliedschaft voraus.

Hinzu kommt, dass – schon wegen der Fürsorgepflicht des Staates gegenüber seinen Schülern – die Verfassungstreue des Verbandes gegeben sein muss.

Seit Dezember 1998 haben zwei islamische Verbände das Land Nordrhein-Westfalen verklagt und einen Rechtsstreit über alle Instanzen geführt, der durch Erfolge und Niederlagen auf beiden Seiten gekennzeichnet war. Zum Schluss ruhte das Verfahren – Stillstand im Bemühen, islamischen Religionsunterricht zu schaffen.

Auch der 2007 erfolgte Zusammenschluss der vier Verbände zum „Koordinationsrat der Muslime“ löste die genannten Probleme nicht. Die neue Organisationsform änderte die Rechtsauffassung der Regierung nicht.

5. Rot-grüne Regierung schafft den bekenntnisorientierten Islamunterricht

Im Jahr 2010 schlossen sich die Fraktionen von SPD und Bündnis90/DIE GRÜNEN zu einem Regierungsbündnis zusammen, dem im nordrhein-westfälischen Landtag allerdings eine eigene Mehrheit fehlte. Das politische Ziel, den bekenntnisorientierten Islamunterricht an den Schulen einzuführen, stand in den Wahlprogrammen beider Parteien und war auch Bestandteil des Koalitionsvertrages. Die grüne Schulministerin Sylvia Löhrmann hat den Programmpunkt schnell und konsequent umgesetzt. Der Landtag hat die politische Entscheidung im Dezember 2011 mit einem eigenen Gesetz festgeschrieben.

Wie konnte das nach mehr als zehn Jahren vergeblichen Bemühens gelingen? Gesprächsangebot, Diskurs und Wertschätzung der muslimischen Partner waren zentrale Säulen des Erfolges. In der Begegnung zwischen Regierung und islamischen Verbänden auf Augenhöhe wurden neue, produktive Formen der Zusammenarbeit geschaffen.

Aber auch andere gesellschaftliche Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland den islamischen Religionsunterricht einführen konnte. So hatte sich die Deutsche Islamkonferenz unter Bundesinnenminister Schäuble intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und 2009 in einem Zwischenresümee Wege aufgezeigt, wie trotz der bestehenden rechtlichen Hindernisse mit dem Islamunterricht begonnen werden könnte.

In der sog. Ziffer XII des Zwischenresümees der Islamkonferenz wird eine Übergangslösung angeregt. Demnach bestünden keine rechtlichen Bedenken – so der Text – wenn Länder zum Zwecke des Religionsunterrichts auch mit islamischen Gemeinschaften kooperieren, die noch nicht eine Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG sind, aber Aufgaben wahrnehmen, die für die religiöse Identität ihrer Mitglieder wesentlich sind. Zudem sollte erkennbar sein, dass sich die Vereine und Organisationen in Richtung einer repräsentativen Vertretung entwickeln (vgl. BMI 2008).

Schulministerin Sylvia Löhrmann hat diese Möglichkeiten genutzt. Sie hat den Koordinationsrat der Muslime zum Dialog eingeladen und in drei Gesprächen die Bereitschaft beider Seiten zur Zusammenarbeit ausgelotet. Der Dialog mündete am 22. Februar 2012 in eine gemeinsame Erklärung, in der sich die Ministerin und die im Koordinationsrat vertretenen Verbandsmitglieder dazu verabredeten, den bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht über eine Beiratslösung anzustreben. Mit einem Beirat aus muslimischen Experten sollte der für den konfessionellen Religionsunterricht nötige Ansprechpartner für die Bestimmung der Glaubensinhalte ermöglicht werden. Die Beiratsmitglieder sollten Muslime sein, schließlich sollte das Bekenntnis zum Ausdruck

kommen. Die Mitglieder waren im Einvernehmen mit dem Koordinationsrat zu berufen.

Die Unterzeichner/innen erklärten sich auch damit einverstanden, das Vorhaben rechtlich abzusichern. Fraktionsübergreifend wurde ein entsprechender Gesetzentwurf eingebracht, beraten und am 22. Dezember 2011 mit großer Mehrheit vom nordrhein-westfälischen Landtag verabschiedet (vgl. Heußner/ Ünalan 2012).

Die Berufung des Beirates erfolgte zeitnah, eine Lehrplankommission wurde eingesetzt und arbeitet. Islamkundelehrkräfte werden parallel fortgebildet. Zum 1. August 2012 beginnt an mehr als 40 nordrhein-westfälischen Grundschulen der „echte" islamische Religionsunterricht.

Ein Durchbruch! Muslimische Eltern können ihre Kinder jetzt zum Unterricht anmelden und sehen, dass nun auch ihre Religion einen Platz in der Schule hat. Eltern muslimischen Glaubens wissen, dass ihre Kinder künftig in der Schule über ihren Glauben sprechen können. Sie wissen, dass die Kinder von den Religionslehrerkräften Antworten auf Fragen zur Botschaft des Korans, zum Propheten Muhammed und zum Sinn des Lebens erhalten.

In Nordrhein-Westfalen ist der islamische Religionsunterricht jetzt ordentliches Lehrfach mit wöchentlich zwei Unterrichtsstunden. Die Leistungen des Kindes in diesem Fach sind versetzungswirksam. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind Muslime und werden von einem muslimischen Beirat bevollmächtigt, den Unterricht erteilen zu dürfen. Der Staat hat die Aufsicht über den Unterricht, erstellt die Lehrpläne und entscheidet über die Zulassung von Lernmitteln (z.B. Schulbücher).

6. Fazit: Religionsunterricht nicht als Sozialarbeit missverstehen

Religionsunterricht – ganz gleich welcher Konfession – vermittelt Wertorientierungen, er gibt Kindern und Jugendlichen Antworten auf existentielle Fragen. Religionsunterricht kann Lebenshilfe sein. Ihn aber einzuschränken auf eine sozial stabilisierende Funktion wäre falsch. Nicht selten klang in den Debatten um den Islamunterricht an, dass dieser vor allem als „Hilfsinstrument" der Sozialarbeit gewünscht wird. Kommt man mit dem schwierigen, pubertierenden türkeistämmigen Jungen nicht zurecht, dann soll der Islamunterricht ihn zur Vernunft bringen. Jeder Religionsunterricht hat auch Bedeutung und Wert in sich selbst, er schafft Spiritualität.

Ein fachlich guter, staatlich verantworteter islamischer Religionsunterricht, erteilt von hier ausgebildeten Lehrkräften, schafft Vertrauen – bei den Eltern, der Schule und der Mehrheitsgesellschaft. Vertrauen darf man auch darauf, dass

ein kritisch hinterfragender Unterricht die jungen Menschen immun machen kann gegen radikale Auslegungen des Islam, wie sie von wirren und gefährlichen Islamisten vertreten werden. Islamunterricht hat aber nicht – wie das manche Kommentatoren falsch verstehen – die vorrangige Funktion, die (wenigen) Islamisten zu isolieren und Jugendliche vor ihnen zu immunisieren. Dazu kann er beitragen, und das ist auch gut so.

Religionsunterricht soll in erster Linie die eigene religiöse Identität entwickeln und festigen, soll Erfahrung von Spiritualität zulassen – durch Studium der Schriften, durch Hinterfragen, durch diskursive Auseinandersetzung.

Auch die immer wieder vorgetragene Rhetorik, dass mit dem bekenntnisorientierten Islamunterricht der Koran-Unterricht in Moscheen (gern auch „Hinterhof-Moscheen“) überflüssig wird, ist ein Missverständnis. Selbstverständlich haben die Glaubensgemeinschaften das Recht, die Kinder der Gläubigen in die religiösen Riten (Gebete. Lieder usw.) einzuweisen. Das ist nicht Aufgabe der Schule. Deshalb findet der Kommunionsunterricht und Konfirmandenunterricht in den Kirchen statt und die Vorbereitung auf die Bar Mitzwa geschieht in der Synagoge.

Die Muslime in Deutschland sind mit dem bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen ein Stück weitergekommen – in der Akzeptanz, in der gesellschaftlichen Wertschätzung ihrer Religion. Die (grüne) Politik hat einen bemerkenswerten Meilenstein in der Integrationsdebatte gesetzt.

Literatur

Bundesministerium des Inneren (2008): Deutsche Islam Konferenz (DIK): Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und des Gesprächskreises. Vorlage für die 3. Plenarsitzung der DIK. Berlin.

Bülent Ucar (2010) Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. In: Bülent Ucar und Danja Bergmann (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Göttingen: Universitätsverlag, S. 23-28.

Heußner, Thomas/ Ünalan, Ahmet (2012): Islamischer Religionsunterricht – ordentliches Unterrichtsfach. In: Schule NRW, 03/12, S. 122-125.

Kiefer, Michael (2005): Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen. Band 2: Islam in der Lebenswelt Europa. Münster: LIT Verlag.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall

Franz Kaiser Trujillo

1. Einleitung

Mit Blick auf die Forschungslage wird deutlich, dass „Mehrsprachigkeit" ein äußerst vielschichtiges und komplexes Phänomen ist, dessen Thematisierung sich nicht in Erläuterungen zum individuellen Spracherwerb erschöpft, sondern Fragen zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen genauso umfasst, wie die nach politischen Machtinteressen. Folgerichtig möchte der vorliegende Überblicksartikel einige Blitzlichter auf die engen Wechselbeziehungen zwischen *Migration, Mehrsprachigkeit* und *staatlich organisierte Bildung* eröffnen.

2. Migration, Staat und Mehrsprachigkeit

Von 1960 bis 2005 sind über 60.000.000 Menschen nach Deutschland ein- und ausgewandert, d.h. Migration war (ist) kein Randphänomen, sondern eine Tatsache, die über einzelne Bereiche hinaus, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung der BRD in den letzten Dekaden mitbestimmte. In dieser Zeit spielte sich in Deutschland die Auseinandersetzung um Mehrsprachigkeit auf zwei voneinander getrennten Schienen ab: Zum einen befasste man mit der Mehrsprachigkeit der oberen Dienstklasse (‚höhere Bildung' = *elitäre Perspektive*), zum anderen richtete man im Rahmen einer kompensatorischen Sprachförderprogrammatik (für ‚Gastarbeiter' und deren Familien) die Aufmerksamkeit allein auf das Deutsche als Zweitsprache (= *defizitäre Perspektive*).

Äußerst selten findet man in der Literatur dieser Zeit ernstzunehmende Hinweise dafür, dass unter Rückgriff auf das Grundgesetz Empowermentansätze durch mehrsprachige Bildung erprobt wurden. Dies ist umso überraschender, als dass das Grundgesetz die deutsche Sprache als *nicht konstitutiv* für die BRD ansieht, gleichwohl in Art. 3 darauf hinweist „dass niemand aufgrund seiner Sprache benachteiligt oder bevorzugt werden darf". So als sei das eigene Grundgesetz unbekannt, liest man immer wieder in der deutschen Presse:

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_11

„Schluss mit dem Placebo: Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration“ (SDZ, 6.4.06) oder „Deutsch macht friedlich. Deutschpflicht auf dem Schulhof“ (SDZ, 14.10.10).

Zeitlich parallel zu diesen innerdeutschen ‚Streitfällen’ strebt die Europäische Union danach, „die sprachliche Vielfalt zu schützen und Sprachkenntnisse zu fördern“, um ein Europa zu schaffen, „in dem alle neben der Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen“. Es drängt sich die Frage auf, wie sich diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Thema Mehrsprachigkeit erklären lassen. Zum einen entsteht die EU am Ende des 20. Jahrhunderts als *über*staatliches Gebilde, das sich von Anfang an als *mehr*sprachig versteht. Das traf für die Deutsche Nation im 19. Jahrhundert nicht zu: Als aus einer Ständegesellschaft ein Industriestaat hervorging, bedurfte es nach einer Zeit der religiösen Spaltung *einer* gemeinsamen Sprache, um ein ‚Wir-Gefühl’ zu entwickeln. Zum anderen begreift die EU ihre Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource, um in einem internationalen Verdrängungswettbewerb auf dem Weltmarkt erfolgreich zu sein, d.h. die Mehrsprachigkeit ist für die EU ein „Standortvorteil“. Aus diesen knappen Ausführungen wird bereits ersichtlich, dass

- die sprachliche Wirklichkeit von Gesellschaften nicht mit der Sprach(en) politik ihres Staates gleichzusetzen ist und dass es einen wichtigen Unterschied zwischen der individuellen Mehrsprachigkeit [= Plurilingualität] und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit [= Multilingualismus] gibt,
- Sprache sowohl ein *Identitäts*merkmal für ein(en) politisches Gebilde/Staat als auch ein *Zugehörigkeits*kriterium zu einem Staatswesen sein kann,
- ‚*Ein*sprachigkeit’ das Ergebnis einer politischen Entwicklung und kein Naturzustand ist, der in einer mehrsprachigen Welt sogar vom Nachteil sein kann,
- sich die *europäische Identität* vor allem über die Sprachenvielfalt definiert.

3. Individuelle Mehrsprachigkeit

Hinsichtlich Plurilingualität ist der Untersuchungsgegenstand das mehrsprachige *Individuum* (*psycho*linguistische Perspektive), womit in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses sowohl die Untersuchung von kognitiven Prozessen als auch der je eigene Sprachgebrauch rücken. Genau genommen kreist die Forschung um Fragen nach den Erwerbstypen (simultan oder sukzessiv, Erwerbszeitpunkt, etc.), nach den kognitiven Repräsentationen von Sprachen (Hirnareale), nach typischen linguistischen Phänomenen (z.B. Verbzweitstellung des Deutschen, resistente Probleme mit der Kasusbildung, usw.) und nicht

zuletzt nach Fragen der Sprachdominanz (Kompetenzvergleich zwischen Erst- und Zweitsprache) und des Einflusses äußerlicher Faktoren auf den Spracherwerb (Quantität und Qualität des Sprachinputs usw.). Zu den wichtigsten Ergebnissen im Kontext individueller Mehrsprachigkeit zählen:

Uns Menschen angeboren, ist die Anlage «Sprache» zu erwerben. Für die Mehrsprachigkeitsforschung steht inzwischen außer Zweifel, dass diese natürliche Spracherwerbsfähigkeit nicht nur für *alle* Sprachen (d.h. jedes Neugeborene kann grundsätzlich jede Sprache dieser Welt erwerben), sondern zugleich für *mehrere* Sprachen gilt, d.h. der Mensch verfügt über eine *natürliche Begabung zur Mehrsprachigkeit*, sie ist ein angeborenes Potenzial. Allerdings ist auch bekannt, dass sich diese angeborene Spracherwerbsfähigkeit im Laufe der ersten Lebensjahre aufgrund des wahrgenommenen Sprachinputs auf *eine* Zielsprache (= ‚Muttersprache') hin ausrichtet, wenn nicht weitere Sprache(n) frühzeitig genug für eine ‚mehrsprachige Einstellung' beim Heranwachsenden sorgen. Mit anderen Worten: Plurilingualität muss durch einen Input in mehreren Sprachen ‚aktiviert' werden.

In den Forschungen und Debatten, die weltweit um Plurilingualität (durch) geführt werden, lassen sich keinerlei Hinweise dafür finden, dass Mehrsprachigkeit dem einzelnen Menschen schaden bzw. ihn überfordern würde. Vielmehr wird von Expertinnen und Experten immer wieder betont, dass es nur eine ‚Gefahr' in Bezug auf Mehrsprachigkeit gibt und zwar, diese Ressource nicht zu nutzen! Denn die (Neuro)Wissenschaften haben in den letzten Jahren nicht nur eindrücklich gezeigt, dass das menschliche Hirn dank seiner außergewöhnlichen plastischen Formbarkeit (= Lernfähigkeit) problemlos in der Lage ist, von Geburt an mehrere Sprachen zu verarbeiten, sondern auch, dass mehrsprachige Kinder über ein umfassenderes Sprach- und Weltbewusstsein sowie über differenziertere kommunikative Fertigkeiten und metasprachliche Fähigkeiten (die ihnen z.B. das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern) verfügen.

Diese uns Menschen angeborene Veranlagung mehrere Sprachen zu erwerben, schlägt sich im Alltag nieder und lässt bei Betrachtung der Weltbevölkerung keine Zweifel zu: Die Mehrsprachigkeit stellt global den ‚kommunikativen Normalfall' dar oder mit anderen Worten: Einsprachigkeit ist die Ausnahme, aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive ja sogar eine Fiktion, da jedeR von uns i.d.R. nicht nur über seine Hochsprache (z.B. ‚Hochdeutsch'), sondern gleichzeitig über einige Dia-, Sozio- oder Ethnolekte bzw. Fach- und Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

Dass die Mehrheit der Menschheit (es werden heute noch rund 6000 Sprachen gesprochen) mehrsprachig fluid ist, bedeutet nicht, dass jedeR jederzeit Sprache(n) ‚perfekt' produziert. Der Anspruch eine Sprache ‚perfekt' zu beherrschen, ist ein normativer und kein kommunikativer, d.h. die durch Sprache er-

möglichte Verständigung (= verbale Kommunikation) gelingt durchaus, wenn man nicht 100%ig normgerecht spricht. Ein Blick nach Westafrika, auf die Hochandenregion oder die Ballungsgebiete der Industriestaaten belegen dies eindrücklich.

Der oft anzutreffende Mythos, mehrsprachige Menschen hätten mehr Schwierigkeiten bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ist bis dato nie wissenschaftlich belegt worden und kann somit aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung als völlig unbegründet erachtet werden. Belegt ist dahingegen, dass Identität und Sprach*e untrennbar* miteinander verbunden sind oder mit anderen Worten, dass die gesamte emotionale, kognitive und soziale Entwicklung (des Kindes) unmittelbar mit der(n) Sprache(n) der Primärsozialisation verknüpft ist. In dieser(n) Sprache(n) werden nicht nur die ersten – meist prägenden – Erlebnisse verarbeitet, sonder*n durch die* bzw. *dank der* Sprache(n) die ersten Erfahrungen [= Erlebnis + Deutung] gemacht und das eigene Weltwissen allmählich aufgebaut.

4. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Bezüglich Multilingualismus ist der Untersuchungsgegenstand die mehrsprachige *Gesellschaft* (*sozio*linguistische Perspektive), womit in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses Fragen zur allgemeinen Sprach(en)politik, sowie Fragen nach dem Umgang mit Sprachminderheiten oder den Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten stehen. Im *Spannungsfeld des Multilingualismus* rückt die *Erwerbs*metapher (wie wird individuelle Mehrsprachigkeit erworben?) zugunsten der *Teilnahme*metapher (wie darf ich mit meinen Sprachen in der Gesellschaft partizipieren?) in den Hintergrund: Das Individuum wird nicht länger als Empfänger von ‚bildenden' Informationsverarbeitungsprozessen, sondern vielmehr als Konstrukteur, der in *sozial-diskursiver Interaktion* sein (Welt)Wissen *in* und *durch* Sprache aufbaut, angesehen. Dieser Sprachaufbau geschieht stets in Kontexten (z.B. im Sozialgefüge ‚Kita', ‚Schule' oder ‚Familie'), die alle von spezifischen Machtverhältnissen bestimmt sind und nachhaltig den Aufbau von Sprachkompetenzen beeinflussen. Diese Schwerpunktverlagerung von der Erwerbs- zur Teilnahmemetapher bedingt eine erneute Reflexion über «Sprache» und ihrer Bedeutung für den Bildungs(miss)erfolg. Zu den wichtigsten Ergebnissen in Kontext gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zählen:
In deutschen Ballungsgebieten liegt die Quote der Kinder im Einschulungsalter, die mehrsprachig aufwachsen, bereits bei 40% und mehr. In NRW beträgt der landesweite Durchschnitt knapp 38%, im Ruhrgebiet beläuft sich die Quote der 3jährigen durchschnittlich auf 47,5% (2010), wobei innerhalb der Bezirksregie-

rungen und Kommunen oft ein starkes Gefälle zu beobachten ist (Stadt-Land-Gefälle sowie innerstädtisches Gefälle, manche Stadtteile haben Quoten von 80% und mehr, während andere Stadtteile eine Quote von 20% nicht übersteigen, z.B. Münsterland und Duisburg im Vergleich)

Obschon die Anzahl der Kinder, die mit mehr als eine Sprache aufwachsen stetig zunimmt, beobachtet man bundesweit einen Abbau der Förderangebote zu Ungunsten der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Mit anderen Worten: Anstatt die sprachliche Vielfalt (als Menschenrecht und Bildungswert) fördernd anzuerkennen, wird die natürliche Mehrsprachigkeit massiv zurückgedrängt. Zugleich wird ein enormer Druck auf Familiensprachen mit wenig Ansehen in unserer Gesellschaft ausgeübt und deren Förderung nur dann unterstützt, wenn sie sich entweder positiv auf das Erlernen des Deutschen als Zweisprache auswirken oder sie sich als wirtschaftliche Ressource unmittelbar verwerten lassen.

Die Mehrsprachigkeitsforschung betont dahingegen unermüdlich, dass ungeachtet von Sprach*prestige* und Sprach*verwertbarkeit* jede Sprache es wert ist, geschätzt und gefördert zu werden: Unter den Sprachen gibt es keine, die ‚besser' als die andere ist, weshalb alle Eltern darin bestärkt werden, ihre Kinder in ihrer jeweiligen Erstsprache zu sozialisieren. Für die Entfaltung mehrsprachiger Kompetenzen im Bildungskontext sind Eltern als zielsprachliches Vorbild unentbehrlich, allerdings ist inzwischen gut bekannt, dass über den Sprachinput des Elternhauses hinaus, eine systematisch angelegte, kontinuierlich stattfindende und auf die Schriftlichkeit hin ausgerichtete Begleitung und Unterstützung des mehrsprachigen Erwerbs unerlässlich sind. Letzteres, d.h. die Heranführung an die Literalität, ist allerdings weniger Aufgabe der Familie als vielmehr des Bildungssystems.

Die Mehrsprachigkeitsforschung hat in den letzten Jahren nicht nur die dominante Sichtweise auf Sprache (und Mehrsprachigkeit) hinterfragt, sondern auch einen differenzierteren Sprachbegriff ans Licht gebracht: «Sprache» ist weit mehr als ein *Zeichensystem* (= *Symbol*gefüge, das Kommunikation ermöglicht) und auch mehr als *Humankapital* (= durch Investitionen aufgebautes und nicht übertragbares *Wissen*), sie ist auch eine *soziale Praxis* (= *Zuschreibungstätigkeit* zur Herstellung gesellschaftlicher Anerkennung). Diese Unterscheidung ist für das Verständnis von Mehrsprachigkeit alles andere als trivial, denn gemäß der ersten – strukturalistischen – Auffassung wird Sprache lediglich als Summe von Grammatik und Wortschatz, gemäß der zweiten – ökonomistischen – Auffassung als individuelle/gesellschaftliche Ressource und schließlich, gemäß der dritten – diversitätssensiblen – Auffassung als Grundvoraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe verstanden.

Die erfolgreiche Entfaltung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit im institutionalisierten Bildungskontext bedarf nicht nur der entsprechenden Qualifi-

kation des pädagogischen Personals (insbesondere sind diesbezüglich Haltungsfragen zu thematisieren) sowie den Einsatz einer wissenschaftlich fundierten Gesamtsprachdiagnostik als Grundlage einer individuellen Sprachbildung, sondern v.a. auch die Überwindung des „monolinguale Habitus“ (vgl. Gogolin 2008) im deutschen Bildungssystem.

5. Multiliteralität als Bildungsziel

Unter besonderer Berücksichtigung der lebensweltlichen Sprachenvielfalt (Mehrsprachigkeit) und der für den Bildungserfolg notwendigen Registerdifferenzierung (Bildungssprache) ließe sich der „monolinguale Habitus“ des deutschen Bildungssystem mit der von der EU vorgeschlagenen Multiliteralität als Bildungsziel überwinden: Alle Kinder sollten am Ende der 10. Klasse im ausreichenden Maße die Landessprache (deutsche Bildungssprache), Englisch als lingua franca und eine weitere Sprache ihrer Wahl (v.a. ihre Herkunftssprachen) schriftlich beherrschen. Dies wird aber nur dann möglich sein, wenn Sprachkenntnisse *nicht voraus*-, sondern *bewusst gesetzt* werden, will sagen, wenn z.B. die Landessprache Deutsch systematisch und curricular abgesichert *vermittelt* wird. Dies wiederum erfordert einen Perspektivwechsel, der nicht nur Haltungsfragen des pädagogischen Personals betrifft, sondern bildungspolitische Leitbilder grundsätzlich in Frage stellt, um einen positiven Umgang mit Vielfalt zu ermöglichen.

Literatur

Fürstenau, Sara./Gomolla, Mechtild: (2011) Migration und schulischer Wandel – Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS-Verlag.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monoliguale Habitus einer multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul, (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag.

Maas, Utz (2010): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension, Göttingen: V&R Unipress.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule

Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis

Raphael Bak
Miriam Yildiz

1. Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, queeren und trans*Jugendlichen in der Schule

Über Homo- und Transsexualität wird in den letzten Monaten viel diskutiert. Die Debatten zur Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare verlaufen kontrovers. Ein progressiver Sexualkundeunterricht und die Forderung nach einer gleichwertigen Thematisierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen im Schulunterricht ruft „besorgte Eltern“[1] auf den Plan, die mittels Polemisierungen und Verleumdungen ihr konservatives Weltbild auch in die Lehrpläne zwingen wollen. Dabei gerät die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen, die sich jenseits einer heteronormativen Matrix verorten, oft aus dem Fokus. In diesem Artikel wollen wir den Blick auf die Erzählungen und Empfindungen eben jener Jugendlichen richten und davon ausgehend Denkanstöße und Handlungsoptionen für Akteuer_innen in der pädagogischen Praxis formulieren.

Im Hinblick auf die Jugendforschung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2006) ist festzustellen, dass mit der Ausdehnung der Lebensphase *Jugend* die Bedeutung aller Institutionen gestiegen ist, insbesondere jener, in denen sich junge Menschen in dieser Zeitspanne ihres Lebens aufhalten (ebd., S. 25). Im Zuge dieser Entwicklung, sind die Spielräume Jugendlicher für eine individualisierte Lebensgestaltung größer und die Selbstverortung zwischen Eindeutigkeit und

1 Die „besorgten Eltern“ sind ein Bündnis, das seit Anfang 2014 unter anderem in groß angelegten Demonstrationen gegen eine angebliche „Frühsexualisierung“ von Kindern in Kindergarten und Schule protestiert. Angestoßen wurden die Proteste durch die Pläne einiger Landesregierungen, sexuelle Vielfalt als Teil des Sexualkundeunterrichts in die Lehrpläne aufzunehmen. Die „besorgten Eltern“ bieten bei ihren Protesten auch eine Plattform für, rechtsextreme, homophobe und radikal-christliche Meinungsäußer-ungen. Entgegen ihrer Behauptungen handelt es sich um keine neutrale Bewegung.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_12

Mehrdeutigkeit zu einer Herausforderung geworden. Neben der Familie, den Gleichaltrigen, Jugendzentren, Freizeitanbietern etc. trägt Schule als Sozialisationsinstanz entscheidend zum Gelingen dieser Lebensgestaltung bei und wirkt während des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung entscheidend mit (ebd., S. 25). Sobald Eltern, Erzieher_innen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter_innen und andere Professionen diese Aufgabe gut erfüllen und Jugendliche als Sinn suchende und produktiv orientierte Individuen stärken, tragen sie wesentlich zum Gelingen des Sozialisationsprozesses bei. „Erfüllen sie ihre Aufgabe schlecht, kann das zu erheblichen Entwicklungsproblemen führen", betont Hurrelmann (ebd., S. 25). Gerade im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, in dem Ausgrenzungen, das Absprechen von Identitäten, weil diese vermeintlich als gesellschaftlich abweichend gelten, und der „Kampf, um Gehört- und Ernstgenommen-Werden dominante Erfahrungen sind", stellt sich für uns die entscheidende Frage, „was lesbische, schwule, bi, queere[2] und trans*[3]Jugendliche während ihrer schulischen Sozialisation benötigen, um als Erwachsene sexuell selbstbestimmt leben zu können" (Schmidt 2015, S. 13). Lesbische, schwule, bi, queere und trans* Jugendliche durchlaufen eine heteronormative Sozialisation und bleiben insbesondere in der Schule weitestgehend unsichtbar, dabei benötigt jede „Selbstfindung soziale Anerkennung und Vorbilder" (Sielert 2013, S. 35). Ein etwaiger „Anpassungsdruck", den Schule ihren Schüler_innen auferlegt, indem sie dieselben individuell nicht würdigt, kann einen konstitutiven Faktor eines wenig lern- und entwicklungs-freudigen Klimas darstellen. Die Zeit der Adoleszenz, damit auch die Zeit, die überwiegend in der Schule verbracht wird, ist besonders geprägt durch die Entwicklung und Integration der sexuellen und geschlechtlichen Identität. Während heterosexuelle Jugendliche die gesellschaftlich erwartete sexuelle Identität entwickeln, fallen lesbische, schwule, bi, queere und trans* Jugendliche aus dem Rahmen dieser vorgegebenen „Zwangsheterosexualität" heraus (Bak/Kinkel 2013, S. 37). Für lesbische, schwule, bi, queere und trans* Jugendliche bedeutet die eigene geschlechtliche und sexuelle Identität zu entwickeln oft mit widersprüchlichen Gefühlen und Selbstbildern konfrontiert zu werden, die nicht zuletzt durch Schulbücher, offizielle und geheime Lehrpläne (hidden Curriculum), Filme, Medien, Vorbilder in Familie und Medien vermittelt werden. Mit diesen Bildern müssen sich insbesondere diejenigen Mädchen und Jungen auseinandersetzen, die sich ihrer jeweiligen sexuellen und/oder geschlechtlichen Identität (noch) nicht sicher sind (vgl. ebd., S. 37).

2 Hier als Selbstbezeichnung für Menschen, die sich jenseits der heteronarmativen Geschlechtergrenzen verorten (s. auch Queer Theory)

3 Der hier gewählte Begriff Trans* schließt alle Menschen ein, die eine andere Geschlechtsidentität besitzen, ausleben oder darstellen als jene, die ihnen bei der Geburt zugeordnet wurde (Queer Format, 2012, S. 9).Dabei dient der Stern * als Platzhalter für diverse Komposita.

Bereits an dieser Stelle wollen wir darauf hinweisen, dass die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bi, queeren und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsen in Deutschland bislang nur punktuell Thema der Forschung war. Fest steht, dass die Frage nach der sexuellen Orientierung und gleichgeschlechtliche sexuelle Erfahrungen in der Jugendphase Thema werden. So machen laut einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Ausklärung (BZgA) aus dem Jahre 2006, etwa 5-10% der Jugendlichen zwischen 14-17 Jahren sexuelle Erfahrungen mit dem eigenen Geschlecht (vgl. Jugendsexualität 2006). Den meisten Jugendlichen wird die eigene Homosexualität zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr bewusst (vgl. Biechele et al. 2001). Diese Bewusstwerdung mündet anschließend in einem Prozess des Coming-outs, welches durch ein inneres- und ein äußeres Coming-out gekennzeichnet ist.[4] Beides hat zum Ziel sich selbst anzuerkennen sowie von anderen akzeptiert und anerkannt zu werden. Bis dahin ist es mitunter ein langer Weg voller Unsicherheit, Angst und Selbstablehnung (vgl. Watzlawik 2004. Takács 2006).

Laut einer Studie der Berliner Humboldt Universität fühlen ein zehntel der befragten Neunt- und Zehntklässler_innen sich sexuell zum gleichen Geschlecht hingezogen. In diesem Zusammenhang weist Klocke darauf hin, dass in jeder Schulklasse mindestens eine lesbische, schwule oder bisexuelle Person bekannt sein müsste (vgl. Klocke, 2012). Die Auswertung der Studie zeigt in Bezug auf den Umgang mit lesbisch, schwulen, queeren und trans* Jugendlichen, dass insbesondere Beschimpfungen und Beleidigungen eine stark verbreitete Ausgrenzungspraxis darstellen. Demnach verwendeten 62% aller befragten Sechtsklässler_innen nach Angaben von Mitschüler_innen in den vergangenen zwölf Monaten „Schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort. Das Wort „Lesbe“ wird hingegen von 40% aller Sechstklässler_innen als Schimpfwort gebraucht. Hinzu kommt, dass 49% der Befragten über diejenigen lästern, die für lesbisch oder schwul gehalten wurden (Klocke 2012, S. 87). Befragungen legen zudem nahe, dass Lehrkräfte sowohl das lesben- und schwulenfeindliche Klima, als auch konkrete Übergriffe wahrnehmen, jedoch diesem Phänomen vielfach wenig Beachtung schenken. Diese Haltung findet sich auch in Klockes Studie wider, indem nur jede fünfte Lehrkraft konsequent, also immer, bei homophoben Verhalten interveniert. Etwa ein Viertel der Lehrkräfte lachen gar mit, wenn Witze über Schwule oder Lesben gemacht werden (ebd. S. 54). Lesbische, schwule und bisexuelle Schüler_innen, die sich nicht geschlechtskonform ver-

4 Eine Studie aus Australien untersuchte insbesondere den Prozess des inneren Coming-outs und fand heraus, dass bereits 10 % der Befragten schon immer gewusst haben, dass sie lesbisch, schwul oder bisexuell sind. Insgesamt 26 % wussten es im Alter von 10 Jahren, 60 % bis zum 13 Lebensjahr und 85% bis zum 15. Lebensjahr. In Bezug auf die Geschlechtsidentität haben fast 20 % der Trans* Jugendlichen es schon immer gewusst (vgl. Hillier et al. 2010).

halten, werden häufiger Opfer von Mobbing und fühlen sich an ihrer Schule weniger sicher (vgl. GLSEN 2012). Das Suizidrisiko bei jungen Lesben und Schwulen wird als bis zu viermal höher eingeschätzt – worüber neun von zehn Lehrkräfte nicht informiert sind (vgl. Klocke, 2012, S.67). Diese Beobachtungen decken sich ebenfalls mit den Erkenntnissen aus einer Befragung von jungen männlichen homo- und bisexuellen Personen. Demzufolge empfehlen rund 57% der Jungen, die sich in der Schule geoutet haben, anderen Jungen, es nicht zu tun. Diese Erfahrung geht zurück auf negative Folgen, von denen die Jungen berichten: 17% wurden bereits Opfer körperlicher, 43% Opfer psychischer und verbaler Gewalt. 33% dieser Gewalterfahrungen fanden in der Schule statt – während des Unterrichts und den Pausen (vgl. MANEO-Umfrage 2008). Abschließend soll an dieser Stelle in Anlehnung an Rupp darauf hingewiesen werden, dass es nicht nur um jugendliche Lesben und Schwule geht, die das Recht haben, ihre Identität und Lebensform innerhalb der schulischen Bildung als gleichwertig anerkannt und respektiert vorzufinden, sondern auch um Kinder und Jugendliche, die in gleich-geschlechtlichen, sogenannten „Regenbogenfamilien“ aufwachsen. Diese kommen im pädagogischen Heterogenitätsbewusstsein am wenigsten zur Geltung (vgl. Rupp 2009).

Insgesamt ist festzuhalten, dass in vielen Schulen eine latent homophobe Grundstimmung vorzufinden ist, die für Jugendliche, welche sich gerade in einem Prozess der sexuellen und geschlechtlichen Selbstfindung befinden, mit psychosozialen Belastungen verbunden ist und erhebliche Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden sowie die Entwicklung ihrer Potenziale haben kann. Eine konsensfähige, antidiskriminierende Grundhaltung durch die Lehrkräfte sowie gleichberechtigte Entwicklungsbedingungen scheint es bislang nicht zu gebe.

2. Carina. Eine Coming-Out-Geschichte aus der Schule

Das folgende Interview haben wir im Rahmen unserer Recherche über die Lebenssituation junger LGBT*- Jugendlicher erhoben. Unser Interessenfokus lag hierbei auf der schulischen Situation, wenngleich die familiäre Situation zweifelsohne einen wesentlichen Faktor darstellt.

Carina 16, besucht eine katholische Realschule und wohnt zusammen mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern. Der Vater wohnt in einer anderen Stadt. In ihrer Freizeit besucht Carina regelmäßig ein schwul lesbisches Jugendzentrum. Carina hat sich vor etwa einem halben Jahr geoutet. Dabei legt sie in ihrer Erzählung einen Fokus auf ihr Outing im Kontext Schule. Ihre Familie thematisiert oder problematisiert sie dabei nicht.

Wenn sie selbst von ihrem Coming-out berichtet, leitet sie damit ein, dass die Geschichte eigentlich „relativ langweilig“ sei. Wenn man jedoch ihrer Erzählung lauscht, so muten ihre Erfahrungen alles andere als langweilig an. Dass sie lesbisch sei wisse sie schon seitdem sie 11 Jahre alt sei. In der Zeit zwischen ihrem inneren und ihrem äußeren Coming-out habe sie einfach „verzweifelt versucht allein zu sein“ und sich von ihrer Familie und ihren Freunden distanziert. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass der Prozess ihres inneren Coming-outs offenbar schwierig war und sie vor große Herausforderungen gestellt hat. Sie habe während dieser Zeit eher die Rolle als Klassenclown inne gehabt, sei dabei aber sehr einsam gewesen.

„Deswegen möchte ich auch Theaterschauspielerin werden, weil ich gelernt habe tausend verschiedene Sachen zu sein. Ohne mich selbst zu zeigen.“

Sich zu verstecken, eine Rolle zu spielen, habe sie in dieser Zeit perfektioniert. Im Nachhinein interpretiert Carina ihr „Verstecken“ als eine Art Selbstschutz. Das sein ein „unbewusster Schutz davor [gewesen], nicht akzeptiert zu werden.“ Das Wissen darüber, dass sie „anders“ ist und darum auf sich aufpassen muss, scheint also schon sehr früh internalisiert gewesen zu sein. Den Ausschlag gegeben sich zu outen habe schließlich ihre Partnerin.

„Ich hab eine Freundin und ich möchte ihr ein bisschen Sicherheit geben. Sie ist nämlich älter als ich aber ungeoutet und dann ist es besser, wenn einer von uns ein bisschen Sicherheit gibt. Ja. Außerdem war es mir inzwischen einfach egal.“

„Egal“ bildet ein immer wiederkehrendes Motiv in ihren Erzählungen, nämlich immer dann, wenn sie von negativen Erfahrungen berichtet, die sie durch andere Menschen auf Grund ihrer sexuellen Orientierung macht. Dies kann als Abwehr der negativen Erfahrungen gelesen werden. Sie signalisiert auf diese Weise, dass sie über den Dingen steht und ihr die Verletzungen durch andere nichts anhaben können. In mancher Hinsicht habe sich ihre Befürchtung – nicht akzeptiert zu werden schließlich auch bewahrheitet. Ihren Freund_innen sei das egal gewesen, aber in der Klasse und an der Schule sei es da schon schwieriger.

Zunächst habe sie sich bei ihrer besten Freundin geoutet (diese habe selbst einen schwulen Onkel), dann bei ein paar anderen Freund_innen und schließlich vor der ganzen Klasse. Dabei bildet das Outing vor der ganzen Klasse einen zentralen Punkt. Offenbar war es Carina sehr wichtig, sich gleich auf einen Schlag allen Mitschüler-_innen zu offenbaren und damit ein für allemal klarzustellen, wie sie sich selbst verortet. Damit handelte sie konträr zu den Jahren des „Schauspiels“ und „Versteckens“. Diesem Lebensabschnitt bereitet sie damit offiziell ein Ende und nimmt in Kauf, auf Ablehnung zu stoßen. Deutlich wird an dieser Stelle der enorme Leidensdruck, unter dem Carina die Jahre zuvor

gestanden haben muss. Zugleich stellt ihre absolute öffentliche Positionierung auch eine Antwort auf den immerwährenden Normalitätsdruck und die Ablehnung von Uneindeutigkeit durch die Gesellschaft, hier repräsentiert durch die Klasse, dar. Carina schafft klare Verhältnisse. Im Nachhinein hat sie ihre Entscheidung nicht bereut. Sie berichtet jedoch auch, dass es nicht immer einfach war. In jedem Fall fühle sie sich seit ihrem Outing wesentlich besser.

Vor ihrem großen Outing, vor der gesamten Klasse, habe Carina nur ihre Klassenlehrerin informiert. Diese habe sich bereit erklärt, bei ihrem öffentlichen Outing Ruhe in die Klasse zu bringen. Ihre Lehrerin um diese Unterstützung zu bitten, sei ihr peinlich gewesen, denn es sei ohnehin schwer mit einer Lehrperson zu sprechen. Die erste Reaktion ihrer Lehrerin sei gewesen:

„Ne, ist nicht wahr (ironischer Unterton). Sie geht davon aus, dass sie jeden von uns total gut kennt. Was sie aber nicht tut (…) Dann hat sie gelacht und dann hat sie gesagt, dass ihre Schwester selbst auch lesbisch ist."

Auf Grund des Verweises auf eigene biographische Bezüge seitens der Lehrerin habe Carina sich verstanden gefühlt. Zugleich macht Carina auch deutlich, dass die Lehrerin, entgegen ihrer Annahme, eben nicht alles wüsste. Hier thematisiert Carina einen zentralen Punkt: Die Tatsache, dass ich nichts von lesbischen, schwulen, bi, queeren oder trans* Jugendlichen weiß oder vermute, bedeutet nicht, dass es diese nicht gibt. Bei ihrem öffentlichen Outing schließlich habe Carina sich vor die Klasse gestellt und allen erzählt, dass sie lesbisch sei. Ihre Lehrerin habe dabei neben ihr gestanden und in dem Moment, in dem die Klasse unruhig geworden sei, habe sie angefangen zu klatschen. Ihre Freund_innen hätten dann auch geklatscht. Irgendwann habe sich die Klasse dann wieder beruhigt und ebenfalls mit geklatscht. In diesem Moment habe sich ein weiteres Mädchen geoutet.

„Und dann hat die ganze Klasse angefangen zu lachen, weil das war dann zweimal auf einmal, das war dann schon eine witzige Situation. Ich fand das sehr cool. Das war Courage. Und man hat gemerkt, man hat was ins Rollen gebracht in der Klasse. Das ist interessant gewesen. Eine coole Erfahrung."

Das spontane Outing durch eine weitere Mitschülerin erlebt Carina als „couragiert". Es sei in der Klasse etwas angestoßen worden. Das Sichtbarmachen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch das Coming-out von Carina hat so scheinbar eine Stimmung in der Klasse geschaffen, die zumindest kurzfristig einen Raum für Vielfalt ermöglicht hat und damit den Weg für ein weiteres Outing ebnete.

Danach habe die Lehrerin einen Appell an die gesamte Klasse gerichtet, und sich öffentlich solidarisch gezeigt.

„Ja dann danach, da hat die Lehrerin dann klar gemacht, Leute das ist normal. Bitte fangt jetzt nicht an Carina zu diskriminieren, und Nora auch nicht,

und auch keine doofen Fragen stellen oder so, sondern lasst die beiden einfach in Ruhe, hat sich nichts verändert. Und das hat ziemlich viel bewirkt bei der Klasse."

Sie habe das als sehr stärkend erlebt, solche Lehrer_innen gebe es an den Schulen viel zu wenig. Die Lehrkraft hat darüber hinaus scheinbar nicht versucht, Carina von ihrem Outing abzuhalten. Damit hat sie Carina ernst genommen, ihre sexuelle Identität nicht abgewertet und sie in ihrer selbstbestimmten Entscheidung unterstützt, was Carina rückblickend als sehr positiv empfindet. Eine weitergehende Thema-tisierung oder Aufarbeitung der Situation oder überhaupt des Themas sexuelle und geschlechtliche Vielfalt habe aber danach, zumindest im Unterricht, nicht mehr stattgefunden. In der konkreten Coming-out Situation findet das Thema schon allein auf Grund der Aussage „es habe sich nichts geändert" ein jähes Ende. Faktisch hat sich jedoch, zumindest für Carina, einiges geändert- und zugleich wurden auch eingefahrenen Klassenstrukturen aufgerüttelt.

Die Reaktionen auf ihr Outing in der Klasse seien aufgeregt gewesen. Sie habe überwiegend nur Mitschülerinnen, was die Reaktionen erklären würde.

„Dann war das dementsprechend, oh Gott, stehst du etwa auf mich, bist du in mich verliebt, ist sonst was mit mir und dann dachte ich oh mein Gott, warum könnt ihr nicht einfach mal davon ausgehen, dass es euch kein bisschen betrifft. Bei meinen Freunden war es eher so, ach, ok, nichts neues für uns."

Insbesondere habe sich der Umgang ihrer Mitschülerinnen beim Sportunterricht geändert.

Carina moniert mehrfach, dass die Themen Homo-und Transsexualität in der Schule kaum behandelt würden. An ihrer Schule noch verstärkt, denn die Schule würde sich in kirchlicher Trägerschaft befinden. Dennoch beschreibt sie vereinzelte Bemühung von Lehrpersonen, das Thema auf die Agenda zu bringen. Zum Beispiel einen Biolehrer, der vorgeschlagen habe, Carina solle doch etwas zu den Themen im Unterricht berichten.

„Ja, wir haben nächstes Schuljahr wieder Sexualkunde und da wäre es cool wenn Nora und ich was sagen könnten. (...) Ich finde das cool. Weil ich möchte ja Aufklärung an der Schule haben und dass die Biologielehrer sagen, dass wir vor der Klasse etwas sagen sollen, ist schonmal gut."

Die Idee der Lehrkraft, die betroffenen Schülerinnen könnten ja selbst zu dem Thema „unterrichten", bewertet Carina als positiv, denn es würde die Möglichkeit eröffnen, überhaupt einmal im Klassenkontext über die Themen sexuelle und geschlechtliche Identität zu sprechen. Letztlich erscheint es uns jedoch insofern als kritisch, als das die Lehrkraft die Thematisierung aus ihrem Verantwortungsbereich verlagert. Insbesondere unter dem Aspekt der ungleichen Machthierarchie stellt sich die Frage, inwiefern Carina und ihre Mitschülerin

überhaupt die Möglichkeit haben, diese Selbstoffenbarung vor der gesamten Klasse abzulehnen.

Insgesamt stellt Carina nach ihrem Outing fest, dass ihre Mitschüler_innen sich sehr für das Thema interessieren. Sie würde nun ständig als Ansprechpartnerin fungieren und zum Teil sehr persönliche Fragen beantworten. Manchmal sei das nervig, meistens aber ok – schließlich würde ihre Fragen ja sonst niemand beantworten. Es komme auch häufiger vor, dass Mitschüler_innen abwertende Witze machen würden. Diese habe es allerdings bereits vor ihrem Outing gegeben. Immerhin würden die Lehrkräfte auf solche Sprüche und Witze immer reagieren.

„Wenn Lehrer das merken dann sagen sie, Leute, dass ist ein diskriminierender Witz, das finden wir hier nicht okay, das ist gegen die Schulregeln."

Sie habe auch gehört, dass es an den Schulen in NRW inzwischen verpflichtend sei, das Thema Homosexualität im Unterricht zu behandeln. Dabei würden aber Schulen in erzbischöflicher Trägerschaft nicht in die Pflicht genommen. Dies empfinde sie als gravierenden Missstand. Carina habe sich schließlich dazu entschieden, eine Petition an ihrer Schule durchzuführen. Sie habe etwas über Depressionen und Suizid bei jungen Schwulen und Lesben recherchiert und Forderungen formuliert, die auf eine gleichberechtigte Aufklärung an der Schule für alle sexuellen und geschlechtlichen Identitäten abzielen. Dies sei an ihrer Schule besonders brisant, da es sich ja um eine erzbischöfliche Einrichtung handele. Insgesamt hätten 264 Personen die Petition unterschrieben (von etwa 1200 Schüler_innen). Sie habe auch die Erfahrung gemacht, dass Schüler_innen es bewusst ablehnen würden, die Petition zu unterzeichnen. Sie habe die Petition dann der SV vorgelegt. Die SV habe sehr positiv reagiert und ihre Unterstützung zugesagt. Im nächsten Schritt dürfe sie diese Petition bei der Schulleitung vorstellen. Leider würden die Schulleiterrinnen jedoch wenig Zeit haben, deshalb sei bisher kein Termin zustande gekommen. Carina wünscht sich, dass es eine flächendeckende Aufklärung und Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule gebe. Dieses Ziel möchte sie auch mit Hilfe der Petition erreichen. Erhebliche Missstände sieht sie in der Unwissenheit der anderen Jugendlichen.

An den Erzählungen von Carina wird deutlich, dass ihr Coming-out Prozess für sie ein langer und auch schwieriger Weg war, der bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Zwischen dem Bewusstwerden der eigenen sexuellen Identität bis hin zu Carinas erstem öffentlichen Outing, sind mehrere Jahre vergangen. Jugendliche wie Carina müssen in der Phase der Pubertät ihr eigenes Leben bewältigen und sich in Abgrenzung zum überall erlebtem heteronormativen Mainstream selbst verorten. Ganz nebenbei sollen sie noch ihre Eltern („Haben wir in der Erziehung etwas falsch gemacht?"), Ihre Schulklasse („Mit der Lesbe

gehe ich nicht mehr in den Umkleideraum“), ihre Freund_innen („Hast du dich etwa in mich verliebt? – dann will ich nichts mehr mit dir zu tun haben“), ihre Lehrkräfte („Du bist also Lesbisch, okay“. Ende.), informieren und aufklären und sich in diesem Umfeld behaupten. Viele Möglichkeiten mit Identitäten zu spielen, sich auszuprobieren, hatte Carina nicht. Groß war der Druck durch Normalitätserwartungen von außen. Groß auch ihr innerer Druck, sich von diesen Erwartungen abzugrenzen.

Letztlich hat sich für Carina seit ihrem öffentlichen Outing einiges verbessert. In erster Linie bezogen auf ihre innere Sicherheit und ihre Möglichkeiten sich frei zu entfalten. Weiterhin ist Carina jedoch homophoben Handlungen innerhalb der Klassengemeinschaft ausgesetzt. Zudem findet eine systematische De-Thematisierung und damit eine Verweigerung von Anerkennung innerhalb der gesamten Schule statt. Inwiefern persönliche und grenzüberschreitende Fragen durch Mitschüler_innen beispielsweise auf ein echtes Interesse an der Thematik hindeuten oder aber ein Ausdruck von homophober Ablehnung sind, lässt sich nicht klären. Die Grenzen sind hier wahrscheinlich fließend. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Schule auf die Vorkommnisse nicht adäquat reagiert. Eine Thematisierung im Unterricht gibt es nicht. Vielmehr wird die Verantwortung, z.B. im Rahmen des Biologieunterrichts, sogar auf die betreffenden Schülerinnen selbst verlagert. Carina berichtet zwar von ihrer stärkenden und solidarischen Klassenlehrerin, die Frage, ob auch andere Lehrer_innen Bescheid wüssten oder ihr den Rücken stärken, verneint sie. An einer Stelle verweist Carina auf die Schulregeln, die Diskriminierungen untersagen. Diese Regel würde auch Anwendung finden, wenn Mitschüler_innen sich homophob äußern würden. Eine konkrete Regel, die Homophobie als solche Thematisiert und anspricht, gebe es aber nicht.

Immer wieder wird deutlich, dass Carina sich zwar punktuell unterstützt und gestärkt fühlt, zugleich weist sie jedoch beharrlich darauf hin, dass an der Schule nicht genug getan würde. Dabei bietet Carina bereits verschiedene Ansatzpunkte an: Schulische Aufklärung, ein diversitätsfreundliches Klima und Lehrkräfte, die solidarisch sind und biographische Anknüpfungsmöglichkeiten bieten.

3. Handlungsoptionen für die pädagogische Praxis

Die Auseinandersetzung mit den Themen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hat oftmals einen undefinierbaren Beigeschmack. Häufig machen wir in der Praxis die Erfahrung, dass wie bei kaum einem anderen Thema, Unsicherheiten und Berührungsängste eine große Rolle spielen. Dies lässt sich auch anhand der

Geschichte von Carina illustrieren: Sie hat konkrete Wünsche und Bedürfnisse, die schulischen Akteur_innen scheinen diesen aber (bislang) nicht nachkommen zu können. Hier bedarf es einer systematischen Herangehensweise, die verschiedenste Ebenen schulischer Interaktion berücksichtigt. Dies beginnt auf der Ebene des unterrichtlichen Geschehens, beispielsweise durch die Berücksichtigung der Themen im Unterricht, führt weiter zu einer konsequent antidiskriminierenden Haltung durch Lehrkräfte und einen empowernden Umgang mit lesbischen, schwulen, queeren und trans* Schüler_innen und leitet hin zu einem schulischen Bekenntnis zur Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen, welches sich letztlich in einem positiven und wertschätzendem Schulklima niederschlägt (vgl. Kempe-Schälicke 2015). Dabei reicht es jedoch nicht aus, einzig und allein Akzeptanz und Toleranz einzufordern. „Vielmehr müsste Schule zum einen den Auftrag annehmen, Lehrpläne, Lehrmaterialien sowie Unterrichtsdiskurse auf heteronormative Ausschlüsse zu befragen. Zum anderen wären auf verschiedenen Ebenen Lebens- und Begehrensweisen jenseits von Heterosexualität und rigider Zweigeschlechtlichkeit selbstverständlich anzusprechen, ohne damit neue Eindeutigkeiten und Festschreibungen zu erzeugen“ (Kleiner 2015, S. 271).

4. SchLAu macht sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sichtbar

Einen möglichen Ansatzpunkt um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule zu thematisieren, also den Anstoß zu einer Auseinandersetzung zu geben, bieten bundesweite Schulprojekte, die Bildungsarbeit zu diesem Themenspektrum leisten (Adressen unter www.bksl.de). An dieser Stelle wollen wir exemplarisch die Arbeit von SchLAu vorstellen. SchLAu steht für Schwul Lesbisch Bi Trans* Bildungsarbeit und umfasst Bildungsprojekte, wie zum Beispiel das landesgeförderte Projekt SchLAu NRW (www.schlau-nrw.de). Aus ihrem Selbstverständnis heraus, setzt sich SchLAu NRW für „eine Gesellschaft ein, in der lesbische, bisexuelle, schwule, trans*, heterosexuelle und queere Lebensweisen gleichberechtigt gelebt werden können und uneingeschränkte Akzeptanz finden“ (Selbstverständnis von SchLAu NRW 2014, Internetressource ohne Seitenangabe). Dieses Leitbild soll nachhaltig umgesetzt werden, indem die sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung aller Jugendlichen gefördert – und Diskriminierung entgegen gewirkt wird. Darüber hinaus sollen heteronormativ geprägte Gesellschaftsstrukturen reflektiert und aufgebrochen werden (vgl. ebd.). SchLAu NRW denkt Geschlecht und sexuelle Identität als ein Kontinuum und schafft so (Lebens-) Räume für vielfältige Geschlechterrollen und –identitäten (vgl. ebd.). Neue Lebensräume können erst dann entstehen, wenn die Ausgrenzung von nicht-heterosexuellen Lebensweisen aufgedeckt wird und die dahinter-

liegenden Diskriminierungsmechanismen im Hinblick auf die Dominanz gesellschaftlicher Normen und Normalitäten kritisch hinterfragt werden. Im Mittelpunkt von SchLAu- Workshops steht deshalb die direkte Begegnung zwischen Schüler_innen und jungen LSBT* (lesbischen, schwulen, bi, trans*)-Teamenden. In der offenen und dialogischen Interaktion zwischen Aufklärungsteam und den Schüler_innen, Auszubildenden oder Studierenden, entsteht ein neuer *Erfahrungsraum*, in dem miteinander kommuniziert und voneinander gelernt wird. Die ehrenamtlichen Teamenden treten in den Workshops als qualifizierte Wissenvermittler_innen, Botschafter_innen und Vorbilder für eine selbstbestimmte Identität auf, die viel näher als ein Buch, eine Lehrkraft oder Eltern an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpft. Wesentlich für ein SchLAu-Workshop ist deshalb die Methode „Open Space“ – Biografisches Erzählen, in dem die Schüler_innen die Möglichkeit haben, anonym Fragen aufzuschreiben, die dann von den Teamenden beantwortet werden. Typische Fragen lauten z.B. Wie habt ihr gemerkt, dass ihr lesbisch, schwul, bi oder trans seid?“, „Wie haben Freunde und die Familie reagiert?“, „Wird man oft beschimpft, weil man lesbisch, schwul oder trans ist?“ oder „Wie und wo lernt man andere Lesben, Schwule oder Bisexuelle kennen?“. Die Teamenden beantworten die Fragen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrung. Hier werden *Lebensgeschichten zu Lerngeschichten*, die Lernprozesse in Gang setzen und bei den Jugendlichen Berührungsängste abbauen sowie im besten Fall Stereotypen und Vorurteile entkräften (vgl. Bak/Kinkel 2015). Zusätzlich setzt ein SchLAu-Workshop auf eine handlungsorientierte Auswahl geschlechtergerechter und antidiskriminierungs-pädagogischer Methoden, die den Umgang mit sexueller- und geschlechtlicher Vielfalt, Geschlechterrollen, homo- und transphobem Mobbing sowie Dis-kriminierung erfahrbar machen. Dafür wurde speziell für SchLAu-Workshops ein Methoden- und Materialienkoffer „SchLAue Kiste“ konzipiert. Die Erfahrungen in der praktischen Bildungsarbeit zeigen, dass handlungsorientierte Methoden Wege zum nachhaltigen Lernen eröffnen und neue Perspektiven im Hinblick auf das eigene Selbstbild sowie Zugang zu neuem Weltwissen ermöglichen.

5. Wie kann sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert werden?

Die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sollten dabei freilich weder mit SchLAu beginnen noch damit aufhören zumal Schulen auch dann in der Pflicht sind sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, wenn es keine entsprechenden Bildungsprojekte vor Ort gibt. Oft sehen sich einzelne engagierte

Lehrkräfte vor der Herausforderung, dass ihre Bemühungen, die Vielfalt von Lebensweisen in der Schule zu thematisieren, keine breite Rückendeckung durch Kollegium oder Schulleitung erfahren. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob es Einzelpersonen überhaupt gelingen kann, etwas zu bewirken und die Themen aufzugreifen. Wie schon das Beispiel von Carina zeigt, ist dies durchaus möglich. Besonders engagierte und wertschätzende Lehrkräfte werden durch betroffene Schüler_innen positiv und stärkend wahrgenommen. Oft sind sie zentrale Schlüsselfiguren, die dazu beitragen, dass die Situation für lesbische, schwule, queere und trans* Schüler_innen erträglich wird. Schließlich haben Lehrkräfte eine wichtige Vorbildfunktion und die selbstverständliche Thematisierung von gesellschaftlicher Vielfalt ist ein deutliches Zeichen, um alle Jugendlichen in ihrer Identität anzuerkennen und zu unterstützen. Ein solidarisches Bekenntnis durch Lehrkräfte kann als deutliche Rückendeckung erlebt werden, wie auch die Erzählung von Carina zeigt. Zentral ist an dieser Stelle, dass Jugendliche in ihrer Selbstverortung ernst genommen und Räume geschaffen werden, in denen auch eine Uneindeutigkeit akzeptiert wird. Es sollte also weder einen Zwang geben sich als homo- hetero, queer oder trans* zu definieren, noch sollte das Bild vermittelt werden, dass eine solch eindeutige Zuordnung notwendig sei.

LSBT* können darüber hinaus an Schulen an verschiedenen Stellen sichtbar gemacht werden:[5]

- Durch Selbstreflexion: Es sollte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler_innen heterosexuell sind. Fragen Sie eine Schülerin z.B. „Bist du gerade verliebt?“ anstatt „Hast du einen Freund?“. Das schafft sprachliche Räume für Vielfalt.
- Durch das fachdidaktische Spektrum im Unterricht, indem fächerübergreifend, z.B. in Deutsch, Religion, Politik, Englisch, Biologie, Mathematik etc. inhaltlich gearbeitet wird. (z.B. Queer History: queerhistory.de , Schule der Vielfalt: schule-der-vielfalt.de)
- Durch eine gut ausgestattete Schulbibliothek zu diesen Themen, indem sowohl literarische Texte als auch Ratgeber zur Verfügung gestellt werden.
- Durch zivilgesellschaftliche Projekte, in dem externe Bildungsreferent_innen neue Perspektiven und Impulse in die Schule hineintragen. (z.B. SchLAu, Schule der Vielfalt, Netzwerk für Demokratie und Courage etc.)
- Durch gut sichtbar platzierte Plakate zur Akzeptanz von LSBT* oder von örtlichen Jugendtreffs für LSBT*

5 Vgl. Hierzu ausführlich: Queer Format (2012).

- Durch die Entwicklung einer Antidiskriminierungskultur, indem es klare Regeln und Interventionsmöglichkeiten bei diskriminierendem Verhalten gibt, wenn Schüler_innen aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität Mobbing erfahren. Es sollte klar werden, dass Ausgrenzungen in einem demokratischen Miteinander keinen Platz haben.

Diese Empfehlungen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollen als Denkanregung dienen. Letztlich verdeutlicht diese Aufzählung vor allem eins: Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation junger LGBT* in der Schule gibt es viele. Eine konsequente Umsetzung allerdings ist längst überfällig.

Jenseits von konkreten Handlungsoptionen im schulischen Alltag muss es zudem in den Schulgesetzen eine Erweiterung des Diskriminierungsschutzes aufgrund von sexueller und geschlechtlicher Identität geben. Auf Ebene der Bildungspolitik muss deshalb diskutiert werden, wie ein wirksamer Diskriminierungsschutz, die Förderung des Umgangs mit Diversität und Stärkung der Chancengerechtigkeit in der Schulentwicklungsplanung konsequent berücksichtigt und integriert werden kann. Hierzu bedarf es langfristig gezielt Kontrollmechanismen, um die Situation verschiedener Schüler_innengruppen überhaupt sichtbar zu machen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013). Tatsache ist, dass das AGG (Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz) allein nicht ausreichen wird, die in Deutschland weitgehend fehlende Antidiskriminierungskultur herzustellen. Daraus folgt die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Anerkennungspolitik und Klärung des Bildungsauftrages – dessen Kern sein muss – Vielfalt als gesellschaftlichen Grundwert zu begreifen.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, Berlin.

Bak, Raphael/Kinkel, Benjamin (2015): SchLAu macht Vielfalt. Schwul. Lesbisch.Bi.Trans* Aufklärung in NRW. Handbuch im Auftrag des Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes NRW, Düsseldorf.

Bak, Raphael/Kinkel, Benjamin (2013): Aus der Reihe fallen. Coming Out in der Schule. In: Burkhardt, Sara et al (Hrsg.): SCHÜLER WISSEN FÜR LEHRER, Heft 2013: Sozialisation, Seelze: Friedrich Verlag, S. 36-38.

Biechele, Ulrich/Reisbeck, Günter / Keupp, Heiner (2001): Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2006): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- 17jährigen und ihren Eltern, Köln.

Dijk, Lutz van/Driel, Barry van (Hrsg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie, Berlin: Querverlag.

Gay, Lesbian, Straight Education Network – GLSEN (2012): Playgrounds and Prejudice*:* Elementary School Climate in the United States*.* Abrufbar unter: http://www.glsen.org/sites/default/files/Playgrounds%20%26%20Prejudice.pdf (Stand: 6.07.2015).

Hillier, Lynne/Jones, Tiffany/Monagle, Marisa/Overton, Naomi/Gahan, Luke/Blackman, Jennifer/ Mitchell, Anne (2010): Writing themselves in 3. The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people. Abrufbar unter: http://www.glhv.org.au/files/wti3_web_sml.pdf (Stand: 7.07.2015).

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kempe-Schälicke, Conny H. (2015): Erste Hilfe am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 261- 273.

Kleiner, Bettina (2015): Que(e)r durch den Schulalltag? Annäherungen an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In: Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer und Ute B. Schröder (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 240-246.

Klocke, Ulrike (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Hillier, Lynne et.al. (2010): Writing Themselves In 3. The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people, Melbourne.

Rupp, Marina (2009): Regenbogenfamilien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 41/2009, S. 25-30.

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungs-ergebnisse und Bildungsbausteine -Einleitung, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-25.

Sielert, Uwe (2013): Wie wird man zum Mann?. Entwicklung von männlicher Sexualität. In: Burkhardt, Sara et al (Hrsg.): SCHÜLER WISSEN FÜR LEHRER, Heft 2013: Sozialisation, Seelze: Friedrich Verlag, S. 34-36.

Takács, Judit (2006): Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe. ILGA-Europe and IGLYO.

Queer Format (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.

Watzlawik, Meike (2004): Uferlos? Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen, Aachen: Jugendnetzwerk Lambda NRW.

Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik
Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungsoffenen Phänomen

Verena Eickhoff
Lars Schmitt

1. Einleitung

Das Thema Diversity hat in deutschen Hochschulen unzweifelhaft Konjunktur: Universitätsleitungen schaffen Stellen für Diversity Management, Lehre soll diversitätssensibel werden, Ministerien organisieren Workshopreihen zu verschiedenen Diversity-Dimensionen, Institute für Diversity-Forschung werden eröffnet, eine Buchreihe zu Diversity und Hochschule wird gestartet, der Deutsche Gewerkschaftsbund fordert „Hochschulen öffnen, Vielfalt fördern“ (vgl. DGB 2014). Die Aktivitäten auf einen Punkt bringt das Deutsche Studentenwerk mit dem Motto eines Plakatwettbewerbs: „Diversity? Ja bitte!“. Diversität wird allseits begrüßt, sie gilt als Chance und Potenzial, soll gefördert und wertgeschätzt werden.

Die große Aufmerksamkeit für Diversity wird mit verschiedenen Argumenten begründet. Es wird auf eine steigende Diversität der Gesellschaft und – in deren Folge – der Hochschulmitglieder verwiesen, die vor allem durch zunehmende transnationale Mobilität und eine Pluralisierung und Individualisierung von Lebensstilen begründet wird. Hochschulen hätten sich lange Zeit sowohl an einem Normalmitarbeiter als auch Normalstudenten orientiert (männlich, christlich sozialisiert, weiß, ohne Migrationsgeschichte, ohne Beeinträchtigungen und ohne Sorgeverpflichtungen, aus akademischem Elternhaus und heterosexuell, auf direktem Weg von der Schule an die Hochschule), die als Leitbilder nun überholt seien. Das Erfordernis lebenslangen Lernens, die Zunahme wissensintensiver Tätigkeiten sowie der prognostizierte demografische Wandel gelten als Triebkräfte für Diversität, weil dadurch sowohl zum einen neue Zielgruppen an die Hochschule kämen (etwa Berufserfahrene zum Zwecke der Weiterbildung) als auch zum anderen die Notwendigkeit entstehe, bisher an der Hochschule unterrepräsentierte Gruppen als neue Zielgruppen zu gewinnen (aktuell liegt der Fokus hier auf Personen mit Migrationshintergrund, internationalen Studieren-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_13

den und Personen ohne akademische Familientradition), um den Bedarf an Fachkräften trotz sinkender Geburtenrate decken zu können.

Der bisherige Umgang mit Diversität wird als unzureichend gekennzeichnet: Weder würden allen Personen die gleichen Chancen gewährt, noch werde das Potential von Vielfalt ausreichend anerkannt und genutzt (vgl. Klein/ Heitzmann 2012). Die Motive für einen „besseren Umgang mit Diversität" sind vielfältig. Auf der Ebene des Individuums geht es um gleiche Rechte, Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten, um Anerkennung, Ausgleich von Benachteiligungen und Vermeidung von Diskriminierung. Auf gesellschaftlicher Ebene gelten soziale Kohäsion und Gerechtigkeit (insbesondere Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, seltener Verteilungsgerechtigkeit) sowie Repräsentation aller Gesellschaftsgruppen als Ziel. Volkswirtschaftlich betrachtet geht es zudem um die Nutzung von Humankapital. Dieses ist zugleich eines der wichtigsten Motive für einen aktiven Umgang mit Diversity auf der Ebene der Organisation: Hochschulen wollen die Potenziale und Ressourcen aller Mitglieder nutzen und versprechen sich mehr Kreativität und Produktivität durch Diversität, zudem soll die Wettbewerbsfähigkeit erhöht werden, indem neue Ziel-/Kund*innengruppen erschlossen werden und die Attraktivität als Arbeitgeberin gesteigert wird, hier taucht oft die Parole vom „Wettbewerb um die klügsten Köpfe" auf (vgl. Leicht-Scholten 2012, S. 10). Des Weiteren unterliegen Hochschulen öffentlichen Legitimationserfordernissen: Sie sollen zu den gesellschaftlichen Zielen der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit beitragen,[1] die Implementation von Diversity-Maßnahmen bietet die Option, diese Erwartungen zumindest symbolpolitisch zu befriedigen.

Das Reden über Diversity stellt dabei nicht lediglich die Diagnose, dass es sich bei den Mitgliedern der Hochschule um eine – oder besser mehrere – durch Diversität gekennzeichnete Gruppe(n) handelt, sondern fordert einen aktiven Umgang mit Diversität. Sie soll nicht lediglich zur Kenntnis genommen, sondern bestmöglich „gemanagt" werden. Diese Konnotation verweist darauf, dass das Schlagwort „Diversity" direkt in Kombination mit dem Konzept des Diversity Managements Eingang in den deutschen Hochschulbereich gefunden hat. Beide sind jedoch nicht gleichzusetzen.

