

Gomolla, Mechtild

**Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von
Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. Konzeptionelle Überlegungen in
Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers**

Tertium comparationis 16 (2010) 2, S. 200-229



Quellenangabe/ Reference:

Gomolla, Mechtild: 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, S. 200-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244390 - DOI: 10.25656/01:24439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244390>

<https://doi.org/10.25656/01:24439>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

Mechtild Gomolla

Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

Abstract

In recent years in German academic writing on migration and education terms like ‘Interkulturelle Öffnung’ and ‘Diversity Management/Mainstreaming’ have become popular. Compared with previous compensatory schooling of immigrant children and programmes of intercultural or antiracist education attention is shifted from single to *multiple axes of difference* and their dynamics; from specialised strategies to a more *holistic approach*, to tackle discrimination and inequality in combination with democratic education of all students; and from individuals to the *educational organizations* as a starting point for interventions. This article scrutinizes the theoretical shortfalls concerning phenomena of *institutional discrimination* and corresponding definitions of *organizational/institutional change* within current diversity discourses in education (1). To develop a theoretically sound basis for educational policies and pedagogics, which are feasible to address educational demands of plural societies and to tackle discrimination and inequality in its multiple forms, Nancy Fraser’s moral philosophical conception of democratic justice will be introduced (2). Against the backdrop of this analytical framework main educational policy responses to immigration will be discussed (3). The innovative project ‘Kinderwelten’, which challenges sexism, racism, handicappism and other forms of discrimination in nursery education, will be investigated more closely, highlighted by findings of empirical studies carried out by the author (4).

1. Einleitung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts sind in der migrationspädagogischen Diskussion in Deutschland wichtige thematische Verschiebungen festzustellen. Trotz der Bandbreite vorfindbarer Theorien und Praxiskonzepte und der Spannungen zwischen unterschied-

lichen Herangehensweisen werden in der Literatur im Anschluss an internationale Entwicklungen (vgl. Banks, 2004) vor allem drei Punkte zunehmend betont:¹

- Forscherinnen und Forscher interessieren sich vermehrt für die Vielfalt und Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale – vor allem ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status und Geschlecht – als (oft auch widersprüchliche) Bezugspunkte für individuelle und kollektive Identitätskonstruktionen wie als potenziellen Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit.
- Anstelle spezialisierter Maßnahmen werden zunehmend umfassendere Strategien gefordert, welche Erfordernisse einer diskriminierungs- und rassismuskritischen demokratischen Bildung und Erziehung mit Initiativen zum Abbau der Disparitäten in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht, verbinden.
- Der Interventionspunkt verlagert sich von den Individuen und eher informellen sozialen Interaktionen auf die pädagogischen Organisationen. In der Perspektive eines Mainstreaming sollen alle Elemente von Bildung und Erziehung – Curricula, Material, pädagogische Konzepte, didaktische Methoden, organisatorische Strukturen und Praktiken in den Institutionen, administrative Steuerungs- und Unterstützungssysteme – unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichheit neu durchdacht und gegebenenfalls modifiziert werden. Organisationsentwicklung gilt als Vehikel für institutionelle Veränderungsprozesse, die der migrationsbedingten Heterogenität besser Rechnung tragen, Diskriminierung unterbinden und die Gleichstellung benachteiligter Gruppen befördern sollen.²

Diese Neuorientierung manifestiert sich mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsbe-
reiche – von Kindergarten und Schule über die berufliche und Erwachsenenbildung bis
zur Sozialpädagogik – in mehr oder weniger neuen programmatischen Leitbegriffen
wie ‚Interkulturelle Öffnung‘, ‚Diversity Management‘ oder ‚Anti-Diskriminierung‘.
Die Gründe sind vielfältig: Seit Ende der 1990er Jahre ist das Bekenntnis zu einer ak-
tiven Integrationspolitik gewachsen. Die Forderung nach ‚interkultureller Öffnung‘ in
allen gesellschaftlichen Bereichen ist zu einer wichtigen politischen Mobilisierungs-
formel geworden (vgl. Bundesregierung, 2007). Die Antidiskriminierungsgesetze der
Europäischen Union (vgl. EU, 2000a, b; ECRI, 2002) und das 2006 verabschiedete
Allgemeine bundesdeutsche Gleichbehandlungsgesetz (vgl. Bundesministerium der
Justiz, 2006) fordern effektivere Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung von
Rassismus und Diskriminierung ein. Mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen
Diskriminierung haben in der Bundesrepublik erstmalig Phänomene der institutionel-
len 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,

die einer Rasse³ oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können“ (EU, 2000a, Art. 2, Abs. 2 a, b).⁴ Damit werden Ungleichheitseffekte – ohne von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen – mit *institutionellen Handlungskontexten* als Problemursache in Beziehung gesetzt.

PISA, IGLU u.a. Schulleistungsstudien (vgl. Stanat et al., 2002; Bos et al., 2003) haben den gravierenden Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsgängen breite öffentliche Beachtung verschafft und dabei für die institutionellen Ursachen dieser Schieflage sensibilisiert. Der Wechsel in der Praxis der statistischen Erhebung vom Kriterium der Staatsangehörigkeit (ausländisch – deutsch) auf das differenziertere Konzept des Migrationshintergrunds hat zudem eine realitätsgerechtere Datengrundlage geschaffen und damit die Dringlichkeit von Interventionen klar vor Augen geführt. Großflächige Umstrukturierungen des öffentlichen Sektors (Stichworte: Dezentralisierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung) betreffen auch den Bildungs- und Erziehungsbereich. Sie haben die pädagogischen Organisationen als Ansatzpunkt von Interventionen stärker in den Blick gerückt. Im Kontext des (New Public) Management- und Organisationsentwicklungsdiskurses findet das aus den USA stammende Diversity Konzept auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung – gerade auch in Verbindung mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen Diskriminierung (vgl. Koall, Bruchhagen & Höher, 2002; Döge, 2004; Shaw, 2004; Fischer, Springer & Zacharaki, 2005).

Bei genauerer Betrachtung stehen Begriffe wie ‚Interkulturelle Öffnung‘ oder ‚Diversity Management‘ jedoch für eine Bandbreite von zum Teil ganz unterschiedlichen Strategien. Mit Zielen rassismuskritischer Bildung, der Inklusion und Antidiskriminierung sind diese nicht immer zu vereinbaren. Während – salopp formuliert – Programme zum Mainstreaming und Management von Differenz und Vielfalt auf dem Bildungsmarkt reißenden Absatz finden, sind die theoretischen Grundlagen eines neuen migrationspädagogischen Paradigmas, das den eingangs genannten Eckpunkten Rechnung trägt, noch weitgehend ungeklärt (vgl. z.B. die Kritik am Diversity Konzept von Hormel & Scherr, 2004; Rosenstreich, 2007).

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 Leitbild der Antidiskriminierung. Einige Konzepte wollen auch dezidiert gegen Formen der institutionellen oder strukturellen Diskriminierung vorgehen. Was damit gemeint ist, bleibt jedoch zumeist vage. Der Tatsache, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Universitäten oder Behörden nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert, sondern auch in den *institutionellen Rahmungen* des pädagogischen Handelns eingebettet ist – d.h. in rechtlichen und politischen Vor-

gaben, Organisationsstrukturen, pädagogischen Programmen, Regeln, Normen und Routinen –, wird kaum Rechnung getragen.

Institutionelle Diskriminierung ist deswegen schwer sichtbar zu machen und zu unterbinden, weil bei dieser Variante von Diskriminierung Repräsentationen und Wahrnehmungen von ‚Anderen‘ nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt werden. Gerade weil Rassismus oder Sexismus institutionalisiert sind, sind – so etwa der französische Soziologe und Rassismustheoretiker Michel Wieviorka – die Ursachen auf anderen Ebenen zu suchen als die, auf der die Diskriminierung stattfindet:

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 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 und vielschichtig. Sie können zwar theoretisch postuliert, letztendlich aber nur empirisch geklärt werden.⁵

Durch die Ausblendung von Aspekten der institutionellen Diskriminierung laufen auch neuere, stärker auf die Organisationen ausgerichtete Bildungsstrategien Gefahr, die altbekannten Probleme der ‚Ausländerpädagogik‘ und naiver Konzepte interkultureller/antirassistischer Pädagogik zu wiederholen: defizitorientierte Sichtweisen und Essentialisierung kultureller Unterschiede, während diskriminierende Strukturen intakt bleiben. Eine Transformation institutioneller Arrangements in Richtung auf die deklarierten Ziele der Inklusion und Gleichstellung wird verfehlt bzw. gar nicht erst anvisiert. Interkulturelle Öffnung, Diversity Management oder heterogenitätsbewusste Schulentwicklung entpuppen sich dann als alter Wein im neuen Schlauch des populären Organisationsentwicklungsjargons.

