



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ambiguitätstoleranz: mehr als das Aushalten von Widersprüchen“

“ Welche Bedeutung hat das Konzept der Ambiguitätstoleranz für Vereine und
Bildner*innen der rassismuskritischen, politischen Bildung in der postmigrantischen
Gesellschaft?“

verfasst von / submitted by

Sita Buchberger, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

*Dunkel war's, der Mond schien helle,
schneebedeckt die grüne Flur,
als ein Wagen blitzesschnelle,
langsam um die Ecke fuhr.*

*Drinne saßen stehend Leute,
schweigend ins Gespräch vertieft,
als ein totgeschoss'ner Hase
auf der Sandbank Schlittschuh lief.*

*Und ein blondgelockter Jüngling
mit kohlrabenschwarzem Haar
saß auf einer grünen Kiste,
die rot angestrichen war.*

*Neben ihm 'ne alte Schrulle,
zählte kaum erst sechzehn Jahr,
in der Hand 'ne Butterstulle,
die mit Schmalz bestrichen war.*

*- Autor*in unbekannt –*

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht das Konzept Ambiguitätstoleranz und geht der Frage nach, welche Bedeutung Ambiguitätstoleranz für Bildner*innen in der rassismuskritischen, politischen Bildung in der Postmigrantischen Gesellschaft hat. Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst ein interdisziplinärer Blick auf aktuelle Forschungen in dem Bereich geworfen und dieser durch gesellschaftstheoretische, sowie bildungstheoretische Überlegungen ergänzt. In Folge werden anhand von qualitativen Interviews sowohl das vorliegende Verständnis als auch die Bedeutung für die Umsetzung in der Bildungspraxis herausgearbeitet. Es werden sieben Personen aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit mittels leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews befragt. Anhand der Analyse konnten die Teilbereiche *Bezüge zur Forschungsliteratur, Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen, die Grenzen der Erkenntnis, Unvorhersehbarkeit, Grenzen von Ambiguitätstoleranz, Haltung, die Rolle der Bildner*innen* und *notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen* identifiziert und diskutiert werden. Die Ergebnisse wurden dargestellt und Vorschläge für weitere Forschungen erläutert.

This Master's thesis examines the concept of tolerance of ambiguity and explores the question of what significance tolerance of ambiguity has for educators in political education critical of racism in a post-migrant society. In order to answer this question, an interdisciplinary look at current research in the field was first taken, and this was supplemented by considerations of social theory and educational theory. Subsequently, qualitative interviews were used to work out both the existing understanding and the significance for implementation in educational practice. Seven people from the field of racism-critical education were interviewed using guideline-based, problem-centred interviews. On the basis of the analysis, the sub-areas of *references to research literature, perception and dealing with emotions, the limits of knowledge, unpredictability, limitations of tolerance of ambiguity, attitude, the role of the educators* and *necessary and enabling framework conditions* could be elaborated and discussed. The results were presented and suggestions for further research were outlined.

Inhalt

Abstract	1
Abbildungsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	3
1. Einleitung	4
2. Theoretische Kontextualisierung und Stand der Forschung	8
2.1 Die Postmigrantische Gesellschaft	8
3. Ambiguitätstoleranz: Forschungsstand und Abgrenzung zu anderen Bereichen	10
3.1 Psychologie	10
3.2 Interkulturelle Bildung	11
3.2.1 Kritik	13
3.3 Antisemitismuskritische Bildung	16
3.4 Weitere Bildungsbereiche	18
3.4.1 Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften	19
3.4.2 Religiöse Bildung	19
3.4.3 Künstlerische Bildung	20
3.4 Zusammenfassung und Abgrenzung zum Forschungsvorhaben	21
4. Ambiguitätstoleranz: Gesellschaftstheoretische Perspektiven	24
4.1 Thomas Bauer: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt	24
4.1.1 Leerstellen von Thomas Bauer	26
4.2 Naika Foroutan: das Versprechen der pluralen Demokratie	28
4.2.1 Objektive und subjektive Ambivalenz	28
4.2.2 Ambiguitätstoleranz in postmigrantischen Gesellschaften	30
4.3 Eigene Konzeption unter Berücksichtigung von Claudia Lenz	32
4.3.1 Ambiguitätstoleranz	32
4.3.2 Ambiguitätstoleranz als Bildungsorientierung	36
5. Rassismuskritische Bildungsarbeit	39
6. Darstellung der methodischen Vorgehensweise	41
6.1 Methodologisches Grundverständnis und Methodenwahl	41
6.1.1 Positionalität	42
6.2 Datenquellen	43
6.3 Datenerhebung	51

6.4 Datenanalyse und -auswertung	54
7. Auswertung der erhobenen Daten – Bedeutung von Ambiguitätstoleranz	56
7.1 Verständnis von Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis	61
7.1.1 Bezüge zur Forschungsliteratur	61
7.1.2 Emotionen	63
7.1.3 Grenzen der Erkenntnis.....	64
7.1.4 Unvorhersehbarkeit.....	65
7.1.5 Grenzen von Ambiguitätstoleranz	66
7.2 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis	67
7.2.1 Emotionen	67
7.2.2 Grenzen der Erkenntnis.....	69
7.2.3 Unvorhersehbarkeit.....	71
7.2.4 Haltung.....	72
7.2.5 Rolle der Bildner*innen	72
7.2.6 Notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen	74
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	77
8.1 Verständnis von Ambiguitätstoleranz	77
8.2 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis	81
9. Conclusio und Ausblick	85
10. Literaturverzeichnis.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Übersicht der Interviewpartner*innen.....	50
Abbildung 2 Verständnis von Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis.....	58
Abbildung 3 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis.....	59
Abbildung 4 Darstellung der gesamten Ergebnisse	60

Abkürzungsverzeichnis

f.	folgende
ff.	fortfolgende
BiW	Bildung in Widerspruch e.V.
IDA	Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V.
NDC	Netzwerk für Demokratie und Courage e.V.

1. Einleitung

Die Welt ist komplex und manchmal entsteht der Eindruck, sie würde immer komplexer werden. Die Vielzahl von gesellschaftlichen, ökologischen und kulturellen Phänomenen einerseits und Deutungsangeboten andererseits nimmt kontinuierlich zu.

Zygmunt Bauman attestiert der Moderne die „Ordnung als Obsession“ (BAUMANN 2017 [1991]: 19). Ordnung in komplexe, widersprüchliche und chaotische anmutende Verhältnisse bringen, die Welt fragmentieren, klassifizieren und mit Eindeutigkeit versehen. Mit dem Blick auf das Erstarken von Populismen, Verschwörungstheorien, dem Leugnen des Klimawandels oder der Fokussierung auf Kulturzugehörigkeiten bzw. Rassismen erscheint die Analyse von Bauman heute wichtiger denn je. Dabei legt Zygmunt Bauman deutlich dar, wie diese Obsession einerseits zur Konstruktion und Auslöschung des *Anderen* (nicht definierbaren) führt, andererseits einen niemals endenden Prozess darstellt. Denn die Beseitigung des Mehrdeutigen, des Ambivalenten, führt unweigerlich zu mehr Ambivalenzen. „Der Kampf gegen Ambivalenz ist daher selbstzerstörerisch und selbsterzeugend“ (ebd.: 14).

Im Kontext der Entwicklungsforschung sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer weitere und wichtige Werke entstanden. Zentrale Konzepte der de- bzw. postkolonialen Theorie, sowie feministische Ansätze und das Erstarken intersektionaler Sichtweisen ergänzen den Forschungskanon durch bedeutungsvolle Perspektiven. Dieses Diversifizieren von Sichtweisen (bzw. zunächst das Erkennen von bereits bestehenden), die Analyse von Machtstrukturen sowie der Umgang mit dieser Perspektivenvielfalt ist ein wesentliches Anliegen der Entwicklungsforschung.

Ein zentrales Forschungsgebiet der Internationalen Entwicklung ist die Untersuchung von Rassismen und ihren Wirkweisen, von der Kolonialzeit bis heute. Auch die Analyse von Dynamiken der Migration in einer globalisierten Welt ist Teil von Forschungen zum Themenkomplex Internationale Entwicklung. Naika Foroutan beschreibt die deutsche Gesellschaft als postmigrantisch; sie ist von Hybridität und Ambivalenz gekennzeichnet. Migration ist ein konstitutiver Bestandteil der Gesellschaftsordnung, auch wenn Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung sich immer wieder im Prozess der Aushandlung befinden.

Während einige gesellschaftliche Bewegungen die Pluralisierungen und Hybridität von Lebensentwürfen und Identitäten begrüßen, erstarken auch Gegenbewegungen, welche sich auf eindeutige, völkische Narrative und binäre Referenzsysteme beziehen. Die Auswirkungen

dieser Ideologien zeigen sich im Hass auf migrantisch markierte Personen, in der Abwehr der Sichtbarmachung unterschiedlicher Auslebungen von Gender und Sexualitäten. Foroutan sieht in diesen gesellschaftlichen Bewegungen einen Kampf zwischen den Befürworter*innen und Gegner*innen von Pluralismus.

Eine Möglichkeit, die wissenschaftliche Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse in die Transformation dieser Verhältnisse zu überführen, stellt die (entwicklungs-)politische Bildung dar. Im Kontext der politischen Bildung werden die Analyse des Ist-Zustands in Reflexion und Aktion übersetzt.

Sowohl in aktuellen Publikationen der Bildungswissenschaften als auch in Texten aus der Bildungspraxis findet sich ein Begriff immer häufiger: Ambiguitätstoleranz. Ambiguitätstoleranz, in vielen Beiträgen übersetzt mit der Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten, erscheint als Möglichkeit mit der Komplexität gesellschaftlicher Dynamiken umzugehen. Das Konzept birgt das Potential, Gefühle von Dissonanz und Überforderung aufzufangen, ohne in vereinfachte, eindeutige Deutungsstrukturen zu verfallen.

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es daher zu untersuchen: *Welche Bedeutung hat das Konzept Ambiguitätstoleranz für Vereine und Bildner*innen der rassismuskritischen, politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft?*

Um die Frage nach der Bedeutung beantworten zu können, muss zunächst näher definiert werden, was Ambiguitätstoleranz bedeutet. Trotz der Relevanz und verstärkten Prominenz des Themas erscheint das Konzept Ambiguitätstoleranz weniger klar umrissen und beschrieben als andere Konzepte in der politischen Bildung. Die vorliegende Arbeit soll diese Lücke adressieren.

Hierfür wird im Kapitel 3 zunächst ein breiter, interdisziplinärer Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Es werden ausgehend von den Ursprüngen des Konzepts in der Psychologie verschiedene Bildungsbereiche kritisch betrachtet: Die interkulturelle Bildung, die antisemitismuskritische Bildung sowie ein kurzer Exkurs zu weiteren Bildungsbereichen: der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, der religiösen Bildung und der künstlerischen Bildung.

Davon ausgehend werden im Kapitel 4 zwei gesellschaftstheoretische Perspektiven auf das Phänomen Ambiguitätstoleranz dargestellt. Die Abhandlung von Thomas Bauer über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt und Naika Foroutans Ausführungen zum Versprechen der pluralen Demokratie. Der Islamwissenschaftler Thomas Bauer sieht in der Abnahme von

Ambiguitätstoleranz ein zentrales Problem sogenannter moderner Gesellschaften. Ausgehend von dieser These entwirft der Autor ein Konzept, welches Ambiguitätstoleranz erfasst. Dabei zeigt er auf, welche Bereiche besonders geeignet sind, um Ambiguitätstoleranz zu trainieren.

Thomas Bauers Ausführungen sollen daraufhin mit der Darstellung von Naika Foroutan ergänzt werden. Die Autorin beschäftigt sich mit dem Versprechen von Pluralität und Gleichheit in der Postmigrantischen Gesellschaft. Foroutan stellt da, inwiefern der Raum von Ambivalenz und Ambiguität in der deutschen Gesellschaft zunimmt und sich in der Anerkennung oder Abwertung von migrantisch markierten Personen zeigt. Auch in Foroutans Konzeption werden die Intoleranz von Ambiguität und die Abwehr von pluralen Lebens- und Gesellschaftsentwürfen verbunden.

Basierend auf diesen Theorien werden daraufhin die Ausführungen von Claudia Lenz dargestellt. Claudia Lenz verortet Ambiguitätstoleranz als Kernelement einer Demokratie- und Diversitätstoleranz und unterteilt das Konzept in verschiedene Kennzeichen. Die von Lenz vorgeschlagenen Merkmale werden in dieser Arbeit durch ein weiteres Kennzeichen ergänzt, welches sich aus der dezidierten Auseinandersetzung mit Bauer und Foroutan ergibt.

Zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes werden im Kapitel 5 kurz die Charakteristika der rassismuskritischen Bildungsarbeit dargestellt. Dabei werden die wesentlichen Kennzeichen der Ausrichtung sowie die Abgrenzung zu anderen Bildungsansätzen erläutert.

Auf der Grundlage dieser breiten theoretischen Kontextualisierung wird die Forschungsfrage im nächsten Schritt in der Praxis der rassismuskritischen Bildungsarbeit untersucht. Dafür sollen zunächst Hypothesen und Fragen, welche sich aus der Forschungsliteratur ergeben, empirisch überprüft werden: Wird Ambiguitätstoleranz direkt oder indirekt als zu vermittelnde Kompetenz bzw. Lernziel benannt? Welches Verständnis von Ambiguitätstoleranz liegt vor? An welche bisherigen Zugänge schließt die Verwendung des Konzepts an? Zeichnet sich in der Praxis eine Kontinuität des Verständnisses der interkulturellen Bildungsarbeit ab?

Anliegen dieser Arbeit ist es jedoch nicht, nur in der Überprüfung des vorliegenden Verständnisses zu verbleiben, sondern nach der Bedeutung des Konzepts zu fragen. Durch die Erweiterung können auch Reflexion und Aktion in die Analyse mitaufgenommen werden. Dahingehend sollen die folgenden Unterfragen bearbeitet werden: Wie wird in der praktischen Bildungsarbeit konkret mit Ambiguitätstoleranz gearbeitet? Welchen Stellenwert

nimmt das Konzept hier ein? Finden sich Strategien im Umgang mit dem Wunsch nach Eindeutigkeit, ohne diese als Ambiguitätstoleranz zu bezeichnen? Welche Zielgruppen werden adressiert? Was wird dabei als wichtig herausgestellt? Was für Potentiale und Herausforderungen werden beschrieben?

Um diese Fragen zu beantworten, werden Bildner*innen aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit interviewt. Dabei werden sowohl Personen, welche bereits explizit zu Ambiguitätstoleranz als trainierbare Fähigkeit arbeiten, befragt als auch Personen, welche zumindest in der öffentlich zugänglichen Beschreibung ihrer Arbeit das Thema nicht auflisten.

Hinsichtlich der Bearbeitung der Forschungsfrage erscheint eine qualitative Herangehensweise sinnvoll. Meine Positionalität als Forscherin sowie das methodologische Grundverständnis dieser Arbeit werden hierfür zunächst im Kapitel 6 reflektiert. Da bei den Forschungspartner*innen bereits viel Vorwissen zu erwarten ist, wurde die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt. Das leitfadengestützte, problemzentrierte Interview ist durch ein induktiv-deduktives Wechselverhältnis gekennzeichnet und dahingehend gut geeignet, um vorliegende Hypothesen dieser Arbeit zu überprüfen. Gleichzeitig bietet das Erhebungsinstrument dennoch genug Möglichkeit zum flexiblen und explorativen Vorgehen.

Die Auswertung der generierten Daten wurde mittels der thematischen Analyse nach Braun und Clarke durchgeführt. Der Vorteil dieser Auswertungsmethode liegt in der großen Flexibilität im Forschungsprozess, welche das Wechselverhältnis zwischen induktiver und deduktiver Vorgehensweise widerspiegelt. Durch die getroffene Auswahl können das Erhebungs- und Analyseinstrument gut miteinander verzahnt werden. Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt.

Diese Darstellung wird im Kapitel 8 aufgegriffen und die Ergebnisse werden unter Berücksichtigung der theoretischen Vorüberlegungen diskutiert. Zuletzt werden im Kapitel 9 die aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet und durch weiterführende Fragen ergänzt.

2. Theoretische Kontextualisierung und Stand der Forschung

Zunächst sollen die zentralen Begriffe und Konzepte dieser Arbeit theoretisch fundiert werden. Dafür wird eingangs der Begriff *postmigrantische Gesellschaft* näher definiert und im Forschungskanon verortet. Im nächsten Schritt wird der Begriff *Ambiguitätstoleranz* näher untersucht. Für eine Bestimmung des Konzepts Ambiguitätstoleranz wird zu Beginn der aktuelle Forschungsstand abgebildet. Da der Begriff in verschiedenen Disziplinen bearbeitet wird und aktuell hoch im Kurs steht, wurden einige für diese Arbeit besonders relevant erscheinende Bereiche ausgewählt. Anhand der Darstellung von Zugängen zu Ambiguitätstoleranz in der Psychologie, der interkulturellen Bildung, der antisemitismuskritischen Bildung, der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, der religiösen Bildung und der künstlerischen Bildung sollen zum einen bestehende Konzeptionen dargestellt und kritisch beleuchtet werden, zum anderen das bestehende Forschungsdefizit aufgezeigt werden.

Um diese Forschungslücke zu bearbeiten, werden im nächsten Schritt zwei gesellschaftstheoretische Perspektiven dargestellt. Zunächst werden die Ausführungen von dem Islamwissenschaftler Thomas Bauer erläutert und die für diese Arbeit relevanten Thesen beleuchtet. Basierend auf der Kritik an Bauer werden Leerstellen in seiner Konzeption aufgezeigt, welche mit Hilfe von Texten der Migrationsforscherin Naika Foroutan ergänzt werden. Ausgehend von diesen gesamtgesellschaftlichen Analysen wird die Konzeption der Bildungswissenschaftlerin Claudia Lenz vorgestellt und ein für diese Arbeit forschungsleitendes Konzept von Ambiguitätstoleranz elaboriert. Der Zugang von Lenz ermöglicht es, sowohl das Phänomen näher zu verstehen, als auch eine direkte Übertragung von Empfehlungen für die Praxis der politischen Bildung mit aufzunehmen. Zuletzt wird der Ansatz der rassismuskritischen Bildungsarbeit vorgestellt und von anderen Bildungsansätzen abgegrenzt.

2.1 Die Postmigrantische Gesellschaft

Zu Beginn soll näher auf den Begriff der postmigrantischen Gesellschaft eingegangen werden. Während einige Autor*innen wie Langhoff oder Yıldız einen akteurszentrierten Zugang zu der Begrifflichkeit in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, verwendet die Forscherin Naika Foroutan den Begriff im Kontext einer kritischen Gesellschaftsanalyse. „Der Terminus *postmigrantisch* ist als subversiver Verweis auf die Fluidität von Herkunft, Kultur und die Transformation kollektiver Identität entstanden.“ (FOROUTAN 2019: 49). Dabei darf das *post* nicht auf einen abgeschlossenen Prozess der Migration oder den Versuch, eine

Distanz zum *Migrantischen* zu entwickeln, verstanden werden. „Das Postmigrantische verweist auf eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften, die zwar nicht allein durch Migration erzeugt, jedoch an ihr entlang verhandelt werden.“ (ebd.: 49). Das *Post* konzentriert sich auf die Transition bzw. das Verwenden des Begriffs als widerständige Strategie, welche etablierte Machtstrukturen innerhalb der Gesellschaft in Frage stellen will. Die Begrifflichkeit kann also folglich bisher etablierte Begriffe wie Einwanderungsgesellschaft oder Migrationsgesellschaft weiter analytisch ergänzen.

Foroutan (vgl. ebd.: 60 ff.) arbeitet drei Kennzeichen einer postmigrantischen Gesellschaft aus:

1. Als Makronorm benennt die Autorin die politische Anerkennung der zurückliegenden Migration als konstitutiver Bestandteil der Gesellschaftsordnung.
2. Auf der Mikro-Ebene wird die Frage von Migration ausgehandelt zwischen Befürworter*innen, welche die politische Anerkennung ausweiten möchten und Gegner*innen, welche sie einschränken wollen. Dies führt zu Allianzen und Antagonismen, welche die Gesellschaft polarisieren.
3. In der postmigrantischen Gesellschaft, ist es kaum möglich eine klare Trennschärfe zwischen Migrant*innen und Nichtmigrant*innen herzustellen. Versuche, „die zunehmende Hybridisierung und Ambivalenz einzudämmen“ (ebd.: 60), reproduzieren und verstärken rassifizierende Denkmuster und stellen die *conscience collective* in Frage.

Naika Foroutan bezieht sich zudem auf das dynamische Kernmodell der postmigrantischen Gesellschaft. Relevant für diese Arbeit ist dabei vor allem der „Raum erhöhter Ambivalenz: zum einen, weil es im Zuge der Aushandlung von Anerkennung zu einem Widerspruch zwischen kognitiver Akzeptanz und emotionaler Distanz kommt – man ist bereit, Rechte abstrakt einzuräumen, aber wenn es konkret wird, dann zieht man zurück, was eine spannungsreiche kognitive Dissonanz erzeugt; zum anderen, weil sich der Akteursraum pluralisiert und hybridisiert und gewohnte Konstellationen, Allianzen, Grenzen und Beziehungszusammenhänge sich auflösen oder neu ausrichten (*blurring boundaries*).“ (ebd.: 70)

3. Ambiguitätstoleranz: Forschungsstand und Abgrenzung zu anderen Bereichen

Da der Begriff Ambiguitätstoleranz in der Psychologie geprägt wurde, sollen kurz die Entwicklung sowie die wesentlichen Einsichten dargestellt werden. Im Anschluss wird das Konzept im Bereich der Bildung näher erläutert.

3.1 Psychologie

Das Konzept Ambiguitätstoleranz wurde zunächst in den 1940er Jahren von der Psychoanalytikerin Else Frenkel-Brunswik entwickelt. Dabei bezog sie sich auf Adornos Arbeiten zum Autoritären Charakter. Im Kontext der Psychologie wird vor allem die Intoleranz der Ambiguität untersucht, die durch „das Nicht-Ertragen können von Mehrdeutigkeit“ (STANGL 2020) gekennzeichnet ist. Komplexe, widersprüchliche Sachverhalte werden von Menschen mit einer hohen Ambiguitätsintoleranz abgelehnt, wodurch „eine starre, unflexible, zwanghafte Haltung vorherrscht“ (ebd.). Frankel-Brunswik beschreibt die Intoleranz von Ambiguität als Persönlichkeitsmerkmal eines Menschen und untersuchte das Merkmal hinsichtlich emotionaler und wahrnehmungsbezogener Aspekte. Dabei stellte sie fest, dass Personen, welche emotionale Schwierigkeiten hatten, mit Ambivalenzen umzugehen, auch eher zur kognitiven Ablehnung bzw. Reduzierung von Mehrdeutigkeiten neigten. Eine stark ausgeprägte Ambiguitätsintoleranz beschreibt sie als „tendency to resort to black-white solutions, to arrive at premature closure as to evaluative aspects, often at the neglect of reality, and to seek for unqualified and unambiguous overall acceptance and rejection of other people“ (FRENKEL-BRUNSWIK 1949: 115 ZITIERT NACH MÜLLER-CHRIST/ WEßLING 2007: 185). Situationen, welche von Uneindeutigkeit gekennzeichnet sind, führen zu Stress, Unwohlsein oder Aggression. In Folge werden solche Situationen gemieden bzw. mehrdeutige Erklärungen tendenziell abgelehnt. Im Gegensatz hierzu würden ambiguitätstolerante Personen derartige Situationen als interessant und herausfordernd wahrnehmen. Budner definiert Ambiguitätstoleranz als „tendency to perceive ambiguous situations as desirable“ (BUDNER 1962: 29 ZITIERT NACH MÜLLER-CHRIST/ WEßLING 2007: 186). Es folgten mehrere Arbeiten, welche die Annahmen von Frenkel-Brunswik bestätigten.

Innerhalb der Psychologie wurde Ambiguitätstoleranz lange als reines Persönlichkeitsmerkmal angesehen, welches statisch und dispositionell verstanden wurde. 1997 kritisierten Durkheim/ Foster, dass Ambiguitätstoleranz in der Regel als stabile,

generalisierte Persönlichkeitseigenschaft beschrieben wurde, trotz mangelnder wissenschaftlicher Beweise. In Folge veröffentlichten diverse Autor*innen Studien und Arbeiten zu Konzeption von Ambiguitätstoleranz als erlernbare und trainierbare Fähigkeit. Dennoch mangelt es an „Interventionsstudien, die sich mit der Veränderbarkeit der Ambiguitätstoleranz beschäftigen“ (FURNHAM/ RIBCHESTER, 1995: 29 ZITIERT NACH MÜLLER-CHRIST/ WEßLING 2007: 190). ZIEGLER/ TITT (2022: 38) merken hierzu kritisch an, dass „die Forschung durch einen Mangel an thematischen oder programmatischen Bemühungen und wenig inspirierende Entwicklungen gekennzeichnet“ ist.

3.2 Interkulturelle Bildung

Im Bereich der interkulturellen Bildung wird Ambiguitätstoleranz als Bestandteil einer sogenannten interkulturellen Kompetenz benannt. Folgend sollen kurz die gängigen Modelle und Definitionen von Ambiguitätstoleranz als Teilaspekt der interkulturellen Kompetenz vorgestellt werden.

Nach AUERNHEIMER (vgl. 2002: 35) stellt die interkulturelle Kompetenz eine Kompetenz-Erweiterung da, die Menschen dazu befähigen soll, sich in interkultureller Kommunikation angemessener, angepasster und effizienter zu verhalten. V. QUEIS (2009: 32) definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit „kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung“. Innerhalb der wissenschaftlichen Debatte zur interkulturellen Bildung haben sich verschiedene Modelle entwickelt, welche zwischen Listen- und Strukturmodellen unterschieden werden können. In beiden Modellen wird Ambiguitätstoleranz als Teilkompetenz benannt. Erstere listen verschiedene Teilkompetenzen auf, welche im Zusammenspiel interkulturelle Kompetenz ermöglichen sollen. Die Strukturmodelle hingegen ordnen die Teilkompetenzen verschiedenen Dimensionen zu und gelten als systematischer.

Bei den Strukturmodellen werden in der Regel zwei bis vier verschiedene Dimensionen benannt, welche wiederum in Teilkompetenzen untergliedert werden. So entwickeln MÜLLER/ GELBRICH (2004) ein dreidimensionales Modell, welches zwischen der kognitiven (wissensbezogen), affektiven (emotionsbezogen) und konativen (verhaltensbezogen) Kompetenz unterscheidet. Diese Dreiteilung findet sich auch in den meisten bildungspolitischen Vorgaben und Ausschreibungen wieder. Müller/ Gelbrich ordnen Ambiguitätstoleranz dem Bereich der Konation zu. In vielen anderen Modellen z.B. bei

DEARDORFF (2006 ZITIERT NACH ERLL/ GYMNIICH 2007: 148) wird Ambiguitätstoleranz in der Regel der affektiven Ebene ZUGEORDNET. Baumann definiert Ambiguitätstoleranz auf der affektiven Ebene folgend: „Man spricht dort sowie im Allgemeinen beim vorläufigen Hinnehmen des eigenen Fremderlebens von **Ambiguitätstoleranz** bzw. dem Aushalten der Differenz“ (BAUMANN 2015: 251).

Andere Modelle, beispielsweise im Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung/ Fondazione Cariplo (BOECKER 2010) vorgestellt, unterscheiden zwischen den Dimensionen Haltung und Einstellungen, Handlungskompetenzen, Reflexionskompetenz sowie konstruktive Interaktion (externe Wirkung) als Dimensionen von interkultureller Kompetenz. Bei diesem Modell werden die Dimensionen jedoch nicht nebeneinander angeordnet, sondern als stufenweise Abfolge verstanden, so wird dort die Ambiguitätstoleranz der Dimension Haltungen und Einstellungen zugeordnet. Hier wird von einer grundlegenden Wertschätzung kultureller Vielfalt, sowie der Offenheit gegenüber unbekannten Situationen und dem Tolerieren von Ambiguitäten gesprochen. (ebd.: 9). Eine nähere Definition der einzelnen Teilkompetenzen, wie Ambiguitätstoleranz, findet sich jedoch nicht.

Die Listenmodelle der interkulturellen Bildung stehen in der Kritik, Teilkompetenzen scheinbar beliebig aufzuzählen und sich durch Unabgeschlossenheit auszuzeichnen. Zudem enthalten die Listen in der Regel keine Gewichtung der einzelnen Komponenten. Dennoch lässt sich erkennen, dass in den meisten Modellen die Begriffe Empathie und Ambiguitätstoleranz auftauchen (VGL. BOLTEN 2007: 2). BOECKER (2010: 9 ff.) versteht Ambiguitätstoleranz in diesem Kontext als die „Offenheit und Wertschätzung aller Kulturen, sowie die unvoreingenommene, vorurteilsfreie Bewertung kultureller Unterschiede. Differenzen sollen dabei vorbehaltlos positiv konnotiert werden.“ (ebd.: 8). Innerhalb dieser Modelle wird Ambiguitätstoleranz als Persönlichkeitsmerkmal verstanden. Je nach Modell wird dieses als persönliche Grunddisposition oder als erlern- und trainierbar gefasst. „Von einer ausgearbeiteten *Theorie interkultureller Kompetenz* sollte man dennoch nicht sprechen, zumal viele dieser Listen eher nach intuitiven Plausibilitäts Gesichtspunkten zusammengestellt werden, als dass sie theoretisch hinreichend durchdacht oder empirisch sorgfältig genug begründet wären.“ (WEIDEMANN ET AL. 2010: 18).

Zudem fällt auf, dass Ambiguitätstoleranz oftmals in Bezug zu Identität bzw. Identitätsbildung gesetzt wird. So schreibt Böcker angelehnt an die Theorien von Daerdorff, dass mangelnde Ambiguitätstoleranz und kultureller Blindheit: „Unsicherheiten und Ängste verstärken und dazu führen, dass die eigene Identität gegenüber anderen Identitäten

überbewertet wird, Konflikte eskalieren oder Möglichkeiten und Potentiale nicht genutzt werden“ (BÖCKER 2010: 9).

LOTHAR KRAPPMANN (2016) verortet Ambiguitätstoleranz als wesentlichen Teil der Entwicklung einer Ich-Identität in Sozialisationsprozessen. Der Soziologe unterscheidet zwischen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, welche zur Identitätsbildung beitragen. Auf der Ebene der individuellen Bedingungen benennt der Forscher vier identitätsfördernde Fähigkeiten: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. „Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz“ (KRAPPMANN 2016: 155). Nach Krappmann werden diese Fähigkeiten wesentlich in der Kindheit geprägt. Der Soziologe beschreibt zwei Möglichkeiten wie Personen ohne eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz mit ambigen Situationen umgehen können, in welchen divergierende Rollenerwartungen vorherrschen: Verdrängung oder Vermeidung. Bei ersterem werden die individuellen Bedürfnisse der Person untergeordnet, um den Widerspruch zu anderen Bedürfnissen auszuweichen. Durch die Verdrängung von einigen Aspekten, wie den eigenen Bedürfnissen kann eine eindeutige Erwartung und Handlungsweise in der Situation hergestellt werden. Im zweiten Fall wird die mehrdeutige Situation stark vereinfacht, um den Widerspruch zu beheben. Dabei werden die Bedürfnisse der Interaktionspartner*innen im Zweifel ausgeblendet, auch ein Beziehungsabbruch wird in Kauf genommen. Die beiden Strategien der Verdrängung und Vermeidung sieht Krappmann bei Personen mit autoritären Charakteren besonders ausgeprägt.

