

1.2 *Die aktuelle Sicht der Diversität als soziales Konstrukt – Brüche und Kontinuität*

Ablehnung und Schaustellung der Diversität

Selbst wenn heute der Eindruck entsteht, dass die im Zeitalter der Aufklärung generierten Gleichheits- und relativistischen Ideen bis heute nachwirken, handelt es sich um keine lineare Kontinuität. Während des neunzehnten und der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, also in der Zeit des Aufbaus und der Konsolidierung der europäischen Nationalstaaten, gelangte der unkonventionelle Diskurs des Relativismus und des Respekts der Differenzen kaum zur Entfaltung oder zur allgemeinen Anerkennung. Im Gegenteil: Die Verschiedenheit der Menschen wurde – etwa ausgehend von Rassenzugehörigkeiten – reifiziert und in ein hierarchisches Schema gepresst. Im neunzehnten Jahrhundert waren die Einrichtung „menschlicher Zoos“ und die Praxis der „Völkerschau“ in Europa verbreitet (vgl. Abb. 2).

Das Ideal der kulturellen Homogenität und der Hegemonie einer nationalstaatlichen Kultur herrschte bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges vor und gipfelte im bekannten zerstörerischen Nationalismus.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kam auch oder vor allem als Reaktion auf die Gräueltaten, die während des Krieges – nicht nur gegen kulturelle Minderheiten, sondern gegen alle, die als vom politischen Establishment als „anders“ oder „minderwertig“ definiert wurden – begangen worden waren, der Gedanke des Relativismus allmählich wieder zum Tragen. Ideen wie Respekt, Gleichheit, Gleichbehandlung gingen in das Vokabular der Politik ein. Dabei spielten internationale Organisationen wie die UNESCO (ab 1945) und der Europarat (ab 1949) eine kaum zu unterschätzende Rolle. Dass die politische und gesellschaftliche Praxis immer und überall den Prinzipien hinterherhinkt, sei an dieser Stelle zunächst ausgeklammert – ebenso wie die Tatsache, dass im politischen Diskurs seither immer wieder Positionen auftauchen und mitunter die Oberhand gewinnen, die „natürliche“ Ungleichheit glaubhaft machen wollen.

Essentialismus vs. Konstruktivismus

Der wissenschaftliche Diskurs über eine nicht diskriminierende, sondern respektvolle oder zumindest neutrale Behandlung der kulturellen, ethnischen und sprachlichen Minderheiten (damit wird meistens auch die religiöse Zugehörigkeit assoziiert) basiert nach der heute vorherrschenden, rationalistischen Sichtweise, auf sozialkonstruktivistischen (im Gegensatz zu essentialistischen) Ideen, wie sie schon von Max Weber – im Verhältnis zu den in seiner Zeit vorherrschenden Ideen durchaus revolutionär und weitsichtig – formuliert wurden, als er die ethnische Zugehörigkeit als Selbst- und Fremdzuschreibung definierte:



Abb. 2: Beispiel einer „Völkerschau“: der Kaiser im Hagenbeckschen Tierpark

„Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider, oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen [...] ethnische Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutgemeinschaft vorliegt oder nicht“ (Weber 1922/1972, S. 237).

Die Unterscheidung zwischen konstruktivistisch und essentialistisch ist in Bezug auf kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeiten und Unterschiede und auf die institutionellen sowie die pädagogischen Konsequenzen zentral. Bei einer essentialistischen Sichtweise wird eine Person oder eine Gruppe willkürlich als kulturell oder ethnisch „anders“ bezeichnet und oft abgestempelt. Kulturen werden als einheitliche und statische Gebilde vorausgesetzt. Die kulturelle und ethnische Zugehörigkeit wird mit genetischen Merkmalen verwechselt oder gleichgesetzt, was sich in botanischen Ausdrucksweisen äußert: Wurzeln, Abstammung, türkischstämmig. Daraus werden wiederum biologistische Zuschreibungen, Klassifizierungen und Schlussfolgerungen abgeleitet. Allfällige Missverständnisse, Konflikte oder Probleme werden fatalistisch hingenommen. Von der essentialistischen Sichtweise von Ethnie und Kultur zu einem Rassismus, der entweder biologistisch oder kulturalistisch begründet wird (Taguieff 1985), ist es nur ein kurzer Schritt. Die sozialkonstruktivistische Sichtweise *sensu* Weber ermöglicht die Wahrnehmung ethnischer und im weitesten Sinne kultureller Systeme und Zugehörigkeiten als soziale, also von Menschen gemachte, Gebilde und Prozesse, die – weil sie von Menschen gemacht sind – veränderbar und verhandelbar sind.

Anschluss an Ideen der Aufklärung

Fortsetzungen, Vertiefungen und Präzisierungen der bahnbrechenden, aufklärerischen Infragestellungen des europäischen kulturellen und religiösen Ethnozentrismus sowie der gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien des *Ancien Régime* finden sich dann in Schriften von Autoren des zwanzigsten Jahrhunderts wieder, von denen hier für die Reflexion über kulturelle, ethnische und religiöse Differenz und Vielfalt sowie über ihre Thematisierung und Behandlung exemplarisch einige genannt werden sollen: der französische Ethnologe Claude Lévi-Strauss (1955), der Philosoph Emmanuel Lévinas (Litauen und Frankreich) (Lévinas 1995), die nordamerikanischen Philosophen Charles Taylor (Kanada) (Taylor 1993) und Amy Gutmann (Vereinigte Staaten) (Gutmann 1995) oder der Philosoph und Nobelpreisträger für Ökonomie Amartya Sen (Indien, Vereinigtes Königreich, USA) (Sen 1995), sowie der deutsche Philosoph Jürgen Habermas (Habermas 1996). Aus ethnologisch-soziologischer Sicht haben Pierre Bourdieu (Frankreich) umfangreiche empirische Untersuchungen und theoretische Schriften zur sozialen Distinktion und zum kulturellen und sozialen Kapital (Bourdieu 1979; Bourdieu 1992a) maßgeblich dazu beigetragen, die Unterscheidungs- und Exklusionsmechanismen, durch welche Differenz hergestellt und zur Abgrenzung und Statussicherung genutzt wird – bzw. den weniger Privilegierten zum Nachteil gereicht –, zu dokumentieren und zu analysieren.

