



**Bildung** und Sport

Symposium 2013

»Vielfalt leben – Zukunft gestalten«

Interkulturalität, Diversität, Antidiskriminierung

**Dokumentation**



**Symposium 2013: »Vielfalt erleben – Zukunft gestalten«**  
Vorträge, Diskussionen, 22 Workshops und kreative Beiträge.  
**26. und 27. Februar 2013** im **Alten Rathaus**, Marienplatz 15,  
und im **Pädagogischen Institut**, Herrnstr. 19



Herausgegeben von:  
Landeshauptstadt München,  
Referat für Bildung und Sport, Pädagogisches Institut,  
Herrnstraße 19, 80539 München,  
[www.pi-muenchen.de](http://www.pi-muenchen.de)

Gesamtredaktion: Imke Scheurich

Redaktionelle Mitarbeit: Michael Schneider-Koenig, Peter Schrickler,  
Coretta Medow, Mira Walter

Veranstaltungskonzeption und Organisationsleitung Symposium 2013:  
PI-Fachbereich 4 Politische Bildung

Gestaltung: Egerer Designteam, München

München im November 2013

[www.pi-muenchen.de](http://www.pi-muenchen.de)

**Online-Dokumentation zum Symposium 2013 abrufbar unter:**  
<http://www.pi-muenchen.de/?id=symposium>

Dokumentation Symposium 2013

# Inhaltsverzeichnis



# Inhaltsverzeichnis

## Grußworte

Grußwort der Leitung des Pädagogischen Instituts, Dr. Heinz Lehmeier.....	6
Grußwort Bürgermeisterin Christine Strobl.....	8

## Vorträge Tag 1

Dr. Mark Terkessidis: Das Programm Interkultur und die Aufgabe der Bildung .....	12
Prof. Dr. Mechtild Gomolla: Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Differenz, Antidiskriminierung und Inklusion als Entwicklungsauftrag .....	22

<b>Diskussion Tag 1</b> .....	33
-------------------------------	----

## Workshops Tag 1

Workshop 1 – Tag 1: Einführung in Anti-Bias (Bettina Schmidt) .....	35
Workshop 2 – Tag 1: Einführung in Anti-Bias (Nele Kontzi).....	37
Workshop 3 – Tag 1: Interkulturelle Verständigung (Dr. Sabine Handschuck) .....	41
Workshop 4 – Tag 1: Konfliktvermittlung in interkulturellen Kontexten (Bettina Gütschow, Ina Benigna Hellert) .....	45
Workshop 5 – Tag 1: Alltagsrassismus und Kritisches Weißsein (Austen P. Brandt) .....	48
Workshop 6 – Tag 1: Struktureller Rassismus in Alltag und Schule (Karim Fereidooni) .....	51
Workshop 7 – Tag 1: Auswirkungen rassistischer Diskriminierung auf Kinder und Jugendliche – Implikationen für die berufliche Praxis (Astride Velho) .....	55
Workshop 8 – Tag 1: Migration, Transkulturalität, Identitätsfindung (Sevgi Meddur-Gleissner) .....	58
Workshop 9 – Tag 1: Intersektionale Perspektiven für die pädagogische Arbeit (Olaf Stuve) .....	66
Workshop 10 – Tag 1: Interkulturalität und Gender in der Schule am Beispiel des PI-Leitprojekts MINTivation-Motivation (Dr. Wiebke Waburg, Dr. Verena Schurt, Verena Boppel) .....	71
Workshop 11 – Tag 1: Eine Schule der Vielfalt – was kann die Schulleitung dafür tun? (Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo) .....	74

## Workshops Tag 2

Workshop 1 – Tag 2: (Mit-)Geteilte Erfahrungen – der Zugang zur Bildungssprache (Dr. Anna Winner) .....	79
Workshop 2 – Tag 2: Sprachliche Vielfalt in der Schule – eine Chance (Gülşah Mavruk) .....	83
Workshop 3 – Tag 2: Vorurteilsbewusste Kooperation mit Eltern (Dr. Gabriele Reisenwedel) .....	86
Workshop 4 – Tag 2: Wege zur Kooperation von Schule und Eltern: Projekte, Vernetzung und Multiplikatoren (Dr. Alexei Medvedev) .....	88
Workshop 5 – Tag 2: Vielfalt im Unterricht (Dr. Tanja Erban, Cornelia Müller) .....	91
Workshop 6 – Tag 2: Das Projekt »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« (Zehranur Aksu; Michael Weis) .....	95
Workshop 7 – Tag 2: Gemeinsam unschlagbar vielfältig! Diversity Education – Projektarbeit in der Praxis (Sarah Bergh, Sara Mack) .....	97
Workshop 8 – Tag 2: A.R.T.: Trainingselemente gegen Ausgrenzung und Rassismus für Schule und Freizeit (Maria Graf, Mathias Heigl) .....	100
Workshop 9 – Tag 2: Internationaler Schüleraustausch: Nächstes Jahr Türkei? (Silvia Lučić) .....	102
Workshop 10 – Tag 2: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas (Mahdokht Ansari) .....	104
Workshop 11 – Tag 2: VielfaltsPerspektiven der Schulentwicklung (Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo) .....	107

## Kreativbeitrag

Vielfalt und Inklusion auch auf der Theaterbühne .....	112
--	-----

## Vortrag Tag 2

Prof. Dr. Paul Mecheril: Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven .....	115
---	-----

## Podiumsdiskussion Tag 2

Podiumsdiskussion zum Vortrag von Prof. Dr. Mecheril am 27.02.13 .....	126
--	-----

<b>Filmpremiere</b> .....	134
---------------------------	-----

Dokumentation Symposium 2013

# Grußworte





Dokumentation Symposium 2013

## **Grußworte**

Dr. Heinz Lehmeier  
Bürgermeisterin Christine Strobl



Symposium  
2013

### **Begrüßung durch Herrn Dr. Heinz Lehmeier, Leiter des Pädagogischen Instituts**

*Ich begrüße besonders  
Frau Bürgermeisterin Christine Strobl*

*Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, das Symposium mit Ihrem Grußwort zu eröffnen.*

*Ich begrüße  
Die Stadträtinnen und Stadträte:  
- Herrn Reinhold Babor  
- Frau Beatrix Burkhardt  
- Frau Gülseren Demirel  
- Frau Jutta Koller  
- Herrn Dr. Florian Roth  
- Herrn Mario Schmidbauer  
- Frau Christa Stock  
- Frau Birgit Volk*

*Ich begrüße  
Herrn Stadtschulrat Rainer Schweppe  
Die Vorsitzende des Ausländerbeirats, Frau Nükhet Kivran  
Die Leiterin der Gleichstellungsstelle, Frau Michaela Pichlbauer*

*Mein Gruß geht an  
die Vertreterinnen und Vertreter staatlicher Stellen:  
der Staatskanzlei, der Regierung von Oberbayern, der MB-Dienststellen, des staatlichen Schulamts,  
des ISB*

*Wir freuen uns, dass  
zahlreiche Universitäten und Institute, namentlich das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg, heute  
hier vertreten sind.*

*Ihnen allen ein herzliches Willkommen!*

**»Vielfalt leben – Zukunft gestalten«** lautet der Titel unseres Symposiums.

Wir legen dabei den Fokus auf die Themen Interkulturalität, Migration und Antirassismus. Gleichzeitig behalten wir andere Kategorien von Vielfalt mit im Blick, wie z. B. Gender und Sozialstatus.

Das Symposium will dadurch einen Beitrag zur Förderung inklusiver Pädagogik leisten.

In den Vorträgen und Workshops geht es um intensive fachliche Auseinandersetzung. Dabei unterstützen uns heute und morgen renommierte Fachleute aus dem gesamten Bundesgebiet.

Der Markt der Möglichkeiten lädt Sie ein, sich auszutauschen und Kontakte zu knüpfen. Unter dem Motto »Wir sind München« werden Sie junge Münchnerinnen und Münchner dazu herausfordern, die Perspektive derjenigen einzunehmen, um die es eigentlich geht: die Kinder und Jugendlichen in dieser Stadt.

Frau Özlem Sarıkaya vom BR wird uns als Moderatorin durch die beiden Tage führen.

Inklusive Pädagogik beginnt mit einer Haltung, die die Einzigartigkeit eines jeden Menschen achtet. Einer Haltung, die die Entfaltung dieser Einzigartigkeit fördert – und zwar um ihrer selbst willen, und nicht in erster Linie um Potenzial zu schöpfen für den Verwertungsbedarf des Marktes.

Diese Haltung schließt notwendig mit ein, sich mit eigenen Grenzen und Vorurteilen auseinander zu setzen, denen wir im Spiegel des Anderen begegnen. Lernen am Unterschied als prinzipiell positiven Auftrag anzunehmen, ist dabei die pädagogische Herausforderung, vor die wir gestellt sind.

In diesem Sinne möchten wir Sie ermutigen, an Ihrer Bildungseinrichtung Vielfalt zu leben und dadurch Zukunft zu gestalten.

Ich wünsche Ihnen und uns ein fachlich anregendes, lebendiges und heiteres Symposium.



Symposium  
2013

## Grußwort Bürgermeisterin Christine Strobl

Symposium »Vielfalt leben, Zukunft gestalten: Interkulturalität – Diversität – Antidiskriminierung«  
Altes Rathaus  
Dienstag, 26. Februar 2013

Es gilt das gesprochene Wort

*Sehr geehrte Damen und Herren,*

*mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen in München im Alter bis 18 Jahren hat inzwischen einen sogenannten »Migrationshintergrund«. <sup>[1]</sup>  
So ist sprachliche und kulturelle Vielfalt für Kinder und Jugendliche in München längst Normalität.*

*Gleichzeitig machen sowohl Bildungs- und Integrationsberichte wie internationale Vergleichsstudien deutlich, dass die Chancen von Kindern unterschiedlicher Herkunft bzw. zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und auch in München nach wie vor sehr ungleich verteilt sind. Ich möchte Ihnen das an einem Beispiel aus dem Münchner Bildungsbericht bzw. dem Interkulturellen Integrationsbericht 2010 <sup>[2]</sup> verdeutlichen: So werden bei der Einschulung ausländische Kinder wesentlich häufiger zurückgestellt. Kinder mit Migrationshintergrund bekommen viel seltener eine Gymnasialempfehlung und selbst von denen, die eine Gymnasialempfehlung bekommen, schaffen es dann nicht einmal die Hälfte bis zum Abitur, wogegen es aber 2/3 der deutschen schaffen. Hinzu kommt leider noch, dass ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig ohne Schulabschluss bleiben.*

*Zwar sind in den vergangenen Jahren gewisse positive Veränderungen zu verzeichnen, aber die gravierenden Disparitäten geben bundesweit weiterhin Anlass zu großer Sorge.*

*Die im Dezember veröffentlichten Studien zu TimSS und IGLU zeigen zudem, dass Deutschland weiter hinter dem internationalen Durchschnitt zurückbleibt, was die Chancengerechtigkeit für Migrantinnen/Migranten betrifft.*

*Umso erfreulicher ist der überaus große Zuspruch, den dieses Symposium schon im Vorfeld gefunden hat: bereits einige Wochen vor Weihnachten waren alle 400 Workshop-Plätze restlos ausgebucht. Dabei kommen einige von Ihnen bis aus Hamburg, Bremen, Hannover, aus dem Schwarzwald und aus Wiesbaden. Sie alle möchte ich im Namen der Landeshauptstadt München herzlich willkommen heißen!*

*Diese Veranstaltung zum Thema Interkulturalität und Diversität steht ganz im Zeichen zentraler Grundsätze der Landeshauptstadt München – und das nicht nur im Bereich Bildung <sup>[3]</sup>*

*Es geht darum, durch »interkulturelle Öffnung der Bildungseinrichtungen« dazu beizutragen, dass alle Münchnerinnen und Münchner ihr Recht auf Partizipation verwirklichen können und in der Stadt ein Klima zu schaffen, das »kulturelle und sprachliche Vielfalt wertschätzt«. Dabei sehen wir »Diversität, Interkulturalität und Sprachenvielfalt als Chance«, und wollen Vielfalt »auf allen Ebenen« fördern und wertschätzen. Es geht auch darum, die Fähigkeiten aller in München lebenden Menschen zu stärken - unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, Sprache, Behinderung, Krankheit, Alter und sexueller Identität. <sup>[4]</sup>*

Symposium  
2013



*Das Symposium richtet zwar seinen Fokus auf das Themenfeld Interkulturalität, Migration und Antirassismus, behält dabei aber andere Aspekte von Vielfalt und Diskriminierung stets mit im Blick. Es steht für eine umfassende Diversitäts- und Inklusionsorientierung.*

*Die Landeshauptstadt München setzt sich seit langem in vielfältiger Weise dafür ein, ein tolerantes Klima in der Stadt zu fördern, ein Klima, das interkulturelle Verständigung voran bringt und allen Formen von Diskriminierung entgegenwirkt.<sup>15)</sup>*

*So steht zum Beispiel die Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA den Münchnerinnen und Münchnern, die wegen ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Sprache oder ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert werden, als Anlauf- und Beratungsstelle offen.*

*Die Gleichstellungsstelle für Frauen, der Behindertenbeauftragte und Behindertenbeirat, die Kinderbeauftragte und die Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen setzen sich für Menschen ein, die anderweitig von Diskriminierung betroffen sind.*

*Die städtischen Strategien des Gender Mainstreaming, der interkulturellen Orientierung und Öffnung sowie der Inklusion fördern Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe in der Stadtgesellschaft und in der Stadtverwaltung. Die Referate der Stadt sind dabei, ihre Zuständigkeitsbereiche interkulturell zu öffnen und werden hier vom Sozialreferat / Stelle für interkulturelle Arbeit beraten und unterstützt.*

*Der Förderpreis »Münchner Lichtblicke«, vergeben von der LH München, dem Ausländerbeirat und dem Verein Lichterkette e. V., zeichnet Personen und Gruppen aus, die sich für ein friedliches Miteinander, für Respekt, Toleranz und kulturelle Vielfalt einsetzen. 2010 wurde zudem die »Fachstelle gegen Rechtsextremismus« eingerichtet.*

*Die Landeshauptstadt München ist aber nicht nur im gesellschaftspolitischen Bereich sondern auch im Bildungsbereich eine Vorreiterin in Sachen Interkulturalität, Diversität und Antidiskriminierung.*

*So gibt es im Vorschulbereich die Fachberatungen für Interkulturelle Pädagogik und Eltern erfahren im Rahmen von »Integration macht Schule« oder den »Bildungslokalen« vor Ort Unterstützung. Durch die Münchner Förderformel, die bedarfsorientierte Budgetierung und Sprachförderprogramme für Schulen, ist eine zielgerichtete Förderung möglich.*

*Das Pädagogische Institut schenkt dem Themenfeld Interkulturalität, Diversität und Antidiskriminierung ganz besondere Aufmerksamkeit: Es bietet vielfältige Angebote zur Fort- und Weiterbildung des Personals an Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie Unterstützung von Projekten mit Schülerinnen und Schülern im Bereich Interkulturalität, Migration, EineWelt, Antirassismus, Gleichstellung, interkulturelle Austausch- und Begegnungsprogramme sowie Workshops, Materialien und Medien.*

*Zusätzlich bietet das Pädagogische Institut auch die sogenannte »Schulberatung International« – also Beratung in einer großen Vielzahl von Sprachen an und koordiniert das bundesweite Projekt »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« in der Region Oberbayern.*

*Die Zusatzqualifikation »Schule der Vielfalt« des Pädagogischen Instituts wird im März anlaufen und ist – auch Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung – in Schulentwicklungskonzepte mehrerer Münchner Schulen eingebunden. Das Symposium ist in seiner inhaltlichen Konzeption eng an diese Qualifikation angelehnt.*

*Vor allem aber sollen Sie, die an den Schulen und Kindertageseinrichtungen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen, erwähnt werden. Sie setzen sich täglich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche ihre Chancen bestmöglich entfalten können. Viele überaus engagierte Menschen sind heute hierher gekommen. Herzlichen Dank für Ihr Engagement!*

Symposium  
2013

*Meine Damen und Herren,*

*der große Zuspruch, den das Symposium findet, ist ein hoffnungsvolles Zeichen, dass dieses Thema auf wachsendes Interesse stößt, dass immer mehr Schulen und Kindertageseinrichtungen sich gemeinsam dazu aufmachen wollen, sprachliche und kulturelle Vielfalt noch bewusster und professioneller leben und gestalten zu können.*

*Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hängen auch von deren Selbstkonzepten ab, dies zeigten zuletzt die im Bereich Gender erhobenen TIMSS- und IGLU-Ergebnisse, was uns darin bestärken sollte, die Selbstkonzepte und das Selbstwertgefühl junger Menschen dahingehend zu stärken, dass sie das tun können, wozu sie fähig sind.*

*Einrichtungen, die für Vielfalt offen sind, seien es Schulen oder Kitas, setzen sich dafür ein, ihre Praxis so zu gestalten, dass alle Kinder und Jugendlichen sich willkommen und angesprochen, »gemeint« und bestärkt fühlen. Dazu kommt die besondere Wertschätzung gegenüber den Eltern und Familien, deren unterschiedlichen Sprachen und Lebenswelten.*

*Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit gelten an einer solchen Einrichtung nicht als Makel, sondern als Reichtum – eine Chance, die allen Beteiligten neue wertvolle Perspektiven eröffnet.*

*Dieses Symposium kann ein guter Einstieg sein, neue Erkenntnisse zu gewinnen, sich durch neue Ideen anregen zu lassen und sich auszutauschen.*

*In diesem Sinne wünsche ich Ihnen hierzu im Namen der Landeshauptstadt München zwei gelungene Veranstaltungstage und viel Unterstützung für Ihre tägliche Praxis.*



- [1] Wobei sich viele Jugendliche ungern mit dem Label »Migrationshintergrund« identifizieren, da es in manchen Kontexten auch stigmatisierend wirkt.
- [2] LH München, Interkultureller Integrationsbericht 2010, S. 111 und S.157f.
- [3] Soweit nicht anders vermerkt laut Leitlinie Bildung.
- [4] Siehe Interkulturelles Integrationskonzept der LHM, Sozialreferat 2008.
- [5] Landeshauptstadt München, Interkultureller Integrationsbericht 2010, S. 159 ff.

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Vorträge Tag 1





Dokumentation Symposium 2013

## Vortrag

### »Das Programm Interkultur und die Aufgabe der Bildung«

Dr. Mark Terkessidis



Symposium  
2013

Schönen guten Morgen, vielen Dank für die Einladung, für die Einleitung und für die Gelegenheit, hier in München sprechen zu können. Ich habe jetzt 40 Minuten Zeit, um die Probleme der Welt zu lösen. Erwarten Sie also nicht zu viel von diesem Vortrag.

Wir befinden uns am Anfang eines längeren Prozesses in der Bundesrepublik. Wir bemühen uns langsam – viel zu langsam – darum, uns einzustellen auf Vielfalt. Vielfalt scheint etwas zu sein, das wir gerade erst entdeckt haben. Vor allem im Bildungsbereich. Allerdings hat es zwischen 1954 und 1999 in der Bundesrepublik Deutschland 54 Millionen Zu- und Wegzüge gegeben. 54 Millionen Zu- und Wegzüge über die Landesgrenzen hinaus. Das heißt, wir leben in einem Land mit einer sehr bewegten Geschichte in Sachen Migration. Natürlich ist es jetzt in den Vordergrund gerückt: seit einiger Zeit erhebt das statistische Bundesamt das Kriterium »Migrationshintergrund« und dadurch hat sich ein neuer Blick auf Bevölkerung ergeben. Erst 1998 hat die Bundesrepublik zum ersten Mal anerkannt, in Deutschland habe ein unumkehrbarer Prozess der Zuwanderung stattgefunden. Das war ein erheblicher Schritt. Vor 1998 war es so, dass man in der Bundesrepublik davon ausgegangen ist, die Ausländer würden irgendwann mal wieder »nach Hause« gehen. Das war zwar immer schon eine Fiktion, aber eine sehr wirksame politische Fiktion. Man musste so nämlich kein einziges Problem lösen, sondern konnte sich bequem mit einem Provisorium einrichten. Erst nach 1998 wurde deutlich, dass es eine Bevölkerung auf dem Territorium der Bundesrepublik Deutschland gibt – und mit dieser Bevölkerung muss man arbeiten, ob man möchte oder nicht. Und diese Bevölkerung durchziehen vielfältige Linien, und man muss eine Politik machen, die Vielfalt gestaltet. Und damit ist zum ersten Mal die Möglichkeit gegeben, eine Politik in Bezug auf das Einwanderungsland zu machen, weil man nicht mehr davon ausgeht, dass sich das Problem durch Rückwanderung von alleine erledigt. Allerdings haben wir noch einen weiten Weg zurückzulegen als relativ junges Einwanderungsland.

Ich möchte Ihnen noch eine kleine Anekdote erzählen, mit der ich Vorträge für gewöhnlich einleite, weil die noch einmal zeigt, worum es auch gerade in Bezug auf Bildung geht. Ich habe mir kürzlich ein kleines Büchlein gekauft mit dem Titel »Migrantenliteratur« – und da lächelt schon jemand. Ich habe mir natürlich dieses Buch gekauft, um mich über dieses Buch aufzuregen. Allein schon der Titel signalisierte das. Aber dass ich mich so über dieses Buch aufregen musste, wusste ich nicht. Das ist ein Buch, das 2007 erschienen ist im altherwürdigen Reclam Verlag. Das Buch ist für den Unterricht gedacht und stellt Texte aus vier bis fünf Jahrzehnten Literaturproduktion von Schriftstellern mit Migrationshintergrund zusammen. Die Auswahl der Texte ist gelungen, aber wenn man sich einmal anschaut, wie diese Texte zusam-

Referent:

**Dr. Mark Terkessidis**, Dipl. Psych., Dr. der Pädagogik, Journalist,  
Autor und Migrationsforscher, Köln und Berlin

mengestellt sind, da fällt einem auf, dass der Schriftsteller mit Migrationshintergrund offenbar unglaubliche Probleme hat – hauptsächlich mit Verlust. Er hat Heimatverlust, Identitätsverlust und Sprachverlust; und so sind diese Texte tatsächlich auch rubriziert – unter Rubriken wie »Deutsch sprechen« etc. Und dann gibt es einen Anhang zu diesem Buch, der heißt »Zahlen, Fakten, Hintergründe«. Da schreiben dann verschiedene Wissenschaftler ohne Migrationshintergrund über die genannten Probleme der Schriftsteller mit Migrationshintergrund mit Heimatverlust, Identitätsverlust, Sprachverlust und so weiter. In diesem Anhang gibt es auch einen Text von Christian Pfeiffer, den kennen Sie vielleicht, der ist Leiter der kriminologischen Forschungsstelle Niedersachsen. Und das ist ein Text über Migration und Kriminalität. Nun wussten wir nicht, dass Schriftsteller im allgemeinen besonders kriminalitätsbelastet sind oder solche mit Migrationshintergrund im besonderen. Aber Sie sehen die Logik. Texte von Schriftstellern mit Migrationshintergrund sind kein Fall für die Literaturwissenschaft, sondern für die Soziologie. Und warum sollen wir dann nicht über Kriminalität reden, also über ein Thema, über das wir ja gern reden, wenn es um das Thema Migration geht.

Zweifellos haben sich die Herausgeber bei diesem Büchlein etwas gedacht. Sie haben festgestellt: in der Bundesrepublik Deutschland haben ein Drittel der Schüler unterdessen den sogenannten Migrationshintergrund. Tatsächlich sind die Zahlen ja noch viel dramatischer. In München haben 50% der Bis-Achtzehnjährigen einen Migrationshintergrund, bei den Unter-Sechsjährigen in den großen deutschen Städten sind die Kinder mit Migrationshintergrund in der Mehrheit. In Frankfurt sind es 67,5%. In Nürnberg schwanken die Zahlen zwischen 60 und 66%, aber das ist ein dramatischer demografischer Wandel, wenn zwei Drittel der Kinder unter sechs Jahren mindestens ein Elternteil haben, das selbst in die Bundesrepublik eingewandert ist. Das ist den Herausgebern auch aufgefallen. Allerdings betonen sie, dieses Büchlein richte sich gar nicht an die Kinder mit Migrationshintergrund, sondern an die Kinder ohne Migrationshintergrund, damit die was lernen über die »Kultur der Ausländer« und dadurch interkulturelle Kompetenz erwerben. Offensichtlich können sie sich gar nicht vorstellen, wie Kinder mit Migrationshintergrund dieses Buch lesen und wie die sich zu einem Text etwa eines Schriftstellers mit türkischem Hintergrund verhalten.

Das wäre schon Grund genug sich zu ärgern, aber es gibt noch ein i-Tüpfelchen hinsichtlich der Analyse dieses Buches. In diesem Buch befindet sich auch ein Text von Herta Müller. Sie wissen: Herta Müller, deutschstämmige Aussiedlerin aus Rumänien, hat 2009 den Nobelpreis für Literatur bekommen. Da stehen wir doch vor einem richtigen Problem. Wenn die Selbstwahrnehmung in der Bundesrepublik Deutschland und die Fremdwahrnehmung so weit auseinander klaffen, dass hierzulande in 2007 die Nobelpreisträgerin von 2009 in ein Ghetto namens »Migrantenliteratur« eingesperrt worden ist, da stimmt irgend etwas gar nicht mehr. Wenn man das als Indikator betrachtet für die Verschleuderung von Potential in dieser Gesellschaft, dann kann einem ganz mulmig werden. Herta Müller selbst hat mal einen ganz interessanten Text darüber geschrieben, wie sie als Schriftstellerin mit Migrationshintergrund in Deutschland gesehen wird. Sie hat ein paradoxes Feld aufgezeigt, in dem sie beschreibt, dass man in Deutschland auf der einen Seite ständig aus der Normalität herausgerissen wird und auf der anderen Seite diese Normalität ununterbrochen von einem eingefordert wird. Auf der einen Seite ist es so, dass sie – mit Migrationshintergrund – ständig gefragt wird »Woher kommst du?« und darauf natürlich als Antwort der Name eines anderen Landes erwartet wird. Und das hat sie, wie viele andere Leute mit Migrationshintergrund, als ein Bestreiten der Zugehörigkeit wahrgenommen, also: aus der Normalität herausgerissen. Gleichzeitig, meinte sie, werde diese Normalität aber eingefordert in Bezug auf ihre Literatur. In den Feuilletons hätte es oft geheißen: Herta Müller, tolle Schriftstellerin, aber sie soll doch mal aufhören, über Rumänien zu schreiben, sondern sich endlich mit Deutschland befassen: uns den großen Wiedervereinigungsroman liefern oder den großen Hauptstadtroman. Das sind vollkommen paradoxe Verhaltenszumutungen, mit denen man konfrontiert ist, wenn man in der Bundesrepublik Migrationshintergrund hat.

Was sagt das jetzt über das Denken in Deutschland? Auf der einen Seite wird weiterhin von einer antiquierten Kulturidee ausgegangen. Das ist auch entscheidend für Bildung, die Kulturidee, die sich auf den nationalen Container bezieht. So als wäre Kultur etwas, das an der Grenze Halt macht. Dabei – und

Symposium  
2013

das zeigt das Beispiel Herta Müller – ist jede kulturelle Äußerung ein Knoten in einem Netzwerk von transnationalen Verbindungen. Das ist letztlich schon immer so gewesen, rückt aber in den Zeiten der Globalisierung stärker ins Bewusstsein. Das bedeutet, dass das Rumänien in den Romanen von Herta Müller im Grunde ein Bestandteil von ›deutscher Kultur‹ ist. Wir sind heute unwiederbringlich transnational. Leute leben heutzutage an mehreren Orten zugleich, Leute geben ihre Beziehungen zu ihrer Herkunft nicht auf und wir leben heute alle in einem sehr komplizierten Geflecht von grenzüberschreitenden Verbindungslinien.

Das andere ist – und auch das ist nicht ganz unentscheidend –, dass wir mit einer Idee von ›Deutschsein‹ durch die Gegend laufen, die unterdessen überhaupt nicht mehr funktioniert. Es gibt eine schöne Untersuchung von Jens Schneider aus dem Jahre 2000, die ich immer wieder zitiere. Jens Schneider hat eine eigen-ethnologische Untersuchung über ›Deutschsein‹ gemacht, in der er die ›Eliten‹ in der Bundesrepublik – Politiker, Journalisten etc. – dazu befragt hat, was sie zu Deutschsein denken. Er hat festgestellt: Deutschsein ist eigentlich eine sehr oberflächliche Kategorie. Einerseits wird Deutschsein in Verbindung gebracht mit sogenannten Sekundärtugenden, also Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe usw. Wenn Sie in den letzten Jahren mal mit der Deutschen Bahn gefahren sind, dann wissen Sie, dass diese Tugenden offenbar nur noch mäßig zutreffen. Auf der anderen Seite wird Deutschsein mit so einer romantischen Idee von Tiefe assoziiert. Also der Deutsche ist tief, im Vergleich zum oberflächlichen US-Amerikaner oder zum oberflächlichen ›Südländer‹. Trotz dieses bescheidenen Inhalts wird Deutschsein dennoch als sehr harte Kategorie empfunden: Deutsch ist man oder ist man nicht, man saugt es mit der Muttermilch auf oder durch Erziehung. Schließlich hat Jens Schneider etwas sehr interessantes getan. Er hat die Leute gefragt: »Das versteht ihr nun unter Deutschsein, aber: seid ihr auch so?« Und dann haben alle gesagt: »nee, das ist Deutschsein, aber ich bin gar nicht so«. Deutschsein ist Pünktlichkeit usw., aber ich komme oft zu spät. Oder: Deutschsein ist tief, aber ich hänge an Weihnachten lieber überdimensionierte, bunt leuchtende Weihnachtsmänner an den Balkon, weil ich es lieber amerikanisch habe.

Das heißt, wir befinden uns – und das gilt nicht nur für Deutschland, sondern für alle europäischen Nationen – dieser Tage in einem Spannungsfeld, in dem die nationalen Klischees intakt scheinen, aber gleichzeitig mit den zunehmend globalisierten Alltagserfahrungen der Leute nichts mehr zu tun haben. Und das betrifft nicht nur die Personen mit Migrationshintergrund, sondern auch die deutscher Herkunft. Da stimmt etwas nicht mehr an den Definitionen des Nationalen, während sich aber alle Institutionen weiter auf den nationalen Rahmen beziehen. Und da brauchen wir größere Anpassungsleistungen, um das neu zu justieren. Wir sollten uns auf den Weg machen, diesem Deutschsein eine realistische, neue Füllung zu geben. Eine inklusive, eine bürgerschaftliche Füllung – ein Verständnis, in dem die Leute ihre Erfahrungen unterbringen können.

Ich habe bereits geschildert, dass sich die Situation der Bundesrepublik seit 1998 dramatisch verändert hat. Der Begriff, mit dem man versucht, dieser Veränderung beizukommen, ist der Begriff der ›Integration‹. Ich stehe dem Begriff sehr kritisch gegenüber. Zwar hat es eine Veränderung gegeben in der Idee der Integration nach 2000, aber es gibt auch eine Kontinuität mit den 70er Jahren. Und diese Kontinuität sorgt dafür, dass der Begriff ein wenig schwiemelig riecht. Noch mal zur Veränderung: Integration wird jetzt viel pragmatischer als Integrationspolitik verstanden: als Steuerungsaufgabe, als Querschnittsaufgabe. Das Amt der Integrationsbeauftragten ist vielfach aufgewertet worden. Aber es gibt weiterhin diese normative Idee von Integration und die sagt im Grunde: Da gibt es Leute, die sind zu uns dazugekommen. Diese Leute weisen gewisse Defizite auf. Wenn man sich nun die Debatten der letzten 30, 40 Jahre anschaut, dann geht es immer um die gleichen Defizite. Es geht immer um Sprachprobleme, es geht um patriarchale Familienverhältnisse und es geht um Ghettobildung – mittlerweile als Parallelgesellschaft bezeichnet. That's it!

Seit vier Jahrzehnten reden wir über nichts anderes. Als hätte sich nichts geändert. Aber es hat sich viel geändert. Es gibt eine Mittelschicht mit Migrationshintergrund. Wenn Zahlen genannt werden, etwa die

Symposium  
2013

der 15 % Schulabbrecher mit Migrationshintergrund, dann gibt es aber auch 85 %, die die Schule abschließen. Zudem hat sich das Einwanderungsgeschehen verändert. Nehmen wir etwa die sogenannten ›Expatriates‹, das sind Leute, die bei Niederlassungen großer Unternehmen arbeiten. Nun ist die Niederlassung eines großen Unternehmens in München eine Parallelgesellschaft im engeren Sinne. Da wird nicht mehr Deutsch gesprochen, da wird Englisch gesprochen. Und das ist ein Ort, der weniger in der direkten geographischen Nachbarschaft funktioniert als vielmehr im globalen Kommunikationsraum dieses Unternehmens. Derzeit gibt es Einwanderung durch alle Segmente des Arbeitsmarktes – das muss man sich vor Augen halten, das ist eine sehr komplizierte Situation.

Ich habe über die sogenannten Defizite gesprochen. Und die normative Variante von Integration hatte dann immer eine Kur für diese Defizite: Kompensation, Korrektur – und zwar in Sondermaßnahmen oder Sonderklassen neben dem Regelbetrieb der Institutionen. Nach der Berichtigung der Defizite sollte es dann eine ›Stunde Null‹ geben – wie Schuleintritt – und dann sollte mit den ›richtigen‹ Kindern zusammen durchgestartet werden. Nun hat es aber nicht geklappt mit der Beseitigung der Defizite, im Gegenteil. Tatsächlich muss man sagen – zynisch gesprochen –, dass es in Deutschland so etwas wie eine Integrationsindustrie gibt, die man in Sondermaßnahmen, in Projekte ausgelagert hat. Diese Projekte müssen immer Geld beantragen. Und weil die Ausschreibungen auf Kompensation angelegt sind, sind sie darauf angewiesen, ein bestimmtes Bild von ›dem Migranten‹ aufrecht zu erhalten. Das liegt in der Logik der Dinge. Ich bin Psychologe, Psychologen sind darauf angewiesen, dass Leute Probleme haben. Pädagogen sind darauf angewiesen, dass Leute Probleme haben, Sozialpädagogen auch. Und wenn ich etwas in eine Parallelstruktur auslagere...

Ich will diese Projekte im einzelnen nicht kritisieren, verstehen Sie mich bitte nicht falsch, da ist sehr viel Know-How aufgehoben. Es geht nur darum, wie das strukturell gemacht ist. Es existiert eine Parallelstruktur, und diese Parallelstruktur ist darauf angewiesen, immer wieder Probleme zu definieren, für die es dann wieder Geld gibt. Das scheint mir eine Logik zu sein, die dieser Tage überhaupt nicht mehr angemessen ist. Wenn wir von Frankfurt oder Nürnberg reden und feststellen, dass zwei Drittel der Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund haben, dann ist die Norm, an der ich das Defizit messe, gar nicht mehr festzulegen. Es geht also um eine ganz andere Logik. Es geht nicht darum, immer nur die ›Objekte von Bildung‹ im Blick zu haben und zu sagen: »Ihr habt Probleme, die wir begradigen«. Sondern es geht darum, die Institution als Ganzes in den Blick zu nehmen und zu fragen: »Sind die Bildungsinstitutionen der Bundesrepublik Deutschland fit für die Normalität der Vielfalt?« Das ist eine ganz andere Perspektive. In dem Moment beginne ich einen Prozess der Veränderung. Ich brauche ja keine Innovation, solange es immer die problembelasteten Schüler mit Defiziten sind, die die Probleme verursachen. ›Wir‹ Pädagogen sind richtig und gut, weil wir diesen Kindern helfen. Da fällt es gar nicht auf, dass an der Institution selbst etwas nicht mehr stimmt, weil sie im Verhältnis zur Gesellschaft nicht mehr funktioniert.

Lassen Sie uns in dem Sinne einen kurzen Blick auf die Ergebnisse der ›Sprachstanderhebung‹ werfen. Die wird unterdessen ja in den meisten Ländern obligatorisch mit vier Jahren durchgeführt. Diese Erhebungen haben gezeigt: Kinder mit Migrationshintergrund weisen Defizite auf. Allerdings ist das auch wirklich nicht überraschend, wenn in der Familie eine andere Muttersprache gesprochen wird. Dass diese Muttersprache vermittelt wird, ist ja pädagogisch richtig – die Eltern sollen den Kindern die Sprache beibringen, die sie selbst am besten beherrschen. Das Schlimmste ist, gebrochenes Deutsch zu vermitteln. Es ist also kompletter Unsinn, wenn verschiedentlich noch immer gesagt wird, die Eltern sollen mit den Kindern ausschließlich deutsch sprechen. Da es nun keine Kindergartenstruktur unter drei Jahren in den meisten West-Bundesländern, in Bayern und Nordrheinwestfalen zumal, gibt, haben die Kinder mit einer anderen Muttersprache etwa ein Jahr in der Kita deutsch gesprochen. Die Kinder haben Defizite, wie unerwartet. Um das festzustellen, hätte es keinen Test gebraucht.

Allerdings hätte man einen Test in der Muttersprache machen können, um festzustellen, was die Kinder können und nicht nur, was die Kinder nicht können, also welches Potential man entwickeln kann. Aber

Symposium  
2013

die Defizite passen wohl besser ins Bild. Zudem ist interessant, dass diese Tests gezeigt haben: etwa 25% der Kinder mit Deutsch als Muttersprache weisen ähnliche Defizite auf. Das heißt, dass ›Migrationshintergrund‹ möglicherweise selbst für Sprachdefizite nicht das entscheidende Kriterium ist, sondern ganz andere Dinge in den Fokus rücken. Damit bekommt man noch einmal einen anderen Blick auf die Institution. Ich sage es noch einmal: Es geht dieser Tage nicht mehr darum, über die Kinder zu reden, die Probleme machen, sondern es geht darum, wie sich eine Institution auf die Vielheit der Kinder einstellt und damit adäquat umgeht.

Der Begriff ›Interkultur‹ ist ein Begriff, mit dem man in diesem Sinne deutlich weiter kommt. Hier in München ist schon lange über interkulturelle Öffnung nachgedacht worden. Ich selbst war sehr inspiriert von den Texten von Herrn Schröder und Frau Handschuck. Das sind Texte, die eben auch über institutionellen Wandel gesprochen haben. Aber es gibt natürlich auch diese niedliche Idee von Interkultur, wie man sie häufig noch bei den ›interkulturellen Wochen‹ erlebt. Das meine ich nicht, sondern ich meine eine programmatische Verpflichtung auf Interkultur. Diese **Verpflichtung auf Interkultur** umfasst im Großen und Ganzen **drei Bereiche**: das eine ist der **Personalbestand** von Institutionen, das zweite ist die **Organisationskultur** und das dritte sind die **materiellen Begebenheiten**, also Räume, Architektur usw. Ich werde jetzt versuchen, das kurz durchzudeklinieren.

**Personalbestand** ist eine ganz entscheidende Angelegenheit geworden. 2008 ist in Frankreich ein interessanter Film erschienen – »Die Klasse« von Laurent Cantet. Der spielte in einem Klassenraum im 20. Pariser Arrondissement, das ist keine Banlieue, sondern ein innerstädtisches Pariser Viertel, vermischt wie ganz Paris, durchaus mit sozialen Schwierigkeiten. Für mich war es beeindruckend, wie in dem Film übergeschwenkt wurde vom Klassenraum zum Lehrerzimmer. Der Klassenraum: vielfältig, vermischt, wie der Durchschnitt der Pariser Gesellschaft. Das Lehrerzimmer: weiß, komplett. Hier halten wir inne und stellen fest: In einer vielheitlichen Gesellschaft ist dieses Lehrerzimmer die Parallelgesellschaft. Das ist genauso an deutschen Schulen: Das Lehrerzimmer ist die Parallelgesellschaft. Dieses Lehrerzimmer wird einer Gesellschaft, die sich vielfältig zusammensetzt, nicht mehr gerecht. Deswegen muss ich am Personalbestand etwas ändern. Das Land Nordrhein-Westfalen etwa hat ein Programm aufgelegt, in dem man versucht, in den Abiturklassen Schüler mit Migrationshintergrund für das Lehramtsstudium zu interessieren, um langfristig das Personal zu verändern. Langsam ist das Bewusstsein da für die mangelnde Passung zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer. Diese Passung ist auch mental. Tatsächlich sind Lehrer, zumal ältere Lehrer, ja eine Klientel, die sich in einem recht homogenen Umfeld bewegt. Man lebt mit Leuten zusammen, die auch alle deutscher Herkunft und Mittelschicht sind. Sie leben in Vierteln, in denen nicht so viele Leute mit Migrationshintergrund leben und die eigenen Kinder gehen auf Schulen, in denen nicht so viele Schüler mit Migrationshintergrund lernen. So ist das in der Gesellschaft. Man geht eben häufig mit den Leuten um, die einem ähnlich sind, aber dann gibt es wie gesagt eine mangelnde mentale Passung. Und dagegen muss etwas getan werden.

Den Personalbestand kann man auf unterschiedliche Weise ändern. Rekrutierungsverfahren sind dabei in den Fokus gerückt. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat ein Pilotprogramm mit anonymisierten Bewerbungsverfahren angeregt. Das hat gute Ergebnisse gebracht, aber es geht auch darum, die Sache proaktiv anzugehen. Es geht darum, Personal mit Migrationshintergrund zu suchen, um die Institutionen zu verändern. Das ist eine ganz entscheidende Angelegenheit. Für die Kindertagesstätten ergibt sich ja schon ein anderes Bild. In Berlin, etwa in der Kita meine Sohnes, ist das Personal schon ganz anders zusammengesetzt.

Nun: Personalbestand ist das eine, aber das reicht nicht. Ich glaube, dass die Veränderung des Personalbestandes auch einhergehen muss mit einer **Veränderung der Organisationskultur** von Institutionen. Da geht es um die ›mental Bestände‹, die Leute in Institutionen haben. Ich glaube, jede Institution reproduziert in ihrer Trägheit einen bestimmten Typus. Ich habe die Bewerbungsverfahren angesprochen; wenn da fünf Leute sitzen, die sich alle relativ ähnlich sind, und dann kommt eine sechste Person rein,

Symposium  
2013



die denen wiederum ähnlich ist, dann nehmen diese natürlich eher die, anstatt sich Differenz aufzuladen. Das spiegelt sich dann in der Institution. Dieser Typus in der Institution, der hat das Gefühl, gewisse Privilegien gegenüber anderen Leuten zu haben. Das ist in der Geschlechterpolitik ja alles bereits diskutiert worden. Die Veränderung der Organisationskultur ist eine zähe Angelegenheit, aber unabdingbar für den Bildungsbereich. Wenn man sich einmal die repräsentativen Untersuchungen anschaut über ›Vorurteile‹ in der Bundesrepublik, so wird klar, dass die Mehrheit der Bevölkerung mal stärker oder schwächer solche Vorurteile hat. Das hat mich dazu bewogen, nicht mehr von individuellen Vorurteilen zu sprechen, sondern von gesellschaftlich verbreiteten Wissensbeständen, von einem rassistischen Wissen.

Das ist aber kein moralisches Problem, das ist eine strukturelle Angelegenheit und damit ein politisches Problem. Rassismus mag zwar ein schlimmes Wort sein, die strukturelle Seite entlastet mich aber als Individuum vom Vorwurf, ›böse‹ und quasi moralisch bankrott zu sein. Seien wir realistisch: Bei allen Themen, von denen wir keine Ahnung haben, greifen wir sofort auf Wissensbestände zurück, die ›in der Luft liegen‹, Geschichten und Wissensfetzen, von denen wir mal gehört haben, persönlich oder medial. Im Falle des rassistischen Wissens ist es genauso. Die meisten Menschen in der Bundesrepublik Deutschland haben keine Ahnung vom Thema Migration. Bei diesem Thema klaffen die Wissensbestände zwischen Experten und Laien weiter auseinander als bei jedem anderen Thema. Und das Personal in Bildungseinrichtungen? Sollten Pädagogen frei sein von solchen Wissensbeständen? Tatsächlich hat das Personal in Bildungseinrichtungen oft auch keine Ahnung vom Thema Migration. Und selbstverständlich hat dieses Personal auch rassistische Wissensbestände. Nun halten wir uns als Pädagogen natürlich für die ›Guten‹ – das ist eine Art ›deformation professionelle‹. Wenn man ›gut‹ ist, ist es allerdings um so schwerer ich einzugestehen, dass man auf solches Wissen zurückgreift. Deswegen ist es auch oft schwer, mit Pädagogen über dieses Thema ins Gespräch zu kommen, die Abwehr ist enorm.