3.2.1 Kritik

Die Liste an Kritiker*innen der interkulturellen Bildung ist lang, nicht zuletzt haben sich Ansätze der antirassistischen Bildung und rassismuskritischen Bildung aus dieser Kritik entwickelt. Daher soll nur in Kürze und nur die für das Konzept Ambiguitätstoleranz relevante Kritik dargestellt werden. Grundsätzlich lassen sich sechs Hauptkritikpunkte an der interkulturellen Pädagogik festhalten: Essentialisierung kultureller Zugehörigkeiten, die Verknüpfung von Kultur, Nation und Ethnizität, ein an Rassenkonstruktion angelehnter Kulturbegriff, Kulturalistischer Reduktionismus, die Fest-Schreibung des Anderen (VGL. GELATI 2010: 47ff.), sowie ein technologisches Verständnis von Kompetenzerwerb in Bildungsprozessen.

Schon lange wird der Kulturbegriff im interkulturellen Lernen als statisch und essentialisierend kritisiert. Als Reaktion auf diese Kritik lässt sich in den meisten aktuelleren Publikationen zum interkulturellen Lernen zunächst eine Einleitung zum Begriff der Kultur verzeichnen. REINDLMEIER (2006) stellt hierzu jedoch fest, dass auch wenn ein dynamischer Kulturbegriff propagiert wird, sich diese Ausrichtung in den konkreten Methoden nicht zeigt: „Auffällig ist jedoch, dass, je konkreter es wird, sich doch wieder ein statischer und national konnotierter Kulturbegriff durchzusetzen scheint“ (REINDLMEIER 2006: 237). Auch Paul MECHERIL (2010: 19) merkt kritisch an, dass „Sobald aber die Auseinandersetzung sich entlang von Beispielen, Übungen und Aufgaben auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, ist aller Spielraum verschlossen.“. Kultur wird in Folge als eine homogene und stabile Konstante dargestellt, welche Individuen monokulturell sozialisiert. Der Bildungswissenschaftler MECHERIL (2004: 200) kritisiert zudem, dass andere Differenz- und Ungleichheitsachsen wie Class, Gender, Religion, Sexualität uvm. entgegen einem sozialwissenschaftlichen Standard ausgeklammert würden.

Daneben wird zwar in einigen Publikationen zur interkulturellen Pädagogik auf ein Wissen über Rassismen hingewiesen, dennoch findet sich keine konzeptionelle Bezugnahme: „einerseits werden durch den kulturalistischen Blick soziale Ungleichheiten verdeckt, andererseits verdrängt der harmonisierende Gleichheitsansatz die strukturelle Ebene von Ungleichheiten, die in den ungleichen Zugangsvoraussetzungen zu Macht und Ressourcen liegen.“ (MESSERSCHMIDT 2008: 14).

Im interkulturellen Lernen liegt der Fokus auf dem Erkennen und Bewerten von „Fremdheit und Andersartigkeit“ (THOMAS 2003: 141). Damit es nicht zu Konflikten zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen komme, müsse spezifisches Wissen über die Kultur der anderen Person vermittelt werden. „Verschiedenheit wird damit zu einem stets Probleme erzeugenden Aspekt, und sie wird eindimensional auf kulturell konnotierte Differenzen reduziert.“ (MESSERSCHMIDT 2008: 13). Alltägliche Begegnungen zwischen Personen, welche vermeintlich unterschiedlichen Kulturen angehören und konfliktfrei verlaufen, werden dabei ignoriert. Stattdessen wird Differenz zum Problem erklärt. „Was hier stattfindet ist eine Exotisierung und Skandalisierung der interkulturellen Situation“. (MECHERIL 2010: 20).

Durch die Fokussierung auf ein homogenes Kulturverständnis, welches sich in der Praxis in Wissen über Länder oder kulturelle Praxen etwa *der Türken* zeigt, werden Prozesse der Hybridisierung ausgeblendet. „Je mehr „wir“ über „die Anderen“ wissen, so eine der Selbstverständlichkeiten interkulturellen Lernens, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit

des kooperativen und produktiven Umgangs mit Differenz“ (MECHERIL 2010: 28). Dabei wird ein national-ethnisch-kulturelles Wir gebildet, welches sich von den Anderen abgrenzt. In Prozessen des *Otherring* (Ver-änderung) werden Individuen nicht mehr als Subjekte wahrgenommen, sondern zum markierten Objekt. „Erst wenn diese Verengung und Vereindeutigung reflektiert wird, kann in den entsprechenden Handlungsfeldern eine Konzeptionsentwicklung angestoßen werden, die vielfältige Dimensionen sozialer Heterogenitäten wahrzunehmen in der Lage ist.“ (MESSERSCHMIDT 2008: 13).

Dieses Festschreiben von Differenz und Anderssein zeigt sich auch in der oben dargestellten Definition von Ambiguitätstoleranz. So spricht Baumann von „dem Aushalten der Differenz“ (BAUMANN 2015: 251) und Boecker neben der Wertschätzung aller Kulturen von der „vorurteilsfreie Bewertung kultureller Unterschiede. Differenzen sollen dabei vorbehaltlos positiv konnotiert werden.“ (BOECKER 2010: 9).

Dieser Vorstellung entgegen argumentiert Mecheril für die Anerkennung des Nicht-Wissens über Andere. „Erst die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen ermöglicht eine Bezugnahme auf den Anderen, die ihn nicht von vornherein in den Kategorien des Bezugnehmenden darstellt“. (MECHERIL 2010: 29). Im Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen verortet der Bildungswissenschaftler den Anfangs- (und Endpunkt) von professionellem pädagogischem Handeln (vgl. ebd.: 29).

Die Festschreibung des Andersseins zeigt sich auch hinsichtlich der Adressat*innen von interkulturellen Trainings. „Unausgesprochen richten sich solche Angebote häufig an die weiße Mehrheitsgesellschaft, der es offensichtlich an Kompetenzen mangelt im Umgang mit den Anderen, die hier gar nicht erwähnt werden, an die zu denken aber mit dem Stichwort ‚interkulturell‘ nahegelegt wird.“ (MESSERSCHMIDT 2008: 12). Den als anders markierten Subjekten wird folgend unterstellt, die interkulturelle Fähigkeit müsse bereits vorhanden sein, in Folge werden die „damit Gemeinten genauso kulturalisierend identifiziert wie bei der Wahrnehmung als Fremde/Andere und Benachteiligte.“ (ebd. 13).

Auch für diese Arbeit relevant ist die Kritik an interkultureller Kompetenz als Teil von „Steuerungsapparten der postmodernen Kontrollgesellschaft, für die kulturelle Unterschiede kein Problem, sondern nur eine weitere Facette ihres Managementbedarfs darstellen.“ (ebd.: 17). Interkulturelle Kompetenz wird in Folge zu einer Fähigkeit, welche in kurzen Seminaren abgehandelt werden kann, um Abläufe im Arbeitskontext nicht mehr zu stören (vgl. ebd. 12). Die oben dargestellten, beliebig anmutenden Listenmodelle zur interkulturellen Kompetenz hinterlassen den Eindruck einer schnell erlernbaren Fähigkeit aufkommen. Auch die

vorgestellte Definition von Ambiguitätstoleranz der Bertelsmann Stiftung (BOECKER 2010) verstärkt diesen Eindruck. So wird Ambiguitätstoleranz hier als relevant beschrieben, damit Konflikte nicht eskalieren und alle Möglichkeiten und Potentiale ausgeschöpft werden (vgl. BOECKER 2010: 9). Ambiguitätstoleranz als Teilkompetenz wird hier in das „Primat einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive“ (MECHERIL 2010: 24) eingeordnet.

3.3 Antisemitismuskritische Bildung

Im Bereich der antisemitismuskritischen Bildung wurde 2013 das Theorie-Praxis-Handbuch „Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zur Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit“ von der KREUZBERGER INITIATIVE GEGEN ANTISEMITISMUS (KIGA) veröffentlicht. 2017 und 2019 folgten weitere Methodenhandbücher dieser Reihe. Hier definieren die Autor*innen Widerspruchstoleranz als „das Vermögen, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und zu ertragen, und mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Rollenerwartungen sich selbst und anderen gegenüber umzugehen. Es handelt sich um eine zweistufige Kompetenz: die Fähigkeit zur „Wahrnehmung von“ und zum „Umgang mit“.“ (KIGA 2013: 6). Mit ihrem Verständnis schließen sie an die Arbeit von Frenkel-Brunswig und Theodor Adorno an. Adorno, als Vertreter der kritischen Theorie hat sich dezidiert mit der Analyse von Machtverhältnissen beschäftigt. Bezogen auf den Antisemitismus schreibt der Autor: „Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein solcher Mechanismen erweckt.“ (ADORNO 1971: 90). Unter Berücksichtigung dieser Analyse findet sich in aktuellen Diskursen zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit die Adressierung von Widerspruchstoleranz als Ansatzpunkt. Weiter schreiben die Autor*innen, dass sie „den Umgang mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchen gleichermaßen als Bildungsziel und Bildungsansatz begreifen“ (KIGA 2013: 6).

Antisemitismus „gründet auf einem nicht-Verständnis der modernen Gesellschaft und einem sich daraus entwickelnden personalisierenden und dichotomen Verständnis komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse“ (GOLDENBOGEN 2013: 34). Antisemitismus in seiner spezifischen Dimension fungiert also als Deutungsmuster, das „die unterschiedlichsten gesellschaftlichen, politischen und sozialen Phänomene mit dem Wirken in der modernen Gesellschaft von Juden 'erklärt' und in Juden personifiziert“ (ebd.: 34). Die Struktur des Antisemitismus basiert folglich auf einer falschen Welterklärung, bzw. dem Streben einer

Vereindeutigung von komplexen gesellschaftlichen Phänomenen einerseits und dem Schaffen einer positiven Identität in Abgrenzung zum Anderen andererseits. Nach Goldenbogen sollte in Folge eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit hier ansetzen: „Sie sollte das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Sie sollte nachfragen. Sie sollte Wissen vermitteln und Emotionen aushalten. Vor allem aber sollte sie sich dem Streben nach Eindeutigkeit widersetzen und Mehrdeutigkeit zulassen lehren und lernen.“ (GOLDENBOGEN 2013: 38).

Diverse Autor*innen beschäftigen sich aktuell mit der Frage, inwiefern antisemitische und rassistische Deutungsmuster sich ähneln oder aber unterschieden werden müssen. Wolfram Stender spricht in diesem Kontext von einer „ungewohnten Konfrontation“ von Rassismus- und Antisemitismusforschung (STENDER 2008: 284 ZITIERT NACH MESSERSCHMIDT 2017: 5). Nach UHLIG (2018: 10 ZITIERT NACH MESSERSCHMIDT 2017: 5) liegt ein Unterscheidungskriterium in Abwertung- bzw. Superioritätsunterstellungen: „Während im Rassismus eine Inferioritätsunterstellung überwiegt, also die Behauptung, der rassifiziert Andere wäre weniger wert, weniger zivilisiert, weniger diszipliniert etc., tritt im Antisemitismus zu dieser Entwertung eine Superioritätsunterstellung hinzu. Hier dominiert die Vorstellung, es mit einem übermächtigen Feind zu tun zu haben, der im Hintergrund und zum Schaden aller anderen die Fäden zieht.“ Im Gegensatz zum Rassismus findet sich bei antisemitischen Denken daher eine „Umkehrung des Machtparadigmas“ (ECKMANN 2006: 221 ZITIERT NACH MESSERSCHMIDT 2017: 4). „Das Grundmuster der antisemitischen Ideologie fasst Zygmunt Bauman als Abwehr jeder Ambivalenz (vgl. BAUMAN 2002), als ein Ausdruck der Unerträglichkeit jeder Unübersichtlichkeit und Uneindeutigkeit, die in den Juden repräsentiert erscheinen“ (ebd.). Gleichzeitig werden im Kontext der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit immer wieder diverse Formen von emotionalen Distanzierungsbedürfnissen oder Abwehrmechanismen thematisiert: „Die Gefühle, die mit dem Wunsch nach einem unproblematischen Selbstbild verbunden sind, dominieren die Auseinandersetzung.“ (MESSERSCHMIDT 2013: 16).

Trotz der Unterschiede zwischen antisemitischen und rassistischen Ideologien verweist Astrid Messerschmidt auf die gemeinsame Struktur von Rassismus und Antisemitismus: das „Sprechen über Andere, die zu Fremden gemacht werden. Dieses Sprechen macht es möglich, nicht über sich selbst sprechen zu müssen“ (ebd.: 15). „Sowohl für eine rassismuskritische wie für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit geht es darum, dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und die inhärente Heterogenität und Ambivalenzen innerhalb aller Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur

homogenisiert werden, und die zugleich andere in dieser Weise pauschal als anders repräsentieren.“ (vgl. ebd.: 15).

Im Kontext der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit wird in der Regel Widerspruchstoleranz als deutsche Übersetzung von Ambiguitätstoleranz verwendet. MÜLLER-CHRIST UND WEßLING (2007) zufolge müsse jedoch zwischen Ambivalenz-, Ambiguitäts- und Widerspruchstoleranz unterschieden werden. Während Ambivalenztoleranz die emotionale Fähigkeit beschreibt Widersprüche wahrzunehmen und „Spannungen durch Gegensätzlichkeiten aushalten zu wollen und nicht als bedrohlich zu erleben“ (MÜLLER-CHRIST/ WEßLING 2007: 194), beschreiben demgegenüber die Autor*innen Ambiguitätstoleranz als kognitive Ebene. „Diese kognitive Fähigkeit wäre dann die Kompetenz, die logischen Bewältigungsformen von Widersprüchen situationsadäquat einsetzen zu können.“ (ebd. 194). Muller-Christ und Wesling plädieren dafür die Fähigkeit zur Bewältigung von Ambivalenz und Ambiguität als Widerspruchstoleranz zu begreifen.

In der Forschungsliteratur zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit und der Förderung von Widerspruchstoleranz findet sich zudem immer wieder die Forderung pädagogische Fachkräfte zu schulen. BERND FECHLER (2005: 192) thematisiert die Rolle von „unaufgearbeiteten Schuldgefühlen“ und „unbewussten Ambivalenzen“, welche dafür sorgen können, dass Pädagog*innen „ihren Kampf mit den Schatten der eigenen Vergangenheit projektiv an ihren jugendlichen Adressaten“ austragen. Daher erscheint eine Auseinandersetzung mit antisemitischen Denkstrukturen seitens der Lehrenden als fundamental. „Solange Antisemitismus ausschließlich als mögliches Problem der Teilnehmenden verstanden wird, können die professionellen im pädagogischen Raum eine Position moralischer Überlegenheit einnehmen.“ (MESSERSCHMIDT 2013: 17).

3.4 Weitere Bildungsbereiche

Auch in anderen Bildungsbereichen finden sich Arbeiten zum Themenbereich Ambiguitätstoleranz. Unter den Begriffen Widerspruchstoleranz, Unsicherheitstoleranz und Mehrdeutigkeitstoleranz finden sich neben den hier aufgeführten Bereichen Ansätze in der Bildungsarbeit gegen Verschwörungserzählungen, der Extremismusprävention sowie der Ausbildung von Führungskräften. Für diese Arbeit als relevant wurden die Bereiche Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, religiöse Bildung sowie künstlerische Bildung ausgewählt.

3.4.1 Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften

SCHROLL ET AL. (2022) haben erste Ergebnisse ihres Forschungsprojekt zu Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung veröffentlicht. Die Forschungsgruppe entwickelte ein empirisches Messinstrument zur Erhebung der Ausprägung von Ambiguitätstoleranz auf einer mehrdimensionalen Skala. Ziel der Forschung ist es, das Persönlichkeitsmerkmal Ambiguitätstoleranz bei Lehramtsstudierenden zu erheben, welches zur Selbstreflexion in der hochschulischen Ausbildung verwendet werden kann. „Lehrpersonen wird dadurch ermöglicht, persönliche Fähigkeiten zu reflektieren, flexibel und offen mit ungewissen und unsicheren Situationen umzugehen und diese aushalten zu können.“ (SCHROLL ET AL. 2022: 13). Das finale Messinstrument setzt sich neben soziodemografischen Daten aus fünf Skalen mit insgesamt 59 Items zusammen. Als Dimensionen wurden ausgewählt: Offenheit, Soziale Sicherheit (Empfinden), Problembewusstsein und Problemlösen, Umgang mit Routine und Resilienz. Diese Studie wählt folglich einen an die im Kapitel 3.1 beschriebenen psychologischen Erkenntnisse angelehnten Zugang.

Auch KNOOB (2008: 48) zählt „eine entwickelte Frustrations- und Ambiguitätstoleranz durchaus zu den Kernkompetenzen von Weiterbildnern“. Er verwendet dabei die oben bereits vorgestellte Definition von Frenkel-Brunswik, verweist aber auch auf die Möglichkeit diese Eigenschaft zu trainieren. Besonders in der Erwachsenenbildung, aber auch in der Arbeit mit Schüler*innen verortet Knoob die Wichtigkeit einer ausgeprägt Ambiguitätstoleranz bei den Bildner*innen. Gerade in Bildungsprozessen mit erwachsenen Personen stehen die politischen Bildner*innen in einer exponierten Position und werden leicht zur Projektions- oder Übertragungsfläche. „Die personale Kompetenz, mit frustrierenden und ambiguen (mehrdeutigen, unstrukturierten, die Zukunft ungewiss machenden) Erfahrungen umzugehen, lässt sich auf einer allgemeineren Ebene als Bestandteil eines umfassenden Gefühlsmanagements bewerten.“ (ebd.: 46). Knoob sieht die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept als mangelhaft an und plädiert für eine tiefere Auseinandersetzung. Im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit vermischen sich in seinen Ausführungen und praktischen Anregungen jedoch die Hinweise zu Frustrations- und Ambiguitätstoleranz.

3.4.2 Religiöse Bildung

Laut MEYER-BLANCK (2022) hat Ambiguitätstoleranz in der Religionspädagogik bisher keine tragende Rolle gespielt, ist dennoch für die Theologie an sich ein essenzieller Begriff. So finden sich in den meisten religiösen Schriften mehrdeutige Passagen, Metaphern und andere Uneindeutigkeiten. Thomas Bauer sieht Ambiguitätstoleranz als Grundvoraussetzung für das

Gedeihen von Religion. So benennt er Religion als Feld, in welchem grundsätzlich ein Umgang mit Transzendenz als mehrdeutige Erfahrung gefunden werden muss. „Wie sehr sich auch die klügsten Theologen und Religionsgelehrten bemühen, das Transzendente in Begriff zu fassen, bleibt doch immer ein Rest an Vagheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit, also: an Ambiguität“ (BAUER 2018: 34). Als weitere Begründung, dafür dass Religion als ein Feld mit besonders hohen Ambiguitätsanforderungen anzusehen ist, wird Kommunikation als konstituierenden Aspekt der Religion angesprochen. „Darum kann nur ein Glaube mit Ambiguitätstoleranz nach innen, mit Akzeptanz für die Widersprüchlichkeit des Glaubens selbst, in den kleinen und großen Krisen des Lebens Bestand haben.“ (MEYER-BLANCK 2022: 183). Auch Meyer-Blanck plädiert für eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit der Ambiguitätstoleranz: „Erst recht aber die breit diskutierten Erscheinungsformen spätmoderner Religiosität, also Pluralisierung, Individualisierung, Interreligiosität und Heterogenität machen die Ambiguitätstoleranz religionspädagogisch alternativlos.“ (ebd.: 179).

3.4.3 Künstlerische Bildung

2021 wurde der Sammelband „Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik“ veröffentlicht, in welchem diverse Autor*innen die Möglichkeiten einer Verbindung von Kunstpädagogik und politischer Bildung hinsichtlich der Förderung von Ambiguitätstoleranz ausloten. Bezüglich der Bedeutung vom Umgang mit Ambiguität für demokratiepädagogische Zugänge konstatieren SCHNURR ET AL. (2021: 12): „Für beide Bereiche ist eine bestimmte Fähigkeit fundamental: Die Fähigkeit, die *Gleichzeitigkeit widerstrebender Perspektiven* annehmen und damit das *Uneindeutige* aushalten und wertschätzen zu können, verbindet Kunst und Demokratie.“. Anleitend für den Sammelband ist auch hier die Feststellung, dass „»Ambiguität« als Schlüsselbegriff in vielen fachlichen Grundlagenwerken fehlt“ (SCHNURR ET AL. 2021: 15), auch wenn der Umgang mit Mehrdeutigkeiten in vielen Disziplinen eine maßgebenden Fragekomplex darstellt.

Ansgar Schnurr arbeitet in seinem Beitrag das Potential von kunstpädagogischen Mitteln heraus, um die Ambiguitätstoleranz von Personen zu schulen. So analysiert er „die beiden Bereiche der Kunst und des gesellschaftlichen Lebens, die beide je eigene Verunsicherungen bereithalten, [als] erstaunlich strukturähnlich “ (SCHNURR 2021: 43) hinsichtlich der Bedeutung von Mehrdeutigkeiten, Verunsicherungen und Stresstests für das eigene Orientierungssystem. In Folge vermutet er in beiden Feldern denselben Hintergrund, welcher

zur einer Befürwortung oder Abwehr von Ambiguität führt. Daran anschließend erwartet Schnurr, dass es möglich ist, Transfereffekte zu erzielen. Durch eine Auseinandersetzung mit ambiger Kunst, könne eine grundlegend ambiguitätstolerante Haltung ausgebildet werden, welche sich auch in anderen Lebensbereichen widerspiegelt: „Auf den Punkt gebracht bedeutet dies die Möglichkeit, in Auseinandersetzung mit *Kunst* pluralismusfreundliche und damit *demokratische Haltungen zu bilden*, die eine weitaus breitere Wirkung entfalten können“ (ebd.: 44).

VERENA KRIEGER stellt in ihrem Beitrag dar, dass Ambiguität in der Kunst schon lange gewünscht ist (der Wunsch nach uneindeutiger Kunst hat historisch gesehen auch die Funktion der Abgrenzung einer bürgerlichen Klasse). „Ambiguität gibt es jedoch nicht nur in der Kunst, sondern in allen gesellschaftlichen Feldern“ (KRIEGER 2021: 106), in Folge plädiert die Autorin für eine Förderung von Ambiguitätstoleranz bzw. einem Schulen der Ambiguitätskompetenz. Dabei stellt sie fest: „Die Vermutung, dass Kunst die Ambiguitätskompetenz fördere, ist bereits seit einigen Jahrzehnten geläufig, es wurde aber noch nie versucht, sie wissenschaftlich zu belegen“ (ebd.: 111). Entgegen den meisten Beiträgen im Sammelband stellt die Autorin diese scheinbar geläufige Vermutung in Frage und stellt die Hypothese auf, dass ästhetische Ambiguität nicht per se dazu geeignet ist, die Ambiguitätstoleranz zu steigern. Stattdessen brauche es eine genauere Erforschung, welche Parameter dabei eine Rolle spielen. Konkreter differenziert sie: „Erstens ist zu hinterfragen, ob Ambiguitätskompetenz überhaupt ein feldunspezifisches Vermögen ist. [...] Zweitens ist es aber auch erforderlich, die Ambiguität von Kunstwerken differenzierter zu erforschen.“ (ebd.: 121).

3.4 Zusammenfassung und Abgrenzung zum Forschungsvorhaben

Wie aufgezeigt werden konnte, wird das Thema Ambiguitätstoleranz in verschiedenen Forschungsdisziplinen aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Ausgehend von den frühen Forschungen von Frenkel-Brunswik im Anschluss an Adornos Überlegungen zum autoritären Charakter wurde das Thema seitens der Psychologie in verschiedenen Studien erforscht. Dabei wurde Ambiguitätstoleranz lange als stabile, generalisierte Persönlichkeitseigenschaft definiert. Mit dem Aufgreifen von Durkheim/Forster 1997 des Themas und der Erforschung von Ambiguitätstoleranz als veränderbare und erlernbare Fähigkeit oder Kompetenz konnte das Thema für bildungstheoretische Perspektiven zugänglich gemacht werden.

Seitens bildungstheoretischer bzw. -praktischer Zugänge wurde das Konzept primär im Bereich der interkulturellen Bildung aufgegriffen. Hier taucht Ambiguitätstoleranz als Teilaspekt der sogenannten interkulturellen Kompetenz auf. Wie gezeigt werden konnte, wird Ambiguitätstoleranz sowohl bei Listenmodellen als auch bei Strukturmodellen der interkulturellen Bildung aufgeführt. Die Zuordnung zur affektiven Dimension der interkulturellen Kompetenz findet sich dabei auch in den meisten bildungspolitischen Vorgaben wieder. Es konnte dargestellt werden, inwiefern sich wesentliche Kritikpunkte am Konzept der interkulturellen Bildung auch auf das dort verwendete Verständnis von Ambiguitätstoleranz auswirken. Zentral wurde ein essentialistisches und statisches Verständnis von Kultur und die (Re)Produktion von Machtstrukturen und Prozessen des *Othring* dargestellt. Ambiguitätstoleranz wird hier als erlernbare Fähigkeit für die Mehrheitsgesellschaft verstanden, welche mit Wissen über die *Anderen* dafür sorgen soll, dass die determinierten kulturellen Differenzen ausgehalten werden können. Diesem Zugang wurde der Ansatz/ die Kritik Mecherils gegenübergestellt, welche für das Wissen und Nicht-Wissen als Anfangs- und Endpunkt pädagogischer Arbeit plädiert. Mecherils Zugang soll später (Kapitel 4.3) erneut aufgegriffen werden. Weiterhin zentral für diese Arbeit ist die dargestellte Kritik am Kompetenzbegriff und einer „technologisch-instrumentelle Verwertungsperspektive“ (MECHERIL 2010: 24), welcher ein emanzipatorischer Zugang zu Bildungsprozessen entgegensteht.

Zudem wurde der Bereich der antisemitismuskritischen Bildung hinzugezogen. Wie dargelegt wurde, sind die Ungleichheitsideologien Rassismus und Antisemitismus unterschiedlich strukturiert. Dennoch findet sich im Bereich der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Konzept Widerspruchs- bzw. Ambiguitätstoleranz. Hier wird vor allem die primäre Wahrnehmung von widersprüchlichen Emotionen in den Fokus gestellt. Aufbauend auf der emotionalen Kompetenz, kann eine kognitive Bearbeitung der Mehrdeutigkeiten und Widersprüche folgen. Dahingehend kann die Arbeit mit dem Konzept auch für die rassismuskritische Bildungsarbeit zielführend sein.

Zuletzt wurden weitere rezente Studien und Ansätze andere Bildungszweige erläutert. Hier ist auffällig, dass durchgehend für eine weitere Erforschung und Förderung der Ambiguitätstoleranz plädiert wird. So wurden KNOOB'S (2008) Zugänge zu Ambiguitätstoleranz als umfassendes Gefühlsmanagement für politische Bildner*innen dargelegt, wobei sich in seiner Ausführung die Konzepte Ambiguitätstoleranz und Frustrationstoleranz vermischen und nicht einzeln abgehandelt wurden. Auch die Studie von

SCHROLL ET AL. (2022) wurde vorgestellt, welche Ambiguitätstoleranz als Persönlichkeitsmerkmal von Lehramtsstudierenden untersucht. Die vorgestellte Studie und das dazugehörige Untersuchungsprojekt sind interessant, wählen allerdings einen Zugang der Ambiguitätstoleranz als Persönlichkeitsmerkmal quantitativ erhebt.

Auch im Bereich der religiösen Bildung wurde die Forderung nach einer Beschäftigung mit Ambiguitätstoleranz dargestellt. Es konnte aufgezeigt werden, inwiefern der theologische Zugang grundlegend einen gesonderten Zugang zum Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen hat. Im Kapitel 4.1 werden einige dieser Zugänge erneut aufgegriffen. Dennoch scheint es auch hier an einer konkreten Beschäftigung mit der Umsetzung dieser Fähigkeit zu mangeln.

Zuletzt wurden Zugänge aus dem Feld der künstlerischen Bildung erläutert. So konnte zunächst dargestellt werden, dass die lange verbreitete Vorstellung, dass Kunst die Ambiguitätstoleranz per se fördert, nicht wissenschaftlich belegt ist und beispielsweise von Krieger in Frage gestellt wird. Auch hier findet sich in dem erst 2021 erschienenen Sammelband zum Zusammenhang von Kunst, politischer Bildung und Ambiguitätstoleranz eine Forderung nach einer näheren Auseinandersetzung mit dem Konzept. Die in den Aufsätzen verwendeten Definitionen von Ambiguitätstoleranz beziehen sich fast alle auf die hier bereits vorgestellten Definitionen aus der Psychologie und Interkulturellen Bildung.

Durch diesen interdisziplinären Überblick über die aktuellen Forschungsdebatten konnte also dargelegt werden, welche Zugänge zum Konzept bzw. der Begrifflichkeit Ambiguitätstoleranz bereits vorhanden sind. Gleichzeitig erscheint eine erneute und detaillierte Auseinandersetzung mit Ambiguitätstoleranz zielführend. Zum einen wurde die Kritik an bestehenden Konzeptionen im Bereich der interkulturellen Bildung dargestellt. Zum anderen finden sich eine klar formulierte Aufforderung nach einer weiteren Untersuchung in den Bereichen der religiösen und künstlerischen Bildung, sowie in der Weiterbildung von pädagogischen Fachpersonal.

4. Ambiguitätstoleranz: Gesellschaftstheoretische Perspektiven

4.1 Thomas Bauer: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt

THOMAS BAUER veröffentlichte 2018 seinen viel beachteten Essay „Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt“. Die zentrale These seiner Arbeit lautet, dass in derzeitigen sogenannten modernen Gesellschaften die Fähigkeit, mit Ambiguitäten umzugehen, kontinuierlich abnimmt. „In unserer heutigen Welt scheint mir vor allem eine zu geringe Ambiguitätstoleranz das Problem zu sein“ (BAUER 2018: 16). Daher schlägt der Autor das Fördern der Ambiguitätstoleranz mittels Trainings vor. Besonders geeignet sind laut Bauer dafür die Felder Kunst, Musik und Literatur.

