Sichtbarkeiten schaffen

Bodymapping als Methode migrationsbezogener Diversitätssensibilisierung in Chemnitz

von Marielena Groos & Floreal Raul Keller

Hochschullehre im Kontext migrationspädagogischer Fragestellungen erfordert diversitätssensibilisierende Lehr- und Lernformate, die über die theoretische und textbasierte Auseinandersetzung mit Diversität hinausgehen. Besonders an universitären Standorten, an denen migrantisches Leben unsichtbar scheint, wie in der sächsischen Großstadt Chemnitz, entstehen daraus didaktische Herausforderungen. Der Beitrag dokumentiert und analysiert das Projektseminar *BOND – Bodymapping für Diversität*, das im Wintersemester 2024/25 an der Technischen Universität Chemnitz durchgeführt wurde. Ziel war es, Diversitätssensibilisierung bei Studierenden der Pädagogik anzustoßen und migrantisches Leben der Stadt sichtbar(er) zu machen. Durch den Einsatz der kreativen Bodymapping-Methode konnten theoretische Konzepte der Interkulturellen Pädagogik mit erfahrungsbasiertem Lernen verknüpft werden. Auf Basis studentischer Lernreflexionen und leitfadengestützte Interviews zeigt der Beitrag, wie Begegnungen, Selbstreflexion und emotionale Prozesse zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen beitrugen.

Schlagwörter

Bodymapping; Diversitätssensibilisierung; Unsichtbarkeit; Sichtbarkeit; Projektseminar; Pädagogik

Soziologiemagazin, Jg. 18 (2025), Heft 1+2 (erschienen: 06/2026)

Ausgangspunkt

Bereits 2016 beschäftigte sich Anne-Christine Schondelmayer, damalige Juniorprofessorin der Interkulturellen Pädagogik an der Technischen Universität Chemnitz, in einem Artikel mit der Frage, wie Migrant*innen als Teil der Gesellschaft in Chemnitz von Pädagogikstudierenden wahrgenommen werden. Sie verweist dabei exemplarisch auf die Aussage einer Studentin „Aber bei uns gibt es keine Ausländer" (Schondelmayer, 2016), was die Autorin als Beschreibung der Lebensrealität der sprechenden Person interpretiert. Schondelmayer deutet damit an, dass Studierende der *Mehrheitsgesellschaft* in der Hochschullehre oftmals das Privileg genießen, Themen wie Migration oder Diskriminierung als für ihre eigene Lebens- und Berufswelt unbedeutend abzulehnen (Schondelmayer, 2016, S. 276). Diese Aussage der Studentin macht zugleich auf eine Form von Unsichtbarkeit aufmerksam, die nicht in der tatsächlichen Abwesenheit von Migration begründet liegt, sondern in hegemonialen Wahrnehmungsordnungen, die bestimmte gesellschaftliche Gruppen ausblenden oder marginalisieren (Ahmed, 2007). Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diversität, mit dem Ziel, ein diskriminierungs- und diversitätssensibles sowie inklusives pädagogisches Handeln zu fördern (Kourabas & Mecheril, 2022, S. 23-28), sowie die Reflexion der eigenen Perspektivgebundenheit anzuregen (Schondelmayer, 2016, S. 262), stellen zentrale Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge dar. Schondelmeyer betont, dass besonders in Studierendengruppen der *Mehrheitsgesellschaft* „[d]ie Thematisierung der eigenen hegemonialen Positionen […] eine didaktische Herausforderung in der Lehre pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft" (Schondelmayer, 2016, S. 276) darstellt.

Mit dem Ziel, Studierende für Diversität und Migration zu sensibilisieren und migrationsbezogene Diversität in Chemnitz sichtbar(er) zu machen, wurde im Wintersemester 2024/25 im Bachelorstudiengang Pädagogik an der Technischen Universität Chemnitz das Projektseminar *BOND – Bodymapping für Diversität* durchgeführt. Da Bodymapping sowohl emotionale Prozesse bei den Teilnehmenden als auch bei den anleitenden Studierenden auslösen kann (Gastaldo et al., 2012, S. 20), wurde die Methode gezielt ausgewählt, um erfahrungsbasierte Lernprozesse zu ermöglichen und Studierende anzuregen, migrantisches Leben in Chemnitz mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen. Denn wie der Beitrag zeigen wird, sind Menschen mit Migrationsgeschichte kaum Teil der Wahrnehmung von Pädagogikstudierenden an der Technischen Universität Chemnitz.

Der vorliegende Seminarbericht knüpft somit an die Überlegungen Schondelmayers an und setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern durch das Projektseminar *BOND* Prozesse der Diversitätssensibilisierung bei den teilnehmenden Studierenden angestoßen werden konnten. Hierzu werden im Anschluss an das Seminar erhobene Daten – schriftliche und unbenotete Lernreflexionen der Studierenden sowie leitfadengestützte Interviews – ausgewertet und in den genannten Kontext eingeordnet.

Bevor der konzeptionelle Rahmen des *BOND*-Seminars dargestellt wird, erfolgt zunächst eine Einordnung des spezifischen Kontexts des (un)sichtbaren migrantischen Lebens in der Stadt Chemnitz, der als Hintergrund sowohl für das Seminar als auch für den vorliegenden Bericht dient. Darauf aufbauend werden zentrale theoretische Ansätze der Diversitätssensibilisierung diskutiert, die das Seminar konzeptionell rahmten. Im Anschluss werden die Methode des Bodymappings und die Durchführung des Projektseminars kurz erläutert. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Analyse der erhobenen Daten, bevor abschließend zentrale Erkenntnisse zusammengefasst werden.

(Un)sichtbares migrantisches Leben in Chemnitz?

Politische, zivilgesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse über migrationsbedingte Transformationsprozesse in Deutschland behandeln Migration häufig als gesamtdeutsches Phänomen. Dabei treten empirisch bundeslandspezifische, regionale und lokale Unterschiede in Bezug auf migrantisches Leben in Deutschland auf. Beispielsweise ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern zum Teil deutlich geringer als in wirtschaftsstarken westdeutschen Regionen. Daten spiegeln diese regionale Ungleichverteilung: Im Jahr 2023 lebten 94,3 Prozent aller Personen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland und Berlin. In Ostdeutschland (ohne Berlin) lag der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hingegen bei lediglich 11,4 Prozent. Während in Westdeutschland etwa jede dritte Person einen Migrationshintergrund hat, war es in Ostdeutschland nur rund jede neunte (bpb, 2024). Auch hinsichtlich der Siedlungsstruktur lassen sich Ungleichheiten erkennen. So lebten 2023 rund 60 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund in urbanen Regionen, 27 Prozent in Regionen mit Verstädterungstendenzen und lediglich 13 Prozent in ländlichen Gebieten. Im Vergleich dazu verteilt sich die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund wesentlich gleichmäßiger: 44 Prozent

lebten in städtischen, 32 Prozent in suburbanen und 24 Prozent in ländlichen Räumen (Rösch et al., 2020, S. 5). In den sächsischen Großstädten Dresden, Chemnitz und Leipzig lag der Anteil ausländischer Staatsangehöriger Ende 2022 bei etwa 11 Prozent bis 13 Prozent. In den Landkreisen hingegen liegt dieser Anteil flächendeckend und teils deutlich unter 10 Prozent. Die niedrigste Zahl verzeichnete der Erzgebirgskreis mit lediglich 3,6 Prozent. Auch in den Landkreisen Bautzen, Meißen, Leipzig sowie Sächsische Schweiz-Osterzgebirge lag der Anteil ausländischer Staatsangehöriger unter 5 Prozent (Wohlfarth & Wittlif, 2024, S. 12).[1]