Es gibt eine interessante Untersuchung in dem Zusammenhang, die ich Ihnen nur ans Herz legen kann – von Claus Melter über »Rassismus in der Jugendhilfe«. Claus Melter hat nämlich anlässlich einer Beratung die jeweiligen Betreuer und Klienten in Doppelinterviews über deren Gespräche befragt. Die Ergebnisse haben ihn dazu bewogen, von Rassismus in der Jugendhilfe zu sprechen. Er konnte feststellen, dass die Betreuer sehr unsensibel auf zwei Angelegenheiten reagieren:

Zum einen, wenn die Jugendlichen Diskriminierungserlebnisse formuliert haben. Die wurden von den Betreuern zurückgewiesen, es wurde gesagt: Ihr seid überempfindlich, das ist ein bisschen neurotisch, wie du denkst. Das hat doch alles mit deinem Leben und mit deinen Problemen nichts zu tun. Gleichzeitig haben sich die Betreuer oft auf die ›deutsche‹ Seite geschlagen und gemeint: »nana, wir Deutschen sind doch eigentlich gar nicht so schlimm«. Tatsächlich hat Diskriminierung unbedingt etwas mit dem Leben und den Problemen der Jugendlichen zu tun.

Ein zweiter Komplex, auf den die Jugendhelfer völlig unempathisch reagiert haben, umfasste Statusprobleme. Bei Jugendlichen, die sich auf ›Duldung‹ hierzulande aufhielten, wollten die Betreuer über die Probleme mit dem Aufenthaltsstatus einfach nicht sprechen. Das ist aber etwas, worüber man sprechen muss. Etwa sieben Millionen Personen in der Bundesrepublik werden regiert vom Ausländergesetz und das Ausländergesetz ist ein kafkaesker Dschungel. Man muss sich mal mit dieser Situation konfrontieren, wenn man ständig irgendwelchen Formulierungen unterliegt, die etwas ›in der Regel‹ definieren. Das Ausländergesetz versteht eigentlich niemand. Selbst Anwälte verstehen das nicht, und damit müssen nun Leute leben. Und das macht etwas mit ihnen und der Situation, in der sie leben, und das ist etwas, worüber man Bescheid wissen muss. Ganz einfach.

Ich will noch über **das rassistische Wissen** sprechen, weil ich glaube, dass das zu einer ganzen Reihe von Problemen führt im Bildungsbereich. Vielleicht **drei Unterpunkte**.

**Erstens**, dass in Bezug auf die Schüler das ausgelöst wird, was Janet Ward Schofield »Stereotype Threat« genannt hat. Das heißt, die Schüler mit Migrationshintergrund haben Angst davor, stereotypisiert

Symposium  
2013

zu werden und halten sich deshalb zurück. Es gab kürzlich eine Studie aus Oldenburg, die gezeigt hat, dass Lehrer auf Namen reagieren. Dass zum Beispiel der Name Kevin Reaktionen auslöst bezüglich Verhaltensauffälligkeit. Da wurde nicht gefragt, was der Name Mehmet auslöst, aber man kann sich denken, welche Bilder das aufpoppen lässt. Ich sage nun nicht, das ist eine Katastrophe und die Lehrer sind böse – das ist vollkommener Blödsinn. Ich sage, mit diesen Bildern und Wissensbeständen muss man arbeiten. Es ist nicht schlimm, wenn einem bei Kevin sofort »verhaltensauffällig« einfällt, es ist schlimm, wenn das für Kevin Konsequenzen hat; wenn Kevin vollkommen aus dem Blick gerät und wie ein generalisierter KEVIN behandelt wird.

**Ein zweiter Punkt**, wo die Wissensbestände eine Rolle spielen, ist diese Art naiver Interkulturalität im Bildungsbereich. Ich selbst war in der Schule immer der Fachmann für Griechenland, obwohl ich zu diesem Zeitpunkt noch kein einziges Mal in Griechenland gewesen bin, weil mein Vater wegen der Junta nicht hingefahren ist. Dennoch musste ich ständig Fragen beantworten, wie das Klima bei uns zuhause in Griechenland sei und immer sagen »das weiß ich auch nicht, wie dort das Klima ist, offenbar war ich noch nie bei mir zuhause«. Dann gab es sogar einen Lehrer, der war der Auffassung, ich sollte Fachmann für die griechische Antike sein. Das Wissen hatte ich offenbar per Blut übertragen bekommen. Da lacht man jetzt, das ist ja auch alles 35 Jahre her. Aber so anders ist es heute gar nicht, wenn es wieder heißt: »Ayşe, komm doch mal nach vorne und erkläre uns den Islam«. Ayşe ist aber ein Kind. Vielleicht ist ihre Familie nicht religiös, vielleicht ist ihre Familie religiös, aber dann ist Religion nur etwas, was zuhause ganz normal gemacht wird. Das ist doch nichts, worüber das Kind luzide Auskunft geben kann. Ich sage ja auch nicht, »Theo komm mal nach vorne und erkläre uns den Protestantismus«.

Ayşe ist ein Kind, in der Schule, um etwas zu lernen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund geht man häufig davon aus, dass sie Repräsentanten ihrer Herkunftskultur sind und dass ihre Differenz immer präsent ist und darauf zielen sehr viele Interventionen ab. Das führt aber zu einer Entfremdung der Kinder. Ein Vater türkischer Herkunft meinte kürzlich einmal zu mir: »Meine Kinder kommen ständig türkischer aus der Schule als sie reingegangen sind«. Sie werden so oft auf ihre Herkunft angesprochen, dass sie sich mittlerweile, auch wenn sie sich vorher nicht so sehr dafür interessiert haben, unglaublich für ihre Herkunft interessieren – sie werden quasi gezwungen, sich dazu zu verhalten. Ich glaube, dass es viel sinnvoller wäre, immer von Gemeinsamkeiten auszugehen, um die Differenzen im Prozess heraustreten zu lassen, anstatt immer und ewig die Herkunft und die Differenz zu adressieren; bei allen Projekten über Multi- und Interkultur ein altgedientes und bequemes Verfahren, das mittlerweile nur noch negative Ergebnisse erzielt.

**Der dritte Punkt**, den ich noch ansprechen wollte: Durch das rassistische Wissen entstehen sogenannte kulturelle Kurzschlüsse. Ein Beispiel: Ein Kind arabischer Herkunft fängt in der Kindertagesstätte an zu beißen. Sofort sind sich das Personal und alle Eltern einig, ah ja, das ist eben das südländische Temperament von dem Kind. Da braucht man ja gar nichts mehr erklären. Das ist dann das südländische Temperament, das durch dieses Kind hindurch beißt, und dann muss man sich für das individuelle Kind nicht mehr interessieren. Man hat dann doch genauer hingeguckt und festgestellt, dass das Kind besonders begabt ist. Es hat sich schlicht gelangweilt und deshalb angefangen zu beißen. Natürlich hatte das mit seinem südländischen Temperament überhaupt nichts zu tun. Aber in dem Moment, in dem diese Kurzschlüsse gemacht werden und die Ethnizität als Erklärungsmodus eingesetzt wird, dann spielen die Individuen keine Rolle mehr. Beim rassistischen Wissen ist nicht der Skandal, dass Pädagogen dieses Wissen haben – das ist letztlich angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse »normal«. Ein Skandal ist, dass diese Wissensbestände innerhalb der Organisationskultur nicht adressiert und reflektiert werden.

Mit dem letzten Beispiel war ich noch bei einem ganz entscheidenden Punkt: Es geht ja auch bei der interkulturellen Ausrichtung der Institutionen auf die Vielheit nicht darum, Gruppen in den Blick zu nehmen, was das Bequemste ist, was man tun kann, sondern es geht darum, Individuen in den Blick zu nehmen. 80% der Kinder einer Kindertagesstätte oder Schule haben einen Migrationshintergrund, was soll

Symposium  
2013

das eigentlich heißen? Das sind 100% Kinder und die sind alle unterschiedlich, das sind **Individuen**. Es geht bei der programmatischen Verpflichtung auf Interkultur darum, genau diese Individuen zu sehen. Individuen bedeutet, Kinder haben unterschiedliche Hintergründe, Kinder haben unterschiedliche Voraussetzungen und Kinder haben unterschiedliche Referenzrahmen. Der Begriff Referenzrahmen ist sehr wichtig. Herkunft, Ethnizität spielt eine Rolle für Leute – ohne Zweifel. Aber es gibt einen großen Unterschied zwischen zum Beispiel mir und meiner Behandlung meiner Herkunft und jemandem, der, sagen wir, in einer griechischen Community-Organisation tätig ist. Da ist ein himmelweiter Unterschied. Personen bauen Ethnizität in ihren jeweils individuellen Referenzrahmen ein.

Es geht also um Individuen, ihre Voraussetzungen, Hintergründe und Referenzrahmen. Diese Individualität kann ich nur berücksichtigen, wenn ich in der Organisationskultur so etwas verbreite wie ein Kontextwissen. Ich bin kein Freund des Begriffs ›interkulturelle Kompetenz‹, weil das für mich häufig nach Ethno-Rezeptwissen klingt. Beim Begriff ›Kontextwissen‹ geht es um Wissensbestände, die sowohl auf den institutionellen Rahmen als auch auf die Lebenssituation von Individuen abgestimmt ist. Und da muss ich als Pädagoge aktuell etwas wissen über die Geschichte der Migration. Es geht nicht immer nur um ein Wissen über ›deren Kultur‹, sondern tatsächlich um die Umstände und die Lebenslagen der Einwanderung. Wie haben Leute hier gelebt, was haben sie selbst wieder für Wissensbestände erworben im Prozess der Migration? Das ist alles gut erforscht, da gibt es viel zu lesen. Aber das ist etwas, worüber meiner Erfahrung nach sehr viele Pädagogen nicht viel wissen.

Und dann geht es auch darum, etwas über die angesprochenen Statusprobleme zu wissen. Welchen Aufenthaltsstatus haben Leute, wie leben die? Dann geht es darum, etwas über die sozioökonomische Situation von Leuten zu wissen. Kontextwissen bedeutet, Ausschnitte von Wissen in Bezug auf einen bestimmten Kontext zu akquirieren, was einen davon entbindet, ständig nur abstrakt über Kultur und Ethnizität zu reden, sondern einen breiteren Rahmen aufzurufen, der aber angepasst und flexibel handhabbar ist.

Schließlich ist es angesichts der Vielheit auch wichtig, multimodale Vermittlungsformen zu finden. Es ist in Deutschland bekanntlich sehr schwierig, multiperspektivisch zu denken. In Deutschland denkt man im Grunde immer in Schubladen. Das sind die und die und die und die – und für die machen wir das und für die machen wir das. Das man in einem Vorgang gleichzeitig mehrere Perspektiven berücksichtigen kann, das ist eine Sache, die ganz schwer vorstellbar ist. Ich habe hier kürzlich bei der Landesrundfunkanstalt gesessen, um die Volontäre dort zum Thema Migration zu sensibilisieren. Von denen hatte keiner Migrationshintergrund (das ist etwa beim Westdeutschen Rundfunk tatsächlich anders). Ich habe die Frage gestellt: »Wen stellt ihr euch vor, wenn ihr Programm macht?« Erfreulicherweise hat einer gesagt: »Ich stelle mir immer meine Mutter vor, weil meine Mutter ist genau dieser vielseitige Hörer/Seher, an den wir im Rundfunk so denken«. Und das mit der Mutter ist genau das Problem, die Perspektive bleibt gewissermaßen in der Familie.

Wir leben aber nun mal in einer vielfältigen Gesellschaft, das ist nicht mehr nur Familie. In München leben 30% Leute mit Migrationshintergrund, die über erhebliche finanzielle und kulturelle Ressourcen verfügen. Diese Leute wollen und müssen ja auch von einem öffentlich-rechtlichen Programm angesprochen werden. Und dieses Programm muss so gemacht sein, dass, wenn es um Einwanderung geht, nicht Frauen mit Kopftüchern von hinten gezeigt werden, die Einkaufstüten in der Hand halten. Das ist kein Bild, das Nähe herstellt. Das ist ein Bild, das Distanz herstellt. So tauchen Einwanderer aber nicht als Subjekte im Programm auf. Und da muss man darüber nachdenken, wie man das multimodal und multiperspektivisch bewerkstelligt.

Ich glaube, dass das gar nicht so schwierig ist. Kommerzielle Produkte können das. Jede US-amerikanische Serie lebt mittlerweile davon, multiperspektivisch zu sein. Ich weiß nicht ob sie »The Sopranos« kennen. Die US-amerikanische ›Qualitätsserie‹ par excellence. Das ist eine Mafia-Serie. Und natürlich

Symposium  
2013

spricht man mit einer Mafia-Serie eigentlich sofort ein bestimmtes Publikum an. Die Macher wollten aber mehr als nur die jungen Männer, die solche Serien per se lieben. Insofern haben sie sich ausgedacht, dass der Mafia-Boss zu einer Therapeutin geht. Vielleicht unwahrscheinlich, aber durch das Subjekt (!) Therapeutin hatten etwa Frauen aus der Mittelschicht quasi ein Guckloch auf die Mafia und begannen, sich für deren Welt zu interessieren. Und die jungen Männer waren eh dabei. So spricht man die ganze Zeit ein sehr unterschiedliches Publikum an. Das ist ein ganz interessanter Ansatz, wie man heutzutage etwa über Curricula nachdenken kann. Wie kann ein multiperspektivisches Curriculum funktionieren? Das ist, glaube ich, gar nicht so schwierig, wenn man einmal angefangen hat, darüber nachzudenken.

In einigen skandinavischen Ländern gibt es an den Unis Diversity-Programme, die solche Multiperspektivität einfordern. Man bietet, sagen wir mal, einen Kurs an in der Literaturwissenschaft über verschiedene Aspekte von Goethes Werk und dann fragt der Diversity-Beauftragte eben aktiv danach, wie die interkulturelle Komponente darin berücksichtigt ist. Und die muss man dann nacharbeiten, wenn man die nicht mit drin hat. Und das ist eine kreative Situation – stets über die Vielheit in einem Gegenstand nachzudenken und die Vermittlung an eine vielheitliche Öffentlichkeit. Im ersten Moment findet man es vielleicht ganz schrecklich, aber dann beginnt man vielleicht selbst Aspekte zu sehen, die man vorher nie gesehen hätte, weil man den Rahmen nie freiwillig verschoben hätte. In diesem Sinne ist es auch eine kreative Situation, die wir gerade in Deutschland vorfinden, aber nur dann, wenn wir uns auf die Herausforderung einlassen.

Der dritte Punkt im Rahmen des Programms Interkultur, den ich noch ansprechen wollte, sind die **materiellen Gegebenheiten**. Es ist ein Problem dieser Tage im Bildungsbereich, dass die Räume etwa an Schulen nicht mehr adäquat dafür sind, was man in der modernen Pädagogik unter Unterricht versteht. Das wissen Sie alle, wenn Sie auf die ein oder andere Weise im Bildungsbereich zu tun haben, dass man im Grunde auch im Sinne einer Individualisierung ganz andere Räumlichkeiten bräuhete. Das betrifft aber nicht nur den engeren Bereich von Bildung, sondern die ganze Idee von Gebäuden, von Architektur. Wir wissen mittlerweile, dass Architektur spricht, aber die Frage ist, zu wem spricht Architektur? Und natürlich ist das auch ein Bereich, der bestimmten Leuten eine bestimmte Subjektivität ermöglicht und eben anderen nicht. Ich habe kürzlich etwa bei der Volkshochschule gesessen, wo es um kulturelle Öffnung ging. Wie sich die Volkshochschule neu aufstellen kann als kommunale Einrichtung. Und dann saßen wir, während wir über interkulturelle Öffnung redeten, in einem Raum, in dem – böse gesagt – lauter tote weiße Männer an den Wänden hingen. Und dann gab es noch Plakate von Theateraufführungen nach Goethe und Schiller. Wir saßen also in einem Raum, sprachen über interkulturelle Öffnung und dieser Raum kommunizierte Homogenität. Und das ist etwas, worüber selten nachgedacht wird. Wie schaffen Räume Platz für eine bestimmte Gruppe von Leuten und richten für andere Barrieren auf.

Ich hatte viel zu tun im Kulturbereich in den letzten Jahren, also mit der interkulturellen Öffnung des Kulturbereichs. Der Kulturbereich hat viele Schwellen. Das Deutsche Theater in Berlin etwa, ein schönes Gebäude aus dem späten 19. Jahrhundert. Es hat einen Vorplatz, den muss man überqueren, und dann steigt man die Treppe hoch zu diesem weißen hellerleuchteten Gebäude, und oben angekommen sieht man die prächtige Einrichtung und Beleuchtung und spätestens dann rutscht man eigentlich auf Knien in den Tempel des Bildungsbürgertums. Ich bin Bildungsbürger erster Generation. Stellen Sie sich mal vor, welche Schwellen man zu überschreiten hat, bis man in diesem Gebäude drin ist. Und wie sich als nächstes die Codes in diesem Gebäude darstellen, wenn man nicht mit Mama und Papa als Kind schon im Theater war. Da scheinen ja lauter Leute zu sein, die alles wissen über das Theater. Und dann bekommt man Angst, weil man die Codes einfach nicht kennt. Da geht es darum, diese Schwellen – auch diese räumlichen Schwellen – abzubauen. Was kann man denn tun um diesen Zwischenraum zu verringern? Welche Membran kann man da einbauen? Wie kann ich es ermöglichen, dass Personen quasi barrierefrei in diese Einrichtung kommen?

**Barrierefreiheit** etwas umfassender zu denken, ist mein abschließendes Plädoyer. Ich glaube, dass man die Inklusion und Interkulturalität ohnehin ständig zusammendenken sollte und da ist Barrierefreiheit doch

Symposium  
2013

ein Begriff, der sich verallgemeinern lässt. In der behindertenpolitischen Barrierefreiheit geht es darum, dass sich alle Personen trotz unterschiedlicher körperlicher Voraussetzungen frei und ohne fremde Hilfe bewegen können. Und wenn ich nun über strukturelle Barrieren rede, über unsichtbare Hürden in Bezug auf Migrationshintergrund, aber auch etwa Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Alter, dann kann ich den Begriff Barrierefreiheit theoretisch erweitern. Und Barrierefreiheit bedeutet eben Umbauten im Haus, das wir alle gemeinsam bewohnen – und das ist eben die Aufgabe in Bezug auf die Vielheit der Gesellschaft: das Haus umzubauen!

---

**Dr. Mark Terkessidis**

Dipl. Psych., Dr. der Pädagogik, Journalist, Autor und Migrationsforscher, Köln und Berlin



---

**Literatur**

Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. 4. Aufl., Berlin.

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

Terkessidis, Mark (1998): *Psychologie des Rassismus*. Opladen.

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Vortrag

### »Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Differenz, Antidiskriminierung und Inklusion als Entwicklungsauftrag«

Prof. Dr. Mechtild Gomolla



#### 1. Einführung

Im Feld von Migration und Bildung gibt sich in Konzepten wie ›Interkulturelle Öffnung‹, ›Diversity Education/-Management‹, ›Inklusion‹ oder ›Antidiskriminierung‹ idealtypisch eine neue Handlungsorientierung zu erkennen:

- Forscherinnen und Forscher interessieren sich vermehrt für die Vielfalt und Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale – v. a. ethnische Zugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht – als veränderliche und oft widersprüchliche Bezugspunkte für individuelle und kollektive Identitätskonstruktionen wie als potentiellen Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit (Stichwort Intersektionalität).
- Anstelle isolierter Einzelmaßnahmen werden zunehmend umfassendere Strategien gefordert, welche zwei Ebenen verbinden: 1. Thematisierung von Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gleichheit im Rahmen des demokratischen Bildungsauftrages von Schulen oder Kindergärten; 2. Initiativen zum Abbau von Bildungsungleichheit.
- Dabei sollen in der Perspektive eines ›Mainstreaming‹ alle Elemente von Bildung und Erziehung – Curricula, Material, pädagogische Konzepte, didaktische Methoden, organisatorische Strukturen und Praktiken auf allen institutionellen Ebenen – unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichheit neu durchdacht und ggf. modifiziert werden.
- Organisations-/Qualitätsentwicklung wird zunehmend als Handlungsrahmen für solche institutionellen Veränderungsprozesse definiert.

Für derart umfassende Konzepte, die das, was in Bildungsprozessen pädagogisch vermittelt werden soll, eng mit dem Auftrag verbinden, die Institutionen selbst so zu gestalten, dass Prinzipien demokratischer Gerechtigkeit in ihnen zur Geltung kommen – zumindest als beständiges Ringen um eine demokratische Bildungspraxis, wie Annedore Prengel schreibt, – sprechen eine Vielzahl wichtiger Argumente. Drei Aspekte sind besonders hervorzuheben:

- Dass solche ganzschulischen Strategien unerlässlich sind, um Diskriminierung wirksam zu unterbinden, war schon in den 1980er Jahren eine Art Minimalkonsens in der angelsächsischen Diskussion über multikulturelle und antirassistische Bildung.
- Ferner bestätigen die schulpädagogische und (sozial-)psychologische Forschung, dass sich eine als sicher und frei von Diskriminierung erlebte Lernumgebung auch positiv auf das schulische Lernen und die Lernleistung auswirkt und als ein zentraler Resilienzfaktor anzusehen ist.
- Auch können demokratische Grundwerte im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung nur glaubwürdig und effektiv vermittelt werden, wenn sie in den Einrichtungen selbst konsequent praktiziert werden.

Referentin:

**Prof. Dr. Mechtild Gomolla**, Professorin für Erziehungswissenschaft, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg

Ausgangspunkt für meinen Vortrag ist die Feststellung, dass sich Konzepte zur interkulturellen Öffnung oder zur Inklusion zwar meistens ausdrücklich zum Ziel der Nicht-Diskriminierung bekennen, aber, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindergärten oder Schulen nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert und nicht nur in informellen Kontakten zustande kommt, sondern auch in den *formalen Rahmungen des pädagogischen und administrativen Handelns eingebettet* ist, bleibt zumeist unterbelichtet. Und mangels eines klaren Verständnisses über die Ursachen von Diskriminierung bleiben auch die Handlungskonzepte an diesem Punkt vielfach diffus. Auf diese Weise wiederholen auch Strategien der interkulturellen Öffnung oder der Schul- und Unterrichtsentwicklung oft die alten Probleme kompensatorischer Fördermaßnahmen für bestimmte als benachteiligt etikettierte Gruppen (Ausländerpädagogik), sowie die Probleme der frühen, naiven Konzepte Interkultureller oder Antirassistischer Pädagogik: Defizitkonstruktionen und Essentialisierung kultureller Unterschiede, während diskriminierende *Strukturen* intakt bleiben. Konzepte des ›Diversity Mainstreaming/-Management‹ oder der ›Interkulturellen Öffnung‹ entpuppen sich dann sozusagen als ›alter Wein im neuen Schlauch‹ des populären Organisationsentwicklungsjargons.

In meinem weiteren Vortrag gehe ich zunächst auf den Begriff der institutionellen Diskriminierung ein (2.). Dabei werde ich zeigen, warum es so schwierig ist, diese Form der Diskriminierung zum Gegenstand pädagogischer Entwicklungsarbeit zu machen (2.1). Auf der Grundlage von Studien über die Mechanismen institutioneller Diskriminierung, wie aus der Forschung über innovative Strategien, um Ungerechtigkeit und Ungleichheit in Schulen wirksam zu unterbinden, werde ich in einem ersten Schritt auf einer pragmatischen Ebene einige Interventionspunkte und Gelingensbedingungen für eine nicht-diskriminierende pädagogische Entwicklungsarbeit zusammenfassen, über die in der Literatur weitgehend Einigkeit besteht (2.2). Mit solchen eher technologischen Gesichtspunkten, die für die Gestaltung und Umsetzung schulischer Innovationen unerlässlich sind, ist aber noch nichts über die inhaltliche Ausrichtung schulischer Prozesse im Umgang mit den Spannungen von Differenz und Gleichheitszielen gesagt. Von daher möchte ich hier noch einen Schritt weiter gehen und auf einer programmatischen Ebene mit der Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers einen theoretischen Rahmen anbieten, vor dem man genauer diskutieren kann, welche Strategien geeignet sind, um eine differenzsensible und diskriminierungskritische Bildungspraxis in einem spezifischen lokalen Kontext zu verankern (3.). Vor diesem Hintergrund möchte ich etablierte und neue Strategien zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Kindergärten und Schulen diskutieren und abschließend einige Fragen zusammenfassen, die Sie vielleicht in Ihren Workshops an die Praxiskonzepte richten können, mit denen Sie sich beschäftigen (4.).

## 2. Institutionelle Diskriminierung

### 2.1 Was ist institutionelle Diskriminierung?

Im deutschen Sprachraum werden Rassismus, Sexismus oder Diskriminierungen ›behinderter‹ Menschen zumeist in einem ›minimalistischen‹ Verständnis als Resultat von *Vorurteilen* einzelner Personen oder relativ klar einzugrenzender sozialer Gruppen (z.B. rassistische oder rechtsextremistische Orientierungen sozio-ökonomisch marginalisierter Jugendlicher) definiert. Dabei wird vielfach unterstellt, diskriminierende Praktiken stellen eine Art ›Unfall‹ dar – eine Ausnahmerecheinung in einer gesellschaftlichen Praxis, in der demokratische Prinzipien der Fairness und Meritokratie die Regel sind.

Der Begriff *institutionelle Diskriminierung (iD)* sucht demgegenüber die Einbettung von Diskriminierung in den Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen in zentralen gesellschaftlichen Institutionen, wie v.a. Bildung, Arbeit, Wohnen, Versorgung mit sozialen Dienstleistungen, zu erfassen. Ungleichheitseffekte werden – ohne von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen – mit **institutionellen Handlungskontexten** in Beziehung gesetzt. In den Blick genommen werden v.a. rechtliche und politische Vorgaben, sowie organisatorische Strukturen, Programme, Routinen und institutionelle Wissenshaushalte, die das Handeln der Akteure in den Institutionen auf komplexe und oft schwer durchschaubare Weise strukturieren.

Symposium  
2013

Formen *direkter institutioneller Diskriminierung* sind Feagin und Feagin (1986) zufolge regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen. Dies können hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen sein, aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (implizite Übereinkünfte, »ungeschriebene Regeln«). Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen.

Auch wenn die Perspektive der ID auf die Einbettung von Diskriminierung in der *Alltagskultur von Organisationen* und der *Berufskultur* der in ihnen tätigen Professionellen fokussiert, wäre es jedoch ein Missverständnis, die Problemursachen ausschließlich in einzelnen Organisationen zu suchen. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung gewinnt seine Perspektive gerade aus der Annahme, dass die Gelegenheiten für Organisationen zu diskriminieren nicht zufällig verteilt und nicht allein aus den Gegebenheiten in einer speziellen Organisation und ihrem Umfeld zu erklären sind. Zu untersuchen ist ein breiteres Set aus rechtlichen Vorgaben, politischen Strategien, professionellen Normen, Organisationsstrukturen und etablierten Praktiken in einzelnen Organisationen und ihrem Umfeld sowie Wertorientierungen im breiteren sozio-kulturellen Kontext, die auf die alltägliche Praxis in einzelnen Einrichtungen normierend einwirken. Die jeweilige Bedeutung dieser Faktoren für die Entstehung von Ungleichheit kann nur empirisch ermittelt werden.

Auch in Deutschland haben mit den rechtlichen Instrumenten zum Schutz vor Diskriminierung auf der Europäischen Ebene und dem 2006 in der Bundesrepublik in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz erstmalig Phänomene der institutionellen und strukturellen Diskriminierung (z.B. auf dem Arbeitsmarkt, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, im Bildungssystem, im sozialen- und Gesundheitsbereich) juristisch und politisch Bedeutung erlangt. Neben dem Tatbestand der unmittelbaren Diskriminierung werden Formen der mittelbaren Diskriminierung geahndet, d.h. »wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen wegen eines in §1 genannten Grundes [d.h. »aus Gründen der Rasse<sup>[1]</sup> oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität«; M.G.] gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können« (AGG, §3,1 und §1; vgl. Bundesministerium der Justiz 2006).

Die Eigenart von institutioneller Diskriminierung liegt gerade darin, dass Repräsentationen und Wahrnehmungen von »Anderen« und Vorurteile nicht direkt und unmittelbar in Entscheidungen mit diskriminierenden Folgen für bestimmte Individuen oder Gruppen übersetzt werden. *Institutionalisierung* von Rassismus bzw. Diskriminierung bedeutet gerade, dass Diskriminierung auf einer Ebene funktioniert, die nicht die gleiche ist, wie die, auf der das Phänomen produziert wird. Zu untersuchen ist ein breiteres Set von Strukturen und Praktiken, die eine gewisse Autonomie und Eigendynamik erreicht haben und mit den Funktions- und Bestandsinteressen der Organisationen eng verbunden sind (z.B. die historisch gewachsenen Strukturen, Normen und Praktiken der Leistungsdifferenzierung im Bildungssystem).<sup>[2]</sup> Dabei sind die Beziehungen zwischen diskriminierenden Einstellungsmustern und Absichten, Praktiken und Effekten (in Form von Ungleichheiten) komplex. Sie können theoretisch postuliert, aber nur empirisch geklärt werden (vgl. auch Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2005 und 2010).

[1] Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff Rasse benutzt, ohne dass er genauer erläutert wird. U.U. werden so biologisierende Determinismen unterstützt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es »menschliche Rassen im biologischen Sinne« nicht gibt (Schiek 2007, S. 72). Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff überhaupt nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem »so genannt« (ebd., S. 73).

[2] So schreibt etwa der französische Soziologe und Rassismustheoretiker Michel Wieviorka: »Precisely because it is, to a large extent, a form of institutionalization of racism, discrimination functions at a level which is not that of the production of the phenomenon. It is not the direct, immediate transcription of representations and perceptions of the Other and of prejudices, but, rather an expression distanced from it to a greater or lesser degree, a set of practices which have acquired a certain autonomy and a dynamic of their own, but a dynamic which is shaped by contradictory affects and interests arising out of history and the work of society on itself.« (Wieviorka 1995, S. 65).

Symposium  
2013



## 2.2 Interventionspunkte

Aus Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung kann man wichtige Ansatzpunkte und Gelingensbedingungen für Interventionen herleiten:

Für die Schule und ähnlich auch für die frühkindliche Bildung bestätigen wissenschaftliche Untersuchungen und Begleitstudien innovativer Modellprojekte, dass die Verbesserung von Bildungsqualität unter Zielen einer differenzsensiblen Praxis, der Inklusion und Vermeidung von Diskriminierung nicht beiläufig geschieht, sondern ein voraussetzungsvoller Prozess ist. Eine differenzsensible und inklusive Bildungsqualität will bewusst erarbeitet und gestaltet sein.

In wissenschaftlichen Untersuchungen kristallisieren sich immer wieder eine Reihe von Grundbedingungen einer inklusionsorientierten Qualitätsentwicklung heraus:

Grundlegende Voraussetzungen nachhaltiger Praxisveränderungen:

- Anerkennung von Ungerechtigkeit und Diskriminierung als mögliches Problem in den Bildungseinrichtungen und eine bewusste Entscheidung für Inklusion und Gerechtigkeit auf den relevanten Entscheidungsebenen;
- einen längerfristigen Prozess der systematischen Qualitätsentwicklung, der als Organisationsentwicklung angelegt ist, in den Einrichtungen;
- die Bereitschaft und Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, gemeinsam in ihren Teams eigene Haltungen, Einstellungen und Deutungsmuster, ihre pädagogische Praxis und ihre konkreten Handlungskontexte unter Gesichtspunkten der Differenz, Diskriminierung und Inklusion zu reflektieren, situativen Handlungsbedarf zu identifizieren und Veränderungsschritte in die Wege zu leiten;
- Organisationales Lernen: Befähigung von Personen und Organisationen, eigene Kontexte auf Barrieren für bestimmte Gruppen zu untersuchen und Veränderungen zu initiieren: »ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation explizit machen und untereinander austauschen ... Vereinbarungen bzgl. dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen treffen« (Heller u.a. 2000, S. 13)

Gelingensbedingungen für eine inklusionsorientierte, differenzsensible und diskriminierungskritische Organisationsentwicklung:

- um einen solchen Prozess zu orientieren und zu strukturieren, haben sich vorgegebene Entwicklungsprogramme bewährt, die den einzelnen Einrichtungen jedoch genügend Spielraum lassen, auf ihre Situation zugeschnittene Strategien zu entwerfen;
- dazu ist der Einbezug externer Fachkräfte, die den Teams in den Kitas ihre Praxis spiegeln und Innovationen inhaltlich und methodisch beratend unterstützen können, unerlässlich;
- bewährt hat sich die Verbindung von Fortbildungen von Fachkräften mit konkreter Praxisentwicklung in den Einrichtungen, in denen sie tätig sind;
- spezifische Fortbildungsangebote für unterschiedliche Akteursgruppen (z.B. Kita-Leitungskräfte, Erzieherinnen/Erzieher, Trägervertreterinnen und -vertreter, Beratungskräfte; Lehrpersonen, Schulleitungen);
- die Befähigung der Fachkräfte, mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Akteuren zu kooperieren;
- dialogische partizipations- und konfliktorientierte Arbeitsweisen;
- Neugierde auf ungewohnte Sichtweisen und Experimentieren bei den Akteuren;
- eine Kultur des »Fehlermachens« in den Einrichtungen;
- neben Unterstützungsangeboten für die beteiligten Fachkräfte müssen effektive Arrangements auch Verbindlichkeit für alle Beteiligten garantieren;
- erforderlich ist zudem die sorgfältige Auswertung von Qualifizierungs- und Entwicklungsmaßnahmen.

Um auszuloten, wo eine breitere bildungspolitische Programmatik, die eine rassismus- bzw. diskriminierungskritische pädagogische Arbeit mit der Entwicklung der pädagogischen Organisationen unter Zielen

Symposium  
2013

der Inklusion und Gleichstellung verbindet, ansetzen sollte, spanne ich zunächst im Rückgriff auf die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers einen analytischen Orientierungsrahmen. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden unterschiedliche politische und pädagogische Antworten auf die Erfordernisse der Migration diskutiert.

### 3. Die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

#### 3.1 Gerechtigkeit als dreidimensionales Konzept

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hat sich der Diskurs über soziale Gerechtigkeit in Forderungen nach *Umverteilung* und Forderungen nach *Anerkennung* geteilt. Dabei ist das in der liberalen Tradition wurzelnde Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit zunehmend durch Ansprüche auf Anerkennung der Identitätswürde und kulturellen Leistungen sozial marginalisierter Gruppen abgelöst worden. Politiken der Anerkennung zielen in ihrer bündigsten Formulierung »auf eine differenzfreundliche Welt, in der für Ebenbürtigkeit und Gleichbehandlung nicht mehr der Preis einer Assimilation an die Mehrheit oder herrschende kulturelle Normen zu zahlen wäre« (Fraser 2003, S. 15).

Fraser zufolge machen tief greifende soziale Wandlungsprozesse, die unter die Begriffe ›Globalisierung‹ und ›Wissensgesellschaft‹ gefasst werden, eine konsequente Kritik der beiden in der politischen Philosophie vorherrschenden Modelle von Gerechtigkeit erforderlich. Hierzu zählen Veränderungen der Arbeitswelt, der Aufstieg moderner Informationstechnologien sowie die Dynamik internationaler Migration und transkultureller Kommunikation. Aber auch der Übergang von einer internationalen Ordnung souveräner Nationalstaaten zu einer globalisierten Ordnung, in der große transnationale Kapitalflüsse die nationalen Steuerungsmöglichkeiten beschneiden, und zunehmende Anfechtungen der Vormachtstellung der westlichen Staatenwelt tragen zu dieser Dynamik bei. In Anbetracht der Erfordernisse des 21. Jahrhunderts greifen für Fraser das Modell der ›distributiven Gerechtigkeit‹ wie auch Konzepte von ›Gerechtigkeit als Anerkennung‹ für sich genommen zu kurz. So verfehlten z.B. Forderungen nach ökonomischer Umverteilung i.d.R. die geringere werdende Bedeutung von Arbeit für die Identitäten und Lebensentwürfe der Menschen. Kämpfe um Anerkennung ethnischer Gruppen verschärften sich paradoxerweise in einer Zeit, in der die Bedeutung transkultureller Kommunikation und die Hybridisierung von Identitäten zunehmen. Politiken der Umverteilung oder Anerkennung würden beide gleichermaßen verkennen, dass Gerechtigkeitskonflikte oft in einem unangemessenen politischen Rahmen abgehandelt werden. In Anbetracht der schwindenden Bedeutung des Nationalstaats sei jeweils neu zu klären, ob Gerechtigkeitsforderungen in einem nationalen, lokalen, regionalen oder im globalen Rahmen prozessiert werden müssten.

Um die Engführungen von egalitären Umverteilungspolitiken wie von Forderungen nach kultureller Anerkennung zu überwinden und zugleich ihr Potenzial zu bewahren, konzipiert Fraser ›Gerechtigkeit‹ als dreidimensionales Konzept. Dabei versteht sie Gerechtigkeit zunächst allgemein als gleichberechtigte Teilhabe (*parity of participation*): »Nach dieser Norm erfordert die Gerechtigkeit gesellschaftliche Vorkehrungen, die allen (erwachsenen) Gesellschaftsmitgliedern erlauben, miteinander als Ebenbürtige zu verkehren« (ebd., S. 54f.).

Die Überwindung von Ungerechtigkeit bedeutet Fraser zufolge, institutionalisierte Barrieren, die bestimmte Individuen oder Gruppen daran hindern, als gleichwertige Partnerinnen und Partner mit anderen interagieren zu können, aus dem Weg zu räumen. Fraser ordnet solche Hindernisse unterschiedlichen Dimensionen von Gerechtigkeit zu: ökonomisch, kulturell, politisch. Die Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe ist demzufolge an drei Bedingungen gekoppelt: Als *objektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe gilt eine Verteilung materieller Güter, die die Unabhängigkeit der Gesellschaftsmitglieder sicher stellt. Die *intersubjektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe verlangt, dass institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden gegenüber den gleichen Respekt zum Ausdruck bringen. Dieses Kriterium schließt »alle institutionalisierten Wertschemata ..., die einigen Leuten den Status eines vollberechtigten

Symposium  
2013

Partners in der Interaktion vorenthalten – sei es, indem ihnen in übertriebenem Maße eine ›Andersartigkeit‹ zugeschrieben wird, sei es, indem man es versäumt, ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen« (ebd.) aus. Als *politische* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe fordert Fraser, dass die Norm partizipatorischer Parität dialogisch und diskursiv angewandt werden müsse. Alle drei Bedingungen sind für gleichberechtigte Teilhabe unerlässlich.

### 3.2 Ein nicht-identifizierendes Konzept von Anerkennung

Im Rahmen ihrer dreidimensionalen Gerechtigkeitstheorie hat Fraser den Begriff der Anerkennung grundlegend neu definiert. Sie betrachtet Anerkennung nicht durch die Linse der Identität, sondern als Frage des sozialen Status in Interaktionen bzw. aus der Perspektive der Möglichkeiten, gleichberechtigt am sozialen Leben zu partizipieren. Das Augenmerk liegt nicht auf vermeintlichen Gruppenidentitäten, sondern auf den Wirkungen, die institutionalisierte Normen (z.B. im Kontext von Schule oder Einrichtungen der Jugendhilfe) auf die Fähigkeit zur Interaktion von Angehörigen unterschiedlicher Gruppen haben. Gerechtigkeitspolitiken müssen demnach v.a. darauf zielen, kulturelle Wertmuster abzuschaffen, die gleichberechtigte Teilhabe verhindern, und dafür andere einzusetzen, die sie fördern. Dabei werden die Chancen, in sozialen Interaktionen respektvoll behandelt zu werden und soziale Wertschätzung erfahren zu können, in enger Beziehung zur Verteilung materieller Güter wie auch der politischen Repräsentation unterschiedlicher Gruppen betrachtet.

Auch wenn gleichberechtigte Teilhabe eine universalistische Norm darstellt, kann laut Fraser die intersubjektive Bedingung dafür dennoch die Anerkennung individueller oder gruppenbezogener Besonderheiten erforderlich machen. Nicht alle unzureichend anerkannten Individuen oder Gruppen brauchen unter allen Umständen dasselbe, um als Gleichberechtigte am Gesellschaftsleben partizipieren zu können: »In einigen Fällen mag es für sie wichtig sein, dass ihnen nicht im übertriebenen Maße eine Besonderheit zugeschrieben wird. In anderen Fällen sind sie womöglich darauf angewiesen, dass ihnen eine bislang unterschätzte Besonderheit in Rechnung gestellt wird, und in wieder anderen Fällen könnten sie es für nötig befinden, dass der Schwerpunkt auf dominante oder bessergestellte Gruppen verlagert wird, um deren Besonderheit, die irrtümlicherweise für universal gegolten hat, herauszustellen. Bisweilen könnten sie es nötig haben, dass gerade die Begriffe dekonstruiert werden, an denen die konstatierten Differenzen zum betreffenden Zeitpunkt entfaltet werden. Und schließlich könnten sie alle genannten Maßnahmen oder einige von ihnen gleichzeitig und in Verbindung mit der Maßnahme der Umverteilung brauchen ... Dies lässt sich indes nicht durch abstraktes philosophisches Raisonement bestimmen, sondern nur mit Hilfe einer kritischen Gesellschaftstheorie, einer Theorie, die normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden.« (ebd., S. 68f.)

### 3.3 Affirmative und transformative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit

Um die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Strategien zur Umsetzung von Gerechtigkeit differenziert betrachten zu können, bedient sich Fraser der Unterscheidung von affirmativen und transformativen Handlungsansätzen. Diese liegen quer zu Politiken der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation. Affirmative Maßnahmen zielen auf die Korrektur unfairer Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen, ohne die zugrunde liegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen. Dagegen beseitigen transformative Strategien ungerechte Wirkungen durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens.

Bezogen auf die Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit ist das paradigmatische Beispiel für affirmative Strategien der liberale Wohlfahrtsstaat. Das paradigmatische Beispiel für eine transformative Strategie wäre der Sozialismus. Eine affirmative Strategie der Anerkennung ist eine Form des naiven Multikulturalismus, den Fraser wie folgt definiert: »Dieser Ansatz schlägt vor, mangelndem Respekt dadurch zu begegnen, dass ungerechterweise abgewertete Gruppenidentitäten wieder aufgewertet werden, während weder der Gehalt jener Identitäten noch die ihnen zugrundeliegenden Gruppendifferenzen angestastet werden« (ebd., S. 103f.).

Symposium  
2013

Eine transformative Strategie der Anerkennung ist dagegen die Dekonstruktion: Statusförmige Benachteiligung soll dadurch beseitigt werden, dass symbolische Gegensätze dekonstruiert werden, die gegenwärtigen kulturellen Wertmustern zugrunde liegen. Dabei soll sich die Selbstidentität *aller* verändern. Affirmative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit weisen Fraser zufolge schwer wiegende Nachteile auf. Unter dem Ziel der Umverteilung greifen affirmative Maßnahmen wie etwa Sozialhilfeprogramme in Wohlfahrtsstaaten die tiefer liegenden Strukturen, die die Armut hervorbringen, nicht an. Durch relative Wirkungslosigkeit dieser Maßnahmen werden die Hilfebedürftigen potentiell als unersättlich und unfähig, sich selbst zu helfen, wahrgenommen. Dies führt in puncto Anerkennung zu einem Rückfall. Auch affirmative Anerkennungspolitiken haben Fraser zufolge gravierende negative Nebenfolgen. Das Bestreben, missachtete Gruppen und ihre Beiträge positiv zu bewerten, führt oft zu einer Verdinglichung kollektiver Identitäten.

