



Hannelore Faulstich-Wieland
(Hrsg.)

Umgang mit Heterogenität und Differenz

PROFESSIONSWISSEN
FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

Hans-Ulrich Grunder,
Katja Kansteiner-Schänzlin,
Heinz Moser (Hrsg.)

Band 3



■■■ Logo Pestalozzianum

Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer

	Deutschland	Schweiz
Band 1–6 zusammen:	ISBN 978-3-8340-0900-5	978-3-03755-120-2
Band 1: Sozialisation	ISBN 978-3-8340-0901-1	978-3-03755-121-9
Band 2: Lehren und Lernen	ISBN 978-3-8340-0902-9	978-3-03755-122-6
Band 3: Heterogenität und Differenz	ISBN 978-3-8340-0903-6	978-3-03755-123-3
Band 4: Diagnose und Beurteilung	ISBN 978-3-8340-0904-3	978-3-03755-124-0
Band 5: Gesellschaftl. Spannungsfeld	ISBN 978-3-8340-0905-0	978-3-03755-125-7
Band 6: Trends u. Perspektiven	ISBN 978-3-8340-0906-7	978-3-03755-126-4
Band 7: Schulentwicklung	ISBN 978-3-8340-0907-4	978-3-03755-127-1
Band 8: Lehrer-Identität ...	ISBN 978-3-8340-0908-1	978-3-03755-128-7
Band 9: Aus der Geschichte lernen	ISBN 978-3-8340-0909-8	978-3-03755-129-5
Band 10: Forschung	ISBN 978-3-8340-0910-4	978-3-03755-130-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Verlag Pestalozzianum, Zürich
www.verlagpestalozzianum.ch

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2011
Printed in Germany – Druckerei Djurcic, Schorndorf

INHALTSVERZEICHNIS

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

EINLEITUNG	9
-----------------------------	---

BASISWISSEN

ANNEDORE PRENGEL

1. SELEKTION VERSUS INKLUSION – GLEICHHEIT UND DIFFERENZ IM SCHULISCHEN KONTEXT	23
--	----

INGRID GOGOLIN

2. MULTIKULTURALITÄT ALS HERAUSFORDERUNG	49
---	----

ULRIKE POPP

3. BILDUNG DER GESCHLECHTER – GESCHLECHTERDIFFERENTE BILDUNG?	73
--	----

BRENNPUNKTE

JÜRGEN BUDDE

4. GESCHLECHTERSENSIBLE SCHULE	99
---	----

ADELHEID HU

5. MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT UND SCHULISCHER FREMDSPRACHENUNTERRICHT: FORSCHUNG, SPRACHENPOLITIK, LEHRERBILDUNG	121
--	-----

MARKUS RIEGER-LADICH

6. RATIONALE PÄDAGOGIK: SIEGFRIED BERNFELD – HEINZ JOACHIM HEYDORN – PIERRE BOURDIEU	141
---	-----

ULF PREUSS-LAUSITZ

7. INTEGRATION UND INKLUSION VON KINDERN MIT BEHINDERUNGEN – EIN WEG ZUR PRODUKTIVEN VIELFALT IN EINER GERECHTEN SCHULE	161
---	-----

PERSPEKTIVEN

MARIANNE KRÜGER-POTRATZ

8. INTERSEKTIONALITÄT	183
---------------------------------	-----

WINFRIED KRONIG

9. HETEROGENITÄT ALS PROBLEM UND ALS PROBLEMLÖSUNG – EINIGE PÄDAGOGISCHE IRRITATIONEN	201
--	-----

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN	213
--------------------------------------	-----

Einleitung

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

EINLEITUNG

Das Bildungssystem insbesondere der Bundesrepublik Deutschland, aber auch Österreichs und der Schweiz ist strukturell auf Homogenisierung der Schülerschaft ausgerichtet: Zentrale Kriterien dafür sind Alter und Leistung, lange Zeit war es auch noch das Geschlecht und die Nationalität¹. Das Jahrgangsprinzip und die differenzierte Struktur der Sekundarschulen sind nach wie vor die zentralen Prinzipien, mit denen eine homogene Gruppierung der Kinder und Jugendlichen erreicht werden soll. Schon Alter und Leistung allerdings stehen in einem Widerspruch zueinander: Kinder, die noch nicht 'schulfähig' sind, können vom Schulbesuch zurückgestellt werden, andere werden vorzeitig eingeschult. Kinder, die 'nicht mitkommen', müssen eine Klasse wiederholen. Bereits in den Grundschulen gehören die Kinder einer Klasse durch diese beiden Maßnahmen keineswegs mehr zu einem Altersjahrgang. Zur Leistungshomogenisierung erfolgt die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule auf verschiedene Schularten: In der Bundesrepublik Deutschland werden sie in der Regel nach der vierten Klasse (in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse) auf Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien verteilt² (vgl. Cortina 2008). In Österreich erfolgt nach vier Klassen Volksschule eine Aufteilung auf die Hauptschule oder die Allgemeinbildende Höhere Schule (Mitterauer 2008). In der Schweiz steht der Übergang in den meisten Kantonen erst nach der sechsten Klasse der Primarstufe an, wobei die Sekundarschulen auch hier gemäß ihres Leistungsanspruchs unterschiedlich gegliedert sind (vgl. Wolter 2007). Nicht zuletzt zeigen die internationalen Leistungsstudien wie PIRLS und PISA jedoch deutlich, dass es ein breites Überlappungsfeld in den Leistungen zwischen diesen Schularten gibt: In einem mittleren Feld hängt es keineswegs allein von der Leistung ab, welche Schulart ein Kind besucht (vgl. u. a. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Bos/Lankes 2004; Bos u. a. 2007). Soziale Herkunft und Migrationshintergrund stellen Kriterien dar, die sich chancenbestimmend auswirken.

Beide Aspekte – die erhebliche Altersbreite in einer 'Jahrgangsklasse' und die Fehleinschätzungen der Leistungen beim Übergang in Sekundarstufenschulen – verweisen darauf, dass die strukturellen Bedingungen keineswegs eine Homogenität der Schülerschaft bewirken, sondern dass es sich vielmehr in allen Schulen um

¹ Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit waren keineswegs automatisch schulpflichtig (vgl. Krüger-Potratz 1997)

² In den Bundesländern heißen die weiterführenden Schulen sehr unterschiedlich (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2009).

heterogene Zusammensetzungen handelt. Die pädagogische Maxime, sich dennoch an den „Mittelköpfen“ (Sandfuchs 2004, S. 490³) zu orientieren, führt zu Friktionen und zu bildungspolitisch nicht vertretbaren Ungleichheiten. Hinzu kommt, dass die Frage, was denn die „Mittelköpfe“ charakterisiere, nicht nur leistungsmäßig kaum verlässlich zu klären ist, sondern in Bezug auf weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler kein lineares Maß ergibt: Das betrifft insbesondere die kulturelle und soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen. Sind Kinder ohne Migrationshintergrund die Mitte? Wo bleibt diese, wenn 'deutsche' Kinder eine Minderheit werden? Sind 'Mittelschichtskinder' die Mitte? Was macht in koedukativen Schulen die Mitte des Geschlechts aus?

Zu diesen ungeklärten Fragen der Heterogenität der Herkunft kommt das leistungsbezogene Problem, dass eine Orientierung an der Normalverteilung – die zumindest in Deutschland die Norm ist – immer wieder zur Veränderung der 'Mitte' führt. Wie kann man sich an einer 'Mitte' orientieren, wenn diese in (scheinbar) homogenen Gruppen immer wieder leistungsbezogen gespreizt wird, indem gute und schlechte Schüler/innen durch die Bewertung bzw. deren Orientierung an der sozialen Bezugsnorm der Klasse 'produziert' werden?

Heterogenität ist letztlich eine Bezeichnung für die Vielfalt von Personen, die sich nicht nur in Bezug auf die einzelnen Kategorien – wie Alter, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, Nationalität, Migrationsstatus, Leistung – unterscheiden, sondern zudem innerhalb der jeweiligen Gruppen keineswegs gleich sind: Jede Kategorie ist mit den anderen kombinierbar und führt zu einer Vielzahl an möglichen Schnittmengen.

Für die schulische Organisation steht Leistung als Ordnungskriterium an erster Stelle. Entsprechend führte lange Zeit die Erkenntnis, dass es sich in keiner Schule und keiner Schulklasse um eine homogene leistungsbezogene Schülerschaft handelt, zu einer Sichtweise, die Heterogenität als Problem ansieht und sie entsprechend beklagt. Diese Sicht ist keineswegs überwunden, aber eine Reihe von strukturellen Veränderungen versuchen den Problemen der vergeblichen Versuche zur Homogenisierung Rechnung zu tragen und bauen auf Heterogenität als Chance: So organisieren viele Grundschulen flexible Eingangsstufen und setzen zudem auf jahrgangsübergreifende Klassenbildungen. Einige Länder haben bereits oder planen für die Sekundarstufe integrierte Systeme, die zu einer Zweigliedrigkeit führen (vgl. die Zusammenstellungen in Wernstedt/John-Ohnesorg 2009).

Die Debatte um Heterogenität als Chance hat in den letzten Jahren denn auch zu einer Vielzahl von Publikationen geführt (u. a. Faulstich-Wieland 2000; Zentrum für

³ Sandfuchs schreibt diesen Vorschlag Ernst Christian Trapp (1745–1818) zu, dem ersten Inhaber eines pädagogischen Lehrstuhls einer deutschen Universität (1779–1783 in Halle). Dieser vertritt jedoch eine Pädagogik, die sich an den individuellen Schülern orientieren soll (Trapp 1780/1977). Von „Mittelköpfen“ spricht er nur an der Stelle, an der es um die Frage geht, wie viel Zeit in einem Lehrplan für die Bearbeitung eines Themas eingeplant werden soll. Die Didaktik muss jedoch so ausgerichtet sein, dass alle Kinder das Ziel erreichen können, wobei er für die Schnelleren empfiehlt, diese einzubeziehen in die Arbeit mit den Langsameren, für die sehr Langsamen zur Not eine Wiederholung vorsieht (Verdopplung der Zeit) (Trapp 1787/1979, vgl. auch zu den durchaus fortschrittlichen Konzeptionen der 'Klassiker' Herrmann (2010)).

Lehrerbildung 2005; Boller/Rosowski/Stroot 2007; Buchen/Horster/Rolff 2007; Oberstufenkolleg 2008; Budde/Willems 2009).

Einen neuen 'Schub' für die Auseinandersetzung mit Heterogenität gibt die „Übereinkunft über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die von der UN-Generalversammlung am 13.12.2006 beschlossen und vom Bundestag und Bundesrat der Bundesrepublik Deutschland im Dezember 2008 ratifiziert wurde. Gefordert wird darin die Anerkennung des Rechts von Menschen mit Behinderungen auf Bildung: „With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (§ 24, Abs. 1). Damit ist eine zentrale Verpflichtung zur Veränderung des Bildungssystems in Richtung auf jene Modelle angesprochen, die Heterogenität als pädagogische Normalität sehen, sie konstruktiv für den Bildungsauftrag nutzen und keine Schülerlerngruppe ausschließen.

In diesem Band sollen die Grundlagen der Auseinandersetzung um und mit Heterogenität behandelt werden. Dazu wird zunächst in drei Beiträgen Basiswissen zu zentralen theoretischen und historischen Aspekten des Umgangs mit Vielfalt vorgestellt: von Annedore Prengel zum Verhältnis von Menschenrechten und Bildung, von Ingrid Gogolin zur Rolle der interkulturellen Bildung und von Ulrike Popp zum Verhältnis von Geschlecht und Bildung. Im zweiten Komplex – den Brennpunkten – werden vier Bereiche genauer beleuchtet: Jürgen Budde fragt nach den Möglichkeiten und Problemen einer geschlechtersensiblen Gestaltung von Schule, Adelheid Hu widmet sich der Rolle von Mehrsprachigkeit, Markus Rieger-Ladich stellt Ansätze vor, wie der sozialen Ungleichheit durch eine 'rationale Pädagogik' begegnet werden könnte und Ulf Preuss-Lausitz zeigt die vielfältigen Erfahrungen mit einer Integrationspädagogik auf. Im letzten Komplex – den Perspektiven – diskutiert Marianne Krüger-Potratz die neuere Debatte um 'Intersektionalität', d. h. um jene Versuche, die Heterogenitätskategorien nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrer Zusammengehörigkeit. Winfried Kronig resümiert abschließend, wie ohne eine Veränderung des Leistungsbegriffs und damit der Leistungsbewertung Heterogenität immer ein Doppelgesicht von Problem und Problemlösung zugleich behält.

Basiswissen: Vielfalt und Differenz – Multikulturalität und interkulturelle Bildung – Geschlecht und Bildung

Annedore Prengel legt Wert darauf, beim Umgang mit Vielfalt und Differenz schulische Heterogenität und schulische Hierarchie ins Verhältnis zueinander zu setzen. Historisch lässt sich zeigen, dass es vielfältige Formen der Separierung – also des Versuchs, Homogenität herzustellen –, aber auch der Integration – also des Umgangs mit Heterogenität – gegeben hat. Als Mainstream heute hat sich der erste

Trend durchgesetzt, während es zugleich Schulen gibt, die Alternativen aufweisen können. Die Tatsache, dass beide Formen existieren, verweist auf die Spielräume, die widersprüchlichen Funktionen des Bildungssystems – Integration und Selektion – unterschiedlich zu gewährleisten. Um eine Position zur Frage des Umgangs mit Heterogenität entwickeln zu können, bedarf es einer theoretischen Klärung. Diese siedelt Prengel in der Bezugnahme auf die Menschenrechte an: Spätestens seit der Französischen Revolution als Grundrechte verankert, bleibt ihre Realisierung dennoch immer unvollendet. Das hat mit der wechselseitigen Bedingtheit von Gleichheit und Freiheit zu tun. „Das Prinzip der Freiheit beinhaltet den Wunsch, selbstbestimmt ohne Unterordnung unter den Willen Anderer zu leben. Indem solche freiheitlichen Beziehungen ‘auf Augenhöhe’ allen Menschen zukommen, wird das Recht auf Gleichheit geltend gemacht. Im für alle gleichermaßen gültigen Freiheitsrecht ist die Freiheit für differente Lebensweisen, also die Anerkennung des Vielfältigen, enthalten. *Gleichheit und Freiheit für Vielfalt* gehören zusammen, das ist der Sinn des Grundgedankens der *Pädagogik der Vielfalt*, der *egalitären Differenz*.“ (Prengel in diesem Band, S. 31)

Für die Frage der Bedeutung von Heterogenität ist das Kriterium für den Vergleich der Differenzen maßgeblich: Geht es um Leistung, Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Nationalität, Hautfarbe, usw.? In jedem Fall hat man es mit einem spannungsreichen Verhältnis von normativen Menschenrechten und der Selektionsfunktion des Bildungssystems zu tun. Prengel zeigt dennoch für eine „Inklusive Pädagogik“ einige Perspektiven auf, die sich auf veränderte Aufnahmebedingungen und das professionelle Handeln von Lehrkräften ebenso wie auf die Lehrpläne und ihre didaktische Umsetzung beziehen. Entscheidend wird auch eine alternative Leistungsbewertung sein, die jedoch keineswegs die Widersprüche des Bildungssystems aufheben kann. Insofern ist eine Inklusive Schule keineswegs eine heile Welt, sondern es bleibt ein Ringen um Gerechtigkeit.

Ingrid Gogolin hält zunächst eine Begriffsklärung für notwendig, da sich unter den Bezeichnungen Multikulturalität oder Interkulturalität durchaus sehr unterschiedliches verbirgt. Analysiert man die alltags- und mediensprachlichen Verwendungen, so wird häufig mit ‘multikulturell’ eine positive Mischung von Personen und Gruppen gemeint, die vor allem exotische Elemente beinhaltet und keineswegs sich ‘alltäglich’ verhält. Daneben finden sich aber auch negative Assoziationen, in der Regel aus nationalistischen bis faschistischen Positionen heraus, die eine Abwehr alles ‘Fremden’ für notwendig halten. Für den pädagogischen Gebrauch bedarf es folglich nicht nur einer präzisen Klärung der Begriffe, sondern Gogolin differenziert auch zwischen der Verwendung von ‘multikulturell’ und ‘interkulturell’. Ersteres dient der Beschreibung einer Gesellschaft und gesellschaftlichen Gruppierungen, indem auf die Unterschiedlichkeiten aufmerksam gemacht wird. Letzteres jedoch beinhaltet eine programmatische Perspektive, den Anspruch mit Differenzen konstruktiv umzugehen und sie nicht zu Benachteiligungen werden zu lassen.

Die Interkulturelle Pädagogik ist dieser Programmatik verpflichtet, wobei sie durchaus eine grundlegende Veränderung in der Entwicklung erfahren hat, bevor

der aktuelle Stand dieser Teildisziplin erreicht wurde. Die 'Ausländerpädagogik' operierte noch mit einem Defizitblick und einer Orientierung an 'deutscher' Kultur, der gegenüber die Migrantenfamilien als – undifferenziert – 'anders' und 'fremd' angesehen wurden. Auseinandersetzungen um den Kulturbegriff haben zu noch unabgeschlossenen Veränderungen geführt. Entscheidend dafür ist der Blick auf die Institutionen und ihre Funktionsweisen, der erlaubt, z.B. zu fragen, welche Funktion Mehrsprachigkeit in verschiedenen Kontexten hat und wie die Bildungsinstitutionen damit umgehen.

Die vorhandenen empirischen Erkenntnisse zeigen, dass die Anforderungen einer interkulturellen Bildung bisher nur höchst unzulänglich im Bildungssystem umgesetzt werden. Die Ergebnisse der großen internationalen Leistungsstudien vermögen die gravierenden Benachteiligungen insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu skandalisieren.

Gogolin beschreibt unter Bezugnahme auf einen großen deutschen Modellversuch – *Förmig*, die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund –, welche Möglichkeiten bestehen, sowohl durch eine durchgängige Sprachbildung wie durch eine entsprechende unterstützende Diagnostik interkulturelle Pädagogik zu realisieren.

Ulrike Popp zeigt: Das Geschlecht hat in der schulischen Bildung immer eine organisierende Rolle gespielt. Historisch gab es lange Zeit explizite Mädchenbildungskonzepte, während die Jungenbildungskonzepte mehr implizit auftraten, weil sie mit der allgemeinen Bildung gleichgesetzt wurden. Institutionell war die Bildung bis in die 1970er Jahre weitgehend geschlechtsgetrennt. Ulrike Popp macht deutlich, dass die Annahme einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern zum weitgehend unhinterfragten Alltagswissen gehört. Mit der Einführung der Koedukation wurde die Kategorie Geschlecht für die Herstellung von Heterogenität zu einer Selbstverständlichkeit. Die fehlende Reflexion dessen, was 'egalitäre Differenz' hier meinen könnte, führte aber bald zur heftigen Kritik an der Koedukation und zu Forderungen nach erneuter Trennung – zur Homogenisierung der Gruppen nach Geschlecht. Die Bildungsforschung hat jedoch herausarbeiten können, dass bezogen auf das für schulische Prozesse so entscheidende Kriterium der Leistungsfähigkeit die Jugendlichen keineswegs zwei einheitliche Geschlechtergruppen bilden – sie vielmehr in sich jeweils heterogen sind. Popp formuliert aus Sicht der feministischen Schulforschung wie der schulischen Sozialisationsforschung deshalb Perspektiven, wie der Differenzierung, die mit dem Geschlecht einhergeht, Rechnung getragen werden könnte, ohne hierarchische Ungleichheiten zu reproduzieren: Sie schließt sich z.B. der Forderung Hartmut von Hentigs an, die (Hoch)Zeit der Pubertät schulfrei zu gestalten, den Jugendlichen hier also alternative Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Zudem diskutiert sie die Chancen und Probleme von Geschlechtertrennungen ebenso wie die Notwendigkeit der Veränderung von Fachkulturen – insbesondere der Naturwissenschaften (vgl. dazu auch Willems 2007).

Brennpunkte:

Geschlechtergerechtigkeit – Mehrsprachigkeit – Chancenungleichheit – Integrationspädagogik

War die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts schon ein Thema für die Basis des Verständnisses von Heterogenität, so stellt ihre Berücksichtigung für die Gestaltung von Schule ein wichtiges Kriterium dar. Die Forderung nach einer gendersensiblen Gestaltung führt dabei keineswegs zu klaren Vorstellungen, was damit gemeint sei. Jürgen Budde zeigt vier verschiedene Diskursstränge auf:

- Mädchenparteilichkeit
- Gleichberechtigung
- Jungenförderung
- Heterogenität und Diversity.

Diesen liegen durchaus unterschiedliche theoretische Konzepte zugrunde. Während vor allem die Ansätze einer expliziten Förderung eines der beiden Geschlechter von klaren Differenzen ausgehen, werden diese beim Gleichberechtigungsansatz eher negiert. Das Konzept der Diversity schließlich geht von einer sozialen Konstruktion von Geschlecht aus und stellt sich folglich der Grundfrage, die alle Beiträge durchzieht, nämlich der nach der Relevanz des Kriteriums als Differenz- oder als Differenzierungsmerkmal. Budde zeigt auf, wie in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern und Jugendlichen sowie zwischen den peers die Bedeutung von Geschlecht hergestellt wird. Die derzeit diskutierten oder realisierten Maßnahmen betreffen vor allem die Rückkehr zu Monoedukation – wenngleich die nur zeitweilig und fächerbezogen geschehen soll – oder die bewusste Gestaltung der koedukativen Situation. Es finden sich aber auch „sozialkompetenzorientierte“ Maßnahmen, d. h. Versuche, Geschlechterbilder zu reflektieren und soziale Lernprozesse zu unterstützen. Schließlich dreht sich aktuell die Debatte auch um die Bedeutung, die dem Geschlecht der Lehrkräfte zukommt. Hier wird insbesondere in den Medien suggeriert, die „Feminisierung“ der Lehrerschaft hätte eine Benachteiligung von Jungen zur Konsequenz. Folglich müsse der Anteil von männlichen Lehrkräften, insbesondere im Grundschulbereich, erhöht werden. Empirisch lassen sich solche Behauptungen nicht aufrechterhalten. Sie zeigen zugleich, dass eine Dramatisierung von Geschlecht – also Versuche, Verhalten und insbesondere normative Forderungen an das Geschlecht zu koppeln – eher zu einer Verstärkung von Geschlechterstereotypen und weniger zu deren Abbau führt. Budde plädiert folglich für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Damit wird der Blick auf die Ausgestaltung der Schulkultur einer Schule in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Budde, Scholand, Faulstich-Wieland 2008).

Einen zweiten Brennpunkt bildet die Tatsache, dass die Schulen von immer mehr Kindern besucht werden, deren Muttersprache nicht deutsch ist, die also mehrere Sprachen können. Da es zum Auftrag der Schule gehört, Schülerinnen und Schüler mehrsprachig zu bilden, könnte man dies als Glücksfall ansehen und die durch

Zuwanderung entstandene Heterogenität pädagogisch begrüßen. Adelheid Hu macht jedoch deutlich, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder und der Sprachauftrag der Schule keineswegs so ohne weiteres zusammen gehen. Die schulische Fremdsprachenförderung hat in der Regel gerade nicht die Migrantensprachen – insbesondere Türkisch, Polnisch, Farsi, Arabisch – als Ziel, sondern Englisch, Französisch und zunehmend Spanisch. Sie bezieht sich oft auf Transfermöglichkeiten zwischen verwandten Sprachen, aber auch damit werden in der Regel die Migrantensprachen nicht erreicht. Hu zeigt auch auf, dass es einen Unterschied gibt zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Die aktuellen Entwicklungen, die eine Normierung der Fremdsprachenförderung durch Bildungsstandards bedeuten, führen zu einer verstärkten Konzentration auf die schulischen Zielsprachen – und damit gerade nicht auf Mehrsprachigkeit. Diese ist „keineswegs mit der monolingualen Kompetenz in mehreren Sprachen gleichzusetzen ... Solange der ‘ideal native speaker’ Leitziel auch für mehrsprachige Entwicklung ist, kann das nur zu einem defizitären Blick auf mehrsprachige Kinder oder Jugendliche führen.“ (Hu in diesem Band, S. 126) Soll die sprachliche Heterogenität in der Schule zur Förderung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden, so bedarf das – dies ist die Schlussfolgerung von Adelheid Hu – einer Fremdsprachendidaktik und der entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte, die verstärkt auf Mehrsprachigkeit setzt.

Einen aktuellen Brennpunkt hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität bildet die Frage danach, wie Chancengleichheit im Blick auf soziale Herkunft pädagogisch herstellbar sein könnte. Pierre Bourdieu hat dafür gemeinsam mit Claude Passeron in seiner Analyse der „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) die Forderung nach einer „rationalen Pädagogik“ aufgestellt. Markus Rieger-Ladich prüft in seinem Beitrag, worin eine solche rationale Pädagogik bestehen könnte. Er geht dafür zurück auf zwei ‘Vorläufer’, die bereits Kritik an pädagogischen Hoffnungen geübt und ihre wissenschaftliche Rationalität eingefordert haben.

Siegfried Bernfeld machte aus psychoanalytischer Sicht darauf aufmerksam, dass im „Erzieher-Zögling-Verhältnis“ der Erzieher immer zwei Kindern gegenübersteht: Dem realen Kind und sich selbst mit der biografischen Erfahrung der eigenen Kindheit. Wird dies nicht reflektiert, so wirken unbewusste Einstellungen und transportieren möglicherweise ungewollte pädagogische Konsequenzen.

Heinz-Joachim Heydorn setzte sich mit den dialektischen Momenten von Bildung auseinander und stellte die emanzipatorischen Potentiale gegen die An- und Einpassungstendenzen heraus. Schule ist in dieser Sicht immer auch ein Kampfplatz für die Gestalt der zukünftigen Gesellschaft.

Pierre Bourdieu schließlich machte in der Analyse des Zusammenspiels zwischen dem Habitus, der in der Schule gefordert wird, und dem Habitus der Schülerinnen und Schüler deutlich, wie soziale Ungleichheit reproduziert wird.

Rieger-Ladich zieht als Konsequenz aus diesen Analysen die Forderung nach einem Pluralismus von Leistungsbegriffen. Heterogenität erfordert insbesondere von den Lehrkräften sowohl Einsicht in die gesellschaftlichen Strukturen wie in die eigene Position und den eigenen Beitrag an ihrer Herstellung.

Bezogen auf das Leistungskriterium wurde unter Heterogenität bzw. ihrer organisatorischen Herstellung bisher vor allem die Integration von Behinderten in Regelklassen verstanden. Ob und wie diese gelingt, ist folglich einer der Brennpunkte beim Umgang mit Heterogenität. Ulf Preuss-Lausitz zeigt auf, dass ein Ausbau von Integrationsklassen zunehmend notwendig werden wird, und zwar nicht allein aufgrund der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die seit dem 29.3.2009 auch in Deutschland gültig ist und die eine „inklusive Bildung“ fordert.

Vielmehr wird sich der Schulalltag für die Lehrkräfte in doppelter Weise verändern: Zum einen werden immer mehr Lehrerinnen und Lehrer Kinder mit Behinderungen in ihren Klassen haben. Zum anderen werden sie mindestens zeitweilig mit einer zweiten Lehrkraft – eben einer mit sonderpädagogischer Qualifizierung – zusammen arbeiten.

Gerade die Integration behinderter Kinder zeigt auf, welche Schwierigkeiten mit dieser Kategorie als „tertium comparationes“ für die Verbindung von Gleichheit und Freiheit verbunden ist: Mit der Etikettierung 'behindert' ist immer auch eine Diskriminierung verbunden. Der Wandel der Begrifflichkeiten – sonderschulbedürftige Kinder, Kinder mit Förderbedarf, Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen – soll den Diskriminierungen entgegen wirken. Dennoch erfordert die besondere Förderung immer eine Etikettierung, um die notwendigen Mittel zu erhalten. Integration ist folglich mit einer Dramatisierung von Differenz verbunden. Preuss-Lausitz setzt deshalb wie auch Prengel die Vorstellungen einer inklusiven Schule dagegen und benennt Rahmenbedingungen, die dafür erforderlich sind. Diese sind als best practice-Modelle durchaus bekannt und könnten für eine Heterogenität zum Nutzen aller Schülerinnen und Schüler dienen.

Vorliegende Forschungsergebnisse bestätigen die positiven Wirkungen der Integration von Kindern mit besonderen Bildungsbedarfen für alle Kinder. Eine inklusive Schule würde – so die Schlussfolgerung von Preuss-Lausitz – das Gerechtigkeitspotential von Schule erhöhen.

Perspektiven: Intersektionalität – Janusköpfigkeit von Heterogenität

Die Bearbeitung der einzelnen Heterogenitätskategorien hat immer wieder auf ähnliche Probleme verwiesen:

- Welches sind die zentralen Merkmale?
- Welche Rolle spielen sie innerhalb der Funktionen des Bildungssystems?
- Wie sollte mit ihnen umgegangen werden?

Deutlich wurde, dass die Kategorien miteinander verflochten sind. Marianne Krüger-Potratz verweist auf eine 'strange multiplicity' in diesem Kontext: Jede Abgrenzung nach außen bezieht sich immer nur auf ein Merkmal: Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft oder Behinderung. Dennoch finden wir innerhalb der mit

diesem Merkmal charakterisierten Gruppen deutliche Heterogenitäten – die sich wiederum auf eines oder mehrere der anderen Kriterien beziehen können: Ein behindertes Mädchen einer migrantischen Arbeiterfamilie lässt sich als Gegenpol zum nicht-behinderten Jungen einer deutschen Professorenfamilie bestimmen. Die üblichen Vorschläge zur Beachtung von Heterogenität beziehen sich ebenfalls nur auf jeweils ein Merkmal: Integration von Kindern mit speziellem Förderbedarf in die Regelschule oder Aufhebung von Koedukation dramatisieren Behinderung bzw. Geschlecht, während der Umgang mit Multikulturalität und mit sozialer Ungleichheit bisher eher zu Ausgrenzungen als zu positiven Modellen geführt hat. Theoretisch spiegelt sich diese Multiplicity wieder im Anspruch, solche Verflechtungen auch begrifflich fassen zu können und einer 'rationalen' Behandlung zuzuführen. Mit dem Terminus 'Intersektionalität' soll dem Rechnung getragen werden. Häufig geht es jedoch auch bei der Bezugnahme auf Intersektionalität um Diskriminierungen, die mit dem Verweis auf Heterogenität skandalisiert werden sollen. Die Kumulation von Benachteiligungen – ähnlich wie in den 1960er Jahren in der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande dient heute der muslimische Arbeitersohn aus der Großstadt als Symbol – ist aber gerade nicht gleichzusetzen mit Intersektionalität, weil diese sonst nur als Mehrfachdiskriminierung gefasst würde. Stattdessen geht es auch um den Blick auf Ressourcen – Krüger-Potratz zeigt jedoch, dass dies nicht selten bloße Forderung und damit nicht mehr als Rhetorik bleibt. Ungelöst bleibt letztlich nämlich die Frage, wie die Kategorien konkret zusammen hängen?

Wie viele der Autor/innen in diesem Band macht auch Krüger-Potratz darauf aufmerksam, dass die Begrifflichkeiten nach wie vor ungeklärt sind: Bezugnahmen auf Heterogenität sind in der Regel binär kodiert – Mädchen versus Jungen, autochthone ('einheimische') versus allochthone ('fremde'), behinderte vs. nicht-behinderte. Primär kommen einem die Schwierigkeiten in den Sinn, wenn es um die pädagogische Bewältigung der Heterogenität geht. Mit Diversity dagegen wird auf Vielfalt verwiesen, deren Beachtung Konflikte verhindern hilft. Entscheidend dafür ist, dass auch die Lehrkräfte sich als Teil der Herstellungspraxis von Diversity sehen – und nicht nur ihre Schüler/innen unter einer solchen Perspektive betrachten.

Winfried Kronig schließlich macht auf die doppelte Bedeutung von Heterogenität aufmerksam, nämlich die Tatsache, dass sie sowohl Problem als auch Problemlösung darstellt. Als Problem wird sie von vielen Lehrkräften angesehen, deren Arbeitssituation sich (vermeintlich) ändert, wenn sie jedem Kind gerecht werden sollen. Insbesondere Leistungsheterogenität wird zum Problem, wenn viele Schülerinnen und Schüler in der gleichen Zeit möglichst viel lernen sollen – und dieses in Form von Benotungen bewertet wird. Dann bedeutet eine heterogene Klasse zum einen für den Einzelnen ein Anreiz beim inhaltlichen Lernen, zugleich aber auch eine Konkurrenz um die Noten.

Ob jemand ein guter oder ein schwacher Schüler wird, hängt jedoch keineswegs von objektiv bestimmbar Merkmalen ab, sondern durchaus von biografischen Zufällen, in welche Klasse man kommt. Kronig verweist darauf, dass die Struktu-

ren des Bildungssystems zwar vorgeben, nach dem Leistungsprinzip zu funktionieren, tatsächlich inszenieren sie dies jedoch eher, während die Bewertung in den Klassen die Differenzen schafft.

Bisher galt die Auffassung, dass es unmöglich sei, gleichzeitig Schüler/innen zu qualifizieren und dafür zu sorgen, dass die Unterschiede in den Leistungen geringer werden – eine Egalisierung zu erreichen. Empirische Studien zeigen Gegenteiliges, nämlich dass dies durchaus möglich ist, es sogenannte 'Optimalklassen' gibt bzw. heterogene Zusammensetzungen sowohl den 'guten' wie den 'schlechten' Schüler/innen nutzen (vgl. Gruehn 1995; Vieluf 2003). Allerdings sind deren Merkmale und Bedingungen schwer fassbar. Bewertungen, die an der Normalverteilung orientiert sind, verhindern auf jeden Fall eine solche Egalisierung.

Von der Chancenungleichheit sind allerdings nicht alle Kinder gleichermaßen betroffen, sondern diese hängt nach wie vor ab von sozialer Herkunft und Migrationsstatus – nur noch bedingt vom Geschlecht.

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und der Umgang damit betrifft – das machen die Beiträge in diesem Band deutlich – nicht allein didaktische und methodische Möglichkeiten, die jede Lehrkraft in ihrem Unterricht umsetzen kann. Es geht auch darum, die gesellschaftlichen Strukturen ebenso wie die eigene Positionierung darin mit zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund sind dann Formen des Umgangs mit Vielfalt und Differenz keine rezeptartigen Anwendungen guter Ratschläge, sondern ein Ringen um eine bessere Schule – eingebettet in eine gesellschaftspolitische Position, die auf eine Gesellschaft setzt, in der die Menschenrechte für alle Menschen Gültigkeit haben.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria (Hg.) (2004): *IGLU*. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, u. a. (2007). *IGLU 2006*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2007): *Heterogenität und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.) (2009): *Bildung als sozialer Prozess*. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa.
- Cortina, Kai S. (Hg.) (2008): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Umgang mit Heterogenität – Stärke durch Vielfalt. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, S. 73–74.

- Gruehn, Sabine (1995): Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, H. 4, S. 531–553.
- Herrmann, Ulrich (2010): „Freilich thut es dis auf *seine* Art“ – Lernen und Verstehen – individuelle neuronale Konstruktionsprozesse: Innere Differenzierung im Lichte reformpädagogischer Erfahrungen und neurowissenschaftlicher Bestätigungen. In: Sebastian Boller/Ramona Lau (Hg.): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II*. Weinheim: Juventa (im Druck).
- Krüger-Potratz, Marianne (1997): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Christoph u.a. (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*, Band 2. Wien, S. 656–672.
- Mitterauer, Barbara (2008): *Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007*. Herausgegeben von bm:uk und BMWF. Wien.
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld (2008): *Heterogenität und innere Differenzierung* (TriOS, 3.2008,1).
- Sandfuchs, Uwe (2004): Unterricht. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 490–491.
- Trapp, Ernst Christian (1780/1977): *Versuch einer Pädagogik*. Halle, Reprint (hrsg. von U. Herrmann) Paderborn.
- Trapp, Ernst Christian (1787/1979): Vom Unterricht überhaupt. In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*, 8. Teil, Wien/Wolfenbüttel, Reprint (hrsg. von U. Herrmann) Vaduz FL, S. 1–210.
- Vieluf, Ulrich (2003): Heterogenität als Chance. Ein Vergleich der Leistungsentwicklung von Haupt- und Realschüler(inne)n in nicht integrierten und integrierten Systemen. In: *Pädagogik*, H. 3, S. 34–38.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2009): *Schulstruktur. Bestandsaufnahme, bundesländer-interner Vergleich und Perspektiven*. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Willems, Katharina (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht*. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole. Bielefeld: transcript-Verl.
- Wolter, Stefan C. (Hg.) (2007): *Bildungsbericht Schweiz 2006*. 2. Aufl. Aarau.
- Zentrum für Lehrerbildung (Hg.) (2005): *Heterogenität und die Gestaltung von Lernumgebungen*. Workshop der Studienwerkstätten für Lehrerbildung an der Universität Kassel am 7.10.2004. Kassel: University Press Kassel (Studium und Forschung, 8).

Weiterlesen

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2007): *Heterogenität und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe.

In dem Band geht es um den Forschungsstand und die Perspektiven einer Beschäftigung mit Heterogenität. Ein Überblick von Klaus-Jürgen Tillmann zeigt anhand empirischer Studien, dass homogene Gruppen keineswegs bessere Lernergebnisse zeigen, vielmehr stellt die Konzentration von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sogar einen erheblichen Risikofaktor für die Erbringung schulischer Leistungen dar. Anne Ratzki stellt vor, wie Theorie und Praxis des Lernens in heterogenen Lerngruppen in Finnland, Schweden, Norwegen, England und Deutschland aussieht. In den weiteren Beiträgen geht es um Geschlecht, vor allem jedoch um Multikulturalität in ihren verschiedenen Implikationen. Abschließend setzt sich Norbert Wenning mit dem grundlegenden Problem auseinander, wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann.

