

14 ANTIDISKRIMINIERUNGSPÄDAGOGIK UND ANTIRASSISTISCHE BILDUNG IN DER SCHULE

Miryam Eser Davolio

14.1 Antirassistische Bildung in der Schweiz

Erziehung zu Toleranz und gegenseitigem Respekt wird in den Lehrplänen der obligatorischen Schule sowohl im Fachunterricht als auch als fächerübergreifendes Thema unter dem Blickwinkel der politischen Bildung aufgegriffen (Rechte und Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft, Menschenrechte, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt usw.). Dieser Zugang ist grundsätzlich legitim, allerdings ist politische Bildung nicht deckungsgleich mit antirassistischer Bildung. Zudem führt die nicht verbindliche Verankerung von antirassistischer Bildung in den schweizerischen Lehrplänen dazu, dass Erziehung zu Toleranz und gegenseitigem Respekt oftmals auf Freiwilligkeit und auf dem Engagement von einzelnen Lehrpersonen sowie NGOs beruht, welche antirassistische Bildungsangebote konzipieren und sowohl Schulen als auch weiteren Bildungseinrichtungen oder Jugendorganisationen offerieren. Diese ausbleibende Verbindlichkeit muss erstens im Zusammenhang mit dem Föderalismus in der Schweiz und zweitens mit der späten Aufarbeitung der Beteiligung der Schweiz am Kolonialismus und an der Sklaverei sowie an den Verstrickungen der Schweiz in den 2. Weltkrieg gesehen werden. Dies führte mitunter dazu, dass Rassismus und Diskriminierung in der pädagogischen Landschaft Randthemen geblieben sind. Entsprechend ist der Begriff der Antidiskriminierungspädagogik im Schweizer Bildungswesen noch wenig verbreitet und wird wohl am ehesten im Rahmen der Menschenrechtsbildung thematisiert. Antidiskriminierung meint dabei den Ausgleich der asymmetrischen Beziehung zwischen mit Macht ausgestatteten Mehrheitsangehörigen und den Minderheitsangehörigen, welche benachteiligt oder ausgegrenzt werden. Eine Form von Gegen-

steuer zu dieser Machtasymmetrie können Antidiskriminierungsrichtlinien durch den Gesetzgeber darstellen (Halldenius, 2012, 249).

Trotz der fehlenden Verbindlichkeit im öffentlichen Bildungswesen konnten in der Schweiz in den letzten zwanzig Jahren Fortschritte in der antirassistischen Bildungsarbeit verzeichnet werden: So werden im Rahmen von Bundesförderungsgeldern über die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departements des Innern antirassistische Projekte für Schulen und Jugendeinrichtungen unterstützt, was für das Engagement und die Kreativität in der Entwicklung von antirassistischer Bildung sicher förderlich ist. Ebenso sind Stiftungen (wie z. B. *éducation21*; Stiftung Erziehung zur Toleranz [SET], Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus [GRA]) in diesem Bereich aktiv und fördern Sensibilisierungsprojekte sowie die Produktion und den Vertrieb von antirassistischen Lehrmitteln. Dennoch ist die Nachfrage nach Lehrmitteln in diesem Bereich relativ bescheiden, da diese nur in Einzelfällen von kantonalen Schulämtern flächendeckend für alle Schulen bereitgestellt und durch Weiterbildungsveranstaltungen für die Lehrpersonen auch anwendungsorientiert implementiert wurden (wie z. B. im Kanton Tessin für die *Scuola Media*).