Das demografische Charakteristikum in der ostdeutschen Stadt Chemnitz wurde von Wissenschaftler*innen bereits thematisiert. Als drittgrößte Stadt Sachsens mit circa 250.000 Einwohner*innen ist Chemnitz definitorisch eine deutsche Großstadt, wohingegen laut der Humangeografin Hanne Schneider kein urbanes Selbstverständnis, das mit Migration und Diversität assoziiert wird, zu erkennen ist (2024, S. 292). Vielmehr wurde Chemnitz in den letzten Jahren mit Homogenität und der Abwesenheit von Zuwanderung in Verbindung gebracht. Ein Umstand, der sich auch historisch erklären lässt. Neben der spezifischen Migrationspolitik der SED-Führung ist Chemnitz auch eine Stadt, die nach dem Mauerfall 1990 eine starke Abwanderung erfuhr. Dies wirkte sich wiederum auf demografische Entwicklungen aus (Glorius, 2020, S. 232). Ein Blick auf jüngere Migrationsbewegungen zeigt jedoch, dass der Anteil ausländischer Einwohner:innen in Chemnitz in den letzten zehn Jahren kontinuierlich zugenommen hat und damit inzwischen nur knapp unter dem bundesweiten Durchschnitt von etwa 15 Prozent liegt (Schneider, 2024, S. 234). Dennoch ist die Wahrnehmung von „Migrant*innen als aktive Stadtgestalter:innen“ (Schneider, 2024, S. 234) bislang wenig in der Chemnitzer Zivilgesellschaft verankert (Schneider, 2024, S. 234). Theo Döppers (2024, S. 249) betont, dass die Migrationsgeschichten von Việt-Deutschen, der zehntgrößten Gruppe unter den Chemnitzer*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, in der öffentlichen Wahrnehmung vergleichsweise wenig sichtbar sind. Diese Unsichtbarkeit führt der Autor unter anderem auf eine Forschungslücke zurück: Über die Biografien vietnamesischer Vertragsarbeiter*innen, die in die DDR migriert sind, ist bislang nur wenig bekannt. Auch die Perspektiven der Betroffenen selbst finden in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung kaum Ausdruck (Döppers, 2024, S. 262). Beispielsweise verweist Döppers (2024) auf autobiografische und künstlerische Arbeiten, die sich explizit mit der Thematik der Unsichtbarkeit Việt-Deutscher auseinandersetzen, etwa unter dem programmatischen Titel ‚Das Ende der Unsichtbarkeit‘ des Werkes der Autorin Hami Nguyen (2023).

Ein weiterer empirisch erhobener Aspekt im Hinblick auf die (Un-)Sichtbarkeiten migrantischen Lebens betrifft den Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Sachsen. Charlotte Wohlfarth und Alex Wittlif (2024) zeigen, dass dieser seit 2018 insgesamt zugenommen hat. Am häufigsten findet der Austausch im beruflichen Kontext statt. Über 60 Prozent der Personen ohne eigene Zuwanderungsgeschichte gaben an, zumindest gelegentlich mit Zugewanderten oder deren Nachkommen am Arbeitsplatz in Kontakt zu stehen. Die deutlichste Veränderung zeigt sich jedoch im privaten Bereich, insbesondere im Freund*innen- und Bekanntenkreis. Während im Jahr 2018 nur etwa 30 Prozent der Befragten angaben, in diesem sozialen Umfeld gelegentlich, häufig oder sehr häufig mit Menschen mit Migrationshintergrund in Kontakt zu kommen, lag dieser Anteil im Jahr 2022 bereits bei nahezu 50 Prozent (Wohlfarth & Wittlif, 2024, S. 5). Die Zahlen verdeutlichen aber auch, dass migrantisches Leben für die Hälfte der Bevölkerung in Sachsen trotz dieses Anstiegs weiterhin außerhalb der eigenen alltäglichen Erfahrungswelt und zur Folge unsichtbar bleibt.

Wie eingangs erwähnt setzt sich Schondelmayer (2016) mit der Unsichtbarkeit migrantischer Lebensrealitäten im universitären Kontext der Stadt Chemnitz auseinander. In ihrem Beitrag ‚Aber bei uns gibt es keine Ausländer' (Schondelmayer, 2016) analysiert die Erziehungswissenschaftlerin die subjektiven Wahrnehmungen von Studierenden im Masterstudiengang Pädagogik der Technischen Universität Chemnitz. Sie argumentiert, dass die o.g. zitierte Aussage einer Studentin Ausdruck ihrer eigenen Lebensrealität ist und zugleich die Vorstellung widerspiegelt, Migration sei kein relevantes Thema für angehende pädagogische Fachkräfte in der Region. Innerhalb ebenjenes Hochschulkontextes machten auch die Autor*innen dieses Beitrags die Erfahrung, dass migrantische Präsenz im sozialen Umfeld der Studierenden häufig als nicht gegeben oder marginal wahrgenommen wird. So stellte beispielsweise eine Masterstudentin im Jahr 2023 im Seminar „Migration und Partizipation" die Frage, ob die im Seminar behandelten Inhalte zum thematischen Schwerpunkt um Migration nicht stärker auf Prozesse der Binnenmigration ausgerichtet werden sollten, da internationale Migration ihrer Wahrnehmung nach in der Region keine signifikante Rolle spiele.

Obwohl Menschen mit Migrationsgeschichte also zunehmend Teil des städtischen Alltags und der Realität in Chemnitz sind, wird im gesamtdeutschen Vergleich deutlich, dass migrantisches Leben in der Region weiterhin eine geringere Sichtbarkeit aufweist und dass Menschen, die mit Migration in Verbindung gebracht werden, weitaus weniger zum wahrgenommenen gesellschaftlichen Alltag gehören.[2] Dabei

sind Fragen nach (Un-)Sichtbarkeiten nicht nur empirisch zu verstehen, sondern verweisen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und Wahrnehmungs- und Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2018, S. 121). Sichtbar zu sein, kann bedeuten, als Teil des Sozialen anerkannt und wahrgenommen zu werden. Unsichtbarkeit hingegen entsteht dort, wo bestimmte Gruppen, Körper oder Lebensweisen nicht im Rahmen des gesellschaftlich Erkennbaren erscheinen (Butler, 1997, S. 6-8). Sie ist somit kein bloßes Fehlen, sondern das Ergebnis sozialer Praktiken des Wegsehens und des Ausschlusses. Wie Andrea Brighenti (2007, S. 324-325) hervorhebt, ist Sichtbarkeit kein Zustand, sondern ein relationales, strategisches und prozessuales Feld, in dem Macht, Anerkennung und Kontrolle ineinandergreifen. Sie entsteht in sozialen Beziehungen, in denen Sehen und Gesehenwerden asymmetrisch verteilt sind. Sichtbarkeit kann dabei sowohl ermächtigend als auch disziplinierend wirken und ist ein ambivalenter sozialer Prozess, der zwischen Anerkennung und Kontrolle oszilliert. Unterhalb bestimmter Schwellen bedeutet Unsichtbarkeit Ausschluss; jenseits kann, so die Autorin, Über-Sichtbarkeit häufig zu Stigmatisierung führen, etwa wenn Minderheiten übermäßig exponiert werden (Brighenti, 2007, S. 330-331). Wer oder was sichtbar wird, hängt folgernd von bestehenden Normen, Diskursen und Machtpositionen ab. Diese hegemonialen Ordnungen erzeugen Formen der Unsichtbarkeit, die nicht zufällig, sondern konstruiert sind. Die Wahrnehmung von Migration als „Abweichung“ oder „Ausnahme“ verdeckt dabei, dass Migration längst konstitutiv für gesellschaftliche Wirklichkeiten ist (Foroutan, 2015). Auch in der Hochschullehre zeigt sich diese Dynamik. Wenn Studierende der *Mehrheitsgesellschaft* Migration nicht als Teil ihrer eigenen Lebensrealität begreifen, sondern als Thema „der Anderen“, wird Unsichtbarkeit zu einer pädagogischen Herausforderung. Schondelmayers (2016, S. 267-268) Beobachtung, dass Studierende Migration als für ihr Berufsfeld wenig relevant betrachten, verweist auf diese Wahrnehmungsstrukturen. Migrationsbezogene Diversität bleibt unsichtbar, weil sie nicht in die eigene Lebenswirklichkeiten integriert wird. In diesem Verständnis bedeutet Sensibilisierung für Diversität zugleich eine Auseinandersetzung mit (Un-)Sichtbarkeit, also mit der Frage, wer in Bildungskontexten sichtbar wird, wer unsichtbar bleibt und welche gesellschaftlichen Mechanismen diese Wahrnehmungen strukturieren. Das Projektseminar *BOND* knüpfte genau hier an. Es zielte darauf, diese Wahrnehmungsgrenzen zu verschieben und Formen migrantischer Präsenz erfahrbar zu machen, die im urbanen Selbstverständnis der Stadt Chemnitz bislang unsichtbar blieben (Schneider, 2024, S. 292).

