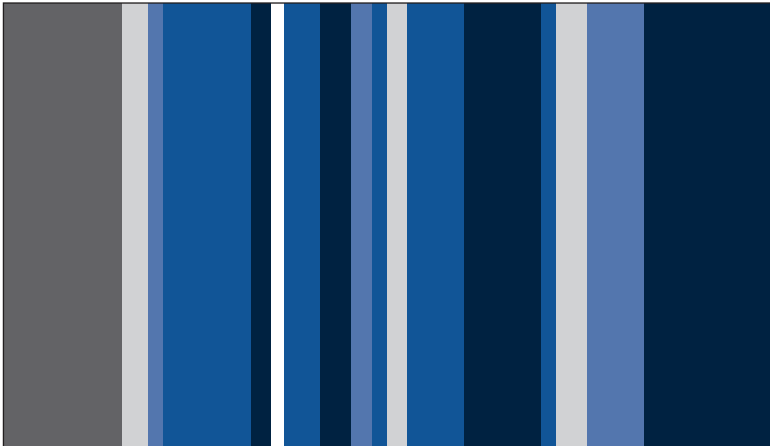




Sandro Bliemetsrieder | Julia Gebrande |  
Arndt Jaeger | Claus Melter |  
Stefan Schäfferling (Hrsg.)

## **Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik**

Historische und aktuelle Perspektiven  
auf Gesellschaft und Hochschulen

**BELTZ JUVENTA**

# Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik – zur Einführung

Sandro Bliemetsrieder, Julia Gebrande, Arndt Jaeger,  
Claus Melter, Stefan Schäfferling

Das Motto „Eine Hochschule für alle“ der Hochschulrektor\_innen-Konferenz 2009 sowie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013 kann in zweierlei Hinsicht gedeutet werden:

1. Welche Gruppen haben unter welchen Bedingungen Zugang zu Hochschulen, und wie sind die Praxen von Förderung, Befähigung, Bewertung und Repräsentation in Bezug auf verschiedene, sozial und/oder formal hergestellte Gruppen?
2. Wo und in welcher Form kommen Formen von Privilegierung versus Diskriminierung in Hochschulen vor, und wie können wir in diesen Konstellationen sowie einer von Ungleichheit gekennzeichneten Weltgesellschaft im Sinne inklusiver und globalisierungsreflexiver Fairness und Didaktik gerechtigkeitsorientiert handeln?

Angeichts materieller und finanzieller Ungleichheiten sowohl im Süd-Nord-Verhältnis als auch in der BRD sowie ungerechter Geschlechterverhältnisse, nationalstaatlich-diskriminierender und rassistischer migrationsgesellschaftlicher Gesellschaftsstrukturen und der Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung und chronischer Krankheit bedürfen Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und Inklusion komplexer gesellschaftlicher Analysen und Debatten sowie daraus resultierenden institutionellen und didaktischen Konzepten, Fachkenntnissen und Handlungsstrategien.

## Diskriminierung und Diskriminierungskritik

Diskriminierungen beinhalten in Bezug auf sozial oder formal hergestellte/konstruierte Gruppen beobachtbare benachteiligende Handlungen und/oder Effekte von Handlungen, Verfahrensabläufen, Gesetzen oder/und Regelungen.

gen. Sie können, müssen aber nicht mit bewussten oder unbewussten Bildern, Abwertungen, Absichten und Zuschreibungen zu tun haben (vgl. Rottleuthner/Mahlmann 2011, S. 447).

Diskriminierungen finden auf struktureller, institutioneller, diskursiver und interaktiver Ebene statt. Alle Ebenen wirken subjektivierend auf die Individuen und beinhalten Handlungs-, Deutungs- und Widerstandsmöglichkeiten (vgl. Melter 2006). Wenn Diskriminierungen in einer Gesellschaft systematisch und über einen längeren Zeitraum von einer Gruppe, die ihre Interessen machtvoll durchsetzen kann, praktiziert werden, kann von systematischen und andauernden ungleichen Machtverhältnissen gesprochen werden, also von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen (vgl. Melter 2015). Herrschaftsverhältnisse sind intersektional miteinander verwoben (Winker/Degele 2010) und beeinflussen als subjektivierende Zugehörigkeitsordnungen die Lebensläufe und -wege aller Personen. Das Verständnis von Kritik in Bezug auf Diskriminierung und Herrschaft kann, so schlagen wir vor, in Forschung, Theorie und Praxis als eine analytische, theoretische und interventionsbezogene Herangehensweise und Praxis verstanden werden, die theoretisch und praktisch auf eine gerechtigkeitsorientierte Veränderung von Ideologien, Praxen und Verhältnissen hinsichtlich Zugangs-, Bildungs-, Bewegungs-, Kommunikations-, Anerkennungs-, Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten abzielt (zu verschiedenen Verständnissen von Kritik: Mecheril u.a. 2013).

