



Dokumentation Symposium 2013

## Vortrag

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

Prof. Dr. Mechtild Gomolla



Symposium  
2013

### 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 umfassenderen Konzepte, die, 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 verschärfen 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 verletzlich 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-Verschrankungen 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 Deplazierete, 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; Edlmann 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)