Welche Vorteile eröffnen demgegenüber transformative Strategien, um Ungerechtigkeiten Paroli bieten zu können? Transformative Strategien der Umverteilung, die darauf zielen, allgemeine Bedingungen zu rekonstruieren, haben Fraser zufolge den Vorteil, dass Ansprüche in universalistischen Begriffen begründet werden. Daher vermindern sie Ungleichheit, ohne gleichzeitig stigmatisierte Klassen verletzlicher Menschen zu schaffen. Anstelle eines Rückfalls in Sachen Anerkennung zu bewirken, tendieren sie eher dazu, Solidarität zu fördern. Ähnliches gilt für die Dekonstruktion als transformative Strategie der Anerkennung: »Indem sie die Komplexität und Mannigfaltigkeit der Auffassungen in Rechnung stellen, versuchen sie, die herrschenden und globalen Dichotomien (wie schwarz/weiß oder schwul/heterosexuell) durch die dezentrierte Anhäufung geringfügigerer Differenzen zu ersetzen. Wenn sie erfolgreich sind, sprengen solche Reformen den kompakten Konformismus auf, der oftmals den Mainstream-Multikulturalismus begleitet. Und anstatt einem Separatismus oder repressiven Kommunitarismus Vorschub zu leisten, befördern sie die Interaktion, die über alle Differenzen hinweggeht.« (ebd., S. 107)

Aber auch transformative Strategien haben Nachteile. Sie stehen Fraser zufolge den unmittelbaren Anliegen der Betroffenen meist fern und sind nur unter ungewöhnlichen Umständen umzusetzen, wenn »mehrere Leute gleichzeitig aus dem gegenwärtig gültigen Arrangement ihrer Interessen und Identitäten herausfallen« (ebd., S. 108). In Anbetracht der Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Umsetzung transformativer Strategien weist Fraser darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen Affirmation und Transformation nicht absolut sei, sondern vom jeweiligen Kontext abhängt: »Reformen, die abstrakt gesehen affirmativ scheinen, können in einigen Kontexten transformative Wirkungen zeitigen, wenn sie nur radikal genug sind und konsequent verfolgt werden« (ebd.).

Als Ausweg aus den aufgezeigten Dilemmata fasst Fraser eine Reihe von Mittelwegen zwischen Affirmation und Transformation ins Auge – Strategien, die sich zwar zunächst auf vorhandene Identitäten und Bedürfnisse von Menschen innerhalb eines bestehenden Rahmens von Anerkennung und Verteilung beziehen; die jedoch eine Dynamik lostreten, in deren Zuge radikalere Reformen möglich werden. Wenn sie Erfolg haben, verändern sie mehr als die spezifischen institutionellen Merkmale, auf die sie anfangs zielen: »Indem sie das System der Anreize und der politischen Opportunitätskosten verändern, schaffen sie neuen Spielraum für künftige Reformen. Längerfristig könnten sie, durch Kumulation ihrer Effekte, auch auf die zugrundeliegenden Strukturen einwirken, die Ungerechtigkeiten bedingen.« (ebd., S. 110) Allerdings können derartige Strategien nicht additiv, d.h. isoliert für Umverteilung und Anerkennung entwickelt werden. Die Stärke der dreidimensionalen Gerechtigkeitstheorie Frasers liegt gerade darin, dass Strategien denkbar werden, die sich die Verzahnung unterschiedlicher Dimensionen der Ungerechtigkeit zunutze machen. Übertragen auf den Bildungsbereich lassen sich die Kategorien Frasers nutzen, um etablierte und neuere politische und pädagogische Antworten auf Migration und ihre Folgen genauer zu betrachten.

Symposium  
2013

#### 4. Migrationspädagogische Strategien zwischen Affirmation und Transformation

Die von Fraser hervorgehobenen Risiken affirmativer Strategien der Umverteilung und Anerkennung sind auch für die bildungspolitischen Antworten auf migrationsbedingte Heterogenität in Deutschland charakteristisch. So lassen sich die bis heute vorherrschenden kompensatorischen Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dem Handlungstyp der affirmativen Umverteilungspolitik zuordnen. Diese zusätzlichen Fördermaßnahmen stehen in der Tradition der Beschulung der Arbeiterkinder in den 1960er-Jahren (»Ausländerpädagogik«). Sie sollen Kindern aus Einwandererfamilien besonders in sprachlicher Hinsicht den Anschluss ermöglichen. Weil sie als additive Maßnahmen konzipiert sind, lassen sie die regulären Prozesse im Unterricht und in den Schulorganisationen jedoch weitgehend unangestastet. In einzelnen Fällen können sie geförderten Kindern und Jugendlichen fraglos zugute kommen. Insgesamt haben sie sich jedoch als untauglich erwiesen, um das eklatante Gefälle in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht zu minimieren. Mehr noch: Indem der Umgang mit Differenz weiterhin als Sonderaufgabe betrachtet wird, leisten sie einem defizitorientierten Blick auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und weiteren Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung Vorschub.

Ähnlich verhält es sich mit einem Großteil der in den 1980er und 1990er Jahren ursprünglich als Alternative zur sog. Ausländerpädagogik entwickelten Handlungskonzepte zur interkulturellen oder antirassistischen Bildung. Zwar wurde die Auseinandersetzung mit Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gleichheit auf alle – Angehörige von Minderheiten sowie der Mehrheitsgesellschaft – ausgeweitet. Im Vordergrund stand dabei die Verankerung von Fragen der Differenz und Vielfalt als Spezial- und Querschnittsaufgabe in den Curricula. Die Bildungseinrichtungen selbst, mit ihren historisch gewachsenen Strukturen, Regeln, Praktiken und Machtbeziehungen wurden jedoch kaum thematisiert.

Welche Vorteile bieten demgegenüber transformative Strategien? Die Umsetzung integrativer Schulstrukturen (u.a. Gesamtschulmodell, Aufhebung separater Sonderschulen) lässt sich als eine transformative Strategie der Umverteilung betrachten. Obwohl die prekäre Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht direkt im Vordergrund steht, ist von der Abschaffung der selektiven Schulstrukturen ein hoher Einfluss auf die Bildungschancen dieser Gruppe zu erwarten.

Transformative Strategien der Anerkennung verkörpert eine rassismuskritische Bildungsarbeit, die auf die Dekonstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet ist. In den Worten des Rassismuskritikers Paul Mecheril: »Hier könnte es somit um die Anerkennung von Zwischenformen und -tönen, um die Anerkennung von Innen-außen-Verschränkungen und Mehrfachzugehörigkeiten gehen, eine Anerkennung, die unter der Voraussetzung transformativ ist, dass sie nicht die Eindeutigkeit der Grenzgänger, die Zugehörigkeit der Unzugehörigen, den Inländerstatus der Ausländerinnen fordert, sondern das Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht. Die transformative Strategie widersteht der verführerischen Kraft des Identitätsdenkens, eben weil sie – in den Worten von Zygmunt Bauman (1995, S. 80) – das dritte Element, das dem binären Kodex nach nicht sein darf, bejaht und damit das Prinzip der Unterscheidung zwischen *anders und nicht-anders* in Frage stellt.« (Mecheril 2005, S. 139; Hervorhebung. i. Orig.)

Aber diese Bildungspolitiken weisen auch die von Fraser aufgezeigten allgemeinen Schwierigkeiten transformativer Strategien auf. Wie jüngere tagespolitische Debatten, z.B. der erfolgreiche Widerstand von Eltern gegen die Ausweitung der gemeinsamen Grundschulzeit auf sechs Jahre im Stadtstaat Hamburg im Sommer 2010, bestätigen, lösen Initiativen zur Abschaffung segregativer Schulstrukturen erhebliche Proteste aus – v.a. von Eltern, deren Kinder die höheren Bildungsgänge besuchen. Aber auch Teile der Lehrerschaft opponieren gegen solche Reformvorhaben, weil sie sich mit den vielfältigen Ansprüchen an die schulische Arbeit überfordert und von der Politik nicht genügend unterstützt fühlen. Dekonstruktivistische Handlungskonzepte sind nicht nur in inhaltlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht schwierig zu operationalisieren. Sie stehen auch den unmittelbaren Bedürfnissen der Beteiligten oft fern. Aufgrund

Symposium  
2013

ihres potentiell verunsichernden und destabilisierenden Charakters können sie ebenfalls beträchtlichen Widerstand auslösen.

In Anbetracht dieser Schwierigkeiten ist die Frage interessant, ob sich im Schnittfeld von Migration und Bildung auch Mittelwege zwischen Affirmation und Transformation finden lassen. Als Beispiel für einen Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation könnte sich die schulpolitische Strategie erweisen, Aspekte der Heterogenität und Ziele der Gleichstellung marginalisierter Gruppen in die Qualitätssteuerung im Bildungssystem zu integrieren. Eine solche Strategie wird seit Ende der 1990er Jahre im Schweizer Kanton Zürich mit dem Schulentwicklungsprogramm ›Qualität in multikulturellen Schulen‹ (QUIMS) praktiziert (vgl. [www.quims.ch](http://www.quims.ch)). Dieses Programm zielt auf die Transformation der pädagogischen Arbeitskulturen und -strukturen in den Schulen, begleitet von Veränderungen auf der Systemebene (v.a. Aufbau von Unterstützungssystemen für die Arbeit in den Schulen). Die auch im Kanton Zürich hoch selektiven Strukturen des Bildungssystems bleiben zunächst unangetastet. In Anlehnung an Fraser lässt sich jedoch argumentieren, dass diese Politik langfristig dazu beitragen könnte, die Spielräume für grundlegendere Strukturreformen zu erweitern, etwa durch den gleichzeitigen Fokus auf Schul- und Systementwicklung. Da QUIMS auf durchdachte Weise Erkenntnisse der Schul(qualitäts)- und Schulentwicklungsforschung mit Perspektiven der interkulturellen Bildung(sforschung) verknüpft, sind auch Verbesserungen auf den Dimensionen der Anerkennung und Repräsentation zu erwarten. Die in ersten Evaluationen und wissenschaftlichen Studien festgestellten Transformationen der pädagogischen Arbeitskulturen und professionellen Handlungsorientierungen beteiligter Lehrkräfte (vgl. diverse Evaluationsberichte auf der Projekthomepage; Edelmann 2007; Gomolla 2005) bestätigen diese Einschätzung.

Eine vergleichbare Handlungsorientierung weist auch das Berliner Projekt »Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen« auf (vgl. [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)). Ziel ist eine Kultur des Aufwachsens, in der Verschiedenheit von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt werden. Alle Kinder sollen in ihrer Entwicklung gefördert und darin unterstützt werden, eine positive Haltung zu sich selbst und zu anderen auszubilden, mit Unterschieden respektvoll umzugehen und gegen Herabwürdigung und Diskriminierung einzutreten. Zugleich soll die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder an den Bildungsangeboten im Elementarbereich gewährleistet werden. Mit dieser Ausrichtung will Kinderwelten auch vorfindbaren Disparitäten in den Schulerfolgen entgegenwirken. Im Projekt »Kinderwelten« werden Interventionen auf zwei Handlungsebenen konsequent verbunden: (1) In der pädagogischen Arbeit mit Kindern geht es darum, schon kleine Kinder zum konstruktiven Umgang mit Aspekten von Differenz, Gleichheit und Diskriminierung zu befähigen. Betont werden vier Bildungsziele: Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung. (2) Eine differenz- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung zielt darauf ab, strukturelle Barrieren abzutragen, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der Kindertagesstätten versperren und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Methoden des Situationsansatzes (vgl. Preissing 2003) eröffnen einen strukturierten Rahmen, in dem die Beteiligten in einem längeren Verständigungsprozess Qualitätsansprüche aushandeln und Veränderungen planen und umsetzen können. Die Partizipation der Fachkräfte in den Kitas und Trägerorganisationen wie die von Eltern und Kindern soll eine dialogische Kultur begründen, in der auch Kontroversen ihren Platz haben.

Mit Fraser lässt sich die ›Vorurteilsbewusste Bildung‹ als integrierte Strategie verstehen, die Verbesserungen auf den Dimensionen der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation gleichzeitig anstrebt und die Verzahnung der unterschiedlichen Gerechtigkeitsdimensionen ausnutzt. Unter Zielsetzungen einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit werden dabei transformative pädagogische Handlungskonzepte, die auf die Dekonstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind, umgesetzt. Unter Zielen der Inklusion und Gleichstellung werden Mittelwege zwischen affirmativen Maßnahmen, die an vorfindbaren Bedürfnissen und Identitäten ansetzen, und transformativen Strategien, die auf grundlegende Restruktu-

Symposium  
2013

rierungen der pädagogischen Arrangements zielen, eingeschlagen. Diese Mischstrategie klingt nicht nur auf dem Papier vielversprechend. In einer von der Verfasserin durchgeführten Evaluation treten auf Seiten der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher erhebliche Reorientierungen im Umgang mit Differenz, Diskriminierung und Gleichstellung als Facetten ihres beruflichen Alltages zu Tage, die im pädagogischen Alltag unmittelbar ankommen (vgl. Gomolla 2007; 2010; Gomolla et al. 2010).

Im QUIMS-Programm wie im Kinderwelten-Projekt liegt eine wesentliche Erklärung für die relativ hohe Wirksamkeit in Bezug auf den Wandel pädagogischer Arbeitskulturen und Handlungsorientierungen in der Kombination von Veränderungen der erzieherischen Praxis mit den Kindern mit strukturellen Veränderungen in den Kitas und ihrem Umfeld (z.B. Trägerorganisationen). Die De-Institutionalisierung von Bewertungskriterien, die in den organisationalen und professionellen Arbeitsstrukturen und -kulturen der Kitas und Trägerorganisationen verankert sind und beim Zustandekommen von Diskriminierung eine Rolle spielen, lässt sich in Anlehnung an den britischen Soziologen Anthony Giddens (1995) als Aufbau neuer Strukturen begreifen, die wiederum die Problemwahrnehmungen und Praktiken der Fachkräfte neu strukturieren. Diese Dynamiken wären im Schnittfeld von interkultureller Bildungs- und organisationswissenschaftlicher Forschung tiefer gehend zu analysieren.

Für die Reflexion konkreter Praxisstrategien – vielleicht in Workshops – wäre es interessant zu fragen:

- (1) Inwiefern handelt es sich um eine *integrierte Strategie*, mit deren Hilfe im Handlungskontext der Elementarbildung Veränderungen im Hinblick auf Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation gleichzeitig angestrebt werden?
- (2) Inwieweit verschiebt sich die Aufmerksamkeitsrichtung von einzelnen Adressatengruppen und deren vermeintlichen Besonderheiten auf die *Hindernisse der gleichberechtigten Teilhabe* von Personen oder Gruppen und damit auch auf den *Kontext*, in dem Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen?
- (3) Werden Veränderungen eher in einem *affirmativen Modus*, *eher transformativ* oder als *Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation* angestrebt?

---

**Prof. Dr. Mechtild Gomolla**

Professorin für Erziehungswissenschaft,  
Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg



Symposium  
2013

---

**Literatur:**

- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bielefeldt, Heiner / Seidensticker, Frauke (2006): Vorwort. In: Motakef, Mona: *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Deutsches Institut für Menschenrechte; Berlin.
- Bundesministerium der Justiz (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006)*. URL (Zugriff 08.10.2012): <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf>
- Edelmann, Doris (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: Lit.
- Fraser, Nancy (2003): *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung*. In: N. Fraser / A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, (S. 13-128)
- Giddens, Anthony (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Gomolla, Mechtild (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2007): *Wissenschaftliche Begleitung "Kinderwelten - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)". Zwischenbericht. Münster; Berlin. Im Internet abrufbar unter: [http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla\\_okt07.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_okt07.pdf)
- Gomolla, Mechtild (2010a): *Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem*. In: Hormel, U./ Scherr, A. (Hg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, 61-93.
- Gomolla, Mechtild (2010b): *Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich*. Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: *Tertium Comparationis* 16(2010)2, 200-230.
- Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. unter Mitarbeit von Sylvester, I., Supik, L. und Driever, J. (2010): *"Kinderwelten - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)". Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg; Berlin. Im Internet abrufbar unter: [http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht\\_kiwe\\_gomolla.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf)
- Mecheril, Paul (2005): *Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen*. In: I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz, G. Schmidt (Hg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann, (S. 129-143)
- Preissing, Christa (Hg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wagner, Petra (2012): *Thesen zum Verhältnis in Inklusion und Partizipation. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages auf der Fachtagung »Baustelle Inklusion 2012: Inklusion und Partizipation«, veranstaltet von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Berlin am 15.06.2012 in Berlin*.
- Wagner, Petra / Hahn, Stephanie / Enßlin, Ute (Hg.) (2006): *Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar: das netz.
- Wieviorka, Michel (1995): *The Arena of Racism*. London: Sage Publications Ltd.

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

# Diskussion Tag 1



Audiofile in der Online-Dokumentation

[http://www.plw.muc.kobis.de/PI\\_Symposium\\_2013/Gomolla\\_und\\_Terkessidis\\_Diskussion.mp3](http://www.plw.muc.kobis.de/PI_Symposium_2013/Gomolla_und_Terkessidis_Diskussion.mp3)

Dokumentation Symposium 2013

# Workshops Tag 1





Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 1 – Tag 1

### »Einführung in Anti-Bias«

Referentin: Bettina Schmidt

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Das englische Wort ›Bias‹ wird aus dem Englischen übersetzt mit Voreingenommenheit, Einseitigkeit. Anti-Bias-Ansätze in der pädagogischen Arbeit und in der Bildungsarbeit zielen darauf, gesellschaftliche Schief lagen, die auf Grund von Einseitigkeiten und Vorurteilen entstehen, ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. Dabei nimmt der Ansatz verschiedene Formen von Diskriminierung (z.B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableism, Homophobie, ...) auf verschiedenen Ebenen (Interaktionen, Institutionen, Diskurse) in den Blick.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

In der Anti-Bias-Arbeit gehen wir davon aus, dass alle Menschen in Differenz- und Machtverhältnisse involviert sind und unterschiedliche Erfahrungen machen – solche, in denen wir mit Zuschreibungen konfrontiert, von Benachteiligung betroffen oder auf Zugehörigkeiten reduziert werden, und solche, in denen wir andere Menschen einteilen, selbst von Machtverhältnissen profitieren und eigene Privilegien möglicherweise als selbstverständlich erleben. In der Anti-Bias-Arbeit steht die Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen Erfahrungen mit Diskriminierung und mit der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Vordergrund.

Der Ansatz geht davon aus, dass Vorurteile und diskriminierendes Verhalten erlernt sind. Auch wenn wir Vorurteile nicht ganz verlernen können, so können wir zumindest lernen, bewusster mit ihnen umzugehen, eigene diskriminierende Handlungsmuster zu erkennen und zu verändern sowie bei Diskriminierung, die wir miterleben, einzugreifen.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

In Schule konkretisieren sich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse, was sich auf unterschiedlichen Ebenen auswirkt: auf Entscheidungsprozesse, Umgangsformen, Konfliktbearbeitung, Lehr- und Lernmethoden, pädagogische Materialien und die Raumgestaltung. Die Auseinandersetzung mit eigenen Normativitätsvorstellungen und Selbstverständlichkeiten stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um unterschiedli-

Referentin:

**Bettina Schmidt**, Interkulturelle Pädagogin und Anti-Bias-Multiplikatorin,  
Anti-Bias-Werkstatt Oldenburg

chen Erwartungen und Ansprüchen sowie vielfältigen Erfahrungen und Lebensrealitäten im Pädagogischen Alltag gerecht zu werden und eine macht- und differenzsensible Haltung zu entwickeln: Wie gehen wir miteinander um – besteht eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung im Alltag z. B. gegenüber den unterschiedlichen Familienkulturen der Schüler/innen, und unter Kolleg/inn/en verschiedener beruflicher Hintergründe? Wie sind die Lehr- und Lernmaterialien gestaltet: Reproduzieren sie Stereotype, z. B. in Bezug auf Männer/Frauen oder Menschen unterschiedlicher Herkunft? Wie kann ich dies mit Schüler/inne/n thematisieren?

Diese und andere Fragen können Ausgangspunkte bilden, um Diskriminierungen wahrzunehmen und sich bewusst dagegen einzusetzen und eine vorurteilsbewusste Praxis zu entwickeln. Mit Hilfe von Sensibilisierungs- und Methodentrainings ist es möglich, Schulen und Kitas mit allen Beteiligten zu Lernorten weiterzuentwickeln, die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernzugängen, kulturellen und familiären Hintergründen Wertschätzung und ein Mehr an Gerechtigkeit erfahren lassen.

(Bettina Schmidt, Nele Kontzi)

## Notizen ...

### ... Diskussion

Viele Fragen, die in unserer Gesellschaft gestellt werden, gehen von Normen aus. Wer in der Gesellschaft Fragen stellt, trifft oft (Vor-)Entscheidungen, übt oft Macht aus. Wer z. B. immer die Frage nach der Herkunft stellt, diskriminiert, weil er nur auf eine Kategorie Bezug nimmt. Es gibt jedoch viele Arten von Zugehörigkeit. Es wäre daher Spielraum nötig, andere nach Kategorien von Zugehörigkeit zu fragen, die sie selbst wichtig finden.

Oft werden Gruppen verallgemeinert dargestellt (die SchülerInnen, die ErzieherInnen...). Dies hat eine hilfreiche und orientierende Funktion, wertet aber oft ab oder auf, sichert damit die Machtverhältnisse. Vorurteile müssen nicht widerlegt, sondern wahrgenommen werden. Ziel ist ein vorurteilsbewusstes Handeln, eine Auseinandersetzung mit den eigenen ›Normalitätsvorstellungen‹.

In Gruppen können Aspekte wie Alter, Geschlecht, Bekanntheit, Körpersprache, Sprachvermögen, Wissen, Aussehen etc. zu Machtunterschieden führen, die wiederum Lernprozesse behindern können. Diese Machtunterschiede werden meist nur aus den je benachteiligten Positionen wahrgenommen, während sie aus privilegierten Positionen nicht hinterfragt werden. Gesellschaftliche Gruppen, Teams etc. müssen daher aushandeln, wie sie zusammenarbeiten und miteinander umgehen wollen, welche Merkmale wichtig sind, wie die Machtverhältnisse sich darstellen. Wer trägt Verantwortung, welche Frei- und Möglichkeitsräume gibt es?

### **Das Ziel einer diskriminierungsfreien Gesellschaft beginnt beim Individuum:**

- Sich selbst und andere für vorgefertigte Bilder über andere Menschen sensibilisieren,
- sich mit Macht auseinander setzen, eigene Dominanz- und Unterdrückungserfahrungen wahrnehmen,
- sich der herrschenden Strukturen bewusst werden,
- sich regelmäßig mit KollegInnen zu Themen der Diskriminierung austauschen, sich gegenseitig erinnern, sich Zeit nehmen, sich vernetzen,
- entsprechend antidiskriminierend handeln.

(aufgezeichnet von Eva Karbaumer, PI)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Das Thema ist ständig im Alltag präsent, aber bislang zu wenig beachtet.«
- »Das Ziel ist nicht eine vorurteilsfreie Erziehung, sondern eine vorurteilsbewusste – diese Erkenntnis finde ich entlastend und hilfreich.«
- »Bewusstwerdung eigener Bilder im Kopf« /  
»Wir werden doch mehr von Vorurteilen und -annahmen bestimmt als uns bewusst ist.«
- »Anstoß, das Thema Diskriminierung und Macht aus unterschiedlicher Perspektive zu beleuchten« /  
»Notwendigkeit von Offenheit in Bezug auf eigene Diskriminierungstendenzen«
- »Anti-Bias ist auch ein guter Ansatz, um einmal die Schulstruktur zu betrachten.«
- »Gesellschaftskritische Momente könnten über den Anti-Bias-Ansatz wieder aufleben.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Den Schülerinnen und Schülern möglichst unvoreingenommen gegenüber zu treten«
- »Praktische Beispiele zum Einsetzen (Übungen ‚Bingo‘, ‚Zitrone‘...)«
- »Anti-Bias als guter Ansatz auch mal Schulstruktur zu beachten.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Weitere Vertiefung in Anti Bias« / »mehr Fortbildung zum Thema«
- »Unterstützung bei der Vernetzung; Kontakte für kollegiale Beratung oder externe Unterstützung für Schulentwicklung«
- »Rückenwind durch Vorgesetzte, Hierarchien ...«
- »Eine feste Stelle als Fachberatung«



Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 2 – Tag 1

### »Einführung in Anti-Bias«

Referentin: Nele Kontzi

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Das englische Wort ›Bias‹ wird aus dem Englischen übersetzt mit Voreingenommenheit, Einseitigkeit. Anti-Bias-Ansätze in der pädagogischen Arbeit und in der Bildungsarbeit zielen darauf, gesellschaftliche Schief lagen, die auf Grund von Einseitigkeiten und Vorurteilen entstehen, ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. Dabei nimmt der Ansatz verschiedene Formen von Diskriminierung (z.B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableism, Homophobie, ...) auf verschiedenen Ebenen (Interaktionen, Institutionen, Diskurse) in den Blick.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

In der Anti-Bias-Arbeit gehen wir davon aus, dass alle Menschen in Differenz- und Machtverhältnisse involviert sind und unterschiedliche Erfahrungen machen – solche, in denen wir mit Zuschreibungen konfrontiert, von Benachteiligung betroffen oder auf Zugehörigkeiten reduziert werden, und solche, in denen wir andere Menschen einteilen, selbst von Machtverhältnissen profitieren und eigene Privilegien möglicherweise als selbstverständlich erleben. In der Anti-Bias-Arbeit steht die Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen Erfahrungen mit Diskriminierung und mit der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Vordergrund.

Der Ansatz geht davon aus, dass Vorurteile und diskriminierendes Verhalten erlernt sind. Auch wenn wir Vorurteile nicht ganz verlernen können, so können wir zumindest lernen, bewusster mit ihnen umzugehen, eigene diskriminierende Handlungsmuster zu erkennen und zu verändern sowie bei Diskriminierung, die wir miterleben, einzugreifen.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

In Schule konkretisieren sich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse, was sich auf unterschiedlichen Ebenen auswirkt: auf Entscheidungsprozesse, Umgangsformen, Konfliktbearbeitung, Lehr- und Lernmethoden, pädagogische Materialien und die Raumgestaltung. Die Auseinandersetzung mit eigenen Normativitätsvorstellungen und Selbstverständlichkeiten stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um unterschiedli-

Referentin:

**Nele Kontzi**, Diplom-Kulturpädagogin, Anti-Bias-Multiplikatorin  
und -beraterin, Anti-Bias-Netz Berlin

chen Erwartungen und Ansprüchen sowie vielfältigen Erfahrungen und Lebensrealitäten im Pädagogischen Alltag gerecht zu werden und eine macht- und differenzsensible Haltung zu entwickeln: Wie gehen wir miteinander um – besteht eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung im Alltag z. B. gegenüber den unterschiedlichen Familienkulturen der Schüler/innen, und unter Kolleg/inn/en verschiedener beruflicher Hintergründe? Wie sind die Lehr- und Lernmaterialien gestaltet: Reproduzieren sie Stereotype, z. B. in Bezug auf Männer/Frauen oder Menschen unterschiedlicher Herkunft? Wie kann ich dies mit Schüler/inne/n thematisieren?

Diese und andere Fragen können Ausgangspunkte bilden, um Diskriminierungen wahrzunehmen und sich bewusst dagegen einzusetzen und eine vorurteilsbewusste Praxis zu entwickeln. Mit Hilfe von Sensibilisierungs- und Methodentrainings ist es möglich, Schulen und Kitas mit allen Beteiligten zu Lernorten weiterzuentwickeln, die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernzugängen, kulturellen und familiären Hintergründen Wertschätzung und ein Mehr an Gerechtigkeit erfahren lassen.

(Bettina Schmidt, Nele Kontzi)

## Notizen ...

### ... Diskussion

Viele Fragen, die in unserer Gesellschaft gestellt werden, gehen von Normen aus. Wer in der Gesellschaft Fragen stellt, trifft oft (Vor-)Entscheidungen, übt oft Macht aus. Wer z. B. immer die Frage nach der Herkunft stellt, diskriminiert, weil er nur auf eine Kategorie Bezug nimmt. Es gibt jedoch viele Arten von Zugehörigkeit. Es wäre daher Spielraum nötig, andere nach Kategorien von Zugehörigkeit zu fragen, die sie selbst wichtig finden.

Oft werden Gruppen verallgemeinert dargestellt (die SchülerInnen, die ErzieherInnen...). Dies hat eine hilfreiche und orientierende Funktion, wertet aber oft ab oder auf, sichert damit die Machtverhältnisse. Vorurteile müssen nicht widerlegt, sondern wahrgenommen werden. Ziel ist ein vorurteilsbewusstes Handeln, eine Auseinandersetzung mit den eigenen ›Normalitätsvorstellungen‹.

In Gruppen können Aspekte wie Alter, Geschlecht, Bekanntheit, Körpersprache, Sprachvermögen, Wissen, Aussehen etc. zu Machtunterschieden führen, die wiederum Lernprozesse behindern können. Diese Machtunterschiede werden meist nur aus den je benachteiligten Positionen wahrgenommen, während sie aus privilegierten Positionen nicht hinterfragt werden. Gesellschaftliche Gruppen, Teams etc. müssen daher aushandeln, wie sie zusammenarbeiten und miteinander umgehen wollen, welche Merkmale wichtig sind, wie die Machtverhältnisse sich darstellen. Wer trägt Verantwortung, welche Frei- und Möglichkeitsräume gibt es?

### **Das Ziel einer diskriminierungsfreien Gesellschaft beginnt beim Individuum:**

- Sich selbst und andere für vorgefertigte Bilder über andere Menschen sensibilisieren,
- sich mit Macht auseinander setzen, eigene Dominanz- und Unterdrückungserfahrungen wahrnehmen,
- sich der herrschenden Strukturen bewusst werden,
- sich regelmäßig mit KollegInnen zu Themen der Diskriminierung austauschen, sich gegenseitig erinnern, sich Zeit nehmen, sich vernetzen,
- entsprechend antidiskriminierend handeln.

(aufgezeichnet von Eva Karbaumer, PI, für den Anti-Bias-Workshop 1 vom selben Tag)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Es gibt so viele Felder, auf denen Diskriminierung abläuft – Wachsein lohnt sich (v.a. bei sich selbst)«
- »Der Schlüssel zur Veränderung liegt im individuellen Reflexionsprozess. Nur durch Bewusstmachung kann sich die pädagogische Haltung verändern.«
- »Weg von einem Defizit-Blick – hin zu einem Stärken-Blick«
- »Die Bedeutung des Faktors Macht bei Diskriminierung, aber auch Antidiskriminierung«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Diskriminierende Bemerkungen öfter aufgreifen (trotz Zeitdruck)«
- »Stereotype in Bilderbüchern bewusst machen => Vielfalt noch mehr herausheben«
- »moralischen Druck rausnehmen«
- »die Sprachen der Kinder im Unterricht mehr einbeziehen«
- »langsame Veränderung der Haltungen – vom Defizit-Blick zum Wertschätzen der individuellen Stärken«
- »aufmerksam machen auf Ausgrenzungsmechanismen in der Beratung in den Kitas«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Kollegien, die gemeinsam agieren«
- »Coaching« / »Begleitung durch Multiplikatoren«
- »Schulungen von ganzen Teams – Modellprojekt in München!!!«
- »Zeit und Nerven - aber der Ansatz spart und schont wahrscheinlich beides unter dem Strich«
- »Mehr Zeit für mich zum reflektieren«



Symposium  
2013





Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 3 – Tag 1

### »Interkulturelle Verständigung«

Referentin: Dr. Sabine Handschuck

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Der Workshop »Interkulturelle Verständigung« vermittelt einen Einblick in kulturelle Unterschiede der Alltagskommunikation, die zu Missverständnissen führen können. Gerade in der Verständigung zwischen Eltern, Kindern, Pädagoginnen und Pädagogen ganz unterschiedlicher Herkunft kann es Verständigung erleichtern, wenn Erwartungen an gelingende Kommunikation bewusst sind. Themen des Workshops sind der Umgang mit Eigennamen, Nähe- und Distanzverhalten, direkte und indirekte Kommunikation sein, aufgelockert durch kleine Aktivitäten.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

In der Regel gelingt Verständigung, wenn alle Beteiligten ein Interesse an gelingender Kommunikation haben und bereit sind, ihr Gegenüber anzuerkennen. Ein Schlüsselprozess dabei ist der bewusste Umgang mit Eigennamen, der in einem hohen Maß Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bestimmt. Die Reflexion von unterschiedlichen Erwartungen und Vorannahmen in der interkulturellen Kommunikation erleichtert, Aushandlungsprozesse zu gestalten. Ziele des Workshops sind, für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sensibilisieren, Erfahrungen gelungener Kommunikation auszutauschen und anhand von Beispielen zu vertiefen.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Interkulturelle Kommunikation ist die Grundlage von Verständigung in einer durch Vielfalt bestimmten Institution, die sich zum Ziel gesetzt hat, Chancengleichheit zu realisieren und jedem Kind in seiner jeweils individuellen Lebenswelt mit Wertschätzung zu begegnen.

(Dr. Sabine Handschuck)

Referentin:

**Dr. Sabine Handschuck**, Institut für interkulturelle  
Qualitätsentwicklung – IQM, München

## Notizen ...

### ... Diskussion (Positionen und Thesen)

- Welche Sprache(n) können/dürfen im Unterricht angewandt werden?  
↳ Aushandeln notwendig!
- Interkulturalität ist nicht nur auf Nationen bezogen, sondern wesentlich vielfältiger (z. B. Generationen).
- Thematisierung und Austausch über verschiedene Bedeutungen des Begriffs ›Freundschaft‹ und die entsprechenden Erwartungen daran sind notwendig für Gewaltprävention in einer Gruppe (Klasse).
- Erziehungsstile sind oft weniger nationenvergleichend verschieden, sondern eher in Bezug auf Milieus.
- Um sich über verschiedene Bilder/Konzepte auszutauschen, muss man sich zunächst über die eigenen im Klaren sein und diese erklären können.
- Problematiken beim Gebrauch fremder Sprachen im interkulturellen Bereich.  
↳ Umgang damit in der Praxis: Anerkennung der Leistung; Geduld; Zurückhaltung akzeptieren;  
↳ ›Fehler‹ zulassen.

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Paargespräch: Möglichkeit zur Vorstellung der anderen Teilnehmer/innen, zur Darstellung von gewünschten Themen und zum gegenseitigen Zuhören.
- Assoziation mit den ›gleichen‹ (?) Begriffen in verschiedenen Sprachen.
- Gruppendiskussion zu Missverständnissen/verschiedenem Verständnis von Begriffen (Silvia Staub-Bernasconi): Erziehungspartnerschaft; Freundschaft; Jugend; Erziehung; Liebe.
- Deutsche Muttersprachler/innen erzählen Partner/innen in fünfminütigem Monolog eine Geschichte, indem sie zu jedem Verb ein Synonym dazusagen.
- Übung zur Nutzung verschiedener Kanäle (Farben/Buchstaben)  
↳ Diskussion: In unterschiedlichen Kulturen werden die Kanäle der Informationsübermittlung unterschiedlich stark genutzt; daher sind Wechsel im Unterricht enorm wichtig.
- Übung zur passenden Körperdistanz / Sitzanordnung im Raum.

(aufgezeichnet von Wolfgang Mayer-Großkurth, PI)



Symposium  
2013

## Anhang: Praxisbeispiel Gruppendiskussion

Aber »Glocke« heißt doch gar nicht ein »einmalig schlagender Beweis«, wandte Alice ein.  
»Wenn ich ein Wort gebrauche«, sagte Goggelmoggel in recht hochmütigem Ton, »dann heißt es genau, was ich für richtig halte – nicht mehr und nicht weniger.«  
»Es fragt sich nur«, sagte Alice, »ob man Wörter einfach etwas anderes heißen lassen kann.«  
»Es fragt sich nur«, sagte Goggelmoggel, »wer der Stärkere ist, weiter nichts.«

*Lewis Carroll: Alice hinter den Spiegeln*

## Begriffe und Bilder

Silvia Staub-Bernasconi weist darauf hin, dass sich mit Begriffen verbundene Werte und Bilder nicht nur schicht- und geschlechtsspezifisch unterscheiden, sondern dass auch bei unterschiedlichen ethnischen Gruppen Bedeutungsunterschiede in Bezug auf relativ einfache Sachverhalte feststellbar sind (1995).

### **Beispiele zum Begriff Sorge (care) von Madeleine Leininger:**

- Für südliche Afro-Amerikanerinnen und –Amerikaner ist »care« die Sorge um Brüder und Schwestern oder direktes, tätiges Engagement.
- Apalachinnen und Apalachen verstehen unter »care« direkte Hilfe an Verwandte mit einem niedrigeren Status in der Familienhierarchie.
- Für Vietnamesinnen und Vietnamesen bedeutet »care« familiäres Teilen von materiellen und immateriellen Gütern.
- Die mexikanische Bevölkerungsgruppe bezeichnet mit »care« die Aufmerksamkeit gegenüber den Dingen des Alltags, die zählen, oder sich Zeit nehmen und zuhören.

### **Kleingruppengespräch:**

1. Wählen Sie einen Begriff.
2. Unterhalten Sie sich darüber, welche kulturell unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten oder welche Fragen Ihnen zu dem Begriff einfallen.
3. Ziehen Sie ein Resümee: Was bedeutet die Möglichkeit unterschiedlicher Bedeutungen für Ihre alltägliche Arbeit?

### **Plenum:**

Bringen Sie Ihr Resümee ins Plenum ein.

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Interkulturalität bezieht sich nicht nur auf ‚Kultur‘ und Nationalität, sondern z. B. auch auf soziale Milieus und Generationen.«
- »Macht der Wörter; Macht der nonverbalen Kommunikation«
- »Begriffe müssen erst geklärt, transparent gemacht werden. In der Gruppe muss ein gemeinsames Bedeutungsfeld geschaffen werden. Somit gelingt Verständigung, das Miteinander besser.«
- »Gesprächspartnern mehr Aufmerksamkeit schenken und sich vergewissern, dass ich wirklich verstanden wurde«
- »im Unterricht: Verständigung über mehrere Kanäle ermöglichen«
- »Verwendung von ‚Zeichen‘ kritisch hinterfragen«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »wichtige Begriffe gemeinsam definieren«
- »Elterngesprächen mehr Zeit einräumen«
- »Sitzordnung bei Elterngesprächen«
- »Ich möchte mich weiter mit dem Thema beschäftigen.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »einen Verbündeten, dann geht die Umsetzung leichter«
- »weitere Fortbildungen als Vertiefung«
- »einen einfachen Praxisführer zum Nachlesen«
- »Geduld«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 4 – Tag 1

### »Konfliktvermittlung in interkulturellen Kontexten«

Referentinnen: Bettina Gütschow, Ina Benigna Hellert

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
**2013**

Inhalte ... )

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Der Titel des Workshops wirft die Frage auf, was bei der Vermittlung in Konfliktsituationen zu beachten ist und was sich (ggf.) verändert, wenn Konfliktsituationen in einen interkulturellen Kontext eingebunden sind. Daher bringen wir in diesem Workshop zwei Themen zusammen: Konflikte und die Vermittlung in Konflikten: Wie kann ich Konfliktsituationen erkennen und richtig einschätzen? Welche Arten von Interventionen sind möglich und was sind Voraussetzungen für eine Vermittlung? Wie könnte eine Konfliktvermittlung ablaufen?

Interkulturelle Kontexte: Welche Dimensionen werden in »interkulturellen« Konflikten wirksam? Wie kann ich diese in die Situationsanalyse einbeziehen? In welchem Spannungsfeld bewege ich mich in interkulturellen Kontexten?

#### 2. Ziele des Workshops

Es werden zunächst Grundlagen geschaffen, um Konflikte handhabbar zu machen, sie einzuschätzen und eine bewusste Entscheidung für eine Intervention/Vermittlung zu treffen. Anschließend wird das Spannungsfeld aufgezeigt, in dem sich Vermittler/innen in »interkulturellen Konfliktsituationen« bewegen & ein Modell zur differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Sichtweise auf »interkulturelle« Konflikte thematisiert.

Anhand eines Fallbeispiels erproben die Teilnehmenden in Kleingruppen eine zentrale Methode: Die Konflikt-Perspektiv-Analyse. Damit können die dem Konflikt zugrunde liegenden Anliegen der Konfliktparteien herausgearbeitet und sichtbar werden. Diese Methode ist leicht durchführbar und vielfältig einsetzbar.

Referentinnen:

**Ina Benigna Hellert**, Dipl.-Sozialwirtin, Mediatorin, TZI-Zertifikat, Trainerin in der (interkulturellen) Erwachsenenbildung, Institut für Jugendarbeit Gauting, München

**Bettina Gütschow** Trainerin für Menschenrechtsbildung, München

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

- Die Teilnehmenden erkennen, dass Kultur nur eine mögliche Differenzlinie ist.
- Sie erkennen die Gefahren und Wirkungen von Kulturalisierungen in Konflikten.
- Sie erhöhen ihre Sensibilität in Konfliktsituationen bezüglich
  - a) des Kontextes,
  - b) möglicher Differenzen/Vielfältigkeiten,
  - c) der jeweiligen Machtverhältnisse.

(Bettina Gütschow, Ina Benigna Hellert)

## Notizen ...

- Zentrale Frage in diesem Workshop war, was sich in einer Konfliktvermittlung ändert, wenn Konfliktparteien aus unterschiedlichen »Kulturen« stammen. »Kultur« verstanden die Referentinnen im Kontext des Workshops im Sinne von ethnischer bzw. nationaler Kultur, nicht als Alltagskultur.
- Die Teilnehmer/innen des Workshops teilten sich vier Arbeitsgruppen zu, die folgende Thesen behandelten:
  - ↳ Für eine gute Konfliktvermittlung in interkulturellen Situationen, ist es wesentlich, viel von den beteiligten Kulturen zu wissen.
  - ↳ Für eine interkulturelle Konfliktvermittlung ist nicht relevant, wieviel ich über die jeweilige Kultur weiß – danach frage ich die Beteiligten.
  - ↳ Die Vermittlung in Konflikten verläuft immer ähnlich, egal welchen kulturellen Hintergrund die Beteiligten aufweisen.
  - ↳ Konfliktvermittlung im interkulturellen Kontext können/sollen nur Angehörige der jeweiligen Kultur(en) übernehmen.

Die meisten Teilnehmer/innen waren nach dem Austausch in ihren Arbeitsgruppen der Meinung, dass die Konfliktvermittler/innen bzw. Berater/innen ein gewisses Maß an Wissen über die Herkunftskultur der Konfliktparteien oder Ratsuchenden haben sollten. Es sei aber nicht notwendig, gleicher ethnischer bzw. nationaler Herkunft zu sein wie die Konfliktparteien.

(aufgezeichnet von Soraya Attari, PI)



Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »die Dynamik von Konflikten« / »Es gibt eine Phase im Konfliktverlauf, ab der ich mit Vermittlung nichts mehr erreichen kann.«
- » ›Interkulturalität‹ und ›Konflikt‹ sind vielschichtig zu betrachten – Vorsicht vor vorschnellen Schlüssen!«
- »tieferes Wissen über Konflikte im Allgemeinen und Lösungsmöglichkeiten«
- »Herangehensweise (v.a. Allparteilichkeit, Kompetenz der Konfliktparteien)«
- »Die Definition von Begriffen ist notwendig, um gemeinsam arbeiten zu können und sich zu verstehen.«
- »Konfliktursachen in interkulturellen Kontexten sind nicht zwingend ›kulturell‹ bedingt

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Wissen über die Entstehung/Entwicklung/Eskalation von Konflikten; Möglichkeiten zu deren Lösung«
- »Beratung von Lehrpersonen zur Methode »Einfühlungsliste«  
›Methode »Einfühlungsliste« für die Konfliktdanalyse, auch für die Vorbereitung von schwierigen Elterngesprächen« /
- »›Einfühlungsliste‘ mit Konfliktparteien ausprobieren«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Vertiefung zum Thema Mediation und Kulturalisierung«
- »fachliche Unterstützung während eines Klausurtages zur Mitarbeiterschulung...«
- »mehr Zeit für die Schüler/innen, weniger Stoffzwänge«
- »Verständnis, Raum d. Schulleitung«
- »Mehr Unterstützung vom System!«
- »einen Konflikt! ☺«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 5 – Tag 1

### »Alltagsrassismus und Kritisches Weißsein«

Referent: Austen P. Brandt

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Wir (Phoenix e.V.) halten diese Arbeit für äußerst notwendig, da Rassismus auch heute noch die Beziehungen zwischen Schwarz und Weiß prägt und er einer der unaufgearbeiteten Faktoren in unserer gesellschaftlichen Realität ist. In verschiedenen kurzen Einheiten nähern wir uns der Frage nach dem sogenannten Weißsein. Eigene Prägungen spielen ebenso eine Rolle wie der aktuelle Stand des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema. Wir wollen den weißen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geben, über ihre (Vor-) Urteile und ihr Verhalten mehr zu erfahren und zu lernen, was ihr Beitrag sein kann, um in Zukunft ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu ermöglichen. Es geht nicht um die Diskussion von Rassismustheorien. Der Workshop fragt vielmehr nach dem Ineinander von individuellem und gesellschaftlich strukturellem Rassismus.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

- Grundlage für antirassistische Pädagogik ist das Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie sonstiger Multiplikatorinnen und Multiplikatoren über ihre eigene Prägung und deren Wechselbeziehungen zu den strukturellen Komponenten des Rassismus.
- Wir verstehen Rassismus als ein Alltagsphänomen, welches aus der Mitte der Gesellschaft kommt und bestimmten Menschen einen vereinfachten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen gibt auf Grund des sozialen Konstrukts der »Rasse« oder ihrer kulturellen Herkunft.
- »Rassismus als Ideologie wird auf sozialer Ebene reproduziert. Er wird mitgeteilt und weitergeleitet über formelle und informelle Kanäle. Auf der formellen Ebene erfolgt die Vermittlung des Rassismus durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor. Die informelle Weiterleitung des Rassismus wird erzeugt bei der Sozialisation in der Familie, bei Gesprächen in der Nachbarschaft, unter Freunden und in anderen privaten Sphären.« (Essed, Philomena: Antirassistische Erziehung. 1991, S. 15)
- Es ist wichtig, sich mit der eigenen Sozialisation und Biographie auseinander zu setzen, um die eigene Positionierung und Prägung im rassistischen System zu hinterfragen.