Groeben, Annemarie von der (2008): *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Die Laborschule ist ein exemplarisches Beispiel für eine auf Heterogenität setzende Schule. Insofern kann Annemarie von der Groeben mit ihrer 30-jährigen Tätigkeit an dieser Schule für ihr Praxisbuch sozusagen aus dem Vollen schöpfen. Sie geht aus von der Schulvision einer Schule, die eine Lebens- und Lerngemeinschaft bildet, in der die einzelnen sich entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten „Lehrlingsgruppen“ zuordnen und an „Meisterwerken“ by doing lernen. Leistung ordnet sie in das Spannungsfeld ein zwischen dem Individuum – mit dem Anspruch auf Selbstentfaltung, Er-

probung und Bewährung –, der Gruppe – von der Anerkennung, aber auch Herausforderung ausgeht – und der Sache – die Anforderungen birgt, aber auch Faszination ausübt. Eine individuelle Passung garantiert dann gelingendes Lernen. Das Problem mit der Heterogenität sieht von der Groeben darin, dass die Balance zwischen den drei Ebenen – Ich, Wir und Sache – häufig nicht stimmt. Diese Balance zu gewährleisten – oder sich ihr zumindest anzunähern – ist Aufgabe ihres Buches.

Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hg.) (2009): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Es handelt sich um den ersten Band einer auf drei Bände angelegten Reihe zum Thema 'Heterogenität'. In den insgesamt 12 Beiträgen (neben einer Einleitung des Herausgebers und einer abschließenden Podiumsdiskussion) geht es darum, welche Rolle die verschiedenen Differenzdimensionen (Geschlecht, Kultur, Begabung, Herkunft, Schicht) spielen, wie sie theoretisch zu fassen sind und wie mit ihnen im Unterricht umzugehen ist. So wird das Thema „Gender und Mathematikunterricht“ ebenso behandelt wie soziale Ungleichheit und Leseleistungen; musikalische und ästhetische, aber auch politische Bildung und Sport werden hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen beleuchtet.

Weitersurfen

<http://www.netzwerk-heterogenitaet.de/>

Eine Website der GEW und einem Zusammenschluss von Schulen, Institutionen/Verbänden und Einzelpersonen, die sich zum Netzwerk „Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen“ zusammengeschlossen haben. Die Seite bietet neben einer gemeinsamen Erklärung Informationen aus der Schulpraxis und aus der Forschung. Es gibt Informationen über Fortbildungen und Tagungen, sowie eine Materialbörse mit unterschiedlichen Literaturtipps und Hinweisen auf Filme.

<http://www.eu-mail.info/index.htm>

Eu-Mail steht für European Mixed Ability and Individualised Learning. Im Rahmen des Socrates-Programms wurde dieses Projekt bis 2006 unterstützt. Es enthält Materialien über die Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in den verschiedenen Partnerländern (Deutschland, England, Finnland, Norwegen und Schweden), über einzelne Schulen sowie über weitere Projektergebnisse.

<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web708.aspx>

Website der Initiative „ganztätig lernen“, ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, das vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Das Jahresthema 2005 war „Individuelle Förderung“. Dazu gibt es im Dossier explizit ein Stichwort „Heterogenität“ (von Olaf Steenbuck), die Website bietet aber viele Informationen, die relevant für die Arbeit in der Schule sind.

<http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html>

Diese Seite wird von der Europäischen Union unterstützt und bietet zum Inhalt „Umgang mit Heterogenität“ neben Definitionen und Hinweisen auch eine Reihe von weiteren Dokumenten, meistens als pdf-Dateien. Die Seite ist seit Anfang 2008 online und wird laufend erweitert.

Basiswissen

ANNEDORE PRENGEL

1. SELEKTION VERSUS INKLUSION – GLEICHHEIT UND DIFFERENZ IM SCHULISCHEN KONTEXT

1.1 Einleitung

Eine Schachtel voller vielfarbiger mit Zuckerguss überzogener Schokoladenlinsen, sogenannter „Smarties“, – so stellen Jugendliche der Dessauer Sekundarschule „An der Stadtmauer“ auf einem collageförmigen Plakat den Begriff der „Inklusion“ im Rahmen eines von der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* (2009) initiierten Projekts zur „Kulturellen Bildung“ dar. Sie heben auf ihrem Plakat mit der Metapher der bunten Mischung *Inklusion* von drei anderen Formen der Strukturierung der vielen Farben ab: von *Exklusion* (nur gleichfarbiges im Kasten, alle anderen Farben ausgeschlossen), von *Separation* (ein großer Kasten für gleichfarbiges, ein Extrakasten für andersfarbiges) und von *Integration*¹ (innerhalb des großen Kastens ein kleiner Extrakasten für andersfarbiges) (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/DKJS 2009, vgl. auch Bürlü 1997). Die Jugendlichen haben auf dem Plakat und in anderen kreativen Produkten eindrucksvolle bildliche Darstellungen gefunden, zu denen das Motto „*Es ist normal verschieden zu sein*“ passt. Sie haben damit einer bedeutenden Hoffnung Gestalt gegeben – der Hoffnung individuell oder als Gruppe anerkannt zu werden, ohne anderen untergeordnet zu sein. Diese Utopie der *Gleichberechtigung der Verschiedenen*, oder mit anderen Worten der *gleichen Freiheit*, thematisieren demokratische Verfassungen und Menschenrechtsdeklarationen sowie soziale Bewegungen. In theoretischen Entwürfen, die sich Fragen der Pluralität widmen, zum Beispiel der Kritischen Theorie und Postmoderner Theorien, wird sie umfassend erörtert und begründet. Im Bildungswesen regt sie dazu an, nach Möglichkeiten der Anerkennung der verschiedenen Lernenden zu suchen.

¹ Die Begriffe Integration und Inklusion werden in zahlreichen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Der Beitrag zu diesem Lehrbuch folgt den jeweiligen Verwendungsweisen in den verschiedenen wissenschaftlichen und professionellen Kontexten. In den Texten zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung wurde seit den siebziger Jahren Integration in gleicher Bedeutung wie Inklusion verwendet (z. B. Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990). Heute wird Integration teilweise zur Charakterisierung von Situationen genutzt, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen zwar eine Schule besuchen, innerhalb ihrer Klasse aber deutlich separiert lernen; Inklusion wird davon im Sinne einer optimierten Integration (Sander 2001) abgehoben als weitergehend und alle in ihrer Verschiedenheit beachtend.

Lehrkräfte in Integrationsklassen haben das Unterrichtsmodell der heterogenen Lerngruppen mit weitgehender innerer Differenzierung entwickelt, das sich an dieser Utopie orientiert. Damit ist eine Perspektive umrissen, in der es darum geht, schulische Heterogenität und schulische Hierarchie ins Verhältnis zueinander zu setzen und die damit verbundenen Widersprüche zu bearbeiten.

Die in Schulen lernenden Menschen werden im pädagogischen Alltag und in schulbezogenen wissenschaftlichen Texten als Einzelpersonen, als Gruppenangehörige oder in ihrer Gesamtheit wahrgenommen. Einerseits treffen Lernende, Lehrende und Forschende Unterscheidungen und nutzen dafür zahlreiche Merkmale, wie Alter, Leistungsstand, Geschlecht, ökonomische, kulturelle und religiöse Herkunft sowie personale Individualität (vgl. die Beiträge von Popp, Gogolin und Budde in diesem Band; Largo 2000; Martschinke/Kammermeyer 2003); andererseits werden die so Unterschiedenen aber auch insgesamt als Gleiche beachtet. Dabei beziehen wir uns im Schulwesen auf differenzierende Zuschreibungen, die vor- und außerschulisch entstanden oder durch die Schule selbst hervorgebracht werden.

Mit den Begriffen „Selektion“ und „Inklusion“ oder auch „Integration“ (siehe auch den Beitrag von Preuss-Lausitz in diesem Band) werden Funktionen der Schulsysteme moderner Gesellschaften benannt, die mit der Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen operieren: ‘Selektion’ bezeichnet die Herstellung von Trennungen zwischen den Adressaten des Schulwesens, bei ‘Integration’ hingegen geht es um die Herstellung von Zusammenhängen zwischen ihnen. Die selektiven Trennungen gehen in der Regel mit Hierarchisierungen, also mit Rangfolgen aus Über- und Unterordnungen einher. Die integrativen Zusammenschlüsse berufen sich auf das Gleichheitsrecht auf Bildung und gehen mit einer Wertschätzung der verschiedenen Menschen auf der Basis dieser gleichen Rechte einher, sie wirken Tendenzen zur gesellschaftlichen Anomie (= Zerfall, Desintegration; Heitmeyer 1997; Heitmeyer/Imbusch 2005) entgegen. Neben einer solchen universellen Gleichheitsauffassung, für die maßgeblich ist, dass sie für alle Menschen gilt, finden sich auch einschränkende Auffassungen, in denen Gleichheit als „gruppeninterner Identifizierungsbegriff“ (Dann 1975), der nur für Angehörige bestimmter Gruppierungen gültig ist, verwendet wird.

Daraus ergibt sich für die professionell Schulpädagogik betreibenden Menschen eine zentrale Frage, die Frage der – um eine drastische Metapher zu verwenden – ‘Schubladisierung’: Richtet die Schulpädagogik ‘Schubladen’ ein? Und, falls ja: welche ihrer Adressaten ordnet sie als Gleiche gemeinsam den verschiedenen Schubladen zu und welche Rangfolgen bildet sie? Oder kann sie auf Einteilungen und Hierarchien ganz oder teilweise verzichten? Kann sie sie vielleicht sogar ablehnen? Mit anderen Worten: Inwiefern ist Schulpädagogik einem universellen oder einem gruppenspezifischen Gleichheitsbegriff verpflichtet und wie interpretiert sie Verschiedenheit und Rangordnungen?

Der folgende Beitrag gibt eine Einführung in selektive und integrative Prozesse im Schulwesen und fragt danach, welche Rolle in der Schule Gleichheit und Verschiedenheit der Lernenden unter Berücksichtigung mehrerer Heterogenitätsdimensionen spielen.

Im ersten Teil werden historische und gesellschaftliche Kontexte erläutert, im zweiten Teil theoretische Grundlagen geklärt. Der dritte Teil stellt Konzeptionen der Auseinandersetzung mit Heterogenität auf verschiedenen schulischen Ebenen vor. In diesem Text werden theoretische, empirisch-qualitative, empirisch-quantitative und praxisbezogene Zugänge kombiniert; Widersprüche und offene Fragen werden thematisiert.

1.2 Schulische Integration und Selektion – historisch-gesellschaftliche Kontexte²

Moderne Gesellschaften sind ohne ein Schulwesen, das die Kinder und Jugendlichen aus allen Gruppierungen der Bevölkerung qualifiziert, undenkbar (Herrlitz/Hopf/Titze 1995). Sogar für prämoderne Gesellschaften lassen sich weltweit Bestrebungen, die neuen Generationen zu erziehen und zu belehren, nachweisen (Adick 2008). Für die Analyse der heutigen Situation ist es unerlässlich, dass wir uns vergegenwärtigen, woraus sie entstanden ist. Es ist spannend zu erkennen, wie jede neue Phase aus der früheren hervorgeht, sich zugleich davon abgrenzt und ihrerseits wiederum von neuen Phasen abgelöst wird. Dabei finden sich in den langen historischen Wellen und heutigen Zuständen stets unterschiedliche, ja gegensätzliche Strömungen, so dass Phaseneinteilungen nur Hilfskonstruktionen sind, um überaus komplexe Ereignisse zu strukturieren und so begreifbar zu machen.

Im Folgenden werden integrative und selektive Strukturen und Prozesse in der Geschichte des Schulwesens in institutionengeschichtlicher Perspektive in aller Kürze herausgearbeitet. Die Darstellung skizziert die vorherrschenden Hauptströmungen und zeigt abschließend Reformbestrebungen mit ihren Muster- und Alternativschulen, die in allen Epochen auch vorhanden waren.

1.2.1 Integration und Selektion in frühen Phasen des modernen Schulwesens

Wenn wir die Entwicklung des Schulwesens, die sich vom 16. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts ereignete, überschauen, wird deutlich, dass ein sehr langer Zeitraum vergehen musste, bis die Allgemeine Schulpflicht durchgesetzt war. Beide – integrative und selektive Strukturen und Prozesse – lassen sich für diese lange historische Phase rekonstruieren. Eine wichtige schulhistorische These lautet, dass die gewaltige Aufgabe, die allgemeine Schulpflicht für die Kinder der verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf dem Weg zur modernen Gesellschaft einzuführen, nur durchsetzbar war, indem das Ordnungssystem der Jahrgangsklassen mit seiner grundlegenden Differenzierung nach Altersjahrgängen angewendet wurde (Feige 2004). Das Idealbild dieses Modells der vor etwa 150 Jahren weitestgehend durchgesetzten Schule wurde schon vor 350 Jahren von einem zu seiner Zeit kühnen Denker, Johann Amos Comenius (1592–1670), erfunden (Comenius 1657/1969).

² Ich danke Hanno Schmitt für Hinweise und Kritik.

Im Laufe der Entwicklung der Industriegesellschaften im 19. Jahrhundert kam es zur Durchsetzung der allgemeinen Unterrichtspflicht, die schon viel früher, seit der Reformation im sechzehnten Jahrhundert gefordert und in den einzelnen (Klein-)Staaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach und nach gesetzlich erlassenen worden war (Bennack 2004; Feige 2004).

Mit dem flächendeckenden Ausbau des Schulwesens und der Durchsetzung der Unterrichtspflicht wurde es möglich, dass die nachwachsenden Generationen insgesamt alphabetisiert wurden und weitere Fähigkeiten erwarben, die für die Erarbeitung gesellschaftlichen Reichtums und für das Funktionieren industriegesellschaftlicher Systeme unverzichtbar waren. Für die Kinder aller Stände wurde eine elementare Bildung möglich und damit eine bedeutende Form integrierender Gemeinsamkeit geschaffen (Kuhlemann 1992).

Zugleich spiegelte das Schulwesen aber auch vorhandene gesellschaftliche Ungleichheiten wieder, verfestigte und stärkte sie und schuf selbst selektive Unterscheidungen (Lundgreen 1980, 1981; Kemper 2004). So waren zum Beispiel niederes und höheres Schulwesen für die Kinder aus verschiedenen Ständen getrennt (Tosch 2006). Innerhalb des höheren Schulwesens waren für beide Geschlechter völlig verschiedene Bildungswege vorgesehen (Glaser/Klika/Prengel 2004). Ganze Gruppen von Kindern mit Behinderungen waren vom Schulbesuch ausgeschlossen, während teilweise auch separate Sonderschulen entstanden (Möckel 2002).

1.2.2 Integration und Selektion seit der Weimarer Republik

In Deutschland schuf nach der Auflösung der Monarchie am Ende des ersten Weltkriegs die Weimarer Republik erstmals die gesetzlichen Grundlagen dafür, dass fast alle Kinder in eine Schule eingeschult wurden und während der ersten Schulstufe eine gemeinsame Schule, die Grundschule, besuchen konnten (Rodehüser 1987). Damit wird auf der formalen Ebene während der Jahre der Primarstufe weitgehend auf Selektion verzichtet und ein bedeutender historischer Schritt in Richtung Integration ermöglicht. Getrennt oder gar nicht unterrichtet wurden aber weiterhin Angehörige unterschiedlicher Religionen sowie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Zugleich blieb für die Sekundarstufen dauerhaft eine Schulstruktur mit selektiven Trennungen bestehen (s. u.).

In der auf die erste deutsche Demokratie, die Weimarer Republik, folgenden Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945) wurde Selektion auch für das Bildungswesen bestimmend. Kinder und Jugendliche diskriminierter Gruppierungen, wie Juden, Sinti und Roma, Arme, Kranke und Behinderte, wurden eingesperrt, ermordet oder in die Emigration getrieben. Jungen und Mädchen wurden im Sinne antiquierter biologistischer Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder erzogen. Rassistische, sexistische Ideologien bestimmten die vorherrschende Denkweise und die neue Generation wurde in menschenfeindlich-biologischem Sinne erzogen. Zugleich wurde den nicht ausgegrenzten Teilen der Bevölkerung ein Angebot gemacht, das Integration in eine Gemeinschaft, die Volksgemeinschaft, verheißen sollte. Die in der Weimarer Republik gesetzlich verankerte Schulpflicht in der Primarstufe

wurde für die Mehrheit der Kinder zugleich konsequent umgesetzt (Götz/Sandfuchs 2005).

Auf den zweiten Weltkrieg folgte die deutsche Teilung. In der DDR wurde ein einheitliches koedukatives Schulsystem für alle Schülerinnen und Schüler ausgebaut, das gleichwohl zahlreiche offizielle und inoffizielle Formen der Differenzierung kannte: Kinder mit schweren Behinderungen wurden in Sondereinrichtungen ausgegrenzt. Ein System von Hochbegabenschulen förderte sportlich, mathematisch oder musisch leistungsfähige Kinder. Kinder anderer Kulturen wurden getrennt beschult. Bestimmte Russisch-Klassen wurden von gebildeten Eltern zur bevorzugten Förderung ihrer Kinder genutzt (Zymek 1997; Krüger-Potratz 1991).

Die Bundesrepublik Deutschland richtete trotz demokratischer Alternativvorschläge, beispielsweise von Seiten der amerikanischen Besatzungsmächte (Klafki 1971/1976) nach dem zweiten Weltkrieg, ein stark von Selektion geprägtes Schulsystem ein und behielt es langfristig bei. Nach der Wiedervereinigung ab 1990 wurde dieses bereits stark kritisierte selektive Schulsystem auch für das ostdeutsche Gebiet der ehemaligen DDR verbindlich. Damit ging Deutschland im internationalen Vergleich einen weltweit einmaligen Sonderweg, während die anderen Staaten in wesentlich späterem Alter, meist mit 14 bis 16 Jahren aufteilen. Die Kennzeichen dieser in Deutschland nach wie vor, von Ausnahmen abgesehen, maßgeblichen Schulstruktur sind: Schulfähigkeitstests und Zurückstellungen der als nicht schulfähig getesteten Kinder, Sitzenbleiben, Aufteilung in drei verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe sowie Überweisung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in ein parallel existierendes, aus zehn verschiedenen Schulformen bestehendes Sonderschulwesen (Tillmann 2006; Vernooij 2007). Im Alter von zehn Jahren werden die Lernenden auf Gymnasien sowie Haupt-, Real- und Sonderschulen aufgeteilt.

Ausnahmen, die die selektive Struktur punktuell in eine integrative Richtung weiterentwickeln, kamen in Berlin zum Tragen: Erst im Alter von 12 Jahren verlassen hier die Schülerinnen und Schüler die gemeinsame Grundschule, um die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe zu besuchen. Seit der Wiedervereinigung verhält es sich so auch in Brandenburg und war für Hamburg ab 2010 geplant³. In einigen Bundesländern wurde für die Schülerinnen und Schüler nach der vierjährigen Grundschule eine zweijährige Förder- bzw. Orientierungsstufe eingerichtet, die sie besuchen, bevor sie auf die Schulen der Sekundarstufe aufgeteilt werden. Dabei werden in einer Reihe von Bundesländern zunehmend die Haupt- und Real-schulen zusammengelegt, so dass zwei Säulen neben den Sonderschulen entstehen. Bis die Koedukation von Mädchen und Jungen realisiert wurde, dauerte es in westdeutschen Gymnasien teilweise noch bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts (Faulstich-Wieland 1991). Aufgrund der föderalistischen Struktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland finden sich in einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Ausprägung weitere punktuelle Ansätze der Verringerung von

³ In Berlin und Brandenburg besucht eine kleine Gruppe „grundständiger“ Gymnasiasten schon ab Klasse 5 das Gymnasium. Die Hamburger Primarschulreform ist an einem Volksentscheid gescheitert.

Selektion im Anfangsunterricht. In der neugestalteten Schuleingangsphase wird auf Einschulungsuntersuchungen verzichtet, alle Kinder eines Jahrgangs werden eingeschult und teilweise in altersgemischten Klassen mit individueller Verweildauer unterrichtet (Liebers/Prengel/Bieber 2008).

Die bildungspolitische Debatte der westdeutschen Bildungsreform der sechziger Jahre fokussierte im Wesentlichen auf sozialstrukturelle Benachteiligungen von Kindern aus ökonomisch armen Schichten der Bevölkerung und von Mädchen, wobei auch Religion und Region eine Rolle spielten. In mehreren Bundesländern wurden Gesamtschulen gegründet (Stubenrauch 1972), die freilich gezwungen waren, innerhalb ihrer Klassen in den Hauptfächern in Leistungsgruppen zu differenzieren. In den siebziger Jahren folgte die „Kritik der Sonderpädagogik“ (Abé u. a. 1978), die die Ausgrenzung der Kinder aus verelendeten Schichten, der „sozio-kulturell Benachteiligten“ (Begemann 1970), in die Hilfsschule anprangerte. Einzelne westdeutsche und Berliner Schulen begannen mit dem gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung⁴ (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990) und realisierten damit eine historisch neue Form der heterogenen Lerngruppe und der einer Schule für alle Kinder. Heute, dreißig Jahre später, am Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts, besuchen nur 16 % der Kinder mit Behinderungen Regelschulen (Vernooij 2007). In den siebziger und achtziger Jahren meldeten sich weitere Stimmen zu Wort, die Aufmerksamkeit für Heterogenität im Bildungswesen forderten. Es entstanden die aus der Frauenbewegung hervorgegangene Feministische Pädagogik sowie die auf die zunehmende Einwanderung aus anderen Ländern reagierende Interkulturelle Pädagogik.

1.2.3 Mainstream- und Musterschulen

Der weite Blick zurück in die Geschichte des Schulwesens zeigt, dass sich parallel zum Hauptstrom der historischen Entwicklung des Schulwesens stets reformorientierte Schalexperimente finden (Schmitt 1993). Am Ende des 18. Jahrhunderts richteten Philanthropen wie zum Beispiel Basedow (1734–1790) und Rochow (1734–1805) Musterschulen ein, in denen Kinder aus mehreren Ländern Europas, verschiedener Herkunft und stellenweise beiderlei Geschlechts gemeinsam lernten und als vernunftbegabte und zum Glück fähige Wesen angesprochen wurden (Schmitt 2003; 2004). Akribisch verfasste Protokolle zeigen, wie es in diesen Schulen zugeht (Riemann 1798; Schmitt 2004) und belegen, dass auf die sonst selbstverständlich übliche Prügelstrafe verzichtet wurde. In der neuen Blütezeit der Reformpädagogik während des Fin de Siècle am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wurden mit der Freiarbeit und dem Projektunterricht die bis heute maßgeblichen und variantenreich weiterentwickelten Formen der inneren Differenzierung geschaffen. Für die Weimarer Republik konnten mehr als 300 reformpädagogische Schulen nachgewiesen werden, hinzukommen all jene nicht nachgewiesenen Schulen, in denen Elemente der Reformpädagogik aufgegriffen wurden (Schmitt 1993).

⁴ Vgl. auch Preuß-Lausitz in diesem Band.

Über das ganze Land verstreute avantgardistische Schulen praktizieren heute integrative Unterrichtsformen der Individualisierung und inneren Differenzierung und sind damit, trotz selbstverständlich vorhandener Widersprüche und Unvollkommenheiten, erfolgreich. Hier können nur einige dieser Schulen genannt werden: Laborschule Bielefeld, Reformschule Kassel, Gesamtschule Bonn Beuel, Schiller-Gymnasium Marbach, Flämingschule Berlin und viele andere. Sie organisieren sich in Netzwerken, wie zum Beispiel „Blick über den Zaun“ (Schulverband „Blick über den Zaun“ 2009). Solche Schulen können als „Entwicklungsabteilungen des Bildungswesens“ fungieren (Tillmann 2003). Kennzeichnend für die Situation ist eine Spaltung zwischen der Mehrheit der Regelschulen, die die selektive Aufteilung nutzt, um Homogenität herzustellen und die dennoch vorhandene Heterogenität ihrer Adressatinnen und Adressaten weitgehend ausblendet und einer Minderheit an reformorientierten Schulen, für die die Individualität und Gruppenzugehörigkeiten der Lernenden Ausgangspunkte integrativ orientierten pädagogischen Handelns sind (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2009).

1.2.4 Zusammenfassung in internationaler Perspektive

Der historische Rückblick macht sichtbar, dass das Schulwesen in ständischen Gesellschaften zur geburtsständischen Statuszuweisung beitrug, indem es die Angehörigen der neuen Generation auf ein ihrem Stand und Geschlecht gemäßes Leben vorbereitete. In modernen marktwirtschaftlichen Demokratien wird das Modell der geburtsständischen Statuszuweisung abgelöst durch das Prinzip der auf Leistung beruhenden Statuszuweisung, obgleich ständische Relikte auch hier überdauern. Die leistungsbezogene Statuszuweisung empfinden wir als gerecht und sie erweist sich zugleich als unerlässlich für das Funktionieren der unsere Lebensweise ermöglichenden und bestimmenden hochtechnisierten, komplizierten Umwelt. Dabei werden gesellschaftliche Statusdifferenzen umso problematischer, je stärker die ökonomischen und kulturellen Möglichkeiten von Statusgruppen auseinander driften. Darum sind für moderne marktwirtschaftliche Demokratien sowohl eine ausreichende ökonomische Grundsicherung als auch eine ausreichende kulturelle Grundbildung aller Gesellschaftsmitglieder erforderlich (Bourdieu/Passeron 1971; Bude/Willisch 2008).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die für das Schulsystem bestimmenden heutigen Kriterien der Differenzierung das Lebensalter und die Schulleistung sind. In allen modernen Gesellschaften hat das Schulsystem die Aufgabe, die neue Generation in gesellschaftliche Strukturen zu integrieren und dabei zu selektieren (Luhmann/Schorr 1988). Darum gibt es zur Wirksamkeit der Selektionsfunktion und der Integrationsfunktion keine Alternative, aber diese Funktionen können sehr unterschiedlich erfüllt werden, je nachdem wie Selektion und Integration gestaltet und gewichtet werden. Dass hier im Rahmen moderner Gesellschaften weite Spielräume vorhanden sind, belegt die Tatsache, dass die beiden genannten Funktionen international sehr unterschiedlich erfüllt werden. Stark integrierende Systeme, wie zum Beispiel die skandinavischen, arbeiten mit individueller Förderung in einer

gemeinsamen Schule für alle Kinder bis weit in die Sekundarstufe I hinein oder bis an ihr Ende (Schümer 2009). Hier kommt die Selektionsfunktion erst sehr spät und schwächer ausgeprägt zum Tragen. Deutschland hat im internationalen Vergleich einen Sonderweg eingeschlagen, der mit seiner Mehrgliedrigkeit in der früh beginnenden Sekundarstufe I und mit seinem Sonderschulwesen einer frühen Selektion die Oberhand lässt. In diesem System überleben ständische Relikte in hohem Maße, da es in der Regel Schülerinnen und Schülern aus ökonomisch armen einheimischen und eingewanderten Familien den Zugang zum Bildungserfolg versperrt (Rolff 1967; Tillmann 2005; Becker/Lauterbach 2008; Berger/Kahlert 2008; Baumert/Stanat/Watermann 2006; Kronig u. a. 2000; Krohne u. a. 2004). Die Schichtzugehörigkeit bestimmt in Deutschland in hohem Maße und weit mehr als die Differenzkategorien Geschlecht oder Kultur/Ethnie über die Bildungswege (Edelstein 2007). Auf diesem Hintergrund sind die etwas schwächeren Schulleistungen von Jungen und von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu analysieren (Faulstich-Wieland 2007; Kuhn 2008; Andresen 2008; Prengel 2008a; Balluseck 2009).

Für das deutsche Bildungswesen lässt sich bilanzieren: Die Integration von Mädchen in der Schule ist heute weitgehend gelungen, während sie in der Ausbildungs- und Berufstätigkeit noch erhebliche Mängel aufweist. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen steht weiterhin erst am Anfang. Je prekärer die Lebenslage von Schülerinnen und Schülern in ökonomischer Hinsicht ist, desto geringer sind sie im Bildungswesen integriert – das gilt für Kinder aller kultureller bzw. ethnischer Gruppierungen einschließlich der einheimischen; es gilt auch für Mädchen und Jungen, für Jungen etwas ausgeprägter.

1.3 Theoretische Grundlagen und Probleme

Um in pädagogisch-professionellen und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen Fragen von Gleichheit und Differenz sinnvoll zu thematisieren, ist eine grundlegende theoretische Klärung dieser Begriffe wichtig. Dazu werden in den folgenden Abschnitten Erkenntnisse der *Theorie der Menschenrechte*, der *Sozialisationstheorie* und der *Theorie der Schule* verknüpft, die Ausführungen beruhen auch auf den langjährigen Erfahrungen mit der *Feministischen*, *Integrativen* und *Interkulturellen Bildungsforschung*. Die Kombination dieser theoretischen Perspektiven einschließlich relevanter empirischer Studien ist geeignet, Fragen der Bedeutung von Gleichheit und Differenz in der Schule zu klären und sich bestimmte Probleme bewusst zu machen, die bei einer oberflächlichen Nutzung dieser Ansätze entstehen.

1.3.1 Menschenrechtliche Grundlagen: 'Gleiche Freiheit'

Der Kerngedanke der Menschenrechte lässt sich als Aufgabe, menschliche Verhältnisse nach Maßgabe von Gleichheit, Freiheit und Solidarität zu gestalten, be-

schreiben. So heißt es in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (Vereinte Nationen 1948). Dieser Kerngedanke verbindet als roter Faden alle gruppenbezogenen Konventionen, u.a. für Menschen mit Behinderungen, Kinder, Frauen, Angehörige verschiedener Kulturen und Ethnien, wie sie zum Beispiel durch das Deutsche Institut für Menschenrechte (2009) dokumentiert werden. Das Recht auf Bildung und auf Menschenrechtsbildung dient der Verbreitung der Menschenrechte (Overwien / Prengel 2007). Mit 'gleicher Freiheit' sind auch die für demokratische Verfassungen und demokratische Lebensformen maßgeblichen normativen Prinzipien⁵ benannt (Benhabib 1998). Menschenrechte wenden sich gegen Diskriminierungen, deren Bedeutung u.a. in der Theorie der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ nach Heitmeyer (2002–2009) sowie in Ausgrenzungstheorien (Bude/Willisch 2008) untersucht wird. Gegenwärtig ist die auch von Deutschland ratifizierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen eine Herausforderung für das deutsche Schulwesen, da sie eine inklusive Bildung fordert (Bielefeldt 2008).

Für das Verständnis von Menschenrechten und Demokratie ist ihre Unvollendetheit zentral. Die Rechtsidee, dass Menschen ihre Beziehungen in Gleichheit und Freiheit gestalten, wird als immerwährende historische Aufgabe aufgefasst, die niemals in einen endgültigen Zustand münden wird. Der Menschenrechtsphilosoph Heiner Bielefeldt stellt in Anlehnung an Immanuel Kant heraus: „An dieser Unvollendbarkeit zeigt sich gleichzeitig die unaufhebbare Endlichkeit des Menschen, der den unbedingten Anspruch der Rechtsverwirklichung nicht definitiv verwirklichen kann. [...] Der Kampf ums Recht wird daher, solange Menschen existieren, niemals aufhören“ (Bielefeldt 1998, S. 79). Mit anderen Worten: es geht um immer wieder neue 'Baustellen', der gesellschaftliche Zustand ist – auch im Schulwesen – immer unvollendet. Menschenrechte beschreiben keinen Ist-Zustand, sondern begründen Handlungsziele, die den besseren Zustand eines angstfreien Miteinanders der Verschiedenen (Adorno 1976) aufscheinen lassen und so eine sichere Orientierung geben.

In der Theorie der Menschenrechte werden Gleichheit und Freiheit nicht etwa als widersprüchlich aufgefasst, sondern als einander bedingend. Das Prinzip der Freiheit beinhaltet den Wunsch, selbstbestimmt ohne Unterordnung unter den Willen Anderer zu leben. Indem solche freiheitlichen Beziehungen 'auf Augenhöhe' allen Menschen zukommen, wird das Recht auf Gleichheit geltend gemacht. Im für alle gleichermaßen gültigen Freiheitsrecht ist die Freiheit für differente Lebensweisen, also die Anerkennung des Vielfältigen, enthalten. *Gleichheit und Freiheit für Vielfalt* gehören zusammen, das ist der Sinn des Grundgedankens der *Pädagogik der Vielfalt*, der *egalitären Differenz* (Prengel 2006; Heinzel/Prengel 2002; Friedeburg 1994). Dieser Grundgedanke kommt auch im Begriff der Heterogenität in der Bildung zum Ausdruck. Heterogenität umschreibt schon seit der antiken Verwendung des Begriffs ein Verständnis von Verschiedenheit, das mit Wertschätzung ein-

⁵ Zur Beziehung zwischen Normativität und Sozialforschung vgl. Beer/Bittlingmayer 2008

hergeht. Heterogene Lerngruppen werden als bereichernd und nicht als belastend entworfen. Dabei können je nach sozialen Situationen Gleichheitsaspekte oder Differenzaspekte in den Vordergrund gestellt werden. Soziale Bewegungen betonen in manchen Situationen die Gleichheit ihrer benachteiligten Gruppierung mit den Privilegierten oder sie fordern Anerkennung als gleichberechtigt in ihrer Lebensweise ohne sich assimilieren zu müssen.

Wenn in von Hierarchien und Machtverhältnissen durchzogenen gesellschaftlichen Situationen Gleichheit und Differenz sinnvoll thematisiert werden sollen, ist es unerlässlich, zu bestimmen, in welcher Hinsicht eine Aussage gelten soll, mit anderen Worten, welches „Tertium comparationis“ gewählt wird (Dann 1975; Prengel 2006). So heißt es schon im ersten Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte *„frei und gleich an Würde und Rechten geboren“*; es wurde nicht etwa pauschal *alle Menschen sind frei und gleich* formuliert. Wenn dieser Grundsatz beachtet wird, lassen sich Fragen von Gleichheit und Differenz sehr präzise erörtern. Dabei kann deutlich werden, dass jeder Gleichheitsaussage eine Differenzaussage und jeder Differenzaussage eine Gleichheitsaussage zugrunde liegt. Das lässt sich anhand der Schokoladenlinsen-Metapher (vgl. Punkt 1.1) zeigen. Differenzaussagen wie ‘Smarties sind bunt’ oder ‘Kinder sind verschieden’ beruhen auf der impliziten Feststellung der Gleichheit der verschiedenfarbigen Bonbons, insofern sie Bonbons sind und der Gleichheit der Kinder, insofern sie Kinder sind. Gleichheitsaussagen wie ‘eine Schule für alle Kinder’ beruhen auf der impliziten Feststellung, dass alle Kinder sich bisher hinsichtlich der von ihnen besuchten Schulen, hinsichtlich ihrer Schulleistungen oder hinsichtlich anderer Aspekte unterscheiden.

1.3.2 Probleme der Kategorienbildung

Wenn Menschen in ihrer Verschiedenheit anhand von Kategorien beschrieben werden, so besteht immer die Gefahr, sie zu etikettieren, das heißt, Unterschiede festzuschreiben und Vorurteile zu stabilisieren. Wir können einerseits nicht darauf verzichten, Differenzkategorien anzuwenden, denn ohne Begriffe für Gruppenzugehörigkeiten ließe sich keine Sozial- und Schulstatistik führen, keine berufliche und ökonomische Struktur beschreiben und kein spezialisiertes Fachwissen aufschichten. Benachteiligungen ließen sich nicht erheben, Interventionsmaßnahmen, die benachteiligten Gruppen zukommen sollen, ließen sich nicht formulieren, planen und anwenden. Gruppenbezogene soziokulturelle Erfahrungen – zum Beispiel von Generationen, Kinder- und Jugendkulturen, sozialen Bewegungen ließen sich nicht reflektieren. So wichtig es auch ist, menschliches Leben auf Gruppen bezogen zu analysieren und zu interpretieren – genauso wichtig ist es, sich die damit verbundenen Probleme der ‘Schubladisierung’ (vgl. Punkt 1.1) bewusst zu machen. Das kann gelingen, wenn man berücksichtigt, dass gruppenbezogene sprachliche Bezeichnungen immer nur vorläufige Annäherungen sein können und dass sie nicht ihren Gegenstand repräsentieren (Wimmer/Schäfer 1999; Fuchs 2007; vgl. auch zur Diagnostik Punkt 1.4.5).

Mit der im vorangehenden Abschnitt angesprochenen Unbestimmbarkeit von Menschen hat auch die Frage nach der Entstehung von Unterschieden zu tun. Eine Reihe bedeutender Unterscheidungen wird an körperlichen Phänomenen festgemacht. Dazu gehören Unterscheidungen nach Alter, Geschlecht, Hautfarbe und Dis/Ability (Behinderung/Nichtbehinderung). Hinzukommen weitere Unterscheidungen wie zum Beispiel ökonomischer Status, Kultur, Religion oder Lebensweisen. Die Sozialisationsforschung (Hurrelmann u. a. 2008; Faulstich-Wieland 2000) hat umfassende Studien dazu vorgelegt, wie Zuschreibungen und Beeinflussungen durch unsere Mitmenschen uns einerseits zu dem machen, was wir körperlich, seelisch, kognitiv und sozial sind und wie wir durch eigene, Realität produktiv verarbeitende Entwürfe andererseits uns selbst entwerfen. Die aktuelle neurologische und psychologische Forschung bestätigt eindrucksvoll die menschliche Plastizität und Veränderlichkeit. Damit geht eine Dynamisierung der Begriffe vom Menschen einher, sie kommt zum Ausdruck zum Beispiel in der zentralen Aussage der Disability-Studies „behindert ist man nicht, behindert wird man“ (Degener 2007). Auch Gender-Studies und interkulturelle Forschungen arbeiten mit relationalen Kategorien, die die Wechselwirkungen von Person und Umfeld und Schwebestände untersuchen (Prengel 2007a; 2008b). Für die Schulpädagogik sind diese Einsichten zentral, weil nach wie vor die Annahme der natürlichen Begabung⁶ für die Erklärung von Schulerfolg und Versagen herangezogen wird und die Wirkungen der selektiven Schulstruktur von einem Teil der in der Bildungslandschaft aktiven Kreise ausgeblendet wird (vgl. zusammenfassend Böttcher 2005; Berger / Kahlert 2008).