## **Verteilungs- und Zugangsfragen**

Weltweit sind nach Schätzung der Vereinten Nationen etwa 60 Millionen Menschen auf der Flucht, verursacht durch Klimaveränderungen, Umweltkatastrophen, Kriege und Armut. Begleitet und beeinflusst sind diese Prozesse durch eine weltweit und jeweils national unterschiedlich steigende Diskrepanz zwischen wenigen immer finanziell-materiell reicheren Personen gegenüber einer finanziell-materiell ärmeren Mehrheit (vgl. Ziegler 2012; Bundesregierung 2013; Stieglitz 2015) sowie damit verwobenen historisch kontinuierlichen, jedoch die Erscheinungsformen und Quantitäten wechselnden Gewalt im Geschlechterverhältnis, sei es in Form weiblicher Einkommensarmut, physischer und psychischer Gewalt (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009). Auch die „Konjunkturen“ nationalistischer und rassistischer Ideologien und Gewaltpraxen sind weltweit im letzten und diesem Jahrhundert (vgl. Hund 2011) ebenso zu konstatieren wie Gewalt gegenüber

behindert werdenden Menschen<sup>1</sup> (vgl. Mürner 1996; Köbsell 2006; Schönwiese 2007). Den diskriminierten Gruppen wurde und wird der Zugang zu materiell-finanziellen Ressourcen erschwert bis hin zu verweigert, wie auch der gleichberechtigte Zugang zu Bildung und Berufstätigkeit. Diese ideologischen sowie institutionellen und sozialen Praxen wurden vielfältig seitens der benachteiligten Gruppen kritisiert und zu verändern gesucht. Dies geschah und geschieht auch mit dem Verweis auf die Gleichwertigkeit aller Menschen, die Ideale von Solidarität, Fairness, Demokratie und Chancengleichheit, da die benannten Ungleichverteilungen als ungerecht und als Widerspruch zum meritokratischen Prinzip (alle Leistungen sollen fair belohnt werden) benannt wurden, u.a. da nicht die gleichen Voraussetzungen, Zugangs-, Förder- und Bewertungspraxen realisiert wurden.

Im Bildungssystem in Deutschland wird soziale Ungleichheit noch schärfer als in anderen Ländern hergestellt. Wie kann diese Diskriminierungstat-sache beim Zugang zur Hochschule angemessen berücksichtigt werden? Wenn im digitalen Zeitalter der Globalisierung Bildung und Hochschulbildung als zentrale Schlüssel für beruflichen Erfolg angesehen werden können, kann dann von einem Menschenrecht auf Hochschulbildung gesprochen werden (vgl. Mecheril 2015)?

Und welche Rolle spielt der Macht-Wissens-Komplex, der u.a. durch Hochschulen mitgestaltet wird, bei der historischen und aktuellen Herstellung von Wissen und Herrschaft über konstruierte, kolonisierte, ausgebeutete, vergeschlechtlichte und behindert-werdende Personengruppen (vgl. ebd.)? Ist Wissenschaft und Bildung eher Teil des Ungerechtigkeitsproblems und (gleichzeitig) Teil einer gerechtigkeitsorientierten Veränderung?

## **Bildungsgerechtigkeit**

Bildungsgerechtigkeit wird in aktuellen sozialphilosophischen Diskursen vor allem hinsichtlich vierer Gerechtigkeitskonzepte, die sich wechselseitig durchkreuzen, diskutiert: Menschenwürde, faire Ressourcenverteilung, wechselseitige Anerkennung und Gleichheit aller Menschen im Sinne von Gleichwertigkeit (vgl. Horster 2015, S. 42 ff.; Sen 2010; Fraser 2011). An diese Diskurse möchten wir anschließen und sie auf den Kontext Bildungsgerechtigkeit und Hochschulbildung beziehen.