Was ist eigentlich Diversitätssensibilisierung?

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diversität, mit dem Ziel, ein diskriminierungs- und diversitätssensibles sowie inklusives pädagogisches Handeln zu fördern, stellt eine zentrale Herausforderung sowie eine grundlegende Zielsetzung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge dar. Der Begriff der Diversitätssensibilisierung fungiert hierbei als *Umbrella Term* für unterschiedliche Ansätze, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit Differenz und Machtverhältnissen zielen. Darunter fällt etwa das Bewusst- und Sichtbarmachen eigener Privilegien und gesellschaftlich verankerter Denkmuster, wie es etwa in Konzepten der *Critical Whiteness* (Mamer, 2018; Tißberger, 2020) oder *Critical Cisness* (Stobbe, 2012) thematisiert wird. Auch das Wissen über verschiedene Diskriminierungsformen (z. B. Rassismus, Sexismus, Klassismus) und deren intersektionale Verschränkungen (Riegel, 2018; Kourabas & Mecheril, 2022; Witten, 2022) bildet eine wesentliche Grundlage diversitätssensibler Bildungsprozesse. Zu den zentralen Elementen gehört darüber hinaus die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie (Prengel, 2019; Schondelmayer, 2016). Ebenfalls relevant ist eine reflexive Auseinandersetzung mit diskriminierungskritischer Sprache, wie sie in Debatten um geschlechtergerechte Ausdrucksformen (Wizorek et al, 2022) oder in linguizismuskritischen[3] pädagogischen Ansätzen thematisiert wird (Dirim et al., 2018). Auch die häufig kontrovers diskutierten Konzepte interkultureller Kompetenzen können unter dem Begriff der Diversitätssensibilisierung gefasst werden. Paul Mecheril (2013) plädiert jedoch dafür, anstelle interkultureller Kompetenz den Begriff einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz" in den Mittelpunkt zu stellen, also die Fähigkeit, mit eigenem Nicht-Wissen und Unsicherheiten im Umgang mit Differenz umzugehen. Die Initiierung diversitätssensibler Lernprozesse in universitären

> **„[Z]ur Diversitätssensibilisierung [gehört] die Notwendigkeit, sowohl Wissen und Theorien über unterschiedliche Lebensrealitäten zu vermitteln als auch die Reflexion der eigenen Perspektivgebundenheit anzuregen. (Schondelmayer, 2016, S. 262)**

Kontexten stellt jedoch insbesondere in durch Homogenität geprägten Seminarkonstellationen eine didaktische Herausforderung dar (Schondelmayer, 2016, S. 267). Auch Lucia Artner et al. (2019) betonen im Kontext diversitätssensibler Hochschullehre die Notwendigkeit einer didaktischen Vielfalt. Dazu zählen kooperative und selbstgesteuerte Lernformen, forschendes Lernen sowie die Einbeziehung weiterer Akteur*innen, insbesondere aus berufspraktischen Handlungsfeldern (Artner et al., 2019, S. 403-404).

Im Projektseminar *BOND* erwiesen sich insbesondere die theoretischen und didaktischen Überlegungen von Schondelmayer zu interkulturellen Lernprozessen als besonders anschlussfähig, um eine Sensibilisierung von migrationsspezifischer Diversität zu initiieren. In ihrem bereits dargelegten Text thematisiert die Autorin, wie Diversitätssensibilisierung in homogenen Seminarkontexten gefördert werden kann (Schondelmayer, 2016). Ihre theoretische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen als ehemalige Juniorprofessorin an der Technischen Universität Chemnitz stimmt dabei mit den für das Projektseminar zentralen Beobachtungen der Dozierenden überein: der Unsichtbarkeit migrantischer Perspektiven in den subjektiven Wahrnehmungen der Pädagogikstudierenden. Sie betont, dass zur Diversitätssensibilisierung die Notwendigkeit gehört, sowohl Wissen und Theorien über unterschiedliche Lebensrealitäten zu vermitteln als auch die Reflexion der eigenen Perspektivgebundenheit anzuregen (Schondelmayer, 2016, S. 262). Dabei identifiziert die Autorin vier zentrale Aspekte interkulturellen Lernens im universitären Kontext: (1) eine Sensibilität für differente Deutungsmuster, (2) die Anerkennung des „Anderen", (3) eine Selbstreflexion bezüglich der eigenen Positionierung sowie (4) die Fähigkeit zum kooperativen Austausch (Schondelmayer, 2016, S. 262). Auch wenn Schondelmayer betont, dass interkulturelle Lernprozesse nicht zwingend die Anwesenheit von Personen mit Migrationsgeschichte voraussetzen, hebt sie hervor, dass zentrale Elemente wie Perspektivbewusstsein, Selbstreflexion und die Bereitschaft zur Veränderung besonders durch unmittelbare Begegnungen mit *Andersheit* angeregt werden. Diese dialogische Auseinandersetzung könne durch rein textbasierte Arbeit nur eingeschränkt erfolgen, da Irritationen, kritische Rückfragen und somit auch eine Infragestellung der eigenen, womöglich hegemonialen Position weitgehend ausbleiben (Schondelmayer, 2016, S. 267).

An diese Überlegungen anknüpfend ging das Projektseminar *BOND* bewusst über eine rein textbasierte Auseinandersetzung mit migrationsbezogener Diversität hinaus. Durch den Einsatz der Bodymapping-Methode in Kooperation mit lokalen Bildungsinstitutionen wurde ein didaktischer

Zugang erprobt, der körperbezogene, emotionale und biografische Perspektiven auf die (Un-)Sichtbarkeit migrantischer Diversität in der Stadt Chemnitz eröffnete.