Aber wenn die Erscheinungsformen von Diskriminierung so komplex und kontingent sind – wo sollten oder können geeignete Bildungsstrategien dann überhaupt ansetzen, um Heranwachsende und Erwachsene zur Auseinandersetzung mit Differenz, Diskriminierung und Gleichheit zu befähigen und die nötigen strukturellen Veränderungsprozesse in den Einrichtungen anzustoßen, damit auch institutioneller Diskrimi-

nierung der Boden entzogen wird? Unter dieser Fragestellung spanne ich im Rückgriff auf die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers einen breiteren analytischen Orientierungsrahmen (2) und diskutiere zentrale politische und pädagogische Antworten auf Migration in Deutschland (3). Als innovatives Modell im Bereich der frühkindlichen Bildung wird das Berliner Praxisprojekt ‚Kinderwelten‘ in größerer Ausführlichkeit untersucht. Dabei werden Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten Begleitstudie einbezogen (4).

2. Die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

Nancy Fraser ist Professorin für Philosophie und Politik an der New School for Social Research in New York. Sie zählt zu den einflussreichsten Theoretikerinnen und Theoretikern der Kritischen Theorie, der feministischen Kritik und der Moralphilosophie. In unterschiedlichen Arbeiten hat sie eine viel beachtete Theorie der demokratischen Gerechtigkeit entwickelt, in der sie Elemente der Kritischen Theorie mit poststrukturalistischen Theorieangeboten verbindet (vgl. Fraser, 2001, 2003, 2008).

Frasers Arbeiten über soziale Gerechtigkeit sind aus mindestens drei Gründen hilfreich, um genauer zu bestimmen, welche Art politischer und pädagogischer Strategien angemessen sein könnten, um den Herausforderungen der Differenz und Diskriminierung begegnen und demokratische Gleichheitsziele umsetzen zu können: Frasers *drei-dimensionales* Konzept sozialer Gerechtigkeit erlaubt, die vielschichtigen Erfordernisse an Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in einen einheitlichen Handlungsansatz zu fassen. Ihr übergreifendes Verständnis von Gerechtigkeit als *gleichberechtigter Teilhabe* trägt der potenziellen Vielfalt und Dynamik der Konstruktion von Unterschieden in der pädagogischen Praxis wie in der breiteren Gesellschaft Rechnung; es rückt zudem die Probleme institutioneller Diskriminierung in den Mittelpunkt. Schließlich liefert Frasers ausführliche Beschäftigung mit den *negativen Nebenfolgen* von Gerechtigkeitspolitiken wichtige Anhaltspunkte, um die Fallstricke bisheriger Bildungskonzepte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu überwinden und potenziell tragfähigere Strategien zu entwickeln.

2.1 Drei Dimensionen der Gerechtigkeit

Ausgangspunkt Frasers ist die Feststellung, dass sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts der Diskurs über soziale Gerechtigkeit zunehmend in Forderungen nach Umverteilung auf der einen Seite und Forderungen nach Anerkennung auf der anderen Seite geteilt habe. Das in der liberalen Tradition wurzelnde Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Rawls, 1975; Dworkin, 1981) habe selbst im sozialdemokratischen Spektrum viel von seiner ursprünglichen Bedeutung eingebüßt bzw. sei ganz fallen gelassen worden. Egalitäre Forderungen nach Umverteilung seien zunehmend durch Ansprüche auf Anerkennung der Identitätsentwürfe und kulturellen Leistungen

sozial marginalisierter Gruppen abgelöst worden, welche im Kontext der sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre populär wurden. Beispiele sind die Debatten über den Multikulturalismus, über Geschlecht und Sexualität oder Kampagnen für nationale Souveränität und regionale Autonomie. Auch zahlreiche Versuche in der politischen Philosophie, den Begriff der Gerechtigkeit theoretisch neu zu fassen, rücken Fragen der Anerkennung ins Zentrum (vgl. Taylor, 1993; Honneth, 1992, 2003). 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).

Tief greifende soziale Wandlungsprozesse, die unter die Begriffe ‚Globalisierung‘ und ‚Wissensgesellschaft‘ gefasst werden, machen 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 Interaktion und 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 in der Regel 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 internationaler Migration, transkultureller Interaktion und Kommunikation sowie 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 als Rahmen für die Austragung von Disputen um Gerechtigkeit 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.⁶ 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 (Fraser, 2003, 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: der ökonomischen, kulturellen und der politischen Dimension von Gerechtigkeit. Die Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe ist demzufolge an drei Bedingungen gekoppelt:

- Als *objektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe gilt eine Verteilung materieller Güter, die die Unabhängigkeit und die Mitsprache (*voice*) der Gesellschaftsmitglieder sicher stellt. Diese schließt Formen und Spielarten ökonomischer Abhängigkeit und Ungleichheit aus, die gleichberechtigte Teilhabe erschweren, d.h. „gesellschaftliche Strukturen, die Verelendung, Ausbeutung und schwerwiegende Ungleichheiten in Sachen Wohlstand, Einkommen und Freizeit institutionalisieren und dabei einigen Menschen die Mittel und Gelegenheiten vorenthalten, mit anderen als Ebenbürtige zu interagieren“ (ebd., S. 55).
- Die *intersubjektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe verlangt, dass institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden gegenüber den gleichen Respekt zum Ausdruck bringen und für jeden die Möglichkeit bieten, soziale Wertschätzung zu erlangen. Dieses Kriterium schließt institutionalisierte Normen aus, die einige Gruppen und mit ihnen verbundene Qualitäten systematisch herabsetzen, und daher auch „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.).
- Als *politische* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe fordert Fraser, dass die Norm partizipatorischer Parität dialogisch und diskursiv angewandt werden müsse. Mit dieser Bedingung sucht sie dem prozessualen und prinzipiell unabgeschlossenen Charakter von Disputen über Gerechtigkeit Rechnung zu tragen – die auch keineswegs wissenschaftlichen Expertinnen und Experten vorbehalten sein sollen. Die Effekte von Gerechtigkeitspolitiken (z.B. die Konsequenzen eines Verbots respektive der Erlaubnis für muslimische Mädchen, in Schulen ein Kopftuch zu tragen, auf ihren sozialen Status) können demnach nur durch den Austausch von Argumenten, bei dem widerstreitende Urteile abgewogen und konkurrierende Interpretationen geprüft werden, bestimmt werden.

Alle drei Bedingungen sind für gleichberechtigte Teilhabe unerlässlich. Für sich genommen ist keine ausreichend und keine kann auf indirektem Weg erfüllt werden, indem man Reformen initiiert, die ausschließlich auf den anderen Aspekt ausgerichtet sind.

2.2 Ein Konzept von Achtung, das nicht auf Identität basiert

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 vor allem 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. Mit dieser Neudefinition von Anerkennung sucht Fraser der Gefahr, kulturelle Identität zu hypostasieren und ‚Identitätskosmetik‘ anstelle wirklichen sozialen Wandels zu betreiben, zu entgehen.

Auch wenn gleichberechtigte Teilhabe eine universalistische Norm darstellt, kann laut Fraser die intersubjektive Bedingung dafür dennoch die Anerkennung individueller oder gruppenbezogener Besonderheiten erforderlich machen. Ob dies notwendig sei, könne allerdings nicht abstrakt beantwortet werden. Ausschlaggebend seien die spezifischen Hindernisse, die im konkreten Fall den Zugang zur gleichberechtigten Teilhabe verstellen, sowie der Kontext, in dem die Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen. 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 besser gestellte 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 (Fraser, 2003, S. 68 f.).

2.3 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.⁷ Affirmative Maßnahmen zielen allgemein 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 zugrunde liegenden 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 (2003, S. 103 f.) 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 zugrunde liegenden Gruppendifferenzen angetastet werden.