---

1 Wie Aktivist\_innen der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung formulieren: Menschen sind nicht behindert, sondern wir werden durch Barrieren und Diskriminierung behindert! (vgl. Köbsell 2006)

## Bildungsgerechtigkeit und Menschenwürde

Hildegard Stumpf (2010) befragt in einem sehr pointierten Beitrag vier Postulate, auf deren Grundlage sie davon ausgeht, dass Bildung gerecht sein kann.

1. Es ist, Stumpf folgend, notwendig, soziale Bildungsarrangements so zu konstruieren, dass subjektiver Autonomiezuwachs und objektivierbares gesellschaftliches Wohlergehen ohne technokratische, pädagogische, perfektionistische und paternalistische Bildungsvorstellungen ermöglicht werden können.
2. Es stellt sich dabei die Frage, was ein Subjekt für die eigene Lebenspraxis als sinnstiftend und erstrebenswert formuliert und welche materiellen und institutionellen Zugänge dafür benötigt werden, damit die Subjekte weitere eigene Überlegungen und Abwägungen vornehmen können, um „sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Stumpf 2010, S. 82).
3. Bildung braucht subjektiv-objektive, materiell und politisch-institutionell strukturierte Räume, in denen dialektisch gesellschaftliche und objektiv vorhandene Möglichkeiten relational zu den individuellen Fähigkeiten befähigungsgerecht und lebenslagenorientiert in Beziehung gesetzt werden.
4. Es bedarf offen gehaltener Konkretisierungen auf Grundlage der Lebenslagen-, Kompetenzen- und Capability-Ansätze, welche „die Ausbildung von sensorischen Fähigkeiten, körperlichen Konstitutionen, von grundlegenden Kulturtechniken und Reflexionsvermögen, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeiten und Fähigkeit zur Geselligkeit bzw. zu Bindungen zu anderen Menschen und zur Natur und schließlich zur praktischen Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität“ (Stumpf 2010, S. 83) partizipativ ermöglichen (vgl. Stumpf 2010, S. 78–83).

Sie fordert dementsprechend, dass in einer Einwanderungsgesellschaft/Migrationsgesellschaft national, kulturell oder ethnisch partikular ausgerichtete Selbstverständnisse und Bevorrechtungskonstruktionen der eigenen (konstruierten) Gruppenzugehörigkeit der „Einheimischen“ überschritten werden müssen. Diese Idee, die um faire Ressourcenzugänge und die Freiheit der Bewegung ergänzt werden sollte, ist getragen von der Voraussetzung, dass sich Menschen als Freie und Gleiche anerkennen und alle Subjekte in der Weltgesellschaft als Rechtssubjekte mit Rechtfertigungsmacht (vgl. Forst 2011) ausgestattet sind. Die Achtung des\_der Anderen bedarf dabei zunächst

keiner weiteren Begründung als sein\_ihr Menschsein (vgl. Klemme 2012, S. 4). Die Achtung der Würde jeweils Anderer zieht uns in die Verantwortung und Gerechtigkeitssuche hinein, gegenüber ihm\_ihr Gründe zu nennen und nach Gründen zu handeln, die die Kriterien der Allgemeinheit und der Reziprozität erfüllen (vgl. Klemme 2012, S. 5) und auf Autonomiezuwachs und somato-psycho-soziale und kognitive Integritäten (vgl. Oevermann 2005, S. 23) sowie gleiche rechtliche Situationen (Gleichheit vor dem Gesetz) aus sind.

Diese Suche nach Gerechtigkeit lässt Entscheidungsherausforderungen deutlich werden, welche autonomiefördernd und advokatorisch (stellvertretend) zugleich gerechtigkeitsambitioniert durch die Rechtsgemeinschaften mittels etablierter oder neuer Rechtsverfahren gelöst werden müssen (vgl. Oevermann 2005, S. 29). Eine Orientierung an den faktisch geltenden Menschenrechten und eine Konkretisierung der davon ausgehenden Durchsetzungsmacht stellen dabei notwendigerweise die normative und unhintergehbare Leitidee dar.