Die Betrachtung und Behandlung der im Sinne Amartya Sens breit aufgefassten, (a) zum Teil angeborenen, zum Teil individuell erworbenen, und (b) sozial wie institutionell konstruierten Differenzen ist jedoch nicht nur ein konzeptuelles, theoretisches und semantisches, also ein abstraktes, allenfalls in der Rhetorik der Politik angesiedeltes Thema. Vielmehr ist damit die Frage verknüpft, an welcher Theorie sich Institutionen explizit oder implizit orientieren, wenn sie Strategien des „Umgangs“ mit Diversität entwickeln. Wie Sen es auf den Punkt bringt: Aus heutiger Sicht kann es nicht nur um eine Polarisierung zwischen *egalitarianism* (sinngemäß: Ideologie und Praxis der Gleichbehandlung) auf der ganzen Linie und Ablehnung von Gleichbehandlung, also Sonderbehandlung gehen. Vielmehr wird in manchen Fällen und unter gewissen Bedingungen Gleichbehandlung dem Postulat der Gerechtigkeit und der Menschenrechte entsprechen. In anderen Fällen aber wird Sonderbehandlung, also positive Diskriminierung (wörtlich: Unterscheidung), die bessere Lösung sein, weil nur dadurch besonderen Bedürfnissen und ggf. Rechten Rechnung getragen werden kann. Bei der Entscheidung, wann, wo und in welchem Ausmaß besonderen Bedürfnissen und Rechten stattgegeben werden sollte, stellt sich – unter Umständen – das Dilemma der Vereinbarkeit mit der in einem bestimmten Land geltenden Ordnung sowie mit den Menschenrechten. Niemand wird ernsthaft in Frage stellen wollen, dass Personen mit einer körperlichen Behinderung (zum Beispiel Blindheit oder Bewegungseinschränkung) eine besondere Behandlung und Hilfe – zum Beispiel in Bildungsinstitutionen – erfahren und erhalten sollten. Viel schwieriger wird es, wenn es um konkurrierende religiöse Ansprüche oder um Gleichstellungsfragen (Frau und Mann) geht, die in ver-

schiedenen Kulturen, Ländern und Religionen möglicherweise unterschiedlich gesehen werden, weil die aufklärerischen Postulate der Menschenrechte und der daraus abzuleitenden Gleichbehandlung und Gleichstellung nicht universell anerkannt werden.

Komplexere Sicht auf Diversität

Seit dem letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts kann beobachtet werden, dass im wissenschaftlichen Diskurs der ursprüngliche Schwerpunkt der kulturellen Vielfalt und Differenz bzw. Gleichheit unter dem Aspekt der Anerkennung und der ausgewogenen und gerechten Verteilung von Macht allmählich verschoben und erweitert wurde. Ehemals getrennte und parallele Betrachtungsweisen – hier der Diskurs über soziale Klassen, Schichten und Milieus, dort die Genderdebatte, wieder anderswo ethnische und kulturelle Unterschiede (die wiederum den Multikulturalismus als Ideologie und Politik sowie die interkulturelle Pädagogik generiert haben), ferner die Debatte über *ability* und *disability*, später der Diskurs über sexuelle Orientierung und schließlich die Debatte über hybride Identitäten (nicht nur im ethnokulturellen Sinne) (Bronfen & Marius 1997) und über „das *Patchwork* der Identitäten in der Spätmoderne“ (Keupp u.a. 1999) – sind sukzessive zu einer Gesamtbetrachtung der Diversität zusammengeschmolzen, wenngleich verschiedene Autoren verschiedene Schwerpunkte setzen.

Im heutigen sozialwissenschaftlichen Verständnis (wobei hiermit keineswegs ausgeschlossen werden soll, dass auch Disziplinen, die sich nicht als sozialwissenschaftlich definieren, in eine ähnliche Richtung weisen) setzen sich Differenz und Diversität aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis kreiert werden. Zu diesen Merkmalen zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in zufälliger Reihenfolge):

- der sozioökonomische Status (mit dem Bildungsniveau verknüpft)
- die Ethnie oder soziokulturelle Zugehörigkeit
- Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit
- Geschlecht und Gender
- Sexuelle Orientierung
- Alter
- *Ability/disability* bzw. Gesundheit im körperlichen oder seelischen Sinne
- Hautfarbe und andere sichtbare körperliche Eigenschaften
- Religion bzw. Glaube oder Spiritualität einschließlich des Agnostizismus und des Atheismus.

Allen Merkmalen der Differenz ist nach dieser Sichtweise gemeinsam, dass sie nicht isoliert, sondern kombiniert oder kumuliert auftreten. Niemand ist ausschließlich Frau oder jung oder dunkelhäutig oder gesund oder Inhaber einer oder mehr als