Zunächst konstatiert der Autor, ähnlich wie Zygmunt Bauman zuvor, dass Ambiguitäten ein essenzieller Bestandteil unserer Welt sind. „Sobald man Ambiguität an einem Ende zurückdrängt, entsteht sie an einem anderen Ende und in oft unerwarteter Form wieder neu. Es ist also Menschenschicksal mit Ambiguität leben zu müssen.“ (ebd.: 15). Die Welt besteht aus vielfältigen, komplexen Phänomenen, die von ihm beobachtete Suche nach Eindeutigkeit erscheint daher aussichtslos. Bei aktuellen Diskursen zu Vielfalt spricht Bauer von einer „Scheinvielalt“ (ebd.: 9). „Unabhängig davon also, wohin wir schauen, ob in der Natur oder zu den Menschen und ihrer Kultur: Überall ist eine Tendenz zu einem Weniger an Vielfalt, einem Rückgang an Mannigfaltigkeit zu beobachten“ (ebd.: 12). Bauer, welcher Menschen als „tendenziell ambiguitätsintolerant“ (ebd.: 16) versteht, sieht daher die Lösung darin „Ambiguitäten auf ein lebbares Maß zu reduzieren, ohne dabei zu versuchen sie gänzlich zu eliminieren. Ambiguitätszähmung ist also das Ziel, anstelle von ohnehin aussichtsloser Ambiguitätsvernichtung“. (ebd.: 16).

Um das Konzept näher zu beschreiben, grenzt er Ambiguitätstoleranz zunächst von zwei konträren Polen ab: Eindeutigkeit und Gleichgültigkeit.

Am Beispiel von fundamentalistischem, religiösem Denken zeigt der Islamwissenschaftler auf, dass Ambiguitätsintoleranz mit den Phänomenen „*Wahrheitsobsession, Geschichtsverneinung und Reinheitsstreben*“ (ebd.: 29) einhergeht. Innerhalb fundamentalistischen Denkens wird eine Eindeutigkeit durch die Berufung auf eine eindeutige Wahrheit hergestellt, welche zeitlos gelten muss. „Eine perspektivische und damit nicht eindeutige Sichtweise auf die Welt [wird] abgelehnt“ (ebd.: 27).

Als anderen Pol der Ambiguitätsintoleranz benennt Bauer die Gleichgültigkeit. Sobald unbegrenzt viele Wahrheiten zugelassen würden, verlieren sie ihre Bedeutung und werden

gleichgültig. Die Bedeutung von Gleichgültigkeit elaboriert der Autor näher im Feld der Kunst: „Da viele Gegenwartskunst so sehr bedeutungssoffen ist, dass sie mit endlos vielen Bedeutungen und Assoziationen verknüpft werden kann, gilt gerade sie als besonders ambiguitätshaltig. Man lasse sich aber von der Bedeutungsarmut neuerer Kunst nicht täuschen.“ (ebd.: 50).

Bauer benennt die Bereiche Religion, Kunst und Musik als Bereiche, welche tendenziell von einer hohen Ambiguität geprägt sind. Innerhalb der Religion fordert die Notwendigkeit, Transzendenz als solche zu akzeptieren (vgl. ebd.: 34), sowie der Umgang mit komplexen, mehrdeutigen Texten eine hohe Ambiguitätstoleranz von gläubigen Personen. Im Bereich der Kunst und Musik zeichnet er nach, wie sich innerhalb verschiedener Epochen die Suche nach Eindeutigkeit oder Uneindeutigkeit entwickelt hat. Im Kontext gegenwärtiger Kunstwerke sieht Bauer dabei jedoch einerseits eine Bewegung hin zur Gleichgültigkeit - viele Kunstwerke würden sich durch eine gewisse Bedeutungslosigkeit auszeichnen - andererseits eine Bewegung hin zu möglichst viel Authentizität. Den Begriff der Authentizität sieht Bauer sowohl in der Kunst, aber auch in anderen Bereichen als omnipräsent an (vgl. ebd.: 63) und verortet hier eine Strategie, Ambiguitäten zu vermeiden. Durch den Versuch, ständig möglichst authentisch zu sein, würden Subjekte zunächst Eindeutigkeit nach außen durchsetzen, dann aber auch innerhalb des Subjekts herstellen (vgl. ebd.: 91). „Je mehr Angebote der Ambiguitätsvermeidung zur Verfügung gestellt werden, je attraktiver die Vermeidung von Mehrdeutigkeit erscheint, desto intensiver geben sich alle dem Streben nach Eindeutigkeit hin“ (ebd.: 91). Auch hinsichtlich anderer Identitätskategorien sieht Bauer eine Tendenz zu Vereindeutigung, in dem immer weitere „Kästchen“ gebildet würden. Am Beispiel von Sexualität erläutert Bauer, dass etwa in vielen islamischen Gesellschaften gleichgeschlechtliche Liebe und Sexualität normalisiert oder zumindest toleriert (bzw. nicht thematisiert, solange es im privaten Raum stattgefunden hat) wurde. Erst durch die Einführung der Kategorien Homo/Hetero/Bi etc. hätten Personen sich eindeutig zuordnen müssen. „Man könnte also mit einigem Recht die These vertreten, dass das Konzept der identitären Homosexualität Homophobie vielfach erst hat entstehen lassen“ (ebd.: 80). Diese Tendenz sieht Bauer in vielen zeitgenössischen Strömungen von Identitätspolitik. „Der Versuch, Eindeutigkeit in einer uneindeutigen Welt wenigstens dadurch herzustellen, dass man die Vielfalt in der Welt möglichst präzise in Kästchen einsortiert, innerhalb derer größtmögliche Eindeutigkeit herrscht, ist eher dazu geeignet, Vielfalt zu verdrängen als sie zu fördern“ (ebd.: 81).

Bauer sieht all die benannten Bereiche zudem durch das kapitalistische System beeinflusst. In Folge einer zunehmenden Quantifizierung aller Lebensbereiche nimmt die Instanz Markt und die eindeutige Zuweisung von Nummern eine zentrale Rolle in Gesellschaften ein. „In Folge [...] übernimmt eine andere Instanz die Macht, nämlich der Markt, der über die magische Fähigkeit verfügt, allem und jedem einen exakten Wert bis auf viele Stellen hinter dem Komma zuzuordnen“ (ebd.: 38). Diese Bewegung sieht der Autor als höchst gefährlich an: „der Markt kann es nicht schaffen, Konflikte zu lösen, wenn Demokratien zwischen authentizitätsinduzierter Gleichgültigkeit und fundamentalistischem Eindeutigkeitsstreben zerrieben werden.“ (ebd.: 85)

In Folge der abnehmenden Ambiguitätstoleranz in der Gesellschaft sieht Thomas Bauer demokratische Systeme bedroht. „Fühlt man sich aber in die Enge getrieben, sucht man nach einfachen und klaren Antworten, und so wird auch die Luft für Ambiguitätstoleranz dünn“ (ebd.: 37). Demokratische Systeme seien aber per se auf ambiguitätstolerante Bürger*innen angewiesen. Im Wesen von Demokratien liegt die Akzeptanz der Diskrepanz zwischen eigenen Wünschen und Erfordernissen der Um- und Mitwelt (vgl. ebd.: 85) sowie der Verzicht auf eine gesicherte eindeutige Wahrheit.

4.1.1 Leerstellen von Thomas Bauer

Thomas Bauers Ausführungen thematisieren spannende und produktive Perspektiven auf das Phänomen Ambiguitätstoleranz. Dennoch bieten seine Ausführungen auch einige Leerstellen, welche aufgezeigt und durch die Überlegungen von NAIKA FOROUTAN ergänzt werden sollen.

Grundsätzlich mangelt es Bauers Ausführungen an einer machtkritischen Perspektive. So fragt die Autorin RODONÓ in diesem Zusammenhang treffend: „Und wessen Eindeutigkeiten werden hier eigentlich bedroht? Müssen migrantisch situierte Menschen nicht angesichts einer rassistisch strukturierten Gesellschaft, in der sie die Adressat*innen eines homogenisierenden Integrationsdiktats sind, stets Ambiguitäten aushalten – gerade weil sie es sich nicht leisten können, die dominanzgesellschaftliche Perspektive auszublenden?“ (RODONÓ 2021: 274). So schreibt Bauer verallgemeinernd über die Gesamtgesellschaft und impliziert damit einen Fokus auf die *weiße* Mehrheitsgesellschaft. „Während Bauer diese Hybridisierung wohl als Scheinvielelt verstünde, ist ihre Wahrnehmung und die daraus entstehende Konfliktlinie mit Reckwitz als Symptom fortschreitender Kulturalisierung zu begreifen.“ (DENGEL ET AL. 2021: 67). Es stellt sich also die Frage, wen Bauer mit seinen Überlegungen zur abnehmenden Ambiguitätstoleranz und der Forderung nach Ambiguitätstoleranz-Trainings adressiert. Auch

der Begriff der Scheinvielfalt erscheint nicht ganz stimmig; so wirft Bauer hier voreilig die Reduktion von Tomatensorten und ethno-kulturellen Merkmalen in eine Analyse zusammen.

Der Mangel einer machtkritischen Perspektive auf Ambiguitätstoleranz läuft Gefahr, letztlich Machtstrukturen zu reproduzieren und den Begriff der Ambiguitätstoleranz zu einem entpolitisierten Konstrukt zu reduzieren. Rodonó geht an dieser Stelle sogar einen Schritt weiter und merkt kritisch an: „Das Problem heißt nicht Mehrdeutigkeit und damit Unordnung (aushalten), sondern Rassismus, soziale Ungleichheit und epistemische Gewalt“ (RODONÓ 2021: 276). Eine ambiguitätstolerante Haltung muss es also schaffen, einerseits den Umgang mit dem Widersprüchlichen zu fördern, gleichzeitig aber soziale Ungleichheiten und politische Missstände klar zu benennen. So spricht Bauer davon, Ambiguität auf lebbares Maß zu reduzieren. Aber was ist ein lebbares Maß und für wen lebbar? Wie Dengel/ Kelch ausführen, können Bildungsprozesse hinsichtlich der Wahrnehmung von Uneindeutigkeit als lebbar ansetzen. Hier besteht die Herausforderung darin, komplexe Sachverhalte kontrovers aufzubereiten, ohne politische Sachverhalte zu vereinfachen.

Auch Bauers Hypothesen bzgl. der Kästchenbildung sind interessant, müssen jedoch kritisch beleuchtet werden. So ist die These, dass Homophobie erst mit dem Konzept der identitären Homosexualität entstanden wäre, unbedingt kritisch zu hinterfragen. Der Autor argumentiert, Homosexualität hätte ja vorher bereits versteckt im privaten Bereich stattgefunden und wäre hier toleriert worden. Die Unsichtbarmachung von Sexualität erscheint jedoch eher als Resultat einer bestehenden Homophobie bzw. von Heterosexualität als Norm. Des Weiteren erkennt Bauer, dass viele aktuelle identitätspolitischen Kämpfe von Marginalisierten geführt werden, um bestehende Machtdynamiken in der Gesellschaft anzugreifen. Auch wenn möglicherweise identitätsstiftende Kategorien auf einer subjektiven Ebene von Relevanz sind, erscheint es zu kurz gegriffen, diese politischen Kämpfe darauf zu reduzieren.

Dennoch ist die Tendenz zur Kästchenbildung bzw. Klassifizierung von sozialen Kategorien einerseits und dem politischen Ziel, diese abzuschaffen, andererseits ein fortwährender Konflikt in der sozialwissenschaftlichen und politisch-aktivistischen Praxis. „Es braucht Sichtbarkeit und Benennung, um Unsichtbarkeit und Ungleichheit anzugreifen. Gleichzeitig wird durch die Kategorisierung von Migrant*innen und ihren Nachkommen eine immerwährende Differenz reproduziert“ (FOROUTAN 2019: 118).

4.2 Naika Foroutan: das Versprechen der pluralen Demokratie

Um zentrale Leerstellen bzw. mangelnde Perspektiven in Bauers Thesen zu vervollständigen, soll an dieser Stelle die Arbeit von NAIKA FOROUTAN hinzugezogen werden.

4.2.1 Objektive und subjektive Ambivalenz

Foroutan beschäftigt sich in Ihrem Buch mit dem Versprechen der Pluralität und Gleichheit in der postmigrantischen Gesellschaft. „Während Pluralität als Norm im Grundgesetz verankert ist, entfaltet sich eine explosive gesellschaftliche Polarisierung zwischen jenen, die diese Vielfalt und die daraus entstehende Mehrdeutigkeit und Ambivalenz akzeptieren, und jenen, die sich nach Eindeutigkeiten sehnen und die Norm der Pluralität bezweifeln“ (FOROUTAN 2019: 31). Nach Foroutan kristallisiert sich der Konflikt von sozialen Gruppen, die ein Recht auf Gleichheit und Freiheit einfordern, oftmals anhand der Frage von Migration; diese ist dabei doch nur einer von vielen Konflikten. Auch „Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Religions- und Schichtzugehörigkeit und viele Aspekte mehr kennzeichnen die Pluralität von Gesellschaften“ (ebd.: 31) und sind Teil von Aushandlungsprozessen innerhalb pluraler Demokratien. Migration sieht die Autorin als Chiffre „für den Umgang mit Differenz, Hybridität und Ambiguität“ (ebd.: 61).

Für die vorliegende Arbeit ist besonders Foroutans Beschreibung von Ambivalenzen und Ambiguitäten relevant. Die Autorin beschreibt die gesellschaftlichen Ebene einer „objektiven Ambivalenz“, welche sich durch „Ambivalenz zwischen Normerwartung und Anerkennungsdefiziten“ (ebd.: 112) auszeichnet. So würde das Versprechen auf Gleichheit und damit einhergehend der Anerkennung auf struktureller, kultureller und sozialer Ebene der tatsächlichen Praxis einer zunehmenden Exklusion und Beschreibung einer einheitlichen nationalen Identität widersprechen. Um diese Spannung auszugleichen, würden Stereotypisierungen verwendet werden, um marginalisierte Gruppen abzuwerten und so die Exklusion zu rechtfertigen.

Foroutan führt auf der subjektiven Ebene den Begriff der doppelten Ambivalenz ein und beschreibt damit die „Spannung zwischen einer zunehmenden *Hybridisierung/Ambiguität* der Gesellschaft auf der einen und dem Versuch der *Reduktion von Mehrdeutigkeiten* auf der anderen Seite“ (ebd.: 112). Diese Widersprüchlichkeiten werden innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft jedoch nicht nur auf der Ebene von politischen Positionen verhandelt, sondern auf der Akteursebene. Es wird über die Zugehörigkeit von Gruppen und Individuen verhandelt, welche als ambivalent und nicht eindeutig wahrgenommen werden.

„In der Figur des Migranten kulminieren die Vorstellungen der Grenzüberschreitung und der Unordnung“ (ebd.: 119).

In Anlehnung an Zygmunt Bauman verordnet Foroutan die Abwehr von Pluralität von Gesellschaften als eine Abwehr von Komplexität und Mehrdeutigkeit. Das Ordnen und Klassifizieren von Individuen und Gruppen erscheint strukturierend und einem Gefühl von Überforderung durch Komplexität entgegenzuwirken.

Im Zuge des *postmodern turn* der Kultur- und Sozialwissenschaften wurde der Begriff der Hybridität zunehmend prominent angewendet. „Ambiguität und Hybridität symbolisieren darin eine Dekonstruktion essentialistischer Sichtweisen auf Kultur und Identität und gehen nicht mehr von einer immerwährenden Entscheidbarkeit oder inhärenten Inskription eines kulturellen Codes in ein Volk, eines identitären Codes in einen Menschen oder eines nationalen Codes in ein Land aus.“ (ebd.: 122). Die Hybridisierung von Lebensentwürfen, kulturellen Zugehörigkeiten sowie Rollenerwartungen wird von manchen Teilen der Gesellschaft als befreiend und positiv wahrgenommen, während andere Teile dieses Phänomen als überfordernd und provozierend empfinden. Individuen, welche als hybrid und nicht eindeutig zuordenbar wahrgenommen bzw. markiert werden, werden zum Symbol dieser Ambivalenz. In ihre Körper werden „die Grenzüberschreitungen eingeschrieben“ (ebd.: 122), und lösen in Folge allein durch ihre Präsenz Abwehr oder sogar Aggressionen aus. Foroutan ordnet die zunehmenden Angriffe auf Migrant*innen in Europa als einen Angriff auf die Hybridisierung von Gesellschaften ein. „Sie sind ein unverhohlener Versuch der Reduktion von Ambivalenz durch eine Ausweisung dieser Gruppe aus dem nationalen Kollektiv“ (ebd.: 123). Viele Identitäten lassen sich nicht mehr eindeutig einer bestimmten Kultur zuordnen, Zugehörigkeitsbestimmungen können situativ verändert werden. Zudem können viele Individuen auf verschiedene Referenzsysteme zugreifen, welche sich zum Teil auch gegenseitig ausschließen (ebd.: 125). Dieses Switchen von Codes und Zugehörigkeiten führt zu Verunsicherung und Abwehr bei den Gegner*innen von pluralen Gesellschaften.

Ein Mechanismus zur Abwehr von hybriden Subjekten, stellen *Othering* und Stereotypisierungen dar. Stereotype sind zunächst eine Sammlung von Informationen, welche helfen die Umwelt zu kategorisieren und systematisieren. Viele Stereotype werden mit Bewertungen, oftmals abwertend, versehen und folgend zum Vorurteil.

Edward Said prägte bereits 1987 den Begriff des *Othering*, welcher in Folge von Gayatri Spivak und anderen Autor*innen weiter ausgearbeitet wurde. *Othering*, oder auch Veränderung beschreibt die gesellschaftliche Praxis bestimmte Gruppen als *Anders* zu

konstruieren, um die Differenz und Aufwertung zu der eigenen Gruppe zu herzustellen. Bei dieser Markierungspraxis ist entscheidend, welche Gruppen die Definitionsmacht innehaben, um Diskurse maßgeblich zu prägen. Durch die Abwertung von sozialen Gruppen kann die eigene Gruppe konstruiert und aufgewertet werden. Edward Said beschrieb diesen Mechanismus am Beispiel eines konstruierten Orient. Die Beschreibung *orientalischer* Gesellschaften war von empirischen Befunden weit entfernt, stattdessen zeigte der Autor, wie Gesellschaften als wild, unzivilisiert oder moralisch unterlegen dargestellt wurden, um in der Folge die gegensätzlichen Begriffe zur Beschreibung für europäische Gesellschaften zu nutzen. Während Said sich auf Gesellschaften zu Zeiten des Kolonialismus bezog, lassen sich derartige Mechanismen auch heute in postmigrantischen Gesellschaften finden. So beschreibt Foroutan, dass in postmigrantischen Gesellschaften die Rechte von Minderheiten sowie Fragen von Zugehörigkeit und Repräsentation offensiv ausgehandelt werden. „Die Veränderung nimmt zu und die Figur des ›Fremden‹ wird mit Überfremdungs- und [...] Islamisierungstereotypen kombiniert, was sich in einem zunehmenden xenophoben und / oder antimuslimischen Rassismus in ganz Europa widerspiegelt“ (ebd.: 133). So werden beispielsweise Muslim*innen zu einer homogenen Gruppe stilisiert, welche *anders* ist und potentiell vom nationalen Kollektiv ausgeschlossen werden kann.

Die ständige Aufforderung zu Loyalitätsbekenntnissen, Rechtfertigungen bzw. dem Festschreiben des *Andersseins* kann aber auch in den migrantisch markierten Subjekten selbst zu einer Verunsicherung führen. So führt die dauerhafte Fremdzuschreibung zu einer identitätskonstituierenden Frage des *wer bin ich?* Strategien zum Umgang können, laut Foroutan, beispielsweise die „Konstruktion von Selbstethnisierung und Retraditionalisierung oder in neuen Erfindungen und Performanzen von ›Ausländischsein‹ münden – also als *invented traditions* re-interpretiert werden“ (VGL. HOBBSAWM 2012 ZITIERT NACH FOROUTAN 2019: 126). Die Suche nach Strategien, um den Widerspruch zwischen der Fremdzuschreibung und Selbstbeschreibung aufzulösen, ordnet Foroutan als „Motor für Reduktion von Ambivalenz“ (FOROUTAN 2019: 126) ein.

4.2.2 Ambiguitätstoleranz in postmigrantischen Gesellschaften

Naika Foroutan stellt verschiedene Definitionen von Ambiguitätstoleranz vor. Zuletzt bezieht sie sich auf die Definition von Krappmann, welcher „Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit bezeichnet, die Mehrdeutigkeit nicht nur auszuhalten, sondern darauf auch wohlwollend zu reagieren, ohne Aggressionen und Unwohlsein zu empfinden“ (KRAPPMANN 2000 ZITIERT NACH FOROUTAN 2019: 128). Die oben beschriebene Abwehr von Hybridität, um Komplexität

zu reduzieren, lässt sich dem zufolge in das Spektrum von Ambiguitätsintoleranz einordnen. Dabei muss sich diese Aggression und der Wunsch das als anders markierte aufzulösen bzw. zu exkludieren nicht zwangsläufig physisch äußern (auch wenn körperliche Angriffe gegenüber Personen, die migrantisch markiert werden, zunehmen). Der Ausschluss kann auch diskursiv und symbolisch passieren; Foroutan zieht hier eine Parallele zu aktuellen Diskursen gegenüber Muslim*innen. Hier finden sich auch starke Tendenzen von Stereotypisierung und *Othering*. „Eine Analyse zunehmender Muslimfeindlichkeit sagt somit mehr über das Hadern der europäischen Gesellschaften mit ihrem eigenen Versprechen der Gleichheit und Akzeptanz von Pluralität sowie ihren Umgang mit Ambivalenz, Hybridität und Ambiguität aus als über die Muslim*innen selbst.“ (FOROUTAN 2019: 130). Besonders wenn migrantisierte Gruppen, welche mit negativen Stereotypen behaftet sind, in neue soziale Räume eintreten bzw. in der Gesellschaft aufsteigen, entsteht ein Widerspruch zu rassifizierten Rollenerwartungen. Bei ambiguitätsintoleranten Personen, welche ein Bild von Migrant*innen haben, indem diese nicht sozial aufsteigen, entsteht nun eine kognitive Dissonanz; Foroutan sieht hier auch ein Erklärungsmuster, warum in Deutschland der Aufstieg von türkisch stämmigen Kindern so wenig wahrgenommen wird.

Zentral für diese Arbeit ist, dass diese Abwehr von Ambiguität sich anhand von Migrationsdiskursen zeigt, grundsätzlich aber auch für viele Themen zutrifft. Foroutan stellt fest: „Das überfordert viele Menschen, da es parallel zur Pluralisierung der Gesellschaft keine Erziehung zur Pluralität gegeben hat.“ (ebd.: 127).

4.3 Eigene Konzeption unter Berücksichtigung von Claudia Lenz

Im nächsten Schritt wird eine Konzeption von Ambiguitätstoleranz dargelegt, welche für diese Arbeit forschungsleitend sein soll. Dabei orientiere ich mich an den Grundgedanken von CLAUDIA LENZ. Ihre Unterteilung von Ambiguitätstoleranz in drei Kennzeichen erscheint mir schlüssig, daher soll sie Eingang in diese Arbeit finden. Allerdings hat Lenz bisher nur sehr wenige Texte hierzu veröffentlicht. Deswegen werde ich die Unterteilung in Kennzeichen von Lenz übernehmen, aber direkt mit den Überlegungen von Bauer, Foroutan und anderen Autor*innen zusammenführen. Zudem soll Lenz' Ausführung um ein weiteres Kennzeichen ergänzt werden.

4.3.1 Ambiguitätstoleranz

Claudia Lenz sieht die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz als zentral in postmigrantischen Gesellschaften an. Die Autorin erläutert, dass die Fähigkeit mit Ambiguitäten umzugehen „für das demokratische Funktionieren von pluralistischen und diversen Gesellschaften entscheidend ist – insbesondere in Zeiten von Krisen und gesellschaftlicher Transformation“ (LENZ 2021). Dabei verortet sie Ambiguitätstoleranz als Kernelement von Demokratie- und Diversitätskompetenz. Lenz unterteilt Ambiguitätstoleranz in drei Kennzeichen:

1. Ungewissheit und Mehrdeutigkeit als Grenzen der Erkenntnis

Als erstes Merkmal beschreibt Claudia Lenz den Umgang mit den Grenzen der Erkenntnis bzw. den zur Verfügung stehenden Informationen. Sowohl in demokratischen Gesellschaften als auch im alltäglichen Leben von Menschen müssen Entscheidungen auf den Grundlagen von begrenzten Informationen getroffen werden. Es können neue Informationen hinzukommen, widersprüchliche Schlussfolgerungen entstehen oder sich Informationen als falsch herausstellen. Dennoch müssen Menschen handlungsfähig bleiben. „Ein Bewusstsein dieser Begrenztheit und Vorläufigkeit bedeutet eine Offenheit für Erweiterungen, Korrekturen und Revisionen.“ (LENZ 2021). Dennoch ist Lenz' Zugang nicht als eine Relativierung jeglicher Informationen zu verstehen. Im Gegenteil, es geht um das Erlernen des kritischen Denkens, welches mit begrenzten Wissensbeständen differenziert umgehen kann und auf „die permanente Überprüfung der eigenen Gründe und Haltungen“ (BESAND 2021: 245) abzielt.

Auch in Bauers Konzeption findet sich der Umgang mit Ungewissheit bzw. Grenzen der Erkenntnis. Der Autor beschreibt Wahrheitsobsession als fundamentalistischen Pol, welchen er als Gegenteil zu Dimensionen von Ambiguitätstoleranz schildert. Bauers Beschreibung von Ambiguität zwischen einer klaren Eindeutigkeit und einem unendlich großen Bedeutungsüberschuss, welcher sich in Bedeutungslosigkeit auflöst, unterstreicht die

Relevanz von einem kritischen und offenen Umgang mit der Begrenztheit von Informationen. „Ambiguitätstoleranz heißt dann, dass wir es aushalten müssen, dass letzte Begründungen tatsächlich fehlen und dass alle Behauptungen, Meinungen und Begründungen nur unter einem Fallibilitätsvorbehalt geäußert werden können“ (BESAND 2021: 245).

Wie im Kapitel 3.2 dargelegt wurde, liegt vielen Verständnissen von Ambiguitätstoleranz im Bereich der interkulturellen Bildung die Vorstellung von einem erlernbaren Wissen über andere Kulturen zu Grunde. Der Versuch das *Andere* durch spezifisches Wissen über fest zugeschriebene Kulturen zu erkennen führt jedoch letztlich zu einem Nicht-Erkennen des *Anderen* (vgl. MECHERIL 2010: 28 ff.). Das Wissen über *andere Kulturen* und die Fokussierung auf diese konstruierte Differenz läuft Gefahr, Machtverhältnisse und epistemische Gewalt zu reproduzieren. An dieser Stelle halte ich Mecherils Ausführung zur Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen für erkenntnisbringend: „Es kann als offenkundiges Indiz der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns verstanden werden, das die eindeutige Anwendbarkeit von Wissen voraussetzt und dem ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösendem Faktor werden muss.“ (MECHERIL 2010: 28). Der Autor plädiert für einen konstruktivem Umgang mit dem Nicht-Wissen, anstelle einer Kompensation der vermeintlichen Bedrohung. „Erst die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen ermöglicht eine Bezugnahme auf den Anderen, die ihn nicht von vornherein in den Kategorien des Bezugnehmenden darstellt“ (ebd.: 29). In Umgang mit dem Nicht-Wissen, der eigenen Begrenztheit des Wissens, verortet Mecheril die Möglichkeit der Reflexion von Erkenntnis, Handlung und Macht. Eine ambiguitätstolerante Haltung muss es also schaffen, konstruktiv mit der eigenen Begrenztheit von Erkenntnis umzugehen. Auf diese Weise kann möglicherweise „in den entsprechenden Handlungsfeldern eine Konzeptionsentwicklung angestoßen werden, die vielfältige Dimensionen sozialer Heterogenitäten wahrzunehmen in der Lage ist.“ (MESSERSCHMIDT 2008: 13).

2. Unvorhersehbarkeit

Als zweites Kennzeichen von Ambiguitätstoleranz führt Lenz den Aspekt aus, trotz der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Entwicklungen weiterhin handlungsfähig zu bleiben. „In komplexen Gesellschaften und angesichts des raschen technologischen, sozialen und ökologischen Wandels werden Zukunftserwartungen und -planungen zusehends ungewiss. Trotz dieser Unvorhersehbarkeit dennoch nicht handlungsunfähig zu werden, erfordert Ambiguitätstoleranz.“ (LENZ 2021). In Demokratien sind Entscheidungen größtenteils

temporär, sie gelten so lange bis sie wieder zu Disposition gestellt werden. Anja Besand versteht Demokratien als „Institutionalisierung von Ungewissheit“ (BESAND 2021: 244). Zuletzt konnte im Kontext der Covid-Pandemie gesehen werden, wie auf der Basis wissenschaftlich begrenzter Erkenntnisse Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden mussten. Dabei wurde die Unvorhersehbarkeit der Situation von vielen Menschen als Zumutung empfunden.

Auch im Bereich der Zukunftsforschung finden erste Annäherungen an den Begriff der Ambiguitätstoleranz statt. So erläutert JADKOWSKI, dass die Zukunftsforschung nicht „die Zukunft, sondern es werden Zukünfte untersucht und unterschiedlich bewertet“ (JADKOWSKI 2022: 119). Diese können auch im Widerspruch zueinanderstehen. Infolge fragt der Autor: „Wie kann Zukunftsforschung Adressaten nichtsdestotrotz im Umgang mit ungewissen und mehrdeutigen Zukünften behilflich sein?“ (ebd.: 117) und bezieht sich folgend auf die Ambiguitätstoleranz, bzw. Widerspruchstoleranz, welche in der Zukunftsforschung bisher „nur sporadisch erwähnt“ (ebd.: 120) wurde. Das Schulen des Umgangs mit der Unvorhersehbarkeit von zukünftigen Entwicklungen, scheint auch hier relevant: „Für die Zukunftsforschung würde dies bedeuten, dass in der Kommunikation einander widersprechender Zukünfte auf Erfahrungen der Adressaten mit bereits konstruktiv bewältigten Widersprüchen zurückgegriffen werden kann.“ (ebd.: 120). Ein wesentlicher Aspekt von Ambiguitätstoleranz stellt also das Aufrechterhalten von Handlungsfähigkeit da.

3. Uneindeutigkeit als Identitätserfahrung

Zuletzt benennt Lenz den identitätstheoretischen Aspekt von Ambiguitätstoleranz. Diesen sieht sie grundlegend in menschlicher Existenz gegeben, jedoch verstärkt in demokratischen, pluralistischen Gesellschaften. „Jede Person läuft Entwicklungen durch, die unterschiedliche Identifikationen, Rollen und Zugehörigkeiten mit sich bringen - die zuweilen auch in Widerspruch zueinander geraten können.“ (LENZ 2021). Lenz verortet in der Abwehr der „inneren Vielfalt“ (ebd.) die Gefahr von „polarisierenden und manichäischen Orientierungen“ (ebd.). Dieser Aspekt wird auch in den im Kapitel 3.2 ausgeführten Überlegungen von Krappmann zur Entwicklung einer Ich-Identität in Sozialisationsprozessen deutlich.