Im Weiteren gibt es verschiedene Organisationen, wie etwa die Schweizerische Flüchtlingshilfe mit ihrem erlebnispädagogischem Schulprojekt «Solidarität ist lernbar» («A l'école de la solidarité»), oder das Rote Kreuz, das Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte *TikK* oder *infoklick.ch*, welche Projekte für Kinder und Jugendliche anbieten, die diese auch in Fragen von Rassismus und Ausgrenzung sensibilisieren sollen. Während in der Westschweiz und im Tessin die Sensibilität

bezüglich der Erziehung zu Toleranz bei Schulleiterinnen und Schulleitern stärker ausgeprägt zu sein scheint und deshalb regelmässig solche Projekte für ganze Schulhäuser durchgeführt werden, bleibt es in der Deutschschweiz meist von der Initiative einzelner Lehrpersonen abhängig, ob ein solches Projekt in einer Klasse umgesetzt wird.

Zudem gilt anzumerken, dass antirassistische Bildung sowohl im Vorschulbereich als auch im Berufsschulwesen einen geringen Stellenwert hat, obwohl beide Bereiche wichtig für die Prävention und Intervention wären. Denn Studien für das Vorschulalter zeigen, dass soziales Lernen mit Hilfe von altersadäquaten Ansätzen fremdenfeindlichen und ausgrenzenden Tendenzen unter Kindergartenkindern entgegenwirken kann (vgl. Rieker, 2004, 109; Valkanover & Alsaker, 2001), wobei gezielte Elternarbeit dessen Wirkung unterstützt.

Rund 70% aller Jugendlichen in der Schweiz durchlaufen eine berufliche Grundbildung und befinden sich im Alter zwischen 16 und 19 Jahren in der entscheidenden Phase der politischen Sozialisation (vgl. Fend, 1994). Deshalb ist es bedauerlich, dass antirassistische Bildung im Berufsschulwesen wenig präsent ist. Zudem deuten verschiedene Studien (vgl. Eser Davolio, 2000a, 8 f.; Kuhnke, 1995; Melzer & Schubarth, 1993) darauf hin, dass Jugendliche in unteren Bildungsniveaus stärker zu fremdendfeindlichen, rassistischen und gewaltaffinen Haltungen tendieren als solche in höheren Bildungsniveaus. Berufsschulen unternehmen diesbezüglich aber wie erwähnt eher wenig und überlassen das Thema in der Regel der Einzelinitiative von Lehrpersonen. Aufgrund der beschränkten Anzahl Lektionen und wegen des mit obligatorischen Lerninhalten bereits gefüllten Stoffplans bleibt auch wenig Raum für zusätzliche Themen, so dass es für Lehrpersonen schwierig wird, solche Bildungsprojekte zu platzieren.

Was die Erwachsenenbildung angeht, sieht es insbesondere bei den Ausbildungsgängen in den Bereichen Soziales, Gesundheit und Pädagogik bezüglich interkultureller und antirassistischer

Bildung besser aus, sodass die zukünftigen Berufsleute im Kontakt mit heterogenen Zielgruppen interkulturell kompetent reflektieren, kommunizieren und handeln können (Eser Davolio & Gerber, 2012, 17 f.). Ebenso finden im Rahmen von Weiterbildungsangeboten für zukünftige Führungspersonen die Themen *Diversity* und Diskriminierung weite Verbreitung. Hält man sich so die ganze Bildungslandschaft vor Augen, wird klar, dass die Bemühungen im Bereich der antirassistischen Bildung oftmals punktuell und wenig verbindlich bleiben.

14.2 Der aktuelle Forschungsstand in der Schweiz

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität» (1997–2002) beschäftigten sich zwei Projekte mit antirassistischer Erziehung und Prävention: Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Violence raciste en Suisse romande: analyse des actes, des acteurs et de nouvelles formes d'intervention» (Eckmann, Salberg, Bolzmann & Grünberg, 2001) dienen als wissenschaftliche Grundlage für den Einbezug der Opferperspektive im Bereich von Rassismus und Diskriminierung. Die Studie belegt, dass die gemeldeten rassistischen Übergriffe grösstenteils von Erwachsenen ausgingen, und dass Machtbeziehungen ausgenutzt wurden (z. B. von Beamten, Vermietern).