Neben diesem Konzept positiven Rechtes gilt es zugleich auch, den Begriff der menschlichen Würde von seiner Negation her zu erschließen, „nämlich der Erfahrung von Entwürdigung, von Erniedrigung, historischen Unrechts, sozialer Ausgrenzung, körperlicher und symbolischer Entwertung“ (Stumpf 2010, S. 80).

## **Bildungsgerechtigkeit und Ressourcenverteilung**

Zusammenfassend kann Bildungsgerechtigkeit mit Krassimir Stojanov als eine eigenständige Gerechtigkeitskategorie verstanden werden, in der Bildung keine Ware ist, welche gerecht verteilt wird, sondern sie ist als ein Entwicklungsprozess von Capabilities, Freiheiten und Autonomiezuwachs für alle Personen im Sinne vom Amartya Sen (2010) zu begreifen (vgl. Stojanov 2011, S. 16 f.). Es geht zum einen darum, ob und wie Bildungsinstitutionen einen Zugang für alle ermöglichen und die Subjektautonomie aller Lernenden zum Ziel haben und zum anderen, ob und wie sie Möglichkeitsräume bieten, gleichzeitig formal-diffuse Arbeitsbeziehungen einzurichten, welche diese Subjektautonomie wahrscheinlicher werden lassen und Abhängigkeitsverhältnissen entgegenwirken (vgl. Stojanov 2011, S. 17). Studierende sind deshalb nach Ulrich Oevermann von Anfang an als erwachsene, autonome Subjekte anzuerkennen: Es gilt in diesem kollegialen Arbeitsbündnis (kollegiales Noviziat) die regulative Idee von Wahrheit und jene des widerspruchsrärmsten Argumentes, welche wechselseitig bedingungslos kritisierbar sein müssen (vgl. Oevermann 2005, S. 41). „Sobald das als Praxis gesichert ist,

prallen daran die viel berufenen Gefahren der Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden in der Lehre ab und müssen nicht künstlich durch die pädagogisierenden Inszenierungen einer Didaktik der Verteilung von Rederechten oder empathischer Ermunterung abgebaut werden“ (Oevermann 2005, S. 41). Auf diese Weise erfahren Studierende gleiche reelle Möglichkeiten, und es wird ihnen die Befähigung von individueller relativer Autonomie und Freiheit ermöglicht (vgl. Stojanov 2011, S. 23).

Bildungsgerechtigkeit im Sinne fairer Ressourcenverteilung fragt zum einen, ob alle Personen ausreichend finanzielle und materielle Möglichkeiten haben, um angestrebte Bildungsprozesse und -ziele zu erreichen. Zum anderen wird eine Ausgewogenheit der Verteilung der Ressourcen auf alle gesellschaftlichen Gruppen angestrebt (vgl. Pickett/Wilkinson 2009).

## **Bildungsgerechtigkeit und wechselseitige Anerkennung**

Stojanov erarbeitet auf Grundlage Axel Honneths Anerkennungstheorie ein Konzept von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. Soziale Verhältnisse und bestimmte soziale Beziehungen sind demnach bildungsstiftend, wenn sie Anerkennungsformen der Empathie (Sich-Hineinversetzen und Nachvollziehen von Bedürfnissen und Wünschen und Anerkennung eines formell Gleichgestelltseins aller Menschen), des moralischen Respektes (Achtung der Selbstbestimmung, Freiheit und Autonomie aller Menschen und Eröffnung einer Diskursbeteiligung) und der sozialen Wertschätzung (Anerkennung der spezifischen Fähigkeiten und der gesellschaftlichen Bedeutung aller) anbieten und eröffnen (vgl. Stojanov 2013, S. 63f.). Diese Anerkennungsformen dürfen jedoch nicht in der intersubjektiven Aushandlung verharren, sondern müssen institutionalisiert und rechtlich verbrieft werden. Dazu gehören bspw. auch Fragen nach den rechtlichen Anerkennungspraxen von Schul-, Arbeits-, Ausbildungs- und Studienleistungen, die u.a. in sogenannten „Drittstaaten“ erworben wurden. Auch Fragen bezüglich der Gruppen-, Klassen- und Seminargrößen müssen dabei neu verhandelt werden. Im Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit zeigt sich auch die Unmöglichkeit einer „statischen Zuordnung zu essentialistisch verstandenen ‚Begabungen‘ und ‚kognitiven Fähigkeiten‘ sowie Ignorierung besonderer Fähigkeiten und bereits Erworbenes“ (Stojanov 2013, S. 64). Wichtig ist eine machtkritische Reflexion des Anerkennungsdiskurses, damit er nicht als ein „Macht- und Unterwerfungsinstrument“ missbraucht wird (vgl. Balzer/Ricken 2009, zit. n. Stojanov 2013, S. 65), wenn Personen nur anerkannt werden, wenn sie einer untergeordneten gesellschaftlichen Subjekt- und Gruppenposition anerkannt werden können. Stojanov kommt zusammenfassend zu dem Ergebnis,