Mit Hilfe der Theorie der Intersektionalität (siehe auch den Beitrag von Krüger-Potratz in diesem Band; Klinger/Knapp/Sauer 2007; Fraser 1994) wird das Zusammenspiel mehrerer Heterogenitätsdimensionen gefasst. Hier geht es darum, zu berücksichtigen, dass wir immer mehreren Gruppierungen gleichzeitig angehören und sich verschiedene Zugehörigkeiten wechselseitig beeinflussen. Dabei kann sichtbar werden, dass eindimensionale Analysen der Komplexität sozialer Welten nicht gerecht werden. So ist zum Beispiel in letzter Zeit häufig vom Schulversagen der Jungen oder der Jungen mit Migrationshintergrund die Rede. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, dass es vor allem ökonomisch arme Jungen und auch Mädchen sind, denen die Schule Probleme macht. Dabei kommt zum Tragen, dass die Mehrheit der eingewanderten Familien sehr arm ist. Aber, auch wenn man sich vor Pauschalisierungen hüten und nicht alle Kinder und Jugendlichen einer Gruppierung in einen Topf werfen sollte, es ist unmöglich immer viele Heterogenitätsdimensionen gleichzeitig zu berücksichtigen.

⁶ In einer lesenswerten Zusammenfassung internationaler Forschungsergebnisse setzt sich Rafaela von Bredow mit der wiederauflebenden Behauptung biologisch begründeter „Geschlechtscharaktere“ auseinander (Bredow 2007; Rendtorff/Prengel 2008)

1.3.4 Selektions- und Inklusionsfunktion der Schule

Angesichts der normativen Ziele der Menschenrechte fragt sich, wie diese sich mit den gesellschaftlichen Funktionen der Schule vertragen. In Schultheorien (Fend 1980) wird einerseits die Selektionsfunktion der Schule hervorgehoben. Die historische Einführung (s.o.) hat gezeigt, dass die leistungsbezogene Statuszuweisung mehr gleiche Freiheit ermöglicht als die zuvor herrschende geburtsständische Statuszuweisung. Aber die neue Form der Hierarchisierung erscheint uns umso problematischer, je stärker aktuelle gesellschaftliche Spaltungen und ständische Relikte dazu führen, dass Kinder aus ökonomisch und kulturell benachteiligten Familien kein ausreichendes Bildungsangebot in Schulen bekommen. Dieses übermäßig selektive Schulsystem kann seiner Qualifikationsfunktion nicht gerecht werden, darum wird es längst auch von Vertretern der Wirtschaft (vgl. z. B. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2007) kritisiert. Mit der Qualifikationsfunktion und der Sozialisationsfunktion hat das Schulsystem jedoch Aufgaben, die auch als Inklusionsfunktion bezeichnet werden können. So ist die Grundschule als am wenigsten ausgrenzende Schulform die gesellschaftliche Institution, die wohl wie keine andere zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt, weil sie Angehörige aller Schichten aufnimmt – freilich eingeschränkt durch die noch immer praktizierte Ausgrenzung in Sonderschulen, durch selektive Einzugsgebiete von Schulen und durch selektive Privatschulen.

1.4 Schritte auf dem Weg zu mehr Inklusion – Ebenen der Schulpädagogik

Während im ersten Teil dieses Beitrags schulische Selektion und Integration als verwoben mit historischen und gesellschaftlichen Kontexten analysiert wurden, wurde im zweiten Teil herausgearbeitet, dass Gleichheit und Freiheit menschenrechtliche Prinzipien sind, die angesichts der stets gegebenen Unvollendetheit von Demokratie handlungsleitend sein können. Im Folgenden dritten Teil dieses Beitrags sollen auf verschiedenen Ebenen der Schulpädagogik Schritte zu mehr Inklusion zur Diskussion gestellt werden – wohl wissend, dass auch ihre Verwirklichung mit neuen Widersprüchen einhergehen wird (Prenzel 1999; 2005; Hinz 1998).

Inklusive schulpädagogische Handlungsmöglichkeiten sind für eine Reihe von Schulen seit Jahren alltägliche Realität, für die Mehrzahl der Schulen stellen sie nach wie vor Neuland dar. Das belegen Berichte von Schulvisitationen (z. B. Senatsverwaltung Berlin 2009; Hessisches Kultusministerium – Institut für Qualitätsentwicklung 2008), aus denen hervorgeht, dass die Mehrheit der Schulen Schwächen hinsichtlich der individuellen Förderung aufweist und damit eine Schulsituation herstellt, die Ausgrenzungen nach sich zieht. In der aktuellen historischen Situation sind also Schritte in Richtung Inklusion gefragt, um die Selektion demokratiekompatibler zu gestalten und den Qualifikations- und Sozialisationsauftrag der Schule zu verbessern.

1.4.1 Zur Ebene institutioneller und professioneller Strukturen

Schulische Inklusion beginnt auf der institutionellen Ebene, indem sichergestellt wird, dass alle Kinder eine Schule besuchen und darüber hinaus auch in einer Klasse lernen können. „Eine inklusive Schule ist eine Schule, die alle Kinder und Jugendlichen willkommen heißt“. Mit dieser Kurzformel kann eine neue Entwicklung im pädagogischen Denken und im Umgang mit Unterschieden beschrieben werden. Die inklusive Pädagogik befasst sich nicht mehr nur mit einzelnen Unterschieden von Menschen, wie es z. B. im Zusammenhang mit Koedukation, der Integration von Kindern mit Behinderungen oder der Interkulturellen Erziehung der Fall war, sondern sie rechnet grundsätzlich mit der Komplexität und Heterogenität der Lerngruppen und stellt sich in ihren kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungs- und Lernangeboten darauf ein. Alle Schulen müssen mit der Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen; in der inklusiven Schule wird diese jedoch vorausgesetzt und es wird ihr mit einer Pädagogik der Vielfalt entsprochen“ (Schnell 2007, vgl. außerdem auch Eberwein/Knauer 2002).

In der gegenwärtigen Entwicklung des Bildungswesens lassen sich Schritte finden, die partiell in eine solche Richtung gehen. Die Einschulung ohne Auslese in der neugestalteten Schuleingangsphase in einem Teil der Grundschulen der meisten Bundesländer (Liebers/Prenzel/Bieber 2008), die geplante Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg und selbst die Einführung des die Aufteilung vermin- dernden Zweisäulen-Modells für die Sekundarstufen in mehreren Bundesländern sowie die Verringerung des Sitzenbleibens könnte man als Anzeichen für Schritte in Richtung Inklusion auf der institutionellen Ebene interpretieren (Fuchs 2009).

Darüber hinaus finden sich bundesweit Schulen, die den Anspruch haben, Inklusion wesentlich konsequenter zu realisieren und ohne Ausgrenzung mit allen Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Im „Projekt Übergang“, das die Sonderpädagogin und Erziehungswissenschaftlerin Ulrike Becker (2008) mit mehreren Berliner Grundschulen nachhaltig entwickelt hat, wurden institutionelle Aspekte, auf denen ein erfolgreiches Inklusionskonzept beruht, untersucht. Schulische Inklusion braucht ganztägige Bildung, mit pädagogisch begründeten Zeit- und Raumstrukturen, multiprofessionelle Kooperation und eine enge regelmäßige Kooperation mit den Eltern.

Zentral für inklusive Pädagogik ist, dass die verschiedenen Hilfen koordiniert zum Kind kommen, an den Ort, an den es gehört: in seine Schule. Hier kann das Kind sich verankern, Halt finden und verlässliche Beziehungen eingehen. Der Schulleiter Reinhard Stähling hat in seinem Buch „Du gehörst zu uns – Inklusive Grundschule“ (2006) umfassend und erfahrungsgesättigt ausgeführt, wie Kinder, die üblicherweise von Institution zu Institution weitergereicht werden und so zwischen Grundschulen, Sonderschulen, Heimen, psychiatrischen Kliniken, Pflegefamilien und ihren Eltern wechseln, endlich zur Ruhe kommen können, weil ihre Schule sich für zuständig erklärt und sie hält. Hier zeigt sich, dass institutionelle Strukturen emotionale und existentielle Auswirkungen haben.

Daraus folgt, dass Inklusive Pädagogik nur in enger und regelmäßiger Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Institutionen und Professionen möglich ist, vor allem zwischen Schule und Jugendhilfe sowie zwischen Lehrkräften, Erzieher/innen und Sonderpädagog/innen. In kontinuierlichen Team-Fallbesprechungen und ständigen Elterngesprächen wird für jedes Kind mit Schulproblemen nach angemessenen Lösungen gesucht, so dass Störungen von Lernsituationen sich nicht steigern, sondern beigelegt werden. Lehrerarbeit wandelt sich damit strukturell: Vom Einzelkämpfertum hinter verschlossenen Türen zur transparenten Teamarbeit mit gemeinsam getragener und darum entlastender Verantwortung (Keim u. a. 1996).

1.4.2 Zur Ebene des Lehrplans

Angeichts des (unter 2.3 erläuterten) Zusammenhangs von Gleichheit und Differenz stellt sich für die Inklusive Pädagogik die Frage nach Verbindlichkeit oder Offenheit des Curriculums. Sollen alle das Gleiche lernen und so die gleiche „standardisierte“ Qualifikation erreichen oder sollen die Inhalte im Sinne einer freien Wahl individualisiert werden, damit sie der Vielfalt der Lernenden in der heterogenen Lerngruppe entsprechen? Es gibt gute Gründe dafür, beides zu berücksichtigen.

Im Interesse der Qualifikation, der Chancengleichheit und der kulturellen Teilhabe ist es wichtig, dass sich jedes Kind so intensiv wie individuell möglich in ausgewählten Kulturtechniken qualifiziert. Dafür sind als verbindlich erachtete Standards festzulegen, die aber nicht als unflexible Regel- oder Minimalstandards fixiert, sondern in Stufenmodellen aufgefächert werden, damit alle Lernenden, von welchem Niveau auch immer aus, gangbare Wege der Annäherung an die Ziele erkennen können. Solche Stufenmodelle bilden nicht kindliche Lernwege ab, da Lernprozesse nicht linear, sondern verschlungen und unübersichtlich verlaufen können. Stufenmodelle geben aber eine heterogenitätskompatible orientierende Struktur, wenn die traditionelle Jahrgangsstruktur mit jahrgangsbezogenen Curricula für gleichschrittiges Lernen an Bedeutung verliert (Knauf/Liebers/Prengel 2005; Prengel 2007b).

In menschenrechtlicher Perspektive wird deutlich, dass die Schule im Hinblick auf die Freiheit der zu lernenden Inhalte noch viele Wünsche offen lässt. Auch in innovativen Schulen und Reformprojekten erschöpft sich die Freiheit häufig darin, dass die Kinder und Jugendlichen wählen können, wann sie vorbestimmte Inhalte bearbeiten wollen. Auf die Auswahl der Inhalte selbst haben sie aber kaum einen Einfluss. Im Interesse der Freiheit für Vielfalt ist es darum wichtig, Freiräume für selbst gewählte und für kreative Lernprozesse zu ermöglichen.

Die Kombination von obligatorischen Kerncurricula und frei wählbaren Inhalten kann zweierlei leisten: Sie kann zu Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe sowie zur Kreativitätsförderung und Berücksichtigung heterogener Orientierungen und Interessen beitragen.

1.4.3 Zur Ebene der Didaktik

Die für heterogene Lerngruppen geeigneten didaktischen Formen sind seit der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts bekannt, es sind die *Freiarbeit* (Drews/Wallrabstein 2002; Lähnemann 2008) und die *Projektarbeit* (Frey 2007) mit all ihren Variationen. Sie werden ergänzt um Vorträge und Gespräche, die meist im *Kreis* (Heinzel 2003) stattfinden.

Anhand der Freiarbeit lässt sich die Individualisierung des Lernens im gemeinsamen Unterricht der heterogenen Lerngruppen organisieren. Voraussetzung der Freiarbeit ist die Ausstattung des Klassenraums mit systematisch aufgebauten Lernmaterialien für alle Lernniveaus, vor allem hinsichtlich der obligatorischen Inhalte und ein das Geschehen strukturierendes Regelsystem. Die Lernenden wählen individuell ein jeweils angemessenes Material aus, bearbeiten es allein oder gemeinsam mit anderen, kontrollieren und dokumentieren ihre Leistung selbst, mit anderen Kindern oder mit der Lehrerin und räumen nach Abschluss ihrer Arbeit die Materialien wieder auf.

Anhand der Projektarbeit lassen sich komplexe Vorhaben von ganz unterschiedlicher Dauer realisieren, an denen einzeln, in Gruppen oder mit der ganzen Klasse gearbeitet werden kann. Hier können Partizipation, Kreativität und Kooperation kultiviert werden.

In Kreisgesprächen können Kinder und Jugendliche sich wechselseitig von Erfahrungen, Lernergebnissen und Problemen berichten. Sie lernen den eigenen Gedanken Ausdruck zu geben und den anderen zuzuhören. In dieser Plenarsituation, die auch als Halbkreis eher frontal variiert werden kann, lassen sich auch Vorträge durch Lehrkräfte und Schüler/innen halten.

Untersuchungen zeigen, dass für zahlreiche Lehrkräfte im deutschen Schulwesen die Didaktik der inneren Differenzierung eine Selbstverständlichkeit ist, dass eine Mehrheit sie sich allerdings immer noch nicht angeeignet hat (Reh 2005). Auch erzeugt die Arbeit mit der Didaktik der heterogenen Lerngruppe keine heile Welt, sondern die Notwendigkeit, weiter daran zu arbeiten (Seitz 2006; Platte/Seitz/Terfloth 2006; Graumann 2002; Schader 2003; Lorenzen 1998). So sind manche Kinder damit überfordert, wenn sie selbstständig auf schulkompatible Weise in Freiheit ihre Lernprozesse steuern sollen, dann ist es wichtig, dass Lehrkräfte ihnen individuelle Anleitungen geben, so dass sie sich orientieren können (Garlichs 1993).

1.4.4 Zur Ebene persönlicher Beziehungen

Für gelingende Bildungsprozesse sind gute soziale Beziehungen zentral, die Bindungsforschung (Gahleitner 2009) und die neurobiologische Forschung (Roth/Spitzer/Caspary 2009) zeigen eindrucksvoll, wie sehr wir von persönlichen Bindungen abhängig sind. Psychologische und sozialwissenschaftliche Studien belegen wie wirksam Zuschreibungen und Beziehungen in Bildungsprozessen sind (Hannover 1997; Oswald 2009). In verlässlichen Beziehungen machen wir – in altersspezifisch unterschiedlichen Formen – jene Anerkennungserfahrungen, die

wir wie Sauerstoff zum Leben brauchen und die das 'Element' sozialer Welten sind (Todorov 1996; Bertram/Helsper/Idel 2000). Der Mangel an Anerkennung, der im „Anerkennungszerfall“ (Heitmeyer 2002) kumuliert, verstärkt personale und gesellschaftliche Desintegration. Die Art, wie schulische Strukturen persönliche Beziehungen beeinflussen, trägt erheblich dazu bei, ob Kinder und Jugendliche die Chance haben, ausreichend Anerkennung durch Erwachsene oder Gleichaltrige zu erfahren oder nicht. Grundsätzlich verhindert die Inklusive Schule all jene tiefen Kränkungen, die durch selektive Maßnahmen wie Zurückstellungen, Wiederausschulungen nach der Einschulung, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abstufungen in eine andere Schulform (Tillmann 2006) zustande kommen. Damit wirkt sie dem Anerkennungszerfall entgegen. Sie verhindert nicht vollständig die Scham (Neckel 1991), die Lernende empfinden können, wenn sie sich zum Beispiel durch geringere Schulleistungen als anderen unterlegen erleben, aber sie bettet sie ein in ein Klima grundlegender Anerkennung und macht sie so bewältigbarer.

In einem Halt gebenden Setting, das ohne Ausgrenzung arbeitet (vgl. Punkt 1.4.1), besteht die Chance, dass Lehrende verbindliche Beziehungen zu ihren Adressaten dauerhaft aufbauen und ein Klima der Anerkennung kultivieren können. Lehrkräften kann die Einsicht weiterhelfen, dass Kinder und Jugendliche empathische und feinfühligere Erwachsene brauchen, die auf einer vertrauensvollen Basis auch schulische Anforderungen und Zumutungen vertreten.

Die Kindheits- und Jugendforschung verdeutlicht, wie wichtig Peer-Beziehungen sind. Es ist ein bedeutender Vorteil der inklusiven Pädagogik, dass sie allen Schülerinnen und Schülern Beziehungen zu anderen ermöglicht. Für jene, die immobil sind und darum unter den Bedingungen separierender Sonderschulen oft nur Kontakt zu Erwachsenen haben können, ist dieser Umstand von existentieller Bedeutung.

Förderliche Beziehungen zwischen Gleichaltrigen entstehen auch in Inklusiven Schulen nicht automatisch. Darum brauchen Schulklassen die sorgfältige Pflege der Beziehungen auch mit Hilfe der Erwachsenen, die Anleitungen geben können für Konfliktbearbeitung. Das Münchner Team um Joachim Kahlert (2002) hat mit den Broschüren zum Thema „Achtsamkeit und Anerkennung“ für die Primar- und die Sekundarstufe theoretisch und empirisch fundierte, verständliche und praxistaugliche Handreichungen für die Gestaltung guter Beziehungen und für die Bearbeitung von Konflikten zur Verfügung gestellt.

1.4.5 Zur Ebene der Leistungsdiagnostik und -bewertung

Inklusive Pädagogik kann in hohem Maße der Qualifikationsfunktion und der Sozialisationsfunktion der Schule gerecht werden. Damit setzt Inklusive Pädagogik der überzogen selektiven Struktur des Schulwesens eine Alternative entgegen. Aber Inklusive Pädagogik setzt die Selektionsfunktion des Schulwesens nicht außer Kraft, denn diese gehört zum marktwirtschaftlich-demokratischen System, das in partiell hierarchischen Organisationen strukturiert ist. Inklusive Pädagogik entspricht einem Demokratieverständnis, das Sphären der Gerechtigkeit (Walzer

2006) schafft, die sich dadurch auszeichnen, dass Ungleichheiten nicht von einer Sphäre in die andere übertragen und damit begrenzt werden.

Es wäre verfehlt und verfälschend, wenn Leistungsdifferenzen im Zeichen der Inklusion verleugnet würden. Leistungshierarchien müssen vielmehr anerkannt werden, dürfen aber nicht in andere Bereiche übertragen werden. So können Lehrende und Lernende anerkennen, dass ein Schüler weniger gut lesen, weniger schnell laufen usw. kann als ein anderer, aber dieser Sachverhalt darf in keiner Weise seine Gleichheit in anderen Hinsichten (vgl. Punkt 1.3.2) schmälern. Auch einem in bestimmten Hinsichten unterlegenen Schüler kommt es zu, als Mitglied der Schul- und Klassengemeinschaft uneingeschränkt anerkannt zu werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs, der egalitäre Anerkennung jedes Einzelnen in der heterogenen Lerngruppe, individuelle Bezugsnorm und interpersonell vergleichende Bezugsnorm (Rheinberg 2001) je situativ angemessen zur Geltung bringt (Prenzel 2002).

Für die Optimierung der alltäglichen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen sind die Erkenntnisse der Forschungen zum „Formative Assessment“ weiterführend. „Formative Assessment“ (= pädagogische Diagnostik, Förderdiagnostik, Assessment for Learning/AfL) ist durch eine Reihe eng miteinander verwobener Kennzeichen zu bestimmen: *Ziel* ist die direkte alltägliche Verbesserung pädagogisch-didaktischen Handelns und kindlichen Lernens. In der *Mikroperspektive* werden hier individuelle Lernwege einzelner Kinder in den Blick genommen. Der *Zeitraum* bezieht sich auf die alltäglichen einzelnen Lernschritte der Kinder im Kontinuum ihrer mittel- und langfristigen Lernprozesse. *Erkenntnis- und Handlungssubjekte* sind sowohl Lehrpersonen und ihre professionellen Teams als auch Kinder und ihre Peers. Schülerinnen und Schüler werden als zentrale Akteure für den Lernvorgang und die Leistungsanalyse konzipiert. Darum ist „Formative Assessment“ zugleich auch „Self-Assessment“ und „Peer-Assessment“. *Gegenstand* des „Formative Assessment“ ist, was die Kinder im Unterricht in Schulfächern alltäglich aufschreiben, sagen und tun und wie sie sich durch Eigenaktivität und pädagogische Angebote weiterentwickeln. *Medium* des Erkenntnis- und Handlungszusammenhangs ist die qualitative Verbalisierung der Lernvorgänge in einer nicht nur den Lehrern, sondern auch den Kindern verständlichen Sprache, für die teilweise systematische Kompetenzraster und Lernkontrakte genutzt werden. Der *Erkenntnisprozess* ist (immer wieder neu spiralförmig) dreischrittig, er beinhaltet die Beschreibung des aktuellen Lernstandes, des nächsten Lernziels im Horizont eines größeren Ziels sowie der Mittel und Wege, die zum nächsten Ziel führen. Damit berücksichtigt „Formative Assessment“ primär die individuelle Bezugsnorm und die kriteriale Bezugsnorm, die soziale interpersonell-vergleichende Bezugsnorm ist in dieser Perspektive sekundär.

„Formative Assessment“ eröffnet eine Perspektive auf Lernprozesse, die sich von der Perspektive des „Summative Assessment“ unterscheidet. Zum „Summative Assessment“ gehören großflächige Schulleistungstudien (z.B. PISA und VERA), normierte Schulleistungstests, zentrale Prüfungen, Klassenarbeiten und Schulzeugnisse. Die summativen Verfahren bilanzieren summarisch vergangene Lern-

prozesse. Erkenntnissubjekte sind forschende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, teilweise auch Lehrkräfte. Bei den mit summativen Verfahren gewonnenen Befunden werden Vergleiche anhand der „sozialen“ Bezugsnorm der Schülerinnen und Schüler, die zur gleichen Altersgruppe oder zur gleichen Klassenstufe gehören, vorgenommen. „Formative Assessment“ spielt sich vor dem Lernprozess und für ihn ab (Assessment *for* learning), während „Summative Assessment“ nach dem Lernprozess stattfindet (Assessment *of* learning) (Black/Wiliam 2008; Prengel/Riegler/Wannack 2009; OECD 2005; Bloom u. a. 1971; Guskey 2005).

Mit diagnostischen Zuschreibungen geht das Problem einher, dass sie etikettierend beziehungsweise konstruierend wirken können (vgl. Punkt 1.3.2; Reiser/Werning 2002). Darum ist es für die Inklusive Schule wichtig, Ressourcen ohne Feststellung eines bestimmten Förderbedarfs zu erhalten. Dennoch kann auf Diagnosen und kategoriale Bezeichnungen von Schülergruppen nicht verzichtet werden, da sonst keine Kommunikation über bestimmte Problemlagen und entsprechende professionelle Handlungsmöglichkeiten stattfinden könnte (Prengel 2003).

1.5 Schluss: Das Beispiel Klassenleben

Für das deutsche Bildungswesen ist charakteristisch, dass separative und integrative Prozesse gleichzeitig vorkommen. Ohne Aufmerksamkeit für diese Widersprüchlichkeit lässt sich die heutige Situation nicht angemessen charakterisieren. Dass inklusive Pädagogik möglich ist, belegt der Dokumentarfilm „Klassenleben“ (2005) von Hubertus Siegert. Er wurde an der Fläming-Grundschule in Berlin gedreht, und gewährt Einblick in den Alltag einer inklusiven Schulklasse während eines halben Schuljahres. Der Regisseur wählt eine Annäherung an die Kinderperspektive und zeigt wie Luca, Christian, Dennis, Lena und die anderen ihre Schulzeit in einer sehr gemischten Klasse erleben. Gemeinsam leben und lernen erweist sich als beglückend, kraftvoll, hoffnungsvoll und solidarisch, aber auch als anstrengend, konkurrent, traurig und wütend machend. Gezeigt wird keine heile Welt, aber ein konfliktreiches Ringen um eine demokratische Schule (Geling/Heinzel 2004) für Kinder.

Literatur

- Abé, Ilse/Graf, Susanne/Probst, Holger (1978): *Kritik der Sonderpädagogik*. 3. Auflage. Gießen: Verlag Andreas Achenbach.
- Adick, Christel (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 943–963.
- Adorno, Theodor W. (1976): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Andresen, Sabine (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Band 4. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 35–48

- Balluseck, Hilde von (2009): Jungen als Verlierer? Die Diskussion um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: *querelles-net*, Jg. 10 (2009) Nr. 1, <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/726/734> (06.04.2009)
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Ulrike (2008): *Lernzugänge. – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 56–69.
- Begemann, Ernst (1970): *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover/Berlin u. a.: Schroedel.
- Benhabib, Seyla (1998): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bennack, Jürgen (2004): Schulpflicht. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 426–427
- Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.) (2008): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bertram, Mechthild/Helsper, Werner/Idel, Till-Sebastian (2000): *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Bielefeldt, Heiner (1998): *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Bielefeldt, Heiner (2008): *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Menschenrechtskonventionen dienen dem Empowerment der Menschen*. Essay No. 5, Mai (2008). 2. Auflage. Herausgegeben von: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention.pdf (05.08.2009)
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998): Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education*. Vol. 5 (1998) No. 1, 7–74.
- Bloom, Benjamin S./Hastings, J. Thomas/Madaus, George F. (1971): *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Böttcher, Wolfgang (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12 / 2005, 7–13, <http://www.bpb.de/files/OLQO61.pdf> (05.08.2009)
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bredow, Rafaela von (2007): Das gleiche Geschlecht. Dirigiert die Steinzeitbiologie heute noch den Mann auf den Mars und die Frau auf die Venus? Neuroforscher suchen nach dem großen Unterschied – und können ihn nicht finden. Auf einzigartige Weise hat die Evolution das menschliche Gehirn geöffnet für kulturelle Prägung. In: *Der Spiegel*. 6/2007 vom 5.2.2007, 142–149 <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument.html?id=50424655&top=SPIEGEL> (28.02.2008)
- Bude, Heinz/Willisch, Andreas (2008): *Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bürli, Alois (1997): *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität, Kurseinheit 4098-1-01-51
- Comenius, Johann Amos (1657): *Sämtliche didaktischen Werke*. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert (1960): *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Band 1. Berlin: Volk und Wissen
- Dann, Otto (1975): Gleichheit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch – sozialen Sprache in Deutschland*. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta, 997–1046.
- Degener, Theresia (2007): Behinderung neu denken. Disability Studies. In: *Partizip*. http://www.partizip.de/Illustrierte/Reportagen/Neu_denken/neu_denken.html (4.1.2008)

- Deppe-Wolfinger, Helga/Prenzel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: Leske & Budrich.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2009): *Publikationen*.
<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/publikationen/> (10.08.2009)
- Deutsche Kinder und Jugendstiftung (2009): *Vielfalt*. Plakat Berlin/Dessau
- Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (2002): *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 123–133.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnung?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): *Individuum und Gesellschaft*. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2007): Eine Bühne für Inszenierungen. Doing Gender im Schulalltag. In: *SCHÜLER – Wissen für Lehrer. Themenheft Jungen* (2007), 90–93.
- Feige, Bernd (2004): Schulklass. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 406–408
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fraser, Nancy (1994): Demokratie und Differenz. In: Frauenstiftung e. V. (Hrsg.): *Demokratie und Differenz. Feministische Bündnispolitik auf dem Weg zu einer Zivilgesellschaft*. Hamburg
- Frey, Karl (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz.
- Friedeburg, Ludwig von (1994): Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz. In: *Neue Sammlung*. 23. Jg. (1994) Heft 4, 561–578.
- Fuchs, Hans-Werner (2009): Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. In: *Die deutsche Schule*. 101(2009) Heft 1, 7–19.
- Fuchs, Martin (1999): *Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Gertraude u. a. (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 17–34
- Gahleitner, Silke Birgitta (2009): Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim/München: Juventa, 145–169
- Garlichs, Ariane (1993): *Alltag im offenen Unterricht*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2004): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2004): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, Margarete/Sandfuchs, Uwe 2005: Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang u. a. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 13–30
- Graumann, Olga (2002): *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guskey, Thomas R. (2005): *Formative classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research and Implications*. Montreal: American Educational Research Association. www.eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c1/35.pdf (05.08.2009)
- Hannover, Bettina (1997): *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. 1. Auflage. Bern: Huber.

- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule. Kreisgespräche als Zwischenraum. In: *Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (2003) Heft 1, 105–122.
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung*. Band. 6. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997): *Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Band 1 & 2. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in Deutschland. In: Kreitz-Sandberg, Susanne (Hrsg.): *Jugendliche in Japan und Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich, 209–226.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.) (2005): *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002–2009): *Deutsche Zustände*. Folge 1–7. Langzeitstudie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1995): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, Martin / Nevermann, Knut (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Stuttgart: Klett-Verlag, 55–71.
- Hessisches Kultusministerium – Institut für Qualitätsentwicklung (2008): *Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Berichtszeitraum: Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008*. Wiesbaden: <http://www.iq.hessen.de/> (10.08.2009)
- Hinz, A. (1998): *Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung*. In: Hildeschiedt, A. & Schnelle, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim, 127–144.
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kahlert, Joachim u. a. (2002): *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln <http://www.bzga.de/?uid=03e6be8f3a533cc0ec5f204822503af6&id=medien&sid=6&idx=844> (10.08.2009).
- Kahlert, Joachim u. a. (2002): *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5–9*. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. <http://www.bzga.de/?uid=03e6be8f3a533cc0ec5f204822503af6&id=medien&sid=6&idx=1388> (10.08.2009).
- Keim, Wolfgang u. a. (Hrsg.) (1996): *Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide – Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter-Lang-Verlag.
- Kemper, Herwart (2004): Schule/Schulpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 834–865.
- Klafki, Wolfgang (1971/1976): Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland – Das Beispiel Bayern. In: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*. Ratingen: Beltz-Verlag, 253–299.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Knauf, Anne/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2005): *Länderübergreifende Curricula für die Grundschule*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 50 (2004) Heft 3, 373–391.
- Kronig, Winfried/Haeberlin, Urs/Eckart, Michael (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion – Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. 1. Auflage. Bern u. a.: Haupt.
- Krüger-Potratz, Marianne (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. 1. Auflage. Münster/Nex York: Waxmann.

- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore: *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Band 4. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 49–71.
- Lähnemann, Christiane (2008): *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Largo, Remo H. (2000): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore/Bieber, Götz (2008): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Lorenzen, Gisela (1998): *Das Freispiel in der Grundschule*. München: Maiss.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundgreen, Peter (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lundgreen, Peter (1981): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela: Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 6 (2003) Heft 2, 257–275.
- Möckel, Andreas (2002): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 80–98.
- Neckel, Sigward (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2005): *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Oswald, Hans (2009): Persönliche Beziehung in der Kindheit. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim und München: Juventa, 491–512.
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (2007): *Recht auf Bildung. Zivilgesellschaftliche Stimmen zum Besuch von Venor Muñoz in Deutschland*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hrsg.) (2006): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, Annedore (unter Mitarbeit von Heinzel, Friederike/Geiling, Ute/Hemme-Kreutter, Marion) (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Prenzel, Annedore (2002): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 203–221.
- Prenzel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Britta (Hrsg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektiv*. Münster: Waxmann, 27–40.
- Prenzel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–34.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften (zuerst 1993).
- Prenzel, Annedore (2007a): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude u.a. (Hrsg.): *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 49–67.

- Prenzel, Annedore (2007b): Heterogenität als Chance. In: de Boer, Heike/Burk Karl-Hein/Heinzel, Friederike: *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 66–75.
- Prenzel, Annedore (2008a): Intersektionalität und Sonderpädagogik. Ein Beitrag zur Debatte um prekäre Bildungssituationen von Jungen. In: Reiser, Helmut/Dlugosch, Andrea/Willmann, Marc (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Kovac, 105–116.
- Prenzel, Annedore (2008b): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 30 (2008) Heft 1.
- Prenzel, Annedore/Riegler, Susanne/Wannack, Evelyne (2009): „Formative Assessment“ als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln. In: Röhner, Charlotte/Henrichwark, Claudia/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 13. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 253–257.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: *Die Deutsche Schule*. 97 (2005) Heft 2, 76–86.
- Reiser, Helmut/Werning, Rolf (2002): Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.): *Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 53–64.
- Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (2008): *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Band 4. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 59–71.
- Riemann, Carl (1798): *Beschreibung der Reckahnschen Schule*. 3. Auflage. Berlin und Stettin
- Rodehüser, Franz (1987): *Epochen der Grundschulgeschichte*. Bochum: Winkler Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim und München: Juventa-Verlag. Überarbeitete Neuausgabe 1997
- Roth, Gerhard/Spitzer, Manfred/Caspary, Ralf (2009): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. 6. Auflage. Freiburg: Herder
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette u. a. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143–164 Wiederveröffentlichung: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (1.8.2009)
- Schader, Basil (2003): *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schmitt, Hanno (1993): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 153–178.
- Schmitt, Hanno (2003): Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange*. München: Verlag C.H. Beck, 119–143.
- Schmitt, Hanno (2004): Aufklärung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hrsg.) *Wörterbuch Erziehungswissenschaften*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 29–34.
- Schmitt, Hanno (2007): Vernunft fürs Volk. Die kinderfreundliche Rochowsche Musterschule in Reckahn. In: *Damals – Das Magazin für Geschichte und Kultur*. 39. Jg. (Juli 2007) 43f.
- Schnell, Irmtraut (2007): Inklusion. In: Demmer, Marianne (Hrsg.): *ABC der Ganztagsschule*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag. Online unter: <http://www.abc-der-ganztagsschule.de/Buchprojekt.html> (29.7.2009).
- Schümer, Gundel (2009): Chancengleichheit im Bildungssystem – Das Beispiel Finnland. In: *Die deutsche Schule*. 101(2009) Heft 1, 47–59.

- Schulverbund „Blick über den Zaun“: Homepage des Verbundes: <http://www.blickueberdenzaun.de> (05.08.2009).
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: die Frage nach dem Kern der Sache. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (2006) Nr. 1: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16> (17.10.2008).
- Senatsverwaltung für Bildungs, Wissenschaft und Forschung Berlin (2009): *Bildung für Berlin. Schulinspektion im Schuljahr 2007/2008*. Berlin: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schule_und_soziale_stadt/schulinspektionen_2007_2008.pdf (10.08.2009)
- Siegert, Hubertus (2005): *Klassenleben*. Dokumentarfilm. Berlin
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“ *Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Stubenrauch, Herbert (1972): *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule*. München: Juventa Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Rochows Erben. Über Versuchsschulen und das Regelschulwesen. In: *Neue Sammlung*, 43. Jg. (2003) Heft 4, 461–475.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, 25–37.
- Todorov, Tzvetan (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Tosch, Frank (2006): *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259> (24.12.2007)
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden.
- Vereinte Nationen – UN (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (10.08.2009)
- Vereinte Nationen – UN (1989): *Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen*. http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (10.08.2009).
- Vereinte Nationen – UN (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> (10.8.2009)
- Vernooij, Monika A. (2007): *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. 8. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Walzer, Michael (2006): *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Neuauf-
lage. Zuerst 1992. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Identifikation und Repräsentation*. Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 10–26.
- Zymek, Bernd (1997): Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900–1990. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Beltz, 25–53.

Weiterlesen

- Edelstein, Wolfgang (2007): Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 123–133.
- Wie familiäre Armut und schulische Benachteiligung zusammenwirken und zu Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut führen erläutert Wolfgang Edelstein in diesem Aufsatz. Er macht deutlich, was zu tun ist, damit Schule nicht länger als Armutsfalle wirkt.

Largo, Remo H. (2000): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.

Remo Largo fasst internationale Forschungsergebnisse zusammen, um zu belegen, dass kindliche Entwicklungsverläufe von Individualität geprägt sind und erheblich von den üblichen psychologischen oder medizinischen Stufenmodellen abweichen. Er macht deutlich, wie wichtig es ist, dass Schule nicht von Altersnormen der Entwicklung ausgeht, sondern die Realität der kindlichen Entwicklungsvielfalt ernst nimmt.

Neckel, Sighard (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

In dieser soziologischen Studie wird eine Einführung in die Bedeutung von Scham in der Welt des Sozialen geboten. Die Erfahrung von Unterlegenheit ist mit Scham verbunden, Lehrpersonen können sich hier darüber informieren, wie existentiell Beschämungen sind und Konsequenzen für das Bildungswesen daraus ziehen.

Schader, Basil (2003): *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

In diesem Buch werden zahlreiche von Lehrkräften erprobte Ideen für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben mit Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen und aller Altersgruppen konkret beschrieben. Am Anfang findet sich eine theoretische Einführung, in der die sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern herausgearbeitet werden.

Siegert, Hubertus (2005): *Klassenleben. Dokumentarfilm*. Berlin

Der an der Berliner Flämingsschule, der ersten Integrationsschule im öffentlichen Schulwesen Deutschlands, aufgenommene Film ist ein abendfüllender Dokumentarfilm, dem der gleiche Rang zu kommt wie dem bekannten Film „Etre et avoir“ von Nicolas Philibert von 2002. Hubertus Siegert gibt Einblicke in das alltägliche Lernen und Leben einer Berliner Integrationsklasse, so dass sichtbar wird, wie integrativer Unterricht möglich ist. Das Besondere dieses Films ist, dass die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen nicht glorifiziert, sondern in ihrer unvermeidlichen Widersprüchlichkeit dokumentiert wird.