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 potenziell als unersättlich und unfähig, sich selbst zu helfen, wahrgenommen. Dies führt in puncto Anerkennung zu einem Rückfall. Auch affirmative Anerkennungspolitik haben Fraser zufolge gravierende negative Nebenfolgen. Das Bestreben, missachtete Gruppen und ihre Beiträge positiv zu bewerten, führt oft zu einer Verdinglichung kollektiver Identitäten. Ein geläufiges Beispiel ist die Betrachtung eines vermeintlichen kulturellen Wissens von Personen mit Migrationshintergrund als Bereicherung der Gesellschaft – wobei sich der Begriff kulturell auf nationale Herkunftskulturen bezieht:

Indem sie Gruppenidentitäten entlang einer einzigen Achse bewerten, wird das Selbstverständnis der Menschen drastisch vereinfacht und die Komplexität ihres Lebens, die Vielfalt ihrer Auffassungen und die Gegenläufigkeit ihrer verschiedenartigen Zugehörigkeiten geleugnet ... Anstelle die Interaktion über alle Differenzen hinweg zu fördern, lassen sich affirmative Strategien zur Abhilfe bei mangelnder Anerkennung allzu leicht vor den Karren des Separatismus und repressiven Kommunitarismus spannen (ebd., S. 106).

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 zugrunde liegenden 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 Gerechtigkeits-theorie Frasers liegt gerade darin, dass Strategien denkbar werden, die sich die Verzahnung unterschiedlicher Dimensionen der Ungerechtigkeit zunutze machen, respek-

tive die distributiven Auswirkungen von Reformen mit Zielrichtung auf Anerkennung und Repräsentation und die Effekte von Umverteilungen auf Anerkennung und Repräsentation (ebd., S. 115). Bei einer solchen „diagonalen Handhabe“ geht es allgemein um „Maßnahmen, die mit einer Gerechtigkeitsdimension assoziiert sind und ein Unrecht beseitigen sollen, das mit einer anderen Dimension verbunden ist – also um den Einsatz umverteilender Maßnahmen zur Abhilfe bei mangelnder Anerkennung und um Maßnahmen auf der Ebene der Anerkennung, mit denen man ökonomischer Benachteiligung Herr werden soll“ (ebd.).

Kombiniert mit einem Bewusstsein dafür, wie Gerechtigkeitsstrategien bestehende Gruppengrenzen beeinflussen – d.h. zur Differenzierung oder zur Entdifferenzierung sozialer Gruppen beitragen können – bewertet Fraser solche integrierten Politiken, die als Mittelwege zwischen Affirmation und Transformation konzipiert sind, als vielversprechenden Handlungsansatz, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Übertragen auf den Bildungsbereich lassen sich die Kategorien Frasers nutzen, um etablierte und neuere innovative politische und pädagogische Antworten auf Migration und ihre Folgen genauer zu betrachten.

3. 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 („Ausländerpädagogik“) dem Handlungstyp der affirmativen Umverteilungspolitik zuordnen. Diese zusätzlichen Fördermaßnahmen stehen in der Tradition der Beschulung der Arbeiterkinder in den 1960er Jahren. 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 ihre redistributiven Zwecke zu erfüllen, d.h. das eklatante Gefälle in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht zu minimieren. Mehr noch: Indem der Umgang mit Differenz weiterhin als Zusatz- und 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 sogenannten 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 Auseinandersetzung mit Differenz erfolgte im Rahmen politischer Bildung und sozialen Lernens im pädagogischen Alltag. Die Bildungseinrichtungen selbst, mit ihren historisch gewachsenen Strukturen, Programmen, expliziten und impliziten Regeln und Praktiken und in ihrer Einbettung in breitere soziale Machtbeziehungen wurden jedoch kaum thematisiert.

Beide – sowohl die eher kompensatorisch ausgerichteten ausländerpädagogischen Maßnahmen als auch die vielfach auf rückwärtsgewandten und essentialistischen Konzepten kultureller Identität basierenden interkulturellen und antirassistischen Strategien – haben dichotomische Grenzziehungen („wir und die anderen“) und eine problemfixierte Sichtweise von Heterogenität eher verfestigt als aufgelöst (vgl. kritisch z.B. Attia, 1997; Diehm & Radtke, 1999; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung in der Schule bestätigen, dass die Vulnerabilität von Schülerinnen und Schülern für Formen der Stigmatisierung, Benachteiligung und des Ausschlusses durch solche rein affirmativen Strategien im Endeffekt eher erhöht wird (vgl. Weber, 2003; Gomolla & Radtke, 2009).

Welche Vorteile bieten demgegenüber transformative Strategien? Übertragen auf den Bildungsbereich lässt sich die Umsetzung integrativer Schulstrukturen (u.a. Gesamtschulmodell, Aufhebung separater Sonderschulen) 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 – zumal damit auch Diskriminierung entlang anderer Differenzachsen entgegengewirkt würde (z.B. Geschlecht, niedriger sozioökonomischer Status der Familien oder Stadtbezirke).

Beispiele für transformative Strategien der Anerkennung sind Formen einer rassistuskritischen Bildungsarbeit, die auf die Dekonstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind. In den Worten des Rassismuskritikers Paul Mecheril (2005, S. 139):

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, 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.

Aber diese Bildungspolitiken weisen auch die von Fraser aufgezeigten allgemeinen Schwierigkeiten transformativer Strategien auf. Wie nicht zuletzt aktuelle tagespoliti-

sche Debatten wie beispielsweise 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 – vor allem 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. Auch transformative Strategien, die der Missachtung bestimmter Gruppen entgegenzutreten wollen, sind mit charakteristischen Schwierigkeiten konfrontiert. 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 potenziell verunsichernden und destabilisierenden Charakters können sie ebenfalls beträchtlichen Widerstand auslösen.

In Anbetracht dieser Schwierigkeiten ist die Frage interessant, ob sich im Feld von Migration und Bildung in Anlehnung an Fraser auch Mittelwege zwischen Affirmation und Transformation finden lassen. Als Beispiel für einen solchen Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation – eher mit Stoßrichtung auf Umverteilung – könnte sich retrospektiv betrachtet 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). Dieses Programm zielt in erster Linie auf die Transformation der pädagogischen Arbeitskulturen und -strukturen in den Schulen, begleitet von Veränderungen auf der Systemebene (vor allem Aufbau von Unterstützungssystemen für die Arbeit in Schulen). Hier bleiben die auch im Kanton Zürich hoch selektiven Strukturen des Bildungssystems zunächst unangetastet. In Anlehnung an Fraser lässt sich jedoch argumentieren, dass diese Politik – wenn sie konsequent genug betrieben wird – 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.⁸

Eine Strategie mit Stoßrichtung auf Anerkennung marginalisierter Gruppen könnte Fraser zufolge darin bestehen, nicht das Ziel der Dekonstruktion in den Vordergrund zu stellen, sondern sich darauf zu konzentrieren, Disparitäten zu beseitigen und die Differenzierung sich selbst oder der Entscheidung späterer Generationen zu überlassen. Als Beispiel dafür aus dem schulischen Bereich lassen sich Formen der Unterrichtsentwicklung betrachten, die – ausgehend vom Ziel, Disparitäten in den Schuler-

folgen einzelner Gruppen abzubauen – darauf ausgerichtet sind, institutionalisierte Normalitätskriterien aufzubrechen, die in den Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation, den Beurteilungsverfahren und den Curricula angelegt sind. Unter dem Ziel, nicht mehr alle Schülerinnen und Schüler an einheitlichen Normalitätskriterien zu messen und zu beurteilen, sollen Räume geschaffen werden, in denen vielfältige Differenzen gleichberechtigt bestehen können, z.B. durch die Arbeit in Lerngruppen, in denen alle ihre Kompetenzen einbringen und Differenzen zur Quelle reicher Lerninteraktionen werden können (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009b).

4. Vertiefende Analyse eines Praxismodells

4.1 Das Projekt ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen‘

Mit dem Projekt *Kinderwelten* verfolgt das *Institut für den Situationsansatz (ISTA)* in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit 2000 das Ziel einer Vorurteilsbewussten Bildung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziel ist eine Kultur des Aufwachsens, in der Verschiedenheit und Vielfalt von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt wird. 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 der gleichberechtigte Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder an den Bildungsangeboten im Elementarbereich gewährleistet werden. Mit dieser Ausrichtung will das Projekt *Kinderwelten* auch vorfindbaren Disparitäten in den Schulerfolgen, vor allem entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht entgegenwirken.

Mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung suchen die Initiatorinnen von *Kinderwelten* den aufgezeigten Schwachpunkten und negativen Folgen der interkulturellen Bildung, wie sie in den 1990er Jahren auch im Elementarbereich verbreitet war, eine tragfähigere Alternative entgegen zu stellen (vgl. Wagner, 2002). Als theoretische Grundlage wurde der aus Kalifornien stammende *Anti-Bias-Approach*⁹ (vgl. Derman-Sparks, 2008; Schmidt, Dietrich & Herdel, 2009) auf den Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland übertragen:

[Anti-Bias is a]n active/activist approach to challenging prejudice, stereotyping, bias, and the ‘isms’. In a society in which institutional structures create and maintain sexism, racism and handicappism, it is not sufficient to be non-biased (and also highly unlikely), nor is it sufficient to be an observer. It is necessary for each individual to actively intervene, to challenge and counter the personal and institutional behaviors that perpetuate oppression (Derman-Sparks, 1989; zitiert nach Gramelt, 2010, S. 102).

In Anlehnung an den Anti-Bias-Approach stützt sich Vorurteilsbewusste Bildung auf Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder, über institutionelle Diskriminierung und über Strategien zur Selbst- und Praxisreflexion pädagogischer Fachkräfte (vgl. Wagner, Hahn & Enßling, 2006; Wagner, 2008). Charakteristisch ist die Verbindung zweier Handlungsebenen:

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 oder erweitern, in der auch Kontroversen und Konflikte ihren Platz haben.

Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung wurde in ersten Pilotprojekten in Berliner Kitas entwickelt. Danach wurden in einem bundesweiten Disseminationsprojekt (2004–2008) Leiterinnen und Erzieherinnen in Kitas sowie Leitungs- und Beratungskräfte der Trägerorganisationen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet (vgl. Abb. 1). In den letzten Jahren stand die Entwicklung von Materialien im Vordergrund (vgl. Projekthomepage: www.kinderwelten.net).

Abbildung 1: Schwerpunkte und Strategien des Kinderwelten-Disseminationsprojekts (2004–2008)¹⁰

„*Vorurteilsbewusste Organisationsentwicklung*: Vorurteilsbewusste Bildung bleibt in ihrer Wirkung begrenzt, wenn sie sich nur auf die Qualifizierung von Fachkräften beschränkt und Strukturfragen außen vor lässt. Daher unterstützt das Projekt die Kitaträger durch Impulse und Beratung, damit diese ihre Aufgaben in vorurteilsbewusster Weise wahrnehmen. Dies kann bedeuten, dass im Verlauf des Projektes Veränderungen im Trägerleitbild und -konzept, in der Personalplanung und -entwicklung sowie in den Mitbestimmungsstrukturen erforderlich werden.

Qualifizierung im ‚Delegiertenprinzip‘: Eine örtliche Fachberaterin beteiligt sich mit max. drei Kitas am Projekt. Jede Kita einigt sich auf ihr Multiplikatorinnen-Team, das aus der Leiterin und einer ErzieherIn aus jeder Abteilung besteht. Gemeinsam mit der Fachberaterin nimmt dieses Team von ‚Projektdelegierten‘ an den vom Projekt angebotenen Fortbildungen zur Vorurteilsbewussten Arbeit teil. Aufgabe der ‚Projektdelegierten‘ ist es, mit Unterstützung ihrer Fachberaterin den Transfer der Projekthinhalte in die Kita zu sichern. Um den Prozess kompetent begleiten zu können, gibt es für die Fachberaterinnen zusätzliche Beratungen und Fortbildungen, insbesondere in der Einstiegsphase.

Beteiligung von Eltern: Im Projekt werden neue Wege erprobt, um den Prozess der Praxisveränderung von Anfang an im Dialog mit Eltern zu entwickeln. Die Initiierung des Dialogs ist Aufgabe der Träger und der Kitas. Sie müssen aktiv ihren Respekt für die vielfältigen Familienkulturen zum Ausdruck bringen, insbesondere gegenüber Eltern, die von traditionellen Formen der Elternbeteiligung eher ausgeschlossen sind. Werden die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen von Eltern in der Kita nicht berücksichtigt, so erleben sie, dass sich ihre soziale Marginalisierung auch in der Kita wieder herstellt. Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern meint, solchen Ausgrenzungsprozessen bewusst und aktiv zu begegnen.

Dialog- und Konfliktorientierung: Werden Vorurteile, Diskriminierung und Machtunterschiede thematisiert und einseitige Denk- und Verhaltensgewohnheiten in Frage gestellt, so bleiben Konflikte nicht aus. In Konflikten kann es zu Abwertungen und einseitigen Schuldzuschreibungen kommen, Fronten können sich verhärten und Vorurteile verfestigen. Das Projekt orientiert in wechselseitiger Anerkennung auf die Initiierung und Gestaltung von Dialogen (im Team, mit Kindern und mit Eltern) und auf die faire und qualifizierte Austragung von Kontroversen und Konflikten. Dazu gehört, bestehende Machtverhältnisse zu erkennen und Perspektivenvielfalt anzuerkennen. Angesichts von Ausgrenzung und Diskriminierung gehört dazu auch, Werte zu zeigen und Position zu beziehen.“

Aus: ‚Kinderwelten – Kurzbeschreibung Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen‘; vgl.: <http://www.kinderwelten.net/>

4.2 Umsetzung gleichberechtigter Teilhabe im Alltag von Kindertageseinrichtungen

Unter Einbeziehung einiger Streiflichter aus empirischen Erhebungen, die ich im Rahmen meiner wissenschaftlichen Begleitung des Kinderwelten-Disseminationsprojekts durchgeführt habe,¹¹ wird die Vorurteilsbewusste Bildung im Folgenden unter drei Fragen beleuchtet:

- (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 gleich-*

berechtigten 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?

Zu (1): Der im Rahmen mehrerer Kinderwelten-Projekte entwickelte und erprobte Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung lässt sich mit Fraser klar als integrierte Strategie verstehen, die gleichzeitig Veränderungen auf den Dimensionen Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation anstrebt. Auf und zwischen den beiden zentralen Handlungsebenen – der erzieherischen Arbeit mit Kindern und der Entwicklung des pädagogischen und organisatorischen Settings in Kitas und ihrem Umfeld – greifen Aspekte von Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation vielfach ineinander.

Mit dem Ziel, die institutionellen Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe bestimmter Kinder, Eltern oder Gruppen abzutragen, trägt Kinderwelten der Umgestaltung des traditionellen Kindergartens zu einem eigenständigen Bildungsort für alle Kinder und seiner gewachsenen Bedeutung im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit Rechnung. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die im Alter von drei bis sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, liegt noch immer rund 15 Prozentpunkte unter dem gleichaltriger Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009, S. 38 ff.). Obgleich Kindertageseinrichtungen ein idealer Ort sind, um Aspekte der Differenz und Heterogenität aufzugreifen – denn hier existieren keine Bewertungszwänge wie in den Schulen (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 105 ff.) – sind der Zugang und die Chancen, von den Bildungsangeboten der Kitas profitieren zu können, entlang sozialer Trennlinien unterschiedlich verteilt. Als Problemursachen werden in der Literatur finanzielle Schranken, soziale Segregation in der Inanspruchnahme vorschulischer Betreuungseinrichtungen, der im Kindergartenalltag verankerte monolinguale Habitus, Stereotypisierung und Diskriminierung von Kindern und Eltern durch Erzieherinnen und Erzieher, das Fehlen differenzsensibler und diskriminierungskritischer pädagogischer Konzepte sowie die mangelnde Qualifikation der Fachkräfte auf diesem Gebiet genannt (vgl. Brockmann, 2006; Wagner & Sulzer, 2009; Becker, 2010; Rabe-Kleberg, 2010; Rosken, 2010). Auch neue diagnostische Praktiken und Testregime (z.B. Sprachtests) können etwa beim Übertritt in die Grundschule zu Einfallstoren für institutionelle Diskriminierung werden. Die im Rahmen von Kinderwelten angestrebten Restrukturierungen der Kitas in Richtung Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe dienen jedoch nicht nur der Umverteilung, sondern auch der Anerkennung missachteter Gruppen. Sie schaffen nicht zuletzt eine organisatorische und professionelle Arbeitskultur, in der erzieherische Werte wie Respekt und konsequentes Eintreten gegen Diskriminierung glaubhaft vermittelt werden können.