Im englischen Sprachgebrauch bezeichnet Diversity zunächst einmal lediglich das empirisch beobachtbare Phänomen der Verschiedenheit der Elemente einer Gruppe; als normatives Konzept soll Diversity den Blick jedoch nicht nur

1 So wird beispielsweise in den Bologna-Nachfolgeerklärungen der European Higher Education Area (EHEA) seit Berlin 2003 bis zuletzt Bukarest 2012 mehr Aufmerksamkeit für die soziale Dimension der Hochschulbildung gefordert, konkret werden eine Reduktion von sozialer und Geschlechterungleichheit und eine Ausweitung des Zugangs zu Hochschulbildung als Ziele genannt. Siehe die EHEA-Erklärungen auf http://www.ehea.info.

auf Unterschiede, sondern auch auf Gemeinsamkeiten lenken; zudem wird der Defizitperspektive von „Differenz als Problem und Abweichung“ die ressourcenorientierte Sichtweise von „Diversity als Normalfall und Potenzial“ entgegengesetzt. Diversity Management verweist auf ein spezifisches Konzept des Personalmanagements, das die Diversität der Organisationsmitglieder als Vorteil für das Unternehmen und – je nach Ansatz – zum Wohle der Einzelnen nutzen möchte. Zumindest im deutschen Kontext ist es schwer, sich Diversity Management ohne eine ökonomische Perspektive der Verwertung von Humankapital vorzustellen. Das Thema Diversity pauschal aufgrund des Vorwurfs der Ökonomisierung zurückzuweisen, greift allerdings zu kurz und übersieht sowohl die Antidiskriminierungsperspektive von Diversity als auch diskursive Anknüpfungspunkte an deutschsprachige und internationale Diskussionen, die weit älter sind als der Import des nordamerikanischen Konzepts des Diversity Managements.

Diesem Import geht eine lange Geschichte von Debatten um Differenz, Gleichheit, Ungleichheit – und Emanzipation – voraus, die sowohl von sozialen Bewegungen als auch in Forschung und Theorie sowie im Austausch miteinander geführt wurden (und werden). Richtete sich von Seiten der Frauen- und Geschlechterforschung zunächst vor allem Kritik gegen Diversity Management (siehe Wetterer 2003), versuchen mittlerweile einige Akteur*innen aus dieser Forschungsrichtung, das kritische Potenzial bereits geführter Diskussionen aus dem Bereich der feministischen Theorie für einen ungleichheits- und machtsensiblen, reflexiven Umgang mit Diversity in der Hochschule zu nutzen (siehe die Beiträge in Klein/Heitzmann 2012. Heitzmann/Klein 2012a. Bender/Schmidbaur/Wolde 2013). Vor allem der Einbezug einer intersektionalen Perspektive und der Anschluss an die Auseinandersetzung mit Differenz und Gleichheit in der Pädagogik und der Frauen- und Geschlechterforschung gelten als geeignet, um das kritische Potenzial von Diversity zu stärken und ungewollten Effekten wie der Ökonomisierung oder Essentialisierung von Differenzen entgegenzuwirken. An diese Sichtweise schließen wir in diesem Artikel an.

Wir werden zunächst (2) einen Einblick in die Entwicklung von Diversity Management und Diversity-Politik im Bereich der deutschen Hochschulen geben und dabei sowohl auf Unterschiede zur bereits länger verankerten (Geschlechter-)Gleichstellungspolitik als auch auf früh geübte Kritik an Diversity Management als Variante der Gleichstellungspolitik eingehen. Dem folgt (3) die Auseinandersetzung mit grundlegenden, und auch für die Hochschule geltenden, Herausforderungen des Umgangs mit Diversität in Bezug auf das Verhältnis von Differenz, Gleichheit und Ungleichheit. Nach diesen Überlegungen allgemeinerer Art wenden wir uns (4) dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität zu, das wesentlich von den Arbeiten Bourdieus profitiert und ermöglicht, Passungs-

verhältnisse von Habitus und Struktur und deren Relevanz für Ungleichheit im Bereich der Hochschule zu reflektieren. Es erlaubt, Diversität als ein zunächst deutungsoffenes Phänomen wahrzunehmen und Unterschiede zwischen Hochschulmitgliedern und deren Relevanz im Hinblick etwa auf die Relation zu den Studienstrukturen zu betrachten, ohne im Vorhinein festzulegen, welche Unterschiede und Strukturelemente in welcher Situation bedeutsam sind. Zunächst werden die zentralen Bausteine dieses Konzepts, oder besser dieser Heuristik, vorgestellt. Im Anschluss folgt (5) ein Ausblick auf Einsatzmöglichkeiten im Bereich des Studiums. Wir enden mit einem Plädoyer für einen kritischen und reflexiven Umgang mit Diversity und Differenz.

2. Von (Geschlechter-)Gleichstellung zu Diversity. Ein Blick auf deutsche Hochschulen

Gleichstellung und Chancengleichheit sind Themen, die mittlerweile eine lange Tradition an deutschen Hochschulen haben. Es gibt sowohl entsprechende rechtliche Regelungen als auch verschiedene institutionalisierte Strukturen und eine Vielzahl an Maßnahmen, die zur Gleichstellung beitragen sollen. Traditionell sind diese Strukturen und Aktivitäten nach Zielgruppen differenziert, so gibt es (gesetzlich festgeschrieben) Beauftragte für die Gleichstellung von Frauen und Männern oder für die Belange von Menschen mit Behinderungen.

Relativ neu ist für Hochschulen, verschiedene Maßnahmen der Gleichstellung und Chancengleichheit unter dem Dach von Diversity zu koordinieren, die Diversität der Hochschulmitglieder gezielt in den Blick zu nehmen und als wertzuschätzendes Potenzial zu betrachten. Noch 2007 stellte Günther Vedder fest, dass es „keine deutsche Hochschule [gibt], die sich einem systematischen Diversity Management für ihre Beschäftigten und Studierenden verschrieben hat“ (Vedder 2007, S. 68). Allerdings änderte sich dies schon im gleichen Jahr. Die RWTH Aachen schuf Ende 2007 eine Rektoratsstabsstelle für Diversity Management und gut ein Jahr später wurde an der Universität Duisburg-Essen eine Prorektorin für Diversity Management ernannt.[2] Seither haben die Aktivitäten unter dem Schlagwort Diversity an Hochschulen stark zugenommen, zahlreiche Projekte wurden initiiert, Leitungspositionen, Stabsstellen und Diversity-

2 Siehe http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~eni/Gender-Diversity/ und https://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml. (Stand: 11.11.2014).

Beauftragte wurden eingesetzt, Diversity-Konzepte verabschiedet und auch Akteur*innen der Hochschulpolitik haben sich dem Thema zugewandt.[3]

2.1 Frühe Kritik an Diversity Management

Noch bevor Hochschulen in Deutschland begannen, selbst ein systematisches Diversity Management einzuführen, richtete sich aus ihnen heraus Kritik gegen dieses Konzept – vor allem seitens der hochschulischen Gleichstellungspolitik[4] und der Gender Studies/ feministischen Theorie.

Diversity Management wurde als Konzept des Personalmanagements Mitte der 1990er Jahre aus den USA nach Deutschland importiert. In der Praxis wurde es zunächst in Niederlassungen von transnationalen Unternehmen eingesetzt, die auf der anderen Seite des Atlantiks bereits längere Zeit damit arbeiteten. Eingang in die Wissenschaft erhielt das Konzept maßgeblich durch Gertraude Krell, Professorin für Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Personalpolitik. Sie verbreitete das Konzept nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Krell/Ortlieb/Sieben 2011), sondern trug auch zu seiner Diskussion in den Gender Studies bei, welche in Deutschland mittlerweile in regelmäßigem Austausch mit der hochschulischen Gleichstellungspolitik stehen.[5]

Hier regte sich früh Kritik an Diversity und Diversity Management, obwohl es in den Gender Studies selbst schon länger Bestrebungen gab, Differenzkategorien und Ungleichheitsverhältnisse nicht getrennt voneinander, sondern in ihrer Verwobenheit zu denken – was auf den ersten Blick Anschlussfähigkeit an Diversity signalisiert. Nachdem es teilweise eine Konkurrenz der Kategorien (etwa zwischen Klasse und Geschlecht oder Geschlecht und „race“) und Streit darum gab, welche die bedeutsamste sei, dominiert in den Gender Studies mittlerweile die Sichtweise, dass die Konzentration auf eine Kategorie unter Ausblendung oder Vernachlässigung anderer Kategorien zu unerwünschten Ausschlüssen und Blindheiten führt und dass eine intersektionale Analyse von Differenzen und Ungleichheitsverhältnissen zu favorisieren und Kategorien als interdependent zu denken sind (siehe etwa Walgenbach et al. 2012 oder Smy-

3 Siehe vor allem die verschiedenen Aktivitäten des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) NRW, das Diversity Management 2014 als eine Aufgabe der Hochschulen ins Hochschulzukunftsgesetz (HZG NRW Artikel 1 §3 (4)) aufgenommen hat.

4 Der Begriff Gleichstellung bezieht sich in der BRD häufig primär auf die Kategorie Geschlecht und nicht auf alle Ungleichheitskategorien. Wir schließen in diesem Text an diesen Gebrauch an.

5 Neben Unternehmen und Wissenschaft betrachten einige Autor*innen auch die Europäische Union als treibende Kraft für die Beschäftigung mit Diversity und/ oder Diversity Management in der BRD und verweisen vor allem auf deren Beitrag zur Einführung von Gesetzen der Antidiskriminierung. In Deutschland trat 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft (Vgl. Scherr 2011, S. 81. Allemann-Ghionda 2011, S. 29).

kalla/Vinz 2011). Auch wenn Diversity und Intersektionalität der Blick auf Differenz im Plural eint und beide aus einer Auseinandersetzung mit Anti-/ Diskriminierung hervorgegangen sind – ihre Wege nach Deutschland und ihre hiesige Rezeptionsgeschichte und Akzeptanz unterscheiden sich stark.[6]

Die bereits seit Anfang des Jahrtausends geäußerten Widerstände gegen Diversity und Diversity Management wurden durch verschiedene Kritikpunkte genährt:[7] In den Gender Studies und der Gleichstellungspolitik bestand Sorge, dass Diversity dazu benutzt werden könnte, verschiedene benachteiligte Gruppen in Konkurrenz zueinander zu setzen, mühsam erkämpfte Gleichstellungsstrukturen zu ersetzen oder Chancengleichheitsmaßnahmen für verschiedene Zielgruppen zusammenzulegen, um so letztlich Mittel kürzen zu können. Dadurch drohe ein Rückschritt in der Gleichstellungspolitik als auch das Verkennen der Spezifizität unterschiedlicher Benachteiligungs- und Diskriminierungsformen. Befürchtet wurde des Weiteren eine fehlende Rückbindung an aktuelle wissenschaftliche, insbesondere feministische Theorien und deren Erkenntnis, dass Kategorien wie Geschlecht, Nationalität oder Ethnizität nicht naturgegeben und nicht unveränderlich, sondern dass sie soziale Konstrukte sind, in denen sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse artikulieren und deren Naturalisierung der Verschleierung oder Legitimation dieser Verhältnisse dient. Durch das Feiern von Diversity bestehe die Gefahr, Differenzen zu essentialisieren und Ungleichheiten zu entnennen statt Strukturen der Differenz- und Ungleichheitsproduktion in den Blick zu nehmen und so die Dekonstruktion von Differenzkategorien zu ermöglichen. Für die Gleichstellungspolitik sei dies ein Rückschritt, da diese nur nachhaltig sein könne, wenn die strukturellen Ursachen von Ungleichheit analysiert und verändert werden. Die wohl am häufigsten genannte Kritik richtete sich gegen die Gefahr der Ökonomisierung von Differenz und die Verwandlung von Gleichstellungs*politik* im Management: Da nicht alle Differenzen aus ökonomischer Sicht gleich nützlich sind, seien, statt einer umfassenden Chancengerechtigkeit, neue Ausschlüsse entlang von Verwertungskriterien zu erwarten. Diversity Management verdränge Gleichstellung als politisches Projekt, das maßgeblich von unten, also bottom-up, erkämpft wurde und das

6 Der Begriff der Intersektionalität wurde von der Rechtswissenschaftlerin Kimberle Crenshaw eingeführt, als diese sich mit der Problematik beschäftigte, dass spezifische Diskriminierungen aufgrund der Kombination bestimmter Merkmale – in den konkreten Fällen ging es um die Diskriminierung von Schwarzen Frauen – vom Antidiskriminierungsrecht nicht berücksichtigt wurden (vgl. Crenshaw 1991). Zur Rezeption in Deutschland siehe Smykalla/Vinz 2011. Lutz/Vivar/Supik 2013. Hess/Langreiter/Timm 2011.

7 Für eine ausführliche Darstellung der Kritikpunkte fehlt es uns an dieser Stelle an Platz. Wir greifen vor allem Aspekte auf, die bereits Anfang des Jahrtausends von Angelika Wetterer 2003 postuliert wurden sowie einige aus dem Sammelband von Andresen/Koreuber/Lüdke 2009, der auf eine Konferenz aus dem Jahr 2006 zurückgeht. Für weitere Kritikpunkte siehe auch Krell 2013.

durch rechtliche Verbindlichkeit und Sanktionspotenziale unterstützt wird. Management setze stattdessen auf hierarchische top-down-Strategien, auf Anreizsysteme statt Verbindlichkeit und folge primär betriebswirtschaftlichen Erfolgskriterien statt sich an Chancengerechtigkeit als oberstem Ziel zu orientieren.

Die hier skizzenhaft zusammengefassten Kritiken an Diversity Management ertönen noch immer, doch ist die Rezeption dieses Konzepts und seines Entstehungskontextes differenzierter geworden. Die Reise aus den USA nach Deutschland, vom Unternehmen in die Hochschule und jene zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen verändern das Konzept und es gibt weder die eine Lesart noch die eine Umsetzung von Diversity Management. Auch in den USA koexistieren verschiedene Paradigmen, die sich jeweils in ihrer Grundorientierung und Zielausrichtung unterscheiden von moralisch-ethisch- zu wettbewerbs-ökonomisch-orientiert, vom Fokus auf neue Kund*innengruppen über Kreativitätspotenziale hin zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung.[8] Von Kritiker*innen vernachlässigt wurde beispielsweise, dass Diversity und Diversity Management in den USA nicht allein der Managementebene von Unternehmen entstammen, sondern Bezug nehmen auf eine bis zur Bürgerrechtsbewegung der 1950/60er Jahre zurückgehende Geschichte von Kämpfen gegen Diskriminierung, der Etablierung von Antidiskriminierungsrechten und Nachteile ausgleichender Fördermaßnahmen der positiven Diskriminierung (affirmative action) (vgl. Vertovec 2012, S. 289. Vedder 2006, S. 3ff.). Für Deutschland trifft allerdings zu, dass Diversity Management primär top-down eingeführt wird und sich bisher nicht im Austausch mit den Kämpfen sozialer Bewegungen verbreitet.

In Hochschulen hierzulande, dafür sprechen die vielen derzeit zu beobachtenden Diversity-Aktivitäten, dominiert aktuell eine pragmatische Sicht, die Diversity als Chance begreift und die in vielen Fällen sowohl Kritiken an Diversity als auch die lange Geschichte der Auseinandersetzung mit Differenz und Ungleichheit in verschiedenen Wissenschaftsfeldern wie der feministischen Theorie oder der kritischen Migrationsforschung reflektiert und den Austausch mit diesen sucht (siehe etwa Lutz 2013. Bender/Wolde 2013). Inwiefern es gelingt, deren kritische Einsichten auch bei der Umsetzung von Diversity Management zu berücksichtigen, muss derzeit noch als offene Frage betrachtet werden.

8 Thomas/Ely (1996) unterscheiden etwa das *discrimination & fairness, access & legitimacy* und *integration paradigm*. Eine Analyse verschiedener Paradigmen bietet Schulz 2009, S. 65–78.

2.2 Von Gleichstellungspolitik zu Diversity Management und Diversity-Politik

Was unterscheidet Diversity-Politik/ Management von bisherigen Maßnahmen und Politiken der Gleichstellung? Zum einen laufen Maßnahmen für verschiedene Zielgruppen nicht mehr parallel und von verschiedenen Personen verantwortet nebeneinander her, sondern werden entweder gemeinsam koordiniert oder zumindest in Austausch miteinander gebracht. Differenzen werden nicht mehr im Singular, sondern im Plural und (zum Teil) in ihrer Gleichzeitigkeit und Verwobenheit betrachtet. Während Gleichstellung einen starken Fokus auf den Ausgleich von Benachteiligungen legt und damit letztlich Differenz als Nachteil fokussiert (Defizitperspektive), betont Diversity Unterschiede als Potenzial und Nutzen, Vielfalt gilt als ein Wert, sie wird explizit begrüßt und als Ziel postuliert. Zudem soll der Blick nicht nur auf Differenzen, sondern auch auf Gemeinsamkeiten gerichtet werden. Wenn nicht bloß einzelne Maßnahmen, sondern ein Diversity Management angestrebt wird, dann setzen die Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen an. Als Aufgabe des Managements wird die Verantwortung für die Umsetzung maßgeblich auf der Leitungsebene verortet. In Unternehmen wird Diversity Management in der Regel von oben nach unten implementiert, allerdings ist ebenso ein partizipatives Diversity Management mit bottom-up-Prozessen denkbar. Gleichstellungspolitik ist demgegenüber aus sozialen Bewegungen heraus, von unten nach oben entstanden und begann zunächst mit einzelnen Fördermaßnahmen, die gerade zu Beginn häufig auf individueller Ebene ansetzten. Schon länger hat sich in der hochschulischen Gleichstellungspolitik jedoch die Sichtweise durchgesetzt, dass eine Unterstützung durch die Hochschulleitung ebenso bedeutsam für eine erfolgreiche und nachhaltige Gleichstellungsarbeit ist wie Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen einschließlich der Strukturebene.[9] Ein Ausdruck dieser Erkenntnis sind die „Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (seit 2008) und die „Professorinnenprogramme“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (seit 2007) (siehe Blome et al. 2013, S. 136–142), die beide nicht auf Einzelmaßnahmen, sondern auf an die jeweilige Hochschule angepasste Gleichstellungskonzepte zielen.

Beobachtet man die aktuellen Diversity-Aktivitäten der Hochschulen sowie die laufenden Programme von Förderinstitutionen wie jene der Stiftung Mercator, des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft oder des MIWF NRW, so fällt auf, dass derzeit insbesondere die Diversität der Studierenden sowie das Studium und die Lehre als Gegenstand von Maßnahmen in den Blick genom-

9 Für eine ausführliche, aktuelle Darstellung von Maßnahmen der Geschlechtergleichstellung siehe Blome et al. 2013.

men werden. Neu ist zudem, dass Chancengerechtigkeit, Gleichstellung und Diversity als Profilierungsoption verstanden werden. Als öffentliche Einrichtungen sind Hochschulen schon lange durch gesellschaftliche Erwartungshaltungen dazu aufgefordert und zudem rechtlich verpflichtet, sich zu Chancengerechtigkeit und Gleichstellung zu bekennen. Dass sie diese und Plädoyers für Diversity jedoch gezielt zur eigenen Profilbildung einsetzen, ist neu. Vorreiterin ist hier die Universität Duisburg-Essen, die Diversity Management sowohl in ihren Leitlinien, auf Rektoratsebene sowie in einer Vielzahl von Maßnahmen und Projekten verankert hat und dies offensiv für ihre Selbstdarstellung nutzt. Diversity als Chance der Profilbildung verweist allerdings auf einen Prozess, der zur Kritik an Diversity beiträgt: Mit der expliziten Anforderung, ein eigenes Profil zu kreieren und zu Markte zu tragen, sind Hochschulen erst seit den Hochschulreformen der vergangenen zwei Jahrzehnte konfrontiert. Im Zuge der anvisierten Transformationen in Richtung unternehmerische Hochschule und des Versuchs, Hochschulen in den Wettbewerb miteinander zu setzen, gilt das eigene, möglichst mit Alleinstellungsmerkmalen gespickte Profil als wichtige Ressource (vgl. Meier 2012). Eingespannt in diesen Veränderungsprozess, der von kritischer Seite als Ökonomisierung von Hochschule, Bildung und Wissenschaft beschrieben wird, wird Diversity nicht als Einsatz für Bildungsgerechtigkeit und Gleichstellung wahrgenommen, sondern als Teil einer Ökonomisierungsstrategie, die auf Verwertung von Humankapital, Konkurrenz und Marktanteile konzentriert ist. Um gegenüber solchen Tendenzen den emanzipatorischen und ungleichheitskritischen Anspruch von Diversity zu unterstreichen, bevorzugen einige, Diversity Management explizit als Diversity-Politik zu verstehen und als solche zu benennen (vgl. Klein 2013. Lutz 2013).[10]

3. Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politiken

Der Begriff Politik verdeutlicht, dass unter dem Schlagwort Diversität unterschiedliche, potenziell konfligierende Interessen und Ziele artikuliert werden, dass es darum geht, Konflikte auszutragen und zunächst einmal darüber zu verhandeln, was konkret Handlungsanlass, was Ziel und was geeignete Strategien sind, und nicht zuletzt auch, welche Werte und Orientierungen als Handlungsgrundlage dienen – etwa die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule oder ihre gesellschaftliche Verantwortung für Chancen-, Bildungs- bis hin zu Vertei-

10 Krell 2013, S. 74 bedauert mittlerweile, Diversity unter dem Schlagwort Diversity Management und nicht Politik eingeführt zu haben, zumal sie selber ihren eigenen betriebswirtschaftlichen Arbeitsbereich explizit als Personalpolitik, und nicht als Personalmanagement versteht.

lungsgerechtigkeit. Ein kritischer, reflexiver und ungleichheitssensibler „Umgang mit Diversität“ steht vor verschiedenen Herausforderungen, von denen einige bereits in der zusammenfassend geschilderten Kritik an Diversity Management gestreift wurden. Im Folgenden erläutern wir einige grundlegende Herausforderungen und Ambivalenzen der Beschäftigung mit Diversity ausführlicher.[11]

Vorausgeschickt sei, dass dem Begriff Diversity selbst noch kein politisches oder emanzipatorisches Potenzial innewohnt. Dies schon deshalb nicht, weil sich der Begriff durch eine große Offenheit auszeichnet und hinter Diversity weder ein einheitliches Konzept noch eine bestimmte Theorie steht. Gerade diese Unschärfe und potenzielle Beliebigkeit ermöglicht seine breite Anschlussfähigkeit.

3.1 Grundlagen: Differenz und Gleichheit

Eine grundlegende Herausforderung eines jeden Umgangs mit Diversity liegt in der Frage des Verhältnisses von Differenz und Gleichheit. Hiermit hat sich Annedore Prengel (2006) bereits in ihrer Ende der 1980er Jahre erarbeiteten und 1993 erstmals veröffentlichten „Pädagogik der Vielfalt“ ausführlich beschäftigt. Das Spannungsverhältnis von Differenz und Gleichheit lässt sich nicht lösen, seine beständige Reflexion stellt die Grundlage eines der Gerechtigkeit verpflichteten Umgangs mit Diversity dar.

Die zentrale Frage ist die, wie Differenz und Gleichheit gedacht werden: Wird Differenz hierarchisch oder egalitär gedacht? Werden alle Differenzen gleichgesetzt oder ihre unterschiedliche soziale Wirkmächtigkeit und Relevanz für die Verteilung von Ressourcen und Chancen berücksichtigt? Geht es um Gleichheit der Ausgangssituation, der Bedingungen, Behandlung und Chancen oder des Ergebnisses? In welchem Verhältnis stehen Differenz, Gleichheit und Gerechtigkeit? Wird Gleichheit erreicht, indem alle gleich behandelt oder Ungleiche ungleich behandelt werden?

Diese Fragen spielen in verschiedene Anforderungen hinein, mit denen sich eine diversitybewusste Hochschule zu beschäftigen hat.

11 Für eine noch detailliertere Auseinandersetzung siehe die ersten drei Bände der Buchreihe *Diversity und Hochschule*: Bender/Schmidbaur/Wolde 2013. Klein/Heitzmann 2012. Heitzmann/Klein 2012a.

3.2 Anforderungen

Differenz als Normalfall

Erstens gilt es Differenzen wahrzunehmen: Nicht alle Studierenden, nicht alle Beschäftigten sind gleich, sie unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Alle Hochschulmitglieder sollten gleichermaßen anerkannt und dabei zugleich berücksichtigt werden, dass diese keine homogene Gruppe bilden, sondern durch Heterogenität gekennzeichnet sind.

Normen reflektieren

Wenn die Hochschule sich implizit an einer bestimmten Norm (heterosexuelle Männlichkeit, christlich sozialisiert, weiß mit deutscher Staatsangehörigkeit und Hochschulzugangsberechtigung, keine oder geringe Verpflichtungen hinsichtlich Sorge- und (zusätzlicher) Erwerbsarbeit etc.) ausrichtet und diese Norm auf alle anwendet, führt diese Form der Gleichbehandlung zu Ungleichheit: Diejenigen, die der Norm entsprechen, werden begünstigt, alle anderen benachteiligt. Zweitens muss also reflektiert werden, an welchen Normen und Normalitätsvorstellungen sich die Hochschule orientiert (vgl. Heitzmann/Klein 2012b, S. 16) und ob sie dadurch der Unterschiedlichkeit ihrer Mitglieder gerecht wird, ob sie allen gleiche Chancen gewährt (also nicht bestimmte Gruppen privilegiert).

Benachteiligung kann erfolgen, wenn alle einer Norm unterworfen werden, diese Norm jedoch nicht neutral, sondern auf eine bestimmte Gruppe zugeschnitten ist. Benachteiligung entsteht jedoch auch dort, wo bestehende Ungleichheiten ignoriert werden. Ungleichheit in den Start- und Rahmenbedingungen wird dann fortgeschrieben, wenn alle gleich behandelt werden (Mecheril/Plößer 2009, S. 197). Chancengleichheit wird in diesen Fällen durch Nachteilsausgleich und ungleiche Behandlung im Sinne positiver Diskriminierung erreicht, um ungleiche Ausgangsbedingungen und nicht allen gleichermaßen gerecht werdende Strukturen zu kompensieren.

Differenz differenzieren

Hochschulen stehen drittens vor der Anforderung zu fragen, welche Differenzen in welcher Weise innerhalb der Hochschule relevant sind und welche in welcher Weise beachtet werden sollen. Geht es darum, Personen in ihrer Individualität und damit Unterschiedlichkeit anzuerkennen und allen gleiche Rechte zu gewähren, oder geht es auch darum, erstens ungewollte Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu erkennen und diesen entgegen zu wirken; zweitens bestehende Ungleichheiten wahrzunehmen, zu

benennen und schließlich abzubauen;[12] sowie sich drittens unterschiedlicher Bedürfnisse und Fähigkeiten bewusst zu sein und Organisationsabläufe, Studien- und Prüfungsordnungen, Lehrformen, Bewertungskriterien und anderes so zu modifizieren, dass sie mehr als einen Weg anbieten, dass sie den Hochschulmitgliedern ermöglichen, sich in verschiedener Form einzubringen?

Dem Umgang mit Differenz und Diversity stellen sich hiernach vier Aufgaben:

- Anerkennung und gleiche Rechte
- Intervention gegen Diskriminierung
- Ausgleich und Abbau von Nachteilen und Ungleichheiten
- Ressourcen- und Potenzialorientierung durch Optionsvielfalt

Während Aufgabe b) und c) Differenz als Ursache von Benachteiligung reflektieren und damit Differenz tendenziell als Problem thematisieren, entsprechen Aufgabe a) und vor allem d) stärker der Potenzialperspektive von Diversity.

Nicht für alle Aufgaben und Aspekte sind alle Differenzen gleich relevant. Insbesondere hinsichtlich Diskriminierung und Ungleichheit sind soziale Strukturkategorien[13] wie Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, Ethnizität (etwa artikuliert über „Migrationshintergrund“) oder „race“ bedeutsam, während für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der psychologischen Forschung Differenzen bezüglich Motivation, Lernstrategien oder Vorwissen als einflussreich gelten (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 42ff.).[14] Es gilt verschiedenen Differenzen in verschiedener Weise zu begegnen, ein „one fits all“ kann es nicht geben.

3.3 Dilemmata des Gebrauchs von Differenzkategorien

Der Gebrauch von Differenzkategorien birgt verschiedene Dilemmata, von denen hier vier erläutert werden. Das „Gleichheitsdilemma“ wurde bereits beschrieben und „besteht darin, dass die Gleichbehandlung von Ungleichem Ungleichheit fortschreibt: Gleichheit vor dem Gesetz garantiert nicht Gleichheit nach dem Gesetz“ (Knapp 2011, S. 74).

12 Ungleichheiten nicht zu thematisieren trägt häufig bereits zu ihrer Reproduktion bei, da so die Ursachen der Ungleichheit nicht verändert werden können.

13 Zur Unterscheidung von Kategorien auf Ebene der Struktur, Identität und Repräsentation siehe Winker/Degele 2009, die sich allerdings auf Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper als zentrale Strukturkategorien festlegen, S. 37f.

14 Diese personalen Merkmale gelten als ein Ergebnis von Sozialisationsprozessen und sind damit etwa durch die soziale Herkunft beeinflusst; Strukturkategorien gelten in der Lehr-Lern-Forschung nur als indirekt wirksam (Trautmann/Wischer 2011, S. 46) und bilden nicht den Ansatzpunkt von Veränderungen im Sinne einer auf Heterogenität/ Diversity ausgerichteten Unterrichtsgestaltung.

Gerade jedoch Maßnahmen, die bestehende Ungleichheiten ausgleichen sollen – etwa die Gewährung eines Nachteilsausgleichs[15] oder Förderprogramme für bestimmte Gruppen (wie Mentoringprogramme für Frauen oder Studierende mit Migrationshintergrund) – 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. Ein Mentoringprogramm für Studierende mit Migrationshintergrund schreibt die Differenzierung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund fort, stattet diese Unterscheidung mit Relevanz aus, setzt „ohne Migrationshintergrund" als Norm[16] und kann die Gruppe derjenigen „mit Migrationshintergrund" als Sonderfall und als „förderbedürftig" stigmatisieren.[17] Zugleich werden die Erfahrungen innerhalb der Gruppe homogenisiert, indem Gemeinsamkeiten unterstellt und Unterschiede innerhalb der Gruppe verdrängt werden. Durch die Zuordnung von Einzelnen zur Gruppe werden deren Selbstverortungen möglicherweise ignoriert, sie werden auf die Kategorie Migrationshintergrund reduziert und als förderbedürftig klassifiziert. Der Gebrauch von Differenzkategorien steht generell vor dem Problem, unbeabsichtigt die durch Differenzkategorien artikulierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren, die Relevanz von Differenzen zu hierarchisieren und so bestimmte Ungleichheiten auszublenden oder neue Ausschlüsse zu produzieren, zur Naturalisierung von Differenzen und Ungleichheiten beizutragen, Differenz gegebenenfalls zu dramatisieren und Erfahrungen zu totalisieren, das heißt allen Mitgliedern einer Gruppe die gleichen „Eigenschaften" und Erfahrungen zuzuschreiben.[18] Eine Diversity-Politik, die auf Kategorien verzichtet, ist allerdings schwer vorstellbar. So sind Kategorien notwendig, um strukturelle Ungleichheiten und damit Handlungsbedarfe abbilden zu können (vgl. Kutzner 2010, S. 27). Ohne Kategorien ist strukturelle Ungleichheit schwer benennbar und strukturell be-

15 Im Kontext Hochschule zielen Nachteilsausgleiche vor allem auf den Ausgleich behinderungsbedingter Benachteiligungen von Studierenden, die durch Barrieren und Beeinträchtigungen entstehen.

16 Der Status als Norm liegt gerade darin, dass die Kategorie „ohne Migrationshintergrund" so gut wie nie gebraucht wird. Sie gilt als Standard, der keiner Erwähnung bedarf.

17 Siehe ausführlicher Bender/Wolde 2013, S. 135f., die diese Herausforderung anhand eines konkreten Projekts der Goethe Universität Frankfurt namens MIGMENTO reflektieren.

18 Alle diese Problematiken wurden (nicht nur, aber dort besonders intensiv) in feministischen Bewegungen und der Frauen- und Geschlechterforschung breit und kontrovers diskutiert und trugen unter anderem zur Entwicklung und Verbreitung des Konzepts der Intersektionalität bei. Eine angemessen ausführliche Darstellung ist im Rahmen dieses Artikels leider nicht möglich. Siehe zum Einstieg etwa Lutz 2001, S. 219–220. Walgenbach 2012. Mecheril/Plößer 2009. Herausforderungen differenzsensibler Ansätze in der Universität erläutern Mecheril/Klingler 2010 ausführlich.

dingte Benachteiligungen drohen individualisiert zu werden (Lutz 2013, S. 28). Misserfolg wird als persönliches Scheitern interpretiert, dem mit (noch mehr) Selbstoptimierung zu begegnen ist, statt entlang von Differenzkategorien erfolgende Diskriminierung zu problematisieren und Solidarität zu ermöglichen.[19]

Ein weiteres Dilemma entsteht durch die Frage, wie viele und welche Differenzen in den Fokus von Diversity gerückt werden. Der Anspruch, möglichst viele Differenzen zu berücksichtigen, kann dazu führen, die Spezifität und Komplexität der einzelnen Differenzlinien zu vernachlässigen und alle Differenzen und Benachteiligungen zu egalisieren und damit letztlich zu banalisieren (vgl. Eggers 2011, S. 57). Besonders problematisch ist hier die Gleichsetzung jeglicher Diskriminierungserfahrung, wozu beispielsweise manche interkulturelle Trainings tendieren, die alle Teilnehmenden auffordern, eigene Diskriminierungserfahrungen zu schildern, um so die Allgegenwärtigkeit von Diskriminierung und gemeinsame Erfahrungen der Teilnehmenden aufzuzeigen. Wenn im Weiteren nicht auf die historische und strukturelle Verankerung bestimmter Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Antisemitismus sowie ihre Wirkmächtigkeit auf die Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen der Diskriminierten verwiesen wird und rassistische Diskriminierungen auf einer Ebene mit der Beschimpfung als „Brillenschlange“ verbleiben, wird die Gewalt dieser rassistischen Herrschaftsverhältnisse banalisiert (vgl. ebd., S. 59). Es ist daher wichtig, Differenzen und Ungleichheiten in einem gesellschaftlichen, macht- und herrschaftskritischen Kontext zu verorten und dabei Benachteiligungen und Privilegien zu reflektieren (vgl. Lutz 2013, S. 26; Heitzmann/Klein 2012b, S. 16).

Indem Hochschulen Schwerpunktsetzungen vornehmen, priorisieren sie bestimmte Differenzen und vernachlässigen andere. Dies kann den Unmut vernachlässigter Gruppen hervorrufen. Zudem kann die Förderung der einen Gruppe möglicherweise neue Benachteiligungen für andere schaffen. Einen Studiengang etwa stärker zu strukturieren kann von den einen als notwendiges „Begleitet-Werden“, von den anderen als massive Einschränkung von Freiheit erlebt werden.

Ein viertes Dilemma besteht darin, dass gerade die Einführung einer Diversity-Strategie dazu führen kann, das Problem der Ungleichheit und der Diskriminierung zu dethematisieren und zu externalisieren. Die Diskussion etwa von Sexismus und Rassismus kann erschwert werden, wenn die Einführung von

19 Knapp 2011, S. 75 beschäftigt sich mit dem Problem des Verzichts und der radikalen Infragestellung von Kategorien für (gleichstellungs)politisches Handeln unter dem Begriff „Dekonstruktionsdilemma“, das sie neben dem Gleichheits- und Differenzdilemma identifiziert. Zugleich betrachtet sie die Perspektive der Dekonstruktion als kritisches Korrektiv, um Vereigenschaftlichungen und Stereotypisierungen entgegenzuwirken. Siehe auch Wetterer 2003, S. 17f.

Diversity-Maßnahmen schon mit dem Ende von Diskriminierung gleichgesetzt wird. Problematisch ist ebenso, wenn durch die Einsetzung von Diversity-Beauftragten jede Verantwortung für Benachteiligungen an diese delegiert wird, statt organisationsweite Diskussionen (und damit potenziell Lernprozesse) zu initiieren (vgl. Ahmed 2012. Am Beispiel Schule siehe Eggers 2011, S. 60).

4. Habitus-Struktur-Reflexivität als Ansatz zur Analyse von und zum Umgang mit Diversität[20]

Im Folgenden soll mit der Heuristik von Habitus-Struktur-Reflexivität eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie die beschriebenen Dilemmata im Umgang mit Differenz und Diversity durch Theorieanwendung reflexiv gehalten werden können. Der Ansatz fußt auf dem Habituskonzept Pierre Bourdieus (1982, S. 277-286) und wurde durch Schmitt (2006) zur Heuristik von Habitus-Struktur-Konflikten erweitert. Damit sind – vereinfacht gesagt – Konflikte zwischen verinnerlichten Strukturen (Habitus) auf der Akteur*innenseite und solchen der jeweiligen Umgebung gemeint.

Dies ermöglicht es, etwa in der Analyse von Biographien und den jeweiligen Feldern, in denen sich die betreffenden Akteur*innen befunden haben und befinden, jene Aspekte von Differenz und Diversity aufzugreifen, die für die jeweiligen Personen und Situationen relevant waren bzw. sind, und nicht im Vorhinein schon bestimmte Differenzen als relevant zu setzen (Konkurrenzdilemma). So können einerseits Ungleichheiten (und damit auch Benachteiligungen und Privilegien) gesehen werden, etwa dass bestimmte verinnerlichte Muster einer Person nicht so gut zu den Erfordernissen und normativen Erwartungen eines Feldes passen, wie andere verinnerlichte Muster der gleichen oder einer anderen Person (Gleichheitsdilemma). Andererseits wird es durch das Thematisieren am Einzelfall und die Zusammenschau bzw. den Abgleich mit bestimmten Erfordernissen eines Feldes vermieden, das Benennen von kollektiven Mustern zu essentialisieren bzw. zu totalisieren (Differenzdilemma). Es kann also in der Habitus-Struktur-Analyse darauf verzichtet werden, etwa ein in einem kleinbürgerlichen Milieu erworbenes Muster eines „Auf-Sicherheiten-angewiesen-Seins“ auf die komplette Person oder ein komplettes Milieu zu übertragen oder gar als schlecht oder gut zu bewerten. Es kann hingegen als weniger passend zu bestimmten strukturellen Erwartungen herausgestellt werden, etwa zu den Erfordernissen einer Freiheitsorientierung eines bestimmten, z.B. des akademischen Feldes. Allerdings verweist dies auch darauf, dass der Ansatz zwar zur Sensibilisierung verschiedener Hochschulangehöriger beitragen, aber

20 Dieser Abschnitt ist eine modifizierte Variante von Schmitt 2015.

selbst nicht als Diversity-Strategie bezeichnet werden kann. Habitus-Struktur-Reflexivität soll zunächst mit Blick auf ihre einzelnen Bausteine vorgestellt werden. Dies dient zum einen dazu, besser nachvollziehen zu können, wie das Konzept analytisch und emanzipatorisch „funktioniert". Zum anderen verschafft dies – wenn auch nur in Miniaturausgabe – einen Einblick in die Konstruktion der „Brille", so wie sie den relevanten Akteur*innen (hier: Studierende und Lehrende) dann bei der Umsetzung zur Verfügung gestellt wird, um das eigene Sein und Handeln sowie das anderer mit Bezug auf habitualisierte Ungleichheiten und umgebende Strukturen reflektieren zu können. Der Begriff der Strukturen ist hier bewusst weit gefasst, um nicht im Voraus analytisch relevante Umgebungselemente auszuschließen. So können Einstellungs- und Verhaltensmuster, also Habitus anderer Personen auch zur Umgebung gehören und diese strukturieren. Die Bausteine des Ansatzes bestehen aus Pierre Bourdieus Konzepten des Sozialraums (4.1) – gewissermaßen einer Abbildung sozialer Ungleichheit –, des Habitus (4.2), des Feldes (4.3) und der symbolischen Gewalt (4.4).

4.1 Sozialraum. Ungleichheiten zur Abbildung gebracht

Dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland eine ist, in der es massive Verteilungs- und Chancenungleichheiten gibt, ist nichts Neues. So lässt sich Gesellschaft als ein nach verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten hierarchisierter Raum begreifen, den Pierre Bourdieu als Sozialraum bezeichnet (Bourdieu 1982, S. 171-354). Spannend hierbei ist, dass Ungleichheiten nie direkt als solche sichtbar, sondern auf Symbole als Vermittlungsmedium angewiesen sind. Anhand von Kleidung, Sprache, Körperhaltungen, ausgeübten Sportarten, Wohnorten, Wohnungseinrichtungen, Konsumpräferenzen, kurzum: Anhand von allem, was sich unter Lebensstil subsumieren lässt, erkennen wir einerseits soziale Ungleichheit. Andererseits anerkennen wir sie damit ein stückweit als gerecht, legitim, naturgegeben oder selbst gewählt, weil zumindest theoretisch jede*r die Möglichkeit hätte, sich Symbole anzueignen und zu präsentieren, die für etwas „Besseres" stehen. Bei oberflächlichem Blick verkennen wir also, dass Symbole eben nicht frei gewählt werden können, sondern, dass diese Wahl von Dispositionen (Habitus) und Ressourcen (Kapital) abhängig ist. Diese Verschleierung von Macht(verteilungen) über Symbole ist das, was Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet (Bourdieu/Passeron 1973; Bourdieu 2005). Sie hat zur Folge, dass gemessen an den vorhandenen Ungleichverteilungen relativ selten kollektiv aufbegehrt und das symbolische Spiel infrage gestellt, sondern stattdessen eher versucht wird, die symbolische Leiter in individuellen Konkurrenzkämpfen nach oben zu klettern. Potenzielle Konflikte um soziale Ungleichheit werden also selten offen als solche ausgetragen, sondern in subtilen, indivi-

dualisierten Formen, in Konflikten, die wir als Habitus-Struktur-Konflikte bezeichnen. Damit sind Diskrepanzen zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern (Habitus) und solchen der Umgebung (Strukturen) gemeint (Schmitt 2006. 2010, S. 17-61).

4.2 Habitus. Das Kollektive im Individuellen

Dass wir besagte Symbole nicht völlig frei wählen können, hängt damit zusammen, dass soziale Ungleichheit nicht nur etwas den Menschen Äußerliches ist. Vielmehr verinnerlichen wir das, was uns beim Aufwachsen begegnet. Es wird Teil unserer Identität bzw. unseres Habitus, wie Bourdieu es nennt (etwa Bourdieu 1982, S. 277-286). Diese Dinge, Haltungen, Akte, die wir inkorporieren, sind aber nicht neutral, sondern gesellschaftlich bewertet. Durch diese Bewertungen werden Differenzen zu Unterscheidungen (vgl. Papilloud 2003). Aufbauend auf dem, was wir bereits verinnerlicht haben, integrieren wir neue Erfahrungen und Situationen. So modifiziert und erweitert sich unser Habitus permanent. Wenn wir „frei“ wählen dürfen, suchen wir uns eher solche Situationen, Menschen, Umgebungen aus, die zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben. Dies ist ein weiterer Grund, warum – gemessen etwa an ungleich verteilten Zugangschancen zu Bildung und ökonomischen Ressourcen– eher selten aufbegehrt wird.

Habitus ist ein multidimensionales Konzept. In unseren Habitus gehen alle unsere gemachten Erfahrungen ein, also Elemente einer milieuspezifischen, vergeschlechtlichten usw. Sozialisation. Habitus ist gleichermaßen etwas ganz Individuelles, dennoch sozial Hervorgebrachtes und ein an seine Entstehungskollektive (wie etwa kleinbürgerliches Milieu, weibliche Sozialisation) rückbindbares Konzept.

4.3 Felder. Orte symbolischer Kämpfe

Wenn wir mit unserem Habitus wahrnehmen und handeln, erfolgt dies nicht in einem abstrakten Sozialraum, sondern in konkreten Feldern. Felder sind eigene kleine Universen, die ihre je eigenen Spielregeln haben und Handlungen unterschiedlich honorieren bzw. sanktionieren (Bourdieu 1982, S. 355-399). Was im akademischen Feld der Hochschule als wertvoll, erstrebenswert, selbstverständlich gilt, ist dies im ökonomischen Feld z.B. noch lange nicht. Dennoch funktionieren Felder nach ähnlichen relationalen Prinzipien. In jedem Feld gibt es Akteur*innen, die qua Habitus besser an das Feld und seine Regeln vorangepasst sind als andere. Es gibt in jedem Feld also jene, die die Strukturen bzw. Gewinnverteilungen gerne unter Verweis auf „die Welt, wie sie nun einmal

ist“ erhalten wollen, und jene, die potenziell auf Veränderung aus sind; solche, die unter gegebenen Bedingungen mit besseren Karten ausgestattet sind, und jene, die unter Suggestion formaler Gleichbehandlung und Chancengleichheit hinterherhecheln.

Die Feldregeln sind definitionsgemäß immer auf der Seite der im Feld Herrschenden und sie repräsentieren immer die Doxa, also das, was legitimer Weise gedacht werden darf. Deshalb wirken Akteur*innen mit einem für die betreffende Situation einschlägigen dominierten Habitusanteil, die aufbegehren, fast zwangsläufig aggressiv oder intolerant, weil sie dabei das „Normale“, „faktisch Gegebene“ infrage stellen (müssen).

4.4 Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte

Das Prinzip der symbolischen Gewalt funktioniert in der Gesamtgesellschaft sowie in ihren einzelnen Feldern. Ein Beispiel bzw. ein Bild soll die Wirkweise verdeutlichen. Wenn Kinder eingeschult werden, ist das Kind schon in den Brunnen gefallen bzw. sind die Kinder in unterschiedlich tiefe Brunnen gefallen, je nachdem, wie weit die kulturellen Codes, die sie von zu Hause mitbringen, von jenen entfernt sind, die in der Schule gefordert werden. Was die Schule nun macht, weil sie gerecht sein möchte, ist, dass sie jedem Kind ein gleich langes Seil in den Brunnen hängt. Dies führt dazu, dass jene Kinder, deren Brunnen nicht so tief ist, das Seil schnappen und herausklettern können. Sie bekommen dann bescheinigt, begabt und/oder fleißig zu sein. Die Kinder jedoch, deren Brunnen sehr tief ist, können das Seil nicht erreichen. Sie bekommen im Gegenzug mangelnde Begabung und/oder Faulheit unterstellt. Die soziale Ungleichheit wird in diesem Beispiel durch die unterschiedlichen Brunnentiefen repräsentiert. Verschleiert wird sie durch die Schule bzw. den Akt des Hineinhängens gleich langer Seile. Dies ist die symbolische Gewalt (Schmitt 2006, S. 13f.). Dieses Bild soll die Funktionsweise symbolischer Gewalt verdeutlichen. Es beansprucht nicht, reales Geschehen in der Schule darzustellen. Auch wenn primäre und sekundäre soziale Herkunftseffekte auf den Schulerfolg immer wieder empirisch erhärtet werden,[21] heißt das nicht, dass sowohl die Bildungsforschung als auch Schulpolitik und vor allem die Schulen selbst lediglich „gleich lange Seile“ zur Verfügung stellen bzw. ausschließlich diese Variante in den Blick nehmen. Traditionell ist das deutsche Schulsystem jedoch darauf ausgelegt, etwa durch die Jahrgangsklasse und das mehrgliedrige Schulsystem homogene Lerngruppen zu bilden, in denen dann alle Kinder gleich behandelt

21 Zum Überblick und zur Diskussion der Einflüsse primärer und sekundärer Herkunftseffekte vgl. Solga/Dombrowski 2009. Maaz/Watermann/Daniel 2013.

werden sollen und Unterschiede innerhalb der Gruppe aus dem Blick geraten (vgl. Wenning 2004, S. 572).

Soziale Ungleichheit und gegebene Machtverhältnisse werden durch die symbolische Verschleierung reproduziert und potenzielle Konflikte diesbezüglich latent gehalten bzw. in subtile Formen gegossen, etwa in individualisierte Konkurrenzkämpfe oder in individuelles Leiden, wenn ein Habitus auf ein ihm relativ unvertrautes Feld trifft. Diese Habitus-Struktur-Konflikte werden in der Regel verständlicherweise nicht als etwas Soziales oder gar soziologisch Bearbeitbares wahrgenommen, sondern als individuelles Versagen bzw. als eine psychische Störung. Dies ist gerade im Feld des Studiums, um das es hier auch geht, einschlägig. Hier gilt nicht nur, dass Studierende, je nachdem aus welchen Milieus sie kommen, mit unterschiedlichen Ressourcen und Dispositionen ausgestattet sind, die für sich genommen im Abgleich mit den vorhandenen Strukturen schon Vor- oder Nachteile mit sich bringen. Vielmehr stellt das Gefühl an diesem neuen Ort „falsch“ zu sein, an sich bereits ein Problem dar, auch weil diese Nicht-Passung ja als solche kaum empfunden werden darf, da man die Zugehörigkeit durch die Hochschulzugangsberechtigung und verschiedene schulische Anerkennungszuweisungen gewissermaßen verbrieft bekommen hat.

4.5 Was nützt dieses Wissen? Habitus-Struktur-Reflexivität

Was nutzt es aber nun, eine derartige Brille zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der eigenen Verwobenheit in solche Prozesse zur Verfügung zu haben bzw. anderen zur Verfügung zu stellen? Mit einer Brille lassen sich zunächst weder der eigene, schon gar nicht andere Habitus modifizieren – sofern dies überhaupt wünschenswert wäre –, noch können damit Strukturen verändert werden.

Wie lassen sich also Habitus-Struktur-Konflikte bearbeiten? Denkbar ist hierbei ein Vorgehen von zwei Seiten. Es lassen sich die Habitus- und die Strukturseite betrachten. Ein Blick auf die Habitusseite ermöglicht es, uns selbst besser zu verstehen und „Verständnis zu haben“, weil wir soziale Ursachen unserer Probleme kennen. Dies kann mit dem Erleben von Kohärenz einhergehen. Wir können zudem für andere eher Verständnis aufbringen und dieses Bewusstsein bei anderen anstoßen, damit sie sich und andere besser verstehen. In diesen Fällen wäre die Reflexivität selbst eine Ressource. Ferner kann sie auch dazu führen, Modifikationen auf Seiten der betreffenden Akteur*innen (etwa Studierende, Lehrende, sonstige Hochschulangehörige) anzustoßen. Diese Modifikationen können sich auf Ressourcen (etwa kulturelles Kapital) der Akteur*innen beziehen und/oder längerfristig auf deren Dispositionen (Habitus).

Wenn verschiedene Habitus und umgebende Strukturen in eine bessere Passung gebracht werden sollen, kann aber auch die Strukturseite als Veränderungsgröße in den Blick genommen werden. Lässt sich allgemein die Möglichkeit, die eigene Biographie in das Studium einbringen zu können, als Voraussetzung für ein zufriedenstellendes und gelingendes Studium formulieren, wie psychologische Studien dies tun (vgl. Graf/Krischke 2004), kann daraus abgeleitet werden, dass Strukturen so zu gestalten sind, dass sie verschiedenen Habitus die Möglichkeit zum Andocken bieten müssen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Studienstrukturen so zu modifizieren wären, dass sie sich sensibler für mitgebrachte Ressourcen von Studierenden aus unterschiedlichen Milieus, mit unterschiedlicher Geschlechtersozialisation etc. zeigen.

Diese Habitus-Struktur-Reflexivität erlaubt es zusammengefasst, von Gruppenzugehörigkeiten zu abstrahieren, verschiedene Diversity-Dimensionen zu berücksichtigen und die (Studien-)Probleme nicht ausschließlich auf der Seite der Studierenden anzusiedeln.

Es wird also nicht nur die Seite der Akteur*innen (in diesem Falle der Studierenden) in den Blick genommen, sondern ein zufriedenstellendes und erfolgreiches Studieren unter anderem als eine Frage der Passung von mitgebrachten Ressourcen sowie sozialen Dispositionen (Habitus) der Studierenden auf der einen Seite und den Strukturen des Studiums auf der anderen verstanden. Damit ist erstens sichergestellt, dass die Probleme nicht ausschließlich auf der Seite der Akteur*innen angesiedelt und bearbeitet werden sollen, sondern auch eine Modifikation von Studienstrukturen ins Blickfeld gerückt wird. Zweitens bezeichnet die Habitus-Seite nicht eine bestimmte Gruppe von Studierenden. Es wird also keine Diversity-Dimension isoliert betrachtet, denn unter Habitus werden – wie oben dargelegt – alle Erfahrungen verstanden, die Menschen von Geburt an machen und die sich in ihrem Körper niederschlagen. Jeder Mensch hat also einen Habitus, der aus einem stabilen Kern früher Erfahrungen besteht, sich aber permanent im Zuge neuer Erfahrungen modifiziert und aktualisiert. Das bedeutet drittens nicht, dass verschiedene Diversity-Kategorien ignoriert oder gegeneinander ausgespielt werden. In den Habitus fließen alle sozial generierten individuellen Erfahrungen ein. Er ist somit gleichermaßen individuell und sozial.

Habitus-Struktur-Passungsverhältnisse unter die Lupe zu nehmen bzw. im Sinne etwa eines erfolgreichen und zufriedenstellenden Studiums zu modifizieren bedeutet viertens nicht – und dies wäre auch gar nicht möglich – eine hundertprozentige Passung für alle Studierenden zu gewährleisten. Damit würden Entwicklungschancen und -möglichkeiten gebremst. Dies ist nicht Ziel und wird von Studierenden nicht gewünscht. Oft werden Habitustransformationswünsche von Studierenden geäußert. Diese können aber nicht realisiert werden, wenn die bisherige Biographie ignoriert oder gar im Abgleich mit den umgebenden Struk-

turen als defizitär erlebt wird. Diese Möglichkeiten, das eigene Leben mit in das Studium einbringen zu können, sind etwa für Studienpionier*innen[22] begrenzter, weil ihre Biographie in der Regel bislang weniger mit dem akademischen Feld konfrontiert wurde, dieses ihnen also tendenziell deutlich weniger vertraut ist.

Fünftens kann der Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität damit auch den Blick auf die Ressourcen einer heterogenen Studierendenschaft richten, für die die Strukturen des Studiums (z.B. Lehrende, Prüfungsordnungen, didaktische Konzepte) bisweilen möglicherweise wenig sensibel sind.

5. Habitus-Struktur-Reflexivität in Kontexten des Studiums. Ein erfahrungsbasierter Ausblick[23]

Mit dem Ansatz lässt sich jenseits von Interventionen zunächst erforschen, was auf der lebensweltlichen Ebene hinter den Statistiken zu finden ist, die etwa soziale Herkunft als einschlägige „unabhängige“ Variable für alle möglichen Dimensionen und Phasen des Studiums beschreiben. Es ist etwa hinlänglich bekannt, dass die Studierneigung, die Studienfachwahl, die Studienabbruchneigung, die Finanzierung des Studiums, die Aufnahme eines weiterführenden Studiums, die Frage eines Auslandstudiums etc. mit der sozialen Herkunft verknüpft sind (Schmitt 2010, S. 70-97). Was dies für die Akteur*innen in ihrem Erleben bedeutet, wurde in qualitativen Studien dokumentiert (vgl. etwa Haas 1999. Schmitt 2010).

Psychologische Studien weisen bereits aus, dass für ein zufriedenstellendes und erfolgreiches Studium im Einklang mit einem gelingenden Erwachsenwerden ein Kohärenzerleben notwendig ist. Das heißt unter anderem auch, die Notwendigkeit, die eigenen Erfahrungen, die eigene Biographie mit in das Studienleben einbringen zu können (vgl. Graf/Krischke 2004), das heißt den eigenen Habitus. Hier ist offensichtlich, dass Studienstrukturen nicht so gestaltet sind, dass sie dies jedem Habitus gleichermaßen ermöglichen. Menschen, die aus akademischen Milieus stammen, haben eher die Möglichkeit, sich selbst in den Umgebungsstrukturen wiedererkennen zu können.

---

22 Als Studienpionier*innen werden üblicherweise Studierende bezeichnet, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen. Selten wird bei dem Begriff thematisiert, inwieweit in der Familie dennoch Hochschulerfahrungen vorliegen können, etwa durch ein abgebrochenes Studium der Eltern oder durch ein Studium der Geschwister oder Großeltern. Als ein Beispiel zum Thema Studienpioniere sei auf ein Projekt der Hochschule Düsseldorf hingewiesen: http://sozkult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/forschungsprojekte/studienpioniere (Stand: 25.07.2015).

23 Dieser Ausblick ist eine Variante von Schmitt 2014.

Studierende ohne akademischen Hintergrund haben oft etwa ein ausgeprägteres Bedürfnis nach Anerkennung als andere. Für sie bedeutet Anonymität mehr als für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, dass es schwierig ist als Individuum diese Anerkennung zu erhalten. Anonymität ist zwar auch für Studierende mit akademischem Hintergrund in der Studieneingangsphase ein Problem, aber eher in der Ausdeutung, dass es schwierig ist, Leute kennen zu lernen (Schmitt 2010, S. 204-235). Überhaupt ist festzustellen, dass Studierende aus nicht-akademischen Milieus eher auf autorisierte Personen angewiesen sind etwa bei der besagten Anerkennungsstiftung, bei der Legitimierung und Einholung von Studieninformationen, sowie möglicherweise auch bei der didaktischen Förderung von Lernprozessen (vgl. Schmitt 2015). Helmut Bremer (2004) weist auf unterschiedliche Lernstile bezogen auf verschiedene soziale Herkunftsmilieus hin. Selbstgesteuertes Lernen könnte sich als Didaktikform erweisen, die der Bildungsvorstellung und -praxis Studierender aus bürgerlichen bzw. bildungsbürgerlichen Milieus eher entspricht als jener von Studierenden ohne akademische Traditionslinie.

Des Weiteren nehmen letztere ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen tendenziell stärker in Sub-Gruppierungen wahr, bei denen sie nicht zuletzt auf subtile Weise deren vermutetes Privilegiert-Sein thematisieren (Schmitt 2010, S. 204ff.). Daneben finden sich hier größere Schwierigkeiten, sich für „das Richtige“ zu entscheiden. Auch sind Versuche zu beobachten, sich in unterschiedlichsten Facetten mit den Habitus-Struktur-Konflikten auseinanderzusetzen. Kommt die Anerkennung nicht zu ihr, so versucht eine bestimmte Gruppe von Studierenden sich diese Anerkennung zu holen, indem sie sich – dort, wo es geht – auf Bühnen des Studiums präsentiert, etwa bei Referaten. Rückzugstendenzen sind jedoch in großem Maßstab zu beobachten. Des Weiteren wird versucht, ein Stück der alten, vertrauten Milieuherkunftswelt im neuen Studienmilieu wiederzuentdecken. So zeigt sich, dass sich betreffende Studierende gerne mit nicht-akademischem Personal an ihrer Hochschule unterhalten, etwa mit Hausmeistern oder Verwaltungspersonal. Dies ist für sie eine Möglichkeit des Andockens der „neuen Welt“ an die alte, vertraute (ebd.).

Aus einer ungleichheitssensiblen Perspektive bietet es sich an, all dies nicht als Defizit der betreffenden Studierenden wahrzunehmen, sondern vielmehr zu fragen, inwieweit Curricula, Didaktik, Prüfungsformen, Räume, Zeiten und Rhythmen für verschiedene Studierendengruppen anschlussfähiger gestaltet werden könnten. In diesem Kontext wäre nicht nur eine Analyse der Habitus-Struktur-Konstellationen von Bedeutung, sondern damit einhergehend auch eine Sensibilisierung des Hochschulpersonals für diese Zusammenhänge. Jenseits der Analyse von Habitus-Struktur-Konstellationen und allgemeinen Umgangswei-

sen mit der Thematik lässt sich fragen, was konkret im Studienkontext umgesetzt werden könnte.

Im Rahmen mehrerer Lehrveranstaltungen mit dem Titel „Der Herkunft begegnen…“, die im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf umgesetzt wurden, wurde Studierenden die Möglichkeit geboten, als eine Teilprüfungsleistung eine soziologische Selbstpositionierung vorzunehmen. Das bedeutet, dass Studierende, nachdem sie intensiv mit dem Habitus-Struktur-Konzept vertraut gemacht wurden, ihre Biographie „auf soziologisch“ erzählen. Sie schildern die Berufs- bzw. Bildungsgeschichte ihrer Großeltern, Eltern und den eigenen Weg durch den Sozialraum mit seinen reibungsfreien Etappen, wo Habitus und Umgebungsstrukturen gut zueinander gepasst haben, und seinen Rupturen, also Habitus-Struktur-Konflikten.

Hier hat sich gezeigt, dass nicht nur quantitativ viele Studierende erreicht wurden, sondern dass dies auch qualitativ eine tiefgehende Wirkung hatte. Das Studierendenfeedback war überwältigend. Studierende berichteten, dass nicht nur sie sich selbst dadurch besser verstehen und mehr Verständnis für andere entwickeln könnten, sondern dass sie Situationen besser zu analysieren verstünden und ein Handwerkszeug für ihre spätere berufliche Praxis zur Verfügung hätten.

Was eher als Analyseinstrument gedacht war, entpuppte sich als emanzipatorisches Medium, auf das Bourdieu selbst bereits mehrfach hingewiesen hatte. Er schreibt etwa: „(...) daß diese Art Analyse eine klinische, ja therapeutische Funktion haben könnte: Die Soziologie ist ein höchst machtvolles Instrument der Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, sowie die Stellung begreifen lässt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat. Das ist sicherlich sehr ernüchternd und entspricht nicht der herkömmlichen Auffassung von Soziologie. Die Soziologie kann auch andere, darunter politische, Funktionen aufweisen. Aber über die oben genannte selbstanalytische bin ich mir am sichersten“ (Bourdieu 1992, S. 223).

Durch diese Selbst- bzw. Strukturanalyse wird nicht nur ein Selbst- und Fremdverstehen initiiert, sondern Studierende erhalten gleichsam die Möglichkeit eines habituellen Kohärenzerlebens und sie werden dadurch nicht nur in ihrer aktuellen Rolle als Studierende von ihrer Umgebung wahrgenommen, sondern als Studierende mit einer Biographie anerkannt. Hervorzuheben ist zudem, dass bei den soziologischen Selbstpositionierungen in den zum Teil über 100 Studierende zählenden Großgruppen eine solidarische Stimmung zu beobachten war. Auch diejenigen, die nicht selbst präsentiert haben, konnten Gemeinsamkeiten zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen entdecken.

Dabei ist klar, dass in unterschiedlichen Studienfachkulturen nicht nur unterschiedliche Lebensstile (vgl. Schölling 2005), sondern auch unterschiedliche

Habitus-Struktur-Konstellationen vorzufinden sind, genauso wie sich bereits innerhalb eines Studienfachs unterschiedliche Studiertypen zeigen (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Nichtsdestotrotz könnte diese Methode in intra- oder extracurricularen Begleitmaßnahmen angewandt werden. Überlegungen bezogen auf entsprechend gestaltete Mentoringprogramme existieren bereits (vgl. Enggruber 2014). Aus diesen Lehrveranstaltungen ist eine studentische Peer-Beratung[24] hervorgegangen, die vielversprechend mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität arbeitet und dieses in Weiterbildungen auch auf Auseinandersetzung etwa mit feministischen Texten und solchen zu Critical Whiteness anwendet.

Etwas schwieriger gestaltet sich die Weiterbildung von Lehrenden-Peers. Hier fällt Schmitt mit Blick auf die eigenen Angebote auf, dass eine Veranstaltung etwa mit dem Titel „Zum Umgang mit Heterogenität in der Hochschullehre“ leichter angenommen wird als eine zu Habitus-Struktur-Reflexivität und Ungleichheit. Es kann vermutet werden, dass „Heterogenität“ und ggf. auch „Diversity“ weniger mit Macht verknüpft werden, so dass bei diesen Veranstaltungen möglicherweise eher ein Umgang mit verschiedenen studentischen (Leistungs-)Performanzen und Gruppenzugehörigkeiten assoziiert wird als mit Macht und möglicherweise sogar mit der Eingebundenheit eigener privilegierter Positionen in solche Machtverhältnisse.

Es gibt Hinweise, dass studentische Sozioanalysen Lehrende dazu anregen können, das Eigene zu reflektieren und sich zu öffnen (vgl. Schmitt 2015).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität eine Heuristik zur Verfügung steht, die es nicht nur ermöglicht, Studierende auf der Kompetenzseite zu stärken, sondern auch Studienstrukturen (darunter auch Lehrende und Verwaltungsangestellte) für die mitgebrachten Ressourcen und Dispositionen der Studierenden zu sensibilisieren. Des Weiteren kann eine entsprechende (Selbst-)Analyse bereits ihrerseits eine emanzipatorische Wirkung entfalten, die sich auch erklären lässt. Außerdem fügt sich das Konzept in ein entsprechendes Verständnis von Diversity ein, das hierarchische Anordnungen vor allem innerhalb ihrer Dimensionen berücksichtigt. Eine Ressourcen- und Subjektorientierung wird dadurch nicht verhindert, sondern erst ermöglicht:

„Indem sie die Entdeckung der Äußerlichkeit im Herzen der Innerlichkeit, der Banalität in der Illusion der Seltenheit, des Gewöhnlichen im Streben nach dem Einzigartigen erzwingt, denunziert die Soziologie nicht nur alle Hochstapelei der narzißtischen Ichbezogenheit. Sie bietet auch das vielleicht einzige Mittel, und sei es auch nur über das Bewußtsein der Determiniertheiten, dazu beizutra-

24 Informationsstelle StubS (Studierende beraten Studierende).

gen, etwas wie ein Subjekt zu konstituieren, eine Aufgabe, die sonst den Kräften der Welt anheimfällt“ (Bourdieu 1987, S. 44f.).

6. Plädoyer für einen reflexiven und kritischen Umgang mit Diversity und Differenz

Für die bis hierhin skizzierten Herausforderungen und Dilemmata gibt es keine einfache Patentlösung. Eine ungleichheitssensible und gerechtigkeitsorientierte Diversity-Politik bedarf kontinuierlicher Reflexionsarbeit über ihre Ziele sowie die Grundlagen und den Gegenstand ihrer Handlungen. Dies bezieht eine Analyse des eigenen Verständnisses von Diversity und von unerwünschten Nebeneffekten von Diversity-Maßnahmen ebenso mit ein wie die Frage, wo für die Hochschule überhaupt Veränderungsmöglichkeiten bestehen. Denn klar ist, dass eine einzelne Hochschule nicht alle gesellschaftlichen Missstände beheben kann und nicht außerhalb des kapitalistischen Gesellschaftssystems der BRD und dessen Verwerfungen steht. Insofern sollten die Ansprüche an eine hochschulische Diversity-Politik nicht überhöht werden, um das dann zwangsläufige Scheitern als Pauschalkritik gegen jegliche Diversity-Aktivitäten zu benutzen.[25]

Im günstigen Fall kann sie dazu beitragen, mit Hilfe von Theorie gewonnene Kritik praktisch umzusetzen, und dabei sensibel für Ambivalenzen und Fallstricke sein. Sie ist jedoch kein Ersatz für die Analysearbeit, die etwa feministische Theorien, die Disability, Critical Race, Queer, Post Colonial und andere Studies sowie Theorien sozialer Ungleichheit leisten. Diversity-Politik sollte diese als kritisches Korrektiv begreifen und den kontinuierlichen Austausch mit diesen suchen, um so Abstand von den Routinen und Handlungszwängen der Praxis zu gewinnen.

Literatur

Ahmed, Sara (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. North Carolina: Duke University Press.

Allemann-Ghionda, Cristina (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In: Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–34.

25 Siehe hierzu auch Knapp 2013, S. 35 und Krell 2013, S. 67. Letztere plädiert dafür, Kapitalismuskritik und Diversity-Kritik nicht in eins zu setzen; beide seien notwendig, doch sie fragt, ob es nicht auch ohne Systemveränderung ein besseres und gerechteres (Arbeits-) Leben geben könne oder dürfe.

Andresen, Sünne/Koreuber, Mechthild/Lüdke, Dorothea (Hrsg.) (2009): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bender, Saskia-Fee; Schmidbaur, Marianne; Wolde, Anja (Hrsg.) (2013): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bender, Saskia-Fee/Wolde, Anja (2013): Diversity Policies: Implementation mit Brüchen. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.) (2013): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 126–144.

Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management? 2. vollst. überar. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre u.a. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Steffani Engler und Beate Krais (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 189-213.

Crenshaw, Kimberle (1991): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Katharine T. Bartlett und Rosanne Terese Kennedy (Hrsg.): Feminist Legal Theory. Readings in Law and Gender. Boulder: Westview Press, S. 57–80.

DGB (2014): Hochschulen öffnen, Vielfalt fördern, 20.01.2014. Abrufbar unter: http://einblick.dgb.de/themen/++co++3234fbf4-81d8-11e3-9e24-52540023ef1a. (Stand: 03.04. 2014).

Eggers, Maureen Maisha (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat. In: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hrsg.): Bulletin Texte 37: Gender und Schule : Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag. Berlin, S. 56–70.