Das Projektseminar *BOND*: Bodymapping für migrationsbezogene Diversität in Chemnitz

Zentrales Ziel des Projektseminars *BOND* war es, Studierende für migrantische Perspektiven in ihrem städtischen Umfeld zu sensibilisieren und zu verdeutlichen, dass migrationsbezogene Diversität auch in einer Stadt wie Chemnitz, wo Migration unsichtbar scheint, für pädagogische Fachkräfte relevant ist. Hierfür entwickelten Studierende der Interkulturellen Pädagogik der Technischen Universität Chemnitz im Rahmen zweier Bachelorseminare in Kooperation mit lokalen Bildungsvereinen sieben Bodymapping-Workshops für die Chemnitzer Zivilgesellschaft. Die Studierenden setzen sich zunächst mit relevanter Literatur auseinander und erarbeiteten zentrale Konzepte wie Migration, Postmigration, Zugehörigkeiten, Diversität und Hybridität. Um der von Schondelmayer (2016, S. 267) formulierten Kritik zu begegnen, wonach zentrale Elemente interkulturellen Lernens, etwa die Bewusstwerdung eigener Perspektivgebundenheit, Selbstreflexion und Selbstkritik sowie die Bereitschaft zur Selbstveränderung durch eine rein textbasierte Auseinandersetzung an lern- und reflexionstheoretische Grenzen stoßen, entschieden wir uns im Dozierendenteam zusätzlich die Bodymapping-Methode nach Gastaldo et al. (2012) einzusetzen.

Gastaldo et al. (2012) definieren Bodymaps als körpergroße Darstellungen menschlicher Silhouetten, die zur Visualisierung individueller Erfahrungen, Identitäten und sozialräumlicher Kontexte genutzt werden. Personen, die eine Bodymap anfertigen, bringen mithilfe künstlerisch-kreativer Techniken Aspekte ihres eigenen Körpers, ihrer Lebensrealität sowie ihrer Umwelt zum Ausdruck (Gastaldo et al., 2012, S. 5). Dabei steht weniger eine realistische Abbildung als vielmehr eine symbolische Verdichtung persönlicher Bedeutungen im Vordergrund. Die Ursprünge der Methode lassen sich in die visuelle Anthropologie zurückverfolgen (Coetzee et al., 2017). Bereits Cornwell (1992) setzte Bodymapping ein, um in partizipativen Forschungsprozessen mit Frauen in Simbabwe Wissen über reproduktive Gesundheit und Verhütung zu generieren (Coetzee et al., 2017). In den frühen 2000er-Jahren wurde die Methode weiterentwickelt, unter anderem an der University of Cape Town, wo der klinische Psychologe Jonathan Morgan sie im Rahmen seines Memory-Box-Projekts als kunstinspirierte Therapieform für mit HIV lebende Frauen einsetzte (Gastaldo et al., 2012, S. 6). Parallel dazu ergänzte die Künstlerin Jane Solomon (2002) Body-

mapping um reflektierende Elemente und erstellte einen ersten praxisorientierten Leitfaden zur Ausbildung von Anleitenden der Methode. Als Forschungsmethode wurde Bodymapping insbesondere durch Gastaldo et al. (2012) weiterentwickelt. Im Rahmen eines Projekts mit irregularisierten Migrant*innen in Kanada elaborierten sie die Methode als Forschungsinstrument in der interdisziplinären Migrationsforschung.

Als Methode des *embodied storytelling* eröffnet Bodymapping sowohl den Workshopteilnehmenden als auch den anleitenden Studierenden einen erfahrungsbasierten Zugang zu Reflexions- und Lernprozessen, die über Sprache hinausgehen (Gastaldo et al., 2012, S. 20). Die Methode ermöglicht es, subjektive Erfahrungen im Zusammenhang mit transnationalen Bezügen, Hybriditäten und Zugehörigkeiten zu visualisieren und damit soziale Realitäten sichtbar zu machen, die im hegemonialen Diskurs häufig unsichtbar bleiben (Gastaldo et al., 2012, S. 11). Wie David Gauntlett und Peter Holzwarth (2006, S. 82) betonen, eröffnen kreative Ausdrucksformen wie Zeichnungen, Collagen oder Symbole die Möglichkeit, soziale Wirklichkeit in einer Weise zu artikulieren, die sprachlich schwer fassbar ist. Damit erlaubt Bodymapping einen Zugang zu verkörperten Lebensgeschichten, in denen lokale und globale Kontexte ebenso wie transnationale Bezüge, Hybriditäten und Formen von Zugehörigkeit miteinander verwoben sind (Edwards & Di Ruggiero, 2011, S. 44).[4]

Nachdem im Seminar die theoretischen Grundlagen sowie die Methode des Bodymappings gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet wurden und das Kooperationsprojekt „KALEIDOSKOP“ des AGIUA e.V.s eine didaktische Einführung zur Planung pädagogischer Workshops gegeben hatte, entwickelten die Studierenden in sieben Kleingruppen jeweils eigene Workshop-Konzepte zur Anwendung der Bodymapping-Methode. Die Konzeption der Workshops erfolgte in enger Abstimmung mit den Dozierenden sowie in Beratung mit Fachkräften aus den jeweiligen Bildungseinrichtungen, in denen die Workshops durchgeführt wurden. Dadurch konnten die einzelnen Konzepte mehrfach reflektiert, überarbeitet und auf die spezifischen Bedarfe der unterschiedlichen Zielgruppen angepasst werden. Die Durchführung der Bodymapping-Workshops durch die Studierenden fand im Dezember 2024 und Januar 2025 in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen statt, u.a. in einer Schule, in Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie in außerschulischen Angeboten der Jugendarbeit. Die Zielgruppen umfassten folglich Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit diversen Migrationsbezügen, darunter ehrenamtliche Sprachmittler*innen, pädagogische Fachkräfte mit eigener Migrationsgeschichte sowie Kinder und Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrungen.

Die konkrete Umsetzung der Bodymapping-Methode in den jeweiligen Workshops erfolgte in einem ersten Schritt durch die Abzeichnung der Körpersilhouette der Workshopteilnehmenden auf großformatigem Papier. In einem darauf aufbauenden angeleiteten, reflexiven Prozess wurde die Körpersilhouette mit unterschiedlichen Farben, Texten, Symbolen und Objekten ausgestaltet.

Abb. 1 & 2:Materialtisch des ersten Bodymap-Workshops & Abzeichnung einer Körpersilhouette (BOND Projekt)

Die Workshopteilnehmer*innen setzten sich dabei mit spezifischen Fragestellungen auseinander, die sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die soziale Verortung betrafen. In den sieben Workshops, die die Studierenden vorbereitet und durchgeführt haben, wurden je nach Zielgruppe unterschiedliche Fragestellungen in die Workshopkonzeption integriert, um persönliche Perspektiven, emotionale Bezüge sowie sprachlich-kulturelle Erfahrungen der Teilnehmenden sichtbar zu machen. So wurden unter anderem Fragen wie „Welche Sprache sprichst du mit deinen Freund*innen?“, „Gibt es einen Ort in Chemnitz, der für dich wichtig ist?“, „Gibt es Wörter, Sätze oder Gegenstände, die für dich eine besondere Bedeutung haben – und warum?“ oder „Gibt es ein Symbol oder Zeichen, das dich an etwas Schönes erinnert?“ thematisiert.

Abb. 3, 4 & 5: Bodymaps, welche in drei verschiedenen Workshops von den Workshopteilnehmenden unter Anleitung der Studierenden erarbeitet wurden (BOND Projekt)

Das Projektseminar endete mit einer öffentlichen Vernissage im Open Space Chemnitz, bei der die in den Workshops entstandenen Bodymaps im Januar 2025 ausgestellt wurden. Damit wurde ein weiterer Beitrag geleistet, migrantisches Leben im städtischen Raum sichtbar(er) zu machen und zur öffentlichen Auseinandersetzung mit Diversität beizutragen. Außerdem fand zum Abschluss eine gemeinsame Reflexionssitzung zum gesamten Projektseminar statt. Abschließend wurde von den Studierenden eine Hausarbeit angefertigt, in welcher sie eine spezifische Bodymap unter Bezugnahme auf die in den Seminaren erarbeiteten Lektüren analysierten und eine eigene unbenotete Lernreflexion verfassten. Außerdem haben sich zwei Studentinnen bereit erklärt, im Rahmen eines Interviews über ihre Erfahrungen im Projektseminar zu berichten.