Der Fokus von Kinderwelten auf die Kitas als Lernorte, an denen Kinder vielfältige Erfahrungen mit anderen Menschen und sich selbst, mit Ungleichheit und Ungerech-

tigkeit machen (vgl. Connolly, 1998; van Ausdale & Feagin, 2001; Mac Naughton, 2003; Diehm, 2009; Diehm & Kuhn, 2005, 2006; Wagner & Sulzer, 2009) basiert auf einem Verständnis von Bildung als subjektiver Aneignungstätigkeit, mit der sich Kinder von ihren ersten Lebensjahren an ein Bild von der Welt bzw. von sich selbst und anderen in der Welt machen. Greifen Pädagoginnen und Pädagogen Aspekte von Vielfalt und Erscheinungsformen von Rassismus und Diskriminierung aktiv auf und bearbeiten diese – so eine Leitannahme im Projekt Kinderwelten – können sie auf die gesamte emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern positiven Einfluss nehmen, ihr Selbstwertgefühl stärken und positive Beziehungen zu anderen Menschen fördern. Eine differenzsensible und rassismuskritische erzieherische Praxis, die auf ein Empowerment von Kindern und Eltern ausgerichtet ist, ist jedoch auch unter redistributiven Gesichtspunkten relevant. Viele Studien im Feld der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Resilienzforschung¹² und der Schul(qualitäts)forschung bestätigen, dass sich eine als unterstützend, sicher und frei von Diskriminierung erlebte Lernumgebung und emotionales Wohlbefinden in hohem Maße auf die Entwicklung, das (vor)schulische Lernen und die erreichten Leistungen von Kindern auswirken (vgl. z.B. Nehaul, 1996; Oakes & Lipton, 2003; Schofield, 2006).

Politiken der Repräsentation sind im Projekt Kinderwelten mit Aspekten der Umverteilung und Anerkennung ebenfalls eng verzahnt. Zum einen indem die Vielfalt der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse, Lebenshintergründe und Zugehörigkeiten von Kindern und Eltern wie der Erzieherinnen und Erzieher im erzieherischen Alltag sichtbar gemacht und als Ressource für Lern- und Entwicklungsprozesse genutzt werden soll. Dies gilt nicht nur für die Kinder. Kinderwelten strebt auch die konsequente Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns seitens der Fachkräfte (z.B. in der pädagogischen Interaktion mit Kindern und im Kontakt mit Eltern) wie der organisatorischen Arbeitsstrukturen und der pädagogischen Arrangements an. Die beiden folgenden Interviewzitate von einer Kita-Leiterin und einer Erzieherin illustrieren diese Arbeitsweise am Beispiel der zum Kinderwelten-Programm gehörenden *Erkundungen zu Einseitigkeiten und Repräsentation von Vielfalt* in den Kitas, die mit Wechsel der Gruppen kontinuierlich durchgeführt werden sollen:¹³

Einmal haben wir uns mit dem Team auf den Weg gemacht und sind durchs Haus gelaufen als die Kinder schon weg waren und haben überall geguckt – wo haben Kinder ihre Spuren hinterlassen? Etwas Gebautes, etwas Verlorenes im Garten oder der Name oder das Bild vom Kind. Und dann haben Eltern sich auf die Suche begeben bei den letzten Elternabenden und haben geschaut, wo sie ihr Kind wieder finden, wo der Name des Kindes steht, ist der Name richtig geschrieben, sprechen wir den Namen richtig aus? ... Wir hatten ein Kind, der ist schon seit fünf Jahren da und da merken wir, dass wir den Namen die ganze Zeit falsch geschrieben haben. Dann denkt man, ‚Oh peinlich!‘ und merkt, die Mutter hat sich auch nicht getraut zu sprechen, weil sie der deutschen Sprache einfach nicht mächtig ist. ... das sind dann schon Themen, die sehr interessant waren, wo wir auch manchmal betroffen waren ..., wo sie jetzt auch ihren Namen schreiben wollen und den haben wir womöglich falsch gezeigt (Kita 8, projektdelegierte Erzieherin, 605–634).

Nach unserer Gruppenanalyse haben wir festgestellt, alle Kinder spielen viel in der Puppenecke, und wir haben viele Jungen, die Heldenfiguren nachkämpfen. Und dann ist uns doch tatsächlich aufgefallen, wir haben null männlichen Aspekt in unserer Puppenecke drin – also, das war mein Aha-Erlebnis: 20 Jahre Erzieherin und null männlicher Aspekt in der Puppenecke. Die Puppenecke ist so typisch fraulich nach hauswirtschaftlichen Kriterien eingerichtet. Man findet vor allem keine männliche Puppe darin. Jetzt bemühen wir uns, alles abzudecken (Kita 5, Leiterin, 177–200).

Im Hinblick auf Repräsentation ist auch die mit Kinderwelten angestrebte partizipations- und konfliktorientierte Form der Praxisentwicklung relevant. So kann der Einbezug von Eltern durchaus dazu führen, dass Machtverhältnisse in den Kitas und ihrem gesellschaftlichen Umfeld zum Thema werden. In einem Interview schilderte eine Kita-Leiterin, wie Eltern im Austausch über das Projekt Kinderwelten den Erzieherinnen und Erziehern gegenüber eigene Rassismuserfahrungen zur Sprache brachten, was dazu führte, dass die Fachkräfte in den Kitas sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit den Eltern über dieses Thema eingelassen hätten:

Wir haben ja Eltern befragt, per Fragebogen. Die wussten jetzt mit dem Begriff ‚Anti-Bias‘ damals nichts anzufangen. Und dann sind die Erzieherinnen auf die Eltern zugegangen, haben das näher erklärt. Und dann kamen sehr viele Bögen zurück. Was man halt auch wirklich gemerkt hat war, dass die Eltern erleichtert sind. Also, die haben dann geschrieben, dass sie froh sind, dass ihr Kind in so einer Einrichtung sein kann. Wir haben auch etliche Kinder aus gemischten Ehen, also, dunkelhäutige Kinder, die Rassismuserfahrungen gemacht haben, die Mütter wie auch die Kinder. Das hat denen gut getan, es tut denen gut zu wissen, dass man sich damit befasst. Also, bei uns sind auch die Emotionen ziemlich hoch geschwappt, als das Thema zur Sprache kam. Wir haben einiges von den Eltern erfahren, was wir vorher nicht wussten, obwohl wir die Leute vielleicht schon drei oder vier Jahre kannten. So, da war schon so eine Art Erleichterung und auch so: ‚Mensch, jetzt kann ich endlich mal da drüber reden, da werd‘ ich ernst genommen‘ (Kita 7, Leiterin, 228–268).

Die beiden folgenden Interviewausschnitte illustrieren, wie in zwei Kitas – in einem Fall auf einem Workshop zum Kinderweltenprojekt, an dem auch Eltern beteiligt waren; im anderen Fall auf einem Elternabend – die Eltern eine Diskussion über bilinguale Erziehung initiierten:

Wir hatten den Workshop, da waren drei Mütter dabei und die Offenheit, mit der die Mütter über ihre Haltung zu dem, was Bilder, was Vorstellungen, was Vorurteile sind, gesprochen haben und das Engagement dabei, das fand ich beeindruckend. Und dass die da auch Forderungen stellen konnten und Fragen gestellt haben. Gerade Forderungen oder Wünsche bezüglich Sprachförderung. Die haben sich da hingestellt und gefordert und sich positioniert (Kita 7, Leiterin, 566–579).

Wir hatten in der letzten Woche eine Sitzung mit den Eltern. Da gab es eine Mutter, die wollte gerne, dass wir bilingual arbeiten und andere fanden das nicht. Und es war eine ganz gemischte Zusammensetzung von den Eltern, es waren teilweise deutsche Eltern, teilweise Eltern, die aus Russland kamen oder aber Eltern, die einen anderen Ehepartner hatten, der aus einem anderen Land kam. Und dann gab es ganz unterschiedliche Meinungen. Die einen sagten: ‚Nein, mir ist aber wichtig, dass ihr hier nur Deutsch sprecht, es ist besser, dass ich Deutsch lerne‘. Und daraus entstand eigentlich eine ganz spannende Diskussion: ‚Ja, wie ist das eigentlich mit

euren Kulturen, wie redet ihr zu Hause? Wie funktioniert Lernen von Sprache? ... So unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse ... wie kann man das bewerkstelligen?' Und wir sind da auch sozusagen einen Schritt weitergegangen und haben dann eine Vereinbarung getroffen, dass ich den Erziehern ihre Vorschläge vorstelle und dass wir uns mit den Erziehern zusammensetzen und mit den Elternvertretern überlegen, was wir jetzt an anderen kleinen Zwischenschritten machen ... Das zeigt jetzt auch, was für Eltern wir haben oder wo wir gerade stehen. Dass man da etwas Neues machen kann und gucken kann, hat das Bestand? (Kita 11, Leiterin, 964–004).