Auch Thomas Bauer thematisiert den Umgang mit Uneindeutigkeit als Identitätserfahrung im Zuge seiner Überlegungen zur Omnipräsenz des Wunsches nach Authentizität (vgl. BAUER 2018: 63). So sieht Bauer eine Form von Ambiguitätsvermeidung durch die Herstellung von Eindeutigkeit nach außen und der Herstellung von Eindeutigkeit mit dem Subjekt selbst. „Anders als in früheren Epochen spielen Strategien der Vereindeutigung, die von den

Mächtigen eingerichtet und angewendet werden, heute eine geringere Rolle als jene Vereindeutigungsbestrebungen, die von den Individuen selbst ausgehen“ (BAUER 2018: 87).

Wie im Kapitel 4.1.1 beschrieben, können an dieser Stelle die Überlegungen von Foroutan die konzeptionellen Leerstellen Bauers durch eine machtkritische Perspektive auf die Gesellschaft und den Umgang mit uneindeutigen Identitätserfahrungen erweitern. So thematisiert die Autorin unter dem Begriff „subjektbezogene Ambivalenz“ (FOROUTAN 2019: 115) die Suche nach „eindeutigen Kategorien und Benennungspraxen, Trennschärfe in der Personenbeschreibung (z. B. auch mit Bezug auf Gender) und Klarheit in der nationalen, kulturellen und religiösen Verortung von Menschen“ (ebd.: 115). Ausgangspunkt ist der überforderte Umgang von Individuen mit der zunehmenden Hybridität und Pluralität in der Gesellschaft. Wie dargelegt wurde, werden Personen, welche auf verschiedene Referenzsysteme zugreifen und Codes switchen können, als Bedrohung empfunden. In Folge finden einerseits *Othring*-Prozesse statt, welche sowohl Einfluss auf die Identität der Ver-Anderten als auch auf die Personen, welche mit Abwehr reagieren, nehmen.

4. Haltung

Als weiteres Kennzeichen, welches Lenz nicht explizit als solches benannt hat, möchte ich den Umgang mit sozialen Ungleichheiten und Machtverhältnissen unter der Überschrift Haltung einführen. So beschreibt Lenz Ambiguitätstoleranz als die „Fähigkeit zum unabhängigen, selbstständigen Denken, zur Eigenverantwortlichkeit, also auch zur Übernahme von Verantwortung für die eigene *Begrenztheit*. Zum anderen bedeutet sie jedoch die über die eigene Person hinausgehende Verantwortlichkeit für andere und für eine mit anderen geteilte Welt.“ (LENZ 2021). Hier lässt sich am ehesten eine Entsprechung von Haltung finden, ich möchte diesen Punkt jedoch näher ausführen:

Die Autor*innen des Forschungsverbunds „Antidemokratische Haltungen“ definieren Haltungen folgend: „Haltungen sind grundlegende, normative und sich lebensgeschichtlich herausbildende Orientierungen, die das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen, deren Denken und Handeln sowie deren Präferenzen prägen. [...] Sie werden in einem interaktiven Prozess hergestellt, reproduziert, verfestigt und transformiert.“ (FORSCHUNGSVERBUND ANTIDEMOKRATISCHE HALTUNGEN ZITIERT NACH SCHNURR 2021: 41).

Ich sehe eine Gefahr in aktuellen Diskursen zu Ambiguitätstoleranz, das Konzept zu depolitisieren. Sowohl in der Schilderung von Thomas Bauer als auch im Bereich der interkulturellen Bildung mangelt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen

Machtverhältnissen. „Das Problem heißt nicht Mehrdeutigkeit und damit Unordnung (aushalten), sondern Rassismus, soziale Ungleichheit und epistemische Gewalt“ (RODONÓ 2021: 276). Eine ambiguitätstolerante Haltung muss es somit schaffen, zum einen Widersprüchliches und Mehrdeutiges zu akzeptieren, ist aber gleichzeitig mit der „Dezentrierung machtvoller[r] Perspektiven und Positionen verbunden.“ (DENGEL/ KELCH 2021: 67). Ambiguitätstoleranz sollte also nicht zweckentfremdet werden, um soziale Ungleichheit erträglicher zu machen oder in Relativismus zu münden. Ohne eine klare Positionierung zum Konzept Ambiguitätstoleranz läuft es Gefahr wie andere Konzepte, beispielsweise das globale Lernen, entpolitisiert zu werden. „Ambiguitätstoleranz mahnt uns zu einer postfundamentalistischen Haltung. Nicht zu einer Haltung, die Unrecht, Ausschluss oder Diskriminierung gegenüber indifferent bleibt. Dem Fundamentalismus kann man nicht mit Ambiguitätstoleranz begegnen“ (BESAND 2021: 246). Die oben beschriebenen Kennzeichen sind grundlegend von dieser Haltung bestimmt. Ein kritischer Umgang mit der Begrenztheit von Erkenntnis darf nicht in die Legitimation diskriminierender pseudo-wissenschaftlicher Thesen münden. Die Unvorhersehbarkeit zukünftiger Entwicklung darf nicht dazu führen, den Ist-Zustand zu legitimieren. Und Uneindeutigkeiten in der Ausbildung von Identitäten relativieren keine völkisch-nationalistischen Bewegungen.

Die eigene Haltung muss angesichts komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse gefunden und immer wieder überprüft werden. Dabei dürfen nicht *die Anderen* in Form von migrantisierten Personen allein als Adressat*innen einer postfundamentalistischen Haltung und Lernende von Ambiguitätstoleranz gesehen werden. JOCHEN MÜLLER (2022) verweist an dieser Stelle auf die Wichtigkeit, dass auch vermeintlich *aufgeklärte*, im globalen Norden sozialisierte pädagogische Fachkräfte aufgerufen sind, ihre Haltungen zu überprüfen. „Denn das Beharren auf den ‚eigenen‘, oft als ‚universell‘ deklarierten Werten, Normen und Glaubenssätzen, fördert exkludierende und überwältigende Dynamiken.“ (MÜLLER 2022). Dabei ist der Balanceakt zwischen dem Hinterfragen eigener Annahmen einerseits und der Haltung gegenüber Ungleichheiten andererseits ein herausfordernder Prozess.

4.3.2 Ambiguitätstoleranz als Bildungsorientierung

Neben der Analyse von Ambiguitätstoleranz geht Lenz einen Schritt weiter und arbeitet Empfehlungen aus, wie diese geschult werden kann. Dabei betont die Autorin, dass es bei diesem Konzept nicht einfach eine Methode, ein Allheilmittel geben kann, sondern eine grundlegende Bildungsorientierung angesprochen werden muss.

Als grundlegende Dimensionen dieser Bildungsorientierung benennt LENZ (2021):

- *Anerkennung von und Offenheit für die divergierenden Sichtweisen, Interessen und Argumente von anderen,*
- *Kompromissbereitschaft als Modus der Entscheidungsfindung und Einigung,*
- *Bereitschaft zur Änderung eigener Standpunkte,*
- *Aushalten und Anerkennung des/der Verschiedenen als gleichwertig,*
- *Wertschätzen des Nichtverstehens als Ausgangspunkt für neue Einsicht,*
- *Bereitschaft zur Änderung bestehender Deutungsmuster und Einstellungen.*

Diese Dimensionen erscheinen als logische Orientierung und Resultat der oben benannten Aspekte von Ambiguitätstoleranz. Nur die Dimension der Kompromissbereitschaft als Modus der Entscheidungsfindung muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden. So ist die Bereitschaft Kompromisse zu schließen zwar wesentlich in Demokratien bzw. als Demokratiekompetenz. Die Zuordnung zu Ambiguitätstoleranz erscheint jedoch deplatziert; hier geht es doch gerade um den Umgang mit dem zumindest temporär nicht auflösbaren Widersprüchen. Dennoch könnte das Schließen von Kompromissen ein temporärer Zwischenstopp sein, um stark ausgeprägten Polarisierungen im Bildungsprozess zunächst zu begegnen. Diese dürfen damit jedoch keineswegs abgeschlossen werden.

LENZ benennt folgende Punkte als zentral in Lernprozessen sowie dessen institutionellen Rahmenbedingungen (ebd.):

1. *Gleichwertigkeit in Diversität erfahren:* Diversität sowie die Gleichwertigkeit von Andersartigem soll als Normalzustand erlernt und so die Identitätsbildung in einer pluralen Gesellschaft unterstützt werden.
2. *Demokratische Prozesse erfahren:* Demokratische Meinungs- und Entscheidungsfindung sowie der Umgang mit Interessenkonflikten soll erlernt werden. Hier benennt Lenz auch die Fähigkeit zur Kompromissbildung, welche ich bereits oben kommentiert habe.
3. *Wissenskonstruktion und Wahrheitssuche als intersubjektives Unterfangen:* Ein kritisches Denken, welches Wahrheits- und Plausibilitätsansprüche kritisch reflektiert, soll gefördert werden. Hier benennt Lenz auch „das Bewusstsein um die Positioniertheit von Wissen“ (LENZ 2021).
4. *Empathie / Perspektivübernahme:* In Ergänzung zur Wissenskonstruktion „erfordert das Einüben von Ambiguitätstoleranz das Vermögen zur Perspektivübernahme

(kognitiv) und zum „Hineinleben“ (affektiv), ohne jedoch in eine „Über-Identifikation“ zu geraten und den Abstand zur eigenen Erfahrung zu verlieren.“ (ebd.).

5. *Dilemmatraining*: Lenz sieht die Arbeit mit moralischen Dilemmata als gute Möglichkeit, um einen „Dialog sowohl über Handlungsalternativen als auch den Umgang mit den begleitenden Heraus- und Überforderungen [zu] ermöglichen“ (ebd.).
6. *Dialog - Sich selbst aufs Spiel setzten*: Lenz plädiert für einen Dialog, welcher die Grenzen vom Eigenem und Fremden untersucht. Auf diese Weise soll das Sich-Erkennen in den Erfahrungen anderer Personen ermöglicht werden. „Solche Prozesse sind riskant, da sie klare Grenzen in Bewegung bringen, gefällte Urteile hinfällig werden lassen und Neuorientierung erfordern“ (ebd.) und erfordern daher seitens der bildenden Person, gut abgewogen zu werden.

Zuletzt nimmt Claudia Lenz Bezug zur Frage, wer eigentlich die Adressat*innen von Bildungsmaßnahmen zur Ambiguitätstoleranz sein sollten. „Zynisch ausgedrückt, kann die Beschreibung von Ambiguitätstoleranz wie ein bourdieusches soziales Distinktionsmerkmal erscheinen – ein Luxus für die gebildete Mittelschicht.“ (LENZ 2021). Der Umgang mit Unsicherheit erscheint einfacher, wenn eine gesicherte ökonomische und soziale Lebensgrundlage vorliegt. „Zu erinnern ist dabei auch, dass in Diskussionen um Differenz und Diversität die soziale Frage oft ausgeklammert bleibt, obwohl diese ein wesentlicher Faktor von Ausschluss und gesellschaftlicher Segregation ist (und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig betrifft)“ (MÜLLER 2022). Ambiguitätstoleranz kann keine real erfahrende Marginalisierung ausgleichen. Dennoch verweist Lenz auch darauf, dass gesellschaftliche Machtpositionen sich „auch einschränkend auf das Vermögen auswirken können, andere als die eigene Perspektive wahr- und einzunehmen und offen für Veränderung zu sein.“ (LENZ 2021).

Um deutlich zu machen, dass Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit in allen gesellschaftlichen Milieus bzw. Positionen von Bedeutung ist, möchte an dieser Stelle zudem kurz auf das Trilemma der Inklusion verweisen. Das Trilemma-Projekt hat verschiedenste Zugänge zum Themenfeld Diskriminierung kartographiert und aufzeigt, inwiefern sowohl diskriminierende Aussagen als auch die widerständigen Antworten darauf von Widersprüchen gekennzeichnet sind. In Folge hat Boger ein Trilemma entworfen, basierend auf den Dimensionen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Strategien sowie wissenschaftliche Dimensionen bewegen sich nach Boger immer nur auf zwei dieser Dimensionen, die dritte ist

notwendigerweise ausgeschlossen. „Die Theorie der trilemmatischen Inklusion dient in diesem Sinne der Reflexion der Selbstpositionierung in Sachen Inklusion und Diskriminierung(-sforschung)“ (BOGER 2017).

5. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Im Anschluss an die interkulturelle Bildung haben sich diverse weitere Ansätze und Konzepte entwickelt. Dazu gehören die antirassistische Bildung, Anti-Bias Arbeit, Diversity Ansätze, transkulturelle Bildung, Migrationspädagogik und weitere Ansätze, welche zu einem immer weiterwachsenden und schwer überblickbaren Feld herangewachsen sind.

Im Folgenden soll der Begriff rassismuskritische Bildungsarbeit, wie er hier in der vorliegenden Arbeit verwendet wird und auf den später in Zusammenhang mit Vereinen, die ihn verwenden, rekurriert wird, näher beleuchtet werden. Daher sollen kurz die wesentlichen Kennzeichen dieses Begriffs, sowie die Abgrenzung zu den Konzepten der antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit dargestellt werden.

Der antirassistische Ansatz hat sich unter anderem aus der Kritik an der interkulturellen Pädagogik herausgebildet. Der ideologietheoretische Ansatz wirft dieser vor, als Herrschaftsinstrument der Mehrheitsgesellschaft zu fungieren. Für die antirassistische Pädagogik sind die Erfahrungen von Minderheiten mit institutionalisiertem und Alltagsrassismus sowie der Rolle von Bildung bei der Aufrechterhaltung dieser Ideologie relevant. Besonders in Diskursen in Großbritannien seit den 1970er Jahren wird der antirassistischen Pädagogik vorgeworfen, moralisierend zu wirken und Rassismus nur hinsichtlich der Position von *weißen* Menschen zu thematisieren. Mecheril und Melter kritisieren in diesem Kontext eine dichotome Teilung zwischen *weißen* Tätern und schwarzen Opfern (vgl. MECHERIL/ MELTER 2010: 170). Aus Kritik an den antirassistischen Ansätzen wurden in Folge die rassismuskritischen Ansätze ausgearbeitet.

Im Gegensatz zu antirassistischen Ansätzen legen die rassismuskritischen Ansätze den Fokus auf die Selbstreflexion der eigenen Verstricktheit in ein rassistisches System. NACH DEILAMI (2009: 367 ff.) geht es vor allem um eine selbstkritische Haltung zu rassistischen Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern. Macht- und Herrschaftsmechanismen, die sich in Strukturen, Institutionen, Diskursen und Handlungen reproduzieren, sollen kritisiert und verändert werden. Dabei stehen die eigene Positionierung, Privilegien sowie Diskriminierungserfahrungen im Fokus, um Veränderungsprozesse einleiten zu können.

Sowohl Personen aus der Dominanzgesellschaft als auch Migrant*innen bzw. migrantisierte Personen werden adressiert. So wird sowohl die Konstruktion von Personen als anders als auch eine Akzeptanz dieser Zuschreibung in den Blick genommen. Grundsätzlich bewegen sich rassismuskritische Bildungsansätze in einem Spannungsfeld zwischen dem Verstehen des *Anderen* als reale Kategorie und der Ablehnung der Konstruktion eines *Anderen*. Hier grenzen sich die rassismuskritischen Ansätze stark von den interkulturellen Ansätzen ab, welche ein Wissen über die *Anderen* vermitteln wollen. Laut Mecheril ist das Problem mit Prozessen des Verstehens, dass diese dazu tendieren „Prozesse der Begegnung abzuschließen und nicht zu eröffnen“ (vgl. MECHERIL 2004: 127). Rassismuskritische Ansätze befinden sich also, wie viele andere widerständige Strategien im Spannungsfeld zwischen der Benennung und Wahrnehmung von Differenz einerseits, bei gleichzeitiger Dekonstruktion von sozial konstruierten Unterschieden andererseits. „Die Herausforderung für eine rassismuskritische und/oder migrationspädagogische Praxis liegt dementsprechend darin, ein feines Gespür dafür zu entwickeln, wann Differenzlinien relevant sind und thematisiert werden müssen, und wann sie irrelevant sind, ihre Thematisierung zu einer Erzeugung der Anderen als Andere führen würde“ (BRODEN 2017: 828).

Nach LEIPRECHT (2005: 331 ff.) gehören zu den Grundzügen einer rassismuskritischen Pädagogik folgende Kennzeichen: fortlaufende (Selbst-)Reflexion der Lehrpersonen, Konfrontation mit Diskursen und Ideologien des institutionellen Rassismus und das in Betracht ziehen von Widersprüchen bei Argumentationen und Positionen sowie verhärteten Täter-Opfer Konstellationen. Rassismuskritische Bildungsprojekte nehmen dabei immer wieder auch die Verstricktheit von Bildungsakteuren in die Reproduktion von Rassismen in den Blick. So argumentiert BRODEN (2007: 11 ff.), dass die Praxis von Pädagog*innen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtstrukturen des Bildungssystems gesehen werden kann.

Im Gegensatz zur interkulturellen Bildung finden sich keine klaren Kompetenz-Modelle in der rassismuskritischen Bildung. So findet sich Ambiguitätstoleranz auch kaum explizit benannt. Ausgehend von den im Kapitel 4.3 beschriebenen Dimensionen erscheint sie aber als wesentlicher Bestandteil der Reflexion als Grundelement der rassismuskritischen Bildung. In diesem Zusammenhang merkt MECHERIL (2004: 175) jedoch an, dass Reflexion keine Zauberformel sei und verweist auch auf die Wichtigkeit der Einbindung in institutionelle Ebenen.

6. Darstellung der methodischen Vorgehensweise

6.1 Methodologisches Grundverständnis und Methodenwahl

Diese Arbeit ist von einem post-positivistischen Grundverständnis geleitet. In Abgrenzung zum Positivismus gehen post-positivistische Strömungen davon aus, dass die Rolle der Forschenden selbst erheblichen Einfluss auf die Forschung hat (vgl. O'LEARY 2004: 6). „Grundsätzlich wird jedoch das Postulat breit vertreten, dass Forschende Subjekte mit einer jeweils eigenen Geschichte und spezifischen Biographie sind, durch die Konzepte, Kategorien aber auch Interaktionen und Interpretationen gefiltert werden“ (DANNECKER/ ENGLERT 2014: 13). Diese Subjektivität muss also während des Forschungsprozesses immer wieder reflektiert und offengelegt werden. Hinsichtlich meiner Position als Forschende darf die Offenlegung jedoch nicht in einer reinen Benennung enden, sondern der gesamte Forschungsprozess sollte ein „Bewusstsein über die Komplexität von Machtstrukturen und deren Aushandlung“ (ebd.: 13) widerspiegeln. Durch die Transparenz und Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse wird versucht intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und Entscheidungsprozesse möglichst offen darzulegen (vgl. MAYRING 2015: 49).

STRÜBING (2018) benennt fünf zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung:

Das *Prinzip der Gegenstandsangemessenheit* beschreibt Strübing als das basalste, aber auch grundlegendste Prinzip. So müssen das Forschungsdesign sowie die Vorgehensweise der Datenerhebung und -auswertung sowohl an die Fragestellung als auch an die spezifischen Gegebenheiten des Forschungsfelds angepasst werden. (STRÜBING 2018: 22).

Als *Prinzip der Offenheit* beschreibt Strübing die Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld und -prozess. Diese Offenheit wirkt sich sowohl auf die Untersuchungssituation, die Methoden als auch auf den Umgang mit den Interviewten aus. Dabei ist die Reflexion (und der Verzicht auf) definitive Vorannahmen relevant. (vgl. ebd.)

Drittens beschreibt Strübing das *Prinzip der Kommunikation*. Die Interaktion zwischen den Forschenden und Interviewten ist aktiv und gegenseitig, dabei sind die Interviewpartner*innen deutungsmächtige Akteure. Da die Welt der Interviewten kommunikativ konstituiert ist, muss sich der Datengewinn an den Strukturen des Alltagshandelns ausrichten. (vgl. ebd.: 23)

Das *Prinzip der Prozesshaftigkeit* betont, dass der gesamte Prozess der Forschung als eine Interaktion zwischen Akteuren, Feld, Forschenden und Theorie verstanden wird. Die

untersuchte soziale Wirklichkeit wird dabei von den Akteuren erhalten, modifiziert und hervorgebracht. (vgl. ebd.)

Das abschließende Prinzip stellt das *Prinzip der Reflexivität* dar. Dieses Prinzip betont die wechselseitige Beeinflussung von Fragestellung und Forschungsgegenstand. Dabei wird herausgestellt, dass alltägliches und wissenschaftliches Wissen sich gegenseitig beeinflussen.

Weiterhin relevant für das methodologische Grundverständnis dieser Arbeit ist das Verhältnis von Theorie und Praxis. Ohne diese Arbeit in ihrer Wirkung überschätzen zu wollen, so ist doch der Anspruch mit der Produktion von Wissen gesellschaftliche Transformationsprozesse anzustoßen. Wissensproduktion soll also nicht im sogenannten Elfenbeinturm verbleiben, sondern zurück in die Praxis getragen werden. Im Kontext der Entwicklungs- und Partizipativen Forschung sind in den letzten Jahren einige Ansätze entstanden, welche zeigen, wie Erforschte mit in den gesamten Forschungsprozess einbezogen werden können. Derartige Forschungsprojekte sind jedoch sehr voraussetzungsreich. Da ein gemeinsames Interpretieren und Bearbeiten der Interviews den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden die Ergebnisse nur als Impuls zurück in die Praxis gegeben. So wurde den Interviewpartner*innen bereits bei der Anfrage für das Interview angeboten, die Ergebnisse im Nachgang zu erhalten. Die Arbeit mit Interviews bzw. das Erforschen sozialer Wirklichkeit läuft immer Gefahr, dass die Befragten sich im Nachgang missverstanden fühlen.

Hinsichtlich der Verantwortung von mir als Forscherin sind für die Erforschten keine Ergebnisse zu erwarten, die den Forschungspartner*innen schaden könnten.

6.1.1 Positionalität

Meine Vorgehensweise sowie die Theorieauswahl sind davon geprägt, dass ich als *weiße* Forscherin an Universitäten des globalen Nordens ausgebildet wurde. So wurde während des gesamten Forschungsprozess immer wieder versucht, weitere Perspektiven, etwa postkoloniale Theoretiker*innen, einzubeziehen. Dennoch finden sich in der bisherigen Auswahl der Theorien vor allem Theoretiker*innen aus dem globalen Norden. Diese Auswahl spiegelt einerseits globale Machtstrukturen und Wissensproduktionen wider, andererseits auch meine Wissensbestände und Zugänge als in Deutschland und Österreich ausgebildete Forscherin.

Meine Position als *weiße* in Deutschland aufgewachsene Person ist auch hinsichtlich des Themenkomplex Rassismuskritik zu reflektieren. So findet meine Beschäftigung mit Fragen von rassismuskritischen Bildungsvorhaben immer aus der Perspektive einer Person ohne

Rassismuserfahrung statt. Diese in vielen Bereichen privilegierte Position kann auch dazu führen, dass ich Aspekte, die in den Interviews benannt werden, nicht erkennen kann. Während das Nicht-Erkennen sich auf die Qualität dieser Forschung auswirkt, ist zudem auf die Reproduktion von Machtverhältnissen und epistemischer Gewalt am System Universität zu verweisen. Denn auch hier reproduziere ich (zum Teil) eine Norm: eine *weiße* Frau mit bildungsbürgerlichem Hintergrund, die andere erforscht.

Des Weiteren ist offen zu legen, dass ich als Forschende selbst im Bereich der politischen Bildung tätig bin. Meine Arbeit und Identifikation mit dem Bereich erleichtern einerseits den Feldzugang und können hilfreich sein, Bedeutungszusammenhänge zu erfassen. Andererseits muss diese Nähe zum Bereich stets transparent und kritisch thematisiert werden. So können persönliche Sympathien, Projektionen meiner eigenen Vorstellungen über Bildungsvorhaben und andere Bezugspunkte die Forschungsergebnisse beeinflussen. Grundlegend stellt diese Nähe zum Bereich dennoch keinen Grund da, der diese Forschung verunmöglicht. Mein persönlicher Bezug ist als Anfangspunkt des Interesses an dieser Thematik ein geeigneter Zugang zum Erkenntnisinteresse. Solange dieser transparent dargestellt wird, kann dennoch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden.

Zudem sollte an dieser Stelle auch daraufhin gewiesen werden, dass ich als Forscherin und politische Bildnerin eine Tendenz innerhalb der politischen Bildung reproduziere: nämlich, dass vor allem Personen, mit akademischem Hintergrund, Personen, die z.B. aus anderen Klassenherkünften stammen, bilden (bzw. erforschen). Zudem sei auch darauf hingewiesen, dass der gesamte Bereich stark weiblich geprägt ist.

6.2 Datenquellen

Die primäre Datenquelle dieser Arbeit sind sieben Interviews, welche mit Personen aus dem Bereich der rassismuskritischen politischen Bildung geführt wurden. Die Interviews wurden zwischen Februar 2023 und April 2023 geführt. Jedes Gespräch dauerte zwischen einer und eineinhalb Stunden. Daneben werden auch Statements der Vereine auf Webseiten sowie Beschreibungen der Projekte, in welchen die Interviewpartner*innen arbeiten, miteinbezogen, um die Aussagen zu kontextualisieren. Das ausgewählte Datenmaterial wurde vor allem im Hinblick darauf ausgewählt, die zuvor beschriebenen theoretischen Überlegungen in der Praxis zu überprüfen.

Der Kontakt zu den Interviewpartner*innen wurde zum Teil mittels der Vermittlung durch persönlichen Kontakt aus dem Feld der politischen Bildung hergestellt. Daneben wurden Vereine ausgewählt, welche per E-Mail für das Mitwirken an der Arbeit angefragt wurden.

Grundsätzlich haben viele Vereine positiv auf die Anfrage reagiert. Allerdings wurden mangelnde zeitliche Ressourcen als Hindernis an der Teilnahme benannt. An dieser Stelle ist auch zu reflektieren, welche Personen bzw. Vereine sich Zeit nehmen können, um auf eine derartige Anfrage zu reagieren. So unterscheiden sich die Vereine auch hinsichtlich ihrer Größe, Grad der Institutionalisierung und staatlicher Finanzierung(-smöglichkeiten). Ausgehend von den vorgeschlagenen Terminen für die Interviews seitens der Gesprächspartner*innen scheint es zudem so, dass manche Befragte die Möglichkeit hatten, die Interviews während ihrer Arbeitszeit zu führen. Andere Interviewpartner*innen haben dies außerhalb der Zeit ihrer Lohnarbeit arrangiert. Zwei der Befragten arbeiten zudem als selbstständige Bildungsreferent*innen, hier ist davon auszugehen, dass die Personen für die aufgewendete Zeit nicht entlohnt werden.

Die Option, die Interviews online durchzuführen, wurde von den angefragten Personen als positiv wahrgenommen. Dies erklärt sich einerseits mit dem geringeren Aufwand hinsichtlich zeitlicher Ressourcen, gleichzeitig ist zu vermuten, dass im Zuge der Corona-Pandemie die Nutzung digitaler Konferenz-Tools für viele Personen alltäglicher und niedrigschwelliger geworden ist.

Eine Hypothese dieser Arbeit besteht in der Annahme, dass Ambiguitätstoleranz sowohl hinsichtlich unterschiedlichen Adressat*innen als auch hinsichtlich unterschiedlicher methodischer Zugänge ein relevantes Konzept darstellt. In Folge wurden Interviewpartner*innen mit unterschiedlichen Themen und Zielsetzungen befragt. Als einschränkende Kriterien wurde eine räumliche Komponente gewählt: Bildner*innen, welche im Raum Ostdeutschland tätig sind. Diese räumliche Einschränkung ermöglicht eine teilweise Ausschaltung von Variablen, welche die Forschungsergebnisse beeinflussen könnten. So arbeiten die Vereine vor dem Hintergrund ähnlicher gesellschaftlicher Entwicklungen, der Ost-West-Thematik, (vermutlich) ähnlicher staatlicher Finanzierungsmöglichkeiten und daraus resultierenden Einschränkungen.

Neben den fünf Interviews mit Personen aus der rassismuskritischen politischen Bildung wurde zudem ein Interview mit G geführt, welche*r an der Konzeption eines Ambiguitätstrainings beteiligt war. Das Projekt, in welchem diese Trainings konzipiert wurden, hat seinen Sitz in Nord-Rhein-Westfalen und fällt daher aus der eigentlichen Strichprobe heraus. Da aber in Deutschland und Österreich kaum derartige Angebote existieren, sollte diese Perspektive unbedingt in diese Arbeit aufgenommen werden. Für das

Interview wurde in Folge ein zweiter Leitfaden konzipiert, dieser wird im Kapitel 6.4 vorgestellt.

Zudem wurde der Verein Bildung in Widerspruch e.V. kontaktiert, welcher Ambiguitätstoleranz als zu vermittelnde Kompetenz auf seiner Website prominent darstellt. Der in Berlin ansässige Verein listet auf der Website auch das Thema Rassismus neben Antisemitismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als zu bearbeitendes Thema auf. Trotz der Auseinandersetzung mit Rassismus beschäftigen sich die aktuellen Bildungsangebote vorwiegend mit der kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, unterscheiden sich die Wirkweisen von Antisemitismus und Rassismus in einigen Aspekten. Dennoch wurde die Person F vom Verein in die Stichprobe mitaufgenommen und mittels des zweiten Leitfadens interviewt.

Grundsätzlich werden alle Interviewpartner*innen als Expert*innen ihrer Bildungspraxis und als gleich relevant für diese Arbeit verstanden. Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf dem Verständnis und der Bedeutung von Ambiguitätstoleranz liegt, erscheint es sinnvoll in der Auswertung zwischen den Personen zu differenzieren. In Folge werden die Interviewpartner*innen, bei welchen im Vorhinein bereits bekannt war, dass sie Ambiguitätstoleranz direkt adressieren, als Spezialist*innen benannt. Für die Spezialist*innen (Person F und G) wurde ein zweiter Interview-Leitfaden entwickelt.

Bei der Auswahl der kontaktierten Personen und Vereine wurde zudem die Frage einbezogen, inwiefern die Positionierung der Forschungspartner*innen relevant ist. So wurden explizit Vereine angesprochen, bei welchen im Vorhinein bekannt war, dass im pädagogischen Ansatz vorgesehen ist, Bildner*innen, welche selbst Rassismuserfahrungen machen, einzustellen. Wie in der theoretischen Kontextualisierung dargestellt (4.3.2) ist jedoch die Frage, wer die Adressat*innen von Trainings zu Ambiguitätstoleranz (und in Folge die Bildner*innen, welche mit den Zielgruppen arbeiten) sein sollte, komplex. Infolgedessen wurde entschieden, dass die Positionalität der Bildner*innen zwar auf freiwilliger Basis erhoben wird, aber kein Teil von einschränkenden Kriterien des Samplings sein sollte. Auf diese Weise kann möglichst offen und explorativ in der Erhebung und Auswertung erfasst werden, inwiefern die Positionalität möglicherweise eine Rolle spielt.