Stähling, Reinhard (2006): *„Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Der Schulleiter Reinhard Stähling zeigt in seinem exzellenten Praxisbericht, wie eine Schule arbeitet, deren Kollegium sich entschieden hat, schwierige Kinder nicht mehr an andere Einrichtungen weiterzureichen. Dabei werden sowohl die institutionelle Ebenen der Schulleitung und der vielseitigen professionellen Kooperation als auch die Ebenen persönlicher Beziehungen und die Ebene didaktischen Handelns beachtet.

Weitersurfen

Bielefeldt, Heiner (2008): *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Menschenrechtskonventionen dienen dem Empowerment der Menschen*. Essay No. 5, Mai(2008). 2. Auflage. Herausgegeben von: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention.pdf (05.08.2009)

Heiner Bielefeldt, der bis vor kurzem Leiter des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin war, bietet eine grundlegende Einführung in die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention für ein neues Verständnis von Behinderung.

Böttcher, Wolfgang (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12 / 2005, 7–13,

<http://www.bpb.de/files/OLQO61.pdf>

Wer Selektionsprozesse im Bildungswesen tiefgreifender verstehen möchte, findet im Text von Wolfgang Böttcher gebündelt umfassende Informationen.

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/>

Das Deutsche Institut für Menschenrechte bietet vielseitige theoretisch fundierte und praxisbezogene Materialien und Veranstaltungen zur Begründung und Realisierung von Inklusion.

<http://bidok.uibk.ac.at/>

Bidok ist eine digitale Volltextbibliothek mit sehr vielseitigen Texten und Materialien zum Thema Integration und Inklusion. Eine Besonderheit dieser Bibliothek im Internet ist, dass sie Texte in schwerer und in leichter Sprache enthält.

<http://www.disability-studies-deutschland.de/>

„Behinderung neu denken“ lautet das Motto des wissenschaftlichen Ansatzes der internationalen Disability-Studies. Die Internet Seite informiert umfassend über das „soziale Modell“ von Behinderung, das sich vom „medizinischen Modell“ abgrenzt.

INGRID GOGOLIN

2. MULTIKULTURALITÄT ALS HERAUSFORDERUNG

Der Begriff der Multikulturalität wird seit den 1970er Jahren im Erziehungs- und Bildungskontext gebraucht – seit nämlich die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (so der heutige Sprachgebrauch; seinerzeit hat man von ‘ausländischen Kindern’ gesprochen) in das deutsche Bildungssystem als Herausforderung erkannt und angenommen wurde. In der Zwischenzeit wird der Begriff der Multikulturalität nicht mehr nur in Anspielung auf den Migrationshintergrund benutzt, sondern in einem weiteren Sinne zur Kennzeichnung von Verschiedenheit der Lebens- und Lernausgangslagen von Kindern und Jugendlichen. Im ersten Teil dieses Beitrags wird der Umgang mit dem Begriff dargestellt, auch mit einem Ausblick auf den internationalen Sprachgebrauch. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Teil des Beitrags Grundzüge der ‘Interkulturellen Pädagogik’ vorgestellt – der Subdisziplin, die sich speziell mit der Frage befasst, wie mit sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität (unter anderem) in Bildungseinrichtungen umgegangen werden kann, ohne systematische Benachteiligung zu erzeugen. Im dritten Teil des Beitrags geht es um die Frage, wie Multikulturalität als Herausforderung im deutschen Bildungssystem bislang gemeistert wurde. Diese Herausforderung stellt sich in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, allerdings in regional spezifischer Weise: In einigen Bundesländern und Regionen – z. B. Schleswig-Holstein, Sachsen und großen Teilen Bayerns – betrug im Jahr 2007 der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 25 Jahren, die eine Migrationsgeschichte haben, zwischen 5 % und 10 % der Altersgruppe; in anderen Bundesländern, und generell in den Großstädten und Stadtstaaten, beträgt der Anteil 40 % und mehr (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 214). In Städten wie Duisburg, Offenbach, Hamburg kommt mindestens die Hälfte der Neugeborenen aus einer zugewanderten Familie. Die Länder und Regionen haben also unterschiedliche Aufgaben der Integration zu lösen; aber das Problem an sich stellt sich allen. Die Fähigkeit zum Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität und Differenz muss deshalb zu den Grundfähigkeiten im Lehrberuf gerechnet werden. Im abschließenden Teil des Beitrags wird ein Blick in die Bildungspraxis gerichtet. Vorgestellt wird unter anderem ein länderübergreifendes Modellprogramm zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG, vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de), in dem der Versuch unternommen wurde, sich der Herausforderung der Multikulturalität konstruktiv und erfolgreich anzunehmen.

2.1 „Multikulturalität“ – Zur Klärung des Begriffs

In der pädagogischen Praxis ebenso wie in der Bildungspolitik sind die Beifügungen „multikulturell“ und „interkulturell“ weit verbreitet, und sie werden häufig synonym gebraucht – also so, als hätten sie dieselbe Bedeutung. In Präambeln der Schulgesetze der Bundesländer, in Rahmenplänen oder Lehrplänen, in Erlassen zu unterschiedlichen Fächern ist die Rede von ‘multi-’ oder ‘interkulturellem Lernen’, ‘multi-’ oder ‘interkultureller Erziehung’. Weitere solche Zusammenfügungen finden sich mit ‘Begegnung’, ‘Bildung’ oder ‘Kompetenz’. In dieser Art Texten haben die Beifügungen oft einen stark wertenden Beiklang. Dieser kann (überaus) positiv sein – z.B.: Es seien damit Lernchancen oder Begegnungsmöglichkeiten verbunden, die der sozialen Integration zugute kämen, oder es gehe um eine ‘Bereicherung’ von Bildung, wenn nicht gar der Gesellschaft insgesamt.

Die Beifügungen ‘interkulturell’ oder ‘multikulturell’ sind keineswegs dem pädagogischen Raum vorbehalten, sondern werden in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. Hierfür einige Beispiele:

Im Wirtschaftsbereich, insbesondere in größeren Unternehmen ist häufig von ‘multikulturellen Belegschaften’ oder einer ‘multikulturellen Kundschaft’ die Rede. In solchen Zusammenhängen wird ‘multi-’ oder ‘interkulturelle Kompetenz’ vielfach als neue Basis- oder Schlüsselqualifikation bezeichnet, die sowohl von Mitarbeiter/innen als auch vom leitenden Personal in Betrieben erwartet wird. Die damit verbundenen Fähigkeiten werden oft in einem Atemzug mit ‘Teamfähigkeit’ oder ‘Kooperationsfähigkeit’ genannt – Fähigkeiten also, die mit dem reibungslosen Ablauf im Unternehmen oder beim Kundenkontakt verbunden werden. Folgerichtig gibt es zahlreiche Kurs- und Trainingsangebote, vor allem für leitendes Personal. Etliche Großbetriebe haben Abteilungen für ‘multikulturelles Management’ eingerichtet, die dafür sorgen sollen, dass die Zusammenarbeit der ‘multikulturellen Belegschaften’ zum Wohle der wirtschaftlichen Ziele eines Unternehmens optimiert werden kann. Eine synonym gebrauchte Bezeichnung solcher betrieblichen Strategien lautet ‘Diversity Management’ (vgl. dazu z.B. Krell/Wächter 2006; Stuber 2004).

Die Grundgedanken des ‘Diversity Management’ sind auch in der ‘Charta der Vielfalt’ aufgegriffen worden. Hierbei handelt es sich um eine Initiative der ‘Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration’. In der Präsentation der Initiative heisst es, dass sie „die Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt in der Unternehmenskultur in Deutschland voranbringen [will]. Unternehmen sollen ein Arbeitsumfeld schaffen, das frei von Vorurteilen ist. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Rasse, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität.“ (vgl. <http://www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=3>, Zugriff August 2009). Unternehmen, aber auch öffentliche Einrichtungen (wie Universitäten, Schulen, Behörden) können die ‘Charta der Vielfalt’ unterzeichnen. Sie bekennen sich damit dazu, „zum wirtschaftlichen Nutzen von Vielfalt und zu Toleranz, Fairness und Wert-

schätzung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ beizutragen (ebd.). Hier schwingt also ebenfalls die positive Konnotation mit, die vielfach der Begrifflichkeit beigemessen wird. Zugleich ist erkennbar, dass nicht allein auf migrationsbedingte Kontexte verwiesen wird, sondern auf ein weites Spektrum der Ursachen für Heterogenität und Differenz.

Das Beiwort 'multikulturell' (oder eine Analogbildung) hat also in einen Fachdiskurs Einzug gehalten, der mit dem im pädagogischen Praxisfeld vergleichbar ist. Mit der Verwendung der Begrifflichkeit ist nicht die Intention einer Klärung ihrer Bedeutung verbunden, sondern es wird Konsens über diese Bedeutung vorausgesetzt. Beschrieben wird lediglich ein Spektrum von Handlungsanregungen, es besteht also ein praktischer Bezug zum Begriff.

Dies ist vielfach auch in eher alltagsprachlicher Kommunikation der Fall, in der der Bezug auf 'Multikulturelles' seit den 1980er Jahren immer häufiger geworden ist. So finden sich im Fernsehen Sendungen, in denen 'Minderheitenhumor' geboten wird – oder auch Sendungen von 'Weltmusik' bis zu internationalen Nachrichten. Unter dem Stichwort 'multikulturell' im Internet finden sich Tausende von Ergebnissen: von Portraits von Jugendgruppen über Kochbücher bis zum Karneval in Rio.

Im Alltagssprachgebrauch findet man oft die Auslegung, dass sich 'etwas Kulturelles' in einer anderen Weltgegend abspielt. Das 'Multikulturelle' ist also hier das Exotische, dem man zum Beispiel begegnet, wenn man reist.

Es kann aber auch die hiesige kulturelle Vielfalt gemeint sein – so zum Beispiel der 'Karneval der Kulturen' in Berlin, über den es heißt, dass Berlinerinnen und Berliner 'multikulturell' zusammen auf der Straße tanzen, und zwar 'spontan', 'ekstatisch', 'zuckend' und 'wild'. Multikulturalität bindet sich hier an das Miteinander in der deutschen Gesellschaft – aber zugleich an exotische, außergewöhnliche Ausdrucksformen jenseits von 'Normalität'.

Die alltags- oder alltagsprachliche Bezugnahme auf Multikulturalität ist oft besonders schillernd und diffus, und sie wird nicht selten mit starken moralisch-ethischen oder ideologischen Ladungen verbunden. Diese können ebenso positiv wie negativ sein. Im Positiven steht oft das Exotische oder der Wunsch nach friedfertigem Miteinander im Vordergrund, wie in den genannten Beispielen. Im Negativen, wie oft in stark konservativen oder nationalistisch eingefärbten Pamphleten, dient der Verweis auf Multikulturalität demgegenüber als Inbegriff für das bedrohte, in seiner Substanz gefährdete national-gesellschaftliche Miteinander: Hier wird vor der 'multikulturellen Gesellschaft' gewarnt, in der 'Überfremdung' ebenso zu befürchten sei wie das Ausufern von Gewalt oder Kriminalität. Entsprechender Sprachgebrauch findet sich nicht allein bei extrem nationalistischen oder faschistischen Gruppierungen, sondern durchaus auch im sog. bürgerlichen Lager. Auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist eine Bedeutungsvielfalt vorzufinden, die mit 'Multikulturalität' verbunden wird. Der Begriff findet sich als wissenschaftlicher nicht nur im pädagogischen Bereich, sondern auch in vielen Nachbardisziplinen, etwa der Soziologie, der Ethnologie, der Psychologie, Philosophie,

Politikwissenschaft, Theologie, in den Sprachwissenschaften oder, wie schon erwähnt, der Ökonomie.

Der regionale Raum, auf den beim Verweis auf Multikulturalität angespielt wird, ist auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch keineswegs immer eindeutig. Es kann die Beschäftigung mit Kultur- und Sprachverschiedenheit gemeint sein, mit der man es zu tun hat, wenn Staatsgrenzen überschritten werden. Auch Vergleiche zwischen Systemen, z. B. den Bildungssystemen mehrerer Nationalstaaten, werden zuweilen als 'multikulturelle' oder 'interkulturelle' Vergleiche bezeichnet. Es kann aber auch das Umgehen mit kultureller und sprachlicher Heterogenität innerhalb einer Staatsgesellschaft gemeint sein.

Noch komplizierter wird die Sachlage, wenn der internationale wissenschaftliche Sprachgebrauch hinzugezogen wird. Hier stimmen die Bedeutungen keineswegs immer mit den deutschen überein. So besitzt in US-amerikanischer und kanadischer Tradition der Begriff 'multicultural' oft die Bedeutung des deutschen 'interkulturell' – es wird also eine programmatische, nicht eine deskriptive Absicht damit verbunden. In US-amerikanischem Kontext wird 'intercultural' oft gebraucht, um speziell auf pädagogisches Handeln in Staaten der 'Dritten Welt' zu verweisen. In englischsprachigen Texten aus britischem Kontext wird hingegen 'intercultural' meist, wie im Deutschen, mit dem programmatischen Beiklang verwendet, wonach es um die *Gestaltung* der ethnisch, kulturell, sprachlich und sozial heterogenen gesellschaftlichen Lage geht. Zuweilen findet sich aber auch hier der Terminus 'multicultural' in diesem Sinne.

Im US-amerikanischen wie im britischen Kontext stehen die Begriffe überdies in einer Theorie- und Diskurstradition, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt 'race' zu finden ist. Der Rekurs auf den Rassebegriff ist im deutschsprachigen Kontext aufgrund der historischen Ereignisse im Nationalsozialismus nicht ohne weiteres möglich. Er wird im Wesentlichen als politischer Begriff (Rassismus) verwendet, nicht aber in geistes- und wissenschaftlichen Theorie- und Forschungszusammenhängen (vgl. die Begriffserklärung zu 'Rasse' / 'Race' in Krüger-Potratz 2005; siehe auch Dietz 2009).

Mit dem Begriff der Multikulturalität verbindet sich also eine schwer überschaubare Bedeutungsvielfalt, die den sicheren und seriösen Umgang damit keineswegs erleichtert. Dies macht es erforderlich, sich im pädagogisch-praktischen und im wissenschaftlichen Kontext immer wieder neu über das jeweils Gemeinte zu verständigen. Es erfordert einige Erfahrung und Sorgfalt, die Bedeutung des Begriffsgebrauchs zu identifizieren. Für den erziehungswissenschaftlichen und praktischen pädagogischen Sprachgebrauch sollte folgende Klärung hilfreich sein:

Während in der Bildungspraxis oder -politik und im Alltagssprachgebrauch zwischen 'inter ...' und 'multi ...' oft nicht unterschieden wird, hat sich in der wissenschaftlichen Fachsprache der Pädagogik eine Differenz der Bedeutung beider Beifügungen eingebürgert. Mit 'multikulturell' wird nach dieser Übereinkunft eine *beschreibende* Perspektive eingenommen: Gesagt ist damit nichts weiter, als dass sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität und Differenz in einer Gesellschaft und ihren Institutionen existiert. In der Beifügung 'interkulturell' schwingt

demgegenüber eine *programmatische* Dimension mit. Hier wird darauf Bezug genommen, dass es gilt, mit Heterogenität in einer Gesellschaft konstruktiv umzugehen – so, dass ihren Mitgliedern kein Nachteil aus den Zufällen ihrer sprachlichen, kulturellen und sozialen Herkunft erwächst. Eine ‘multikulturelle Schule’ ist demnach eine Schule, deren Mitglieder (und zwar Kinder und Eltern oder Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal) unterschiedlicher sprachlicher, kultureller oder sozialer Herkunft sind – unabhängig davon, ob oder wie dies pädagogisch berücksichtigt wird. Eine ‘interkulturelle Schule’ hingegen nimmt die Multikulturalität, also das Vorhandensein von Verschiedenheit, explizit zum Anlass für die Gestaltung des – dann interkulturellen – pädagogischen Handelns.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch werden ‘multi’- und ‘interkulturell’ zudem nicht ohne weiteres mit einem positiven oder negativen Beiklang verbunden. Vielmehr geht es zum einen darum, eine kulturell und sprachlich heterogene Lage mit ihren Chancen und Risiken überhaupt als solche wahrzunehmen. Zum anderen geht es um theoretische und praktische Ansätze zu ihrer Bewältigung – mit Blick auf Spannungsfelder und Risiken einerseits, aber andererseits auch auf die Ressourcen und Potenziale, die in der Heterogenität und Differenz gegeben sind.

2.2 Interkulturelle Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik ist die Subdisziplin, die sich – soweit sie schulpädagogisch orientiert ist – speziell mit der Verschiedenheit von Lebenslagen und Erfahrungen, von Fähigkeiten und Neigungen von Schülerinnen und Schülern beschäftigt: also mit multikulturellen Lehr- und Lernkonstellationen. Ein Ausgangspunkt für die Entwicklung interkultureller Ansätze in der deutschen Erziehungswissenschaft war es, dass sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft ‘sichtbar’ zunahmen. Internationale Migration, die diese Entwicklung mitbestimmte, kann seit Beginn der 1950er Jahre in allen entwickelten nord- und westeuropäischen Industriestaaten beobachtet werden, so auch in der Bundesrepublik Deutschland. Seit den 1960er bis in die 1990er Jahre hinein war sie¹ das Land der westlichen Welt, das die höchste Zuwanderung zu verzeichnen hatte. Allerdings wurde das Faktum nicht politisch anerkannt; das politische Diktum lautete: Deutschland ist kein Einwanderungsland.

Lediglich in einigen wenigen Politikbereichen wurde auf Migration mit Maßnahmen reagiert, die der Integration der Zugewanderten dienen sollten – dazu gehört der Bereich der Erziehung und Bildung (Gogolin, 2008). Die Pädagogik als Wissenschaft beteiligte sich an der Begründung und Gestaltung solcher Maßnahmen.

Das Interesse der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis galt zunächst ausschließlich den Kindern aus Migrantenfamilien – deren Mütter oder Väter waren seit den

¹ Dies bezieht sich auf die Bundesrepublik Deutschland, nicht auf die DDR. In der DDR war Zuwanderung nur in geringem Maße und streng politisch kontrolliert; sie war Teil des Austauschs mit den ‘sozialistischen Brudervölkern’ und in der Regel zeitlich befristet. Dementsprechend waren die Zahlen Zugewanderter gering, und es gab keine besonderen Integrationsbemühungen.

1950er Jahren als 'Gastarbeiter' nach Deutschland geholt worden. Untersucht wurden sie als eine 'fremde' Schülerschaft; als Schüler/innen, die in das geltende Schema vom 'Normalkind' nicht einzuordnen waren. Ihre sprachlichen Besonderheiten und die aus der Region der Herkunft mitgebrachten Traditionen oder Glaubensüberzeugungen wurden als Quellen für Defizite gegenüber den Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten interpretiert, die von einem Kind oder Jugendlichen 'normalerweise' in den Bildungsprozess mitgebracht würden. Es entstanden programmatische didaktische Entwürfe und schulorganisatorische Konzepte, die dazu dienen sollten, die Un-Normalität jener 'Fremden' zu überwinden. Hiervon versprach man sich zugleich die Überwindung ihrer offenkundigen Schwierigkeiten dabei, im Bildungswesen Fuß zu fassen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006).

Seit jenen Anfängen hat diese Sichtweise sich stark ausdifferenziert. Ein wichtiger Anlass dafür war die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen 'Normalitäten' – jenen normativen Setzungen also, von denen aus die Identifizierung der (oder des) Fremden als fremd vorgenommen wurde. Ein Beispiel für diese Auseinandersetzung ist die bis heute unabgeschlossene Beschäftigung mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik.

'Kultur' – so die rückblickende Analyse – war in den ersten pädagogischen Auseinandersetzungen mit der durch Zuwanderung augenfällig vermehrten Heterogenität der Schülerschaft stillschweigend als Nationalkultur aufgefasst worden: als ein kulturelles Erbe also, welches die auf einem Staatsgebiet geborenen und lebenden Menschen (die Angehörigen einer Nation) fraglos gemeinsam hätten. Mit dieser meist unausgesprochenen Prämisse wurden die Traditionen und Praktiken, die Ausdrucksweisen, Glaubensüberzeugungen und Weltauffassungen der Zuwandernden beobachtet. Sie wurden an den Staat oder die Sprache ihrer Herkunft rückgebunden, schienen untrennbar damit verbunden. Die Praxis des Einzelnen wurde aufgefasst, als sei sie das genaue Abbild der durch die Nationalität begründeten kulturellen Traditionen.

In diesem Verständnis konnten 'Schulschwierigkeiten' auf die gemeinsamen 'kulturellen Erbschaften' der Kinder aus zugewanderten Familien zurückgeführt werden. Für sie wurde also eine Gemeinsamkeit gedanklich geschaffen, die der gedachten Gemeinsamkeit der Altansässigen entsprach – nur, dass die eine eben als 'die eigene' galt, die andere als 'die fremde'. Diese anfängliche Auffassung und Betrachtungsweise brachte es mit sich, dass das Schulsystem – und allgemeiner: die 'eigene' Gesellschaft, ihre Institutionen, Strukturen und Normalkonzepte – zunächst nicht in den Blick geraten sind. Die Aussagen über die 'Fremden' basieren auf einer Kreation von Gemeinsamkeiten, die für bildungsrelevant erachtet werden: gemeinsame nichtdeutsche Staatsbürgerschaft, gemeinsame Zugehörigkeit zu einer nach dem Pass ermittelten 'fremden' Kultur, Ethnie und Sprache.

Im selbstkritischen Diskurs der Interkulturellen Pädagogik entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine Revision dieser ersten Näherungen an die Frage nach den Folgen, die die wachsende innergesellschaftliche kulturelle und sprachliche Heterogenität für Bildung und Erziehung hat (Gogolin/Krüger-Potratz 2006). In dieser

Neuorientierung kam in den Blick, dass der staatsbürgerrechtliche Status eines Menschen zwar auf der Ebene der Rechte und Berechtigungen höchste Relevanz für seine Lebenspraxis besitzt. Erklärungswert in pädagogischen Zusammenhängen aber besitzt er nur im Ausnahmefall.

Bedeutung kommt dem rechtlichen Status eines Menschen lediglich in Fällen zu, in denen aufgrund der staatsbürgerlichen Zugehörigkeit Rechte und Berechtigungen in Bildungskonstellationen entweder eingeräumt oder verweigert werden. Dies ist in Deutschland durchaus relevant für das Bildungsschicksal von Kindern aus Migrantenfamilien. Anders als in den meisten europäischen Einwanderungsländern gibt es hierzulande kein selbstverständliches Recht auf Bildung für alle, die im Lande leben. Dieses Recht ist vielmehr in vielen Bundesländern eingeschränkt und wird davon abhängig gemacht, ob ein Kind oder Jugendlicher einen legalen Aufenthaltsrechtlichen Status hat. Kinder und Jugendliche vor allem, die – mit ihren Familien oder allein – als ‘Illegale’ in Deutschland leben, also keinen rechtmäßigen Aufenthaltsstatus besitzen, haben hier, anders als in fast allen anderen zivilisierten Staaten der Welt, kein Recht auf schulische Bildung. Sie werden zwar vielfach in Schulen aufgenommen. Oft aber scheuen die Eltern oder die Schülerinnen und Schüler selbst den Kontakt mit Bildungseinrichtungen aus Angst, dass ihr Aufenthaltsrechtlicher Status bekannt und an andere Behörden weitergegeben wird.

Jenseits dieses Zusammenhangs von Rechten und Berechtigungen aber ist die Staatsbürgerschaft eines Menschen keine erziehungswissenschaftlich oder praktisch-pädagogisch relevante Kategorie: in ihr verbirgt sich kein Merkmal, das im Bildungszusammenhang berücksichtigt werden müsste. Um das an einem Beispiel zu illustrieren:

Zu den für die Gestaltung von Lernprozessen wichtigen Informationen, über die eine Lehrerin oder ein Lehrer verfügen muss, gehört, welche Erfahrungen die Lernenden an ein Thema oder einen Gegenstand herantragen. Besonders relevant sind die Erfahrungen sprachlicher Art: Es ist zum Beispiel wichtig zu wissen, ob ein Kind einsprachig in der Sprache lebt, in der es lernt, oder ob es in der außerschulischen, vor allem familialen Kommunikation auch, oder gar bevorzugt eine andere Sprache erfährt. Die Kategorie der Staatsbürgerschaft gibt aber über diese Frage keinerlei Auskunft. Die meisten Staaten der Welt sind mehrsprachig. Die Information, dass eine Schülerin eine ‘indische’ Staatsbürgerschaft besitzt, besagt zum Beispiel, dass sie wahrscheinlich mehrsprachig ist – aber sie besagt nichts darüber, um welche Sprachen es dabei geht: Es werden mehrere hundert Sprachen in Indien gesprochen, mehr als 20 sind in der Landesverfassung aufgeführt (haben also den Rang von Amtssprachen), und die Fähigkeit zur Verständigung in mehreren regionalen Sprachen sowie dem Englischen, das eine der Schul- und Unterrichtssprachen ist, ist eher die Regel als die Ausnahme.

In der Auseinandersetzung mit solchen Sachverhalten und mit Theorie und Forschung, die sich um die Frage drehen, welche davon bildungsrelevant sind und welche eher nicht, entstanden die Ansätze der Interkulturellen Pädagogik, die sich im wissenschaftlichen Kontext durchgesetzt haben. Diese sind nicht mehr allein auf die Merkmale und Eigenschaften der Gewanderten konzentriert, sondern richten

sich in erster Linie darauf, materielle, strukturelle und inhaltliche Merkmale von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen oder Bildungsprozessen freizulegen, die dem entgegenstehen, dass Bildungschancen unabhängig sind von den Zufällen der sprachlichen, kulturellen und sozialen Herkunft eines Menschen.

Im Hintergrund dessen steht eine normative Prämisse über die Geltung von Erfahrungen, Praktiken, Auffassungen und Glaubensüberzeugungen im Bildungskontext: Hier ist davon abzusehen, wo ein Mensch geboren wurde, welchen rechtlichen Aufenthaltsstatus er da besitzt, wo er lebt. Das Bildungssystem gehört zu den gesellschaftlichen Institutionen, in denen eine konsequente Realisierung des Art. 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland anzustreben ist, der lautet: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Grundgesetz 2009).

Aus dieser Perspektive fungiert der Kulturbegriff in der interkulturellen erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung als Wegweiser: Geachtet wird auf Anlässe und Zwecke, unter denen von ihm oder verwandten Begriffen (z. B. Sprache, Ethnizität) explizit oder implizit Gebrauch gemacht wird, um Rechte und Berechtigungen, um Partizipationsmöglichkeiten und Chancen im Bildungssystem zu gewähren, zu steuern oder zu verweigern.

Dieses Umgehen mit dem Kulturbegriff ist hilfreich, um Annäherungen an die Beschreibung überindividueller Unterschiede in den Weltansichten, Glaubensüberzeugungen, Ausdrucksformen und Lebenspraktiken von Menschen zu finden. Für den Erziehungs- und Bildungszusammenhang relevante Anschlussfragen lauten: Welche Überzeugungen, Ansichten, Sprach- und Lebenspraktiken von Menschen werden im Erziehungs- und Bildungssystem bevorzugt? Welche werden ignoriert, welche negativ sanktioniert? – In den Blick geraten auf diese Weise Normalitätsannahmen, die im Bildungssystem explizit oder unausgesprochen Geltung haben (zum Beispiel: Was wird als ‘angemessene’ Bildungsvoraussetzung aufgefasst? Welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Anschauungen oder Haltungen bekommen den Status des ‘Bildungswerts’ eingeräumt und welche nicht?).

Objekte der Betrachtung sind aus dieser Sicht nicht die ‘dem Migranten’ oder ‘dem Fremden’ zugeschriebenen kulturellen Ausdrucksformen. Vielmehr geht es darum, die Konstellationen und Institutionen, in denen Gewanderte und Nichtgewanderte, ‘Einheimische’ und ‘Fremde’ agieren und interagieren, in ihren Funktionsweisen zu verstehen. Kulturelle und sprachliche Verschiedenheit, die Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft werden als nicht hintergehbare Grundtatsachen aufgefasst: Sie gelten nicht als ein normatives Konstrukt, das es zu erreichen gilt (oder das vermieden werden sollte), sondern als Beschreibungskategorien für das immer schon Dagewesene. Da aber diese Grundtatsachen nicht von allen Mitgliedern einer Gesellschaft anerkannt werden, ist es notwendig, die tradierten Festlegungen dessen zu prüfen (und eventuell zu revidieren), was warum als ‘normale Bildungsvoraussetzung’ gilt oder was warum als ‘Bildungswert’ anerkannt ist – und was nicht.

Diese Betrachtung von Bildungszusammenhängen bringt es mit sich, dass nicht nur die sprachlich-kulturelle Herkunft des Menschen in den Blick kommt, sondern auch andere Differenzlinien, an denen entlang Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem gesteuert werden. Hier ist in erster Linie *soziale* Herkunft relevant. Wie zahlreiche Untersuchungen der Bildungsforschung belegen (Schümer 2005; Auernheimer 2006), begründet sie in besonderem Maße Bildungschancen bzw. ihre Einschränkung. Der erreichte theoretische Stand in der Interkulturellen Pädagogik hat erkennen lassen, dass die der Pädagogik zunächst auffällig gewordene 'Gruppe der Migranten' nur insofern einen besonderen Status für die Forschung und die pädagogische Praxis einnimmt, als an ihrem Beispiel wie unter einer Lupe Merkmale und Eigenschaften *des Bildungssystems* besonders deutlich sichtbar werden – nämlich solche Merkmale und Eigenschaften, die dafür sorgen, dass es in pädagogischen Institutionen nach Herkunft bevorzugte oder benachteiligte Menschen gibt. Dies ist relevant, weil es dem wichtigen Versprechen widerspricht, das moderne Bildungssysteme einzulösen haben: Sie sollen und wollen Bildung weitestmöglich *unabhängig* von der Herkunft ermöglichen. Zwar wird durch die Ergebnisse der Bildungsforschung auch belegt, dass der völlige Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen durch Bildungseinrichtungen – nicht nur im Migrationskontext – nicht gelingen kann. Zugleich aber ist erwiesen, dass einige Bildungssysteme besser als andere für Nachteilsausgleich sorgen, und zwar ohne dass hierdurch erneut Nachteile, dann aber für andere Gruppen, entstehen (Christensen/Seegeritz 2008).

Für die praktische Ausübung des Lehrberufs sind das Wissen über solche Zusammenhänge und die Fähigkeit, deren Folgen im konkreten Handeln, in der Struktur der Schule sowie in den Mechanismen der Selektion zu erkennen, grundlegend. Sie gehören zur professionellen pädagogischen Kompetenz über das Lehramt hinaus – unabhängig davon, in welcher Institution jemand tätig ist oder welches Lebensalter die Klientel besitzt, mit der es die Pädagogin oder der Pädagoge zu tun hat. Professionelle pädagogische Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, *nicht* daran mitzuwirken, dass die beschriebenen Mechanismen in Gang gesetzt und wirksam werden – sei es auch unbewusst oder ungewollt.

2.3 Multikulturalität im deutschen Bildungssystem – wie wurde sie gemeistert?

Im deutschen Schulsystem ist die *Absicht* zur Lockerung der Abhängigkeit zwischen sozialer, sprachlicher, kultureller Herkunft und Bildungserfolgchancen selbstverständlich – die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind davon nicht ausgenommen. Folgerichtig hat es seit den 1960er Jahren in der damaligen Bundesrepublik Deutschland zahlreiche Anstrengungen gegeben, die Nachteile Zugewanderter im Schulsystem zu verringern; die DDR war, wie erwähnt, kaum von Zuwanderung betroffen.

In der BRD jedoch wurde zugunsten ihrer Integration und Förderung eine Vielzahl von Maßnahmen in die Wege geleitet. Das Bekenntnis dazu, ihnen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, ist in Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer eingeflossen. Die Konferenz der Kultusminister der Länder hat verschiedene beachtenswerte Empfehlungen zum Thema verabschiedet – beispielsweise eine Empfehlung zum interkulturellen Lernen von 1996, die auch heute noch beachtenswert ist (KMK 1996). Die Fülle der Ratschläge, Vorschriften und Versuche, die an der Wende zum 21. Jahrhundert zu diesem Thema existierte, wurde in einer umfangreichen Untersuchung aller 16 Bundesländer dokumentiert (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001).

Eine Fortschreibung dieser Bestandsaufnahme bis zur Gegenwart würde zutage fördern, dass der Eifer in der Produktion von Regelungen, Erklärungen, praktischen Versuchen, die sich zugunsten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken sollen, kaum nachgelassen hat. Hierzu zählt beispielsweise ein Programm zur ›Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)‹, das noch von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) initiiert wurde und bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern lief. Im Politikfeld Bildung in Deutschland kann man also durchaus von Integrationsbemühungen für Zuwanderer seit den 1960er Jahren sprechen.

Zu den Indizien dafür, dass dem Problem der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund schon seit längerer Zeit Interesse entgegengebracht wird, gehört die Initiierung zahlreicher Reformprojekte und Modellversuche in den Ländern. Allein die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – eine seit der Förderalismusreform im Jahre 2007 nicht mehr bestehende, zuvor aber 37 Jahre lang für gemeinsame Reformprojekte der Bundesländer in den Bereichen Bildung und Wissenschaft zuständige Einrichtung (vgl. <http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm>; Zugriff: August 2009) – hat in den 1970er und 1980er Jahren insgesamt 85 Modellversuche unter dem Motto ›Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem‹ initiiert. Im 1987 publizierten Abschlussbericht über diese Maßnahmen heißt es:

„Wenn heute von offizieller Seite davon gesprochen wird, daß sich die Bildungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich gebessert haben, so ist dieser Sachverhalt neben einer sich anbahnenden Normalisierung der Schullaufbahn der sog. zweiten und dritten Migrantengeneration in hohem Maße der Förderwirkung der zahlreichen und vielgestaltigen Modellversuche im Ausländerbereich zu verdanken.“ (Esser/Steindl 1997, S. 134)

Diese Einschätzung war sehr optimistisch, und sie ist, rückblickend betrachtet, unzutreffend. Zwar haben sich die ‚Bildungsverhältnisse‘ der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber den 1960er und 1970er Jahren tatsächlich verbessert. So besuchten im Schuljahr 1977/78 überhaupt nur drei von vier schulpflichtigen ausländischen Kindern bzw. Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule, nur etwa jeder zweite Schulpflichtige im entsprechenden Alter eine berufsbildende Schule. Nur ein Drittel der schulpflichtigen Ausländer erreichte einen

deutschen Schulabschluss; nur ein Sechstel der ausländischen Jugendlichen kam in den Genuss einer Berufsausbildung. Dieser Zustand ist inzwischen überwunden. Die Schulbesuchsquote unterscheidet sich nicht mehr von der der deutschen Gleichaltrigen, sieht man von den erwähnten Kindern und Jugendlichen ohne geregelten Aufenthaltsstatus einmal ab; deren Anzahl kann aber nicht einmal grob geschätzt werden. Auch erreichen ca. zwischen 80 und 90 % der Zugewanderten inzwischen einen Abschluss in der allgemeinbildenden Schule. Nicht überwunden aber ist die Erzeugung ungleicher Bildungschancen und einer gemessen an den Leistungen ungerechten Steuerung von Bildungsbiographien im deutschen Bildungssystem; das gilt sowohl für das allgemeinbildende als auch für das Berufsbildungssystem. Einige Schlaglichter sollen dies illustrieren.

Wird 'Integration' an den erreichten Schulabschlüssen gemessen, so fällt die Bilanz zwar sehr positiv aus, aber auch hier zeigt sich ein Nachteil für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Laut dem ersten Bericht über die Integration Zugewandelter in Deutschland, der auf Integrationsindikatoren gestützt ist, ist die Zahl der Schulabgänger/-innen ohne Schulabschluss zwischen 2003 und 2005 von 8,2 % auf 7,3 % zurückgegangen. Während Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit im Jahr 2005 zu 6 % von einem Verlassen der Schule ohne Abschluss betroffen sind, ist dies bei 16 % der Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit der Fall (vgl. Integration in Deutschland 2009, S. 45).

Zugleich offenbart sich in diesen Angaben eine Schwäche der deutschen Gepflogenheiten, offizielle Statistiken zu erstellen. Die den Daten zugrundeliegende Statistik ist die amtliche Bildungsstatistik. In dieser werden nach wie vor Daten zum Migrationshintergrund nur mit Blick auf das Kriterium Staatsangehörigkeit erfasst. In anderen Untersuchungen zeigt sich, dass dieses Kriterium irreführend ist (und zudem, wie oben erläutert, für Erziehungs- und Bildungszusammenhänge weitgehend irrelevant). Im 'Mikrozensus', einer ebenfalls vom Statistischen Bundesamt durchgeführten, aber auf einer Bevölkerungsstichprobe beruhenden, also nicht die Gesamtbevölkerung erfassenden Statistik, wird seit 2007 der Migrationsstatus der Bevölkerung nach folgendem Modell erfaßt:

		Geburtsland	
		Ausland	Inland
Staatsangehörigkeit	nicht deutsch	1. Quadrant: Zugewanderte Ausländer	2. Quadrant: Nicht zugewanderte Ausländer
	deutsch	3. Quadrant: Zugewanderte Deutsche	4. Quadrant: Nicht zugewanderte Deutsche

Abb. 1 Klassifikation der Bevölkerung nach Migrationsstatus
Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, S. 309.

In diesem Modell wird neben der Staatsangehörigkeit das Merkmal 'Geburtsland' einbezogen, erfasst werden also neben Zugewanderten mit ausländischer Staatsangehörigkeit auch diejenigen, die (inzwischen) eine deutsche Staatsangehörigkeit

haben. Zudem wird Migration zwei Generationen zurück erfasst: Gefragt wird nicht nur nach dem Geburtsort von Kindern und Jugendlichen, sondern auch nach dem ihrer Eltern und Großeltern. Nach dem 'erweiterten Migrationskriterium' zählt die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland mehr als doppelt so viele Köpfe als nach dem Kriterium Staatsangehörigkeit.