Referent:

**Austen P. Brandt**, Antirassismustrainer, Gründer und Vorsitzender von Phoenix e.V., Duisburg



### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Pädagogische Ansätze befinden sich im Umbruch. Eine Qualifizierung im Bereich Multikulturalität, Antirassismus und Weißsein sind aus Sicht des Referenten die Grundlage, um in einer Schule der Vielfalt, bzw. Kita der Vielfalt allen Kindern gerecht zu werden.

(Austen P. Brandt)

## Notizen ...

1. Begrüßung und Vorstellung
2. Einführung ins Thema und Definierung von Rassismus
3. Sozialisation und Kinderbücher
4. Thematisierung der eigenen Position(ierung)

Allgemein sei angemerkt, dass sich der Workshop nur schwer verschriftlichen lässt, da er von seiner Prozess- und Teilnehmendenorientierung lebt, die wiederum zur Selbstreflexion der eigenen persönlichen rassistischen Prägung führt.

#### ... Diskussion (Positionen und Thesen)

- Es gilt, die Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft im Kontrast zu den Minderheitenerfahrungen in der Mehrheitsgesellschaft wahrzunehmen und zu reflektieren.
- Eine antirassistische Pädagogik ist für den Alltag in deutschen Schulen und Kitas notwendig.
- »Wenn ich weiß, wer/was ich bin, kann ich begegnen.« »Wenn ich weiß, was ich bewirke, kann ich lernen, damit umzugehen.« (Austen P. Brandt)
- Um einen konstruktiven Beitrag zur »Ent-Rassialisierung« zu leisten, ist es wichtig, sich von der Defizit-Orientierung zu lösen.
- Inhärente, unbewusste Alltagsrassismen: »Dinge werden einfach gesetzt – und zwar zu einer Zeit, in der man (als Kind) noch nicht hinterfragt und reflektiert« (Austen P. Brandt)
  - ↳ Verdeutlichung/Herausarbeiten: Sowohl Schwarze als auch Weiße sind aufgrund der bestehenden, nicht reflektierten Alltagsrassismen von Rassismus betroffen, wenn auch nicht in gleicher Weise und Intensität. Ziel der Arbeit in Bezug auf Kritisches Weißsein ist es, auch weiße Menschen rassismuskritisch zu stärken, so dass sie eine neue weiße Identität entwickeln (können).

#### ... Anregungen / Praxisbeispiele

Rassismuskritische Analyse:

- der Geschichte von den schwarzen Buben im »Struwelpeter« (Heinrich Hoffmann 1845) sowie
- des Buchs »Der kleine schwarze König« (Irmgard Paule, Bernhard Langenstein, München, 2007).

(aufgezeichnet von Nenad Čupić, Phoenix e.V.)



Austen P. Brandt  
(Foto: Phoenix e.V.)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Ich bin weiß!«
- »Ein sehr berührender Ansatz, der zum kritischen Nachdenken über eigene Haltungen anregt«
- »Antirassistische Pädagogik fängt bei mir als Pädagoge an.«
- »Obwohl ich mehr oder weniger von diesem Thema wusste, habe ich gemerkt, wie viel Unwissenheit ich in mir trage.«
- »Kritisches Weißsein ist alltagsintegriert für ein Miteinander notwendig.«
- »Bezüglich rassistischer Diskriminierung gilt, was ein/e Schwarze/r als seine/ihre Erfahrung berichtet, nicht wie ich darüber urteile. Das gilt übrigens für jede Begegnung mit Verletzungen.«
- »Viele rassistische Erfahrungen machen Kinder in einem Alter, in dem sie noch nicht kritisch darüber nachdenken können.« /  
»Viele rassistische Prägungen finden unreflektiert in der frühen Kindheit statt, u.a. durch Spiele, Lieder, Bücher...«
- »Ich dachte, ich könnte Kinderbücher kritisch lesen – es geht noch kritischer!«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Ich möchte bei mir selbst und in meiner Umwelt mehr auf ‚Alltagsrassismus‘ achten.« / »Achtsamkeit für Rassismus im Alltag«
- »sich als Weißer zu fühlen und über geschichtliches Wissen und sensibles Ernstnehmen dessen, was Schwarze fühlen, zu einem kritischen Weißen zu werden.«
- »Mehr ins Gespräch mit P.O.C.s [People of Color] kommen.«
- »Ich würde in den Kitas gerne die Kinderliteratur und die pädagogische Haltung der Erwachsenen überprüfen und »entrümpeln.«
- »Sensibilisierung für Familien, die immer »die Einzigen« sind.«
- »Die Gleichwertigkeit der Kinder, ihrer Sprachen, Herkunftsländer etc. nicht aus den Augen verlieren« / »Gleichwertigkeit aller Menschen«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Sensibilität und Empathie!«
- »Zeit und Geduld ☺«
- »eine gute Beobachtungsgabe und den Mut, »Unrecht« anzusprechen und offen zu legen«
- »noch mehr kritische Sensibilisierung« / »noch mehr Auseinandersetzung damit – im Austausch mit anderen« / »immer wieder Auffrischung und Bewusstmachung des Themas«
- »Referenten für die Teams« / »Betroffene, die ihre eigene Erfahrung vermitteln«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 6 – Tag 1

### »Struktureller Rassismus in Alltag und Schule«

Referent: Karim Fereidooni

Fokus: Schule



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

In den vergangenen Jahren haben Studien immer wieder festgestellt, dass Rassismus in der bundesrepublikanischen Gesellschaft kein Randphänomen darstellt, das von »einigen wenigen Rechten« ausgeht, sondern in bürgerlichen Gesellschaftsschichten verankert ist und von dort aus (re-)produziert wird (Vgl. Decker/Kies/Brähler 2012. Heitmeyer 2012). Somit stellt die Annahme, dass einige wenige »Rechtsradikale« für den gesellschaftlichen Rassismus in der BRD verantwortlich seien, eine Verkürzung der Ursachen- und Wirkungsanalyse dar. Vielmehr lässt sich konstatieren: »Der Rechtsterrorismus findet seinen ideologischen Nährboden in der Mitte der Gesellschaft« (Stiller 2012, S. 6).

#### 2. Zentrale Thesen des Inputreferats zum Workshop

Rassismus ist »eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige »Rassen« [zum »Rassediskurs« Vgl. Barskanmaz 2011, Anm.d.Verf.] oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden« (Vgl. Essed 1992). Diese Definition muss ergänzt werden, weil im schulischen Kontext »rassistische Praktiken (...) häufig von konkreten rassistischen Akteuren und ihren Absichten abgelöst« (Mecheril 2007, S. 221) werden, sodass die Viktimisierung aufgrund institutionellem Rassismus erfahren wird, der wie folgt beschrieben werden kann: Institutionelle Diskriminierung bezeichnet die Ungleichbehandlung von Personen durch das »organisatorische Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen wie z. B. des Bildungs- und Ausbildungssektors« (Gomolla 2006, S. 169). Weil sich institutionelle Diskriminierung als »Ergebnis sozialer Prozesse darstellt« (Gomolla 2006, S. 169), kann sie »in Abwertung und Ausgrenzung [resultieren], ohne dass einzelne Menschen explizit Missachtung ausdrücken oder gewalttätig werden« (Wagner 2002, S. 66). Benachteiligende Verhaltensweisen müssen »nicht an die Person des Diskriminierenden gebunden sein; sie können ebenso in Organisationsstrukturen« (Diefenbach 2007, S. 135) bzw. »institutionellen Handlungslogiken« (Diefenbach 2005, S. 45) wie z. B. Verfahrensvorschriften, Routinen, Programmen oder der Lehrpraxis eingebettet sein.

Referent:

**Karim Fereidooni**, Lehrer am St. Ursula-Gymnasium in Dorsten/NRW, Lehrbeauftragter an der Universität Magdeburg-Stendal, promoviert zum Thema »Diskriminierung« an der PH Heidelberg

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Die Vorstellung, dass jedes Wesen unserer Gesellschaft »rassistisches Wissen« (Terkessidis 2004, S. 10) in sich trägt und dieses (un)bewusst in Alltagspraktiken zum Tragen kommt, zielt darauf ab, Lehrkräfte und KitamitarbeiterInnen anzuleiten, sich selbstreflexiv über eigene Sozialisationserfahrungen und die damit verbundenen Vorurteile auseinanderzusetzen, denn »eine große Gefahr liegt darin, dass die Möglichkeit, selbst rassistisch zu sein, abgewehrt wird« (Zwink 2006, S. 183). Die Anerkennung des eigenen rassistischen Wissens dient dazu, sich mit eigenen sozialisationsbedingten Vorurteilen auseinanderzusetzen und die Rassismuserfahrungen der Schüler/innen zur Kenntnis zu nehmen, ohne diese zu bagatelisieren.

(Karim Fereidooni)

## Notizen ...

### ... Diskussion (Positionen und Thesen)

Nachdem ein Vortrag von Karim Fereidooni gehalten wurde, dessen Gegenstand die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen:

- a) Stereotyp
- b) Vorurteil
- c) Diskriminierung
- d) Rassismus

war, beschäftigen sich die Teilnehmer/innen in unterschiedlichen Stationen mit den folgenden Sachverhalten:

- a) Die innere Landkarte
- b) Gesellschaftliche Privilegien
- c) Individuelle Identität und kollektive Identität
- d) Institutionelle Diskriminierung im Bildungswesen
- e) Rassismus in Kinderbüchern
- f) Selbst- und Fremdwahrnehmung

Nach einer 90 minütigen Arbeitsphase tauschen die Teilnehmer/innen ihre Erfahrungen und Ergebnisse miteinander aus.

### ...Anregungen / Praxisbeispiele

Die Teilnehmer/innen haben während des Stationenlernens und der anschließenden Auswertung viele praktische Ratschläge für die Praxis erhalten.

Beispielsweise sollte die Frage nach der Herkunft vermieden werden.

Auch sollten die Kindergartenkinder und Schüler/innen nicht als Experten ihres (vermeintlichen) »Herkunftslandes« betrachtet werden.

(aufgezeichnet von Gaye Irmak, PI)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Eigene Privilegien, die ich als gegeben hinnehme, von denen ich mir gar nicht bewusst bin, dass ich sie habe und die ich darum nicht hinterfrage«
- Rassismus ist »ein Thema, das tiefer und weiter reicht als ich, mit meinem bisherigen Erfahrungsstand, gedacht hätte«.
- »Ohne Selbstreflexion keine Veränderung.«
- »Rassismus hat viele Ursachen, die oft gar nicht bewusst sind, weil sie in der Gesellschaft verankert und dort nur schwer zu ‚löschen‘ sind.«
- »Weiße werden meist als Individuen, Farbige als homogene Gruppe betrachtet«
- »Notwendigkeit von mehr Sensibilität beim Befragen über Herkunft und Identität«
- »Gemeinsamkeiten herausstellen ist wichtiger als Unterschiede herauszustellen.«
- »persönliche Macht in der Gesellschaft anerkennen und zur Veränderung der Strukturen einsetzen« (Power-Sharing)
- »Allgemein: dieses Thema sollte noch mehr thematisiert und diskutiert werden«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Mein Umfeld aufmerksamer beobachten: Was nehme ich an subtilen Formen von Diskriminierung wahr? Wo ist eingreifen vonnöten? Traue ich mir das zu?«
- »... über meine eigene innere Landkarte nachdenken (→ auch im Schulalltag umsetzen)« / »mein eigenes Handeln immer wieder kritisch hinterfragen«
- »Einbeziehung auch der Eltern sowie der Erziehenden meiner Einrichtung, um allgemein respektvolle Lese-, Lern- und Umgangsweisen jenseits von Diskriminierung anzuwenden.«
- »Gespräche, Projekte zum Thema ...«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- Beispiele für gute Projekte zum Thema Alltagsrassismus an der Schule / Hospitation in einem Projekt
- »mehr Unterstützer«
- »Die Gesamtheit der Erzieher/innen- und Lehrer/innenschaft muss über Anti Bias aufgeklärt und für respektvolle Erziehungs- und Lehrweisen ausgebildet werden.«
- Reaktionsmöglichkeiten, »wenn bspw. ein Schüler sagt: ›Sie ermahnen mich doch nur, weil ich Schwarz bin!‹ etc.«



Symposium  
2013

## Wichtiger Hinweis!

**Der für den 26.02.13 ursprünglich vorgesehene Workshop 6 »Rassismuskritischer Umgang mit Sprache, Bildern und Medien« von Nadja Ofuatey-Alazard musste krankheitsbedingt leider ausfallen!**

Informationen zu Frau Ofuatey-Alazard finden Sie unter:

[http://www.transkulturelle-anglistik.uni-bayreuth.de/en/team/Ofuatey-Alazard\\_Nadja/](http://www.transkulturelle-anglistik.uni-bayreuth.de/en/team/Ofuatey-Alazard_Nadja/).

Besonders hinweisen möchten wir in diesem Zusammenhang auf den Film »PerspektivWechsel II: Schwarze Kinder und Jugendliche« (München 2009/10), der den Entstehungs- und Wirkmechanismen von Rassismus gegenüber Schwarzen Kindern und Jugendlichen nachgeht. Information:

[http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Amigra/film\\_perspektivwedhsel.html](http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Amigra/film_perspektivwedhsel.html)

Zentral für die Thematik ist außerdem das gemeinsam von Nadja Ofuatey-Alazard und Prof. Susan Arndt herausgegebene Werk »Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk« (Münster 2011).“

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 7 – Tag 1

### »Auswirkungen rassistischer Diskriminierung auf Kinder und Jugendliche – Implikationen für die berufliche Praxis«

Referentin: Astride Velho

Fokus: Schule/Kita



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema

Rassistische Diskriminierung und Exklusion tritt in vielfältiger Weise zu Tage und ist nicht immer leicht zu erkennen. Alltagsrassismus und institutionelle Diskriminierung gehört für Menschen egal welchen Alters, die als »mit Migrationshintergrund« identifiziert werden, oftmals zur alltäglichen Lebenserfahrung. Pädagogische und psychosoziale Kontexte können als Bestandteil dieser Normalität verstanden werden, die es zu verändern gilt.

#### 2. Zentrale Thesen des Workshops

Rassismuserfahrungen sind ambivalente und heterogene Erfahrungen. Sie reichen von Exotisierung über Herabwürdigung bis Mord, von sozialer Exklusion bis hin zu Abschiebung. Unterscheidungen nach dem Kriterium »Ethnie« oder »Kultur« und die darüber definierten Zugehörigkeiten oder Nichtzugehörigkeiten und auch der darüber regulierte Zugang zu Ressourcen, Rechten und Privilegien erscheinen uns häufig als selbstverständlich. Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung können auf die körperliche und seelische Gesundheit und auf die Subjektivität von Kindern und Jugendlichen gravierende Effekte haben. Psychodynamiken, wie die Internalisierung der zugeschriebenen Andersheit oder der Versuch sich zu assimilieren und ununterscheidbar zu machen, lassen komplexe und paradoxe Dynamiken entstehen. Nichtsdestotrotz besitzen sehr viele der betroffenen Kinder und Jugendliche enorme Kompetenzen und große Kapazitäten an Handlungsfähigkeit und widerständigen Selbstentwürfen.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Rassismuserfahrungen als zentrale Lebenserfahrungen der Adressat/inne/n unserer Arbeit werden in der beruflichen Praxis oftmals negiert und verleugnet. Ein Schweigen, das gravierende Konsequenzen für die Betroffenen hat. Da das pädagogisch/psychologische Personal Teil der Normalität des Rassismus ist, kann die Professionalität darüber hinaus unter der Fortsetzung von Rassismen leiden. Berufliche Praxis kann ihre Wirkung verfehlen, wenn Rassismuserfahrungen als zentrale Aspekte der Lebenserfahrungen ausgeklammert bleiben. Veränderungen im Sinne einer reflexiven Praxis gegen Alltagsrassismus sind genau aus der Perspektive, die uns alle als Teil der Normalität begreift, möglich.

(Astride Velho)

Referentin:  
**Astride Velho**, Erzieherin und Diplom-Psychologin, München

## Notizen ...

### ... Diskussion (Positionen und Thesen)

Fachkräfte besitzen eine enorme (institutionelle) Macht über die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit denen sie arbeiten. Für diese hat es weitreichende Konsequenzen, auf Grundlage welcher theoretischen Zugänge, Vorannahmen und »wie« mit ihnen gearbeitet wird. Wird ein »Fall« beispielsweise in der Tradition der »Ausländerpädagogik« mit einem Defizitblick betrachtet oder aber im Sinne interkultureller Zugänge, die lediglich auf kulturelle Differenzen fokussieren, ergeben sich ganz andere Entscheidungen, welche Interventionen als fachlich adäquat beurteilt werden, als wenn wir verschiedenste Dimensionen von Differenzen und Machtverhältnissen (wovon Rassismus nur eine ist) mitdenken, subjekt- und ressourcenorientiert und systemisch analysierend vorgehen.

Ergänzende Notizen: Elisabeth Roth, PI

- gibt es auch »positive Diskriminierung«? → Entscheidend ist das Machtgefälle zwischen den Akteuren, z. B. Lehrkraft – Schüler/in.
- Ursache für rassistische Äußerungen ist nicht der Betroffene, z. B. die Tatsache dass er/sie schwarze Haare hat, sondern die rassistische Einstellung des Diskriminierenden → wichtig, die Schuld nicht sich selbst zuzuschreiben.
- Eine systemische Sichtweise ist unabdingbar, da das Thema Migration praktisch jeden Lebensbereich (Familie, Schule, Beruf, Freizeit...) und damit verbundene Mitmenschen betrifft; man hat es in der Beratung nie mit einem isolierten Problem zu tun.
- In der Beratung mögliche Traumatisierungen durch Flucht/Migration im Hinterkopf haben, auch wenn sie (scheinbar) nicht der primäre Beratungsanlass sind.

### ...Anregungen / Praxisbeispiele

Es ist wichtig, im Kollegium alternative Perspektiven und Handlungsweisen anzuregen, die nicht (nur) sog. Defizite und kulturelle Differenzen im Blick haben, sondern die die eigene Eingebundenheit in herrschende Diskurse mitdenken und reflektieren und bei rassistischen Vorkommnissen entsprechend intervenieren, auch gegenüber KollegInnen und Vorgesetzten. Fortbildung, Supervision und vermehrte interdisziplinäre und multiperspektivische Fallarbeit in diesem Sinne sind zu fördern. Trotzdem können pädagogische Interventionen alleine die ungerechten, exkludierenden, belastenden und auch krankmachenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht verändern, denn dies ist eine langwierige gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Im Workshop wurden viele Praxisbeispiele erwähnt sowie ein umfangreiches Fallbeispiel vorgestellt, an dem die vielen Facetten deutlich wurden: Aggressives Verhalten in der Schule und Leistungsabfall bei 14jähr. Jungen, binationale Ehe, Abhängigkeit der Mutter vom Vater (Aufenthaltsstatus, finanziell), Mutter schickt Tochter nur ungern in den Kindergarten, Sprachprobleme der Mutter etc.). Deutlich wurde auch, dass je nach Haltung der beteiligten Personen (Bezirkssozialarbeit, Klassenlehrer/in, Kindergartenleitung) unterschiedliche Maßnahmen ergriffen werden könnten. Entweder setzt man am Problemverhalten des Jungen an und lässt ihm z. B. Nachhilfe und ein Anti-Aggressionstraining zukommen oder man vertritt eine systemische Sichtweise und leitet entsprechend komplexere Maßnahmen ein, die sich nicht nur an den Jungen sondern an die ganze Familie richten und Schule und Kindergarten miteinbeziehen.

(aufgezeichnet von Elisabeth Roth, PI)



Symposium  
2013



## Exemplarische Feedbacks ...

### Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:

- »Die Folgen von Rassismus können sehr gravierend sein für Kinder und Jugendliche. Dies muss man absolut ernst nehmen.« /  
»Ich muss das Ungerechtigkeitsempfinden der Kinder und Jugendlichen als Anhaltspunkt nehmen, als Spuren von Diskriminierungs- oder Rassismuserfahrungen.«
- »Ich muss noch stärker systemisch denken und reflektieren.«
- Die Erkenntnis, »dass verschiedene Personen mit verschiedenen ‚Brillen‘ vielschichtige Probleme sehr viel besser aufdecken können als einzelne Personen (mit oder ohne Beratungsfunktion).«
- »Kinder mit Migrationshintergrund nicht als ‚Fremde‘ bzw. ‚Andere‘ aus dem Klassenkollektiv heraus-schreiben => interkulturelle Projekte diesbezüglich kritisch reflektieren!«
- »Defizitorientierten Ansatz vermeiden«
- »Ich habe bisher den institutionellen Hintergrund bei rassistischen Konflikten zu wenig beachtet.« /  
»Einbezug einer Reflexion der institutionellen Ebene in die Antidiskriminierungsarbeit«
- »Die Pädagogik kann zwar einige Lösungsansätze liefern, für die Umsetzung ist an vielen Stellen aber die Politik gefragt.«

### Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:

- »Selbstreflexion« - »... v.a. zum Thema Macht als Pädagoge/Pädagogin«
- »Mut zur Intervention beim Thema rassistische Diskriminierung – ›Finger drauf legen‹, Benennen«
- »Informationen über die psychischen Folgen von alltäglichem Rassismus ins Kollegium tragen«
- »öfter im Team eine Fallbesprechung mit multi-perspektivischen Fragestellungen machen«
- »Anregung zu einem Klausurtag zum Thema ›Vielfalt gestalten‹«
- »theaterpädagogische Workshops für Lehrkräfte und Erzieher/innen, die einen Perspektivwechsel ermöglichen – hin zu einer gesellschaftlichen Veränderung«
- »(An-)Frage an die Schule: Wo unterstützt die Schule institutionelle Diskriminierung (z.B. in der Art, wie sie Kindern mit Migrationshintergrund ›helfen‹ will, sie dabei aber ausgrenzt, stigmatisiert...)?«

### Was ich bräuchte, damit dies gelingt:

- »Kollegen, die sich für das Thema ›Vielfalt in der Schule‹ öffnen und begeistern lassen; eine positive Schulumgebung...«
- »Kollegiale Beratung und Unterstützung beim Thema Intervention gegen rassistische Diskriminierung«
- »Fallbesprechungen, um die eigene Sichtweise zu hinterfragen, zu verbessern, einzuüben« / »Selbst-reflexion in Bezug auf Schule/Lernförderung«
- »mehr entsprechende Fortbildungen« – »... v.a. auch für Beratungslehrkräfte, SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen etc.«
- Unterstützung durch übergeordnete Instanzen: Leitung, Schulreferat, Kultusministerium, Politiker/innen« / »eine Strategie, die top down eingesetzt wird«
- »kleinere Gruppen/Klassen, ausreichend Personal, Finanzen u.a. für wichtige Projekte/Training«



Astride Velho (Foto: AMIGRA)

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 8 – Tag 1

### »Migration, Transkulturalität, Identitätsfindung«

Referentin: Sevgi Meddur-Gleissner

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
2013

Anmerkung: Im Folgenden dokumentieren wir den im Workshop vorgetragenen Input von Frau Meddur-Gleissner in leicht gekürzter und überarbeiteter Fassung.

### Inhalte ...

#### **Muslimische Adolescent/inn/en und ihre Identitätsentwicklung**

Wenn wir von Identität sprechen, geht es um Fragen wie:

- Wer bin ich?
- Wer möchte ich sein?
- Wem und wohin gehöre ich?

Jugendliche mit Migrationsgeschichte, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, werden, wie alle Jugendlichen, mit Fragen der Identität konfrontiert. Denn die Adoleszenz ist die Entwicklungsphase der Ablösung von bisherigen primären Bindungen und der Suche nach etwas Eigenem. Wie bei allen Adoleszenten ist die Betrachtung der Familienbiographie sehr bedeutsam.

#### **Bei Migranten und Migrantinnen jedoch kommt den Biographien der Eltern-und Großeltern generation eine besondere Bedeutung zu.**

G. S. de Dellarosa (*Kindheit jenseits von Trauma und Fremdheit*. 2005, S. 78) drückt es so aus:

»In den Nachkommen in der 2. und 3. Generation wird Trauer deponiert, wenn die eingewanderten Eltern in der 1. Generation wegen der Anpassung an die Umwelt ihre Trauer hinausgeschoben und verdrängt haben. Diese aufgehobenen und deponierten Selbstanteile der Eltern äußern sich in den Nachkommen häufig in psychischen und psychosomatischen Störungen.«

Referentin:  
**Sevgi Meddur-Gleissner**, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin und Supervisorin,  
Frankfurt am Main

Kinder entwickeln Symptome, die den inneren, ungelösten Konflikten der Eltern entstammen. Psychologisch findet in der Adoleszenzphase eine Trennung von der Kindheit und eine Umgestaltung der inneren und verinnerlichten Beziehungsmuster – und den bisherigen unbewussten Vorstellungen von sich selbst – statt.

Diese innere Veränderung findet auch auf kultureller und sozialer Ebene statt. Begleiterscheinungen sind: eine intensive Beschäftigung mit dem eigenen Körper und Sexualität: »Ich weiß, ich bin eine Frau«.

### Was für eine Frau möchte ich sein?

Folgende Begleiterscheinungen können ebenfalls auftreten:

- Richtungslosigkeit/Orientierungslosigkeit
  - Verlust des Zeitgefühls
  - Fragmentierung des Selbst
  - Verlust der Grenzen
  - Der eigene Triebkonflikt, der mit körperlichen Veränderungen einhergeht, das heißt die unbewussten Wünsche führen zu Regression, Schamgefühlen, Rückzug.
  - Die Über-Ich-Konflikte, das heißt die unbewussten Verbote kollidieren mit den Ich-Idealen (wie man gerne sein möchte).
  - Internalisierte migrationsbedingte Verlust-Traumata über die Eltern (frühe Trennungen, Verlust des familiären und kulturellen Kontextes)
  - Konflikte im familiären Kontext; Angst der Eltern vor Entfremdung der Kinder
  - Interpersonelle Konflikte; Diskriminierung in der Schule, im Beruf.
- (Vgl. J.Cohen in: ebd.)

Jugendliche mit einem Migrationshintergrund werden jedoch zusätzlich zu den notwendigen Entwicklungsaufgaben mit ethnischen, kulturell-nationalen, religiösen und geschlechterbezogenen Zuschreibungen befrachtet.

Diese Zuschreibungen und Projektionen stehen oft im Widerspruch zum Selbstbild des/der Einzelnen und seiner/ihrer inneren und äußeren Realität.

Sanem Kleff, Vorsitzende des Netzwerks »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – schreibt in der Frankfurter Rundschau vom 05.10.2012, dass die Art der Beschäftigung mit weiblichen Adoleszenten einer Projektion der Mehrheitsgesellschaft entsprechen könnte, angesichts der sexuellen Gewalt in kirchlichen Heimen und der Odenwaldschule gegen Kinder und Jugendliche. Die Integrationsdebatte werde sexualisiert. Sie schreibt:

»Das Recht auf sexuelle Mitbestimmung und körperliche Unversehrtheit kann in allen Schichten und Milieus, unabhängig von Herkunft, Religion und Einkommen mit Füßen getreten werden. Niemanden sollte verwundern, wenn kulturelle Tradition, individuelle Verhaltensweisen und moralische Werte sich nicht immer nahtlos in die gewünschten Standards, auf die sich die Mehrheitsgesellschaft irgendwann geeinigt hat, einfügen. Akkulturation, das Hineinwachsen in ein neues kulturelles Umfeld, ist ein spannender, mitunter schmerzhafter Prozess, er verlangt Menschen vieles ab. Neue Rechts- und Umgangsformen müssen immer wieder aufs Neue verhandelt werden.«

Diese Zuschreibungen, d.h. die Projektionen von Außen, erschweren die Bildung einer kohärenten (stimmigen) Identität und zwingen Jugendliche unbewusst zu einer Selbstdefinition, die womöglich im Wider-

Symposium  
2013

spruch zu eigenen Wünschen und Vorstellungen steht. Dies gilt insbesondere für weibliche Jugendliche muslimischer Herkunft (Vgl. Marga Günther 2009).

Marga Günther fasst in ihrem Buch »Adoleszenz und Migration« (2009) die Ergebnisse diverser wissenschaftlicher Studien folgendermaßen zusammen:

1. Weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund finden Beachtung hinsichtlich ihrer religiösen Orientierung. Oder das Tragen eines Kopftuches wird als Ausdruck ihrer Selbstbestimmung und Ablehnung westlicher Werte gedeutet.

Diese Vorstellung wird – das stellt sich bei näherer Betrachtung, wie z. B. in einer psychotherapeutischen Praxis, heraus – den Mädchen und jungen Frauen nicht ganz gerecht. Viele von ihnen kämpfen um Anerkennung durch Bildung und sind selbstbewusst hinsichtlich ihrer Zukunft.

2. Mehrfach werde Migration als Familienprojekt genannt, von dem die Lebensentwürfe Jugendlicher geprägt seien. Sie durchlebten eine Transformation vom Kind zum Erwachsenwerden, die sowieso mit umfangreichen psychischen und sozialen Veränderungen verbunden sei. Die Migrationserfahrung sei hier eine zusätzliche Dimension.

Im Kontext der Migration wird Adoleszenz also zur doppelten Aufgabe. Einerseits ist die Loslösung von den Eltern und ihrem sozialkulturellen Erbe zu bewältigen. Siehe hier die anfangs erwähnten Verluste, Trennungen, die meist unverarbeitet geblieben sind und unbewusst an die eigenen Kinder weitergegeben werden. Andererseits muss eine Hinwendung und Positionierung mindestens in 2 Kontexten stattfinden:

Problematisch wird die Adoleszenz erst, wenn der soziokulturelle Kontext den Jugendlichen feindlich gegenüber tritt. Denn erst, wenn durch den Aufbau starker, positiver Bindungen zur Gesellschaft und deren Angeboten ein konstruktiver Bezug hergestellt wird, kann eine Ablösung gelingen.

Eine erschwerte Hinwendung fördert eher die Abhängigkeit und die emotionale Bindung an die Herkunftsfamilie oder alternativ die Hinwendung zur Herkunftsgesellschaft; Religion erhält eine wichtige identifikationsstiftende Bedeutung.

»Dabei handelt es sich nicht um die Suche nach kultureller Identität, die durch Überanpassung der Eltern verloren gegangen ist, sondern um eine subjektive Verarbeitung der Ausgrenzung und Abwertung« (vgl. Thomas Geisen in seinem Aufsatz »Handlungsstrategien und Besonderheiten in der Adoleszenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund«).

Beispiele hierfür könnten sein:

- Ablösungswünsche, die zurückgestellt werden.
- Schwierigkeiten, Ambivalenz auszuhalten, da diese schnell starke Loyalitätskonflikte den Eltern gegenüber auslösen könnte.

Je nach Bindungserfahrung, findet der Ambivalenzkonflikt entweder gar nicht statt oder er führt zu inneren und äußeren Konflikten, bis hin zu psychischen Erkrankungen.

»Der Zusammenhang zwischen migrationsbedingtem Stress und Gesundheit, Schulleistungen, Wertewandel etc. ist jahrelang vernachlässigt worden. Dieser Zustand hat sich ins Gegenteil verkehrt. Die psychopathologische Wirkungsweise der Migration (Migranten als Opfer) wird z. Z. überbetont«. (Gavranidou, Abdullah-Steinkopff, in: Psychotherapeutenjournal 4/2007)

Symposium  
2013

Es stellt sich die Frage, ob nicht gelegentlich schlichte Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft pathologisiert werden?

Für Migranten, insbesondere Adoleszenten, bildet ein besonderer Stressfaktor die unbewusste Entscheidung – oder der Zwang zur Entscheidung –, ob die Heimatkultur ganz oder teilweise beibehalten oder aufgegeben werden soll. Je größer die Distanz zwischen Herkunftskultur und hiesiger Kultur, desto größer ist die innere Krise.« (ebd.)

Ein Beispiel dafür ist der Zwang, dass sich junge Menschen bis spätestens zum 21. Lebensjahr für eine der Staatsangehörigkeiten entscheiden müssen.

Sogar die harmlos klingende Frage, die Kinder und Jugendliche gelegentlich zu beantworten haben: »Wo gefällt es dir besser – in der Türkei oder hier?«, beinhaltet unbewusst die Erwartung, sich für eins der Länder zu entscheiden.

Identitätsbildung fängt mit der Namensgebung an. Die Namen entstammen meist aus der Muttersprache oder dem Herkunfts-Kulturkreis und haben in der Regel eine Bedeutung.

Sprache und Aussehen sind andere Merkmale, die eine Identität primär ausmachen. Nehmen wir die Sprache – die Muttersprache – sie hat wichtige Funktionen für die Identitätsbildung (vgl. Grinberg & Grinberg 1990):

1. Die (Mutter)Sprache enthält eine Weltanschauung:
  - sie verstärkt das Identitätsgefühl,
  - sie erzeugt ein Bild von der Realität und zwingt es uns auf,
  - sie ist widerstandsfähig gegen Veränderung,
  - Sprache bedeutet auch eine ›Hauthülle‹ (Anzieu); hierher gehören z. B. Wiegenlieder, Geräusche, Geschichten.
2. Wenn ein Migrant die Sprache nicht vollständig versteht, entstünden unbewusste Affekte wie Wut, Regression, Diffusion, ähnlich denen eines kleinen Kindes, das die Mutter nicht komplett versteht. Die ›Lauthülle‹, wie Wiegenlieder, Musik und andere vertraute Geräusche, helfen dem Kind gegen Auflösungserscheinungen (Depression) und sich mit der Mutter wieder vereint zu fühlen. Sprache ist das Mittel des Denkens, der Reflexion und des Bewusstseins.
3. Sprache differenziert zwischen dem Anderen und dem Selbst. Sie ist der Stützpunkt für die eigene Identität.
4. Kinder können eine neue Sprache leichter lernen, weil sie eine größere Bereitschaft zu Nachahmung und Identifikation haben. Und weil sie nicht als ›die anderen‹ auffallen wollen. Denn Kinder wollen immer dazugehören. Genau dies kann aber zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern führen. In der Pubertät kann z. B. die Weigerung, die Herkunftssprache als Mittel der Abgrenzung zu nutzen, gegen die Eltern gebraucht werden.
5. Beim Fehlen eines subjektiven Kontextes fühlt sich die neue Sprache wie eine Verkleidung an, wie ein falsches Selbst. Beim Überwinden dieses Zustandes kann die neue Sprache neben der Muttersprache bestehen. Dies ist meist am Ende der Adoleszenz der Fall. Die meisten Jugendlichen gebrauchen die Muttersprache als auch die deutsche Sprache in ihrem Alltag problemlos nebeneinander.

Symposium  
2013

## Was meinen wir, wenn wir von Identität sprechen?

Ist Identität die Summe früherer Identifikationen oder zusätzlicher neuer Identifikationen?

»Die endgültige Identität am Ende der Adoleszenz ist jeder einzelnen Identifikation mit der Bezugsperson der Vergangenheit übergeordnet. Sie schließt sie alle ein, verändert sie auch, um aus ihnen ein zusammenhängendes, einzigartiges Ganzes zu machen.« (E. Erikson 1979, S. 139)

»Identitätsbildung beginnt da, wo Kindheitsidentifikationen aufhören – es hängt aber auch von dem Prozess ab, durch den eine Gesellschaft den Jugendlichen identifiziert, in dem sie ihn annimmt und anerkennt, der so werden musste, wie er ist.« (ebd.)

Das relativ hohe Maß an Inszenierungen Jugendlicher nennt Erikson »das soziale Spiel« – analog zum kindlichen Spiel.

Das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen, Überprüfen derselben hilft ihnen, sich von anderen zu differenzieren. Das Identitätsgefühl wird als psychosoziales Wohlbefinden erlebt. »Dies schließt den inneren Genuss der Anerkennung derer ein, auf die es ankommt« (ebd.).

Das Wohlbefinden und Identitätsgefühl kann man aus den Augen und Verhalten anderer ablesen: »So, wie du bist, bist du okay.«

Eine akute Identitätsdiffusion könne entstehen; das bedeutet einen Verlust der Mitte, Verwirrung, Angst vor völliger Auflösung des Ichs, wenn der junge Mensch zu einer psychosozialen Selbstdefinition genötigt wird. Beispiel: Wenn jemand in einer neuen Umgebung auf viele unterschiedliche Wert- und Moralan-schauungen trifft, z. B. im Umgang mit Sexualität. Eine unbewusste Ablehnung gepaart mit Sehnsucht kann die Wahlmöglichkeit einengen und zu einem Gefühl von Leere und äußerer Isolierung führen (ebd., S. 156).

Eine 19-jährige Patientin, die wegen einer starken Essstörung, Übelkeit und Depression in Behandlung kam, drückte es so aus: »Ich weiß nichts mit mir anzufangen. Ich fühle Leere in mir. Ich komme mir bei allem falsch vor ...«

»Oh Gott ... ich habe wieder etwas falsch gemacht. Früher hatte ich ein schlechtes Gewissen, wenn ich etwas getrunken habe ... In der 13. Klasse wollte ich keine Frau mehr sein. Ich wollte nicht beachtet werden ... einfach so glücklich sein.«

Regressionswünsche in die Frühkindliche Phase, ohne Triebwünsche, ohne verinnerlichte Verbote werden hierbei unbewusst als Lösung gegen die Angst vor eigenen sexuellen Wünschen und das Frau-werden mobilisiert. Da die inneren Konflikte – durch die unbewusste Ablehnung auf der einen und Sehnsüch-tel auf der anderen Seite – anders nicht lösbar erscheinen.

Ihre unbewussten Selbstwertprobleme drückte sie so aus: »Ich habe mich über das bestandene Abitur nicht freuen können, stattdessen dachte ich ›du hast nichts geschafft!«

Eine unbewusste Unsicherheit im Selbstbild und der Selbstdefinition verhinderte die Freude, bzw. Wahrnehmung der eigenen Leistung. Möglich auch, dass sie die Leistung nicht als etwas eigenes, ihr zugehöriges erlebte.

Symposium  
2013

M. Charlier schreibt in der *Psyche* (Psyche 2/2006) über die psychosexuelle Entwicklung muslimischer Frauen, dass bei Mädchen, trotz scheinbar guten Funktionierens in der Gesellschaft, ein innerer Verzicht auf die weibliche Entwicklung stattfinden und es zu einer Ich-Spaltung kommen kann. Laut Charlier warten diese unbewusst beharrlich auf eine Entwicklungschance, auf einen Ausbruch bzw. eine Nachholmöglichkeit der unabgeschlossenen weiblichen Entwicklung.

»Viele Zusammenbrüche Jugendlicher tauchen auf in einer Phase, in der sie einen Versuch unternehmen, Intimität oder Liebesverhältnisse einzugehen.« (M. Charlier 2006)

Die Patientin träumte, dass sie ganz viel Durst hätte. Sie hätte ganz viel Wasser getrunken, bis keins mehr da war. Dann weinte sie.

Der Durst nach Leben führte im Inneren der Jugendlichen zu heftigen, unbewussten Konflikten. Diese äußerten sich in Trauer und Angst, durch das Trinken des Lebenswassers, so heißt es oft in orientalischen Märchen, sich dem streng gläubigen Vater zu entfremden und seine Liebe zu verlieren.

Diesen inneren Loyalitätskonflikt beschrieb sie so, »Ich bin so dumm. Es ist, als ob jemandem süße Äpfel hingehalten werden, und er sagt: nein, ich will die sauren Äpfel.« Im Traum verarbeitete sie sowohl ihre Wünsche als auch ihren Verzicht.

»Eine Entfremdung von der nationalen oder ethnischen Herkunft führt selten zur völligen Ablehnung der persönlichen Identität.« E. Erikson

Denn, so Freud: »Das Über-Ich des Kindes wird nicht nach elterlichem Vorbild aufgebaut, sondern nach deren Über-Ich. Das Kind wird zum Träger der Tradition, all der Wertungen, die sich über Generationen fortgepflanzt haben.« (Freud, vgl. Erikson 1979, S. 189)

Meine Patientin suchte in der Therapie nach einem dritten, persönlichen Weg. Sie malte sich aus, wie ihr Leben aussehen könnte: ein blonder Mann, der damit einverstanden sein sollte, seine Kinder muslimisch zu erziehen.

Die Lösung für sich drückte sie so aus »Ich möchte nicht so freizügig sein wie andere Mädchen. Andererseits beneide ich sie«.

(Sevgi Meddur-Gleissner)

### Literatur- und Quellenhinweise

Bota, A. / Pham, K. / Topcu, Ö. (2012): *Wir neuen Deutschen*. Reinbek.

Bründl, P. / King, F. (2012): *Adoleszenz: Gelingende und misslingende Transformationen*. Jahrbuch der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse, Band 1. Frankfurt/M.

Bründl, P. / Kogan, I. (2005): *Kindheit jenseits von Trauma und Exil*. Frankfurt/M.

Charlier, M. (2006): *Geschlechtsspezifische Entwicklung in patriarchisch-islamischen Gesellschaften und deren Auswirkung auf den Migrationsprozess*. In: *Psyche* 2/2006, S. 97.117.

Erikson, E. (1979): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.

Grinberg, L. / Grinberg, R. (1990): *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. Weinheim.

Günther, M. (2009): *Adoleszenz und Migration*. Wiesbaden.

Symposium  
2013

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Rolle der Sprache  
Die Erstsprache ist die Sprache, in der Migrantinnen und Migranten Emotionalität ausdrücken.
- Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge  
Bei diesen jungen Menschen ist das bisherige Selbstkonzept erschüttert, da sie sich in der Fremde nicht mehr ihrer Sprache mächtig fühlen. Es kann zu einer Regression aller Ich-Funktionen führen, die vorher schon reif waren. Auch eine Ich-Auflösung ist möglich, da die Migration ein basales Ereignis darstellt, das Menschen innerlich bedroht. Die Referentin plädiert in der Anfangsphase für eine intensive Betreuung. Das ›Hilfs-Ich‹, das eine Betreuerin bzw. ein Betreuer darstellt, trägt der Regression des unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings Rechnung, denn sie müssen sich altersgerecht selbstwirksam erfahren, damit sie wieder ihr Selbstwertgefühl aufbauen können.
- Anforderung der Eltern – Welt der Schule  
Es wurde diskutiert, wie sich der Gegensatz zwischen den Anforderungen der Eltern und der Welt der Schule auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit familiärer Migrationsbiografie auswirkt. Folgender Satz einer Schülerin aus diesem Personenkreis zeigt den Zwiespalt: »Ich möchte nicht so sein wie die deutschen Mädchen, aber ich beneide sie.« Frau Meddur-Gleißner sagt, dass vor allem religiöse Eltern Angst haben, dass sich das Kind von ihnen entfremdet. Sie rät, man solle als Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler behutsam nach ihren inneren Konflikten fragen und sie berichten lassen, worin der innere Konflikt besteht.

Auf die Frage, wie man als Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern umgehen solle, deren Eltern strenge Formen des Islam praktizieren, rät die Referentin zu folgenden Verhaltensweisen: Wenn man das Gefühl habe, dass die Entwicklung eines Kindes behindern werde, sollte man mit den Eltern sprechen. Dies gelte auch bei schwierigen Themen (z. B. Gewalt). Auch hier sei es angebracht, mitfühlend bzw. empathisch mit den Eltern zu sprechen und psychoedukative statt normative Erklärungen zu verwenden.