dass auf Grundlage der Anerkennungstheorie jede Auswahl und jeder Ausschluss ungerecht ist, „auch dann, wenn sie möglichst ‚korrekt‘ nicht nach der Herkunft, sondern nach den vermeintlichen ‚Begabungen‘ und Leistungen der Betroffenen vollzogen wird“ (Stojanov 2013, S. 67). Gerade die sogenannte Begabungsgerechtigkeit ist ein neues Einfallstor für biologisierende und naturalisierende Gerechtigkeitsentwürfe, da gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungspraxen sowohl individualisiert als auch in den Bereich des Genetisch-Biologischen verwiesen werden, während über ungerechte Gesellschaftsverhältnisse geschwiegen wird.

## **Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld von Differenzen und Gleichheit**

In der Überwindung partikular ausgerichteter Identitäten ist auch ein Konzept von Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer reflexiven Inklusion angesprochen. Reflexiv wird ein Ringen um Inklusion, nach Jürgen Budde und Merle Hummrich, wenn die Differenzkategorie Behindert-werden von weiteren exklusionsfördernden Inklusionskategorien wie Ethnizität, Klasse/Milieu und Geschlecht intersektional durchkreuzt ist und diese mitgedacht werden müssen. Hierfür braucht es reflexive koedukative und transkulturelle pädagogische Konzepte, welche in der Lage sind, soziale und partikulare Differenzierungsprozesse im Spannungsfeld von befähigungs-notwendigem Berücksichtigen von Differenzen und deren zwingende Überwindung in den Blick zu nehmen (vgl. Prengel 2013). „Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde/Hummrich 2013). Diesem Anspruch einer reflexiven Inklusion müssen sich auch Hochschulen und Universitäten stellen, und sie sind gefordert, sich der Frage zu stellen, „welche Unterstützungssysteme sie ihren Studierenden bereitstellen und welche Aufnahmekriterien sie anlegen, wenn auch sie sich als inklusive Bildungseinrichtung verstehen wollen“ (Budde/Hummrich 2013).

## **Bildungsgerechtigkeit an Hochschulen**

In einer neoliberalen Wissensgesellschaft und angesichts der weltweiten Armuts- und Migrationsverhältnisse stellen sich die Fragen nach Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit ebenso wie die Fragen nach weltweit geteilten Werten und nach dem normativen Gehalt von Bildungsprozessen. Neben dem



Menschenrecht auf Leben und ein Leben in Würde sowie dem Menschenrecht auf Bildung kann auch ein Menschenrecht auf Hochschulbildung postuliert werden (s.o.).

Philosophisch und realpolitisch muss menschenrechtsorientiert analysiert werden, dass und wie Menschenrechte systematisch rechtlich, sozial und materiell gebrochen und nur für bestimmte Personengruppen zugänglich gemacht werden. Diese jahrhundertealten Ein- und Ausschlusspraxen schlagen sich auch in Zugangspraxen und Kriterien für den Zugang zu Hochschulbildung nieder.