Zu 2: Der von Fraser vorgeschlagene Blickwechsel von vermeintlichen Gruppenidentitäten auf institutionalisierte Bewertungsstrukturen, die einzelne Personen oder Gruppen daran hindern, in spezifischen Handlungskontexten gleichberechtigt zu partizipieren, wird im Projekt Kinderwelten auf überzeugende Weise operationalisiert. Dabei richtet sich der Blick einerseits auf die eher informellen sozialen Interaktionen im pädagogischen Alltag – im Miteinander der Kinder, wie in den Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern und Eltern. Andererseits richtet sich die Aufmerksamkeit auf institutionalisierte Normen und Bewertungsstrukturen und – dies ist mit Blick auf die Ursachen institutioneller Diskriminierung besonders wichtig – auf deren im breiteren Kontext verankerten Ursachen (z.B. der im gesamten Schulwesen verankerte monolinguale Habitus). Bei der Umsetzung des Kinderwelten-Disseminationsprojekts stellte der Blickwechsel von bestimmten Adressatengruppen und ihren vermeintlichen Merkmalen und Bedürfnissen auf den Kontext, in dem Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen, für viele der beteiligten Fachkräfte eine neue Perspektive dar. Mit den Worten einer Erzieherin:

Am Anfang dachten wir: Ausländer? Haben wir eigentlich nicht. Aber man wird für das Thema ‚Diskriminierung‘ ein bisschen sensibler gemacht. Was sind meine Werte? Das Projekt hat uns eigentlich dazu bewogen, auch aus einer anderen Richtung darauf zu gucken (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 62–64).

Dieser Blickwechsel – bzw. genauer: die Erweiterung der Aufmerksamkeitsrichtung auf die Kinder *und* das eigene erzieherische Handeln in seinen Kontextbindungen – wird auch in den folgenden Zitaten deutlich. Im Bemühen, den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Kindern und Eltern gerecht zu werden und eine dialogische und partnerschaftliche professionelle Beziehung zu ihnen aufzubauen, suchen die Fachkräfte Einseitigkeiten und Barrieren in der pädagogischen Interaktion und im institutionellen Setting der Kita zu erkennen und gegebenenfalls zu verändern. Dabei geraten, wie die oben angeführten Beispiele zu den Erkundungen von Kitas als räumliche Lernumwelten schon gezeigt haben, ganz unterschiedliche Facetten in den Blick, wie etwa *einheitliche Entwicklungsnormen* oder die *zeitliche Organisationsstrukturen*, die dem erzieherischen Handeln unhinterfragt zugrunde gelegt werden:

In den letzten Tagen habe ich noch Rückmeldung aus einer Gruppe bekommen. In der Krabbelstube, in der Eingewöhnung, da hat man lange Zeit gesagt: ‚Jetzt müsste das Kind eigentlich‘. Jetzt guckt man noch individueller hin und sagt: ‚Das Kind braucht eben diese Zeit und

es braucht, dass es jetzt wirklich noch von morgens bis mittags auf dem Schoß der Erzieherin sitzt und engen Kontakt hat. Da hat sich der Blick der Erzieherinnen und die Erwartung schon auch verändert. Das sind ja so kleine positive Funken, die sich dann, hoffe ich, immer weiter entwickeln (Kita 9, Leiterin, 162–171).

Und dann ertappt man sich immer wieder dabei, wenn es eine Mutter nicht schafft, am Wandertag um acht da zu sein: ‚Oh, es sind immer die Gleichen! Wieso kommt die schon wieder um halb neun?‘ Da auch konkret zu fragen: ‚Wieso kommt sie denn immer halb neun? Hat sie es nicht gewusst oder hat sie vielleicht zu Hause Verpflichtungen, dass sie gar nicht pünktlich sein kann?‘ Oder: ‚Warum gehen wir denn halb neun los, warum warten wir nicht noch zehn Minuten, um der Mutter eine Chance zu geben?‘ Also, so etwas überdenken die Kollegen jetzt schon ... Oder es wird zu einem Kind gesagt, um fünf, ‚Oh, du bist immer noch da, wann kommt denn deine Mutter?‘ Das Kind kann sicher nicht wissen, wann seine Mutter kommt und es kann auch nichts dafür ... Die Erzieher erkennen und hinterfragen: ‚Was ist jetzt wichtig für die Bedürfnisse des Kindes, oder richte ich mich nach meinen Bedürfnissen?‘ (Kita 1, Erzieherin, 191–198).

Die folgenden Beispiele betreffen die pädagogische Interaktion der Erzieherinnen und Erzieher mit den Kindern. So verbindet eine Kita-Leiterin den Wunsch, die Stärken und Potenziale von Kindern deutlicher wahrzunehmen, mit der reflexiven Hinwendung auf eigene mögliche Vorurteilshaltungen. Auch zuvor nicht beachtete Folgen der eigenen Haltungen gegenüber einzelnen Kindern für die Gruppen als Ganzes (Vorbild für andere Kinder) wie vielfältige Möglichkeiten der Reflexion und Transformation dieser Dynamiken (im Team, gemeinsam mit Kindern) werden angesprochen:

Wir sind ja häufig noch defizitorientiert und wollen aber davon weg. Wir wollen wirklich die Stärken der Kinder sehen. Und, das ist eben eine Chance für das ganze Team, da kann man sich dann ganz anders auseinandersetzen. Wir erhoffen uns eigentlich, dass wir jedes einzelne Kind noch ein bisschen anders sehen und auch mit Vorurteilen ganz anders umgehen. Nachdem wir das Material für Kinderwelten gelesen haben, da war uns allen bewusst, wie unbedacht wir mit unseren Vorurteilen zum Teil umgehen. Und wie wir das auf die Kinder übertragen, einfach so als Vorbild. Nicht dass wir es bewusst machen würden. Und das fanden wir schon interessant, da auch genauer hinzugucken, an uns zu arbeiten und das eben mit den Kindern gemeinsam auch zu machen (Kita 12, Leiterin, 70–96).

Im weiteren Gesprächsverlauf führt die Interviewpartnerin aus wie sie, im Bemühen um ein Empowerment der Kinder, in ihren Routinehandlungen ‚innehält‘ und sich unangemessene und stereotypisierende Formen der Ansprache von Kindern bewusst zu machen versucht:

Da überprüfe ich schon noch mal: ‚Kannst du das jetzt so sagen? Ist das vorurteilsfrei? Oder welches Urteil gibst du da gleich von vornherein mit rein?‘ Ein praktisches Beispiel ist ja auch, wenn wir ein Kind haben, das vielleicht sehr unruhig ist und gegen Gruppenregeln verstößt – am Tisch, beim Frühstück nicht über die Tische klettern oder Ähnliches – oder wenn Kinder neu kommen und damit überhaupt nicht vertraut sind und eben auch vielleicht unruhiger sind – solche Kinder ‚nennen‘ wir häufiger. Und schon ist bei den anderen Kindern dieser Unterton und da hören wir uns auch wieder: ‚Aha, der!‘ Oder sie sagen den Namen, so wie wir das vielleicht manchmal sagen. Und das ist früher zwar auch so gewesen, aber jetzt denke ich, gehen wir noch etwas bewusster damit um, und versuchen, dieses Kind auch nicht so schon aus der

Entfernung zu rufen, sondern auch hinzugehen und es direkt anzusprechen ... Es ist natürlich nicht so, dass wir sagen: ‚Das machen wir schon ganz toll!‘ oder so. Den Anspruch hätte ich auch nicht. Aber wir gehen bewusster damit um (Kita 12, Leiterin, 521–548).

Im folgenden Zitat klingt an, wie sich der für die unangemessene Ansprache von Kindern geschärfte Blick auch auf das Handeln der Kolleginnen und Kollegen richtet. Dabei wird das Team potenziell als wichtige Quelle (wechselseitiger) professioneller Beobachtung und Rückmeldungen verstanden. Dass dies in der Praxis nicht einfach zu bewerkstelligen ist, klingt im Zitat ebenfalls an:

Dass man sich selbst dabei überprüft, wie man sich in seiner Gruppe verhält ... Wie spricht meine Kollegin zu dem Kind, wie spreche ich? Jetzt hast du den mal angeschimpft – dass man sich wirklich mehr überprüft, wie man mit den Kindern umgeht. Dass man auch ein bisschen weiter guckt: ‚Na ja, der kann nicht anders aus sich heraus, ist eben zurückhaltend oder der will nicht, dass du ihn anfasst‘ ..., dass man die Kinder auch fragt: ‚Kann ich mal?‘ Wir haben auch im Team einer Kollegin zu sagen: ‚Du kannst das nicht machen!‘ – ist schon schwierig, aber wir sind dran. Und man muss sagen, dass man nachher auch dankbar ist. Man schwimmt selber in seiner eigenen Suppe und merkt gar nicht, dass man vielleicht ein bisschen herablassend spricht (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 88–95).