einer Staatsangehörigkeit, usw. Der Begriff der Minderheit ist dementsprechend komplex, relativ und fließend. Viele der hier aufgelisteten Merkmale sind nicht dualistisch zu sehen, etwa nach dem Muster „religiös“ vs. „nicht religiös“, sondern oft jeweils als eine Reihe von verschiedenen Optionen. Zugehörigkeiten und Differenzen werden durch persönliche Identitätsbildung, durch soziale Interaktion (individuelles oder Gruppenverhalten), durch Eigen- und Fremdzuschreibung, sowie durch die Gesetzgebung und die Praxis der Institutionen zum Thema gemacht. Im Hinblick auf die bewusste oder unbewusste Verteidigung von Macht und Privilegien kann es zu Stereotypenbildung und zu mehr oder weniger offenkundigen Diskriminierungen kommen, für welche Namen wie Rassismus, Sexismus, usw. geschaffen wurden. Eine in diesem Sinne programmatische englischsprachige Buchpublikation nennt sich *Readings for Diversity and Social Justice: Racism, Sexism, Anti-Semitism, Heterosexism, Classism, and Ableism* (Adams u.a. 2000).⁴ Das Phänomen, dass Merkmale bzw. Differenzen nie isoliert auftreten, sondern als sich vermischende oder kreuzende Differenzlinien, wurde Intersektionalität genannt (Krüger-Potratz & Lutz 2002). Der negativen, weil ausgrenzenden und benachteiligenden, Diskriminierung wird der Begriff „positive Diskriminierung“ entgegengesetzt, der in der Politik und Praxis der Institutionen zu konkreten Maßnahmen führen kann oder zumindest soll.

Wie schwer wiegt „Kultur“?

Der Stellenwert der verschiedenen Merkmale, die zu Distinktionen und Diskriminierungen führen können, hat sich im Laufe der Zeit geändert und ist je nach Disziplin und Forschungsansatz unterschiedlich. Nach Ansicht des Psychologen und Sozialwissenschaftlers Carmel Camilleri ist Kultur (und somit kulturelle Zugehörigkeit und kulturelle Differenz) im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts zur wichtigen analytischen Kategorie avanciert – mindestens ebenso wichtig wie soziale Herkunft, Alter und Geschlecht bzw. Gender (Camilleri 1995). So erklären sich die Herausbildung und Faszination von Begriffen wie interkulturell, multikulturell, transkulturell (Antor 2006) sowie die oft hitzige, manchmal auch spitzfindige Debatte darüber.

Für einige Soziologen ist die ethnische Zugehörigkeit von Migranten und die damit verbundene Rede von Differenz und Diversität ein überbewertetes Phänomen der sozialen Konstruktion. Bedeutend seien nicht die ethnische Zugehörigkeit und die kulturellen Unterschiede (im ethnonationalen oder ethnoregionalen Sinne), entscheidend sei vielmehr die sozioökonomisch bedingte Ungleichheit (Bukow & Llaryora 1998). Für andere ist die Diversität der gegenwärtigen Migration weder

⁴ Dass *ageism* ebenso wie weitere „Ismen“ hier nicht aufgelistet wurden, ist vielleicht reiner Zufall. In den Vereinigten Staaten ist die Erwähnung des Alters bei Bewerbungen weder üblich noch erwünscht. Bei Einstellungen gilt die Diskriminierung von Senioren nicht nur als ethisch nicht vertretbar, sondern unter Umständen auch als strafbar.

nur unter ethnischem Aspekt noch ausschließlich sozioökonomisch zu fassen. Steven Vertovecs Konzept der *super-diversity* hebt hervor, dass bei der Beschreibung von Migration, wie sie sich heute gestaltet, eine große Bandbreite von Variablen berücksichtigt werden muss. Das Wort „multikulturell“ könne diese Komplexität nicht mehr erfassen, weil es sich auf einen vor allem hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds, aber auch hinsichtlich der Anzahl der Herkunftsländer und der Destinationen homogenen Migrationstypus beziehe, der für die 1960er/1970er Jahre charakteristisch war. Aber selbst vor diesem Hintergrund wäre es nach Vertovec ausgesprochen töricht, die Kategorie der Ethnie ganz außen vor zu lassen (Vertovec 2010). Aus der Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts ist denn auch bekannt: Wenn Individuen und Gruppen, die sich als einer bestimmten ethnischen Minderheit zugehörig definieren und von der Mehrheit als solche definiert werden, im Namen einer politischen Doktrin der nationalen und kulturellen Hegemonie sowie der staatlich verordneten Assimilation aus ihrem ökokulturellen Zusammenhang gerissen und zwangsassimiliert werden, wie es zum Beispiel bei zahlreichen ethnischen Minderheiten und Nationalitäten in den Republiken der ehemaligen Sowjetunion der Fall war, bleiben die persönlichen und sozialen Schäden nicht aus (Allemann 2010).

Die Thematisierung von Differenz (ausgehend von der kulturellen Differenz) in den Sozialwissenschaften hat im zwanzigsten Jahrhundert einen Wandel erfahren, indem sich vier Hauptpositionen, die zugleich als erkenntnistheoretische Entwicklungsstadien gesehen werden können, herauskristallisieren lassen: *Erstens* die Negierung der kulturellen Vielfalt im Namen der Assimilation; *zweitens* der Multikulturalismus; *drittens* das Herunterspielen der kulturellen Differenz und die Kritik am Multikulturalismus zugunsten der Bedeutung des Sozioökonomischen; *viertens* das Einfließen aller Differenzen (auch der soziokulturellen) in eine vielschichtige Diversität (Allemann-Ghionda 2002a, S. 487 ff.). Darauf wird im Kontext der Beschäftigung mit Interkulturalität und Diversität in der Bildung im Kapitel 1.2 ausführlicher eingegangen.

Zum heutigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion über Diversität kann folgende Zusammenfassung gewagt werden: Der Begriff Diversität bzw. *diversity* hat sich von einem betont ethnokulturellen Verständnis zu einer breiteren und komplexeren Auffassung, die viele Differenzaspekte zum Thema macht, entwickelt (Dietz 2007). Allerdings scheint der ethnokulturelle Fokus durchaus noch seine Anhänger zu finden. Nach dem elektronischen Nachschlagewerk „*Diversity Dictionary*“ bedeutet *diversity*:

„[...] a] situation that includes representation of multiple (ideally all) groups within a prescribed environment, such as a university or a workplace. This word most commonly refers to differences between cultural groups, although it is also used to describe differences within cultural groups, e.g. diversity within the Asian-American culture includes Korean Americans and Japanese Americans. An emphasis on accepting and respecting cultural differences by recognizing that no one culture is intrinsically superior to another underlies the current usage of the term („*Diversity Dictionary*“ 2009).