Dies wirkt sich besonders stark im Bereich der Kinder und Jugendlichen aus. Migration ist nämlich traditionell 'jung': eine Wanderung erfolgt meist mit jungen Jahren, und zudem wachsen in Migrantenfamilien nach wie vor durchschnittlich mehr Kinder heran als in altansässigen Familien. Unter Migranten ist der Anteil von Personen jüngeren und mittleren Alters (18 bis unter 40 Jahre) hoch. Im Jahr 2007 waren drei Viertel (74,2 %) der Zuziehenden unter 40 Jahre alt; in der Gesamtbevölkerung betrug dieser Anteil dagegen nur ca. 45 %. 63,7 % der Zugezogenen fiel 2007 in die Altersgruppe der 18- bis unter 40-Jährigen. In der Gesamtbevölkerung waren dies nur 27,8 %.

Umgekehrt ist das Verhältnis bei älteren Jahrgängen: Nur 2,2 % der Zugezogenen waren älter als 65 Jahre (hingegen 19,8 % der Gesamtbevölkerung). Die Altersstruktur der Gesamtbevölkerung wird also durch Zuwanderung verjüngt (Migrationsbericht 2007, S. 29–30).

Betrachtet man nun nach den Zahlen für das Beispieljahr 2007 einen anderen Integrationsindikator, nämlich die Frage, wie viel Prozent der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren weder einen Schulabschluss besitzen noch sich in Aus- oder Weiterbildung befinden, differenziert nach dem erweiterten Migrationskriterium des Mikrozensus, so ergibt sich folgendes Bild:

Insgesamt gehörten im Beispieljahr 2,3 % aller Jugendlichen in Deutschland in diese Gruppe. Davon waren

- ohne Migrationshintergrund 1,6 %
- mit Migrationshintergrund 4,4 %
- mit eigener Migrationserfahrung 5,7 %
- ohne eigene Migrationserfahrung 2,2 %
- mit ausländischer Staatsangehörigkeit 7,5 %

(vgl. Integration in Deutschland 2009, S. 44).

Hier zeigt sich, dass die Migrantenbevölkerung – und so auch die Schülerschaft – keineswegs als eine in sich geschlossene Gruppe aufgefasst werden darf; vielmehr ist in dieser Bevölkerungsgruppe ein hohes Maß an Differenziertheit vertreten – kaum anders, als dies bei den Altansässigen der Fall ist. Zwar erleiden Migrantinnen und Migranten insgesamt Nachteile im deutschen Schulsystem, wie dies z. B. aus den obigen Daten hervorgeht; aber innerhalb ihrer Gruppe gibt es wiederum Untergruppen, die mehr oder weniger stark von der Benachteiligung betroffen sind. Zu den Faktorenkomplexen, die für diese Differenzen verantwortlich sind, gehören insbesondere die sozio-ökonomische Lage, das 'kulturelle Kapital' (also die Bildungsnähe der Familie) sowie der Faktor Geschlecht. Es sind also bei Menschen mit Migrationshintergrund genau jene Einflussgrößen wirksam, die auch bei Nichtgewanderten zu Erhöhung oder Verminderung von Bildungschancen führen.

Mit Blick auf andere, dem Bildungsgeschehen nähere Indikatoren haben insbesondere die jüngeren Studien der (international vergleichenden) Bildungsforschung Erkenntnisse über die Disparitäten zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund erbracht. Auch in diesen Studien wurde ein erweitertes Migrationskriterium verwendet, jedoch wiederum anders als im Mikrozensus. Hier wurde das Merkmal Staatsangehörigkeit nicht erfasst, wohl aber der Geburtsort des getesteten Kindes und seiner Eltern. Hinzu kommt das Kriterium 'Sprache der Familie': Gefragt wird, ob im familialen Sprachgebrauch das Deutsche und/ oder (eine) andere Sprache(n) benutzt werden. Ein kurzer Blick auf deskriptive Befunde der Studien IGLU und PISA 2006 soll illustrieren, was sich mit Blick auf die Kriterien der Leistung in verschiedenen getesteten Bereichen und der Übergänge im allgemeinbildenden Schulwesen erkennen lässt.

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung von 2006 hat erneut die Leseleistungen der Viertklässler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Leistungen von nichtzugewanderten Kindern ermittelt. Wie schon in der Vorgängerstudie von 2003, so wurde auch in der jüngeren Untersuchung festgestellt, dass Unterschiede in den Leistungen Gewandelter und Nichtgewandelter in allen in die Untersuchung einbezogenen Staaten auftreten. In der Migration scheint also ein Anlass für Nachteile für den Leistungserfolg zu liegen, der von Bildungssystemen nur schwer ausgeglichen werden kann – es sei denn, die Zuwanderer entstammten besonders begünstigten gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Stanat/Christensen 2006).

Aber zugleich gibt es Spielräume, die offenbar in verschiedenen Bildungssystemen, die vor vergleichbare Aufgaben gestellt sind, unterschiedlich genutzt werden. Dabei nun schneidet Deutschland schlecht ab, denn die erzeugte Leistungsdifferenz ist besonders groß. In IGLU 2006 liegt der Abstand zwischen Zuwanderern und Einheimischen im Durchschnitt in einem Leistungsunterschied von etwa einem Schuljahr (48 Punkte, also einer halben Standardabweichung, vgl. hierzu und zum folgenden: Schwippert u. a. 2006).

Betrachtet man die erreichte Lesekompetenz genauer, so erweist sich der Abstand der Zuwanderer zu den Kindern ohne Migrationshintergrund als besonders gravierend. Etwa 70 % der Kinder aus zugewanderten Familien, aber nur knapp 40 % der Kinder ohne Migrationshintergrund erreichen nach vier Schuljahren nicht mehr als eine mittlere Lesekompetenz (Kompetenzstufe III von IV). Die höchste Kompetenzstufe erklimmen knapp 15 % der Kinder ohne Migrationshintergrund, aber nicht einmal 4 % der Kinder mit zugewanderten Eltern (ebd., S. 253). Gegenüber IGLU 2001 erreichten die Kinder aus zugewanderten Familien zwar jetzt eine (mit 7 Punkten) geringfügig höhere Leistung, aber der Abstand zu Kindern, in deren Familien kein Migrationshintergrund vorliegt, blieb beinahe unverändert.

Erheblich größer als in den Grundschulen war in den bisherigen PISA-Studien der Leistungsabstand, der bei den 15-Jährigen gemessen wurde. Die mittleren Kompetenzunterschiede betrugen in PISA 2000 und 2003 für einige Migrationsgruppen ca. 100 Punkte – eine ganze Standardabweichung, oder auch: die Lernleistung mehrerer Schuljahre. Besonders gravierend und verstörend war das Ergebnis, dass die

durchschnittlichen Kompetenzen von Jugendlichen, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (also die Angehörigen der ersten Generation), höher waren als die der Schülerinnen und Schüler, die ihren gesamten Bildungsweg in einer deutschen Schule absolviert hatten. Dieses Ergebnis widerspricht den Erwartungen und Erfahrungen aus anderen Zuwanderungsländern; üblicherweise bedeutet es einen Vorteil, nicht einen Nachteil, das Bildungssystem des neuen Lebenslandes so lange wie möglich, am besten von der Einschulung an zu durchlaufen. Allerdings trifft auch hier zu, was bereits mit Blick auf Bildungsabschlüsse festgestellt wurde: verschiedene Herkunftsgruppen sind von diesem Befund unterschiedlich betroffen. Auf der deskriptiven Ebene stellt sich zum Beispiel wiederkehrend heraus, dass Jugendliche türkischer Herkunft deutlich von der Bildungsbenachteiligung betroffen sind, während sich bei Jugendlichen russischer Herkunft kaum Nachteile finden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008). Die Gründe dafür sind allerdings weitgehend ungeklärt. Klar ist lediglich, dass die Herkunftsregion an sich nicht ursächlich ist. Dies wird zum Beispiel im internationalen Vergleich schnell deutlich, in dem sich zeigt, dass dieselbe Herkunftsgruppe in einem Land zu den Bildungserfolgreichen gehört, in einem anderen zu den am meisten Benachteiligten. – Zwar ist die Annahme vorerst nur in Ansätzen empirisch abgesichert, aber es besteht einige Wahrscheinlichkeit, dass für die nach Herkunftsgruppen unterschiedliche Benachteiligung (Allmendinger 1999) Aspekte der kollektiven Migrationsgeschichte sowie die (unter anderem dadurch beeinflusste) sozio-ökonomische Lage und Bildungsnähe der Familien verantwortlich sind. Am Beispiel der beiden Herkunftsgruppen ‘türkisch’ und ‘russisch’, die in Deutschland als kontrastierende Gruppen aufscheinen, lässt sich dies illustrieren:

Die türkische Migration geht im Wesentlichen auf die ‘Gastarbeiteranwerbung’ zurück, die in Deutschland seit Mitte der 1950er Jahre stattfand. In der Türkei wurde relativ spät erst angeworben, als sich bereits abzeichnete, dass die ökonomische Aufstiegsphase nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland an ihr Ende kam. Im Jahr 1973 – in Reaktion auf die seinerzeitige ‘Ölkrise’ (eine Metapher, die den Beginn der wirtschaftlichen Rezession infolge von Strukturveränderungen vor allem in der Schwerindustrie anzeigt) – sprach die Regierung der BRD einen sog. Anwerbestopp aus: Firmen durften Anwerbeverträge nur noch in besonders genehmigten Ausnahmefällen schließen (vgl. Currle/Wunderlich 2001). Dennoch wurde die Gruppe der Migranten aus der Türkei im Anschluss an diese politische Entscheidung zur größten Migrantengruppe in Deutschland: Sie ging den Weg der Familienzusammenführung, der als einziger legaler Weg der Zuwanderung (neben dem seinerzeit noch uneingeschränkten Recht auf Asyl für politisch Verfolgte und dem nachfolgend noch geschilderten Recht der Zuwanderung für ‘Spätaussiedler’ sowie den Freizügigkeitsregelungen innerhalb der Europäischen Union) noch offen war. In dieser Zuwanderung nun, verbunden mit dem gleichzeitigen Umbruch in der Wirtschaft, durch den viele Arbeitsplätze in der Industrie wegbrachen, auf die sie zuvor als ‘Gastarbeiter’ gerufen worden waren, entwickelte sich eine Bevölkerungsgruppe in sozio-ökonomisch prekärer Lage. Zugleich sammelte eine Mehrheit der Angehörigen dieser Gruppe nur geringes ‘kulturelles Kapital’

an. Dafür gibt es im Wesentlichen zwei Gründe: Die in der Familienzusammenführung nachgeholten Ehepartner (Frauen und Männer) besaßen oft nur eine elementare schulische Bildung, nämlich die in der Türkei obligatorische Grundschulbildung. Zugleich gehörten viele derjenigen, die ihren Bildungsgang bereits in Deutschland erlebten, zu den 'Misserfolgreichen' (wie dies in den statistischen Daten, die oben aus den 1970er und 1980er Jahren vorgestellt wurden, deutlich wird). Das Zusammentreffen dieser Umstände nun kumuliert zu den schlechten Vorzeichen für die Bildungskarriere in Deutschland, die in dem Indikator 'Herkunftsland Türkei' aufgehen: Bildungsarmut ist in Deutschland erblich; so zeigen es die bildungssoziologische Forschung ebenso wie die Bildungsforschung (Allmendinger 1999).

Warum nun trifft dieses Zusammentreffen ungünstiger Umstände auf die Gruppe derjenigen, die 'russischer Herkunft' sind, nicht in vollem Umfang zu? Sie blicken auf eine ganz andere Migrationsgeschichte zurück. Zu dieser gehört zunächst, dass – als Folge des sog. 'Kalten Krieges' – die Zuwanderung von 'ethnisch Deutschen' aus der seinerzeitigen Sowjetunion und anderen Ostblockstaaten politisch aktiv unterstützt wurde: In größerer Zahl in die seinerzeitige BRD geholt wurden die 'Spätaussiedler'. Hierbei handelt es sich um eine Gruppe von Menschen, die ihre 'ethnische Herkunft' auf historische Auswanderungen aus Deutschland zurückführen können, zum Beispiel auf die Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts erfolgte Anwerbung von ca. 50.000 Menschen durch Peter den Großen in das Zarenreich, der qualifizierte Arbeitskräfte für die Realisierung seiner Modernisierungspläne für Sankt Petersburg und Moskau benötigte. Diesen Menschen wurde in der Zeit des 'Kalten Krieges' die Tür nach Deutschland weit aufgemacht. Sie erhielten (und erhalten bis heute) bei ihrer Ankunft in Deutschland sofort die deutsche Staatsbürgerschaft sowie etliche Integrationshilfen, insbesondere im Bildungsbereich. Schon in den 1980er Jahren, besonders aber nach dem Zusammenbruch des Ostblocks wurde diese Zuwanderungsmöglichkeit mehr und mehr eingeschränkt, und es wurden Privilegien der Integration abgebaut. Dennoch ist hier eine Bevölkerungsgruppe zugewandert, die einerseits nach der Ankunft in Deutschland für lange Zeit deutlich bessere Bedingungen im sozialen und Bildungsbereich erfuhr als Zuwandernde anderer Herkunft, die andererseits ein höheres 'kulturelles Kapital' bereits mitbrachte: Viele der Migranten osteuropäischer Herkunft gehörten zu den Bildungseliten in der Herkunftsregion. Zwar mussten die sehr gut qualifizierten Angehörigen dieser Gruppe nach der Niederlassung in Deutschland zu großen Teilen hinnehmen, dass sie unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt werden – unter anderem, weil ihre akademischen oder beruflichen Zertifikate hierzulande nicht ohne weiteres anerkannt werden. Dennoch ist das Verfügen über eine gute Bildung und Ausbildung der Eltern eine positive Voraussetzung für die Bildungschancen der Kinder. Zudem ist diese Zuwanderung insgesamt 'jünger': Sie begann in großem Stile etwa zwei Jahrzehnte später als die Anwerbung der 'Gastarbeiter'. In dieser Zuwanderergruppe sind daher in größerem Maße junge Menschen vertreten, die bereits einen Teil ihrer Bildungsbiographie im Herkunftsland durchlaufen haben. – Ungeachtet vieler migrationsbedingter Benachteiligungen, die auch in der 'russischen' Herkunftsgruppe

wirksam sind (die heute aus vielen der Nachfolgestaaten der Sowjetunion stammt), sind hier aber auch Faktoren wirksam, die im Bildungssystem begünstigend wirken.

Um zu den Ursachen für Benachteiligungen vorzudringen, ist erst noch weitere Bildungsforschung nötig. Mit Blick auf die bislang vorliegenden, vorerst unzureichenden Forschungsergebnisse hingegen ist Vorsicht geboten: Es gilt, in ihrer öffentlichen Darbietung Kurzschlüsse und die Bedienung weit verbreiteter Vorurteile zu vermeiden.

Es ist aber zweifellos ein Verdienst von Studien wie PISA, dass in ihrer Folge die Diskrepanzen im Bildungserfolg der Gewanderten und der Nichtgewanderten öffentlich skandalisiert wurden, und eine Anzahl von Maßnahmen in Gang gesetzt wurde, die zur Erhöhung der Chancengleichheit beitragen sollten. Der Erfolg dieser Maßnahmen ist vorerst nicht in den Ergebnissen der entsprechenden Studien sichtbar; aber das wäre angesichts der vergleichsweise kurzen Zeit, die seit ihrer Etablierung verstrichen ist, auch kaum zu erwarten. In der PISA-Studie 2006 zeigte sich beispielsweise, dass die Leistungsdisparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund weiterhin in allen gemessenen Bereichen – Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz – bestehen (PISA-Konsortium Deutschland 2006). Die Ergebnisse sind bei Jugendlichen der zweiten Generation und jenen mit einem im Ausland geborenen Elternteil gegenüber PISA 2003 leicht verbessert (Walter/Taskinen 2006). Bei Jugendlichen der ersten Generation sind die Differenzen der Lesekompetenz etwas geringer geworden. Nach wie vor wurde ermittelt, dass das Kompetenzniveau von Jugendlichen der Ersten Generation in allen Domänen höher ist als das Kompetenzniveau der Zweiten Generation. Im internationalen Vergleich ist Deutschland in der Studie von 2006 der Staat mit den größten Kompetenzunterschieden zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Das gilt auch für die Leistungsdisparitäten der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil. In den meisten Staaten erreichen solche Jugendlichen durchschnittlich etwa die gleichen Kompetenzen wie die Nichtzugewanderten; aber auch in dieser Gruppe ist das Leistungsniveau in Deutschland statistisch bedeutsam niedriger als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ähnlich unbefriedigende Werte erreichten nur Belgien, Luxemburg und die Schweiz. Das deutsche Bildungssystem ist also von der Zielsetzung, Bildungserfolg in relativer Unabhängigkeit von der Herkunft zu ermöglichen, deutlich weiter entfernt, als dies gewünscht und intendiert ist.

Um an dieser Lage etwas zu verändern, wurden in den meisten Bundesländern zahlreiche Maßnahmen in die Wege geleitet – von der verstärkten Aufmerksamkeit auf Bildung im Elementarbereich bis zur Aufnahme von Ausbildungsangeboten zum besseren Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft in die Lehrerbildung. Ein zentrales politisches Rahmenwerk für solche Maßnahmen ist der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung, der 2007 verabschiedet wurde (Bundesregierung 2007). Hierbei handelt es sich um eine von Bund, Ländern, Kommunen und Vertretern der Zivilgesellschaft gemeinsam entwickelte Lagebeschreibung und Absichtserklärung, die – erstmals in der ca. 60jährigen Geschichte der Zu-

wanderung seit dem Zweiten Weltkrieg – Integration als eine wechselseitige Aufgabe anerkennt, zu der die Öffentlichkeit und die Angehörigen des Einwanderungslandes ebenso ihre Beiträge zu leisten haben wie die Zuwandernden.

Zwar wird Deutschland nach wie vor nicht als 'Einwanderungsland' bezeichnet, das es faktisch ist, sondern mit dem Terminus der 'Zuwanderungsgesellschaft', in dem offensichtlich für die politischen Akteure ein geringeres Maß an Verbindlichkeit mitschwingt. Dennoch werden Maßnahmen angekündigt, die zeigen sollen, dass Deutschland für Zuwanderung offen ist. Hierfür freilich waren nicht unbedingt humanitäre oder ethische Grundüberzeugungen ausschlaggebend, sondern vielmehr der 'demographische Faktor': Die Bevölkerung in Deutschland 'überaltert' allmählich, weil die Menschen länger leben und zugleich die Zahl der Geburten über Jahrzehnte massiv zurückging. Um die Balance in der Bevölkerungsstruktur aufrechtzuerhalten, ist also neue Zuwanderung notwendig. Hier nun tut sich eine Diskrepanz auf, die nicht zuletzt der bisher ausgebliebenen aktiven Integrationspolitik zuzurechnen ist: Deutschland ist für Zuwanderer kaum mehr attraktiv. Insbesondere die von allen Industrieländern erwünschten hochqualifizierten potentiellen Zuwanderer lassen sich nicht im gewünschten Maß nach Deutschland locken; dafür ist unter anderem verantwortlich, dass sie die Bildungschancen für ihre Kinder nicht positiv einschätzen. Wie die folgende Graphik zeigt, nähert sich

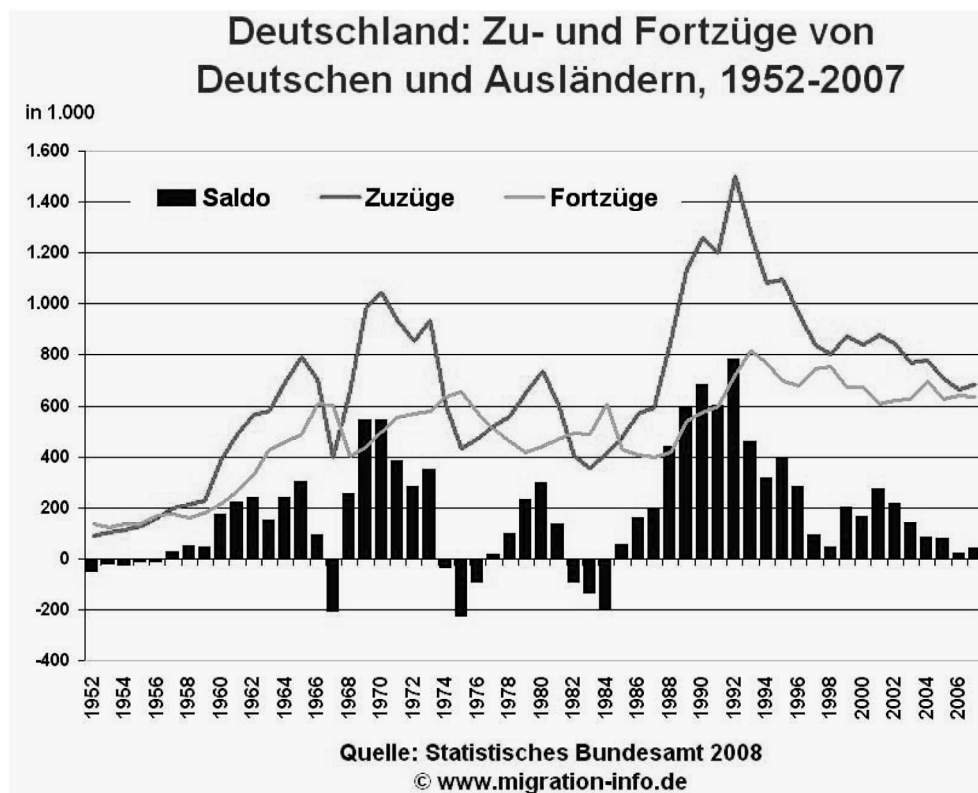


Abb. 2

der sog. Wanderungssaldo dem Nullpunkt: Die Zahl der Neuzuwandernden geht seit Ende der 1990er Jahre kontinuierlich zurück; zugleich aber steigt die Zahl der Wegwandernden, zu denen in nicht geringem Umfang gut qualifizierte Menschen zählen, die einst nach Deutschland zugewandert sind.

Dieser Entwicklung soll politisch Einhalt geboten werden, und dazu sollen Maßnahmen beitragen, die die Verbesserung der Bildungsergebnisse und Bildungschancen der Kinder aus zugewanderten Familien bewirken. Zu den mit diesem Ziele etablierten Maßnahmen gehört das Modellprogramm FÖRMIG, das im abschließenden Abschnitt eingehend vorgestellt wird.

2.4 Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG): Ein praktischer Ansatz, die Herausforderung Multikulturalität zu bewältigen

Das Modellprogramm FÖRMIG ist 2004 von der BLK ins Leben gerufen worden und endete nach fünfjähriger Laufzeit 2009. Beteiligt waren zehn Bundesländer. Das Programm wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Fachlich begründet wurde das Programm in einem Gutachten zur Frage, welche Maßnahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit zur gewünschten Verbesserung der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte führen (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Hier wurde die Bedeutung der sprachlichen Förderung für die Bildungschancen herausgearbeitet und durch internationale Forschungsergebnisse belegt. Mit Blick darauf beschlossen die beteiligten Bundesländer, dass das Programm FÖRMIG sich auf die Förderung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten konzentrieren sollte.

Die Bedeutung von Sprachkompetenz für die Bildungskarriere von Kindern – seien sie mit oder ohne Migrationshintergrund – war und ist unumstritten. Sie wurde untermauert durch die auf Lesekompetenz bezogenen Ergebnisse von Studien wie PISA oder IGLU, die zeigten, dass die Chance auf gute Leistungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich von einer guten Lesefähigkeit abhängen. Weniger klar aber war es, auf welchen Wegen die Sprachbildung am besten optimiert werden kann. Hier bestand und besteht ein beträchtliches Defizit an zielgerichteten und in ihren Wirkungen überprüften Modellen.

Aus der internationalen Forschung zur Sprachentwicklung unter Zweisprachigkeitsbedingungen lag ein Ergebnis vor, an dem man sich auch in FÖRMIG orientieren konnte: Eine gute Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist nicht nur für diese nützlich, sondern kommt auch Kindern oder Jugendlichen zugute, die ohne Migrationsgeschichte und einsprachig aufwachsen.

Die sprachliche Sozialisation der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland findet unter Zweisprachigkeitsbedingungen statt, und ihre schulischen Leistungen verdanken sich ausschließlich einem Bildungsweg in Deutschland. Über die Frage, wie sich Sprachaneignung unter Zweisprachigkeitsbedingungen vollzieht, gibt es einen gut gesicherten Forschungsstand (Tracy 2007; Gogolin/Neumann 2009). Studien zur frühkindlichen Sprachaneignung, die etwa bis zum 3. oder 4. Lebensjahr andauert, kommen zu dem Ergebnis, dass der Erwerb insbesondere syntaktischer Mittel auch unter Migrations- und Zwei- oder Mehrsprachigkeitsbedingungen recht robust vonstatten geht (vgl. Tracy 2007). Der Erwerb dieser Mittel in der frühen Phase der Sprachaneignung ist offenbar relativ unbeeindruckt davon, ob es sich um eine, zwei oder mehr Sprachen handelt, die die Umgebungskommunikation des Kindes ausmachen.

Über die Vorteile oder Gefahren der Zweisprachigkeit wird viel spekuliert. Empirisch belegt ist, dass bei zweisprachig aufwachsenden Kindern etwa in gleichem Ausmaß mit Sprachentwicklungsstörungen zu rechnen ist wie bei einsprachigen. Belegt ist auch, dass Kinder mit monolingualer Sozialisation eine größere Menge Vokabeln besitzen als bilinguale Kinder in der jeweiligen Sprache (vgl. Bialystok 2009). In der einschlägigen Literatur wird aber zur Einschätzung dieses Ergebnisses darauf hingewiesen, dass Zweisprachige nicht aufzufassen sind als zwei Monolinguale in einer Person. Vielmehr ist beim bilingualen Kind das ganze Sprachvermögen mehr als die Summe seiner Teile (Tracy 2007). So wird z. B. die pragmatische Fähigkeit der bilingual aufwachsenden herausgestellt: ihr Vermögen, die ihnen zur Verfügung stehenden Redemittel aus beiden Sprachen einander ergänzend einzusetzen. Auch ist der Gesamtbesitz an Wortschatz beim bilingualen Kind – also der Bestand in beiden Sprachen – nicht geringer als der Wortschatz monolingualer Kinder in ihrer einen Sprache. Von Vorteil ist Zweisprachigkeit beim Einsatz von Sprachwissen und beim Lösen sprachlicher Probleme, in denen nicht der Inhalt von Äußerungen, sondern ihre sprachliche Form relevant ist. Hier erzielen bilingualer Kinder regelmäßig höhere Werte als monolinguale.

Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung stellt nach dem vorliegenden Forschungsstand eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Bildungsprozessen dar. Kinder und Jugendliche, die in zwei Sprachen leben, müssen beim Lernen sehr häufig zusätzliche Leistungen erbringen: Oft ist für sie nicht nur eine Sache neu zu durchdringen, sondern zugleich die Sprache zur Sache mit anzueignen. Dafür schafft Zweisprachigkeit prinzipiell gute Voraussetzungen, etwa durch die besonderen Anforderungen an kognitive Leistungen, die mit dem Benutzen von zwei Lebenssprachen verbunden sind. Erforderlich ist allerdings, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass die besonderen Bildungsvoraussetzungen Zweisprachiger angemessen berücksichtigt werden.

Ansätze dazu wurden im Modellprogramm FÖRMIG entwickelt und werden in einem länderübergreifenden Anschlussprojekt weiterentwickelt (vgl. FÖRMIG Kompetenzzentrum Hamburg, www.foermig.uni-hamburg.de). Das Programm wurde eingehend evaluiert, um „gute Sprachbildungspraxis“ zu identifizieren. In der zentralen Evaluation wurde die sprachliche Entwicklung der geförderten

Kinder bzw. Jugendlichen überprüft. Die Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund von individuellen Voraussetzungen, Kontextfaktoren und Informationen über die Handlungsbedingungen der beteiligten Institutionen (personelle und materielle Ressourcen; Merkmale des Förderkonzepts) so fair wie möglich interpretiert (vgl. Klinger/Schwippert/Leiblein 2008; Programmträger FÖRMIG/Gogolin 2010).

Im Zentrum des Programms standen die „Schnittstellen“ in einer Bildungsbiographie und im Bildungssystem: die Übergänge vom Elementarbereich in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von dort in die Berufsbildung.

Die beteiligten Einheiten arbeiten zu zwei zentralen Themenfeldern: „Sprachdiagnostik“ und „Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen“. Querschnittsaufgaben und übergreifende Prinzipien für alle Projekte waren – neben der Evaluation – die Qualifizierung des beteiligten Personals sowie die frühzeitige Etablierung von Transfermaßnahmen für solche Erfahrungen, die sich als erfolgreich erwiesen.

Die Arbeiten zum Themenbereich der Sprachdiagnostik beschäftigen sich zum einen mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose, zum anderen mit dem Anschluss von Förderentscheidungen an Ergebnisse der Sprachdiagnose. Entwickelt wurden nicht nur Sprachtests für die Altersgruppen der ca. 6-, ca. 11- und ca. 14jährigen, die es ermöglichen, Sprachkompetenzen im Deutschen und den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch zu ermitteln. Darüber hinaus wurden Handreichungen für die Hand von Lehrkräften erarbeitet, die ihnen die prozessbegleitende Sprachdiagnose im Unterricht erlauben und als Grundlage für gemeinsame Unterrichtsplanung nützlich sind (vgl. www.foermig.uni-hamburg.de › Material › Sprachdiagnose).

Im Themenbereich „Durchgängige Sprachbildung“ ging es zunächst um die Förderung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, die eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg sind. Zwar sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in deutschen Schulen unterrichtet werden, zum größten Teil in Deutschland geboren oder aufgewachsen. Dennoch berichten viele Schulen, dass vielen Kindern wichtige Teilkompetenzen fehlen – insbesondere in den Bereichen der sprachlichen Korrektheit und einer gehobenen Allgemeinsprache. Ziel der Arbeit war also, den Kindern Sicherheit in der Verwendung der Zweitsprache Deutsch zu vermitteln.

In anderen Projekten ging es um die grundlegende Hinführung zum erfolgreichen Umgang mit Schriftkultur. Besondere Aufmerksamkeit lag im Modellprogramm auf Ansätzen, die 'bildungssprachliche Kompetenz' vermitteln. Die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache geht auf internationale Forschung zurück, die zeigt, dass die Fähigkeit zur umgangssprachlichen Verständigung nicht ausreicht, um einen Bildungsweg erfolgreich zu durchlaufen. Vielmehr sind Kompetenzen erforderlich, die im alltäglichen Umgangssprachgebrauch eine geringe Rolle spielen. 'Bildungssprache' beruht eher auf den Merkmalen formaler Rede, wie sie im Schriftsprachgebrauch üblich sind, als auf Merkmalen mündlicher Alltagssprache. Themen werden in längeren kohärenten Texten entfaltet und es

kommt im Verlaufe einer Schulkarriere zunehmend zum Einsatz fachsprachlicher Mittel aus den verschiedenen Wissensbereichen, die in Unterrichtsfächern angesprochen sind. Im Modellprogramm wurden verschiedene Facetten dieses komplexen Themenbereichs bearbeitet – von der Entwicklung kooperativer und fächerübergreifender Ansätze der Sprachbildung bis zu Konzepten, die die Eltern in die Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten einbeziehen oder solchen, in denen es um die spezifischen Anforderungen beruflicher Fachsprachen und das ‘Knacken’ von Fachtexten geht. Ein Beispiel hierfür aus einer FÖRMIG-Modellschule in Berlin. Hier war es besonderes Ziel, die Schülerinnen und Schüler an beschreibende und erklärende Texte heranzuführen – etwa so: Ein Physiklehrer stellt in seiner Klasse die Frage, wie ein Haartrockner funktioniert. Nach einem kurzen Austausch fordert er die Schüler auf, die Innenansicht eines Föns zu zeichnen. Diese ‘respektablen’ Zeichnungen haben die Schüler auf Folien übertragen und in der nächsten Stunde mündlich vorgestellt. Der Lehrer betont in einem Interview zu seinem Unterricht, wie viel die Schüler bei dieser Beschreibung sprechen. Ein anderer Lehrer berichtet, dass er immer eine Schülerin oder einen Schüler handlungsbegleitend beschreiben lässt, was und wie sie etwas tun, z.B. beim Winkelmessen. Weitere solche Beispiele aus der FÖRMIG-Praxis sind in einer Handreichung enthalten (Lange/Gogolin 2010).

Im Modellprogramm wurden ferner Ansätze der Entwicklung von Zweisprachigkeit erprobt. Hier ging es neben der Förderung des Deutschen darum, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Fähigkeiten in der mitgebrachten Familiensprache mindestens soweit entfalten können, dass sie Zugang zur Schrift in dieser Sprache erhalten. Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass Mehrsprachigkeit dann zum Vorteil wird, wenn Kinder und Jugendliche, die in zwei Sprachen leben, in ihren beiden Sprachen lesen und schreiben können. Die Förderung von Sprache in einem umfassenden Verständnis bezieht daher das Deutsche, die weitere Lebenssprache der Kinder und Jugendlichen und das Lernen von Fremdsprachen ein. Ein Beispiel für die Aktivitäten in diesem Bereich ist es, dass FÖRMIG-Projekte gezielt Eltern eingebunden und gleichsam „Lesenetze“ für die Kinder in den Kindertagesstätten und Schulen gespannt haben. So wendete sich das Hamburger Projekt „Family Literacy“ (FLY) an Eltern und Pädagog/innen im Elementarbereich und im Eingangsbereich der Grundschule. Es vermittelte Kindern und Eltern vielfältige Möglichkeiten mit Schriftwerken in ihren beiden Sprachen umzugehen – und zwar sowohl rezeptiv (z.B. gemeinsames Lesen von Bilderbüchern und Hören von Geschichten) als auch kreativ (z.B. Schreiben und Illustrieren kleiner Bücher in verschiedenen Sprachen). Die Eltern kommen vormittags für etwa zwei Stunden in die Klasse und lesen, basteln, spielen oder malen gemeinsam mit den Kindern. Eingerichtet wurden „Spiel- und Lernwerkstätten“ für Eltern und Kinder, die nachmittags offenstehen. Eltern können hier mit ihrem Kind Bilderbücher anschauen, Lernspiele für zu Hause basteln oder spielen. Lehrkräfte stehen in dieser Zeit für Fragen und Beratung zur Verfügung.

Dies ist zugleich ein Beispiel für das strukturelle Prinzip der FÖRMIG-Projekte: sie richteten sich auf die Entwicklung von lokalen und regionalen Sprachbildungs-

netzwerken. Sprachliche Bildung manifestiert sich nicht nur im schulischen Kontext, sondern im gesamten kommunikativen Handeln. An der Förderung sprachlicher Fähigkeiten können daher viele Personen und Institutionen mitwirken – und zwar umso wirkungsvoller, je besser die Beiträge der Beteiligten aufeinander abgestimmt sind. Im Programm wurden deshalb systematisch Partnerschaften entwickelt – beispielsweise mit Migrantenvereinen, sozialpädagogischen Fachkräften oder Institutionen, mit Ehrenamtlichen, Bibliotheken oder anderen Einrichtungen der Leseförderung, mit Betrieben – und nicht zuletzt mit Eltern. Diese verschiedenen Partner haben mit ihrer je spezifischen Expertise und Kompetenz zur Umsetzung des jeweiligen Sprachbildungskonzepts beigetragen. Besonderes Gewicht dabei lag auf der Vernetzung der Bildungsinstitutionen an den Übergängen im Bildungssystem. Hierbei besteht die besondere Gestaltungsaufgabe darin, den Neuanfang in einer neuen Institution so gut wie möglich mit dem schon Erreichten zu verbinden.

Ziel des Modellprogramms war es nicht nur, spezielle Förderkonzepte zu entwickeln und zu erproben, sondern auch dafür zu sorgen, dass Ansätze, die sich in der wissenschaftlichen Prüfung als erfolgreich erwiesen haben, in das Regelsystem übergehen. Um dies zu realisieren, musste das Geschehen möglichst unabhängig davon werden, dass besonders engagierte Einzelne den guten Ansatz tragen. Vielmehr war die Schaffung von Strukturen erforderlich, die einen Rahmen dafür setzen, dass nach und nach eine zunehmende Zahl engagierter Beteiligter gewonnen werden kann. Nur dann hat ein erfolgreiches Konzept die Chance zu überdauern (vgl. Bourne 2008). Im Modellprogramm FÖRMIG wurde der Versuch unternommen, dieses Ziel in die Tat umzusetzen – und das ist, wie nicht anders zu erwarten, regional unterschiedlich gut gelungen (Programmträger FÖRMIG/Gogolin, 2010). Aber die im Modellprogramm gesammelten Erfahrungen sind wegweisend für weitere Innovationsansätze, die sich zugunsten der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken werden – und die positive Ausstrahlungen auch auf andere Schülerinnen und Schüler versprechen, die aufgrund ihrer Herkunft im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind.

2.5 Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut – zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 1, 35–50.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006): *Schieflagen im Bildungssystem*. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag. (Interkulturelle Studien 16).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Gütersloh: W. Bertelsmann Verlag.
- Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, 53–67.
- Bos, Wilfried u.a. (2007): *IGLU 2006*. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/ New York: Waxmann.