Enggruber, Ruth (2014): Habitusreflexives Mentoring – ein Schritt zu inklusiver Hochschulbildung. In: Ulrich Braukmann, Bernadette Dilger und H.-Hugo Kremer (Hrsg.), Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold: Eusl, S. 269-284.

Graf, Gabriele/Krischke, Norbert (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart: Kohlhammer.

Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012b): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In: Uta Klein und Daniela Heitzmann (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–45.

Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hrsg.) (2012a): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hrsg.) (2011): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript

Klein, Uta (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 79–96.

Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Knapp, Gudrun-Axeli (2011): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In: Gertraude Krell, Renate Ortlieb und Barbara Sieben (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. 6. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 71–82.

Knapp, Gudrun-Axeli (2013): 'Diversity' and Beyond. Vom praktischen Nutzen feministischer Theorie. In: Saskia-Fee Bender; Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 32–60.

Krell, Gertraude (2013): Vielfältige Perspektiven auf Diversity: erkunden, enthüllen, erzeugen. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 61–78.

Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (Hrsg.) (2011): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. 6. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Kutzner, Edelgard (2010): Diversity Management zwischen Ökonomisierung und Gleichstellungspolitik. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2 (2), S. 25–40.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Steffani Engler und Beate Krais (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 159-187.

Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Diversität. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn, S. 8–12.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 215–230.

Lutz, Helma (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In: Saskia-Fee Bender, Marianne Schmidbaur und Anja Wolde (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 13–31.

Lutz, Helma/Vivar, María Teresa Herrera/Supik, Linda (Hrsg.) (2013): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, Kai/Watermann, Rainer/Daniel, Annabell (2013): Effekte sozialer Herkunft auf den Übergang zur Hochschule. In: Jupp Asdonk, Sebastian U. Kuhnen und Philipp Bornkessel (Hrsg.), Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 50-76.

Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 83–116.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 194–208.

Meier, Frank (2012): Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung. In: die hochschule (1), S. 169–189. Papilloud, Christian (2003): Bourdieu lesen. Einführen in die Soziologie des Unterschieds, Bielefeld: transcript.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Perspektive. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, Alfred (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In: Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau, S. 79–90.

Schmitt, Lars (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten. CCS Working Papers 2.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-StrukturKonflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Lars (2014): Der Herkunft begegnen... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In: Diversität konkret. Handreichungen für das Lehren und Lernen an Hochschulen, 1/2014.

Schmitt, Lars (2015): Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Kathrin Rheinländer (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre, Wiesbaden: Springer VS, im Erscheinen.

Schölling, Markus (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schulz, André (2009): Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt. Wiesbaden: Gabler.

Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2011): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 der Reihe „Bildung und Qualifizierung“ der Hans Böckler Stiftung.

Thomas, David A./Ely, Robin J. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review 74 (5), S. 79–90.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Managment in den USA und Deutschland. In: Gertraude Krell (Hrsg.): Diversity-Management. München, Mering: Rainer Hampp, S. 1–23.

Vedder, Günther (2007): Chancengleichheit und Diversität an deutschen Hochschulen. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen 1 (3), S. 64–69.

Vertovec, Steven (2012): “Diversity” and the Social Imaginary. In: European Journal of Sociology 53 (03), S. 287–312.

Walgenbach, Katharina (2012): Gender als interdependente Kategorie. In: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Lann Hornscheid und Kerstin Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich, S. 23–64.

Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann/Palm, Kerstin (Hrsg.) (2012): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (4), S. 565–582.

Wetterer, Angelika (2003): Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: die hochschule (2), S. 6–27.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Kulturwesen

„Sie haben uns nicht nur nicht eingeladen, wir sind trotzdem gekommen“[1] – Diversity im deutschsprachigen Theater

Azadeh Sharifi

1. Einleitung

Anfang 2014 fand in Berlin eine Konferenz mit dem Titel „MIND THE GAP! – Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung“ am Deutschen Theater Berlin statt. Die Veranstalter_innen waren das Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim und die Kulturloge Berlin. Die Kulturloge versteht sich als gemeinnütziges Projekt, die sich zum Ziel gesetzt hat, „leere Kulturplätze mit Menschen zu besetzen, die aus finanziellen oder anderen Gründen nicht an Kulturveranstaltungen teilnehmen können“ (Programmheft Konferenz). Im Ankündigungstext der Konferenz wird behauptet, dass Deutschland „eine der vielfältigsten Kulturlandschaften Europas“ sei. Dennoch würden kulturelle Angebote der öffentlich geförderten „Hochkultureinrichtungen“ oft nur einen kleinen, meist hochgebildeten und finanziell gut situierten Teil der Gesellschaft erreichen. Es bestünden „Barrieren der Nutzung (hoch-)kultureller Angebote bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen“, die im Text als „junge Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund aus nicht westlichen Herkunftsländern, Menschen mit Behinderung und viele Menschen mit geringen Einkünften“ (vgl. Programmheft Konferenz) identifiziert werden. Mit einer „niedrigschwelligen Kulturvermittlung“ solle das Problem angegangen werden. Konzepte dafür wolle die Konferenz präsentieren und zur Diskussion stellen. Nun sorgte die Veranstaltung für Furore, allerdings nicht mittels innovativer Ideen oder wissenschaftlich fundierter Ergebnisse, sondern aufgrund von Kritik an Tagungskonzept und Tagungsinhalten. Im Vorfeld hatte sich ein Bündnis von Kulturpraktiker_innen und Wissenschaftler_innen gebildet, das mit der Aktion “Mind the Trap” bei der Tagung intervenierte, um auf die Ausschluss produzierenden Strukturen bei der Konferenz hinzuweisen. Es kritisierte, dass kein_e einzige_r Wissenschaftler_in, Kulturprakti-

1 Frei nach Joachim Ringelnatz: „ Sie haben mich nicht nur nicht eingeladen, sondern ich habe auch abgesagt“, das Motto unter dem die Tagung „MIND THE GAP!“ stand.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_14

ker_in oder Expert_in eingeladen war, die_der sich mit Ausschlüssen und Marginalisierungen kritisch auseinandersetze. Es wurde kritisiert, dass Defizite bei den konstruierten „Bevölkerungsgruppen“ gesucht würden, anstatt die Strukturen in Kulturinstitutionen zu analysieren. Und es wurde kritisiert, dass die Tagung nur für ein Publikum konzipiert sei, das von der Tagungsleitung als „Fachpublikum“ bezeichnet werde, aber von genannten Ausschlüssen und Marginalisierungen nicht betroffen sei (Siehe auch Sharifi/Sharifi 2014, o.S.).

Die Intervention des Bündnisses kritischer Kulturpraktiker_innen, die zu Beginn der Konferenz stattfand, sorgte weitgehend für positive Resonanz bei Wissenschaftler_innen, Kulturpraktiker_innen sowie den Medien. Ganz im Gegensatz zu der Reaktion der Tagungsleitung, die in ihrer Tagungsdokumentation die Intervention folgendermaßen beschrieb: „Und Protest kam sehr massiv durch Störungen und Interventionen während der Tagung selbst von einer Gruppe junger Off-Theaterschaffender, die sich darüber beklagten, dass zu wenig ‚bunte‘ Wissenschaftler eingeladen wären.“ (Mandel/Renz 2014, o.S.). Die Tagungsleitung setzte sich nicht auf eine kritisch-wissenschaftliche Weise mit der Kritik auseinander, sondern versuchte diese mittels Aberkennung der Expertise der Kritiker_innen als „Off-Theaterschaffende mit nicht-westlichen Migrationshintergrund“ und der Reproduktion von Rassismus von sich zu weisen. So wurde beispielsweise die politisch-aktivistische Selbstbezeichnung „People of Color“ (vgl. Ha 2007) mit „bunt“ übersetzt, die differenziert formulierte Kritik zu einem „Klagen“ und damit einer persönlichen Befindlichkeit herabgewürdigt. Interessanterweise ging die Tagungsleitung zudem nur auf die Rassismuskritik ein, obwohl die Kritiker_innen auf die intersektionalen und machtasymetrischen Mechanismen und Ausschlüsse, die bei der Konferenz behandelt werden sollten, hingewiesen und sich selbst als von Mehrfachausschlüssen Betroffene positioniert hatten.

Nun ist dieser Umgang mit marginalisierten Perspektiven und Positionen nichts Neues, allerdings macht das Beispiel dieser Konferenz die hegemonialen Strukturen und Mechanismen der deutschen Kulturinstitutionen sichtbar. Die Konferenz steht sinnbildhaft für den Umgang mit Diversität in den deutschen Kultureinrichtungen, zu denen auch das deutsche Stadt- und Staatstheatersystem gehört. In Bezug auf People of Color bzw. Künstler_innen of Color handelt es sich um eine strukturell verankerte Marginalisierung, da weder Ausschlüsse anerkannt noch hinterfragt werden.

In meinem Beitrag möchte ich einige aktuelle Debatten betrachten, die gerade in jüngerer Zeit auf und an den deutschen Bühnen mit Bezug auf Diversität geführt wurden. Die eine Debatte behandelt die „Rolle“, die Künstler_innen of

Color[2] im Theater haben bzw. haben dürfen; die andere ist eine Diskussion über künstlerische Freiheit, wenn es um rassistisch konnotierte theatrale Mittel geht. Beide machen auf entscheidenden Ebenen die strukturelle Dimension von Rassismus am deutschen Theater deutlich.

Als Gegenstrategie werden Orte und Räume des Selbstempowerments diskutiert, die einen physischen und symbolischen Raum für künstlerische und ästhetische Perspektiven eröffnet haben. Schließlich möchte ich in meinen Schlussbetrachtungen über die Möglichkeiten von Allianzen, der von den Ausschluss produzierenden Strukturen der Kultureinrichtungen Betroffenen, nachdenken, wie sie von der Gruppe Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen eröffnet werden.

2. Die Rolle der Künstler_innen of Color

Ende 2013 veröffentlichte der Schauspieler Murali Perumal einen Offenen Brief, der als Replik auf den in der *Süddeutschen Zeitung* erschienenen Artikel „Offene Türen“ (vgl. Lutz 2013, o.S.) entstanden war. Im *SZ*-Artikel wurde die Diskussionsrunde zur „Situation von Theatermacher_innen mit Migrationshintergrund“, die in München stattgefunden hatte, besprochen. Dabei wurde die Kritik der Künstler_innen of Color als obsolet abgewiesen, da „ungarische Eröffnungspremieren und internationale Produktionen“ an den Münchener Kammerspielen stattfänden und „Niederländer, Esten, Schweizer, eine türkischstämmige Schauspielerin, eine aus Uganda“ im Ensemble der Kammerspiele beschäftigt seien. Die Autorin behauptete sogar, dass es „einer gewissen Komik“ unterliege, wenn dem Intendanten der Münchener Kammerspiele, Johan Simons, Rassismus vorgeworfen werde, denn er stamme aus dem „niederländischen Nirgendwo“ und sei daher „alles andere als 'bio-deutsch'“ . In ihrem Artikel suggeriert die Autorin, die Türen der Stadt- und Staatstheater stünden „offen“ und die Kritiker_innen seien aufgrund ihrer mangelnden künstlerischen Qualität nicht an diesen beschäftigt. Perumal entgegnet in seinem Offenen Brief: „In all den Jahren, die ich am Theater erlebt habe, spielen deutsche Schauspieler mit sichtba-

2 Der Begriff „Künstler_innen of Color“ wird in Anlehnung an den Begriff „People of Color“ verwendet, der aus der Bürgerrechtsbewegung in den späten sechziger Jahren hervorgegangen ist. Als antirassistische Selbstbezeichnung ist er zum politischen Begriff geworden, der rassistisch marginalisierte Gruppen und ihre Mitglieder über die Grenzen ihrer „eigenen“ ethnischen, nationalen, kulturellen und religiösen Gruppenzugehörigkeiten mobilisieren und miteinander verbinden soll. Auf diese Weise kann ein analytischer wie politischer Rahmen geschaffen werden, in dem sich Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Überlagerungen verschiedener Unterdrückungsverhältnisse und Ausbeutungszusammenhänge von „People of Color“ in einem postkolonialen Kontext thematisieren lassen (vgl. Ha 2007, S. 31f.).

rem Migrationshintergrund auf unseren hiesigen Bühnen keine Rolle“ (Perumal 2013, o.S.) Er schreibt, er werde, wenn überhaupt, nur als „Gast(arbeiter) […] für Ausländerrollen“ engagiert oder „in ‚speziellen Migrantenstücken‘ auf Nebenbühnen [...], aber eben nicht im Haupthaus, da man das ‚Silbermeer‘ im Zuschauerraum nicht ‚verstören‘ will“. Das „Ensemble spiegelt in keinster Weise unsere Gesellschaft wieder und das ist meiner Meinung nach ein Armutszeugnis für die deutschsprachige Theaterwelt. Es ist keine ästhetische Frage […], sondern eine Haltung zu unserer heutigen durchmischten Gesellschaft, die auf der Bühne nicht existent ist. […] Es wird Theater von ‚Weißen‘ für ‚Weiße‘ gemacht“. Perumals Brief basiert auf persönlichen Erfahrungen eines Schauspielers of Color, die allerdings für viele Künstler_innen of Color zutrifft. Dass diese Erfahrungen kollektiviert werden müssen, wenn Personen wie Perumal Murali ihre Perspektive darlegen, ist ein Symptom der strukturell schwachen Positionen, die sie in diesem System einnehmen. Während Weiße Künstler_innen selbstverständlich davon ausgehen können, dass sie sich im Einklang mit dominanten Normen befinden und daher keine Notwendigkeit sehen, diese zu thematisieren, müssen sich Künstler_innen of Color explizit auf kollektive Identitätszuschreibungen beziehen, wenn sie den Aspekt des Konfliktes thematisieren wollen, der für sie nachteilig ist (Weiß, 2013, S. 281). Die Kritik, die er aus seinen eigenen Erfahrungen heraus formuliert, zielt auf die strukturelle Ebene von Rassismus ab, die schwierig zu fassen ist, wenn in der Diskussion die vielschichtigen Dimensionen von Ausschlussmechanismen nicht differenziert behandelt werden. Erst im Zusammenhang mit dem SZ-Artikel wird deutlich, wie im deutschen Theater rassistische Strukturen perpetuiert werden und die strukturelle Dimension verschleiert wird. Denn während der Intendant sich als nicht deutschsprachig „outen“ darf – „sie sprechen doch besser deutsch als ich“ (Lutz 2013, o.S.), wird den Schwarzen Künstler_innen und Künstler_innen of Color genau dies oft zum Vorwurf gemacht. Einer der Hauptgründe, warum diese nicht auf Schauspielschulen oder für künstlerische Ausbildungen zugelassen werden, sei das „mangelnde“ Sprachvermögen, also die Beherrschung des Hochdeutschen bzw. der Bühnensprache. (vgl. Uludag 2011, o.S.) Julia Wissert hat sich in ihrer Abschlussarbeit am Mozarteum Salzburg mit der Frage nach strukturellem Rassismus auf deutschsprachigen Bühnen beschäftigt und hierfür Schwarze Schauspieler_innen, Regisseur_innen und Choreograph_innen befragt. Die Erfahrungen bei den Vorsprechen waren immer wieder gleich: „Ich hab dann an der ... vorgesprochen. Bin in die letzte Runde gekommen. Da hat der Schulleiter mir aber direkt gesagt, dass ich mir dessen bewusst sein muss, dass ich immer die Putzfrau oder die Prostituierte spielen werde“ (Wissert 2014, S. 20). Einer ähnlichen Logik wie die Aufnahme an Kunsthochschulen und Besetzung von Rollen folgt auch die Vergabe von Regieaufgaben an Künstler_innen

und Kulturschaffende of Color. Der mittlerweile erfolgreiche Regisseur Nurkan Erpulat, dessen Theaterstück „Verrücktes Blut“ dem Ballhaus Naunynstraße 2011 zum Durchbruch in der deutschen Theaterszene verholfen hat, hat immer wieder in Interviews gesagt: „Shakespeare durfte ich nicht machen, das wurde mir an der Hochschule für Schauspielkunst in Berlin nicht zugetraut“ (Sevil 2012, o.S.). Schaupieler_innen of Color werden nicht in Ensembles aufgenommen, da sie angeblich nur „Schwarze Rollen“ oder „migrantische“ Rollen spielen können. So hat etwa das Schlossparktheater Berlin seine Verwendung von „Blackface“[3] bei dem Theaterstück „I am not Rappaport“ folgendermaßen begründet: „Unsere Besetzung des „Schwarzen Amerikaners“ mit einem „weißen Schauspieler“ folgt einer langen Tradition im deutschsprachigen Raum, die nicht rassistisch ist. Kaum einem Ensemble eines Theaters in Deutschland, Österreich und der Schweiz gehören schwarze Schauspieler an. Allein deswegen, weil das Stückrepertoire der Theater ihnen zu wenige Rollen in einer Spielzeit bieten könnte, die ein Festengagement rechtfertigten“ (Wissert 2014, S. 51).

Die andere Argumentation ist, dass Schwarzen Künstler_innen und Künstler_innen of Color die künstlerische Qualität fehle. Karin Beier, die ehemalige Intendantin des Schauspiel Köln, die 2007 mit dem Anspruch, die Diversität der Stadt Köln in ihrem Schauspielensemble abbilden zu wollen, angetreten war und nach einer Spielzeit ihr „multiethnisches Ensemble“ wieder aufgab, wurde im Interview gefragt: „Wie kommt es dann, dass in den Stadttheatern wenige Schauspieler mit Migrationshintergrund engagiert sind?“ Worauf sie entgegnete: „Wir würden jeden engagieren, den wir gut finden! Aber es gibt da nicht so viele. Das ist ein soziales Problem!“ (Pilz 2011, o.S.). So wird also über Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, sozialen und kulturellen Lebenskontexten gesprochen und geurteilt, so werden diese abgelehnt, ohne zu hinterfragen, warum strukturelle Abwehrmechanismen gegen eine so diverse Gruppe bestehen. Ich spreche daher polemisch von der *kollektiven Talentlosigkeit,* da in der Argumentation die Absurdität deutlich wird. Denn wer ist diese Gruppe von Künstler_innen und Kulturschaffenden? Es sind Schwarze Deutsche, Menschen in der dritten oder vierten Einwanderungs-generation; Menschen, die in Deutschland geboren bzw. sozialisiert sind. Künstler_innen und Kulturschaffende, die sich in ihrer künstlerischen oder akademischen Ausbildung keineswegs von Weißen Kolleg_innen unterscheiden. Die Gemeinsamkeit dieser „migrantischen“ Gruppe ist jedoch die Tatsache, dass sie als „Andere“ klassifiziert und damit ihre Arbeit und ihre Person ethnisiert und rassifiziert werden (Mecheril 2007, S. 220). Neben den rassistischen Strukturen, die sich in dem Argument

3 Blackface ist eine aus dem 19 Jahrhundert stammende Tradition aus den Ministrel Shows, bei der sich Weiße Schauspieler_innen das Gesicht schwarz anmalen, um in einer „närrischen Art“ Schwarze Menschen darzustellen.

der „kollektiven Talentlosigkeit“ zeigen, wird aber auch die klassistische Ausgrenzung deutlich. Denn wenn Karin Beier in ihrer Begründung „Migrationshintergrund“ der Künstler_innen mit als „soziales Problem“ einstuft, bezieht sie sich auf die Verwobenheit von „ästhetischer Qualität“ und „Klasse“, die im Sinne von Bourdieu als Geschmack des Bildungsbürgertums an den Stadt- und Staatstheatern als Qualität institutionalisiert ist (vgl. Bourdieu 1982).

Ich möchte noch einen weiteren wichtigen Aspekt dieser Debatte einführen, der sich auf einer inhaltlich-ästhetischen Ebene bewegt und die Bedeutung der symbolischen Herrschaftsordnung stärker verdeutlicht.

3. Künstlerische Freiheit als Abgrenzungsmechanismus

In den letzten drei Jahren ist eine größere Debatte über künstlerische Freiheit in Auseinandersetzung mit Diversität im Theater ausgelöst worden, die sich über das theatrale Diskursfeld hinaus bewegt und in seiner Wiederholung verändert hat. Die grundsätzliche Anordnung kann auf die Formel der „Carte Blanche“ bzw. die künstlerische Freiheit von Weißen Theatermacher_innen gegenüber der Kritik bzw. den „Gefühlen“ von Schwarzen und Theatermacher_innen of Color verkürzt werden. Der Diskurs der letzten Jahre greift das an, was bis dato als unantastbar galt: Die künstlerische Freiheit aus einer eurozentristischen Perspektive und deren theatrale Gestaltung. Anhand der virulenten Debatte um das *N-Wort* möchte ich diskutieren, inwiefern dieser Diskurs machtasymmetrisch und hegemonial geführt wird. Dabei möchte ich exemplarisch die Neuinszenierung von Jean Genets „Les Negres“ an den Münchener Kammerspielen im Jahre 2014 anführen.

Jean Genet schrieb das Stück „Les Negres“ im Jahre 1959 als Auftragsarbeit für ein Schwarzes Ensemble. Er selbst bezeichnete das Stück als „Clownerie“ und forderte in seiner Spielanleitung, dass „das Groteske dominieren“ solle. Im Stück wird der Mord an einer Weißen durch Schwarze, die sich weiße Masken aufgesetzt haben, inszeniert. Die Schwarzen Figuren verhalten sich entsprechend den rassistischen Vorurteilen der Weißen, denn als Stück von einem Weißen für Weiße, soll die kolonial-rassistische Gewalt, die sich über Jahrhunderte hinweg bis in unser Zeitalter tradiert hat, sichtbar gemacht werden und den Zuschauer_innen wie in einem Spiegel ihr eigener Rassismus vorgehalten werden.

Nike Thurn stellt in ihrer Analyse der deutschen Genet-Rezeption fest, dass die deutschen Bühnen, die Zuschauer_innen wie auch die Theaterkritiker_innen mit der Übersetzung des Theaterstückes in den deutschen Kontext überfordert waren und weder die Kritik an (post)kolonialen Weltvorstellungen, noch die

damit einhergehende Reproduktion von Rassismus hinterfragten. So wurde das explizit für ein Schwarzes Ensemble geschriebene Stück in Deutschland aufgrund des „Mangels“ an Schwarzen Schauspieler_innen immer wieder von Weißen Schauspieler_innen gespielt. Thurn stellt fest, dass dieser „Sachzwang“ das Stück um eine „poetische Ebene ärmer“ gemacht, dafür aber „das Potenzial rassisierend diskriminierender Rezeptionen“ verstärkt habe (Thurn 2014,S. 214).

Auch in der aktuellen Inszenierung von 2014 durch den Intendanten der Münchener Kammerspiele Johan Simons bestätigte sich Thurns Analyse. So gab es bereits im Vorfeld der Inszenierung massive Proteste, da sowohl der Titel, trotz eines Übereinkommens darüber, dass er ein rassistisch-koloniales Weltbild verkörpere, weiter ausgeschrieben benutzt wurde, wie auch im Ankündigungsbild Weiße Schauspieler_innen in *Blackface* zu sehen waren. Die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland hatte in einer Presseerklärung darauf verwiesen, dass durch die Verwendung von *Blackface* keine selbst bestimmte Repräsentation von Schwarzen Menschen möglich sei. Zudem stehe das N-Wort „für die jahrhundertelange Unterdrückung, Versklavung und Tötung von Schwarzen Menschen“ (ISD 2014, o.S.). Die Benutzung dieses Wortes verharmlose diese Realitäten.

Johan Simons reagierte in einem Interview, das im Programmheft im Rahmen der Aufführung bei den Wiener Festwochen veröffentlicht wurde, mit einer Art *Zuckerbrot und Peitschen-Mentalität:* „Ich kann verstehen, dass der Titel schmerzt, gerade wenn man Genets Stück nicht kennt und durch unsere Theateraufführung auch nicht kennenlernen will. Aber gerade weil er provoziert, befördert er auch die wichtige Debatte über vergangenen und gegenwärtigen Rassismus“ (Simons 2014, o.S.)

Er zeigt Verständnis für die Kritiker_innen, behauptet aber, dass der ausgelöste „Schmerz“ nur aus der Unkenntnis Jean Genets und seiner Arbeit herrühre, und dass er mit seiner künstlerischen Arbeit einen Beitrag zur Rassismusdebatte liefern könne. Den Kritiker_innen, die bei der Neuinszenierung des Textes eine Auseinandersetzung auf der zeitgenössischen diskursiven Höhe gefordert hatten, entgegnete er: „Man kann mit Kunst nicht jeden streicheln“. „Auf jeden Fall hat es keinen Sinn, über Eierschalen zu balancieren. Wir müssen in unserer künstlerischen Arbeit auch frei sein, schmerzende Wege zu gehen“ (Simons 2014,o.S.). Diese ‚schmerzenden Wege’ schlägt die Kunst interessanterweise noch immer auf Kosten von bis heute marginalisierten Subjekten und Gruppen ein. Die Kritik an der Kunst wird als Angriff auf die künstlerische Freiheit gedeutet und nicht etwa als konstruktives Moment zur Neuausrichtung und Neugestaltung ästhetischer und damit auch politischer Diskursräume, die das Theater ermöglicht. Die gewaltvolle Auseinandersetzung über „strukturellen Rassismus“, die

Simons mit seiner Arbeit hervorrufen wollte, endete allerdings nicht nur mit der Kritik der Schwarzen und Künstler_innen of Color, sondern befremdete auch die Theaterkritik:

„Simons gelingt dagegen das Kunststück, noch hinter die Grenzen eines fünfzig Jahre alten Textes zurückzugehen, indem er die – originalitätskonstitutive – Prämisse von Genet (es wird nur von schwarzen Schauspielern gespielt) revidiert und – bis auf eine Ausnahme – nur mit weißen Schauspielern arbeitet.

Genets Regieanweisung, nur schwarze Schauspieler zu besetzen, hatte immerhin verstanden, dass es beim Rassismus im Theater um konkrete Repräsentations-fragen geht. Dass Simons nun weiße Schauspieler schwarze Schauspieler spielen lässt, die weiße Kolonialisten spielen, zeigt dagegen, dass er das Stück überhaupt nicht begriffen hat.

Man kann in Johan Simons' Arbeit aber auch mehr sehen: Die Krise eines Theaters, dessen analytische Unschärfe und politische Ahnungslosigkeit in keinem Verhältnis zur behaupteten Richtigkeit des eigenen Tuns stehen“ (Dell 2014, o.S.).

4. Von Institutionalisierung marginalisierter Positionen und Orte des Empowerments im deutschen Theater

Dass Kritik an strukturellem Rassismus und den damit vorherrschenden postkolonialen Machtverhältnissen auch in den Mainstream-Medien geäußert wird, hängt nicht nur mit der Verschiebung der Diskurse zusammen, sondern vor allem mit der Präsenz Schwarzer Künstler_innen und Künstler_innen of Color und den von ihnen geschaffenen Orten der Ermächtigung und des Widerstandes. Ihre künstlerischen Arbeiten sind „sites of Resistance“ – Widerstands und Überlebensmomente, worin die fixierten Subjekte die jeweiligen Signifikanten positivieren, ihnen also nachträglich Wert zuführen (Crenshaw 1995,S. 375). Das prominenteste Beispiel im Theaterkontext ist das Ballhaus Naunynstraße, dass sich aus der Notwendigkeit einer Institutionalisierung und Sichtbarmachung von marginalisierten künstlerischen Positionen entwickelt hat. Mit seiner Eröffnung durch Shermin Langhoff und ihr künstlerisches Team 2008 wurde für Theatermacher_innen der zweiten und dritten Migrationsgeneration ein Raum geschaffen, in dem bis dahin überhörte Geschichten über die deutsche Gesellschaft aus der Perspektive von Menschen, „die selbst nicht mehr migriert sind, diesen Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen“ (Langhoff 2011, S. 400) erzählt werden konnten. Die damit geschaffen Narrative wurden mit einer Selbstbezeichnung als *Postmigrantisches Theater* versehen, die bald auch von anderen künstlerischen Bereichen sowie

der Wissenschaft aufgegriffen wurde. Postmigration ist nicht nur im zeitlichen, periodischen Sinn zu verstehen, sondern auch als Analogie zu den bekannten „Post"-Strömungen des 20. Jahrhunderts (Postmoderne, Post-Strukturalismus, Postkolonialismus, Post-Fordismus etc.) und als diskurstheoretischer Begriff, der sich mit der Phase der Migration kritisch und reflexiv auseinandersetzt (Lornsen 2007, S. 211). Der Begriff postmigrantisch verweigert sich einer Begrenzung auf Auswirkung der Migration (vgl. Haakh 2011). Es geht darum, die heterogen problemfokussierte Diskussion um Migration aufzubrechen und durch die Perspektive von Menschen mit – eigener oder intergenerativer – Migrationsgeschichte in den Diskurs einzubringen, damit ein gemeinsamer Assoziations- und Denkraum eröffnet wird. Die Etablierung der postmigrantischen Kulturpraxis beschreibt Shermin Langhoff folgendermaßen: „Das Haus hat sich einer postmigrantischen Positionierung verschrieben, die die Künstler_innen bewusst ‚Beyond Belonging' nennen" (Nah&Fern 2009, S.21). „Beyond Belonging bedeutet übersetzt „Jenseits von Zugehörigkeit" und kann als eine transnationale Perspektive verstanden werden, in der Theatergeschichten nicht mehr national und regional, sondern translokal verortet werden. Diese Geschichten werden universell erzählt.

Ab der Spielzeit 2013/2014 wurde Shermin Langhoff die Intendantin des Maxim-Gorki-Theaters in Berlin, das sich nun zur Aufgabe gemacht hat, ein „Migration Mainstreaming" in der gesamten Struktur des Stadttheaters durchzusetzen. Wagner Carvalho hat die künstlerische Leitung des Ballhaus Naunynstraße übernommen und Schwarze und Afropolitane künstlerische Positionen in den Diskurs des Postmigrantischen Theaters eingeführt.

Ein anderer, ebenfalls in Berlin angesiedelter Ort des Empowerments ist das JugendtheaterBüro Berlin, das sich als künstlerischer Betrieb versteht und von Jugendlichen und Mitarbeiter_innen gemeinsam getragen und gestaltet wird. In seinen Grundsätzen orientiert es sich an der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der sechziger und siebziger Jahre. So wurde beispielsweise die eigene Bühne „Theater X" nach Malcolm X benannt. In der Theaterarbeit werden selbst gewählte politisch und gesellschaftlich relevante Themen in künstlerische Performances umgesetzt. Die Performer_innen, meist Jugendliche of Color, gestalten aktiv alle Bereiche des Theaterbetriebs mit und übernehmen zunehmend Verantwortung. Beim jährlich im Haus der Kulturen der Welt (HKW) Berlin stattfindenden Jugendtheaterfestival *Festiwalla* sind die jugendlichen Künstler_innen für die konzeptionelle, organisatorische und ästhetische Umsetzung zuständig. Bei der *KulTür auf!*-Kampagne wollen sich die Jugendlichen durch ästhetische und wissenschaftliche Forschung mit einer nachhaltigen Öffnung der Kulturinstitutionen auseinandersetzen.

Schließlich wurde zusammen mit *Impulse Projekte* ein soziokulturelles Projekt in der Erstaufnahmeeinrichtung Berlin Spandau geschaffen, der *Refugee Club Impulse*. Der *Refugee Club* ist ein ermächtigender Ort für Geflüchtete, an dem sie sich durch ästhetische Formate mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen können. Im Vordergrund steht die Ermächtigung und das Selbstbewusstsein der Menschen, deren Leben durch das Asylregime fremdbestimmt wird.

Die Verbindungen und die Notwendigkeit einer Vernetzung reichen mittlerweile über die nationalen Grenzen hinaus. Auf europäischer Ebene gab es beispielsweise von 2011 bis 2013 das Projekt *Europe Now* als Zusammenschluss von Theatermacher_innen of Color und Theaterhäusern mit einer postmigrantischen Ausrichtung. Die Idee hinter dem Europe Now-Projekt war die Schaffung einer Plattform, die in Europa verstreute Künstler_innen of Color zusammenbringt. Es sollten gemeinsame Geschichten entwickelt und einem breiteren, europäischen Publikum zugänglich gemacht werden. Beteiligt waren das Ballhaus Naunynstraße, das Riksteatern Stockholm, das Arcola Theatre London, das Rast-Theater Amsterdam und Talimhane Tiyatrosu Istanbul. Die im Rahmen von Europe Now entwickelten Produktionen wurden in mindestens zwei weiteren Theaterhäusern gezeigt. In diesem Zusammenhang sind Theaterstücke wie *Ich rufe meine Brüder* von Jonas Hassen Khemiri oder auch *Beg your pardon* von Marianna Salzmann entstanden.

5. Fazit

Die Orte des Empowerments sind noch wenige, aber für Positionen, der immer noch marginalisierten Künstler_innen of Color, sehr machtvoll. Sie schaffen neue und gemeinsame Narrativen, um „Erfahrung von Zerstreutheit und Fragmentierung [...] einen imaginären Zusammenhang zu verleihen“ (Hall 1994, S. 28). Allerdings bleibt die Frage offen, was diese Orte leisten können und wo ihre Grenzen sind. Denn oft fehlen Ressourcen und daher auch bestimmte Perspektiven in den bereits institutionalisierten Orten, um die eigenen Strukturen reflektieren zu können und einen tatsächlich intersektionalen Ansatz einzubringen.

Zu Anfang des Beitrags wurden die Konferenz „MIND THE GAP!“ und die Arbeit der Gruppe *Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen* als zwei gegensätzliche Herangehensweisen an den Diskurs über Diversität angeführt. Die Veranstalter_innen der Konferenz im Deutschen Theater haben sich auf die Heranführung von bisher nicht-partizipierenden „Gruppen“ an den vorgegebenen Strukturen orientiert, während das *Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen*

die Strukturen der Kulturinstitutionen in Frage stellt. Die Gruppe steht mit ihrer Perspektive „in einer langen Reihe von Kämpfen und Protesten, die versuchen, die bestehende, kulturelle Deutungshoheit aus den Angeln zu heben und zur Disposition zu stellen“ (Sharifi/Scheibner 2015, o.S.).[4] Sie fordert eine institutionelle und personelle Umstrukturierung öffentlich finanzierter Kulturbetriebe und eine damit einhergehende Umverteilung finanzieller Ressourcen, bei der Vertreter_innen marginalisierter Communities in Entscheidungspositionen von Gremien der staatlichen Kulturförderung beteiligt werden. Und sie fordert eine langfristige Förderung von Räumen, in denen auch jenseits eurozentristischer ästhetischer Traditionen Kunstproduktionen entwickelt werden können. „Um über diskriminierungskritische Kultur-produktion nachzudenken, braucht es Raum zum Denken, zum Ver-Lernen, zum Neu- und Wieder-Erfinden. Raum für Visionen, in dem vornehmlich jene Perspektiven zu Wort kommen, die sonst selten gehört werden, weil ihnen die Relevanz abgesprochen wird. Diskriminierung wirkt nicht nur in eine Richtung, sondern in zahlreiche und das zugleich. Rassismus, Sexismus, Ableismus, Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung und Religion etc. sind nicht unabhängig voneinander zu denken, sondern in vielfacher Art und Weise miteinander verwoben. Um die tiefgreifenden Verflechtungsformen diskriminierender Strukturen im Kulturbetrieb benennen zu können muss es also Orte geben an denen es möglich ist, die verschiedenen Variationen von Ausschlüssen zusammen zu denken“ (Sharifi/Scheibner 2015, o.S.). Das *Bündnis kritischer Kulturpraktiker_innen* will einen Austausch von Selbstorganisationen schaffen, um gemeinsame diskriminierungskritische Ansätze auszuhandeln und zu entwickeln, die exkludierende Mechanismen sichtbar machen und abbauen können. Eine Konferenz mit vielen Akteur_innen und deren „aktivistische[m] (Alltags-)Wissen“ soll den Anfang eines gemeinsamen Denk- und Erfindungsprozesses bilden, woraus gemeinsame Handlungsfelder entstehen sollen, um Strukturen im Kulturbetrieb aufzubrechen und Raum für Neues zu schaffen.

Der Ansatz des *Bündnis' kritischer Kulturpraktiker_innen* stellt eine Möglichkeit dar, Diversität in die Strukturen der Kulturinstitutionen und insbesondere der Theaterhäuser hinein zu denken. Inwieweit die strukturkritischen und marginalisierten Perspektiven Einzug in die Institutionen halten werden, wird die Zukunft zeigen.

4 Dabei beziehen sie sich unter anderem auf die jüdische Gemeinde, die gegen den Antisemitismus des Fassbinder-Stückes “Der Müll, die Stadt und der Tod” im Jahr 1985 protestierte und den Protest der Intitiative Schwarze Menschen in Deutschland im Jahre 2003 gegen den rassistischen Sprachgebrauch der Berliner Volksbühne.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Crenshaw, Kimberlé W. (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence against Women of Color. In: Dies u.a. (Hrsg.): Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement. New York. S. 357-384.

Dell, Matthias: Irgendwas mit Rassismus. Blackface-Masken und Weiße, die Schwarze spielen: Die Inszenierung von Genets "Die Neger" auf den Wiener Festwochen versprach einen Skandal. Zu Recht? 4. Juni 2014, Abrufbar unter: http://www.zeit.de/kultur/2014-06/neger-genet-simons-festwochen (Stand: 30.06.2015).

Ha, Kien Nghi (2007): People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Ha, Kien Nghi/ al-Samarai, Nicola Lauré/ Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast Verlag. S. 31-40.

Haakh, Nora Marianne (2011): Islamisierte Körper auf der Bühne. Identitätspolitische Positionierung zur deutschen Islam-Debatte in Arbeiten des postmigrantischen Theaters Ballhaus Naunynstraße Berlin, Berlin: Freie Universität Berlin.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.

Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (2014): Schwarze Menschen in Europa gegen Aufführung des Theaterstücks „Die N****“ von Johan Simons. Abrufbar unter: http://isdonline.de/schwarze-menschen-in-europa-gegen-auffuehrung-des-theaterstuecks-die-n-von-johan-simons/ (Stand: 30.06.2015).

Mandel, Birgit/ Renz, Thomas (2014): „Mind the Gap“ Ein Rückblick auf eine konfliktträchtige Tagung über „Niedrigschwellige Kulturvermittlung“. Abrufbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kulturpolitik/aktuelles/aktuelles-detailansicht/artikel/rueckblick-tagung-mind-the-gap/ (Stand: 30.062015).

Mecheril, Paul/ Broden, Anne (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung, in: Paul Mecheril/ Anne Broden(Hg.) Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7-28.

Minstrel Show (1966), In: Richard Moody (Hrsg.), Dramas from the American Theatre 1762–1909. New York: Houghton Mifflin, S. 475-500

Nah&Fern (2009): „Theater kann eine Identitätsmaschine sein“, Interview mit Shermin Langhoff, Heft 43, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

Langhoff, Shermin/ Kulaoglu, Tuncay/ Kastner, Barbara (2011): „Dialoge I: Migration dichten und deuten. Ein Gespräch zwischen Shermin Langhoff, Tunçay Kulaoğlu und Barbara Kastner“, in: Artur Pelka/ Stefan Tigges (Hg.), Das Drama nach dem Drama. Verwandlungen dramatischer Formen in Deutschland seit 1945, Bielefeld: Transcript.

Lornsen, Karin (2007): Transgressive Topographien in der türkisch-deutschen Post-Migranten-Literatur, Vancouver: University of British Columbia.

Lutz, Christiane (2013): Offene Türen. Abrufbar unter: http://jetzt.sueddeutsche.de /texte/anzeigen/582406/Offene-Tueren (Stand: 30.06.2015).

Perumal, Murali (2013): Abrufbar unter: http://www.nachtkritik.de/index.phpoption=com_content&view=article&id=8880:debatte-migranten-an-deutschen-theatern-ein-offener-brief-des-schauspielers-murali-perumal-an-die-sueddeutsche-zeitung&catid=101:debatte&Itemid=84 (Stand: 30.06.2015).

Pilz, Dirk(2010): Man muss bestimmte Menschen meiden. http://www.berliner-zeitung.de/archiv/karin-beier--demnaechst-intendantin-am-hamburger-schauspielhaus-ueber-erfolg-und-gutes-theater-man-muss-bestimmte-menschen-meiden,10810590,10780134.html (Stand: 30.06.2015).

Sevil, Canan (2012): Regisseur Erpulat: Ich verdanke meinen Erfolg Vorurteilen. http://www.nrw-buehnen.de/buehnen/ensembledetail.php?id_adr=23418&id_user=65016&event_account=35214 (Stand: 30.06.2015).

Sharifi, Azadeh/ Sharifi, Bahareh (2014): Mind the Trap! http://www.migrazine.at/artikel/mind-trap (Stand: 30.06.2015).

Sharifi, Bahareh/ Scheibner, Lisa (2015): Paradigmenwechsel mit Hindernissen – Diversität in der deutschen Kulturlandschaft, eine Bestandsaufnahme. Abrufbar unter: https://mindthetrapberlin.wordpress.com/2015/05/25/paradigmenwechsel-mit-hindernissen-diversitat-in-der-deutschen-kulturlandschaft-eine-bestandsaufnahme/ (Stand: 30.06.2015).

Simons, Johan (2015): Regisseur Johan Simons zum Stück. https://dshgenet.wordpress.com Letzter (Stand: 30.06.2015).

Thurn, Nike (2014): „Dieses Stück Genets wird jede deutsche Bühne überfordern." Zur Rezeption von Jean Genets Les Nègres in Deutschland. In: Lorenz, Matthias N./Lubrich, Oliver: Jean Genet und Deutschland. Hamburg: Merlin Verlag, S. 271-300.

Uludag, Özgür (2011): Migranten spielen auf den Sprechbühnen keine Rolle. Abrufbar unter: http://www.zenithonline.de/deutsch/koepfe/a/artikel/migranten-spielen-auf-den-sprechbuehnen-keine-rolle-001755/ 24.04.2011. (Stand: 30.06.2015).

Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag.

Wissert, Julia (2014): Schwarz. Macht. Weiß. Eine künstlerische Recherche zur Frage nach strukturellem Rassismus auf deutschsprachigen Bühnen. Diplomarbeit. Salzburg: Universität Mozarteum.

Vervielfältigungen, Verschiebungen, Veränderungen?!
Zum Stand der Migrationsdebatte im Museum

Natalie Bayer

1. Einleitung

Der Begriff Diversity zirkuliert seit einigen Jahren in deutschen Kulturfeldern und wird dort, ebenso wie in anderen gesellschaftspolitischen Bereichen, mitunter sehr unterschiedlich interpretiert und verwendet. Strategische Ansätze aus Wirtschaftsfeldern zum „Diversity Management", die insbesondere auf Organisationsveränderungen der Unternehmenskultur, Personalpolitik und der strategischen Ausrichtung abzielen, haben im deutschen Museumsfeld bislang keine hervorgehobene Bedeutung. Mit dem Begriff „kulturelle Vielfalt" setzen sich Museen jedoch seit einigen, wenigen Jahren mit dem verspäteten Bekenntnis zur De-Facto-Migrationsgesellschaft auseinander, die in den selbstdefinierten Kernaufgaben des Museums – Sammeln, Forschen, Vermitteln, Ausstellen – bisher nicht repräsentiert ist. Dabei werden jedoch keine Methoden, Programme oder Konzepte von organisationsstrategischen Diversity-Agenden übernommen; vielmehr leitet das deutsche Museumsfeld daraus eigene Ziele und Aufgabenstellungen mit einer Vielzahl von Darstellungsformen ab. In dem vorliegenden Text gehe ich der Frage nach, welche Poetiken und Politiken[1] das Diskursfeld „Diversity" resp. „Vielfalt" in Bezug auf Migration im Museumsfeld, insbesondere in Ausstellungsdisplays artikuliert. Dabei geht es mir darum, wer, was und wie „spricht"[2]; wie, welche Sichtbarkeiten ermöglicht werden und welche Wissensarten sowohl erzeugt als auch unterdrückt werden. Mein Beitrag bezieht sich auf empirische Daten und Einsichten im Kontext meines Forschungsprojekts „Migration on Display. Eine wissensanthropologische Studie zur Museali-

1 Damit beziehe ich mich auf einen Sammelband von Ivan Karp und Steven D. Lavine, dessen Beiträge insbesondere die musealen Inszenierungsstrategien zu Kultur problematisieren (Vgl. Karp/ Lavine 1991).

2 Mit diesem Fragenkomplex richtet die deutschsprachige kritische Museologie seit etwa der 1990er-Jahre ihren Blick auf Museen und ihre Vermittlungsstrategien mit der Frage, wie Hegemonie in Ausstellungen erzeugt wird (Vgl. Jaschke/Martinz-Turek/Sternfeld 2005).

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_15

sierung der Migration in kulturhistorischen Museen“[3], mit dem ich den kulturpolitischen Diskurs in der musealen Ausstellungspraxis rekonstruiere, die sich mit Migration auseinander setzt.[4]

Ein Blick in die aktuellen Ausstellungs- und Tagungsprogramme im Museumsbereich zeigt, dass Migration mittlerweile im deutschen Museumsdiskurs angekommen ist und die museale Praxis in einigen Bereichen auch zur Disposition stellt. Das komplexe Thema betrifft alle verschiedenen Praxisbereiche des Museums und löst mitunter äußerst kontroverse Debatten auch auf Tagungen aus. Bei der Tagung „Kulturelle Vielfalt im Museum: Sammeln, Ausstellen, Vermitteln“ (26.02.2015, Berlin) berichtete eine Stipendiatin des Programms „Kulturelle Vielfalt und Migration“[5] bei einer Podiumsdiskussion, als es um Museumspersonal mit sog. „Migrationshintergrund“ ging, über Rassismuserfahrungen im musealen Alltag. Darauf reagierten zwei Personen in Leitungspositionen unterschiedlicher Museen auf dem Podium und aus dem Publikum mit despektiertlichen Kommentaren wie etwa einem Opferrollen-Vorwurf und einer Verharmlosung des Themas Migration im Sinne eines Modethemas (Vgl. Reuter 2015). Die Veranstaltung selbst fand im Rahmen eines gleichnamigen Projekts vom Deutschen Museumsbund statt, das 2012 mit Förderung des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gestartet wurde. Das Projekt gehört zu einer der Maßnahmen des Deutschen Museumsbunds, Dachverband aller Museen in Deutschland, eine „Auseinandersetzung der deutschen Museen mit der kulturell vielfältigen Gesellschaft und dem Thema Migration in der Breite zu befördern und weiter zu vertiefen.“[6]

Diese Skizze zeigt ein Spannungsfeld auf, in dem Migration und Museum in der Gegenwart debattiert wird. Einerseits ist Migration in deutschen Museumsdebatten angekommen; gleichzeitig kann sich dabei auch der ganz alltägliche sowie institutionelle Rassismus aktualisieren, der die deutsche Gesellschaft immer noch homogen deutet und davon scheinbar Abweichendes delegitimiert, abwertet und abspaltet (Vgl. Terkessidis 2004). Gleichzeitig hat sich die Historiografie in den letzten Jahren verändert und auch das Museum setzt sich ausstellerisch mit der Migrationsgesellschaft auseinander. Bei ihrer musealen Inszenierung sind jedoch in der Regel eine Reihe an vordefinierten Rollen mit entsprechenden materiellen Ausstattungen zu finden, deren Bezugsetzungen selten den nationalen Kategorisierungsrahmen überschreiten. Ferner stellt das

3 Siehe: http://www.uni-goettingen.de/de/444546.html (Stand: 20.7.2013).

4 Der vorliegende Beitrag basiert auf einem bereits verfassten Text der Autorin: Bayer forthcoming 2015.

5 Dieses Stiftungsprogramm ermöglicht 12 Personen – dezidiert mit sog. „Migrationshintergrund“ einen berufsqualifizierenden Start in kulturhistorischen Museen für zwei Jahre.

6 Deutscher Museumsbund: Museum und Migration. Online verfügbar: http://www.museumsbund.de/de/projekte/museum_und_migration (01.10.2012)

Museum seine eigene Praxis selten grundlegend zur Disposition, welche von einem Personal zur Anwendung gebracht wird, das noch bis vor kurzem Migration ausgeblendet bzw. nicht zugelassen hat. Dies resultiert in sehr vielen Fällen darin, dass Migrationsgeschichte v.a. als Geschichte *über* Migrant_innen inszeniert wird und Blickregime weiter bestehen können, die das Nationale ins Zentrum der Repräsentation stellen – wenn auch unter veränderten Bedingungen.

2. Wissenskammer Museum

Seit Ende der 2000er-Jahre gewinnt der Migrationsdiskurs in deutschen Kulturinstitutionen an Bedeutung. Hierbei sind viele verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Positionen und Agenden aus Kulturinstitutionen, pädagogischen Zusammenhängen, der Wissenschaft und Politik, aber auch Akteure der Migration mit kritischen Positionen versammelt. Die Intensivierung der Debatte steht in Zusammenhang mit der erstmaligen Einführung einer nationalen Einwanderungs- und Integrationspolitik Anfang der 2000er-Jahre. Gleichzeitig fällt der museale Migrationsdiskurs auch mit Kritiken an Kulturinstitutionen sowie kulturpolitischen Veränderungsprozessen zusammen, die seit den 1960er-Jahren international immer wieder debattiert werden.

Ausgangspunkt vieler institutionskritischer Positionen ist, das Museum als produktiven Ort der Machtausübung zu kontextualisieren und dessen epistemische Gewalt zu hinterfragen (Vgl. Vergo 1989). Mit ihren Objektsammlungen, Ausstellungen und Veranstaltungen re-präsentieren und re-produzieren Museen als offizielle Erinnerungsagenturen Gesellschaftsbilder, denen Machtungleichheiten mit eingeschrieben sind. Die Kunsttheoretikerin und Künstlerin Hito Steyerl beschreibt Archive als Wissensarchitekturen aus Dokumenten; diese Perspektive ist auf für Museen. Da Sammlungsobjekte dabei stets einer Auswahl, Anordnung und gegenseitigen Bezugssetzungen unterliegen und als offizielle Erinnerungen verräumlicht werden (Vgl. Steyerl 2013, S. 25f.), unterliegen und bringen sie „Politiken der Wahrheit“ (Vgl. Gordon 1980, S. 131f.) hervor. „Das Archiv ist daher ein Ort, an dem sich Macht und Wissen durchdringen und an dem Dokumente nicht nur bewacht, sondern auch überwacht werden“ (Steyerl 2013, S. 27) und somit basale Auswirkungen auf die Les- und Interpretierbarkeit von Geschichtsprozessen besitzen. Denn gleichzeitig werden andere Dokumente nicht in die Historiografie aufgenommen.

Die Un-/Sichtbarkeitspolitiken im Museum stehen dabei in engem Zusammenhang mit „dem Aufkommen des Nationalstaates, der Hausbildung einer ‚Öffentlichkeit’ und der Etablierung des öffentlichen Museums im späten 18. Jahrhundert“ (MacDonald 2000, S. 124). Zu diesem Zeitpunkt gingen vormals

fürstliche Sammlungen in die Trägerschaft des Nationalstaats ein und wurden zu öffentlichen Institutionen, die für „das Volk“ zugänglich wurden. Mit dieser Transformation wurden Museen zu politischen Plattformen des national verfassten Staates. Museumsobjekte bekamen die Funktion, Vorstellungen über die Nation, vor allem auf dem Feld der Kultur und Geschichte, zu verdinglichen (Vgl. MacDonald 2000, S. 128). Denn ihre Inszenierung kann eine Vision von national-abgrenzbaren Entitäten schaffen und vermitteln. Der Museumstheoretiker Tony Bennett beschreibt den „Exhibitionary Complex“ des Museums daher als eine Disziplinartechnologie, um „das Volk“ zu einer Nationalgemeinschaft und ihre Mitglieder zu Bürger_innen des Nationalstaats zu erziehen (Vgl. Bennett 1995, S. 59f.). Die Anrufung als solche erfolgt dabei in einer zweifacher Weise: durch Identifikation mit dargestellten Errungenschaften der „eigenen“ Nation bei gleichzeitiger Abgrenzung von anderen „Gruppen“ wie etwa den Kolonien, die als absonderliche, exotische, unterentwickelte, ahistorische, wilde Gebilde inszeniert werden.

Diese Teilungs- und Ordnungssystematik bestimmte seit dem 19. Jahrhundert die Rationalisierungspraxis sämtlicher Wissensinstitutionen. Parallel zur Aufteilung der Wissenschaftsdisziplinen entwickelten sich auch im Museumswesen unterschiedliche Sparten heraus; während die vormals fürstlichen Sammlungen nach eher universalistischen Prinzipien und dem Geschmack der jeweils sammelnden Person geordnet waren, wurden im 19. Jahrhundert öffentliche Museen in unterschiedliche Sparten wie Kunst, Geschichte, Technik, Archäologie, Natur und Ethnologie aufgeteilt. Ab dem 19. Jahrhundert wurde ein reger Wissensaustausch zwischen dem Museums- und dem Wissenschaftsfeld nicht nur ideell, sondern praktisch intensiviert; so standen Museumsgründungen gelegentlich in direkter Verbindung mit Universitätseröffnungen, oder Museen wurden mit Objektkonvoluten aus Forschungszusammenhängen bestückt (Vgl. te Heesen 2012, S. 55). Dabei fanden bürgerlich-moderne Bildungsideale sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Klassifizierungsmethoden ihren Eingang ins Museum, die im rassistischen Dispositiv eingelassen waren. Hierbei bezog sich das Museum insbesondere auf evolutionistische Theorien, mit denen die Welt nach „Rassen“ einteil- und hierarchisierbar wurde – korrespondierend zum kolonialen Machtanspruch europäischer Imperialmächte. So ist die Genese des modernen Museum als Teil eines Wissensregimes zu verstehen, das den nationalen Macht/Wissen-Komplex mitschuf, -stützte und normalisierte.

Das Museum weist in seinem ideellen Werte- und Zielanspruch auch in seiner gegenwärtigen Verfasstheit Bezüge zu dem national-bürgerlichen Gesellschaftsmodell des 19. Jahrhunderts auf. Ein Blick auf die museale Migrationsdebatte in Deutschland lässt viele kulturhistorische Museen gar als anachronistische Stabilisierer des national-bürgerlichen Gesellschaftsmodells erscheinen.

In den 1960er Jahren begannen unterschiedliche Positionen, eine Kritik am Museum zu formulieren. Im Kontext der neuen sozialen Bewegungen ab den 1960er-Jahren reklamierten v.a. auch Minorisierte ein Recht auf Sichtbarkeit und Definitionsmacht in den herrschenden Repräsentationszonen; mit Forderungen nach mehr Partizipation, Gegenwartsbezug und mehr Chancengleichheit brachten sie das Museum in Bewegung.[7] Die Repräsentationskritik z.B. der Frauenbewegung und von ehemals Kolonialisierten erschöpfte sich jedoch nicht in Forderungen nach einer lediglichen Sichtbarkeit, sondern war auch als politische Forderung nach gleichem Zugang und gleicher Teilhabe an der Gesellschaft formuliert. Gemeinsam mit kritischen Wissenschaftler_innen und Kulturproduzent_innen formierte sich v.a. im englischsprachigen Museumsbereich die sog. „New Museology" und sorgte an manchen Orten für konkrete Eingriffe in den Museumsalltag, z.B. mit Rückgabeforderungen von kolonial erbeuteten Objekten und dem Einklagen eines Zugangs zu Sammlungsobjekten (Vgl. Karp; Lavine 1991).

Auch in Deutschland formierte sich in den 1970er-Jahren unter dem demokratischen Motto „Kultur für alle!" (Vgl. Hoffmann 1979) eine Bewegung für einen kulturpolitischen Wandel, die Veränderungen anstieß; so öffneten sich die Museen z.B. auch für Alltagsthemen und Betrachtungen über den „kleinen Mann". Gleichzeitig brachte diese programmatische Fokussierung aber auch einige problematische Effekte mit sich, die bis in die Gegenwart reichen. So wurde zwar der Bildungs- und Vermittlungsauftrag von Kulturinstitutionen in Erinnerung gerufen, was jedoch oftmals lediglich in Pädagogisierungsprogrammen für Arbeiter_innen und Kinder umgesetzt wurde. Gleichzeitig blieben die Häuser in ihrer strukturellen Verfasstheit etwa hinsichtlich ihrer Wissenskanonisierung, Arbeitspraxis und Organisationsstruktur mehr oder weniger unberührt. Die Migration und ihre Akteure wurden hierbei gänzlich übersehen und blieben trotz kultureller Demokratisierungsbestrebungen weiterhin außen vor.

3. Sichtbarwerden

Diese Leerstelle im sogenannten „kollektiven Gedächtnis" zeigen migrantische Akteure und Organisationen schon seit den 1990er-Jahren auf. Das heutige *Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V.* (DOMiD) fordert beispielsweise schon seit über 20 Jahren eine öffentliche Anerkennung und Abbildung des migrantischen Beitrags zur Entwicklung Deutschlands; konzeptuell plädiert DOMiD für eine „geteilte Erinnerung", bei

7 Im Programm der sog. „New Museology" verdichtete sich dies in der sog. Tempel-versus-Forum-Debatte (Vgl. Cameron 1971).

der die Migration Bestandteil der deutschen Geschichtsschreibung in Museen, Archiven und im Geschichtsunterricht werden soll (Vgl. Eryılmaz 2004). Darüber hinaus fordert der Verein ein Migrationsmuseum im Sinne eines nationalen Geschichtsmuseums, baut seit seiner Gründung auch eine Sammlung von Objekten, Dokumenten und Erzählungen zur Migrationsgeschichte auf und setzt eigene Ausstellungen und Vermittlungsprojekte um. In Zusammenarbeit mit dem *Netzwerk Migration in Europa e.V.* stieß DOMiD in den frühen 2000er-Jahren außerdem erste größere Debatten zur Musealisierung der Migration an.

Zu Anfang der 1990er-Jahre sorgten die „Ausgeblendeten" zudem vermehrt selbst für das Sichtbarwerden der Migration und thematisierten Ausblendungsstrukturen, was auch in der Gegenwart mit Protesten im öffentlichen Raum[8] oder im Kulturfeld[9] fortgesetzt wird. So begann eine neue Generation von Kulturschaffenden, z.B. Bands wie *Advanced Chemistry* oder *Microphone Mafia,* Literaten wie Feridun Zeymoglu und Filmschaffende wie Fatih Akın, die sich nicht primär über einen sogenannten „Migrationshintergrund" definierten, neue eigenbestimmte Bilder und Geschichten der Migration zu entwerfen und sich dabei identitätspolitischen Zuweisungen zu entziehen. Politisch-aktivistische Netzwerke wie *kanak attak* erarbeiteten sowohl theoretische als auch künstlerische Ausdrucksformen, um Rassismus und seine Effekte mithilfe von Filmen, Theaterperformances und Sound-Arbeiten zu analysieren und zu kritisieren.[10] In Anknüpfung daran entstanden seit Anfang der 2000er-Jahre außermuseale Ausstellungsprojekte, die sich aus einer künstlerisch-wissenschaftlich-aktivistischen Position ausstellerisch mit dem Thema befassten. Insbesondere „Projekt Migration" (2005-2006, Köln) markiert dabei einen Wendepunkt für neue Repräsentationsimpulse. Initiiert wurde das Forschungs- und Ausstellungsprojekt von der *Kulturstiftung des Bundes* in ihrem Gründungsjahr 2002, die kulturpolitisch einerseits eine neue Sichtweise etablieren wollte, „Migration

8 Siehe bspw. die seit 2011 laufenden Refugee-Proteste, mit denen in Großstädten wie Berlin, München, Wien und Hamburg zentrale Plätze z.T. über ein Jahr lang besetzt und angeeignet werden.

9 Z.B. Zwischen 2010-2011 besetzten etwa 500 Beteiligte der „Sans Papier"-Bewegung das 2007 eröffnete Pariser Musée de l'histoire de l'immigration, das erste nationale Museum zur Einwanderungsgeschichte in Europa. Siehe auch eine Intervention des „Bündnisses kritischer Kulturpraktiker_innen" bei der Tagung „Mind the Gap!", 09.-10.01.2014, Deutsches Theater Berlin: Das Bündnis zeigte die Schiefstelle zwischen dem Tagungsziel, Barrieren im Kulturbetrieb abzubauen, und der Tagungsstruktur auf, die lediglich ein Sprechen *über*, aber nicht *mit* „Ausgeschlossenen" ermöglicht; vgl. http://mindthetrapberlin.wordpress.com/intervention-im-dt (Stand: 29.04.2014). Siehe auch eine Aktion, die am 02.03.2014 den Abbruch einer geplanten Lesung von Thilo Sarrazin im Berliner Ensemble erwirkte. Abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=pQZZr4QIqug (Stand: 01.10.2014).

10 Siehe http://www.kanak-attak.de (Stand: 01.09.2014).

als wesentlichen gesellschaftlichen Faktor anzuerkennen."[11] Gleichzeitig folgten zu diesem Zeitpunkt von der Stiftung keine weiteren Impulse für eine Migrationsdebatte im Museumsfeld.

Auch die Ausstellungsprojekte „Crossing Munich. Orte, Bilder und Debatten der Migration" (2009, München) und „Movements of Migration. Neue Perspektiven der Migration" (2013, Göttingen) knüpften an „Projekt Migration" an, um Gegen-Bilder und -Narrative zum gängigen Migrationsdiskurs zu entwerfen. Entgegen multikulturalistischer oder problem- und differenzfokussierter Erzählmodi nahmen diese Projekte den migrantischen Protagonismus gegen gesellschaftlichen Ausschluss zum Ausgangspunkt, um eine neue Lesart der Geschichte und Gesellschaft zu entwickeln und die Migration dabei als untrennbaren Teil und Antriebskraft gesellschaftlicher Entwicklungen neu zu positionieren (Vgl. Kölnischer Kunstverein 2005).

Auch wenn die Aktivitäten von DOMiD und einige dieser Ausstellungsprojekte bereits punktuell vom Museumsfeld wahrgenommen wurden, fand über das Thema „Migration" erst mit dem nationalen Integrationsplan eine institutionell breitere Auseinandersetzung statt. Denn das lange Zeit offiziell gepflegte Selbstbild eines Nicht-Einwanderungslandes[12] hatte auch im Kulturbetrieb eine jahrzehntelange Ausblendung der faktischen Gesellschaftsentwicklungen bewirkt. Die Veröffentlichung des *Nationalen Integrationsplans* (Vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007) und Anregungen des damaligen Staatsministers für Kultur und Medien sorgten dafür, dass sich der Deutsche Museumsbund mit einem eigens gegründeten Arbeitskreis, in Publikationen, Tagungen und eigenen Programmen mit Migration und „kultureller Vielfalt" zu beschäftigen begann. Die Schwerpunkte liegen hierbei insbesondere im Bereich der Museumspädagogik, der Sammlungsarbeit sowie Veranstaltungsprogrammen und Sonderausstellungen in Stadt- und Geschichtsmuseen. Nur sehr wenige kulturhistorische Museen formulieren ihr Selbstverständnis und ihre Arbeit vor dem Hintergrund der Migrationsgesellschaft und bearbeiten Migration als Bestandteil ihrer Dauerausstellungen – hierbei sind Häuser wie das *historische museum frankfurt*, das *Stadtmuseum Stuttgart*, das *Jugend Museum* in Berlin Tempelhof-Schöneberg sowie das Berliner *Friedrichshain-Kreuzberg Museum* zu nennen. Planungen für ein Migrationsmuseum nach den Ideen von DOMiD waren derweil verebbt, obwohl sie Anfang der 2000er-Jahre durchaus politisches Gehör fanden; DOMiD verfolgt seit 2015 neue Schritte und Planungen,

11 Siehe http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/projekte/trans_und_inter/archiv/projekt_migration.html (Stand: 06.01.2015).

12 Siehe z.B. die Regierungserklärung des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl zur 12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages (30.01.1991) oder auch den Diskussionsbeitrag des ehemaligen CSU-Generalsekretärs Alexander Dobrindt bei der ARD-Talksendung „hartaberfair" vom 13.10.2010.

um politische Befürwortungen zu konkretisieren. Das im Jahr 2005 eröffnete *Deutsche Auswandererhaus Bremerhaven* erweiterte 2012 seine Präsentation mit einem eigenen Bereich zur Einwanderungsgeschichte, ohne konzeptuellen und kuratorischen Einbezug von Initiativen und Akteuren, die wie DOMiD seit längerer Zeit an Ideen und Konzepten für ein Migrationsmuseum arbeiten.

4. Migrationsstationen im nationalen Narrativ

Die Dauerausstellung des *Deutschen Historischen Museums* in Berlin präsentiert auf 8.000 qm Ausstellungsfläche[13] eine materielle Fülle, die auf zwei Stockwerken in chronologischer Anordnung „Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen" erzählen will. Vor dem Hintergrund des umfassenden musealen Geschichtsanspruchs begebe ich mich im Abschnitt „1949-1994. Geteiltes Deutschland und Wiedervereinigung" auf die Suche nach Darstellungen zur Migrationsgeschichte; in dem Haus war zwischen 2005 und 2006 eine große Migrationsausstellung zu sehen.[14] Zwischen etlichen Vitrinen, vielen Objektearrangements und Informationstexten finde ich schließlich ein „Handbuch für die Beratung rückkehrender Ausländer. Herkunftsland Jugoslawien (Saarbrücken, 1984-1986)" und ein paar Meter weiter eine, abgeschieden platzierte, Vitrine unter dem Titel „Gastarbeiter". Diese isoliert wirkende Ausstellungseinheit ist mit einer spärlichen Ausstattung an Informationstexten und Objekten wie einer historischen Zugsitzbank, zwei Koffern, Arbeitsdokumenten und Informationsblättern für migrantische Arbeitnehmer_innen ausgestattet. Eine Texttafel erklärt dazu:„1955 traf die Bundesregierung ein erstes Anwerbeabkommen mit Italien, um den Arbeitskräftemangel auszugleichen. Ähnliche Verträge mit Spanien und Griechenland 1960, der Türkei 1961 und weiteren Ländern folgten. Der befristete Aufenthalt der Gastarbeiter brachte Devisen in die Entsendeländer. [...] Im November 1973 verfügte die Bundesregierung wegen der schlechten Wirtschaftslage einen Anwerbestopp. Beschäftigungspolitik war zur Einwanderungspolitik geworden: 1973 hatte es rund 2,6 Millionen ausländische Arbeitskräfte mit etwa 1,3 Millionen Familienangehörigen gegeben. Viele blieben auf Dauer in Deutschland."

Auch in der Dauerausstellung „Unsere Geschichte. Deutschland seit 1945" vom Bonner *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* ist ein in sich abgeschlossener Ausstellungsbereich über die sog. „Gastarbeit" unter

13 Berlin.de – Das offizielle Hauptstadtportal. Abrufbar unter: http://www.berlin.de/museum/3109892-2926344-deutsches-historisches-museum.html (Stand: 01.09.2014).

14 „Zuwanderungsland Deutschland. Migrationen 1500-2005", Deutsches Historisches Museum, 2005-2006, Berlin.

dem Titel „Arbeit + Leben = Heimat?“ zu finden. Im Gegensatz zur Objektfülle sämtlicher anderer Ausstellungsbereiche ist dieses Display v.a. mit vergrößerten Fotografien sowie einigen wenigen Dokumenten ausgestattet. Flankiert wird der Ausstellungsbereich von einer trist aussehenden Bronzeskulptur mit einem Koffer, eine Kunstarbeit mit dem Titel „Der Ausländer“. Etwas versteckt im Ausstellungsbereich wird den Besuchenden auch die Geschichte von Armando Rodriguez de Sá mit seinem mittlerweile ikonischen Moped, einem Pressebild seiner Person sowie seinen Ausweisdokumenten präsentiert. Dazu vermerkt das Museum: „1Million Gastarbeiter: Das Zündapp-Moped ‚Sport Combinette‘ erhält der millionste Gastarbeiter, der Portugiese Armando Rodrigues de Sá, 1964 als Geschenk von der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände. Die Fahrerlaubnis bringt er aus Portugal mit. Wie alle Gastarbeiter benötigt Rodrigues de Sá außer seinem portugiesischen Pass eine Legitimationskarte, die zeitlich begrenzt erteilt wird.“ Eine Erzählung über de Sás tragisches Leben, das durch die Folgen eines Arbeitsunfalls in der BRD früh beendet wurde, und eine Reflexion über das Verhältnis zwischen dem deutschen Staat und seinen angeworbenen Arbeiter_innen bleibt jedoch ausgespart. Auf diese Leerstelle hatte unter anderem Aytaç Eryılmaz, Mitbegründer und ehemaliger Geschäftsführer von DOMiD, mehrfach hingewiesen. Mittlerweile ist neben dem Exponat, etwas unhandlich, ein Büchlein mit dem Verweis zu finden, dass es im Museumsshop für 7,90 Euro erhältlich ist.