Aber auch die politische und soziale Umwelt der Kitas wird zum Thema gemacht:

Und dann ist es eigentlich erst so ein bisschen konkret geworden mit diesem ersten Workshop, wo es um die Themen Macht und Diskriminierung ging. ... dass wir nicht nur geguckt haben in der Kita und so im Erziehungsbereich, sondern dass man da auch so den Schritt raus gemacht hat, auf die gesellschaftspolitische Ebene. ... Ja, es reicht nicht, wenn ich nur in meiner Einrichtung was suchen muss, der Bogen muss einfach größer werden. Ich muss mehr drüber reden, muss mich mehr austauschen. Und mir geht’s auch so, ich nehme seither viel sensibler die Auseinandersetzungen in der Tagespresse zum Beispiel zum Thema Bildung wahr. Also, ich stolper’ jetzt förmlich darüber. Ich hänge solche Artikel aus in der Einrichtung. Und wenn nur zwei sie lesen, ist auch OK, dann haben zwei sie gelesen (Kita 8, projektdelegierte Erzieherin, 330–361).

Zu 3: Im Hinblick auf Affirmation und Transformation kombiniert die Vorurteilsbewusste Bildung in Abhängigkeit von den beiden Hauptzielen des Kinderweltenprojekts verschiedene Strategien. In den bisherigen Ausführungen wurde schon deutlich, dass um die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder an den Bildungsangeboten der Kitas zu fördern und sozialer Ungleichheiten in den Bildungserfolgen entgegenzuwirken, eher ein *Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation* eingeschlagen wird. Indem es vor allem darum geht, die Hindernisse der gleichberechtigten Teilhabe aus dem Weg zu räumen, entstehen jedoch – wie viele der unter Punkt 1 und 2 geschilderten Beispiele aus der Praxis illustrieren – Räume, in denen vielfältige Differenzen gleichberechtigt bestehen und zur Quelle vielfältiger Lerninteraktionen werden können. Auch auf diese Weise kann ein ‚dritter Raum‘ eröffnet werden, in dem kulturelle Symbole und Identitäten neu verhandelt werden können (vgl. Bhabha, 1990).

Die rassismus- und diskriminierungskritische Bildung und Erziehung von Kindern verfolgt eine klare transformatorische Stoßrichtung. Hier steht die *Dekonstruktion*

vorherrschender binärer Unterscheidungsschemata (z.B. Junge – Mädchen, Schwarz – Weiß) im Vordergrund. Für die dekonstruktive rassismus- und diskriminierungskritische Bildungsarbeit mit Kindern im Vorschulalter wurden in den Kinderwelten-Projekten unterschiedliche methodische Ansätze (z.B. die Arbeit mit Persona Dolls) und Materialien entwickelt, auf die an dieser Stelle aus Platzgründen nur verwiesen werden soll (vgl. www.kinderwelten.net; Wagner et al., 2006; Weck, 2008). Die folgenden Zitate vermitteln jedoch einen Eindruck von der Stoßrichtung dieser Bildungsarbeit:

Ich habe gemerkt, dass Kinder Geschichten und Bilderbücher jetzt anders angucken und anhören. Die gar nicht unbedingt mit diesem Thema etwas zu tun haben. Wir haben ein Bilderbuch von Lars, dem kleinen Eisbären, das wir schon immer wieder mal gelesen haben. Das ist plötzlich unter einem ganz anderen Aspekt gesehen worden. Und zwar kommt irgendwann dieser Ausspruch von dem kleinen braunen Bären, das der zu dem weißen Eisbären sagt: ‚Aber ich kann doch da gar nicht mit hin, weil ich ja braun bin.‘ Und dann guckt der andere Bär so und sagt dann nur so lapidar: ‚Quatsch, Bär ist Bär!‘ Und dann guckt mich das Kind neben mir an und sagt: ‚Ja, wie: Mensch ist Mensch.‘ Vielleicht hätte ich früher gar nicht auf das Kind reagiert, wenn es so was sagt. Und wir sind dann darüber ins Gespräch gekommen. Dass jeder anders aussieht und so weiter. So etwas gibt es jetzt praktisch jeden Tag (Kita 7, projektdelegierte Erzieherin, 489–510).

Ich habe mit meinen Kindern jetzt im Projekt einen neuen Geburtstagskalender angefangen. Die Größeren haben sich selber ausgemalt. Das eine Mädchel malte dann halt ihre Sachen, Hose, Pullover, und dann waren die Arme und die Beine noch so nackig auf der Tapete und da sagte sie zu mir: ‚Wie soll ich denn das jetzt machen?‘ Dann sagte ich: ‚Guck dich doch mal an, wie siehst du denn aus, bist du hell oder dunkel, deine Haut?‘ Na hell, ja gut. Wer ist denn dunkel? Sie hat halt nichts zu tun mit farbigen Menschen. Auf jeden Fall haben wir die Farbe gemischt, immer wieder angehalten. ... und die hat wirklich so lange gemischt, bis es ungefähr gleich war, und dann war sie zufrieden und hat ihre Arme und Beine gemalt (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 126–130).

Die Mutter hat gesagt, die Kinder würden ihren Sohn auslachen, weil er immer in den Kindergarten laufen müsse. Die haben wirklich kein Auto. Und er wollte jetzt wohl doch ein großes Auto. Das hätten wir vielleicht auch schon vor Kinderwelten gemacht, aber wir waren sofort hellhörig. Wir haben dann in der Gruppe drüber gesprochen, dass das eigentlich doch viel gesünder ist, wenn man kein Auto hat und läuft. Wir haben versucht, das Kind zu stärken, die Eltern können sich halt kein Auto leisten (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 96–99).

5. Fazit

Um breiter ausgerichtete Konzepte zur Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, die derzeit unter Begriffen wie Interkulturelle Öffnung, Diversity Management oder heterogenitätsbewusste Schulentwicklung populär sind, theoretisch zu fundieren und tragfähige Strategien für die Praxis entwickeln zu können, eröffnen die politisch-philosophischen Überlegungen Nancy Frasers einen aufschlussreichen Orientierungsrahmen: Frasers dreidimensionales Konzept sozialer Gerechtigkeit, das Aspekte der

Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation umspannt, erlaubt die vielschichtigen Erfordernisse an Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in einen einheitlichen Handlungsansatz zu fassen. Ihr übergreifendes Verständnis von Gerechtigkeit als gleichberechtigter Teilhabe ermöglicht, die vielschichtigen, sich verändernden und manchmal widersprüchlichen Bedeutungen unterschiedlicher Differenzaspekte in der subjektiven Erfahrungswelt der beteiligten Kinder und Jugendlichen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Es trägt zugleich der komplexen Einbettung der Ursachen eines Großteils der in Bildungseinrichtungen zustande kommenden Diskriminierung im institutionellen Setting und im breiteren gesellschaftlichen Kontext Rechnung und lenkt den Blick auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Transformation pädagogischer Arrangements in ihren breiteren gesellschaftspolitischen Bezügen. Schließlich liefert Frasers ausführliche Beschäftigung mit den negativen Nebenfolgen von Gerechtigkeitspolitiken wichtige Anhaltspunkte, um die Fallstricke bisheriger Bildungskonzepte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu überwinden und theoretisch tragfähigere Strategien zu entwickeln, die sich praktisch umsetzen lassen.

Mit Fraser lässt sich das exemplarisch untersuchte innovative Praxiskonzept der Vorurteilsbewussten 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 rassismus- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit werden dabei transformative pädagogische Handlungskonzepte, die auf die De-konstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind, umgesetzt. Unter Zielen der Inklusion und Gleichstellung werden Mittelwege zwischen affirmativen Maßnahmen, die eher an vorfindbaren Bedürfnissen und Identitäten ansetzen und transformativen Strategien, die eher auf grundlegende Restrukturierungen der pädagogischen Arrangements zielen, eingeschlagen.