Die Studie «Prävention und Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt bei Jugendlichen» evaluierte summativ und formativ verschiedene Projektunterrichtsformen zur Rassismusprävention und intervention (Eser Davolio, 2000a). Sie ergab, dass verschiedene Programmteile ganz unterschiedliche Wirkungen punkto Einstellungsänderung erzielen können. Diese Wirkungen reichen von dauerhafter Sensibilisierung bis zu Bumerangeffekten, wobei dies in erster Linie auf die unterschiedlichen Gruppendynamiken zurückgeführt werden kann, was zeigt, wie wichtig der Einbezug von Kontextvariablen ist. In einem gemeinsamen Umsetzungsprojekt dieser beiden Studien unter dem Titel «Antirassistische Bildung. Theorie und Praxis. Das Zusammenfließen

sen der Erfahrungen dieser beiden Projekte» wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse in pädagogische Strategien umgesetzt (Eckmann & Eser Davolio, 2002; 2003; 2009). Als Quintessenz dieses Synthesprojekts kann festgehalten werden, dass moralisierende und stigmatisierende Ansatzpunkte oft gegenteilige Effekte bewirken. Effektiver sind Ansätze der Konflikt- und Erlebnispädagogik, die Konflikte als Veränderungspotential betrachten, dialogische Strukturen entwickeln und durch Mediation auch die Opferperspektive einbauen.

Die Studie «Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierten Gewalt an Schulen» (Oser, Riegel & Tanner, 2009) nahm als Interventionsstudie zur Evaluation von Lehrerfortbildungsmassnahmen in der Schweiz deren konkrete Auswirkungen auf die Behandlung der Thematik im Klassenzimmer unter die Lupe. In zehn in den regulären Schulplan integrierten Einheiten behandelte das Lehrpersonal (n=34) mit den 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schülern (n=570) Themen wie Selbstverständnis in pluralen Gesellschaften, Geschlechterrollen, Stereotypen, Feindbilder, Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus, Konfliktbewältigung sowie die eigenen Erfahrungen der Integration und des Ausschlusses. Die Effekte zeigen eine generell gesteigerte Sensibilisierung und Differenzierung, müssen jedoch als eher gering bezeichnet werden. Problematisiert wurde, dass ein Teil der Jugendlichen, welche zu fremdenfeindlichen und rassistischen Haltungen tendieren, als «Schulversager» eine negative Einstellung zur Schule als Institution und zum schulischen Lernen hätten, weshalb diese Gruppe besonders schwierig zu erreichen sei (ebd., 249). Weiter zeigt die Studie, dass es für die Behandlung der heiklen Rassismusthematik äusserst wichtig wäre, dass sie nicht nur von einzelnen Lehrpersonen oder in singulären Veranstaltungen aufgegriffen würde, sondern von der ganzen Schule und Schulleitung getragen werden sollte. Zudem brauche es eine antirassistische und *diversity*-sensible Haltung, welche den ganzen Schulalltag nachhaltig prägen sollte (ebd.). Auch wurde bei den Lehrpersonen ein grosser Wissensbedarf bezüglich der Entwicklung von rassistischen Einstellungen als auch bezüglich

der Bedingungen für erfolgreiche Interventionen festgestellt, was auf Defizite in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hindeutet.

In eine ähnliche Richtung weist auch die Studie von Eser Davolio und Drilling (2008), welche antirassistische Bemühungen in 17 Gemeinden analysierte und zum Schluss kam, dass die Präventionswirkung dort am besten ist, wo die Schule, die Jugendarbeit sowie weitere Gemeindeakteure eng zusammenarbeiten und übergreifende, nachhaltige Projekte initiieren.