Die Kritik an genau dieser Kulturalisierung und an der Essentialisierung von Diversität ist seit Jahrzehnten Bestandteil der Debatte und kommt aus verschiedenen ideologischen Positionen. Ein prominenter kritischer Ansatz von progressiver Seite kommt aus den *post-colonial studies*. Der von einem engen Diversitätsbegriff inspirierte, institutionelle Multikulturalismus, der auf die Bildung von *communities* so viel Wert legt, wurde etwa an den nordamerikanischen Universitäten in teilweise extremen, geradezu segregierenden Formen praktiziert, indem (der Höhepunkt war in den 1980er Jahren) in den Inhalten der Curricula und in der Rekrutierungspraxis ethnische und andere Minderheiten aus sichtbar gemacht wurden, ja teilweise die etablierten Mehrheiten verdrängen sollten. Das betraf sowohl die Differenzlinie der Hautfarbe als auch die des Geschlechts (Steiner-Khamsi 1992). Damit ging und geht die kontrovers diskutierte Praxis der Quotenregelung einher. Die karikaturale Auffassung von Multikulturalismus und die ihr zugrunde liegende Philosophie werden von Vertretern der *post-colonial studies* als neue Spielart des Kolonialismus gesehen: So wie der Orientalismus der Aufklärung und der Kolonialismus des 19. Jahrhunderts den exotischen Anderen kulturalisiert haben, geschieht im ethnisierenden Multikulturalismus – obgleich die Absicht emanzipatorisch ist – eine nochmalige, nicht minder problematische Reifizierung des Anderen (s. dazu Said 1997; zur Kritik an den *post-colonial studies* sowie zur Kritik an der Kritik siehe Hall 1997). Aus konservativer Warte (damit ist eine Haltung gemeint, die Diversität weder als „normal“ noch als *per definitionem* vorteilhaft oder wünschbar oder besonders förderungswürdig versteht) haben sich zahlreiche Autoren an der Kontroverse beteiligt und die aus ihrer Sicht negativen Auswirkungen der Diversitätsideologie und -politik sowie der daraus hervorgegangenen Programme positiver Diskriminierung kritisiert (D'Souza 1991; Wood 2003).

An dieser Stelle erscheint eine Anmerkung zu den Begriffen Diversität und Heterogenität notwendig. Heterogen – vom Griechischen ἑτερογενής abgeleitet – bedeutet laut einem gängigen Universalwörterbuch der deutschen Sprache „verschiedenartig, ungleichartig, uneinheitlich.“ Divers – vom Lateinischen abgeleitet – bedeutet „abweichend, verschieden, unterschiedlich“ (beide Definitionen aus Dudenredaktion 2003). In der Alltagssprache wird „diverse“ im Sinne von „einige, verschiedenartige“ verwendet, wobei die Konnotation „bunt gemischt“ mitschwingt. Das Wort „heterogen“ hat in der Alltagssprache ebenfalls die Konnotation „bunt gemischt“, aber auch „von auswärts kommend“ inne, oft mit einem leicht negativen, problembehafteten Beigeschmack. In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur sind sowohl „Heterogenität“ (vgl. die Definition von Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 11-12) als auch „Diversität“ üblich. Der Begriff der Diversität wird in wissenschaftlichen Texten sowie in normativen Schriften der supranationalen Organisationen sowohl deskriptiv als auch normativ verwendet, nämlich in Verbindung mit der Idee der Wertschätzung derselben.

Etymologisch betrachtet, enthalten die Begriffe „heterogen“ und „divers“ keine Wertung. Der Gebrauch der Begriffe in der Gesellschaft verleiht ihnen die Konnotation, die in einem bestimmten historischen Zusammenhang die Menschen und die Institutionen für passend halten. Und diese hinzugefügten Bedeutungen sind

1. VON DER UNTERDRÜCKUNG DES „ANDEREN“ ZUM LOB DER DIVERSITÄT 33

keineswegs homogen, sondern davon abhängig, wie ausgeprägt die negativen und positiven Vorurteile derjenigen sind, die sich die Bedeutungen vorstellen.

Diversität statt Defizit und Differenz

In der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Debatte ersetzt der Begriff Diversität gewissermaßen den Begriff Multikulturalität, die interkulturelle Pädagogik wird in vielen Texten zur Pädagogik der Vielfalt oder der Diversität. Dabei wird Diversität genauso wie in europäischen Anti-Diskriminierungsrichtlinien nach verschiedenen Kriterien oder Kategorien entlang mehrerer Differenzlinien definiert (vgl. Krüger-Potratz & Lutz 2002). Die Gegenüberstellung von Defizithypothese vs. Differenzhypothese löst sich in einer Diversitätshypothese auf, die aber die Wirklichkeit der gesellschaftlich hergestellten Ungleichheit nicht negieren kann.

Aus pädagogischer Sicht können mindestens vier Differenzlinien definiert werden, die besonders relevant werden, weil die Politik und die Praxis der Bildungsinstitutionen sie als relevant erklären:

- *Kultur und Ethnie*: imaginäre, sozial bestimmte Unterschiede zwischen „Einheimischen“ und „Ausländern“, Mehrheiten und Minderheiten. Damit verknüpft sind die Kriterien Abstammung, Kultur, Nationalität, Herkunftssprache, Religion; je nach sozialem und politischem Umfeld und abhängig von der jeweiligen Wissenschaftskultur eines Landes kann Rasse thematisiert werden oder nicht;
- *Geschlecht, Gender und sexuelle Orientierung*: Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben, Frauen und Männern, anderen Ausprägungen von Geschlecht und Gender;
- *Klasse, Schicht oder soziales Milieu*: Unterschiede zwischen Personen aus mehr oder minder privilegierten oder benachteiligten sozialen Gruppen oder Milieus; damit verbunden sind der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Familie;
- *Individuelle körperliche, mentale und seelische Zustände*, die wiederum unterschiedliches Lernverhalten und Fähigkeiten, Behinderung oder Nichtbehinderung (*ability*) zur Folge haben, was wiederum von den schulischen und umliegenden Institutionen als Kriterium für Sonderbehandlungen verschiedener Art benutzt wird.