Diese Mischstrategie klingt nicht nur auf dem Papier vielversprechend. Die geschilderten Praxiserfahrungen beteiligter Erzieherinnen bekunden erhebliche Reorientierungen im Umgang mit Differenz, Diskriminierung und Gleichstellung als Facetten ihres beruflichen Alltages. Diese Tendenz fand in den wissenschaftlichen Begleitstudien generell Bestätigung (vgl. Gomolla, 2007; Gomolla et al., 2010). Eine wesentliche Erklärung dafür dürfte in der Kombination von Veränderungen der erzieherischen Praxis mit den Kindern mit strukturellen Veränderungen in den Kitas und ihrem Umfeld (z.B. Trägerorganisationen) liegen. 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.

Anmerkungen

1. Diese Entwicklung verläuft keineswegs einheitlich und linear. Der politische und wissenschaftliche Diskurs im Schnittfeld von Integrationspolitik und Bildung ist gleichfalls stark von assimilationistischen Denkweisen geprägt (vgl. Otto & Schrödter, 2006; Karakasoglu, 2009; Gogolin & Neumann, 2009).
2. Exemplarisch für die Fülle der Publikationen vgl. Hormel & Scherr, 2004; Gomolla, 2005, 2009, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, diverse Beiträge in den Sammelbänden von Hamburger, Badawia & Hummrich, 2005; Leiprecht & Kerber, 2006; Scharathow & Leiprecht, 2009; Fürstenaue & Gomolla, 2009a, 2009b, 2011.
3. Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff ‚Rasse‘ benutzt, ohne dass er genauer erläutert wird. Unter Umständen 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).
4. Vgl. auch das bundesdeutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 3, 1 und 2.
5. Ausführlicher zur institutionellen Diskriminierung vgl. Gomolla & Radtke, 2009; Gomolla, 2005, 2010.
6. Da Fraser die drei Dimensionen von Gerechtigkeit aus historischen Kämpfen um soziale Gerechtigkeit ableitet, betrachtet sie ihr Modell als prinzipiell erweiterbar um zusätzliche Dimensionen (vgl. Fraser, 2008, S. 59).
7. In neueren Schriften wendet Fraser (2008, S. 21 ff.) diese Unterscheidung auch auf die Dimension der Repräsentation bzw. auf die Festlegung des politischen Rahmens an, von dem abhängt, *wer* an Gerechtigkeitsdisputen beteiligt ist (*framing*). Affirmative Strategien zielen demnach auf die Modifizierung der Grenzen politischer Räume, stellen das Territorialstaatsprinzip aber nicht grundsätzlich in Frage. Transformative Strategien gehen davon aus, dass das Territorialstaatsprinzip für viele Zwecke – aber nicht in jedem Fall – der relevante Rahmen ist, um Gerechtigkeitsforderungen auszutragen. In Anbetracht der strukturellen Ursachen vieler Ungerechtigkeiten, die keinen territorialen Charakter mehr haben, wird ein postterritorialer Modus der politischen Differenzierung angestrebt. Die weitere Darstellung konzentriert sich aus Platzgründen auf die Dimensionen der Umverteilung und Anerkennung, ohne jedoch Fragen der Repräsentation aus dem Auge zu verlieren.
8. 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.
9. ‚Anti-Bias‘ wird im Projekt Kinderwelten zumeist mit vorurteilsbewusst übersetzt, weitere geläufige Übersetzungen sind ‚gegen Einseitigkeit‘ oder ‚gegen Voreingenommenheit‘.
10. Insgesamt nahmen in drei Projektregionen (Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen) 14 Trägerorganisationen mit insgesamt 31 Kitas am Projekt teil.
11. Hauptziel der wissenschaftlichen Begleitung waren Erkenntnisse über den Verlauf des Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozesses sowie Verbesserungen des pädagogischen Settings (Lernumgebung in den Kitas, pädagogische Interaktion mit Kindern, Beteiligung von Eltern) zu gewinnen. Dazu wurden zwei empirische Erhebungen durchgeführt: eine qualitative

- Interviewbefragung beteiligter Fachkräfte erfolgte in der Anfangsphase im Herbst 2005 (vgl. Gomolla, 2007) und eine umfassende Befragung aller beteiligter Expertinnen und Experten mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens kurz vor dem Abschluss des Projekts im Frühjahr 2008 (vgl. Gomolla et al., 2010).
12. *Resilienz* meint die psychische Widerstandsfähigkeit (im Gegensatz zur *Vulnerabilität* bzw. Verletzbarkeit) von Menschen, insbesondere im Umgang mit Belastungsfaktoren wie etwa Armut oder Gewalt (vgl. z.B. Opp & Fingerle, 2007).
 13. Die verwendeten Zitate können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht eingehender analysiert werden. Trotz widersprüchlicher Tendenzen markieren sie doch den grundlegenden Perspektivenwechsel, der mit dem Projekt *Kinderwelten* angestrebt wird. Wie die Befragten zum Teil selbst feststellen, bringen sie vor allem individuelle und kollektive Suchbewegungen und Lernprozesse zum Ausdruck (vgl. Gomolla, 2007).

Literatur

- Attia, I. (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In P. Mecheril & T. Teo (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 259–285). Reinbek: Rowohlt.
- Banks, J. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J. Banks & C.A. McGeeBanks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.) (pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2009). *Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring*. Berlin: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 17–47) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bhabha, H.K. (1990). ‚The Third Space‘. In J. Rutherford (Ed.), *Identity. Community, culture and difference* (pp. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Bos W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brockmann, S. (2006). *Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM).
- Bundesministerium der Justiz. (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006)*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> [18.12.09].
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen*. Verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-10-18-nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> [18.12.09].
- Conolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children. Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Derman-Sparks, L. (2008). Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239–248). Freiburg: Herder.

- Diehm, I. (2009). ‚Mein Bauch ist weiß.‘ – Kinder und ihr Umgang mit ethnischer Differenz. *Schüler-Wissen für Lehrer*, 8–9. Seelze: Friedrich Verlag.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 221–231) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-) Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In H. Otto & U. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität* (S. 140–151) Lahnstein: neue praxis.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döge, P. (2004). Managing Diversity – Von der Anti-Diskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 3, 11–16.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs* 10/4, 283–345.
- ECRI (European Commission Against Racism and Intolerance). (2002). *General policy recommendation No. 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination*. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/ecri> [18.12.09].
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: Lit.
- EU (Europäische Union). (2000a). *Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
- EU (Europäische Union) (2000b). *Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000.
- Fischer, V., Springer, M. & Zacharaki, I. (Hrsg.). (2005). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 13–128) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Malden: Cambridge.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009a). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009b). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2007). *Wissenschaftliche Begleitung ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen‘*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Zwischenbericht. Verfügbar unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_akt07.pdf [26.05.11].
- Gomolla, M. (2009). Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 41–60) Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung: neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr, *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. unter Mitarbeit von I. Sylvester, L. Supik & J. Driever (2010). *Wissenschaftliche Begleitung ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen‘*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://www.hsu-hh.de/ikvb/index_Vbj6F7SGiocoKrNz.html [26.05.11].
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F., Badawia, T. & Hummrich, M. (Hrsg.). (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 129–224). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakasoglu, Y. (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 177–195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Koall, I., Bruchhagen, V. & Höher, F. (Hrsg.). (2002). *Vielfalt statt Lei(d)tkultur: Managing Gender & Diversity*. Münster: Lit.
- Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.). (2006). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood. Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Mecheril, P. (2005). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Nehaul, K. (1996). *The schooling of children of Caribbean heritage*. London: Trentham Books.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw Hill.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.

- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (Hrsg.). (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück. *neue praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft, 8*, 1–18.
- Preissing, C. (Hrsg.). (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 45–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosenstreich, G. (2007). The mathematics of diversity training: Multiplying identities, adding categories and intersecting discrimination. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 131–159). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in Nordrhein-Westfalen.
- Rosken, A. (2010). *Diversity und Profession. Eine biographisch narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.). (2009). *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Schiek, D. (Hrsg.). (2007). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive*. Sellier: European Law Publishers.
- Schmidt, B., Dietrich, K. & Herdel, S. (2009). Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 154–170). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Schofield, J. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz, 5). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Shaw, G. (2004). Discrimination and diversity. In Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.), *Besteht Handlungsbedarf? Strukturelle und institutionelle Diskriminierung in Deutschland und Berlin*. Berlin: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [19.12.09].
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001). *The first R. How children learn race and racism*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wagner, P. (2002). Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 3/4, 62–69.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wagner, P., Hahn, S. & Enßlig, U. (Hrsg.). (2006). *Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar: das netz.

- Wagner, P. & Sulzer, A. (2009). Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertagesstätten. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 211–225). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weck, R. (2008). *Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Berlin: Projekt Kinderwelten.
- Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. London: Sage.