14.3 Zum Verhältnis von antirassistischer und interkultureller Bildung

Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten ist für die Antidiskriminierungspädagogik und die antirassistische Bildungsarbeit grundlegend, da die Ungleichheit und Fragen der Macht und Dominanz sowie die Zugehörigkeiten (Mehrheit/Minderheit) ins Blickfeld rücken (vgl. Eser Davolio & Gerber, 2012, 18). Insbesondere das Hinterfragen der «Selbstverständlichkeit» der Mehrheitsperspektive und das kritische Hinterfragen von Übertragungsmechanismen, welche zu Diskriminierung und fehlendem Respekt gegenüber Minderheitenstandpunkten führen, sind ein wichtiges Anliegen antirassistischer Bildung. Hier geht die interkulturelle Bildung weniger weit, da sie die Andersartigkeit zwar thematisiert und für Verständnis dafür wirbt, jedoch nicht die Machtfrage in den Fokus stellt, sondern meist eher die kulturelle Ebene.

Im Zusammenhang mit interkultureller Bildungsarbeit werden häufig die Gemeinsamkeiten von Mehrheit und Minderheiten in den Vordergrund gestellt und Differenzen werden eher ausgeblendet, um Kulturalisierungen, Vorurteilen oder Konflikten nicht Vorschub zu leisten (Glaser & Rieker, 2006, 110). Bei der Evaluation unterschiedlicher interkultureller Bildungsprojekte hat sich gezeigt, dass bei der Zielgruppe die Botschaft so ankommt, dass Differenzen nicht thematisiert werden sollen. Doch liegt das besondere Potenzial solcher Projekte gerade darin, dass sie aufgrund

der ethnischen und kulturellen Vielfalt der Beteiligten gerade die Möglichkeit der Thematisierung eröffnen würden, dass sie erlauben, etwas über solche Differenzen zu erfahren und zu lernen, mit ihnen umzugehen, ohne sich dabei selbst bedroht zu fühlen (ebd.). In der Antidiskriminierungspädagogik und in der antirassistischen Bildungsarbeit stellen sich folglich andere Herausforderungen, welche sich folgendermassen auf den Punkt bringen lassen (Eckmann, 2003, 63 f.): Durch das Hinterfragen von Identitäten und Zugehörigkeiten sowohl von Mehrheits- als auch von Minderheitsangehörigen können gegenseitige verinnerlichte Kategorisierungen und Stereotypisierungen reflektiert werden. Dabei geht es bei Mehrheitsangehörigen insbesondere darum, sie bezüglich ihrer Macht und ihres möglichen Anspruchs auf die Universalität ihrer eigenen Normen und Werte zu sensibilisieren. Auf Seiten der Minderheitsangehörigen hingegen geht es um ihr ständiges Bewusstsein für die Differenz und das Dilemma dieser Menschen zwischen Auflehnung und Anpassung respektive Unterordnung. Grundsätzlich geht es darum, durch Perspektivenwechsel und konstruktive Auseinandersetzung Verharmlosungen und Verleugnungen von Diskriminierung und Rassismus entgegenzuwirken. Wichtig ist bei der Vermittlung von antirassistischer Bildung, dass die Vermittlungspersonen moralisierende Werturteile und fertige Antworten vermeiden, damit eine offene Diskussion entstehen kann und sich Abwehrhaltungen gegen antirassistische Bildung nicht verhärten. Ebenso sollten diese Personen keine Kategorisierungen und Stereotypisierungen machen. Falls solche trotzdem vorkommen, sollten sie versuchen, diese aufzubrechen und auf deren Risiken für Fehldeutungen und -einschätzungen hinzuweisen

Antirassistische Bildung ist ein anspruchsvolles Unterfangen, wenn es um sehr negativ konnotierte, benachteiligte Bevölkerungsgruppen wie Asylsuchende, Sans-Papiers oder Fahrende geht. Antiziganismus ist weit verbreitet, obwohl Jenische in der Schweiz eine sehr kleine Minderheit sind. Dies im Unterricht zu thematisieren, insbesondere die dramatischen Auswirkungen des Unrechts, welches Jenischen durch staatlichen Rassismus mit der Aktion «Kinder der Landstrasse»