(aufgezeichnet von Peter Schrickler, PI)



Symposium  
2013



## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Identität und Sprache hängen eng zusammen.«
- »Jeden Schüler als eigenes Individuum ansehen«
- »Verhaltensauffälligkeiten sind i.d.R. nur unter Einbeziehung der Elternbiographie zu verstehen.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Beziehung zu den Eltern aufbauen«
- »Mehr Elterngespräche führen«
- »nach der Lebensgeschichte der Eltern fragen«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »mehr Zeit«
- »eine Ausbildung zur Gesprächsführung, die Wertschätzung vermittelt« /  
»Fingerspitzengefühl«
- »mehr interkulturelles Wissen« / »mehr Informationen zum Thema Migration«
- »mehr Unterstützung von Institutionen (personell und finanziell)«
- »mehr Beratungslehrkräfte«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 9 – Tag 1

### »Geht es da nicht eher um Gender und um soziale Milieus? – Intersektionale Perspektiven für die pädagogische Arbeit«

Referent: Olaf Stuve

Fokus: Schule/Kita



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema/ Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Antidiskriminierungsarbeit und diversitätsbewusste Pädagogik stehen vor der Aufgabe, nicht nur einzelne sondern gleich mehrere, sich überschneidende Diskriminierungs- und Privilegierungsverhältnisse je kontextspezifisch zu erfassen und zu bearbeiten, ohne Festschreibungen von Differenzen damit zu befördern. Denn sowohl (sich verändernde) Mehrfachzugehörigkeiten wie auch Mehrfachdiskriminierungen sind im Leben von Jugendlichen bedeutsam. Doch welche Formen von Diskriminierung oder Gewalt nehmen sie selber wahr, welche werden weggeredet? Wie beeinflussen sie sich gegenseitig? Auf welche Weise werden soziale Ausschlussmechanismen intensiviert? Welche pädagogisch-politischen Interventionen können Spiralen der Marginalisierung durchbrechen?

Um diese komplexen Geflechte von Diskriminierungen, Privilegierungen, sozialer Anerkennung sowie Ausschlüsse zu bearbeiten sind intersektionale Zugänge nötig, da sie sich explizit mit der Verschränkung verschiedener Herrschaftsverhältnisse befassen. Mit einer intersektionalen Perspektive werden je nach spezifischem Kontext die gesellschaftlichen Kategorisierungen herausgearbeitet, die für oder in einer Gruppe von Jugendlichen von Relevanz sind.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

Mit dem Begriff Intersektionalität wird dafür plädiert, die Wechselwirkungen von sozialen Klassenverhältnissen und Schichten, Geschlechterverhältnissen und Rassismus in den Fokus zu nehmen. Erste theoretische Impulse für das Konzept lassen sich in »The Combahee River Collective Statement« finden, das von einer Gruppe schwarzer Feministinnen im Jahr 1977 veröffentlicht worden ist.

Der Begriff Intersektionalität wurde allerdings erst durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw im Jahr 1989 eingeführt (Crenshaw 1989). Sie wollte mit diesem Konzept auf die spezifischen Erfahrungen (vor allem von schwarzen Frauen) aufmerksam machen, bei denen unterschiedliche Diskriminierungen zusammenwirken und sich zu ganz eigenen Konstellationen entwickeln.

Crenshaw entwickelte das Konzept auf der Basis juristischer Fallanalysen, bei denen sie zu dem Schluss kam, dass amerikanische Antidiskriminierungsgesetze entweder zu Gunsten Schwarzer Männer oder

Referent:

**Olaf Stuve**, Diplom-Soziologe, Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., Berlin

weißer Frauen operieren. In dem Artikel, in dem sie den Begriff Intersektionalität einführt, bedient sie sich der Metapher einer Straßenkreuzung, bei der sich unterschiedliche Diskriminierungsformen überschneiden:

*»Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer »Kreuzung« verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.« (Crenshaw 2010, S. 38; Original, Crenshaw 1989, S. 149).*

Crenshaws Interventionen lassen sich nicht auf die Metapher der Straßenkreuzung reduzieren. Es finden sich vielmehr ganz unterschiedliche Bedeutungsebenen von Intersektionalität:

1. Intersektionalität in Bezug auf die Überkreuzung oder Überschneidung von Kategorien und Herrschaftsstrukturen (race/gender und racism/sexism). Deutlich wird dies in Formulierungen wie intersectional subordination oder structural intersectionality (Crenshaw 1995, S. 358 u. 359).
2. Intersektionalität als Konzeptualisierung sozialer Positionierungen innerhalb sich überlappender Systeme (overlapping systems) von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen. Diese Ebene findet sich in Begriffen wie intersectional locations (Crenshaw 1995, S. 367) oder intersectional experiences (Crenshaw 1998, S. 315)
3. Intersektionalität als politisches Identitätskonzept, das sich nicht auf eine Kategorie beschränkt: multiple identities (Crenshaw 1995, S. 358).

(Vgl. einführend und zu den Quellen Walgenbach 2012)

Mit dem Intersektionalitätskonzept kann und soll kein Alleinvertretungsanspruch deklariert werden, wenn es um die Analyse von Wechselbeziehungen sozialer Kategorien geht. Andere Begriffe wie Diversität oder Heterogenität verfolgen ähnliche Ziele. Allerdings scheint Intersektionalität bisher noch weniger deutungsoffen angelegt, weil sich der Ansatz auf die Analyse von sozialen Ungleichheiten bzw. Machtverhältnissen bezieht. Das Forschungsfeld bzw. **der gemeinsame Gegenstand von Intersektionalität sind Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren** (vgl. Walgenbach 2012, S. 1f).

Im Zusammenhang von pädagogischer Arbeit ist es wichtig, die Macht, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse neben den personalen Kategorien mitzudenken, auch wenn das in der Umsetzung oftmals allzu kompliziert erscheint.

Warum ist das so wichtig? Wenn Produktionsbedingungen und strukturelle Dimensionen, also die hierarchische Anordnung innerhalb von Geschlechterverhältnissen, sozialen Klassen und in den rassistischen Konstruktionen eines Wir und Ihr, nicht mitgedacht werden, dann werden aus den hierarchisch gebundenen Positionen der Ungleichheit frei flottierende Player im Spiel der Differenzen, ein Spiel in dem es Vor- und Nachteile gibt, die es auszugleichen gilt, Strukturen jedoch völlig aus dem Blick geraten. Und so geraten in der Antidiskriminierungsarbeit (und auch der Forschung) die Benachteiligten in den Blick der Aufmerksamkeit. »Die da unten« sollen gefordert und gefördert (aufgerichtet) werden, die Anderen (die Minderheiten) sollen integriert werden, die Frauen sollen für den Arbeitsmarkt/ die öffentliche Sphäre mobilisiert werden. Cornelia Klinger formuliert bezüglich der Intersektionalitätsdebatte, was auf die pädagogische Diskussionen ebenso angewendet werden kann:

Symposium  
2013

*»In der guten Absicht, Unrecht und Ungerechtigkeit sichtbar zu machen und den Anliegen der unterdrückten, marginalisierten oder ausgeschlossenen Gruppen Gehör zu verschaffen, rücken diese nun zwar ins Zentrum der Aufmerksamkeit; da ihnen jedoch scheinbar keine herrschende/n, privilegierte/n Gruppe/n mehr gegenüber steht/stehen, geraten die Benachteiligten in eine Art Sonderstellung. Statt in einem Herrschaftsverhältnis zu stehen, statt durch eine »Herrschaft« unterdrückt, ausgebeutet, marginalisiert oder exkludiert zu werden, sehen sich die Unterdrückten, Ausgebeuteten, Marginalisierten und Ausgeschlossenen mit der Norm und Normalität einer grundsätzlich gerecht eingerichteten und hauptsächlich richtig funktionierenden Gesellschaft konfrontiert, der gegenüber sie als mit einem spezifischen Problem behaftet zu sein scheinen, mit einer Art – sei es fremd-, sei es selbstverschuldeter 'Behinderung', einem 'handicap', das es mit wohlfahrtsstaatlich-sozialtechnologischen Mitteln zu bearbeiten gilt, sofern es nicht letztlich doch als Schicksal an- und hingenommen werden muss. (Klinger 2012, S 16)*

Die Herstellungs-, Herrschafts- und Verwertungszusammenhänge müssen also selbst auch besprochen werden: Rassismus, Kapitalismus, Geschlechterverhältnisse/Heteronormativität |

Die komplexen Verstrickungen von individuellem Handeln sowie institutionellen und gesellschaftlichen Rahmungen und entsprechendem Handeln können sich nie in einzelnen methodischen Zugängen widerspiegeln. Es gibt keine rezepthaften Lösungen. Dennoch sind methodisch/didaktische Werkzeuge für das pädagogische Handeln notwendig.

### **In dem Workshop wurden unter anderem anhand der Übung »Bingo« folgende »intersektionale Prinzipien« aufgestellt:**

Pädagogische Schlussfolgerungen aus »Bingo« und einer intersektionalen Perspektive:

Die **pädagogische Haltung** aus einer intersektionalen Perspektive

- Reziprozität – Gegenseitigkeit: Es gibt nicht eine Frage-Antwort-Richtung. Alle fragen und antworten; niemand ist verpflichtet, Fragen zu beantworten
- Differenzieren statt Homogenisieren
- alle einschließen, niemanden ausschließen
- nicht den Anspruch haben, bereits alles zu kennen/wissen. Eher fragen als zuschreiben
- Kontra-intuitives Handeln – dem ersten Eindruck/Impuls gegenüber eine Skepsis aufbringen und das Gegenteil vermuten. Nach der Schleife zur Handlung kommen (Übung)
- Mehrfachzugehörigkeiten akzeptieren – Widersprüchlichkeiten durchaus bestehen lassen – Raum für Differenzen schaffen
- Dilemmata benennen + gemeinsame Handlungs- und Umgangsweisen entwickeln (Partizipation ernst nehmen)
- Diskriminierungen grundsätzlich kritisieren, auch wenn sie von marginalisierten Gruppen ausgehen
- Fehlerfreundlichkeit; auch scheitern dürfen
- Üben und Neues entwickeln: Orte der Autokritik

Eine intersektionale **Analyseperspektive**

- Kontextbezogenheit: Welche Zugehörigkeiten und Diskriminierungen spielen eine Rolle?
- Vorläufige Kategorien – flexibler Umgang mit ihnen bezogen auf Mehrfachzugehörigkeiten und -diskriminierungswiderfahrnisse. Widersprüchlichkeiten zulassen.
- Analyse von Herrschafts- bzw. Dominanzstrukturen in ihrer Verwobenheit: Geschlechterverhältnisse (eingeschlossen Heteronormativität), Rassismen (Nationalismus), Klassenverhältnisse (Prekarisierung), Körper (Behinderungen, Alter).

Symposium  
2013

- Zwischen der Ebene der Subjektivierungspraxen Einzelner (und darin stattfindenden Bezügen auf Kategorisierungen), der Ebene der institutionellen/strukturellen Diskriminierung sowie der unmittelbaren Diskriminierung unterscheiden können. Institutionelle und unmittelbare Diskriminierung gehören immer thematisiert.

#### Methodik/Didaktik

- Material: Wer taucht im Material auf? Wie sind die Darstellungen, wer hat oder macht die Probleme? Wer wird als souverän, wer als unsouverän dargestellt ...? Grenzziehungen porös machen!
- Wer lernt was auf wessen Kosten?
- Auflösen von »Wir-Ihr-Konstruktionen« in Richtung »immer wieder wechselnde Konstellationen«
- Wie fühlt es sich an, zur Mehrheits- oder Minderheitengruppe zu gehören? Wovon ist welches Gefühl abhängig?
- Gruppen auch mal nach Erfahrungen teilen
- Daran arbeiten, schlechte Situationen zu ändern

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Intersektionalität ist eine Analysefolie, die Institutionen mit ihren Mitarbeiter/innen dazu auffordert, reflexiv auf die eigene Arbeit und deren Effekte zu schauen. Ein Abbau von Dominanzen auf den Ebenen der individuellen Handlungsweisen, Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen ist dabei ein zentraler normativer pädagogischer Horizont.

(Olaf Stuve)

### 4. Literatur- und Quellenhinweise

Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*. In: The University of Chicago Legal Forum 139, S. 139-167.

Crenshaw, Kimberlé (1995): *Race, reform, and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law*. In: Crenshaw, Kimberlé et al. (Hg.): *Critical race theory. The key writings that formed the movement*. New York.

Combahee River Collective 1977: *The Combahee River Collective Statement*.  
URL: <http://historyisaweapon.com/defcon1/combrivercoll.html> [28.02.2013]

Klinger, Cornelia (2012): *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*.  
URL: [www.portal-intersektionalität.de](http://www.portal-intersektionalität.de) [28.02.2013]

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität - eine Einführung*. URL: [www.portal-intersektionalität.de](http://www.portal-intersektionalität.de) [28.02.2013]



Symposium  
2013

### Internetquellen:

<http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/>

Auf dem Portal-Intersektionalität finden sich Schlüsseltexte, Diskussionen und Praxistransfer.

<http://www.intersect-violence.eu/>

IGIV – Implementation Guidelines for an Intersectional Peer Violence Preventive Work: Methoden und Handbuch für eine intersektionale Perspektive in der (sozial)pädagogischen Arbeit.

<http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang.de/>

PeerThink – Tools and Resources for an Intersectional Peer Violence Preventive Work

Auf dieser Seite sind vor allem Methoden zur Selbstreflexion sowie der Arbeit mit jugendlichen Zielgruppen.

<http://dissens.de/isgp/>

ISGP – Intersektionale Gewaltprävention, Texte und Methoden für eine intersektionale Gewaltprävention.

<http://hej.gladt.de/archiv/2009-12-15%20HR%204%20-%20Identitaet.pdf>

Handreichung Emanzipatorische Jungenarbeit (Teil zu Identität) von GLaDT (Gay and Lesbians aus der Türkei).

In diesem Handout befindet sich die Methodenbeschreibung von »*Ein Schritt nach vorn*«.

## Exemplarische Feedbacks ...

### Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:

- Notwendigkeit »mehrere Ebenen/Kategorien zu betrachten« / »Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei Schubladendenken vermeiden«
- »Es gibt immer mehr Faktoren eines Problems, in die man sich aber nicht verzetteln darf => Overall Perspective!«
- Die Erkenntnis, dass »bei der Frage der Vielfalt« die »Frage der Machthierarchien« nicht ausgeblendet werden darf«.
- »Begriff und Bedeutung der Kontra-Intuition, die Bewusstwerden und v.a. Training erfordern, um anders handeln zu können.«
- »Intersektionalität findet langsam einen Weg in die pädagogische Mitte – was gut ist!«
- »Zwei blaue Krokodile« – ein schöner Film, der die Frage der Zuständigkeit und Kompetenz von Institutionen witzig auf den Punkt bringt« [→ <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methoden-laboratorium/methodenpool/intersektionalitaet/2012/blaue-krokodile/>]

### Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:

- »weniger lösungs- und mehr prozessorientiert denken«
- »Intersektionalität lebendig machen. Querschnittsthemen neben- und miteinander denken«
- »Methode ›Ein Schritt vorwärts‹ für die Lehrerfortbildung«

### Was ich bräuchte, damit dies gelingt:

- »Gute Rahmenbedingungen in der Einrichtung.«
- »genügend Zeit«
- »Anerkennung der Kollegen für mein Tun (Verständnis, dass das für die Entwicklung der Kinder wichtig ist ...)«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 10 – Tag 1

### »Interkulturalität und Gender in der Schule am Beispiel des PI-Leitprojekts MINTivation-Motivation«

Referentinnen: Dr. Wiebke Waburg, Dr. Verena Schurt, Verena Boppel

Fokus: Schule



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

›Vergeschlechtliche‹ Stereotypen über Migrantinnen und Migranten spielen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs sowie in Bildungsinstitutionen eine große Rolle. Sie sind durch eine bipolare Gegenüberstellung von mutmaßlich patriarchal dominierten migrantischen vs. emanzipatorisch orientierten ›deutschen‹ Geschlechterverhältnissen gekennzeichnet. Am deutlichsten werden diese stereotypen Bilder beim Blick auf Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (häufig sind hierbei auch Menschen aus dem Nahen und Mittleren Osten gemeint).

Der Workshop plädiert für einen sensiblen Umgang mit geschlechtsbezogenen Stereotypisierungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Wie jedes andere pädagogische Handlungsfeld ist die Schule dazu aufgerufen, gesamtgesellschaftlich wirksame Gegenüberstellungen von scheinbar unmodernen migrantischen und als emanzipiert begriffenen Geschlechterarrangements der Mehrheitsgesellschaft kritisch zu reflektieren. Dafür bedarf es beim pädagogischen Personal der Entwicklung genderbezogener interkultureller Kompetenzen und einer umfassenden interkulturellen Öffnung von Schulen mit besonderem Fokus auf die Genderperspektive.

#### 2. Zentrale Thesen / Ziele des Workshops

Zentrale These: Interkulturelle Kompetenz und Genderkompetenz sind Schlüsselqualifikationen für alle Lehrkräfte, sie müssen immer wieder neu angeeignet und in konkreten Situationen bezogen auf das je spezifische Feld als Handlungskompetenz neu entwickelt werden. Dies ist notwendig, da Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund häufig primär als Vertreter/innen ihrer Herkunftsgruppe und weniger als Individuen angesehen werden und entsprechende stereotype Bilder die Handlungsoptionen von Jungen und Mädchen einengen.

##### Ziele:

- Sensibilisierung für die Bedeutung und Wirkungsweise von ›vergeschlechtlichten‹ Stereotypen über Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Referentinnen:

**Dr. Wiebke Waburg**, Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Pädagogik der Kindheit und Jugend, Universität Augsburg

**Dr. Verena Schurt**, Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre, Universität Augsburg, Promotionskolleg

»Heterogenität und Bildungserfolg«

**Verena Boppel**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre, Universität Augsburg

- Entwicklung von Selbstkompetenz/Selbstreflexivität – Wie nehme ich Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund wahr, wie erlebe ich sie in meinem Unterricht? Wie sehe ich mich selbst als Mann oder Frau mit oder ohne Migrationshintergrund, wie agiere ich im Unterricht?
- Entwicklung von Praxiskompetenzen: Fähigkeit, sich stereotypisierenden Dramatisierungen im Schnittpunkt von Kultur und Geschlecht bewusst zu sein, um im konkreten Handeln entdramatisierend zu agieren.

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Im Workshop werden mit Gender und Kultur/Ethnizität zwei sehr bedeutsame Heterogenitätsdimensionen angesprochen, ihr Zusammenwirken thematisiert und ihre Wirkweisen in Schule und Unterricht kritisch reflektiert. Eine solche (selbst)reflexive Auseinandersetzung leistet einen wichtigen Beitrag für einen adäquaten Umgang mit geschlechtlicher/ethnischer Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht und damit für das Gelingen einer »Schule der Vielfalt«.

(Dr. Wiebke Waburg, Dr. Verena Schurt, Verena Boppel)

## Notizen ...

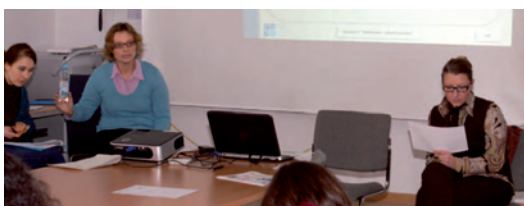
### ... Diskussion (Positionen und Thesen)

- Relevanz einer (selbst)reflexiven Auseinandersetzung mit Geschlecht und Ethnizität, eigener stereotyper Zuschreibungen sowie der damit verbundenen Herausforderungen für die pädagogische Praxis
- Diskussion möglicher Strategien, mit denen die Forderung nach einem adäquaten, an individuelle Lebenslagen orientierten und auf Geschlecht und Ethnizität bezogene stereotype Zuschreibungen verzichtenden Umgang mit Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht eingelöst werden kann
- Relevanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund
- Notwendigkeit, die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Ethnizität in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung zu stärken

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

#### a) Schulbuchanalyse

- Reflexion der Schulbuchinhalte (Aus: Durchblick 10. Geschichte – Sozialkunde – Erdkunde. Hauptschule Bayern. Braunschweig: Westermann)
- Tradition und Moderne am Beispiel von Geschlechterrollen
  - ↳ Wie werden die Geschlechterverhältnisse anderer Kulturen dargestellt?
  - ↳ Was könnte daran problematisch sein?
- Anregungen/Ergebnisse der Schulbuchanalyse:
  - ↳ undifferenzierte Darstellung von Geschlechterverhältnissen und ethnischer Herkunft → Gleichsetzung von nationaler Herkunft und Religion → z. B. Türkei und Islam
  - ↳ Besonders kritisch: das Schulbuch als Medium, das autorisiertes, ›richtiges‹ und damit nicht in Frage zu stellendes Wissen suggeriert
  - ↳ Fragliche Passung zwischen Bildern und Text → das Arrangement aus Bildern und Text suggeriert einen Zusammenhang, der inhaltlich nicht gegeben ist
  - ↳ Vermischung aus verschiedensten Themen: Ehrenmord, räumliche Sphärentrennung in afrikanischen/islamisch-geprägten Ländern, etc.



Symposium  
2013



- ↳ Besonders kritisch: »Quasi-Aufgeklärtheit«: Die Aufmachung suggeriert eine differenzierte Perspektive und konstatiert, dass auch Geschlechterverhältnisse in islamisch geprägten Ländern variieren bzw. Transformationen unterworfen sind, z. B. auch Frauen protestieren etc., dennoch bleibt die Darstellung stereotypen Zuschreibungen verhaftet → die Quasi-Differenzierung macht die Absprache von Modernität ggf. noch effektiver
- ↳ problematische Fragestellungen und Aufgabenformulierungen zum Text → Vergleiche, die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird verlangt, was eine differenzierende Perspektive eröffnet
- Anregungen für die pädagogische Praxis:
  - ↳ Kritische Reflexion von Schulbuchinhalten gemeinsam mit Schüler/inne/n
  - ↳ Relevanz einer reflektierten Auswahl von Unterrichtsmaterialien
  - ↳ Notwendigkeit, die kritische Reflexion von Schulbüchern in die Lehrer/innen/ausbildung zu integrieren

#### b) Arbeit an Unterrichtsprotokollen

- Gemeinsame Reflexion von Passagen aus Unterrichtsbeobachtungen, die im Rahmen des PI-Leitprojektes MINTivation-Motivation entstanden sind:
  - ↳ Zwei Versionen derselben Passagen: Version a) allochthone Namen der Schüler/innen werden in anonymisierter Version beibehalten; Version b) allochthone Namen der Schüler/innen werden durch autochthone ersetzt;
  - ↳ Gemeinsame Reflexion der Lesarten der Teilnehmer/innen und Diskussion der Relevanz des Migrationshintergrundes (→ »Unterscheiden sich die Interpretationen der Teilnehmer/innen, denen ein Protokoll mit autochthonen Namen vorliegt von jenen mit allochthonen Namen?«).
- Anregungen für die pädagogische Praxis:
  - ↳ Impulse zur Reflexion eigener geschlechtsbezogener und ethnizierender/kulturalisierender Zuschreibungen.

(aufgezeichnet von Dr. Wiebke Waburg, Dr. Verena Schurt, Verena Boppel)

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Die Genderdiskussion geht weiter.« / »Es gibt noch viel zu tun ☺«
- Notwendigkeit der »Lehrbuchanalyse / des kritischen Umgangs mit Unterrichtsmaterialien«
- Unterschiede in der »Haltung und Interaktion der Lehrkräfte bei Mädchen und Jungen – ist oft nicht so bewusst«
- »Selbstreflexion«
- »Kinder/Jugendliche nicht auf das Geschlecht reduzieren – mehr auf das Individuum schauen«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Im Unterricht gezielt auf eigene Einstellungen gegenüber Gender achten und kritisch reflektieren«
- »Die Unterrichtsprotokolle waren klasse.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Kritisches Reflexionsvermögen und Mut, Einstellungen zu ändern ☺.«
- »Praxisbeispiele« / »Unterrichtsbeispiele«
- »Austausch mit Kollegen«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 11 – Tag 1

### »Eine Schule der Vielfalt – was kann die Schulleitung dafür tun?«

Referent/in: Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo

Fokus: Schule



Symposium  
2013

Anmerkung: im Folgenden handelt es sich um einen Text, der die Thematik der Workshops 11 beider Veranstaltungstage, die von Claudia Schanz und Franz Kaiser Trujillo gemeinsam geleitet wurden, zusammenführt.

## Inhalte ...

### Weil Inklusion<sup>1</sup> nicht automatisch Submersion<sup>2</sup> aufhebt: Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

Franz Kaiser Trujillo

Im Rahmen des Symposiums »Vielfalt leben – Zukunft gestalten: Interkulturalität, Diversität, Antidiskriminierung« ging es in den Workshops »Vielfaltsperspektiven der Schulentwicklung« und »Eine Schule der Vielfalt: Was kann die Schulleitung tun?« um die zentrale Fragestellung, ob eine inklusive Schule die Submersionsbedingungen aufhebt. Es wurde also der Frage nachgegangen, ob eine Schulentwicklung nicht nur denkbar, sondern auch praktisch möglich ist, die aus Sicht der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache die Disparitäten hinsichtlich des Bildungserfolges abbaut, d.h. keine Bildungsbenachteiligung und somit keine sog. »Bildungsverlierer/innen« oder »Risikogruppen« mehr produziert.

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Schwerpunktauftrages der Kultusministerkonferenz Interkulturelle Bildung und Erziehung ist die Gesamtentwicklungsstrategie der interkulturellen Schulentwicklung mit ihren konkreten Umsetzungsmaßnahmen vorgestellt worden. Diese Gesamtentwicklungsstrategie strebt nicht nur einen verändernden Blick auf Bildung und Gesellschaft im allgemeinen, sondern primär die konkrete Passung der Institution Schule an den »Normalfall«, d.h. an eine von (migrationsbedingter) Vielfalt bestimmte (Schul)Realität, an.

<sup>1</sup> Sowohl »Inklusion« als auch »Integration« sind schillernde Begriffe: In den (bildungs)politischen Debatten wird sehr häufig mit einem polarisierenden Verständnis Inklusion = »Behinderte« und Integration = »Ausländer/Migrant« operiert. Dieses verkürzte Verständnis findet sich in zahlreichen Initiativen wieder und widerspricht z. B. dem inklusiven Geist von Salamanca (1994) Vgl. hierzu: [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf).

<sup>2</sup> Der Begriff »Submersion« geht auf J. Cummins zurück und meint das »Eintauchen« in eine andere Sprache (z. B. in Unterrichtssituationen) unter der Bedingung, dass die Familien- oder Herkunftssprache nicht gezielt gefördert und die Verkehrssprache (bzw. die Bildungssprache des aufnehmenden Landes) vorausgesetzt und nicht systematisch vermittelt wird. D.h. Kinder, die während ihrer Primärsozialisation mit einer anderen Sprache außer Deutsch hier bei uns aufwachsen, werden im hiesigen Bildungssystem in eine Unterrichtssituation gezwungen, die für sie weder curricular, noch von den Arbeitsmaterialien und schon gar nicht von der Lehrerbildung her gedacht ist.

Referent/in:

**Claudia Schanz**, Niedersächsisches Kultusministerium, Referat Integration durch Bildung, Kompetenzförderung, Hannover  
**Franz Kaiser Trujillo**, Referatsleiter für interkulturelle Schulentwicklung und Sprachenlernkonzepte bei der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren in NRW

Unter Berücksichtigung der Handlungsfelder Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind konkrete Fragen zur systematischen Schulentwicklung anhand praxisrelevanter Übungen, schulalltagsnaher Simulationen und Diskussionen aus einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive behandelt worden:

- Seit über 40 Jahren ist in der Fachwissenschaft bestens bekannt, dass es um den Bildungserfolg von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache nicht gut bestellt ist: Als empirisch robust belegt gilt in diesem Zusammenhang, dass nach wie vor der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte desto höher ist, je jünger und ärmer die Schülerkohorten sind, und umgekehrt je höher der angestrebte Bildungsabschluss ist, desto niedriger fällt deren Quote aus. An dieser Tatsache haben 20 Jahre Schul(re)formdebatten (Gesamtsystemsteuerung mit Inputkontrolle) genauso wenig etwas verändert wie 20 Jahre Schulentwicklungsdiskussion (Einzelschulsteuerung durch Outputkontrolle).
- Inklusion bedeutet weder automatisch, dass das Potenzial eines jeden Kindes optimal gefördert wird, nur weil alle unter einem gemeinsamen Dach lernen, noch dass institutionelle Zugangsbarrieren bzw. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung per se abgebaut werden.

Aus der Perspektive des individuellen Bildungsverlaufes von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache und hierbei unter besonderer Berücksichtigung der Wechselbeziehungen unterschiedlicher Differenzmerkmale (ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft, Geschlecht usw.) sind (in WS 11, Tag 1 und WS 11, Tag 2) im Einzelnen folgende Ansätze vorgestellt und kritisch gewürdigt worden:

1. Migrationspädagogische Sensibilisierung des pädagogischen Personals anstatt interkulturelles Training (→ **Personalentwicklung**: Kompetenzerwartungen bezüglich Einstellungen und Haltung, aber v.a. der Handlungslogik und Praxis der Einzelschule sowie der kommunalen Schulentwicklungsplanung insgesamt). Die Diskussion kreiste um eine neue Arbeitskultur unter Lehrerinnen und Lehrern und die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Prozessbegleitung beim Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften.
2. Durchgängige Sprachbildung anstatt ›Deutsch in allen Fächern‹ (→ **Unterrichtsentwicklung**: Kompetenzerwartungen hinsichtlich des eigenen Wissens über die identitätsstiftende Relevanz von Mehrsprachigkeit und deren Fördermöglichkeiten). Auf der Ebene der Einzelschule vor Ort (= lokalen Schulorganisation) konzentriert sich die Diskussion zunächst auf Bedingungen und Prozesse schulischen Lernens unter besonderer Berücksichtigung von Registerdifferenzierung (Alltags- und Bildungssprache) und lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Lernausgangslage (Sprachenvielfalt).
3. Differenzfreundliche Schulkultur anstatt monokulturelle Schulentwicklung (→ **Organisationsentwicklung**: Kompetenzerwartungen bezüglich des Könnens von Schulleitungen). Die Diskussion kreiste um Aspekte einer diversitätsbewussten Qualitätsanalyse und der damit verbundenen Umsetzung eines ›equality-Managements‹.

Durch die Rethematisierung von Bildungsungleichheit bei gleichzeitiger Fokussierung der Qualitätsentwicklung an Schulen sind in beiden Workshops zentrale Aspekte einer vielfaltsbewussten und differenzfreundlichen Schulkultur erarbeitet worden, die konkrete Wege aufzeigte, um nicht nur in Zukunft, sondern bereits heute schon Vielfalt zu fördern.

(Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo)

Symposium  
2013

## Notizen ...

### ... Diskussion

- Unterstützung aller Systemebenen
  - a. Politik/Ministerien
  - b. Schulaufsicht
  - c. Schulleitung
- Mehrdimensionale Schulentwicklung:
  - a. Organisation
  - b. Personal
  - c. Unterricht
- Wie Beteiligte mitnehmen?
- Die Antwort auf Vielfalt ist (systematisch gesteuerte) Vielfalt!
  - ↳ z. B. vielfältige Angebote
  - ↳ für alle Beteiligtegruppen
- schwierig, Eltern mit Migrationshintergrund in Gremien zu integrieren

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Systematik/Matrix zur Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen
  - ↳ Best Practice-Beispiele verlinken
  - ↳ verbindliche Umsetzung in den Klassen (Praxisbeispiel Werner-von-Siemens-Gymnasium siehe digitale Präsentation des WSG!)
- Anregungen für sprachsensiblen Fachunterricht benötigt
- ‚Spinnenanalyse‘ zu wesentlichen Aspekten der inklusiven Schulentwicklung

(aufgezeichnet von Dr. Andreas Müller)



Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Vielfalt ist schön.«
- »Es ist noch viel zu tun.« / »Der Weg ist das Ziel.«
- »Wertschätzung der eigenen Arbeit, auch wenn man noch nicht am Ziel ist«
- »Es gibt viele Ideen zur Umsetzung!«
- »Step by step. Systematisieren, was es schon gibt und wo es hingehen soll«
- »Andere Schulen ›kämpfen‹ mit gleichen Situationen.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Die Vielfalt an meiner Schule mehr thematisieren und positiv darstellen«
- »Evaluation der Schulsituation mit den neu ›gelernten‹ Analyseverfahren« / »Spinnennetzanalyse«
- »Weiterdenken im Schulleitungsteam und im Kollegium«
- »Jede Schülerin / jeder Schüler soll eine Chance auf Erfolg erhalten.

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Zeit«
- »Geduld«
- »aufgeschlossene Lehrkräfte; eigenverantwortliche Schule«
- »personelle Ressourcen«
- »Referenten / weiter Unterstützung durch das PI«

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Workshops Tag 2





Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 1 – Tag 2

### »(Mit-)Geteilte Erfahrungen – der Zugang zur Bildungssprache«

Referentin: Dr. Anna Winner

**Fokus: Kita**



Symposium  
**2013**

#### Inhalte ...

##### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Menschen verstehen sich, weil sie in einer ähnlichen Welt ähnliche Erfahrungen machen und sie missverstehen sich, weil sie alle auch individuelle Erfahrungen machen. Das Wort ist der Träger dieser Erfahrungen. Worte haben ihre Bedeutungen aber nicht, sie bekommen sie in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder erspüren sehr früh, dass Worte nicht nur unterschiedlich klingen, sondern dass auch ihre Bedeutungen unterschiedlich sein können. In Kindertagesstätten brauchen Kinder die Möglichkeit, Worte zu entdecken, sie mit vielfältigen sinnlichen und sozialen Erfahrungen zu füllen und die unterschiedlichen Bedeutungen auszutauschen. So gewinnen alle voneinander.

(Dr. Anna Winner)

#### Notizen ...

##### **Definition der Psycholinguistik:**

Was macht die Sprache mit den Menschen und was macht der Mensch mit der Sprache? Verbindung von Mensch und Sprache.

##### **Funktion von Sprache:**

Wozu ist Sprache gut?

Sprache ist ein Werkzeug zur

1. Koordination und Steuerung von sich selbst, anderen und miteinander
2. Widerspiegelung, Erkenntnisgewinnung und Ko-Konstruktion, um die Welt zu verstehen, andere zu verstehen und sich selbst zu verstehen.

Referentin:

**Dr. Anna Winner**, Psycholinguistin, Fachakademie für Sozialpädagogik, München

Kinder können Sprache nur entwickeln, wenn sie dafür einen sozialen und kulturellen Nährboden finden. Sie brauchen Erwachsene, die ihnen Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens vorleben. Vor allem drei Kompetenzen müssen Kinder an den Erwachsenen entdecken können

- die Fähigkeit zu Empathie bzw. Einfühlungsvermögen,
- die Fähigkeit, Symbole zu nutzen und zu verstehen,
- die Fähigkeit, Sachverhalte zu begreifen und Begriffe zu bilden.

### **Über die Worte entsteht die Verbindung von Sprache und Denken.**

Das Denken wird sprachlich und die Sprache intellektuell. Erst wenn das Kind den Zusammenhang zwischen gegenständlichem und sprachlichem Handeln herstellen kann, kann es Worte als Werkzeug des Denkens nutzen. Erwachsene können Kinder in diesem Lernprozess unterstützen, aber lernen und begreifen müssen die Kinder ganz alleine und selbständig.

Die Fähigkeit, Worte als Werkzeuge des Denkens zu nutzen, entwickeln Kinder meist am Ende des zweiten oder am Anfang des dritten Lebensjahres. Sie können nun Worte nutzen, um ihre individuellen Erfahrungen gedanklich aufzubewahren. Wird dem Kind kein ›Wortkorb‹ angeboten, bleiben die Erfahrungen ungeordnet. – Welche Erfahrungen sind in dem Wort gespeichert, welche Verbindungen bestehen?

### **Das Wort ist ein Korb zum Aufbewahren, Austauschen, Sammeln und Mitteilen.**

Kinder denken in ›Körben‹, je nach Erfahrungen füllt sich ihr Korb, z. B. der Wortkorb ›Schlange‹: Schlange ist für Kinder kein abstrakter Sammelbegriff. Je nach Erfahrungen füllt sich ihr Korb mit ganz ›speziellen‹ Schlangen. Es herrscht immer noch der Irrtum, das, wenn Erwachsene das Wort übergeben, auch die ›Füllung‹ damit übergeben wird.

Die Kinder müssen jedes Wort selbst neu füllen, bis sie mit etwa 18 Jahren über die prall gefüllten Begriffe ihrer historischen Epoche verfügen. Das bedeutet, mit dem Zuwachs an Erfahrungen wird der Sprachschatz erweitert. Der Sprung von der Alltagssprache zur Bildungssprache gelingt. Kinder fangen nicht mit der Bildungssprache an, denn Wörter sind Träger von Erfahrungen und Emotionen.

Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen Kinder Sprache benötigen, z. B. Rollenspiele etc... Denn: Kinder sprechen, wenn sie was zu sagen haben.

(aufgezeichnet von Sonia Scharrer, PI)



Dr. Anna Winner

Symposium  
2013



### Literaturtipps von Dr. Anna Winner:

- Andresen, H. (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Colombo-Scheffold, S. / Fenn, P. / Jeuk, S. / Schäfer, J. (Hg.) (2010): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Fillibach Klett
- Glantschnig, H. (2010): *Blume ist Kind von Wiese*. Frankfurt a. M.: Büchergilde
- Gogolin, I. / Neumann, U. (Hg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS
- Hansen, R. / Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (Hg.) (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weimar Berlin: Verlag das netz
- Henneberg, R. / Klein, L. / Schäfer, G.E. (2011): *Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung – Beziehung – Dialog. Ein Fotoband*. Stuttgart: Klett Kallmeyer
- Jeuk, S. (2011): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Ritz, M. (2010): *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?«*  
In: Wagner, P. (Hg.): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg: Herder
- Winner, A. (2012): *Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren*.  
2. überarbeitete Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor
- Winner, A. (2011): *Sprachentwicklung hört nicht mit sechs Jahren auf! Sprachförderung in Kindertagesstätten entwicklungsangemessen gestalten*. In: *KiTa aktuell* BY 1/2011, S. 7-11. Kronach: Karl Link.
- Winner, A. (Hg.) (2009): *Bildungsjournal frühe Kindheit. Sprache und Literacy*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Winner, A. (2002): *Konzepte und Angebote zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und des sprachlichen Denkens bei Kindern von null bis sechs Jahren in Kindertagesstätten*. In: *Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*, S. 35-109. Opladen: DJI Verlag
- Wygotski, Lew (1979): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Was für Erwachsene selbstverständlich ist, ist für Kinder ein großes Stück Arbeit.«
- »bei kleinen/kleineren Kindern viel über die Sprachentwicklung gehen.« / »bis sechs und ab sechs – Sprachunterstützung nach Altersgruppe«
- »Von der Alltagssprache zur Bildungssprache«
- »Wenn ein Kind sagt ›Kann ich Wasser?‹ etc. das Kind nicht ... beschämen durch Fragen wie: ›Möchtest du das Wasser trinken, essen oder aus dem Fenster schütten?‹ etc. Ich verstehe als Erzieher/in, dass das Kind Wasser trinken möchte, was ausreicht.« / »Die Wichtigkeit der Inhaltsaussage eines Satzes wurde mir verdeutlicht und dass die Grammatik nicht immer eine so große Rolle spielt.«
- »Es ist mir noch bewusster geworden, dass Kinder mit Ironie in Sprache nichts anfangen können.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Kita tragen würde:**

- »offenes, freies Sprechen mit Kindern ermöglichen« / »Sprache einen Platz bieten« / » ›Philosophieren‹ als Möglichkeit zum Sprechen nutzen!«
- »Den Kindern sinnliche Alltagserfahrungen ermöglichen ...,« damit im Elementarbereich der » ›Korb‹ des Wortschatzes gefüllt werden kann.«
- »Die Sachebene der Aussagen des Kindes ist wichtig. Nicht immer gleich mit dem ›Diagnostikohr‹ hören.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Generell mehr Ahnung von der Bedeutung von Sprache für erfolgreiche Bildungsbeteiligung«
- »Auf alle Fälle einen wertschätzenden Umgang mit Kindern«
- »Arbeit an mir selbst; Selbstreflektieren des eigenen Verhaltens«
- »Offene Kolleginnen, die alte Sichtweisen loslassen können, z. B. ›Sprich in ganzen Sätzen!‹
- »Zeit für das Zuhören«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 2 – Tag 2

### »Sprachliche Vielfalt in der Schule – eine Chance«

Referentin: Gülşah Mavruk

**Fokus: Schule**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Der Interdependenzhypothese (Cummins 2000) zufolge entwickelt sich eine Zweitsprache auf der Grundlage einer gut erworbenen Erstsprache und profitiert von bereits erworbenen Fähigkeiten in der Erstsprache. Der Workshop zeigt, wie sprachkontrastiver Unterricht für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (SuS) als Ansatz nicht nur wertvolle Ressourcen der Erstsprache für den Erwerb der Zweit- und Fremdsprache nutzbar macht, sondern auch hohe Wertschätzung der Familien- und Herkunftssprachen bedeutet. Es bedarf auch eines sprachsensiblen Fachunterrichts, um mehrsprachige SuS systematisch mit Strukturen der Fach- und Bildungssprache vertraut zu machen und um letztlich ein Gefühl der Akzeptanz und Wertschätzung als elementare Voraussetzung für eine produktive und authentische Lernsituation zu vermitteln.

#### 2. Zentrale Thesen des Inputreferats zum Workshop

1. Die Wertschätzung der Familiensprache von Schülerinnen und Schülern entspricht der Wertschätzung der Person der Schülerin bzw. des Schülers.
2. Sprachliche Vielfalt in der Schule ist eine Ressource und Chance für den multiethnischen Klassenraum.
3. Erst- bzw. Familiensprachen können in den Unterricht miteinbezogen werden.
4. Sprachkontrastive Ansätze drücken eine Wertschätzung der Erstsprache aus und helfen, die Strukturen anderer Sprachen besser zu verstehen und zu erlernen sowie metakognitive und metasprachliche Kompetenzen zu entwickeln.
5. Einführung der Methode des Scaffolding zur Förderung eines sprachsensiblen, die Sprachkompetenz erweiternden Unterrichts.
6. Fachunterricht ist immer auch Sprachunterricht.
7. Es ist wichtig, den Umgang mit Deutsch als Fachsprache zu beherrschen (Lesekompetenz bzw. Verstehen von fachsprachlichen Texten, Kompetenz, fachsprachliche Texte auf Deutsch zu produzieren).

Referentin:

**Gülşah Mavruk**, Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Der Ansatz »Sprachliche Vielfalt in der Schule – eine Chance« soll zu einer Neuorientierung bezüglich der Erweiterung der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in sprachlicher Heterogenität führen. Bisherige Förderkonzepte, die eher von dem Gedanken einer Defizitbehebung ausgegangen sind, werden von einem sprachsensiblen Unterricht abgelöst, der die Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource bei der Erweiterung der Sprachkompetenz begreift.

(Gülşah Mavruk)

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Es ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, von »Hochdeutsch als Zweitsprache« zu sprechen, da auch Schüler/innen ohne Mehrsprachigkeit bzw. mit Deutsch als Muttersprache häufig eine Erweiterung ihrer Sprachkompetenz benötigen.

Die Diskussion ist anfangs von Seiten der Teilnehmer/innen durch Beiträge gekennzeichnet, die die dreigliedrige Struktur des bayerischen Schulwesens kritisieren und als Ursache für sprachliche Defizite bei Kindern mit Migrationshintergrund ansehen. Die Thesen der Referentin werden dadurch nur am Rande diskutiert.

Die Thesen und Ausführungen der Referentin trafen auf Zustimmung.

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Manche Teilnehmer/innen wiesen ergänzend bzw. bestärkend zu den Ausführungen der Referentin auf eigene Beispiele aus ihrem Unterricht hin.

Das PI wird die Fortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache in Zukunft an den Erkenntnissen und Konzepten der Universität Duisburg/Essen ausrichten.