Gegenwärtig überwiegt im philosophischen sowie im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Auffassung, dass Diversität zwar teilweise natürliche und

genetisch bedingte Elemente enthält (dies gilt für einige der oben genannten Differenzlinien, zum Beispiel für körperliche Merkmale, in besonderem Maße), aber hinsichtlich ihrer Konzeptualisierung und Behandlung immer ein soziales Konstrukt ist. Die Zugehörigkeit zu einer Kultur kann ebenso wie die soziale Herkunft, die sexuelle Orientierung oder eine Behinderung in einer Gesellschaft, in einer Institution zum Problem gemacht werden oder nicht. Dafür halten Bildungsinstitutionen eine diskriminierende oder eine fördernde Sonderbehandlung, oder aber Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf Unterschiede bereit. Es zeigt sich insofern eine Konvergenz der theoretischen Diskurse, als für jede der genannten Differenzlinien im wissenschaftlichen Diskurs und in der Rhetorik der Institutionen das Ziel der Integration und der Inklusion bevorzugt wird – im Gegensatz zur immer noch häufigen Praxis der Segregation und der Diskriminierung sowie ausländerpädagogisch inspirierter Ansätze.

4. Diversitätskompetenz als übergreifendes Bildungsziel

4.1 *Konturen und Ziele einer interkulturellen und diversitätsbewussten Bildung*

Vor dem Hintergrund der Kritik an kulturalistischen Reduktionen der interkulturellen Pädagogik im Sinne der Ausweitung der Perspektive auf eine Vorstellung von Diversität, die viele Differenzlinien einschließt, könnte eine Definition von interkultureller, diversitätsbewusster Bildung so lauten:

Interkulturelle Bildung ist eine pädagogische Option, die folgende Elemente einschließt: In der Bildung wird sprachliche und soziokulturelle Vielfalt organisatorisch, inhaltlich und methodisch thematisiert. Der Unterricht bringt unterschiedliche, im weitesten Sinn kulturell geprägte Inhalte, Lebensweisen und Perspektiven zur Geltung, setzt sie zueinander in Beziehung und betrachtet sie gegebenenfalls kritisch. Lebensweisen, kulturelle Artefakte und Sprachen von nationalen und zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und nach Art des Bildungsangebots daran beteiligt sein, es muss jedoch nicht zwingend so sein. Jedenfalls wird unabhängig von der leiblichen Anwesenheit von Personen mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen oder ethnischen Zugehörigkeiten oder Sprachen oder Religionen darauf geachtet, dass Anerkennung, Gleichheit und gerechte Behandlung aller die handlungsleitenden Ideen sind.

Eine Bildung, die sich – breit aufgefasst – als interkulturell und pluralistisch versteht (jenseits der Dichotomie Mehrheit/Minderheit), bietet Wissen und Instrumente an, um den soziokulturellen Horizont eines jeden Individuums zu erweitern. Es geht um den Aufbau interkultureller Kompetenzen. Menschen sollen befähigt werden, Unterschiede (Differenzen) zu analysieren und zu verstehen, ohne alles auf vermeintliche kulturelle „Eigenheiten“ und „Konflikte“ zurückzuführen. Eine solche Bildung und Erziehung soll Menschen besser in die Lage versetzen, sich in Gesellschaften zurechtzufinden, die zunehmend plural sind.

Eine so aufgefasste interkulturelle Option ist keine Selbstverständlichkeit, sondern setzt ein Umdenken voraus, gehen doch viele Darstellungen in westlichen Lehrplänen und Lehrmitteln implizit von einer vermeintlichen Überlegenheit der europäischen oder – weiter gefasst – der westlichen Kultur aus; oder sogar – enger gefasst – der angelsächsischen, weißen, protestantischen Kultur. Die vorherrschende Kultur eines jeweiligen Bildungssystems ist häufig unreflektiert ethnozentrisch und richtet sich in vielen Ländern nach einem monolingualen Habitus (Gogolin 1994). Im Alltag neigen Einzelne, Gruppen und Institutionen dazu, andere aufgrund bestimmter Merkmale, z.B. Hautfarbe oder Religion, Einkommen oder sexuelle Orientierung, zu diskriminieren (Allport 1954). In der Praxis des menschlichen Zusammenseins – und davon sind Schulen und andere Bildungsinstitutionen nicht ausgenommen –, ist es oft so, dass ethnische, nationale und soziale Vorurteile die Interaktion trü-

ben oder jedenfalls maßgeblich bestimmen. Dem nordamerikanischen Soziologen Robert D. Putnam zufolge stellen Einwanderung und Diversität eine große Chance für die jeweilige Gesellschaft dar, und zwar in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht. Kurzfristig reduzierten Einwanderung und ethnische Diversität jedoch die gesellschaftliche Solidarität und das soziale Kapital (Putnam 2007, S. 137). Diese Schwierigkeiten lassen sich in vielen Schulen und anderen sozialen Zusammenhängen beobachten.