Als problematisch werden hier regelmäßig auch die in den letzten Jahren erfolgten, weitreichenden strukturellen Veränderungen benannt, mit denen sich Bildungseinrichtungen wie Hochschulen und Universitäten konfrontiert sehen. Denn wenn Bildungseinrichtungen sich in einer durch Bologna-Reform, Akkreditierung, Drittmittelakquirierung, Ratings und Rankings usw. globalisierten und ökonomisierten „neuen McKinsey-Welt“ (Münch 2009) wiederfinden und zu Quasi-Unternehmen werden, geht damit auch eine grundlegende Veränderung ihrer Rolle einher. Sie sind nicht mehr der als „universalistisch“ gedachte Ort (vgl. Klinger/Mecheril in diesem Band), an denen sich das von Gelehrten gelebte und (aus-)getragene akademische Leben abspielt, sondern sie werden zu einem Agenten, der sich in Konkurrenz um Ansehen, Fördermittel, Studierende, etc. mit Mitbewerbenden wiederfindet, die sich ebenfalls als Unternehmen verstehen (müssen). Es wird entscheidend, sich auf einem Markt zu positionieren, auf dem der Name der Bildungseinrichtung als Markenname gehandelt wird. Dieser auf Bildungseinrichtungen einwirkende Fremd- und Selbstzwang kann als Lehrbeispiel einer neoinstitutionalistisch-isomorphistischen Anpassungslogik gesehen werden (vgl. Di Maggio/Powell 1983, S. 150 ff., hier zit. nach Hasse/Krücken 2005, S. 25 ff.), in diesem Fall insbesondere hinsichtlich des Wandels von Bildung unter dem Regime der Humankapital-Produktion bzw. des Wandels der Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus (vgl. Münch 2009, S. 148 f.). Wenn also im Sinne einer Output-Orientierung bereits bei der Zulassung von Studierenden mithilfe geeigneter statistischer Prädiktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses spekuliert wird, widerspricht dies der Logik von Zugangs- und Bildungsgerechtigkeit. Schlimmstenfalls werden so sogar Bewerber\_innen mit – aus welchen Gründen auch immer – nicht ebenmäßig verlaufenden Bildungskarrieren aufgrund „struktureller Gewalt“ ausgeschlossen und dadurch bei der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe „behindert“.

Eine menschenrechtsorientierte Hochschulpolitik, so möchten wir unsere Position kenntlich machen, muss sich für inklusive Strukturen und Zulassungsverfahren einsetzen, die globale und lokale Ungerechtigkeiten berücksichtigt. Hierbei muss auch über Quotenregelungen neu verhandelt

werden, solange die Ungleichheitsdimensionen wie Migrationsgeschichte, Beeinträchtigung, Geschlecht, Klasse und Alter in unserer Gesellschaft in der beschriebenen Weise wirksam sind. Hierbei zeigt sich auch die Unvernünftigkeit und nicht Rechtfertigbarkeit von ausschließlich leistungs- und begabungsgerechtigkeitsorientierten Konzepten. Die Fragen nach Menschenwürde, Anerkennung, Rechtfertigungsrechten und -pflichten, Differenzen und Gleichheit, Integritäten und Autonomiezuwachs sind dabei zentral. Alle vier hier vorgestellten Gerechtigkeitskonzepte (Menschenwürde, Ressourcen- und Zugangsgerechtigkeit, Anerkennung, Gleichheit und Differenz) eint: „Eine unbegründete Ungleichbehandlung verletzt die Menschenwürde und zugleich das Gebot der wechselseitigen Anerkennung“ (Horster 2005, S. 46). Hierbei darf weder dem reinen Positivismus, dem reinen Objektivismus, dem reinen Subjektivismus, dem moralischen Paternalismus noch dem radikalen Relativismus nach dem Wort geredet werden, sondern es bedarf einer Verschränkung von Ethik, Politik und Machtreflexivität. Die Gefahr ist sonst, dass sich institutionsfreie Diskurstheoretiker\_innen und ethikfreie Institutionstheoretiker\_innen gegenüber stehen (vgl. Höffe 1987, S. 26 f., zit. n. Weber 2015, S.203). Die Ethik tritt dabei für die Unausdeutbarkeit eines jeden Subjektes ein (Menschenwürde), eine gerechtigkeitsorientierte Politik nimmt die menschenrechtsorientierten Normen ernst und die Machtreflexivität macht darauf aufmerksam, wenn Personen an den Diskursen um eine gerechtigkeitsorientierte Gestaltung der Hochschulen nicht teilnehmen dürfen und setzt sich für deren Diskursteilnahme und Inklusion ein, und zwar nicht paternalistisch, sondern autonomiefördernd und -erhaltend.