(aufgezeichnet von Peter Schrickler, PI)



Gülşah Mavruk

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Sprachkompetenzen in der Muttersprache und in der Zweitsprache bedingen sich wechselseitig.«
- »Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, brauchen in allen Fächern Unterstützung in der Fachsprache – der Deutschunterricht allein kann diese nicht geben.«
- »die Erkenntnis, wie schwierig es ist, in einer Fremdsprache die Fachsprache auszubauen«
- »Es scheint mir wichtig zu sein, dass alle Lehrkräfte Kenntnisse davon haben, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten.« / »DaZ nicht nur für Spezialisten!«
- »Cummins' Interdependenzhypothese«
- »Sprachkontrastives Arbeiten bietet enorme Vorteile.«
- »Sehr differenzierte Darstellung von sensiblem Spracherwerb für DaZ (in Abgrenzung zu DaF)«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »die ansteckende Begeisterung der Kursleiterin«
- »Die Sensibilisierung für die Schwierigkeiten der Schüler/innen beim Spracherwerb zu stärken.«
- »mehr multilingualer Unterricht«
- »Nachdenken über sinnvolle Fortbildung von Lehrkräften → Einbezug aller Fächer!«
- »Unterricht nach dem ›Scaffolding-Prinzip‹« [s. zum Beispiel → [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pgf\\_27\\_opus\\_2008-10-21\\_s121\\_135.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pgf_27_opus_2008-10-21_s121_135.pdf)]
- »Materialien von ProDaZ (Uni Essen) aus dem Internet ausdrucken und im Unterricht anwenden« [→ <http://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php>]
- »Die Situation ›Wasserkreislauf‹ und wie ich mich gefühlt habe«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Zeit«
- »Unterstützung durch die Institution«
- »evtl. zusätzliche Personen im Unterricht: Lehrkräfte, Erzieher, Pädagogen.«
- »mehr eigene Fremdsprachenkompetenz«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 3 – Tag 2

### »Vorurteilsbewusste Kooperation mit Eltern«

Referentin: Dr. Gabriele Reisenwedel

**Fokus: Kita**



Symposium  
2013

## Notizen ...

### **Bedeutung des Workshopthemas »Vorurteilsbewusste Elternkooperation«**

Im allgemein sprachlichen Verständnis handelt es sich bei einem Vorurteil um ein bewertendes Urteil in Form von gedanklichen Vorstellungen und Bildern, die ohne tatsächliche, persönliche Kenntnis der damit belegten Person oder Sachverhalte und ohne verständigte Würdigung aller ihrer relevanten Eigenschaften im Vorhinein bzw. vorschnell angenommen, weitervermittelt und übernommen werden.

Das Bilden von Vorurteilen ist Bestandteil einer wichtigen Lebensstrategie des menschlichen Gehirns. Es findet fortwährend und unbewusst, auf der Grundlage unserer Erfahrungen statt. Vorurteile werden so zu handlungsleitenden Parametern, die unser Verhalten steuern, ohne dass es uns bewusst ist.

Dementsprechend ist der Zustand des »Freiseins von Vorurteilen« eine unerreichbare Utopie. Der Begriff »vorurteilsfrei« birgt sogar die Gefahr, vorhandene und sich neu bildende Vorurteile zu ignorieren und daraus resultierendes diskriminierendes oder abwertendes Verhalten nicht mehr wahrzunehmen.

Durch das Bewusstmachen und Reflektieren der eigenen Vorurteile und ihrer Wirkungsmechanismen sowie durch eine interessierte, positive Offenheit gegenüber anderen Personen und Sachverhalten werden wir in die Lage versetzt, unsere Vorstellungen und Bilder weiterzuentwickeln, bewusst und angemessen mit anderen Personen und Sachverhalten umzugehen und Abwertungen, Einseitigkeiten, etc., die aus den Vorurteilen entstanden sind, entgegenzuwirken.

### **Zwischenfazit:**

Jeder Mensch ist vorurteilsbehaftet, geprägt von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, Erziehung, etc. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu werden, um Einstellungen, Handlungen, die eigene Haltung, das professionelle Arbeiten, etc. zu ändern, somit vorurteilsbewusst handeln zu können.

Referentin:

**Dr. Gabriele Reisenwedel**, Leiterin KinderTageszentrum Laim, München

Im Fokus der vorurteilsbewussten Elternarbeit sollen die Eltern mit ihren ›vielseitigen Schätzen‹ (Individualität, Familienkultur etc.) stehen. Nur durch die wertschätzende Einbeziehung der Eltern (und deren große Bandbreite an Erfahrungen, Kenntnissen etc.), eröffnet sich ein Raum, in dem sich die Eltern wohl und zugehörig fühlen. Dies wiederum ist die Voraussetzung für ein positives Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern.

**Dies bedeutet für die pädagogischen Mitarbeiter(innen)**

- sich der eigenen Herkunft bewusst zu werden,
- an der eigenen Wahrnehmung und Sprache zu arbeiten,
- Irritationen auszuhalten und anzusprechen,
- Position für Fairness und Gerechtigkeit zu beziehen,
- Haltung der Offenheit für die Vielfalt entwickeln,
- Einübung eines bewussten Umgangs mit Vorurteilen,
- Wertschätzende Haltung gegenüber anderen zu entwickeln.

(aufgezeichnet von Franziska Marschalek, PI)

## Exemplarische Feedbacks ...

**Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Es gibt keine Person ohne Vorurteile!« / »Auch ich habe Vorurteile!«
- »Vorurteilsbewusstsein muss geübt werden.«
- »Es kommt auf meine Haltung an, z. B. beim Elterngespräch (»kein Angriff«): Wenn ich offen formuliere oder Situationen sachlich schildere, brauchen Eltern nicht in Verteidigung gehen.«

**Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Kita tragen würde:**

- »Im Team über Vorurteile sprechen und sich diese bewusster machen«
- »sich vor dem Elterngespräch kurz bewusst machen, welche Vorurteile man mit sich trägt«
- »mehr fragen, gerade wenn ich merke, es gibt Vorurteile«

**Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Zeit.«
- »Reflexion des Themas mit dem Team«
- »Übung« / »Fragetechniken«
- »noch mehr thematisches Hintergrundwissen.«



Dr. Gabriele Reisenwedel

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 4 – Tag 2

### »Wege zur Kooperation von Schule und Eltern: Projekte, Vernetzung und Multiplikatoren«

Referent: Dr. Alexei Medvedev

**Fokus: Schule**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Um Eltern anderer Herkunft zu erreichen, versuchen Schulen, sich interkulturell zu öffnen, eine Atmosphäre der Wertschätzung herzustellen und ihre Kommunikationswege so zu gestalten, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich angesprochen fühlen. Hintergrund dieser Strategien ist die Tatsache, dass traditionelle Veranstaltungsformate wie Elternabende oder Elternsprechtage häufig keinen ausreichenden Zuspruch finden. Rolle und Funktion von Elterngremien sowie andere eher informelle Beteiligungsmöglichkeiten sind vielen Eltern, die aus einem anderen Schulsystem kommen, unbekannt oder unklar. Hinsichtlich des Bildungsauftrags innerhalb des Dreiecks Elternhaus – Kind – Schule gibt es unterschiedliche Erwartungen, die oft nicht transparent gemacht werden.

#### 2. Zentrale Thesen des Workshops

- Der Aufbau einer kultursensiblen Kooperation mit Eltern ist keine einmalige erfolgreiche Veranstaltung, sondern ein langer kontinuierlicher Prozess.
- Eine kultursensible Kooperation mit Eltern verschiedener Herkunft kann gelingen, wenn diese auf drei Ebenen verankert ist: Institution als Ganzes, ihr Commitment und ihre Strukturen, Haltung jeder einzelnen Lehrkraft dem Thema gegenüber, personelle Qualitäten / ein entsprechendes methodisches Know-how.
- Alle drei Ebenen lassen sich gut in eine konkrete Sprache übersetzen und Schritt für Schritt umsetzen.
- Das Register der Beteiligungsmöglichkeiten erschließt sich bei Weitem nicht durch das formelle, in den Schulgesetzen der Länder verankerte Angebot, wie z. B. Mitgliedschaft im Elternrat oder Klassenvertretung. Es gilt vielmehr, informelle Beteiligungsmöglichkeiten zusammen mit allen beteiligten Akteuren auszuprobieren und die erfolgsversprechenden davon fest zu etablieren.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt«

Der Workshop ist ein Beitrag zum Thema »kultursensible Zusammenarbeit mit Eltern im System Schule«. Lehrkräfte und Schulen sollen im Rahmen des Workshops für die Notwendigkeit, aber auch für Chancen, Ideen und Möglichkeiten sensibilisiert und gewonnen werden, Eltern und Erziehungsberechtigte verschie-

Referent:

**Dr. Alexei Medvedev**, Referent für interkulturelle Elternarbeit,  
Projekt BQM – Beratung, Qualifizierung, Migration, Hamburg



denster sozialer und kultureller Hintergründe besser zu beteiligen und mit ihnen mehr zu kooperieren, damit auch in dieser Hinsicht für alle Familien mehr Chancen- und Teilhabegerechtigkeit ermöglicht werden kann. Dabei werden formelle und informelle Beteiligungs- und Kooperationsmöglichkeiten thematisiert bzw. problematisiert.

(Dr. Alexei Medvedev)

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

Um eine ›kultursensible‹ Zusammenarbeit mit Eltern zu erreichen, sollten die Schulen ihre Strukturen und die Lehrkräfte ihre Haltung ändern. Durch die formellen Wege, z. B. die Eltern per Einladung für Elternabende zu gewinnen, kann die Schule nicht alle Eltern erreichen. Andere Alternativen sind, die Eltern persönlich anzusprechen und zu Schulangelegenheiten (Elterngespräche, Feste, Elternabende) einzuladen, oder wenn notwendig, Hausbesuche zu machen. Da die Lehrkräfte selber nicht viele Stunden und Zeitkapazitäten für eine solch intensive Eltern-Zusammenarbeit zur Verfügung haben, können einige Eltern als Multiplikatoren geschult und für die Arbeit mit anderen Eltern eingesetzt werden. Der Referent hat in seinem Workshop bewusst auf den Begriff ›Elternarbeit‹ verzichtet und stattdessen den Begriff ›Eltern-Zusammenarbeit‹ verwendet. Die Schule soll nicht die Eltern bearbeiten, sondern es wird mit den Eltern auf gleicher Augenhöhe kooperiert und zusammengearbeitet.

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

Ein Beispiel brachte der Referent aus der Eltern-Multiplikatorenarbeit aus Hamburg: speziell geschulte Eltern begleiten und beraten andere Eltern. Seitens einer Teilnehmerin gab es Bedenken bezüglich der steigenden ehrenamtlichen Arbeit oder bezüglich Multiplikatorenarbeit mit geringfügiger Bezahlung, die professionelle Arbeit ersetzen und zu Dumpingpreisen in der Sozialarbeit führen könne. Der Referent bestätigte diese Bedenken und meinte, derartige Tätigkeiten müssten klar(er) von professionellem Handeln in diesem Feld abgegrenzt werden.

Über das Kulturverständnis wurde anschließend lebhaft diskutiert, da die meisten Teilnehmer/innen unter dem Kulturbegriff die ethnische oder nationale Kultur im Sinn hatten, während für andere, darunter auch den Referenten, ›Kultur‹ eher die Alltagsbewältigung (Alltagskultur, Milieukultur) bezeichnet.

Unter den Beispielen, die Teilnehmer/innen bzw. Lehrkräfte brachten, gab es Fälle, bei denen viele Maßnahmen, um einige Eltern zu erreichen, zu keinem Ergebnis führten. Die Aussage des Referenten, dass das Akzeptieren, einige Eltern nicht erreichen zu können, egal mit welchen Maßnahmen, die Frustration der Lehrkräfte senken könne, wurde von den Teilnehmer/innen als eine positive Haltung angenommen.

(aufgezeichnet von Soraya Attari, PI)



Dr. Alexei Medvedev (Foto: KWB e.V./BQM)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Es gibt viel mehr Projekte und viel mehr externe Hilfe, als ich dachte.«
- »Es ist wichtig, »neue Wege zu gehen, ... auch aus der Schule raus.««
- »Ich nehme viele Denkanstöße und praktische Tipps zur Elternkooperation mit (Neuordnung bzw. Veränderungsmöglichkeiten).«
- »Die Elternarbeit bei mir an der Schule muss dringend erweitert werden, um zeitgemäß zu sein.«
- »Die Strukturierung der Arbeit ist wichtig zur »Aufdeckung blinder Flecken«: Personal, Institution, Formate, Inhalte.«
- »Es ist wichtig, dass konkrete Ziele gesetzt und in Angriff genommen werden.«
- »Verschiedene Ebenen müssen zusammenarbeiten.«
- Fokus auf »»Heterogenität« statt »Multi-Kulturalität««

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Ich würde gerne anstoßen, ein Team zur Elternarbeit zu bilden.«
- »Die verschiedenen Formate überdenken und im Kollegium ansprechen...«
- »in Elternbriefen, Schulinformationen und Einladungen »einfache Sprache« anwenden und auch Kollegen dies vorschlagen.«
- »Einbeziehen externer Beratungsstellen« / »Dolmetscher, die das PI [→]Bildungsberatung International« anbieten, annehmen«
- »Die Informationen sind so vielfältig, dass ich versuche, alles einzubringen.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Zeit.«
- »Unterstützung der Schulleitung.« / »Unterstützung von vielen Seiten«
- »auf den Workshop aufbauend weitere Fortbildungen«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 5 – Tag 2

### »Vielfalt im Unterricht«

Referentinnen: Dr. Tanja Erban, Cornelia Müller

**Fokus: Schule**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer ist heute eher Regel als die Ausnahme. Auf diese neuen gesellschaftlichen Entwicklungen braucht es passende Antworten. Der Workshop will interessierte Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer erfolgreich umzugehen. Im ersten Teil richtet sich der Fokus auf die Sensibilisierung für die eigene Kultur und bietet Möglichkeiten für Irritationen in vergleichbaren interkulturellen Interaktionssituationen.

Der zweite Teil liefert konkrete Umsetzungsvorschläge für den Unterricht, um bei Heranwachsenden das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Rassismus auch kontinuierlich durch Sprache hergestellt wird und wirkt. Ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge zu den Themen: Ausgrenzung, Familie und Lebensformen, Fremd in Deutschland, Fremdenfeindlichkeit, Umgang mit Zeit und Körpersprache sollen die Neugierde und die Empathie für die eigene und andere Kulturen wecken.

#### 2. Zentrale Ziele des Workshops

- Den Teilnehmer/inne/n werden die Elemente der eigenen Kultur, welche in die persönliche Identität integriert sind, bewusst. Sie erweitern ihre Fähigkeit, individuelle Unterschiede wahrzunehmen und zu reflektieren.
- Die Teilnehmer/innen erfahren, wie es in ihrer Gesellschaft ist, anders zu sein. Die Empathie mit Menschen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören, wird gefördert. Sie werden sensibilisiert für die ungleiche Chancenverteilung in der Gesellschaft.
- Den Teilnehmer/inne/n wird anhand von ausgewählten Begriffen Rassismus in der Alltagssprache bewusst gemacht. Sie werden sensibilisiert für die Rolle von Sprache, für Entstehung, Bedeutung, Funktion und Wirkung von Begriffen. Sensibilisierung heißt in diesem Kontext vor allem auch Sensibilisierung für den eigenen, oft unbewussten Umgang mit Sprache. Es geht nicht darum, einzelne Schüler/innen zu »entlarven«, sondern den Einfluss der Alltagssprache auf mögliche Einstellungen und Haltungen zu beleuchten. Die Erkenntnis darüber kann erst die Grundlage für eine bewusste Veränderung sein.

Referentinnen:

**Dr. Tanja Erban**, Lehrerin an der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung, Boki, München

**Cornelia Müller**, Lehrerin an der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung, Boki, München

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Die zunehmende Internationalisierung aller Lebensbereiche, die weltweite Vernetzung, die Globalisierung der Lebenswelten, weltweite Abhängigkeiten von ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklungen und massive Migration- und Fluchtbewegungen sind wesentliche Kennzeichen des beginnenden 21. Jahrhunderts.

Auch in den Klassenzimmern ist die Realität schon längst mehrsprachig und multikulturell. Die Schule ist der Ort, an dem alle Schülerinnen und Schüler wesentliche Kompetenzen erwerben können, die die Teilhabe in einer sozial, sprachlich und kulturell zunehmend ausdifferenzierten (Arbeits-)Welt ermöglichen soll. Interkulturelle Erziehung wird – wie schon von der Kultusministerkonferenz im Jahre 1996 formuliert – »in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind«<sup>1</sup>. In der schwierig herzustellenden Balance zwischen Gemeinsamem und Trennendem, zwischen Annäherung und Distanz liegen die pädagogische Herausforderung und gleichzeitig die Chance interkultureller Bildung.

Eine grundlegende Gelingensbedingung hierfür ist, die sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität der Schüler/innen als positive Herausforderung und Potential in den Blick zu nehmen und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Der Workshop »Vielfalt in der Schule« bietet Impulse für die Umsetzung im Unterricht, um die Jugendlichen für die eigene und den Umgang mit der »fremden« Kultur zu sensibilisieren.

<sup>1</sup>vgl. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.

(Dr. Tanja Erban, Cornelia Müller)

### 4. »Vielfalt im Unterricht«, Dr. Tanja Erban, Cornelia Müller

Zeit	Geplanter Programmablauf
09:00-09:05	Begrüßung, Vorstellung des Ablaufs
09:00-09:25	Übungen zur Sensibilisierung für die eigene Kultur (Ü 01)
09:25-10:15	Übungen zur kulturellen Selbsterfahrung – Barnaga (Ü 02)
10.15-10.30	Pause
10.30-11.00	Übungen zur kulturellen Selbstreflexion: Rassismus in der Alltagssprache (Ü03)
11.00-11.30	Übung: Ein Schritt nach vorn (Ü04)
11.30-11.45	Vorstellung weiterer Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen (Materialpräsentation)
11.45-12.00	Abschlussrunde Evaluation
12.00	Ende der Veranstaltung

Symposium  
2013

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Es ist wichtig, nicht in die Kulturalisierungsfalle zu tappen, d.h. man sollte nicht ein kulturelles Phänomen, das einer ganzen Gruppe zugeschrieben wird, auf eine Einzelperson, die dieser kulturellen Gruppe angehört, übertragen. Jeder Mensch hat neben seiner Herkunft persönliche Eigenarten und Charakterzüge, die kulturunabhängig sind.
- Sprache schafft soziale Realität und transportiert oft unbewusste und bewusste Stereotype und Vorurteile.
- Ausgrenzung geschieht oft unbewusst.
- Die Dichte des Lehrplans lässt kaum Raum für soziales Lernen.

(aufgezeichnet von Dr. Tanja Erban, Cornelia Müller)

### ... zur Einschätzung des Workshops

Die Referentinnen, welche beide an der eigenen Schule sehr viel Erfahrung zu diesem Thema sammeln konnten, bauen diese immer wieder konsequent und souverän im Workshop ein und weisen auf Stolpersteine im Schul- bzw. Kita-Alltag hin.

Mit diversen Übungen, die den Teilnehmenden Problematiken wie ›Ausgegrenztsein‹ oder ›Sprachlosigkeit‹ nicht nur aufzeigen, sondern regelrecht spüren und damit betroffen sein lassen, geben die Referentinnen der Thematik die notwendige Tiefe, ohne belehrend zu wirken.

Sie ermutigen die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit Vielfalt auf wirklich vielfältige Weise und geben zum Workshopende eine Handreichung mit den besprochenen und weiteren Praxisbeispielen aus. Aufgrund des hohen Praxisbezuges ein sehr gewinnbringender Workshop.

(aufgezeichnet von Susanne Baumann)



Dr. Tanja Erban

Cornelia Müller

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Es gibt [...] keine Homogenität«
- »Es müssten viele Begriffe neu definiert/verstanden werden, damit es nicht zu Missverständnissen kommt.«
- »Vor allem der Begriff ›Kultur‹ bietet Anlass, zu diskriminieren.«
- »Bei allen Übungen [und] bei allem Nachdenken über Rollen, Stereotype [und] Klischees muss man aufpassen, diese nicht sogar noch zu zementieren.«
- »Spiele fördern Bewusstsein für bestimmte Situationen.«
- »Jeder Mensch bringt seine eigenen ›Regeln‹ mit ins Spiel.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Spiel und Frage nach ›Familienweg‹ bzw. ›eigenem Weg‹«
- »Wir sollten in der Schule das einzelne Subjekt mit seinen Interessen und Einstellungen betrachten und nicht Schülern aufgrund deren Migrationshintergrund einen Stempel aufsetzen.«
- »die vorgestellten Unterrichtsmaterialien und Spiele«
- »Themen für Ethik, Sprachförderung, für das Projekt ›Verantwortung‹«
- »Verdeutlichung ›unserer‹ Regeln«.

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Anlässe, bei denen ich die Spiele einsetzen kann«
- »Schön wäre die Vernetzung und Tandem-Bildung bzw. kollegiale Beratung.«
- »Einen multikulturellen Kollegen, welcher die Möglichkeiten jedes Einzelnen, seine Ziele zu verwirklichen, aufzeigt.«

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 6 – Tag 2

### Das Projekt »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«

Referent/in: Zehranur Aksu, Michael Weis

**Fokus: Schule**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Im Workshop wird mit »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« das größte Schulnetzwerk in Europa vorgestellt (siehe <http://www.schule-ohne-rassismus.org/bayern0.html>). Nach einer Einführung in die Grundidee und die Entstehungsgeschichte des Projekts geben die beiden ReferentInnen einen Überblick über aktuelle pädagogische Angebote der SOR-SMC-Landeskoordination Bayern – unter anderem in Form von praktischen Übungen aus der antirassistischen Bildungsarbeit.

#### 2. Ziele des Workshops

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops bekommen im Workshop einen ersten Einblick in die vielfältige Praxis des Projekts »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«:

- Wie wird man Schule ohne Rassismus?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten bietet die Landeskoordination?
- Welche Fortbildungsangebote gibt es für Schüler/innen und Lehrer/innen?

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Schule ist kein rassismustreier Raum. »Schule der Vielfalt« zu sein hat daher immer zwei Seiten: Zum Einen die Pluralität und Diversität wertschätzend anzuerkennen, zum Anderen aber auch, Diskriminierungen aller Art offen zu benennen und offensiv anzugehen.

Das Projekt »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« versucht in diesem Sinne, Schulen bei ihrem Engagement gegen jedwede Form von Rassismus und Diskriminierung zu unterstützen.

(Zehranur Aksu, Michael Weis)

Referent/in:

**Zehranur Aksu**, Bildungsreferentin SOR-SMC, Jugendbildungsstätte Unterfranken, Würzburg

**Michael Weis**, Mitarbeiter der Landeskoordination SOR-SMC, Lehrbeauftragter an der Universität Würzburg

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Diskriminierung findet in allen erdenklichen Bereichen statt.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Anstoß zu differenzierter Wahrnehmung des eigenen und des Verhaltens des Gegenübers.«
- »Fast alle Schüler haben irgendeinen Migrationshintergrund → warum also behandeln wir nicht alle gleich?«
- »»Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« als Projekt an meiner Schule«
- »Neue Ideen für Schulprojekte«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Selbstkritisch sein!«
- »motivierte und gewillte Schüler«
- »Noch mehr Wissen über das Thema Rassismus«



Symposium  
2013





Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 7 – Tag 2

**»Gemeinsam unschlagbar vielfältig!**

**Diversity Education – Projektarbeit in der Praxis«**

Referentinnen: Sarah Bergh, Sara Mack

**Fokus: Schule/Kita**



Symposium  
**2013**

Inhalte ...

### 1. Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Ausgehend vom Prinzip ›Vielfalt als Normalfall‹, sollten praktische Ansätze verstärkt die Potentiale und Ressourcen der Beteiligten und der Gruppe im Blick haben. Dies heisst konkret, vorhandene Expertise, auch wenn sie auf negativen Erfahrungen beruht, zu nutzen und in die Projektarbeit einzubeziehen. Für die Praxis bedeutet dies, den unterschiedlichen, häufig divergierenden inneren (vorurteilsbeladenen?) Haltungen und (negativen? Diskriminierungs-) Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt Rechnung zu tragen. Darin liegt eine besondere Herausforderung des Themas.

### 2. Zentrale Thesen/ Ziele des Workshops

Diversity Education in die Praxis zu bringen, bedeutet meist schon vor Projektstart Barrieren bei Vorgesetzten, im Kollegium, bei Schülern/innen oder Eltern zu überwinden: alltägliche Verdrängungsreflexe, Legitimierungskonstrukte, ›Berührungssängste‹, unhaltbare Wissenstände in Bezug auf Diskriminierung und Rassismus oder auch leidvolle Erfahrungen mit Stigmatisierung, Ungleichbehandlung und Exklusion.

Zudem gilt es eigene, innere ›Haltungsschäden‹ zu reflektieren, um auch innerhalb der Projektarbeit selbst dem Ziel eines, von allen Beteiligten getragenen, Selbstverständnisses für Respekt, Toleranz und Fairness möglichst nahe zu kommen.

Für die Zielsetzung eines Projektes geht es im Wesentlichen um zwei Aspekte: Empowerment, also Stärkung der Teilnehmer/innen in Bezug auf ihre diversen Potentiale und Schulung der jungen Teilnehmer/innen zu Multiplikator/inn/en für Gleichberechtigung im Umgang mit Vielfalt.

Besonders geeignet scheinen in diesem Zusammenhang Projektformate, die mittels kreativ-künstlerischer Herangehensweise Artikulation und Reflexion im Umgang mit pluralen Perspektiven und Positionen bei jedem und jeder einzelnen und in der Gruppe fördern.

Heterogenität ist dabei als permanente Dimension des Lernens zu begreifen.

Referentinnen:

**Sarah Bergh**, Theaterwissenschaftlerin und Pädagogin, freispiel Kulturagentur, München

**Sara Mack**, Volljuristin, Kulturmanagerin, freispiel Kulturagentur, Kultur- und Bildungsprojekte, München

### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Die Brisanz des Themas ist in weiten Fachkreisen längst nicht angekommen, Wissens- und Informationsdefizite sind an der Tagesordnung.

Dies gilt es quer durch alle Ebenen und Organisationsstrukturen auszugleichen. Hierfür müssen Mittel, Personal und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diversity Education eröffnet wertvolle Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche in Hinblick auf ihre Diversität zu stärken und sie für die gesellschaftlichen Herausforderungen im Umgang mit Vielfalt zu sensibilisieren.

(Sarah Bergh, Sara Mack)

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Vielfalt besteht immer, da jeder Mensch einzigartig ist. Vielfalt ohne Diskriminierung benötigt als Voraussetzung Gleichberechtigung.
- Pluralität ist zwar der Normalfall, allerdings bestehen vor Ort Defizite: Die Expertise der Schüler/innen wird oft nicht gesehen. Oft hakt es bei der Sprache und beim Benennen, Schülerinnen und Schüler erfahren sich eher als Gäste in Schule.
- Die innere Haltung den Schüler/innen gegenüber ist sehr wesentlich.
- Ein Teilnehmer berichtet, dass in hessischen Studienseminaren gelehrt werde: Diversity in Lehr- und Lernprozessen sind zu nutzen. Dies bedeutet u.a., dass Lehrkräfte diagnostizieren müssen, wo die Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen liegen.
- Eine weitere Problematik besteht in der Umsetzung: Ausgebildete Referendare/Referendarinnen sagen: »Wir sind auf den Umgang mit Diversity vorbereitet, aber die Schulen nicht.«
- Es bestehen unausgesprochene Haltungen, unterschiedliche Vorerfahrungen, Emotionen, unterschiedliche Sichtweisen
- Praxisbeispiel aus zwei Jahren im Schulforum einer »Schule ohne Rassismus«: ein Reflex der Schule: »Es gibt keinen Rassismus bei uns.« Aber es gab rassistische Fälle. Diskriminierungen traten auf. Wir stellten Verdrängungsmechanismen fest, beispielsweise die Aussage »Das sagt man halt so.« oder »Der soll sich nicht so anstellen!«
- Es gibt unzählige Barrieren auf dem Weg zu Vielfalt ohne Diskriminierung. Voraussetzung, diese abzubauen, ist eine Atmosphäre des Respekts und der gegenseitigen Anerkennung.

### ... Projektbeispiele

- »Kosmos BRD – Typisch deutsch und doch besonders«  
Theaterpädagogik zum Thema: »Schwarzsein in Deutschland«  
Projekt für Schwarze Jugendliche  
Erzählung an Beispielen aus dem Schulleben. Thema: Alltagsrassismus  
→ Die Teilnehmenden werden gestärkt.
- Film: Vision 20XX – Diversity für junge Weltbürger  
Thema: Perspektivenwechsel und Wahrnehmung  
5. Klasse – Realschule  
Einstieg: Selbst- und Fremdwahrnehmung  
Beispiele aus Schule und privatem Alltag

(aufgezeichnet von Franz Hammerl-Pfister, PI)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Was für tolle Projekte schon laufen.«
- »Stärke die vorhandenen Ressourcen!«
- »Wir sollten wegkommen davon, uns in den Einrichtungen über den Prozentsatz an »Kindern mit Migrationshintergrund« zu definieren.«
- »Die eigene Haltung ist wichtig; Menschen zum Denken anregen; selbstreflektieren.«
- »Warum orientieren wir uns nicht an Ländern, die schon mehr Erfahrung mit dem Thema haben und es besser machen?«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule/Kita tragen würde:**

- »Die Kinder und Jugendlichen so stärken, dass sie es nicht nötig haben, andere zu unterdrücken, zu bedrohen [oder] zu mobben.«
- »Im Team für weitere Beschäftigung mit dem Thema des Symposiums eintreten.«
- »Überlegungen, welche Projektideen in unser Projekt mit aufgenommen werden können.«
- »Die Idee zum Film: »Frag doch mich!««  
[→ weitere Kontaktdaten bzw. Bestelladresse siehe: <http://www.freispiel.info/>]

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »U.a. Diskurs im Lehrerzimmer und mit Schulleitung.«
- »Kleinere Klassen, mehr Zeit, passende Rahmenbedingungen in jeder Hinsicht«
- »unproblematischere/unbürokratischere Freigabe von Geldern für Projekte«



Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 8 – Tag 2

### »A.R.T.: Trainingselemente gegen Ausgrenzung und Rassismus«

Referent/in: Maria Graf, Mathias Heigl

**Fokus: Schule**



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Einführung in das Thema / Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

A.R.T. (Anti-Rassismus-Training – siehe <http://www.anti-rassismus-training.de>) versucht nach dem Prinzip eines Baukastens frei kombinierbare praxisorientierte Trainingselemente für die antirassistische Arbeit mit Jugendlichen in Schule und Freizeit anzubieten.

#### 2. Zentrale Thesen des Inputreferats zum Workshop

Im Rahmen des Workshops soll ein kurzer Überblick über die generelle gesellschaftliche Problematik gegeben werden und anschließend eine Annäherung an die konkreten Alltagserfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen anhand der Erlebnisse der Teilnehmer/innen erfolgen. Der Schwerpunkt des Workshops liegt dann auf der Vorstellung ausgewählter Trainingsmethoden, die dazu dienen, sich Techniken der Diskriminierung bewusst zu machen und diese zu überwinden.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Latenter und manifester Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Aussehen, Kultur, Sprache usw. sind in vielen Schulen leider alltägliche Phänomene. Diese Tendenzen aufzuzeigen, sie bewusst zu machen und ihnen entgegenzutreten ist Ziel von A.R.T.

(Maria Graf, Mathias Heigl)

Referent:

**Maria Graf**, Trainerin, Kunsttherapeutin, Künstlerin, Dozentin, München

**Mathias Heigl**, Dr. des., Historiker, Antirassismus-Trainer, Studienreferendar, München

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- zur Einführung ins Thema Vorstellung der FES-Studie »Die Mitte im Umbruch« (2012):  
[http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf\\_12/mitte-im-umbruch\\_www.pdf](http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf)  
→ Diskussion zu Aspekt: Rassismus ist mehr als Rechtsextremismus
- A.R.T. beschäftigt sich mit allen Formen des Rassismus als Unterdrückungsmechanismus  
↳ Gespräch/Sammlung zu der Frage, wo Rassismus im Alltag begegnet  
→ daraus Feststellungen:
  - Undurchlässigkeit öffentlicher Institutionen für Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund
  - Missverhältnis der Anzahl von Pädagog/inn/en bzw. Führungskräften mit Migrationshintergrund gegenüber Anzahl der Schüler/innen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund  
→ Notwendigkeit einer gezielten Ansprache/Anwerbung dieser Jugendlichen z. B. für das Lehramt

(aufgezeichnet von Rita Stegen, PI)

## Exemplarische Feedbacks ...

### Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:

- »andere Sichtweisen auf die Teilaspekte von Rassismus«
- »...dass es das typisch Deutsche nicht gibt.«
- »Anti-Rassismus-Training und Gender-Training weisen durchaus Parallelen auf.«
- »Es macht nach wie vor Sinn, Übungen selbst zu »erfahren«.«

### Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:

- »Keine Trennung von Demokratie-Erziehung und A.R.T.« [Anti-Rassismus-Training]
- »Einzelne Übungen sind interessant und anwendbar.«

### Was ich bräuchte, damit dies gelingt:

- »Inputs zur Auswertung von Übungen [und zum] Umgang mit Konflikten, die dann zu Tage treten...«



Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 9 – Tag 2

### »Internationaler Schüleraustausch: Nächstes Jahr Türkei?«

Referentin: Silvia Lučić

**Fokus: Schule**

Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Obwohl die engen politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Verstrickungen zwischen Deutschland und der Türkei bekannt sind, ist die Nachfrage nach Schüleraustauschprogrammen mit der Türkei an Münchner Schulen kaum vorhanden. Es scheint, als würden festgefahrene Vorurteile sowie das Unverständnis einen Schüleraustausch mit einem Land zu machen, dessen Sprache man nicht spricht, von einem Austausch mit der Türkei abhalten. Dabei wissen die Betroffenen gar nicht, was sie alles verpassen.

#### 2. Ziele des Workshops

Der Workshop soll einerseits aufzeigen, was für einen Gewinn Schülerinnen und Schüler von einem Austauschprojekt mit einer türkischen Schule haben können und andererseits durch praxisorientierte Tipps die Teilnehmenden des Workshops ermutigen, ein Austauschprojekt mit der Türkei zu initiieren.

#### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Schule der Vielfalt« bzw. »Kita der Vielfalt«

Ein Schüleraustausch ist weit mehr als eine einfache Reise: Selbstbewusstsein, Flexibilität, Sozialkompetenz, interkulturelles Lernen, kulturelle Identität, Aufbau positiv-emotionaler Beziehungen zum Gastland - all diese »Skills« lassen sich auch durch einen Schüleraustausch erlernen. Die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei sind heute aufgrund historischer und politischer Gründe sehr eng. Nichtsdestotrotz ist das Wissen voneinander oft nur oberflächlich und von Stereotypen geprägt. In einer Schule der Vielfalt muss auch das Land erforscht werden, aus dem sich eine große Anzahl von Menschen in Deutschland niedergelassen hat und Teil unserer Gesellschaft geworden ist.

(Silvia Lučić)

Referentin:  
**Silvia Lučić**, Pädagogisches Institut München, Fachbereich  
Internationaler Austausch/Europabüro

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Gründe für die Wahl gerade der Türkei als Partnerland (enge Verbindungen, kulturelle Spuren in beiden Ländern, Abbau von Vorurteilen)
- Überblick über das türkische Schulsystem, welche Schularten kommen in Frage?
- Tipps, was bei der Vorbereitung eines Schüleraustauschs mit der Türkei zu beachten ist

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Zuordnung von bestimmten Ereignissen in der deutschen Geschichte mit Bezug zur Türkei zu entsprechenden Jahreszahlen in Gruppenarbeit (Methode: Zeitstrahl)
- Vorstellung diverser Publikationen zum Thema Türkei / Türkei und Deutschland
- Möglichkeiten zur Schulsuche (PAD, e-twinning)
- Darstellung verschiedener Finanzierungsmöglichkeiten (LHM, Robert-Bosch-Stiftung, PAD, ENSA, Stiftung Mercator – Jugendbrücke)
- Ausführliche Tipps für die Planung des Schüleraustauschs
- Einstiegsaktivitäten: Türkei-BINGO; Namensspiel (Anfangsbuchstaben, die mit Assoziationsbegriffen zur Türkei verbunden werden)
- Pool an Projektideen

(aufgezeichnet von Silvia Lučić, PI)

## Exemplarische Feedbacks ...

### Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:

- »...dass wir viel zu wenig über die Türkei wissen, obwohl sie in Deutschland so präsent ist.«
- »Keine Angst vor großen Projekten!«
- »Vielen Dank für den interessanten Workshop!«

### Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:

- »Auch ohne gleich einen Schüleraustausch zu organisieren, können kleinere Projekte in München durchgeführt werden, z. B. »Spurensuche.«
- »Die Vorstellung des Türkei-austausches in der Schule«
- »Ich habe mehr Ideen daraus gewonnen, als »nur« einen Austausch mit der Türkei organisieren zu können.«

### Was ich bräuchte, damit dies gelingt:

- »Gutes Vorbereiten; offene Haltung«
- »Zeit, um diese Ideen umzusetzen« / »Mehr Zeit zum Austausch, mehr Fortbildungen«



Silvia Lučić

Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 10 – Tag 2

### »Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas«

Referentin: Mahdokht Ansari

**Fokus: Kita**



Symposium  
2013

Inhalte ...

#### 1. Kurze Erläuterung zum Titel des Workshops

Der Workshop ist eine Einführung in den Ansatz »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung« von »Kinderwelten« in Berlin – einem Praxiskonzept zur Inklusion. Mit Hilfe vom »Familienspiel« werden Impulse für die kritische Beschäftigung mit Vielfalt gegeben. Die zentrale Frage hierbei lautet: Was sind die Kompetenzen im Umgang mit Unterschieden? Sich mit Unterschieden so beschäftigt zu haben, dass man sie sachlich, differenziert und unaufgeregt benennen kann.

Anschließend wird in die Geschichte, Ziele und Prinzipien des »Kinderwelten«-Ansatzes eingeführt, der eine gute Grundlage für die inklusive Gestaltung des pädagogischen Alltages in Bezug auf die Lernumgebung, die Interaktion mit Kindern, die Interaktion mit Eltern und die Interaktion im Team bietet.

#### 2. Zentrale Thesen des Inputreferats zum Workshop

Um das Recht jedes einzelnen Kindes auf Bildung zu realisieren, brauchen Kinder erwachsene Menschen, die sie in ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität stärken, den Umgang mit Vielfalt ermöglichen, sie zum kritischen Nachdenken über Vorurteile und Einseitigkeiten anregen und sie ermutigen, Diskriminierung zu widerstehen. Kompetente Umsetzung dieser Ziele setzt voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte sich regelmäßig auf die Selbst- und Praxisreflexion einlassen und Erkenntnisse über die kindliche Identitätsentwicklung, die Entstehung von Bildern über die Anderen sowie über die Formen und Wirkungen institutionalisierter Diskriminierung gewinnen. Ziel der Beschäftigung mit dem Ansatz ist es, für die Schaffung eines angenehmen Lernumfeldes bzw. Lebensraums in der Kita zu sorgen, in dem alle Kinder sich mit ihren Identitäts- und Vielfaltaspekten angenommen und wertgeschätzt fühlen, so dass sie Lust bekommen sich aktiv und motiviert am Alltagsgeschehen der Kita zu beteiligen.

Referentin:

**Mahdokht Ansari**, Diplom-Pädagogin, Kinderwelten – Fachstelle für  
Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Berlin



### 3. Bedeutung des Workshopthemas im Kontext einer »Kita der Vielfalt«

Eine »Kita der Vielfalt« soll ein Ort sein, an dem für Bildungsgerechtigkeit gesorgt wird. Kinder erleben im Alltag an der Kita, dass sie respektiert und wertgeschätzt werden, dass sie und ihre Familien am Geschehen teilnehmen können, dass ihre Meinungen und Handlungen richtig und wichtig sind und dass sie und ihre Familien vor Ausgrenzung und Diskriminierung geschützt werden.

(Mahdokht Ansari)

## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Eine Gruppe mit fast nur »deutschen« Teilnehmer/innen, und sehr schnell wird im Gespräch sichtbar, wie unterschiedlich die Erfahrungen, Familienkonstellationen, Hintergründe etc. sind.
- Inwieweit sind uns die eigenen kulturellen Prägung und deren Einfluss auf unser pädagogisches Handeln bewusst?
- Wie gehen wir mit Familien um, deren Kultur sich von unserer unterscheidet?
- Wie vorurteilsbewusst ist unser Sprachgebrauch? Wie bezeichnen wir etwas, z. B. Hautfarbe, und was bedeutet das für die jeweilige Person?
- Merkmale, die nicht der Norm entsprechen werden eher abgewertet und Menschen, die diese Merkmale haben werden diskriminiert. Was bedeutet diese Erkenntnis für den Umgang mit Kindern in der Kita?
- Wichtig für Kinder: Sie machen in der Kita die Erfahrung, dass sie mit ihren Identitätsmerkmalen dazugehören.
- Sensibel + vorurteilsbewusst auf das Kind schauen – nicht »Das Kind kann nicht deutsch«, sondern z. B. »Das Kind spricht bereits eine Sprache, Deutsch wird noch dazukommen«.
- Vielfalt muss in der Kita sichtbar gemacht, thematisiert und erlebt werden, sonst werden Vorurteile eher bestätigt!
- Kritisches Denken über Vorurteile ist wichtig, ebenso Fördern der aktiven Gegenwehr.
- Selbst- und Praxisreflexion ist eine wichtige Grundlage für die Gestaltung des fairen und respektvollen Umgangs mit Kindern und deren Familien.
- Nicht jeder Konflikt ist eine Diskriminierung; aber es ist erforderlich, diskriminierende Situationen wahrzunehmen und zu unterbinden!

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Übungen zur Vielfalt (z. B. Aufstellung nach Zahl der Geschwister, was wurde dazu von anderen gesagt, wie empfunden; Prägungen; Geschlechtsaspekte)
  - ↳ »Familienspiel« für Kinder, aber auch für Team oder Eltern geeignet!
- Welche Kultur (Familienkultur) bringt diese Familie mit und nicht welche Nationalkultur

### Literaturtipp:

Vivian Gussin Paley (1994): *Mitspielen verbieten ist verboten: Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern*, Weinheim, Berlin, Beltz Quadriga  
Die pädagogischen Fachkräfte haben eine klare Positionierung gegen Diskriminierung und unterstützen somit gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern.

(aufgezeichnet von Ursula Harbich, PI, ergänzt von Mahdokht Ansari)

Symposium  
2013

## Exemplarische Feedbacks ...

### **Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:**

- »Bei mir selbst beginnen und den Blick schärfen«
- »Kulturelle Unterschiede als Bereicherung und Ressourcen sehen«
- »Vorurteile bewusst machen, hinterfragen, bearbeiten« / »Selbstreflexion ist die Grundlage für vorurteilsbewusste Erziehung.«
- »Ich darf Vorurteile haben, aber ich muss sie mir bewusst zu machen und die Verantwortung dafür übernehmen«
- Diskriminierung und Vorurteile betreffen alle Menschen, auch ohne Migrationshintergrund.«

### **Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Kita tragen würde:**

- »Aufmerksamkeit gegenüber Vorurteilen; Diskriminierung mehr wahrnehmen«
- »Diskriminierung klar, aber ohne zu moralisieren, ansprechen«
- »Meinem Umfeld diese Erfahrungen ermöglichen«
- »Einsetzen des Familienspiels«
- »Auch Kleinigkeiten sind wichtig«
- »Raumgestaltung und Ausstattung«
- »Vorurteilsbewusstsein in Schulungen und Beratungen wecken. Moralischen Druck rausnehmen, den Leute sich dann selbst machen, und sich selbst verzeihen können.«

### **Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »Mehr Zeit zum Austausch«
- »Mut«
- »genauere Beobachtung« / »Sensibilität«
- »weitere Fortbildungen zu diesem Thema«
- »Kooperation«
- »Wertschätzende Kollegen«



Symposium  
2013



Dokumentation Symposium 2013

## Workshop 11 – Tag 2

### »VielfaltsPerspektiven der Schulentwicklung«

Referent/in: Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo

Fokus: Schule



Symposium  
2013

Anmerkung: im Folgenden handelt es sich um einen Text, der die Thematik der Workshops 11 beider Veranstaltungstage, die von Claudia Schanz und Franz Kaiser Trujillo gemeinsam geleitet wurden, zusammenführt.

### Inhalte ...

#### **Weil Inklusion<sup>1</sup> nicht automatisch Submersion<sup>2</sup> aufhebt: Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft**

Franz Kaiser Trujillo

Im Rahmen des Symposiums »Vielfalt leben – Zukunft gestalten: Interkulturalität, Diversität, Antidiskriminierung« ging es in den Workshops »Vielfaltsperspektiven der Schulentwicklung« und »Eine Schule der Vielfalt: Was kann die Schulleitung tun?« um die zentrale Fragestellung, ob eine inklusive Schule die Submersionsbedingungen aufhebt. Es wurde also der Frage nachgegangen, ob eine Schulentwicklung nicht nur denkbar, sondern auch praktisch möglich ist, die aus Sicht der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache die Disparitäten hinsichtlich des Bildungserfolges abbaut, d.h. keine Bildungsbenachteiligung und somit keine sog. »Bildungsverlierer/innen« oder »Risikogruppen« mehr produziert.