angetan wurde, ist notwendig, um auch ihre heutige Situation und Stellung besser verstehen zu können (Huonker, 2009, 168 ff.). Doch darf dabei nicht übersehen werden, dass Lehrpersonen und Lernende in der Regel zur Mehrheitsgesellschaft gehören und sich ihre Aufmerksamkeit somit auf eine Personengruppe richtet, die als nicht zu ihnen gehörend erscheint (Hamburger, 2001, 48). Damit wird das Mehrheit-Minderheit-Verhältnis reproduziert und die Minderheit wird zum Objekt, womit bestehende Vorurteilsstrukturen und Projektionen bestätigt oder weiter zementiert werden können. Deshalb müsste ein solches Lernsetting um die Dimension der systematischen Selbstreflexion ergänzt werden. Hier zeigt sich folglich, wie vielschichtig und komplex antirassistische Bildung ist und welche ausgeprägte transkulturelle Kompetenz Lehrpersonen mitbringen müssen. Dazu gehören auch die beiden Dimensionen der Effektivität und Angemessenheit, worunter die situative und interpersonale kommunikative Kompetenz sowie die Interaktionskompetenz für zielführendes und erfolgreiches Handeln zu verstehen sind (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, 17). Mit Hilfe dieser Kompetenzen müssten solche möglicherweise kontraproduktiven Effekte rechtzeitig abgeschätzt werden können.

14.4 Antirassistische Erziehung und Holocaust

Antirassistische Bildung in Europa stützt sich in der Regel auf ein dreifaches Erbe (Eckmann, 2003, 30 ff.): Erstens geht es um die Erziehung gegen Rassismus als Erbe von Sklaverei und Kolonialismus, zweitens um die Erziehung gegen Fremdenfeindlichkeit im Rahmen der Zuwanderung sowie drittens um die Erziehung nach Auschwitz, damit sich eine solche Verfolgung und ein Massenmord an Juden, Sinti und Roma sowie an Homosexuellen nicht wiederholt. Holocaust-Erziehung und antifaschistische Bildung kommt auf folgenden drei Ebenen zu tragen: a) Geschichtsaufarbeitung und Erinnerungsarbeit, b) staatsbürgerliche und politische Bildung, Zivilcourage sowie c) Bildung gegen Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie und gegen Rechtsextremismus (ebd., 34).

Wie Brändli (2009) zur Holocausterziehung festhält, steht am Ende der obligatorischen Schulzeit der Holocaust als monströse Dimension des Schreckens, der die «unzähligen kleineren, weniger massiveren Formen von Rassismus aus der Vorstellung» (ebd., 10) verdrängt. Zudem ist es wichtig, dass die Behandlung des Holocausts im Schweizer Bildungswesen den Schritt macht von der grundsätzlichen Verurteilung des Geschehenen zur Auseinandersetzung mit der eigenen historischen Verantwortung der Schweiz, sowohl auf staatlicher wie auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene (Gautschi, 2012, 16). Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Behandlung der Judenverfolgung und -vernichtung während des Dritten Reichs das am häufigsten behandelte antirassistische Bildungsthema ist. Bedauerlicherweise bleibt es auch oft das einzige, dem Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit begegnen.

14.5 Perspektivenwechsel in der Debatte um antirassistische Bildungsarbeit

Hamburger plädiert in «Abschied von der interkulturellen Pädagogik» (2009) für einen Perspektivenwechsel und eine Abkehr von der Thematisierung kultureller Unterschiede und für eine stärkere Beachtung der politisch-ökonomischen Ebene – insbesondere der Armut und der fehlenden Gleichberechtigung. In Deutschland und in westlichen Ländern, in welchen Pluralität zur Normalität geworden ist, sieht er die Notwendigkeit einer Neuorientierung an einem multidimensionalen Ansatz unter Berücksichtigung der Intersektionalität und der Vielgestaltigkeit möglicher Benachteiligungen und Diskriminierungsformen. Gleichzeitig kritisiert er die «Problemlastigkeit» der Migrationsforschung, in der zu wenig von Ressourcen und Entwicklungsanreizen die Sprache sei, und die Kategorie Migrationshintergrund einer Stereotypisierung gleichkomme, welche als Problemerkklärung vermieden werden sollte. Daraus leiten sich auch pädagogische Überlegungen ab, nämlich erstens solche der situativen Begründung, falls entsprechende Zuordnungen vorgenommen werden, sowie zweitens solche der