## **Tagung „Bildungsgerechtigkeit, Diskriminierungskritik und Diversity“**

An der Hochschule Esslingen widmete sich 2015 eine Tagung zu „Bildungsgerechtigkeit, Diskriminierungskritik und Diversity“ den genannten Themen, organisiert von einer fakultätsübergreifenden Arbeitsgemeinschaft, in der Lehrende und Studierende gemeinsam aktiv waren. Diese Tagung, prämiert und gefördert von CampusWeltbewerb, verstand sich als Auftakt für weitere Auseinandersetzungsprozesse und Diskussionen. In Vorträgen, Ausstellungen und Workshops wurden Fragen eines fairen Hochschulzugangs, eines befähigungsgerechten Studiums sowie diskriminierungskritischer Analysen der Darstellung von Menschengruppen und Machtverhältnissen sowie einer inklusiven Didaktik in den Blick genommen. Im vorliegenden Band sollen die Ergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich und sichtbar gemacht werden sowie Studierende und Lehrende anderer Hochschulen und

Universitäten angeregt und motiviert werden, diese Fragestellungen aufzugreifen und vor Ort weiterzudenken und zu diskutieren.

## **Historische Forschungswerkstatt zu Nationalsozialismus, Rassismus und „Euthanasie“**

Kontextualisiert werden soll die aktuelle und hochschulfokussierte Perspektive durch eine historische und gesellschaftliche Rahmung: In einer historischen Forschungswerkstatt fanden 2015 mehrere Veranstaltungen statt, die sich mit der Geschichte der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen während der Zeit des Nationalsozialismus – insbesondere mit der Rolle der damaligen Leiterin Dr.in Margarete Junk – und der Rolle der Sozialen Arbeit (damals als „Volksfürsorge“ bezeichnet) beschäftigten. In diesem Zusammenhang war es uns wichtig, sowohl die Geschichte der Opfer als auch der Täter\_innen zu berücksichtigen und mögliche Kontinuitäten in den Blick zu nehmen und kritisch zu diskutieren.

### **Der Aufbau des Buches**

Im Kapitel „Historische Zugänge“ analysiert Nina Kölsch-Bunzen zentrale Inhalte der von nationalsozialistischer Ideologie durchdrungenen Werke von Margarete Junk, der langjährigen Leiterin (1938–1945 und 1947–1965) der Vorgängerinstitution der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen. Gudrun Silberzahn-Jandt schildert in einem Beitrag institutionell-gesetzliche sowie praktische Handlungen im Kontext von Zwangssterilisierungen und „Euthanasie“ anhand der Biografie einer Sekretärin, die in mehreren Einrichtungen, in denen Menschen, die als „behindert“ gesehen wurden, eingesperrt und ermordet wurden. Benjamin Ortmeier – Leiter der Forschungsstelle NS-Pädagogik in Frankfurt am Main – beleuchtet die Theorie- und Praxisgeschichten von Sozialer Arbeit und Bildung im Nationalsozialismus anhand der Schriften bekannter Pädagogen in der NS-Zeit. Gudrun Silberzahn-Jandt geht in einem weiteren Artikel der Frage nach, ob und wie es angemessen ist, die Opfer dieser Gewalt namentlich zu benennen.

Im zweiten Kapitel „Aktuelle Diskurse“ thematisieren Birte Klingler und Paul Mecheril in ihrem Beitrag die Frage von Hochschule und Bildungsgleichheit in einer diversitätsreflexiven Perspektive. Birgit Rothenberg schildert die Studiensituation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit, den Ansatz der Selbstbestimmt Leben-Bewegung und konkrete Unterstützungskonzepte und -praxen. Sandro Bliemetsrieder und

Gabriele Fischer behandeln gerechtigkeitsphilosophische Ansätze im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. Alexander Schmid erläutert internationale und nationale rechtliche Regelungen, die für bildungsgerechtere Praxen relevant sind. Jessica Lienert stellt ihre Studie zu Diskriminierungserfahrungen Studierender an der Hochschule Esslingen dar. Katharina Simon berichtet über das Konzept einer diskriminierungsreflexiven Zentralen Studienberatung. Nurten Erol und Thomas Nestler stellen das Konzept „Sprechräume für Studierende“ vor. Claus Melter präsentiert unterschiedliche Regelungen von Verfahrens- und Beschwerdemanagement hinsichtlich Diskriminierung an Hochschulen. Clarissa Hechler analysiert in rassismuskritischer Perspektive den Esslinger Integrationsplan.