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Schwerpunktauftrages der Kultusministerkonferenz Interkulturelle Bildung und Erziehung ist die Gesamtentwicklungsstrategie der interkulturellen Schulentwicklung mit ihren konkreten Umsetzungsmaßnahmen vorgestellt worden. Diese Gesamtentwicklungsstrategie strebt nicht nur einen verändernden Blick auf Bildung und Gesellschaft im allgemeinen, sondern primär die konkrete Passung der Institution Schule an den »Normalfall«, d.h. an eine von (migrationsbedingter) Vielfalt bestimmte (Schul)Realität, an.

<sup>1</sup> Sowohl »Inklusion« als auch »Integration« sind schillernde Begriffe: In den (bildungs)politischen Debatten wird sehr häufig mit einem polarisierenden Verständnis Inklusion = »Behinderte« und Integration = »Ausländer/Migrant« operiert. Dieses verkürzte Verständnis findet sich in zahlreichen Initiativen wieder und widerspricht z. B. dem inklusiven Geist von Salamanca (1994) Vgl. hierzu: [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf).

<sup>2</sup> Der Begriff »Submersion« geht auf J. Cummins zurück und meint das »Eintauchen« in eine andere Sprache (z. B. in Unterrichtssituationen) unter der Bedingung, dass die Familien- oder Herkunftssprache nicht gezielt gefördert und die Verkehrssprache (bzw. die Bildungssprache des aufnehmenden Landes) vorausgesetzt und nicht systematisch vermittelt wird. D.h. Kinder, die während ihrer Primärsozialisation mit einer anderen Sprache außer Deutsch hier bei uns aufwachsen, werden im hiesigen Bildungssystem in eine Unterrichtssituation gezwungen, die für sie weder curricular, noch von den Arbeitsmaterialien und schon gar nicht von der Lehrerausbildung her gedacht ist.

Referent/in:

**Claudia Schanz**, Niedersächsisches Kultusministerium, Referat Integration durch Bildung, Kompetenzförderung, Hannover  
**Franz Kaiser Trujillo**, Referatsleiter für interkulturelle Schulentwicklung und Sprachenlernkonzepte bei der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren in NRW

Unter Berücksichtigung der Handlungsfelder Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind konkrete Fragen zur systematischen Schulentwicklung anhand praxisrelevanter Übungen, schulalltagsnaher Simulationen und Diskussionen aus einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektive behandelt worden:

- Seit über 40 Jahren ist in der Fachwissenschaft bestens bekannt, dass es um den Bildungserfolg von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache nicht gut bestellt ist: Als empirisch robust belegt gilt in diesem Zusammenhang, dass nach wie vor der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte desto höher ist, je jünger und ärmer die Schülerkohorten sind, und umgekehrt je höher der angestrebte Bildungsabschluss ist, desto niedriger fällt deren Quote aus. An dieser Tatsache haben 20 Jahre Schul(re)formdebatten (Gesamtsystemsteuerung mit Inputkontrolle) genauso wenig etwas verändert wie 20 Jahre Schulentwicklungsdiskussion (Einzelschulsteuerung durch Outputkontrolle).
- Inklusion bedeutet weder automatisch, dass das Potenzial eines jeden Kindes optimal gefördert wird, nur weil alle unter einem gemeinsamen Dach lernen, noch dass institutionelle Zugangsbarrieren bzw. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung per se abgebaut werden.

Aus der Perspektive des individuellen Bildungsverlaufes von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache und hierbei unter besonderer Berücksichtigung der Wechselbeziehungen unterschiedlicher Differenzmerkmale (ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft, Geschlecht usw.) sind (in WS 11, Tag 1 und WS 11, Tag 2) im Einzelnen folgende Ansätze vorgestellt und kritisch gewürdigt worden:

1. Migrationspädagogische Sensibilisierung des pädagogischen Personals anstatt interkulturelles Training (→ **Personalentwicklung**: Kompetenzerwartungen bezüglich Einstellungen und Haltung, aber v.a. der Handlungslogik und Praxis der Einzelschule sowie der kommunalen Schulentwicklungsplanung insgesamt). Die Diskussion kreiste um eine neue Arbeitskultur unter Lehrerinnen und Lehrern und die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Prozessbegleitung beim Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften.
2. Durchgängige Sprachbildung anstatt ›Deutsch in allen Fächern‹ (→ **Unterrichtsentwicklung**: Kompetenzerwartungen hinsichtlich des eigenen Wissens über die identitätsstiftende Relevanz von Mehrsprachigkeit und deren Fördermöglichkeiten). Auf der Ebene der Einzelschule vor Ort (= lokalen Schulorganisation) konzentriert sich die Diskussion zunächst auf Bedingungen und Prozesse schulischen Lernens unter besonderer Berücksichtigung von Registerdifferenzierung (Alltags- und Bildungssprache) und lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Lernausgangslage (Sprachenvielfalt).
3. Differenzfreundliche Schulkultur anstatt monokulturelle Schulentwicklung (→ **Organisationsentwicklung**: Kompetenzerwartungen bezüglich des Könnens von Schulleitungen). Die Diskussion kreiste um Aspekte einer diversitätsbewussten Qualitätsanalyse und der damit verbundenen Umsetzung eines ›equality-Managements‹.

Durch die Rethematisierung von Bildungsungleichheit bei gleichzeitiger Fokussierung der Qualitätsentwicklung an Schulen sind in beiden Workshops zentrale Aspekte einer vielfaltsbewussten und differenzfreundlichen Schulkultur erarbeitet worden, die konkrete Wege aufzeigte, um nicht nur in Zukunft, sondern bereits heute schon Vielfalt zu fördern.

(Claudia Schanz, Franz Kaiser Trujillo)

Symposium  
2013



## Notizen ...

### ... aus der Diskussion

- Curriculum ist auf homogene deutsche Lerngruppe ausgerichtet.
- Sprachbildung für alle: Bildungssprache ist für Bildungserfolg notwendig, wird aber nicht vermittelt!
- Schule muss sich entwickeln und dabei die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigen.
- Unermüdlich [sein], auch wenn die Eltern die Angebote nicht annehmen.
- Wo will ich hin?  
Wen brauche ich dazu?  
Was ist der erste Schritt?
- Verpflichtung zur Öffnung auf allen Ebenen.

### ... Anregungen / Praxisbeispiele

- Nürnberg: Ausbildung von Pat/inn/en
- München: Aufführungen, in denen die Kinder auftreten; → Eltern locken und ansprechen
- NRW: BuT-Leistungen [Bildungs- und Teilhabepaket-Leistungen] werden an der Schule erbracht.
- Verbindung von Schule und Stadtteil

(aufgezeichnet von Anne-Katrin Kersten, PI)

## Exemplarische Feedbacks ...

### Eine wichtige Erkenntnis, die ich aus dem Workshop mitnehme:

- »Schulentwicklung muss auf allen Ebenen stattfinden.«
- »Wie wichtig die Verankerung des Diversitätsgedankens und der Intersektionalität im Schulleitbild ist!«
- »Ich werde Bildungssprache bewusster in den Blick nehmen.«
- »Sprachlehrkompetenzen als Querschnittsqualifikation für Lehrkräfte, als zentrale Säule interkultureller Schulentwicklung«
- »Arbeit an Sprachregister als zentraler Stellschraube für Veränderungen«
- »Beziehungsarbeit Lehrkraft-Schüler ist zentral.«

Symposium  
2013

**Was ich aus dem Workshop gerne in die Praxis an der Schule tragen würde:**

- »Bildungsangebote müssen sich an SchülerInnenschaft anpassen.« / »Schule vom Kind aus denken«
- »Sprachsensibler Fachunterricht quer durch das Lehrerkollegium«
- »Erstellen eines Curriculums für Bildungssprache an meiner Schule«
- »Bewusst auf meine Sprache im Unterricht zu achten« / »Bildungssprache vorleben«
- »Projektentwicklung für den Ganztagsbereich zum Thema Sprache«
- »Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, nicht homogene Sprachlerngruppen!«
- »In der Lehrerausbildung muss in Hinblick auf die Wertschätzung der Ressourcen der Vielfalt noch viel gemacht werden.«
- »Blick aufs Eigene: Veränderung [der] Schule statt Defizitperspektive«

**Was ich bräuchte, damit dies gelingt:**

- »politischen Willen, offene Schulleitungen, kompetente Schulentwickler in divers besetzten Moderatorenteams«
- »Mehr Kolleg/inn/en, die am gleichen Strang ziehen«
- »Führungspersönlichkeiten«
- »Das passende Unterrichtsmaterial: Schulbücher; Lehrplan, der darauf abgestimmt ist.«

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Kreativbeitrag



»Wir sind München II«



Dokumentation Symposium 2013

## Vielfalt und Inklusion auch auf der Theaterbühne



# Symposium 2013

Theaterprojektgruppen von zwei Münchner Mittelschulen sind eingeladen, die Reihe der Vorträge und Workshops zu unterbrechen und mit Schwung, Tanz und Gesang zu zeigen, wie Inklusion auf der Schultheaterbühne bereits erfolgreich praktiziert wird: theaterspielend erlernen die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache und erleben die Ankunft im neuen Schulgebäude wie im neuen Stadtviertel. Sie machen ihre unterschiedlichen Erfahrungen zu ihrem Thema und präsentieren dies lebendig und mitreißend auf der Bühne.

### »Wir sind München I« – »Premierenfieber« TUSCH München Kooperation Gärtnerplatztheater & Mittelschule an der Ichostraße

Dienstag, 26.2.2013, 18.30 Uhr im Pädagogischen Institut, Filmsaal

In der TUSCH München Partnerschaft mit dem Gärtnerplatztheater arbeitet die Sängerin und Schauspielerin Rotraut Arnold mit Schülerinnen der Übergangsklasse: Für diese Mädchen sind die deutsche Sprache und dieses Land noch fremd. Zu Beginn ging es in den wöchentlichen Treffen deshalb nicht um Theaterspielen im klassischen Sinne, sondern viel mehr darum, Mut und Vertrauen aufzubauen. Im gemeinsamen Singen und Spielen gewinnen die Schülerinnen mehr Selbstbewusstsein beim Erlernen der Fremdsprache Deutsch. In ihrem Programm »Premierenfieber« spiegeln sich nicht nur die sprachlichen Fortschritte – mit ihrer Spielfreude strahlen die Schülerinnen in den Zuschauerraum hinein.



**Musste wegen Krankheit leider ausfallen**



## »Wir sind München II« – Auszug aus »NEW HERE« TUSCH München Kooperation Münchner Kammerspiele & Mittelschule Elisabeth-Kohn-Straße

Mittwoch, 27.2.2013, 15.00 Uhr im Alten Rathaus

»NEW HERE« – für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte der Mittelschule an der Elisabeth-Kohn-Straße war zum Beginn des Schuljahres 2011/12 fast alles neu: Die Fusionierung zweier Schulen zu einer Mittelschule, der Umzug in das neu sanierte Schulgebäude und vor allem das Stadtviertel am Ackermannbogen. In der TUSCH München Partnerschaft mit den Münchner Kammerspielen machten dann 37 Schüler



und Schülerinnen aus einer 7. und einer 9. Klasse die Schule zum Theater und setzten sich gemeinsam mit Theaterprofis der Kammerspiele mit dem »Neu-Ankommen« in Workshops, Recherchen vor Ort und Interviews mit den Nachbarn auseinander. Unter der Regie von Christine Umpfenbach ist ein Parcours des Ankommens durch ihre neue Nachbarschaft am Ackermannbogen entstanden.

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Vortrag Tag 2





Dokumentation Symposium 2013

## Vortrag

### »Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven«

Prof. Dr. Paul Mecheril



Symposium  
2013

Herzlichen Dank für die schönen Begrüßungen. Herzlichen Dank für die Einladung. Ich freue mich hier zu sein – einerseits und andererseits weiß ich noch nicht so genau. Ich freue mich, weil die Veranstaltung großartig ist, zumindest auf dem Papier. Viel mehr kann ich dazu nicht sagen. Und nach der Mittagspause – da war ich leibhaftig da – war es auch großartig. Der Saal ist sehr schön und heute in München zu sein, ist auch nett - wegen des abendlichen Fußballspiels. Insofern freue ich mich hier zu sein. Auf der anderen Seite finde ich es ein bisschen schwierig, nach dem Höhepunkt der Tagung [Anm.: kultureller Beitrag Münchener Jugendlicher »Wir sind München II«] sprechen zu müssen; das kann ja nicht mehr getoppt werden. Da muss ich also vielleicht zwischendrin meinen Coach anrufen, um diese Situation zu bewältigen. Zugleich gibt es auch zwei andere Punkte, die dazu beitragen, dass ich ein bisschen unsicher bin. Nicht nur der Umstand, nach dem eigentlichen Höhepunkt performen zu dürfen, sondern auch der Umstand, dass ich nicht genau weiß, ob ich inhaltlich etwas Neues zu sagen habe.

Ich bin, was das Programm, das die Münchener und Münchenerinnen zusammengestellt haben, sehr beeindruckt und ich glaube, dass nicht nur die Hauptvortragenden Mark Terkessidis, Mechtild Gomolla und ich, sondern auch viele, die in den Workshops Dinge eingebracht haben, für eine bestimmte Ausrichtung stehen. Menschen, die seit Jahren in dem Bereich arbeiten, erfüllt es mit einer gewissen Freude, dass diese Ausrichtung zur Kenntnis genommen wird, weil man sehen kann, da passiert etwas, da werden Machtverhältnisse thematisiert, was sich unterscheidet von einem nicht reflektierten Paternalismus des Interkulturellen, von einer nicht reflektierten Borniertheit – eine Borniertheit, die dafür steht, gewisse Dinge nicht zu thematisieren. Vielleicht komme ich im Verlauf des Vortrages noch einmal darauf zu sprechen, dass eine Form der Thematisierung – vielleicht eine sehr wirksame Form der Thematisierung – darin besteht, *nicht* zu thematisieren. Vor diesem Hintergrund ist dies ein sehr beeindruckendes Programm, dem Papier nach, aber nicht nur dem Papier nach, sondern auch den Worten nach, die ich bisher gehört habe. Insofern – das ist meine zweite Unsicherheit – weiß ich nicht genau, was ich an Neuem zu sagen habe. Auch ich stehe für eine Perspektive, die im weitesten Sinne pädagogisches Handeln in einer gesellschaftstheoretischen und gesellschaftsanalytischen Perspektive betrachtet. Auch ich stehe für einen Ansatz, der es mit dem Interkulturellen nicht so hat. Auch ich stehe für einen Ansatz, der rassistisch und überhaupt kritisch toll findet. Und das haben Sie jetzt durch anderthalb Tage erlebt – was also kann ich an Neuem einbringen?

Ich nehme in der nächsten halben Stunde einen Anlauf, der deutlich machen soll, warum ich lieber von

Referent:

**Prof. Dr. Paul Mecheril**, Professor für Interkulturelle Bildung am Institut für Pädagogik,  
Carl-von-Ossietzky-Universität, Oldenburg

der Notwendigkeit der migrationsgesellschaftlichen Öffnung der relevanten gesellschaftlichen Institutionen spreche, als beispielsweise von interkultureller Öffnung. Ich nehme einen Anlauf und am Ende skizziere ich einige Prinzipien dieser gesellschaftlichen Öffnung. Im Anschluss an meinen Vortrag gibt es noch ein Podiumsgespräch, da können wir ja noch ein bisschen diskutieren, wenn Sie wollen.

Der Anlauf ist ein kritischer Anlauf, der zwei Dinge in Erinnerung rufen soll. Eine Sache, die ich, immer wenn ich Vorträge zu dem Thema halte, sage – und es tut mir leid, wenn Sie das schon mal gehört haben –, aber meines Erachtens ist es enorm wichtig, sich dies wieder und wieder zu vergegenwärtigen: nämlich, dass wir in dem politisch-kulturellen, imaginären Raum, zu dem wir ›Deutschland‹ sagen, erst seit relativ kurzer Zeit über das Thema ›Migration‹ sprechen. Und vieles kann man nicht wirklich gut datieren: »Wann hat die Moderne begonnen?« beispielsweise. Aber im Hinblick auf diesen Wandel im offiziellen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland lässt sich ganz gut eine Datierung vornehmen, nämlich der Punkt, an dem die Kohl-Regierung abgelöst wurde durch Schröder/Fischer. Anfang des 21. Jahrhunderts findet in Deutschland ein Wandel hin zu dem offiziellen Eingeständnis statt, dass Einwanderung, Zuwanderung, Migration konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Realität sind. Das heißt, wir sprechen erst seit – was haben wir heute, 2013 – seit dreizehn Jahren gibt es diese Kenntnis, Migrationsgesellschaft zu sein. Ich spreche von Migrationsgesellschaft und nicht Zuwanderergesellschaft – darauf komme ich vielleicht auch etwas später noch mal zu sprechen. Dreizehn Jahre, das ist eine sehr kurze Zeit. Das heißt jetzt nicht, dass vor dreizehn Jahren die Migranten und Migrantinnen beschlossen haben: »hm, gehen wir mal nach Deutschland«. Sondern das offizielle Eingeständnis hängt damit zusammen, dass sich eine politische Selbstbeschreibungsfigur verändert hat – nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse. Gesellschaftliche Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland sind, seit wir politisch sinnvoll von ›Deutschland‹ sprechen können, immer von einer Migrationsbewegung geprägt gewesen. Aber erst in den letzten dreizehn Jahren sprechen wir offiziell über Migration, und das ist natürlich sehr zu begrüßen. Das ist deshalb sehr zu begrüßen, weil Migrationsphänomene konstitutiver Bestandteil gesellschaftlicher Realität sind. Das, was Bestandteil von Realität ist und zwar wesentlicher Bestandteil von Realität in Deutschland, das lohnt thematisiert zu werden. Wie zum Beispiel auch die Geschlechterverhältnisse. Es macht Sinn über Geschlechterverhältnisse zu sprechen, selbst wenn man etwas gegen Geschlechterverhältnisse hat. Es macht Sinn darüber zu sprechen, es macht Sinn, Professuren für Geschlechterverhältnisse einzurichten, es macht Sinn, Professionelle mit Wissen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse auszustatten. Und so ähnlich ist es mit Migration auch. Wir können halten was wir wollen von der gesellschaftlichen Realität, es ist rational, es ist sinnvoll, sich damit auseinander zu setzen. Allerdings ist die Art und Weise, wie wir seit dreizehn Jahren über Migration sprechen, meines Erachtens problematisch. Gut, dass wir über Migration sprechen, wie wir über Migration sprechen: hm, geht so. Aber wir müssen natürlich Geduld haben, nachsichtig sein. Diese Unangemessenheit des Sprechens ist ja auch weiter nicht verwunderlich. Denn wir reden ja erst seit dreizehn Jahren darüber. In diesen dreizehn Jahren ist vieles explodiert. Das wissen Sie ja auch. Dass wir heute hier sind, ist Teil dieser Explosion. Es haben sich Märkte gebildet, es haben sich Professionsbereiche gebildet. Mit Migration kann man mittlerweile Geld verdienen. Ganz gut sogar. Und das ist natürlich auch ein Hintergrund, vor dem so viel gequasselt wird über Migration. Und dieses Quasseln ist meines Erachtens ein bisschen ungenau. Da Sie ja ganz offensichtlich gerne lachen, sage ich den Witz, den ich an dieser Stelle manchmal sage. Er geht so: Das ist so ähnlich wie mit den Schminkepraxen von Männern. Das machen die auch noch nicht so lange und es kommt auch noch nicht so flüchtig. Mal ein bisschen übertrieben, mal ein bisschen untertrieben, eben noch nicht das richtige Maß. Und so ist das mit dem Reden über die Migration auch. Mal ein bisschen übertrieben, mal ein bisschen untertrieben, noch nicht das richtige Maß. Ich halte es für sinnvoll, das Sprechen über Migration in einem der schon immer größten Migrationskontexte weltweit, nämlich Deutschland, als ein Krisenphänomen zu betrachten und zu untersuchen. Wenn Sie so wollen, ist das Bestandteil pädagogischer Professionalität in einer Migrationsgesellschaft. Das **Sprechen über Migration als Krisenphänomen** erkennen zu können. Und es gibt für mich **drei wichtige Indizien der Krise**. Das **erste Indiz** ist: wenn wir über Migration sprechen, dann müssen wir wie in einem Zwang auch über Integration sprechen. Die enge semantische oder die diskursive Koppelung von Migration und Integration ist für mich ein Krisenphäno-

Symposium  
2013

men. Die **zweite Krisengestalt** ist die enge Koppelung von Migration und kultureller Differenz. Wenn wir über Migration sprechen, dann müssen wir auch immer über kulturelle Differenz sprechen und über interkulturelle Kompetenz und über interkulturelle Kommunikation. Jetzt muss ich eine kleine Zwischen-Präventivbemerkung machen: Wenn Sie Integrationsbeauftragte sind oder wenn Sie ein Coach für interkulturelles Tralala sind, dann heißt das nicht, dass ich etwas gegen Sie persönlich habe. Das ist vollkommen okay. Ich will das glaubwürdig machen, dass das vollkommen okay ist: ich habe in Oldenburg eine »Professur für Interkulturelle Bildung« inne. Auch ein bisschen komisch. Wir sind da auf dem Markt der Etiketten, der Bezeichnungen, der Förderrichtlinien, und da müssen wir bestehen. Es ließe sich in einem Workshop mal darüber sprechen, welche Dilemmata existieren zwischen einer bestimmten Auffassung, wie die Welt zu beschreiben ist, und der Semantik der Förderkonzepte im Hinblick auf die Behandlung der Welt, und wie man sich in diesem Spannungsfeld verhält. Sie müssen jetzt also Ihre Visitenkarten nicht verstecken. Nur systematisch ist das ein Krisenindiz: die enge Koppelung von Migration mit kultureller Differenz. Und das **dritte Krisenmoment** ist für mich der Zwang, über »Menschen mit Migrationshintergrund« sprechen zu müssen. Das müssen wir seit dreizehn Jahren machen. Kein Tag vergeht, ohne dass wir über MMMs – also Menschen mit Migrationshintergrund – sprechen.

»Heute leben hierzulande rund 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, etwa die Hälfte von ihnen sind Deutsche. Damit ist Integration kein Minderheitenthema, sondern für Politik und Gesellschaft eine dauerhafte Herausforderung.«

*(Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht 2009, S. 1)*

Das, was Sie dort sehen – ein Zitat aus dem »Nationalen Integrationsplan 2009«, »Erster Fortschrittsbericht« – ist ein Zitat, das ich nicht mitgebracht habe, weil es meines Erachtens besonders ungewöhnlich wäre, sondern, ich habe das Zitat mitgebracht, weil es eine Art der Thematisierung ist, die wir tagtäglich zur Kenntnis nehmen können: in politischen Verlautbarungen, in wissenschaftlichen Texten, in medialen Zusammenhängen, also wenn Sie die Zeitung aufschlagen, wenn Sie ins Internet gehen, wenn Sie Talkshows anhören, dann können Sie so etwas lesen oder hören. Nämlich, dass hierzulande 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben – manchmal 15 Millionen, manchmal 15einhalb, manchmal 16, aber es sind ziemlich viele. Die Hälfte davon sind Deutsche. Damit ist die Integration kein Minderheitenthema, sondern für Gesellschaft und Politik eine dauerhafte Herausforderung. Und viele von uns machen Geld damit. Mit dieser Diagnose, mit dieser gesellschaftlich konsensual getragenen Idee davon, dass Integration, weil 15 Millionen einen Migrationshintergrund haben, eine dauerhafte Herausforderung ist, damit arbeiten wir. Das Zitat ist meines Erachtens nicht besonders besonders, sondern es ist besonders unbesonders. In der Gewöhnlichkeit dieser Art zu sprechen, besteht das Besondere dieses Zitates.

Das **Zitat funktioniert aufgrund von zwei Prämissen**; nicht nur dieses Zitat, sondern auch das Sprechen über Integration in der Migrationsgesellschaft Deutschland, funktioniert nur aufgrund von zwei Prämissen, die meines Erachtens – und mein Erachten stammt aus der Rassismustheorie – die meines Erachtens einen Beitrag zur phantasmatischen Erzeugung von »Wir« und »Nicht-Wir« sind. Und die beiden Prämissen sind, **erstens**, bei diesen MMMs müssen wir immer genau hingucken, ob sie denn so ganz integriert sind oder nicht. Das kennen Sie vielleicht von sich auch. Wenn Sie in München rumlaufen und Sie sehen dann einen potenziellen MMM, dann juckt es Sie auch in den Fingern zu gucken, wie viele Punkte dieses Wesen im Integrationstest erreichen würde. Einfach aus Neugier, die sehen ja auch ganz gut aus zum Teil und es interessiert einen auch einfach: wie gut sprechen die Deutsch und so. Das ist die erste enthaltene Prämisse. 15 Millionen oder 16 Millionen oder 17 Millionen, bei denen – sonst funktionierte dieses Zitat nicht – die Frage des »Integriert-Seins« anders zu stellen ist als bei anderen. Die Frage ist in einer bestimmten Art und Weise zu stellen, das heißt, es gibt eine chronische Unterstellung von »möglicherweise bist du nicht integriert«. Ich sage gleich noch etwas dazu, warum ich »Integriert-Sein« für gefährlich halte. Die **zweite** Unterstellung und Prämisse ist die, dass die Anderen – also 80 Millionen

Symposium  
2013

minus 15 macht in etwa 65 Millionen –, dass diese 65 Millionen MOMs – Menschen ohne Schatten, Menschen ohne Migrationshintergrund – integriert sind. Dass sie bei diesen 65 Millionen keinen Integrationsstest aus der Tasche ziehen müssen. Und das stimmt ja auch, die sind vollständig integriert: Arbeitslosigkeit geht bei den MOMs gegen null. Geschlechtergerechtigkeit, das haben wir vor 30 Jahren schon realisiert. Sie wissen, dass in unzivilisierten Gesellschaften die Differenz zwischen Bürgerrechten und Menschenrechten größer ist als in zivilisierten Gesellschaften. Hier bei uns ist Bürgerrecht gleich Menschenrecht, also bei den MOMs, meine ich. Demokratiefähigkeit, kein Problem. Also, die große Suggestion qua Integrationsdiskurs ist eine doppelte: Erstens, es wird eine phantasmatische Differenz zwischen MMM und MOM hergestellt –. Die Abkürzungen, die ich verwende, sollen dies zum Ausdruck bringen. Tut mir leid, **es gibt keine Menschen mit Migrationshintergrund!** Das heißt nicht, dass es keine Biografien gibt, die durch Migration geprägt sind, selbstverständlich gibt es das. Ich würde sogar sagen, dass unser aller Biografien durch Migration geprägt worden sind, in unterschiedlicher Art und Weise, versteht sich. Es macht einen Unterschied, ob ich »Rassismus-erfahrungsbegabt« bin oder nicht, zum Beispiel. Aber es gibt keine MMMs in der Version, wie es uns seit dreizehn Jahren versucht wird weiszumachen. So wenig wie es MOMs gibt. Aber es gibt diese große Unterscheidung zwischen MMM und implizit MOM. Das ist die eine Sache. Die zweite Sache ist, und das ist nicht nur irgendeine Unterscheidung, sondern eine qualifizierte und qualifizierende Unterscheidung, weil die MMMs per se potenziell defizitäre Wesen sind; bei ihnen muss immer geprüft werden, haben sie Defizite, ja oder nein: Defizite sprachlicher Art, intellektueller Art, zivilisatorischer Art, vaterlands-loyalitäts-liebend-bezogener Art. Wenn Sie wollen, dann können wir dies in der Diskussion noch vertiefen, das ist ein ganz zentraler Punkt. Aber ich mache nun eine zweite Kritik und dann komme ich zu Rassismus ganz schnell und dann schauen wir uns mal das Thema der Migrationsgesellschaftlichen Öffnung an.

Ach so, warum ich das mit der Integration nicht so toll finde – deshalb zum Beispiel: Wenn wir in einem Kontext leben, in der eine Mehrheit der Mehrheitsbevölkerung, nach welchen Perspektiven auch immer, zu einer Art von Statement neigt, das so geht: rassistische Unterscheidungen sind irgendwie plausibel, das macht schon Sinn. Wenn eine Mehrheit der Mehrheitsbevölkerung *dazu* neigt, dann würde ich alles empfehlen, nur nicht Integration! Sondern ich würde empfehlen: ›Verändert diesen Kontext!‹. Allein deshalb ist Integration keine sinnvolle Perspektive, aber es gibt noch viele andere Aspekte, die da eine Rolle spielen.

Ich weiß nicht, ob das ein Witz ist:

Ein Witz?

Heute leben hierzulande rund 65 Millionen Menschen ohne Migrationshintergrund, mehr als die Hälfte von ihnen ist entweder (wirtschafts-)kriminell, arbeitslos, von Armut bedroht oder alt. Damit ist Integration kein Minderheitenthema, sondern für Politik und Gesellschaft eine dauerhafte Herausforderung.

Also, das heißt, anders gesagt, wenn wir Integration als eine sinnvolle regulative Perspektive nehmen – ich glaube, dass dies keine sinnvolle regulative Perspektive ist, weder politisch und noch viel weniger pädagogisch –, aber wenn wir das nehmen, wenn wir sagen, Integration ist unsere Orientierungsgröße, dann gilt sie nur als *allgemeine* Orientierungsgröße – das ist sozusagen die Botschaft – und nicht als eine Orientierung, die Bestandteil der Besonderung der MMMs ist: Fördermaßnahmen für sie, in eigens für sie errichteten Gehegen, von eigens für diese Spezies ausgebildeten Wärtern und Wärterinnen usw. In der Variante funktioniert das mit der Integration nicht.

Symposium  
2013

Noch ein Zitat:

»In den Pisa-Studien hat sich bislang mehrfach gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund noch schwächere Leseleistungen erreichen, als ihre deutschen Mitschüler. Untersuchungen haben zutage gefördert, dass die Lesekompetenz der zweiten Zuwanderergeneration erheblich unter jener der ersten Generation liegt. Diese Erkenntnisse scheinen endlich einen angemessenen Widerhall zu finden, sodass nun ernsthaft versucht wird, Kinder mit Migrationshintergrund in unseren Schulen besser zu fördern. Einer der Schlüssel zum Erfolg ist dabei die Stärkung der interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte«.

Aus dem Ankündigungstext einer Fortbildungsreihe des Augsburger Zentralinstituts für didaktische Forschung und Lehre vom Oktober 2008 (<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/165811>)

Ich habe das nun so schnell vorgelesen, weil Sie dies kennen. Das kennen wir seit dreizehn Jahren, weil – was war vor dreizehn Jahren? Das war jetzt keine didaktische Frage, sie müssen mir jetzt nicht noch mal sagen: Kohl-Dingens, sondern vor dreizehn Jahren war – und das ist diskursiv enorm wichtig, diese Koinzidenz – vor dreizehn Jahren war die erste PISA-Studie. In dem Jahr, in dem Deutschland sich aufmacht zu sagen: »Okay, wir gestehen's ein: Wir sind ein Migrationskontext. Wir haben es Jahrzehnte lang verleugnet und wir haben Jahrzehnte lang in dieser ›Lebenslüge‹ – wie Klaus Bader das formuliert hat – gelebt, in der bundesrepublikanischen Lebenslüge«. Das ist die Lebenslüge, mit der diese neue Republik gegründet wurde – neben anderen Lügen auch –, aber das ist schon eine sehr zentrale Lüge. Von dieser Lüge nimmt man Abstand, just in dem Jahr, in dem zugleich die PISA-Ergebnisse veröffentlicht werden. Diese beiden Momente führen dazu, dass eine ›Industrie‹ entstanden ist – eine Integrations- und ›Sprich-Deutsch-oder-dich-holt-der... (setzen Sie ein, was Sie da wollen)‹-Industrie. Auch das ist meines Erachtens ein phantasmatisches Versprechen. Ich habe nichts gegen ›Deutsch sprechen‹, nicht, dass Sie mich missverstehen. Ich habe auch nichts dagegen, dass Menschen, die in Deutschland leben, die Bedingungen zur Verfügung gestellt werden, dass sie ein respektables Deutsch erlernen. Dagegen habe ich nichts. Ich habe nur etwas gegen das damit verknüpfte Phantasma und Versprechen: Was glauben Sie, wenn alle Schülerinnen und Schüler auf deutschen Schulen so deutsch sprechen, lesen und schreiben könnten, dass wir sie an der Hochschule mit Kusshand willkommen heißen würden – und davon sind wir weit entfernt von dieser Situation, und das hängt nicht nur mit den MMMs zusammen. Was glauben Sie, ob die Hochschulen dann alle rein ließen? Natürlich nicht, wir würden, schwupps, den Standard erhöhen, um die Selektion, die konstitutives Moment des kapitalistischen Bildungssystems ist, real werden zu lassen. Es ist ein großes Versprechen: ›Sprich deutsch und alles wird gut‹.

Ich habe das Zitat aus einem anderen Grund aufgelegt. Einerseits, um einen Witz zu machen und andererseits, um auf was hinzuweisen. Der Witz ist: Es ist wirklich schön, in den PISA-Studien hat sich gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund noch schwächere Leseleistungen erreichen als ihre deutschen Mitschüler. Das ist schon eine Leistung. 2001 haben das nur die Mexikaner geschafft. Und andererseits: Das **Zitat** funktioniert – erneut – nur mit **zwei Prämissen**. Die **erste Prämisse** ist: Die Tür geht auf, ein Kind mit Migrationshintergrund kommt rein und wir haben es mit einer interkulturellen Situation zu tun. Ja, das Leben ist oft lustig. Das ist Realsatire, wenn es nicht so böse wäre. Ich komme gleich zu Rassismus. Das ist realsatirisch, weil das die Situation an Sonderschulen und Gymnasien erklärt. Das ist ein ganz wichtiges Erklärungsmoment für die Situation. Die Besonderung unter der Chiffre Kultur ermöglicht diese phantasierte Gruppe als irgendwie andere zu bezeichnen und das schafft die Voraussetzung dafür, sie in irgendeiner Art und Weise anders zu behandeln. Also, *palim palim*, die Tür geht auf und ein Kind mit Migrationshintergrund kommt rein, ergo: wir haben es mit einer Situation kultureller Differenz zu tun. Das ist die erste Prämisse. Das heißt die 15 Millionen Kinder sind kulturell irgendwie anders. Ich weiß jetzt nicht, ob diese Anderen alle irgendwie die gleiche Kultur haben. Auf jeden Fall haben die eine andere Kultur als die 65 Millionen. Sonst bräuchten wir nicht das Zaubermittel der interkulturellen Kompetenz.

Symposium  
2013

Und **zweitens**, *palim palim*, die Tür geht auf, ein Kind – das passiert ja immer seltener, aber hier und da soll es noch vorkommen, in den ländlichen Gebieten z.B. – ein Kind ohne Migrationshintergrund kommt rein. Wir haben es hier mit einer Situation kultureller Homogenität zu tun. Jetzt schließen Sie die Augen und denken Sie, an welches professionelle Subjekt Sie gedacht haben. Sie haben an das gedacht, was hier suggeriert ist, nämlich Mehrheitsangehörige. Das gehört dazu. Zur interkulturellen Kompetenz gehört die Suggestion dazu, dass das Handlungssubjekt der kulturellen Mehrheit angehört, weil – *palim palim*, die Tür geht auf, ein Kind mit Migrationshintergrund kommt rein und ich als Lehrer habe auch einen Migrationshintergrund, dann haben wir es doch mit einer kulturell homogenen Situation zu tun. Sie spüren die Absurdität, die darin enthalten ist. Sie spüren das, was in der Literatur hinreichend beschrieben ist – darauf sind ja sicher Mark und Mechtild eingegangen, in den Workshops haben Sie dazu gearbeitet: Die kulturelle Erzeugung des Anderen, also die kulturelle Erzeugung der kulturellen Differenz. Meines Erachtens ist das Sprechen über Interkultur Ausdruck einer bestimmten Kultur, in der wir uns befinden, und in der der Andere oder die Andere kulturell erzeugt wird. Nach wie vor ist hier das 1995 erschienene Buch ›Dominanzkultur‹ von Birgit Rommelspacher lesenswert. Da findet sich ein anderer Kulturbegriff, der eben nicht ethnisiert, sondern der davon ausgeht, dass wir in einem Zusammenhang leben, in dem wir es aufgrund bestimmter Traditionen kulturell gewohnt sind, Andere als *Andere* zu erzeugen.

Unter der **Perspektive Rassismus** – und das klingt jetzt gerade schon an –, ist die kulturelle Erzeugung der Anderen ebenfalls interessant. – Noch einmal zur Erinnerung, die Anderen gibt es nicht. Sie sind erfunden. Sie werden durch unsere Imaginationen in die Welt gesetzt; und das sind nicht nur persönliche individuelle Imaginationen, sondern es sind institutionell ermöglichte und verankerte Imaginationen. Das Schulbuch ist eine wunderbare Imaginationsmaschine, zum Beispiel, oder auch Lehrer/innen/fortbildungen – eine wunderbare Imaginationsmaschine: interkulturelle Trainings bestimmter Couleur – nicht die, die Sie machen, sondern andere: wunderbar verfahrene Bekräftigungen bestimmter Bilder. Und aus einer rassismustheoretischen Perspektive muss gesagt werden, dass das eine sehr moderne Praxis ist. Das verstehen die Rassismustheorie und die rassismuskritische Pädagogik anders, als gewisse Spielarten der Vorurteilspsychologie. Die Rassismustheorie geht nämlich nicht davon aus, dass es eine anthropologische Regel gibt, nach der Menschen Fremden gegenüber mit Vorurteilen, Klischees, mit Distanz, mit Angst etc. begegnen würden. Die Rassismustheorie interessiert sich für die historischen, politischen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, aufgrund derer bestimmte Menschen als ›Fremde‹ bezeichnet werden und andere nicht. Das ist eine zentrale Idee der Rassismustheorie. Und da sagt die Rassismustheorie, dass das eine *moderne Erscheinungsform* ist. Die Konstruktion des Fremden, der Fremden ist eine moderne Form, die an verschiedene Dinge geknüpft ist, an verschiedene Entwicklungen. Zum Beispiel an die Entwicklung, dass die Moderne eine Epoche ist, in der Ordnung geschaffen wird. Und diese Ordnung, die wir schaffen, schaffen wir auch in Bezug auf den Menschen. Wir klassifizieren den Menschen. Die Moderne ist ein Klassifizierungsverfahren, in der wir Menschen in vielfältiger Art und Weise einschätzen. Und **ein Verfahren – vielleicht das perfekte Verfahren zum Schaffen von Ordnung – ist Rassismus.**

Rassismus funktioniert meines Erachtens so – dazu gibt es aber Alternativen, wenn Sie zum Beispiel die Bücher von Wolf Hund lesen, einem Kollegen, der viele wichtige Bücher zum Thema Rassismus in der letzten Zeit geschrieben hat, dann werden Sie dort eine etwas andere Auffassung von Rassismus finden als die, die ich jetzt formuliere: Meiner Auffassung nach – und da bin ich nicht exklusiv, sondern ich vertrete das, glaube ich, mit Mark Terkessidis, ich glaube auch mit Mechtild Gomolla, mit Rudi Leiprecht – meiner Auffassung nach ist Rassismus geknüpft an eine moderne Erfindung und ist damit ein modernes Phänomen. Das heißt, vorher gab es keinen Rassismus. Rassismus ist geknüpft an diese moderne Erfindung und vor dieser modernen Erfindung gab es keinen Rassismus. Das heißt nicht, dass es toll gewesen wäre davor, da gab es schlimme Sachen: Gräuelt, Pogrome usw., aber dazu sagen wir nicht Rassismus. Sondern Rassismus ist geknüpft an die moderne Erfindung der Rasse: ohne Rassekonstruktion, also die politische, wissenschaftliche, kulturelle Konstruktion des Menschen als einer Rassengruppe zugehöriges Wesen, ohne diese Konstruktion, kein Rassismus. Und die Rassekonstruktion hat mit vielen

Symposium  
2013



Faktoren zu tun, aus Zeitgründen beschränke ich mich auf einen Punkt: den Kolonialismus. Kolonialismus, wie Sie ja sicher wissen, findet interessanter Weise in einer Zeit statt, in der nahezu parallel in Europa Gedanken der Aufklärung mehr und mehr um sich greifen – parallel!. Das ist sozusagen die Modernität des Rassismus. Ohne diese Verpflichtung der Rationalität gegenüber, was Ausdruck der Aufklärung ist, ohne diese Verpflichtung der Rationalität gegenüber, dem Verstand gegenüber, gäbe es Rassismus nicht. Rassismus ist also ein quasi-rationales Verfahren der Erklärung und Legitimation der Ungleichheit des Menschen. Und das geht so: Wir fahren da hin, wir weißen Europäer erst mal, später dann auch weißen Europäerinnen, und nehmen uns ihre Bodenschätze und bestimmen über Leben und Tod, versklaven sie, beuten sie aus, im Hinblick auf Arbeit, im Hinblick auf Sexualität. Warum dürfen wir das tun? Das Handeln wird erklärungsbedürftig. Es braucht eine Legitimation, und diese Legitimation ist sozusagen das Wesen des Rassismus, denn die Legitimation bezieht sich jetzt nicht auf eine kosmologische Ordnung, bezieht sich nicht auf einen Gott, sondern bezieht sich auf Rationalität. Deshalb ist die Rassismustheorie ohne Wissenschaft nicht denkbar. Daher ist Wissenschaft der Ort der Kritik an Rassismus, aber noch viel eher der Ort der Reproduktion von Rassismus. Das ist eine interessante Geschichte. Und die rassistische Legitimation geht so, das ist ganz einfach: Jeder Mensch gehört *einer* Rasse an. Also, kein Mensch, der nicht einer Rasse angehört. Das ist schon einmal super. Zweitens, jeder Mensch gehört nur einer Rasse an, ganz genau einer, nicht zwei, drei, nein: einer. Fast so wie mit dem Staatsbürgerschaftsrecht – fast. Und drittens, sie gehören immer einer Rasse an. Sie kommen auf die Welt und sind in einem Kasten und Sie bleiben in diesem Kasten. Da gibt es keine Möglichkeit des Konvertierens. Darin unterscheidet sich der Antisemitismus vom Antijudaismus: es gibt keine Möglichkeit zu konvertieren. Sie kommen nicht raus. Und wenn Sie ein Ordnungsfreund oder eine Ordnungsfreundin sind, dann spüren Sie, wie toll das ist. Das ist perfekte Ordnung.

Haben Sie bald Wochenende? Oder auch Osterferien? Lesen Sie noch einmal Brechts »Flüchtlingsgespräche«. Und lassen Sie den Humor, mit dem er über das Ordnung-Schaffen des Nationalstaates genüsslich Texte produziert, lassen Sie den Genuss auf sich wirken.

Da haben wir dann also diese unterschiedlichen Rassen – den Konstruktionsstatus von Rassen kann man sich einfach dadurch vergegenwärtigen, dass es sehr unterschiedliche Rassentaxonomien gegeben hat und nach wie vor gibt: es werden mal vier Rassen unterschieden, mal 200, mal 400, das ist eine kontingente, keine notwendige Praxis. Und jetzt ist es nun nicht nur so, dass es unterschiedliche Rassen gibt, sondern es ist auch so, das stellen die Wissenschaftler – also die Gelehrten – fest, dass diese Rassen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Es gibt Gruppen, die stehen weiter unten, und es gibt Gruppen, die stehen weiter oben. Und wissen Sie, was die weißen Wissenschaftler feststellen? Die stellen, nach langem rationalen Disput fest, dass die Weißen ganz oben sind. Stellen Sie sich einmal vor, wie die Welt geworden wäre, wenn Sie das nicht festgestellt hätten! Dann hätten wir den Kolonialismus gar nicht so machen können. Aber zum Glück stellt sich raus, die Weißen sind ganz oben – sie sind schöner, klüger, sie sind sittlicher, alles Mögliche. Und das schafft die Legitimation für das, was wir tun.