Die Personen, welche letztlich im Zuge dieser Arbeit befragt wurden, arbeiten an unterschiedlichen Stellschrauben innerhalb der Bildungsarbeit. Diese Unterschiedlichkeit kann im Zuge dieser explorativen qualitativen Arbeit zielführend sein, da so unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Ambiguitätstoleranz miteinbezogen werden. Die

unterschiedlichen Tätigkeitsfelder müssen jedoch einerseits transparent aufgezeigt, andererseits in die Auswertung der Interviews mit einbezogen werden. Auf diese Weise können weitere Arbeiten an diese Forschungsarbeit anschließen. Hinsichtlich der Ebenen wurden Personen aus der Erwachsenenbildung (Multiplikator*innen-Schulungen, Ausbildung von pädagogischen Fachkräften, Ehrenamtliche, Freiwillige für den Auslandsdienst) sowie Personen aus der Arbeit mit jungen Erwachsenen und Jugendlichen (Schulklassen in unterschiedlichen Bundesländern) befragt.

Im nächsten Schritt sollen die Hintergründe / Projekte, in welchen die Interviewpartner*innen tätig sind, kurz beschrieben werden. Dabei liegt über die Vereine sowie die Forschungspartner*innen ein unterschiedlicher Umfang an Informationen vor. Zudem wird bei der Beschreibung die mit den Forschungspartner*innen vereinbarte Pseudonymisierung berücksichtigt. Auch wenn einige (wenige) weitere Informationen hinsichtlich der Beschreibung der Gesprächspartner*innen für die Lesenden interessant sein könnten, wird auch hinsichtlich ethischer Überlegungen der Schutz der Interviewpartner*innen priorisiert.

Person A - Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) Thüringen und Person D - Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) Sachsen

Der NDC ist ein bundesweites Netzwerk, welches vor allem junge Menschen als Multiplikator*innen ausbildet, die dann Projektstage an Schulen, Seminare und Fortbildungen anbieten. Daneben werden Angebote für Kinder, Fortbildungen für Erwachsene in Bildungseinrichtungen sowie in Vereinen und Verbänden angeboten. Der Großteil der Angebote adressiert Diskriminierungsmechanismen (Sexismus, Klassismus, Rassismus), es werden aber auch Projektstage zu anderen Themen wie Kommunikation und Teamarbeit oder Flucht angeboten. Als grundlegende Arbeitsprinzipien benennt der NDC: Jugend für Jugend, aufsuchender Ansatz, Handlungsorientierung, Beteiligung, lernende Organisation, professionelle professionsungebundene Arbeitsweise, freiwilliges Engagement, Gender-Mainstreaming, Reflexion und Nachhaltigkeit (NDC 2016: 6 ff.). Bei dem auf der Website dargestellten Selbstverständnis findet sich zudem eine Positionierung hinsichtlich antirassistischer Bildungsarbeit: „Wir diskutieren, klären auf, bestärken und vertreten klare antirassistische Positionen.“ (NDC o.D.)

Person A hat früher selbst als ausgebildete*r Multiplikator*in Projektstage zu den Themenfeldern Rassismus, soziale Gerechtigkeit, Klassismus und extreme Rechte durchgeführt. Jetzt ist die Person vorwiegend an der Ausbildung von Multiplikator*innen, sowie der Überarbeitung bestehender Konzepte beteiligt.

Person D ist ebenfalls durch Arbeit als Multiplikator*in mit dem Netzwerk in Kontakt gekommen. Aktuell beschäftigt sich die Person vorwiegend mit dem Bereich der Erwachsenenbildung. Darunter fällt die Prozessberatung von Ehrenamtlichen in Verbandsstrukturen sowie die Implementierung von demokratischer Bildung in Vereinen und Verbänden.

*B – Selbstständige*r Bildungsreferent*in - Berlin*

B ist selbstständige*r Bildungsreferent*in und arbeitet zu den Themen Anti-Rassismus, Anti-Diskriminierung, Empowerment für BIPOC, *Critical Whiteness* und Medienpädagogik. Früher hat die Person zudem zum Thema Islamfeindlichkeit gearbeitet. Daneben ist B für die rassismuskritische Prozessbegleitung ausgebildet. Hinsichtlich der Zielgruppen benannte B vor allem die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, daneben aber auch mit Multiplikator*innen und politischen Bildner*innen in der Erwachsenenbildung.

C- UFUQ – Fachstelle für Pädagogik zwischen Islam, antimuslimischen Rassismus und Islamismus - Berlin

Die Fachstelle für Pädagogik zwischen Islam, antimuslimischen Rassismus und Islamismus ist Teil von UFUQ, einem Träger der freien Jugendhilfe. UFUQ arbeitet zu den Themen Islam, antimuslimischer Rassismus und Islamismus. Zielgruppen sind neben Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem Fachkräfte/ Multiplikator*innen, welche mit Jugendlichen arbeiten. UFUQ möchte einen Beitrag zu einem „selbstverständlichen Miteinander in der pluralistischen Migrationsgesellschaft“ (UFUQ o.D., A) leisten. Als Themenfelder benennt der Verein zudem „Fragen und Konflikte[n], die sich in einer Migrationsgesellschaft ergeben. Dabei interessieren wir uns für Themen, die viele Jugendliche bewegen – Geschlechterrollen, Diskriminierungsformen, Glaubensfragen, Krieg und Frieden oder Fragen zu Körper, Identität und Zugehörigkeit. Einen Schwerpunkt setzen wir im Themenfeld von Islam, antimuslimischem Rassismus und Islamismus.“ (ebd.) Die Fachstelle bietet Workshops, Fortbildungen, Beratungen sowie Lernmaterialien an. Ziel ist „auf die Herausforderungen der Migrationsgesellschaft, die sich auch in der Bildungs- und Jugendarbeit stellen“ (UFUQ o.D., B) zu reagieren. „Hierzu zählen neben polarisierenden Einstellungen und Verhaltensweisen und der Verbreitung von Ungleichwertigkeitsideologien (gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) auch eine wachsende Sichtbarkeit von antimuslimischen und islamistischen Einstellungen.“ (ebd.). Bei den Workshops an Schulen werden die Themen Religion, Rassismus und religiös begründeter Extremismus angeboten.

Der*die Forschungspartner*in C hat zunächst selbst für den Verein Workshops zu den Themen Islamismus-Prävention an Schulen umgesetzt. Aktuell arbeitet die Person in der Konzeptüberarbeitung sowie der Ausbildung und Betreuung der Multiplikator*innen.

*E – Selbstständige*r Bildungsreferent*in – Berlin*

E arbeitet als selbstständige*r Bildungsreferent*in zu den Themen kulturbewusste Kommunikation, Kolonialisierung, Dekolonialisierung, *Critical Whiteness*, *White Saviourism*, Empowerment von BIPOC und Antirassismus. E ist dabei europa- und afrikaweit tätig. Daneben bietet E auch Prozessbegleitungen sowie Mediation und Coaching an. Die Person arbeitet aktuell vorwiegend in der Erwachsenenbildung, hier vor allem mit Freiwilligendiensten bzw. in den Vorbereitungsseminaren von Entwicklungshelfer*innen.

F – Bildung in Widerspruch e.V. - Berlin

Der Verein Bildung in Widerspruch listet als Themenfelder seiner Arbeit die „Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und weiteren Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (BiW o.D.). Neben Workshops und pädagogischen Konzepten erarbeitet der Verein Hintergrundanalysen und zivilgesellschaftliche Handlungsstrategien. Prominent auf der Website und namensgebend für den Verein findet sich die Formulierung „Widerspruch aushalten. Lernen, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und auszuhalten. Einüben, mit Ungewissheiten und disparaten Rollenerwartungen umzugehen. Selbstreflexive Bildungsarbeit praktizieren: Die Kompetenz der Ambiguitätstoleranz nicht lediglich anderen vermitteln, sondern sich auch selbst erarbeiten und kontinuierlich trainieren.“ (ebd.). Ambiguitätstoleranz wird also unmittelbar und öffentlichkeitswirksam als Lernziel adressiert. Aktuell sind bei dem Verein drei Projekte ansässig: „Fortbildungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus für Lehrkräfte und Multiplikator:innen“ (ebd.), die Veranstaltungsreihe „Jüdisch-Arabische Verflechtungen in Kultur und Gesellschaft“ (ebd.) sowie das Projekt „Online gegen Antisemitismus“ (ebd.). Von dem Verein herausgegebene Publikationen umfassen eine Umfrage zu jugendlichen, pädagogischen und jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus und Bildungsarbeit (GOLDENBOGEN/ KLEINMANN 2021) sowie die in der theoretischen Kontextualisierung erwähnte Reihe zur Widerspruchstoleranz. Der Verein beschreibt seine Arbeit als „diversitätssensibel, multiperspektivisch und adressat:innenorientiert“ (BiW o.D.).

Der*die Gesprächspartner*in F hat früher vor allem mit Jugendlichen in Schulklassen zum Thema Antisemitismus gearbeitet. Zudem wurde F vom NDC als Multiplikator*in

ausgebildet. Aktuell arbeitet die Person zu den Themen Nahostkonflikt, Israel bezogene Antisemitismus, Verschwörungsideologien und sekundärer Antisemitismus. Zu diesen Themen arbeitet die Person sowohl mit jungen Erwachsenen, welche an Austauschprogrammen mit Israel beteiligt sind, als auch erwachsenen pädagogischen Fachkräften. Daneben arbeite F an der Entwicklung von Methoden.

G – Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA)

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung versteht sich als Dienstleistungszentrum der Jugendverbände in den Themenfeldern „Rassismus(kritik), Rechtsextremismus (einschließlich Rechtspopulismus), Antisemitismus, Migrationsgesellschaft, rassismuskritische oder interkulturelle Öffnung, Diversität, Diskriminierungskritik sowie Flucht und Asyl“ (IDA o.D. A). Die Ziele des Vereins sind die Beratung, Dokumentation und Information zu den oben genannten Themen, sowie die Qualifizierung von Multiplikator*innen und die Bereitstellung von Informationen und Publikationen (IDA o.D., D). Im Glossar von IDA wird Ambiguitätstoleranz als die „Fähigkeit von Menschen, Uneindeutigkeiten, Mehrdeutigkeiten, Widersprüche, Unentscheidbarkeit und Vagheit (d. h. Ambiguität) auszuhalten und mit ihnen konstruktiv umzugehen, ja sie sogar aktiv zu suchen und als genussvoll zu empfinden.“ (IDA o.D. C) beschrieben. Daneben wird ein Zusammenhang zu Diskriminierungsformen hergestellt: „Ambiguitätstoleranz hängt eng mit Formen der Diskriminierung wie Rassismus oder Sexismus und Phänomenen des Autoritarismus wie Rechtsextremismus und religiösem Fundamentalismus zusammen“ (ebd.).

Der*die Interviewpartner*in G hat zusammen mit zwei weiteren Personen das IDA-Training „„Eindeutig uneindeutig?“ – Ein Training zum Umgang mit Widersprüchen in der diskriminierungskritischen Jugend(bildungs)arbeit“ (IDA o.D. B) konzipiert. „Hinter dem Stichwort „Ambiguitätstoleranz“ (auch: Widerspruchstoleranz) verbirgt sich die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten auszuhalten und anzuerkennen.“ (ebd.) Mit Hilfe der Methode Mahloquet sollen innerhalb des Trainings folgende Fragen bearbeitet werden: „Was bedeutet Ambiguitätstoleranz? Wie hängt Ambiguitätstoleranz mit Diskriminierung sowie rechtsextremen und -populistischen Einstellungen zusammen und was bedeutet das für die Auseinandersetzung mit ihnen? Was bedeutet Widerspruchstoleranz persönlich, gesellschaftlich und für die eigene berufliche Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit? Wie lässt sich Ambiguitätstoleranz mit Hilfe der Mahloquet trainieren?“ (ebd.). Das Training dauert zwei bis drei Tage.

G hat früher im Rahmen des NDC Projekttag an Schulen durchgeführt und mit Jugendlichen zu den Themen soziale Ungleichheiten und extreme Rechte gearbeitet. G ist als Social Justice und Diversity Trainer*in ausgebildet und arbeitet aktuell vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung.

Alle Forschungspartner*innen haben einen akademischen Hintergrund. Neben diesen soziodemografischen Merkmalen wurde (auf freiwilliger Basis) die Positioniertheit der Gesprächspartner*innen erhoben. Andere Merkmale wie Geschlecht, Alter oder Klassenherkunft wurden als nicht relevant für diese Arbeit eingestuft.

Pseudonym	Verein	Zielgruppe	Positioniertheit
A	Netzwerk Demokratie und Courage e.V. - Thüringen	Multiplikator*innen, Konzeptüberarbeitung	<i>weiß</i>
B	Freie*r Bildungsreferent*in	Multiplikator*innen, Jugendliche, Erwachsene	mit Rassismuserfahrung
C	Fachstelle für Pädagogik zwischen Islam, antimuslimischen Rassismus und Islamismus	Multiplikator*innen, Konzeptüberarbeitung	mit Rassismuserfahrung
D	Netzwerk Demokratie und Courage e.V. - Sachsen	Erwachsene/ Ehrenamtliche aus Verbänden	<i>weiß</i>
E	Selbstständig*e Bildungsreferent*in	Fachkräfte im Freiwilligendienst	mit Rassismuserfahrung
F	Bildung in Widerspruch e.V.	Multiplikator*innen, Lehrkräfte	mit Antisemitismuserfahrung
G	IDA e.V.	Multiplikator*innen, Erwachsene	<i>weiß</i>

Abbildung 1 Übersicht der Interviewpartner*innen

Anhand der Zusage der Interviewpartner*innen wurden zwei Interviewleitfäden entwickelt. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen wurde bei den Interviews mit den politischen Bildner*innen vor allem versucht zu erfassen, inwiefern das Konzept

Ambiguitätstoleranz in ihrer Bildungsarbeit eine Rolle spielt, ob die Begrifflichkeit bekannt ist und welche Teilaspekte von Bedeutung sind.

Bei dem Spezialist*innen-Interviews wurde der Fokus stärker auf Kritikpunkte von aktuellen Konzeptionen, die Abgrenzung zu anderen Bereichen sowie Erfahrungen aus der Umsetzung gesetzt.

6.3 Datenerhebung

Als Methode der Datenerhebung erscheint ein Leitfaden-gestütztes problemzentriertes Interview zielführend. Das problemzentrierte Interview ist durch ein induktiv-deduktives Wechselverhältnis gekennzeichnet und lehnt sich an das Paradigma der *Grounded Theory* an. Einerseits wird der Leitfaden durch theoretische Vorannahmen strukturiert, gleichzeitig ist bei der Interviewführung jedoch auf eine besondere Flexibilität zu achten. So soll das Vorwissen mit neuen Informationen angereichert werden und keine theoretischen Vorannahmen dem Phänomen "übergestülpt" werden (vgl. KOHLBRUNN O.D.).

Problemzentrierte Interviews sind durch die Grundpositionen *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung* (WITZEL 2000) gekennzeichnet. Das Prinzip Problemzentrierung betont die theoretische Verankerung des zu untersuchenden Phänomens und eine deduktive Vorgehensweise. Im Zuge der theoretischen Kontextualisierung von Ambiguitätstoleranz wurden bereits diverse Hypothesen und bestehende Zugänge zu dem Phänomen dargestellt. Bei der Erstellung der Leitfäden wurde versucht, diese theoretischen Zugänge aufzunehmen und in praxisbezogene Fragen zu übersetzen. Die Gegenstandsorientierung der Interview-Methode beschreibt die Anpassungsfähigkeit gegenüber den Forschungsgegenständen. Für das Forschungsfeld politische Bildung scheint die an zeitliche Ressourcen angepasste Durchführung von Interviews mit Expert*innen zielführend zu sein. Auch hinsichtlich der verwendeten Sprache wurde versucht, diese (durch Vorannahmen gestützt) an die Alltagswelt der Gesprächspartner*innen anzupassen. Als dritte Grunddisposition von problemzentrierten Interviews benennt Witzel die Prozessorientierung. Damit ist die flexible Analyse des Problemfeldes gemeint und sie betont den induktiv-vorgehenden Teil der Methode. So sind die Interviews von einer Offenheit gegenüber neuen Aspekten, welche beschrieben werden, gekennzeichnet. Auch hier wurde bei der Konzeption der Leitfäden versucht, Fragen möglichst offen und breit zu formulieren, um weitere Aspekte mit aufzunehmen.

Die Interviews wurden alle im Online-Setting mittels des Tools Zoom durchgeführt. Mit dem Einverständnis der Teilnehmenden wurden die Interviews durch Zoom und gesondert von

einem Diktiergerät aufgezeichnet. Durch die Aufzeichnung von Bild und Ton wurde der Kommunikationsprozess präzise erfasst und die Interviewführung konnte möglichst flexibel stattfinden. Auch hier hat sich gezeigt, dass im Laufe der Covid-Pandemie die Nutzung von digitalen Video-Plattformen für viele Personengruppen normalisiert wurde und keine Irritation oder Unsicherheit entstanden ist. Dennoch erschwert, nach meiner Wahrnehmung, der rein digitale Kontakt den Beziehungsaufbau. So wurde versucht vor Beginn der Aufzeichnung eine für die Interviewten angenehmen Atmosphäre herzustellen. Die Wahrnehmung und Produktion dieser erscheint jedoch im analogen Raum einfacher (SIEHE HIERZU AUCH JANGHORBAN ET AL. 2014).

Hinsichtlich der Gesprächstechniken betont WITZEL (2000), dass der Leitfaden das Gespräch strukturieren, aber nicht den gesamten Kommunikationsprozess dominieren sollte. Im Leitfaden wurden daher sieben plus eins Themenblöcke gruppiert, welche in Abhängigkeit vom Erzählfluss der interviewten Person flexibel eingesetzt wurden. Der sechste Themenblock wurde nur abgefragt, wenn noch ausreichend Zeit zu Verfügung stand. Mittels einer vorformulierte Einleitungsfrage wurde das Gespräch eröffnet und ein Erzählfluss generiert. Als Einleitungsfrage wurde folgende gewählt: *Kannst du mir kurz erzählen, wie du zur Bildungsarbeit gekommen bist und woran du gerade arbeitest?* Mittels dieser Einstiegsfrage konnte einerseits ein guter Erzählfluss initiiert werden, andererseits spiegelt die Frage auch mein Verständnis von den Forschungspartner*innen als Subjekte wider.

Die acht Themenblöcke wurden durch allgemeine Sondierungen aufgegriffen und die Inhalte mittels Nachfragen vertieft. Zudem wurden durch das Verwenden von Ad-hoc-Fragen nicht benannte Themenbereiche aufgegriffen und eine gewisse Vergleichbarkeit hergestellt. Während der Interviews habe ich versucht meinen Einfluss auf die Gesprächspartner*innen möglichst gering zu halten und dennoch eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Trotz der Zurückhaltung ist ein Bias durch soziale Erwünschtheit nicht gänzlich auszuschließen (vgl. KUCKARTZ 2016: 18ff.).

Der Leitfaden wurde nach den Interviews mehrmals hinsichtlich einiger Formulierungen angepasst. Die theoriegeleitete Grundstruktur erwies sich jedoch als zielführend und wurde beibehalten. Es wurden die folgenden acht thematischen Blocks erstellt:

- *Ankommen*
- Einstieg in das Thema
- Benennung / Verständnis von Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen
- Direkte Abfrage von Ambiguitätstoleranz
- Aspekte von Ambiguitätstoleranz
- (Erziehung zu Pluralismus)
- *Soziodemografische Daten*
- *Abschluss*

Die Interviews mit den Spezialist*innen wurden ebenfalls teilstrukturiert und entsprechend einem explorativen Vorgehen vorbereitet. Dahingehend sollten sowohl „technisches“ und „Prozesswissen“ als auch „eine erste Orientierung über mögliche „Deutungen“ der befragten Experten zu erlangen: Wir möchten also eruieren, welche unterschiedlichen Interpretationen, Handlungsmaximen, Vorstellungen usw. im Feld bestehen“ (BOGNER ET AL. 2002: 24). Bei der Strukturierung wurde versucht, einerseits das spezialisierte Wissen der Befragten abzurufen, andererseits ähnliche Elemente wie bei den Expert*innen-Interview mitabzufragen. Auf diese Weise sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den befragten Personen miterhoben werden. Auch hier wurde dieselbe, erzählgenerierende Einstiegsfrage gewählt.

Der Leitfaden wurde in sieben Blocks unterteilt:

- *Ankommen*
- Einstieg in das Thema
- Verständnis/ Bedeutung von Ambiguitätstoleranz
- Umsetzung in der Bildungspraxis
- Haltung/ Grenzen von Ambiguitätstoleranz
- *Soziodemografische Daten*
- *Abschluss*

Zudem wurde im fünften Block ein Zitat in das Gespräch eingebunden. Die Einbindung eines Zitats kann für die Forschungspartner*innen und Interviewer*innen herausfordernd sein. Einerseits sind Effekte sozialer Erwünschtheit hinsichtlich der Angst etwas Falsches zu sagen

zu erwarten, andererseits ist es seitens der interviewenden Person herausfordernd das Zitat zu kontextualisieren, ohne dabei Antworten suggestiv vorzugeben.

6.4 Datenanalyse und -auswertung

Die Interviews wurden mittels der Transkriptionsregeln nach KUCKARTZ (2010) transkribiert. Das System nach Kuckartz ist schnell erlernbar und produziert einen gut lesbaren, übersichtlichen Textkörper.

Somit bestand der Datenkorpus aus den Audio-Mittschnitten der geführten Interviews, den Transkriptionen sowie weiteren miteinbezogenen Texten von Website etc. der zugehörigen Vereine.

Als Auswertungsmethode wurde die *thematische Analyse* nach BRAUN/ CLARKE (2006) gewählt. Da diese Arbeit sich in einem Wechselverhältnis zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen befindet, erscheint die thematische Analyse als gutes Analysewerkzeug. Eine große Stärke dieser Methode ist die große Flexibilität im Forschungsprozess. Da die Menge der generierten Daten überschaubar ist und die Forschungsfrage auf die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz abzielt, ermöglicht die thematische Analyse eine detaillierte Analyse einzelner Aspekte. Somit ist auch die Auswertungsmethode mit der Erhebungsmethode, welche den Gegenstand bereits strukturiert und zugespitzt hat, gut verzahnt.

Zudem wurde die Software MAXQDA verwendet, um die Transkripte zu kodieren. Das Datenmaterial wurde in verschiedene Textbausteine aufgeteilt und strukturiert. Die im Text relevanten Stellen wurden den jeweiligen Codes und Subcodes zugeordnet.

Die verwendete Technik der Auswertung ermöglicht ein Wechselverhältnis zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen. So wurden die Hauptcodes unter Einbezug des Theorieteils deduktiv abgeleitet. Gleichzeitig wurden aber auch aus dem Material heraus induktiv weitere Codes gebildet.

Die thematische Analyse nach BRAUN/ CLARK (2006) ist durch einen sechsstufigen Analyseprozess strukturiert. Dabei kann zwischen den einzelnen Schritten immer wieder vor und zurückgesprungen werden. Die Phasen der Analyse sind folgende:

1. *Sich mit den Daten vertraut machen*
2. *Erstellen erster Codes*
3. *Themen suchen*

4. *Themen überprüfen*
5. *Themen definieren und benennen*
6. *Bericht erstellen*

Zunächst wurden alle Transkripte sowie die im Forschungstagebuch vermerkte Notizen zu den Gesprächen gelesen und mit Notizen versehen. Hierbei wurde versucht möglichst offen an das Datenmaterial heranzugehen. So konnte ein grundlegendes Verständnis für die Daten entwickelt werden.

Im zweiten Schritt wurden mittels der Software MAXQDA erste Codes erstellt. Dabei wurden Passagen hervorgehoben, die besonders interessant und prägnant wirkten. Braun und Clarke betonen, dass einzelne Datenausschnitte mehrfach codiert werden dürfen und sehr viele Codes in dieser Anfangsphase entstehen können. So konnten erste Schlüsselbegriffe und Muster identifiziert werden.

Im dritten Schritt wurden zunächst die bis dato bestehenden Themen gesichtet. Die zugeordneten Codes wurden überprüft, einzelne Themen verworfen oder zu anderen Themenkomplexen zugeordnet. Nach dieser Sichtung wurde überprüft, ob sich das Thema im gesamten Datenset einfügt. Weitere Daten wurden ergänzt.

Im vierten Schritt wurden die Themen benannt und definiert. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Themen nicht zu komplex werden dürfen. Die Unterteilung in Subthemen wurde geprüft und verfeinert. Dabei wurden die Themen immer wieder hinsichtlich ihrer internen und externen Konsistenz geprüft. Bei ersterer handelt sich um eine Überprüfung der Repräsentativität und Konsistenz. Bei zweitere handelt es sich um eine Überprüfung dahingehend, ob die Themen sinnvoll und relevant sind, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Zuletzt wurden die Ergebnisse dargestellt. Auch bei der Darstellung der Ergebnisse, wurden immer wieder bisherige Lücken oder Inkonsistenzen deutlich. In Folge wurde wieder zu vorherigen Schritten zurückgesprungen; dieser zirkuläre Prozess wurde so lange wiederholt, bis sich eine stichhaltige Analyse der vorliegenden Daten dargestellt werden konnte.

7. Auswertung der erhobenen Daten – Bedeutung von Ambiguitätstoleranz

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Dabei werden die eingangs formulierten Forschungsfragen die Struktur der Auswertung bestimmen. Zunächst wird das bei den Forschungspartner*innen vorliegende Verständnis von Ambiguitätstoleranz dargestellt werden, im zweiten Schritt wird auf die Umsetzung in der Bildungspraxis der Befragten näher eingegangen. Auch wenn diese Ebenen interdependent wirken, so soll diese Zweiteilung eine bessere Übersicht der Ergebnisse ermöglichen. Um der Interdependenz der beiden Bereiche gerecht zu werden, wurden zudem drei Themen gefunden, welche sich in unterschiedlichen Ausprägungen in beiden Bereichen wiederfinden. Im nächsten Kapitel werden die Auswirkungen der beiden Bereiche gemeinsam diskutiert.

Wie bereits bei der Beschreibung des Datenmaterials ausgeführt haben zwei der befragten Personen sich explizit mit Ambiguitätstoleranz als eigenständigem Bildungsziel beschäftigt. Daher wird auch hier in der Analyse immer wieder eine Differenzierung stattfinden, zwischen den Spezialist*innen, welche Ambiguitätstoleranz direkt als Lernziel adressieren, und den Expert*innen. Diese Differenzierung wurde bei der Analyse miteinbezogen und soll im Folgenden dargestellt werden. Dennoch wurden die Aussagen beider Gruppen in ein gemeinsames Analysemodell (die identifizierten Themen) überführt. Die gemeinsame Auswertung spiegelt zum einen die kritische Betrachtung und Hierarchisierung von „Expert*innenwissen“ in sozialwissenschaftlichen Forschungen wider. Zum anderen haben sich auch bei den Personen, welche Ambiguitätstoleranz nicht direkt adressieren, erkenntnisbringende Strategien und Bedeutungszusammenhänge wiedergefunden, welche gleichbedeutend für die Beantwortung der Forschungsfrage sind.

Bei den Expert*innen, welche größtenteils Ambiguitätstoleranz nicht direkt als Lernziel adressieren, finden sich in der Praxis Strategien zum Umgang mit dem Wunsch/ der Forderung nach Eindeutigkeit von Teilnehmenden in Bildungsprozessen. Dieser Wunsch nach Eindeutigkeit seitens der Zielgruppen wurde in diversen Beispielen von den Gesprächspartner*innen dargestellt. So konnten die Forschungspartner*innen, unabhängig von der Zielgruppe, diverse Situationen beschreiben, in welchen sich Teilnehmende eine eindeutige Antwort wünschen bzw. diese von den Bildner*innen einfordern. So wurde in mehreren Interviews die Frage beschrieben: *Ist das jetzt rassistisch oder nicht?* Auch der Wunsch nach einem „Zweizeiler“, welcher Verschwörungsmythen eindeutig entkräften soll, wurde benannt. Bei den Expert*innen und Spezialist*innen konnten diverse Strategien mit

diesen Situationen umzugehen, festgestellt werden, welche den gefundenen Themen der Analyse zugeordnet werden können.

Es konnten drei Themen identifiziert werden, welche sich in unterschiedlichen Ausprägungen in beiden Bereichen, dem Verständnis und dem Umgang in der Praxis, wiederfinden:

- *Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen*
- *Grenzen der Erkenntnis*
- *Unvorhersehbarkeit*

Darüber hinaus wurden hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz folgende Themen festgestellt:

- *Bezüge zur Forschungsliteratur*
- *Grenzen von Ambiguitätstoleranz*

Bezüglich des Umgangs mit Ambiguitätstoleranz bzw. Strategien in der Praxis wurden drei weitere Themen identifiziert:

- *Haltung*
- *Rolle der Bildner*innen*
- *Notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen*

Zunächst werden die Themen grafisch dargestellt und daraufhin erläutert. Im Sinne der Übersichtlichkeit der grafischen Darstellung wurde darauf verzichtet, die Verbindungen zwischen den Themen im Schaubild darzustellen. Diese werden jedoch in der folgenden Erklärung erläutert.