Im dritten Kapitel „Konkrete Diskriminierungsverhältnisse“ stellen Julia Gebrande und Tim Clemenz in ihrem Beitrag Befunde zu sexualisierter Gewalt an Hochschulen sowie Präventions- und Interventionskonzepte vor. Gülden Aygün-Sagdic diskutiert Praxen sprachlicher Diskriminierung an Hochschulen mittels des Ansatzes Neolingvizismus von Inci Dirim. Irina Lukiyanenko, Anna Lyubetska und Simon Dona stellen in einem Artikel die Ergebnisse ihrer Studie und Aktivitäten zu Zugangs- und Studiensituation von Personen aus sogenannten „Drittstaaten“ vor. In einem weiteren Artikel berichten dieselben Autor\_innen über einen Sensibilisierungs- und Empowerment-Workshop zu diesen Themen. Stefan Schäfferling und Miriam Wehner stellen die von Edith Wieser durchgeführte Untersuchung zur Studiensituation behindert-werdender und chronisch-kranker Studierender an der Hochschule Esslingen vor. Nina Kölsch-Bunzen berichtet über Konzepte und Praxen interreligiöser und diskriminierungsreflexiver Bildungsarbeit in Kindergärten. Die studentische Gruppe RefugeesHelp schildert die Unterbringungssituation von geflüchteten Personen an der Hochschule Esslingen und analysiert die Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Kooperations- und Unterstützungspraxen zwischen RefugeesHelp und den geflüchteten Personen.

Wir verwenden in dieser Arbeit ausdrücklich eine geschlechtergerechte Sprache, um alle Geschlechter auch in der Schriftsprache sichtbar zu machen. Auf Grundlage wissenschaftlicher Analysen des Einflusses, den Sprache auf unser Denken und Handeln hat, kann diese als ein Spiegel gesellschaftlicher Realitäten betrachtet werden und kann Geschlechterrollenstereotype und Machtverhältnisse stabilisieren oder ihnen entgegenwirken (Röhr/Hoeft 2011; Stahlberg/Sczesny 2001). Statt die weibliche Form also lediglich mitzudenken, in eine Fußnote zu verbannen oder zu vermerken, dass alle männlichen Formen auch für Frauen gelten, möchten wir in diesem Buch *qua* einer geschlechterbewussten Sprache alle Menschen unabhängig ihres Geschlechtes gleichermaßen ansprechen. Durch die sinnbildliche Leerstelle des so ge-

nannten Gendergap soll eine erweiterte schriftsprachliche Perspektive geschaffen werden, die Männer und Frauen sowie diejenigen Personengruppen, die sich den binären Geschlechtergruppen Mann oder Frau nicht zuordnen lassen (z.B. intersexuelle und transsexuelle Menschen), schriftsprachlich im Sinne eines Freiraums für neue Identitätskonstruktionen jenseits der herkömmlichen Zweigeschlechtlichkeit sichtbar macht (Gäckle 2013). Zudem werden einige Begriffe, die mit gruppenbezogenen Diskriminierungen und Gewaltpraxen verbunden waren/sind, in diesem Buch mit eckigen Klammern versehen, z.B. „Euthanasie“, „Rasse“, „Volkswohlfahrt“.

Mit diesem Buch soll ein breiter Rahmen des Nachdenkens über Möglichkeiten eines hochschulgerechten Zugangs sowie über verschiedene Formen von gesellschaftlicher Diskriminierung, über Ursachen und Hintergründe, jedoch auch über Präventions-, Interventions- und Schutzmöglichkeiten sowie Beschwerdemöglichkeiten bereitgestellt werden.

Die Herausgebenden danken Josephina Schmidt und Stefan Schäfferling an der Hochschule Esslingen sowie Sabine Pröschel vom Beltz Verlag für das professionelle Lektorat und wünschen eine inspirierende Lektüre der vorliegenden Texte und viel Spaß beim Nachdenken, Zuhören, Diskutieren, Konzipieren und Intervenieren!

## Literatur

- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 04/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abfrage: 09.09.2015).
- Bundesregierung (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin: Eigenverlag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Czollek, Leah/Perko, Carola/Weinbach, Gudrun (2009): Handbuch Gender und Queer. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Di Maggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48, H.2, S. 147–160.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann. S. 91–114.
- Forst, Rainer (2011): *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.