**Rassismus ist ein Verfahren der Legitimation von Herrschaft des Menschen über den Menschen.**

Jetzt schnell den **Wechsel auf die Kulturebene**. Das wissen sicher einige von Ihnen. Nein, das wissen alle von Ihnen, das wissen wir mittlerweile: Rassismus ist doof! Das ist noch nicht so lange, dass wir das wissen, aber jetzt – wir wissen es. Beispielsweise müssten wir uns die Geschichte dieses Gebäudes vergegenwärtigen, was hier vor 70 Jahren gesagt wurde. Sicher hat sich hier keiner hingestellt und gesagt: »Wir wissen, Rassismus ist doof.« Das ist schon eher ein neues Phänomen, dass es nicht mehr opportun ist im öffentlichen Raum, sich explizit rassistisch zu äußern. Sogar die NPD kann das nicht richtig machen. Auch die FPÖ – ist ja auch nicht weit weg von hier –, kann das nicht machen. Die würden im öffentlichen Raum sagen: »Wir sind gegen Rassismus!«. Und ich glaube, das ist begrüßenswert, dass das so ist, weil Rassismus eine bestimmte Legitimationsform von Herrschaft und Gewalt ist und ich finde es gut, ganz allgemein, wenn Legitimierungen von Herrschaft und Gewalt ihre Legitimität verlieren. Tragen wir also zu einer pädagogischen Professionalität bei, in der die Pädagogen und Pädagoginnen in der Lage

Symposium  
2013

sind, Legitimationsfiguren von Herrschaftsverhältnissen zu erkennen und argumentativ etwas dagegen zu unternehmen!

Wir können nicht mehr offen rassistisch argumentieren. Dadurch ist Rassismus aber nicht verschwunden, sagt die Rassismustheorie, sondern Rassismus hat sich gewandelt. Rassismus ist sehr anschnieg-sam und findet andere Versionen, rassistische Unterscheidungen, ohne dass das rassistische Unterscheiden explizit gemacht wird, wirksam sein zu lassen. Und ein wichtiges ›Sprachversteck‹, wie der Kollege Rudi Leiprecht sagt, für Rassismus ist Kultur. ›Kultur‹ ist ein Versteck für Rassekonstruktionen, sagt die Rassismustheorie. Das heißt jetzt nicht, dass jede interkulturelle Trainerin eine Rassistin ist, natürlich nicht. Oder dass jedes Mal, wenn wir von ›Interkulturalität‹ sprechen, es ›igitt igitt‹ ist. Sondern das heißt, dass es zur Professionalität gehört, die Verwendung von kultureller Differenz daraufhin zu befragen, wo diese vermeintliche kulturelle Differenz, wo diese behauptete kulturelle Differenz an rassistische Unterscheidung anschließt und diese bestärkt. Der Neo-Rassismus funktioniert so – der Neo-Rassismus, der seit den 70er Jahren insbesondere im Europäischen Bereich zu beobachten ist und viel mit Arbeitsmigration sowie viel mit postkolonialen Migrationsbewegungen zu tun hat. Der Neo-Rassismus funktioniert so, dass gesagt wird: es ist nicht die Kategorie Rasse, die bedeutsam ist, sondern vielmehr die Kategorie Kultur oder Ethnizität. Und es wird gesagt: es gibt unterschiedliche kulturelle Gruppen und das ist auch gut so; und deren Kultur ist nicht per se schlechter als unsere Kultur. Das würden wir nicht sagen, denn wir sind keine Rassisten. Davon haben wir uns distanziert. Und die haben auch eine tolle Kultur, die können tanzen und lesen und schreiben und kochen. Insbesondere können die gut kochen. Das ist auch wertvoll. Aber hier gehört das nicht hin. Hier in unser Stadtviertel gehört keine Moschee. Nichts gegen Moscheen! Sie merken an der neuen Diskussion über den Islam, wie sich da klassischer Rassismus und Neo-Rassismus vermengen: hier in unser Stadtviertel gehört keine Moschee hin. Nichts gegen Moscheen überhaupt, aber hier nicht! Oder: Auf unserem Schulhof wird keine andere Sprache außer Deutsch gesprochen, also ich meine, Latein ist okay! Das würde mich interessieren, welche Verschwörungsphantasien mehrheitsangehörige Lehrer/innen entwickeln, wenn zwei Jungs sich neben ihnen auf Latein unterhielten. Nichts gegen Türkisch, aber es gehört nicht auf unseren Schulhof! Es gehört auch nicht in unsere U-Bahn. Also in der Ankaraer U-Bahn, okay, aber nicht hier bei uns. Also das, – würde die Rassismustheorie sagen –, sind Versionen kulturrassistischer Argumentation, die letztlich dazu da sind, Ungleichheit zu legitimieren. Die letztlich dazu da sind, die Vorherrschaft einer bestimmten Perspektive über eine andere zu legitimieren. Darum spreche ich lieber von migrationsgesellschaftlicher als von interkultureller Öffnung.

Es ging mir bisher darum, eine bestimmte Perspektive deutlich zu machen. Die Migrationsgesellschaft ist mehr als kulturelle Differenz und die Reduktion von migrationsgesellschaftlicher Differenz auf kulturelle Differenz läuft Gefahr, rassistische Figuren zu bedienen. Das heißt nicht, dass wir kulturelle Differenz de-thematisieren sollen, überhaupt nicht, ganz und gar nicht. Ich bin sehr dafür, beispielsweise im pädagogischen Bereich, interkulturell kompetente Professionelle zu haben. Wenn Sie zum Beispiel mit einem Mitglied derer, die zu den 5% der am besten Verdienenden in Deutschland gehören, zu tun haben – diese leben tatsächlich in einer Parallelgesellschaft, nicht nur symbolisch, sondern auch geografisch; die haben ihre eigenen segregierten Wohngebiete, die haben fast ihr eigenes Bildungssystem, die haben einen eigenen Kleidercode, die haben ihren eigenen Yachtcode usw. – wenn Sie mit einer solchen Person zu tun haben sollten und Sie gehören nicht zu diesen 5 %, dann sollten Sie vorher einen Coach für Interkulturelles besuchen. Weil Sie es dann vermutlich mit einer Situation kultureller Differenz zu tun haben. Das wäre für mich im Übrigen auch pädagogische Professionalität: Jede Situation ist potenziell eine Situation relevanter kultureller Differenz – jede Situation! Und wir haben professionell jedes Mal zu prüfen, ob die kulturelle Differenz, die da ist, relevant ist oder nicht. Das wäre eine begrüßenswerte Art pädagogischen Handelns und Könnens.

Ich muss noch eine Sache sagen, weil es gerade aktuell ist und so lustig. Das ganze Feld, darum halte ich mich da professionell auf, das hält jung, weil es so lustig ist. Sie haben mitbekommen, dass Deutsch-

Symposium  
2013

land nicht nur am Hindukusch verteidigt wird, sondern auch vor Beirut. Damit meine ich den Übergriff von vier Soldaten auf ihren Vorgesetzten vor ein paar Tagen. Das ist gestern, glaube ich, bekannt geworden. Die Soldaten haben ihren Vorgesetzten rausgezerrt, gefesselt und auf seinen Bauch geschrieben: »Hier wohnen die Mongos«. Der Vorgesetzte, ich kenne die Grade nicht – Staboffizier oder so – ist thailändischer Herkunft. Auf die Frage nach einer fremdenfeindlichen Motivation der Angreifer, sagte der Sprecher des Einsatzführungskommandos der *Süddeutschen Zeitung*: »Alle Ermittlungen, die wir geführt haben, haben ergeben, dass der Vorfall nichts mit einem ausländerfeindlichen Hintergrund zu tun hat.«

Vollkommen richtig! Das ist kein ausländerfeindlicher Vorfall, das kann auch kein ausländerfeindlicher Vorfall sein, das ist ja das Witzige daran, weil in der Bundeswehr keine Ausländer sind. Also kann es kein ausländerfeindlicher Vorfall sein. Solange wir kein Söldnermilitär haben, kann es in der Bundeswehr keine Ausländerfeindlichkeit geben. Andererseits sollte das Militär auch ein bisschen ausländerfeindlich sein, also was wäre das für ein Militär, das nur aus Ausländerfreunden bestehen würde. Sie sehen, wie lustig das ist. Der Versuch, die Möglichkeit des Rassismus zu dethematisieren, treibt hier lustige Blüte. Rassismus wird zurückgewiesen, noch ehe geprüft ist, ob es sich hier um Rassismus handelt. Ich selbst weiß nicht, worum es sich tatsächlich handelt, das würde ich mir vor dem Hintergrund der Kenntnis aus Medienberichten nicht herausnehmen wollen zu beurteilen –, aber es müsste beurteilt werden. Der Menschenrechtsbeauftragte des Europarates hat gestern in der *Süddeutschen* gefordert, dass vor dem Hintergrund der NSU-Morde eine unabhängige Kommission einzurichten sei, die darüber befindet, ob in der Polizei rassistische Strukturen auf institutioneller Ebene und auf anderer Ebene vorhanden sind. Eine unabhängige Kommission. Das gleiche könnte man auch für die Bundeswehr fordern und vielleicht könnte man das gleiche mit einer anderen Legitimation für unsere Universitäten und Schulen fordern. Eine unabhängige Kommission – weil Schulleiterinnen und Schulleiter, die sagen »Unsere Schule ist eine Schule ohne Rassismus, bei uns gibt es keinen Rassismus«, kann man verstehen, weil sie verstrickt sind in dem Spiel, aber ihre Auskunft ist keine Gewähr dafür, dass Rassismus nicht stattfindet.

Zum Abschluss werde ich nun **drei Leitlinien migrationsgesellschaftlicher Öffnung** markieren. Die **eine Leitlinie** ist für mich, dass es um die **Ermöglichung der Handlungsfähigkeit aller** – und »aller« habe ich etwas hervorgehoben, weil es einfach wichtig ist in dieser historischen Zeit, in die wir geraten sind, dass es bei der migrationsgesellschaftlichen Öffnung, bei pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, natürlich darum geht, die Handlungsfähigkeit aller im Blick zu haben. Und zwar unter Bedingungen von kultureller, lingualer, physiognomischer Pluralität und unter Bedingungen von Dominanz und Machtverhältnissen. Und ich würde, weil wir die letzten Jahre so viel über die MMMs gesprochen haben, den Vorschlag machen, wir setzen einmal zwei Wochen damit aus. Wir sprechen einmal zwei Wochen nicht mehr über die MMMs und lassen diese zwei Wochen in Ruhe. Dann können sie einmal Urlaub machen und sich erholen; und dann kommen sie gestärkt wieder und dann können sie sich das wieder anhören. Zwei Wochen Ruhe und wir sprechen zwei Wochen lang über die MOMs. Und sprechen mal darüber, was an Pluralitätskompetenz da sein sollte, was für Phantasien in Hinblick auf den Verlust von Privilegien da sind, was an Verstrickungen in rassistische Strukturen vorhanden ist. All das ist zunächst moralisch nicht »schlimm«, all das ist normal. Und wir brauchen einen professionellen Umgang damit, so ähnlich wie bei den Geschlechterverhältnissen. Dass wir in Geschlechterverhältnisse, in hegemoniale Geschlechterverhältnisse verstrickt sind, das ist nicht »schlimm«. Das ist normal. Professionell heißt, damit umzugehen: ein Wissen darüber zu haben, sich darauf zu beziehen und sich damit auseinander zu setzen. Professionell heißt nicht, wir haben das mit einer moralisch empörten Geste abzuweisen. Weiterhin ist mir jemand lieber, das sage ich als Bildungswissenschaftler, der nicht deutsch spricht, aber eine Idee davon hat, dass Solidarität wichtig ist, als jemand, der deutsch spricht und keinen »moral sense« für sein Gegenüber hat. Das ist mir fast wichtiger. Ich finde es eigentümlich, dass wir nur darüber sprechen, dass die Leute Deutsch lernen sollen. Die Leute *sollen nicht unbedingt* Deutsch lernen, sondern sie sollen mit ihrer Sprache, zum Beispiel Deutsch, mit dem, was sie sind, gut umgehen. Da ist es nachrangig, in welcher Sprache sie dies machen. Mit den Maßstäben, an denen sich Bildungsprozesse zu bewähren hätten, die Hartmut von Hentig in seinem Buch über Bildung diskutiert hat, können wir sagen,

Symposium  
2013

es geht darum, Räume zu schaffen, in denen es den Schülerinnen und Schülern, in denen es Teilnehmerinnen und Teilnehmern an erwachsenbildnerischen Maßnahmen und und und, in denen es allen ermöglicht wird, so etwas zu entwickeln wie eine »Abscheu vor Unmenschlichkeit«. Und noch einmal: in welcher Sprache sie diese »Abscheu« erleben und artikulieren, ist zweitrangig. In erster Linie geht es um die Ermöglichung dieses Sensoriums, eines *human senses*.

**Zweitens: Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität**, das wäre die zweite Leitlinie für migrationsgesellschaftliche Öffnung. Und **drittens: Es gibt keine Rezepte**. Die Situationen, in denen wir uns bewegen – und das, bitte, liegt nicht nur an den MMMs – sind komplex. Es liegt vor allem daran, dass wir es in der Migrationsgesellschaft mit *Menschen* zu tun haben. Und das ist richtig doof, weil immer, wenn man es mit Menschen zu tun hat, wird es komplex. Dort versagt alle Rezeptologie. Darin unterscheidet sich der Mensch beispielsweise von einem Kühlschrank oder einer anderen trivialen Maschine. Wir haben es mit post-trivialen Verhältnissen zu tun, in denen pädagogische Professionalität die Post-Trivialität nicht trivialisieren sollte.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

---

**Prof. Dr. Paul Mecheril**

Professor für Interkulturelle Bildung am Institut für Pädagogik,  
Carl-von-Ossietzky-Universität, Oldenburg



---

**Literatur**

- Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (Hg.) (2009): *Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster.
- Mecheril, Paul (2010) »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: G. Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 15-34.
- Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul / Gomolla, Mechthild et al. (Hg.) (2010): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster.
- Melter, Claus / Mecheril, Paul (2009): *Rassismuskritik. Band 1; Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Podiumsdiskussion Tag 2



Dokumentation Symposium 2013

## Diskussion

### »Podiumsdiskussion zum Vortrag von Prof. Dr. Mecheril am 27.02.13«



**Özlem Sankaya:** Ich möchte nun die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Bühne bitten: Alparslan Bayramlı, er ist vom Netzwerk der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, LeMi, herzlich Willkommen. Dann Frau Danco von der Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, kurz AMIGRA. Frau Martha Doll ist Leiterin der Stelle für Interkulturelle Arbeit der Stadt München. Und Frau Gaye Irmak ist vom Fachbereich Politische Bildung des Pädagogischen Instituts München.

Im Folgenden möchten wir versuchen, die Menschen, die an der Basis arbeiten und mit ganz konkreten Schwierigkeiten zu tun haben, mit dem theoretischen Wissen des Bildungswissenschaftlers zusammenzubringen.

Herr Bayramlı, Sie möchte ich als ersten fragen. Sie sind selbst Gymnasiallehrer und wir wissen, dass in München unter den Schülern von null bis achtzehn Jahren über 50% diesen sogenannten Migrationshintergrund haben und in der Lehrerschaft ist das eben nicht der Fall, da ist das Verhältnis ein ganz anderes. Wissen Sie da genaue Zahlen?



v.l.n.r. Alparslan Bayramlı, Gaye Irmak, Theresia Danco, Paul Mecheril, Martha Doll, Özlem Sankaya

#### Podiumsdiskussion

zum Vortrag von  
Prof. Dr. Mecheril am 27.02.13

**Hr. Bayramli:** Ich höre verschiedene Zahlen, das bewegt sich immer so um 1%, ein bisschen drüber, ein bisschen drunter, das bewegt sich immer je nach Schulart und nach Bundesland. Aber es ist wenig.

**Özlem Sarıkaya: Worauf führen Sie persönlich diese Situation zurück?**

**Hr. Bayramli:** Das ist natürlich eine schwierige Frage. Ich glaube, ein Grund ist, der Lehrerberuf ist nach wie vor nicht besonders beliebt. Weder bei deutsch-stämmigen Schülern noch bei migranten-stämmigen Schülern. Ein weiterer Grund ist, wahrscheinlich, dass viele Lehrer sich aus einem gewissen Milieu rekrutieren: bildungsnah, gut-bürgerlich. Und ich habe das Gefühl, dass dieses Milieu bei Migranten noch nicht so stark vertreten ist. Und ein dritter Grund ist wahrscheinlich: es gibt einfach wenig Lehrer/innen mit Migrationshintergrund, deswegen gibt es auch wenige Vorbilder. Deshalb ergreifen vielleicht auch wenig Schüler/innen diesen Beruf, wie so eine Art Teufelskreis. Das hat Hr. Terkessidis gestern schön gesagt: In den Klassenzimmern ist alles bunt und dann geht man ins Lehrerzimmer, da sitzen fast nur Deutsche. So werden das die Schüler wahrscheinlich auch empfinden. Viele Schüler sehen den Lehrerberuf als so eine Art ›deutschen Beruf‹ der vielleicht gar nichts für sie ist

**Özlem Sarıkaya: ich möchte Sie, die an der Basis arbeiten, und das, was Sie sagen, eben gerne auch bei Ihnen rückfragen, Herr Prof. Mecheril. Was hat denn das für Konsequenzen, dass wir diese Situation in der Lehrerschaft so haben. Bzw. wenn sich dieser Anteil verändern würde, was hätte das dann für Folgen? Wie würde sich Deutschland oder die Bildung vielleicht verändern?**

**Prof. Mecheril:** Vor zehn Jahren habe ich manchmal Vorträge gehalten, in denen war die zentrale Botschaft: ›Vergesst interkulturelle Kompetenz (weil das ein Verfahren ist, das Mehrheitsangehörige fit macht, ihre Vorherrschaft am Markt unter veränderten Bedingungen zu zementieren) und begeben euch auf einen Organisationsentwicklungsprozess, zum Beispiel an Schulen, der es ermöglicht, dass in drei Jahren die Schulleitung einen Migrationshintergrund hat.‹ Das habe ich vor zehn Jahren gesagt. Das würde ich jetzt nicht mehr sagen. Das würde ich jetzt deshalb nicht mehr sagen, weil ich glaube, dass das nicht mehr gesagt werden muss. Das sagen mittlerweile viele, und die Verhältnisse sind dabei sich zu ändern. Und ich finde es gut, dass sich die Verhältnisse ändern. Das, was der Kollege angesprochen hat, dieses Missverhältnis; dass sich dies verändert, das finde ich gut - aber nur aus Gründen der Repräsentation. Dass sich auf der Ebene politischer Repräsentation etwas verändert. Das ist so ähnlich, wie wir hier in Deutschland seit ungefähr sieben Jahren hier und da mal einen schwarzen Busfahrer haben. Ich habe letztens in Hamburg sogar eine schwarze Busfahrerin gesehen. Großartig. Das verändert die visuelle Konstruktion des öffentlichen Raums und zeigt vielleicht so etwas an wie, dass Menschen, denen seit Jahrzehnten der Subjektstatus erschwert und vorenthalten wurde, mehr und mehr auf der Seite derer, die agieren, auftauchen.

**Özlem Sarıkaya: Heißt es, dass Sie sich gar nicht viel inhaltlicher Natur erhoffen, wenn Sie sagen, der wichtigste Effekt ist das, was sichtbar ist – die Wahrnehmung?**

**Prof. Mecheril:** Sie spüren das sehr richtig, zwei Dinge finde ich problematisch. Der eine Punkt: man müsste sich Begründungen genauer anschauen. Warum werden Lehrerinnen und Lehrer mit sogenanntem Migrationshintergrund jetzt vermehrt eingestellt? Ich sehe da zwei Hauptbegründungen. Die erste Begründung ist: Demografie. Jetzt wo die Mehrheit schwindet – was auch wieder ein Witz ist – greifen wir sozusagen auf die »Reservearmee« zurück. Das sehen wir überall, das sehen wir auch im Theater. Das weiße Bildungsbürgertum wird älter und je jünger, desto geringer. Und jetzt werden Versuche gestartet, Migranten und Migrantinnen zu rekrutieren, zum Beispiel für bildungsbürgerliches Theater, was ich sehr lustig und hoch problematisch finde. Denn dies ist ein instrumenteller Umgang. In dem Moment, in dem die Mehrheit wieder mehr werden sollte, wird die Reserve wieder degradiert. Der instrumentelle Umgang mit den ›Anderen‹ führt dazu, dass immer nur in Abhängigkeit vom Bedarf die Tür aufgemacht wird, und sie wird, wenn der Bedarf nicht da ist, wieder zugemacht.

Symposium  
2013

**Özlem Sarıkaya: Aber die Demografische Entwicklung wird den Bedarf nicht umkehren, oder?**

**Prof. Mecheril:** Ich weiß nicht, wissen Sie, was in 200 Jahren ist? Mir geht es nicht um die empirischen Verhältnisse, mir geht es um die Logik, die das hervorbringt. Diese kritisiere ich. Der zweite Punkt: was machen die Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund? Die Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund machen auch das, was die Lehrerinnen und Lehrer ohne Migrationshintergrund machen, nämlich im wesentlichen – um es zuzuspitzen – im wesentlichen orientieren sie sich an dem Versuch, Schülerinnen und Schüler employable zu machen. Und gleich, ob dies Lehrerinnen und Lehrer mit oder ohne sogenannten Migrationshintergrund machen. In jedem Fall ist das problematisch. Das heißt, wir müssten darüber sprechen, was Schule in der heutigen Gesellschaft sein kann und soll; egal ob diese Schule auch im Lehrerzimmer einen Migrationshintergrund hat oder nicht. Und darum müssen wir über alternative Formen von Bildungsorientierung nachdenken, die nicht aufgehen in einer ökonomistischen Perspektive.

**Frau Irmak:** Ich würde gerne noch einen dritten Punkt hinzufügen: Oftmals werden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund auch einfach als Problemlösung, als ›die Lösung‹ für den Konflikt angesehen.

**Özlem Sarıkaya: Sie sind selbst Lehrerin an einem Gymnasium?**

**Frau Irmak:** Ja, es kann kein Zufall sein, dass ich zum Beispiel, als ich in den Schuldienst ging – also zu Beginn – wirklich die Klasse unterrichten musste, die die höchste Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hatte und alle anderen die geringste. Ich war dann die ›Expertin‹ und konnte damit umgehen und sollte und musste mich damit auseinandersetzen. Die deutschen Lehrkräfte waren froh, dass ich da war; alle anderen waren fein raus.

**Özlem Sarıkaya: Das ist auch eine ›praktische Lösung‹ für die Problemfälle.**

**Frau Doll, Sie sind von der Interkulturellen Stelle der Stadt München und zuständig für die interkulturelle Öffnung der städtischen Referate, was bedeutet das ganz konkret.**

**Frau Doll:** Das ist immer mein Problem zu erklären, was wir dort treiben, weil es sehr theoretisch klingt. Wir versuchen über Beratung und Unterstützung eigener Projekte diesen Prozess in der ganzen Stadtverwaltung voranzubringen, mit dem Ziel, dass die Vielfalt der Leute, die in München lebt, anerkannt wird und auch die Stadt München ihre ganzen Dienste, von der Amtsstube angefangen bis hin zu medizinischen, Altenpflegerischen, bildungsinhaltlichen Angeboten, öffnet. Diese allen zugänglich macht, um das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen. Ein Beispiel: Bei einem Gespräch, bei dem die Lust vom Gegenüber eher begrenzt war das zu tun und der uns ein Beispiel geben wollte, dass das alles nichts bringt, hat dieser erzählt, seine Kollegin hätte ein Angebot gemacht für Frauen mit Migrationshintergrund und es hätten sich zwölf Frauen angemeldet und sechs wären gekommen. Dann hätte sie das gleiche Angebot einfach allgemein ausgeschrieben, da wären 26 Personen gekommen, davon 16 Frauen mit Migrationshintergrund. Dazu habe ich gemeint: Super, Sie haben es richtig gemacht. Und genau das meine ich, ein allgemeines Angebot so gestalten, dass sich tatsächlich alle angesprochen fühlen, um es auf den Punkt zu bringen.

**Özlem Sarıkaya: Wissen Sie wie das Verhältnis von Erziehern mit Migrationshintergrund in den Kitas aussieht?**

**Frau Doll:** Nein, die Stadt München erfasst Ausländerinnen und Ausländer in der Belegschaft, aber nicht Deutsche, die einen Zuwanderungshintergrund haben – die selber gekommen sind, oder deren Eltern,

Symposium  
2013



das kann ich Ihnen nicht sagen. Mein Augenschein sagt – meine Tochter ist in einer Städtischen Kita – dass das bei einem guten Drittel liegt. Aber ich weiß nicht, ob das repräsentativ ist.

**Özlem Sarkaya: An Sie diese Zwischenfrage: Hr. Terkessidis hat gestern eine radikale interkulturelle Öffnung aller Institutionen gefordert. Wie wichtig ist das aus Ihrer Sicht, sofern man das Wort überhaupt so verwenden darf?**

**Prof. Mecheril:** Gegen Radikalität habe ich wenig, aber wir müssen genauer gucken, wie diese Radikalität auftritt. Auch »Öffnung« finde ich eine gute Geschichte, zumindest dann, wenn sich mit dieser Öffnung so etwas wie Demokratisierung verknüpft. Dass sich in den Institutionen nicht eine bestimmte Schicht, ein bestimmtes Milieu reproduziert und sich als Normalität setzt. Das kennen wir als Herrschaftsform in sehr unterschiedlichen Versionen. Auf der Ebene von Geschlechterverhältnissen kennen wir das, auf der Ebene von Schichtzugehörigkeiten kennen wir das, auf der Ebene von ethnischen, kulturellen, linguistischen Perspektiven kennen wir das. Wenn Öffnung meint, damit zu brechen, dass sich eine bestimmte Gruppe selbst als Normalität setzt und alles andere dethematisiert und nicht zulässt, dann finde ich Öffnung ziemlich interessant und gut. Ich würde es nur nicht interkulturell nennen.

**Özlem Sarkaya: Ich mach es da, wo ich es gelernt habe, so schnell kann ich noch nicht umswitchen, aber langfristig versuche ich das. Wie sinnvoll – es ist ja immer wieder die Diskussion mit den Quoten und der Vergleich zu den Frauenquoten, wie stehen Sie dazu?**

**Prof. Mecheril:** Wir haben es ja gerade schon in einer gewissen Spannung diskutiert, zumindest habe ich das so verstanden. Ich finde es wichtig, dass wir über Mechanismen nachdenken, die die gegebenen Verhältnisse auch auf der Ebene von Repräsentation verändern. Welche Mechanismen das sind, müssten wir uns im Einzelnen genauer angucken. Ich habe auch nichts gegen eine bestimmte Form von Quotierung, auch in dem Feld, das wir heute behandeln, weil sich in dem Bereich seit Jahrzehnten so wenig verändert hat und weil auch jetzt trotz Bewegungen, die gesamtgesellschaftlich stattgefunden haben, in bestimmten institutionellen Bereichen wenig passiert. Man müsste über Impulse nachdenken und über Demokratisierungsbeschleuniger und Ethnokratiehemmer. Impulse, zumindest bis ein Veränderungsprozess seinen guten, belastbaren Lauf nimmt. Aber zugleich ist das nur möglich und sinnvoll, meines Erachtens, wenn uns klar ist, dass hier die Gefahr besteht, nur kosmetische Veränderungen einzuleiten. Quotierung kann also nur Bestandteil einer größeren Veränderung sein, die eben auch die Zielsetzung zum Thema machen muss, die auch die Inhalte zum Thema machen muss. Es hilft also nichts, wenn wir eine Schulleitung mit Migrationshintergrund haben, die aber noch die gleichen Schulbücher einsetzt.

**Özlem Sarkaya: Migrationshintergrund ist ja nicht unbedingt eine Qualifikation, wie Sie im Grunde auch impliziert sagen. Die können ja auch rassistisch sein, auf ihre Weise.**

**Frau Danco, Sie haben ja mit Diskriminierung zu tun. Ich möchte Sie ganz konkret fragen, was sind das für Fälle, die sich bei Ihnen melden, die dann sagen ich erfahre Diskriminierung, oder sind das andere, die berichten, die von Institutionen vielleicht erzählen? Womit haben Sie am häufigsten zu tun?**

**Frau Danco:** Also ein Teil unserer Arbeit der »Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund«, ich kann es immer sehr schnell sagen, wir heißen aber AMIGRA deswegen – etwas geschmeidiger –. Zwei Hauptgruppen melden sich bei uns. Die eine Hauptgruppe hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Das sind Menschen, die aufgrund ihres Glaubens diskriminiert werden, insbesondere auch Frauen, die als Zeichen ihrer Religiosität ein Kopftuch tragen. Dann die andere Gruppe, die größere Gruppe, schon seit Jahren, das sind Schwarze Menschen. Das ist auch unser Petitem. Deshalb machen wir viele Projekte, z. B. »Deutschland Schwarz-Weiß«. Wir haben einen Film gemacht und machen auch jetzt wieder bei den Internationalen Wochen gegen Rassismus mit, mit einem kleinen Programm.

Symposium  
2013

**Özlem Sarıkaya: Was sind das denn für Menschen, die dann zu Ihnen kommen. Sind das denn Opfer von institutioneller Diskriminierung, weil das, was auf der Straße passiert, wird Ihnen wohl eher nicht berichtet?**

**Frau Danco:** Sowohl als auch. Ich mache es mal ganz praktisch: 65% der Fälle, die bei uns anstranden – wir sind nur zwei Frauen – berichten, dass sie sich im öffentlichen Raum von den entwürdigenden Blicken und Gesten schlecht behandelt fühlen. Sie haben dann auch noch Erfahrungen, die oft jahrelang in ihnen gebrodelt haben und erst jetzt zum Ausbruch kommen. Das ist die eine Gruppierung, die das als Einzelfall an uns heranträgt. Was natürlich sehr oft vorkommt, ist die strukturelle Diskriminierung. Sie bringen uns dann Schreiben von irgendwelchen Ämtern, ohne jetzt eines besonders hervorzuheben, – wo ich dann den Sachbearbeiter anrufe, weil ich mich beinahe selbst von diesem Schreiben diskriminiert fühle, da ich es einfach nicht verstehe. Darauf sagt er dann, das ist aber schon deutsch das Schreiben, ich muss doch nur Gesetze zitieren. Da sage ich dann, das mag wohl sein, aber nur weil Ihr Vorgänger das vor Jahren auch schon so geschrieben hat, wird es nicht verständlicher. Und ich bitte ihn dann, zukünftig solche Schreiben kundenfreundlicher zu gestalten.

Die Bandbreite bei uns ist sehr, sehr groß. Es melden sich ca. 2000 Leute im Jahr bei uns, sowohl per E-Mail, per Brief, per Telefon und auch persönlich. Das wird auch immer ausgewertet und alle zwei Jahre tritt man dem Stadtrat gegenüber

**Özlem Sarıkaya: Die Rückfrage zu Ihnen. Das Thema mit den Blicken ist ja ein großes. Für die einen ist man zu empfindlich und man wertet das falsch und wurde nicht ›falsch‹ angeschaut, aber das ist es ja gerade. Sie haben vorhin so ein tolles Wort benutzt: »Rassismuserfahrungsbe-gabung«; das ist eine Begabung, die kann man nicht lernen, oder?**

**Prof. Mecheril:** Ich muss noch einmal über diesen Begriff nachdenken. Er sollte eher zwei Sachen machen: Die eine Sache, die er machen sollte, ist, die Schwere – gewissermaßen – die mit dem Thema Diskriminierung, insbesondere rassistische Diskriminierung, verbunden ist, die ein bisschen herausnehmen und darauf hinweisen, beispielsweise, dass unsere Erfahrungen nicht per se mit Handlungsunfähigkeit oder einem Opferstatus, und nicht per se mit Unfähigkeit, sich in der Welt zu bewegen, verbunden sind. Als komische Formulierung sollte er zugleich – ich weiß nicht, ob das gelungen ist – auf den Konstruktionscharakter von ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ hinweisen. Das ist eines der Grunddilemmata in dem Feld, in dem wir uns bewegen: wir müssen bestimmte Erfahrungen und Bedingungen – institutioneller Art, politischer Art, historischer Art – Bedingungen, die diese Erfahrungen hervorbringen, benennen, und sind bei dieser Benennung immer wieder gefährdet, eine Art von Fixierung, Festlegung, Essentialisierung vorzunehmen. Zum Beispiel: Förderung von Lehrer/inne/n mit Migrationshintergrund. Das ist wichtig, weil es einerseits eine Maßnahme gegen institutionelle Hegemonie ist, gleichzeitig aber auch problematisch, weil damit »mit Migrationshintergrund« bestätigt und reproduziert wird. Und das gleiche gilt auch für die Arbeit mit dem Diskriminierungszusammenhang. Insofern war die Wortwahl dem Versuch geschuldet, dies zu markieren. Erlauben Sie mir noch ein Wort – wirklich nur ein Wort – zum Thema subtile Form von Diskriminierung. Drei Punkte: es ist enorm bedeutsam zu wissen, dass Diskriminierung nicht zu reduzieren ist auf massive, manifeste Formen von intentionaler Ungleichbehandlung. Es gibt beispielsweise Kolleginnen und Kollegen, die Schulforschung in der Migrationsgesellschaft betreiben, die zu dem Ergebnis kommen: Nein, in deutschen Schulen wird nicht diskriminiert. Sie kommen zu diesem Ergebnis, weil sie einen bestimmten Diskriminierungsbegriff verwenden. Dieser Diskriminierungsbegriff funktioniert so, dass er davon ausgeht, Diskriminierung findet nur dann statt, wenn willentlich eine Lehrerin bei gleichen Noten den einen Schüler sitzen bleiben lässt und den anderen nicht. Willentlich! Das findet im post-nationalsozialistischen Deutschland so gut wie nicht statt. Das ist so gut wie unmöglich. Die Reduktion auf diese Diskriminierungsform führt dazu, dass andere Diskriminierungsrealitäten dethematisiert werden. Der Hinweis darauf ›hab dich nicht so, du bist überempfindlich‹, lässt sich sinnvoll als ein Mechanismus der Dethematisierung von Diskriminierungsverhältnissen – und damit auch bestimmter Erfahrungen – ver-

Symposium  
2013

stehen. Das ist das erste, was ich sagen wollte – insgesamt will ich drei Sachen sagen. Das zweite was ich sagen will: Insofern ist es wichtig, Räume zu schaffen, in denen Diskriminierungserfahrungen artikuliert werden können.

**Özlem Sarıkaya: Solche Stellen, oder solche Institutionen – oder kann das auch was anderes sein?**

**Prof. Mecheril:** Wir müssen ja nicht alles den Alltagssubjekten abnehmen. Ein bisschen was können sie auch selber machen. Das wäre vielleicht ganz interessant zu schauen, wo hier in München über Diskriminierungserfahrungen gesprochen wird. Wie reden Jugendliche darüber? Ich bin mir ganz sicher, sie reden über Diskriminierungserfahrungen. Dazu brauchen sie nicht immer Pädagogen und Pädagoginnen, dazu brauchen sie nicht immer Stellen. Aber auch diese Stellen und auch die Pädagogen und Pädagoginnen sind wichtig, um Räume anzubieten, in denen nicht nur die Artikulation möglich ist, sondern in denen die Sprache erprobt werden kann. Herrschaftsverhältnisse funktionieren auch in der Weise, dass es unmöglich gemacht wird, eine bestimmte Sprache zu entwickeln. Dann kann ich meine Erfahrungen nicht artikulieren und gerate sogar selbst in die Situation, mir nicht ganz zu glauben, ob ich diese Erfahrungen auch wirklich mache. Dazu muss es schon Räume geben. Und drittens, nur ganz kurz: zugleich würde ich sozusagen vor einer Verrechtlichung des öffentlichen Raumes warnen. Ich würde davor warnen, Sprachverbote der strikten Art zu errichten. Meines Erachtens findet das gegenwärtig in bestimmten Milieus statt. Das müsste man sich genauer ansehen. Auch da ist wieder ein Spannungsverhältnis da: Wir müssen Empfindlichkeiten, rassistisch begründete Erfahrungen und damit verbundene Sensibilitäten artikulieren und zugleich, wenn möglich, nicht in einer moralisierenden Art und Weise.

**Frau Danco:** Es ist wichtig, immer wieder zu thematisieren, dass es hier in Deutschland Rassismus und Alltagsrassismus gibt. Auch ich selbst ertappe mich bei Rassismus aus reiner Gedankenlosigkeit, obwohl ich es eigentlich wissen müsste. Aber wenn wir uns nicht dazu bekennen, können wir nicht gegen den Rassismus angehen.

**Özlem Sarıkaya: Das ist ein sehr, sehr weites Feld, was macht man mit denen, die dann eben doch sagen, »nein, war jetzt nicht, du bist überempfindlich«. Ich glaube da bräuchte es ein eigenes Symposium dazu.**

**Frau Irmak, Sie sind vom Pädagogischen Institut, und da gibt es eben unter anderem diese Zusatzqualifikation: »Schule der Vielfalt«. Was genau ist das und worauf zielt das ab?**

**Frau Irmak:** Frau Danco, sie haben eben schon ein bisschen dazu übergeleitet, als Sie den Begriff »Alltagsrassismus« verwendet haben. Ich glaube, wir müssen uns davon entfernen, den Begriff Rassismus im klassischen Sinne zu verwenden, und den Blick etwas weiten, auf Alltagsrassismen, auf verschiedenste Formen von Diskriminierung, die unterschiedliche Differenzlinien im Blick haben. Das heißt, mein Geschlecht kann ein Grund zur Diskriminierung sein, mein Alter – es gibt auch ein Machtgefälle zwischen älteren Personen und jüngeren, vielleicht – meine sexuelle Orientierung kann genauso zu Diskriminierung oder zu einer bestimmten Form von Rassismus führen – und das ist der Fokus unserer Zusatzqualifikation. Das Symposium ist die Auftaktveranstaltung dazu. Im Grunde geht es darum, pädagogisches Personal für all diese Aspekte, die ich gerade genannt habe, zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, verschiedenste Formen von Alltagsrassismen, von Diskriminierung zu erkennen und denen aktiv entgegenzuwirken. Das haben wir gestern schon gehört und ich denke, dass wir seit zwei Tagen eigentlich nichts anderes gehört haben. Wir beschäftigen uns schon die ganze Zeit damit. Letztlich geht es darum, eine Atmosphäre der Wertschätzung, der Anerkennung und des Willkommens zu schaffen. Dass alle sich gleichermaßen angenommen fühlen – an Schulen, an pädagogischen Einrichtungen, an Kitas vor allem auch. Mit den Schulen alleine ist es ja nicht getan, wir müssen natürlich früher damit anfangen. Das ist das A und O. Lassen Sie mich das kurz noch etwas weiter ausführen: warum ist diese Willkommensatmosphäre so wichtig? Vielleicht sollten wir dazu einen Psychologen hinzuziehen, der uns das noch einmal näher erläutern könnte. Wir reden alle davon, wie wichtig es ist, einander wertzuschätzen. Sie sprachen von

Symposium  
2013

›moral sense‹. Wir müssen uns, glaube ich, in eine Person hineinversetzen, die bestimmte Voraussetzungen mitbringt – Voraussetzungen, die Sie zu einer ›anderen Person‹ machen, Migrationshintergrund zum Beispiel, die aber permanent im Alltag dazu genötigt wird, Aspekte, Teile ihrer Persönlichkeit auszuklamern oder auch zu ignorieren; praktisch eine Person, die in der Öffentlichkeit nicht ganzheitlich wahrgenommen wird. Was macht das mit einem Menschen, wenn ich permanent in so einer Situation bin. Ob das jetzt meine Mehrsprachigkeit ist, die ignoriert und verkannt wird, ob das jetzt meine »kulturelle Identität« ist, wenn man den Begriff überhaupt so verwenden kann.

**Özlem Sarıkaya: Vielen Dank für diese sehr knappe Vorstellung. Ich möchte noch die Möglichkeit geben eine Meldung dran zu nehmen.**

**[Plenum] Mein Name ist Modupe Laja, ich gehöre dem »Netzwerk gegen Rassismus« an Schulen an, mit meiner Kollegin Elisabeth Martinez. Eine Frage an die Runde von Ihnen: Was würden Sie davon halten, wenn es speziell Orte in den Schulen gibt, an die sich Schülerinnen und Schüler richten können, wenn sie mit Rassismus zu tun haben; wenn Stellen eingerichtet werden, mit Vertrauenspersonen, die solche Themen besprechen?**

**Hr. Bayramli:** In aller Kürze, bei uns gibt es z. B. so einen Berater für interkulturelle Fragen, es gibt auch Verbindungslehrer, das Personal ist also da, an das sich Schüler richten können. Ob sie das dann machen, ist eine andere Frage. Als Institution existieren solche Personen an der Schule.

**Modupe Laja:** Ich bin selber schwarze Deutsche und ich würde mich an solche Stellen nicht wenden können, mein Sohn ist auch schwarzer Deutscher. Es geht mir hier einfach um die Rassismusproblematik.

**Özlem Sarıkaya: Warum würden Sie sich nicht an solche Stellen wenden, als schwarze Deutsche?**

**Modupe Laja:** Weil das Problem [*nicht verständlich, evtl.: kein interkulturelles ist.*] Wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Hautfarbe, nicht immer aufgrund Ihrer Herkunft, beleidigt werden, rassistisch angegangen werden, das ist ja Alltagsrassismus, wie ist es dann damit, eine Stelle zu schaffen, die sich mit dieser Problematik auseinandersetzt, die Rassismus nicht tabuisiert im interkulturellen Kontext, sondern die ganz klar diese Problematik anspricht. Ein Lehrer oder eine Lehrerin, an die sich Schüler/innen wenden können. Was halten Sie davon?

**Prof. Mecheril:** Ganz kurz, wir müssen ja zum Ende kommen. In jedem Fall finde ich es gut, die Schule auch als einen Ort der Adressierung durch Sprachhandlungen zu verstehen. Wir müssen aber noch einmal genauer darüber sprechen, wo die Veränderung des Ortes seine Grenzen hat und wir diese Grenzen auch respektieren sollten. Es ist aber sehr wichtig, die Schule als einen Ort zu verstehen, an dem Erfahrungen artikuliert werden können, die in der Schule gemacht werden, jenseits von Notengebung und diesen pädagogischen Dingen, sondern vielmehr auf der Ebene als wer werde ich hier angesprochen, als wer werde ich hier missachtet, als wer werde ich hier geachtet und im Geachtet-Werden verkannt. Und es wäre wünschenswert, Räume dafür zu schaffen, dies zu artikulieren. Dazu müsste aber zuvor die Schule begriffen haben, dass sie Teil gesellschaftlicher Verhältnisse ist und dass sie diese gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert, in denen in mannigfacher Form Diskriminierung stattfindet. Ich würde also nicht einfach so einen Raum aufmachen, eine Teestube, und sagen, jetzt dürft ihr mal über eure Diskriminierungserfahrungen erzählen, sondern die Schule müsste ein gesellschaftsanalytisches Verständnis ihres eigenen Tuns entwickeln und sich entsprechend verändern. Sonst kann die Thematisierung von Erfahrungen auch ziemlich schnell nach ›hinten losgehen‹. Weiterhin würde ich sehr genau darüber nachdenken wollen, wie dieser Ort geschaffen wird. Ich glaube, ich würde keine exklusiven Orte für exklusive Formen von Diskriminierung schaffen, weil das womöglich indirekt wieder zu Formen von Diskriminierung führen wird. Wenn wir eine Stelle in der Schule haben, an die sich schwarze Schülerinnen und Schüler wenden können mit ihren Diskriminierungserfahrungen, dann sind sie gleich aufgrund ihres Schwarzseins mar-

Symposium  
2013

kiert, als diskriminierungsbehaftet, und das würde ich eher nicht machen. Wir müssen drüber nachdenken und wissen, dass es dafür keine Rezepte gibt. Wie sehen Räume aus, in denen sehr unterschiedliche Formen von Diskriminierungserfahrungen thematisiert werden können, aufgrund von Sexualität, von Geschlecht, von Hautfarbe oder Behinderung usw. und welche Professionalität ist da von Nöten? Auch mit dieser Frage sollte sich die Schule befassen.

**Özlem Sarıkaya: Im Grunde muss das das Schlusswort sein, dass wir noch lange nicht am Ende sind und es kein Patentrezept für Vieles gibt. Dass sich einiges im Idealfall vielleicht ergibt und man über manch anderes auch in 50 Jahren noch reden muss.**

**Prof. Mecheril:** Ich hoffe, vielleicht keine 50 Jahre; ich muss noch 20 Jahre.

**Özlem Sarıkaya: Dann für mich noch 30 Jahre. Ich danke Ihnen sehr! Vielen Dank an die Runde und Danke, dass Sie zu uns nach München gereist sind!**

Symposium  
2013

Dokumentation Symposium 2013

# Filmpremiere



»Vielfalt – Symposiumsthema und Münchener Alltag«  
<http://youtu.be/GnUINBSXzmQ>