Abbildung 2 Verständnis von Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis

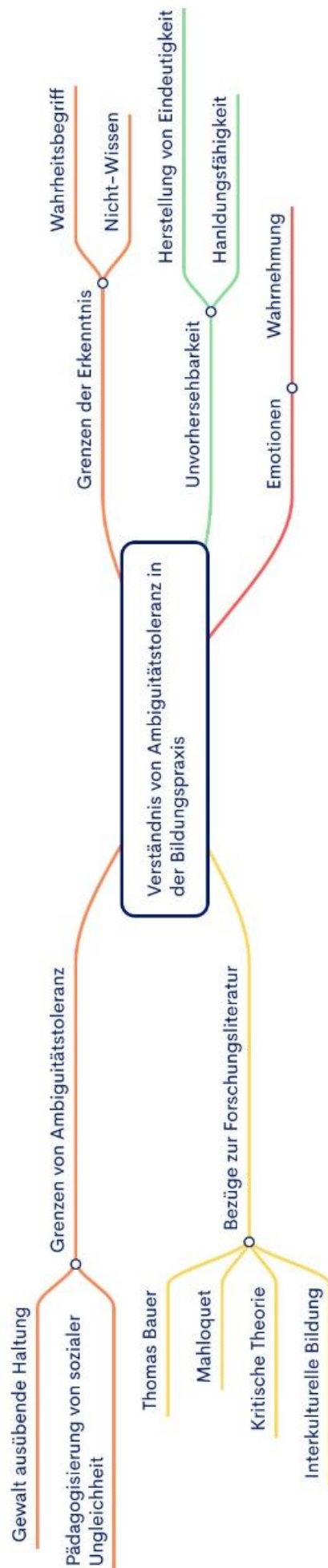


Abbildung 3 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis

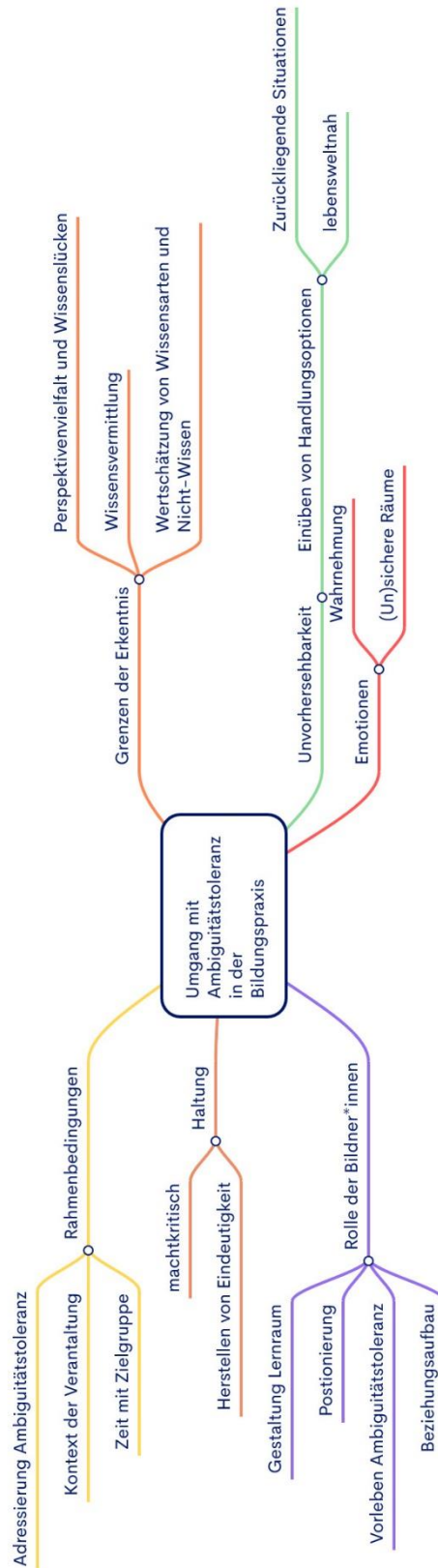
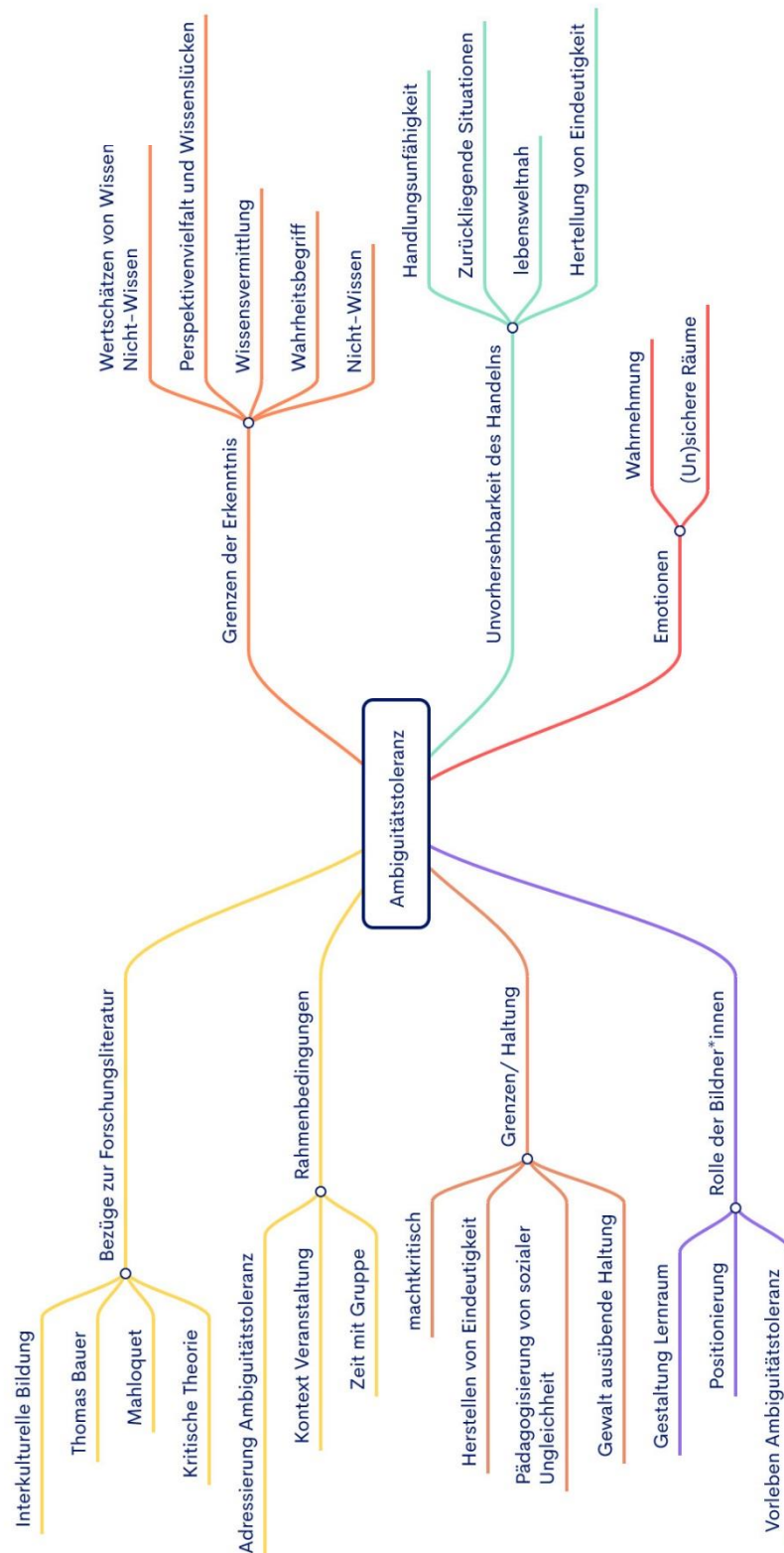


Abbildung 4 Darstellung der gesamten Ergebnisse



7.1 Verständnis von Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis

7.1.1 Bezüge zur Forschungsliteratur

Einige der Befragten haben explizit *Bezüge zur Forschungsliteratur* benannt. Neben der expliziten Thematisierung finden sich auch Anhaltspunkte für zugrundeliegende Verständnisse, welche im nächsten Kapitel interpretiert werden sollen. An dieser Stelle werden die benannten Bezüge zur Forschungsliteratur dargestellt: *Thomas Bauer, die Methode Mahloquet, Kritische Theorie* und *interkulturelle Bildung*. Die Thematisierung von theoretischen Bezügen gibt erste Anhaltspunkte über das Verständnis von Ambiguitätstoleranz der Befragten.

Beide Spezialist*innen haben Bezüge zur Forschungsliteratur direkt wiedergegeben, aus welchen sich ihr Verständnis von Ambiguitätstoleranz speist. So beschrieb G die Ausführungen von Thomas Bauer als ersten Ansatzpunkt, um mit dem Thema in Berührung zu kommen: „Und ich war ziemlich fasziniert davon. Eben weil das auch noch mal quasi so eine Außenperspektive auf westliche Gesellschaften [unverständlich] hat.“ (G 11:22). Dabei verweist die befragte Person vor allem auf das von Bauer beschriebene Streben, Menschen in eindeutige Kategorien zu klassifizieren. Der*die Spezialist*in thematisiert die Aufklärung und Durchsetzung von naturwissenschaftlichem Denken in Verbindung zur Entstehung von Rassismen und unterstreicht diese theoretische Kontextualisierung als erkenntnisbringend, um aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen einzuordnen. Auch die von Bauer entwickelten Merkmale zu ambiguitätsfreundlichen und -unfreundlichen Gesellschaften wurden von der Person in die Bildungspraxis implementiert.

Zudem beschreibt die Person die Gesprächsmethode Mahloquet als weiteren Referenzpunkt zur Arbeit mit Ambiguitätstoleranz. Die Methode Mahloquet ist eine Form des dialogischen Streitgesprächs, welche aus der jüdischen Textauslegung stammt¹. Als zentrale Elemente des Ansatzes benennt die befragte Person: eine Haltung des Nicht-Wissens gegenüber anderen Personen, prozesshaftes Denken sowie das friedliche Nebeneinanderstehen von unterschiedlichen Interpretationen. „So, diese Perspektive, das wäre total cool, dass irgendwie miteinander zu verbinden, also Ambiguitätstoleranz, Rassismuskritik und diese Gesprächsmethode“ (G 11:22).

Der*die zweite Spezialist*in, welche*r vorrangig zum Thema Antisemitismus arbeitet, benennt die Kritische Theorie als theoretischen Hintergrund zur sogenannten

¹ Im Kontext von Social Justice und Diversity Trainings wurde diese Methode von Max Czollek und Guldrun Perko adaptiert und hinsichtlich der Anti-Diskriminierungs-Arbeit angepasst. (Institut für Social Justice and Diversity 2022)

Widerspruchstoleranz: „Und da kommst du früher oder später halt über die Kritische Theorie an so Themen. Und gerade ja, Antisemitismus als falsche Welterklärung, da ist es so offensichtlich, dass es das Einüben von Widerspruchstoleranz braucht.“ (F 41:03). Die befragte Person verwendet Widerspruchstoleranz und Ambiguitätstoleranz synonym und schließt an die im Kapitel 4.3 dargestellte Argumentation an. In den Aussagen der Spezialist*innen findet sich das auf den Websites der Vereine geschilderte Verständnis von Ambiguitätstoleranz wieder.

Seitens der Expert*innen war vier von fünf Befragten der Begriff Ambiguitätstoleranz bereits bekannt. Dennoch wurden bei der vorherigen Frage nach zu vermittelnden Kompetenzen in ihrer Bildungspraxis Ambiguitätstoleranz nicht explizit als Lernziel benannt. Eine*r der Befragten (C) äußerte im Verlauf des Interviews, dass das Nebeneinander von Meinungen ein Aspekt seiner*ihrer Bildungsausrichtung ist: „Ja, genau das also auszuhalten, dass es eben bestimmte, dass es Widersprüche gibt, also dass es eben nicht, dass nicht alle meiner Meinung sind. Und das ist eben auch eines der Ziele in unserem, also auch in unserem, vor allem in unseren Workshops.“ (C 24:29).

Als theoretischer Bezugspunkt wurde zum einen die antisemitismuskritische Bildungsarbeit benannt: „Eben das mit der Ambiguitätstoleranz, also die ja vor allem, so habe ich es wahrgenommen, vor allem aus so der Frage von wie können wir im Bereich Antisemitismus Bildungsarbeit machen“ (D 32:00), und die Verbindung zu Verschwörungserzählungen hervorgehoben.

Von einer anderen Person wurde geäußert, das Konzept aus der interkulturellen Bildungsarbeit zu kennen. Trotz dieses Bezugs wurde von der Person wiederholt Kritik an Konzepten der interkulturellen Bildung geäußert: „Dann habe ich verstanden, es reicht nicht aus, nur über Kultur zu reden. Weil Kulturunterschiede spielen dann eine Rolle, wenn Augenhöhe vorgegeben ist.“ (E 00:17). Auch von anderen Befragten (Spezialist*innen und Expert*innen) wurden wiederholt Ansätze der interkulturellen Bildung kritisiert: „Also da kann man anfangen, sich über interkulturelle Pädagogik zu unterhalten, die so das Bedürfnis von Lehrkräften bedient, in einer Situation eine eindeutige Handlungsanweisung zu haben. So bitte erzähl mir doch, wie dieses Kind da funktioniert, dass ich in diese Kultur reinstecke, reinstecken kann, damit ich genau weiß, was ich tun kann. Also es ist natürlich auch verlockend, aber ja, ja, aber natürlich auch rassistisch [lacht].“ (G 49:11).

7.1.2 Emotionen

Die Thematisierung von *Emotionen* spiegelt einerseits aktuelle Debatten im Kontext der politischen Bildung wider, erscheint jedoch auch für das Verständnis von Ambiguitätstoleranz der Forschungspartner*innen relevant. So findet sich in allen Gesprächen die Formulierung „Widersprüche aushalten“. Das „Aushalten“ deutet dabei auf die emotionale Dimension des Umgangs mit Widersprüchen hin. Neben dieser wiederkehrenden Formulierung zeigte sich jedoch bei der tiefer gehenden Analyse vor allem ein Fokus auf der *Wahrnehmung von Emotionen*.

So betonten die Spezialist*innen die Wahrnehmung der eigenen Emotionen als wesentlichen Aspekt von Ambiguitätstoleranz: „die Fähigkeit, Unsicherheiten, Widersprüche, Mehrdeutigkeiten, Uneindeutigkeiten, also dieses ganze Spektrum irgendwie zum einen wahrnehmen zu können. Damit verbundene Gefühle, die sich ja oft widersprechen können, irgendwie nach Distanzierungen und Annäherungen, die auch wahrzunehmen, die aushalten zu können und dann damit einen Umgang finden zu können“ (G 08:52). In der Wahrnehmung verorten die Befragten den ersten Schritt zur Einübung von Ambiguitätstoleranz: „Wie lerne ich die überhaupt festzustellen, was diese unangenehmen Gefühle sind?“ (F 39:15). Die Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Bedürfnisse öffnet folgend die Möglichkeit zu Reflexion. So wurden seitens der Spezialist*innen Formen der Abwehr widersprüchlicher Gefühle thematisiert: „Da geht es dann schon auch darum, dass auszuhalten und zu gucken, warum ist das so. [...] Oder habe ich gerade eine größere Blockade oder Abwehr dagegen?“ (G 01:01:02) oder „Ist das ein Widerspruch oder lerne ich gerade irgendwas, was mir nur nicht gefällt?“ (F 14:20). Daneben thematisierten die Befragten auch immer wieder den Aspekt unangenehme Gefühle auszuhalten. Die „eigene Empfindungen und Emotionen aushalten zu können und die nicht wegzuschieben“ (G 01:02:07) sowie „Und dann auch dieses aushalten können, dass bestimmte Sachen einfach ja, schwierig bleiben. Und tatsächlich und auch unangenehm bleiben“ (F 22:15).

Seitens der Expert*innen wurde bei der Frage nach ihrem Verständnis von Ambiguitätstoleranz das Aushalten von Widersprüchen mehrmals geäußert. Eine*r der Befragten thematisierte dabei direkt die Bedeutung von Unsicherheit: „Richtig und Ambiguitätstoleranz ist eigentlich trotz der Unsicherheit nicht auszuflippen“ (E 45:39). Zudem wurde der Wunsch nach Eindeutigkeit und Harmonie seitens der Teilnehmenden als Gegenteil von Ambiguitätstoleranz geschildert. Bezüglich des Verständnisses von

Ambiguitätstoleranz lässt sich bei den Expert*innen eine weniger starke Thematisierung von Emotionen feststellen als bei den Spezialist*innen.

7.1.3 Grenzen der Erkenntnis

Die *Grenzen der Erkenntnis* stellen eins der prägnantesten Themenfelder im Verständnis von Ambiguitätstoleranz dar. In den zugehörigen Aussagen bzw. Codes konnten dabei zwischen den Unterthemen *Wahrheitsbegriff* und Bedeutung von *Nicht-Wissen* unterschieden werden.

Seitens der Spezialist*innen wurde der Umgang mit den Grenzen der Erkenntnis als wesentlicher Bestandteil von Ambiguitätstoleranz benannt. So schließen die Überlegungen von E an die Darstellung von Thomas Bauer zum Denken in absoluten Kategorien an: „Und wie mit Kategorien umgehen und ja also diesem Denken in absoluten Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten“ (G 11:22). In diesem Kontext wurde vor allem die Nichtexistenz einer objektiven Wahrheit thematisiert: „Wie so ein Wahrheitsbegriff, wo Eindeutigkeit quasi das Kriterium ist und ein Wahrheitsbegriff, der halt auch Uneindeutigkeit und Wahrscheinlichkeiten irgendwie zulässt. [...] Das hört sich so banal an, aber es sind halt einfach so niedrigschwellige [lacht] Beispiele dafür, was Ambiguitätstoleranz heißen kann. Oder halt in dem Fall uneindeutiger Wahrheitsbegriff.“ (G 33:14). Auch der*die zweite Interviewpartner*in verwies auf die Relevanz von subjektiven Wahrnehmungen bzw. dem Nebeneinanderstehen von verschiedenen Wahrheiten: „Also es gibt keine Objektivität, das glaube ich nicht bei so einem Thema.“ (F 14:20).

Zudem wurde die Bedeutung von Nicht-Wissen oder Nicht-Verstehen als zentral hervorgehoben: „So eine Haltung, des Nicht-Wissens gegenüber einer Person“ (G 36:29). Besonders im Kontext von Rassismus bzw. anderen Formen der Diskriminierung wurde der Aspekt elaboriert: „wenn man nicht gelernt hat mit Rassismus, also Rassismus zu sehen in der Sozialisation, dann ist es schwer auszuhalten, anzuerkennen, dass es das tatsächlich gibt“ (G 01:02:07). Bezogen auf das Nicht-Wissen kristallisierte sich zudem die Frage der Bedeutung von Perspektiven, Meinungen und (absoluten) Wahrheiten heraus: „Also da geht es sowohl um die Anerkennung davon, dass es Rassismus gibt, als auch darum auszuhalten, dass es diese Perspektiven-Divergenz gibt. Und diese Situation vielleicht deswegen auch nicht eindeutig ist“ (G 01:02:07).

Von den Expert*innen wurde auch hier der Wunsch von Teilnehmenden nach einer eindeutigen, objektiven Wahrheit als ambiguitätsintolerant beschrieben: „So einen starken Wunsch nach, am Ende doch recht zu haben und nach einer Auflösung, und dass es am Ende

doch irgendwas, so ein greifbares Ergebnis gibt. Und das steht ebenso Ambiguitätstoleranz, glaube ich entgegen“ (A 33:23).

Zudem wurde von einer Person das Nebeneinander verschiedener Wahrheiten als elementar für Ambiguitätstoleranz benannt: „Und plädiere somit dafür, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt, sondern dass mehrere Wahrheiten nebeneinanderstehen können. Und das ist für mich das Verständnis von Ambiguitätstoleranz.“ (E 39:01). Auch die Person D thematisierte diesen Aspekt und betont die Wichtigkeit, „dass es halt nicht die eine Sichtweise gibt“ und „dass sich nicht Dinge in einer Eindeutigkeit auflösen lassen oder dass es so klare Antworten gibt von Ja, Nein und Schwarz, Weiß“ (D 26:43).

An dieser Stelle wurde Ambiguitätstoleranz, verstanden als Umgang mit Uneindeutigkeiten im Kontext von Wissen und Erkenntnis, zudem als entlastend für die Rolle von Bildner*innen benannt: „So eine, ich glaube eine Entlastung zu sagen, naja, da gibt es halt nicht die endgültige Antwort.“ (D 26:43).

7.1.4 Unvorhersehbarkeit

Die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit trotz der *Unvorhersehbarkeit* von zukünftigen Entwicklungen konnte analog zur theoretischen Kontextualisierung als Thema identifiziert werden. Die Unterteilung des Themas in die Subkategorien *Herstellung von Eindeutigkeit* und *Handlungsfähigkeit* erscheint als zielführend.

Hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz seitens der Spezialist*innen wurde der Aspekt Handlungsfähigkeit trotz komplexer zukünftiger Entwicklungen diskutiert, jedoch weniger stark betont als die bereits benannten Themen: Wahrnehmung von Emotionen und Grenzen der Erkenntnis.

Eine*r der Spezialist*innen benannte in Anlehnung an Thomas Bauer Rassismus bzw. andere Diskriminierungsformen als „Handlungsoption“ (G 49:11) von Personen, welche versuchen Eindeutigkeit herzustellen. „Ja, es ist schon eine taktische Option, die man in bestimmten, wenn man bestimmte Positionierungen hat, eben zur Verfügung hat“ (G 49:11). An dieser Stelle wurde darüber hinaus erneut die interkulturelle Bildung kritisiert, da diese vermitteln, eine eindeutige Handlungsoptionen geben zu können. Zudem wurde die vereinfachende und falsche Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse als Faktor benannt, welcher die Handlungsfähigkeit einschränkt: „Aber b) auch, das es nicht nur schädlich ist für die Menschen, die davon betroffen werden, sondern es ist auch schädlich für einen selbst, weil du

voll handlungsunfähig bist, wenn du nicht richtig analysierst, was die gesellschaftlichen Probleme sind.“ (C 41:03).

Hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz bei den Expert*innen wurde von einer befragten Person das Handeln trotz ungewisser zukünftiger Entwicklungen explizit benannt: „Die Leute wollen immer wissen, was morgen kommt und wollen alles durchplanen. Und ob der nächste Urlaub schon, also so. Die können nicht damit leben, wenn sie nicht wissen, was als nächstes kommt. Und das ist die Ambiguitätstoleranz.“ (E 46:13). Eine andere befragte Person benannte den Wunsch nach einem „greifbaren Ergebnis“ (A 33:23) als ambiguitätsintolerante Haltung. Von den anderen Befragten wurde kaum Bezug auf die Ungewissheit zukünftiger Entwicklungen genommen.

Als weiterer Aspekt wurde erläutert, inwiefern die Aneignung von Wissen bzw. das Auseinandersetzen mit verschiedenen Formen der Diskriminierung in ein Gefühl von Unsicherheit mündet und „krass Handlungsmöglichkeiten verstellen“ kann (A 21:21). Hier findet sich eine starke Korrelation zum Themenkomplex Emotionen. Daneben wurde auch thematisiert, inwiefern durch die Betroffenheit von Rassismus oder die Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien verschiedene Gefühle hervorgerufen werden, welche im Rahmen der Bildungsangebote aufgerufen und bearbeitet werden müssen: „Und das muss man halt so ein bisschen aufbrechen, damit. Weil mit diesen Gefühlen kann man nicht, also ist man handlungsunfähig“ (B 11:17).

7.1.5 Grenzen von Ambiguitätstoleranz

Weiterhin als relevant für das Verständnis von Ambiguitätstoleranz haben sich die *Grenzen* des Konzepts erwiesen. Die Aussagen der Forschungspartner*innen hierzu konnten in zwei Unterthemen gegliedert werden: die *Pädagogisierung von sozialer Ungleichheit* und eine *Gewalt ausübende Haltung* als Grenze.

Beide Spezialist*innen benennen in diesem Kontext die Gefahr, „dann so dem Fehler verfallen, dass nur weil man Sachen aushalten muss, das jetzt okay ist, alle Sachen auch einfach unkommentiert stehen zu lassen“ (F 14:20). Bei „extrem diskriminierenden oder ideologisch verfestigten diskriminierenden Haltungen, die eben nicht irgendwie bereit sind, sich zu hinterfragen oder die quasi Gewalt ausüben“ (G 11:39) markieren beide Spezialist*innen eine Grenze des Konzepts. In diesem Kontext knüpft G zudem erneut an die Ausführungen von Thomas Bauer an: „Was ist jetzt eigentlich Ambiguitätstoleranz, und was ist Gleichgültigkeit gegenüber Meinungen anderer? Oder dieses was ist Ambiguitätstoleranz und was ist einfach so, ja das ist eine Meinung, ich habe eine andere, und wir lassen die

einfach mal nebeneinanderstehen“ (G 47:30). Sowohl hinsichtlich des Verständnisses als auch hinsichtlich der Umsetzung in der Praxis (siehe Kapitel 8.2) wird Ambiguitätstoleranz hier klar begrenzt.

Als weiteren Aspekt thematisieren die Spezialist*innen die Gefahr, soziale Ungleichheit zu pädagogisieren: „Du kannst nicht mit dem Einüben von Ambiguitätstoleranz Ungleichheit in der Welt beenden. Das geht nicht. Dafür braucht es ein bisschen mehr, nicht aushalten nämlich [lacht].“ (F 55:38). Auch bezogen auf das Themenfeld Rassismus bzw. rassismuskritisches pädagogisches Arbeiten wurde dieser Punkt dargestellt: „dass wenn halt der Ansatz nur dazu benutzt wird, um Menschen irgendwie zu sensibilisieren und man dann glaubt, man hätte sozusagen dadurch den Rassismus ultimativ bekämpft, dann ist das halt schwierig.“ (G 01:08:33). Hier wird jedoch auch auf den Kontext der Methode verwiesen: „Also würde ich jetzt spontan sagen, weiß ich nicht, ob man das so, so nebeneinanderstellen muss. Also das eine Mehrdeutigkeit aushalten oder das andere“ (G 1:02:07). Stattdessen wird über den Rahmen von Ambiguitätstoleranz gesprochen: „Aber wie schon gesagt, über was reden wir? Reden wir über, ja, über das Konzept Mehrdeutigkeit aushalten als etwas, was du zur Unterstützung deiner pädagogischen Arbeit nutzt, um Menschen, mit Menschen über menschenverachtende Einstellung zu sprechen oder über die Gesellschaft an und für sich? Oder ist es vielleicht ein Lebenskonzept, mit dem du dich komplett überall durch bewegst.“ (F 57:07) und „Aber das ist ein Tool einfach. In dem wir, mit dem wir einfach arbeiten müssten“ (F 55:38).

Analog zur theoretischen Kontextualisierung wurde zudem die Positionierung der Adressat*innen thematisiert: „Und dann könnte man sagen, okay, dann ist dieses Sprechen über Uneindeutigkeit und so aushalten irgendwie auch so ein Luxusproblem, was man vielleicht aus einer *weißen* Perspektive irgendwie tun kann, wenn man das Privileg hat, [lacht] sich halt nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen.“ (G 01:02:07).

Seitens der Expert*innen wird bei der Darstellung des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz nicht unmittelbar auf die Grenzen der Methode verwiesen.

7.2 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis

7.2.1 Emotionen

Hinsichtlich des Umgangs mit Ambiguitätstoleranz in der Praxis wurde ebenso das Thema *Emotionen* identifiziert. Hier finden sich neben dem Unterthema *Wahrnehmung* (parallel zum

Verständnis) zudem einige Aussagen, welche auf die Bedeutung von *sicheren und unsicheren Räumen* hindeuten.

Für die Umsetzung in der Bildungspraxis betonen die Spezialist*innen die Wichtigkeit, zunächst einen Raum mit den Teilnehmenden zu schaffen, in welchem Emotionen wahrgenommen und geäußert werden können. „Wenn es nämlich darum geht, darüber zu sprechen, dass die, was für Gefühle sie bei bestimmten Themen haben. Oder auch, weil das muss tatsächlich irgendwie auch geäußert werden. Das ist eigentlich der beste Zugang. Weil wenn du nicht über diese Ängste sprichst, dann ist das schwer da weiterzuarbeiten.“ (F 28:55). In beiden Gesprächen wurde berichtet, dass die Trainings dahingehend konzipiert werden, zunächst die Teilnehmenden zu ermutigen, die eigenen Gefühle sichtbar zu machen. „Was löst das bei euch aus? Was kommen da für Bedürfnisse auf, vielleicht diese Gegensätze aufzulösen? Oder wie könnte man die erklären und so?“ (G 31:39). Gleichzeitig scheint die Etablierung solcher Räume herausfordernd und an notwendige Rahmenbedingungen geknüpft zu sein. Dabei wurde auch auf die Rolle der Bildner*innen verwiesen: „Aber ich glaube, es ist so lächerlich einfach. Ich glaube, es hat was mit Sympathie zu tun. Ich glaube, wenn die Leute uns nicht mögen als Menschen, die vorne sind oder das Gefühl haben, dass da irgendwie eine Distanz ist, dann funktioniert das nicht besonders gut.“ (F 33:53). Zudem wurde die Etablierung einer Beziehungsebene zu den Teilnehmenden als notwendige Bedingung thematisiert, welche sowohl mit den Rahmenbedingungen als auch den Bildner*innen selbst zusammenhängt.

Hinsichtlich der Strategien, mit einem Wunsch nach Eindeutigkeit in der Praxis umzugehen, wurde der Umgang mit Emotionen von den Expert*innen hervorgehoben. So wurde immer wieder das Schaffen von „Wohlfühl-Orten“ (A 33:23) als essenziell geäußert. „Weil es auch sehr wohlwollend der Rahmen ist, sehr wohlwollend. [...] Und ich glaube, dadurch ist es, ist es einfacher, auch mit so Widersprüchen umzugehen und es nicht so zu hart“ (A 00:33:23). Die Etablierung dieser Räume ist laut der Expert*innen auch mit dem Herstellen einer Beziehungsebene verbunden, daneben aber auch mit der fortlaufenden Einladung an die Teilnehmende, Gefühle zu äußern und dies durch einen „wohlwollenden“ Raum zu ermöglichen.

Entgegen dem von den meisten Expert*innen geäußerten Wunsch, eine *sichere* Atmosphäre zu schaffen, thematisierte eine Person das Schaffen von Unsicherheit. „Ich muss die Leute verunsichern. Damit sie erst mal bereit sind, sich etwas anzuhören.“ (E 01:09:07). Dabei sei

Unsicherheit kein Selbstzweck. „Sondern nur ein Mittel zum Zweck. Und der Zweck ist Aufklärung.“ (ebd.).

7.2.2 Grenzen der Erkenntnis

Auch hinsichtlich des Umgangs in der Bildungspraxis konnte das Thema *Grenzen der Erkenntnis* identifiziert werden. Die gefundenen Unterthemen unterscheiden sich jedoch von den Aussagen hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz. Die Aussagen konnten zu folgenden Unterthemen zusammengefasst werden: *Perspektivenvielfalt und Wissenslücken, Wissensvermittlung, Wertschätzung von Wissensarten und Nicht-Wissen*. Diese Themen stehen teilweise in Verbindung zum Verständnis, sind jedoch viel stärker an konkreten Zielsetzungen in pädagogischen Settings angebunden.

Von den Spezialist*innen wurden diverse Methoden benannt, welche beabsichtigen, das Nicht-Wissen und das Denken in Uneindeutigkeiten zu fördern. Ein Beispiel hierfür ist die Methode *Darf man das?* aus dem Methodenhandbuch Widerspruchstoleranz. Eine andere ist die Beschäftigung mit dem im Vorwort aufgeführten Gedicht und Aussagen wie folgende: „Eine grüne Kiste, die rot angestrichen ist“.

Daneben wurde die Wichtigkeit von Perspektivenvielfalt thematisiert, um einerseits das Erkennen von Nicht-Wissen zu fördern, andererseits Denken in Eindeutigkeit zur Reflexion anzuregen. Auch hier wird die Qualität des Lernraums erneut thematisiert: „Aber du brauchst halt diese Räume und brauchst die Räume, wo die Leute, wo was äußern und eventuell selbst auch schon merken. Okay, vielleicht habe ich da auch eine sehr, sehr, sehr starre Sichtweise, vielleicht auf meine Zielgruppe.“ (F 22:15) oder „Also, wenn dieser Raum einmal geschaffen worden ist und vielleicht schon das erste Mal sich die Leute auch zugestanden haben, dass sie da vielleicht dadurch eine andere Meinung. Das sehe ich anders. Ich merke aber, da gibt es Widerstände. Oder wenn ich das denke, dann funktioniert vielleicht meine Sicht auf die Welt nicht mehr [lacht]. Da passiert, was mit denen und dann gibt es eine Phase der Selbstreflexion.“ (F 46:28).