- Bourne, Jill (2010): Making the Difference: Teaching and learning strategies in multiethnic schools. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hrsg.): *Durchgängige Sprachförderung: das Konzept des Modellprogramms FürMig*. Münster/New York: Waxmann. (Reihe FürMig edition, im Erscheinen).
- Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan*. Neue Wege, neue Chancen. Berlin.
- Christensen, Gayle/ Segeritz, Paul (2008): Integration durch Bildung weltweit: in welchen OECD-Ländern Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien faire Chancen haben. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): *Integration braucht faire Bildungschancen*. Zum Carl-Bertelsmann-Preis 2008. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Currle, Edda/ Wunderlich, Tanja (Hrsg.) (2001): *Deutschland, ein Einwanderungsland? Rückblick, Bilanz und neue Fragen*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Esser, Hartmut/ Steindl, Michael (1987): *Modellversuche zur Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem*. Bericht über eine Auswertung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn: BLK.
- Gogolin, Ingrid (2008): Die Chancen der Integrationsförderung und der Bildungserfolg der zweiten Generation. In: *Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen*. Themenheft 34 der IMIS-Beiträge, 51–56. (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien).
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB).
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz (2001): *Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster/ New York: Waxmann.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das durch das Gesetz vom 29. Juli 2009 (BGBl. I S. 2248) geändert worden ist
- Klemm, Klaus (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In: Georg Hansen/ Klemm, Klaus (Hrsg.): *Kinder ausländischer Arbeiter*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, 31–44.
- Klinger, Thorsten/ Schwippert, Knut/ Leiblein, Birgit (2008): *Evaluation im Modellprogramm FürMig*. Münster/New York: Waxmann.
- Krell, Gertraude/ Wächter, Hartmut (Hrsg.) (2006): *Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung*. München/ Mering: Verlag Rainer Hampp.
- Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid (2010): *Handreichung Durchgängige Sprachbildung*. Unter Mitarbeit von Britta Hawighorst und Dorothea Gießbach. Münster/New York: Waxmann. (FürMig Material; Bd. 2).
- Limbird, Christina/ Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag, 258–307.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006*. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster/ New York: Waxmann.
- Programmenträger FürMig/ Gogolin, Ingrid u. a. (2010): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster/New York: Waxmann. (FürMig Edition, in Vorbereitung).
- Schümer, Gundel (2005): Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern. In: *Die deutsche Schule*, 97, 3, 266–284.
- Schwippert, Knut u. a. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u. a.: *IGLU 2006*. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann, 249–269.
- Stanat, Petra/ Christensen, Gayle (2006): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Bonn/ Berlin, S. 69–80. (BMBF, Bildungsforschung Bd. 19).

Statistisches Bundesamt (2009): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden. (Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2).

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen u. a.: Francke-Verlag (UTB).

Walter, Oliver/Taskinen, Päivi (2006): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2006*. Münster/ New York: Waxmann, 337–366.

Weiterlesen

Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (² 2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen u. a.: Barbara Budrich (UTB)

Der Band bietet eine umfassende Einführung in die Traditionslinien, Begriffe und Konzepte der Interkulturellen Pädagogik. Er stellt zudem die Haupt-Forschungsrichtungen und Forschungsergebnisse dar. Eine überarbeitete Neuauflage ist in Vorbereitung; sie erscheint 2011.

Reich, Hans H. (2009). *Sprachförderung im Kindergarten*. Berlin: Verlag das netz

Multikulturalität stellt sich nicht erst der Schule als Herausforderung, sondern auch den Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs. Hans Reich hat in gemeinsamer Arbeit mit Erzieherinnen Wege entwickelt, wie sich Sprachbildung in Kindergärten erfolgreich gestalten lässt. Das Buch verzamelt sowohl theoretische Begründungen als auch zahlreiche Praxisbeispiele (u. a. auf einer mitgelieferten DVD).

Roth, Hans-Joachim (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse interkultureller Pädagogik*. Opladen. Leske+Budrich

Dieser Band gibt eine tiefe theoretische Einsicht in die Grundlagen interkultureller Pädagogik und stellt die Verbindungen her zu anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Frage befassen, wie Heterogenität in einer Gesellschaft bewältigt werden kann, ohne ihre Kohärenz zu gefährden.

Weitersurfen

www.foermig.uni-hamburg.de

Die Website enthält Informationen, Produkte und Ergebnisse des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2004 bis 2009). Es finden sich hier viele nützliche Tips und Links zu anderen Informations- und Materialquellen, die sich mit sprachlicher Bildung in heterogenen Lernkonstellationen befassen.

www.cilt.org.uk/home.aspx

„Language across the curriculum“ ist eine Entwicklung seit den 1980er Jahren in England, und zwar in Reaktion auf Untersuchungen und Gutachten über Gründe für Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schlechtgestellten Familien. Fehlender Zugang zur Sprache der Bildung wurde als eine Ursache identifiziert, und es wurden Konzepte der Sprachförderung „durch das Curriculum hindurch“, also in allen Lernbereichen und Fächern entwickelt. Reiche Informationen zu diesen Ansätzen sowie zu „Language Awareness“ findet man auf der Homepage des National Centre for Languages

www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3430

Der Deutsche Bildungsserver ist eine erste Adresse, wenn es um Informationen zum Bildungssystem geht. Hier sind auch Quellen zum Interkulturellen Lernen verzamelt, und zwar sowohl Forschungsergebnisse als auch praxisrelevante Dokumente

ULRIKE POPP

3. BILDUNG DER GESCHLECHTER – GESCHLECHTERDIFFERENTE BILDUNG?

Über Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnisse in Zusammenhang mit Bildungsprozessen ist seit „der Entdeckung der Mädchen“ (vgl. Ostner 1986) viel geforscht und publiziert worden. Hinsichtlich schulischer Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen kann auf theoretische Erkenntnisse und Studien zur Koedukation, auf Untersuchungen über Sozialisationsprozesse der Geschlechter und auf Resultate der zentralen Leistungsvergleichsstudien verwiesen werden, aber auch auf didaktische Überlegungen für eine geschlechtergerechte Schule. In diesem Beitrag sollen ausgewählte Entwicklungslinien zu Bildungsprozessen der Geschlechter unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität, Differenz und Differenzierung im Schulalltag präsentiert werden. Es geht um eine überblicksartige Darstellung von Bildungsentwicklung und -beteiligung von Schüler/innen verschiedener Altersgruppen.

Zunächst sollen einige historische, theoretische und konzeptionelle Argumentationslinien angeführt werden, aus denen hervorgeht, dass Heterogenität und Differenz bedeutsame Strukturkategorien in Bildungseinrichtungen sind. In einem weiteren Schritt wird gefragt, ob und inwieweit „Geschlecht“ ein Merkmal im schulischen Alltag ist, das Differenzen erzeugt und dazu zwingt, die Heterogenität der Schüler/innen zur Kenntnis zu nehmen. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, dass durch die Betonung und Dramatisierung von Geschlechterunterschieden ein sozialer Konstruktionsprozess stattfindet, der paradoxerweise zu einer Bekräftigung traditioneller Geschlechtsrollen und -charaktere führt, die im schulpädagogischen Alltag eigentlich vermieden werden sollten. Das bedeutet, je stärker die Geschlechtszugehörigkeit als Unterscheidungsmerkmal dient, umso stärker werden die sogenannten 'Eigenschaften' von männlich und weiblich gesehen und sozial erwartet. In Kapitel 4.2 sollen Forschungsergebnisse und Entwicklungsverläufe zur Bedeutung von Schule und Geschlechtszugehörigkeit präsentiert werden. Mit Blick auf Sozialisationsprozesse von Schüler/innen ist hierfür eine kurze Skizzierung der Entwicklung koedukativer höherer Schulen wichtig, da mit der bildungspolitischen Entscheidung für Koedukation die äußere Differenzierung (Mädchen-/Jungengymnasien) weitestgehend aufgehoben wurde. Ebenso geht es um Darstellung und Interpretation ausgewählter Befunde der empirischen Bildungsforschung, in denen Geschlechterunterschiede ermittelt werden konnten. Ich beschränke mich hier auf den deutschsprachigen Raum, speziell auf die vorliegenden Resultate für Deutschland und Österreich. Der Vergleich mit Österreich ist in

diesem Zusammenhang vor allem mit Blick auf die Geschlechterdifferenzen interessant, da die beiden in ihren Bildungstraditionen recht ähnlichen Länder beim geschlechtsbezogenen Blick auf Leistungsunterschieden in den Naturwissenschaften doch recht frappierende Unterschiede aufweisen. In einem letzten Schritt sollen einige Denkanstöße für jugend- und geschlechtergerechte schulische Bildungsprozesse gegeben werden.

3.1 Zur Bedeutung von Heterogenität und Differenz in schulbezogenen Bildungsprozessen

Unabhängig von der Schule als Stätte formaler Bildung müssen Heterogenität und Diversität als Basiskonditionen und unhintergehbare Prämissen und Tatsachen pädagogischen Denkens und Handelns angesehen werden. Gleichzeitig gehen mit der Vielfalt der Lernenden und Lehrenden, mit Erfahrungen des Fremden und Anderen, auch besondere Herausforderungen einher. Mittels Sprache, Interaktionen und sozialem Handeln verweisen Menschen darauf, dass sie sich von anderen in Hinblick auf Lebenswelten, Sozialisationsbedingungen, Erfahrungen und individuellen Dispositionen unterscheiden. In allen pädagogischen Interaktionen treten „Erziehende“ und „Zöglinge“ einander als fremd, anders, geheimnisvoll, aber zuweilen auch als vertraut entgegen.

Differenz, Heterogenität und Diversität tauchten bereits in den humanistischen Bildungskonzeptionen auf, wenn auch mit anderem Bedeutungsgehalt. Stephan Sting versucht anhand der Erziehungstheorie von Friedrich Schleiermacher die soziale Dimension von Bildung und Erziehung zu verdeutlichen: Die Entstehung des Selbst resultiere aus Erfahrungen mit Differenzen. Die soziale Herkunft würde als „Sozialisation“ in die Individualität des Menschen eingeschrieben werden und bleiben (vgl. Sting 1998, S. 298f.). Erziehung als Vermittlungsfunktion zwischen den Generationen, als Traditionssicherung und zum Selbsterhalt der Gemeinschaft, basiere auf einer pluralen Erziehungswirklichkeit. Die spezifische Individualität gehe immer auch damit einher, sich aus der Gemeinschaft losreißen und in seiner / ihrer Differenz und Eigentümlichkeit mitteilen zu müssen (ebd., S. 300ff.). Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um Heterogenität ist keinesfalls neu, jedoch haben die PISA-Studien zu einer intensiveren Beschäftigung diesbezüglich angeregt (vgl. Kampshoff 2009, S. 36).

In der Institution Schule erweisen sich Heterogenität, Diversität und Differenzenerfahrungen als besondere Herausforderungen, und sie sind strukturell und organisatorisch bedingt. Während der Begriff *Heterogenität* zum Teil als Schlagwort für die Unterschiedlichkeit von Kindern verwendet wird (vgl. ebd., S. 36f.) und damit auf Ungleichartiges, Verschiedenartiges oder auch Andersartiges verweist, zielt der Begriff der *Diversität* auf Mannigfaltigkeit in einem voneinander abweichenden, durchaus entgegen gesetzten Zusammenhang. Mit *Differenz* sind Unterschiede bzw. Prozesse der Unterscheidung gemeint, wobei das Hauptaugenmerk

auf die Betonung der Unterschiede gerichtet wird (vgl. Wahrig 1996). *Differenzierung* fokussiert die Gliederung des Bildungswesens in unterschiedliche Bildungswege, Lehrgänge und Abschlüsse. Die in Deutschland und Österreich anzutreffenden Schulformen sind Erscheinungsformen *äußerer oder interschulischer Differenzierung*, während Leistungsniveaus an Integrierten Gesamtschulen oder Abteilungsunterricht (Deutschland), Leistungsgruppen oder Mehrstufenklassen (Österreich) Beispiele für intraschulische Leistungsdifferenzierung sind (vgl. Keck u.a. 2004, S. 97). Die innere Differenzierung besteht in unterschiedlichen Lernangeboten und damit verbundenen didaktischen und methodischen Arrangements, die Lehrkräften ermöglichen, Heterogenität innerhalb ihrer Lerngruppen zu managen. An Schulen sind Heterogenität und Diversität demnach unhintergebar, und gleichzeitig erfolgt in sozialen Interaktionen des Alltags und der Kommunikation im Unterricht die Herstellung und Betonung von Zugehörigkeiten und Differenzen seitens der handelnden Subjekte. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext werden in Bezeichnungen wie *doing gender* (West-Zimmermann 1991, Butler 1991.), *doing student* (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2004), *doing migrant* (Weber 2003), *doing adolescence* (Lange 2003) auf Selbsttätigkeit und Prozesse aktiver Konstruktionsleistungen verwiesen, die der Definition bestimmter Gruppen und der Erzeugung von Differenzen und Zugehörigkeiten dienen.

Warum ist Heterogenität an Schulen eine pädagogische Herausforderung? Unter Berücksichtigung schulformbezogener Unterschiede, und mit Ausnahme von nicht „schulfähigen“ beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen durchläuft der gesamte gesellschaftliche Nachwuchs Bildungsinstitutionen, womit die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Prämisse akzeptiert werden muss. Diese Vielfalt lässt sich nicht nur auf die häufig genannten Differenzkategorien wie Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund reduzieren. Vielmehr unterscheiden sich Heranwachsende auch in Temperament, Charakter oder Sozialverhalten. Es ist ein Mythos zu glauben, man habe es im Kontext der Schule mit homogenen Lerngruppen zu tun: Eine Homogenität gibt es weder an katholischen Privatschulen, noch an traditionsbewussten Internaten oder humanistischen Gymnasien und auch nicht an geschlechtsgetrennten Schulen.

Über eine lange Zeit hat die Schule in ihrem habituellen Selbstverständnis (vgl. z. B. Bourdieu/Passeron 1971; Gogolin 1994) an einem Anachronismus festgehalten: eine heterogene Schüler/innenschaft zu homogenisieren im Sinne einer gesellschaftlich normativen Sozialisation und im Sinne des Leistungsprinzips, dem eine soziale Bezugsnorm zugrunde liegt. Mittlerweile lässt sich feststellen, dass Kinder und Jugendliche in der Schule keineswegs nur normiert, und „gleich“ gemacht werden, sondern auch in ihrer Verschiedenheit in Form von Ungleichwertigkeit festgeschrieben werden (vgl. Wischer 2009, S. 72). Hierzu ein Beispiel, mit dem Differenzen gesetzt und gleichzeitig Prozesse der „Ethnisierung“ und Vergeschlechtlichung (vgl. Weber 2003, S. 266 ff.) erzeugt werden: Ein männlicher Schüler mit muslimisch geprägtem Migrationshintergrund, mit Deutschsprachdefiziten und schlechten Schulleistungen provoziert bei seinen Lehrkräften möglicherweise bestimmte soziale Erwartungen und Assoziationen (problematischer sozio-ökono-

mischer Hintergrund, Segregation, Distanz zu europäischen Wertvorstellungen, starke Familienorientierung, ausgeprägte innerethnische peer-group-Orientierung, 'frauenfeindliche' Attitüden, Schulunlust, Konzentrations- und Motivationsdefizite etc.). Bei diesen Konstruktionen handelt es sich nicht um absichtsvoll vorgenommene Stigmatisierungen, sondern um akkumulierte pädagogische Erfahrungen mit einer bestimmten 'Schülergruppe', die auch als 'Differenzerfahrungen' beschreibbar sind.

Selbst wenn in bestimmten Lerngruppen oder an ausgewählten Sekundarschulen der Ausnahmefall einer ausgeprägten Leistungshomogenität anzutreffen ist, sind andere soziale Differenzen damit nicht außer Kraft gesetzt oder unwirksam. Mit diesem Gedanken ist ein weiteres Problem angesprochen: Je stärker die Fokussierung einer Differenzdimension (z.B. Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit), umso mehr geraten andere Differenzen aus dem Blick (vgl. Budde u. a. 2008), d.h. die Gefahr der Stereotypenbildung entlang der fokussierten Differenz nimmt zu, und es könnte zu einer problematischen Betonung und Dramatisierung derselben kommen.

Die Heterogenitätsdebatte, die in den 1960er Jahren mit den Merkmalen Geschlecht, Konfession und soziale Herkunft begann und von Kennzeichen der äußeren Differenzierung gestützt wurde (vgl. Mädchen- und Jungenschulen), entwickelte sich zu einer Perspektive auf eine generalisierte Vielfalt. Mit dem Konzept der „aufgeklärten Heterogenität“ wurde Verschiedenheit und Gleichheit, Veränderlichkeit und Unbestimmbarkeit gleichzeitig gefasst (vgl. Heinzel/Prenzel 2002) und damit ein tragfähiges Verständnis von Heterogenität entwickelt, welches das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz integriert (vgl. Kampshoff 2009, S. 39). Immer wieder hat die Fokussierung einzelner Dimensionen zur Beschreibung von Heterogenität die Sensibilität für bestimmte Problemgruppen besonders geschärft (Wischer 2009, S. 75). Für die schulische Praxis haben Debatte und Bewusstsein um Heterogenität zu engagiertem Lehrer/innenhandeln angeregt und Reforminteressen angestoßen (ebd., S. 83). Auch in didaktischer Hinsicht konnten, selbst wenn innere Differenzierung im Schulalltag nicht immer funktionierte, Fortschritte errungen werden, etwa mit der Entwicklung kooperativer Lernformen zugunsten des Frontalunterrichts. Die gegenwärtige Heterogenitätsdebatte nimmt die Lernenden sehr stark in den Blick, während die schulorganisatorische Frage in den Hintergrund gerückt wurde. Heterogenität innerhalb des Lehrkörpers wird in der Forschung kaum thematisiert, jedoch sind an Lehrer/innen gerichtete Vorschläge und Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität verfügbar. Das Berufsethos der Lehrkräfte hat als Motiv oder Hindernis bei der Durchsetzung von Reformen und in der Diskussion um Heterogenität sehr an Bedeutung gewonnen (Wischer 2009, S. 86f.). In der komplexen Debatte um Differenz und Heterogenität konnte gezeigt werden, dass Wirkungsforschungen zur schulischen Differenzierung keine klare Befundlage in Hinblick auf selektive und integrierte Bildungssysteme ergeben haben. Vielmehr gibt es ausgeprägtere Unterschiede zwischen den Schulen, als etwa Differenzen zwischen den Schulformen. Kurz: die Frage, ob in homogenen Lerngruppen höhere kognitive Lernleistungen erzielt werden als in

leistungsheterogenen Gruppen, lässt sich nach wie vor nicht eindeutig beantworten (vgl. Wischer 2009, S. 77 ff.).

In die Lehrer/innenausbildung sind erst in jüngster Zeit Erkenntnisse für eine Didaktik heterogener Lerngruppen aufgenommen worden. Dabei geht es in der Regel um die Entwicklung individualisierter Unterrichtsformen, um engagiertes Lehrer/innen/handeln sowie um die Förderung des Berufsethos in einem normativen Sinne. Dem zugrunde liegt eine wesentliche Erkenntnis der gegenwärtigen Heterogenitätsdebatte: Die Vorstellung einer technologischen Planbarkeit von Lernprozessen wurde von einer konstruktivistischen Sicht auf Lehr-Lernprozesse abgelöst (vgl. Wischer 2009; Theuermann 2008). Der Blick auf Lehrkräfte, vor allem in Hinsicht auf deren professionelles Verständnis, deren Schüler/innenorientierung sowie der Frage, in welchen Rollen und mit welchen Erwartungen verbunden sie sich als Lehrende, Bildende, Erziehende und Beratende erleben, wäre im Kontext von Heterogenität eine weiterführende Forschungsperspektive (vgl. Popp 2008b).

3.2 Schulische Bildung und Geschlecht – Entwicklung und Forschungsstand²

Geschlecht ist ein zentrales, weitestgehend unumkehrbares und unveränderbares Unterscheidungsmerkmal. Menschen werden als Mädchen, Jungen, Schülerinnen, Schüler, Frauen und Männer erkannt, angesprochen und entsprechend eingeordnet. Darüber hinaus werden mit sozialen Erwartungen und Alltagsvorstellungen über 'Wesen', Verhalten oder Temperament der Geschlechter auch Konstruktionen dahin gehend vorgenommen, wie Mädchen/Jungen, Schülerinnen/Schüler, Männer/Frauen sind und sein sollten. Die sozialen Erwartungen an Geschlechterrollen sind bekannt (vgl. Alfermann 1996): Mädchen werden gegenüber Jungen im Schulalltag in der Regel als ruhiger, unauffälliger und leistungsbereiter, als sozial kompetenter und zurückhaltender, als weniger aggressiv und dominant etc. wahrgenommen. In der schulbezogenen Forschung wird 'Geschlecht' als dichotome Variable behandelt, als Differenzkategorie, die bereits in den 1970er Jahren bedeutsam wurde. Frauenbewegung und Frauenforschung hinterließen zu dieser Zeit auch Spuren in der Lehrer/innenbildung und an Schulen, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse begannen in das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften und in Schulkultur und Schulentwicklung Eingang zu finden (vgl. Brehmer 1982; Haug 1980).

Die Theorieentwicklung um Schule und Geschlecht lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In den 1970er und 1980er Jahren fiel der Blick auf Mädchen unter Aspekten von Benachteiligung und Chancenvorenthaltung, und es spielten Theorien in Hinblick auf Geschlechterdifferenzen und Fragen nach 'geschlechtsspezifischen' Sozialisationsprozessen eine bedeutsame Rolle. In den 1990er Jahren ge-

² Siehe hierzu ausführlicher Popp 2009.

rieten verstärkt beide Geschlechter – und zwar nicht nur Geschlechtsunterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen/Frauen und Männern – in den Blick der Forschung und schulbezogenen Praxis. Darüber hinaus wurden Geschlechterverhältnisse zum Gegenstand der Untersuchung und nicht länger ausschließlich Mädchen oder Jungen. Geschlecht geriet als soziale Konstruktion, als etwas, das in Interaktionen hergestellt, bekräftigt, verteidigt, aber auch verändert werden kann, in die theoretische Debatte der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Dieser neue theoretische Blick auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse ging mit einer Kritik an Theorien und Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit einher, nach denen feststeht, dass es natürlich und unveränderlich nur zwei Geschlechter gibt (vgl. Bilden 1991). Mit der Sicht auf Geschlecht als soziale Konstruktion wurde eine theoretische Entwicklung in Gang gesetzt, die nicht nur Kritik an bisherigen Differenz- und Defizitkonstruktionen übte, sondern auch neue forschungsmethodische Zugänge einforderte.

Für den schulbezogenen Umgang bedeuten diese Erkenntnisse, Alltagstheorien zu hinterfragen, die etwa mit der Natur der Geschlechter oder einer 'geschlechtsspezifischen Begabung' argumentieren, und nach denen offenbar Mädchen weniger Interesse an Naturwissenschaften und Jungen weniger Befähigungen für Fremdsprachen mitbringen würden. Annedore Prengel (1995) hat sich mit Blick auf Gleichheit, Differenz und Heterogenität in der schulischen Praxis sehr skeptisch dieser Theorieentwicklung gegenüber geäußert: Sie plädiert für eine bewusste Akzeptanz von Differenz, die nicht festgeschrieben, sondern kritisch angeeignet und individuell ausgestaltet werden sollte. Ihr Konzept der „demokratischen Differenz“ ist Voraussetzung des schulischen Umgangs mit Vielfalt, in dem Gleichheit als Bedingung gesehen wird, Differenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Demokratische Differenz bedeutet in diesem Zusammenhang, Geschlechterdifferenzen nicht zu übergehen, wenn z. B. Situationen eintreten, in denen Ungleichheiten, Privilegierungen oder Benachteiligungen einer Geschlechtsgruppe zu befürchten sind. Auf der anderen Seite bedeutet demokratische Differenz jedoch auch, Gleichheiten und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und nicht auf vermeintlich naturalisierten Geschlechterdifferenzen zu bestehen, die Mädchen wie Jungen auf „geschlechtstypische“ Handlungsmuster reduzieren und in ihrem subjektiven Verhalten beeinträchtigen.

3.2.1 Forschungslinien um Schule und Geschlecht

Seit mehr als 30 Jahren gibt es quantitative und qualitative Forschungsbeiträge über Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in unterschiedlichen Kontexten der Schule mit sich ändernden Erkenntnisinteressen. Die *feministische Schulforschung* versuchte in den 1970er und 1980er Jahren unter einer parteilichen Perspektive, Mädchen und Frauen in Bildungsprozessen sichtbar zu machen und übte Kritik an Praxen weiblicher Benachteiligung. In der Zeit entstanden auch die ersten Studien zur Koedukation, die mit der Frage verbunden waren, ob die Koedukation als Strukturreform den Mädchen Bildungsvorteile verschafft hat oder nicht. Aus

diesen Arbeiten ging in den 1980er Jahren die *kritische Koedukationsforschung* hervor, nachdem sich herausstellte, dass Mädchen offenbar von der flächendeckenden Einführung des gemeinsamen Unterrichts an höheren Schulen nur in formaler Hinsicht profitierten, unschwellig jedoch benachteiligt wurden. Aus der Koedukationskritik entstanden Studien über Akzeptanz der Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern sowie praktische Konzepte für Mädchenarbeit, Jungenarbeit und geschlechterbewusste Pädagogik. In den 2000er Jahren erreichte die kritische Koedukationsforschung die Ebene des Schulsystems in Form von Konzeptionen geschlechtergerechter Schulen und geschlechterbewusster Schulprogramme³. Die *schulische Sozialisationsforschung* etablierte sich in den 1980er Jahren zunächst auch mit der Perspektive auf Mädchensozialisation an Schulen. In den 1990er Jahren richteten sich die Forschungsinteressen auf Sozialisationsprozesse der Geschlechter und wurden auch mit außerschulischen Bedingungsfaktoren verknüpft. Die Kindheits- und Jugendforschung hat die schulische Sozialisationsforschung in diesem Zusammenhang entscheidend weitergebracht und der Schule die Perspektive eröffnet, dass Schüler/innen keine geschlechtslosen und ausschließlich lernenden Subjekte sind, sondern auch immer Kinder und Jugendliche, deren familiales und mediales soziales Umfeld, sowie deren Freundesgruppen und Freizeitpräferenzen für schulische Bildung und Sozialisation eine erhebliche Rolle spielen.

Ende der 1990er Jahre und in den 2000er Jahren erfuhren und erfahren die Befunde aus der *empirischen Bildungsforschung* (v. a. TIMSS, PISA, IGLU, PIRLS) viel Aufmerksamkeit. Geschlecht spielt als zentrale demographische Variable in den internationalen Leistungsvergleichen eine bedeutsame Rolle und darf in keiner Publikation fehlen. Geschlechterdifferenzen in den Basiskompetenzen und zu verschiedenen Stationen der schulischen Karriere werden seither intensiv in Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit diskutiert und gedeutet. In Sekundäranalysen der Zentralen Leistungsvergleichsstudien wurde den Hinweisen auf männliche Bildungsbenachteiligung stärker nachgegangen. Von diesen Erkenntnissen blieben die Schulen nicht unberücksichtigt, wie entsprechende Maßnahmen zur Förderung und Gleichstellung der Geschlechter zeigen.

³ Seit den 1990er Jahren wurden Maßnahmen der Geschlechtergleichstellung und des Gender Mainstreaming auf schulorganisatorischer Ebene installiert, die ebenfalls ihren Ursprung in Theorien und Forschungen über soziale Ungleichheiten der Geschlechter haben. Auch die für alle EU-Länder verpflichtenden Regelwerke, in Organisationen „Gender Mainstreaming“ umzusetzen (vgl. Blickhäuser/von Bargen 2006), haben die Ebene der Schulorganisation erreicht und machen sich z. B. bei Personalentscheidungen für Schulleitungsfunktionen bemerkbar. In diesem Zusammenhang geriet auch Gender-Kompetenz als „Schlüsselqualifikation“ für Mitarbeitende in die Diskussion um Gleichstellung der Geschlechter. Damit erfährt „Geschlecht“ eine Thematisierung auf den Ebenen der Einzelschule, Schulorganisation und Schulkultur.

3.2.2 Diskussion und Forschung um Koedukation und Bildungsbenachteiligung

Die Geschichte der Geschlechterbildung und der höheren Mädchenbildung an Schulen ist von Historikerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen kritisch und umfangreich rekonstruiert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden⁴. Als Protagonistinnen der bürgerlichen und ersten Generation der deutschen Frauenbewegung vor 1880 sind Louise Otto-Peters und als Begründerinnen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbandes Helene Lange und Gertrud Bäumer zu nennen, die um die Jahrhundertwende gegen weibliche Benachteiligung in Bildungsprozessen und für den Zugang von Mädchen und Lehrerinnen in das höhere Schulwesen kämpften. Hedwig Dohm (1831–1919), die dem radikalen Flügel der Frauenbewegung zuzuordnen war, soll in diesem Kontext jedoch eine besondere Erwähnung erfahren, denn sie setzte sich am konsequentesten für die Koedukation ein und ging in ihrer diesbezüglichen Begründung noch über die Ideen von Otto-Peters, Lange und Bäumer hinaus: Hedwig Dohm argumentierte, die „Emancipation der Frau“ (vgl. 1977) und eine wirkliche Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen an Schulen sei nur herstellbar, indem beide Geschlechter sinngemäß „das Gleiche“ lernen. Sie war mit ihren Forderungen nach gleichen Rechten für Frauen und Männer nicht nur ihrer Zeit voraus, sondern verlangte explizit die gleiche Bildung für Mädchen und Jungen (vgl. Dohm 1986). Mit der Forderung nach Koedukation und einer umfassenden Bildungsreform, sprach sich Dohm auch für öffentliche Bildungsanstalten beider Geschlechter aus und für die Aufhebung der nach Geschlecht organisierten äußeren Differenzierung in der Schulbildung, wie sie etwa mit privat organisierten höheren Mädchenschulen, frauenspezifischen Bildungsgängen oder mit den Lehrerinnenseminaren Ende des 19. Jahrhunderts gegeben war. Aufhebung der Geschlechterdifferenzierung lautete die zentrale Botschaft an Politik und Öffentlichkeit – so weit der historische Exkurs.

In den 1960er und 1970er Jahren erfolgte die Durchsetzung der Koedukation an höheren und weiterführenden Schulen sukzessive in allen deutschen Bundesländern. Diese Entwicklung erfolgte relativ problemlos ohne bildungspolitische Vorbehalte, ohne polemische, stereotypenbehaftete Einwände. Mit der Realisierung der Koedukation wurde eine Variante der inneren Differenzierung vollzogen, welche die bislang existierende äußere Differenzierung (Mädchenschulen/Jungenschulen) weitestgehend aufhob. Vertreterinnen der feministischen Erziehungswissenschaft ging dieser Prozess zu schnell, zu „geräuschlos“. Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurde Koedukation „gleichsam auf leisen Sohlen“ (vgl. Kraul 1999, S. 33) zum Unterrichtsprinzip an höheren Schulen. In Österreich wurde dieser Prozess der inneren Differenzierung 1975 mit der 5. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) zunächst an allen Allgemeinbildenden Höheren Schulen

⁴ Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, eine ausführliche „Bildungsgeschichte“ der Geschlechter hier integrieren zu wollen. Vergleiche dazu die Arbeiten von Juliane Jacobi (z. B. 1987), Margret Kraul (z. B. 1995, 1999), Elke Kleinau und Christine Mayer (vgl. 1996, Bd. 1 und 2) und Hannelore Faulstich-Wieland (vgl. z. B. 1991).

verankert. 1982 erfolgte dann mit der 7. Novelle des SchOG die gesetzliche Durchsetzung der Koedukation an allen Berufsbildenden Höheren Schulen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009). Zum einen kam es in Deutschland wie Österreich zu zahlreichen koedukativen Neugründungen höherer Schulen und zum anderen zu offiziellen Umwandlungen der meisten Jungen- und Mädchengymnasien in koedukative Schulen. Waren Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für Mädchen auch gleichzeitig mit der Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse und der Durchsetzung ihrer Interessen im Schulalltag verbunden?

Kritik an der koedukativen Praxis

In den 1980er Jahren begann sich die feministische Schulforschung um die Frage zu kümmern, wie der koedukative Unterricht den Mädchen bekommt. Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang die Studie von drei Dortmunder Forscherinnen (vgl. Kauermann-Walter/Kreienbaum/Metz-Göckel 1988) mit dem Ergebnis, dass Chemie- und Informatikstudentinnen überzufällig häufig von Mädchenschulen kamen und in koedukativen Schulen eine stärkere, traditionelle Geschlechterpolarisierung anzutreffen war. Weitere Untersuchungen konnten eine „Interaktionsbenachteiligung“ der Mädchen feststellen (vgl. Frasch/Wagner 1982; Enders-Drägässer/Fuchs 1989) und anhand von Videoaufzeichnungen nachweisen, dass Mädchen von Lehrkräften weniger Aufmerksamkeit erhielten und ihre Interessen weniger in den Unterricht einbringen konnten. Jungen dagegen meldeten sich häufiger zu Wort und wurden von den Lehrkräften stärker beachtet. In diesem Kontext sind auch die Arbeiten von Ilse Brehmer (vgl. Brehmer 1982, 1991) erwähnenswert, die vor allem bei Lehrkräften eine fehlende Geschlechtersensibilität, Sexismus und das Festhalten an Geschlechtsstereotypen konstatieren. Angeregt durch Studien dieser Art – und durch die seit 1982 initiierten Bundeskongresse „Frauen und Schule“ – gelangte das Bewusstsein in die Lehrer/innenbildung, dass sich Lehrkräfte mit ihrer eigenen Geschlechtersozialisation auseinander setzen müssten, um Prozesse geschlechtstypischer Privilegierungen und Benachteiligungen in ihrem Unterricht zu durchschauen und zu bearbeiten.

Neben Interaktionsbenachteiligungen gerieten auch geschlechtstypische Leistungsdifferenzen in den Blick der Forschung. Bereits Ende der 1980er Jahre konnte nachgewiesen werden, dass Mädchen und Jungen, durch unterschiedliche Fachvorlieben und geschlechtstypische Leistungskurswahlen in der Oberstufe, Annahmen einer unterschiedlichen geschlechtstypischen Begabung hinsichtlich Naturwissenschaften, Mathematik und Sprachen nahe legten und verstärkten (vgl. Nyssen/Schön 1992). Weitere Studien befassten sich mit dem Sozialklima in Lerngruppen und Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen und kamen zu dem Ergebnis, dass Mädchen die „pflegeleichteren“ Schüler sind, die Lehrkräften den Unterricht erleichtern und ein gutes Klassenklima herstellen, von dem die Jungen dann profitieren (vgl. Horstkemper 1990). Kritische Schulbuchanalysen deckten tendenziös einseitige, geschlechtstypische Darstellungen über Tätigkeitsbereiche von Männern und Frauen sowie Eigenschaften von Mädchen und Jungen auf (vgl.

Barz 1982). Kurz: Mädchen haben an koedukativen Schulen in formaler Hinsicht zwar schnell ihren „Bildungsrückstand“ aufholen können – jedoch unter Konditionen unterschwelliger Benachteiligung. Es begann sich eine Grundsatzkritik an der Koedukation zu entzünden (vgl. dazu auch Glumpler 1994), und es wurden Überlegungen angestellt, ob die ‘Abschaffung’ der Koedukation, die Einrichtung feministischer Mädchenschulen oder zeitweise geschlechtsgetrennter Unterricht sinnvolle Alternativen wären (vgl. Pfister 1988).

Nach gründlicher Sichtung der forschungsmethodischen Anlagen der erwähnten Studien, gab es zum Teil kritische Rückmeldungen (vgl. Faulstich-Wieland 1995). Als widersprüchlich gelten mittlerweile die Befunde zur Interaktionsbenachteiligung der Mädchen und Annahmen, denen zufolge Mädchen in nicht-koedukativen Kontexten bessere Leistungen in Naturwissenschaften erzielen (vgl. Preuss-Lausitz 1992; Baumert 1992; Faulstich-Wieland 2004). Dennoch blieben die angeführten Forschungsbeiträge aus den 1980er Jahren nicht ohne Wirkung auf die schulische Praxis, das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften und die Koedukationsforschung.

1991 erschien von Hannelore Faulstich-Wieland eine ernüchternde Zusammenchau und Bilanz der bisherigen Erträge der Koedukation. „Koedukation – enttäuschte Hoffnung?“ stellte vor allem die Art und Weise der Umsetzung der Koedukation in der schulischen Praxis in Frage: Es reiche nicht aus, die Geschlechter gemeinsam zu unterrichten, um die gewünschten Bildungserfolge (Abbau von Stereotypen, Toleranz, Geschlechtergerechtigkeit) zu erzielen. Damit wäre Koinstruktion anstelle von Koedukation realisiert. Koedukation bedeutet jedoch vielmehr, individualisierte und nicht geschlechtsabhängige Lernkulturen zu schaffen, die individuelle Lernzugänge und Interessen der Schüler/innen von sozialen Erwartungen an Geschlechtszugehörigkeiten entkoppeln. Reflexive Koedukation wird als Prozess beschrieben, der bei Lehrkräften und deren kritischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Mann- und Frausein beginnt (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 167f.) und einen veränderten, geschlechtergerechten Unterricht zur Folge haben sollte.

Reflexive Koedukation und geschlechterbewusste Pädagogik

Mitte der 1990er Jahre wurde das Konzept der „reflexiven Koedukation“ (vgl. Faulstich-Wieland 1991, 1994) vor allem in didaktischer Hinsicht weiterentwickelt. Empirische Untersuchungen folgten, die das Für und Wider der Koedukation analysierten, mögliche Alternativen abwogen sowie die Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern in Erfahrung bringen sollten (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Die Koedukationsforschung, ihre Ergebnisse und Verlautbarungen, stehen in enger Beziehung zur praktischen Arbeit an Schulen. Schulbezogene Konzepte von Mädchen- und Jungenarbeit sowie Projekte, die sich einer geschlechtergerechten „Stärkung“ der Persönlichkeit von Mädchen und Jungen und geschlechtersensiblen Unterricht verpflichtet sehen (vgl. z.B. Biermann 1997; Lintzen/Middendorf-Greife 1998; Boldt 2001), wären hier zu nennen.