Die beiden großen nationalen Geschichtsmuseen sowie ein Großteil der Sonderausstellungen über Migration greifen hierbei das gängigste Motiv bei Migrationsausstellungen auf: Die Arbeitsmigration in Zusammenhang der bilateralen Anwerbeabkommen, die im Zeitraum von 1955-1973 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und verschiedenen Staaten erfolgten, ist ins Zentrum gestellt. Mit der Gleichsetzung von Migration und der Einwanderung sogenannter „Gastarbeit_innen“ verengt sich die historiografische Betrachtung auf lediglich einen Aspekt der Migrationsgeschichte in einer problematischen Perspektivierung; danach erscheint die Migration als ein singuläres Geschichtsphänomen mit einem scheinbar klaren Anfangs- und Endpunkt und lediglich als eine Reaktion auf Push- und Pull-Faktoren, die ausschließlich vom deutschen Staat organisiert und reguliert wird. Gleichzeitig werden die eigentlichen Protagonisten expositorisch zu Abwesenden des Geschichtsverlaufs. Denn die Inszenierung mit ihrer spärlichen und immer gleichen Objektausstattung von Koffern und Ausweis-/Dokumenten unterstreicht eine Erzählung von niemals ankommenden „ausländischen Arbeitskräften“. Auch wenn Personen in Fotografien oder Hörstationen sichtbar werden, sind sie hierbei in der Regel als Stellvertretende scheinbar typischer Migrant_innen reduziert. So legen diese Sichtbarkeitsmodi eine Lesart nahe, Migrant_innen in einem Zwischenraum der gleichzeitigen

physischen An- und soziokulturellen Abwesenheit nahe – wie eine Masse von Gästen im prosperierenden Doytschland, die im „Wartesaal der Geschichte“ (Chakbratary 2000 zit. nach von Osten 2007, S. 175) lediglich körperlich anstrengenden Arbeitstätigkeiten nachgehen würden und abends Heimweh geplagt seien. Das museale „Gastarbeit“-Display schreibt die Dargestellten dabei auch materiell gänzlich aus der deutschen Meistererzählung – dem Mythos des deutschen Wirtschaftswunders – heraus, das in anderen Museumsräumen und mit einer größeren Materialfülle und -ästhetisierung inszeniert ist. Ferner werden sämtliche anderen Migrationsformen und individuellen Projekte und Motive ausgeblendet, die jedoch eine Realität jeder Migrationsgeschichte ist.

5. Vervielfältigungen im Namen der Integration

Viele Museen beziehen sich bei ihren Auseinandersetzungen mit Migration direkt auf nationale Integrationsdebatten. So widmet sich das Bonner *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* im letzten Bereich seiner Dauerausstellung Fragen zum „Einwanderungsland“. Auf einer Texttafel vermerken die Ausstellungsmachenden die Zunahme „religiöse[r], kulturelle[r] und ethnische[r] Vielfalt“ mit dem „Entstehen von Parallelgesellschaften“ durch eine lange versäumte Einwanderungspolitik; schließlich verweist der Text darauf, dass Sprach- und Orientierungskurse die „Integrationsfähigkeit der Migranten verstärken“. Dem Display ist ein Zitat von José Manuel Barroso übergeordnet, Präsident der Europäischen Kommission, aus dem Jahr 2007: „Wenn die Integration nicht gelingt, können Extremisten die europäischen Demokratien untergraben.“ Mit den hierbei ausgestellten Themen wie etwa der Kopftuch-Debatte oder dem Einbürgerungsverfahren wird im Ausstellungsdisplay der ambivalente Integrationsdiskurs nachvollzogen, der sich im Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Regulation von Menschen bewegt, die als „Menschen mit Migrationshintergrund“ kategorisiert sind. „Integration“ im Sinne einer Anpassung an die vermeindliche Mehrheitsgesellschaft erscheint hierbei als kohäsionsstiftendes Mittel für eine migrationsgeprägte und zunehmend ausdifferenzierte Gesellschaft. Implizit erscheint Migration dabei als problematisches und deviant behaftetes Phänomen, während sich eine nicht näher definierte deutsche Kultur zum Leitprinzip des bürgerlichen Seins aufschwingt (Vgl. Hess/Binder/Moser 2009). Denn der Integrationsimperativ ruft diejenigen an, die als Abweichende der nationalen Normalität gedeutet werden.

Zum Zeitpunkt meines Museumsbesuchs im Bonner Geschichtsmuseum (Herbst 2012) wurde diese Sichtbarkeitspolitik auch durch die temporäre Fotoausstellung „Muslime in Deutschland“ unterstrichen, die von Oktober 2012 bis

Juni 2013 in der öffentlich zugänglichen U-Bahn-Galerie zu sehen war. Eingeleitet wurde die Ausstellung mit den Worten: „Eine Frau mit Kopftuch, Männer mit Wasserpfeife, Jugendliche beim Tanz, Kinder mit Computerspiel – ausgewählte Bilder des ersten zenith-fotopreises zeigen ein buntes und vielschichtiges Bild von muslimischem Leben in Deutschland." Textlich wird ein Bild von Harmonie und Vielfalt skizziert, das aber mit einer anderen Passage konterkariert wird, wenn es heißt: die „Bilder vermitteln ein Gefühl des Fremdseins, aber auch des Miteinanders und der Zugehörigkeit". Bei den ausgestellten Fotografien dominieren Motive von kopftuchtragenden Frauen, tristen Wohnhochhäusern, geschlossenen Männergruppen im Café und isoliert wirkenden Figuren; die Bilder sind als „Fremde Heimat", „We, they and I", „Auf der Suche", „Die andere Seite", „Islam und Anderes in Berlin" oder auch „Geboren in einem fremden Land" untertitelt. Somit verkoppeln die Ausstellungselemente Islam mit „Fremdheit" und zeigen ausschließlich Personen, die als „Menschen mit Migrationshintergrund" deutbar sind, in Situationen und Orten, die seit Jahrzehnten von Medien und Politik skandalisiert werden.

Diesen Bildern stellt die Ausstellung implizit eine imaginierte deutsche Normalität von Stabilität, Sesshaftigkeit und Kontinuität gegenüber, indem sie Narrativierungen aus hegemonialer Perspektive wiederholt.

6. Materielle Vervielfältigung

In vielen Tagungen, Publikationen und Aussagen wird das Museum insbesondere als ein Ort beschrieben, dessen Aufgabe die Rettung authentisch-materieller „Zeugnisse von Kultur" und das Vermitteln allgemeingültiger Geschichten mittels „selbst-sprechender" Objekte sei. Dementsprechend drehen sich viele Migrationsdebatten im Museum darum, sogenannte „Migrationsobjekte" zu sammeln und den Beständen hinzuzufügen. Auf dieser Arbeitsgrundlage ist mittlerweile ein eigenes Repertoire an Objekten zur Vermittlung von Migrationsgeschichte entstanden. Dabei scheinen kulturelle Themen wie etwa Religion und Tradition gemäß den musealen Objektanforderungen besonders passende Objekte wie Gebetsketten, -bücher und -bauten[15] zu „liefern", deren Zusammenstellung in Ausstellungsvitrinen eine augenfällige Evidenz erzeugen. Mit der materialisierten Verkoppelung von religiös-kultureller und nationaler Zuschreibung rückt der vermeintliche „Migrationshintergrund" in den Vordergrund und wird zur Markierung kultureller Andersartigkeit. Auffälligerweise ist dabei in vielen Vitrinen eine Fokussierung auf Migration aus der Türkei und Islam zu

15 Dazu werden immer wieder Moscheebauprojekte, z.B. in der Dauerausstellung des Bonner *Hauses der Geschichte der BRD*, und somit der Islam in den Fokus gerückt.

finden, wodurch inszenatorisch muslimisch Gläubige mit den Kategorien Migration und nationale Herkunft gleichgesetzt werden.

Aber auch der Bereich „Kulinarik“ scheint sich in dieser Rationalisierung idealtypisch für das Ausstellen der Migration zu eignen. Die Dauerausstellung „Kulturkontakte – Leben in Europa“ im Berliner Museum Europäischer Kulturen widmet sich dem Thema „Kulturelle Vielfalt durch Migration“ mit einer Großvitrine, in der unterschiedliche Gegenstände des Speise- und Getränkebereichszusammengestellt sind. Neben einer Vielzahl unterschiedlicher Tee- und Kaffeekannen mit dazugehörigem Geschirr sind einige Kochgeräte wie etwa eine Wokpfanne sowie eine Wasserpfeife zusammengestellt. In einer Texttafel vermerkt das Museum dazu: „Kaum etwas prägt eine Kultur so sehr wie Essgewohnheiten, Ernährungsweisen, Speisen und Getränke – regional typisch oder auch modisch adaptiert. In einer neuen Umgebung behält der Mensch seine kulinarischen Vorlieben aus der Heimat als ständigen Bezug zu seiner Herkunft. Mit der verbesserten Mobilität und der zunehmenden Migration von Menschen verbreiten sich auch kulinarische Besonderheiten fremder Kulturen.“

Die materielle und textliche Darstellung stellt einen Bezug zum multikulturalistischen Sichbarkeitsmodus her, der ab den 1990er Jahren in Deutschland hervorkam. Der Museumsforscher und Kurator Joachim Baur vermerkt zu diesem Abbildungsmodus, dass sich damit ein Bild von der „Bereicherung der Gesellschaft durch die lebendige Kultur der Migranten“ (Baur 2010, S. 21) wie ein bunter Strauß inszeniert lässt – gleichzeitig lassen sich dabei faktische Machtungleichheiten ausblenden. Auch wenn die heutige Museumspraxis sich nicht mehr auf darwinistischen Rasse-Theorien bezieht, wird in den Modi der musealen Wissensproduktion weiterhin eine Ordnung wirksam, die Objekte entlang ethno-nationaler Kategorien unterscheidet und räumlich trennt. Kultur dient hierbei als Erklärung von migrantischer „Andersheit“, legitimiert soziale Spaltungen und stabilisiert weiterhin den Definitionsrahmen von nationaler „Normalität“ (Vgl. Abu-Ludhod 1991, S. 137f.). Mit einer Aufmerksamkeitsökonomie für die Schaulust von Museumsbesuchenden knüpfen Ausstellungsmachende unweigerlich an das koloniale Blickregime an, das die Migration und ihre Protagonist_innen als „Spektakel des Anderen“ (Hall 1997, S. 223-279) visualisiert und sie dabei als diametralen Gegensatz zur imaginierten nationalen Normalität „der aufgeklärten Moderne“ entwirft.

In dem selben Display des Museums Europäischer Kulturen ist ein angegliedertes Display zu finden, das die Döner-Industrie in Deutschland thematisiert. Neben Zubereitungsutensilien, Plastikgemüse und einem textilen Objekt, das als „Kuscheldöner“ bezeichnet wird, steht im Zentrum des Arrangements ein großer Döner-Spieß aus Kunststoff. Eine Texttafel verweist darauf, dass die Speise in den 1970er-Jahren von einem ehemaligen Arbeitsmigranten aus der

Türkei in Berlin erfunden wurde und in den vergangenen 20 Jahren eine globale Ausweitung erfahren hat. Textlich wird hier die Prozessualität und Dynamik von Kultur zwar hervorgehoben und widersetzt sich damit einem essentialistischen Kulturkonzept und multikulturalistischen Repräsentationen. Und dennoch schafft die Objektpräsentation eine Evidenz von kultureller „Andersartigkeit", die implizit einer vermeintlich deutschen Speisekultur gegenübergestellt wird und dabei eine gewisse Abwertung als einfaches „Fast-Food" erfährt. Die Inszenierung vernachlässigt zudem, dass migrantisch markierte Individuen nach wie vor mit inferioren Nahrungsmittel-Bezeichnungen konfrontiert sind.

Mit Präsentationen „selbstsprechender" Objekte und der Fokussierung auf „migrantische Kultur" plausibilisieren und aktualisieren Museumsdisplays das Interpretament, Migration weiterhin als Differenzkategorie zu deuten. Auf Basis dieser Evidenz entwirft das Museum für die Migration und ihre Akteure „Ethno-Reservate", die migrantisch Gelabelten eine Sonderzone mit vordefinierten Rollen, einer entsprechender „Ausstattung" und „Accessoires" zuweisen. Sämtliche migrantisch definierte Individuen werden so diskursiv als Teil „anderer Gruppen" aus „anderen" Räumen und als Träger_innen „anderer" Kulturen aus einer imaginierten deutschen Normalität hinaus geschrieben, auch wenn die Ausgestellten häufig einen weniger direkten Bezug dazu haben als zu ihrem lokalen Umfeld. Darstellungen im musealen Kontext sind zudem von dem Projekt der bürgerlichen Nationalisierung in ideeller, struktureller und baulicher Hinsicht gerahmt. Damit sind Geschichtserzählungen gerade in den Dauerpräsentationen fast immer aus einer Sprecherposition eines bürgerlich aufgeklärten westlichen Subjekts organisiert, ohne sich als solches explizit erklären zu müssen.

7. Verknüpfungen und Verschiebungen

Das Display „Kulturelle Vielfalt durch Migration" im Berliner *Museum Europäischer Kulturen* bettet seine Erzählungen in die Themen „Urbanität" und „Globalisierung" ein. Ein Einleitungstext beschreibt Migration als grenzüberschreitende „Wanderungsbewegungen" einer globalisierten Welt, in dem sich „Kulturen vermischen" und eine „kulturelle Bereicherung aller Beteiligten" möglich ist. Im Ausstellungstext „Kulturelle Vielfalt durch Migration: Genusskultur und Lebensart" verortet das Museum diese Verkoppelung zudem in die Gegenwart: „Bars oder Cafés, die neben Getränken orientalische Wasserpfeifen anbieten, sind eine neuere Erscheinung der Genusskultur in europäischen Städten, obwohl es diese bereits im 19. Jh. in Paris gab. Seit Beginn des 21. Jh. werden sie immer populärer." Bei einigen anderen Ausstellungen wurde ebenso ein stärkerer Fo-

kus zugunsten der Zusammenhänge von Stadt, Gegenwart und Migration gewählt, um auf nationalisierende Darstellung zu verzichten.

Anlässlich des 775. Stadtgeburtstages von Berlin wurde als eine der zentralen Präsentationen die Freilichtausstellung „Stadt der Vielfalt" auf dem Berliner Schlossplatz gezeigt. Unter der Planung von „Kulturprojekte Berlin GmbH" wurde ein großer begehbarer Stadtplan mit Infotafeln an bunten, überdimensionierten Stecknadelstangen entworfen, die thematisch gegliederte Informationen bereitstellten. Mit den Texterzählungen sollte vermittelt werden: „Ihr [= Berlins, Anm.d.Verf.] Wachstum, ihre Dynamik und Vitalität beruhen seit Jahrhunderten auf Impulsen durch Zuwanderung und kulturellen Austausch."[16] Ausgangspunkt der Erzählung ist die Stadt, in der die „kulturelle Vielfalt" als Bereicherung für Berlins Werden und Wachstum mit einer Fülle unterschiedlicher Porträts von Personen, Orten und Ereignissen der Stadtgeschichte hervorgehoben wird. Auf diesem Platz soll künftig das Humboldtforum mit Teilen aus den außereuropäischen Sammlungen der Staatlichen Museen zu Berlin entstehen. Dessen Zielvorstellung wird als „Ort der Weltkulturen" und „für ein respektvolles und gleichberechtigtes Zusammenleben der Kulturen und Nationen"[17] beschrieben. Diskursiv ist die Jubiläumsausstellung somit in einen Bezug mit den Museumsplanungen gesetzt, wenngleich sich die Jubiläumsausstellung deutlich stärker mit dem urbanen Kontext Berlins auseinander setzt.

Auch das *Deutsche Hygiene-Museum Dresden* schlug mit seiner Sonderausstellung „Das neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt" (2014) eine ähnliche Richtung der Narrativierung ein. Die Ausstellungsmachenden wählten szenografisch und kuratorisch ein Stadtmodell und zeigten ausstellerisch globale Verbindungen auf. Auf der Museumswebsite erklärt das Museum zur Ausstellung: „Die Herausforderung besteht darin, das Anderssein der Anderen anzuerkennen und gleichzeitig Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, wo zunächst nur Befremden herrschte. Vor allem aber gilt es, einen konflikt- und zukunftsfähigen Umgang mit diesen Anforderungen einer offenen Gesellschaft zu lernen" (Deutsches Hygiene-Museum Dresden 2014). In vielen Textpassagen würdigt die Ausstellung mit Offenheits- und Toleranzrhetoriken die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Insbesondere im Themenabschnitt „Markt: Wirtschaftliche Aspekte der Migration" werden Beiträge durch Migration und „Vielfalt" für die Gesellschaft hinsichtlich einer „nationalen Vielfalt" dargestellt.

Auch neuere politische Programme zur Stadtentwicklung entdecken mehr und mehr die Migration auch als Ressource und nutzbare Tatsache. Dabei wird

16 Vgl. https://www.berlin.de/775/stadt-der-vielfalt (Stand: 01.03.2014).

17 http://www.humboldt-forum.de/humboldt-forum/idee/auf-dem-weg-zum-humboldt-forum/ (Stand: 15.10.2014).

die Migration auch Teil einer Verwertungslogik für die Symbolproduktion von positiven Images über Offenheit und Toleranz sowie von einem unverwechselbaren Flair einer Stadt im „Panorama der Vielfalt“ (Rodatz 2012, S. 87), um internationale Investor_innen und Tourist_innen anzuziehen. Gleichzeitig werden Migrant_innen mittlerweile auch etwas stärker für politische Prozesse wahrgenommen und eingebunden. Damit reagieren Kommunen auch auf sinkende Haushalte und veränderte Anforderungen an das Regieren, etwa mit partizipativen Methoden. Hierbei sind Migrant_innen verstärkt adressiert, sich aktiv und effizient an der städtischen Entwicklung zu beteiligen und einen produktiven Beitrag zur Stadtgemeinschaft zu leisten (Vgl. Rodatz 2012), was sie historisch betrachtet schon immer gemacht haben.

Die Verkoppelung von Migration, „Vielfalt“ und der „globalen Stadt“ ermöglicht eine Neu-Etikettierung und Aktualisierung nationaler Erzählungen, sich als eine global-wettbewerbsfähige Entität zu entwerfen und zu präsentieren. Paradoxerweise folgt der Einschluss der Migration in kultur-/politische Agenden nach wie vor den Logiken eines Blickregimes, das trotz unterschiedlichster Migrationsbewegungen und weitreichender sozialer, kultureller und ökonomischer Transformationsprozessen die Nation re-zentriert, die „neuen Deutschen“ als nationale Objekte reguliert und unproduktiv gedeutete Prozesse und Akteure ausblendet bzw. verwirft. Unter dieser Prämisse erlangen vor allem diejenigen Akteure eine Sichtbarkeit, die als authentische, produktiv kreative, „hybride“ migrantische Unternehmer_innen gedeutet werden und an ökonomischen, kulturellen und sozialen urbanen Planungsentwicklungen mitwirken.

Das *Deutsche Hygiene-Museum Dresden* verweist in seiner oben skizzierten Ausstellung ferner auf die Notwendigkeit, „einen konflikt- und zukunftsfähigen Umgang mit diesen Anforderungen einer offenen Gesellschaft zu lernen“ (Deutsches Hygiene-Museum Dresden 2014). Bereits der Ausstellungstitel „Das neue Deutschland“ deutet an, was sich in den Displays fortsetzt: Gesellschaft wird im Sinne einer nationalen Entität vermessen. „Vielfalt“ wird hierbei auch als Störung und Problem deutbar, das ein aktivierendes Bewältigungsmanagement benötige und somit implizit die Ausgestellten zu Bildungsprozessen anruft.

8. Displays postmigrantisieren

Der Topos Stadt und Migration steht auch in anderen Ausstellungszusammenhängen im Fokus, bei denen jedoch nationale Implikationen eine noch stärkere Dezentrierung erfahren. Die Ausstellung „ortsgespräche. stadt – migration – geschichte: vom halleschen zum frankfurter tor“ (seit 2012) im Berliner *Fried-*

richshain-Kreuzbergmuseum stellt die städtische Gesellschaft ins narrative Zentrum. Ähnlich wie bei der Berliner Stadtjubiläumsausstellung „Stadt der Vielfalt“, wie im vorherigen Abschnitt ausgeführt, ist für das Display ein begehbarer Stadtplan verwendet worden, auf dem individuelle Erzählungen nach Themen wie z.B. Ankommen, Wohnen, Streiten oder Unterstützen geordnet sind, die per iPod angesteuert, angehört und angesehen werden können. Die Besuchenden können bei den Themen und markierten Orten den Erzählungen unterschiedlicher Personen folgen. Raumaushandlungen und individuelle Bezüge migrantischer Sprecher_innen stehen dabei im Vordergrund, ohne sie explizit als solche zu benennen. Vielmehr bestimmen die Erzählenden selbst, welche Aspekte ihrer Biografie sichtbar werden. Damit entgeht die Ausstellung der musealen Praxis, Herkunftsbezüge mit ethnokulturellen Zuweisungen in den Vordergrund zu stellen. Statt einer Erzählung über Migration und Migrant_innen rekonstruiert die Ausstellung eine Stadtteilgeschichte vieler beteiligter Bewohner_innen mit unterschiedlichen Erinnerungen. Migrant_innen werden hier in erster Linie als handelnde Bürger_innen sichtbar. Die Ausstellung lässt somit eine Pluralisierung von der Historiografie zu, in der die Migration als Bestandteil der Bezirksentwicklung auftreten kann. Damit orientiert sich das *Friedrichshain-Kreuzbergmuseum* weitgehend an der Realität um die eigenen Museumsmauern herum. Ferner hat das relativ kleine Bezirksmuseum mit einem Gremium, das sich aus Bezirksbewohnenden zusammensetzt, weit mehr Positionen und Perspektiven in die museale Historiografie involviert, als es im gängigen Museumsbetrieb üblich ist.

Damit reagiert das Museum auch auf Debatten, die seit mittlerweile mehreren Jahrzehnten betonen, dass die Gesellschaft schon längst durch Migration geprägt ist. Seit einiger Zeit zirkuliert der Begriff „postmigrantische Gesellschaft“ im Kultur- und Wissenschaftsfeld. Die Sozialwissenschaftler_innen Vassilis Tsianos und Juliane Karakyali verweisen damit „auf die politischen, kulturellen und sozialen Transformationen von Gesellschaften mit einer Geschichte der postkolonialen und der Gastarbeiter-Migration“ (Tsianos/Karakayali 2014, S. 34). Der Begriff kann somit der Beschreibung einer Gesellschaft dienen, „die durch die Erfahrung der Migration strukturiert ist, was auch für alle aktuellen Formen der Einwanderung (wie Flucht, temporäre Migration) politisch, rechtlich und sozial bedeutsam ist [...]. So treten im Alltag so etwas wie postmigrantische Situationen auf“, die durch „postnationale Wahrnehmungs- und Handlungsräume [...] zwischen Mehrfachzugehörigkeiten und Mehrfachdiskriminierungen“ (ebd, S. 34) changieren bzw. gleichzeitig geprägt sind. Damit stellt das Konzept auch die Behauptung einer ethno-national definierten „Mehrheitsgesellschaft“ und „ihrer“ homogenen, stabilen Kultur grundlegend infrage (Vgl. Yildiz 2013). Riem Spielhaus charakterisiert das Post-Migrantische zudem

als eine Situation der nachgeholten, hadernden Beschäftigung mit vormals stattgefundenen und anhaltenden Migrationsprozessen und ihren Effekten. „Die post-migrantische Gesellschaft hat eine Obsession für Migrations- und Integrationsthemen entwickelt [...]. Betroffen von dieser Obsession sind nicht allein die Eingewanderten und ihre Nachkommen, nicht nur die als anders und nicht zur deutschen Gesellschaft zugehörig Markierten, sondern auch deren Freundinnen, Partner, Kolleginnen und Nachbarn. Sie betrifft und konditioniert also längst nicht allein die (potentiell) Ausgegrenzten, sondern sehr viel größere Teile der Gesellschaft“ (Spielhaus 2012, S. 97).

In diesem Sinne lassen sich die Entwicklungen zur musealen Repräsentation der Migration im deutschen Museumsfeld als postmigrantische Situation verstehen, die von vielen unterschiedlichen Positionen geschaffen wird. Dabei stellen institutionskritische Positionen das Museum und das Ausstellungsfeld immer wieder zur Disposition mit Forderungen und Kritiken, wie in dem Abschnitt „Sichtbarwerden“ dieses Beitrags skizziert ist; dabei steht insbesondere im Fokus, nationalisierende, hegemoniale Strukturen beim Sammeln, Bearbeiten und Darstellen von Geschichte zu überwinden und Historiografien mit neuen Narrativen, anderen Akteuren und Rationalitäten zu verhandeln.

Auch Stimmen der sogenannten kritischen Kunstvermittlung heben die grundsätzliche Notwendigkeit nach neuen Anforderungen des Kuratierens mit post-repräsentativen Zugängen (Vgl. Sternfeld 2013) hervor, die sich dem nationalen Macht/Wissen-Komplex entziehen (können). Für das Ausstellungsdisplay bedeutet dies eine Infragestellung des musealen Geschichtsverständnisses und die Notwendigkeit, nach neuen Darstellungsmodi zu suchen und sich dabei nicht mehr auf „selbst-sprechende“ Migrations-/Objekte zu stützen. Dazu haben einige Ausstellungen und Projekte bereits verschiedene Inszenierungsstrategien – z.B. die Ausstellung „movements of migration“ (Göttingen, 2013) – mit künstlerischen und dezentralisierenden Ausstellungsstrategien erprobt. Daran könnte eine selbstreflexive Museumspraxis anknüpfen.

Das Feld der kulturellen Repräsentation zu verändern, bedeutet aber auch, Kulturinstitutionen selbst in ihrer Organisierung und Struktur unter Revision zu stellen. Ein Blick auf die personelle Besetzung der musealen Leitungs- und Entscheidungsebenen, auf die Kanonisierung und Ordnungen des Wissens zeigt, dass nach wie vor in erster Linie ein Gesellschaftsmodell abgebildet ist, in der die Migration immer nur das „Andere“ der vorgestellten Nation und somit ein Sonderfall der Geschichte bleiben kann. Gegenwärtig stellen verschiedene Bündnisse und Sprecher_innen Forderungen nach einer Veränderung der personellen Strukturen (Vgl. Anmerkung 6 dieses Beitrages). Beispiele für institutionelle Neustrukturierungen sind punktuell in anderen Kulturfeldern wie dem Theater sowie in anderen Ländern zu finden, bspw. mit Strategien, Entschei-

dungsebenen personell zu vervielfältigen oder auch neue Vermittlungsformen, die über die gewohnte Institutionspraxis hinausgehen, zu praktizieren.

Viele zeitgenössische Ansätze zur Musealisierung der Migration erweisen sich als antagonistische Prozesse des gleichzeitigen Ein- und Ausschlusses hinsichtlich des nationalen Metanarrativs, das höchstens eine Aktualisierung im Rahmen der Globalisierungserzählung erfährt und selten darüber hinaus geht. Im Großen und Ganzen bleibt ein Großteil der Museen in Deutschland seiner gewohnten Ausrichtung und Kanonisierung, seinen Strukturen und seiner Arbeitspraxis verhaftet. Museen erscheinen dabei eher als „Müde Museen" (vgl. Tyradellis 2014), die der postmigrantischen Gesellschaft weit hinterherhinken.

Literatur

Abu-Ludhod, Lila (1991): Writing against culture. In: Fox, Richard G. (Hg.): Recapturing Anthropology. Working in the Present, Santa Fe: School of American Research Press, S. 137-162.

Baur, Joachim (2009): Flüchtige Spuren – bewegte Geschichten. Zur Darstellung von Migration in Museen und Ausstellungen. In: DOMiD (Hg.): Inventur Migration, Köln, S. 14-26.

Bayer, Natalie (vorauss. 2015): 2 qm Migration – Zum Stand der Museumsdebatte. In: Sabine Hess und Torsten Näser (Hrsg.): Movements of Migration. Neue Positionen im Feld von Stadt, Migration und Repräsentation, Berlin: Panama Verlag (forthcoming).

Bayer, Natalie (2014): Post the museum! Anmerkungen zur Migrationsdebatte und Museumspraxis. In: Sophie Elpers und Anna Palm (Hrsg.): Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in kulturhistorischen Museen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 49-69.

Bennett, Tony (1995): The Exhibitionary Complex. In: ders.: The Birth of the Museum. History, Theory, Politics, London u.a.: Routledge, S. 59-88.

Bose von, Friedrich (2013): The Making of Berlin's Humboldt-Forum: Negotiating History and the Cultural Politics of Place. In: darkmatter. in the ruins of imperial culture. Abrufbar unter: http://www.darkmatter101.org/site/2013/11/18/the-making-of-berlin's-humboldt-forum-negotiating-history-and-the-cultural-politics-of-place (Stand: 01.09.2014).

Cameron, Duncan F. (1971): The Museum, A Temple Or The Forum. In: Curator, XIV, 1, S. 11-24.

Deutsches Hygiene-Museum Dresden (2014): Das neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt. Abrufbar unter: http://www.dhmd.de/index.php?id=2286 (Stand: 15.10.2014).

Eryılmaz, Aytaç (2004): Deutschland braucht ein Migrationsmuseum. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Kulturpolitik. In: Jan Motte und Rainer Ohliger (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen: Klartext Verlag, S. 305-319.

Gordon, Colin (1980) (Hrsg.): Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings, 1972-1977, by Michel Foucault, New York: Pantheon Books.

Hall, Stuart (1997): The spectacle of the 'other'. In: ders. (Hrsg.): Representation: Cultural representations and signifying practices, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 223-279.

Heesen te, Anke (2012): Theorien des Museums zur Einführung, Hamburg: Junius.

Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (2009) (Hrsg.): No integration. Kulturwissenschaftliche Beiträge zu Fragen von Migration und Integration in Europa, Bielefeld: transcript Verlag.

Karp, Ivan; Lavine, Steven (1991) (Hrsg.): Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display, Washington/London: Smithsonian Institution Press.

Kölnischer Kunstverein (2005) (Hrsg.): Projekt Migration (Ausstellungspublikation der gleichnamigen Ausstellung, 30.09.2005-15.01.2006, Kölnischer Kunstverein), Köln: DuMont.

Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.

Macdonald, Sharon (2000): Nationale, postnationale, transkulturelle Identitäten und das Museum. In: Beier-de Haan, Rosemarie (Hrsg.): Geschichtskultur in der Zweiten Moderne, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 123-148.

Movements of Migration. Ein Wissensarchiv. Abrufbar unter: http://www.movements-of-migration.org (Stand: 13.1.2015).

Muttenthaler, Roswitha; Wonisch, Regina: Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld 2006.

Osten von, Marion (2007): Eine Bewegung der Zukunft. Die Bedeutung des Blickregimes der Migration für die Produktion der Ausstellung Projekt Migration. In: TRANSIT MIGRATION FORSCHUNGSGRUPPE (Hrsg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, Bielefeld: transcript Verlag, S. 169-187.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung und die Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007) (Hrsg.): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin.

Reuter, Timo (2015): Migration als Modeerscheinung. Vielfalt in den Museen. In: taz.de, 02.03.2015. Abrufbar unter: http://www.taz.de/Vielfalt-in-den-Museen/!5018388/ (05.03.2015).

Rodatz, Mathias (2012): Produktive „Parallelgesellschaften". Migration und Ordnung in der (neoliberalen) „Stadt der Vielfalt". In: BEHEMOTH. A Journal on Civilisation 5, 1, S. 70-103.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript Verlag.

Schnittpunkt – Jaschke, Beatrice; Martinz-Turek, Charlotte; Sternfeld, Nora (2005) (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorenschaft in Ausstellungen, Wien: Verlag Turia + Kant.

Spielhaus, Riem (2012): Studien in der postmigrantischen Gesellschaft: Eine kritische Auseinandersetzung. In: 4. Bundesfachkongress Interkultur: Divercity. Realitäten_Konzepte_Visionen (Hamburg, 24.-26.10.2012). Kongress-Dokumentation, S. 96-100. Abrufbar unter: http://www.bundesfachkongress-interkultur-2012.de/dokumentation/ (Stand: 01.09.2014).

Sternfeld, Nora (2013): Involvierungen. Das post-repräsentative Museum zwischen Verstrickung und Solidarität. In: Bielefelder Kunstverein: Museum off Museum Blog. Abrufbar unter : http://www.bielefelder-kunstverein.de/ausstellungen/2013/museum-off-museum-blog/nora-sternfeld.html#.VETCcr76ld1 (Stand: 01.10.2014).

Steyerl, Hito (2013): Paläste der Erinnerung. Dokumente und Monumente – Politik des Archivs. In: dies.: Die Farbe der Wahrheit. Dokumentarismen im Kunstfeld, Wien: Verlag Turia + Kant, S. 25-40.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld: transcript Verlag.
Tsianos, Vassilis; Karakayali, Juliane (2014): Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Rassismus und Diskriminierung, 13-14, S. 33-39.
Tyradellis, Daniel (2014): Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten, Hamburg: edition Körber-Stiftung.
Vergo, Peter (1989) (Hrsg.): The New Museology, London: Reaktion Books.
Yildiz, Erol (2013): Postmigrantische Verortungspraktiken: Ethnische Mythen irritieren. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Band II: Spielräume kritischer Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 139-153.

Wahre Dialoge – Diversity Management im Medienbereich

Sinan Yaman

1. Einleitung

Die Herausforderungen in der aktuellen Zielgruppenansprache mit Bezug auf Zuwanderinnen und Zuwanderer in der inklusiven Mediengesellschaft Deutschland stehen in einem engen Verhältnis mit der individuellen Perspektive. Jedes Individuum führt seinen je eigenen „politischen, rechtlichen, pädagogischen, technischen oder wirtschaftlichen“ (Gapski, Harald 2009, 414) Diskurs und besitzt sein eigenes Verständnis von Medienkompetenz. Aus diesem individuellen Verständnis bzw. Selbstverständnis von Medienkompetenz leiten sich die Erwartungen und Ziele für eine gleichberechtigte Teilhabe in einer Mediengesellschaft ab.

2. Die Medienkompetenz

Ohne auf die unterschiedlichen Diskurse über das Verständnis bzw. Selbstverständnis von Medienkompetenz genauer einzugehen, möchte ich drei Ansatzpunkte herausgreifen:

a) Der Zugang: Medienkompetenz soll den Menschen den Zugang zu Medien (Internet, Bücher, TV, Radio) ermöglichen
b) Der Umgang: Medienkompetenz soll den Menschen zu einem bewussten und zielgerichteten Umgang mit Medien (Recherche, Kritik) befähigen
c) Der Nutzen: Medienkompetenz soll den Menschen Wege und Möglichkeiten (Beiträge, Leserbriefe) aufzeigen, sich als Autor bzw. Sender selbst einer breiten Masse mitzuteilen.

3. Die Mediennutzung

Unsere Mediengesellschaft bietet einige scheinbar gegensätzliche Facetten, die im Kontext autochthoner und allochthoner Mitmenschen in zwei Kategorien

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_16

beschrieben werden können: Deutsche Medien und Fremdsprachige Medien. In der Tat spielt Medienkompetenz und der damit verbundene Zugang, Umgang und Nutzen bei Zuwanderinnen und Zuwanderern eine wichtige Rolle. In Deutschland gibt es über 2.500 fremdsprachige Medien (Internationale Medienhilfe 2011). Somit ist Deutschland, nach den USA, der zweigrößte Anlaufpunkt fremdsprachiger Medien. Dass dadurch eine medienlandschaftliche Parallelgesellschaft entstanden ist, der den Medienkonsum der jugendlichen ZuwandererInnen nachhaltig verändert habe, ist wissenschaftlich unbegründet (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Denn die Jugendlichen bewegen sich transmedial. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ergeben sich lediglich durch den Zugang zu muttersprachigen Fernsehsendern im Elternhaus (Vgl. ARD ZDF Medienbericht 2011). Zudem liegt kein Kausalzusammenhang zwischen deutschsprachiger Mediennutzung und Integration vor (Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Dreiviertel aller Zuwanderinnen und Zuwanderer sehen deutschsprachige Fernsehprogramme. Bei den jüngeren Zuschauerinnen und Zuschauern mit Zuwanderungsgeschichte sind nach wie vor Unterhaltung und Spaß die wichtigsten Fernsehfunktionen. Damit unterscheiden Sie sich nicht von denen der Mehrheitsbevölkerung. Die deutsche Fernsehlandschaft spricht, entgegen den Erwartungen, Teile der Menschen mit Zuwanderungsgesellschaft an.

Vielmehr scheint ein anderer Befund die medienlandschaftliche Parallelgesellschaft zu bewirken: Die Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) erhebt aus Kostengründen nur die TV-Einschaltquoten von Deutschen und EU-Ausländern. Medienkonsum und Medienverhalten von Zuwanderinnen und Zuwanderern aus Nicht-EU Ländern stehen nicht im Fokus des Interesses (Vgl. Braun 2007).

Dass sich dennoch eine nicht unwesentliche Anzahl der Migrantinnen gegen die deutschen und für die ausländischen Medien entscheidet liegt an der Sprache und dem Inhalt.

a) Die Sprache: Selbstverständlich ist das Verstehen der deutschen Sprache eine Grundvoraussetzung für die Nutzung deutschsprachiger Medien. Viele Migrantinnen behaupten: „Das türkische Programm ist für uns gemacht!“. Die Migrantinnen, die diese Aussage tätigen, nutzen vornehmlich ausländischsprachige Medien. Diese Gruppe der Migrantinnen macht ca. 29 Prozent der RezipientInnen mit Zuwanderungsgeschichte aus (Vgl. ARD ZDF Medienbericht 2011).

b) Der Inhalt: Neben den möglichen sprachlichen Barrieren spielen vor allem die Inhalte eine tragende Rolle. Die Beteiligung und die Aufnahme von Zuwanderinnen und Zuwanderern in einer inklusiven Mediengesellschaft ist eng verbunden an eine Neuausrichtung der Medienhäuser und Institutionen der Gesellschaft sowie einem Dialog zwischen deutschen und fremdsprachigen Medien.

Dadurch könnte vor allem der mediale Diskurs über die Einwanderungsrealität in Deutschland eine Wende erfahren. Zahlreiche Autoren weisen beispielsweise darauf hin, dass Zuwanderinnen und Zuwanderer eher im negativen Kontext genannt werden, die Einwanderungssituation verzerrt dargestellt werden, die medial erzeugte Realität nicht dem Alltag entspricht und der Diskurs von stigmatisierenden Metaphern wie „Ghetto“ und „Ausländerkriminalität“ dominiert wird (Vgl. Bonfadelli/Moser 2007).

Die allgemeine Berichterstattung im deutschen Fernsehprogramm scheint nicht für die Zielgruppe Zuwanderinnen und Zuwanderer gemacht zu sein. Das eingegrenzte Themenspektrum und der negative Konsens in der Thematisierung dieser Zielgruppe haben den Effekt, die Wahrnehmung zu trüben und fördern keineswegs Räume für Ansprache, Identifikation und Annahme. Denn die Sorge ist berechtigt: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir über die Massenmedien“ Luhmann 2004, 9). Insofern „spielen die Medien als Transportmittel bei der Verbreitung und Verstärkung bestimmter Deutungen und Bilder eine wichtige Rolle und tragen zu deren Veralltäglichung und Normalisierung bei“ (Yildiz 2006, 36). Diese mediale Realität wird ebenso vom transmedial geprägten jungen Publikum mit Zuwanderungsgeschichte wie auch von den Freundinnen und Freunden, Lehrkräften, Personalräten, Busfahrerinnen und Busfahrern, etc. wahrgenommen und fließt in ihr Wertesystem bewusst oder unbewusst ein.

4. Was tun?

Dem negativen Medienbild von MigrantInnen möchten Initiativen wie die „Neuen deutschen Medienmacher – Für mehr Vielfalt in den Medien“ oder „Vielfalt als Chance oder Charta der Vielfalt“ entgegenwirken und mischen sich in die Debatten ein. Diese Initiativen markieren den Anfang für vielschichtige Prozesse, der die Hoffnung weckt, alle Menschen in Deutschland mitzunehmen. Der mediale Diskurs auf der Kampagnenebene soll ihre Position und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt stärken helfen. Dieser ist jedoch nur eine mittelbare Ansprache. Auf der Ebene von Kampagnen werden sowohl Inhalte und Ziele als auch Best-Practice-Beispiele für Diversity Management vorgestellt. Der direkte(re) Dialog soll sich dann in den Betrieben, Organisationen, Vereinen etc. entwickeln.

Ein wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung einer partizipativen Gesprächskultur ist, sowohl die Strukturen als auch die Philosophie in allen (Medien-)Unternehmen und Organisationen anzupassen. Beispielsweise muss die Personalstruktur der großen Medienhäuser verändert werden, weil der Anteil

von Beschäftigten mit Migrationshintergrund im Mediensystem ihren Anteil an der deutschen Gesamtbevölkerung deutlich unterschreitet (Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Sie brauchen jedoch nicht nur eine Belegschaft die der heterogenen Bevölkerungsstruktur gerecht wird, sondern vor allem Kolleginnen und Kollegen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die aus ihren persönlichen Erfahrungen mit bestimmten Menschen oder Gruppen in der Gesellschaft wahrhaftig berichten können. Nur so kann die Lebenswelten der Menschen verstanden werden. Der Slogan von Funkhaus Europa klingt viel versprechend: „Manche reden übereinander, manche aneinander vorbei. Wir reden miteinander – denn zusammen sind wir richtig gut."

Im Zuge dieser (Neu-)Ausrichtung ist ein differenzierter Blick auf die (neuen/alten) Zielgruppen erforderlich. Alte Zielgruppen, weil sie schon immer da waren und neue Zielgruppen, weil sie seit einigen Jahren ins Blickfeld gesellschaftspolitischer Diskurse gerückt sind. Beide Perspektiven spielen aus zweierlei Hinsicht eine Rolle: Zum einen sind es die Erfahrungswerte, die die Zielgruppen (Zuwanderinnen und Zuwanderer) in der Gesellschaft, in den Medien, in den Unternehmen, Organisationen etc. seit 50 Jahren gewonnen haben. Wir schreiben also eine gemeinsame Geschichte und die Zeitzeugen existieren noch. Es gilt vor allem zu prüfen, wie das (verlorene) Vertrauen aufgebaut bzw. gewährleistet werden kann.

Zum anderen handelt es sich bei den neuen Zielgruppen um eine Vielzahl an Potenzialen, individuellen Bedürfnissen und auch Größenanteilen in der Gesellschaft. Und sie haben alle den gleichen Anspruch auf optimale Entwicklung und Unterstützung. Am Beispiel der Handlungsfelder Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Kommunikation stellen sich entsprechende Herausforderungen für die Zielgruppenansprache. Welche Informationen und Erfahrungswerte haben wir? Welches Ziel verfolgen wir? Was tun wir, wenn die Gruppe so heterogen ist? Welche Strategien sind notwendig, um die Zielgruppen mit einem gewissen überschaubaren bzw. zumutbaren Aufwand zu gewinnen oder zu motivieren?

Erfahrungswerte zeigen, dass Konzepte erfolgreicher Ansprache, Managements und Marketings neben der Beachtung von beispielsweise kultureller, sozialer und individueller Verschiedenheit bzw. Unterschieden vor allem das Aufspüren beidseitiger Identifikationsflächen erfordern.

Literatur

ARD ZDF Medienbericht (2011): Migranten und Medien. Neue Erkenntnisse über Mediennutzung, Erwartungen und Einstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Abrufbar unter:

http://www.wdr.de/unternehmen/presselounge/pressemitteilungen/2011/09/_img_pdf/ARD-ZDF_Migranten_und_Medien_2011.pdf (Stand: 19.08.2014)

Bonfadelli, Heinz/Moser, Heinz (2007): Medien und Migration: Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS Verlag.

Braun, Carolyn (2007): Was sind eigentlich…Einschaltquoten? In: Brandeins. 08/2007. Abrufbar unter: http://www.brandeins.de/magazin/fehler-kommt-ganz-darauf-an-was-man-daraus-macht/was-sind-eigentlich-einschaltquoten.html (Stand: 01.02.2015).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010): Mediennutzung von Migranten in Deutschland. Working Paper Nr. 34. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/jahresbericht-forschungsgruppe-2010.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 4.07.2014).

Gapski, Harald (2009): Medienkompetenz als gesellschaftliche Schlüsselkompetenz. In: Caroline Y. Robertson von Trotha (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion, Karlsruhe: Universitätsverlag. S. 409-426.

Internationale Medienhilfe (31.10.2011). Nachrichten. Abrufbar unter: http://www.imh-deutschland.de/page/index.php?rubrik=0028 (Stand: 01.02.2012).

Luhmann, Niklas (2004): Die Realität der Massenmedien. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.

Yildiz, Erol (2006): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In: Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (Hrsg.), Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-55.

Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Kommunikation
Facetten eines kontextuellen Modells

Hamid Reza Yousefi

1. Einleitung

Seit spätestens Mitte des 20. Jh. rückt die Welt immer mehr zusammen. Informationen aus weit entfernten Kulturräumen können heute im Sekundentakt per Mausklick verfügbar gemacht oder weitergeleitet werden. Dieser unaufhaltsame Prozess nimmt Einfluss nicht nur auf die Selbstwahrnehmung des Eigenen und des Anderen, sondern auch auf die Politik, Wissenschaft, Gesellschaft und internationalen Beziehungen.

Im Folgenden wird das Ziel verfolgt, die Möglichkeit eines denkenden, verstehenden und lernenden Umgangs des Eigenen und des Anderen zu diskutieren. Dabei stelle ich das Konzept einer kontextuellen Kommunikation in *inter*kultureller Absicht vor. Kontextuell zu verfahren bedeutet, unterschiedliche Traditionen mit ihren jeweils eigenen Terminologien, Fragestellungen und Lösungsansätzen als gleichberechtigte Diskursbeiträge von ihren verschiedenen Positionen her zur Sprache kommen zu lassen, um gemeinsame Perspektiven entwickeln zu können. Dies bedeutet kultursensitiv vorzugehen und zugleich bereit zu sein, sich mit den Augen des Anderen zu sehen. *Trans*kulturelles, d.h. kulturübergreifendes Denken und *inter*kulturelles Handeln bilden das Wesen dieses Modells.

Mein Ansatz ist *inter*disziplinär ausgerichtet, weil der Mensch, jenseits des Vorhandenseins diverser Disziplinen, stets *inter*disziplinär denkt und handelt. Die Frage nach der kontextuellen Kommunikation in *inter*kultureller Absicht heißt die Frage zu beantworten, wie wir die „Verschiedenheit der Köpfe und die Mannigfaltigkeit der Wege“ (vgl. Humbold 1980, S. 239) zusammenbringen können.

Der Beitrag umfasst drei Schritte. In einem ersten Schritt begründe ich kurz, was Kommunikation bedeutet und welcher Kulturbegriff zugrunde gelegt wird. Dieses Modell umfasst sieben ›Korrelatbegriffe‹, die ich in gebotener Kürze umreißen werde (vgl. Yousefi/Braun 2011). Fünf Bereiche begleiten diese Kor-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_17

relatbegriffe, die ebenfalls *inter*kulturell-kontextuell verfahren. Es handelt sich um Kultur-, Sozial-, Medien-, Berufs- und schließlich Erwachsenenpädagogik. Die Vermittlung dieses Wissensrepertoires erfordert eine solide Didaktik, die ebenfalls *inter*kulturell-kontextuell orientiert ist.

In einem zweiten Schritt werde ich einige Gründe diskutieren, die das Scheitern aller Formen der Kommunikation verursachen können. Zu nennen sind vor allem *erstens* der exklusivistische Wahrheits- und Absolutheitsanspruch, *zweitens* die Geographisierung des Denkens und *drittens* die Kategorie der negativen Macht.

Abschließend werde ich die Methode meines kontextuellen Kommunikationsmodells vorstellen und das Konzept einer Ablehnenden Anerkennung formulieren.

2. Kultur als offenes Sinn- und Orientierungssystem

Zwischenmenschliche Kommunikationen unterscheiden sich grundlegend vom Informationsaustausch zwischen zwei oder mehreren Rechnern. Technische Standardisierung macht es kulturübergreifend möglich, dass der Code, in dem eine Nachricht verschlüsselt ist, exakt dem Code entspricht, den andere Systeme verwenden, um die Nachricht exakt im Sinne des Senders zu lesen. Eine Waschmaschine oder ein technisches Gerät funktioniert ebenfalls nach einer bestimmten Anweisung; befolgen wir die Anweisungen beliebig, so werden diese nicht funktionieren.

Eine solche Isomorphie lässt sich bei der Kommunikation zwischen Menschen kaum erfüllen. Denn: Menschen sind weder Rechner noch Waschmaschinen. Jedes Individuum besitzt eine eigene kognitive Landkarte, ein einzigartiges Repertoire interner Konstruktionen seiner Wirklichkeit. Das Wesen des Menschen ist unergründlich. Hieraus können wir folgende Hypothese gewinnen: Soziale, politische, kulturelle oder religiöse Konflikte konstruieren und entwickeln sich in der Begegnung divergierender Wirklichkeitsdeutungen der Individuen, die weittragende Konsequenzen für die soziale Matrix und damit auch für Kommunikationsprozesse haben.

Wenn wir nach einer echten Kommunikation suchen, dann benötigen wir neue und damit situations- und kontextangemessene Methoden und Kompetenzen, die unsere Begegnungen, unsere wissenschaftlichen und politischen Diskurse erleichtern (vgl. Yousefi 2010). Das Verständnis von Recht und Unrecht oder Toleranz- und Integrationsgrad äußert sich bei jedem Menschen anders. Selten finden wir Menschen, deren Erkenntnis und Interesse völlig isomorph sind. Neben erhellenden Konvergenzen gibt es immer starke Divergenzen. Hier-

nach ist Kommunikation als ein offener und vielschichtiger Prozess zu verstehen, in dem Menschen miteinander ins Gespräch kommen, die verschieden sind, im Denken, Reden und im Handeln. Die Forderung nach situations- und kontextangemessener Variabilität aller Kommunikationsmodelle hängt mit dieser Tatsache zusammen. Eine Kommunikationstheorie, die für alle Zeiten und Zonen verbindlich zu sein hat, kann nur durch organisierte Gewalt geplant und ausgeführt werden.

Kultur wird diskutiert als Zivilisierungsprozess oder als menschliches Erzeugnis, als politisches Konzept oder als Gefüge von Symbolsystemen, als soziale Ordnung oder als Ergebnis diverser Anpassungsleistungen von Menschen oder als Substanz eines Volkes. Kultur lässt sich ferner auffassen als Ensemble von Texten oder Gedächtnis sozialer Systeme, als ein Bündel von Techniken und Alltagspraxen bzw. als Sphären von Erfahrungen oder als grenzenlose Phänomene mit spezifischen Charakteren (vgl. Treichel/Mayer 2011). Diese Kulturauffassungen lassen sich in sieben Perspektivierungen unterteilen: normengebende, kugelhafte und symbolisch-strukturelle sowie intellektualistische, *multi*kulturelle, *trans*kulturelle und *inter*kulturelle (vgl. Yousefi 2012).

Bei meinem Kommunikationsmodell gehe ich von einem praktischen Kulturbegriff aus, nach dem Kulturen als offene und dynamisch-veränderbare Sinn- und Orientierungssysteme verstanden werden.

3. Momente einer kontextuellen Kommunikation

Drei Momente sind für die theoretische und praktische Ausrichtung einer kontextuellen Kommunikation grundlegend: Die Situationsgebundenheit: Wo und in welcher Situation wird kommuniziert? Die Kontextgebundenheit: In welchem Kontext wird kommuniziert? Die Individualitätsgebundenheit: Wer kommuniziert? Wir sagen zwar ›Dialog der Kulturen‹, es sind aber ausschließlich Menschen, die sich mehr oder weniger mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten identifizieren. Eine solche bewusste Vorgehensweise trägt dazu bei, Generalisierungen in Form von ›die Deutschen‹, ›die Türken oder die Iraner‹ usw. vermeiden zu lernen. Das folgende Schaubild visualisiert diese Triade der Kommunikation:

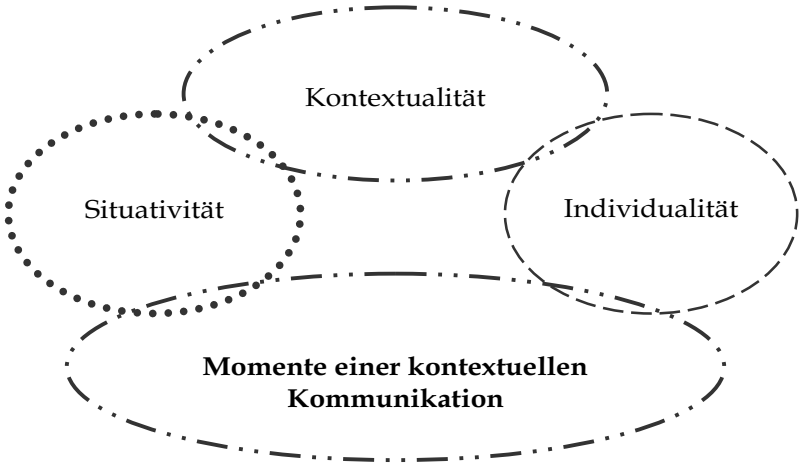

Abb.1: Verschränkung der Triade der Kommunikation in *inter*kultureller Absicht

Die Abbildung zeigt die Verschränkung dieser Triade der Kommunikation in *inter*kultureller Absicht. Die Beachtung dieser drei Notwendigkeiten hängt damit zusammen, dass die jeweiligen Situationen zu komplex, die jeweils handelnden Personen zu singulär und die kulturellen und traditionellen Kontexte zu unterschiedlich sind. Kontextuelle Kommunikation ist nicht differenzorientiert, sondern stets dialogisch.

Dies darf nicht dazu verleiten, menschliche Handlungen kultur*un*abhängig zu betrachten. Im Gegenteil. Die kulturellen Vorprägungen und Einbettungen sind immer wirksam, während Abweichungen der Einzelnen festzustellen sind. Menschen sind im Gegensatz zur postmodernen Anthropologie keine Welten, die nur sich selbst wahrnehmen, sondern stets Teile einer Gemeinschaft, die kulturelle Vorprägungen nicht leugnen können. Problematisch wird es, wenn sich diese Vorprägungen bewusst oder unbewusst verabsolutieren. Wir werden, wie die folgende Abbildung demonstriert, eine Reihe von Komponenten berücksichtigen, wenn wir tatkräftig einen Dialog mit dem Anderen suchen.

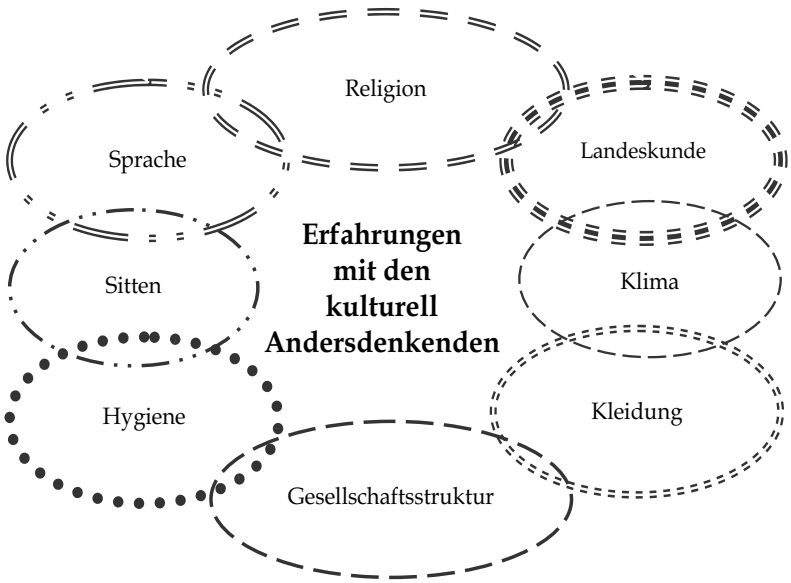

Abb.2: Komponenten im Dialog mit dem kulturell Andersdenkenden

Zu beachten sind auch soziokulturelle Hintergründe, Bildungsschichten und Berufsgruppen sowie Sozialisationen und Erziehungsformen. Wer diese Erfahrungswelten ernsthaft berücksichtigen will, wird einen denkenden, verstehenden und lernenden Umgang mit dem Anderen anzustreben bemüht sein.

4. Korrelatbegriffe der Kommunikation

Die Korrelatbegriffe der Kommunikation in *inter*kultureller Absicht bilden die Grundlage meines kontextuellen Modells vgl. Yousefi/Braun 2011). Gemeint sind, wie das folgende Schaubild zeigt, Begriffe, die einander bedingen und miteinander in Wechselbeziehung stehen:

Abb. 3: Korrelatbegriffe der Kommunikation in *inter*kultureller Absicht

5. Das Eigene und das Andere

Im Kontext meines Modells vermeide ich den Begriff ›Fremd‹ konsequent, denn dieser ist meist mit negativen Konnotationen verbunden. ›Fremd‹ bedeutet im Deutschen ›andersartig, anders geartet, exotisch‹. Im Persischen bedeutet es bspw. ›bigane‹, d.h. Ausländer, Besatzer, unerwünschte Person. In beiden Sprachkulturen besitzt der Ausdruck einen stark abwertenden Charakter und eine negativ wertende Handlungsbedeutung, während das Wort ›Andere‹ als ›verschieden‹ aufgefasst wird.

Wir sagen gewöhnlich nicht: Ich gehe mit Fremden essen, sondern vielmehr: Ich gehe mit anderen essen. Es wäre verwunderlich zu sagen: ›Ich arbeite mit Fremden in einem Büro‹, auch wenn es sich um ausländische Kolleginnen oder Kollegen handelt. Eine Fremdheitsbehauptung entsteht, wenn in uns Verunsicherung, Bedrohung oder Beunruhigung wirksam ist. Fremdheit ist nicht *a priori* da. Sie wird erzeugt. Es ist anzunehmen, dass es sich bei der Erfindung des Ausdrucks des ›Fremden‹ um ethnologische Kreationen handelt, die komplexe Sachverhalte in Begriffe kleiden, die dem Kern des Anliegens nicht Rech-

nung tragen. Durch diese Verwendung von pejorativen Begriffen wird einem Hindernis der *inter*kulturellen Kommunikation unnötig Vorschub geleistet.

Das Anders-Denken, -Handeln, -Fühlen oder -Gesinnt-Sein des Eigenen, beschreibt keinen schroffen Gegensatz zum kulturell oder religiös Anderen, sondern einen Unterschied, der durchaus kommensurabel ist. Wer von einer Inkommensurabilität der Divergenzen ausgeht, wird einen kugelhaften, geschlossenen Kulturbegriff zugrunde legen. Die Frage nach dem Eigenen und dem Anderen bildet somit die Bestimmungsgrundlage *inter*kultureller Kommunikation.

6. Interkulturelle Kompetenz

Eine Verhaltensform, die in einem Kulturraum oder einem Kontext erwartet wird, kann in einer anderen Kulturregion oder einem anderen Kontext als völlig unangemessen empfunden werden. Hier setzt die *inter*kulturelle Kompetenz an. Sie wird erforderlich, wenn unterschiedliche Denkformen, Handlungsmuster oder Lebensentwürfe miteinander in Berührung kommen, ob *intra*-, oder *inter*-kulturell oder interpersonal. Sie beachtet immer, theoretisch wie praktisch, Situationen, Kontexte und Individualität der Personen. Drei Kernkompetenzen sind hierbei von Bedeutung: erstens die eigenkulturelle Kompetenz, zweitens die anderskulturelle Kompetenz und drittens die *inter*kulturelle Sachkompetenz. Am Beispiel des Iran und Deutschlands lässt sich dies verdeutlichen:

1) Man hat es mit zwei unterschiedlichen Kulturräumen, Staatsformen und Sprachkulturen mit verschiedenen soziokulturellen und lebensweltlichen Hindergründen zu tun, die zwar Gemeinsamkeiten aufweisen, jedoch auch Divergenzen besitzen.

2) Gebote und Verbote differieren ebenfalls. Der Konsum von Alkohol ist in vielen islamisch geprägten Staaten ungewöhnlich, im Iran sogar verboten. Der Genuss von Schweinefleisch ist undenkbar, weil Schweine ›Allesfresser‹ sind und als unrein gelten, während diese Faktoren in Deutschland keine Rolle spielen. Das Schächten des Lamms wird hingegen in Deutschland teilweise als Tierquälerei zurückgewiesen, während dies wiederum im Islam religiös begründet ist. Zu wenig bewusst ist die Tatsache, dass es auch in Deutschland bestimmte Esstabus gibt. So werden bspw. Haustiere im engeren Sinne, wie Hunde nicht verspeist, während diese in Südostasien verzerrt werden. Es handelt sich allerdings um Tiere (Hunde), die zu diesem Zweck gezüchtet werden. Angebracht ist, wie gesagt, eine kultursensible Vorgehensweise. Interkulturelle Kompetenz bedeutet, allen Lesarten das gleiche Recht einzuräumen, die die

Würde des Menschen schützen. Dies setzt freiwillige Selbstbescheidung und Rücksichtnahme voraus. Wir müssen uns auch aufgrund der unterschiedlichen Höflichkeits- und Begrüßungsformen stets vergegenwärtigen, was wir wissen müssen, worauf wir im Dialog hoffen dürfen und worauf wir zu verzichten haben. Eine offizielle und für alle geltende Lesart gibt es nicht. Die Pluralität der Lesarten ist unreduzierbar, falls wir an einem echten Dialog interessiert sind.

7. Interkulturelle Semantik

Interkulturelle Semantik befasst sich mit kulturell und kontextuell bedingten Äußerungsformen und daraus hervorgehenden Missverständnissen und bezieht sich insbesondere auf die Beschreibung kulturspezifischer Wortbedeutungen.

Das Plädoyer für eine *inter*kulturelle Semantik könnte als indirekte Forderung von Kulturessentialismus missverstanden werden, in dem das Verstehen allein durch Semantik gestaltet werden soll. Es geht um die Beachtung kultureller Kontexte und das Nachvollziehen der jeweiligen Ausdrucksformen, die je nach Situation und Wortwahl stark positive oder stark negative Emotionen hervorrufen. Besonders störanfällig sind die Bereiche der Höflichkeits- und Grußfloskeln und sogenannte Hotwords, Wörter wie ›Religion‹, ›Heimat‹, ›Moschee‹, ›Kopftuch‹, ›Familie‹.

8. Interkulturelle Hermeneutik

Sie ist deshalb bedeutsam, weil jede zwischenmenschliche Kommunikation mit individuellem Verstehen und Auslegen von Handlungen und Denkweisen zusammenhängt. Eine denkende, verstehende und lernende Umgangsform zwischen dem Eigenen und dem Anderen ermöglicht eine argumentative Methode, die darauf ausgerichtet ist, das beziehungslose Nebeneinander des Eigenen und des Anderen in ein interaktives Miteinander zu überführen. Interkulturelle Hermeneutik fragt, bspw. danach, wenn ich mich mit ›Peter‹ unterhalte, erstens wie ich mich selbst verstehe als ›Ali‹, zweitens wie ich ›Peter‹ betrachte, drittens wie sich ›Peter‹ selbst versteht und viertens wie ›Peter‹ mich sieht.

Die *inter*kulturelle Hermeneutik sucht nach diesem dialektischen Wechselverhältnis eine theoretische wie praktische Horizontenüberlappung. Sie besitzt einen responsiven Charakter und beschreibt einen Reflexionsweg zur Modifikation von Einseitigkeiten. Ihre Responsivität artikuliert sich in der Bereitschaft, das Andere in seiner Andersheit wahrnehmen zu wollen.

Hier liegt der responsive Ort, an dem sich das Verstehen-Wollen und Verstandenwerden-Wollen von ›Ali‹ und ›Peter‹ kommunikativ, um ein Beispiel zu nennen, ergänzen. Für beide gilt es stets zu fragen, wie wir kommunizieren, verstehen und vergleichen, welche Methoden wir benutzen, welche Ziele wir verfolgen und wo wir das *tertium comparationis*, also den Vergleichsmaßstab, verankern.

9. Interkulturelle Komparatistik

Interkulturelle Komparatistik setzt Sachverhalte aus kulturell unterschiedlichen Kontexten unter Berücksichtigung ihrer Terminologien, Fragestellungen und Lösungsansätze miteinander in Beziehung. Der Vergleichsmaßstab wird nicht ausschließlich in einer Tradition verabsolutierend verankert.

In der Hauptsache geht es neben der Konstatierung von Unterschieden und erhellenden Differenzen um die Herausbildung von Interdependenzen, Überlappungen und Übergängen. Interkulturelle Komparatistik ist eng verbunden mit allen anderen Korrelatbegriffen, die das Bezugssystem des Eigenen und des Anderen gleichermaßen in Betracht ziehen. Diese Vorgehensweise vermeidet eine kommunikationshemmende Generalisierung.

Reduktive Komparatistik reißt hingegen einen bestimmten Aspekt aus dem Zusammenhang heraus, der im ursprünglichen Kontext eine andere Bedeutung hatte und nun mit einem sachfremden Inhalt verbunden wird. Als Beispiel könnte man die Begriffe ›Djihad‹ und ›Scharia‹ nehmen, die hier bei uns im Westen ins Politische übersetzt und interpretiert werden. Reduktive Vergleichsanalysen gehen zentristisch vor, indem sie alles vom eigenen Standpunkt heraus betrachten, bewerten und interpretieren.

10. Interkulturelle Toleranz

Interkulturelle Toleranz sucht Konvergenzen, Divergenzen sowie Überlappungen im Vergleich und Verständnis der Kulturen unter Berücksichtigung ihrer Kontexte, um gemeinsam ausgehandelte Regeln zu formulieren. Ihre Funktion ist sowohl die kritisch-dialogische Begegnung unterschiedlicher Denk- und Lebensformen als auch die aktive Förderung der *inter*kulturellen Kommunikation.

Die Grenze einer solchen Toleranz ist die Verletzung der Menschenwürde. Hierbei sind das Welt- und Menschenbild, die historische Bedingtheit vieler Gepflogenheiten und die religiösen Vorstellungen der Völker in einem argu-

mentativen Dialog mit ihren Vertretern unter Berücksichtigung der Kontextualitäten und Individualität zu betrachten, um überhaupt urteilen zu können. Der Referenzmaßstab einer Grenzbestimmung der Toleranz im *inter*kulturellen Kontext ist stets mit den jeweiligen Vertretern auszuhandeln.

Wer nach eigener Auffasung eine allgemeinverbindliche Theorie der Toleranz und ihrer Grenzen formuliert, geht, wenn auch unausgesprochen, von einem essentialistischen Kulturbegriff, einem einheitlichen Menschenbild und einer einheitlichen Ethik aus. Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass die wirksamen Dogmatismen den Widerstand des Anderen herausfordern. Die meisten *inter*kulturellen Dialogbemühungen sind von einer solchen selbstverabsolutierenden Einseitigkeit geprägt.

11. Interkulturelle Ethik

Bei der *inter*kulturellen Ethik geht es um den Versuch, die Stimme des Anderen aus dessen Bezugssystem heraus als einen Diskursbeitrag theoretisch wie praktisch zu Wort kommen zu lassen. Dies unabhängig von religiösen, politischen oder weltanschaulichen Überzeugungen. Sie ist, wie die anderen sechs Korrelatbegriffe, kein Plädoyer für Werterelativismus, nach dem alles gleich gut und richtig ist und sein muss.

Die *inter*kulturelle Ethik unterscheidet sich von traditionellen Ethiken dadurch, dass sie Kulturen weder essentialistisch auffasst noch generalisierend verfährt. Sie geht der Frage nach, ob und inwiefern menschliche Handlungen als gut oder schlecht bzw. angemessen oder unangemessen beurteilt werden. Es geht um die Analyse der Gründe, die Individuen zu bestimmten Handlungen motivieren.

Die Betrachtung der Ethik durch die *inter*kulturelle Brille zeigt, wie Strukturen zusammenhängen und Entscheidungen kontextgebunden sind. Sie zeigt auch Gründe auf, warum es wesentlich ist, das Welt- und Menschenbild, die Bedingtheit vieler Gepflogenheiten der Völker denkend, verstehend und lernend zu studieren sowie bereit zu sein, die Belehrungskultur zugunsten einer kommunikativen Lernkultur aufzugeben.

12. Pädagogische Komponente der Kommunikation

Die Verwirklichung eines kontextuellen Kommunikationsansatzes benötigt eine pädagogisch angemessene Umgangsform, um aus dem ›Ich-Du-Bezug‹ des Eigenen und des Anderen eine dialogische ›Gemeinschaft des Wir‹ entstehen zu

lassen. Wir haben eine Reihe weiterer Elemente für die Etablierung dieser Gemeinschaft zu berücksichtigen, wenn wir an einem lernenden und verstehenden Miteinander interessiert sind. Auf diesem Wege sind neben individualpsychologischen und kultursoziologischen auch pädagogisch relevante Komponenten grundlegend, die ineinander greifen und aufeinander angewiesen sind:

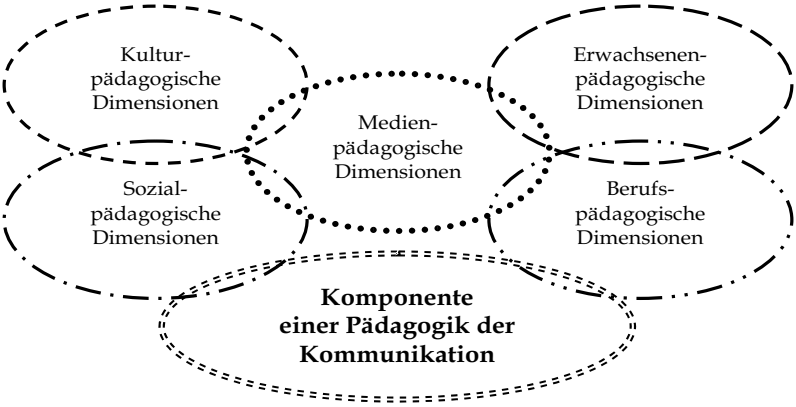

Abb. 4: Pädagogische Komponente der Kommunikation

Das Ziel dieser fünf Bereiche unter Berücksichtigung der sieben Korrelatbegriffe ist die Erneuerung und kulturübergreifende Erweiterung der Wissenshorizonte der Lernenden und vor allem der Lehrenden in ihrer Ausbildung.