Soziokulturelle Vielfalt ist also in den meisten ernstesten Situationen, aber auch im ganz unspektakulären Alltag nicht leicht zu akzeptieren, konkret zu leben und institutionell zu handhaben, namentlich wenn die Verteilung von materiellen und symbolischen Gütern (zum Beispiel: Macht, berufliche Positionen) im Spiel ist. Für eine interkulturelle Pädagogik, die sich der vielschichtigen Diversität bewusst ist und sich an alle wendet – also nicht zwingend die Anwesenheit von ethnischen Minderheiten voraussetzt, erscheinen folgende Ziele plausibel:

- Alle Arten von Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern – vom Fremdsprachenunterricht über den herkunftssprachlichen Unterricht für Schüler mit Zuwanderungsgeschichte oder Angehörige von Minderheiten bis zu zweisprachigen Schulen, die unabhängig von der Herkunft allen offenstehen;
- Wissen über und Verstehen von Migration, Minderheiten und allen Aspekten von Pluralität bzw. Diversität – nicht nur im ethnonationalen, sondern in einem umfassenden Sinne, erwerben und verarbeiten; eine pädagogisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Diversität begünstigen;
- Die schulische Integration und den Bildungserfolg von allen Schülern, insbesondere von solchen aus sozial schwachen Familien einschließlich derjenigen Schüler mit Migrationshintergrund, die aus sozial schwachen Familien kommen, fördern. Dieses Ziel setzt voraus, dass die Bildungsinstitution bewusst Stereotype, Zuschreibungen und Katalogisierungen der Schüler aufgrund der sozialen, ethnischen, sprachlichen Zugehörigkeit sowie aufgrund von Geschlecht und *ability/disability* vermeidet;
- Den Erwerb bzw. die Vertiefung von interkultureller sowie sozialer Sensibilität und Kompetenz, eingebunden in das Bewusstsein um die nationalen, transnationalen und interkulturellen Dimensionen der heutigen Welt, begünstigen; dazu tragen die Curricula aller Fächer bei, das heißt: Interkulturelle und diversitätsbezogene Bildung ist kein eigenes Fach, sondern ein Querschnittsprinzip.

Eine interkulturelle Pädagogik, die sich auf ein umfassendes Verständnis von Diversität beruft, kann streng genommen nur inklusiv sein, denn jede Exklusion oder getrennte Behandlung (einschließlich des Erteilens von Unterricht) würde bestätigen, dass Differenzen „existieren“ und Probleme verursachen, daher im Rahmen getrennter Angebote beibehalten werden müssen, um nicht den „normalen“ Betrieb mit „homogenen“ Gruppen zu stören.

4.2 *Interkulturelle Kompetenz angesichts eines erweiterten Konzepts der Diversität*

In die Diskussion der interkulturellen Bildung fließen Forschungsergebnisse und Argumente aus verschiedenen Richtungen und Disziplinen ein, darunter die Psychoanalyse, die Philosophie und die Ethnologie. Im Hinblick auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz sind theoretische und empirische Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie von besonderer Bedeutung.

Kommunikation ist ein zwischenmenschlicher Vorgang, an dem einzelne Personen oder Gruppen beteiligt sein können. In einem großen Teil der Literatur wird stillschweigend davon ausgegangen, dass Kommunikation universellen Regeln folgt und kulturneutral ist, das heißt: kulturelle und sozioökonomische Zugehörigkeiten und Unterschiede werden gar nicht oder nur beiläufig thematisiert, so zum Beispiel im vielleicht meist rezipierten Modell der menschlichen Kommunikation, dem Modell von Palo Alto (Watzlawick u.a. 1990). Die Komponente der kulturellen bzw. ethnischen Zugehörigkeiten und Differenzen spielt bei einem Teil der Vorurteilsforschung dann eine Rolle, wenn es um ethnische oder kulturelle Vorurteile geht. Explizit werden Kommunikation und Kultur in den Modellen in Verbindung gebracht, die sich der theoretischen und empirischen Erforschung der interkulturellen Sensibilisierung und Kommunikation widmen. Zu den am meisten beachteten Modellen gehört das Modell der interkulturellen Sensibilisierung von Milton und Janet Bennett (vgl. Abb. 5). Hier werden sechs Stadien der interkulturellen Sensibilisierung beschrieben.

Laut diesem Modell wird angenommen, dass es möglich sei, durch angemessene Übungen Personen bei der Entwicklung einer erhöhten interkulturellen Sensibilisierung zu unterstützen (Bennett 2003). Janet Bennett beschreibt Modelle des interkulturellen „Training“ für Erwachsene, die genau auf die sechs Stadien zugeschnitten sind und zum Ziel haben, Personen und Gruppen so aus- oder fortzubilden, dass sie zu einer höheren Kompetenz auf dem jeweils höheren Stadium gelangen. Die Grafik könnte zur Annahme verleiten, dass jede Person die sechs Stufen erklimmt bzw. die sechs Stadien durchläuft, genauer: durchlaufen kann, vor allem dann, wenn sie bestimmte Trainings absolviert. Eine andere Annahme könnte lauten, dass manche Personen auf einem der Stadien (zum Beispiel auf einem der drei ethnozentrischen Stadien) stehen bleiben und sich nicht weiter entwickeln. In Bennetts Modell fehlt eine siebte Haltung, die als „bedingungslose Heterophilie“ bezeichnet werden könnte; in diesem Falle ist die Person gegenüber „anderen“ Kulturen ausgesprochen, prinzipiell und kritiklos offen, auch in Ermangelung von Informationen relativistisch.⁶ Die Wirklichkeit ist komplizierter. Es ist denkbar und zu hoffen, dass jemand, der in einem Training wie den von Janet Bennett beschriebenen (oder im Schulunterricht oder in der Hochschulbildung) etwas

⁶ Diese mögliche Ergänzung von Bennetts Modell haben Studierende im Rahmen meines Oberseminars „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz aus pädagogischer Sicht“ (Sommersemester 2012) aus selbst entworfenen Rollenspielen hergeleitet. Bei Bennett lautet die Figur „reversal“.