Nichthervorhebung von Differenzen und des Eingehens auf spezifische Belastungen im Sinne der Lebensweltorientierung, wie etwa sozioökonomische Belastungsfaktoren, welche oft einen höheren Erklärungswert für Differenzen haben als ein allfälliger Migrationshintergrund (ebd., 133).

Ganz in diesem Sinne gilt es bei pädagogischen Ansätzen darauf zu achten, dass die Zuschreibung und Hervorhebung des «Fremden», wie dies in der antirassistischen Bildungsarbeit oft geschieht, zu einem *Othering* führen. Damit werden «Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Anderen als Andere festschreiben und damit, in gewisser Weise, beständig verfehlen» (Brodén & Mecheril, 2007, 13). Solche positiv oder negativ konnotierten Zuschreibungen und Verallgemeinerungen finden stets Eingang, wenn es um kulturelle Differenzen geht. Dazu kommt, dass bei Themen wie Kopftuchtragen, Zwangsverheiratung oder Ehrenmord gesellschaftlich vorherrschende Diskurse und Bilder ins Spiel kommen und zudem auch politische Instrumentalisierungen zum Tragen kommen können, so dass diese in interkulturellen Lernsituationen oft aufgegriffen werden und dabei auch ein Stück aktiv reproduziert werden. Ebenso werden dichotome symbolische Ordnungen geschaffen, wenn pauschalisierend von «integrierten Ausländern», «Sans-Papiers» oder «Expats» gesprochen wird. *Othering* als kommunikative Differenzziehungen widerspiegelt somit den kategorisierenden Umgang und die totalitäre Vereinnahmung der Mehrheitsgesellschaft (Riegel, 2012, 210). Diese in der Bildungsarbeit zu vermeiden, stellt hohe Ansprüche an die Reflexivität und Achtsamkeit von Pädagoginnen und Pädagogen, müssen diese doch neue, unbelastete Zugänge und sprachlich unverfängliche Bezeichnungen entwickeln, was Kreativität und Mut zur Innovation verlangt.

14.6 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Folgende Kernpunkte und Forderungen zur besseren Verankerung antirassistischer Bildungsarbeit lassen sich aus den vorangehenden Überlegungen zusammenfassend festhalten:

- Institutionalisierung und Schaffung von Verbindlichkeit durch Aufnahme der antirassistischen Bildungsarbeit in die Lehrpläne und in das Qualitätsmanagement von Schulen.
- Früherer Beginn (ab Kindergarten) mit antirassistischer Bildung und gezieltes altersadäquates Einbringen entsprechender Inhalte während des ganzen Bildungsverlaufs.
- Verstärken der Bemühungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
- Förderung von Projektunterricht und Schulprojekten evtl. auch in Zusammenarbeit mit externen Anbietern.
- Selbstreflexion und -kritik des Bildungswesens betreffend eigener ausgrenzender, diskriminierender Praktiken gegenüber Minderheitsangehörigen (z. B. fehlende Anerkennung von Schulabschlüssen aus Drittstaaten, Zulassungsbestimmungen). Dabei gilt es sowohl die symbolische Exklusion, z. B. durch ethnisierende Zuschreibungen, als auch die institutionelle Diskriminierung als Teilaspekt struktureller Anerkennungsverweigerung zu berücksichtigen (Sprung, 2011, 234).