Abb. 6 & 7: Studierende betrachten die Bodymaps an der Vernissage am 31.01.2025 im OPEN Space Chemnitz (BOND Projekt)

Inwiefern durch das Projektseminar *BOND* eine Diversitätssensibilisierung der teilnehmenden Studierenden angestoßen werden konnte, wird im Folgenden anhand der Interviews und der unbenoteten Lernreflexionen der Studierenden diskutiert.

Sichtbarkeiten schaffen? Studentische Diversitätssensibilisierung

Anerkennung des „Anderen"

Schondelmayer (2016, S. 268) benennt die Anerkennung des „Anderen" als eines von vier zentralen Kriterien zur Interkulturalität und Professionalisierung im pädagogischen Kontext. Hierzu passend betont beispielsweise die Hausarbeit von Student 1, wie der persönliche Kontakt mit den Teilnehmenden des Workshops das eigene Verständnis für die Vielfalt von Lebensrealitäten erweitert habe.

> *Abschließend erwies sich der direkte Kontakt mit den Teilnehmenden als besonders wertvoll. Ihre persönlichen Geschichten und die Herausforderungen, denen sie begegnet sind, erweiterten das Verständnis für die Vielfalt von Lebensrealitäten und förderten ein wachsendes Bewusstsein für soziale und kulturelle Themen.*
> *(Hausarbeit, Student 1, 2025)*

Student 1 beschreibt, dass insbesondere die individuellen Geschichten und Herausforderungen der Teilnehmenden, welche durch die Bodymapping-Methode erarbeitet wurden, seine eigene Wahrnehmung

sensibilisiert und ihn für soziale wie kulturelle Themen empfänglicher gemacht hätten. Diese Reflexion legt eine wertschätzende Haltung gegenüber Differenz nahe und verdeutlicht eine zentrale Voraussetzung für diversitätssensibles pädagogisches Handeln: die Anerkennung und Wertschätzung von individuellen Lebensentwürfen, die nicht unmittelbar zur eigenen Lebenswelt gehören. Auch Studentin 2 äußert in einem Interview ihre Anerkennung gegenüber einer Workshopteilnehmerin, die sie als „*sehr vielseitig*" beschreibt. Die Studentin zeigt sich beeindruckt von den sprachlichen und sozialen Fähigkeiten der Workshopteilnehmerin sowie von ihrem Engagement. Sie berichtet:

> *Also mein Eindruck war jetzt besonders bei der Teilnehmerin, […] dass sie SEHR vielseitig ist und das hat mich sehr erstaunt. Also sie konnte nicht nur verschiedene Sprachen, sie war auch in verschiedenen Kontexten tätig. […] und hat, ja, was mich sehr beeindruckt hat […], weil sie ist ja eigentlich auch eine Person gewesen, (.) die vielleicht auch Hilfe gebraucht hat, überhaupt erst mal hier in Chemnitz anzukommen und ist aber SO BEREIT gewesen, so viel HILFE auch wieder abzugeben. (Interview, Studentin 2, 2024)*

Die Aussagen verdeutlichen eine respektvolle, wertschätzende und diversitätssensible Wahrnehmung der „Anderen", offenbaren jedoch zugleich eine Ambivalenz. Die Überraschung darüber, dass die Workshopteilnehmerin „vielseitig" sei, verweist auf eine Erwartungshaltung, die von einer essentialisierenden Vorstellung des „Anderen" geprägt sein könnte. Diese Verwunderung lässt sich als Ausdruck eines Differenzdenkens lesen, in dem Menschen mit Migrationsgeschichte vorbewusst als defizitär oder eindimensional wahrgenommen werden (Riegel, 2019, S. 226-227). Zugleich zeigt sich in genau diesem Moment der Irritation auch ein Lernprozess. Die Begegnung unterläuft die vorgefasste Erwartung und konfrontiert die Studentin mit den Grenzen ihrer eigenen Wahrnehmungskategorien. Diese produktive Verunsicherung kann als eine Voraussetzung für Diversitätssensibilisierung verstanden werden, da sie erfahrbar macht, dass Differenz nicht naturgegeben, sondern sozial konstruiert und kontextabhängig ist.

Irritation eigener Selbstverständlichkeiten

Des Weiteren stellt Schondelmayer (2016, S. 267) kritisch die Frage, wie in universitären Kontexten praktische Differenzerfahrungen angestoßen werden können, „die zur Irritation eigener Selbstverständlichkeiten führen (können)". Im Rahmen des *BOND*-Projekts gingen wir, basierend auf den zuvor dargelegten methodolo-

gischen Überlegungen, davon aus, dass solche Differenzerfahrungen integraler Bestandteil der Planung und Durchführung der Bodymapping-Workshops sind. Die Durchführung dieser Methode in den Workshopformaten ermöglichte es den Studierenden verschiedene Differenzerfahrungen zu machen.

Besonders deutlich zeigte sich dies in der Thematisierung von Mehrsprachigkeit. Die Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt und den damit verbundenen (antizipierten) Verständigungsschwierigkeiten wurde von allen Studierendengruppen als zentrale Herausforderung benannt und in zahlreichen Hausarbeiten reflektiert. Studentin 3 schrieb beispielsweise: „*Es ist schwierig, ein Planungskonzept zu erstellen, ohne zu wissen wie viele Teilnehmer[*innen] und in welchem Alter und mit wie guten Deutschkenntnisse sie ausgestattet sind*“ (Hausarbeit Studentin 3, 2025).

Diese Beobachtung verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit zunächst als Abweichung von der monolingualen Norm (Gogolin, 1994) wahrgenommen wurde, eine Wahrnehmung, die mit der Unsichtbarkeit migrantischer Lebensrealitäten verbunden ist. Die Workshops konfrontierten die Studierenden somit mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2013, S. 354), in der ihre bislang unhinterfragte sprachliche und kulturelle Position relativiert werden konnte. In einem der Interviews berichtet Studentin 2 über diese Erfahrung rückblickend so:

> *Es war ja für mich dennoch neu, weil ich mit Mehrsprachigkeit und ja, Diversität so noch nichts zu tun gehabt hatte. Und ich nehme einfach mit, dass ich (..) ja, (.) ich will es nicht so ausdrücken, aber/ man hat ja doch Berührungsängste gehabt, weil man weiß, die sprechen eine andere Muttersprache, man weiß nicht, wie gut verstehen wir sie, wie gut verstehen können sie uns?*
> *(Interview, Studentin 2, 2024)*

[Die Irritation der Studentin] markiert den Punkt, an dem sprachliche Diversität nicht mehr selbstverständlich ausgeblendet, sondern als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Wirklichkeit erfahrbar wird.

Diese Aussage zeigt exemplarisch, dass Differenzerfahrungen zunächst als Irritation erlebt werden. Die Unsicherheit der Studentin verweist zugleich auf das Fortwirken gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, in denen Mehrsprachigkeit als Ausnahme gilt (Krüger-Potratz, 2016, S. 34). Gerade diese Irritation kann jedoch als produktiver Moment verstanden werden, in dem Lern- und Reflexionsprozesse einsetzen. Sie markiert den Punkt, an dem sprachliche Diversität nicht mehr selbstverständlich ausgeblendet, sondern als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Wirklichkeit erfahrbar wird.

Selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensrealität

In den konkreten Situationen, in denen die Studierenden gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden an den Bodymaps arbeiteten, fand außerdem eine *selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensrealität* statt, was Schondelmayer (2016) als drittes zentrales Kriterium von Interkulturalität und Professionalisierung im pädagogischen Kontext benennt. Die Bodymapping-Methode bot dabei nicht nur Raum zur Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Teilnehmenden, sondern initiierte zugleich eine kritische Reflexion der eigenen Haltung, Position und Erfahrungen. So beschreibt Studentin 4 in einem Interview, dass der Workshop ihr geholfen habe, „*einen anderen Blickwinkel auf Menschen allgemein*“ zu entwickeln, insbesondere aber im Hinblick auf Personen mit Migrationsgeschichte. Sie betont, durch die Begegnungen neue Sichtweisen gewonnen und gelernt zu haben, „*über den Tellerrand hinauszuschauen*“. Besonders eindrücklich ist ihr abschließendes Fazit: „*Und ganz ehrlich, diese Menschen sind mehr im gesellschaftlichen, kulturellen Leben angekommen als ICH beispielsweise*“ (Interview, Studentin 4, 2024). Auch Studentin 2 berichtet, dass der Workshop sie dazu angeregt habe, die eigene sowie die „andere“ Person aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Sie erklärt: „*Dass ich doch jetzt mehr Mut habe oder mich aus einer anderen Perspektive auch wahrnehme. Nicht den Mensch an SICH zu sehen, sondern auch neugierig bin, was steckt MEHR hinter diesem Mensch*“ (Interview, Studentin 2, 2024).

Die Aussagen lassen sich als Ausdruck eines beginnenden Reflexionsprozesses über eigene Positionierung und Zugehörigkeit verstehen. Die Studierenden erkennen, dass Wahrnehmung situiert ist, geprägt durch soziale Orte, Privilegien und Normalitätsannahmen, wie es auch in Ansätzen der *Critical Whiteness* (Mamer, 2018; Tißberger, 2020) oder intersektionaler Pädagogik (Riegel, 2018; Kourabas & Mecheril, 2022) thematisiert wird. Dabei zeigt sich, dass Bodymapping

nicht nur kognitive Einsichten ermöglichte, sondern eine verkörperte Form der Selbstreflexion anstieß. Die leibliche Nähe beim gemeinsamen Arbeiten und das Deuten von Körperbildern und Symbolen erzeugten Momente der Irritation und Empathie, in denen Diversität nicht nur gedacht, sondern körperlich erfahren wurde. Zugleich bleibt diese Selbstreflexion ambivalent. Wenn Studentin 4 hervorhebt, dass „diese Menschen mehr angekommen" seien als sie selbst, wird ein fortbestehendes dichotomes Denken sichtbar.

Fähigkeit zum kooperativen Austausch

Als weiteren Aspekt interkultureller Professionalisierung benennt Schondelmayer (2016) die *Fähigkeit zum kooperativen Austausch*. Dieser zeigt sich im Projekt *BOND* sowohl auf der Ebene konkreter Begegnungen als auch in der Reflexion zukünftiger Handlungsmöglichkeiten. In einer Hausarbeit hält Studentin 5 fest:

> *Was ich auf jeden Fall aus diesem Workshop mitnehmen konnte, ist, dass Sprache nicht alles ist. Sie ist kein Hindernis für eine gute Zusammenarbeit, es gibt immer eine Lösung, egal ob Mimik oder Gestik. Für mich war dieser Workshop eine unheimlich großartige Erfahrung. (Hausarbeit, Studentin 5, 2025)*

Hier wird deutlich, dass die Workshopsituation die Studentin dazu herausforderte, kooperativ mit anderen in den Austausch zu treten und kreativ, mit den von ihren wahrgenommenen Sprachbarrieren, umzugehen. Während sich obiges Zitat auf den konkreten Moment im Workshop bezieht, zeigen andere Aussagen, dass die Erfahrung auch zukünftiges pädagogisches Handeln beeinflussen kann. So formuliert Studentin 2 den Vorsatz: „*Dass ich nicht mehr so eine […] Berührungsangst habe, dass ich also mir schon traue, auch auf Menschen zuzugehen, wo ich weiß, sie sprechen vielleicht nicht meine Sprache*" (Interview, Studentin 2, 2024). Auch Studentin 4 beschreibt, dass der Workshop ihre Wahrnehmung nachhaltig verändert habe: „*[Ich habe] gelernt, dass ich da besser hinschaue und besser hinhöre auf jeden Fall und (.) nicht abgeneigt bin, (...) auch einfach mal auf Menschen mit Migrationshintergrund zuzugehen. Ja*" (Interview, Studentin 4, 2024). Diese Aussagen zeigen, dass der Workshop nicht nur punktuelle Kooperationssituationen ermöglichte, sondern auch langfristig die Bereitschaft zur vorurteilskritischen Sensibilisierung öffnete.

Zugleich wird an diesen Beispielen jedoch deutlich, dass Prozesse der Sensibilisierung stets von Ambivalenzen begleitet sind. Die Formulierungen der Studierenden enthalten nach wie vor Elemente von Essentialisierung und Kulturalisierung, etwa wenn Diversität primär über Sprache,

Herkunft oder „Migrationshintergrund" beschrieben wird. Solche Zuschreibungen können auch als Vorstellung klar voneinander getrennter kultureller Gruppen verstanden werden, welche verdecken, dass Vielfalt keine Eigenschaft „der Anderen", sondern ein Strukturmerkmal jeder Gesellschaft ist.

Affektive Dimensionen

Neben den von Schondelmayer (2016) benannten Kriterien, die bereits dargelegt wurden (der vierte Aspekt, die *Sensibilität für differente Deutungsmuster*, zeigte sich in den Selbstreflexionen der Studierenden nicht), lässt sich im Rahmen des Projektseminars zudem eine affektive Dimension pädagogischer Haltung erkennen, die über reine Wissensaneignung und methodische Kompetenz hinausgeht. Studentin 2 beschreibt beispielsweise einen Moment, als eine Teilnehmerin erzählte, dass sie ihre Familie nur unregelmäßig sehen und besuchen könne. Sie berichtet dazu: „*Ja, das war ein sehr emotionaler Moment, auch für mich, da ich auch selber Kinder habe und das sehr gut nachvollziehen kann, wenn man seine Kinder, beziehungsweise Enkelkinder, so lange nicht sieht*" (Interview, Studentin 2, 2024). Diese Aussage zeigt, dass sich im persönlichen Erleben eine Empathie entwickeln konnte, die auf biografischer Verbundenheit basiert. Die Studentin überschreitet in diesem Moment die Trennung zwischen „Ich" und bei „Anderen" und erkennt eine gemeinsame menschliche Erfahrung – in diesem Fall das familiäre Vermissen. Auch Studentin 6 reflektierte den Workshop und erklärt, dass sie von der Offenheit der Teilnehmenden, persönliche Geschichten zu erzählen, beindruckt war:

> *Was mit Unsicherheit begann, entwickelte sich zu einer offenen, fröhlichen Stimmung. Die Kinder tauschten sich aus, arbeiteten konzentriert und erzählten persönliche Geschichten, die mich berührten. […] Diese Offenheit hat mich tief beeindruckt […]. (Hausarbeit, Studentin 6, 2025)*

Solche emotionalen Resonanzräume können als bedeutsame Grundlage für eine reflexive, wertschätzende und beziehungsorientierte pädagogische Haltung gesehen werden. Sie verdeutlichen, dass Diversitätssensibilisierung nicht nur durch kognitive Aneignung, sondern auch durch affektive Involviertheit und emotionale Anschlussfähigkeit gefördert werden kann.