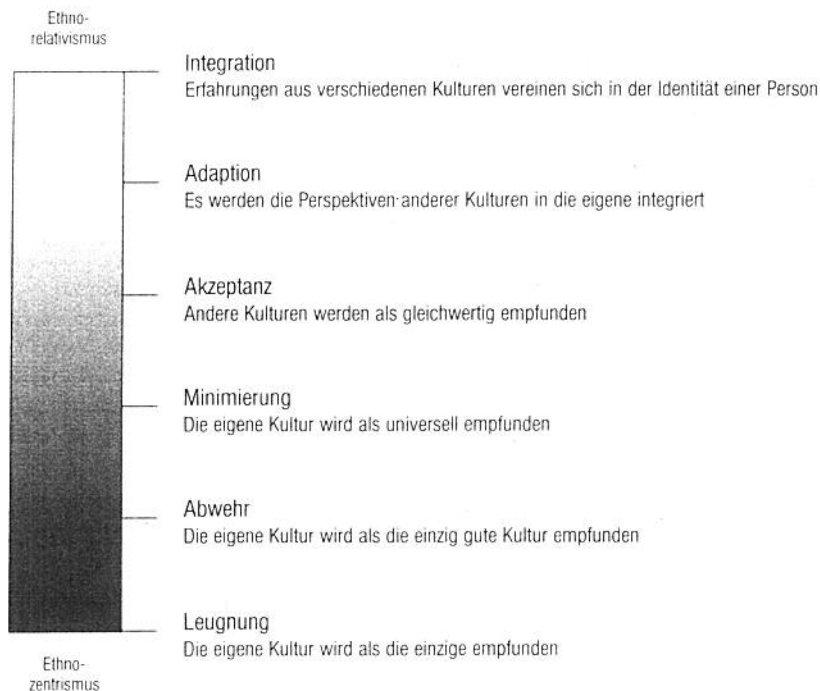


Abb. 5: Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) nach Bennett 2003, S. 158

Neues und Einschlägiges lernt, dadurch interkulturell sensibler und kompetenter wird. Ebenso denkbar ist es aber, dass manche Personen aufgrund biographischer Erfahrungen bessere Voraussetzungen als andere mitbringen. Erkenntnisse aus der Psychoanalyse und aus der Sozialpsychologie, insbesondere aus der Vorurteilsforschung, können zusätzliche Erklärungsversuche liefern: Die Begriffe *open minded* und *close minded* (Rokeach 1960) kennzeichnen den Gegensatz zwischen Offenheit und Gefangensein in den eigenen Vorurteilen.

Die empirische Evidenz für die Machbarkeit und Wirksamkeit von „Trainings“ erscheint bisher schwach, unter anderem weil die Operationalisierung, geschweige denn die Evaluation der interkulturellen Sensibilisierung sich schwierig gestalten dürfte. Dennoch erweist sich das bennettsche Modell als interessant für die Analyse und Weiterentwicklung von Lehrplänen, die ausdrücklich das Ziel einer Erhöhung der interkulturellen Kompetenz etwa durch den Fremdsprachenunterricht verfolgen (Göbel & Hesse 2004). Wie interkulturelle Kommunikation in der Praxis stattfindet (unabhängig davon, wie kompetent die beteiligten Personen sind), war schon in den 1960er Jahren Gegenstand von sprachwissenschaftlichen Studien (Gumperz 1969).

Theoretische Modelle (etwa das von Janet und Milton Bennett) argumentieren oft so, als ob interkulturelle Kontakte in einem klassenlosen Raum stattfinden würden, und unterschätzen somit die häufig vorhandene Macht- und Prestigeasymmetrie. Modelle zur Beschreibung der interkulturellen Sensibilität und Kompetenz sowie empirische Forschungen über die Pragmatik der interkulturellen Kommunikation sind für das pädagogische Handeln brauchbarer, wenn sie die Variable des sozioökonomischen Status mit einbeziehen. Interkulturelle Kompetenz lässt sich dann so definieren:

- Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel von Kenntnissen und analytischen sowie affektiven und kommunikativen Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen,
- bei Menschen Verhaltensweisen, die soziokulturell spezifisch sein könnten und als „Unterschiede“ wahrgenommen werden, zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, dass es sich um Ergebnisse einer bestimmten Geschichte, Sozialisation, Biographie, also um soziale Konstruktionen handelt;
 - das Soziokulturelle vom Soziökonomischen auseinanderzuhalten, damit nicht jede als „anders“ wahrgenommene Verhaltensweise auf angebliche kulturelle Differenzen projiziert wird;
 - darüber zu reflektieren, weshalb eine bestimmte Verhaltensweise, die vielleicht in einer bestimmten Gruppe und ihrer Kultur häufig vorkommt und für diese charakteristisch erscheint, einem fremd oder irritierend anmutet, und die Irritation zu dekonstruieren;
 - sich so zu verhalten, dass der kulturelle Unterschied oder das Missverständnis nicht zum Konflikt eskaliert;
 - in Situationen des kulturellen Nebeneinanders und der Begegnung Ambiguitätstoleranz walten zu lassen, was wiederum voraussetzt, dass die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle dekonstruiert werden;
 - Missverständnisse anzusprechen (Metakommunikation).

Diese Kompetenzen kommen erst zum Tragen, wenn das Individuum bereit und in der Lage ist, seinen eigenen Ethno- und Soziozentrismus zu erkennen und darüber zu reflektieren. Auf dieser Ebene der Reflexivität fließen wissenschaftliche Erkenntnisse und die persönliche Verarbeitung eigener Stereotype und biographischer Erfahrungen zusammen, kombiniert mit dem Willen, sich verständlich mitzuteilen und zu verhalten, kurz: zu einer wirksamen Kommunikation aktiv beizutragen. Interkulturelle Kompetenz ist keine in Stein gemeißelte Fähigkeit, die sich so klar definieren lässt wie etwa die Kompetenzen eines lernenden Skifahrers in den Klassen 1 bis 5. Es ist vielmehr eine dynamische Eigenschaft, die ständig auf die Probe gestellt wird und sich ständig weiterentwickeln kann, indem die Person sich Wissen aneignet und Erfahrungen bewusst verarbeitet.