Für die Transformation einer erfolgreichen Vermittlung dieser fünf Bereiche benötigen wir eine solide und ebenfalls kulturübergreifende Didaktik, um dieses Wissen kompetent und kontextangemessen zu vermitteln. Damit ist eine dialektische Didaktik gemeint, die stets das Eigene und das Andere miteinander ins Gespräch bringen will, um diese ›Gemeinschaft des Wir‹ zu fördern.

13. Methode der kontextuellen Kommunikation

Die Methode der interkulturellen Kommunikation ist *trans*disziplinär mit einer starken Prägung der Normativität, weil es sich um die Begegnung von Menschen handelt, die mit unterschiedlichen Forderungen aufeinandertreffen. Das *trans*kulturelle Denken bedeutet auf dem Wege dieser Analyse und Reflexion die kulturübergreifende Überwindung des reinen Kulturalismus, der ausschließlich divergenzorientiert ist. Insofern sind *trans*kulturelles Denken und *inter*kulturelles Handeln zwei Seiten derselben Medaille.

Die bevorzugte Methode dieses Kommunikationsmodells ist pluralistisch, aus den unterschiedlich aufgeführten Komponenten zusammengesetzt, die aufeinander aufbauen und ineinander verflochten sind. Sie ist aufgrund ihrer Beschaffenheit dazu geeignet, den Boden zur Aneignung von unterschiedlichen „Faktoren der kulturspezifischen und individuell geprägten Lebenserfahrung und Lerngeschichte“ des Eigenen und des Anderen sowie des Wissens über diverse Denk- und Lerntraditionen kommunikativ zu ebnen. Sie hat einen responsiven, antwortenden Charakter, der das Verstehen-Wollen und das Verstandenwerden-Wollen des Eigenen und des Anderen gleichermaßen berücksichtigt.

Die pluralistische Methode der Interkulturalität ist nicht nur *trans*disziplinär, fachübergreifend, sondern auch *trans*kulturell, also kulturübergreifend ausgerichtet. Im Adjektiv ›kulturübergreifend‹ sind alle Momente des Interkulturellen wirksam vorhanden: *Trans*kulturelles Denken und *inter*kulturelles Handeln.

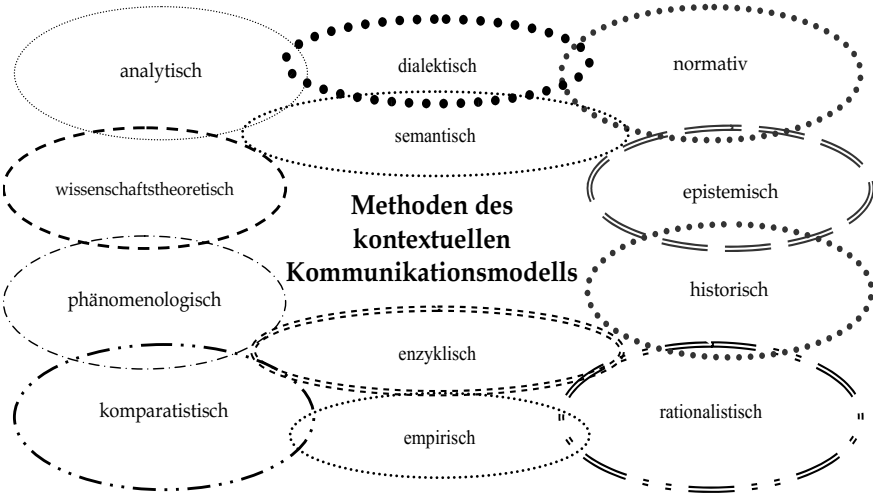

Abb. 5: Methoden des kontextuellen Kommunikationsmodells

Die hier aufgeführten Methoden des kontextuellen Kommunikationsmodells sind ergänzbar und lassen sich auch auf andere Teilgebiete ausdehnen. Im Rahmen einer jeden Kommunikation in *inter*kultureller Absicht ist diese Methoden-Kompensation bzw. Methoden-Kumulation wirksam und anwendbar. Ich nenne

diese Methode deshalb ›pluralistische Methode‹, weil sie uns ermöglicht begriffliche Kontexte zu berücksichtigen. Zu ihrem Selbstverständnis gehört eine Erweiterung der Wahrnehmungsstruktur in Begegnung und Bewertung des Eigenen und des Anderen.

14. Hindernisse der interkulturellen Kommunikation

Exemplarisch lassen sich, wie die Abbildung zeigt, vor allem folgende Bestrebungen identifizieren:

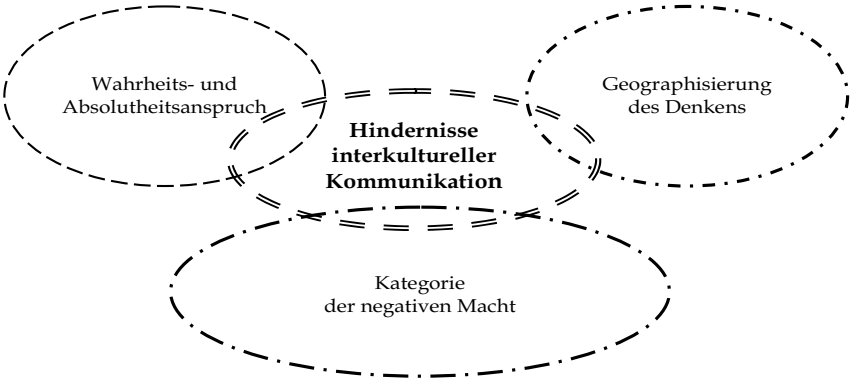

Abb. 6: Hindernisse interkultureller Kommunikation

Zunächst zum exklusivistischen Wahrheits- und Absolutheitsanspruch. Dieser Anspruch wird in der Regel von denjenigen erhoben, welche die eigene Einstellung oder Überzeugung verabsolutierend für eine Offenbarung halten und einen Universalitätsanspruch geltend machen wollen. Die Folgen sind, um einige Beispiele zu nennen, Kreuzzüge, die Vertreibung der Buddhisten aus Indien oder die Eroberungskriege der Moslems.

Ein solcher Absolutheitsanspruch liegt praktisch in der alleinseligmachenden Maxime, die eigene Gesetzgebung, politische Meinung oder die eigene Religion für die ausschließliche Wahrheit und den einzig-vernünftigen Weg zu halten. Solche alleinseligmachende Maximen erliegen der Versuchung, alle Arten von Dyaden und Polaritäten auf einen einzigen fundamentalen Typ zu reduzieren. „Die Unifizierung des Wahren“ ist zwar ein Wunsch der Vernunft. Sie ist aber eine „erste Fehltat, eine erste Gewaltsamkeit“ schreibt Paul Ricœur zutreffend (ebd., 1974, S. 152).

15. Geographisierung des Denkens

Diese Theorie geht von der Annahme aus, dass es Kulturregionen gibt, in denen Menschen holistisch denken und handeln, während zugleich unterstellt wird, dass nur in manchen Kulturgebieten Menschen linear-analytisch denken und handeln.

Ein gegenwärtig führender Vertreter dieser Auffassung ist der US-amerikanische Anthropologe Richard Nisbett. In seiner empirischen Studie ›Geographie des Denkens‹ kommt er zum Schluss, dass nur Europäer und US-Amerikaner logisch-analytisch denken, während Asiaten und andere von einem übergreifenden Ganzen und damit holistischen Denken ausgehen. Nisbett schlussfolgert, dass das westliche Denken vorwiegend analytisch, begrifflich stringent und sachlich ausdifferenziert ist, während, östliches Denken vorwiegend ganzheitlich und schwärmerisch-exotisch verfährt, was an Kant und Hegel erinnert.

Eine konstruierte Geographisierung des Denkens, die auch generalisiert wird, ist empirisch unangemessen. Rolf Arnold bezeichnet solche Myopien als „kulturbedingte Trugschlüsse“ und kritisiert den alleinigen Universalitätsanspruch der abendländischen Vernunft, welche die außereuropäische Denk- und Wahrnehmungsformen als defizitär marginalisiert.

Dies hängt oft damit zusammen, dass es für viele von uns selbstverständlich geworden ist, die Welt unbeirrt durch die eigene Brille zu sehen, diese Sehenslogik zu verabsolutieren, und strikte Kulturstandards zu entwickeln. Mit einer solchen Mentalität geht die Degradierung des Anderen zum Projektionsobjekt Hand in Hand. Beide Denkmodelle, sowohl das angeblich rein analytische wie auch das angeblich rein holistische, sind in allen Kulturräumen gleichzeitig anzutreffen. Analytisches und synthetisches, zergliederndes und zusammenführendes Denken sind Momente des Erkenntnisprozesses des Menschen, und dies jenseits seiner kulturellen Zugehörigkeit.

16. Die Kategorie der negativen Macht

Diese Ausübung der Machform ist die dritte und damit zentrale Barriere der *inter*kulturellen Kommunikation, die in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftritt. Die Frage ist, wann, wo und wie Macht Dialoge determiniert. Macht ist „jene Chance“, sagt Max Weber, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 2010, S. 38). Nach diesem Vorverständnis liegt der negativen Macht ein Weltbild zugrunde, alles nach einer bestimmten Form von

Selbstgesetzgebung, ohne Rücksicht auf Erkenntnis und Interessen des Anderen, zu beherrschen. Dies in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft.

Negative Macht verfährt nicht wie ihre positive Variante pluralistisch und dialogisch, sondern zentristisch, und damit monologisch. Sie ist *per se* dogmatisch und hochgradig eskalationsorientiert. Viele Konflikte, Kommunikationsbrüche und Kriege fußen auf einem negativen Machtbegriff, in dem die Macht des Eigenen die faktische Ohnmacht des Anderen zur Folge hat. Dadurch wird jeder Versuch, ernsthaft kommunizieren zu wollen, zerstört.

Das Gespräch zwischen dem griechisch-baktrischen König Menandros und dem buddhistischen Mönchphilosophen Nagasena verdeutlicht die Folge einer negativen Macht:

Der König sprach: „Ehrwürdiger Nagasena, wirst du weiter mit mir diskutieren?“

„Wenn du, großer König, in der Sprache eines Gelehrten diskutieren wirst, dann werde ich mit dir diskutieren. Wenn du aber in der Sprache des Königs diskutieren wirst, dann werde ich nicht mit dir diskutieren.“

„Wie, ehrwürdiger Nagasena, diskutieren denn die Weisen?“

„Bei einer Diskussion unter Weisen, großer König, findet ein Überzeugen und ein Zugestehen statt; eine Unterscheidung und eine Gegenunterscheidung wird gemacht. Und doch geraten die Weisen nicht darüber in Zorn. So, großer König, diskutieren die Weisen miteinander.“

„Wie aber, Ehrwürdiger, diskutieren die Könige?“

„Wenn Könige während einer Diskussion eine Behauptung aufstellen und irgendeiner diese Behauptung widerlegt, dann geben sie den Befehl, diesen Menschen mit Strafe zu belegen. Auf diese Weise diskutieren Könige.“ (Mehlig 1987, 347).

Macht, wie sie Menandros besitzt, definiert Handlungsregeln und erklärt sie eigenständig für allgemeinverbindlich, dies unabhängig von toleranter Erkenntnisgesinnung des Nagasena. Diese Haltung definiert, wann, wo und mit welchen Methoden Macht Diskurse determiniert.

Nagasena verfügt aber nicht über diese Variabilität der Möglichkeiten. Er kann ausschließlich auf die Macht seiner Argumente setzen und zugleich auf die Gnade des Königs hoffen, weil der König nach seinem Belieben belohnen und bestrafen kann. Heute Freund, morgen Feind. Dies hängt auch mit der beinahe unausrottbaren Selbstliebe und Habsucht des Menschen zusammen.

Hier wird überdeutlich, dass die *inter*kulturelle Kommunikation ohne politische Unterstützung in Theorie und Praxis nicht möglich ist.

17. Ablehnende Anerkennung

Ich schicke voraus, dass die reziproke Anerkennung der wechselseitigen Unverfügbarkeit der Menschenwürde das normative Prinzip meines kontextuellen Kommunikationsmodells ist. Diese Anerkennung wird eine ablehnende sein müssen.

Ablehnende Anerkennung heißt den anderen als Person, als Teil der Gesellschaft oder als Diskursteilnehmer unter Bewahrung seiner Würde anzuerkennen, ohne damit die Pflicht zu verbinden, seine Einstellungen und Überzeugungen zu akzeptieren. Der Kern dieser Form von Anerkennung ist die Unverfügbarkeit der Menschenwürde auf jedwedem Gebiet.

Ablehnende Anerkennung erfordert Standpunkbeweglichkeit und keine Preisgabe eigener Auffassung, die Aufhebung von Unterschieden oder die Assimilierung in eine Gemeinsamkeit, sondern vielmehr die Anerkennung von Divergenzen und Konvergenzen, um eine ›Gemeinschaft des Wir‹ zu bilden.

Ablehnende Anerkennung ist ein Weg, der sich auf vielen Ebenen der Politik, Wissenschaft und Gesellschaft wiederfindet. Dies hängt damit zusammen, dass das menschliche Verhalten immer aufgrund seiner Konfliktivität mit ablehnenden Komponenten verbunden ist. Ich toleriere bspw. den Heilsweg und den Anspruch des Judentums, Christentums oder Islam, obwohl ich diese Religionen für mich bewusst ablehne. Dabei räume ich den Anhängern dieser Religionen die Möglichkeit aktiv ein, dass sie für sich ihren Heilsweg als absolut behaupten und meine Anschauung als Agnostiker ablehnen, wenn auch mir zugestanden wird, dass diese Religionen mir als Agnostiker keine Lebenserfüllung bedeuten. Es geht um Selbstbehauptung und Anerkennung.

Dies heißt, dass wir uns gegenseitig gleich behandeln, obwohl wir nicht gleich sind. Die ablehnende Form der Anerkennung erreicht ihre Grenze dort, wo Anhänger anderer Anschauungen mich gewaltsam durch eine exklusivistische Praxis bekehren wollen und mir meinen Freiheitsspielraum einschränken. Der Fall von Metin Kaplan, der sich zum ›Kalifen von Köln‹ ernannte, zeigt, dass eine bedingungslose Anerkennung von Überzeugungen den zivilgesellschaftlichen Ordnungen nicht förderlich ist.

18. Wann und wie scheitern Dialoge?

Es gibt viele politische, religiöse, wirtschaftliche, individuelle und interpersonale Gründe, warum Dialoge scheitern. Im Allgemeinen scheitern sie, wenn wir mit dem Anderen nicht ernsthaft kommunizieren wollen, wenn wir Kulturen als statische Gebilde betrachten und behandeln, wenn wir Kontexte, Situationen und Individuen nicht beachten, wenn wir die anderen verabsolutierend durch die

eigene Brille sehen, wenn wir eigene Kategoriensysteme als Maßstab nehmen und generalisieren, wenn wird das Denken willkürlich geographisieren, wenn wir nicht bereit sind, unsere Vorurteile aufzugeben, wenn wir der Dominanz der Macht walten lassen, wenn Medien und Politiker Divergenzen hervorheben und damit Ängste schüren, wenn wir nicht denkend, verstehend und lernend miteinander umgehen. Diese Liste ließe sich unendlich fortsetzen und über Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation ist viel zu sagen. Diese Aufzählung zeigt aber vor allem, dass die Kommunikation in *inter*kultureller Absicht eine stark normative Basis hat, radikal *inter*disziplinär verfährt und ohne politische Unterstützung am Ansatz scheitern wird. Echte Kommunikation, wie ich sie zu formulieren versuche, ist möglich, wenn es uns gelingen würde, aus dem ›Ich-Du-Bezug‹ des Eigenen und des Anderen eine dialogische Gemeinschaft des ›Wir‹ zu entwickeln, ohne Unterschiede zu verdrängen oder zu leugnen. Was ich hier darstelle, ist die theoretische Beschreibung meines praktischen Lebens: *Trans*kulturelles Denken und *inter*kulturelles Handeln.

Literatur

Humboldt, Wilhelm von (1980): Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Werke in fünf Bänden), Bd. 1, Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mehlig, Johannes (1987) (Hrsg.): Weisheit des alten Indien, Bd. 2, Leipzig: Gustav Kiepenheuer.

Ricœur, Paul (1974): Wahrheit und Geschichte, München: List.

Treichel, Dietmar/ Mayer, Claude-Hélène (2011) (Hrsg.): Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen, Münster: Waxmann.

Weber, Max (2010): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Yousefi, Hamid Reza/Braun, Ina (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung, Darmstadt: WBG.

Yousefi, Hamid Reza (2010): Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie, Reinbek: Lau Verlag.

Yousefi, Hamid Reza (2012): Interkulturalität als eine akademische Disziplin. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 177-192.

Wirtschaft

Was ist Diversity Management?

Manfred Becker

1. Einleitung

Die Ausgangslage und der Begriff „Diversity“ sind sehr bunt. Vielfalt ist angesagt. Diversity als Begriff und Diversity Management als Handlungsfeld von Organisationen haben den Status der Fremdheit und der Modeerscheinung überwunden. Diversity Management ist zu einem zentralen Handlungsfeld in Organisationen avanciert. Es ist daher einleitend zu fragen, worin der Siegeszug des Begriffes Diversity und die wachsende Attraktivität des Handlungsfeldes Diversity Management begründet ist.

Ein Erklärungsstrang führt zur Globalisierung. Daten aus aller Welt erreichen uns in Windeseile. Waren aus Deutschland werden in alle Welt exportiert. Die Menschen reisen in entfernteste Länder, Projektarbeit wird mit dem Lauf der Sonne über den Globus organisiert. Man kann sagen, die Welt ist offen und bunt geworden, Vielfalt dominiert.

Ein anderer Erklärungsstrang führt zur Individualisierung. In den reifen Volkswirtschaften erleben wir eine starke Tendenz der Individualisierung. Nach der Devise „Mach Dein Ding!“ lösen sich die Menschen mehr und mehr aus sozialen Bezügen, treten aus den Kirchen, den Gewerkschaften und den Sportvereinen aus. Sie leben ihren Glauben allein, vertreten ihre Interessen selbst und buchen ihre sportlichen Aktivitäten im Fitnessstudio. Die Individualisierung fördert die bunte Vielfalt der Lebensvollzüge. Vielfalt und Heterogenität statt Einfalt und Homogenität, bestimmen das Leben der Menschen und das Geschehen in Organisationen.

Selbstverständlich ändert die Vielfalt der Lebensbezüge auch das Management der Lebensbereiche. Vielfalt wird aufgebaut, genutzt und gegen Angriffe verteidigt. Wenn der Grundsatz „l’union fait la force“ nicht mehr gilt, dann treten die vielfältigen partikularen Interessen des einzelnen in den Vordergrund. Wenn die Produktideen eines Unternehmens unverzüglich nach ihrer Bekanntgabe durch globale Wettbewerber bedroht sind, dann müssen die Unternehmen mit einem leistungsfähigen Diversity Management ihre Einzigartigkeit, ihre Pluralität, gegen Nachahmer und Wettbewerber verteidigen. Der Aufbau unverwechselbarer Leistungsfähigkeit und die Verteidigung des Vorsprungs

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_18

marktfähiger Ideen (Unique Selling Proposition) wird Aufgabe des einzelnen und der Unternehmen. Auf individueller Ebene sind es die „Humanvermögenskapitalisten (HUKA), die ihr eigenes USP als wettbewerbsfähiges Portfolio der Befähigung aufbauen und vermarkten.

Was allerdings in der gegenwärtigen Euphorie übersehen wird, ist die Tatsache, dass zur Vielfalt auch die Einfalt gehört. Einfalt steht als Lebensform für die Konzentration auf wenige elementare Aspekte der Lebensführung. Einfalt steht für die bewusste Ablehnung von Vielfalt. „Car Sharing“ und damit ein Auto für viele, „Degrowther“ als die Verwirklichung der Lebensweise, mit weniger Produktion und Konsum ein glücklicheres Leben zu führen, sind Beispiele für die Sehnsucht nach Einfalt. Einfalt sichert die gewohnte Routine, Vielfalt fordert Veränderung. Vielfalt erzeugt Angst, Einfalt verspricht Transparenz, so könnte man die Ambivalenz von Vielfalt und Einfalt zusammenfassen.

Aus beiden Strängen, der Globalisierung und der Individualisierung (die ohnehin nur zwei Seiten einer Medaille sind) erwächst die Notwendigkeit, den mit der Individualisierung auf sich zurückgeworfenen Menschen bei der Bewältigung der allgegenwärtigen Vielfalt zu unterstützen. Die Globalisierung verlangt nach Ordnung, z. B. der Waren- und Geldmärkte, des Schutzes der Umwelt und der Ideen gegen Ausbeutung. Internationale Abkommen sollen eine gewisse „vertragliche Einfalt“ herbeiführen, die es z.B. Investoren ermöglicht, das eingesetzte Kapital durch fairen Wettbewerb auf dem Weltmarkt wieder einzuspielen[1].

Die vereinzelten Menschen verlangen nach dem „Pater Familias“, dem fürsorglichen Staat und Arbeitgeber, der dafür sorgt, dass niemand durch Vielfalt orientierungslos wird, niemand in seinen Rechten beschnitten oder gar diskriminiert wird. Der Pater Familias sorgt als Tag- und Nachtwächter dafür, dass jeder seinen Lebensentwurf verwirklichen kann und dass die Starken sich nicht auf Kosten der Schwachen bereichern. Der betreuende Staat, das betreuende Unternehmen, betreut den zu betreuenden Bürger und Mitarbeiter in allen Lebenslagen. Leider, so ist zunächst zu postulieren, erwächst aus dem wuchernden Paternalismus eine Spirale wachsender individueller Unfähigkeit, die Angelegenheiten des Lebens subsidiär selbst zu regeln. Diversity Management kommt die Aufgabe zu, das relativ richtige Maß zwischen Eigenverantwortung und solidarischer Unterstützung zu sichern bzw. wieder herzustellen. Diversity Management darf das „Helikopter-Management“ nicht fördern, darf sich nicht zum „Big Brother“ aufschwingen, der alles regelt.

1 Das geplante Abkommen der EU und der USA TTIP (Transatlantic Trade and Investment Partnership) zeugt von der Sorge, dass mit dem Abkommen die Vielfalt des Marktes, die bisher gewohnten Standards außer Kraft setzen könnte. Vielfalt wird abgelehnt, Einfalt wird verteidigt.

Dieser Beitrag will die begrifflichen und inhaltlichen Grundlagen des Diversity Management klären. Es soll der Nutzen von Vielfalt und Einfalt aufgezeigt werden und es ist Ziel dieses Beitrages, die Möglichkeiten und Grenzen des Diversity Management aufzuzeigen. Die Ausführungen gründen in der Unterscheidung von „Managing Diversity“ einerseits und „Diversity Management“ andererseits.

2. Begriffsklärung

2.1. Die Begriffe Managing und Management

Das Verb „to manage“ bedeutet „gestalten“, „machen“, „in eine bestimmte Richtung, in einen bestimmten Zustand bringen“. Managing, im Verständnis von Führung, ist „zielbezogene Einflussnahme“ (Rosenstiel, 2014, S.3) auf das Verhalten und das Handeln von Menschen und Organisationen. Damit ist der funktionale, der gestaltende Aspekt bestimmt. Managen heißt, andere dazu zu bringen, Dinge in eine Richtung, in einen Zustand zu bringen, der vom Manager gewollt ist. Der institutionelle Aspekt des Managements betont die Rechte und Pflichten, die einer Managementfunktion zugwiesen sind. Im institutionellen Verständnis von Management ist zu fragen, wer mit den Managementaufgaben betraut ist (vgl. Staehle 1999, S. 71f), welche anweisungsberechtigten Instanzen (Hierarchie) zu unterscheiden sind. Management als Institution bestimmt die Spielregeln, die Zuständigkeiten, die Rechte und Pflichten der Manager auf allen Ebenen und in allen Führungspositionen. Einfache Unternehmen richten wenige, komplexe Unternehmen mehr Führungspositionen und Führungsebenen ein. Die Komplexität der Organisation bestimmt den Grad der Vielfalt der anweisungsberechtigten und anweisungsverpflichteten Instanzen. Das Management wird durch die Übertragung formaler Rechte legitimiert, die Führungsaufgaben wahrzunehmen. Management als Institution ist in General Management und in funktionales Management zu unterscheiden. Zusätzlich ist nach der Ebene in unteres, mittleres und oberes Management zu unterscheiden.

Diversity Management ist als die Organisationseinheit zu verstehen, die die Regeln für die Ausgestaltung des „Managing Diversity“ und des „Diversity Management“ formuliert, die erforderlichen Ressourcen beschafft und die strategischen und operativen Maßnahmen des Managing Diversity und des Diversity Management wahrnimmt. Diversity Management wird in der Regel als kooperative Aufgabe von den Führungskräften (dem Management) und der Personalabteilung (Funktionsbereich) wahrgenommen. Das TOP-Management bestimmt die Diversity Politik und die Diversity Strategien.

Managing bezeichnet die legitime, zielbezogene Tätigkeit der Organisation, Steuerung und Veränderung individueller und organisatorischer Leistungsstrukturen und Leistungsprozesse. Diversity Management ist der Funktionsbereich, der berechtigt und beauftragt ist, das relativ richtige Maß der individuellen und organisatorischen Einfalt und Vielfalt aufzubauen und zielbezogen zu nutzen.

2.2 Der Begriff Diversity und Diversity Management

Diversity ist ein „Containerbegriff", der viele Aspekte einschließt. Biologische Vielfalt, soziale Vielfalt, kulturelle Vielfalt, Vielfalt der Charaktere, der Talente, der Lebensentwürfe, des Denkens und Handelns. Neben sichtbaren Merkmalen wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion oder Bildungsstand, stellen auch die nicht sichtbaren Merkmale wie kulturell geprägte Denk- und Werthaltungen, Erfahrungen sowie Kommunikations- und Arbeitsstile, wichtige Aspekte der Vielfalt bzw. der Einfalt dar (vgl. Becker/Lambert 2013, S. 47, insbesondere Abbildung 1).

Diversity bezeichnet die Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit und Individualität, die jeweils durch die ein Ganzes bestimmenden Elemente entsteht bzw. gegeben ist (vgl. Aretz/Hansen 2003, S. 10f. und Abbildung 1 auf S. 15). Vielfalt schließt Einfalt ein. Vielfalt ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht.

3. Der Gestaltungsauftrag des Managing Diversity

Managing Diversity zielt auf Vermeidung, Milderung und Beseitigung von Nachteilen, die einzelne Personen oder Personengruppen gegenüber anderen Personen oder Gruppen hinnehmen (müssen). Die Maßnahmen des Managing Diversity umfassen Schutzmaßnahmen gegen ungleiche Behandlung bei gleichen Voraussetzungen und Bedingungen einerseits und gleiche Behandlung bei ungleichen Voraussetzungen und Bedingungen andererseits. Die Richtschnur für diskriminierungsfreie Behandlung ist die jeweilige Norm, die das Maß erfüllbarer Erwartungen und den Umfang der zu gewährenden Gleichbehandlung bzw. Andersbehandlung legitimiert. Wenn in einem Landkreis nur ein Gymnasium in der Kreisstadt schulische Bildung bis zum Abitur anbietet, dann ist es zumutbar, dass alle Schüler die Entfernung zum Schulort akzeptieren, unabhängig von der Möglichkeit, direkt neben der Schule oder in dem vom Schulstandort entferntestes Dorf zu wohnen. Diskriminierung läge dann vor, wenn das Gymnasium nur Jungen und keine Mädchen aufnehmen würde.

Diversity ist als Gleichbehandlungspolitik (Affirmative-Action-Program) in den USA entstanden. Unternehmen und Behörden werden auf Antidiskriminierung verpflichtet. Neben dem Befolgen der Gleichbehandlung führt Managing Diversity stets auch zur Notwendigkeit, Gleiches ungleich zu behandeln. Die gesetzliche Frauenquote ist ein Beispiel für eine „positive Diskriminierung", die vom Gesetzgeber bestimmt wurde. Die Beschäftigungspflicht bzw. die Auferlegung einer Ausgleichzahlung bei nicht ausreichender Beschäftigung behinderter Menschen, ist ebenfalls eine vom Gesetzgeber bestimmte positive Hervorhebung. Managing Diversity ist darauf gerichtet, personale und situative Aspekte insoweit aus der Beurteilung einer gegebenen Situation auszuklammern, als diese mit dem Sachverhalt nicht in Verbindung stehen. Wenn z. B. eine Person körperlich behindert ist, dann beeinflusst das z. B. ihre Fähigkeit, Computerprogramme zu entwickeln, nicht. Das Geschlecht hat z.B. keinen signifikanten Einfluss auf die Fähigkeit, Menschen zu führen. Männer und Frauen können gleichermaßen erfolgreich führen. Daraus folgt, dass es aus den gegebenen Situationen heraus keinen Anlass und keine Berechtigung zur unterschiedlichen Behandlung von Behinderten und Nichtbehinderten, von Frauen und Männern, gibt.

Managing Diversity zielt auf die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse. Es ist die mikropolitische, die mesopolitische und die makropolitische Ebene des Managing Diversity zu unterscheiden.

Auf der mikropolitischen Ebene ist es Aufgabe des Managing Diversity, dass einzelne Personen nicht durch andere, z. B. die hierarchisch höher stehende Personen oder Personengruppen diskriminiert werden. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich, betont das Grundgesetz. Daraus leitet sich der Gleichbehandlungsgrundsatz aller Bürgerinnen und Bürger ab. Freizügigkeit, Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Koalitionsfreiheit, die Freiheit der Berufswahl, nennen zu schützende Grundrechte aus dem Grundrechtskanon des Grundgesetzes der Artikel 1-19 GG. Von besonderer Bedeutung sind Artikel 1 „Bekenntnis zu den Grundrechten", Artikel 2 „Freiheit und Unverletzlichkeit der Person", Artikel 3 „Gleichheit vor dem Gesetz und Gleichberechtigung von Männern und Frauen". Managing Diversity zielt auf die Vermeidung bzw. den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen im Umgang der Menschen miteinander.

Artikel 3 (3) hebt die in besonderer Weise zu schützenden allgemeinen Grundrechte hervor. Dieser Katalog der personalen Rechte, die es zu schützen gilt, bestimmen das Programm des Managing Diversity auf den drei politischen Ebenen. Auf organisatorischer Ebene – der Mesoebene – sind die direkte und die indirekte Diskriminierung zu unterscheiden.

Artikel 3 Grundgesetz bestimmt:

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Die Schutzrechte des GG sind mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) im Jahre 2006 konkretisiert worden (vgl. Becker 2008).

3.1 Direkte und indirekte Diskriminierung

Unbewusste Diskriminierung vollzieht sich, ohne dass die diskriminierenden Personen sich ihrer Handlungen bewusst sind. Bewusste Diskriminierung folgt konkreten Absichten. Gegenwärtig haben Begriffe wie „Unconscious Bias“ (unbewusste Annahmen, Wertungen und Handlungen) und „Subtle Prejudice“ (subtile Vorurteile) Konjunktur. Subtile, latente, versteckte und unbewusste Diskriminierung sei Folge unbewusster Handlungen, so die Argumentation (vgl. Gomolla 2010, S. 20-28). „Blatant Prejudice“ sind offene Vorurteile, die wahrnehmbar sind, die diskutiert und dann auch abgestellt werden können. Unbewusste Bevorzugung oder Benachteiligung muss erst bewusst gemacht werden. Wie die latenten Bedürfnisse der Menschen durch Werbung in virulente Kaufwünsche transformiert werden, so müssen auch die unbewusst wirksamen Handlungsgründe bewusst gemacht werden.

Offene Vorurteile und diskriminierendes Handeln unterliegen der sozialen Kontrolle, können z.B. in Workshops thematisiert und in Gesprächen erörtert werden. Es gibt einen greifbaren Gesprächsgegenstand, ein sichtbares Handeln, das verändert werden kann. Das ist bei unbewusstem Verhalten nicht unmittelbar möglich. Ein „produktiver Umweg“ über Wahrnehmung, Einsicht und Änderungsbereitschaft ist zu gehen, um unbewusste Diskriminierung abzubauen. Unbewusste Diskriminierung kann grundsätzlich nicht vermieden werden, weil Menschen im Laufe ihres Lebens „Gedächtnislager“, „Memory-Stores“ im Unterbewusstsein anlegen, aus denen dann ihre nachfolgenden Handlungen mehr oder weniger determiniert erfolgen. Gerüche werden mit Ereignissen verbunden und bestimmen spätere Handlungen, wenn Geruch und Situation wieder oder vermeintlich wieder auftreten. Insofern ist das menschliche Denken und Han-

deln stets pfadabhängig, was meint, dass nachfolgende Handlungen stets ihre Ursache in vorangegangenen Handlungen haben. Der diskriminierende „Lock In“ bewirkt fortgesetzte positive oder negative Auswahlen im Handeln.

Institutionelle bzw. indirekte Diskriminierung liegt dann vor, wenn Personen, die anderen Personen gleich zu behandeln wären, von Institutionen – Behörden, Unternehmen – unterschiedlich behandelt werden und wenn Personen, die unterschiedlich behandelt werden sollten, die unterschiedliche Behandlung nicht in der der Institution gebotenen und möglichen Art und Weise erhalten.

Gleichbehandlung wird grundsätzlich für Männer, Frauen, Alte, Junge, Schwule, Lesben, Inländer, Ausländer, Migranten, Behinderte und Nichtbehinderte gefordert. Die Gleichbehandlung hat in Deutschland Verfassungsrang. Ungleichbehandlung ist dann gefordert, wenn diese die Lebensbedingungen der Ungleichbehandelten im Unterschied zur Gleichbehandlung verbessert. Ungleichbehandlung von Minderjährigen stellt diese unter den Schutz der Eltern und der staatlichen Institutionen. Rechte, die Erwachsenen zustehen, werden Jugendlichen aufgrund des elterlichen Sorgerechts und der elterlichen Sorgeverpflichtung verwehrt. Ungleichbehandlung von Behinderten verbessert z. B. durch behindertengerechte Arbeitsplätze deren Chancen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und am Erwerbsleben teilzunehmen. Ungleichbehandlung von älteren Menschen kann erforderlich werden, um in sinnvoller Ergänzung den abnehmenden körperlichen und geistigen Kräften ein, nach den Möglichkeiten, normales Leben zu ermöglichen.

3.2 Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung kann in bewusste und unbewusste, institutionell gewollte und institutionell geduldete bzw. unreflektiert hingenommene Diskriminierung unterschieden werden. Bewusste Diskriminierung liegt vor, wenn die gesellschaftliche Teilhabe, z.B. durch Versagen des Wahlrechts für Ausländer, eingeschränkt wird. Unbewusste institutionelle Diskriminierung liegt vor, wenn Amtspersonen oder der Gesetzgeber ohne bewusste Absicht benachteiligen. Eine institutionell gewollte Diskriminierung ergibt sich z.B. daraus, dass die Rente mit 63 Jahren und 40 Beitragsjahren junge Menschen in der Zukunft dadurch benachteiligt, weil sie durch höhere Rentenbeiträge für die derzeitige Rentnergeneration weniger Altersvorsorge für den eigenen Ruhestand betreiben können und die Wahrscheinlichkeit dadurch wächst, später eine geringere Altersrente zu beziehen als dies der Fall wäre, wenn die Erwerbsbevölkerung z.B. bis zur Erreichung des 70. Lebensjahres arbeiten würde. Institutionell geduldete Diskriminierung liegt z. B. auch vor, wenn eine kranke, pflichtversicherte Per-

son Monate auf eine Facharztbehandlung warten muss, während Privatversicherte unverzüglich einen Konsultationstermin erhalten.

Indirekte bzw. strukturale Diskriminierung kann als unbewusster Reflex der Vorgesetzten z.B. entstehen, wenn die Karrieremöglichkeiten in dem Augenblick schrumpfen, in dem Beschäftigte eine Pflege- oder Erziehungspause in Anspruch nehmen. Mittelbare Diskriminierung durch die Gestaltung der Arbeitsprozesse entsteht für Teilzeitbeschäftigte z.B. dann, wenn Besprechungen stets am Machmittag stattfinden und das Ende von Besprechungen in die Pausen verlängert wird oder über das reguläre Ende der Arbeitszeit hinaus andauern.

Ungleichbehandlung ist nur dann gerechtfertigt, wenn ceteris paribus aus der Ungleichbehandlung ein größerer Nutzen erwächst als aus der Gleichbehandlung. Das Problem besteht allerdings darin, dass der Nutzen einer Maßnahme zwar ex Ante kalkuliert, aber erst ex post konkret gemessen werden kann. Daraus kann nun nicht der Schluss gezogen werden, einfach nichts zu tun, weil eine geplante Handlung möglicherweise diskriminieren könnte. Ob eine gleiche oder eine ungleiche Behandlung erfolgen soll, muss stets unter Unsicherheit entschieden werden. Aufgabe des Managing Diversity ist es, Nachteile dadurch zu minimieren, indem die Maßnahmen prozessbegleitend evaluieret werden. Diversity Controlling verhindert bzw. reduziert Diskriminierung.

Paternalistische Eingriffe in die Lebens- und Berufsentscheidungen der Einzelnen haben ihre Grenzen dort, wo die Nachteile offensichtlich größer sind als die Vorteile. Wachsende Bevormundung führt zu abnehmender Eigenverantwortung, stärkt die Einfalt, schmälert die Vielfalt, mündet in Diskriminierung.

Ein drastisches Beispiel institutioneller Gleichmacherei sind die Monopole weltweit einheitlicher Computerprogramme. Die Zugangsprozeduren und die Nutzungsalgorithmen von Internetprodukten sind weltweit einheitlich. Ihre Nutzung stärkt die Einfalt. Microsoft schleift die Vielfalt und befiehlt der Nutzerwelt die Einfalt der weltweit standardisierten Programme. Vom standardisierten Handeln gehen nur wenige oder gar keine individuellen kreativen Ideen aus. Die Welt wird durch derartige monopolistische Diktate ärmer, nicht reicher.

Institutionelle Diskriminierung greift in den Nutzen von Einzelentscheidungen ein. So betont Gary S. Becker bereits 1971 für die USA, dass die Schulbildung von Weißen und Schwarzen zu unterschiedlichen Renditen führt: „For example, the lower quality education received by non-whites compared to that received by whites apparently explains some, but far from all, of the difference in earnings between non-whites an whites with the same years of schooling" (Becker 1971, S. 5). Es macht folglich einen Unterschied, welche Person über eine bestimmte Befähigung verfügt.

Wer diskriminiert, so G. S. Becker, ist bereit, um der Diskriminierung willen ökonomische, soziale oder kulturelle Nachteile hinzunehmen. „If someone

has a ‚taste for discrimination', he must act as if he were willing to forfeit income in order to avoid certain transactions" (ebd., S. 16). So verhält sich ein Arbeitgeber, der einen schwarzen, behinderten, älteren Bewerber zurückweist, ohne dessen wirkliche Begabung und Befähigung für eine Stelle überhaupt zu prüfen, so, als wüsste er über die Leistungsfähigkeit des Bewerbers Bescheid. Er tut so, als ob er Kenntnisse vom Bewerber hätte. „As-if-acting" diskriminiert durch unterlassene Prüfung. Man tut so, als wisse man um die Begabung, die Befähigung, die Motivation eines Menschen. Jede Prüfung würde die manifesten Vorurteile stören und der akzeptierten oder geduldeten Diskriminierung die Begründung nehmen. „Another employer may refuse to hire [black persons, Anm.d.Verf.] solely because he erroneously underestimates their economic efficiency" (ebd., S. 16). Becker benennt vielfältige Gründe, Variationen und Dynamiken für die menschliche Neigung zur Diskriminierung. „Since a taste for discrimination incorporates both prejudice and ignorance, the amount of knowledge available must be included as a determinant of tastes" (ebd., S. 17). Man erkennt, dass menschliches Handeln nicht unbedingt zweckrational und vorurteilsfrei erfolgt.

Institutionelle Diskriminierung ist in ihren Erscheinungsformen regional und kulturell unterschiedlich ausgeprägt. Institutionelle Diskriminierung führt dazu, dass Menschen grundlos unterschiedlich behandelt werden oder ebenso grundlos gleich behandelt werden, obwohl die Person und die Situation eine unterschiedliche Behandlung verlangen würden. „Another proximate determinant is geographical and chronological Location: discrimination may vary from country to country, from region to region within a country, from rural to urban areas within the region, and from one time period to another. Finally, tastes may differ simply because of differences in personality" (Ebd., S. 17). Die Intensität der Diskriminierung hängt von der persönlichen und der institutionellen Verfassung ab. Befindet sich ein Land in einer prosperierenden Konjunkturlage, dann wachsen mit dem Wohlstand c.p. auch die Toleranz gegenüber anderen Gruppen und die Bereitschaft zum Interessenausgleich, zur Umverteilung. In Zeiten angespannter Wirtschaftslage gedeihen Neid, Hartherzigkeit und Diskriminierung von Minderheiten. Die Bereitschaft zu teilen, nimmt ab, Toleranz schwindet.

Der ökonomische Schaden institutioneller verdeckter Diskriminierung kann nur geschätzt werden, weil es ja gerade im Wesen der Diskriminierung liegt, dass diese nicht wahrgenommen, nicht gemessen und gezählt zu werden kann. Institutionelle Diskriminierung kann nur mittelbar über die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, durch Aufklärung und Bildung verringert werden.

Managing Diversity zielt auf soziale Hygiene, auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung, nicht aber auf Konformismus. Primäre Aufgabe von TOP-

Management, Personalabteilung und Führungskräften ist es, die Bedingungen diskriminierungsfreier Behandlung zu schaffen (Bringschuld der Organisation). Gleichzeitig sind die Beschäftigten aufgefordert, Verantwortung für die Durchsetzung ihrer berechtigten Interessen zu übernehmen (Holschuld des Einzelnen). Die Devise des Managing Diversity lautet: „Alle sind gleich, jeder ist anders!“

3.3 „Sosein“-Dürfen als Ziel des Managing Diversity

Managing Diversity betont und schützt das „SoSein“ einer Person oder Personengruppe. Die Subjektperspektive steht im Vordergrund aller Maßnahmen. Die Maßnahmen zielen nicht darauf, die Person oder die Personengruppe zu verändern. Alle Aktivitäten erkennen die Andersartigkeit, z.B. eine Behinderung, an und zielen lediglich darauf, dieses Merkmal der Andersartigkeit nicht zum Ausgangspunkt von Diskriminierung werden zu lassen. Alle primären Merkmale der Person wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Rasse, werden als Konstante akzeptiert und geachtet. Managing Diversity zielt ganz praktisch auf die Schaffung gleicher Lebensverhältnisse der Menschen. Die ärztliche Versorgung in der Stadt und auf dem Land, die Bildungsteilnahme aller gesellschaftlichen Schichten, Chancengerechtigkeit für Männer und Frauen, die Entfernung zum Finanzamt, zum Theater, zum Schwimmbad, nennen lebenspraktische Aspekte des Managing Diversity. Der Lese-Lotse für strukturelle Analphabeten, die Integrationshilfe für geflüchtete Menschen, die Entschuldungsberatung und Unterstützung älterer Menschen beim Ausfüllen von Online-Formularen, nennen weitere Maßnahmen, die der Verbesserung der Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben dienen.

Managing Diversity geht vom „Sosein“ des Menschen aus. Das sein“ kann verstanden werden als die jeweils andere Erscheinungsform des Daseins. „Alle Menschen sind gleich (Dasein), jeder ist anders (Sosein)“. Das hat die Wirkung, dass z.B. homosexuelle Menschen ganz selbstverständlich vollwertige Menschen sind und ihr „Sosein“ in ihrem Mensch-Sein gründet. Wenn das so ist, und das kann nicht bezweifelt werden, dann ist damit der Grund für jede Diskriminierung verwirkt. Die Realisierung, des Daseins (Mensch) im jeweiligen „Sosein“ (Mann, Frau, jung, alt, Migrant, Behinderter, Heterosexueller) erlaubt keine Hervorhebung (positive Diskriminierung) und keine Herabsetzung (negative Diskriminierung). Das „Sosein“ ist das Bestehende, das Beharrende, das Unveränderliche. Wenn eine lesbische weiße Frau Karriere macht, dann bleiben Geschlecht, Rasse, sexuelle Orientierung bestehen. Das Sosein gründet im Dasein, ist das jeweils Einzigartige in der Vielfalt, das es mit den Maßnahmen des Managing Diversity zu schützen gilt. Selbsterkenntnis (wer bin ich?) und Fremderkenntnis (wer ist mein Gegenüber?) sind Vorausset-

zung diskriminierungsfreien Zusammenlebens. Sensibilisierung für die Andersartigkeit ist daher Daueraufgabe des Managing Diversity.

Diskriminierungsfreies Handeln setzt Aufgeschlossenheit für Vielfalt voraus. Aufgeschlossenheit setzt Wissen voraus, Wissen setzt Interesse voraus, Interesse setzt Aussicht auf Nutzen voraus. Aufgeschlossenheit für Vielfalt schließt die Akzeptanz und die Ablehnung von Vielfalt ein. Es kann jemand über Vielfalt informiert sein, diese aber ablehnen, weil seine Ziele mit der Gewährung von Vielfalt für andere nicht besser, sondern schlechter oder gar nicht erreichbar erscheinen. Staaten, die Schutzzölle für Wareneinfuhren erheben, folgen diesem Kalkül ebenso wie Führungskräfte, die darauf achten, dass ihre Mitarbeiter nicht besser qualifiziert sind als sie selbst. Eine reife Volkswirtschaft wie die deutsche, lebt von der Vielfalt der Produkte und der Vielfalt der Menschen, die die Produkte kaufen und das Land lebt von der Vielfalt der Befähigungen, die die Vielfalt der Produkte herstellen. Aufgeschlossenheit für Vielfalt ist auch erforderlich, damit sich der einzelne um die Vielfalt der eigenen Befähigung bemüht. Aufgeschlossenheit für Vielfalt muss durch die Institutionen gefördert und geschützt werden.

Allerdings ist Vielfalt kein Zweck an sich und auch keine unendliche Entwicklung. Vielfalt muss eingebunden sein in die Fähigkeit, Vielfalt anderer zu dulden und die eigene Fähigkeit zur Erreichung der Lebens- und Berufsziele einzusetzen. Vielfalt kann nicht der illusionären Devise folgen, dass jeder machen kann was er gerade will. Vielfalt ist stets an Einfalt gebunden, die sicherstellt, dass Tiefe der Beziehungen erlebt und Flüchtigkeit der Begegnung verhindert werden. Einfalt ist Tiefe der Kenntnis, Abwägung der Erkenntnis, Verlässlichkeit der Begegnungen und Kontinuität in der Praxis. Einfalt zu erzeugen und zu schützen, ist vielfach Ziel staatlicher Autorität. So sind in Deutschland und vielen anderen Staaten Bigamie und Polygamie verboten. So bestimmt z. B. § 1306 BGB unter der Überschrift: „Eine Ehe darf nicht geschlossen werden, wenn zwischen einer der Personen, die die Ehe miteinander eingehen wollen, und einer dritten Person eine Ehe oder eine Lebenspartnerschaft besteht.“ Die „Einfalt der Ehe“ mit nur einem Partner folgt sozialhygienischen Anforderungen. Wenn mehrere Ehen eingegangen werden, sind größere Konflikte zu erwarten als dies bei der monogamen Ehe der Fall sein dürfte. Die Einfalt erweist sich in diesem konkreten Falle der Vielfalt überlegen.

Managing Diversity zielt auf die diskriminierungsfreie Wahrnehmung und Behandlung unterschiedlicher und gleicher Merkmale von Personen und Gruppen nach dem „Alle sind gleich, jeder ist anders!“ Managing Diversity schützt und achtet das „Sosein“ als elementares Anderssein der Menschen.

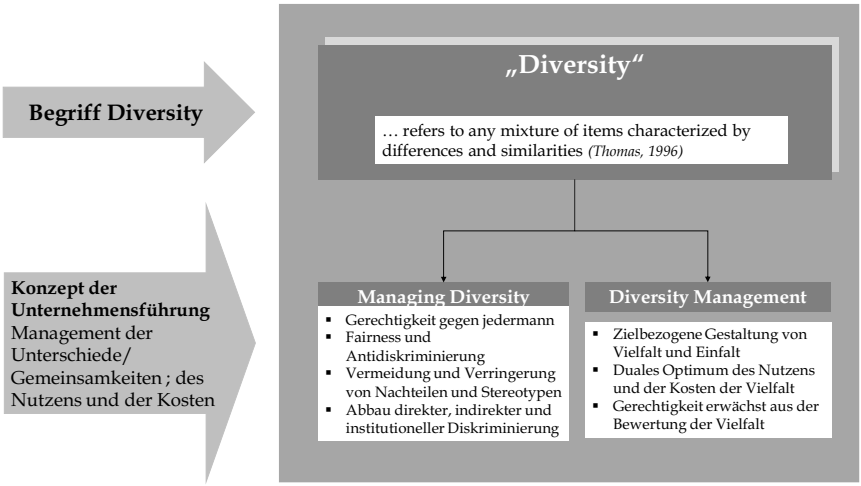

Abbildung 1: Managing Diversity und Diversity Management (vgl. Becker 2006, S. 7f.)

4. Gestaltungsauftrag des Diversity Management

Diversity Management baut auf den Aktivitäten des Managing Diversity auf. Diversity Management betont den Nutzen der Verschiedenheit zur Erreichung bestimmter Ziele. Eine bunte Wandergruppe, eine vielfältige Belegschaft, ein Landtag oder Bundestag, dem viele Berufe und Altersgruppen angehören, ein Management, in dem beide Geschlechter das Sagen haben, bündeln ihre unterschiedlichen Talente, Befähigungen, Erfahrungen zur Erreichung gemeinsamer Ziele. Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft und andere primäre personale Merkmale rücken in den Hintergrund. Diversity Management zielt in diesem ökonomischen Verständnis auf die anforderungsgerechte und zielorientierte Beschaffung, Veränderung und Nutzung von Ressourcen zur Herbeiführung eines bestimmten und geplanten Ergebnisses. Das relativ richtige Maß von Einfalt und Vielfalt ist zu bestimmen.

4.1 So-Werden als Auftrag des Diversity Management

Entwicklungsbezogen zielt Diversity Management auf das Sowerden, auf das Anderswerden, auf Entwicklung und Entfaltung. Es sind die individuellen und die institutionellen Entwicklungsziele, die das Maß von Vielfalt und Einfalt bestimmen. Vielfalt und Einfalt sind stets geplant oder werden als externe

Handlungsanforderung an eine Person oder Personengruppe gerichtet. Werden als personaler Entwicklungszustand, führt zu personaler Differenzierung, schafft die Vielfalt, die dann genutzt werden kann. Weil die Ziele jeweils andere sind, weil die Kontexte der Möglichkeiten verschieden sind, weil die Potentiale personengebunden anders sind, entsteht immer wieder eine neue Vielfalt des Soseins als Resultat des Sowerdens. Es ist das Moment des dauerhaften Werdens, der Veränderung, die das Diversity Management bestimmt. Nicht ohne Grund hat Change Management derzeit Konjunktur, handelt es sich bei dieser personalen und institutionalen Strategie der Veränderung doch um die fortgesetzte Anpassung der Vielfalt an sich ändernde Ziele. Das Angebot und die Nachfrage nach Vielfalt sind dynamische Gestaltungsaspekte, die ihre Veränderungsrichtung und Veränderungsintensität aus den jeweiligen Zielen erhalten. Allgemein ist mit dem Sowerden eine Entwicklung zu Höherem, zu Besserem, zu Bedarfsgerechterem verbunden. Vielfalt drängt auf Verwendung, auf die Erwirtschaftung von Nutzen.

Unter Bezugnahme auf den methodologischen Individualismus schaffen die Individuen mit ihrer persönlichen Entwicklung (Mikroebene) die Vermarktung ihrer Talente, die Teilhabe an der Gesellschaft, die Sicherung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Existenz. Auf der organisatorischen Ebenen (Meso-Ebene) erzeugt die Organisationsentwicklung das jeweils situativ richtige Verhältnis von Vielfalt und Einfalt. Es entstehen horizontale und vertikale Differenzierungen zur bestmöglichen Erreichung der Organisationsziele. Auf der gesellschaftlichen Ebene (Makro-Ebene) gründet der Wohlstand einer Volkswirtschaft, der kulturelle Reichtum einer Gesellschaft, in der sozialen Differenzierung. Funktionen und Berufe, politische und kulturelle Positionen sollten optimal besetzt werden. Offene demokratische Gesellschaften und reife Volkswirtschaften erzeugen mit einem hohen Grad an Vielfalt die nationale Wettbewerbsfähigkeit. Die Auffächerung der Lebensstile erzeugt die Muster der beruflichen, religiösen, politischen, sozialen und ästhetischen Vielfalt. Die Auffächerung zeigt sich stets als Realisation der inneren Werte und Anlagen und der Entsprechung der äußeren Anforderungen, die durch die jeweiligen Ziele gesetzt sind. Man kann sagen, dass Vielfalt sowohl Voraussetzung als auch Resultat von Wohlstand ist.

Für das Diversity Management sind diejenigen Aspekte auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene von Interesse, die zielgerichtet gestaltet und verändert werden können. Dazu gehören einerseits die veränderbaren Anlagen der Menschen, andererseits die Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen von Organisationen. Aufgabe des Diversity Management auf der Mikroebene ist es, die Begabungen der Menschen sichtbar zu machen (Selbsterkenntnis)

und die Möglichkeiten der Entfaltung transparent zu machen. Dazu gehört z. B. das Erkennen eines musischen Talents und Ausbildung dieses Talents.

Das Management geplanter Vielfalt ist Grundlage der Funktionsweise von Markt und Wettbewerb. Die Betriebswirtschaftslehre gilt als Wissenschaft von der Optimierung des Verhältnisses von Input und Output zur Erreichung von Marktzielen. Diversity Management ist die gezielte Schaffung der für die Erreichung der unternehmerischen Zwecke erforderlichen personalen und sachlichen Vielfalt. Vielfalt und Einfalt haben ihren Preis. Es ist daher Managementaufgabe, das jeweils situative Optimum der Vielfalt zu realisieren. „Waste Diversity“ ist zu vermeiden. Betriebswirtschaftlich ist allerdings stets nur ein duales Optimum, kein Maximum, aus dem Aufwand für die Erzeugung von Vielfalt und dem Ertrag aus der Nutzung der Vielfalt zu erzielen.

Diversity Management ist die betriebswirtschaftlich und verhaltenswissenschaftlich fundierte, an den Zielen einer Person oder Organisation ausgerichtete optimale Gestaltung des Verhältnisses von Homogenität und Heterogenität, von Einfalt und Vielfalt, der personalen und materialen Ressourcen.

4.2 Integration von Managing Diversity und Diversity Management

Managing Diversity und Diversity Management stehen nicht gegeneinander, sondern bedingen einander und ergänzen sich zu einem leistungsfähigen und strategischen Diversity-Gesamtkonzept. Auf der Grundlage diskriminierungsfreier Achtung der Andersartigkeit kann die erforderliche Differenzierung der Vielfalt zur Erreichung spezieller Ziele erst gedeihen. Cox fasst Managing Diversity und Diversity Management wie folgt zusammen:

„Managing Diversity: Planning and implementing organizational systems and practices to manage people so that the potential advantages of diversity are maximized while its potential disadvantages are minimized … the goal of managing diversity as maximizing the ability of all employees to contribute to organizational goals and to achieve their full potential unhindered by group identities such as gender, race, nationality, age, and departmental affiliation.” (Cox 1993, S. 11).

Diversity Management und Managing Diversity gehören wie zwei Seiten einer Medaille zusammen. Man kann sagen, dass mit den Aktivitäten des Diversity Managements ein neues magisches Viereck als Fundament von Leistung und Zusammenarbeit geschaffen wird. Die drei Prinzipien der Leistung, Solidarität und Subsidiarität werden um das Prinzip der Vielfalt erweitert (Abbildung 2).

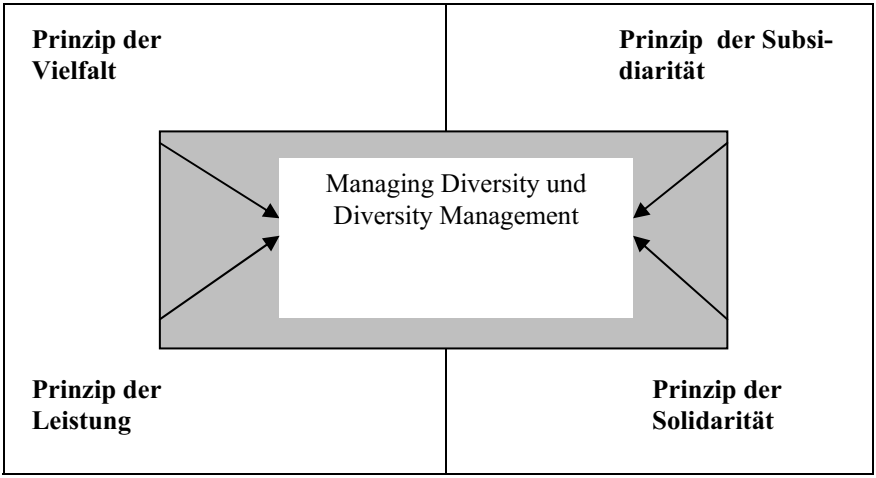

Abbildung 2: Magisches Viereck des Diversity Managements.

Das Leistungsprinzip verlangt nach dem Grundsatz „Tantum Quantum possum", dass jeder Mensch die in seinen Begabungen angelegte Vielfalt zur Erreichung persönlicher Strebensziele realisiert. Das Solidaritätsprinzip verlangt den solidarischen Ausgleich zwischen Starken und Schwachen. Das Subsidiaritätsprinzip stellt die Leistungsfähigkeit der Starken unter die Forderung, den Schwachen, die der Hilfe bedürfen, Unterstützung zu gewähren. Die Vielfalt stärkt die Leistungsfähigkeit von Personen und Organisationen durch die bestmögliche Nutzung der Talente und Begabungen in den unterschiedlichen Tätigkeiten. Wenn mehr erwirtschaftet wird, kann auch mehr verteilt werden. Die Nachteile werden kleiner, die Bedürftigkeit schrumpft, Gerechtigkeit und Teilhabe nehmen zu, Diskriminierung und Nachteile nehmen ab.

5. Einfalt und Vielfalt als Ziel des Diversity Management

Die gegenwärtige Diskussion von Vielfalt übersieht in der euphorischen Beschreibung des Nutzens der Vielfalt deren mögliche Nachteile. Die Rufe nach Vielfalt speisen ihren positiven Widerhall aus der postmodernen Unverbindlichkeit. Alles ist möglich, alles kann sein, nichts muss, alles kann realisiert werden, bunte Vielfalt ist in. Die „May-be-Grundhaltung" der Postmoderne übersieht, dass mit der Vermehrung der Vielfalt eine Verminderung von Tiefe, Erleben und Substanz einhergehen kann. Einfalt als der Gegenpol der Vielfalt, als die Konzentration auf Tiefe und Dauer, wird nahezu völlig ausgeblendet. Dabei ist

es keineswegs ausgeschlossen, dass eine Lebensweise der Einfalt zu solideren Resultaten, zu einem erfüllteren Leben, führen kann.

5.1 Vor- und Nachteile der Einfalt

Einfalt steht für Klarheit, für Einfachheit, für Konzentration auf das Wesentliche. Einfalt steht im positiven Verständnis für berufliche Befähigung,, für gründliche Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiet. Tendenzen in der Gesellschaft signalisieren eine Bedeutungszunahme der Einfalt. „Weniger ist mehr“ ist Leitspruch der „Degrowther“, der Menschen, die ein einfaches Leben mit wenig Konsum und wenig Ablenkung als das größtmögliche Glück ansehen. Haben soll durch Erleben abgelöst werden. Wachstumsorientierte Zeitgenossen setzen auf die Vermehrung von Produkten, auf Vielfalt der Lebensstile, auf Differenzierung, auf Wettbewerb und Innovation. Einfaltsorientierte Menschen lehnen den „Wachstumsfetisch“ ab.

Ein Blick auf die historischen Wurzeln des Begriffs Einfalt zeigt, dass die „moderne“ negative Inhaltszuschreibung von der historischen positiven Bedeutung stark abweicht. Der „moderne“ Begriff Einfalt transportiert die Begriffsinhalte rückständig, nicht gebildet, beschränkt. Einfältige sind Tölpel, die das Leben nicht meistern, die Vielfalt nicht kennen und nicht wollen.
Moderne und ursprüngliche Einfalt:

5.1.1 Die moderne Einfalt

Geistige Beschränktheit, mangelndes Urteilsvermögen, Arglosigkeit aufgrund von Unwissen und Naivität. Der Einfältige durchschaut die Vorgänge, Zusammenhänge Ziele und Absichten nicht bzw. er reduziert die komplexe Welt auf das Maß des individuell verfügbaren Wissens und Verstehens. Einfältige Menschen sind arglos, gutmütig, sie sind nicht in raffinierter Weise an der Durchsetzung eigener Interessen interessiert. Der Einfältige beharrt stur auf der einen Lösung, die sich seinem beschränkten Horizont als einzig mögliche Handlungsoption eingeprägt hat. Einfältige werden gelegentlich als Einfaltspinsel apostrophiert und nicht ernst genommen, weil ihnen das Urteilsvermögen abgesprochen wird. Moderne Einfältige tun so, als sei der subjektive eingeschränkte Blick auf die Wirklichkeit der einzige Zugang zu den Dingen der Welt. Dem modernen Einfältigen bleibt vieles verborgen, zahlreiche Möglichkeiten ziehen ungenutzt an ihm vorbei.

5.1.2 Die ursprüngliche Einfalt

Einfalt – im ursprünglichen Sinne des Wortes – bedeutet Einfachheit und Reinheit des Denkens und Fühlens, die Lauterkeit des Gemüts und des Geistes geben Orientierung auf dem einzig wahren Weg durch das Leben. Einfalt strebt Vollkommenheit in einem statt Fassadenwissen in vielem an (vgl. Duden 1976, S. 628-629). Einfalt ist der angestrebte und erreichte Zustand umfassender Geschicklichkeit in einem klar umgrenzten Gebiet. Einfältige sind frei von Ablenkung und gefeit gegen Moden.

Ein Blick in die Geschichte offenbart die positive Seite der Einfalt. Die „Sancta Simplicita“ lobte die vollkommene Konzentration eines Menschen auf ein frommes und gottgeweihtes Leben. Die Jesuiten wählten als Leitspruch „Ad maiorem Dei gloriam“ und stellten ihr Leben in den „einfältigen“, weil konzentrierten und kompromisslosen, Dienst zur Ehre Gottes. Das mönchische Leben des Mittelalters ist geprägt von der Enge der Zelle und der Kargheit der Einrichtung. Diese Enge und Beschränktheit erlaubt die Konzentration auf das Wesentliche, wirft allen Ballast ab, der von den wesentlichen Zielen und Aktivitäten des Lebens ablenkt. Die Einfachheit der monastischen Lebensverhältnisse und die Einfalt des Gottesdienstes verlangen von Geist, Seele und Körper den Verzicht auf Buntheit und Vielfalt. Aus der einfältigen Konzentration erwächst die Kraft, den wahren Sinn des Lebens zu erkennen und zu leben.

Das Ideal der Einfalt ist tief in den Menschen und tief in der Geschichte der Menschheit verwurzelt. Ricarda Huch hebt die Einfalt des Adels und der Ritter des Mittelalters hervor. Sie beschreibt die Einseitigkeit, die ein einfältiges Leben mit sich bringt. „Der Pflege ritterlicher Tugenden kam die Pflege des Geistes nicht gleich. Im allgemeinen lernte der Adelige nicht nur nichts, sondern tat sich etwas darauf zugute, nichts gelernt zu haben, um sich gründlich von dem bücherlesenden Klerus zu unterscheiden“ (Huch o.J., 84). S. Fischer-Fabian schreibt unter der Überschrift „Der König als Analphabet“, dass Heinrich I (von 919-936 Deutscher König) seinen Sohn Otto (936 Deutscher König und von 963-973 Deutscher Kaiser) gelehrt habe, „daß die höchste Tugend des Mannes die Einfalt sei. Und Einfalt heißt in diesem Fall ‚einig sein mit sich selbst‘“ (Fischer-Fabian 2003, 24). Bildung nährt die Zweifel, schwächt die Entschlusskraft. Einfalt macht widerstandsfähig gegen alle Anfeindungen, gegen Schmerz und Niederlage in der Schlacht. Einfalt wird durch asketisches Leben und Tüchtigkeit des Körpers erreicht, so die Handlungsanweisung der „Sancta Simplicita“.

Die Einfalt hat Gemeinsamkeiten mit der Einfachheit. Wenn eine Situation einfach ist, dann ist diese auch transparent und einleuchtend. Es ist leicht, einfache Verhältnisse zu durchschauen und daraus Schlüsse zu ziehen. Auf die Gegenwart bezogen, heißt diese Einfachheit Verzicht auf Vielfalt, auf Überfluss,

auf Varianz. Die politischen, wirtschaftlichen, sozialen finanzwirtschaftlichen Systeme der Gegenwart werden immer komplexer, dynamischer und unsicherer. Die Sehnsucht nach Reduzierung der Komplexität, nach Verlangsamung der Veränderungen, nach mehr Sicherheit im täglichen und beruflichen Leben, kann als Renaissance der Einfalt, zumindest als "neue Sehnsucht" nach dem einfachen Leben gedeutet werden. Ein gelungeneres „Zeit-Verwendungs-Management" mit mehr Zeit für das Wesentliche, Verringerung der Proliferation durch Reduktion statt Vermehrung von Produktvarianten, Darbietungsformen, Moden und Werbung für sinnlose Güter und Dienste, stehen hoch im Kurs. „Simplicity" (Einfachheit), „No-Nonsense-Goods" und die Abkehr vom Wachstumsideal „The more the better" signalisieren den neuen Trend, die neue Sehnsucht nach Einfachheit und Einfalt. Einfalt bietet Transparenz, vermittelt das Gefühl, die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zu durchschauen. Fehlt dieses Gefühl, dann entstehen Ängste, es wachsen Vorurteile und Schuldzuweisungen schießen ins Kraut. Verwehrte Teilhabe und Transparenz schlägt in Ablehnung um. Als intransparent und intolerant empfundene Systeme und Institutionen werden abgelehnt. Ob die wirtschaftlichen und politischen Systeme tatsächlich abgehoben, hochkomplex und intransparent sind, spielt für den „modernen" Einfältigen dann gar keine Rolle.

Einfalt im Wortsinne des einfältigen Nichtverstehens der Zusammenhänge ist einer kurzen Pressenotiz zu entnehmen. Die Mainzer Allgemeine Zeitung berichtet unter der Überschrift „Panikmache als Wahlkampfstrategie" (Allgemeine Zeitung 2015, S. 6) darüber, daß der Asta einer Fachhochschule auf folgenschwere Konsequenzen hinwies, die dann zu befürchten seien, wenn weniger als 25 Prozent der Studierenden zur Gremienwahl gingen. Die Einfalt des Asta der Fachhochschule und das Wahlkampfkalkül, das auf die Einfalt der Studierenden zielte, offenbart tatsächlich eine recht ausgeprägte Einfalt der Studierenden. Zur Wahl gingen nur 22,8 Prozent der Studierenden. Ein signifikanter Beleg für die soziale und politische Einfalt der Studierenden. Das System der Selbstverwaltung der Hochschulen, ein sehr hohes Gut der Hochschuldemokratie, hat in diesem Falle 80 Prozent der Studierenden nicht erreicht. Die Panikmache des Asta, bei Nichterreichen des Quorums von 25 Prozent, gäbe es kein Semesterticket, offenbart ein Spiel mit der politischen Einfalt, das man eher bei religiösen Fanatikern vermuten würde.

Einfalt kann als Konzentration auf das Wesentliche zu Tiefe und Dauer des Erlebens, zu nachhaltiger Leistung und brillanten Ideen führen. Einfalt als sture Pfadabhängigkeit einmal erworbener Interpretationsmuster und Verhaltensweisen führt dagegen zu Stagnation, Stillstand und Verlust der Innovationsfähigkeit. Was liegt näher als die Forderung an das Diversity Management, Tradition und

Fortschritt, „Stabilitas et Mutabilitas“, so zu fördern, daß die Menschen die Fähigkeit erwerben, Einfalt und Vielfalt situativ richtig zu praktizieren.