Die Analyse der Lernreflexionen und Leitfadeninterviews macht deutlich, dass Diversitätssensibilisierung im Projektseminar *BOND* kein linearer Lernprozess ist, sondern ein vielschichtiges Zusammenspiel von Begegnung, Irritation und Reflexion. Sie umfasst immer auch den Umgang mit (Un-)Sichtbarkeit; damit,

wer und was wahrgenommen wird, wer unsichtbar bleibt und wie gesellschaftliche Machtverhältnisse diese Wahrnehmung strukturieren. Durch die Arbeit mit Bodymapping konnten die Studierenden diese Wahrnehmungsordnungen des (Un)Sichtbaren hinterfragen und verschieben.

Wie lässt sich das *BOND*-Projekt hinsichtlich einer Diversitätssensibilisierung resümieren?

Das Projektseminar *BOND – Bodymapping für Diversität* zeigt exemplarisch, wie eine migrationsbezogene Diversitätssensibilisierung in Regionen mit einer (scheinbar) unsichtbaren Migrationsgesellschaft pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Durch die Verwendung der Bodymapping-Methode konnten Studierende Theorien und Konzepte der Interkulturellen Pädagogik im Hinblick auf den Themenbereich um Diversität und Zugehörigkeiten nicht nur wissenschaftlich erarbeiten, sondern diese aktiv mit lokalen migrationsbezogenen Lebensrealitäten verknüpfen.

Die abschließende Vernissage stellte dabei nicht nur die öffentliche Präsentation der im Projekt entstandenen Bodymaps dar, sondern bildete selbst einen zentralen Bestandteil des Reflexionsprozesses. In der Ausstellung wurden die individuellen Darstellungen und Geschichten der Teilnehmenden in einen öffentlichen Raum überführt, ein Moment der Sichtbarmachung, der die zuvor thematisierten Unsichtbarkeiten migrantischer Lebensrealitäten konkret erfahrbar machte. Zugleich bot die Vernissage den Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen Positionierungen im Spannungsfeld von Repräsentation und Macht zu reflektieren: Wer spricht über wen? Was bedeutet es, die Körper und Geschichten anderer sichtbar zu machen? Diese Fragen markierten den Übergang von der individuellen Lernerfahrung hin zu einer gesellschaftlich situierten Reflexion über Sichtbarkeit, Teilhabe und Anerkennung. Damit wurde die ästhetische Dimension des Projekts selbst zu einem macht- und erkenntniskritischen Moment. Bodymapping stellte dabei ein methodisches Werkzeug dar, um bislang unsichtbares migrantisches Leben in Chemnitz sichtbar(er) zu machen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Prozesse der Sensibilisierung stets ambivalent verlaufen. In einzelnen Reflexionen und Interviews werden auch essentialisierende und dichotome Zuschreibungen erkennbar, wie bereits erwähnt, wenn Differenz primär über Sprache, Herkunft oder „Migrationshintergrund“ bestimmt wird. Diese Momente verdeutlichen, dass Diversitätssensibilisierung kein linearer Erkenntnisprozess ist, sondern von Irritationen, Spannungen und Aushandlungen begleitet wird. Die Erfahrung solcher

Irritationsmomente kann Lernprozesse anstoßen, weil sie die Grenzen eigener Wahrnehmungsordnungen sichtbar macht. In dieser Ambivalenz liegt aber auch das pädagogische Potenzial des Projekts: Die Methode ermöglichte nicht nur Momente der Selbstreflexion und Entwicklung der Empathiefähigkeit, sondern thematisiert auch deren Grenzen und Brüche.

Bodymapping wurde dabei nicht nur als qualitative Forschungsmethode, sondern auch als ein innovativer Ansatz zur Förderung von Diversitätssensibilität verwendet, wodurch das Projekt zusätzlich zur methodischen Weiterentwicklung des Bodymappings beigetragen hat. Wir sehen in der Methode Möglichkeiten, über rein textbasierte Lernformate hinauszugehen, indem sie kreative, visuelle und partizipative Elemente integriert. Auf diese Weise können Dimensionen von Diversität sichtbar(er) und erfahrbar gemacht werden, die in traditionellen Lernformen schwer(er) artikulierbar sind oder gar unsichtbar bleiben. Die Methode ermöglicht es auch, subjektive Perspektiven in den Mittelpunkt zu rücken und dadurch differenzierte Auseinandersetzungen mit gesellschaftlicher Diversität zu fördern. Die Verbindung von Erfahrung, Analyse und Transfer schafft kreative Räume für forschendes Lernen und ermöglicht die Reflexion der theoretischen Grundlagen sowie Überlegungen weiterer möglicher Anwendungskontexte.

Abschließend ist zu betonen, dass Ausprägungen von Migrationsgesellschaften lokal und regional stark variieren. Die Frage, wie Diversitätssensibilisierung in universitären Kontexten gelingen kann, in denen migrantisches Leben kaum sichtbar ist, betrifft nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern verweist auf eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Eine differenzierte Betrachtung migrationsbezogener Phänomene, die sowohl gesamtdeutsche als auch kontextgebundene und lokale Aspekte berücksichtigt, ist daher unabdingbar. Nur so kann eine Diversitätssensibilisierung gelingen, die lebensweltorientiert an den Erfahrungen und Realitäten der Studierenden ansetzt und so zur Sichtbarmachung migrationsbezogener Diversität beiträgt.

LITERATUR

Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory, 8*(2), 149–168. https://doi.org/10.1177/1464700107078139

Atner, L., Asselmeyer, H. & Oelker, B. (2019). Diversitätssensible Hochschullehre in der Pflegequalifizierung und -forschung. In D. Kergel, & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 393–413). Springer VS.

Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection.* Stanford University Press.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). (2024, Mai 6). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund.* https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/

Brighenti, A. (2007). Visibility: A category for the social sciences. *Current Sociology, 55*(3), 323–342. https://doi.org/10.1177/0011392107076079

Coetzee, B., Roomaney, R., Willis, N. & Kagee, A. (2017). Body Mapping in Research. In P. Liamputtong (Hrsg.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (S. 1–19). Springer References.

Cornwall A. (2002). Body mapping: bridging the gap between biomedical messages, popular knowledge and lived experience. In A. Cornwall & A. Welbourne (Hrsg.), *Realizing rights: transforming approaches to sexual and reproductive well-being* (S. 219–234). Zed Books.

Destatis. (2024). Migration und Integration. Migrationshintergrund.

De Jager, A., Tewson, B., Ludlow, B., & Boydell, K. (2016). Embodied ways of storying the self: A systematic review of body-mapping. *Forum Qualitative Sozialforschun, 17*(2), Art. 22. https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2526

Dirim, İ., Knappik, M., & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Klinkhardt.

Döppers, T. (2024). Unbekannte Nachbarn? Vietnamesische Diaspora in Chemnitz und der Region. In T. Laux & U. Bohmann (Hrsg.), *Kulturhauptstadt Chemnitz 2025. Sozialräumliche Erkundung* (S. 249–267). Transcript Verlag.

Edwards, N., & Di Ruggiero, E. (2011). Exploring which context matters in the study of health inequities and their mitigation. *Scandinavian Journal of Public Health, 39*(6), 43–49.

Foroutan, N. (2015). Die postmigrantische Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. Die postmigrantische Gesellschaft | Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft | bpb.de

Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., & Davy, C. (2012). *Body-map storytelling as research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping.* University of Toronto.

Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies, 21*(1), 82–91.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Waxmann.

Gogolin, I. (2013). Stichwort: Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 339–358). Springer VS.

Glorius, B. (2020). Migrationsgeschichte Ostdeutschlands II. In S. Becker & M. Naumann (Hrsg.), *Regionalentwicklung in Ostdeutschland* (S. 223–234). Springer Verlag.

Kourabas, V., & Mecheril, P. (2022). Über Rassismus sprechen. In M. Stock, Hodaie, N., S. Immerfall & M. Menz (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik* (S. 13–33). Springer VS.

Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Springer VS.

MacGregor, H. N. (2009). Mapping the body: Tracing the personal and the political dimensions of HIV/AIDS in Khayelitsha, South Africa. *Anthropology and Medicine, 16*(1), 85–95.

Marmer, E. (2018). Kritisches Weißsein als Perspektivwechsel und Handlungsaufforderung. In B. Blank, S. Gögercin, K. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 291–302). Springer VS.

Mecheril, P. (2018). Orders of belonging and education: Migration pedagogy as criticism. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Hrsg.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (S. 121–138). Berlin: De Gruyter.

Mecheril, P. (2013). Kompetenzlosigkeitskompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mittag, J. (2008). Die Idee der Kulturhauptstadt Europas. In J. Mittag (Hrsg.), *Die Idee der Kulturhauptstadt Europas: Anfänge, Ausgestaltung und Auswirkungen europäischer Kulturpolitik* (S. 55–96). Klartext Verlag.

Naidoo, S., Duby, Z., Hartmann, M., Musara, P., Etima, J., Woeber, K., Mensch, B. S., van der Straten, A., & Montgomery, E. T. (2020). Application of a body map tool... *Field Methods, 33*(2), 143–158. https://doi.org/10.1177/1525822X20978312

Nguyen, H. (2023). *Das Ende der Unsichtbarkeit: Warum wir über anti-asiatischen Rassismus sprechen müssen.* Ullstein.

Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt* (4. Aufl.). Springer VS.

Riegel, C. (2018). Intersektionalität. In B. Blank, S. Gögercin, K. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–232). Springer Fachmedien.

Sassatelli, M. (2008). European Cultural Space in the European Cities of Culture. *European Societies, 10*(2), 225–245. https://doi.org/10.1080/14616690701835311

Schneider, H. (2024). Migration in Chemnitz. In T. Laux & U. Bohmann (Hrsg.), *Kulturhauptstadt Chemnitz 2025. Sozialräumliche Erkundung* (S. 229–247). Transcript Verlag.

Schondelmayer, A. (2016). „Aber bei uns gibt es keine Ausländer"... In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 261–278). VS Verlag. für Sozialwissenschaften

Solomon, J. (2002). *„Living with X": A body mapping journey in time of HIV and AIDS. Facilitator's Guide.* REPSSI.

Stadt Chemnitz (2025). *Der Kulturhauptstadt-Prozess.* https://chemnitz2025.de/informieren/ueber-uns/der-prozess/

Stobbe, M. (2021). Critical Cisness. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen* (S. 17–48). Springer Verlag.

Tißberger, M. (2020). Soziale Arbeit als weißer* Raum. *Soz. Passagen, 12*, 95–114. https://doi.org/10.1007/s12592-020-00342-5

Witten, U. (2022). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt... In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft* (S. 245–258). Klinkhardt.

Wizorek, A. (2022). Vom Gender-Kampfplatz zum Sprachspielraum. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 7*(5), 04–05.

Wohlfarth, C. & Wittlif, A. (2024). *Integration in Sachsen. Sonderauswertung des SVR- Integrationsbarometers 2022.* Expertise im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, Wissenschaftlicher Stab des SVR, Berlin.

[1] Zu berücksichtigen ist, dass nach der Definition des Statistischen Bundesamtes Personen als mit Migrationshintergrund gelten, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden (Destatis, 2024). Der Begriff der ausländischen Staatsangehörigkeit bezieht sich dagegen ausschließlich auf Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Beide Kategorien erfassen jedoch weder Menschen, die in einem weiteren Sinne internationale Bezüge aufweisen, noch solche, die gesellschaftlich als migrantisch wahrgenommen werden, ohne statistisch einen Migrationshintergrund oder eine ausländische Staatsangehörigkeit zu besitzen.

[2] Interessanterweise trägt auch das Kulturhauptstadtprogramm zur Sichtbarmachung bisher marginalisierter Perspektiven bei. Unter dem Motto *C the unseen* verfolgt das Programm laut offizieller Website das Ziel, „das Überraschende, das Neue – wie es nie zuvor sichtbar wurde" (Stadt Chemnitz, 2025) erkennbar zu machen. Dabei sollen sowohl die ‚Ungesehenen der stillen Mitte' als auch gesellschaftlich Ausgegrenzte in den Fokus gerückt werden. In dieses Leitmotiv fügt sich das Projektseminar BOND – Bodymapping für Diversität ein, das im Rahmen des Kulturhauptstadtjahres 2025 in Chemnitz stattfand und durch den universitären TUCulture-Fonds gefördert wurde. Es knüpft somit an das übergeordnete Ziel des Kulturhauptstadtprogramms an, kulturelle Vielfalt innerhalb der Europäischen Union stärker sichtbar zu machen (Mittag, 2008, S. 65; Sassatelli, 2008, S. 235).

[3] Linguizismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Sprache oder sprachlichen Merkmale. Dabei wird Sprache – z. B. ein Akzent, Dialekt, eine bestimmte Sprachvarietät oder unvollständige Sprachkompetenz – als Kriterium genutzt, um Menschen abzuwerten, auszugrenzen oder ihnen bestimmte Fähigkeiten abzusprechen (Dirim et al., 2018).

[4] Obwohl die Bodymapping-Methode in Disziplinen wie der Psychologie, der Gesundheitsforschung und der partizipativen Sozialforschung bereits etabliert ist (de Jager et al., 2016; MacGregor, 2009; Naidoo et al., 2020), steht ihre Rezeption und Anwendung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und pädagogischen Praxis bislang noch am Anfang. Die vorhandene Literatur konzentriert sich zudem überwiegend auf die Erfahrungen und Erkenntnisse derjenigen Personen, die die Bodymaps selbst anfertigen, während die Perspektive der anleitenden oder begleitenden Akteur*innen bislang kaum untersucht wurde. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Fokus erweitert, indem die Erfahrungen der Studierenden, die Bodymapping-Workshops konzipierten und durchführten, im Zentrum der Analyse stehen.

Open Access © 2026 Autor*innen. Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ZU DEN AUTOR*INNEN

Marielena Groos ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Rassismusforschung an der Universität Osnabrück. Zuvor war Marielena an der Technischen Universität Chemnitz in der Interkulturellen Pädagogik tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der diversitätssensibilisierenden Pädagogik, Rassismusforschung, pädagogische Zeitlichkeiten sowie ethnographischer und partizipativen Forschungsansätzen.

Floreal Raul Keller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Integration durch Bildung für immigrierte und geflüchtete Jugendliche in den Hilfen zur Erziehung (ImmEr)“ am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Chemnitz. Seine Forschungstätigkeit fokussiert den Zusammenhang von Migration, Religion und Jugend, wobei diese Schwerpunktsetzung durch seine wissenschaftlichen Stationen in den Bereichen Religionswissenschaft, Religionspädagogik und interkulturelle Pädagogik geprägt ist.

An dem Beitrag haben folgende Redaktionsmitglieder mitgearbeitet: **Nils Haacke** und **Cathrin Mund**.