Anders als in bekannten Modellen der interkulturellen Kompetenz und Sensibilisierung sowie der interkulturellen Kommunikation, die das Thema der sozialen Ungleichheit völlig ausklammern oder zumindest nicht ausdrücklich erwähnen, wird in der hier vorgeschlagenen Definition das Thema der sozialen Ungleichheit als überaus bedeutend angesprochen. Die oft (aber nicht immer) essentialistische Reduktion auf „kulturelle Differenzen“ mancher Formen von interkultureller Bil-

dung führt nämlich dazu, dass zum Beispiel Lehrpersonen, Sozialarbeiter, Ärzte, paramedizinisches Personal und andere Professionelle, die sich in beruflichen Alltag mit „diversen“ Klienten austauschen, ihre Stereotype über angeblich kulturell bedingte Lernstile, Krankheitsverhalten, Einstellungen zu öffentlichen Institutionen (usw.) bestätigt sehen, festigen und weiter verbreiten. Wenn aber ein erweitertes Verständnis von Diversität dem professionellen Handeln zugrunde liegt, bei dem über den eigenen Ethnozentrismus *und* Soziozentrismus reflektiert wird, ist die kommunikative Sensibilität nicht nur auf Interkulturalität ausgerichtet, sondern diversitätsbewusst und somit potenziell effektiver.

Die Fähigkeit zur Metakommunikation über Bedeutungen und Missverständnisse impliziert zwingend eine mindestens ausreichende gemeinsame sprachliche Grundlage. Aus dieser Sicht wird die Bedeutung der Förderung der Mehrsprachigkeit ersichtlich. Deshalb beschäftigt sich die Forschung über die Steigerung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zunehmend mit der Frage, welche Verknüpfungen zwischen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen bestehen (Bennett u.a. 1999).

Der sozialpsychologische Ansatz und der sprachwissenschaftliche bzw. sprachdidaktische Ansatz streben eine Verbesserung der interkulturellen Sensibilisierung und Kommunikationsfähigkeit nach den spezifischen Methoden der jeweiligen Disziplinen an. Auf die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz im Rahmen einer interkulturellen, diversitätsbewussten Bildung gehen wir im zweiten Kapitel dieses Buches ein.

4.3 Interkulturalität und Diversität im Curriculum der allgemeinen Bildung

Der Erwerb oder die Vertiefung interkultureller Kompetenz ist also ein wichtiges Ziel der interkulturellen Bildung bzw. einer Bildung, die Diversität mit einbezieht. Nach den sozialpsychologischen Theorien und Modellen der interkulturellen Sensibilisierung – als viel zitiertes Beispiel wurde hier das Bennettsche Modell vorgestellt – gibt es spezifische Trainingsmethoden, die sozialpsychologische Theorien und Forschungsergebnisse in Übungen umsetzen, die mit verschiedenen Altersgruppen in verschiedenen Bildungssettings angewandt werden können. In der formalen Bildung – von der Grundschule bis zur Hochschulbildung – geht es weniger darum, durch Training interkulturelle Kompetenz zu optimieren, sondern es geht um die Ziele und Inhalte der Curricula; wie diese zu gestalten sind, ist in der bildungstheoretischen sowie der allgemein didaktischen Diskussion Thema. Die allgemeine Bildung ist bisher Gegenstand von Überlegungen, einmal indem die historische Entwicklung von einer monokulturell und national gedachten zu einer die Interkulturalität und Internationalität einbeziehenden allgemeinen Bildung rekonstruiert wird (Klafki 1998; vgl. Allemann-Ghionda 2002a, S. 483 ff.), dann aber auch hinsichtlich der curricularen, didaktischen Konkretisierung quer durch alle Fächer und auf allen Bildungsstufen (Reich u.a. 2000; Holzbrecher 2004; Parker 2004). Im Allgemeinen ist in der Literatur nicht von einem spezifischen Fach inter-

kulturelle Bildung oder Pädagogik der Diversität die Rede, sondern von einem transversalen Prinzip, einer Idee, die sich durch alle Fächer hindurch bemerkbar machen sollte. Ein eigenes Fach würde die interkulturelle und die Diversitätspädagogik marginalisieren, während die Transversalität sie zur Querschnittsdimension auf allen Bildungsstufen bis hin zur Lehrerbildung macht (Terhart 2000). Zwei Grundoptionen werden diskutiert: Entweder das interkulturelle Lernen wird in jedem Fach und in jede Fachdidaktik eingeführt, oder das Curriculum der Oberstufe und der Hochschulbildung wird komplett neu gestaltet, damit die Ideen der Interkulturalität und der Diversität voll zum Tragen kommen. Der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Walter C. Parker lotet Möglichkeiten aus, Diversität, Globalisierung und demokratische Erziehung im Curriculum erfahrbar zu machen (Parker 2004). Der frankokanadische Erziehungswissenschaftler Fernand Ouellet reflektiert über seine eigene, langjährige Lehre und verbindet interkulturelle Bildung mit *citizenship education* (Ouellet 2012). Die US-amerikanische Philosophin Martha C. Nussbaum verbindet Diskurse des Multikulturalismus mit feministischen Argumenten und der multireligiösen Thematik, zeichnet Linien zur antiken Philosophie und antwortet so auf die konservativen Kritiker des Multikulturalismus der nordamerikanischen Hochschulbildung der 1980er Jahre im Sinne einer Verteidigung der Reform der *liberal education* (Nussbaum 1998). Letztere Konzeptionen müssen im Kontext der nordamerikanischen höheren und Hochschulbildung gesehen werden, die auf einem etwas anderen Verständnis der allgemeinen Bildung (*liberal education*) im Rahmen der Hochschulbildung basieren als die kontinental europäischen Bildungssysteme es tun.