Mit einem holistischen Bewusstsein sollten folglich antirassistische und antidiskriminierende Haltungen und Praktiken auf allen Ebenen des Bildungswesens Berücksichtigung finden und es durchdringen, damit antirassistische Bildungsinhalte sowohl wirkungsvoll und nachhaltig als auch kohärent und glaubwürdig vermittelt werden können.

Bibliografie

Brändli, S. (2009). Chancen und Grenzen der Erziehung zur Toleranz im 21. Jahrhundert. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Hrsg.), *Merken, was läuft – Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum.

Broden, A. & Mecheril, P. (2007). *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDA-NRW).

Eckmann, M., Salberg, M.-A., Bolzmann, C. & Grünberg, K. (2001). *De la parole des victimes à l'action contre le racisme. Bilan d'une recherche-action*. Genève: éditions ies.

Eckmann, M. (2003). Von Erfahrungen mit Rassismus zur «Konfliktpädagogik». In M. Eckmann & M. Eser Davolio, *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum, 59–68.

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme*. Genève: éditions ies; Lausanne: éditions lep.

Eckmann, M., Eser Davolio, M. (2003). *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Milano, Lugano: Giampiero Casagrande editore.

Eser Davolio, M. (2000a). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Eser Davolio, M. (2000b). Opfer rechtsextremistischer Straftaten. In R. Aegerter, M. Eser Davolio & I. Nezel (Hrsg.), *Sachbuch Rassismus*. Zürich: Pestalozzianum.

- Eser Davolio, M. & Drilling, M.** (2008). *Gemeinden antworten auf Rechtsextremismus – Perspektiven für eine Kooperation zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft*. Bern: Haupt Verlag.
- Eser Davolio, M. & Gerber, B.** (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich*. Luzern: Interact.
- Eser, M. & Gabriel, T.** (2014). Junge Rechtsextremisten in der Schweiz. Professionelle Begleitung von Ausstiegsprozessen. In P. Rieker (Hrsg.), *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 95–113.
- Fend, H.** (1994). Ausländerfeindlich-nationalistische politische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2, 1994, 131–142.
- Gautschi, P.** (2012). Vorstellungen von der Shoa in der Schweiz heute. In B. Ziegler, P. Gautschi, B. C. Schär & C. Schneider (Hrsg.), *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*. Zürich: Chronos, 13–17.
- Glaser, M. & Rieker, P.** (2006). *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Halldenius, L.** (2012). Discrimination. In M. Kirloskar-Steinbach, G. Dharampal-Frick, Gita & M. Friele (Hrsg.), *Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. Intercultural Discourse – Key and Contested Concepts*. Freiburg, München: Verlag Karl Alber, 247–255.
- Hamburger, F.** (2001). Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht. In Hamburger, Franz (Hrsg.), *Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analyse zum Antiziganismus*. Mainz: Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität, 47–66.
- Hamburger, F.** (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim, München: Juventa.
- Huonker, T.** (2009). Ein dunkler Fleck. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Hrsg.), *Merken, was läuft. Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum, 167–176.
- Kuhnke, R.** (1995). Gewalttätige Jugendliche. In: S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt*. Opladen: Leske & Budrich, 155–170.
- Melzer, W. & Schubarth, W.** (1993). Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In W. Melzer & W. Schubarth (Hrsg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske & Budrich, 55–79.
- Oser, F., Riegel, C. & Tanner, S.** (2009). Changing Devils into Angels? Preventing Racism and Right-Wing-Extremism at School as a Sensitising Activity. In M. A. Niggli (Hrsg.), *Right-Wing Extremism in Switzerland. National and international Perspectives*. Baden-Baden: Nomos, 231–251.
- Riegel, C.** (2012). Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des «Eigenen und Fremden» im interkulturellen Bildungskontext. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: transcript, 203–218.
- Rieker, P.** (2004). Soziales Lernen im Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse. In P. Rieker (Hrsg.), *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? – Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, 97–113.

Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 15–30.

Valkanover, S. & Alsaker, F. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 175–195.