Bei den Expert*innen wurde zunächst immer wieder auf die Wertschätzung verschiedener Arten von Wissen verwiesen. Dabei wurden diverse Formen von Wissen (Erfahrungswissen, Handlungswissen) von „akademischem“ Wissen abgegrenzt. Diese unterschiedlichen Wissensarten wurden dabei auch auf der Ebene der Wissensvermittlung selbst thematisiert: „Aber ja, man kann ja noch mehr Nischen aufmachen und dann ein bisschen die Art und Weise, wie wir uns Wissen aneignen und auch weitergeben, das ja auch für sich in seiner Bildungsarbeit selber anders gestalten“ (B 59:57). Hieran anschließend wurden auch

epistemische Gewalt und die Auslöschung von Wissen in Körpern thematisiert. Auch die Relevanz von Nicht-Wissen findet sich in einigen Aussagen wieder: „Nicht-Wissen nicht zu problematisieren, dass es nichts Problematisches ist“ (A 01:02:11). Auch hinsichtlich der rassismuskritischen Arbeit wurde das Nicht-Wissen thematisiert: „Bei so bei der Sache von so Erfahrungen mit Rassismus ist natürlich klar, dass so Betroffene von Rassismus da einfach so das Wissen mitbringen und dann eher so Leute, die hier *weiß* positioniert sind und die Bildungsarbeit umsetzen, da genauso Nicht-Wissen haben, wenn sie vor der Klasse stehen.“ (D 47:12).

In der Praxis wurde zudem das Vermitteln von Wissen und das Aufzeigen von Leerstellen beschrieben: „Wissenslücken zu schließen am Ende. Aber erst mal werden die Lücken aufgedeckt sozusagen. Genau darum geht es primär.“ (E 50:12). Einer der Befragten benannte die Verunsicherung durch Wissenslücken als Grundbedingung, um Wissen zu vermitteln: „Ich muss denen die Sicherheit wegnehmen. Sie müssen spüren, dass sie wirklich nicht wissen, worum es geht. Damit sie mir überhaupt zuhören.“ (E 52:01). Konträr hierzu beschrieb eine andere befragte Person die Wichtigkeit, den Teilnehmenden Unsicherheit zu nehmen: „Die Angst, etwas Falsches zu sagen. Und das versuchen wir, also das mir so wichtig, dass immer wieder aufzubrechen. Ich sage es so oft, es okay nicht alles Wissen. Es ist voll wichtig, auch weil dadurch, nur dadurch können wir voneinander lernen“ (A 01:02:11). Die Divergenz dieser Perspektiven liegt jedoch auch im Gegenstand begründet, so ist die erste Aussage von E auf das Aufbrechen einer *weißen* Identität bezogen, während die zweite Aussage auf die Förderung der Partizipation der Teilnehmenden abzielt. Es wurde aber auch wiederholt die Vermittlung von Wissen als Strategie zum Umgang mit Unsicherheit benannt: „Und da können wir euch jetzt keine eindeutige Antwort geben. Was wir machen können, ist es unterschiedliche Ansätze vorstellen, die aufgrund von Erfahrung und Theorie, wo wir denken, dass es für euch als Gruppe gerade wichtig wäre“ (D 32:00).

Wie bei den Spezialist*innen wurde auch hier immer wieder auf die Wichtigkeit, Perspektivenvielfalt herzustellen, verwiesen. „Und dadurch kann ich durch, Gegen-, also eine Konfrontation mit anderen Perspektiven kann ich auch noch mal was ganz anderes bewirken dadurch.“ (A 57:47). „Also so die Multiperspektivität auf unsere Gesellschaft irgendwie, dafür mehr den Blick zu weiten. Um eben mehr Uneindeutigkeiten quasi zu fördern.“ (C 01:03:49).

Daneben kristallisiert sich das Umlenken des Diskurses als weitere Strategie, mit dem Wunsch nach einer eindeutigen Wahrheit umzugehen, heraus. „Und unsere Antwort ist

eigentlich immer ja, was bringt Ihnen das jetzt da.“ (C 17:14). Auch hier wird die Ebene der Reflexion begünstigt, indem aufgedeckt wird „warum möchte ich es unbedingt wissen“ (C 17:14). Zudem werden Aspekte verlagert: „Das ist nicht der Raum, wo wir das beantworten können. Und damit eben auch so einen Raum aufzumachen“ (C 01:07:32).

7.2.3 Unvorhersehbarkeit

Auch in den Strategien zum Umgang in der Praxis konnte das Thema *Unvorhersehbarkeit* ermittelt werden, erscheint bezogen auf die Forschungsfrage jedoch weniger stark gewichtet als die vorherigen Themen. So wurden hier zunächst vor allem viele Aussagen zum Einüben von Handlungsoptionen gefunden, welches eine gängige Praxis in der pädagogischen Arbeit darstellt. Bei der detaillierten Analyse des Themas konnten jedoch zwei Subthemen gefunden werden, welche den Bezug zur Forschungsfrage deutlicher machen: *Rückgriff auf zurückliegende Situationen* und *lebensweltnahes Arbeiten*.

Hinsichtlich ihrer Erfahrungen in der Bildungspraxis beschrieben alle Befragten den Wunsch von Teilnehmenden, eindeutige Handlungsanweisungen zu bekommen, um mit zukünftigen Situationen umgehen zu können. Hier wurde seitens der Spezialist*innen ein Unterschied zwischen den Zielgruppen erläutert: „Ich habe das Gefühl, dass zumindest mit den Zielgruppen, die tatsächlich ein bisschen mehr Handlungszwang haben, wie die Lehrkräfte jetzt. Die können das nämlich vielleicht nicht vertagen.“ (F 17:30). Diesem Handlungszwang wurde mit dem oben bereits thematisierten Öffnen von Räumen begegnet. In diesen wurde einerseits die Möglichkeit geschaffen Gefühle von Unsicherheit wahrzunehmen und zu formulieren, darüber hinaus aber auch das Diskutieren und Einüben von Handlungsoptionen ermöglicht. Durch den Diskurs können Teilnehmende auch in der Vergangenheit liegende andere widersprüchliche Situationen referenzieren, um daraus folgend Handlungsoptionen zu erarbeiten. Das gemeinsame Erarbeiten von möglichen Handlungsstrategien wurde von beiden Spezialist*innen als essentieller Teil ihrer Bildungspraxis benannt.

In der Bildungspraxis der Expert*innen ist das Einüben von Handlungsoptionen elementarer Teil der pädagogischen Ausrichtung. Auch hier wurde immer wieder der Wunsch nach einem eindeutigen Handlungsleitfaden seitens der Teilnehmenden aller Zielgruppen beschrieben. Eine*r der Expert*innen äußerte an dieser Stelle die Wichtigkeit, möglichst lebensweltnah und kleinteilig Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, um der Ungewissheit gesellschaftlicher Entwicklungen zu begegnen: „Also klar sind viele, viele Entwicklungen nicht absehbar, sondern es geht letztendlich immer sehr kleinteilig um deren Lebenswelt.“ (C 01:10:22).

Zudem thematisierten die Gesprächspartner*innen auch hier das Verschieben des Fokus bzw. des Diskurses als Option, um mit dem Wunsch nach Eindeutigkeit umzugehen: „Und dadurch treten diese Widersprüche mehr in den Hintergrund, weil wir eben ins Handeln kommen.“ (A 41:14). Und „wie würdet ihr bei einer anderen Veränderung handeln?“ (C 20:41).

7.2.4 Haltung

Hinsichtlich der zugrundeliegenden *Haltung* konnten die Aussagen der Forschungspartner*innen in zwei Unterthemen unterteilt werden: eine *machtkritische* Haltung und das *Herstellen von Eindeutigkeit*.

Im Kontext der Bildungspraxis findet sich bei allen Befragten eine starke Betonung vom Anspruch einer machtkritischen und rassismuskritischen bzw. dekolonialen Haltung. Bei der Beschreibung dieser Haltung wurde auf die Wichtigkeit, Machtstrukturen zu erkennen und benennen, sowie die Herstellung möglichst barrierearmer Partizipationsmöglichkeiten verwiesen. Die Betonung dieser zugrundeliegenden Haltung korreliert jedoch mit der Auswahl der kontaktierten Vereine und dem Bereich rassismuskritische Bildung.

Die in dieser Arbeit vorgestellten begriffliche Unterscheidung zwischen rassismuskritischer Bildung und antirassistischer Bildung wurde von den Befragten nicht benannt. So wurden die Begriffe weitestgehend synonym verwendet. Die im Kapitel 5 beschriebenen Kennzeichen, finden sich jedoch in den Aussagen der Forschungspartner*innen hinsichtlich einer zugrundeliegenden Haltung wieder.

Neben einer grundlegenden machtkritischen Haltung wird die Herstellung von Eindeutigkeit bezüglich der „klare[n] Haltung gegen menschenverachtende Einstellungen“ (A 50:19) angeführt. In diesem Kontext wird auf die Wichtigkeit eindeutiger Antworten zu gewissen Zeitpunkten verwiesen: „Es gibt ja tatsächlich Fragen, die auch die Teamenden eindeutig beantworten dürfen, sage ich mal. Weil es irgendwie so klar ist und weil auch nicht der Eindruck entstehen soll, ja, manche sagen das und das ist dann auch irgendwie legitim.“ (C 20:41).

7.2.5 Rolle der Bildner*innen

Hinsichtlich des Umgangs mit Ambiguitätstoleranz in der Praxis wurde auch wiederholt die Rolle der Bildner*innen thematisiert. Diese steht in engen Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen, kann jedoch als eigenständiger Themenbereich abgegrenzt werden. Die Aussagen konnten diesbezüglich folgenden Unterthemen zugeordnet werden: *die Gestaltung*

*des Lernraums, die Positionierung der Bildner*innen, der Beziehungsaufbau zu den Teilnehmenden und das Vorleben von ambiguitätstolerantem Verhalten.*

Seitens aller Befragten wurde auf die Wichtigkeit der kritischen Selbstreflexion der Bildner*innen als Grundvoraussetzung, damit man „gut pädagogisch arbeiten kann“ (F 46:44), verwiesen. In diesem Kontext wurde auch die notwendige Ambiguitätstoleranz der Bildner*innen thematisiert.

Eine*r der Spezialist*innen (G) erläuterte an dieser Stelle auch die Grundhaltung der Methode Mahloquet, welche einerseits dazu dient „diese unterschiedlichen Assoziationen, die Menschen auch mit Begriffen haben, dann transparent zu machen“ (G 36:29), andererseits sich durch das prozesshafte Denken auszeichnet. „Zu schauen, also Redebeiträge nicht darin zu bewerten, ob sie jetzt falsch oder richtig sind, gut oder schlecht, sondern die als Schritte in einem Prozess irgendwie zu sehen. Und dann kommt man auch so aus diesem, aus diesem polarisierenden Denken heraus“ (G 36:29). Die hier im Kontext der Methode beschriebene Grundhaltung findet sich auch in anderen Aussagen wieder.

Zudem wurde seitens der Spezialist*innen erläutert, dass immer wieder von den Bildner*innen transparent gemacht werden sollte, wofür und wie der Lernraum genutzt werden kann: „Von Anfang bis Ende, glaube ich, schon klarmachen, dass das ein Raum ist, in dem ich auch möchte, dass die was sagen und dem die sich einbringen müssen, auch weil das so konzipiert ist, der ganze Tag“ (F 33:15). Der transparente und partizipative Umgang mit den Teilnehmenden ermöglicht die Thematisierung unterschiedlicher Wünsche, Bedürfnisse und nebeneinanderstehender Meinungen. In Folge steht die Gestaltung des Lernraums in Verbindung zum Einüben von mehrdeutigen Situationen. Für das Gelingen solcher Räume wurde immer wieder der Aufbau einer Beziehung zu den Teilnehmenden thematisiert. Wie bereits in den Ausführungen zum Thema Emotionen vorgestellt, spielen hier auch Aspekte wie Sympathie und ausgestrahlte Distanz eine Rolle. „Ich bin ja auch einfach ein Mensch mit Herz, das catcht die Personen, also die Jugendlichen ja auch“ (B 23:51). Hier wurde das Potential, aber auch die Grenzen des Einbeziehens der Persönlichkeit der Bildner*innen thematisiert: „Aber auch indem sie eben bestimmte Teile ihrer Biografie oder ihres, ihres Selbst oder das, was sie machen oder so.“ (C 01:03:49).

Auch bei den Expert*innen wurde der Aufbau einer Beziehung zu den Teilnehmenden wiederholt benannt. „Also auch eine persönliche Beziehungsebene. Und dadurch lässt sich das irgendwie besser aushandeln. Oder besser eingebettet als bei nur so ein verbissene inhaltlichen Theorie-Diskussion“ (A 41:14).

Daneben wurde hier verstärkt auf die gesellschaftliche Positionierung der Teilnehmenden und Bildner*innen eingegangen. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass einige Vereine explizit mit BIPOC-Trainer*innen arbeiten, als Teil der konzeptionellen Herangehensweise. Die Position der Bildner*innen spielt bei jüngeren Zielgruppen als mögliches Vorbild für die Entwicklung von Identitäten eine Rolle: „Und das ist auch so gewollt von uns, dass muslimische Jugendliche da irgendwie auch noch mal Vorbilder haben und ihre Themen thematisieren können.“ (C 05:45) und „Ja, die können in dem Sinne auch Vorbilder sein und dadurch dann auch noch mal Identitätsbilder erweitern. Weil die vielleicht auch Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, vermeintliche in sich tragen.“ (C 01:03:49).

Die Positionierung der Bildner*innen wurde aber auch als potenzielle Herausforderung und Machtfrage thematisiert: „Letztendlich geht es doch um eine Machtfrage. Guck mal, ich stehe dort vorne als schwarzer Mann“ (E 54:13) und „Und ich glaube, da bin ich, da falle ich per se raus. Weil ich eine junge Frau bin.“ (F 33:53).

Auch in Verbindung zu den anderen beschriebenen Themen spielt die Rolle der Bildner*innen im Sinne eines Vorlebens eine Rolle: so können auf der Ebene der Bildner*innen das Nebeneinander-Stehen verschiedener Meinungen und Wahrheiten abgebildet werden: „Und dann eben auch das Vorleben durch das Handeln der Teamenden, das eben ja, dass das okay ist und dass das auch nebeneinanderstehen kann.“ (C 24:29). Aber auch die Grenzen des eigenen Wissens in Verbindung zur oben beschriebenen Transparenz des Raums wurden wiederholt geäußert: „Genau eher so didaktisch und methodisch zu sagen, naja, ich bin jetzt hier zwar Referent oder Seminarleitung, aber ich weiß jetzt auch nicht.“ (D 26:43) oder „Also es ist ja kein Problem zu sagen, ich weiß das nicht. Lass uns googeln. Dass ich dann diesen Prozess, der mit den Teilnehmenden gemeinsam macht und dann auch guckt, okay man googelt das“ (B 34:15).

7.2.6 Notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen

Die beschriebenen Themen in der Bildungspraxis der Forschungspartner*innen sind alle von den Rahmenbedingungen der Veranstaltungen beeinflusst. So konnten *ermöglichende und notwendige Rahmenbedingungen* identifiziert werden, welche die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis beeinflussen. Für diese Analyse haben sich die Subthemen *Zeit mit der Zielgruppe*, *Kontext der Veranstaltung* und *Adressierung von Ambiguitätstoleranz* herauskristallisiert. Daneben wurden von den Gesprächspartner*innen diverse widersprüchliche Sachverhalte in den Logiken, wie politische Bildung organisiert ist,

benannt, diese sind jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage an dieser Stelle nicht relevant.

Seitens der Spezialist*innen wurde eine Mindestdauer von Bildungsveranstaltungen als notwendig benannt, um Ambiguitätstoleranz zu trainieren: „Und wie schon gesagt, also wenn ich jetzt nur für zweieinhalb Stunden eingeladen bin. Das lässt sich nicht etablieren“ (F 33:53). Als ermöglichende Bedingung wurde zudem die wiederkehrende Arbeit mit Gruppen beschrieben. Diese ermöglicht einerseits „wirklich so richtig tief auch irgendwie in Themen oder auch in Gruppenarbeit und so alles einsteigen“ (G 01:22:58), zum anderen aber auch den Aufbau einer Beziehung zu den Teilnehmenden: „Und das wäre eigentlich total gut, eine feststehende Gruppe zu haben, wo [lacht] wo man schon ganz viel Beziehungsarbeit geleistet hat, wo alle wissen, wo sie beieinander sind und man immer wieder sich darauf beziehen“ (F 17:50).

Zudem ist die Vorgehensweise der beiden Spezialist*innen hinsichtlich der Adressierung von Ambiguitätstoleranz unterschiedlich. Während G ein Training explizit zu diesem Thema gestaltet hat, begreift F Ambiguitätstoleranz als Kompetenz, die in der Arbeit zu anderen Themen adressiert wird. „Das ist sehr, also kaum passiert und deswegen frage ich mich schon, ob es nicht vielleicht auch angemessener ist oder sinnvoller, nicht einfach nur dieses Thema Ambiguitätstoleranz jetzt so als einen großen Block zu behandeln, sondern dass auch wirklich stärker in die Arbeit einfließen zu lassen. Also wenn es um Seminare zu Rassismus geht, wobei ich glaube, dass man da auch schon relativ, also wirklich tief reingehen muss.“ (G 01:18:20). Hierzu beschreibt F: „Das heißt, wir stellen uns nicht nach vorne und machen jetzt einen Zwei-Stunden-Vortrag zu Ambiguitätstoleranz und was das eventuell im pädagogischen Setting bedeuten könnte, das bringt nichts so. Das müssen die selbst einüben. Und das schafft man auch einzuüben, ohne das als Ambiguitätstoleranz zu nennen [lacht]“ (F 17:50) und später: „Und wie schon gesagt, dafür brauchst du dieses Wort Ambiguitätstoleranz gar nicht. Du musst überhaupt gar nicht so auf. Du musst nicht auf die Metaebene gehen und durchdeklinieren, Was jetzt? Was ist das? Was bedeutet das? Woher kommt dieser Begriff? Die müssen auch den Begriff Kritische Theorie niemals gehört haben. Du kannst das alles in der Praxis implementieren“ (F 46:44).

Seitens der Expert*innen wurde auch die Dauer der Veranstaltungen sowie die Beziehungsarbeit mit den Gruppen beschrieben. Daneben wurde zudem der Kontext der Veranstaltungen als ermöglichende Bedingungen aufgeführt: „Dann ist es eben dieser Schulkontext, wo Leute total sozial erwünschtes Verhalten an den Tag legen, und sozial

erwünschte Sachen sagen.“ (A 43:43). Oder „Die können nicht darüber sprechen, wie es ihnen geht, weil sie werden das nicht gefragt in der Schule.“ (A 50:19). Der Kontext wurde aber auch hinsichtlich der Auftraggebenden skizziert: „Also das spielt ja auch immer so eine Rolle, diese Erwartungen, die dann die Schulen an uns haben, von uns. Und ich meine, in fünf Stunden können wir ja überhaupt nichts ändern in dem Sinne. Sondern wir können so ein paar Impulse geben. Und ich glaube, die haben dann so das Gefühl, sie sind jetzt total gestärkt gegen Rassismus zum Beispiel.“ (C 01:10:22).

Daneben wurde der Umgang mit Hierarchien unterschiedlich betrachtet. Einerseits wurde ein gesteckter Rahmen mit klaren Rollen als ermöglichende Bedingung benannt, an anderen Stellen wurden Hierarchien problematisiert: „Wir bitten immer die Lehrkräfte oder auch Schulsozialarbeiter*innen, nicht dabei zu sein. Also ein bisschen machtfreier den Raum zu gestalten und einen Austausch, einen Raum zu öffnen, wo sie eben diese Themen besprechen können.“ (C 08:49).

Als weiter Rahmenbedingung wurden Finanzierungs- und Honorarlogiken thematisiert. Zum einen hinsichtlich der Frage, inwiefern Fördernde die Themen der Veranstaltung steuern: „Und dann ist es aber ganz schwierig, dass wir eben finanziert werden aus so einem Topf, der eben so Sicherheitslogiken folgt.“ (C 13:25). Aber auch hinsichtlich der Möglichkeit, Seminarkonzepte zu überarbeiten: „Also wie viele es dann sein können, dass dann immer so Budget abhängig, aber da ja wenigstens noch mal andere Menschen rüber gucken und auch noch mal andere Dinge, die nicht bedacht wurden, vielleicht noch bisschen optimieren oder so“ (B 06:39).

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit kurz zusammengefasst und unter Berücksichtigung der theoretischen Konzeptualisierung interpretiert. Zur Gliederung werden die eingangs gestellten Forschungsfragen aufgegriffen und es soll überprüft werden, inwiefern die theoretischen und empirischen Ergebnisse diese beantworten können.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage: *Welche Bedeutung hat das Konzept Ambiguitätstoleranz für Vereine und politische Bildner*innen in der rassismuskritischen, politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft?* wurden mehrere Unterfragen formuliert. Diese können, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz und dem Umgang damit in der Bildungspraxis unterschieden werden.

8.1 Verständnis von Ambiguitätstoleranz

Bezüglich des Verständnisses waren folgende Fragen forschungsleitend: Wird Ambiguitätstoleranz direkt oder indirekt als zu vermittelnde Kompetenz bzw. Lernziel benannt? Welches Verständnis von Ambiguitätstoleranz liegt vor? An welche bisherigen Zugänge schließt die Verwendung des Konzepts an? Zeichnet sich in der Praxis eine Kontinuität des Verständnisses der Interkulturellen Bildungsarbeit ab?

Mittels der erhobenen Daten wurden fünf Themen identifiziert, in welchen sich das vorliegende Verständnis von Ambiguitätstoleranz widerspiegelt: *benannte Bezüge zur Forschungsliteratur, Emotionen, Grenzen der Erkenntnis, Handlungsfähigkeit trotz ungewisser zukünftiger Entwicklungen und Grenzen von Ambiguitätstoleranz.*

Wie im Kapitel 7 beschrieben, haben die Forschungspartner*innen die Theorien von THOMAS BAUER, den Bereich der interkulturellen Bildung, sowie Ansätze aus der Kritischen Theorie direkt als theoretische Konzeptualisierung von Ambiguitätstoleranz benannt. Die interkulturelle Bildung wurde dabei sowohl von den Spezialist*innen, als auch von den Expert*innen hinsichtlich der Fokussierung auf einen homogenen Kulturbegriff und der Festschreibung von Differenz kritisiert. Hierzu findet sich die im Kapitel 3.2.1 dargestellte Kritik in den Aussagen der Forschungspartner*innen wieder: „Und ich habe dann gesehen, bei diesem Vorbereitungsseminaren ging es immer nur um kulturelle Unterschiede. Vorurteile, Fettnäpfchen treten. Kultur. Kultur. Kulturstandards. Kulturdimension. Nur Kultur. Kultur, Kultur, Kulturbegriff, Kultur. Alles war Kultur.“ (E 00:17:00).

Interessant erscheint zudem, dass auch die von einer*em*r Spezialist*in verwendeten Methode *Mahloquet* aus der jüdischen Textinterpretation als Möglichkeit, Ambiguitätstoleranz zu trainieren, benannt wurde. Beide Spezialist*innen haben folglich Methoden oder Ansätze aus dem Bereich der jüdischen Tradition bzw. der Kritischen Theorie verwendet. Dieser Hintergrund kann einerseits mit den ausgewählten Forschungspartner*innen zusammenhängen, gleichzeitig fällt auf, dass auch andere Methoden der politischen Bildung sich aus dieser Tradition speisen. Nach BAUER sowie MEYER-BLANCK ist der Bereich Religion grundsätzlich ein Themenfeld, in welchem ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz notwendig ist. Spannend wäre es an dieser Stelle herauszufinden, inwiefern die spezifische jüdische Tradition hier mehr pädagogische Potentiale bietet als andere Religionen. Dabei darf jedoch nicht die Logik von Antisemitismus (und in Folge ihre Bearbeitung in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit) mit der Logik von jüdischer Tradition als Ursache-Wirkungs-Komplex verstanden werden.

Bei den Expert*innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist der Begriff Ambiguitätstoleranz in großen Teilen bekannt, wird jedoch kaum als direktes Lernziel bearbeitet. Im Laufe der Gespräche und durch das explizite Abfragen von bekannten Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen in der Arbeit wurde das Konzept von den Forschungspartner*innen aufgewertet und als wichtig eingestuft. An dieser Stelle können aber auch Effekte sozialer Erwünschtheit den Gesprächsverlauf beeinflusst haben. Dabei wurde der Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen auf verschiedenen Ebenen thematisiert: wahrgenommene bzw. artikulierte Widersprüche bei den Zielgruppen, wahrgenommene Widersprüche bei den Bildner*innen und wahrgenommene Widersprüche innerhalb der Logiken von politischer Bildung selbst.

Hinsichtlich der Arbeit im rassismuskritischen pädagogischen Feld wurden Mehrdeutigkeiten und Widersprüche sowohl bei Zielgruppen mit Rassismuserfahrung als auch bei *weißen* Teilnehmenden benannt. Besonders bei Jugendlichen mit Rassismuserfahrungen wurden diverse Situationen geschildert, bei welchen Eindeutigkeit von außenstehenden Personen eingefordert wird. Exemplarisch hierfür ist die Frage von Lehrer*innen, ob Jugendliche Deutsch oder muslimisch sind. Hier wurden auch die von FOROUTAN beschriebene Einforderung von Loyalitätsbekenntnissen sichtbar: „Und warum fühlt ihr euch nicht als Deutsch oder so?“ (C 00:15). Anhand dieser Schilderung lassen sich die von Foroutan beschriebenen *Othering* Strukturen wiedererkennen. Seitens der Gesprächspartner*innen wurden aber auch Formen der Selbstethnisierung als Reaktion auf derartige

Fremdzuschreibungen beschrieben. Bei *weißen* erwachsenen Personen, welche an Bildungsveranstaltungen zum Thema *Critical Whiteness* teilnehmen, wurden bei der Thematisierung einer *weißen* Identität und den damit verbunden Privilegien diverse emotionale und kognitive Strategien der Abwehr beschrieben. Zudem wurde zielgruppenunabhängig die Frage „Ist das jetzt rassistisch?“ von unterschiedlichem Gesprächspartner*innen genannt.

In der empirischen Erhebung hat sich zudem die Wahrnehmung und Arbeit mit *Emotionen* als wesentliches Merkmal herauskristallisiert. Dieser Aspekt erscheint in der Forschungsliteratur und der hier beschriebenen theoretischen Konzeptionalisierung unterrepräsentiert. Ansätze davon finden sich in der von LENZ beschriebenen Rahmbedingung als Übernahme von Empathie. Während das Einüben von Empathie das Sich-Hineinversetzen-Können in andere Personen oder Standpunkte beabsichtigt, äußerten die Befragten jedoch vor allem die Möglichkeit, die eigenen Emotionen wahrzunehmen, als Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit. Die in Kapitel 4.2 beschriebenen Überlegungen von FOROUTAN hinsichtlich der Abwehr von migrantisch markierten Person sowie der entstehenden subjektiven Ambivalenz können in Verbindung zu diesem thematischen Schwerpunkt gesehen werden. Dabei wurde von den Befragten dieser Aspekt auch auf andere Formen von Diskriminierung bzw. dem Einteilen in eindeutige Kategorien beschrieben: „Ich habe das Bedürfnis, die Person zu fragen, ob sie eine Frau oder ein Mann ist und sie dann direkt in eine binäre Schublade zu stecken.“ (G 08:52). Das Streben nach Eindeutigkeit wird hier also, wie bei FOROUTAN, auf verschiedene Bereiche ausgeweitet. Die Befragten beschreiben immer wieder die Wichtigkeit Räume zu schaffen, in welchen Lernende eigene widersprüchliche Gefühle wahrnehmen und thematisieren können. Im Kontext dieser Räume könnte, die von FOROUTAN beschriebene Spannung eine Möglichkeit der Bearbeitung finden. Den Fokus auf die Wahrnehmung der eigenen Emotionen zu legen, findet sich in den Ansätzen der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit wieder.

Als zentrales Thema wurde zudem *die Grenzen der Erkenntnis* mit den Unterkategorien *Eindeutiger Wahrheitsbegriff* und der Bedeutung des *Nicht-Wissens* analysiert.

Bei der Methode Mahloquet wurden dahingehend vor allem die Anerkennung des Nicht-Wissens gegenüber einer Person sowie das prozesshafte, dialogische Denken hervorgehoben. Diese Aspekte werden auch von LENZ in ihren Ausführungen hinsichtlich der Ungewissheit und Mehrdeutigkeit als Grenze der Erkenntnis thematisiert. Auch die Anerkennung von Nicht-Wissen als elementarem Teil einer Bildungsorientierung lässt sich in den Aussagen der

Forschungspartner*innen als Kernelement erkennen. Dem in der Konzeption herausgearbeitete Aspekt der Grenzen der Erkenntnis können zudem die von LENZ (2021) formulierten Dimensionen „Anerkennung von und Offenheit für die divergierenden Sichtweisen, Interessen und Argumente von anderen, Bereitschaft zur Änderung eigener Standpunkte, Wertschätzen des Nichtverstehens als Ausgangspunkt für neue Einsicht“ sowie „Bereitschaft zur Änderung bestehender Deutungsmuster und Einstellungen“ zugeordnet werden. Als Rahmenbedingungen formuliert Lenz zudem Wissenskonstruktion und Wahrheitssuche als intersubjektives Unterfangen. Die Charakterisierungen von LENZ hinsichtlich der Grenzen der Erkenntnis sind folglich als essenzieller Teil in den Ergebnissen der empirischen Erhebung zu erkennen. Dabei hat sich die Relevanz der Wertschätzung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens insbesondere in der rassismuskritischen Bildungsarbeit als elementar herausgestellt.

Zudem finden sich in den Aussagen der Forschungspartner*innen auch Bezüge zu den Theorien von THOMAS BAUER. Hier erscheint vor allem die Verortung von Ambiguitätstoleranz zwischen den Polen Eindeutigkeit und Gleichgültigkeit als zentraler Gesichtspunkt, welcher von den Spezialist*innen und Expert*innen wiederholt thematisiert wurde. „Was ist jetzt eigentlich Ambiguitätstoleranz, und was ist Gleichgültigkeit gegenüber Meinungen anderer?“ (G 47:20). Dieser Aspekt steht in starker Wechselwirkung zur Frage der Haltung bzw. den Grenzen der Methode.

Es zeichnen sich also sowohl in der Theorie als auch Empirie die Grenzen der Erkenntnis als zentraler Bestandteil von Ambiguitätstoleranz ab. Neben der Rolle der Emotionen wurde diese Thematik im Verständnis der Befragten mit am meisten hervorgehoben.