In dieser Zeit begann auch die schulbezogene Praxisforschung eine zunehmende Rolle zu spielen sowie die Entwicklung geschlechtergerechter Unterrichtsmaterialien (vgl. z.B. Brehmer 1995; Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1996). Konzepte geschlechterbewusster Pädagogik (vgl. Biermann 1997) verbreiteten sich zunehmend an Regelschulen. Die Aufmerksamkeit richtete sich nun auch verstärkter auf Jungenförderung und Jungenarbeit an Schulen (vgl. Kaiser 1997; Zimmermann 1998; Boldt 2001) und wurde mit einer Reflexion männlicher Sozialisation, mit der Bearbeitung von Abwertungstendenzen des Weiblichen sowie mit der Ergründung männlicher Lernzugänge verbunden.

Im Zusammenhang mit der Frage, welche bildungspolitischen Perspektiven und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur Koedukation in Zukunft anvisiert werden sollten, erschien es sinnvoll, in Befragungen mit Schüler/innen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995), in Unterrichtsbeobachtungen, Fallanalysen und Lehrer/innenbefragungen (vgl. Kraul/Horstkemper 1999), die Erfahrungen der Beteiligten und ihre Wünsche zur Koedukation mit zu berücksichtigen. Vor allem die Aufsatzanalysen mit Schüler/innen unterschiedlicher Schulformen und Altersgruppen an koedukativ und geschlechtergetrennt geführten Schulen machten deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen größtenteils für koedukative Schulen votierten (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, S. 30). Diese Forschungen haben dazu beigetragen, am koedukativen Prinzip festzuhalten, jedoch unter der Prämisse von Entdramatisierung der Geschlechterdifferenzen, individualisierten Lernzugängen und geschlechtersensiblen Arrangements.

In den 2000er Jahren hat die Koedukationsforschung neben Unterricht und Interaktionen auch die Schulebene erreicht. Dies geschah in Form von Bemühungen um geschlechtergerechte Schulprogramme (vgl. Koch-Priewe 2002) und deren Implementation (vgl. Biermann 2007) sowie in Forschungsvorhaben zu geschlechtergerechten Schulkulturen (vgl. Budde u.a. 2008; vergleiche hierzu auch den Beitrag von Jürgen Budde in diesem Band). Die allgemeine schulpädagogische Entwicklung um Schulprofile und -programme, Schulautonomie und Qualitätsentwicklung hatte zur Folge, verstärkt über „Geschlechtergerechtigkeit“ als Qualitätskriterium und Merkmal „guter“ Schulen nachzudenken.

Von der Bildungsbenachteiligung der Mädchen zu einer geschlechterdifferenten Sicht

Aus den vorliegenden Beiträgen um das Für und Wider der Koedukation an höheren Schulen wurde ersichtlich, dass es sich um einen Diskurs handelt, der die Geschichte weiblicher Bildungsbenachteiligungen dokumentiert. Diese Argumentation wurde gestützt durch Bildungsstatistiken, Surveys, Berichterstattungen und Expertisen, die hier nicht im Einzelnen angeführt werden können, aber einen deutlichen Trend zeigen: Im Bereich der formalen Schulbildung entwickelte sich die Erfolgsgeschichte zu Ungunsten der Jungen.

Zwischen 1950 und 1964 war der Anteil der Mädchen an den Gymnasiasten mit etwa 40 % unverändert und die Quote der Abiturientinnen lag zwischen 34 % und

37%. Mehr Mädchen als Jungen verließen in dem Zeitraum vor dem Abitur das Gymnasium. In dem Zeitraum von 1956 und 1964 lag der Frauenanteil an den Hochschulen zwischen 18 % und 24 % – nur 50 % der Studentinnen führten das Universitätsstudium zu Ende (vgl. Peisert 1967, S. 101 ff.). Der Pädagoge Georg Picht setzte mit seinem 1964 erschienenen Buch: „Die deutsche Bildungskatastrophe“ einen wichtigen Akzent und Anstoß für die Bildungsreformdebatte in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre. Er kritisierte die zu geringe Anzahl von Abiturienten und die krasse Ungleichheit der Chancen auf qualifizierte Ausbildung nach sozialer und regionaler Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit. Auch wenn Picht im Zuge seiner Ausführungen nicht explizit auf die Situation der Mädchen und die Notwendigkeit, weibliche Begabungsreserven aquirieren zu müssen, einging, so wurde die Kunstfigur des bildungsbenachteiligten katholischen Arbeitermädchens vom Lande mit dem Bildungsnotstand und der Schaffung von Durchlässigkeit und Verbesserung von Chancengleichheit in Zusammenhang gebracht.

Für die sich etablierende feministische Schulforschung und für die schulische Sozialisationsforschung in den 1970er Jahren setzten die Studien der Soziologin Helge Pross entscheidende Impulse. Vor allem in ihrer 1969 erschienenen Arbeit „Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik“ konnte sie geschlechtstypische und soziale Ungleichheiten bei Arbeitertöchtern nachweisen und geschlechtstypische Bildungsschranken auch im Hochschulbereich konstatieren. In den 1980er Jahren zeigten einschlägige Statistiken bereits, dass die Mädchen an weiterführenden Schulen ihre Bildungsnachteile aufgeholt hatten und die Jungen zu überflügeln begannen: Bereits 1984 erzielten Mädchen im Vergleich zu Jungen an Allgemeinbildenden Schulen die besseren Abschlüsse und wiederholten seltener eine Klasse (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998) – ein Trend, der bis heute anhält. Gegenwärtig beträgt der Anteil männlicher Abiturienten 43 %, und von den Hauptschulabgängern sind 62 % männlichen Geschlechts (vgl. Dammasch 2008, S. 1). In gewisser Weise hat sich der prozentuale Anteil der Geschlechter bei den Abiturient/innen im Vergleich zu den 1950er Jahren damit umgekehrt.

Mittlerweile werden Jungen als „Bildungsverlierer“ angesehen, und es werden schulorganisatorische und didaktische Überlegungen angestellt, wie ihre schulbezogene Motivation erhöht werden könnte, und welche Lernzugänge sich für Jungen als erfolgversprechend erweisen. Die Darstellung konzentriert sich hierbei auf ausgewählte Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsvergleichsstudien.

3.2.3 Geschlecht in der empirischen Bildungsforschung: IGLU und PIRLS, TIMSS und PISA

In IGLU und PIRLS wurden die Basiskompetenzen 10jähriger Kinder am Ende ihrer Primarschulzeit mit Hauptaugenmerk auf Lesefähigkeiten untersucht. In Deutschland wie Österreich ist der Abschluss der 4. Klasse Grundschule/Volksschule die erste bedeutsame Schnittstelle/Nahtstelle im Bildungssystem, eine Selektionshürde, die über die Art der weiterführenden Schule entscheidet. 2005

nährten die Befunde aus IGLU (vgl. Bos u. a. 2005), und vorrangig auch die sich auf diese Ergebnisse stützende Medienberichterstattung, in Deutschland die These einer frühen männlichen Bildungsbenachteiligung: Am Ende der 4. Klasse würden Mädchen – bei gleichen Leistungen – bessere Noten in Deutsch und im Sachunterricht als Jungen erhalten und damit bevorzugt. Des Weiteren fühlten sich Jungen in der Schule signifikant weniger wohl als Mädchen. Als eine Ursache für die besseren Noten der Mädchen wurde deren sozial-affirmatives Verhalten genannt. Die vielen, im Primarschulbereich tätigen Lehrerinnen würden auf Jungen, deren Interaktions- und Bewegungsbedürfnisse, Unterrichts- und Gegenstandsinteressen weniger eingehen (vgl. z.B. sueddeutsche.de 2006). Der Vorsprung der Mädchen im Leseverständnis liegt um eine halbe Kompetenzstufe über dem der Jungen. In Österreich liegen Mädchen und Jungen noch weiter auseinander. Jungen bevorzugen informierende Texte und diskontinuierliche Textsorten, während Mädchen Erzählungen und andere literarische Texte favorisieren (vgl. Hornberg u. a. 2007, S. 198 ff.). In Deutschland lesen nur 9 % der Grundschülerinnen „niemals“ zum Vergnügen – bei den altersgleichen Jungen sind es 19 % – in Österreich liegt der Anteil der jungen, unfreiwilligen Leserinnen bei 12 % und jener der Jungen bei 26 %! Insgesamt kann für Deutschland festgehalten werden, dass sich die Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Mädchen und Jungen zwischen 2001 und 2006 angeglichen haben – vor allem die Jungen haben im Vergleich zu IGLU 2001 bessere Leseleistungen erreicht (ebenda, S. 215 ff.). Offenbar sind die an Schulen initiierten Förderungsanstrengungen in Folge der zentralen Leistungsvergleichsstudien erfolgreich.

In Österreich erhalten noch mehr Mädchen als Buben⁵ sehr gute Noten in Deutsch (vgl. Wallner-Paschon 2009, S. 50). Die Leseprofile nach Geschlecht zeigen, dass Mädchen eher vielfältig und literarisch ambitioniert sind. In der Gruppe der Jungen gelten 33 % als „informationsorientierte“ Leser und immerhin 32 % von ihnen wurden als „lesefern“ eingestuft (Bergmüller/Böck 2009, S. 111). Damit fallen die Disparitäten der Geschlechter im Primarbereich Österreichs noch deutlich stärker zu Ungunsten der Jungen aus als in Deutschland. Dennoch hat es in Österreich bislang keine öffentlichen Verlautbarungen und Pressemitteilungen über einen Zusammenhang zwischen männlicher Bildungsbenachteiligung und Feminisierung des Lehrkörpers an Volksschulen gegeben, obgleich das Geschlechterverhältnis der Lehrenden im Primarbereich große Ähnlichkeiten zu dem in den deutschen Bundesländern aufweist.

Die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung weisen seit der Publikation von PISA 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) auf Jungen als schulische Risikogruppe hin. In allen Teilnahmestaaten erlangten und erlangen Mädchen signifikant bessere Leistungen im Lesen. Sekundäranalysen erschlossen Zusammenhänge zwischen „Lesemuffeln“, Schulversagen und Gewalt (vgl. Popp 2004),

⁵ Männliche Kinder bis zu einem Alter von etwa 10–12 Jahren werden in Österreich als „Buben“ bezeichnet. Im Zuge der späten Kindheit und mit Beginn der Pubertät wandelt sich das begriffliche Verständnis: Ein „Bursche“ ist ein männlicher Jugendlicher.

berichteten von geschlechtstypisch unterschiedlichen Lesemotivationen und Freizeitbeschäftigungen (vgl. Stanat/Kunter 2002) und machten auf soziale und ethnische Ungleichheiten und außerschulische Risikofaktoren aufmerksam (vgl. Schümer/Tillmann/Weiß 2005). Die späteren PISA-Erhebungen zeigen im Längsschnitt für Deutschland, dass die Gruppe der „Lesemuffel“ im Schwinden begriffen ist. Auch wenn die Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation und beim freizeitbezogenen Lesen bestehen geblieben sind, nimmt der Anteil der „Wenig-Lesenden“ insgesamt ab (vgl. Prenzel 2009, S. 14 f.). In Österreich hat sich der Anteil der Risikoschülerinnen und -schüler in den Lesekompetenzen nicht verändert: Ähnlich der PISA-Erhebung 2003 gibt es 2006 27 % Burschen und 15 % Mädchen, die dieser Gruppe angehören (vgl. Schmich 2009, S. 106 f.).

Im Bereich der mathematischen Kompetenz zeigt sich ein anderes Bild: 2003 konnten mit etwa 21 % ebenso viele weibliche wie männliche Risikoschüler identifiziert werden, während sich unter den Spitzenschüler/innen 14,2 % Mädchen und 18,3 % Jungen befanden. Darüber hinaus beschrieben sich die Mädchen weniger an Mathematik interessiert, unterschätzten ihre Leistungsfähigkeit und berichteten über mehr Angst im Umgang mit dem Fach als Jungen (vgl. Zimmer u. a. 2004, S. 217 ff.). Das österreichische Bildungssystem erzeugt Geschlechtsunterschiede im Bereich der Mathematik-Risikogruppen. 2006 gehörten 23 % der 15–16jährigen Mädchen und 17 % der altersgleichen Burschen dieser Gruppe an (vgl. Schmich 2009, S. 116). Der Bildungsoptimismus hinsichtlich der schulischen Leistungen von Mädchen wurde noch weiter getrübt durch die Resultate der mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungsmessung, die sich in der Teilstudie von TIMSS III (Sekundarstufe II) (vgl. Köller/Klieme 2000) zeigten. Mädchen haben in Mathematik in der Mehrheit der OECD-Staaten schlechter als Jungen abgeschnitten. Offenbar existieren auch geschlechtstypische Disparitäten, wenn die in PISA-Punktwerten ermittelte mathematische Kompetenz und die Lesefähigkeiten bei 15jährigen Mädchen und Jungen in Beziehung zu den erlangten Schulnoten in den entsprechenden Fächern gesetzt werden. Es zeigt sich, dass Jungen im Durchschnitt 23 Punkte mehr als Mädchen benötigen, um in Mathematik die Note „sehr gut“ zu erhalten. Bei der Lesekompetenz ist es genau umgekehrt: Hier brauchen die Mädchen durchschnittlich 21 Punkte mehr für ein „sehr gut“ im Deutschen (vgl. Prenzel 2009, S. 12).

In den Schüler/innen-Spitzengruppen der naturwissenschaftlichen Kompetenzen befinden sich in Deutschland 59,7 % Jungen, jedoch nur 40,3 % Mädchen (vgl. Prenzel u. a. 2007, S. 87). Die hinlänglich bekannten geschlechtstypischen Fächerpräferenzen und Leistungskurswahlen wirken sich negativ auf den Leistungsstand der Mädchen aus. In der Naturwissenschafts-Gesamtskala konnten bei österreichischen Jugendlichen keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden, jedoch zeigen sich im Bereich der Physikalischen Systeme deutliche Leistungsvorteile der Burschen. Bemerkenswert sind hier die geschlechtstypischen Effekte: Während beim Wissen über Naturwissenschaft und beim Wissen in den Biologischen Systemen in Österreich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden konnten, schneiden die Burschen bei den Erd- und Weltraumsystemen und bei den

Physikalischen Systemen um 45 Punkte besser ab als die Mädchen – das ist der deutlich größte Unterschied unter allen 36 OECD-/EU-Staaten und die größte bei PISA 2006 gemessene Geschlechterdifferenz (vgl. Grafendorfer 2009, S. 24 ff.).

3.2.4 Zwischenfazit: Koedukation und Bildungsforschung zu schulischen Sozialisationsprozessen der Geschlechter

Als Zwischenfazit lässt sich die beschriebene Entwicklung folgendermaßen pointieren: In den vergangenen 30 Jahren blickte die feministische Schul- und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung auf die Benachteiligung der Mädchen mit der Intention, Bildungsbarrieren zu beseitigen und Geschlechterungleichheiten zu beheben. Dies führte dazu, dass Mädchen die Jungen bei der formalen Schulbildung, beim allgemeinen Leistungsstand und beim Erwerb von Berechtigungen überholt haben. Heute sind Jungen, formal betrachtet, die Bildungsverlierer, um die sich Schule, Gleichstellungsmaßnahmen und Bildungspolitik mehr kümmern müssten. Gleichzeitig zeigen die neueren Befunde der zentralen Leistungsvergleichsstudien, dass gegenwärtig auch nicht so ungebrochen von der männlichen Benachteiligung und der weiblichen Vorrangstellung gesprochen werden kann: Auf sich hartnäckig haltende Bildungs- und Zukunftsbarrieren zu Ungunsten der Mädchen wird in Jugendstudien und Forschungen zu schulischen Sozialisationsprozessen immer wieder hingewiesen: Mädchen entwickeln im Verlauf ihrer Schulzeit ein signifikant geringeres Selbstvertrauen und ein zerbrechlicheres Fähigkeitsselbstkonzept als Jungen – trotz besserer schulischer Gesamtleistungen und dem Erklimmen höherer Bildungsabschlüsse (vgl. Horstkemper 1989, Jachmann/Weingart 1999; Hollenbach 2009). Mädchen sind insgesamt unsicherer und zögernder als altersgleiche männliche Jugendliche, sie glauben weniger an die eigene Stärke, und sie trauen sich weniger zu. Eine wichtige Erkenntnis aus der Forschung der vergangenen Jahrzehnte besteht darin, dass Selbstwert und Selbstvertrauen, Begabungs- und Fähigkeitsselbstkonzepte sowie die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und Kompetenzen in Physik und Mathematik nach wie vor geschlechtstypisch zu Ungunsten der Mädchen ausfallen. Dies zeigen die Absolventenstudien der Laborschule Bielefeld (vgl. Jachmann/Weingart 1999) und Sonderauswertungen zu TIMSS und PISA (vgl. Keller 1997; Kessels/Hannover 2006; Schütte u. a. 2007, Hollenbach 2009). Auch in Österreich sind die naturwissenschaftlichen Selbstkonzepte der Mädchen im Vergleich zu Burschen schwächer ausgeprägt und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten diesbezüglich ausgesprochen gering (vgl. Schwantner 2009, S. 275 f.).

Besonders gravierend sind die Leistungsunterschiede zwischen österreichischen Mädchen und Jungen in Mathematik und in den physikalischen Dimensionen der naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Die Diversifizierung der Berufsbildenden Höheren Schulen im österreichischen Bildungswesen hat für Mädchen einen entscheidenden Nachteil: Durch die Möglichkeit, sich für weiterführende Höhere Schulen zu entscheiden, die mit einer pädagogischen, sozialen, hauswirtschaftlichen oder kaufmännischen Berufsorientierung einhergehen, wählen viele Mäd-

chen keine weiterführenden Bildungsgänge, die einen technikbezogenen oder naturwissenschaftlichen Schwerpunkt haben. Sie sind auch zu erheblich geringen prozentualen Anteilen in Klassen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit einem realistisch-naturwissenschaftlichen Zweig vertreten. De facto haben Schulen mit Technik- und NAWI-Schwerpunkten einen höheren Anteil an Physik- und Mathematikstunden. Das heißt, Mädchen konsumieren deutlich weniger naturwissenschaftliche Unterrichtszeit pro Woche als die allermeisten Jungen. Aus den Sekundäranalysen zu TIMSS und PISA ging für Österreich hervor, dass die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Burschen auf das gesplittete Oberstufensystem und – infolgedessen – auf das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler rückführbar sind. Das schlechte Abschneiden der Mädchen war ein Grund für das insgesamt schlechte Abschneiden Österreichs in TIMSS und PISA. Die wichtigste Erkenntnis lautet jedoch: „Dort wo Mädchen und Burschen dasselbe lernen, sind die Unterschiede marginal“ (Stadler 2009, S. 190).

In einer 2004 publizierten, einschlägige Studienergebnisse enthaltenden Expertise, problematisierte Hannelore Faulstich-Wieland neben den Leistungsdifferenzen den Sachverhalt der Begabungs- bzw. Fähigkeitsselbstkonzepte deutscher Schülerinnen und Schüler: Jungen schätzen ihre mathematische und räumliche Intelligenz, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihr logisches Denkvermögen höher als Mädchen ein und können mit Rückschlägen besser umgehen (vgl. Faulstich-Wieland 2004, S. 10f.) Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse von Katharina Willems (2007): Fachkulturelle und geschlechtliche Zuschreibungen sind ineinander verschränkt; „gegenderte“ Fachkulturen, vor allem im Fach Physik, errichten über spezifische soziale Praktiken (exklusiven Zugang, Abgrenzung, Fachthemenorientierung im Unterricht) symbolische Macht und bieten Mädchen einen erschwerten Zugang.

Da die geringeren Fähigkeitskonzepte der Mädchen, vor allem in so genannten „Jungen- und Männerdomänen“, auch ein Ergebnis schulischer Sozialisation und Bildung sind, muss die These, nach der Mädchen seit den 1990er Jahren zu den „Bildungsgewinnern“ und Jungen zu den „Bildungsbenachteiligten“ avancierten, differenzierter betrachtet werden. Auch ein weiterer Befund spricht gegen den Bildungsoptimismus zu Gunsten der Mädchen: Die guten Schulleistungen nützen den Mädchen weniger beim Eintritt in eine Berufsausbildung, bei der Einmündung in ein Arbeitsverhältnis oder beim Erklimmen qualifizierter Spitzenpositionen – das Arbeitslosigkeitsrisiko bei jungen Frauen bleibt konstant höher als das der jungen Männer (vgl. Horstkemper 2002).

Die genannten kritischen Einwände gegen einen zu schlicht argumentierten Benachteiligungsdiskurs zu Ungunsten der Jungen schließen nicht aus, männliche Risikogruppen im Bildungssystem und die damit verbundenen Ursachen sorgfältig zu analysieren und nach potenziell benachteiligenden Strukturen für Jungen zu fragen. Vor allem die Abklärung der Hintergründe, weshalb männliche Primarschüler sich in der Schule weniger wohl fühlen als die altersgleichen Mädchen, wären wichtige Perspektiven für die künftige Forschung und Schulentwicklung. Als wenig weiterführend müssen einseitige, Stereotypen befördernde Annahmen

angesehen werden, etwa: 'Mädchen bekommen bessere Noten durch Fleiß' oder 'Lehrerinnen benachteiligen Jungen'. Barbara Koch-Priewe (2007, S. 89) stieß auf einen interessanten Randbefund der IGLU-Studie und hat damit partiell die These der Jungenbenachteiligung durch weibliche Lehrkräfte in Frage gestellt: Jungen, die von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden, unterscheiden sich in ihren Leistungen nicht von männlichen Grundschülern, die von Lehrerinnen instruiert werden.

In einem Beitrag zur geschlechtergerechten Schulkulturforschung konnte gezeigt werden, dass die auf Mädchenbenachteiligung basierende Selbstdarstellung einer Schule (vgl. Budde u.a. 2008, S. 44) die Dramatisierung der Differenz befördert. Kinder greifen die mit dem Leitbild einhergehende Geschlechterunterscheidung auf und erzeugen Geschlechterdifferenzen in einer überbetonten Weise (vgl. dazu den Beitrag von Budde in diesem Band). An dieser Stelle ist wichtig, zu den eingangs thematisierten Problemen von Heterogenität und Differenz zurückzukehren. Die Fokussierung einer Heterogenitätsdimension und Differenzen erzeugenden „Variable“ lässt andere heterogene Gruppen und potenzielle Differenzmerkmale (z.B. Migrationshintergrund, Teilleistungsstörungen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Temperaments- und Motivationsdifferenzen, Heterogenität im Bereich des Lerntempos und des Arbeitstyps etc.) aus dem Blick geraten.

3.3 Perspektiven für die schulische Praxis

Es gibt immer mehr Hinweise aus der schulischen Praxis und aus Erfahrungsberichten von Lehrkräften, nach denen die Pubertät bei männlichen Heranwachsenden mit zunehmender Tendenz „stürmisch“ und problematisch verläuft. Gerade männliche Pubertierende kämpfen mit ihren Identitätsentwürfen und gegen schulbezogene Normen. Die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse über die Lebensphasen Kindheit und Jugend wird für die pädagogische Tätigkeit an Schulen immer wichtiger. In den 7.–9. Jahrgängen wird den Heranwachsenden in der Schule viel abverlangt – zu einer Zeit, in der sich die meisten Heranwachsenden in der Pubertät befinden. Der Eintritt in die Lebensphase Jugend ist bekannter Weise eine turbulente, schwierige, kritische Zeit (vgl. Hurrelmann 2007), nicht nur für das soziale Umfeld der Pubertierenden, sondern auch für die Betroffenen selbst. Sie sind mit ihrem veränderten körperlichen Erscheinungsbild, der psychoemotionalen Entwicklung, der Ablösung von den Eltern und ihren Identitätskonstruktionen sehr beschäftigt. Mittlerweile – und hierin liegt ein Erkenntnisfortschritt – sind die Besonderheiten und Herausforderungen der Pubertät in der Schulpädagogik angekommen: In einer Diskussion mit dem bayrischen Staatsminister für Unterricht und Kultur fordert Hartmut von Hentig eine „Auszeit“ für die 13–15jährigen von der Schule und fordert verbindliche, jedoch außerschulische Lerngelegenheiten mit folgender Begründung:

„In der Pubertät lernt man nur widerwillig und darum schlecht an den Lerngelegenheiten, die der Klassenraum bietet: Arbeitsbögen und Bücher, Lehrervortrag und Hausaufgaben, *paper und pencil*“ (von Hentig 2009, S. 30).

Den Bedürfnissen dieser Entwicklungsphase entspricht eher Selbsterprobung und Gemeinschaft, Abenteuer und Tat, Widerstand und Ausbruch. Von daher wären Sommerlager und bis zu 2jährige Lern- und Lebensorte außerhalb der Schule, bei denen Schüler/innen einen Film drehen, ein Auto zusammensetzen, eine Gaststätte für Schüler/innen und Studierende betreiben, ein Stück Land in eine ökologische Gärtnerei verwandeln oder eine Pension für Haustiere unterhalten, überlegenswerte Lerngelegenheiten (ebd., S. 30). Solche Überlegungen sind jugend- und geschlechtergerecht und könnten für Jungen und Mädchen dieser Altersgruppen eine sinnvolle Perspektive sein. Die ersten diesbezüglichen Schulprojekte gingen bereits an den Start (vgl. Amendt 2010, S. 6 ff.).

Eine aufgeschlossene Haltung und Befürwortung der Koedukation ist aus entwicklungspsychologischen Gründen bei 10–12jährigen Kindern nicht zu erwarten. Geschlechtsgetrennte Schulen werden von der Mehrheit der Schüler/innen nicht gewünscht – das zeigen Befunde aus Gruppeninterviews mit 24 Mädchen und Jungen an einem Klagenfurter Gymnasium (vgl. Popp 2008a). Die Altersgruppe der 10–13jährigen bevorzugt das Lernen und Arbeiten in der eigenen Geschlechtsgruppe und steht dem anderen Geschlecht eher skeptisch, distanziert und auch abwertend gegenüber. Dorothee Alfermann hat ausgeführt, dass Kinder in dem Alter sich entwicklungspsychologisch auf dem Niveau der „Geschlechterrollenidentität“ befinden und daran interessiert sind, anhand von gesellschaftlich wahrgenommenen Mustern, Berufs- und Familienrollen, „typischen“ Tätigkeiten und konkreten Vorbildern ein – durchaus sehr stereotypenhaltiges – Urteil über Mann- und Frausein zu konstruieren und sich selbst stark mit der jeweils eigenen Geschlechtsgruppe zu identifizieren (vgl. Alfermann 1996, S. 57 f.). Die daraus resultierende pädagogische Erkenntnis für den koedukativen Unterricht wäre, ein Miteinander nicht zu erzwingen, mit Gelassenheit, auf spielerische Weise und ohne Schuldzuweisungen einem offenbar ephemeren Phänomen zu begegnen.

Österreichische Bildungsexpert/innen zeigen sich angesichts des schlechten Abschneidens der Mädchen in den physikalischen Kompetenzbereichen in PISA 2006 besorgt (vgl. Grafendorfer 2009, S. 27). Vor allem die „Wahldifferenzierung“ (vgl. Keim 1979, S. 86 ff.) reproduziert an den weiterführenden Schulen Österreichs geschlechtsstereotype Bildungsentscheidungen, die sich insgesamt negativ auf die von Mädchen erzielten Leistungen in Mathematik und in Physik auswirken. Anders als in Deutschland, in dessen Bildungssystem ein ausgebaut diversifiziertes System zum Abitur führender Berufsbildender Höherer Schulen nicht in dem Ausmaß vorhanden ist, haben Mädchen in Österreich durch die Wahl berufsspezifischer höherer Bildungsgänge ab dem 9. Jahrgang die Möglichkeit, Physik, Mathematik, Technik und Informatik weitestgehend zu vermeiden. An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass es keinen schlichten Zusammenhang zwischen der Tatsache der Geschlechtszugehörigkeit und den naturwissenschaftlichen Fähigkeiten in den Sekundarstufen II Österreichs gibt. Es sollte intensiver über die negativen Begleiterscheinungen der frühen „Geschlechterselektion“ nach der 8. Jahrgangsstufe, die dem Modell der „Wahldifferenzierung“ folgt, nachgedacht werden.

Nicht nur die Koedukationsforschung, sondern auch die empirische Bildungsforschung hat zu der Erkenntnis geführt, dass es geschlechtstypische Fächerpräferenzen gibt, die unterschiedliche Leistungsfähigkeiten zur Folge haben. Wichtig dabei ist, dass diesbezügliche Differenzen nicht mehr als Ergebnis bipolarer Geschlechtercharaktere interpretiert werden dürfen, sondern als Resultat von Geschlechterrevieren und „gegenderten“ Fachkulturen angesehen werden müssen. Die Bedingungen der Konstruktion und Aufrechterhaltung derartiger Fachkulturen gilt es genauer zu erschließen sowie didaktisch darauf hinzuarbeiten, wie das jeweilige Fach individualisierter und „geschlechtergerechter“ werden könnte.

Literatur

- Alfermann, Dorothee (1996): *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Amendt, Jürgen (2010): Raus aus der Schule. Was Jugendlichen in der Pubertät gut tut. In: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 2, S. 6–8.
- Barz, Monika (1982): Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hg.): *Sexismus in der Schule*. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 103–114.
- Baumert, Jürgen (1992): Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, S. 83–110.
- Bergmüller, Silvia/Böck, Margit (2009): Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In: Suchan, Birgit / Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): *PIRLS 2006*. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 104–116.
- Biermann, Christine (2007): *Wie kommt Neues in die Schule?* Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim/München: Juventa.
- Biermann, Christine (Hg.) (1997): *Kritische Koedukation*: Mädchen und Jungen in der Laborschule. Laborschule Bielefeld, Werkstatthefte Nr. 10, Bielefeld.
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 279–301.
- Blickhäuser, Angelika/von Barga, Henning von (2006): *Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz*. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Ts.: Helmer.
- Boldt, Uli (2001): *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin*. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Hoheneggen: Schneider.
- Bos, Wilfried u. a. (Hg.) (2005): *IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brehmer, Ilse (1982): *Sexismus in der Schule*. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brehmer, Ilse (1991): *Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Brehmer, Ilse (1995): *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können*: ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen (Hg. vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.) Düsseldorf: Eigenverlag.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): *Gender und Schule* (vom 12. 5. 2009). In: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_schule.xml vom 7.8. 2009.
- Damasch, Frank (2008): Jungen – Das schwache Geschlecht? <http://www.pschoanalyse-aktuell.de/kinder/jungen.html> (Zugriff 26.2.2010).

- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000*. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Dohm, Hedwig (1977): *Die wissenschaftliche Emancipation der Frau* (Originalausgabe: 1873). Zürich: Ala.
- Dohm, Hedwig (1986): *Der Frauen Natur und Recht. Zur Frauenfrage: Zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen* (Originalausgabe 1876). Zürich: Ala.
- Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia (1989): *Interaktionen der Geschlechter*. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1994): Reflexive Koedukation. Zur Entwicklung der Koedukationspolitik in den Bundesländern. In: Bracht, Ulla/Krainer, Dieter (Hg.): *Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 325–342.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung*. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): *Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule*. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg (45 Seiten).
- Faulstich-Wieland, Hannelore /Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske+Burich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore /Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz, in: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 10, Weinheim/München: Juventa, S. 163–199.
- Faulstich-Wieland, Hannelore /Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München: Juventa.
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“ In: Brehmer, I. (Hg.): *Sexismus in der Schule*. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung, Weinheim: Beltz, S. 260–279.
- Glumpler, Edith (Hg.) (1994): *Koedukation*. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Grafendorfer, Andrea (2009): Kompetenzprofil Naturwissenschaft. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.): *PISA 2006*. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, S. 20–31.
- Haug, Frigga (1980): *Frauenformen*. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation. In: Argument Sonderband AS 45, Berlin: Argument.
- Heinzel, Friederike/Pregel, Annedore (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske und Budrich.
- Heintz, Bettina (1993): Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: Bühler, Elisabeth/Meyer, Heidi/Reichert, Dagmar (Hg.): *Ortssuche*. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich/Dortmund: eFeF, S. 17–48.
- Hentig, Hartmut von (2009): Außerhalb der Schule lernen. In: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 3, S. 30.
- Hollenbach, Nicole (2009): *Mathematische Kompetenz, Selbstkonzept und Geschlecht*: Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Daten. Weinheim und München: Juventa.
- Hornberg, Sabine/Valtin, Renate/Potthoff, Britta/Schwippert, Knut (2007): Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u. a. (Hg.): *IGLU 2006*. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 195–223.
- Horstkemper, Marianne (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Eine Längsschnittuntersuchung über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München: Juventa.

- Horstkemper, Marianne (1990): „Jungenfächer“ und weibliche Sozialisation – Lernprozesse im koedukativen Unterricht. In: Horstkemper, Marianne / Winterhager, Luise: *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft, S. 97–109.
- Horstkemper, Marianne (2002): Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 409–423.
- Hurrelmann, Klaus (2007⁹): *Lebensphase Jugend*. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Jachmann, Michael u. a. (Hg.) (1999): *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie (IMPULS 33). Bielefeld: Laborschule.
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1989): Geschichte der Mädchenbildung. Erfolgsgeschichte oder Wiederholung der Chancenungleichheit? In: Brand, I. u. a. (Hg.): *Feminin – Maskulin*. Jahresheft aller pädagogischer Zeitschriften des Friedrich-Verlages, (Nr. 7) Seelze: Friedrich-Verlag, S. 59–63.
- Kaiser, Astrid (1997): *Koedukation und Jungen*. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Kampshoff, Marita (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hg.): *Bildung als sozialer Prozess*. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim/München: Juventa, S. 35–52.
- Kauermann-Walter, Jaqueline/Kreienbaum, Maria Anna/Metz-Göckel, Sigrid (1988): Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 5, Weinheim/München: Juventa, S. 157–188.
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hg.) *Wörterbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.), Regensburg: Klinkhardt.
- Keim, Wolfgang (1979²): *Schulische Differenzierung*. Eine systematische Einführung. Königstein/Ts: Aetheneum
- Keller, Carmen (1997): Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? in: Moser, Urs/ Ramseier, Erich/Keller, Carmen/Huber, Maja (Hg.): *Schule auf dem Prüfstand*. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“. Chur: Ruegger, S. 138–179.
- Kessels, Ursula/Hannover, Bettina (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In: Prenzel, Manfred/Allolli-Näcke, Lars (Hg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann, S. 350–369.
- Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hg.) (1996): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts*, Bd. 1 und Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koch-Priewe, Barbara (2007): Lernen und Geschlecht. In: Grohn-Menard, Christin (Hg.): *Bildung neu bilden*. Balancen finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule Potsdam. Bielefeld: Kleine, S. 82–101.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2002): *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Köller, Olaf/Klieme, Eckhard (2000): Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hg.): *TIMSS/III*. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn Bd. 2, Opladen: Leske+Budrich.
- Kraul, Margret (1995): Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: *Neue Sammlung*, 35 (3), S. 23–45.
- Kraul, Margret (1999): Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In: Horstkemper, Marianne / Kraul, Margret (Hg.): *Koedukation*. Erbe und Chancen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 20–37.
- Kraul, Margret / Horstkemper, Marianne (1999): *Reflexive Koedukation in der Schule*. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz: Hase&Koehler.
- Lange, Andreas (2003): Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“. In: Mansel, Jürgen/Griese, Hartmut/Scherr, Albert (Hg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung*. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 102–118.

- Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1996): *Wir werden was wir wollen!* Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen (Hg. vom Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW). Düsseldorf: Eigenverlag.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (2001⁶): *Pädagogische Grundbegriffe* (Band 1). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Liebau, Eckard (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Lintzen, Brigitte/Middendorf-Greife, Hedwig (1998): *Die Frau in ihrem Körper*. Körperorientierte Selbsterfahrung für Mädchen während der Pubertät. Hohengehren: Schneider.
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (1992): Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, S. 855–871.
- Ostner, Ilona (1986): Die Entdeckung der Mädchen. Neue Perspektiven für die Jugendsoziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 352–371.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pfister, Gertrud (1988): *Zurück zur Mädchenschule?* Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): *PISA 2006*. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann.
- Popp, Ulrike (2004): Jungen als schulische „Risikogruppe“. In: Popp, Ulrike/Reh, Sabine (Hg.): *Schule forschend entwickeln*. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen. Weinheim/München: Juventa, S. 39–50.
- Popp, Ulrike (2008a): *Schulisches Lernen – Miteinander, nebeneinander, gegeneinander, voneinander?* Vortrag anlässlich der Jubiläumstagung „Miteinander Lernen mit Anderen? MITEINANDER!“ am 19. Januar 2008 an der AAU Klagenfurt (Tagungsdokumentation).
- Popp, Ulrike (2008b): *Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung*. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen (unveröffentlichter Abschlussbericht, 70 Seiten), Klagenfurt.
- Popp, Ulrike (2009): Jungen und Mädchen in der Schule. Theorieentwürfe und Forschungsergebnisse seit den 1970er Jahren. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand*. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim/München: Juventa, S. 249–269.
- Prenzel, Annedore (1995²): *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, Manfred u. a. (2007): Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland: *PISA 2006*. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann, S. 63–124.
- Prenzel, Manfred (2009): *Geschlechterdifferenzen im Sekundarbereich und in der Berufsausbildung*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Deutschland hat Zukunft“. München. www.aktionsrat-bildung.de (vom 10. 8. 2009).
- Preuss-Lausitz, Ulf (1992): Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (12) 1, S. 66–79.
- Prokop, Ulrike (1976): *Weiblicher Lebenszusammenhang*. Von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Pross, Helge (1969): *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*, Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Schmich, Juliane (2009): Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.): *PISA 2006*. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam, S. 106–116.
- Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2005): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütte, Kerstin/Frenzel, Anne C./Asseburg, Regine/Pekrun, Reinhard (2007): Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenz und Berufserwartung. In: PISA-Konsortium Deutschland (2007): *PISA 2006*. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann, S. 125–146.