5.2 Vor- und Nachteile der Vielfalt

Vielfalt kann Segen und Fluch sein. Einerseits wird Vielfalt als Befreiung aus Zwängen, als Emanzipation aus obsoleten Traditionen, als Möglichkeit gesehen, das Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Andererseits bedrückt die Pluralisierung der Lebensformen, weil die Last des Gelingens auf die Schultern des Individuums gebürdet wird. Es ist zu fragen, was der Mensch mit der Pluralisierung der Lebensverhältnisse, mit der Öffnung der Lebensformen, aus der Liberalisierung der Lebensstile gewinnt? Was verliert der Mensch, was ist der zu zahlende Preis der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse? Was gewinnt der auf sich zurückgeworfene Mensch mit der Vermehrung der Möglichkeiten?

Die Lobpreisungen der Vielfalt werden den Menschen gebetsmühlenartig dargeboten. Es ist nur von Vorteilen, von Gewinn, von Genußverstärkung die Rede. Der Mainstream der Vielfalt ist so groß, dass es kaum noch jemand wagt, dagegen zu sein. Wer hat den Mut zu fragen, ob der Lockruf aus Wirtschaft und Politik für eine höhere Frauenerwerbstätigkeit nur Segen bringt oder doch mit einschneidendem Verzicht auf Familienleben und Elternglück verbunden ist? Wer fragt nach dem Verlust an Bindungen, Freundschaften, die der moderne Nomade im Laufe seines Berufslebens akzeptieren muss, um Karriere zu machen? Wer fragt den Tüftler, der sich gerne länger mit einer spannenden Aufgabe beschäftigt hätte, aber von den neuen Markterfordernissen auf ein neues Projekt gesetzt wird? Die Diskontinuitäten der Vielfalt laden nicht zum Verweilen ein, der Augenblick kann so schön sein, wie er will, es drängt der (erzwungene) Wechsel. Change Management ist zur Heilsbotschaft der sich ablösenden Fassaden-Vielfalt geworden. In Anlehnung an einen amerikanischen Buchtitel ist man versucht zu rufen: „Calling a halt to mindless change!“ (vgl. McDonald 1998). Vielfalt um der Vielfalt willen, Vielfalt um der Erreichung singulärer Vorteile willen, muss stärker auf Vor- und Nachteile hinterfragt werden.

Gewohnheiten leben und genießen, kann man als kleinbürgerlich als spießbürgerlich und rückständig diffamieren. Man kann aber auch argumentieren, dass gute Gewohnheiten, wiederholter Genuss, das Leben schöner und einfacher machen. Gewohnheiten nachzugehen hat den Vorteil, dass Komplexität reduziert, Dynamik beherrschbarer und Risiken kalkulierbarer werden. Wenn etwas gut war, freut man sich auf die Wiederholung. Die Einfalt der Wiederholung muss nicht als Erstarrung im Establishment münden.

Im Bildungswesen hält gegenwärtig der Trend des „Mindless ge“ geistloser Vermehrung der Curricula-Kombinationen der Bachelor- und Masterstudiengänge an. Excel-Tabellen führen den Studierenden durch die Vielfalt sinnvoller und sinnloser Studienangebote. Es scheint an der Zeit, an Goethe zu erinnern. In „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ mahnt Goethe zur produktiven und lebensertüchtigenden Einfalt: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muss das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen“ (Goethe, o.J., S. 109). Zwei Jahre Studium bis zum Bachelorabschluß lassen bei der Fülle der „Stopfgans-Curricula“ keine Zeit zur Konzentration, keine Muße für die Tiefe der Bildung. Einfalt und Tiefe, Einsicht und Erkenntnis in die zentralen Aspekte eines Faches, wären mehr, böten die Chance auf solidere Bildung als Oberflächlichkeit im Tausendfachen.

Die Industrie hat mit der Ablösung der Hard-Automation durch die Soft-Automation zunächst voll auf Vielfalt gesetzt. Unzählige Produktvariationen wurden mit der unbegrenzten Vielfalt der Computerprogramme kostengünstig möglich und auch produziert. In der Industrie ist eine Wertwende als Rückkehr zur Ähnlichkeit zu beobachten. Die zahllosen Variationen der Produkte, die keinen Zusatznutzen stiften, werden zurückgefahren. Das „Common acting“ der Industrie 4.0 verzichtet auf die Fertigung vollkommen neuer Produkte. Alte und neue Komponenten werden zu Innovationen so zusammengefügt, dass individualisierte Problemlösungen und eine neu sortierte Schein-Vielfalt entstehen. Dieses Konzept kann als produktive Integration von Vielfalt und Einfalt im Bereich der industriellen Fertigung bezeichnet werden. Keine Produkte von der Stange, sondern kundenbezogene individualisierte Lösungen, zusammengefügt aus neuen und vorhandenen Komponenten, werden angeboten. Die Komponenten der Lieferanten sind auf die Nutzung der Verwender auf der jeweiligen Fertigungsstufe abgestimmt. Kostenintensive Variationen werden mit der „Taylor-made-Philosophie“ der Industrie 4.0 vermieden. Die Industrie 4.0 verbindet Einfalt und Vielfalt. Die Vielfalt der Möglichkeiten der Industrie 4.0 baut auf der Standardisierung der Schnittstellen der Informationssysteme und der mit diesen gesteuerten Maschinen auf. Das ist genutzte Einfalt. Die Systeme sind aufeinander abgestimmt. Von der Unternehmensplanung, der Ressourcenplanung über die Programm- und die Maschinenplanung bis zur Intervention im Störfall, verlängert sich die neue Einfalt der Industrie 4.0 und generiert so Produkte, die vom Nutzer als Unikate wahrgenommen werden. Das ist kostenoptimierte Vielfalt der Fertigung.

Vielfalt und Einfalt stehen auch in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung auf der Tagesordnung. Mit der wachsenden Anzahl von geflüchteten Menschen wird die Aufnahmebereitschaft der europäischen Staaten herausge-

fordert. Einfalt und Nationalismus fördern Rassismus und fordern dazu auf, die Grenzen zu schließen. Toleranz für Vielfalt weitet den Blick auf die Vorteile der Zuwanderer für die alternden und schrumpfenden europäischen Staaten. Eine dritte Gruppe empfiehlt, Deutschland zum Einwanderungsland zu erklären und mit eineindeutigen Kriterien diejenigen ins Land zu lassen, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit selbst ernähren können und die mit ihrer Befähigung Lücken im Beschäftigungssystem schließen.

Diversity Management kommt im Handlungsfeld Migration/Integration die wachsende Aufgabe der Aufklärung, der Bildung, der Förderung von Toleranz und der Hervorhebung der Chancen aus der Zuwanderung zu. Einfältiges Schließen der Grenzen kann kein erfolgversprechender Weg sein.

Der Einfalt wohnt die Tendenz zur Einseitigkeit und zur Isolation, zum Fundamentalismus, inne. Einfalt kennt keine Alternativen und führt zur Verteidigung der für einzigartig erachteten Lebensweise. Einfalt in diesem Verständnis ist innovationsfeindlich, weil Neuerungen die Gewissheit des einfachen Lebens stören. Nach dem Motto „Die Schwierigen sind die Einfachen“ sind die fundamentalen Einseitigkeiten mancher Menschen so verfestigt, dass es schwierig ist, die im gesellschaftlichen und beruflichen Leben erforderliche Flexibilität, das notwendige „open Mindedness “ zu erreichen.

Einfalt und Vielfalt sind intellektuell eingebunden in die Pläne und Ziele eines Menschen. Einfalt und Vielfalt sind emotional verbunden mit den Erlebnissen, die eine Person mit Einfalt und Vielfalt gemacht hat. Es ist Andreas Becker zuzustimmen, wenn er hervorhebt, dass Vielfalt „per se weder einen Vorteil noch einen Nachteil darstellt (Becker, 2006, S. 2) Vielfalt und Einfalt können gleichermaßen wertvoll sein. Der Nutzen hängt vom Ziel ab.

Jede Situation verlangt eine entsprechende Relation von Vielfalt und Einfalt. Generelle Aussagen zu diesem Verhältnis sind nicht möglich. Das Verhältnis von Vielfalt und Einfalt leitet sich aus den jeweiligen Zielen der Akteure bzw. der situativen Erfordernisse ab. Finden z.B. in einem Bundesland Demonstrationen gegen „die Überfremdung des christlichen Abendlandes“ statt, dann empfinden die Demonstranten subjektiv eine bereits erreichte bzw. drohende „Überfremdung“. Das primäre Demonstrationsziel ist mehr Einfalt, weniger Vielfalt. Die Statistik, folglich die objektive Zählung der Relation der „Inländer“ zu den „Ausländern“, ergibt dann ein ganz anderes Bild. Wenn z.B. in Sachsen gerade einmal 5 Prozent Migranten leben, dann verwundert die Angst vor „Überfremdung“. Es ist Aufgabe des politischen Diversity Management die Fakten zu vermitteln, über die Gegebenheiten aufzuklären und den Nutzen einer größeren Vielfalt herauszustellen. Allgemein kann sowohl ein zu geringes Maß an Vielfalt und ein Übergewicht der Einfalt (P_1) als auch ein zu geringes Maß an Einfalt und eine zu große Vielfalt (P_2) die Erreichung konkreter Zielen verhindern. Das

situativ optimale Verhältnis liegt bei (P_0). Der Blisspoint gibt das situative Optimum der Relation von Einfalt und Vielfalt an. Weitere Veränderungen des Verhältnisses von Einfalt und Vielfalt würden zu suboptimalen Lösungen führen (vgl. Abbildung 3).

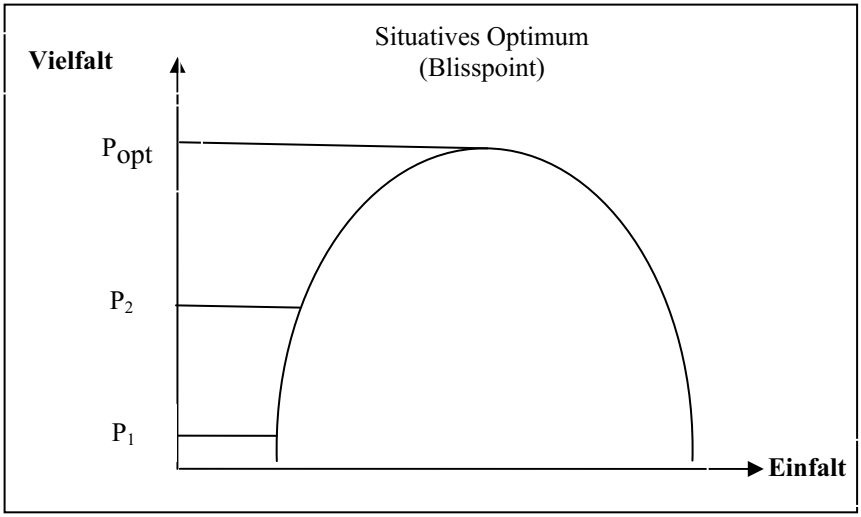

Abbildung 3: Situatives Optimum von Einfalt und Vielfalt

6. Diversity Awareness Training

Management und so auch Diversity Management sind Tätigkeiten, die die Akteure lernen müssen. Das Bewusstsein für diskriminierungsfreie Zusammenarbeit ist zu schärfen, die Vorteile und die Nachteile von Einfalt und Vielfalt sind aufzuzeigen. Ein Ansatz zur Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen bietet das Diversity Awareness Training.

Der Begriff „Awareness“ kann mit „Bewusstsein für…“ übersetzt werden. Diversity Awareness Training zielt auf die Erzeugung eines konstruktiven Bewusstseins für Vielfalt und Einfalt, den Aufbau von Toleranz, den Abbau und die Vermeidung von Diskriminierung, von Vorurteilen und Stereotypen. Das Bewusstsein für Vielfalt, Andersartigkeit, unterschiedliche Talente, Befähigungen und Einschränkungen, ist in allen Handlungsfeldern und auf allen Ebenen des Diversity Management zu verankern. Die Akteure sollen ein faires und abgeklärtes vorurteilsfreies Bewusstsein für die Belange von Frauen und Män-

nern, Gesunden und Kranken, Behinderten und Nichtbehinderten, von „Inländern“ und „Ausländern/Migranten“, von Starken und Schwachen, von Jungen und Alten erlangen.

Es ist das personale und das organisationale Bewusstsein zu unterscheiden. Das personale Diversity-Bewusstsein drückt den Grad der Kenntnisse, den Level des Verständnisses aus, den eine Person in einer bestimmten Lebenssituation erreicht hat. Das Bewusstsein wird durch Information, durch den Aufbau von Wissen und Können und durch Erfahrung erworben. Diversity Awareness Training zielt auf die Vermittlung von Wissen, Können und Erfahrung im Umgang mit Einfalt und Vielfalt.

Organisationales Lernen zielt auf die Einführung normativer Rahmenbedingungen, Politiken und Praktiken, die eine diskriminierungsfreie Zusammenarbeit fördern sollen. Grundlage der normativen Rahmenbedingungen ist allen voran ein leistungsfähiges Diversity Management Konzept, das wichtige Postulate diskriminierungsfreier Leistung und Zusammenarbeit beschreibt und verpflichtend vorgibt. Diversity-Standards sind in die Unternehmensverfassung, die Unternehmens-, Führungs- und Diversity-Grundsätze aufzunehmen.

6.1 Fundamente des Diversity Awareness Training

- Gesellschaftliche, unternehmerische und individuelle Entscheidung für die Nutzung von Vielfalt und die Vermeidung von Diskriminierung in allen Funktionen und auf allen Ebenen.
- Vorhandensein eines klaren Diversity-Konzeptes mit Zielen und Maßnahmen des Diversity Management mit Nennung der Verantwortlichkeiten auf allen Ebenen und in allen Funktionen der Organisation
- Professionalisierung der Diversity Manager und Managerinnen zur optimalen Unterstützung der Realisierung eines leistungsstarken Diversity Management.
- Bereitstellung der erforderlichen finanziellen, sachlichen, personellen und organisatorischen Mittel für die Realisierung der erforderlichen Diversity Management Maßnahmen.
- Vorhandensein leistungsfähiger Messinstrumente zur Bestimmung des Erfolges des Diversity Management Training.

6.2 Ziele des Diversity Awareness Training

Die Akteure…

- kennen die Aspekte der Vielfalt und der Einfalt.

- haben ein vorurteilsfreies Bewusstsein für Gleichheit, Verschiedenheit, Andersartigkeit und die Vorteile von Homogenität und Heterogenität entwickelt.
- kennen und nutzten erfolgswahrscheinliche Handlungsstrategien zur Vermeidung von Diskriminierung und zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen einerseits und zum Aufbau eines anforderungsgerechten Verhältnisses von Einfalt und Vielfalt.
- sind für den Umgang mit Vielfalt geschult und erfahren im Umgang mit Homogenität und Heterogenität.
- sind in der Lage, das eigene Verhalten zu reflektieren, Handlungen zu überprüfen und bei Bedarf zu verändern.

6.3 Adressaten des Diversity Awareness Training

- Top-Management zur Erzeugung des Bewusstseins für die Integration von Vielfalt in die Verfassung der jeweiligen Organisation (Mission- und Vision-Statement, Unternehmensgrundsätze, Führungsgrundsätze und die Verfahren im Umgang mit Mitarbeitern).
- Führungskräfte aller Ebenen mit dem Ziel der Sensibilisierung für Diversity Management und der Befähigung, Vielfalt zielorientiert zu nutzen.
- Die Belegschaft in allen Funktionsbereichen zur Erzeugung partnerschaftlicher Bereitschaft, Vielfalt, Toleranz und gegenseitige Achtung zu praktizieren.
- Die Organe der Mitbestimmung und die Aufsichtsorgane zur Erzeugung von Sensibilität für Vielfalt und die Nutzung der Vielfalt in der Organisation.

6.4 Maßnahmen des Diversity Awareness Training

- Classroom Training zur Vermittlung der Diversity-Grundlagen.
- Planspiele zur Diskussion von Best Practice Beispielen und Fallstudien gelungener Diversity Awareness Praxis.
- Reflexionsübungen zur Sensibilisierung für die organisatorische und die individuelle Diversity-Reife (z. B. Erhebung des Diversity-Reifegrades mit Analyse-Fragebogen).
- Cross-Diversity Mentoring zur Vermittlung und Erschließung anderer und neuer Denk- und Handlungstraditionen des Diversity Management.
- Auslobung von Diversity Awareness Awards zur Belohnung vorbildlicher Diversity-Penetration in der Organisation.

- Aufnahme des Diversity Verhaltens als Beurteilungskriterium in Beurteilungen und das Strukturierte Mitarbeitergespräch.

7. Institutionalisierung des Diversity Management

Die Institutionalisierung des Diversity Management als organisatorische Funktion sichert die Akzeptanz und die Kontinuität des Diversity Management. Die Institutionalisierung ist Voraussetzung für die Zuweisung von Budgets, den Aufbau einer Diversity Organisation und die professionelle Ausgestaltung der Diversity Maßnahmen. Die Institutionalisierung findet ihren Niederschlag in der Diversity Konzeption.

Parallel zur Institutionalisierung werden die Diversity Mitarbeiter auf ihre Aufgaben vorbereitet. Zentrale Aspekte der Professionalisierung sind: Verhandlungsstärke, Überzeugungskraft und Ambiguitätstoleranz. Ohne grundlegende betriebswirtschaftliche Kenntnisse kann eine Diversity-Einheit nicht geführt werden. Trainingsbefähigung, Moderationsfähigkeit und exzellente Kenntnisse der Konfliktregulierung zeichnen Diversity Mitarbeiter ebenso aus wie Toleranz und Fairness im Umgang mit den zu betreuenden Gruppen.

Planung, Steuerung und Ausgestaltung des Diversity Management sind Aufgaben eines leistungsfähigen Diversity Management. Die Funktionseinheit Diversity Management sollte eng mit den Funktionsbereichen und den Führungskräften zusammenarbeiten. Organisatorisch sollte die Funktionseinheit Diversity Management entweder als Stabsstelle, als Funktionsbereich der Personalabteilung oder als Teileinheit der Strategieabteilung eingerichtet werden. Die beste organisatorische Zuordnung ist die Eingliederung des Diversity Management in die Personalentwicklung, weil Diversity-Maßnahmen vor allem Aspekte der Bildung, die Förderung und Organisationsentwicklung berühren.

8. Fazit und Ausblick: Vielheit in der Einheit gestalten

Diversity Management muss als Funktionsbereich von Organisationen systematisch geplant, realisiert und evaluiert werden. Die Gestaltung der Vielfalt der Ressourcen muss betriebswirtschaftlich nach den Grundsätzen der Effektivität und Effizienz erfolgen. Professionelles Diversity Management muss einen signifikanten Beitrag zur Unternehmensleistung beisteuern und diesen auch nachweisen. Betriebswirtschaftlich ist das jeweils situative duale Optimum der Vielfalt als Relation von Aufwand und Ertrag anzustreben.

Die Professionalisierung der Diversity Managerinnen und Manager umfasst institutionelle und funktionale Aspekte. Diversity Management muss systematisch und strukturiert in die Unternehmensstrategie integriert werden und orientiert sich dabei sowohl an den Unternehmenszielen als auch an den Zielen der Mitarbeiter. Die Führungskräfte sind für die Beachtung des Nichtdiskriminierungsgebotes zu schulen und zu sensibilisieren. Eine vordringliche Aufgabe besteht darin, das Bewusstsein für die Vorteile personeller Einfalt und Vielfalt zu schaffen und die Mitarbeiter für die Gestaltungsaspekte des Diversity Managements zu sensibilisieren (vgl. Becker 2011).

Diversity Management ist auf die zielbezogene Ausgestaltung der „Vielheit in der Einheit" so auszurichten, dass Vorteile genutzt und Nachteile bestmöglich vermieden werden. Mitmenschen anzunehmen, ihre Besonderheiten, ihre Einmaligkeit und Einzigartigkeit anzuerkennen und denjenigen Hilfe zu leisten, die diskriminiert werden, ist Auftrag des Managing Diversity. Stets ist die gewollte, die erzeugte und die genutzte Vielfalt den Zielen der organisatorischen Einheit unterzuordnen, für die sie geschaffen wird. Gesinnungsethisch mitfühlen (Managing Diversity) und verantwortungsethisch anzupacken (Diversity Management) sind die beiden Säulen eines leistungsfähigen Diversity Management.

Literatur

Allgemeine Zeitung vom 6. Januar 2015. Panikmache als Wahlkampfstategie, S. 6.

Aretz, Hans-Jürgen, Hansen, Katrin (2003): Erfolgreiches Management von Diversity. Die multikulturelle Organisation als Strategie zur Verbesserung einer nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit. In: Zeitschrift für Personalforschung, 17. Jahrgang, Heft 1, S. 9-36.

Becker, Andreas: Diversity Management aus der Perspektive betriebswirtschaftlicher Theorien. In: Becker, Manfred., Seidel, Alina (Hrsg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart 2006, S. 205-238.

Becker, Gary S (1971).: The economics of Discrimination. Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago, London.

Becker, Manfred, Lambert, Sonja (2013): Diversity Management – Ein Begriff macht Karriere. In: Ham, Daniel, Ramon, Birgit (Hrsg.) Altersgerechte Personalentwicklung. Theorie, Strategien, zukünftige Praxis. Freiburg i. B., S. 45-62.

Becker, Manfred (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: Becker, Manfred, Seidel, Alina (Hrsg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart, S. 3-50.

Becker, Manfred (2008): Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erzwingt Diversity Management. Eine Analyse des AGG und personalwirtschaftliche Gestal-

tungshinweise. Betriebswirtschaftliche Diskussionsbeiträge Nr. 61/2006, 2. Auflage Halle.

Cox, Taylor (1993): Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice. San Francisco.

Duden (1976): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden. Band 2, Mannheim.

Fischer-Fabian, Siegfried (2003): Die Deutschen Kaiser. Triumph und Tragödie der Herrscher des Mittelalters. Bergisch Gladbach (erste Auflage 1977).

Gomolla, Mechild (2010): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. S. 20-28

Goethe, Johann W. v. (o.J.): Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: Goethes Werke in vier Bänden. Dritter Band, Herrsching.

Huch, Ricarda (o.J.): Römisches Reich Deutscher Nation. Deutsche Geschichte. Band 1, Zürich.

McDonald, John (1998): Calling a Halt to mindless Change. A Plea for Commonsense Management. New York.

Rosenstiel, Lutz v (2014).: Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, L. v., Regnet, E., Domsch, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 7. Auflage Stuttgart, S. 3-28.

Staehle, Wolfgang (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive-. 8. Auflage München.

Diversity Management als eine betriebliche Strategie
Zwischen Marktlogik und Fairness

Daniela Rastetter
Susanne Dreas

1. „Managing Diversity“ in Unternehmen

Begriff und Praxis des Diversity Managements (synonym „Managing Diversity“, zunehmend in Deutschland auch „Diversitätsmanagement“, Abk. DiM) stammen aus den USA und sind in den letzten Jahren auch in Deutschland zu großer Popularität gelangt. Dieses Managementkonzept impliziert die freiwillige, systematische und geplante Verpflichtung einer Organisation, die Vielfalt von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, d.h. ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten, zu fördern und wertzuschätzen.

Managing Diversity (DiM) gilt in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre als innovative Personalstrategie, durch die Potenziale von Arbeitskräften erschlossen werden können, die bislang entweder nicht ausreichend genutzt wurden oder die gar nicht in der Organisation vorhanden waren (vgl. Hansen/Müller 2003). Unter „Diversity“ werden die „Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ in einer Belegschaft oder Arbeitsgruppe verstanden (vgl. Krell/Sieben 2011). „Managing Diversity“ wird dementsprechend als *Umgang mit Vielfalt* bzw. *mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten* definiert (vgl. ebd., S. 157).

Vielfältig zusammengesetzte Belegschaften sind kein neues Phänomen, jedoch wurden die unterschiedlichen Gruppen in der Vergangenheit wenig beachtet und dem „homogenen Ideal“ des sog. Normalarbeitnehmers unterworfen, das in Deutschland von einem deutschen, voll berufstätigen Mann mittleren Alters verkörpert wird, dessen nicht oder gering berufstätige Frau die Kinderbetreuung übernimmt. Werte der Organisation (z.B. 100%ige Einsatzbereitschaft), Arbeitsgestaltung (starre Arbeitszeiten, Mobilitätsbereitschaft) und Karrierechancen (nur bei ununterbrochener Vollzeitbeschäftigung und freiwilligen Überstunden) orientierten sich an dieser Norm.

Das homogene Ideal wird jedoch auf Grund von Wertewandel, verstärkter Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Frauen, steigenden Anteilen von ArbeitnehmerInnen mit Migrationshintergrund, verstärkter Internationalisierung sowie einer zunehmend älteren Belegschaft als nicht mehr zeitgemäß betrachtet und

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_19

weicht im Managing-Diversity-Ansatz dem Leitbild einer „*multikulturellen Organisation*“, die

- Vielfalt wertschätzt,
- *Alle* MitarbeiterInnen in Strukturen und informelle Netzwerke integriert,
- diskriminierungsfreie personalpolitische Verfahren einsetzt und
- Intergruppenkonflikte minimiert (Cox 1993, S. 229).

Üblicherweise werden *soziodemografische* Diversitätsdimensionen (insbesondere Geschlecht, Alter, Ethnizität und/oder Nationalität, sexuelle Orientierung) von organisationalen Dimensionen (Ausbildung, Funktion, Position, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit u.ä.) unterschieden. Demografische Dimensionen werden als nicht aufgabenbezogen oder auch als beziehungsorientiert bezeichnet, während die organisationalen Dimensionen als aufgaben- oder sachbezogen betrachtet werden.

Der Diversity Management-Diskurs ist in der Öffentlichkeit und in Organisationen, anders als etwa der Diskurs der Frauenförderung oder gar der Frauenquote, positiv besetzt. Kaum ein großes Unternehmen kann es sich mehr leisten, auf eine Diversity Management Strategie zu verzichten, insbesondere wenn der Mutterkonzern aus den USA stammt. Welche Ziele und Inhalte mit dem in Europa relativ neuen Diskurs verbunden sind, ist in zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre dargelegt worden (vgl. Krell/Wächter 2006. Koall et al. 2007. Stuber 2014. Krell/Sieben 2011. Bendl/Hanappi-Egger/Hofmann 2012). Mittlerweile haben acht von 30 DAX-Unternehmen DiM in ihrer Unternehmensstrategie verankert, 25 haben eine/n Diversity Beauftragte/n (vgl. Köppel 2014). Über 1500 Unternehmen haben die „Charta der Vielfalt“ unterschrieben und bekennen sich damit auch zum Konzept des DiM (vgl. Charta der Vielfalt e.V. 2013).

Generell ist die Bereitschaft in öffentlichen Organisationen zur Umsetzung von DiM größer, da die gesetzlichen Vorgaben strenger sind und Gewinnorientierung nicht den Leitcode darstellt (vgl. ADS 2012). Jedoch gilt auch hier, dass kostenintensive Maßnahmen wenig bereitwillig durchgeführt werden.

Im Rahmen betriebswirtschaftlicher Ansätze wird Managing Diversity mit konkreten ökonomischen Vorteilen verbunden wie einer größeren Flexibilität und Anpassungsfähigkeit heterogener Belegschaften, verbesserter Kundenorientierung und größeren Chancen, gute MitarbeiterInnen zu gewinnen (vgl. Krell/Sieben 2011).

Dabei handelt es sich jedoch um Annahmen, die größtenteils bis heute nicht bewiesen wurden, jedoch immer wieder in praxisnahen Veröffentlichungen als Argumente für die Einführung von Managing Diversity in Unternehmen herangezogen werden (vgl. DGFP 2014. McKinsey & Company 2011. Siehe

auch Dünnebier in diesem Band). Auf der anderen Seite wurde umfangreiche Kritik an Managing Diversity formuliert, die aus verschiedenen Bereichen stammt: Einerseits aus kritischen wissenschaftlichen Feldern wie Gender Studies oder Critical Management Studies, andererseits von GleichstellungsakteurInnen, die Werte wie Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu wenig beachtet sehen, aber auch von personalwirtschaftlicher Seite, welche die mangelhafte Umsetzung anprangert. Die hauptsächlichen Kritikpunkte sollen im Folgenden, ohne eigene Wertung, vorgestellt werden, um sie im Anschluss daran zu diskutieren und einen Weg aufzuzeigen, der DiM trotz Schwächen und berechtigter Kritik zu einem sinnvollen und wirkungsvollen Konzept machen könnte. Ein solches Konzept aus der Praxis wird beispielhaft im letzten Teil des Beitrags vorgestellt, mit dem im Rahmen eines Modellprojekts in kleinen und mittleren Unternehmen Diversity Management umgesetzt werden soll.

2. Kritik an Diversity Management

2.1 Dominanz der Logik des Marktes

Oben genannte Argumente zeigen, dass ökonomische und gewinnorientierte Ziele den Diskurs um Managing Diversity dominieren. Heterogenität soll sich rechnen, Vielfalt soll Gewinne erzeugen. Dagegen werden die Werte der Gleichheit oder Gerechtigkeit wesentlich seltener oder erst an zweiter Stelle genannt. Gefährdungen durch Globalisierungsprozesse werden im vorherrschenden DiM-Diskurs ebenso ausgeblendet wie strukturelle Benachteiligungen bestimmter Beschäftigtengruppen. Der „Business Case“ überwiegt, und vor allem die demografische Entwicklung wird in Deutschland als arbeitsmarktpolitisches Argument für die Notwendigkeit von DiM angeführt (vgl. Süß 2012. Mensi-Klarbach 2012). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Beschäftigtengruppen, die nicht zur attraktiven, gesuchten Kernmannschaft zählen, durch eine überwiegend ökonomisch orientierte Strategie vernachlässigt werden, beispielsweise gering Qualifizierte oder Behinderte.

2.2 Entpolitisierung der Debatten um soziale Ungleichheit

Wenn Ungleichheiten zur Ressource werden, werden Interessengegensätze und Machtasymmetrien ausgeblendet. Der Schutz Schwächerer, ein wichtiges Element in der Gesetzgebung, wird im DiM-Diskurs selten gefordert. Aus der Antidiskriminierung als gesellschaftspolitisches Ziel wird die Förderung einzelner Gruppen oder Individuen, die wertvoll erscheinen. Von Gleichstellungsakteu-

rInnen wird aufgrund dieser Kritik die Gefahr der Verwässerung von Frauenpolitik gesehen, da Frauenförderung nur noch ein Ziel unter vielen anderen sei (vgl. Stiegler 2005). Der hegemonialkritische Diskurs – so Vertreter der Critical Management Studies – verschwinde und mit ihm die Frage, wer im Unternehmen welche Machtressourcen hat und wie diese eingesetzt werden (vgl. Calas/ Smircich 2002). Auffällig leise ist beispielsweise die Diskussion um Diversität im Management. So kommt es nicht selten vor, dass eine überwiegend männliche, deutsche, nichtbehinderte Führungsmannschaft ein DiM-Konzept für das eigene Unternehmen einführt, ohne dies auf sich selbst anzuwenden. Zur Entpolitisierung gehört auch, dass selten unterschiedliche Interessen innerhalb des Unternehmens bezüglich DiM offen gelegt werden. So hat der Betriebsrat andere Vorstellungen als die Geschäftsleitung bezüglich DiM, diese wiederum andere als die einzelnen Beschäftigtengruppen, die untereinander meist auch keinen Konsens zu DiM erzielen (vgl. Losert 2011). Während DiM für manche Gruppen eine wichtige Rolle spielt, interessieren sich andere Beschäftigte überhaupt nicht dafür oder lehnen entsprechende Maßnahmen sogar ab.

2.3 Vielfalt wird organisiert

Vielfalt, Heterogenität, Diversität assoziiert man eher mit Ungeplantheit, Verspieltheit, Selbstorganisation und Emergenz. Bei Managing Diversity ist das Gegenteil der Fall. Diversität soll geordnet werden, d.h. sie wird vermessen (Wie viel Diversität haben wir? Wie viel wollen wir?), organisiert (Welche Maßnahmen treffen wir, um unsere Diversität handhabbar zu machen?), geplant (Welche Ziele bezüglich DiM haben wir?), kontrolliert und „beherrscht“. Dies geschieht natürlich von oben: Geschäftsleitung und Führungskreise bestimmen, welche Maßnahmen getroffen und wie viele Mittel dafür ausgegeben werden sollen. Es gilt: Vielfalt darf nicht sich selbst überlassen werden!

2.4 Verschiedene Diversity-Dimensionen werden verschieden bewertet

Vielfalt ist nicht Vielfalt. Je nach Organisation werden einige Dimensionen positiv bewertet, andere negativ oder sie werden ignoriert. Damit wird Diversität selbst hierarchisiert. Besonders beliebt ist zurzeit die Förderung von Eltern (da politisch gewünscht und von qualifizierten ArbeitnehmerInnen gefordert) oder auch – aufgrund der demografischen Entwicklung – von älteren ArbeitnehmerInnen. Weniger häufig hört man von der Förderung von Muslima in qualifizierten Positionen. Eine Frau mit Kopftuch in der Geschäftsverhandlung oder am Empfang gilt als geschäftsschädigend (vgl. Raasch/Rastetter 2012) und fällt deshalb nicht unter die Kategorie „förderungswürdige Arbeitskraft“. So

werden zentrale Diversity-Dimensionen von peripheren, gut gesponserte von schlecht ausgestatteten getrennt und ein Tableau „guter“ und „schlechter“ Beschäftigtengruppen entwickelt. Die dazugehörigen Mitglieder haben entsprechend mehr oder weniger Einflussmöglichkeiten und Durchsetzungsfähigkeit und die Konkurrenz untereinander wächst.

2.5 Gefahr der Beliebigkeit

Da es kein fundiertes Diversitykonzept gibt und jedes Unternehmen weitgehend selbst bestimmt, was es braucht und für förderungswürdig betrachtet, können beliebige Dimensionen herangezogen oder auch ignoriert werden. Es gibt kein verbindliches Theoriegerüst, auf das sich alle beziehen, und keine gesetzlichen Regelungen bezüglich DiM, sodass Unternehmen auch nicht auf bestimmte Dimensionen festgelegt werden können, selbst wenn es dort gleichstellungspolitischen Bedarf gibt. Einzig das AGG kann als juristisches Pendant von DiM betrachtet werden, da es die Merkmale Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft und Behinderung umfasst, jedoch zwingt es Unternehmen nicht, die entsprechenden Beschäftigten aktiv zu fördern (vgl. Raasch/Rastetter 2012). Die Dominanz bzw. Ignoranz bestimmter Dimensionen entspringt arbeitsmarktpolitischen und betrieblichen Erfordernissen, nicht wissenschaftlichen oder empirischen Erkenntnissen. Die Liste ist theoretisch unendlich. Auf theoretischer Ebene haben zwar Intersektionalitätsansätze eine enge Verwandtschaft zu DiM (Smykalla/Vinz 2011. Sieben/Bornheim 2011), sie werden aber selten miteinander verbunden und noch seltener in Betrieben aufgegriffen. Zudem ist die Konstruktion von Dimensionen von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen abhängig. Was alles zu „Behinderung“ zählt oder wie „ethnische Herkunft“ definiert wird, ist nicht vorgegeben, sondern abhängig davon, wie eine Gesellschaft „Behinderung“oder „Herkunft“ definiert.

2.6 Mangelnde Institutionalisierung

Die Ernsthaftigkeit eines Konzepts zeigt sich nicht zuletzt in der institutionellen Verankerung und der personellen sowie materiellen Ausstattung. In vielen Unternehmen wird DiM nicht von speziellen DiM-ExpertInnen betrieben, sondern von vormaligen Gleichstellungsbeauftragten oder normalen Führungskräften (vgl. Süß 2012). Selbst wenn DiM-ManagerInnen aufgrund der höheren Akzeptanz eine zentralere Stellung im Unternehmen einnehmen als Gleichstellungsbeauftragte, haben sie trotzdem in der Regel eine Stabsfunktion inne und damit begrenzte Aufstiegschancen. DiM ist eher selten Teil des strategischen Unternehmensmanagements und damit nicht in der Geschäftsstrategie verankert. Die

strukturelle Verankerung ist lose und temporär, manchmal besteht die einzige Maßnahme darin, dass die Gleichstellungsbeauftragten einfach zu Diversity-Beauftragten umbenannt werden, ohne, dass eine Ausbildung oder Schulung stattfindet.

2.7 Gefahr der Legitimationsfassade

Süß (2012) kritisiert, dass die Gefahr der Legitimationsfassade besteht, weil die interne und externe Öffentlichkeit mittlerweile DiM von (großen) Unternehmen erwartet, die ihrerseits diese Erwartung erfüllen (müssen). Ob das auf die Fahnen Geschriebene auch umgesetzt wird, bleibt zu prüfen. Häufig ist nach Einführung von DiM keine substanzielle Änderung des Personalmanagements zu erkennen. Zuweilen ist das Konzept in der Belegschaft kaum bekannt. So hat DiM vor allem eine symbolische Wirkung.

2.8 Problematische Nutzenermittlung, vage Ziele

Die Nutzenmessung von DiM ist höchst problematisch und ein Stiefkind der DiM-Strategie. Ein Nutzen wird wie oben gezeigt unterstellt, aber nicht durch Fakten belegt, zum einen wegen des dafür erforderlichen Aufwands, zum anderen wegen der inhärenten Schwierigkeiten einer Erfolgsmessung. DiM befindet sich in dem Dilemma, seinen Nutzen nachweisen zu müssen, um als anerkannte betriebliche Strategie zu gelten, ohne jedoch tragfähige Methoden und Verfahren dafür zu haben. Die Erfassung der Beschäftigtenanteile beschränkt sich nicht selten auf die Kategorien ‚Geschlecht', ‚Nationalität', ‚Alter' und ‚Behinderung', da diese beim Arbeitgeber registriert und aus den Personaldaten ersichtlich sind. Die Kategorien ‚Religion', ‚ethnische Herkunft' und ‚sexuelle Orientierung' werden ausgespart, da sie aus den geführten Daten nicht ersichtlich sind und aus Gründen des Arbeitnehmerdatenschutzes vom Arbeitgeber nicht abgefragt werden dürfen.

Deswegen werden Variablen festgelegt, die als Surrogat dienen und zur Messung herangezogen werden können. In der organisationalen Praxis sind dies bspw. Beschwerdehäufigkeiten oder die Ergebnisse von Mitarbeiterbefragungen. Die Logik lautet hier: Je zufriedener die Mitarbeiter, um so größer die Wertschätzung von Vielfalt und umso erfolgreicher die Diversity-Maßnahmen. Eine andere Option besteht in der Evaluation von Einzelmaßnahmen und -projekten wie Kinderbetreuungseinrichtungen, Mentoring-Programmen oder Veranstaltungen.

Das größte Problem der Erfolgsmessung von Diversity Management besteht in der Zurechenbarkeit von Maßnahmen zu Erfolgskriterien, da ‚weiche' Themen nicht monokausal auf den Geschäftserfolg wirken.

2.9 Gefahr der Stereotypisierung

Demografische Merkmale werden im Diversity-Diskurs gern mit Verhaltenserwartungen verknüpft, z.B. dass Frauen im Management die Kommunikation verbessern oder das Management „menschlicher" machen würden (vgl. Stüfe 2007). Dahinter stehen weibliche Geschlechtsstereotypen, die Frauen mit bestimmten Verhaltensweisen assoziieren, ohne das jeweilige Individuum zu berücksichtigen. Selbst wenn diese Stereotype im modernen Diversity-Diskurs in der Regel positiv sind (da Diversity als Ressource gilt), werden damit die Gruppenmitglieder auf bestimmte Merkmale festgelegt, die nicht nur nicht dem Individuum gerecht werden, sondern sich sogar nachteilig auswirken können. Denn „weibliche" Eigenschaften gehören nach wie vor nicht zum Bild der erfolgreichen Führungskraft (vgl. Rastetter 2010). Unterschiede innerhalb der Gruppen werden ausgeblendet und Unterschiede zwischen den Gruppen betont („Vereigenschaftlichung" nach Knapp 2011, S. 76. vgl. Eberherr 2012).

3. Die guten Seiten der Diversity-Management-Strategie

Im Folgenden soll versucht werden, die oben angeführten Kritikpunkte zu diskutieren und soweit zu entkräften, dass gezeigt werden kann: DiM ist ein sinnvolles Konzept, auch für das Ziel des Abbaus von Diskriminierung.

3.1 Marktlogik: was sonst?

Unternehmen sind kapitalistisch agierende Gebilde, die dem ökonomischen Code folgen. Sie müssen Gewinne erzielen und Mehrwert schaffen. Deshalb „hören" sie auch nur auf ökonomische Argumente. Sämtliche Aktivitäten sind auf die Gewinnlogik ausgerichtet, d.h. Unternehmen führen zwar gleichstellungspolitische Maßnahmen wie Frauenförderung oder Kinderbetreuung durch, jedoch nur, wenn es sich letztlich rechnet oder, wenn sie durch den Gesetzgeber oder andere machtvolle Akteure dazu gezwungen werden. Dies entspringt der Logik unseres ökonomischen Systems. Wenn nun ein Konzept wie DiM an diese Logik anknüpft, wird es anschlussfähig an andere betriebliche Strategien und lässt sich in diese integrieren (vgl. Jüngling/Rastetter 2011). Damit wird

DiM zum „trojanischen Pferd“, mit dem beispielsweise Geschlechterpolitik in die Ökonomie eingeführt werden kann (vgl. Bruchhagen/Koall 2010).

3.2 (Ent-)Politisierung

Interessenvertretung muss und kann es weiterhin geben. Nichts spricht dagegen, dass Arbeitnehmervertretungen weiterhin ihre Interessen artikulieren, insbesondere deshalb, weil durch DiM in der Tat die Gefahr besteht, dass machtlosere Gruppen an den Rand gedrängt werden. Allerdings spricht dies nicht gegen DiM, sondern dafür, DiM mit gleichstellungspolitischen Forderungen zu kombinieren. Ein Beispiel ist die Verbesserung der Arbeitsgestaltung von Frauen an geringqualifizierten Arbeitsplätzen (vgl. Krell 2011). Für solche und ähnliche Ziele muss weiter gekämpft werden, auch und trotz einer DiM-Strategie. Niemand sollte denken, dass Interessenkonflikte zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer durch DiM abgeschafft seien, vielmehr geht es darum, Verbesserungen für benachteiligte Beschäftigtengruppen durch ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Konzept schneller und leichter zu erzielen als durch den klassischen Arbeitskampf oder durch radikale Forderungen, die auf der anderen Seite erbitterten Widerstand hervorrufen. Durch DiM besteht zudem die Chance, das in anderen Feldern bereits weit entwickelte Genderwissen in Unternehmen einzuführen und zu nutzen, insbesondere wenn DiM durch ExpertInnen professionalisiert wird. Gleichstellungsakteure in Organisationen, die es schon lange gibt, haben es mit DiM leichter, ihre Ziele zu erreichen, da Unternehmen ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Konzept bereitwilliger unterstützen als eine ethisch-rechtlich orientierte Frauenpolitik.

Ein weiteres Argument für DiM lautet: Die Organisation von Vielfalt ist per se eine politische Strategie (vgl. Weiskopf 2012). Diversität als produktive Kraft bedeutet, Vielfalt als Potenzial für die Menschen zu sehen, die aus der gegenseitigen Anerkennung des „Andersseins“ eine Gemeinschaft formen, in der jeder Mensch gleich viel wert ist und Vereinzelung überwunden wird. Diese positive Utopie ist nur scheinbar weit weg von betriebswirtschaftlich ausgerichteten DiM-Konzepten, denn sie passt zu aktuellen Fragen der Unternehmensethik und der corporate social responsibility.

3.3 Vielfalt wird organisiert: Mitsprache ist gefordert

Organisation heißt per se: Ordnung herstellen, Planbarkeit und Berechenbarkeit sichern. Sämtliche personalpolitischen Instrumente, selbst diejenigen der Gleichstellungspolitik, verfolgen diese Ziele. Auch eine Wiedereingliederungsmaßnahme oder ein gerechteres Entgeltsystem sind Ordnungssysteme, die damit

Freiheitsgrade einschränken und womöglich manche Privilegien abschaffen. Die Frage ist nur, wer bestimmt, welche Instrumente eingesetzt werden? DiM ist nicht nur eine Top-Down-Strategie, sondern auch eine Bottom-Up-Strategie (vgl. Stuber 2014). Es gilt, möglichst viele Akteure dazu zu bringen, bei der Umsetzung einer DiM-Strategie mitzuwirken, sei es in Arbeitsgruppen, Projektzirkeln oder Mitarbeiterbefragungen. Betriebsräte und Gleichstellungsbeauftragte müssen sich einmischen und die DiM-Strategie mitgestalten, damit sie kein reines Top-Down-Verfahren bleibt. Ohnehin kann DiM nicht einfach verordnet werden, sondern ist als organisationaler Wandelprozess zu verstehen, der auf die Mitarbeit und Akzeptanz der Betroffenen angewiesen ist (vgl. Jüngling/Rastetter 2011). Dies wird die große Herausforderung der Zukunft sein, da wie oben beschrieben Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen sowie Machtunterschiede weiter bestehen bleiben oder gar durch DiM verschärft werden.

3.4 Unterschiedliche Wertigkeiten: der Schutz Schwächerer ist Aufgabe der Gleichstellungspolitik

Auch bei diesem Punkt gilt: Es entspricht der Logik der Profitmaximierung, dass jene Arbeitnehmergruppen mehr gefördert werden, die als wertvoll oder als knappe Ressource für das Unternehmen gelten, als jene, die zur Randbelegschaft gehören. Gut qualifizierte Ältere sind derzeit Lieblingskinder des DiM, da sie aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland gebraucht werden. Dadurch profitieren diese Gruppen aber auch, und zwar mehr als durch Appelle an Gerechtigkeit oder Sozialverträglichkeit. Was marginalisierte Gruppen oder Randbelegschaften betrifft, z.B. gering Qualifizierte und gesundheitlich Eingeschränkte, so sind hier zum einen die Gesetzgebung, und zum anderen die Interessenvertretungen gefragt, um diesen Gruppen zu ihrem Recht zu verhelfen. Dies war aber schon immer so und ist keine Folge von DiM. Zu DiM gehört es jedoch, verschiedene Beschäftigtengruppen sowie die Zusammensetzung der Belegschaft zu berücksichtigen, damit vormals vernachlässigte Beschäftigte sichtbar und Potenziale erkannt werden, die bislang unsichtbar waren. Ein Beispiel ist die neuere Diskussion um die besonderen Fähigkeiten von AutistInnen (vgl. DGFP 2014).

3.5 Gefahr der Beliebigkeit: die Wissenschaft ist gefragt

Es liegt in der Logik der Betriebswirtschaft, dass man sich an betrieblich relevanten Kriterien orientiert und Maßnahmen entwickelt, die auf diese ausgerichtet sind. Deshalb ist ein praxisbezogenes DiM-Konzept zwangsläufig auf den jeweiligen Betrieb bezogen und nicht auf ein theoretisches Paradigma. Dies

bedeutet jedoch nicht, dass die Wissenschaft nicht weiter an dem Konzept arbeiten und diese Erkenntnisse wiederum in die betriebliche Praxis einspeisen kann (vgl. Hofmann 2012). So gibt es einige Ansätze, die Intersektionalität mit DiM verbinden und dadurch soziale Ungleichheit und Mehrfachdiskriminierung explizit berücksichtigen (vgl. Eberherr 2012. Smykalla/Vinz 2011). Bruchhagen und Koall (2010) sehen die Uneinheitlichkeit der Theorien als dem Thema geschuldeter Verzicht auf die „große Erzählung". Stattdessen, so die Autorinnen, gibt es viele Erzählungen aus vielen Betrieben, die insgesamt der vielschichtigen Wirklichkeit gerecht werden. DiM befindet sich im (Lern-)Prozess. In der Forschung gibt es immer mehr spezielle Diversity-Professuren, in der betrieblichen Praxis wird DiM weiter professionalisiert. Hier schlummert ein großes Potenzial für Innovationen!

3.6 Institutionalisierung: Gradmesser der Wirksamkeit von DiM

Die Ausstattung der DiM-Akteure in Unternehmen ist höchst unterschiedlich. Generell gilt: Je besser die Ressourcen für DiM (materiell und personell), je höher es angesiedelt ist (Teil der Geschäftsstrategie), je professioneller es durchgeführt wird (DiM-ExpertInnen), je aussichtsreicher und interessanter die Stellen für DiM-Beauftragte sind, desto mehr Wirkung wird das Konzept haben. Ob DiM nur Legitimationsfassade ist oder nicht, lässt sich in der Regel an diesen Kriterien feststellen. Mittlerweile gibt es Weiterbildungsangebote, die ein professionelles DiM ebenso fördern wie das steigende DiM-Wissen, das sich in Unternehmen verbreitet. So fordert Süß (2010), dass DiM in allen Managementfunktionen sowie im Unternehmensleitbild verankert wird und Change Agents für deren Implementierung sorgen müssen. Je weniger stark DiM in den organisationalen Routinen verankert ist, desto größer ist die Gefahr, dass es durch vermeintlich wichtigere Themen ersetzt wird oder von der Initiative einzelner Personen abhängt, mit deren Weggang auch das Konzept verschwindet (vgl. Jüngling/Rastetter 2011). Deshalb braucht es starke „AgentInnen des Wandels" (Edding 2000), die mit Widerstand umgehen können und genügend Macht haben, sich durchzusetzen. Sie brauchen, so Edding, „die Kondition einer Marathonläuferin und die Gerissenheit eines Politikers" (ebd., S. 142).

3.7 Symbolische Wirkung: nicht zu vernachlässigen

Häufig wird abschätzig über „nur" symbolische Wirkungen gesprochen. Diese haben jedoch auch ganz konkrete (positive) Folgen. Durch DiM ist das Thema personeller Vielfalt im Gespräch, die Geschäftsleitung muss sich damit auseinandersetzen und Verantwortliche benennen. Die Öffentlichkeit erwartet, dass

sich Unternehmen mit DiM befassen, BewerberInnen prüfen entsprechende Angebote potenzieller Arbeitgeber. Die Beschäftigten fordern in Folge einer DiM-Strategie ihre Rechte ein oder bilden Interessengruppen. Das Thema Vielfalt ist positiv belegt und kein Kampfbegriff. Das führt im guten Fall dazu, dass sich wesentlich mehr Menschen für die Ziele des DiM einsetzen als etwa für das Ziel der Frauenquote. Eine breitere Basis und größere Bekanntheit erhöht die Chance, dass Veränderungen in Gang kommen.

3.8 Nutzenermittlung: daran wird gearbeitet

Sind Unternehmen gezwungen, die Wirksamkeit von DiM nachzuweisen, müssen sie sich mit möglichen Bewertungsverfahren auseinandersetzen. Allein die Frage der Zusammensetzung der Belegschaft führt dazu, dass häufig erstmals die Organisationsdemografie erfasst wird und es zu Überraschungen kommen kann, welche Gruppen wo tätig sind. Hier ist auch die Wissenschaft gefragt, Instrumente zu entwickeln, die „weiche“ Faktoren besser erfassen und die Zurechenbarkeit zu Wirkungen besser feststellen. Der Ansatz einer Diversity Scorecard (vgl. Hubbard 2004. Mensi-Klarbach 2012), mit der verschiedene Faktoren gemessen werden, erscheint vielversprechend. Die Nutzenmessung wird indes schwierig bleiben, dies betrifft jedoch viele personalpolitische Instrumente.

3.9 Stereotype: Chance zur Entstereotypisierung

In der Tat tendiert DiM dazu, aus demografischen Merkmalen spezifische Verhaltenserwartungen abzuleiten, vor allem im Marktzutrittsparadigma. Nicht alle Erwartungen sind aber per se schädlich, im Gegenteil: Wenn erwartet wird, dass türkische MitarbeiterInnen besser mit türkischen KundInnen zurechtkommen und deren Bedürfnisse besser erfassen können als nichttürkische, erhöht dies deren Arbeitsmarktchancen. Ebenso verhält es sich, wenn AutistInnen besondere Fähigkeiten zugeschrieben werden – sie werden auf qualifizierten Positionen eingestellt, die ihnen vorher versperrt waren. Aufgepasst werden muss jedoch bei vermeintlich positiven Stereotypen, die sich negativ auswirken können, wie oben gezeigt. Und was passiert, wenn sich die Zusammensetzung der KundInnen ändert und die türkischen MitarbeiterInnen nicht mehr gebraucht werden? DiM muss sich deshalb mit dem Thema Stereotypen beschäftigen, was in der Forschung (vgl. Eberherr 2012. Krell/Sieben 2011), aber auch im Rahmen von Diversity Trainings in der Praxis geschieht. In sog. Awareness Trainings setzen sich die TeilnehmerInnen mit ihren eigenen Stereotypisierungen auseinander und hinterfragen diese kritisch. Damit ist DiM anschlussfähig an kritische Ansätze zu Gender oder Ethnie (vgl. ebd.).

3.10 Zwischenfazit: DiM kann gelingen

Bruchhagen und Koall (2010) stellen die Frage, inwieweit DiM ökonomische Dynamiken zur Verwirklichung sozialer und politischer Ziele nutzen kann. Tatsache ist, dass DiM mittlerweile in vielen deutschen Unternehmen fest verankert und die Beschäftigung mit dem Thema personeller Vielfalt selbstverständlich geworden ist (vgl. Süß 2012). Die zunehmende Integration in ökonomische Prozesse ist wie gezeigt (auch) positiv zu sehen: Sie bedeutet, dass der Ansatz ernst genommen und nicht als Alibifunktion in eine Unterabteilung des Personalmanagements abgeschoben wird, wie dies bei Frauenförderung mitunter der Fall war. Es muss jedoch weiter am Konzept des DiM gearbeitet werden und es darf nicht den Geschäftsleitungen allein überlassen bleiben. Im Gegenteil bedarf DiM der Mitarbeit aller Organisationsmitglieder, damit nicht am Ende nur einige wenige Nutznießer vielen Verlierern gegenüberstehen.

4. Kulturveränderung durch chancengerechte Personalentwicklung: Das Projekt „Mit Frauen an die Spitze“

Der Versuch, DiM im Unternehmen zwischen den Polen Fairness und ökonomischem Nutzen strukturell zu verankern, soll exemplarisch am Modellprojekt „Mit Frauen an die Spitze“ aufgezeigt werden. Das Projekt, das von Juli 2012 bis Juni 2014 von der Hamburger Behörde für Justiz und Gleichstellung und dem Europäischen Sozialfond initiiert und finanziert wurde, richtete sich an kleine und mittlere Unternehmen (KMU) aus Hamburg und verfolgte das Ziel, den Frauenanteil in mittleren und oberen Führungspositionen durch die Entwicklung einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Unternehmens- und Führungskultur messbar zu erhöhen. An dem Projekt beteiligten sich zehn Hamburger Unternehmen, die von Betriebsberater/-innen des Trägers der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. (KWB) über einen Zeitraum von 12 Monaten individuell begleitet wurden. Obwohl die politische Zielsetzung eher eine Aufgabenstellung aus dem Spektrum der klassischen Frauenförderung nahelegte, entschied sich der Projektträger KWB für die Einbettung des Themas in einen Diversity Management-Ansatz, um die Akzeptanz bei den Unternehmen und in der Belegschaft zu erhöhen. Die Praxisbeispiele geben einen Einblick in die Motivlagen von kleinen und mittleren Unternehmen, warum und wie sie sich mit Diversity-Management beschäftigen und welchen Nutzen sie sich davon versprechen.

Der Beratungsprozess gliederte sich in fünf Stufen:

- Analyse der Führungsstruktur,

- Abschluss einer Zielvereinbarung,
- Entwicklung eines betriebsspezifischen Handlungskonzepts,
- Umsetzung konkreter Maßnahmen sowie
- abschließende Evaluation durch die KWB.

Die hier vorgestellten Ergebnisse sind Teil der Abschlussevaluation, die vom Träger KWB selbst durchgeführt wurde. Im Fokus stand die Frage nach förderlichen und hemmenden Faktoren für die Einführung von Maßnahmen des Diversity Managements, mit dem Ziel eine chancen- und gendergerechte Unternehmenskultur zu gestalten. Die Auswertung basiert auf Dokumentenanalysen der Projektunterlagen und Workshop-Protokolle sowie der leitfadengestützten Interviews mit den beteiligten Unternehmensvertretern.

Jedes Unternehmen, das sich am Projekt beteiligte, legte ein übergeordnetes Ziel fest, um langfristig den Anteil an Frauen in Führungspositionen zu steigern. Dies waren vor allem die Umsetzung von Maßnahmen, um gut ausgebildete Frauen nach der Elternzeit im Unternehmen zu halten, die Gewinnung von qualifizierten Frauen für technische Berufe, die reflektierte Bildung und Steuerung von gemischten Teams, sowie die Einführung von lebensphasenorientierter Personalpolitik. Während der zwölf monatigen Laufzeit musste mindestens eine Maßnahme, wie z.B. die Entwicklung transparenter Kriterien für die Aufnahme in einen Talentpool oder Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf implementiert werden, um dadurch langfristig das selbstgesetzte Ziel zu erreichen.

Abb. 1 gibt einen Überblick über die teilnehmenden Unternehmen und ihr übergeordnetes Diversity-Ziel.[1]

Nr.	Branche	Mitarbeiter	Übergeordnetes Ziel
1	IT und Medien	< 50	Die Gewinnung von qualifizierten Frauen
2	IT und Medien	51-100	Gut ausgebildete Frauen im Unternehmen halten
3	Industrie	101-250	Gut ausgebildete Frauen im Unternehmen halten
4	Industrie	101-250	Die Gewinnung von qualifizierten Frauen
5	IT und Medien	101-250	Unternehmenskultur für gemischte Teams entwickeln
6	IT und Medien	51-100	Die Gewinnung von qualifizierten Frauen
7	Energieversorgung	251-500	Karrierewege an Lebensphasen anpassen
8	Bau und Immobilien	51-100	Unternehmenskultur für gemischte Teams entwickeln
9	Bau und Immobilien	101-250	Arbeitsorganisation an Lebensphasen anpassen
10	Industrie	51-100	Unternehmenskultur für gemischte Teams entwickeln

Abb. 1 Übersicht über die teilnehmenden Modellunternehmen

1 Die Mitarbeiterzahl geben wir als Spanne an, um die Anonymität der teilnehmenden Unternehmen zu gewährleisten.

Welche Rolle spielen die eingangsvorgestellten neun Prinzipien in der Praxis von KMU? Kann man von erfolgreicher Einführung von Diversity Management sprechen, wenn Unternehmen bei der Umsetzung nicht idealtypisch vorgehen?

4.1 Dominanz der Logik des Marktes. Diversity Management durch die Hintertür

Warum und mit welcher Motivation beteiligten sich die Unternehmen am Projekt „Mit Frauen an die Spitze"? Insgesamt wurden mehr als 160 Unternehmen angesprochen, um sie über das Projekt zu informieren und sie dafür zu gewinnen. Interesse zeigten vor allem Unternehmen aus technischen Branchen, dem Bau und der Industrie, die vom Fachkräftemangel bedroht waren und sich erhofften, diesen Engpass durch mehr qualifizierte Frauen auszugleichen. Unternehmen aus typischen frauendominierten Branchen wie Banken und Versicherungen sowie Groß- und Außenhandel zeigten dagegen kein Interesse, obwohl Frauen in Führungspositionen dort nachweislich unterrepräsentiert sind.

Diversity Management war für die teilnehmenden Unternehmen demnach eher ein Mittel zum Zweck, um eine konkrete Problemlage, nämlich den Fachkräftemangel abzumildern bzw. eine ökonomische Verbesserung, wie z.B. eine Produktivitätssteigerung durch mehr qualifizierte Frauen zu erzielen. Die von den Unternehmen gesetzten Ziele waren deshalb vor allem operative Ziele, um mehr qualifizierte Frauen zu gewinnen bzw. gut qualifizierte Frauen durch familienfreundliche Maßnahmen langfristig zu halten. Nur ein Unternehmen (Unternehmen 1) legte sich im Rahmen einer Selbstverpflichtung auf eine Frauenquote fest: Ab sofort sollte ein Frauenanteil von 50 Prozent unter den Neueinstellungen von Hochschulabsolventen und von 30 Prozent bei der Einstellung von Berufserfahrenen erreicht werden.

Die *Interessenvertretung* von unterrepräsentierten Gruppen und die Verwirklichung von *Gleichstellungszielen* spielten dagegen eher eine untergeordnete Rolle. Viele der angesprochenen Unternehmen, die sich nicht am Projekt beteiligten, äußerten Vorbehalte durch die Fokussierung auf eine Gruppe. Deshalb wählte das Projekt einen Beratungsansatz, der sich nicht nur an Frauen richtet, sondern alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbindet. Jedes Unternehmen bildete eine Steuerungsgruppe, in der Männer und Frauen vertreten waren. In den Arbeitsgruppen und Workshops, in denen die operative Arbeit geleistet wurde, waren jedoch überwiegend Frauen beteiligt. Bei der Suche nach Lösungen wurde darauf geachtet, Argumente zu finden, wie alle im Unternehmen z.B. von gemischten Führungsteams profitieren können, wenn zukünftig mehr Frauen in Führungspositionen gelangen. Dennoch berichteten mehrere Personalverantwortliche in den Interviews von Widerständen, insbesondere von

Seiten der Männer (s. Entstereotypisierung, S. 333). Der Schutz *Schwächerer als Aufgabe von Gleichstellungspolitik* spielte in nahezu keinem Unternehmen eine Rolle für die Umsetzung von Diversity Management.

Nur drei der zehn teilnehmenden Unternehmen legten Wert darauf, *Vielfalt durch Mitspracherechte zu fördern.* Neben der Geschäftsleitung und der Personalabteilung waren hier vor allem Betriebsratsmitglieder oder Arbeitsgruppen mit einem repräsentativen Mitarbeiterquerschnitt an der Entwicklung und Implementierung von Diversity Maßnahmen beteiligt. Ein Beispiel für eine gelungene Kombination aus Top-Down und Bottom-Up Strategie ist Unternehmen 7. Neben der Personalleiterin war auch eine Vertreterin des Betriebsrats eingebunden. Geschäftsführung, Personalabteilung und Betriebsrat sollten sich gegenseitig ergänzen, wie die Betriebsrätin im Abschlussinterview betonte. Auch die Mitarbeiter/-innen wurden aufgerufen, sich an einzelnen Maßnahmen zu beteiligen, um die Akzeptanz der Maßnahmen zu erhöhen. In Unternehmen 7 werden die Mitarbeiter/-innen zur Teilnahme an regelmäßigen „Lunch & Learn-Treffen“ eingeladen, um die Umsetzung der geplanten Maßnahmen voranzutreiben, wie z. B. die Einrichtung eines Talentpools, Jobsharing oder die Ausstattung des Eltern-Kind-Arbeitszimmers. Die Steuerungsgruppe von Unternehmen 5 verfolgte das Ziel, die männerdominierte Kommunikationskultur im Unternehmen aufzubrechen. Dazu wurden mehrere Kommunikationsworkshops durchgeführt, bei denen sich Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Bereichen des Unternehmens näher kennenlernten und beschlossen, sich weiterhin regelmäßig zu Kommunikations- und Führungsthemen auszutauschen. Betont wurde von der Personalmanagerin vor allem der Netzwerkcharakter dieser Vorgehensweise: „Und dass das erste zarte von irgendwelchen Netzwerken entstanden ist, das glaube ich schon“ (Personalmanagerin, Unternehmen 5).

4.2 Beliebigkeit oder Chance für Flexibilität. Diversity im Lernprozess

Das Projekt „Mit Frauen an die Spitze“ machte bewusst keine Vorgaben, wie das Ziel „Erhöhung von Frauen in Führungspositionen“ durch Kulturveränderungen erreicht werden sollte. Für KMU, die in der Regel selbst keine Diversity- oder Gleichstellungsbeauftragte haben, besteht die Chance, Diversity Management professionell in die eigene Organisation zu integrieren und damit langfristig Kulturveränderungen anzustoßen. So hoben fast alle Interviewpartner hervor, dass durch die externe Begleitung eine hohe Verbindlichkeit geschaffen wurde, den Beratungsprozess bis zum Ende durchzuführen, obwohl –vielleicht aber auch gerade *weil* – sechs Unternehmen gleichzeitig von Umstrukturierungen betroffen waren. Durch die Umsetzung des Projektes in fünf Stufen wurde einerseits ein systematisches Raster zur Entwicklung von Lösungen angeboten,

andererseits blieb jedoch genug Flexibilität, um individuelle Wege der Umsetzung zu erproben. Vielleicht sind Unternehmen, in denen gerade Change Prozesse laufen, offener für Diversity Management, weil bereits Bereitschaft, Raum und Kompetenz für Veränderungen geschaffen wurden.

4.3 Institutionalisierung als Gradmesser der Wirksamkeit. Personalverantwortliche als Agentinnen des Wandels

In der Mehrzahl der Unternehmen waren weibliche Personalverantwortliche die Initiatoren für die Einführung von Maßnahmen zur chancengerechten Personalentwicklung. Obwohl die Legitimation in der Mehrzahl der Unternehmen durch die Geschäftsleitung hoch war, koordinierten die Interviewpartner/-innen den Prozess nicht im Hauptamt als Diversity Managerin oder Gleichstellungsbeauftragte. Dies birgt die Gefahr, dass Diversity Management an charismatische und intrinsisch motivierte Personen gebunden ist und nach deren Ausscheiden oder Funktionswechsel eingestellt wird.

Für KMU besteht somit eine große Herausforderung, Maßnahmen des Diversity Management langfristig zu koordinieren, weiterzuentwickeln und in der Organisation zu verstetigen. Ein Lösungsansatz für die Institutionalisierung von Diversity Management wurde von Unternehmen 5 entwickelt. Mit dem Instrument „Kollegiale Beratung“ wollen sich die Führungskräfte regelmäßig selbst Hilfestellung für diversity-orientierte Führungsfragen geben. Die Beratungsmethode, die nach einem festgelegten Moderationsschema umgesetzt wird, soll im Rahmen der externen Prozessberatung eingeführt werden.

4.4 Symbolische Wirkung nicht zu vernachlässigen

Alle Befragten betonten am Ende des Beratungsprozesses, dass durch das Projekt ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt wurde und viele Prozesse durch eine andere Perspektive gesehen wurden. „Am Anfang gab es schon fragende Blicke, wenn im Stand-up-Meeting der Geschäftsleiter äußerte, dass er den halben Tag im Workshop „Mit Frauen an die Spitze“ verbringt. Allein dadurch wurde über das Thema „Frauen in Führungspositionen“ im Unternehmen gesprochen“ (Personalmanagerin, Unternehmen 6). Die Personalmanagerin hofft, dass es durch den Diskurs über das Thema „Frauen in Führungspositionen“ zu kulturellen Veränderungen kommt. Eine weitere symbolische Wirkung hatte die Begleitung des Projektes durch die Task Force „Leadership“. Der Beirat des Projektes mit prominenten Vertreter/-innen aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, der über die Arbeit des Projektes regelmäßig in den Hamburger Medien berichtete,sorgte

dafür, dass sich auch die Unternehmensvertreter der Wichtigkeit des Themas bewusst wurden.

4.5 Nutzenermittlung (Diversity Scorecard)

Zu Wirkungen des Beratungsprozesses kann bisher noch keine Aussage gemacht werden, da die Unternehmen bis Sommer 2014 begleitet wurden. Zwar haben sich die Unternehmen langfristig messbare Ziele gesetzt, wie z.B. „Steigerung der Anzahl qualifizierter weiblicher Bewerberinnen“ oder „Steigerung der Rückkehrerinnen, die nach der Elternzeit zurückkommen und sich beruflich weiter entwickeln“. Nur ein Unternehmen wollte sich jedoch auf eine messbare Quote zur Steigerung des Frauenanteils einer bestimmten Führungsebene festlegen (s. S. 330). In Unternehmen 3 sind zwei Frauen im gewerblichen Bereich in die Position Teamleitung aufgestiegen, nachdem sie in einer Mitarbeiterinnenbefragung gezielt nach ihren beruflichen Entwicklungszielen befragt wurden. Dennoch werden mit den operativen Zielen wichtige Zwischenziele erfüllt, wie die Schaffung von Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder eine verbesserte Kommunikation zwischen Männern und Frauen, die wiederum den Aufstieg von Frauen begünstigen.

