
Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele

Mechtild Gomolla

Ähnlich wie in den anglo-amerikanischen Ländern zwischen Mitte der 1980er und Mitte der 1990er Jahre ist im letzten Jahrzehnt auch in der deutschsprachigen Literatur über interkulturelle und antirassistische Bildung und Erziehung ein Sichtwechsel zu verzeichnen. Galt die Aufmerksamkeit bisher überwiegend den Individuen und den eher informellen sozialen Interaktionen im Bildungsgeschehen, liegt der Akzent nun stärker auf den pädagogischen Organisationen, die unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichstellung gezielt gestaltet werden sollen. Dabei werden zunehmend die Vielfalt und Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale – v. a. ethnische Zugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht – als Bezugspunkte für Identitätskonstruktionen wie als potentieller Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit betont. Diese Neuorientierung manifestiert sich mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsbereiche – von Kindergarten und Schule über die berufliche- und Erwachsenenbildung bis zur Sozialpädagogik – in neuen Leitbegriffen wie Heterogenität, Diversity, interkulturelle Öffnung und Anti-Diskriminierung. Bei genauerer Betrachtung stehen Begriffe wie Diversity oder Heterogenität jedoch für z. T. ganz unterschiedliche Strategien, die mit Zielen der Inklusion und Anti-Diskriminierung nicht immer zu vereinbaren sind. Während Programme zum Mainstreaming und Management von Differenz und Vielfalt oft schnelle und einfache Lösungen versprechen und auf dem Bildungsmarkt reißenden Absatz finden, sind die theoretischen Grundlagen eines neuen Paradigmas,

M. Gomolla (✉)

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Allgemeine
Erziehungswissenschaft, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg,
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Gomolla@hsu-hh.de

das tatsächlich als konsequente Weiterentwicklung der in den 1980er und 1990er-Jahren entstandenen Konzepte interkultureller und antirassistischer Bildung und Erziehung gelten könnte, noch weitgehend ungeklärt.

Ein Schlüsselproblem betrifft das Verständnis der institutionellen Ursachen von Diskriminierung und die damit verbundene Definition von Zielen und Strategien institutionellen Wandels. Zwar bekennt sich der Großteil der Programme zur interkulturellen Öffnung oder zum Diversity Management ausdrücklich zum Ziel der Antidiskriminierung. Viele Konzepte wollen gegen institutionelle Diskriminierung intervenieren. Was mit institutioneller Diskriminierung gemeint ist, bleibt jedoch oft vage. Der Tatsache, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Universitäten oder Behörden nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert, sondern auch in den *formalen* Rahmungen des pädagogischen Handelns eingebettet ist, wird kaum Rechnung getragen. Die Besonderheit institutionalisierter Diskriminierung – und die Schwierigkeit, ihre Mechanismen sichtbar zu machen und zu unterbinden – liegt gerade darin, dass Repräsentationen und Wahrnehmungen von „Anderen“ nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt werden:

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)

Die Bedingungsfaktoren institutioneller Diskriminierung können daher nur in einem breiteren Geflecht institutioneller Strukturen und Praktiken gesucht werden, die eine gewisse Autonomie und Eigendynamik erreicht haben (z. B. die historisch gewachsenen Strukturen, Normen und Praktiken der Leistungsdifferenzierung in der Schule). Diese sind, wie Michel Wieviorka ausführt, von widersprüchlichen Interessen geformt und können nur im Kontext breiterer gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Konflikte verstanden werden. 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 und Radtke 2009; Gomolla 2005, 2010a).

Durch die mangelnde Konzeptionalisierung der Mechanismen institutioneller Diskriminierung als Gegenstand der auf Inklusion und Gleichstellung zielenden Organisationsentwicklung, so die Leitthese für die folgenden Überlegungen, bleiben auch die neuen, organisationszentrierten Konzepte zur Bildung in der Ein-

wanderungsgesellschaft in den altbekannten Problemen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik verhaftet: in defizitären Sichtweisen und der Tendenz zur Essentialisierung kultureller Unterschiede, während diskriminierende Strukturen intakt bleiben. Eine Transformation institutioneller Arrangements in Richtung auf die Ziele der Inklusion und Gleichstellung wird verfehlt bzw. gar nicht erst anvisiert. Konzepte des Diversity Mainstreaming oder -Management entpuppen sich sozusagen als alter Wein im neuen Schlauch des populären Organisationsentwicklungsjargons.

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

1 Die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

1.1 Drei Dimensionen der Gerechtigkeit

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 Identitätsentwürfe 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 Steuerungsmög-

lichkeiten 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 geringer 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. 54 f.)

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 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.

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 bräuchten 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 bessergestellt 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 Rasonnement 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. 68 f.)

1.2 Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit zwischen Affirmation und Transformation

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 ungerichter Weise abgewertete Gruppenidentitäten wieder aufgewertet werden, während weder der Gehalt jener Identitäten noch die ihnen zugrundeliegenden Gruppendifferenzen angetastet werden. (ebd., S. 103 f.)

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 wer-

den. 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 abhängen:

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 Mitteln 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.

2 Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft im Spiegel der Gerechtigkeitstheorie Frasers

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 unangetastet. 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 wie 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 be-

trachten. 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 Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht. Die transformative Strategie widersteht der verführerischen Kraft des Identitätsdenkens, eben weil sie – in den Worten von 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 Bildungspolitik 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 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. <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. <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 Restrukturierungen 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 2010b).

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 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.

Literatur

- Bauman Z (1995) *Moderne und Ambivalenz*. Fischer, Frankfurt a. M.
- Edelmann D (2007) *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Lit, Münster

- Fraser N (2003) Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser N, Honneth A (Hrsg) Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S 13–128
- Giddens A (1995) Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Campus-Verlag, Frankfurt a. M.
- Gomolla M (2005) Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Waxmann, Münster
- Gomolla M (2010a) Institutionelle Diskriminierung. neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hornel U, Scherr A (Hrsg) Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S 61–93
- Gomolla M (2010b) Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: *Tertium Comparationis* 17 (2010)2, S 200–229
- Gomolla M, Radtke FO (2009) Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Mecheril P (2005) Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen. In: Gogolin I, Helmchen J, Lutz H, Schmidt G (Hrsg) Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Waxmann, Münster, S 129–143
- Preissing C (Hrsg) (2003) Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Beltz, Weinheim
- Wagner P (Hrsg) (2008) Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder, Freiburg
- Wagner P, Hahn S, Enßlig U (Hrsg) (2006) Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. das netz, Weimar
- Wieviorka M (1995) The arena of racism. Sage, London

Organisation und kulturelle Differenz

Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung

Göhlich, M.; Weber, S.M.; Öztürk, H.; Engel, N. (Hrsg.)

2012, XII, 251 S., Softcover

ISBN: 978-3-531-19479-0