Als weiteres Thema wurde die *Handlungsfähigkeit trotz der Unvorhersehbarkeit* von Zukunftserwartungen mit den Unterthemen *Herstellung von Eindeutigkeit* und *Handlungsfähigkeit* identifiziert. Dahingehend erscheinen sowohl die Ausführungen von CLAUDIA LENZ, als auch die dargestellten Theorien von NAIKA FOROUTAN relevant. So wurde thematisiert, inwiefern Ideologien der Ungleichheit als Möglichkeit fungieren, um Eindeutigkeit herzustellen. Die von FOROUTAN dargestellten Ausführungen hinsichtlich der objektiven und subjektiven Ambivalenz sind hier anschlussfähig. Auch wenn diese Aspekte benannt wurden, wird die Frage der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit in der vorgestellten theoretischen Konzeption deutlich stärker betont als von den Forschungspartner*innen. Hier könnte ein Ansatzpunkt sein, um theoriegeleitete Überlegungen mehr in die Praxis zu implementieren.

Als letztes Thema wurden die *Grenzen von Ambiguitätstoleranz* als elementar für das Verständnis benannt. Dieses wurde in die Unterthemen *Pädagogisierung sozialer Ungleichheit* und *Gewalt ausübende Haltungen* untergliedert. Die im Kapitel 4.1 beschriebene Kritik an THOMAS BAUER wurde von den Spezialist*innen hinsichtlich der Grenzen der Arbeit mit Ambiguitätstoleranz reflektiert. Auch die Gefahr, das Konzept könnte entpolitisiert werden, wurde von den Befragten aufgegriffen und eingeordnet. Diesbezüglich hat sich die im Kapitel 4.3 unter der Unterschrift *Haltung* aufgeworfene Frage, inwiefern das Konzept depolitisiert werden könnte, in der Erhebung nicht bestätigt. Dennoch verwiesen die Befragten auf die Wichtigkeit, diese Dimension nicht zu vergessen. An dieser Stelle wurde von den Spezialist*innen auf die verschiedenen Rahmungen des Konzepts verwiesen: als Tool der pädagogischen Arbeit oder Lebenskonzept. „Du hast mich gefragt als ein Mensch, der in der pädagogischen Arbeit damit auch arbeitet, das als Tool versteht. Wenn du mich jetzt als Aktivistin oder so gefragt hättest [lacht], wäre das was anderes“ (F 55:37).

Zudem benannte eine*r der Spezialist*innen explizit die in Kapitel 4.3 aufgeworfene Frage nach den Adressat*innen von Ambiguitätstoleranz. In den Aussagen der Befragten lässt sich keine Ausrichtung wiederfinden, inwiefern von Rassismus Betroffene oder die *weiße* Mehrheitsgesellschaft Ziel von Ambiguitätstrainings sein sollte. Es wurde jedoch darauf verwiesen, aus welcher Position sich Personen mit Mehrdeutigkeit beschäftigen: „Dann ist dieses Sprechen über Uneindeutigkeit und so aushalten irgendwie auch so ein Luxusproblem, was man vielleicht aus einer *weißen* Perspektive irgendwie tun kann, wenn man das Privileg hat, [lacht] sich halt nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen.“ (G 01:02:07).

8.2 Umgang mit Ambiguitätstoleranz in der Bildungspraxis

Neben dem vorliegenden Verständnis von Ambiguitätstoleranz war es auch Ziel dieser Arbeit die Bedeutung des Konzepts in der Bildungspraxis der Forschungspartner*innen zu analysieren. Forschungsleitend waren dahingehen folgende Unterfragen: Wie wird in der praktischen Bildungsarbeit konkret mit Ambiguitätstoleranz gearbeitet? Welchen Stellenwert nimmt das Konzept hier ein? Welche Zielgruppen werden adressiert? Was wird dabei als wichtig herausgestellt? Was für Potentiale und Herausforderungen werden benannt?

Wie im Kapitel 7 beschrieben, war zwar bis auf eine Person allen Befragten der Begriff Ambiguitätstoleranz bekannt, das Konzept wurde jedoch weder als zu vermittelnde Kompetenz direkt benannt noch in die Bildungspraxis unmittelbar übersetzt. Im Kontext der Interviews wurde jedoch der Wunsch nach Eindeutigkeit von verschiedenen Zielgruppen immer wieder benannt. Um die Forschungsfrage nach der Bedeutung des Konzepts adäquat zu

beantworten, wurden daher verschiedene Strategien der Forschungspartner*innen analysiert und den in Kapitel 7 beschriebenen Themen zugeordnet.

Parallel zum Verständnis von Ambiguitätstoleranz wurden auch hinsichtlich des Umgangs in der Praxis die Themenfelder *Emotionen*, *Unvorhersehbarkeit*, *Grenzen der Erkenntnis* sowie *Haltung* gefunden. Daneben wurde die *Rolle der Bildner*innen* und die *Rahmenbedingungen* als weitere Themenfelder beleuchtet.

Hinsichtlich der Bedeutung von Ambiguitätstoleranz in der Praxis bzw. den identifizierten Strategien erscheinen vor allem die Ausführungen von CLAUDIA LENZ zu den Grenzen der Erkenntnis relevant. Das Thema wurde in die *Unterthemen Perspektivenvielfalt herstellen und Wissenslücken aufzeigen*, *Wertschätzung von Wissensarten und Nicht-Wissen* sowie *Wissensvermittlung* untergliedert.

Der Zusammenhang von LENZ Ausführungen zur Bedeutung der Grenzen der Erkenntnis und den zugehörigen Dimensionen und Rahmenbedingungen wurde bereits im Kapitel 8.1 beschrieben. Ergänzend hinsichtlich der Bildungspraxis wurden direkte Methoden benannt, welche das Verständnis eines Wahrheitsbegriffs fördern, der nicht auf absoluten, eindeutigen Kategorien beruht. So wurden sowohl visuelle Methoden (eine grüne Kiste, die rot angestrichen ist) benannt, als auch kognitive Diskussionen (was bedeutet es, nicht Recht haben zu wollen). Als konkrete Strategie wurde von allen Gesprächspartner*innen der Aspekt Perspektivenvielfalt herstellen benannt, welcher sich auch in den Rahmenbedingungen von LENZ wiederfindet. Konkreter benannte eine befragte Person das Schaffen von Multiperspektivität als Möglichkeit, Uneindeutigkeiten zu fördern und mit diesen weiterzuarbeiten. „Also so die Multiperspektivität auf unsere Gesellschaft irgendwie, dafür mehr den Blick zu weiten. Um eben mehr Uneindeutigkeiten quasi zu fördern [lacht]. Also das ist ein Ziel und das löst sich in dem Sinne vielleicht nicht auf, aber es, vielleicht war das nicht der richtige Begriff. Sondern es wird irgendwie, dass diese Komplexität und Multiperspektivität irgendwie überall zu finden ist, wenn man genauer hinguckt.“ (C 03:49). Die Herstellung von Perspektivenvielfalt erscheint als gängiges Ziel in pädagogischen Settings, dahingehend ist eine Benennung im Kontext der Interviews nicht außergewöhnlich. Dennoch erscheint die Möglichkeit, Uneindeutigkeit zu fördern, als wichtige Erkenntnis im Kontext der Förderung von Ambiguitätstoleranz.

Hinsichtlich der Unterthemen Wissenslücken aufzeigen, Wissen vermitteln und Wertschätzen von Wissensarten wirkt vor allem die gefundene Divergenz der Perspektiven interessant. Während in vielen Gesprächen immer wieder das Schaffen von einem möglichst *sicheren*

Raum thematisiert wurde, wurde hier auch das Schaffen von Unsicherheit als produktiver Teil einer folgenden Auseinandersetzung mit Thematiken von *Critical Whiteness* und Rassismus benannt.

Hieran können die theoretischen Überlegungen zu *Rolle der Bildner*innen* anschließen. Die Rolle der Bildner*innen wurde in die Unterthemen *Gestaltung des Lernraums*, *Positionierung*, *Vorleben Ambiguitätstoleranz* und *Beziehungsaufbau* untergliedert.

Während in der theoretischen Konzeptualisierung uneindeutige Identitätserfahrungen von BAUER, FOROUTAN und den vorgestellten Bereichen im Kapitel 3 immer wieder thematisiert wurden, fanden sich in der Praxis eine weniger starke Betonung dieses Aspekts. Hinsichtlich der Arbeit mit jüngeren Zielgruppen wurde zum Teil die Bestärkung bzw. das Empowerment von Jugendlichen mit Rassismuserfahrung angesprochen. Daneben wurden auch verschiedene Dimensionen behandelt, welche die Wichtigkeit der Ambiguitätstoleranz der Bildner*innen selbst (siehe hierzu die Ausführung KNOOB im Kapitel 3.4.1) betonen. Dieser Aspekt erscheint für die Vermittlung relevant, aber auch um den Umgang mit Nicht-Wissen und Meinungsdivergenzen vorzuleben. Dahingehend erscheint die in Kapitel 3.3 beschriebene Betonung der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit einer primären Schulung der Fachkräfte selbst anschlussfähig. Ableitend hiervon lässt sich feststellen, dass die Vermittlung von Ambiguitätstoleranz einen hohen Grad an Selbstreflexion und Beschäftigung mit den eigenen Eindeutigkeitsbestrebungen erfordert.

Neben der Rolle der Bildner*innen wurden seitens der Forschungspartner*innen *notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen* thematisiert. Darunter verfallen die *Zeit mit der Zielgruppe* (Dauer und Möglichkeit von wiederkehrenden Veranstaltungen), der *Kontext der Veranstaltungen* (und hieran anknüpfend die Fragen von Hierarchien und Finanzierungslogiken) sowie die Art und Weise wie *Ambiguitätstoleranz adressiert* wird. Während die ersten beiden Aspekte auf den Aufbau einer Beziehungsebene zwischen den Teilnehmenden und der Gruppe und den Bildner*innen abzielen, beschäftigt sich die Frage der Vermittlung mit dem Aufbau von Lernveranstaltungen. Ausgehend von den Gesprächen mit den Spezialist*innen erscheint es in diesem Kontext sinnvoller, Ambiguitätstoleranz bei der Bearbeitung eines anderen Themas zu trainieren.

Hinsichtlich des Handelns trotz der *Unvorhersehbarkeit* von zukünftigen Entwicklungen wurde der Themenkomplex in die Unterthemen *Einüben von Handlungsoptionen*, *zurückliegende Situationen* und *lebensweltnahes Arbeiten* strukturiert. Wie im Kapitel 8.1 beschrieben, schließen diese Überlegungen zum Teil an die Darstellung von LENZ Theorien

an. Spannend hierbei erscheint, wie das gemeinsam Ins-Handeln-Kommen als Strategie benannt wird, um Widersprüche und Mehrdeutigkeiten als weniger problematisch anzusehen. Daneben ist auch interessant, inwiefern Zielgruppen mit „Handlungszwang“ andere Strategien zur Überbrückung von entstehender Unsicherheit entwickeln müssen. Das Einüben von Handlungsoptionen wird ebenso wie das Herstellen von Perspektivenvielfalt in vielen pädagogischen Settings als Standard in der Konzeptualisierung von Bildungsveranstaltungen angesehen. Die explizite Thematisierung von ungewissen zukünftigen Entwicklungen findet sich jedoch wenig direkt adressiert, und wurde auch in den Gesprächen mit den Forschungspartner*innen kaum angesprochen. Auch hier könnten die beschriebenen Überlegungen aus der Forschungsliteratur Potentiale in der Bildungspraxis bieten.

Hinsichtlich der Rolle von *Emotionen* wurde bereits im Kapitel 8.1 der mangelhafte Bezug zur Forschungsliteratur herausgestellt. Als Strategien in der Bildungspraxis wurden auch hier das Abfragen bzw. von Äußern von Emotionen, sowie das Gefühl von (Un)sicherheit erläutert.

Zuletzt wurde auch in der Bildungspraxis die Wichtigkeit einer klaren pädagogischen *Haltung* zu diskriminierenden Aussagen benannt. Diese Haltung spiegelt aktuelle Diskussionen zum Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsens wider. Zudem wird auch in diesem Kontext die *Herstellung von Eindeutigkeit* thematisiert. Die Einordnung von diskriminierenden Aussagen erscheint als Grenze des in der Theorie beschriebenen Nebeneinanderstehens von gleichwertigen Meinungen. „Zum Beispiel, wenn ich jetzt an politische Diskurse denke oder auch beim Thema Antisemitismus, dann so dem Fehler verfallen, dass nur weil man Sachen aushalten muss, das jetzt okay ist, alle Sachen auch einfach unkommentiert stehen zu lassen. Das ist ja tatsächlich total die Grauzone. Und ich finde diese Grauzone total spannend im politischen Diskurs.“ (F 14:20).

9. Conclusio und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Bedeutung das Konzept Ambiguitätstoleranz in der rassismuskritischen Bildungsarbeit in der postmigrantischen Gesellschaft hat. Dafür wurde im ersten Schritt eine interdisziplinäre Übersicht zum aktuellen Forschungsstand bezüglich Ambiguitätstoleranz erläutert. Dieser breite Forschungsstand wurde mit den gesellschaftstheoretischen Überlegungen von THOMAS BAUER und NAIKA FOROUTAN ergänzt und weiter vertieft. Ausgehend von diesen umfangreichen Darstellungen wurden zuletzt die Erläuterungen von CLAUDIA LENZ eingeführt, um eine Übersetzung in die Praxis als Bildungsansatz und Bildungsorientierung zu ermöglichen. Ihre Ausführungen wurden mit eigenen Überlegungen, sowie Erkenntnissen aus den vorherigen Kapiteln ergänzt und weiter fundiert.

Ausgehend von dieser theoretischen Konzeptualisierung wurden in Folge sieben leitfadengestützte Interviews mit politischen Bildner*innen geführt und ausgewertet. Bei der Analyse der generierten Daten konnten acht Themen identifiziert und in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt werden: Benannte *Bezüge zur Forschungsliteratur*, *Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen*, *die Grenzen der Erkenntnis*, *Unvorhersehbarkeit*, *Grenzen von Ambiguitätstoleranz*, *Haltung*, *die Rolle der Bildner*innen* und *notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen*.

Zur Strukturierung der Ergebnisse wurden die Themen in die Bereiche des vorliegenden Verständnisses und den Umgang mit Ambiguitätstoleranz zunächst unterteilt. Durch die Differenzierung der interdependent wirkenden Teilbereiche konnten die verschiedenen Ebenen der Analyse und des Untersuchungsgegenstands klar dargestellt werden.

Hinsichtlich des Verständnisses von Ambiguitätstoleranz konnten die Kritische Theorie bzw. antisemitismuskritische Bildungsarbeit sowie die Thesen von THOMAS BAUER als prägend herausgearbeitet werden. Zudem wurde die interkulturelle Bildungsarbeit von mehreren Befragten kritisiert, hier konnte folglich keine Kontinuität des Verständnisses festgestellt werden. Als zentral im Verständnis der Befragten zeigte sich die Anerkennung von Nicht-Wissen (besonders im rassismuskritischen Bildungsbereich) und der intersubjektiven Wahrheitssuche. Weiterhin für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant erscheint die Wahrnehmung und Arbeit mit den Emotionen der Zielgruppen. Es konnte dargestellt werden, inwiefern sich dieser Aspekt in der Forschungsliteratur zwar wiederfindet, in der Praxis jedoch deutlich stärker gewichtet wird. An dieser Stelle kann ein Ansatzpunkt verortet

werden, um die theoretischen Debatten in diese Richtung zu vertiefen. Im Gegensatz hierzu könnte der Themenbereich Handlungsfähigkeit trotz ungewisser zukünftiger Entwicklungen als Bereich identifiziert werden, welcher stärker ausgehend von der theoretischen Debatte in die Praxis implementiert werden könnte. Die in dieser Arbeit geschilderte Gefahr, Ambiguitätstoleranz könnte als Konzept depolitisierend wirken, hat sich in der empirischen Erhebung nicht bestätigt. So wurde von den Forschungspartner*innen die Grenzen des Konzepts klar aufgezeigt und die Pädagogisierung sozialer Ungleichheit als Risiko diskutiert.

Der zweite Teilbereich der Untersuchung stellt den Umgang mit Ambiguitäten und Ambiguitätstoleranz da. Es wurden sowohl konkrete Strategien zur Adressierung von Ambiguitätstoleranz als auch weitere in der Bildungspraxis der Interviewpartner*innen implementierte Strategien zum Umgang mit dem Streben nach Eindeutigkeit dargestellt. Der Teilbereich wurde in die Themen *Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen, Grenzen der Erkenntnis, Unvorhersehbarkeit, Haltung, Rolle der Bildner*innen* sowie *notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen* untergliedert.

Zunächst wurde festgestellt, dass dem Großteil der Forschungspartner*innen der Begriff Ambiguitätstoleranz bekannt ist, jedoch nicht als direktes Lernziel bzw. Kompetenz adressiert wird. Auch hier erwiesen sich die Bereiche Emotionen, Grenzen der Erkenntnis und Handlungsfähigkeit als zentral. Es konnten diverse Strategien und Ansätze dargestellt werden, diese Thematiken in der Praxis zu implementieren.

Neben den genannten Themen wurde gesondert auf die Rolle der Bildner*innen eingegangen. Hier kristallisiert sich einerseits die in der Forschungsliteratur beschriebene Notwendigkeit, zunächst die Ambiguitätstoleranz der Bildner*innen selbst zu schulen und adressieren, heraus. Des Weiteren wurde die Rolle von Identität und Positionierung der Bildner*innen als Einflussfaktor diskutiert und besonders im Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit als wichtiger Faktor erläutert.

Daran anknüpfend wurde eine rassismus- und machtkritische, pädagogische Grundhaltung dargestellt. Die Aussagen der Forschungspartner*innen spiegelten hierbei weitestgehend die Ausführungen im Kapitel 5 wider. Die Betonung dieser Haltung könnte jedoch auch mit den ausgewählten Interviewpartner*innen zusammenhängen, an dieser Stelle wäre eine Untersuchung weiterer Vereine spannend.

Zuletzt wurden notwendige und ermöglichende Rahmenbedingungen zur Förderung von Ambiguitätstoleranz erörtert. Die Rahmenbedingungen erweitern den Fokus von den

Bildner*innen hin zu den Grundvoraussetzungen, wie politische Bildung organisiert werden sollte. Ohne eine ausreichende Finanzierung, welche sowohl eine Mindestdauer von Veranstaltungen sowie die Möglichkeit wiederkehrend mit Gruppen zu arbeiten ermöglicht, erscheint die Vermittlung von Ambiguitätstoleranz kaum umsetzbar.

Im Laufe der Untersuchung hat sich die antisemitismuskritische Bildungsarbeit als besonders sachkundig im Umgang mit Ambiguitäten herausgestellt. Rückblickend wäre eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem Bereich (sowohl theoretisch als auch empirisch) zielführend gewesen. Für weitere Forschungsvorhaben könnte eine direkte Adressierung der Frage, wie in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit gewonnene Erkenntnisse in andere Bildungsbereiche übertragen werden können, vielversprechend sein.

Das Konzept Ambiguitätstoleranz wurde im Rahmen dieser Arbeit im Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit untersucht. Sowohl in der theoretischen Konzeptualisierung als auch im empirischen Teil dieser Arbeit konnte jedoch aufgezeigt werden, inwiefern Ambiguitätstoleranz als elementare Demokratie- und Diversitätskompetenz bezogen auf viele gesellschaftliche Phänomene von Bedeutung ist. Daher wären die Untersuchung weitere Bildungsbereiche, etwas des globalen Lernens, der Bildung für nachhaltige Entwicklung oder der gendersensiblen Konzeption von Bildung ein spannender Forschungsbereich.

Des Weiteren könnte eine Untersuchung der Ambiguitätstoleranz von aktuell praktizierenden, politischen Bildner*innen bzw. der Verankerung dieser Kompetenz in Lehrplänen, Seminaren zur Erwachsenenbildung, Multiplikator*innen-Schulungen etc. von gesellschaftlicher Bedeutung sein.

Abschließend möchte ich herausstellen, dass ich Ambiguitätstoleranz für ein bedeutungsvolles Konzept halte, welches zielführend aktuelle gesellschaftliche Dynamiken adressieren kann. Als zentrale Kompetenz in demokratischen Gesellschaften halte ich die stärkere Implementierung in Bildungsvorhaben der außerschulischen, politischen Bildung, aber auch in der schulischen Bildung für sinnvoll. Wie in dieser Arbeit dargestellt, darf Ambiguitätstoleranz damit nicht als Antwort auf soziale Ungleichheit verstanden werden. Aber als Möglichkeit in pädagogischen Settings entstehende Mehrdeutigkeiten und Widersprüche aufzugreifen, zu bearbeiten und zu etwas begrüßenswertem umzuwandeln.

10. Literaturverzeichnis

- ADORNO, T. (1971): Erziehung nach Auschwitz [1966]. - In: Kadelbach, G. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. - Frankfurt a.M., 88–104.
- AUERNHEIMER, G. (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. - Opladen.
- BAUER, T. (2018): Die Vereindeutigung der Welt: über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, 10. Aufl. - Ditzingen.
- BAUMAN, Z. (2017 [1991]): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Aus dem Englischen von Martin Suhr. 4. Aufl. - Hamburg.
- BAUMAN, Z. (2002): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. - Hamburg.
- BAUMANN, I. (2015): Kulturenorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule. - Hannover.
- BESAND, A. (2021): Was Ambiguitätstoleranz (möglicherweise) nicht ist. Anja Besand im Gespräch (Interview: Linda Kelch). - In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 241-252.
- BiW (Bildung in Widerspruch e.V.) (Hrsg.) (o.D.): Verein; online unter: <https://www.bildung-in-widerspruch.org/> (29.04.2023).
- BOECKER, M. (2010): Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhundert? - Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo.
- BOGER, M. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. - In: Zeitschrift für Inklusion, (1); online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (29.04.2023).
- BOGNER, A., LITTIG, B., MENZ, W. (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. – Wiesbaden.
- BOLTEN, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“ – Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. - In: KÜNZER, V., BERNINGHAUSEN, J. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung, Frankfurt a.M., 21-42.
- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. – In: Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 3-41.
- BRODEN, A. (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen-Dilemmata-Paradoxien. - In: FEREIDOONI, KARIM/ EL, MERAL (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. - Wiesbaden, 819-836.

- BRODEN, A. (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. – In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung Nordrhein-Westfalen, 13 (2), 9-13.
- DANNECKER, P., ENGLERT, B. (Hrsg.) (2014): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. -Wien.
- DEILAMI, Z. (2009): Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus. - In: BRODEN, A, SCHARATHOW, W. (Hrsg.), Rassismuskritik. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. - Schwalbach, 366-378. (= Reihe Politik und Bildung 48).
- DENGEL, S., KELCH, L. (2021): Es ist kompliziert. Dazu guter Pop. Ambiguität, politische Bildung und Kultur. - In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 55-80.
- DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L., SCHNURR, A. (2021): Einleitung. Zu Ambiguität in Kunst, Gesellschaft und Pädagogik sowie der Suche nach dem Transfer. - In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 9-26.
- ERLL, A., GYMNIICH, M. (2007): Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. – Stuttgart.
- FECHLER, B. (2005): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. - In: LOEWY, H. (Hrsg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. - Essen, 181–206.
- FOROUTAN, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. – Bielefeld.
- GELATI, C. (2019): Kritik der Kulturalisierung in der „Interkulturellen Pädagogik“. - In: HAW Hamburg (Hrsg.): Seminar-Reader zum Wochenendseminar. Erscheinungsformen, Kritik und Analyse des antimuslimischen Rassismus, 10.-12. Dezember 2010 an der HAW Hamburg, 47-50.
- GOLDENBOGEN, A. (2013): Nahostkonflikt. Der gordische Knoten. Von Projektionen, Positionen und Potenzialen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt. – In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (KIgA) (Hrsg.): Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. - Berlin, 33-40.
- GOLDENBOGEN, A., KLEINMANN, S. (2021): Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Verflechtungen, Diskurse, Befunde. Studie im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hrsg.) (= Studien 1/2021).

- IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.) (Hrsg.), (o.D. a): Für Demokratie und Vielfalt – gegen Rassismus und Rechtsextremismus; online unter: <https://www.idaev.de/> (29.04.2023).
- IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.), (Hrsg.), (o.D. b): Bildungsangebote; online unter: <https://www.idaev.de/themen/bildungsangebote> (29.04.2023).
- IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.), (Hrsg.) (o.D. c): Glossar; online unter: https://www.idaev.de/researchtools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bcontroller%5D=Term&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=203&cHash=d57495e33b049397b488511b63e83325 (29.04.2023).
- IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.), (Hrsg.) (o.D. d): Selbstdarstellungsflyer; online unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/Selbstdarstellungsflyer_IDAeV.pdf (29.04.2023).
- INSTITUT SOCIAL JUSTICE AND DIVERSITY (Hrsg.) (o.D.): Das Institut; online unter: <https://institut-social-justice.org/uber/> (29.04.2023).
- JADKOWSKI, B. (2022): Zur Uneindeutigkeit von Zukunft – Widerspruchstoleranz im Umgang mit mehrdeutigen Zukünften. - In: SCHÄFER, K., STEINMÜLLER, K., ZWECK, A. (Hrsg.): Gefühlte Zukunft. Emotionen als methodische Herausforderung für die Zukunftsforschung. – Wiesbaden, 111-128.
- JNGHORBAN, R., LATIFNEJAD R., TAGHIPOUR, A. (2014): Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. - In: International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 9 (1); online unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3991833/> (29.04.2021).
- KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.) (Hrsg.) (2019): Widerspruchstoleranz 3. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. - Berlin.
- KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.) (Hrsg.) (2017): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. - Berlin.
- KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.) (Hrsg.) (2013): Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. - Berlin.
- KNOOB, D. (2008): Mit negativen Emotionen professionell umgehen: Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. – In: (DIE) Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15 (3), 45-48.
- KOHLBRUNN, Y. (o.D.): Problemzentriertes Interview, Methodenzentrum Ruhr-Universität Bochum; online unter: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative->

erhebungsmethoden/qualitativeinterviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/problemzentriertes-interview/ (29.04.2023).

- KRAPPMANN, L. (2016): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 12. Aufl. – Stuttgart.
- KRIEGER, V. (2021) Steigert Kunst die Ambiguitätskompetenz? Potentiale ästhetischer Ambiguität von Picasso bis zum Zentrum für politische Schönheit. – In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 103-128.
- KUCKARTZ, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. - Weinheim und Basel.
- KUCKARTZ, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. – Wiesbaden.
- LEIPRECHT, R. (2005): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. - In: LEIPRECHT R., KERBER, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. – Schwalbach Ts., 317-345.
- LENZ, C. (2021, 25. Februar): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften; online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/ambiguitaetstoleranz-ein-zentrales-konzept-fuer-demokratiebildung-in-diversen-gesellschaften/> (29.04.2023).
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. - Weinheim und Basel.
- MECHERIL, P. (2010): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, - In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 3. Aufl. – Wiesbaden, 15-34.
- MECHERIL, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. - Weinheim und Basel.
- MECHERIL, P., MELTER, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. - In: MECHERIL, P., ANDRESEN, S., HURRELMANN, K., PALENTIEN, C., SCHRÖER, W. (Hrsg.): Migrationspädagogik. - Weinheim und Basel, 150-178.
- MESSERSCHMIDT, A. (2017): Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik. – In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung Nordrhein-Westfalen, 23 (4), 2-6.
- MESSERSCHMIDT, A. (2013): Selbstbilder, Emotionen und Perspektivenerweiterung in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen. - In: KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V) (Hrsg.): Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. - Berlin, 15-18.

- MESSERSCHMIDT, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Infragestellung und Perspektivenwechsel. - In: IWK-Mitteilungen (Institut für Wissenschaft und Kunst) 3 (2), 12-18.
- MEYER-BLANCK, M. (2022): Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik? – In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 74 (2), 172-183.
- MÜLLER, J. (2022, 11. August): Recht behalten ist auch keine Lösung – Ambiguitätstoleranz in der Islamismusprävention; online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/ambiguitaetstoleranz-in-der-islamismuspraevention/> (29.04.2023).
- MÜLLER-CHRIST, G., WEßLING, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz Eine modellhafte Verknüpfung. - In: MÜLLER-CHRIST, G., Arndt, L., Ehnert, I. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche. - Münster, 180-197.
- MÜLLER, S., GELBRICH, K. (2004): Interkulturelles Marketing. – München.
- NDC (Netzwerk für Demokratie und Courage e.V.) (Hrsg.) (12.10.2016): Qualitätskriterien. Kurzfassung; online unter https://www.netzwerk-courage.de/downloads/NDC_QK_12.10.2016_Kurzfassung.pdf (29.04.2023).
- NDC (Netzwerk für Demokratie und Courage e.V.) (Hrsg.) (o.D.): Selbstverständnis; online unter <https://www.netzwerk-courage.de/web/301.html> (29.04.2023).
- O’LEARY, Z. (2004): Managing the Process. - In: O’LEARY, Z. (Hrsg.): The essential guide to doing research. London/Thousand Oaks/New Delhi, 1-14.
- REINDLMEIER, K. (2006): Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. – In: ELVERICH, G., KALPAKA, A., REINDLMEIER, K. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main und London, 235-261.
- RODONÓ, A. (2021): Ambiguitätsdingsbums. Oder: Unordnung aushalten, Rassismus bekämpfen im (ethnologischen) Museum. - In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 273-288.
- SCHNURR, A. (2021): Die bildende Seite der Ambiguität. Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotential mehrdeutiger Kunsterfahrung. - In: SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld, 27-54.
- SCHNURR, A., DENGEL, S., HAGENBERG, J., KELCH, L. (Hrsg.) (2021): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. – Bielefeld.
- SCHROLL, C., FORSTNER-EBHART, A., KATSCHNIG, T., POTERPIN, E., (2022): Zur Förderung von Ambiguitätstoleranz in der Nachhaltigkeitsbildung. Jahrestagung zur Forschung 2022.

- STANGL, W. (2020): Stichwort: 'Ambiguitätstoleranz'. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik; online unter: <https://lexikon.stangl.eu/12220/ambiguitaetstoleranz/> (29.04.2023).
- STRÜBING, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. - Oldenburg.
- THOMAS, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. - In: Erwägen, Wissen, Ethik, 14. (1), 137-150.
- UFUQ (o.D. a): Unser Leitbild; online unter <https://www.ufuq.de/leitbild/> (29.04.2023).
- UFUQ (o.D. b): Fachstelle Berlin; online unter <https://www.ufuq.de/fachstelle-berlin/> (29.04.2023).
- V. QUEIS, D. (2009): Interkulturelle Kompetenz – Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. – Darmstadt.
- WEIDEMANN, A., STRAUB, J., NOTHNAGEL, S. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. - In: WEIDEMANN, A., STRAUB, J., NOTHNAGEL, S. (Hrsg.) Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. - Bielefeld, S.15-30.
- WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. – In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (22); online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (29.04.2023).
- ZIEGLER, R., TITT, R. (2022): Ambiguitätstoleranz. Die Entwicklung des Konstrukts in der psychologischen Forschung. - In: DEIBL, M., MAIRINGER, K., GUNDA W., GMAINER-PRANZL, F., SANDER, H.J., TITT, R., ZIEGLER, R., BECKER, P. (Hrsg.) Eindeutig Mehrdeutig: Ambiguitäten im Spannungsfeld von Gesellschaft, Wissenschaft und Religion. – Gottingen, 15-42.