4.6 Stereotype als Chance zur Entstereotypisierung

Die politische Zielsetzung des Projekts „Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen“ war von der Freien und Hansestadt Hamburg vorgegeben. Damit waren im Rahmen der externen Begleitung keine weiteren Dimensionen im Sinne von Diversity Management wählbar. Dies hatte zur Folge, dass das Projekt in vielen Unternehmen auf Widerstände stieß, da nur eine Teilgruppe im Fokus stand. Im Unternehmen 5 kam Widerstand auch von den Frauen selbst: „Viele dachten, das ist ja peinlich, wenn man sich fördern lassen muss als Frau“ (Personalmanagerin, Unternehmen 5). Gleichzeitig wurde zum Ausdruck gebracht, dass Männer als Nicht-Betroffene Zielgruppe oft nicht involviert wurden bzw. sich nicht involvieren ließen: „Das Projekt wurde in der Männerwelt nur geduldet.“ und „Eigentlich müsste man mit den Männern anfangen zu arbeiten und nicht mit den Frauen. Um denen auch klar zu machen, dass wir diese Hemmnisse empfinden, die sie scheinbar nicht sehen“ (Personalmanagerin, Unternehmen 5). Ein Problem in diesem Unternehmen war auch, dass die Geschäftsleitung das Projekt zwar akzeptiert, aber nicht aktiv befördert hat. Ein positives Beispiel für die Einbindung von Männern und Frauen ist das Unternehmen 10. Auch in diesem Unternehmen arbeiteten alle Beteiligten an dem Kernziel, die männlich geprägte und dominierte Kommunikation im Unterneh-

men zu verändern, um die Innovationsfähigkeit zu erhöhen. Die Steuerungsgruppe, die aus der Geschäftsführung, dem Betriebsrat und ausgewählten Mitarbeiter/-innen bestand, wählte für das Projekt den Namen „Miteinander“, um breite Akzeptanz für das Projekt im Unternehmen zu schaffen. Auch die Unternehmen 7 und 9, die Maßnahmen zur lebensphasenorientierten Personalpolitik entwickelten, betonten in den Interviews, dass es darum gehe, Stereotypen zu verändern, z. B. durch die Motivation von Vätern, Elternzeit zu nehmen.

5. Fazit

Diversity Management kann auch dann gelingen, wenn nicht alle Prinzipien idealtypisch aus dem Lehrbuch umgesetzt werden. Und es gibt nicht *den* Königsweg für die Implementierung von Diversity Management. Gerade KMU haben aufgrund ihrer geringeren Personal- und Ressourcenausstattung größere Schwierigkeiten, DiM fest zu institutionalisieren und professionalisieren. Allerdings zeigen die Beispiele, dass durch die zwölfmonatige externe Prozessbegleitung erste Strukturen geschaffen werden konnten, die wiederum als Grundlage für Kulturveränderungen dienen. Voraussetzung für Unternehmen, sich mit DiM zu beschäftigen, waren jedoch immer ökonomische Problemlagen, wie z.B. der Fachkräftemangel. Während in Großunternehmen oftmals das Management die treibende Kraft für die Einführung von DiM ist, sind es in KMU überwiegend engagierte Führungskräfte der mittleren Ebene, die den Prozess anstoßen und langfristig tragen. In den Interviews wurde immer wieder hervorgehoben, dass die Beschäftigung mit dem Thema „Frauen in Führung“ zu vielen Diskussionen in der Belegschaft geführt habe. Neben den formellen Schritten, wie die Festschreibung von Zielen und Leitlinien, die Einbindung der Geschäftsführung und die Einführung konkreter Maßnahmen, sind es vor allem Veränderungen von „Mindsets“ der Organisationsmitglieder durch Partizipation und Netzwerkbildung, die zur breiten Akzeptanz und damit erfolgreichen Umsetzung von Diversity Management geführt haben. Letztendlich fördert ein enger Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis die Erkenntnis auf beiden Seiten, in welchem Verhältnis und in welcher Ausgestaltung Ökonomie und Fairness zur Entfaltung vielfältiger Potenziale beitragen können.

Literatur

ADS (2012): Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen: Von merkmalsspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit – Eine Handreichung für Verwaltungsbeschäftigte. Berlin: o. Verlag.

Bendl, Regine; Hanappi-Egger Edeltraut; Hofmann, Roswitha (2012): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas.

Bruchhagen, Verena; Koall, Iris (2010): Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen. In: Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, 939-946.

Calas, Marta B.; Smircich, Linda (2002): Introduction. Symposium: On Critical Management Studies. In: Organization, 9 (3), S. 363.

Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.) (2013): Factbook Diversity. Positionen, Zahlen, Argumente. Berlin: o. Verlag.

Cox, Taylor (1993): Cultural „diversity“ in organizations: theory, research and practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishing.

DGFP (2014): Vielfalt bereichert Unternehmen. Erfolgreiches Diversity-Management in DGFP-Unternehmen. Praxispapier 2, Düsseldorf.

Eberherr, Helga (2012): Intersektionalität und Stereotypisierung: Grundlegende Theorien und Konzepte in der Organisationsforschung. In: Bendl, R.; Hanappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement.Wien: facultas, S. 61-78.

Edding, Cornelia (2000): Agentin des Wandels. Der Kampf um Veränderung im Unternehmen. München: Gerling Akademie Verlag.

Hansen, Katrin; Müller, Ursula (2003): Diversity in Arbeits- und Bildungsorganisationen. In: Belinszki, Eszter.; Hansen, Katrin; Müller, Ursula (Hg.): Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster:Lit, S. 9-60.

Hofmann, Roswitha (2012): Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven und inklusiven Umgang mit Diversitäten in Organisationen. In: Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraut; Hofmann, Roswitha (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas, S. 23-51.

Hubbard, Edward (2004): The diversity scorecard. Evaluating the impact of diversity on organizational performance. Amsterdam u.a.: Elsevier.

Jüngling, Christiane; Rastetter, Daniela (2011): Die Implementierung von Gleichstellungsmaßnahmen: Optionen, Widerstände und Erfolgsstrategien. In: Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler, 6. Aufl., S. 25-40.

Koall, Iris; Bruchhagen, Verena; Höher, Friedrike (Hg.) (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung. Hamburg: Lit.

Krell, Gertraude; Wächter, Hartmut (Hg.) (2006): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung. München, Mering: Hampp.

Krell, Gertraude; Sieben, Barbara (2011): Diversity Management. Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In: Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler, 6. Aufl., 155-174.

Knapp, Gudrun-Axeli (2011):Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In: Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate.; Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler, 6. Aufl., S. 71-84.

Köppel, Petra (2014): Diversity Management in Deutschland: Benchmark 2014. Strategie oder Alibi? Zorneding bei München: o. Verlag.

Losert, Annett (2011): Forschungsskizze: Der Betriebsrat als Akteur im Diversity Management. In: Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler, 6. Aufl., S. 225-230.

McKinsey & Company (2011): Vielfaltsiegt! Warum diverse Unternehmen mehr leisten. Köln: o. Verlag.

Mensi-Klarbach, Heike (2012): Der Business Case für Diversität und Diversitätsmanagement. In: Bendl, Regine.; Hanappi-Egger, Edeltraut. (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas, 299-326.

Raasch, Sibylle; Rastetter, Daniela (2012): Das AGG auf dem Prüfstand. In: Alewell, Dorothea (Hg.): Rechtstaatsachen und Rechtswirkungen im Arbeits- und Sozialrecht. München, Mering:Hampp, S. 78-104.

Rastetter, Daniela (2010): Stereotype, Macht und Mikropolitik. In: Baer, Susanne; Smykalla, Sandra; Hildebrandt, Karin (Hg.): Schubladen, Schablonen, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik. Beiträge aus dem Gender-KompetenzZentrum. München: Kleine Verlag, S. 53-66.

Sieben, Barbara; Bornheim, Nicole (2011): Intersektionalität und Diversity – Achsen der Differenz in Managementkonzepten und Managementforschung. In Smykalla, Sandra; Vinz, Dorothea (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity – Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 93-111.

Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (2011) (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Stiegler, Barbara (2005): Gender Mainstreaming, Frauenförderung, Diversity oder Antidiskriminierungspolitik – was führt wie zur Chancengleichheit? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 23 (3), S. 9-21.

Stüfe, Karin (2007): Frauen sind anders – Identifikation weiblicher Erfolgstypen auf Basis einer empirischen Untersuchung. München, Mering: Hampp.

Stuber, Michael (2014): Diversity&Inclusion: Das Potenzial-Prinzip. 3. Aufl., Köln: Luchterhand.

Süß, Stefan (2010): Quo vadis Diversity-Management: Legitimationsfassade oder professionelles Management personeller Vielfalt? In: Zeitschrift für Management, 5 (3), S. 283-304.

Süß, Stefan (2012): Diversity Management – erneut auf dem Prüfstand. In: Ortlieb, Renate; Sieben,

Barbara (Hg.): Geschenkt wird einer nichts – oder doch? Festschrift für Gertraude Krell. München/ Mering: Hampp, S. 157-162.

Weiskopf, R. (2012): Von der Individualisierung und Vergemeinschaftung zur Politik der Vielheit. In: Ortlieb, R.; Sieben, B. (Hg.): Geschenkt wird einer nichts – oder doch? Festschrift für Gertraude Krell. München, Mering: Hampp, S. 175-182.

Institutionen im Wandel
Ein Blick auf Diversity in der Wirtschaft

Guido Dünnebier

1. Welche Bedeutung hat Diversity (Vielfalt) in Unternehmen?

In der Personalpolitik vieler Unternehmen gilt: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind wichtige Ressourcen für den Unternehmenserfolg. Vielfalt bzw. Diversity sind Personalthemen, die mittlerweile die meisten DAX-30-Unternehmen in ihrer Personalberichterstattung aufgreifen. Nationalität oder Zuwanderungsgeschichte der Mitarbeiter sind vor dem Hintergrund der immer globaler aufgestellten Unternehmen selten Gegenstand der Diskussion.

Vorrangige Themen sind die Integration Schwerbehinderter in Unternehmen und die gezielte Förderung von Frauen insbesondere im mittleren und oberen Management. Diesbezüglich hat Norwegen 2003 als erstes Land der Welt eine Geschlechterquote von 40 Prozent für Aufsichtsräte eingeführt. Mit Erfolg: Heute sind 42 Prozent der norwegischen Aufsichtsräte Frauen (zum Vergleich: 2003, vor dem Gesetz, waren es 7 Prozent).

Dies hat in vielen europäischen Ländern eine gesellschaftliche Debatte über Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft ausgelöst. Das Parlament der Niederlande beschloss mit großer Mehrheit, als erstes Land weltweit eine Quote für Aufsichtsräte und Vorstände einzuführen. Mit einer Quote ins operative Geschäft einzugreifen hatte sich davor noch kein anderes Land getraut. So sollen ab 2016 holländische Firmen mit mehr als 250 Mitarbeitern mindestens 30 Prozent Frauen in Vorstand sowie Aufsichtsrat haben.

In Österreich sollen bis Ende 2013 in den Unternehmen des Bundes (392 Firmen von der Finanzmarktaufsicht bis zum Theater) ein Viertel aller Aufsichtsräte weiblich sein, bis 2018 sollen es 40 Prozent werden.

In Deutschland kreist die politische Diskussion vor allem um die Frage, ob eine gesetzlich vorgeschriebene Quote notwendig erscheint, oder ob eine freiwillige Verpflichtung der Unternehmen ausreichend ist.

Bis spätestens 2020 soll der Frauenanteil in den Führungsetagen auf bis zu 35 Prozent steigen, wie aus einem im Oktober 2011 vorgestellten Katalog der DAX-Konzerne hervorgeht. Dieses Ziel ist äußerst ambitioniert vor dem Hintergrund, dass es die großen Unternehmen in den vergangenen Jahrzehnten

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_20

gerade einmal auf einen Frauenanteil von derzeit 3,7 Prozent in den Vorständen geschafft haben.

Der Anteil von Frauen an der Belegschaft von Unternehmen ist inzwischen über die öffentliche Berichterstattung vielfach verfügbar (Vgl. www.genderdax.de) und stark schwankend. Bei Unternehmen aus dem Finanz- und Gesundheitssektor liegt dieser teilweise auch deutlich über 50 Prozent, bei Technologieunternehmen oft nur bei 10-20 Prozent. Fairerweise sollten die geforderten Anteile von Frauen in Führungspositionen an deren Anteil in der Belegschaft gemessen werden. Daher sind 35 Prozent Frauenanteil in Führungsetagen von Unternehmen des Finanz- und Gesundheitssektors auf Basis des vergleichsweise hohen Frauenanteils an der Belegschaft scheinbar leichter zu erreichen als in einem Technologieunternehmen, in dem der Frauenanteil sehr viel geringer ist.

Mittelfristig lässt sich dieses Ungleichgewicht nur unwesentlich früher beheben, denn Frauen sind in Technikfächern an den deutschen Hochschulen weiterhin klar in der Minderheit. So war 2009 in den sogenannten MINT-Fächern, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, nur knapp jeder dritte Absolvent (31,4 Prozent) weiblich.

2. Die drei Treiber für Diversity

Aber welche Motivation herrscht in einem Unternehmen wirklich, Vielfalt anzustreben? Gibt es neben dem äußeren Druck durch die Öffentlichkeit und politische Vorgaben nicht noch eine andere, innere Motivation, durch Vielfalt zusätzliche Werte für das Unternehmen zu schaffen?

Nur eine solche „innere Motivation“ wird das Thema Diversity nachhaltig in Unternehmen verankern, denn ausschließlicher Druck von außen wird zu keiner nachhaltigen und durchgängigen Vielfalt führen. Denn auf Druck von außen wird in der Regel mit Verzögerung oder Aussitzen, einer minimalistischen Erfüllung von Anforderungen und einem Einsatz von einzelnen Erfolgsgeschichten zur intensiven Kommunikation reagiert.

Es lassen sich hier drei wesentliche Wertetreiber für Vielfalt in Unternehmen identifizieren:

2.1 Die Kunden

Die Kunden vieler Unternehmen finden sich in aller Welt. Es ist schon für die Produktentwicklung eine Herausforderung, z.B. Konsumgüter wie Telefone, Fernseher oder Autos für einen mehr oder weniger globalen Markt zu entwickeln. Um hier den Anforderungen der Kunden gerecht zu werden, braucht es

Vielfalt im Entwicklerteam, und dieses beschränkt sich nicht nur darauf, dass der Produktname in keiner Sprache negativ, z.B. als Schimpfwort, belegt sein darf.

Betrachten wir folgende konstruierte Situation: Ein chinesisches Unternehmen stellt die besten Maschinen zur Metallbearbeitung her und schickt eine chinesischsprechende Vertriebsmannschaft zu seinem mittelständischen Kunden nach Deutschland. Der italienische Konkurrent hat eine deutsche Vertriebsmannschaft und schon einen deutschsprachigen Ansprechpartner in der Entwicklungsabteilung sowie beim technischen Kundendienst. Die Produkte der Firma sind technisch teilweise den des chinesischen Wettbewerbers unterlegen.

Welche der beiden Firmen wird am Markt erfolgreicher sein?
Nicht, dass dies in einem Unternehmen immer und überall völlig anders ist, aber letztendlich entscheidet die Akzeptanz durch die Kunden über den wirtschaftlichen Erfolg. Dies führt zu einer deutlichen Kundenorientierung. Ein sichtbares Zeichen dafür ist Werbung. Viele Produkte sind für eine spezielle Kundengruppe maßgeschneidert und diese wird in der Werbung gezielt angesprochen: Migrantengruppen mit speziellen Telefontarifen für das Telefonat in die Heimat, Frauen nicht nur mit Mode und Kosmetik etc.

2.2 Die Gleichberechtigung und die Chancengleichheit

Für Frauen in Unternehmen gibt es immer noch eine „gläserne Decke“ innerhalb der Hierarchie, die Ihren Anteil in Führungspositionen kleiner hält als im gesamten Unternehmen.

In einer Studie der Unternehmensberatung McKinsey (McKinsey & Company, 2007) werden die Tatsachen, dass Frauen besser ausgebildet, schlechter bezahlt und in Führungspositionen unterrepräsentiert sind, intensiv beleuchtet.

Die Studie stellt – im Gegensatz zu vielen anderen Arbeiten aus diesem Bereich – diese Ungleichheit nicht nur als Verstoß gegen Gleichberechtigung und Chancengleichheit dar, sondern auch als entscheidenden wirtschaftlichen Nachteil. Chancengleichheit und Gleichberechtigung werden der Studie nach durch vier Mythen verhindert:

- Die Spielregeln werden von der Mehrheit gemacht (den Männern)
- Frauen können es einfach nicht
- Männer sind die Hauptverdiener
- Eine gute Mutter gehört zu Ihren Kindern

Diese Mythen führen zu einer Unternehmenskultur, in der Männer Entscheidungen treffen und in Führungspositionen gelangen. Diese Kultur fördert alles an-

dere als kreatives Denken außerhalb bestehender Paradigmen, aber genau dies ist notwendig, um innovativ im Wettbewerb zu bestehen.

Gleichberechtigung wird also nicht mit einem Rechtsanspruch motiviert, sondern mit der Auswirkung auf den Wettbewerb. Firmen haben oft intensiven Austausch in globalen Projekten, in der Zusammenarbeit mit Kunden und mit Rotation als Teil der Personalentwicklung, auch über Landes- und Kulturgrenzen hinweg. Innovation in diesem sich ständig ändernden Umfeld wird durch Vielfalt in der Organisation bestärkt.

2.3 Der Fachkräftemangel

Wir erinnern uns sicher noch alle an die im NRW-Wahlkampf 2000 mit dem Slogan „Kinder statt Inder“ aufgegriffene Initiative des ehemaligen Ministerpräsidenten Jürgen Rüttgers zu Green Cards für ausländische Spezialisten. Insbesondere in Zeiten wirtschaftlichen Aufschwungs sind für viele Berufsfelder Fachkräfte Mangelware, so berichtet z.B. der Verein Deutscher Ingenieure (VDI): „Fachkräftemangel kostet drei Milliarden Euro: Trotz globaler Wirtschaftskrise konnten 34.000 Ingenieurstellen nicht besetzt werden. Und 57% aller Akademiker in der Industrie sind Ingenieure“ (Spiegel-Online, 2012).

Die Personalberichterstattung der Unternehmen dient also auch dem Zwecke, sich als attraktiver Arbeitgeber darzustellen. Als Recruitingmaßnahme werden immer häufiger Profile von einzelnen Mitarbeitern vorgestellt, und hierbei finden sich sehr ausgewogene Parität der Geschlechter, viele unterschiedliche Biographien und der eine oder andere Mitarbeiter mit Zuwanderungsgeschichte. Ob aber die Realität außerhalb der Hauptverwaltungen der großen Unternehmen so offen und vielfältig ist, sei dahingestellt.

Viele Firmen tragen das Thema Vielfalt auch offensiv nach außen, als Beispiel sei hier Ford Deutschland mit seiner Unternehmensbroschüre „Vielfalt als Stärke“ genannt. Dazu merkte Ulrich Schumacher, Vorstand Personal- und Sozialwesen der Ford-Werke AG: „Diversity ist keine idealistische Angelegenheit, diese Strategie ist sowohl gut für die Beschäftigen als auch für's Geschäftsergebnis“ (4 Managers, 2012).

Viele Unternehmen haben erkannt: der Unternehmenserfolg kann durch erhöhte Produktivität gesteigert werden, wenn man die Vielfalt der Mitarbeiter wahrnimmt, wertschätzt und gezielt einsetzt. Am Beispiel Ford lässt sich das konkret an folgenden Punkten festmachen:

- Die ethnisch-kulturelle Vielfalt nimmt zu: in Deutschland besonders der Markt für Produkte für Bürger mit türkischen Wurzeln
- Die Geschlechter-Vielfalt wird wichtiger: Frauen als Kauf-Entscheidende

und als Mitarbeiterinnen werden für die Unternehmen zunehmend attraktiver
- Die Generationen-Vielfalt wird markant: Der demographische Wandel hat Auswirkungen auf die Firmen, die die Zielgruppe der „jünger bleibenden Alten“ für sich entdeckt haben
- Die Menschen mit Behinderung sind (potenzielle) Mitarbeiter und Kunden

3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum öffentlichen Dienst

3.1 Diversity ist in Unternehmen ein Thema von Partizipation und Teilhabe

Die Diskussion um eine Frauenquote in den Vorständen und Aufsichtsräten bescheinigt der Diskussion über Vielfalt eine ganz andere Dimension als an vielen Stellen im öffentlichen Dienst: Hier geht es nicht um eine pure Quote in der Organisation (welche unterhalb der Führungsetagen mit wesentlich weniger Machtverlust bzw. -gewinn verbunden ist), sondern um eine echte Partizipation und Teilhabe an Macht und Entscheidungen.

Die Diskussion wird in der Wirtschaft gleichermaßen auf der Ebene einer absoluten Quote als auch auf Basis der Repräsentanz in Führungsetagen geführt. Die drei oben genannten Treiber differenzieren nicht zwischen Vielfalt auf den unteren Hierarchieebenen zum Ansprechen einer bestimmten Zielgruppe (wie z.B. bei Polizei, Schule oder im öffentlichen Dienst) und Vielfalt in den Entscheidungsgremien.

3.2 Diversity wird in Unternehmen durch den Wettbewerb befördert

Die Kunden fordern von den Unternehmen Vielfalt im Produktportfolio als Antwort auf die Vielfalt im Kundenstamm. Vielfalt ist letztendlich ein wirtschaftlicher Faktor.

Und wer sind die Kunden beim öffentlichen Dienst? Folgende Situation ist sicherlich mehr als nur eine Anekdote und kann so oder so ähnlich täglich passieren: Ein beruflich erfolgreicher Migrant entscheidet sich nach vielen Jahren des Lebens und Arbeitens in Deutschland für einen Antrag auf Einbürgerung. Dies sicherlich nicht nur aus opportunistischen Gründen, weil ein Deutscher Pass das Leben und Arbeiten in diesem Land manchmal einfacher macht, sondern weil dieses Land nach vielen Jahren zur Heimat geworden ist. Der Antragsprozess ist wie viele Verwaltungsprozesse nicht nur mit Freude verbunden, über dem einen oder anderen Formular flucht man auch mehr als einmal. Nach

einiger Zeit liegt der Brief im Briefkasten: „Ihre Einbürgerungsurkunde kann beim zuständigen Ausländeramt abgeholt werden“. Emotional bewegt geht man zum Amt, bekommt die Urkunden überreicht und wird beglückwünscht, kommt mit dem Sachbearbeiter ins Gespräch und stellt die Frage: „Warum arbeiten im Ausländeramt eigentlich nur Deutsche?“ Die Antwort darauf: “Ach wissen Sie, mit den Ausländern will doch keiner so gerne zusammenarbeiten“ und die Gegenfrage: „Aber Sie haben mir doch gerade die Einbürgerungsurkunde überreicht, ich bin jetzt auch Deutscher!“, und die abschließende Antwort: „Nee, wissen Sie, Ausländer bleibt am Ende doch Ausländer“! Hier ist sicherlich nicht der Kunde König!

In welchen Bereichen des öffentlichen Dienstes ist der „Kunde“, also der Bürger, noch näher und direkter an der Dienstleistung? Im Bereich Kunst und Kultur, also bei Museen, Theatern, Opern und Konzerthäusern sind Migranten genauso wenig als Zuschauer und Besucher wie auch als Handelnde präsent. Der Berliner Staatssekretär für kulturelle Angelegenheiten fordert in der Wochenzeitung „Die Zeit“ aus Anlass der Ernennung einer türkischstämmigen Intendantin für das Gorki Theater in Berlin eine Quote für Migranten.

Nicht, dass dies in einem Unternehmen immer und überall völlig anders ist, aber letztendlich entscheidet dort die Akzeptanz durch die Kunden über den wirtschaftlichen Erfolg. Und die daraus hervorgerufenen Veränderungen haben in den letzten Jahren an Dynamik zugenommen. Wer hätte vor fünf oder zehn Jahren die heutige Bedeutung von China sowohl als Kunden für deutsche Produkte als auch als Konkurrenz für deutsche Firmen vorhergesehen?

Und welcher Kunde fordert Veränderung, Wirtschaftlichkeit und Effizienz im öffentlichen Dienst?

Hier resultiert der Druck durch zu Wirtschaftlichkeit und Effizienz aufgrund der leeren Kassen der öffentlichen Hand zu langsamen Veränderungen, aber ein Einfluss der Kunden ist in dem o.g. Bereich selten sichtbar.

3.3 Quoten und Druck von außen schaffen keine nachhaltige Vielfalt

Die wesentlichen Treiber für Vielfalt in der Wirtschaft sind die Kunden, der Fachkräftemangel und die Gleichberechtigung. Zwei der drei Treiber sind direkt den inhärenten wirtschaftlichen Interessen zuzuordnen, und nur die Gleichberechtigung hat neben der Dimension „Mitarbeiterzufriedenheit“ auch noch eine externe regulierende Dimension. Auch Argumentationen für Vielfalt begründen diese über Wirtschaftlichkeit, Produktivität oder Innovation und nicht über externe (legislative) Zwänge. Quoten oder andere Arten von Einflussnahme durch den Gesetzgeber und die Gesellschaft können die Erhöhung der Vielfalt in Un-

ternehmen beschleunigen, nachhaltig wird diese nur durch die inhärente Motivation „Wirtschaftlichkeit“.

Wie geschieht diese Einflussnahme der Kunden im öffentlichen Dienst? In der Legislative kann der „Kunde“ als Wähler direkten Einfluss nehmen, in der Exekutive fehlt dieses Instrument. Die Steuerung von Vielfalt erfolgt durch Appelle und Quoten, ergänzt durch Argumente zur Qualität der Dienstleistung. Welche dieser Steuerungsinstrumente führt zu einer nachhaltigen Vielfalt? Quoten und Appelle werden kommunikativ durch einzelne Erfolgsgeschichten und Lebensläufe genutzt. Einzig die höhere Qualität der Dienstleistung kann aber zu einer nachhaltigen Vielfalt führen.

Literatur

McKinsey & Company (2007): Women Matter 1 – Gender diversity, a corporate performance driver. Abrufbar unter:

http://www.mckinsey.at/downloads/publikation/women_matter/Women_Matter_1_brochure.pdf (Stand: 08.08.2014).

Spiegel-Online (2012): VDI-Studie: Ingenieurmangel kostet deutsche Wirtschaft Milliarden. Abrufbar unter: http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/studie-fachkraeftemangel-kostet-die-wirtschaft-milliarden-a-828777.html (Stand: 10.08.2014)

4 Managers (2012): Diversity Management. Abrufbar unter: http://4managers.de/management/themen/diversity-management/(Stand: 20.07.2014).

Verwaltung

Integration, Gender und Vielfältiges mehr
Wie kommunale Verwaltungen Diversitätspolitiken gestalten und nutzen können

Sibel Kara
Andreas Merx

1. Einleitung

Viele deutsche Kommunen sind schon lange „Orte der Vielfalt". Im Kontext von Einwanderungs- und Integrationsprozessen, der aktuell deutlichen Zunahme von geflüchteten Menschen aus den Kriegs- und Krisengebieten der Welt, Globalisierung sowie europäischer, internationaler und transnationaler Mobilität, dem demografischen Wandel, der sich gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt mit dem Vierklang „weniger, älter, bunter und weiblicher" zusammenfassen lässt, sind sie es heute wohl mehr denn je.

Einige kommunale Verwaltungen reagieren auf diesen deutlichen Wandel der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die zu einem mehr an Vielfalt im Handeln nach innen und außen geführt haben, mit einer deutlichen Veränderung ihrer bisherigen Integrations- und Gleichstellungsstrategien. Akteur/innen aus den schon länger etablierten (Diversity-)Säulen der Integrationspolitik und des Gender Mainstreamings können dabei als wichtigste Treiber/innen für eine zunehmende Vernetzung kommunaler Gleichbehandlungspolitiken in Bezug auf verschiedene Zielgruppen und der Etablierung kommunaler Diversitätspolitiken betrachtet werden.

Der hier vorliegende Beitrag will zunächst einige wichtige Motivationsfaktoren und Leitlinien für die Gestaltung kommunaler Diversitätspolitiken beleuchten, dann auf die damit verbundenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ziele und Vorteile eingehen und anhand einiger Beispiele aufzeigen, wie diese von ausgewählten Kommunen jeweils dargestellt werden. Weiterhin werden anhand weiterer Fallbeispiele unterschiedliche Wege von einem Nebeneinander eindimensionaler Strategien zu horizontalen und ganzheitlichen Diversitätspolitiken aufgezeigt. Abschließend werden einige zentrale Erfolgsfaktoren und Hindernisse der konkreten Umsetzung aufgeführt, Anregungen für die schwierige Frage der Ressourcengewinnung gegeben und zuletzt einige Thesen

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_21

für die weitere Entwicklung des Ansatzes im Kontext kommunaler Verwaltungen formuliert.

2. Rahmenbedingungen und zentrale Leitlinien von kommunalen Diversitätspolitiken

Zentrale Faktoren für die wachsende Bedeutung, sich mit Diversity-Ansätzen zu befassen, sind – für Kommunen genauso wie für die stärker profitorientierten Unternehmen, die den betriebswirtschaftlichen Ansatz des Diversity Managements schon länger für sich entdeckt haben – die gewandelten Rahmenbedingungen wirtschaftlichen und politischen Handelns. Diese haben eine zunehmende Vielfalt an Lebens- und Arbeitsformen in Gesellschaft und Wirtschaft hervorgebracht.

Die wichtigsten Motivationsfaktoren lassen sich stichwortartig zusammenfassen: Globalisierung und damit verbundene Internationalisierung von Arbeits- und Absatzmärkten; der europäische Integrationsprozess; Veränderungen durch Einwanderungs- und Integrationsprozesse sowie die derzeit deutlich angewachsene Anzahl von geflüchteten Menschen in deutschen Kommunen und die damit einhergehende gewachsene ethnisch-kulturelle und auch religiöse Vielfalt (bei gleichzeitiger Abnahme der Bedeutung christlicher Glaubensüberzeugungen); der demografische Wandel; Wertewandel und Individualisierungstendenzen, die dazu geführt haben, dass Menschen sich immer weniger nur als Zugehörige von gesellschaftlichen Gruppen („Frauen“, „Männer“, „Migrant/innen“, „Behinderte“ etc.) betrachten, sondern ihre Zugehörigkeit zu vielen gesellschaftlichen Gruppen zugleich betonen und vor allem in ihrer umfassenden Individualität und Persönlichkeit wahrgenommen werden wollen (z.B. als jüngere, türkischstämmige, in Deutschland geborene und aufgewachsene, atheistische, studierte Frau und Berlinerin, die in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft mit zwei Kindern lebt und Führungskraft in einer deutschen Kommunalverwaltung ist); das veränderte Rollenverständnis von Frauen und die immer mehr zunehmende Erwerbsbeteiligung einer immer besser ausgebildeten Generation junger Frauen; einem immer interkulturelleren und internationaleren Arbeitsmarkt bei steigender durchschnittlicher Qualifizierung der Arbeitsnehmer/innen mit Migrationshintergrund bzw. aus dem europäischen und internationalen Ausland; einer breiten Palette unterschiedlicher Beziehungs- und Familienformen von Frauen und Männern und damit einhergehend sehr unterschiedliche aber insgesamt stark zunehmende Bedarfe nach einer besseren Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf; der Wandel des Selbstverständnisses von Menschen mit anderen

physischen und psychischen Befähigungen sowie einem gewachsenen Selbstbewusstsein von Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierungen.

Ein weiterer wichtiger Treiber für die Gestaltung von horizontalen, viele Aspekte gleichzeitig beachtenden, Diversitätspolitiken waren auch die rechtlichen Herausforderungen durch die europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien und deren Umsetzung im deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Dieses verpflichtet in seinem § 1 auch kommunale Verwaltungen, Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft oder von rassistischen Zuschreibungen, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen. Die hier genannten Diskriminierungsmerkmale entsprechen den sog. Kerndimensionen in Diversity-Konzepten und so war es – ähnlich wie in den USA oder dem Vereinigten Königreich, wo Unternehmen und Verwaltungen ebenfalls mit Diversity-Konzepten auf die Anforderungen aus dem Antidiskriminierungsrecht reagierten – naheliegend, dass auch deutsche Kommunen den Diversity-Ansatz als Möglichkeit der positiven Gestaltung und Wendung des gesetzlichen Antidiskriminierungsauftrags erkannten und nutzten (Vgl. dazu Merx/ Vassilopoulou 2007).

Etwas paradigmatisch zugespitzt lässt sich sagen, dass herkömmliche Integrations- und Gleichstellungsansätze häufig – verbunden mit einem vor allem sozialpolitischen Motiv der Hilfe und Unterstützung benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen („den Frauen“, „den ausländischen Mitbürger/innen“, „unseren behinderten Mitarbeiter/innen“, „allen Frauen nach der Kinderpause“) – mit einem starken Defizit- und Minderheitenansatz einhergingen. Ausgehend von der „Norm“ des männlich, weißen, „deutschstämmigen“, heterosexuellen, mittelalten, nicht-behinderten und christlich geprägten Menschen/Mitarbeitenden bzw. Bürger/in wurden stark zielgruppenorientierte Maßnahmen entwickelt und breit für diese Gruppen angeboten und umgesetzt. In hoch individualisierten kommunalen Gesellschaften und vielen kommunalen Vierteln, in denen z.B. die Bürger/innen mit Migrationshintergrund – zumindest bei den jüngeren Menschen unter 25 Jahren – häufig schon die quantitative Mehrheit bilden, stimmen diese alten Annahmen von „Normalität“ und „Abweichung“ sowie von „Mehrheit“ und „Minderheit“ zum Teil schon lange nicht mehr. Weiterhin sind etwa die ethnischen „Gruppen“ heutzutage von einer enormen Heterogenität z.B. in Bezug auf Faktoren wie soziale Lebenslagen, Bildungsgrad, Alter, Geschlecht, Aufenthaltsstatus, familiäre Situationen, sexuelle Identitäten oder religiöse Bindungen geprägt. Ähnliches ließe sich auch in Bezug auf „die Frauen“ sagen, die sich z.B. hinsichtlich Familienstand, Elternschaft, Work-Life-Balance, sozialer Lebenslage, Bildungsweg, Alter, ethnischen, sexuellen Identitäten etc. ebenfalls stark differenzieren. Eher eindimensionale Gleichstellungspolitiken, wie in der

alten „Frauenförderung“ oft gebräuchlich, werden den sehr individuellen Lebenslagen und Bedürfnissen vieler Frauen heute immer weniger gerecht.

Angesichts dieser enormen Pluralität unserer kommunalen Gesellschaften, die sich über die Kategorien „Geschlecht“ bzw. „Gender“ oder „ethnische Herkunft“ hinaus genauso gut in Bezug etwa auf „ältere Menschen“, „Menschen mit Behinderungen“ oder Lesben, Schwule, Trans- und Bisexuelle Menschen feststellen lässt, spricht der kanadische Soziologe Steven Vertovec vor allem mit Blick auf hypertransnationale und -mobile Großstädte wie Toronto, London oder in Deutschland Frankfurt am Main von einer „Super-Diversity“ (Vgl. Vertovec 2011). Es kann dahingestellt bleiben, ob man das ohnehin komplexe Verständnis, welches mit Diversity-Ansätzen einhergeht, durch einen weiteren (durchaus werbewirksamen) Begriff wie den der „Super-Diversity“ nicht noch komplizierter darstellt, als die Dinge ehedem schon sind. Was die soziologische Feinheit der Analyse angeht, wie sie Vertovec zum Beispiel in seiner Beschreibung der Stadtgesellschaft Frankfurts vorlegt, die zugleich eine wichtige Grundlage der Ausarbeitung des neuen Integrations- und Diversitätskonzepts der Stadt Frankfurt am Main war (welches im Untertitel auch als „Vielfalts- und Vernetzungspolitik“ bezeichnet wird), kann man diese in ihrer Differenziertheit nur grundlegend bestätigen. Und somit weiteren Abschied nehmen von althergebrachten Annahmen und Konzepten in der Integrations- und Gleichstellungspolitik (Vgl. Vertovec/Römhild 2009).

Zusammenfassend lassen sich einige zentrale Leitlinien Diversity-orientierter kommunaler Politiken benennen.

2.1 Paradigmenwechsel in der Gleichbehandlungspolitik

Abkehr von rein zielgruppenorientierten Politiken mit Minderheitenperspektive und Defizitansatz sowie Entwicklung von zielgruppenübergreifenden Gesamtkonzepten eines konstruktiven und wertschätzenden Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt

2.2 Stärkere Betonung von Individualität und Intersektionalität

Es wird ein größerer Wert auf individuell passende Ansätze und Maßnahmen gelegt und der Faktor der Mehrfachzugehörigkeit aller Bürger/innen zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gleichzeitig wird stärker berücksichtigt. Dies soll auch dazu dienen, die klassischen Fallen herkömmlicher Gleichbehandlungspolitiken wie etwa die Ethnisierung oder Kulturalisierung eigentlich meist eher sozialer oder bildungsspezifischer Probleme und komplexer Lebens-

lagen oder der Biologisierung komplexer Lebenslagen von Frauen zu überwinden.

2.3 Dezidierte Chancenorientierung

In Anlehnung an das Diversity-Leitbild der Bundeshauptstadt Wien lässt sich diese wie folgt umschreiben: Die Unterschiedlichkeit und die vorhandene Vielfalt der kommunalen Bevölkerung sowie die Gesamtheit der Errungenschaften, Erfahrungen, Tätigkeiten und Kompetenzen aller Bürger/innen wird als gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Chance und Potential für Entwicklung gesehen (Vgl. Struppe 2008).

2.4 Von Integration zu Diversity und Inklusion

Ausgehend von diesen veralteten Vorstellungen gingen herkömmliche Gleichbehandlungsstrategien oft mit der Erwartung einher, dass der/die einzelne Mitarbeitende oder Bürger/in sich in bestehende Strukturen bzw. die Gesellschaft „integrieren“ müsse. Diversity Management macht hingegen eine gelungene Mitarbeit und gesellschaftliche Teilhabe weniger von der individuellen „Integrationsleistung“ oder Anpassung an eine Norm abhängig. Es versucht in einem umfassenderen Verständnis von Inklusion, Rahmenbedingungen so zu gestalten und bestehende Strukturen entsprechend zu verändern, dass jede/r Einzelne in seiner individuellen Vielfalt von Anfang an als zugehörig betrachtet werden kann (Vgl. Alicke 2013).

2.5 Vielfalt als Selbstverständlichkeit und Normalfall

Diversity ist kein buntes Regenbogenprogramm für „Minderheiten“ oder „die Anderen“. „Deutsche“, weiße, mittelalte, heterosexuelle Männer oder Frauen sind in Bezug auf die oben genannten weiteren Kategorien ebenso vielfältige „Gruppen“. Sie haben somit auch auf verschiedenen Ebenen vielfältige Gemeinsamkeiten z.B. mit Angehörigen anderer ethnischer Herkünfte. Ein deutscher und ein türkischer Auszubildender können (in Anlehnung an Krell/Sieben 2011) etwa in Bezug auf das Aufwachsen im gleichen Stadtviertel, den gleichen Schul- und Ausbildungsgang, eine ähnliche soziale Herkunft, über viele Jahre gemeinsame Sportaktivitäten, eine vergleichbare Peer-Group, Musikvorlieben und Freizeitverhalten wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede miteinander haben, während sie sich beide von ihrem 60-jährigen Ausbilder doch in vielerlei Hinsicht sehr stark unterscheiden werden. Wir sind also alle vielfältig

und haben zugleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug zu anderen Menschen.

In einer pluralen und heterogenen Kommune ist Vielfalt somit meist eher der Normalfall als das Auffällige oder Besondere oder gar „Exotische“. Vielfalt sollte daher zunächst einmal als unaufgeregte Selbstverständlichkeit betrachtet werden und mit gelassenem Blick eine entsprechende Alltagspraxis in einem von innen und aussen von zunehmender Vielfalt geprägten Umfeld gestaltet werden (Vgl. zu letzteren beiden Paradigmenwechseln Merx/Yazar 2014).

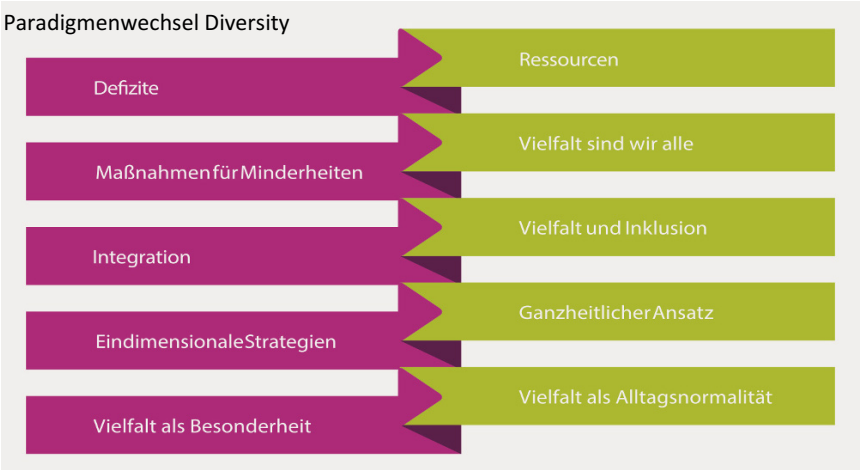

Abb. 1: Charta der Vielfalt (2014)

3. Vorteile von Diversity für kommunale Verwaltungen

In verschiedenen Studien und Beiträgen wurden wiederholt zentrale betriebswirtschaftliche Argumente für Diversity Management zusammengefasst. Im deutschsprachigen Kontext haben vor allem Krell/Sieben (aufbauend auf Cox/Blake 1991) die wichtigsten Argumentationslinien skizziert und ergänzt. Als wichtigste Argumente nennen Krell/Sieben:

- Beschäftigtenstrukturargument
- Kostenargument
- Kreativitäts- und Problemlösungsargument
- Personalmarketingargument
- Marketingargument

- Finanzierungsargument
- Flexibilitätsargument;
- Internationalisierungsargument (Vgl. Krell/Sieben 2011).

In Anlehnung an die Ausführungen zu den betriebswirtschaftlichen Argumenten von Krell/Sieben und Stuber (Stuber 2009) lassen sich diese für den Verwaltungskontext „übersetzen“ und um im Verwaltungskontext wichtige ethische und rechtliche Nutzenbegründungen ergänzen.

3.1 Die Verwaltung als attraktiver Arbeitgeber

Verwaltungen, die Vielfalt gezielt fördern, haben bessere Wettbewerbsbedingungen bei der Gewinnung von immer wichtiger werdenden Zielgruppen auf dem Arbeitsmarkt wie etwa Frauen oder Menschen mit Migrationshintergrund. In der Konkurrenz um Arbeitskräfte etwa mit Wirtschaftsunternehmen, können Vielfalt, eine offene Kultur und das Bekenntnis zu Antidiskriminierung wichtige Argumente sein, die eine Verwaltung als Arbeitgeber attraktiv machen.

3.2 Verbesserung von Kund/innenorientierung

Eine vielfältig zusammengesetzte Verwaltungsbelegschaft wird angesichts einer zunehmenden Vielfalt bei den Bürger/innen eine höhere Kund/innenzufriedenheit erreichen können. Informationen, Angebote und Dienstleistungen der Verwaltung können zielgerichteter gestaltet werden.

3.3 Bessere Repräsentation der vielfältigen Gesellschaft in der Verwaltung

Verwaltungen setzen auch gezielt auf personale Vielfalt, um die plurale Gesellschaft besser in ihren eigenen Strukturen abzubilden. Dadurch ist längerfristig auch eine größere Akzeptanz der Verwaltung bei allen Bürger/innen möglich.

3.4 Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung

Diversity-Prozesse durch Verwaltungen sind auch Ausdruck der Übernahme gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung. Wichtige demokratische Werte wie Chancengleichheit, Gleichberechtigung, die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und die Förderung des friedlichen Zusammenlebens in einer internationalen Bürger/innengesellschaft können durch Diversity-Prozesse unterstützt werden. Diesen Aspekt betonen Verwaltungen deutlich stärker als Wirtschaftsunternehmen.

3.5 Kompetenter Umgang mit Vielfalt und mehr Kreativität

In einem von stetem Wandel geprägten, vielfältigen Umfeld müssen Verwaltungen kompetent mit unterschiedlichen Beschäftigten und Bürger/innen umgehen können. Durch vielfältige Erfahrungen, Sichtweisen und Fähigkeiten können heterogene Belegschaften oft flexibler und kreativer auf neue Herausforderungen reagieren, als sehr homogene Belegschaften.

3.6 Verbessertes Betriebsklima und erhöhte Mitarbeiter/innenmotivation

Durch individuelle Wertschätzung und gelungene Integration aller Mitarbeiter/innen können Motivation und Zufriedenheit der Belegschaften erhöht werden. Spannungen und Diskriminierung werden verringert. Indirekte Kosten durch Unzufriedenheit, Demotivation und Konflikte nach Diskriminierungsfällen können reduziert werden.

3.7 Standortfaktor Vielfalt

Diversity kann die Attraktivität von Kommunen, Städten, Landkreisen und Bundesländern als Wirtschaftsstandorte erhöhen. Im Zeitalter zunehmender Konkurrenz um Unternehmensansiedlungen und internationale Fachkräfte werden ein weltoffenes Klima und eine Kultur der Wertschätzung von Vielfalt immer wichtigere Standortfaktoren. Internationale Studien zeigen, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen hohen Innovations- und Wachstumsraten und einem kreativen, von Weltoffenheit und Toleranz geprägten Klima von Wirtschaftsstandorten gibt.

3.8 Erfüllung des gesetzlichen Antidiskriminierungsauftrags

Bereits der Grundgesetzartikel 3 Abs. 3 verpflichtet zu einem Diskriminierungsschutz, an dem das Handeln von Verwaltungen orientiert sein muss. Im Zuge der Umsetzung der Europäischen Gleichbehandlungsrichtlinien im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) ist der Diskriminierungsschutz 2006 nochmals weiter verbessert und ausgeweitet worden. Er beinhaltet nun ein grundsätzliches Diskriminierungsverbot aufgrund des Alters, einer Behinderung, der ethnischen Herkunft oder rassistischer Zuschreibungen, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung oder der sexuellen Identität. Die aufgeführten Kategorien sind identisch mit den Kerndimensionen von Diversity-Konzepten. Verwaltungen reagieren darauf in der Umsetzung des AGG, indem sie horizontale Diversity-Konzepte anwenden, die alle sechs Diversity-Dimensionen gleichzeitig in den

Blick nehmen. So versuchen Verwaltungen, den rechtlichen Anforderungen auch proaktiv und positiv zu begegnen (Vgl. zu den Vorteilsargumenten insgesamt Merx 2013).

Einige exemplarische Praxisbeispiele zeigen, wie Verwaltungen diese verschiedenen Argumente für Diversity für sich vor Ort übersetzen und in der Außendarstellung kommunizieren.

3.9 Praxisbeispiel 1: Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS Berlin) – Projekt „Berlin – Stadt der Vielfalt. Implementierung wirksamer Diversity-Strategien durch die Berliner Verwaltung“

„Die Berliner Verwaltung steht vor der Aufgabe, mit dieser Vielfalt umzugehen. Zum einen wird von ihr als größter Arbeitgeberin des Landes erwartet, die Heterogenität der Bevölkerung abzubilden und einen gelungenen Umgang mit dieser zu finden. Zum anderen muss die Verwaltung als Dienstleisterin darauf achten, bei der Konzeption und Anpassung von Verwaltungsdienstleistungen stets die gesellschaftliche Vielfalt zu berücksichtigen“ (Landesstelle für Gleichbehandlung 2011, S. 5).

In einer Bestandsaufnahme zum Umgang mit Vielfalt in der Berliner Verwaltung (Vgl. Landesstelle für Gleichbehandlung 2011) wurden die zentralen Argumente für den Nutzen durch Diversity-Maßnahmen abgefragt und entsprechend zusammengefasst. Als mögliche positive Effekte wurden genannt:

„Die Zusammensetzung der Belegschaft ist vielfältiger geworden; Neue Potenziale der Beschäftigten werden entdeckt und genutzt; Neue Ideen für Produkte und Dienstleistungen entstehen; Angebote der Behörde werden von der breiten Bevölkerung genutzt; Das Image der Behörde hat sich verbessert; Fehlzeiten haben sich verringert; Das Betriebsklima hat sich verbessert“ (Landesstelle für Gleichbehandlung 2011, S. 53).

3.10 Praxisbeispiel 2: Integrationsorientiertes Diversitätsmanagement der Stadt Wien

Wien gilt im deutschsprachigen Raum als eines der besten Beispiele für die Entwicklung eines Diversity Managements durch eine Verwaltung und kann aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen und zahlreicher prämierter Konzepte auch für deutsche Verwaltungen eine sehr gute Orientierung bieten. Als *„Gute Gründe für Diversitätsmanagement“* werden hier auf der Website der Bundeshauptstadt genannt:

- „Passende Produkte beziehungsweise Dienstleistungen für alle Kundinnen und Kunden der Stadt Wien anzubieten bedeutet höhere KundInnen-Zufriedenheit.
- Die Stadt als attraktive Arbeitgeberin zu positionieren bedeutet, einen entscheidenden Vorsprung im Wettbewerb um die klügsten Köpfe.
- Wertschätzender Umgang mit allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedeutet höhere Arbeitszufriedenheit, weniger Fluktuation und damit eine Effizienzsteigerung.
- Diversitätsmanagement umzusetzen bedeutet, Antidiskriminierungsarbeit zu leisten.
- Diversitätsmanagement umzusetzen bedeutet für jede Organisation in Folge auch Kostenersparnis“ (Vgl. Stadt Wien Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe).

3.11 Praxisbeispiel 3: Projekt „Vielfaltsmanagement“ der Stadt Mannheim

Leitziel des Projekts ist „die Vielfältigkeit der Bevölkerungsstruktur in der Mannheimer Stadtverwaltung abzubilden“ und darüber hinaus „ein diskriminierungsfreies Arbeitsumfeld“ (Vgl. Stadt Mannheim, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe) zu schaffen. Das Projekt ist Teil der allgemeinen Verwaltungsmodernisierung, mit der der Oberbürgermeister Mannheims (in Anlehnung an die Quadratestruktur der Innenstadt) unter dem Titel „CHANGE² – Wandel im Quadrat“ zu einer der modernsten Stadtverwaltungen Deutschlands machen will.

3.12 Praxisbeispiel 4: Die Diversity-orientierte Integrationspolitik in Stuttgart

„Es ist unser Ziel, die aktive Teilnahme der Einwanderer an kommunalen Dienstleistungen zu erhöhen und dadurch die Voraussetzungen für eine gelungene Integration zu verbessern. Dazu wollen wir auch den Anteil der Einwanderer an den Beschäftigten der Stadtverwaltung erhöhen“ (Schuster 2012, S. 60). „Es ist unser Ziel, die „besten Köpfe“ gezielt zu fördern, in unseren Städten zu halten und möglichst neue hinzuzugewinnen. Nur mit diesen besten Köpfen werden wir langfristig auch die besten Produkte herstellen und exportieren können und damit unserer Wettbewerbsfähigkeit behalten“ (ebd., S. 21).

4. Wie der Übergang von Gender und Integration zu Diversity in kommunalen Verwaltungen gestaltet werden kann

Der Personal- und Organisationsentwicklungsansatz Diversity Management lässt sich auch als Gesamtheit aller Maßnahmen einer gezielten Nutzung, positiven Gestaltung und bewussten Förderung personaler (und kommunaler) Vielfalt im Sinne eines produktiven und wertschätzenden Umgangs mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in einer vielfältigen Belegschaft beschreiben. Gleichermaßen wird mit Diversity-Strategien auch ein breites Bündel verschiedener Maßnahmen, Angebote, Dienstleistungen und Produkte für immer vielfältigere Bürger/innen entwickelt und umgesetzt.

In kommunalen Verwaltungen kommen die stärksten Impulse für einen Übergang von stark versäulten eindimensionalen Gleichbehandlungspolitiken und dem Übergang zu horizontalen Diversitätsstrategien, wie erwähnt, bisher am ehesten aus den Bereichen des Gender Mainstreamings und der Integrationspolitik. In diesen beiden etablierten Säulen ist das Bewusstsein, dass z.B. Gender-Arbeit nicht mehr ohne interkulturelle (und weitere) Konzepte gedacht und gemacht werden kann sowie interkulturelle Konzepte ohne die Beachtung von genderspezifischen (und weiteren) Aspekten zum Scheitern verurteilt sind, durch die faktische Zunahme der Schnittmengen in der alltäglichen Arbeit zunehmend gewachsen. Die heutige Diversitätsabteilung der britischen Stadt Birmingham hat bspw. ihre ersten Wurzeln in der Zusammenlegung der Abteilungen für Gender, Ethnie/“Race“ und Menschen mit Behinderungen, als auch hier deutlich geworden war, dass eine getrennte Behandlung der Bereiche aufgrund zunehmender Schnittmengen und Mehrfachzugehörigkeiten und – diskriminierungen immer weniger Sinn macht und die Bereiche immer stärker zusammen gedacht und entsprechend gestaltet werden müssen.

Diversity ist in dieser Hinsicht wie ein Dach über den erfolgreichen Säulen des Gender Mainstreamings, interkulturelle Öffnung, Behindertenarbeit/ Inklusion, Maßnahmen für Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung, Work-Life-Balance etc. zu sehen. Die Säulen und dimensionsspezifischen Aspekte haben weiterhin ihre Berechtigung und bleiben wichtig, nur eben in einem stärker vernetzten Ansatz, der die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die wechselseitigen Verflechtungen und Mehrfachzugehörigkeiten stärker beachtet. Nach einer Zusammenlegung verschiedener und zuvor eher getrennt bearbeiteter Felder erfolgen dann zum Teil meist recht lange Vernetzungs- und Komplexitätserweiterungsschleifen. Dabei müssen die zentralen Akteur/innen stark darauf achten, die Verwaltungsorganisation und die Verwaltungs-mitarbeiter/innen nicht mit zu viel Komplexität auf einmal und zu raschen „Vielfaltsschüben“ zu überfordern oder zu überlasten und möglichst alle von Anfang an mit auf den

Weg zu nehmen. Diversity braucht Zeit und der komplexe Diversity-Ansatz bedeutet oft lange und dicke Bretter zu bohren und selbst auch immer wieder flexibel und reflexiv gestaltend zu bleiben.

Kommunale Verwaltungen, die sich auf dem Weg zu mehr Vernetzung und Vielfalt machen, gehen dabei je eigene Wege. Das macht auch Sinn in Hinblick auf die je vorhandene Vielfalt, Ressourcen, Ziele und spezifischen Eigenheiten der kommunalen Verwaltungen. Diese Vielfalt an unterschiedlichen, je möglichst passgenauen Wegen, drückt sich auch in den je unterschiedlichen institutionellen Verankerungen der Diversitätspolitiken aus. Einige Kommunen entscheiden sich zunächst für die Einrichtung externer oder untergeordneter Einrichtungen, wie etwa „Diversity-Kompetenz-Zentren". Noch nicht direkt in der Verwaltung verankert, soll stärker von außen Diversity in die Verwaltung gebracht werden. Andere entscheiden sich für die Benennung einer/eines Diversity-Beauftragten, die/der vor allem die Kommunikation und Vernetzung zwischen den bereits bestehenden Beauftragten und relevanten Handlungsfeldern wie etwa Personal, Organisation, Bildung, Arbeit, Wirtschaft und Kultur moderieren und steuern soll. Ein geeigneter erster Schritt kann auch die Einrichtung eines Runden Tisches oder einer Querschnitts-AG „Diversity" sein, in der die verschiedenen Beauftragten und Vertreter/innen der oben genannten Handlungsfelder sitzen und gemeinsam z.B. ein Leitbild, Konzept und Maßnahmenkatalog zur Gestaltung des kommunalen Diversitätsmanagements entwickeln. Einige Fallbeispiele können die oft recht unterschiedlichen Entwicklungspfade gut illustrieren.

4.1 Fallbeispiel 1: Bundeshauptstadt Wien

Ein gutes Beispiel für die oft über viele Jahre dauernden Vernetzungs- und Komplexitätsprozesse ist etwa die österreichische Bundeshauptstadt Wien. Hier bestand unter dem Label „Diversitätspolitik" zunächst weiterhin eine sehr enge Ausrichtung auf die Dimension der ethnisch-kulturellen Herkunft, nun aber stärker mit einer dezidierten Chancenorientierung. Nach einem mehrjährigen Prozess bezeichnet die Stadt ihren Ansatz mittlerweile als „integrationsorientiertes Diversitätsmanagement unter besonderer Berücksichtigung der soziokulturellen Herkunft, des Alters und Geschlechts." Es bleibt abzuwarten, welche Erweiterungen und weiteren Dimensionen Wien in den kommenden Jahren weiterhin stärker in ihr Diversitätsmanagement inkludieren wird (Vgl. Stadt Wien, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe).

4.2 Fallbeispiel 2: Bundeshauptstadt Berlin

Ein weiteres Beispiel für die oft langwierigen Diversity-Prozesse ist die deutsche Bundeshauptstadt Berlin. Schon seit 2005 haben sich verschiedene Senatsverwaltungen und Akteur/innen mit dem Thema „Vielfalt“ befasst. So fanden sich Vielfalt als Leitlinie etwa im Berliner Integrationskonzept „Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken“ (2007 – 2011), Diversity ist schon viele Jahre relevantes Ziel. Vor allem in der Personalentwicklung, zur Stärkung der Diversity-Kompetenz der Mitarbeiter/innen, wurde eine Vielzahl an Diversity-Trainings durchgeführt oder es gab verschiedene Senats- und Abgeordnetenhausbeschlüsse, in denen Berlin sich für die gezielte Förderung von Vielfalt ausgesprochen hat. Viele Jahre bestand so ein z.T. wenig verbundenes Nebeneinander verschiedener Aktivitäten unter dem Label „Vielfalt“ in so unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Personal, Wirtschaftsförderung, Stadtmarketing, Bildung oder Antidiskriminierung.

Seit etwa 2011 nimmt die Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS Berlin) eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Berliner Diversitätspolitik ein (Vgl. dazu auch den Beitrag von Dudek in diesem Band). Die LADS verfolgte von Anfang an einen horizontalen Diversity-Ansatz unter Berücksichtigung der zentralen Diversity-Dimensionen bzw. der vom Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz geschützten Merkmale. Über verschiedene, z.T. EU-geförderte Projekte wie „Berlin – Stadt der Vielfalt“ oder „ViVe - Vielfalt in der Verwaltung“ ist die LADS zentraler Treiber für eine themen-, merkmals- und ressortübergreifende Implementierung von Antidiskriminierungsstrategien und Diversity Management als Querschnittsaufgabe einer modernen Verwaltung. Als zentrale Ziele werden dabei benannt:

- Bündelung bestehender Maßnahmen im Bereich Antidiskriminierung und Wertschätzung von Vielfalt.
- Vernetzung von Verwaltungsmitarbeitenden, die im Bereich Antidiskriminierung und Diversity arbeiten und regelmäßiger Austausch.
- Etablierung eines Qualitätszirkels.
- Erfahrungsaustausch mit deutschen und europäischen Städten.
- Monitoring und Qualitätsmanagement vorhandener Maßnahmen.
- Zusammenfassung von Maßnahmen zu einer Gesamtstrategie, mit der die Berliner Verwaltung Best-Practice-Beispiel werden kann.

Seit 2013 wird der bisher vor allem auf Senatsebene umgesetzte Prozess auch auf die Bezirksebene ausgeweitet. Angesichts der sozial, sozialräumlich, wirtschaftlich und demografisch höchst unterschiedlichen und räumlich sehr weit auseinanderliegenden Berliner Bezirke sowie einer insgesamt wenig zentralen

Gesamtsteuerung der Stadt darf man auf erste Zwischenergebnisse dieses Prozesses sehr gespannt sein (Vgl. Stadt Berlin 2015, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe und auch den Beitrag von Dudek in diesem Band).

4.3 Fallbeispiel 3: Stadt Mannheim

Einen sehr klar strukturierten und konzeptionell von Beginn an sehr durchdachten Weg hat die Stadt Mannheim gewählt. Das Projekt „Vielfaltsmanagement“ (ehemals Diversity Management) ist dabei relevanter Bestandteil der allgemeinen Verwaltungsmodernisierung Mannheims, mit dem Gesamtziel, Mannheim zu einer der modernsten Verwaltungen Deutschlands zu machen.

Das zentrale Ziel in der ersten Projektphase war dabei, die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zur Abbildung der heterogenen Bevölkerung der Stadtgesellschaft in der Stadtverwaltung. Eine wichtige Rolle nimmt dabei der Oberbürgermeister Dr. Peter Kurz ein. Er hat auch offiziell die Federführung für dieses Projekt übernommen und ist als oberster Verwaltungsleiter und Leitfigur mit viel Fachkompetenz, persönlichem Einsatz und großer Überzeugung ein entscheidender Faktor für das bisher gute Vorankommen des Mannheimer Prozesses.

In einer ersten rund einjährigen Phase wurde bis Anfang 2014 ein breites Rahmenkonzept entwickelt, in dem Gender Mainstreaming und die Interkulturelle Öffnung einen Schwerpunkt bilden und die deutliche Erhöhung des Anteils der Auszubildenden mit Migrationshintergrund als Einzelmaßnahme besonders hervorgehoben wird. Intern wurden, mit externer Unterstützung, einige Diversity-Workshops vor allem für Führungskräfte durchgeführt und geeignete Ziele und Maßnahmen entwickelt und ausgewählt. Zu den ausgewählten Maßnahmen zählen etwa eine Azubi-Kampagne „Mehr Vielfalt erwünscht“, der Ausbau einer „mehrsprachigen Amtssprache“, die Entwicklung eines Interkulturellen Kalenders, die Teilnahme am Pilotprojekt des Landes Baden Württemberg zu „Anonymisierten Bewerbungsverfahren“, ein lebensphasenorientiertes Personalmanagement, eine Dienstvereinbarung „Vielfaltsförderplan“ und die im Herbst 2014 erfolgte Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“.

Nach außen fand eine Konsultation mit wichtigen externen Organisationen und Kooperationspartner/innen wie etwa Migrantenorganisationen, Frauenverbänden oder Netzwerken, die sich für die Interessen älterer Menschen einsetzen, statt. In einem „Runden Tisch Vielfaltsmanagement“ hat die Stadt mittlerweile zentrale interne und ausgewählte externe Akteur/innen zu einem regelmäßigen Austausch zusammengebracht. Dieser Runde Tisch ist inzwischen als zentrales Steuerungsgremium für den Diversitätsprozess verantwortlich.

Das Projekt geht nun nach einer sehr gut strukturierten konzeptionellen ersten Phase immer stärker in die konkrete Umsetzung und es bleibt abzuwarten, ob das ambitionierte und politisch bestens unterstützte Vorhaben dann auch in die Niederungen der Täler der alltäglichen Arbeit „vor Ort“ und breit durch die ganze Verwaltung heruntergebrochen und umgesetzt sowie aktiv und lebendig gelebt werden kann (vgl. Stadt Mannheim 2015, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe).

4.4 Fallbeispiel 4: Stadt Heidelberg

Ein weiteres spannendes Beispiel für einen Diversity-Vernetzungsprozess ist die Stadt Heidelberg. Unter Federführung des Amtes für Chancengleichheit und gefördert durch das Integrationsministerium Baden Württemberg ist Ziel des Heidelberger Ansatzes die Erstellung eines neuen Aktionsplans „Vielfalt & Chancengleichheit“ auf Basis des bestehenden Integrations- und Gendermonitorings, des kommunalen Integrationsplans und des kommunalen Gleichstellungs-Aktionsplans.

Heidelberg wählte hier den Weg über ein sehr aufwendig gestaltetes Bürgerbeteiligungsverfahren, dem eine Expert/innenbefragung bei zivilgesellschaftlichen Organisationen, aus der eine ergiebige Bestandsaufnahme entstand und eine große interaktiv angelegte Auftaktveranstaltung, vorgelagert waren.

Ziele und Nutzen des Prozesses sind die Gleichstellung von Frauen und Männern weiterhin zu verbessern; die Vielfalt der Lebensformen und die Wahlfreiheit der Lebensgestaltung in der Stadtgesellschaft zu ermöglichen und zu unterstützen sowie die Anerkennung, Partizipation und Integration von Bürger/innen mit Migrationshintergrund konstruktiv zu gestalten und das friedliche Zusammenleben in einer Kultur der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung in einer internationalen und interkulturellen Stadtgesellschaft zu gewährleisten.

In drei Fokusgruppenrunden zu den vier zentralen Themen „Zugewanderten- und Frauenökonomie“, „Bildung und lebenslanges Lernen“, „Alltagsdiskriminierung“ und „Personalentwicklung“, an denen insgesamt rund 200 Vertreter/innen zivilgesellschaftlicher Organisationen und Bürger/innen beteiligt waren, wurden gemeinsam mit externen Thementreiber/innen weit über 100 konkrete Maßnahmenvorschläge für einen Diversity-Aktionsplan entwickelt und in öffentlichen Plenen und Veranstaltungen vorgestellt.

Derzeit „werden diese daraufhin geprüft, welche Ideen sich kurz-, mittel- oder langfristig umsetzen lassen und was schon gemacht wird. Die Ergebnisse dieser Prüfung sollen im Herbst 2015 noch einmal der Bürgerschaft vorgelegt werden. Die Verabschiedung eines abgestimmten Aktionsplans könnte zum

Jahreswechsel 2015/2016 erfolgen“ (Vgl. Stand Heidelberg 2015, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe).

5. Erfolgsfaktoren und Hindernisse in der Umsetzung

Aufbauend auf meinen langjährigen Forschungs- und Praxiserfahrungen sowie insbesondere den beiden Studien bzw. Handreichungen zu positiven Maßnahmen (Vgl. Klose/Merx 2010) und kommunalen Diversitätspolitiken (Vgl. Merx 2013) möchte ich einige zentrale Erfolgsfaktoren und Hindernisse für die Umsetzung von Diversity-Prozessen stichwortartig, sozusagen als Checklisten, benennen. Zentrale Erfolgsfaktoren sind aus unserer Sicht insbesondere:

- Sichtbarer politischer Wille und Übernahme von Verantwortung der Verwaltungsspitze und von Führungskräften.
- Ausreichende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen.
- Verständnis von Diversity als Querschnittsaufgabe.
- Institutioneller Wandel, z.B. Einrichtung einer Diversity-Querschnittsgruppe oder Benennung einer/eines Diversity-Beauftragten.
- Klare Zielformulierung, strategisches Konzept, Benennung von Verantwortlichen für die Umsetzung.
- Einbeziehung aller Organisationsebenen in Leitbild und strategische Planungsprozesse.
- Umfassende Kommunikation des Leitbilds an alle Mitarbeiter/innen, ständige Kommunikation von Zielen, Vorgehen und Vorteilen (win-win-Kommunikation).
- Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung durch Diversity-Trainings, Workshops und Coaching von Führungskräften und wenn ausreichend Ressourcen vorhanden möglichst vielen Mitarbeiter/innen.
- Kontinuierliche Erfolgsmessung und Anpassung des Konzepts und Maßnahmen.

Die wichtigsten Hindernisse lassen sich zum einen als Nichtvorhandensein der Erfolgsfaktoren bezeichnen, beleuchten aber auch u.E. weitere wichtige Aspekte:

- Fehlendes Engagement von Führungskräften und geringe politische Unterstützung.
- Fehlende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen.
- Angst vor (weiterer) Überlastung.
- Bestehende Verwaltungsstruktur (Säulenstruktur, Ressortprinzip).
- Geringe Akzeptanz bei Mitarbeiter/innen.

- Fehlendes Bewusstsein und mangelnde Information.
- Sichtbare und vor allem unsichtbare Widerstände und Barrieren bis hin zu Diskriminierungen aufgrund von Statusängsten, drohendem Verlust von Machtprivilegien, persönlicher Ablehnung oder Angst vor Veränderungen im Allgemeinen.

6. Anregungen für die Ressourcengewinnung für Diversity-Prozesse

Wie bereits oben beschrieben, sind Diversity-Prozesse in Verwaltungen idealerweisen als langfristige und umfassend angelegte Querschnittsaufgabe im Sinne eines Diversity Mainstreamings angelegt. Und da dieses auch Ausdruck des politischen Willens und der Verantwortungsübernahme durch die Verwaltungsleitung ist, wird das Diversity Mainstreaming mit entsprechend ausreichenden finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet, die auch nicht bei jeder neuen Etatplanung oder einem politischen Wechsel sofort wieder in Frage gestellt werden. Soweit das Ideal. In der konkreten Alltagspraxis werden „Change Agents“, die als Verwaltungsmitarbeiter/innen Diversity-Prozesse oder umfassende Diversitätspolitiken anstoßen wollen vor dem Hintergrund allgemein knapper Kassen und Einstellungsstopps oder Wiederbesetzungssperren allerdings häufig eher mit geringen Ressourcen für ein zumal noch immer relativ neues Konzept wie Diversity konfrontiert sein.

Da die Ressourcenfrage entscheidend für das Gelingen ist, sollen im Folgenden einige Anregungen gegeben werden, wo sich ggf. Ressourcenquellen für Diversity-Prozesse finden lassen, die einige Impulse für eigene Schritte und Strategien geben könnten.

6.1 EU-Förderungen

Seit vielen Jahren ist die Europäische Kommission ein wichtiger Treiber für Diversity Management und Diversity-Prozesse. Zahlreiche EU-Programme in vielen verschiedenen Handlungsfeldern wie etwa Regionalentwicklung, Beschäftigung, Grundrechte und Unionsbürgerschaft, Bekämpfung von Rassismus, Gender/Gleichstellung, Soziales und Integration bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für die finanzielle Unterstützung von Diversity-Projekten. So hat beispielsweise die Bundeshauptstadt Berlin die erste Phase ihres Projekts „Berlin. Stadt der Vielfalt“ durch EU-Gelder finanzieren können.

Ein zentrales Finanzierungsinstrument in diesem Kontext ist etwa das Programm PROGRESS, mit dem die Entwicklung und Koordinierung der EU-Politik in den fünf Bereichen Beschäftigung, Sozialschutz und soziale Einglie-

derung, Arbeitsbedingungen, Antidiskriminierung und Gleichstellung der Geschlechter unterstützt wird (Vgl. Europäische Kommission o.J. a).

Eine breite Palette an Möglichkeiten bietet sich auch über die EU-Förderprogramme im Bereich der Grundrechte etwa in Verbindung mit den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Homophobie oder Minderheiten (Vgl. Europäische Kommission o.J. b).

6.2 Zielgruppenorientierte Landes- und Bundesprogramme „diversifizieren“

Eine weitere Option, Finanzmittel für Diversity-Projekte zu erlangen sind die verschiedenen Bundes- und Landesprogramme aus unterschiedlichen Handlungsfeldern oder Bundes- und Landesprogramme, die verschiedenen Diversity-Dimensionen zuzuordnen sind. Über bestehende zielgruppenorientierte Förderprogramme etwa zu Gender/Gleichstellung, Integration, Behinderung/Inklusion können auch Diversity-Projekte beantragt und gefördert werden.

Ein Beispiel war etwa das Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“. Das Programm „fördert(e) Maßnahmen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung in den Bereichen Betrieb, Verwaltung, Ausbildung, Schule und Qualifizierung. Im Fokus st(a)nden insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene, deren Zugang zu Schule, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen erschwert ist“ (Vgl. XENOS, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe). Beispielsweise hatte die Stadt Kassel ihr neues Integrationskonzept stark diversity-orientiert ausgerichtet und finanzierte verschiedene Umsetzungsaktivitäten über ein XENOS-Projekt. Im Zentrum der vielfaltsorientierten Aktivitäten stehen in Kassel vor allem Weiterbildungen zur Förderung der Diversity-Kompetenz von Verwaltungsmitarbeiter/innen.

Wie oben gezeigt konnte die Stadt Heidelberg eine Finanzierung ihres Prozesses zu einem Diversity-Aktionsplan über Gelder des Landesministeriums für Integration Baden Württemberg gewährleisten.

Das Bundesprogramm „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) unterstützt in seinem Handlungsschwerpunkt 3 „Interkulturelle Kompetenzentwicklung und Antidiskriminierung“ ebenfalls zahlreiche Diversity-Projekte (Vgl. Netzwerk IQ, Internetressource ohne Jahres- und Seitenangabe).

6.3 Diversity als Teil der allgemeinen Verwaltungsmodernisierung

Diversity Mainstreaming oder Diversity-Prozesse können durchaus als zentraler Bestandteil einer modernen zukunftsfähigen Verwaltung in einer vielfältigen Gesellschaft betrachtet werden und nicht etwa als nur „weiches“ Sonderpro-

gramm für „Minderheiten“. Dementsprechend können Gelder, die allgemein zur Verwaltungsmodernisierung eingesetzt werden, eng mit Diversity-Prozessen verbunden werden. Wie oben beschrieben, ist etwa das Projekt „Vielfaltsmanagement“ der Stadt Mannheim ein wichtiger Bestandteil des Ziels, die Mannheimer Verwaltung insgesamt zu modernisieren. Das von der LADS Berlin von 2009 bis 2011 durchgeführte Projekt „Berlin – Stadt der Vielfalt. Implementierung wirksamer Diversity-Strategien durch die Berliner Verwaltung“ wurde ebenfalls aus Mitteln der allgemeinen Verwaltungsmodernisierung finanziert.

6.4 Bestehende zielgruppenorientierte Ressourcen in der Verwaltung „diversifizieren“

Eine weitere mögliche Strategie, noch nicht eigens für Diversity-Prozesse vorhandene finanzielle Ressourcen zu erschließen, besteht darin, – ähnlich wie die Optionen auf EU- oder Bundes- oder Landesprogrammebene – bestehende Etats aus einzelnen Diversity-Dimensionen anteilig auch für die Implementierung von stärker zielgruppenübergreifenden Diversity-Projekten zu nutzen. Ist etwa die Gleichstellungsbeauftragte einer Verwaltung die treibende Kraft hinsichtlich einer stärkeren Diversity-Orientierung der Gesamtverwaltung, so könnte sie erste Impulse etwa durch ein aus ihren Mitteln finanziertes Gender-Diversity-Projekt unter besonderer Berücksichtigung insbesondere der weiteren Diversity-Dimensionen ethnische und soziale Herkunft setzen. Ein solcher langsam sich verdichtender Prozess, aus einer Diversity-Dimension heraus mittelfristig zu einem breiten Diversity-Ansatz zu gelangen, ist nicht nur aufgrund der Ressourcenfrage weit verbreitet. Es sind häufig zunächst Impulse aus einem Bereich, der entsprechende Ressourcen dafür einsetzt und dann immer weitere Diversity-Dimensionen mit einbezieht, die den Weg zu umfassenderen Diversity-Ansätzen eröffnen. So hat sich wie oben beschrieben die Integrationspolitik der Stadt Wien im Lauf der Jahre zu einer „integrationsorientierten Diversitätspolitik“ mit Schwerpunkt auf der Dimension Ethnie/sozio-kulturelle Herkunft in Verbindung mit Alter und Geschlecht entwickelt.

6.5 Diversity Budgeting – Diversity als finanzieller Querschnittsaspekt in verschiedenen Maßnahmen

Beschließt eine Verwaltung zukünftig im Handeln nach innen und außen verstärkt diversityorientiert zu agieren, kann ein möglicher Schritt dafür entsprechende Finanzen zur Verfügung zu stellen auch darin bestehen, bei allen geplanten Maßnahmen und Haushaltsprozessen Diversity als wichtigen Querschnittsaspekt zu berücksichtigen. In Erweiterung der bereits gut bekannten Strategie

des „Gender Budgeting“ wäre Diversity etwa beim Ausfüllen von allen Maßnahmenblättern oder beim Aufstellen von Haushalten im Sinne eines „Diversity Budgetings“ als zentrales Ziel zu betrachten und entsprechend einzubeziehen.

7. Einige Thesen und Empfehlungen als Ausblick

Aufgrund der oben genannten veränderten Rahmenbedingungen des kommunalen Handelns nach innen und außen, das von einer stetigen Zunahme von Vielfalt geprägt ist und bleiben wird, wird Diversity „Integration“ und „Gender“ mittelfristig als übergeordnetes Paradigma in der Gleichbehandlungspolitik ablösen.

Ein Verständnis von „Inklusion“ (Vgl. Schröer 2013), das sich nicht nur verkürzt wie in der deutschen Rezeption auf die Belange von Menschen mit Behinderungen bezieht, sondern wie in internationalen Diskursen schon lange üblich, sich vor allem auf die notwendigen Veränderungen von Organisationsstrukturen und -kulturen von Verwaltungen (und anderen Organisationen) fokussiert, um der gewachsenen Vielfalt gerecht zu werden, wird die Erweiterung des Diversity-Paradigmas sein („Diversity bzw. Vielfalt & Inklusion“).

Die bestehenden Säulen wie Gender, Integration, Behindertenarbeit etc. werden weiterhin wichtig sein, nur eben unter dem Dach Diversity vernetzter gedacht und gestaltet werden.

Da der Diversity-Ansatz mit seinem dezidierten Chancenansatz die Gefahr beinhalten kann, in der Umsetzung nur allzu positiv die schöne Buntheit der Gesellschaft oberflächlich zu vermarkten und weiterhin bestehende Problemlagen dadurch auszublenden, sollte dieser von Anfang an sehr eng mit klassischen sozialpolitischen Maßnahmen oder Zielen wie der „Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ oder „Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit“ verbunden werden. Nur eben mit der neuen, potential- und ressourcenorientierteren, vernetzteren und individuelleren Sicht auf Mitarbeiter/innen bzw. Bürger/innen. Gesellschafts-, sozial- und wirtschaftspolitische Ziele können dabei eine wechselseitige Verstärkung erfahren.

Unbequeme, aber wichtige Themen wie Antidiskriminierung, Rassismus, Widerstände, Privilegien sowie vor allem Machtaspekte sollten von Anfang an Raum haben und konstruktiv behandelt werden. Sonst droht mittelfristig ein „Diversity-Burnout“ der Treiber/innen und Change Agents, wie vor einigen Jahren in den USA diskutiert und festzustellen, da diese früher oder später dann doch wieder an gläserne Decken oder unsichtbare Barrieren stoßen.

Diversitätspolitiken machen somit nicht alles neu, sind aber doch eine zukunftsfähige Erweiterung bisheriger Strategien und Ansätze in der Gleichbe-

handlungspolitik kommunaler Verwaltungen. So könnten kommunale Diversitätspolitiken einen wichtigen Beitrag für ein neues Staatsverständnis und einen neuen Gesellschaftsvertrag im Sinne einer „Einheit in der Vielfalt“ oder „Freiheit und Gleichheit in Vielfalt“ leisten. Diese übergeordnete Diskussion um einen neuen Gesellschaftsvertrag, einer „3. Deutschen Einheit“, muss aber auf einem langen Weg erst noch geführt werden.

Literatur

Alicke, Tina (2013): Inklusion – Hintergründe eines neuen Blickwinkels. In: Zeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“, Heft 3/2013, Beltz-Juventa-Verlag, Weinheim, S. 243-248.

Cox, Taylor H./Blake, Stacey (2001): Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competiviness. In: Academy of Management Executive, 5. Jg., Heft 3, 2001, S. 45-56.

Europäische Kommission (o.J.)a: Finanzielle Unterstützung. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/projects/index_de.htm (Stand: 19.05.2015).

Europäische Kommission (o.J.)b: Grundrechte. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/index_de.htm (Stand: 19.05.2015).

Klose, Alexander/Merx, Andreas (2010): Positive Maßnahmen nach § 5 AGG. Eine Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin: Eigendruck.

Krell, Gertraude/Sieben, Barbara: Diversity Management (2011): Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil, in: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. 6. Ausgabe, Wiesbaden: Gabler, S. 155-174.

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung des Senats Berlin (2011): Der Umgang mit Vielfalt in der Berliner Verwaltung – eine Bestandsaufnahme, Berlin: Eigendruck.

Merx, Andreas/Yazar, Serdar (2014): „Vielfalt, Chancengleichheit und Inklusion. Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und Einrichtungen“ im Auftrag der Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.), Berlin: Eigendruck.

Merx, Andreas (2013): Von Integration zu Vielfalt. Kommunale Diversitätspolitik in der Praxis. Handreichung im Auftrag des Fritz-Erler-Forums des Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung Baden Württemberg, Stuttgart: Eigendruck.

Merx, Andreas/Vassiopoulou, Joana (2007): Das arbeitsrechtliche AGG und Diversity-Perspektiven. In: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hrsg.): Diversity Outlooks. Diversity zwischen Antidiskriminierung, Ethik und Profit, Münster: LIT Verlag S. 354-385.

Schröer, Hubertus (2013): Inklusion versus Integration – Zauberformel oder neues Paradigma, in: Migration und Soziale Arbeit, 35. Jg., Heft 3, Weinheim, S. 249-255.

Netzwerk IQ (o.J.): Abrufbar unter: http://netzwerk-iq.de/netzwerk-iq_start.html (Stand: 19.05.2015).

Schuster, Wolfgang (2012): Willkommen im Einwanderungsland! Gelingende Integration vor Ort, Stuttgart: Eigendruck.

Stadt Berlin (Internetressource ohne Jahresangabe): Vielfalt in der Berliner Verwaltung. Abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/ads/diversity/stadt-der-vielfalt/index.html (Stand: 19.05.2015)

Stadt Heidelberg (Internetressource ohne Jahresangabe): Aktionsplan "Offen für Vielfalt und Chancengleichheit – Ansporn für alle“. Abrufbar unter: http://www.heidelberg.de/hd,Lde/HD/Rathaus/aktionsplan-vielfalt.html (Stand: 19.05.2015).

Stadt Mannheim (Internetressource ohne Jahresangabe): Projekt 12 Vielfalts-Management. Abrufbar unter: https://www.mannheim.de/stadt-gestalten/projekt-12-viel falts-management-ehem-diversity-management (Stand: 19.05.2015).

Stadt Wien (Internetressource ohne Jahresangabe). Abrufbar unter: https://www.wien.gv.at/menschen/integration/diversitaet/ (Stand: 19.05.2015)

Struppe, Ursula (2008): Grundsätze der Integrations- und Diversitätspolitik der Stadt Wien, in: Drossou, Olga/Merx, Andreas (Hrsg.): Politics of Diversity. Online-Dossier der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin: Eigendruck.

Stuber, Michael unter Mitarbeit von Pelz, Barbara/Wittig, Felix (2009): Diversity. Das Potenzial-Prinzip, Köln: Luchterland Verlag.

Vertovec, Steven/Römhild, Regina im Auftrag der Stadt Frankfurt am Main (2009): Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzeptes für die Stadt Frankfurt am Main, Frankfurt: Studie im Auftrag der Stadt Frankfurt am Main.

Vertovec, Steven (2012): Die Chimäre des Multikulturalismus, in: Stemmler, Susanne (Hrsg.): Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungland Deutschland, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 72-76.

Diversity in der Berliner Verwaltung[1]

Sonja M. Dudek

1. Einleitung

Im deutschsprachigen Raum sind Diversity-Ansätze lange Zeit in erster Linie in Unternehmen umgesetzt worden. Dabei wurden sie vor allem aus einer ökonomischen Motivation heraus betrieben. Ein gelungener Umgang mit Vielfalt führt – so die gängige Argumentation – zur Gewinnmaximierung, indem neue Märkte erschlossen werden, das Unternehmen für weitere Beschäftigtengruppen attraktiv wird, die Motivation der Beschäftigten durch die Verbesserung von Arbeitsbedingungen steigt und sich das kreative Potential erhöht. Dieser Fokus auf den „business case" hat den Eindruck verfestigt, dass Diversity-Ansätze nicht für öffentliche Organisationen geeignet sind. Dabei wird häufig ausgeblendet, dass ihre Wurzeln im US-amerikanischen Raum auch in der Bürgerrechtsbewegung liegen und dort als Maßnahmen zur Förderung von Chancengleichheit ebenfalls in öffentlichen Organisationen Anwendung finden (vgl. Vedder 2006). Aufgeschreckt durch den demographischen Wandel und seine massiven Auswirkungen beschäftigen sich zunehmend auch öffentliche Organisationen unter dem Stichwort „Diversity" mit der Frage, wie der bestehenden Vielfalt der Bevölkerung gerecht zu werden ist. Dabei können Ansätze, die in Unternehmen erfolgreich implementiert werden, in der Regel nicht einfach auf öffentliche Organisationen übertragen werden. Um wirkungsvoll zu sein, müssen diese auf den jeweiligen Kontext angepasst werden, d.h. Auftrag, Funktionsweisen, bestehende Strukturen und Kulturen von Organisationen sind zu berücksichtigen (vgl. Krell 2014). Im Folgenden werden die Bedeutung von Vielfalt für die Verwaltung und Erfahrungen mit Diversity-Ansätzen in der Berliner Verwaltung vorgestellt und diskutiert.

---

1 Dieser Artikel basiert auf Veröffentlichungen aus einem Projekt mit dem Titel „Vielfalt in der Verwaltung". Die Autorin dankt Eren Ünsal für hilfreiche Anmerkungen zu diesem Artikel.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2_22

2. Berlin ist Vielfalt

Berlin wirbt mit dem Slogan „*sei international, sei vielfältig, sei Berlin*." Vielfalt ist das, was Berlin auszeichnet und ganz wesentlich zur Anziehungskraft der Stadt beiträgt und ist längst auch zu einem wichtigen Wirtschaftsfaktor geworden. Dabei verweist der Begriff Vielfalt nicht allein auf die Tatsache, dass Menschen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands und der Welt nach Berlin ziehen oder der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund derzeit fast 29 Prozent der Berliner Gesamtbevölkerung beträgt. Vielfalt bezieht sich auf mehr als die ethnische und kulturelle Herkunft. Menschen unterschiedlicher Religionen oder Weltanschauungen, mit und ohne Behinderung, Junge und Ältere, Menschen unterschiedlicher sexueller Identitäten, Frauen, Männer, inter- und transsexuelle Menschen leben und arbeiten in Berlin. Berlin besitzt eine der größten LGBT-Communities in Europa, deren Infrastruktur, Feste und Kulturveranstaltungen Tourist_innen und Zuwandernde aus der ganzen Welt anziehen. Mit mehr als 250 aktiven Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften gehört Berlin zu den Städten Europas mit der größten religiösen Vielfalt. Gleichermaßen sind viele Berliner_innen nicht religiös gebunden. Heterogen sind und entwickeln sich weiter auch die Lebensstile und Familienformen in Berlin. So wird im Demographiekonzept für Berlin festgehalten: „Traditionelle Strukturen verlieren an Bedeutung, die Zahl der Alleinerziehenden, Singlehaushalte und gleichgeschlechtlichen Paarhaushalte wächst" (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 2009, S. 20).

Prognosen zur demographischen Entwicklung machen deutlich, dass sich die Berliner Bevölkerung in einem rapiden Wandlungsprozess befindet. Im Berliner Demographiekonzept werden die augenfälligsten Entwicklungen mit den folgenden Worten treffend auf den Punkt gebracht: „Berlins Bevölkerung wird älter, internationaler und heterogener" (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 2009, S. 3). Dabei ist insbesondere die Entwicklung in Bezug auf die Dimension Alter rasant. Der Altersdurchschnitt der Berliner Bevölkerung steigt seit Jahren stetig an, es wird prognostiziert, dass das durchschnittliche Alter der Berliner Bevölkerung im Jahr 2030 bei 44,2 Jahre liegt. Zudem wird angenommen, dass der Anteil der 80 jährigen und Älteren um etwa 80 Prozent zunehmen wird und die Altersgruppe der 6- bis 18Jährigen um fast 20 Prozent steigt (vgl. Arbeitsbericht der AG wachsende Stadt 2014, S. 4 ff). Hinzu kommt, dass Berlin im Gegensatz zu vielen kleineren Städten kontinuierlich wächst. Grund für dieses Wachstum sind vor allem Zuzüge nach Berlin aus dem In- und Ausland.

Vielfalt ist Realität, Ressource und Herausforderung für Berlin. Gerade dann, wenn vielfältige Lebensrealitäten aufeinander treffen, müssen gemeinsame und unterschiedliche Bedürfnisse wahrgenommen, eigene Vorstellungen von

Normalität und Abweichung geprüft und eine gemeinsame Basis manchmal erst gefunden werden. Und auch auf struktureller Ebene muss die Vielfalt der Lebensrealitäten gesehen, erprobte Vorgehensweisen an neue Realitäten angepasst und Barrieren erkannt und abgebaut werden. Dabei ist die zentrale Voraussetzung für das gelingende Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Wertvorstellungen die Wertschätzung von Vielfalt und die Förderung einer Kultur der Nichtdiskriminierung.

3. Vielfalt und Verwaltung

Welche Konsequenzen hat die zunehmende Berliner Vielfalt für die Verwaltung? Diese Frage muss insbesondere mit Bezug auf ihre Rolle als größte Arbeitgeberin der Stadt, als zentrale Dienstleisterin für die Bevölkerung und als Auftraggeberin beantwortet werden. Dabei ist die Verwaltung an eine ganze Reihe gesetzlicher Vorgaben zur Gleichbehandlung und Antidiskriminierung gebunden. Diese sind wichtige Grundlagen für das Verwaltungshandeln (vgl. Klose in diesem Band).

In ihrer Rolle als *Arbeitgeberin* kommt der Verwaltung eine besondere Vorbildfunktion zu. Diese besondere Rolle von Bürokratien – insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt in einer Gesellschaft – thematisieren Ansätze, die im englischsprachigen Raum Tradition haben und unter dem Begriff der „repräsentativen Bürokratie“ entwickelt wurden (vgl. Kellough 1990. Kingsley 1944. Meier 1975. Meier et al. 1999. Mosher 1968. Thielemann/Stewart 1996). Wie der Name bereits deutlich macht, betonen diese Ansätze Vorteile der Repräsentation von gesellschaftlichen Gruppen in bürokratischen Organisationen. Dabei wird davon ausgegangen, dass, obwohl in Bürokratien Entscheidungen anhand von Regeln und Gesetzen getroffen werden, ein gewisser Entscheidungsfreiraum bleibt. Damit dieser Entscheidungsfreiraum nicht nur zugunsten einer dominanten Gruppe genutzt wird, ist es demnach wichtig, dass in Bürokratien alle gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert sind. Es besteht in der Literatur zwar keine Einigkeit darüber, ob eine passive Repräsentativität, also die bloße Existenz von Gruppen, auch zu einer aktiven Repräsentativität, das heißt zu anderen Entscheidungen führt. Grundsätzlich wird betont, dass die Repräsentanz von Gruppen in Bürokratien eine große Signalwirkung entfaltet. An diese Konzepte anschließend lässt sich festhalten, dass Auswirkungen formeller und informeller Ausschlüsse oder Diskriminierungen in öffentlichen Organisationen gravierender wirken, als dies in anderen Organisationen der Fall ist. Bürokratien stehen stellvertretend für den Staat. Dementsprechend betont Selden (1997) allgemein auf Bürokratien bezogen: „A bureaucracy that reflects the diversity of

the general population implies a symbolic commitment to equal access to power“ (ebd.:, S. 6). Eine Verwaltung, die die Vielfalt der Bevölkerung widerspiegelt, sendet somit – diesen Ansätzen zufolge – ein wichtiges Signal für Chancengerechtigkeit.

Die Berliner Verwaltung steht in Bezug auf ihre Beschäftigten in den nächsten Jahren vor großen Umbruchprozessen. Es wird prognostiziert, dass bis 2018 fast jede_r fünfte Beschäftigte der Berliner Verwaltung aus Altersgründen ausscheidet (vgl. Arbeitsbericht der AG wachsende Stadt 2014, S. 25 ff). Der Senat hat damit die Chance, durch Neueinstellungen vielfältigeres Personal für die Verwaltung zu gewinnen. Dabei ist die Verwaltung bereits an gesetzliche Vorgaben gebunden, deren Anliegen es ist, den Anteil einzelner unterrepräsentierter Gruppen in der Verwaltung zu erhöhen. So wird in Stellenbeschreibungen zur Bewerbung bestimmter Gruppen aufgefordert und zumindest in Bezug auf Frauen bei gleicher Eignung und vorhandener Unterrepräsentanz bevorzugt eingestellt. Einige Verwaltungsbereiche engagieren sich in besonderem Maße in Form von gezielten Werbekampagnen und spezifischen Angeboten zum Beispiel für Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Projekt „Berlin braucht dich!). Insbesondere die Berliner Polizei hat in den letzten Jahren unter anderem mit gezielten Kampagnen, der Zusammenarbeit mit Migrant_innenselbstorganisationen und einer Überarbeitung ihrer Einstellungsverfahren den Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund bei den Auszubildenden für den Polizeidienst deutlich erhöhen können. Gaben 2008 noch 10,8 % der Auszubildenden an, einen Migrationshintergrund zu haben, so waren es 2014 bereits 23% (vgl. Mediendienst Integration 2014).

Darüber hinaus hat die Berliner Verwaltung in einem Pilotprojekt das Instrument der *Anonymisierten Bewerbungsverfahren* erprobt, um Diskriminierungen in der ersten Phase des Bewerbungsverfahrens zu minimieren. Im Ergebnis wird im Abschlussbericht hervorgehoben, dass das Instrument sich durchaus als geeignet herausgestellt hat, um Diskriminierungen in der ersten Bewerbungsphase zu reduzieren.

Die Rolle der Verwaltung als Arbeitgeberin beschränkt sich selbstverständlich nicht auf den Bereich der Einstellungen. Vielmehr geht es um eine umfassende Reflexion des Selbstverständnisses der Verwaltung und damit einhergehend um einen Kulturwandel. Der Mehrwert von Vielfalt innerhalb der Beschäftigten kann erst dann wirklich zum Tragen kommen, wenn mit dieser offen, bewusst und wertschätzend umgegangen wird (vgl. Rastetter 2006). Eine solche Kultur zu schaffen und zu fördern, ist in bürokratischen Organisationen insbesondere Aufgabe des Führungspersonals. Aus diesem Grund wird Diversity-Kompetenz zunehmend wichtiger für Führungskräfte. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Bezug auf die Rolle der Verwaltung als Arbeitgeberin Diver-

sity-Kompetenz sowohl im Bereich der Personaleinstellung als auch in der Personalführung zu einer immer wichtiger werdenden Schlüsselkompetenz wird.

Die Verwaltung ist nicht nur in Bezug auf ihre Beschäftigten, sondern auch mit *Blick auf die Bürger_innen* in der Verantwortung, mit Vielfalt umzugehen. So heißt es zum Beispiel in § 11 – Bürgerorientierung der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Berliner Verwaltung (GGO I): „Die Berliner Verwaltung ist interkulturell ausgerichtet. Toleranz und Weltoffenheit gehören zu den Maßstäben des Verwaltungshandelns ihrer Dienstkräfte. Die Behörden erbringen ihre Leistungen gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern zuverlässig, kompetent, verständlich, freundlich und so schnell wie möglich..." Der Geschäftsordnung folgend und die Zusammensetzung der Bevölkerung berücksichtigend muss sich die Verwaltung verstärkt darum bemühen, Gesetzesvorlagen, Informationen und Angebote so zu erstellen, dass die verschiedenen Lebensrealitäten der Bürgerinnen und Bürger berücksichtigt werden. So ist zum Beispiel Barrierefreiheit schon heute für immer mehr Menschen Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Generell sind Verwaltungen gefragt, sich mit den Bedürfnissen und Bedarfslagen der Bürger_innen auseinanderzusetzen, um passgenaue Angebote machen zu können und möglichst viele Gruppen zu erreichen. Diesbezüglich muss – gerade vor dem Hintergrund des klassischen Selbstverständnisses von Bürokratien – gelernt werden, dass eine neutrale Behandlung aller nicht zwangsläufig zu mehr Chancengleichheit führt und die Förderung bislang unterrepräsentativer Gruppen keine unzulässige Bevorzugung bedeutet.

4. Das Projekt „Vielfalt in der Verwaltung"

Im Anschluss an diese allgemeinen Ausführungen zum Thema Vielfalt und Verwaltung sollen im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels die Entwicklung und Umsetzung von Diversity-Maßnahmen in der Verwaltung diskutiert werden. Dabei soll der Fokus in diesem Artikel nicht auf einzelnen Maßnahmen, sondern eher auf Prozessen und deren Bewertungen liegen.

Die *Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS)* hat von 2013 bis 2015 gemeinsam mit dem Verein *Eine Welt der Vielfalt Berlin* das Projekt *Vielfalt in der Verwaltung* durchgeführt. Das Projekt wurde aus Mitteln des Europäischen Integrationsfonds finanziert und von der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen und im ersten Jahr vom Bundesministerium des Inneren kofinanziert. Es zielte darauf ab, Verwaltungen in ihrer Kompetenz im Umgang mit vielfältigen Bürger_innen zu stärken. Da direkter Kontakt mit Bürgerinnen und Bürgern insbesondere auf Bezirksebene stattfindet, wurde das Projekt in Kooperation mit drei Berliner Bezirken durchgeführt.

Neben Aktivitäten in den Bezirken wurde über das Projekt das Netzwerk *Vielfalt und Chancengleichheit in der Berliner Verwaltung* koordiniert und zwei mehrmodulige Diversity-Schulungen für die beteiligten Bezirke angeboten.

Das Netzwerk *Vielfalt und Chancengleichheit in der Berliner Verwaltung* ist im Rahmen eines vorherigen Diversity-Projekts der LADS entstanden. An dem Netzwerk nehmen auf Berliner Landesebene alle Beauftragten bzw. Zuständigen für die im AGG genannten Diversity-Dimensionen teil. Mitglieder sind:

- Abteilung Frauen und Gleichstellungspolitik
- Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration
- Fachbereich Seniorenpolitik
- Fachbereich für die Belange von Lesben, Schwulen, Bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen (Fachbereich LSBTI)
- Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderung
- Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung.

Das Netzwerk wird durch Prof. Dr. Gertraude Krell wissenschaftlich begleitet und beraten.

Sein Ziel besteht darin, Strategien und Aktivitäten in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und Chancengleichheit in Berlin zu fördern. Das Netzwerk trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmenden regelmäßig über ihre Projekte, Aktivitäten und Initiativen zur Förderung von Vielfalt und Chancengleichheit informieren. Der Austausch von Erfahrungen und Strategien erhöht die Qualität der Arbeit der beteiligten Bereiche. Zudem gelingt es durch die Vernetzung besser, Vorgehensweisen aufeinander abzustimmen und gemeinsame Projekte anzustoßen (vgl. Website der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung).

Im Rahmen des Projekts wurden zwei *Diversity-Schulungsreihen* für die am Projekt beteiligten Bezirke angeboten. Teilnehmende der Trainings waren sowohl Verwaltungsmitarbeitende als auch zivilgesellschaftliche Akteur_innen. Diese Zusammensetzung hat sich besonders bewährt, da die Teilnehmenden von den unterschiedlichen organisationalen Herkünften und Standpunkten profitieren und Netzwerke zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft gestärkt bzw. neu aufgebaut werden können. Die angebotene Diversity-Schulungsreihe umfasste neben einem Diversity-Grundlagenmodul Vertiefungen zu den verschiedenen Diversity-Dimensionen. Ein Schwerpunkt der angebotenen Trainings liegt auf Sensibilisierung und Selbstreflexion. Zu einem kleineren Anteil wird in den Trainings Wissen in Bezug auf Diversity-Dimensionen vermittelt. Grundsätzlich besteht viel Gelegenheit für Kleingruppenarbeit, Nachfragen und für die

Thematisierung von eigenen Erfahrungen und Schilderung von kritischen Situationen im Arbeitsalltag.

Die Trainings basieren auf einem Verständnis von Kategorien als soziale Konstruktionen. Von Interessent_innen an Diversity-Trainings wird häufig der Wunsch geäußert, in den Trainings vermittelt zu bekommen, wie bestimmte Gruppen denken/fühlen etc. und dementsprechend eine Art Anleitung zum Umgang zu erhalten. Diese Erwartung muss insofern in den Trainings enttäuscht werden, als dass der Fokus auf dem Konstruktionscharakter von Kategorien liegt (vgl. Hausen 1978. Berger/Luckmann 1999). Des Weiteren geht es darum, die Vielfalt innerhalb von Kategorien und Überschneidung zwischen Kategorien zu thematisieren (vgl. Crenshaw 1995. Hill Collins 2000). So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass die Erfahrung als Frau in unserer Gesellschaft ganz maßgeblich von anderen Faktoren wie dem Alter, dem sozialen Status, dem kulturellen Hintergrund etc. beeinflusst wird. Allgemeine Aussagen über die Gruppe „der Frauen“ lassen sich vor diesem Hintergrund nur begrenzt treffen.

Jenseits der allgemeinen Zielrichtung war das Projekt bewusst offen konzipiert, d.h. es gab vorab keine thematischen Vorgaben an die Bezirke. Mit einer offenen Herangehensweise sollte sichergestellt werden, dass auf spezifische Bedarfslagen in den Bezirken flexibel reagiert werden kann und die beteiligten Akteur_innen ihre Themen und ihre Expertise einbringen können. Im Projektkonzept war lediglich festgelegt, dass im ersten Projektjahr gemeinsam mit bezirklichen Akteur_innen Empfehlungen für Ziele und Maßnahmen im Umgang mit Vielfalt entwickelt und im zweiten Projektjahr deren Umsetzung begleitet wird. In Bezug auf die konkrete Projektumsetzung wurden zunächst in allen drei Bezirken Gespräche mit den Bezirksbürgermeister_innen und in einem Bezirk zusätzlich mit den Stadträt_innen geführt. In den Gesprächen ging es darum, über die Eckdaten des Projekts zu informieren und die konkrete Umsetzung abzustimmen. Dabei stellten sich bereits hier Unterschiede heraus. So gab es in einem der Bezirke konkrete Vorstellungen darüber, was im Projekt bearbeitet werden sollte. Es sollte darum gehen, Aktivitäten fortzuführen, bei denen es um eine Beschäftigung mit dem Thema „Vielfalt im öffentlichen Raum und Konflikte zwischen Nutzer_innen einer öffentlichen Grünfläche“ geht. In den beiden anderen Bezirken sollte das erste Projektjahr dazu genutzt werden, in einer ressortübergreifenden Arbeitsgruppe zu überlegen, welche Auswirkungen die Vielfalt der Bevölkerung auf Verwaltungshandeln in den unterschiedlichen Bereichen hat bzw. haben sollte. Dabei stellte die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe die erste Herausforderung dar: Es war– trotz Top-Down Prozess – sehr schwierig, Personen mit Führungsverantwortung als Teilnehmende zu gewinnen. Als sehr hilfreich hat sich die Vorgabe erwiesen, dass die bezirklichen Beauftragten für Integration, Frauen und Menschen mit Behinderung in der

Arbeitsgruppe vertreten sein sollten. Die Expertise der Beauftragten für ihre jeweilige Zielgruppe und ihre Kenntnisse und Erfahrungen in der Umsetzung von Strategien und Maßnahmen in der Verwaltung, haben sich im Projektverlauf als sehr förderlich erwiesen.

In den Bezirken, in denen es nicht von Beginn an eine thematische Vorgabe gab, wurden Diversity-Ansätze zunächst allgemein vorgestellt. Im Anschluss daran wurde diskutiert, welche Impulse sich hieraus für die Konzeption und das Angebot von Verwaltungsleistungen ergeben. Dabei hat es sich in diesen offenen Prozessen als sehr hilfreich erwiesen, neben Workshops mit einem Teilnehmendenkreis aus der Verwaltung, auch einen Workshop mit Interessenvertretungen von Gruppen durchzuführen, die potentiell von Diskriminierung betroffen sind. Auch diese wurden darum gebeten, sozusagen aus der Außenperspektive auf die Verwaltung, von ihren Erfahrungen mit der Verwaltung zu berichten und Empfehlungen auszusprechen. Die Ergebnisse wurden innerhalb der Verwaltung diskutiert und vielfach auch in den jeweils entstandenen Empfehlungskatalog aufgenommen.

Am Projektende wurde eine Reihe von Empfehlungen für Maßnahmen in den drei Bezirken ausgesprochen und zum Teil auch bereits umgesetzt. Die Empfehlungen sind natürlich nicht abschließend und auch maßgeblich davon beeinflusst, welche Bereiche in den Workshops vertreten waren und welche Bereiche nicht teilgenommen haben. Die Empfehlungen bezogen sich auf eine ganze Bandbreite von Verwaltungshandeln. So wurde zum Beispiel in zwei Bezirken die Notwendigkeit gesehen, die Öffentlichkeitsarbeit stärker an die bestehende Vielfalt anzupassen. Diesbezüglich wurden Schulungen von Online-Redakteur_innen durchgeführt und ein Bezirk erarbeitet nun einen internen Leitfaden zum Thema Vielfalt und Sprache. Diversity-Schulungen wurden in den Bereichen, in denen Bezirke viel Umgang mit Bürger_innen haben, angeregt. Dementsprechend entschloss sich ein Bezirk im Projekt, das gesamte Bürgeramt im Umgang mit Vielfalt zu schulen.

Im Folgenden sollen einige Aspekte hervorgehoben werden, die grundsätzlich für Veränderungsprozesse in der Verwaltung von Bedeutung sind und sich als zentral erwiesen haben.

4.1 Prozesshaftigkeit

Wie oben dargestellt, zeichnete sich das Projekt Vielfalt in der Verwaltung dadurch aus, dass es bewusst offen konzipiert war. Im Rückblick hat sich dieses offene Vorgehen bewährt, insbesondere weil die beteiligten Personen von Beginn an den Prozess maßgeblich mitgestalten konnten. Dadurch ist die Verantwortung für den „eigenen“ Prozess gestärkt worden und ein großes Interesse an

der Umsetzung der Maßnahmen entstanden. Prozesshaftigkeit als Umsetzungsprinzip stellt aus Sicht des Projektteams auch vor Herausforderungen. Es muss mit unvorhergesehenen Entwicklungen gerechnet, spontan müssen –dort wo nötig – Experte_innen für spezifische Themen einbezogen werden. Zudem müssen abweichende Ansichten über notwendige Empfehlungen für Maßnahmen und Strategien ausbalanciert werden. Letztlich – dies hat das durchgeführte Projekt erneut gezeigt – sind Prozesse dann erfolgreich, wenn sie von Anfang an „mit“ den beteiligten Akteur_innen und nicht über sie hinweg oder an ihnen vorbei entwickelt werden.

4.2 Vielfalt innerhalb der Verwaltung

Die parallele Arbeit in drei Bezirken ermöglichte es, mit vielen unterschiedlichen Menschen in verschiedenen Teilen Berlins zu arbeiten. Dabei sollten Bezirksprozesse unterstützt, beraten und begleitet werden. Interne Verfahrensweisen, Kommunikationswege und das Selbstverständnis unserer bezirklichen Gesprächspersonen waren dabei neben individuellen Merkmalen auch geprägt von der spezifischen Verwaltungskultur, -struktur und -geschichte.

4.3 Sensibilisierung als Grundlage für gelungene Diversity-Prozesse

Eine ganz bedeutende Komponente gelungener Diversity-Prozesse stellt die Sensibilisierung für Vielfalt dar, d.h. die Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, das Erkennen unterschiedlicher Bedarfslagen und die Reflexion eigener Vorannahmen. Im Projektverlauf wurde sehr deutlich, dass sich Sensibilisierung keineswegs allein auf den Raum von Diversity-Fortbildungen und Schulungen beschränkt. Im Gegenteil war die gesamte Arbeit im Projekt, z.B. die Beschäftigung damit, welche Bevölkerungsgruppen Verwaltungsleistungen nutzen und wer dies eher weniger tut, ein fortwährender Sensibilisierungsprozess. Es ist sehr deutlich geworden, dass ein solcher Prozess Raum und Zeit braucht, um Fragen und Irritationen zuzulassen. Daher ist es wichtig, den Erfolg von Projekten oder Arbeitsgruppen zum Thema „Umgang mit Vielfalt“ nicht allein an erstellten Produkten festzumachen. Veränderungen werden letztlich maßgeblich von Personen bewirkt; diese zu erreichen, ist ein zentrales Ziel von Diversityprozessen.

4.4 Schlüsselakteur_innen durch Netzwerke stärken

Aufbauend auf Erfahrungen aus anderen Diversity-Projekten lag ein Fokus dieses Projekts auf dem Ausbau und der Etablierung von Netzwerken von

Personen, die zum Thema Vielfalt arbeiten oder arbeiten möchten. Dabei hat es sich als erfolgversprechend erwiesen, den Austausch zwischen Bereichen zu stärken, die mit Schwerpunkt auf einzelnen Diversity-Dimensionen, z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderung arbeiten. Der Ausbau solcher Netzwerke hat deutlich gemacht, dass es häufig einzelne, engagierte Personen sind, die Vielfalt in ihren Arbeitskontexten fördern und das Thema voranbringen. Netzwerke bieten die Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen, sich zu unterstützen und gemeinsame Strategien zu entwickeln. Neben der Funktion von Netzwerken, engagierte Personen zu stärken, tragen diese auch dazu bei, die Nachhaltigkeit von Prozessen und Strukturen sicherzustellen.

4.5 Top-Down und Bottom-Up

Es lässt sich sicherlich darüber streiten, welche Herangehensweise die richtige ist, um Veränderungen in Organisationen anzustoßen. In der Literatur, und das bestätigen unsere Erfahrungen, wird argumentiert, dass es wichtig ist, die Zustimmung der obersten Leitungsebene einzuholen und diese breit zu kommunizieren. Grundsätzlich ist im Projekt deutlich geworden, dass Diversity-Prozesse – genau wie andere innovative Prozesse in der Verwaltung – den Rückenwind und das nachhaltige Engagement der Leitungsebene brauchen. Wenn der Eindruck entsteht, dass die Leitungsebene von einem Prozess nicht überzeugt ist oder diesen nur mäßig unterstützt, wird es sehr schwer, Enthusiasmus unter den Mitarbeitenden zu fördern. Dies hat nicht zuletzt auch mit der Wertschätzung zu tun, die Beschäftigte motiviert, sich häufig trotz hoher Arbeitsbelastung mit ressortübergreifenden Themen zu beschäftigen. Bei einem Fokus auf eine Top-Down Herangehensweise sollte allerdings nicht aus den Augen verloren werden, wie wichtig es ist, engagierte Verwaltungsmitarbeitende, die über Wissen und Erfahrungen verfügen, als Unterstützer_innen von Veränderungsprozessen zu gewinnen.

4.6 Diversity-Prozesse brauchen Zeit und stetes Engagement

Es mag ein wenig merkwürdig klingen, wenn nach einem zweijährigen Projekt festgehalten wird, dass die Beschäftigung mit Vielfalt Zeit und Beharrlichkeit braucht. Dies ist aber kein Widerspruch, lediglich ein Plädoyer dafür, dass temporäre Projekte die dauerhafte Beschäftigung mit dem Thema Vielfalt nicht ersetzen können. Das ViVe-Projekt hat sicher wichtige Impulse geben können, Netzwerke wurden aufgebaut und es wurde für Vielfalt sensibilisiert. An die Ergebnisse muss nun angeknüpft werden, indem begonnene Prozesse weitergeführt werden.

5. Fazit

Die Notwendigkeit, sich mit dem Thema Diversity *bewusst* auseinanderzusetzen, wird bislang in der Verwaltung in sehr unterschiedlichem Maß gesehen. Zuweilen wird eine besondere Beschäftigung mit dem Thema oder Bemühungen um unterrepräsentierte Gruppen gerade im Verwaltungskontext mit dem Argument abgelehnt, dass eine gleiche Behandlung aller ausreichend und gerecht sei (vgl. Dudek 2009). Eine solche Sichtweise verstellt den Blick darauf, dass Verwaltungshandeln keineswegs so neutral und objektiv ist wie vielfach angenommen. Um diesen Sachverhalt näher zu analysieren, bedarf es allerdings der Bereitschaft, gängige Verfahrensweisen, z.B. der Konzeption von Einstellungstests und der Ausschreibung und Bewerbung von freien Stellen, auf ihre impliziten Logiken zu hinterfragen. Acker spricht in Bezug auf Frauen und dem Arbeitsmarkt von einem impliziten Fokus auf dem Ideal eines *Normalarbeitnehmers* (vgl. Acker 1991). Im Anschluss an Acker sollten sich Verwaltungen fragen, welche Vorstellungen vom idealen Beschäftigten oder von dem/der idealen Bürger_in ihrem Handeln zugrunde liegt.

Mit Blick auf bestehende Strategien und Maßnahmen zum Umgang mit Vielfalt in der Verwaltung ist zu beobachten, dass sich diese häufig auf einzelne Diversity-Dimensionen konzentrieren. Es fehlt eine Gesamtstrategie zum Umgang mit Vielfalt und eine Operationalisierung des Anspruchs, Vielfalt in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Verwaltung gerecht zu werden. Die Entwicklung einer solchen Strategie für Vielfalt kann nur erfolgreich sein, wenn sie bereits etablierte Strategien und Maßnahmen berücksichtigt. Dabei sollte die Frage nach der Berücksichtigung von Vielfalt, zu einem zentralen Qualitätskriterium für Verwaltungshandeln werden und nicht als zusätzliches Themenfeld etabliert werden.

Um für Verwaltungen nutzbar zu sein, müssen Diversity-Ansätze auf den Verwaltungskontext angepasst werden. Ähnlich wie in Unternehmen kann in Verwaltungen durchaus der ökonomische Nutzen eine Motivation sein, sich stärker mit dem Thema zu beschäftigen. Dennoch reicht eine solche Motivation für die Verwaltung nicht aus. Auf Basis gesetzlicher Grundlagen, nicht zuletzt des Grundgesetzes, haben Verwaltungen die Verpflichtung, durch ihr Handeln Chancengleichheit zu fördern und Diskriminierungen abzubauen. Dies sollte demensprechend auch zentraler Motor bei der Umsetzung von Diversity-Ansätzen in der Verwaltung sein.

Literatur

Acker, Joan (1991): Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations, In: Lorber, Judith;

Farell, Susan A. (Hrsg.), The social construction of gender, Newbury Park: Sage, S. 162-179.

Anonymisierte Bewerbungsverfahren in der Berliner Verwaltung und den Landesbetrieben testen und bewerten (2015), Drucksachen 17/0453, 17/0982 und 17/1784 – Schlussbericht. Abrufbar unter: http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/DruckSachen/d17-2242.pdf (Stand: 23.06.2015).

Arbeitsbericht wachsende Stadt (2014), Drucksache 17/1969. Abrufbar unter: http://www.parlament-berlin.de/ados/17/WiFoTech/vorgang/wft17-0141-v.pdf (Stand: 23.06.2015).

Berger, Peter L., Luckmann, Thomas (1999): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a. M.: Fischer.

BQN Berlin e.V (2015): Berlin braucht dich! Abrufbar unter: http://www.bqn-berlin.de/berlin-braucht-dich.php (Stand: 23.06.2015).

Crenshaw, Kimberlé (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence against Women of Color, In: Kimberlé Crenshaw; Gotanda Neil, Gary Peller; Thomas Kendall (Hrsg.), Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement, New York: The New Press, S. 357-384.

Dudek, Sonja M. (2009): Diversity in Uniform? Geschlecht und Migrationshintergrund in der Berliner Schutzpolizei, Wiesbaden: VS Verlag.

Gemeinsame Geschäftsordnung für die Berliner Verwaltung, Allgemeiner Teil (2011). Abrufbar unter:http://www.berlin.de/sen/inneres/buerger-und-staat/verfassungs-und-verwaltungsrecht/%20geschaeftsordnung-der-berliner-verwaltung/ggo-i/ggo_eins.pdf (Stand: 23.06.2015)

Hausen, Karin (1978): Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere, In: Rosenbaum, Heidi (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 161-191.

Hill Collins, Patricia (2000): Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment, New York: Taylor & Francis Ltd.

Kellough, J. Edward (1990): Integration in the Public Workplace: Determinants of Minority and Female Employment in Federal Agencies, in: Public Adminstration Review, Vol. 50, S. 557-566.

Kingsley, Donald J. (1944): Representative Bureaucracy, Yellow Springs: Antioch Press.

Krell, Gertraude (2014): Diversity: Vielfältige Verständnisse – und auch Missverständnisse. In: Stefanie Nutzenberger und Eva M. Welskop-Deffaa (Hrsg.), Aufregend bunt, vielfältig normal! Hamburg: VSA, S. 20-32.

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (2015): Schwerpunkt Diversity. Abrufbar unter: http://www.berlin.de/lb/ads/schwerpunkte/diversity/(Stand: 23.06.2015)

Mediendienst Integration (2014): Anteil der Beamten mit Migrationshintergrund in Polizei und Verfassungsschutz. Abrufbar unter: http://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Rercheche_Polizei_Verfassungsschutz_Migrationshintergrund.pdf (Stand: 23.06.2015).

Meier, Kenneth J. (1975): Representative Bureaucracy: An Empirical Analysis, in: The American Political Science Review, Vol. 69, No. 2, S. 526-542.

Meier, Kenneth J.; Wrinkle, Robert D.; Polinard, J. L. (1999): Representative Bureaucracy and Distributional Equity: Addressing the Hard Question, in: The Journal of Politics, Vol. 61, No. 4, S. 1025-1039.

Mosher, Frederick C. (1968): Democracy and the Public Sector, New York/Oxford: Oxford University Press.

Rastetter, Daniela (2006): Managing Diversity in Teams: Erkenntnisse aus der Gruppenforschung, in: Krell, Gertraude; Wächer, Hartmut (Hrsg.): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung, Mering: Rainer Hampp, S. 81-108.

Selden, Sally C. (1997): The Promise of Representative Bureaucracy. Diversity and Responsiveness in a Government Agency, New York/London: M. E. Sharpe.

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (2009): Demografiekonzept für Berlin. Abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/demografischer_wandel/downloads/demografiekonzept.pdf (Stand: 23.06.2015).

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (2009): Demographiekonzept für Berlin. Abrufbar unter: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/demografischer_wandel/downloads/demografiekonzept.pdf (Stand: 23.06.2015).

Thielemann, Gregory S.; Stewart, Joseph (1996): A Demand-Side Perspective on the Importance of Representative Bureaucracy: AIDS, Ethnicity, Gender, and Sexual Orientation, in: Public Administration Review, Vol. 56, No. 2, S. 168-173.

Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland, In Krell, Gertraude; Wächter, Hartmut (Hrsg.): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung, Mering: Rainer Hampp, S. 1-25.

Autor_innenverzeichnis

Bak, Raphael, geb. 1983 in Stettin/Polen, ist Lehrer für die Fächer Deutsch, Pädagogik und Sozialwissenschaften am Heinrich-Heine-Gymnasium in Köln sowie Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim und an der Universität zu Köln. Er arbeitet freiberuflich als Referent zu den Themenfeldern Diversitätsbewusste Pädagogik sowie sexuelle- und geschlechtliche Vielfalt und Schule. Er ist außerdem seit zehn Jahren tätig in der praxisorientierten Antidiskriminierungsarbeit.

Kontakt: raphaelbak@googlemail.com

Bayer, Natalie, geb. 1976, hat Europäische Ethnologie, Kunstgeschichte und Ethnologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert. Als Migrations- und Museumsforscherin ist sie wissenschaftlich und kuratorisch tätig, u.a. für das Forschungs- und Ausstellungsprojekt „Crossing Munich. Orte, Bilder und Debatten der Migration“ (2009, München), historisches museum frankfurt, Münchner Stadtmuseum und Ausstellung „Movements of Migration. Neue Perspektiven auf Migration in Göttingen“ (2013, Göttingen). Außerdem organisiert sie die Diskussionsreihe „POLYCITY: Kritische Lagebesprechung zu Bildern und Debatten der Migration“ (zuletzt 2013 im Haus der Kunst und beim Spielart-Festival München). Sie ist Mitglied bei „kritnet - Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung“. Seit 2015 arbeitet sie als Kuratorin des Projekts „Migration bewegt die Stadt“ am Münchner Stadtmuseum. Derzeit promoviert sie an der Georg-August-Universität Göttingen unter dem Titel „Migration on Display. Eine wissensanthropologische Studie zur Musealisierung der Migration in kulturhistorischen Museen“.

2015 (in Bearbeitung): POLYCITY. Debatten der Einwanderungsgesellschaft, München, gemeinsam mit Giamattei, Antonella/Kasparek, Bernd.

2015 (in Bearbeitung): After-Effects. Skizzen über den Migrationsdiskurs im Museum. In: IMIS (Hg.): Die visuelle Produktion von Migration. Bilder, Schlüsselmotive und Kodierungen. Oldenburg.

Kontakt: n@nataliebayer.com

Becker, Manfred, geb. 1946, studierte, promovierte und habilitierte an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Von 1980 bis 1990 war er in leitenden Funktionen der Personalentwicklung der Adam Opel AG Rüsselsheim tätig. Hierbei war er in internationalen Projekten tätig, Ausbildungsleiter, Leiter Wei-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
K. Fereidooni und A.P. Zeoli, *Managing Diversity*,
DOI 10.1007/978-3-658-14047-2

terbildung und stellvertretender Leiter der Personalentwicklung. Von 1990 bis 1993 war er als Universitätsprofessor für BWL, insbesondere Personalwirtschaft an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg. Von 1993-2011war er Inhaber des Lehrstuhls für BWL, insbesondere Organisation und Personalwirtschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Von 2003-2006 war Professor Becker Dekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Er publizierte zahlreiche Bücher, Buchbeiträge und Zeitschriftenartikel zu Themen der Personalwirtschaft, der Organisation, insbesondere der Personal- und Organisationsentwicklung. Seine aktuellen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Grundlagen und Konzeption der Personalentwicklung, Führungskräfteentwicklung, Humanvermögensrechnung, Kompetenzentwicklung und Diversity-Management, insbesondere Alters-Diversity-Management (ADM). Professor Becker ist wissenschaftlicher Leiter der eo ipso personal- und organisationsberatung in Mainz.

2015: Systematisches Diversity Management: Konzepte und Instrumente für die Personal- und Führungspolitik. Schäffer-Poeschel.

2013: Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis 6. Auflage, Schäffer-Poeschel.

Kontakt: manfred.becker@eoipso-beratung.de

Chassé, Karl August, war bis 2014 Professor für Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit und Kinder-und Jugendhilfe an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. Er ist Lehrbeauftragter an der Hochschule Ludwigshafen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Theorie der Sozialen Arbeit, Armut, Kinderarmut und Jugendhilfe.

2010: Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. 2010: Meine Familie ist arm. Wiesbaden, VS Verlag.

2010: Chassé, K. A. 2010: Unterschichten in Deutschland. Wiesbaden, VS Verlag.

Kontakt: chasse@em.uni-frankfurt.de

Dreas, Susanne A., Jg. 1969, studierte Soziologie an der Universität Trier und Europäische Industrielle Beziehungen an der Business School der University of Warwick (U.K.). Danach promovierte sie an der Universität Hamburg über Organisationsprobleme von Arbeitsvermittlungsagenturen zwischen Markt, Staat und Klient/-innen. Sie ist Bereichsleiterin für nationale und internationale Bildungs- und Arbeitsmarktprojekte bei der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. in Hamburg sowie Lehrbeauftragte im Master of Human Resource Management an der Universität Hamburg. Ihre Arbeits-

schwerpunkte sind Personal- und Organisationsentwicklung, Diversity Management und Management von Nonprofit-Organisationen.

2015: Die Entwicklung von Diversity Kompetenz als Change Prozess. In: Genkova, P.; Ringeisen, T. (Hg.): Diversity Kompetenz, Wiesbaden: Springer Verlag.

Susanne A. Dreas (2009): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Was Modellprojekte leisten können. In: SozialExtra, Heft 9/2009, S. 6-9 (Gemeinsam mit Daniela Rastetter)

2004: Wie kommt Gender-Mainstreaming in die Organisation? Implementationsbedingungen für GM in unterschiedlichen Organisationstypen. In: Soziologie und Berufspraxis, Nr. 3, Jg. 27, S. 255-270 (Gemeinsam mit Tanja Klenk).

Kontakt: dreas@kwb.de

Dudek, Sonja M., studierte Psychologie an der Freien Universität Berlin und an der Western Michigan University, USA. Im Anschluss promovierte sie an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld mit einer Arbeit zum Thema „Diversity in der Berliner Schutzpolizei.“ Von 2007-2009 arbeitete im Referat Forschung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Seit 2009 arbeitet Frau Dudek in der Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung und leitet dort unter anderem Projekte zum Umgang mit Vielfalt auf Senats- und Bezirksebene. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Antidiskriminierung, Antirassismus, Diversity in der Verwaltung.

2015 (Hrsg.): Diversity-Prozesse in Berliner Bezirksverwaltungen, Online: http://www.ewdv-berlin.de/media/2473/150422_gesamtbroschuere_vive_final.pdf

2011: Praxisbeispiel Berlin – Stadt der Vielfalt. Implementierung wirksamer Diversity-Strategien in der Berliner Verwaltung, in: Gertraude Krell et al: Chancengleichheit durch Personalpolitik, 6. Auflage, Gabler.

Kontakt: Sonja.Dudek@senaif.berlin.de

Dünnebier, Guido, geb. 1970, hat Chemieingenieurwesen in Dortmund und London studiert. Nach seiner Promotion als Dr. Ing. ist er hauptberuflich im Bereich Prozessoptimierung und Effizienzsteigerung in der chemisch-pharmazeutischen Industrie tätig. Der Bildung und Qualifizierung widmet er sich unter anderem als Lehrbeauftragter der Universität Dortmund.

Kontakt: duennebier@public-diversity.de

van Dyk, Silke, geboren 1972, ist Professorin für die Soziologie sozialer Disparitäten an der Universität Kassel. Nach einem Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Volkswirtschaftspolitik an den Universitäten Göttingen und Helsinki promovierte sie am Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien der Georg-August-Universität Göttingen im Bereich der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung. Von 2005 bis 2014 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo sie im Herbst 2014 mit der Schrift "Die Regierung des Alter(n)s. Theoretische und zeitdiagnostische Perspektiven" habilitiert wurde. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Soziologie der Sozialpolitik und des Wohlfahrtsstaats, der Soziologie des Alters und der Demografie, der Politischen Soziologie sowie der Diskurs- und Gesellschaftstheorie.

2015: Alter und Altern, transcript im Erscheinen).

2014: Leben im Ruhestand. Die Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft, transcript (Gemeinsam mit: Tina Denninger, Stephan Lessenich und Anna Richter)

Kontakt: silke.vandyk@uni-kassel.de

Eickhoff, Verena, nach Berufsausbildung und Studium (Soziologie, Erziehungswissenschaft, Gender & Queer Studies) in Norddeutschland und Poznan/ PL Robert-Bosch-Lektorin in Belarus. Seither wissenschaftliche Mitarbeiterin, zunächst im Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft & Forschung CEWS, derzeit an der Hochschule Düsseldorf. Zudem Doktorandin an der Universität zu Köln mit einer diskursanalytischen Arbeit zu Diversity in der Hochschulentwicklung.

Kontakt: verena.eickhoff@hs-duesseldorf.de

Ergün-Hamaz, Mutlu, ist Doktorand an der London School of Economics and Political Science und lebt derzeit als Autor, Pädagoge, Sozialforscher und Performer in Berlin. Seit 2001 ist Ergün-Hamaz Mitglied beim anti-rassistischen Verein Phoenix e.V. und dort als White-Awareness und Empowerment-Trainer tätig. Er arbeitet seit 2004 als Redakteur beim Kultur- & Gesellschaftsmagazin freitext. Seine Forschungsschwerpunkte sind Rassifizierung und Empowerment in Deutschland.

2010: Kara Günlük. Die geheimen Tagebücher des Sesperado, Unrast Verlag.
2012: „Von den Bildern in unseren Köpfen“. In Wer anderen einen Brunnen gräbt – Rassismuskritik, Empowerment, Globaler Kontext, BER.
Kontakt**:** m.ergun@lse.ac.uk

Fereidooni, Karim, Prof. Dr., geb. 1983 in Mashhad/Iran, ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum.

2016: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: Springer VS.

2016 (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS (Gemeinsam mit Meral El).

Kontakt: K.Fereidooni@gmx.de

Hartmann, **Jutta**, Dr. phil., geboren 1963 in Süddeutschland ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin mit Staatsexamen für Lehramt, Diplom-Pädagogin, systemische Supervisorin und Coach (SG) und entwickelte den kritisch-dekonstruktiven Zugang einer „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen". Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind u.a. Kritische Bildungstheorie, Diskursanalyse, Gender & Queer Studies.

2013: Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; zusammen mit Bettina Hünersdorf (Hrsg.) 2007: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; zusammen mit Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche und Kristina Hackmann (Hrsg.).

Kontakt: jutta.hartmann@ash-berlin.eu

Kara, Sibel, M.A. der Philosophie und Neueren deutschen Literatur, ist als Projektreferentin und freie Journalistin im Bereich Öffentlichkeitsarbeit zu arbeits- und migrationspolitischen Themen tätig. Ihre Schwerpunkte sind Transnationalisierung, Interkulturalität sowie sozialräumlicher Wandel im Globalisierungskontext. Seit 2015 ist sie Vorstandsmitglied des Fachverbands Internationale Gesellschaft für Diversity Management (idm e.V.).

2013: Migrationsliteratur. In: Meier-Braun, Karl-Heinz/Weber/Reinhold Weber (Hrsg.): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen, Stuttgart, S. 166-170.

2011: (Hrsg.): Online-Dossiers „Transnationalismus und Migration" im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2011. Abrufbar unter:

https://heimatkunde.boell.de/dossier-transnationalismus-migration.

Kontakt: sibel.kara@idm-diversity.org

Köbsell, Swantje, geb. 1958, ist Professorin für Disability Studies an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Sie ist langjährige Aktivistin der emanzipatorischen Behindertenbewegung, ihre Arbeitsschwerpunkte sind Behinderung und Geschlecht, Intersektionalität, Eugenik/Bioethik.

2012: Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion, in: Rathgeb, Kerstin (Hg.): Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen, VS Verlag, S. 39-54.

2012: „Anders“ sein dürfen oder „normal“ sein müssen? Gedanken zum Behinderungsbild in der Inklusionsdebatte, in Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hg.) Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Klinkhardt.

Kontakt: koebsell@ash-berlin.eu

Merx, Andreas, ist freiberuflicher Organisationsberater, Politologe, Trainer für Diversity und interkulturelle Kompetenz und Inhaber der Berliner Politikberatungsagentur pro diversity. Seit mehr als 10 Jahren arbeitet er zu den Themen Diversity Management, Diversitätspolitiken, Integration, Interkulturalität, Gleichbehandlung und Antidiskriminierung. Im Deutschen Bundestag und im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend arbeitete er bis 2005 als Referent zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), Diversity Management, Politiken zur Förderung gesellschaftlicher Vielfalt, Integration, Zuwanderungsgesetz und Rechtsextremismus. Er ist Gastdozent an der Freien Universität Berlin. Seit 2008 ist Andreas Merx Vorstandsmitglied des Fachverbands Internationale Gesellschaft für Diversity Management (idm e.V.), seit 2014 ihr Vorsitzender.

Kontakt: andreas.merx@pro-diversity.de

Ohlms, Ulla, geb. 1949, ist Diplompädagogin. Nach dem Studium Tätigkeit in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. 1987 Pressereferentin im Wissenschaftsministerium NRW. Später Leiterin des Ministerbüros. Wechsel ins Schulministerium, Leiterin der Grundsatzgruppe, dann Gruppenleiterin u.a. für Migranten, muttersprachlichen Unterricht und Islamunterricht. Ulla Ohlms hat maßgeblich am Gesetz zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts (2011) in NRW mitgewirkt.

Kontakt: ulla.ohlms@t-online.de

Pfeiffer, Zara S., geb. 1980, arbeitet als Politikwissenschaftlerin, Autorin und Kuratorin zu den Schwerpunkten Gender und Queer Studies, postkoloniale Theorie, Nationalsozialismus und Erinnerungspolitik. Sie ist angestellt am Pädagogischen Institut München und lehrbeauftragt am Institut für Medientheorie der Kunstuniverstität Linz. 2013/14 entwickelte sie das Archiv- und Bildungsprojekt mapping.postkolonial.net und kuratierte im Rahmen von DECOLONIZE MÜNCHEN die Ausstellung Spuren Blicke Stören: dekolonisieren.münchen | dekolonisieren.museum im Münchner Stadtmuseum.

2014: Die Geschichte der Frauenbewegung in München, ThemenGeschichts-Pfad, 3. Aufl. (1. Aufl. 2012, 2. Aufl. 2013), Kulturreferat.

2012: Banale Kämpfe. Perspektiven auf Populärkultur und Geschlecht, hrsg zusammen mit Paula-Irene Villa, Julia Jäckel, Nadine Sanitter, Ralf Steckert, in der Reihe Geschlecht und Gesellschaft, Springer VS.
Kontakt: zarapfeiffer@gmx.de

Rastetter, Daniela, geb. 1961, ist Diplompsychologin und promovierte und habilitierte an der Universität Augsburg. Sie hat seit 2002 die Professur für Personal und Gender im Fachbereich Sozialökonomie an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg inne. Ihre Arbeitsbereiche sind erstens Gender und Gleichstellung in Organisationen, insbesondere Frauen in Führungspositionen und Geschlechterverhältnisse in Organisationen. Dieser Bereich wird ergänzt durch Studien zu Diversity Management. Zweites Forschungsgebiet ist Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich einschließlich der daraus resultierenden Belastungen und Beanspruchungen. Der dritte Arbeitsbereich umfasst Mikropolitik in Organisationen. Daniela Rastetter leitet das Masterprogramm Human Resource Management/Personalpolitik und ist Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät.

2015: Beiträge zu Diversity Management in BWL-Zeitschriften – Themen und Perspektiven. In: Hanappi-Egger, E.; Bendl, R. (Hrsg.): Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum (Gemeinsam mit Barbara Sieben).

2016: Die Entwicklung von Diversity Kompetenz als Veränderungsprozess. In: Genkova, P.; Ringeisen, T. (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder (Gemeinsam mit Susanne Dreas).

Kontakt: Daniela.Rastetter@wiso.uni-hamburg.de

Schmitt, Lars, geb. 1972, ist seit April 2011 Professor für Soziologie an der Hochschule Düsseldorf. Nach dem Studium der Soziologie, Psychologie sowie Friedens- und Konfliktforschung in Marburg war er neun Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter am dortigen Zentrum für Konfliktforschung tätig, wo er im Rahmen seiner Promotion den Ansatz von Habitus-Struktur-Konflikten entwickelt und empirisch am Beispiel des Studiums exploriert hat. Als ausgebildeter Mediator lässt er dieses Konzept auch in die Konfliktbearbeitungspraxis einfließen. Neben der Bildungs- und Konfliktsoziologie liegt sein Arbeitsschwerpunkt in der Forschung zu sozialen Bewegungen.
Kontakt: lars.schmitt@hs-duesseldorf.de

Sharifi, Azadeh, geboren 1980, ist Kultur- und Theaterwissenschaftlerin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Postmigrantisches Theater, Theater und Rassismus sowie Postkolonialismus. Zurzeit forscht sie zu Künstler_innen of Color im europäischen Theater und Postmigrantische Ästhetiken. Sie ist Fellow am Internationalen Forschungskolleg „Verflechtungen der Theaterkulturen“ an der Freien Universität Berlin.

2011: Theater für Alle? Partizipation von Postmigranten am Beispiel der Bühnen der Stadt Köln. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
2015: Moments of Significance. Artist of Color in European Theatre. In: Moslund, Sten Pultz/Petersen, Anne Ring/Schramm, Moritz: The Culture of Migration. Politics, Aesthetics and Histories. London: I.B. Tauris. S. 255-268.
Kontakt: azadeh_sharifi@web.de

Kaiser Trujillo, Franz, geb. 1971, hat im In- und Ausland Theologie, Romanistik, Sozialwissenschaften und DaZ/DaF studiert. Er arbeitete jahrelang als Lehrer und ist gegenwärtig stellvertretender Leiter des Kommunalen Integrationszentrums Münster.

2014: Von der Realität zur Normalität: Schule interkulturell entwickeln. In: Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools, Vandenhoeck & Ruprecht, S. 226-236.

2013: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung. In: FörMig Material 6 (Mitwirkung).
Kontakt: kaisertrujillo@stadt-muenster.de

Yaman, Sinan, geb. 1972, ist Medienwissenschaftler und Geschäftsführer von Yaman Communications – Agentur für interkulturelles Marketing und Management.
Kontakt: info@yaman-communications.de

Yildiz, Miriam, Dr. phil., arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und hat zu Lebensstrategien Jugendlicher mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtquartieren promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Jugend-, Migrations- und Stadtforschung. Sie arbeitet als freiberufliche Referentin zu den Themenfeldern rassismuskritische Bildung sowie Antidiskriminierungspädagogik mit den Schwerpunkten sexuelle- und geschlechtliche Identität.
Kontakt: miriam.yildiz@uni-koeln.de

Yousefi, Hamid Reza, geb. 1967, ist Doktor der Philosophie und Privatdozent für Geschichte der Philosophie und Interkulturelle Philosophie an der Universität Koblenz. Zudem ist er Gründungspräsident des Instituts zur Förderung der Interkulturalität in Trier sowie Initiator und Mitherausgeber der Schriftenreihen „Interkulturelle Bibliothek“, „Studien zur Weltgeschichte des Denkens“ und „Philosophische Perspektiven“.
2010: Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie, Lau Verlag.
2014 Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung, WBG.
Kontakt: hyousefi@uni-koblenz.de

Zeoli, Antonietta P., geb. 1973, Dr. phil., hat Englisch, Deutsch, Philosophie, Erziehungswissenschaften und Theaterpädagogik an der Universität Neapel, am Canisius College New York und an der Universität Dortmund studiert. Als ehemalige Landeskoordinatorin des Projekts Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte NRW hat sie im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung sowie im Bereich der Mehrsprachigkeit publiziert. Sie behandelt auch philosophie- und sprachdidaktische Themen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen am Gymnasium. Sie ist Gründungsmitglied des Vereins Public Diversity e.V., der sich für interkulturelle Öffnung öffentlicher Strukturen bundesweit engagiert. Ihre Publikationen und Forschungsergebnisse behandeln strukturelle Diskriminierungsmechanismen rund um die Intergrationsdebatte der letzten 20 Jahre. Sie ist Vorstandsmitglied der Heinrich Böll Stiftung NRW. Seit 2012 leitet sie ein Gymnasium in Düsseldorf. Ihr Habilitationsvorhaben an der Universität Bremen befasst sich mit der Fragestellung, inwiefern Diversity Management Strategien auf das System Schule übertragbar sind. Antonietta Zeoli hat drei Kinder und

lebt mir ihrer Familie in Düsseldorf. Ehrenamtlich engagiert sie sich in zahlreichen Projekten zu bildungspolitischen Fragen. Bis 2012 leitete Sie ein Proseminar an der Ruhr- Universität Bochum zum Thema Diversity Management an Schulen.

Kontakt: antonietta.zeoli@boell-nrw.de