- Schwantner, Ursula (2009): Die Motivation der Jugendlichen in Naturwissenschaft. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, S. 266–282.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2002): Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, S. 28–48.
- Sting, Stephan (1998): Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdiskurs von Schleiermacher. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (2), S. 295–308.
- Sueddeutsche.de (2006): Die schwachen Starken <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/867/71796/article.html> (download vom 8. 5. 2007).
- Theuermann, Anneliese (2008): *Kompetenz als Konstruktion*. Perspektiven zur Entwicklung konstruktiver Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern (Dissertation) Klagenfurt: Alpen-Adria Universität.
- Wallner-Paschon, Christina (2009): Notengerechtigkeit bei der Risiko- und Spitzengruppe. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 45–54.
- Wahrig, Gerhard (1996): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag*. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske+Budrich.
- Wetterer, Angelika (Hg.) (1995): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/M: Campus.
- Willems, Katharina (2007): Männlichkeit und „harte“ Naturwissenschaft: Blicke auf Konstruktionsprozesse durch Fachangehörige im Unterrichtsfach Physik. In: Grohn-Menard, Christin (Hg.) (2007): *Bildung neu bilden*. Balancen finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule Potsdam. Bielefeld: Kleine, S. 226–242.
- Wischer, Beate (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung – Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner“. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen: *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand*. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim/München: Juventa, S. 69–93.
- Zimmer, Karin/Burba, Désirée/Rost, Jürgen (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In: PISA-Konsortium Deutschland: *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u. a.: Waxmann, S. 211–223.
- Zimmermann, Peter (1998): *Junge, Junge!* Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung (IFS, Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, 5). Dortmund: IFS-Verlag.

Weiterlesen

- Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim/München: Juventa
Dieses Buch widmet sich Erkenntniszuwächsen in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren. Dabei sind Auseinandersetzungen mit Heterogenität, Differenzen und Geschlechterverhältnissen wichtige Themenbereiche in der Rekonstruktion der Theorien- und Forschungsentwicklung.
- Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.) (2007): *Fördern und Fordern an Schulen*. München: Wien: Profil
Autor(inn)en aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben sich in diesem Sammelband mit Überlegungen zur Schaffung unterstützender und herausfordernder Lernarrangements befasst. Es werden auch Möglichkeiten schulbezogenen Förderns und Forderns von Kindern und Jugendlichen mit heterogenen Bildungsvoraussetzungen präsentiert.
- Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, Ruth/Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS

Die beiden oben stehenden Handbücher sind 2004 erschienen, bieten jedoch noch immer einen profunden Überblick über erziehungswissenschaftliche Theoriebezüge, Forschungsbefunde und praktische Konzepte in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern und Arbeitsbereichen, und sie ergänzen einander: Das von Glaser/Prenzel herausgegebene Sammelwerk liefert neben theoretischen Perspektiven, bildungshistorischen und forschungsmethodischen Zugängen eine ausführliche Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in verschiedenen Praxiskontexten, wie Familie, Kindergarten, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Studium und Lehrer(innen)bildung. In dem von Becker/Kortendiek herausgegebenen Band bilden theoretische Hintergründe in Rezeption und Entwicklung sowie forschungsmethodologische und -methodische Zugänge besondere Schwerpunkte. Forschungserkenntnisse sind nach thematischen Feldern wie z.B. Lebensphasen und Lebenslagen, Körper und Gesundheit, Bildung und Kultur, aber auch Frauenbewegung und Gleichstellungspolitiken, Arbeit und Ökonomie gegliedert.

Weitersurfen

<http://www.bifie.at/pisa-ergebnisse-2006>

<http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006>

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) wurde 2008 vom Nationalrat eingerichtet, kooperiert mit den thematisch einschlägigen Kompetenzzentren Österreichs und ist zuständig für alle Schulleistungsvergleichsstudien, für Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung, nationale Bildungsberichte, Evaluationsstudien und internationale Kooperationen. Ende 2010 wird das BIFIE die Ergebnisse aus PISA 2009 der Öffentlichkeit vorstellen.

<http://www.gender.schule.at/index.php>

Die Internetplattform „Gender und Bildung“ wurde vom österreichischen Schulportal (schule.at) und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) eingerichtet. Es handelt sich um eine Informationsbörse für Schüler(innen), Lehrkräfte und an geschlechtersensibler Bildung interessierter Personen. In gebündelter Form werden Publikationen, Projekte, Materialien, aber auch Hinweise auf Veranstaltungen, Beratungsstellen, Angebote geschlechtssensibler Gewaltprävention und Rechtsgrundlagen gegeben. Darüber hinaus ist eine Datenbank mit Anschriften von Expert(inn)en aus Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, aus den Schulbehörden, aus dem Bereich von Organisationsentwicklung und Gender-Mainstreaming und aus sozialpädagogischen Einrichtungen verfügbar.

Brennpunkte

JÜRGEN BUDDE

4. GESCHLECHTERSENSIBLE SCHULE

4.1 Blickwechsel

Nicht erst seit der PISA-Studie ist bekannt, dass Geschlechterdimensionen im Bildungssystem eine wichtige Rolle spielen. Jahrzehnte nach der Einführung der Koedukation in Ost- (1945) und später auch in Westdeutschland (1960er Jahre) ist die Geschlechtszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler noch immer ein wichtiges Merkmal sowohl in Bezug auf Chancenungleichheit als auch zur Markierung sozialer Differenzen und zur Ausbildung einer geschlechtlichen Identität. Galt zu Beginn der Bildungsexpansion das „katholische Arbeitermädchen vom Land“ (Dahrendorf 1965) als der Inbegriff der Aufsummierung von Bildungsbenachteiligungen, hat sich dieses Bild in der öffentlichen Wahrnehmung mittlerweile gewandelt. Nun gilt 'der Migrantensohn aus einer Arbeiterfamilie in der Großstadt' als Prototyp des Bildungsverlierers. Jenseits der Frage, inwieweit diese Bilder tatsächlich der Realität entsprechen, dokumentieren sich in ihnen gleich drei bedeutsame Aspekte.

Zum einen zeigen die veränderten Bilder, auf welche Gruppe aktuell der Fokus gerichtet ist: auf Jungen, vor allem auf Jungen mit Migrationshintergrund. Zum zweiten wird deutlich, dass Genderzuschreibungen veränderbar sind und somit Geschlecht sozial konstruiert ist. Zum dritten wird in den angesprochenen Bildern deutlich, dass es sich zumeist um vereinfachende Klischeebilder handelt: 'Der türkische Junge', 'die Gymnasiastin', 'das kopftuchtragende Mädchen', 'der Störenfried', 'das Genie' etc. werden zu Figuren im Diskurs, welche die reale Vielfalt innerhalb der Geschlechtergruppen einschränken.

Im Folgenden werden nach einer theoretischen Einbettung (Kap. 4.2, vgl. dazu, Faulstich-Wieland 2004a, Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) Genderdimensionen in der Bildungsbeteiligung, den Kompetenzen und den Interaktionen dargestellt (Kap. 4.3). Abschließend werden aktuelle Lösungsstrategien vor dem Hintergrund diskutiert, inwieweit sie zu einem Abbau von Geschlechterstereotypen beitragen (Kap. 4.4).

4.2 (Theorie-) Geschichte geschlechtersensibler Förderstrategien in der Schule

Als Antwort auf die Frage nach der Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule haben sich in den letzten Jahrzehnten vier unterschiedliche Diskursstränge mit einer entsprechenden pädagogischen Praxis herausgebildet.

1. *Mädchenparteilichkeit*: Angeregt durch die feministische Schulforschung wurde in den 1970/80er Jahren aufgedeckt, dass die koedukative Schule durch den so genannten heimlichen Lehrplan Mädchen benachteiligt. Ausgangspunkt dieser Sichtweise war die Beobachtung, dass sich Schule an den Interessen und Neigungen von Jungen orientiere und Mädchen dadurch benachteiligt würden. Mädchenparteilichkeit schlägt sich dabei in doppelter Weise nieder. Zum einen sollen Mädchen positiv unterstützt werden, zum anderen gilt es, Jungen Grenzen aufzuzeigen und ihr als negativ angesehenes Verhalten zu unterbinden. Als pädagogische Maßnahmen wurden und werden beispielsweise Selbstbehauptungstrainings, getrennter Unterricht oder spezifische Mädchenräume realisiert.
2. *Gleichberechtigung*: Die zweite Position plädiert für Gleichberechtigung und Ausgleich, Schülerinnen und Schüler sollen die gleichen Rechte und Pflichten haben. Maßnahmen bestehen beispielsweise in der formal gleichberechtigten Verteilung von Sitzplätzen, im geschlechtergerechten Sprachgebrauch oder in der, aus der Erkenntnis, dass Jungen mehr Aufmerksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern erhalten, resultierenden Regelung, immer abwechselnd Mädchen und Jungen für unterrichtliche Beiträge aufzurufen.
3. *Jetzt sind mal die Jungen dran*: Wie eingangs bereits erwähnt, findet sich zunehmend die Position, dass Jungen die Benachteiligten seien. Hier macht das Schlagwort von der „Schule als weibliches Biotop“ (Guggenbühl 2008) die Runde. Die Frage allerdings, was denn tatsächlich sinnvoll für Jungen getan werden kann, ist empirisch für die Institution Schule noch nicht gelöst. Auch praktisch ist dieser Diskurs noch nicht weit entfaltet. Meist hängt Jungenförderung von dem Engagement einzelner Kolleginnen ab (oft jene, die zuvor mädchenparteilich engagiert waren), und wenige (meist mit Ansprüchen überfrachtete) Kollegen engagieren sich, Schule jugendfreundlicher zu gestalten.
4. *Heterogenität und Diversity*: Ein vierter Diskurs um Heterogenität und Diversity betont die Vielfalt unterschiedlicher Geschlechterkonzepte. In dieser Perspektive stellt sich nicht die Frage nach einem gelingenden Umgang mit Geschlechterdifferenzen, sondern danach, wie eine gute Schule für alle gestaltet werden kann, welche die Heterogenität ihrer SchülerInnen als Ressource zu nutzen vermag. Als erster Schritt zur Verwirklichung von „Diversity“ wird vorgeschlagen, sich von den Gendergruppen zu lösen, um vielmehr die Individuen wahrzunehmen. Weder verhalten sich alle Mädchen ‘mädchentypisch’ noch alle Jungen ‘jungentypisch’, sondern das ‘typische’ Verhalten bedeutet bestenfalls ein häufigeres Vorkommen.

Hinter den Diskursen stehen unterschiedliche theoretische Geschlechterkonzeptionen. Oft findet sich in der Erziehungswissenschaft eine aus dem Englischen übernommene Unterteilung in *sex* und *gender*, wobei mit *sex* das biologische Geschlecht und mit *gender* das soziale und kulturelle Geschlecht gemeint ist. Vor allem die ersten drei Diskurse gehen implizit oder explizit davon aus, dass biologische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen existieren, die differente Interessen, Kompetenzen und Neigungen prädisponieren, welche dann im Laufe

der Sozialisation ausgearbeitet oder modifiziert werden können. Damit einher geht eine Tendenz zur Homogenisierung *der* Jungen und *der* Mädchen, die als einheitliche und polare Gruppen angesehen werden. Der Glaube an eine natürliche biologische Steuerung des Geschlechts wird durch drei so genannte „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1994) gespeist.

- Die Annahme der Konstanz – Es wird von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit ausgegangen.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit – Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen.
- Die Annahme der Dichotomizität – Geschlecht existiert ausschließlich als polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon. Männlich und weiblich existieren nur als sich gegenseitig ausschließende Konzepte. Gleichzeitig jedoch bedingen beide Konzepte einander und gewinnen erst in ihrem Ergänzungsverhältnis Kontur. Judith Butler hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „heteronormativen Matrix“ (1995) geprägt, der verdeutlicht, dass die Bezogenheit als (meist diskrete und unsichtbare) Norm funktioniert.

Gender unterscheidet sich von anderen sozialen Klassifizierungen wie Ethnizität oder Milieuzugehörigkeit erstens dadurch, dass Gender (beispielsweise im Gegensatz zu Milieulagen) unmittelbar ‘offensichtlich’ ist, zweitens dadurch, dass beide Gruppen die Zugehörigkeit zu ‘ihrer’ Gruppe aktiv herstellen (im Gegensatz zu Ethnizität) und drittens dadurch, dass beide Gruppen trotz der Gegensätzlichkeit aufeinander bezogen sind. Diese axiomatischen Annahmen erleichtern die Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit, denn im alltäglichen Umgang wird das Geschlecht eines Menschen gemäß einem „if-can“-Test kategorisiert: „if people *can be seen* as members of relevant categories, *then categorize them that way*“ (West/ Zimmerman 1991, S. 20). An der Trennung von sex und gender wird durch (de-)konstruktivistische Einwände kritisiert, dass auch die Bedeutungen von sex (also vom biologischen Geschlecht) immer sozial vermittelt seien und dementsprechend auch sex als gender (also als eine soziale Konstruktion) zu verstehen sei. Diese theoretische Position liegt vor allem dem vierten Diskursstrang zugrunde, sie geht davon aus, dass Geschlecht in Interaktionen hergestellt wird. Candace West und Don Zimmerman haben hierfür den Begriff des „doing gender“ (1991) geprägt, der beschreibt, dass Geschlecht nichts ist, was Personen *haben*, sondern etwas, das sie *tun*. Zentral ist die Annahme, dass der soziale Kontext entscheidend dafür ist, ob sich eine Person als ‘weiblich’ oder ‘männlich’ darstellt und/oder so wahrgenommen wird. Erwin Goffman analysiert am Beispiel der „toilet segregation“, also der Trennung in spezielle Männer- und Frauentoiletten im öffentlichen Raum, wie die Geschlechterdifferenz sozial hergestellt wird. So ließen sich zum einen auch andere Trennungskriterien denken (Körpergröße, Beeinträchtigungen), zum anderen existiert diese Trennung im privaten Raum zumeist nicht. Dies bedeutet, dass auch die Unterschiede in den Leistungen und Bildungsverläufen von Jungen und Mädchen nicht als Folge biologischer Unterschiede verstanden werden können. Denn legte man die Annahme natürlicher

Begabung aufgrund der spezifischen Geschlechtszugehörigkeit zugrunde, so stellt sich die Frage, wie die aktuellen Transformationen zu erklären sind.

Des Weiteren besteht die Gefahr, Geschlecht zu „dramatisieren“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004). Deswegen sind stereotype Zuschreibungen über *die* Jungen oder *die* Mädchen problematisch, weil in ihnen vor allem die Vorstellungen der Zuschreibenden (also in der Schule die Lehrkräfte; in der Wissenschaft die Forschenden) deutlich werden und nicht die Vielschichtigkeit der Schülerinnen und Schüler gedacht wird. Mit der Vorstellung der sozialen Konstruktion von Geschlecht ist allerdings nicht gemeint, dass Gender *beliebig* form-, wandel- oder vernachlässigbar ist. Die vergeschlechtlichte Subjektkonstitution, die vorherrschenden gesellschaftlichen Stereotype sowie die tradierten Ungleichheiten sorgen für relativ stabile Geschlechterkonzepte. Inwieweit die aktuellen Transformationen von Weiblichkeit und Männlichkeit zu einer Neuorientierung des Geschlechterverhältnisses führt, kann noch nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Connell 1998).

Die oben skizzierten vier unterschiedlichen Diskusstränge finden ihren Widerklang in den Begriffen, die verwendet werden, um das jeweils angestrebte Ziel zu beschreiben. Ging es in den 1980ern noch um Mädchenparteilichkeit und entsprechend um geschlechtsspezifische Förderung (an der allerdings genau die dichotome theoretische Konzeption kritisiert wurde), so wird mittlerweile der Begriff der Geschlechtergerechtigkeit favorisiert, der wiederum aufgrund zweier unterschiedlicher Verständnismöglichkeiten nicht unproblematisch ist. Geht es um 'Gerechtigkeit für die Geschlechter' oder darum, den 'Geschlechtern gerecht' zu werden? In der ersten Bedeutung wird Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit verwendet. Ziel ist es dann, dass alle – Jungen wie Mädchen – gleiche Chancen, Rechte und Möglichkeiten haben sollen. Der Ausgleich steht hier im Vordergrund, ebenso Gleichberechtigung und der Abbau von Stereotypen. Geschlechtergerechtigkeit kann aber auch bedeuten, den Geschlechtern in ihren je spezifischen Eigenarten gerecht zu werden. Hier ist die Differenz der Ausgangspunkt. Jungen gerecht zu werden meint in diesem Verständnis etwas anderes, als Mädchen gerecht zu werden. Die Frage, was unter Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen ist, ist also unklar und durchaus widersprüchlich, ebenso ist oft ungeklärt, welche der angesprochenen Maßnahmen und Ziele verfolgt werden sollen.

Um zu betonen, dass Geschlecht eine soziale Kategorie ist, wird mittlerweile zunehmend der Begriff der 'gendersensiblen' Schule verwendet. Der erste Teil des Begriffs *gendersensibel* rekurriert dabei auf die Unterscheidung zwischen sex und gender. Der zweite Teil des Begriffs der *gendersensiblen* Schule verweist darauf, dass das Ziel nicht normativ im oben diskutierten Sinne als Gerechtigkeit definiert wird, sondern im Vordergrund vielmehr Sensibilität gegenüber den individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Herstellungsmechanismen von Geschlecht steht.

4.3 Schulische Situation von Jungen und Mädchen

Wie stellt sich vor diesem theoretischen Hintergrund die aktuelle Lage von Jungen und Mädchen in der Institution Schule dar? Zur Beantwortung wird in diesem Kapitel ein Überblick über die Bildungsbeteiligung, schulischen (Miss-)Erfolg in zentralen Fächern sowie schulische Interaktionen gegeben (vgl. auch den Beitrag von Popp in diesem Band).

4.3.1 Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung in Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten sukzessive zugunsten der Mädchen verschoben. Als allgemeiner Trend zeigt sich in Deutschland, dass in der Sekundarstufe I der Anteil von Mädchen umso größer ist, je höher qualifizierend die Schulform ist, entgegengesetzt nimmt der Jungenanteil an Haupt- und Sonder-/Förderschulen seit Jahren kontinuierlich zu, so dass sie an beiden Schularten deutlich in der Mehrzahl sind. An der Realschule finden sich schon seit den 1970ern geringfügig weniger Schüler als Schülerinnen, das Verhältnis unterliegt jedoch geringeren Schwankungen und steuert auf ein zahlenmäßig ausgewogenes Verhältnis zu. Entgegengesetzt ist die Relation am Gymnasium, hier nimmt der Anteil von Jungen kontinuierlich ab und liegt im Jahre 2005/06 bei 42,7 % (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006).

Diese Relation spiegelt sich auch in den Bildungsabschlüssen wider: So sind 64 % derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, männlich und 36 % weiblich. Beim Abitur liegt der Anteil junger Frauen mit 55,8 % über denen junger Männer mit 44,2 %. Allerdings holt ein nicht unerheblicher Teil Bildungsabschlüsse später nach. Im Alter von 22 Jahren haben lediglich noch 2,1 % der jungen Frauen und 2,7 % der jungen Männer keinen Schulabschluss. Des Weiteren erzielen Jungen nicht nur geringer qualifizierende Abschlüsse als Mädchen, ihre Schullaufbahn verläuft auch weniger gradlinig. Mädchen werden häufiger früher eingeschult und müssen seltener eine Klasse wiederholen als ihre Mitschüler (vgl. Bellenberg 1999). Weiter zeichnet sich ab, dass auch die bisherige Vorteilsstellung der jungen Männer beim Übergang von der Schule in den Beruf langsam verschwindet (Baethge u. a. 2007). Mädchen ergreifen bislang verstärkt Berufe, die weniger Gehalt und Karrieremöglichkeiten versprechen, andererseits aber häufiger im sich zukünftig noch ausweitenden Dienstleistungssektor liegen. Des Weiteren investieren Hauptschülerinnen mehr Ressourcen in eine schulische Weiterqualifikation, während Hauptschüler früher in Berufe streben, die allerdings geringer bezahlt werden und teilweise begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten bieten (vgl. Reißig/Großkurth 2009).

4.3.2 Sprachliche Fächer

Schaut man auf Geschlechterdimensionen im Fachunterricht, erweisen sich die sprachlichen Fächer als 'Mädchendomäne'. Schon vor dem Kindergartenalter lassen sich etwas geringere Sprachkompetenzen der Jungen feststellen: Mädchen lernen etwas eher sprechen, ihr Wortschatz ist größer als der der gleichaltrigen

Jungen, bei denen überdies häufiger Sprachstörungen festgestellt werden (vgl. Bos u.a. 2005). Noch nicht bedeutsam sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Grundschule (Weinert/Helmke 1997; Schwenck/Schneider 2003, S. 263). Groß sind jedoch bereits am Ende der 4. Klasse die Vorsprünge der Mädchen bei literarischen und argumentierenden Texten, kaum Unterschiede finden sich bei diskontinuierlichen Texten wie Grafiken und Tabellen (vgl. Bos u.a. 2003, S. 9ff.). Als größte Schwäche der Jungen erweist sich in allen Studien die Rechtschreibung. Die Auswertung der IGLU-Studie von 2008 belegt weiter, dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Lesen in den letzten Jahren geringer geworden sind (vgl. Bos u. a. 2008a).

In der Sekundarstufe geht die Leistungsschere erheblich auseinander. Die bisherigen PISA-Studien belegen, dass im Alter von 15 Jahren große Leistungsunterschiede zugunsten von Mädchen existieren, sie erreichen eine höhere Kompetenzpunktzahl als ihre Mitschüler (vgl. Prenzel 2008). Von den hoch belasteten Risikoschüler/innen mit nur sehr geringen Lesekompetenzen sind fast 2/3 Jungen. Über 1/4 aller Jungen, aber nur etwas mehr als 1/7 aller Mädchen erreichen in der PISA-Erhebung von 2000 maximal die unterste Kompetenzstufe. Auf den oberen Kompetenzstufen findet sich das spiegelverkehrte Bild. Darüber hinaus schätzen Mädchen den Unterricht positiver ein, sind besser motiviert und geben häufiger an, auch in ihrer Freizeit zu lesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Zur Stärkung der Lese- und Deutschkompetenz von Jungen wird mittlerweile verstärkt über Vorleseprogramme und 'jungengerechtere' Texte diskutiert (vgl. Bos u.a. 2008b). Beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein ähnlich großes Interesse am Lesen aufweisen, reduzieren sich jedoch die Unterschiede ganz erheblich; nimmt man die Lesefreude hinzu, dann verschwindet der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung fast völlig (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 265).

Auch in Fremdsprachen wie Englisch liegen die Leistungen der Mädchen durchschnittlich über denen der Jungen, die besondere Probleme bei der Produktion schriftlicher Texte haben (vgl. Klieme 2008, S. 31). Vor allem Französisch wird aufgrund der Attributierung als „feminin“ und des zahlenmäßig größeren Interesses der Schülerinnen als „Mädchenfach“ angesehen (vgl. Schmenk 2002).

4.3.3 Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer

Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich stellt sich die Faktenlage anders dar. Während auch hier in den ersten Klassen noch kaum Unterschiede existieren (vgl. Tiedemann/ Faber 1994; Schwenk/Schneider 2003), finden sich zum Ende der Grundschule bereits größere Vorsprünge der Jungen (vgl. Bos u.a. 2003, S. 25, Bos u. a. 2008b).

Im Kompetenzbereich Mathematik ist die Differenz in der PISA-Studie in Deutschland mit 20 Prozentpunkten zuungunsten der Schülerinnen beachtlich und signifikant (vgl. Prenzel 2007). 22 % aller Schülerinnen und 17,83% aller Schüler liegen auf oder unter der Kompetenzstufe I und verfügen damit nicht oder kaum über mathe-

mathematische Grundkenntnisse. Im Gegenzug erreichen 12 % aller Schülerinnen und 18,7 % aller Schüler die oberste Kompetenzstufe. Zusätzlich hat sich die Geschlechterdifferenz in Mathematik zwischen 2000 und 2006 vergrößert, während sie im OECD-Durchschnitt konstant bleibt.

Mädchen zeigen Stärken bei so genannten Kalkülaufgaben, die nur einen Lösungsweg zulassen sowie bei Aufgaben, in denen es eher auf die Anwendung von Verfahren und die Kenntnis von Begriffen ankommt. Der Leistungsvorsprung der Jungen wird hingegen besonders groß, wenn es um das Modellieren außermathematischer Situationen, um offene Fragestellungen und Problemlöseaufgaben geht. „Geschlechterdifferenzen finden sich somit vor allem bezüglich derjenigen Kompetenzbereiche die als zentral für die mathematische Grundbildung im Sinne von ‘mathematical literacy’ anzusehen sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 202).

Auch die Fähigkeit, visuelle Bilder zu konstruieren, ist bei Jungen stärker ausgeprägt. Mädchen haben hingegen relative Stärken bei so genannten stereometrischen, aber nur mittlere Erfolge bei sog. trigonometrischen Aufgaben, die sich mit dreidimensionalen Räumen beschäftigen. Die größten Rückstände haben Mädchen insbesondere bei zeichnerischen Aufgaben. Insgesamt zeigt sich, dass der Vorsprung der Jungen desto größer ist, je schwieriger und komplexer die gestellten Aufgaben sind. In der Oberstufe nimmt der Vorsprung der Jungen weiter zu. Erwartungsgemäß wählen fast die Hälfte aller Jungen, aber nur jedes vierte Mädchen einen Mathematikleistungskurs (vgl. Baumert u. a. 2000). Erstaunlicherweise schneiden Mädchen beim in der PISA-Studie 2003 ebenfalls abgefragten Kompetenzbereich Problemlösen besser ab als die Jungen – dieser Vorsprung ist jedoch nicht signifikant (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 147 ff.). Auch zeigt sich, dass Mädchen weniger Präferenzen für elaboriertes Lernen haben, Jungen hingegen weniger Präferenzen für Wiederholen und Kontrolle (Deutsches PISA-Konsortium 2003).

Jungen wie Mädchen teilen die Einschätzung, dass Jungen häufiger im Mathematikunterricht drangenommen werden (vgl. Keller 1999). Lehrkräfte erklären schlechte Leistungen bei Jungen eher mit mangelndem Willen, bei Mädchen eher mit mangelnden Fähigkeiten (vgl. Tiedemann 1995). Herbert Kalthoff findet heraus, dass männliche Schüler eher für die Erarbeitung eines neuen Stoff-Gebietes zuständig sind (vgl. Kalthoff 2000, S. 441).

Jungen weisen ein höheres Selbstkonzept und eine größere mathematische Motivation auf als ihre Mitschülerinnen, dies gilt auch, wenn beide über gleiche Kompetenzen verfügen. Anders herum ist die Angst vor Mathematik bei Mädchen ausgeprägter, zusätzlich hängt ihre Einstellung zur Mathematik stärker von den Noten und dem Zutrauen der Lehrkräfte ab als bei Jungen. Das ungünstigere Selbstkonzept der Mädchen wird im englischsprachigen Raum unter dem Stichwort „stereotype threat“ (Good 2001) diskutiert und kann als ‘Bedrohung durch Stereotype’ übersetzt werden.

Auch die Unterrichtsbeteiligung fällt nach Geschlecht, durchschnittlich gesehen, unterschiedlich aus. Während sich Jungen umso stärker am Unterricht beteiligten,

je offener die Fragen formuliert sind, reagieren Mädchen auf die uneindeutige Situation des fragend-entwickelnden Unterrichtsstils in Mathematik häufiger mit abwartendem Schweigen und versuchen nicht, die richtige Antwort zu erraten. Sie reagieren tendenziell nicht so flexibel wie Jungen, sondern beharren eher auch dann noch auf einem Lösungsweg, wenn dieser nicht richtig ist. Jungen kaschieren hingegen erfolgreicher eventuelle Wissensdefizite durch offensive Strategien und mit Hilfe der Lehrkräfte. Gleichzeitig fordern und erhalten Jungen sowohl im Frontal- als auch im Arbeitsgruppenunterricht mehr Aufmerksamkeit (vgl. Jungwirth 1990).

Viele Mädchen und ein Teil der Jungen wünschen sich einen gründlichen und verständlichen Unterricht, während ein anderer Teil der Jungen für eine möglichst zügige Behandlung des Unterrichtsstoffs plädiert. Dies kann nicht nur an tatsächlichen Kompetenzen liegen, sondern auch daran, dass sie geschlechterstereotype Antworten geben.

Auch in den Naturwissenschaften finden sich zu Beginn der Grundschulzeit kaum Differenzen, am Ende der vierten Klasse liegen Jungen nach der letzten TIMS-Studie um durchschnittlich 15 Punkten vorne (vgl. Bos u. a. 2008b). In der PISA-Studie von 2006 liegen die 15-jährigen Jungen im Kompetenzbereich Naturwissenschaft etwas über den Mädchen, diese Differenz ist jedoch nicht signifikant. Besondere Stärken zeigen Jungen bei jenen Aufgaben, die mit 'mental Modellen' arbeiten, Rückstände hingegen im verbalen Bereich der naturwissenschaftlichen Aufgaben. Während die Rückstände von Mädchen im Kompetenzbereich Chemie und vor allem Physik deutlicher ausfallen, erzielen sie in Biologie die besseren Resultate als ihre Mitschüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 137 ff.). Dieses zeigt sich auch im naturwissenschaftlichen Interesse: Physik gilt durchgehend als interessanteres Fach für Jungen, ihr Interesse nimmt während der Schullaufbahn tendenziell zu, bei Mädchen findet sich eine Abnahme (vgl. Todt 2000). Auch Chemie spricht offensichtlich stärker die Interessen von Jungen an, hier zeigen sie auch ein höheres Selbstkonzept, während sich in Biologie die Lage entgegengesetzt darstellt (vgl. Dresel/Ziegler u. a. 2001). In eine Studie mit 8-Klässlern erklärten Jungen wie Mädchen Physik und – abgeschwächt – Chemie zu 'Jungenfächern', während Biologie von den Schülern uneindeutig zugeordnet wird und bei den Schülerinnen eher als 'Mädchenfach' gilt (vgl. Hannover/Kessels 2002).

4.3.4 Genderbias in den Beurteilungen?

Auch in der Benotungspraxis sind Geschlechterdimensionen festzustellen. Bereits in der Grundschule erhalten Jungen bei gleichen Noten seltener eine Gymnasialempfehlung als Mädchen. In der Sekundarstufe I finden sich dann die bereits dargestellten Geschlechterdomänen. So halten Mathematik- und Physiklehrkräfte in der Sekundarstufe I Jungen in diesen Fächern für kompetenter (vgl. Dresel/Ziegler et al. 2001). Gleichzeitig fallen die tatsächlichen Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen geringer aus, als diese Lehrkräfte erwartet hätten, wobei sich männliche und weibliche Lehrkräfte in ihrer Einschätzung nicht unterscheiden.

Beide richten an Jungen generell höhere Erwartungen, dafür erhalten diese auch mehr Lob. Im Fach Deutsch sieht es umgekehrt aus, hier halten die Lehrkräfte Mädchen für kompetenter, Jungen hingegen für desinteressierter, weniger engagiert und fachlich weniger geeignet. Generell werden Jungen bei positiven Leistungen eher als 'genial' beschrieben, Mädchen eher als 'fleißig' (vgl. Thies/Röhner 2002, S. 141 ff.). Solche Vorannahmen finden Eingang in die Bewertung in Form von Zensuren.

Vergleicht man auf der Basis der PISA-Daten Mädchen und Jungen, die die *gleiche* Kompetenzstufe erreichen, dann ist festzustellen, dass Jungen durchschnittlich schlechtere Noten als ihre Mitschülerinnen erhalten – und zwar in allen untersuchten Kompetenzbereichen bzw. Schulfächern. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass Jungen weniger intensiv im Unterricht mitarbeiten, Hausaufgaben weniger zuverlässig erledigen usw. (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006, S. 18f.). Möglicherweise fließen hier aber weitere geschlechtlich kodierte Bewertungsmaßstäbe mit ein. Während es für Deutsch nicht erstaunt, dass das negative Selbstkonzept der Jungen mit der negativen Erwartungshaltung der Lehrkräfte korrespondiert und zu schlechterer Benotung bei gleichen Kompetenzen führt, ist dieser Befund für Mathematik und Naturwissenschaft weniger plausibel, denn Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte halten Jungen ja in diesen Fächern für kompetenter, gleichzeitig zeigen die Jungen ein besseres Selbstkonzept – bessere Noten erhalten sie deswegen jedoch nicht unbedingt (Tiedemann 1995, S. 154). Ein Hinweis, dass möglicherweise Verhaltensaspekte mit für diesen Effekt verantwortlich sind, kann in denjenigen Bundesländern gefunden werden, in denen Kopfnoten für das Verhalten verteilt werden – und in denen Mädchen durchschnittlich bessere Kopfnoten erhalten als Jungen (vgl. Beutel 2005). Auch wenn der Effekt schlechterer Benotung von Jungen bei gleicher Leistung schon in der Grundschule festzustellen ist, findet sich eine schärfere Ausprägung in der Sekundarstufe I. Hier kann ein Zusammenhang mit der Adoleszenz, steigender Schulunlust und ungünstigerem Sozialverhalten vermutet werden. Nicht wenige Jungen tendieren dazu, schulischen Erfolg und schulische Leistung eher negativ zu werten und dementsprechend als unmännlich und weiblich abzulehnen (vgl. Phoenix/Frosh 2005). Franz Weinert und Andreas Helmke (1997) sprechen hier vom „Faulpelzsyndrom“, nach dem Jungen lieber als Faulpelz, denn als Streber erscheinen wollen. Dieser Befund kann ergänzt werden durch eine hohe Anzahl von 'Underachievern' bei Jungen, also Schülern, die weniger Leistung zeigen, als aufgrund ihrer Kompetenzen zu erwarten wäre (vg. Stamm 2008). Für den Mathematikunterricht stellt sich das gleiche Phänomen unter umgekehrten Vorzeichen, denn hier gilt für Mädchen, dass je besser die Mathematiknote [ist], desto größer die Angst, als Streber/in beschimpft zu werden (vgl. Pelkner/Boehnke 2003).

4.3.5 Interaktionen im schulischen Alltag

Genderdimensionen in der Schule werden jedoch nicht nur auf der Ebene der Kompetenzen sichtbar, sondern auch in den sozialen Beziehungen und Interaktionen.

Hier gelten vor allem Jungen als Problemverursacher, auch wenn sich in der letzten Zeit verstärkt Hinweise auf problematisches Verhalten von Mädchen finden (vgl. Popp 2003). Verhaltensweisen, die aus der Orientierung an tradierten Männlichkeitsnormen resultieren, können den Anforderungskontext der Schule beeinflussen oder sogar überlagern. Denn für einen Teil von Jungen versprechen die sozialen Geschehnisse in der Peer-Group mehr Anerkennung als das, was im Unterricht passiert (vgl. Budde 2009). Man findet bei Jungen durchschnittlich eine stärker ausgeprägte „Performanzorientierung“¹ (Finsterwald/Ziegler 2002) und nur eine geringer ausgeprägte „Fachorientierung“; d. h. die Beteiligung im Unterricht ist mit Blick auf die Wirkung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern konzipiert, fachliche Aspekte können dagegen in den Hintergrund treten. In den performanzorientierten Praktiken treten eine Reihe von Elementen zutage, die der Herstellung von Männlichkeit dienen – und die von Lehrkräften meist als störend wahrgenommen wird. Dies steht im Gegensatz dazu, dass Jungen selber ihr Verhalten als gut und solidarisch einschätzen (vgl. Krebs 2008). Deutlich wird, dass Schule für einige Jungen eher eine Übung in Männlichkeitspraxen darstellt als eine Übung in Englisch, Physik oder Gemeinschaftskunde. Diese Männlichkeitspraxen führen in der Schule zu zahlreichen Konflikten mit Lehrkräften oder Mitschüler/innen, können sich aber in anderen sozialen Kontexten als ‘gewinnversprechend’ erweisen (vgl. Budde 2009).

Denn wenn Jungen als unsozial und störend angenommen werden – bisweilen auch als lebendig und chaotisch – resultiert aus dieser Botschaft für sie das Dilemma, sich entweder wie ein richtiger Junge – und damit schulunangemessen zu verhalten, denn Unruhe wird nicht gerne gesehen. Oder sie verhalten sich, wie es in der Schule erwartet wird, entsprechen dann aber nicht dem Bild hegemonialer Männlichkeit. In diesem Zwiespalt entscheiden sich Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg (vgl. Budde 2005). Bei Mädchen sieht die Unterrichtsbeteiligung und die Erwartungshaltung der Lehrkräfte tendenziell unterschiedlich aus. Sie werden als weniger störend und undiszipliniert wahrgenommen, bei ihnen wird tendenziell soziales Verhalten erwünscht, aber ihre Handlungen werden auch eher unter diesem Fokus interpretiert und entsprechend mit einem Notenbonus prämiert. Zusätzlich haben sich bei ihnen die Optionen stärker ausgeweitet als bei ihren Mitschülern. Ihnen wird eine breitere positiv gewertete Inszenierungspalette zwischen Brav-Sein und einer schulkompatiblen Form von ‘Pippi Langstrumpf’ zugestanden. Wenn allerdings Mädchen *zu* frech sind, müssen sie mit drastischen Folgen rechnen – bis hin zu eklatant schlechterer Benotung. Denn im Gegensatz zu frechen Jungen fallen diese Mädchen nun nicht nur aus dem Rahmen des schulüblichen Verhaltens, sondern verstoßen auch gegen das Stereotyp, wonach Mädchen sozialer seien als Jungen. Entsprechend sind auch für Mädchen die geschlechterstereotypisierenden Interaktionserwartungen nicht risikolos: „Bei Mädchen wird ein erwünschtes Verhalten akzeptiert und damit erwartet“ (Thies/Röhner 2002, S. 165). Die ‘angepassten’ und

¹ Dies gilt als ein zentraler Grund, warum Jungen in der Schule nicht so gut abschneiden.

leisen Mädchen finden nach wie vor nicht viel Beachtung, da sie wenig Aufmerksamkeit einfordern, ihr Verhalten aber konform mit den geschlechtlichen Erwartungen vieler Lehrkräfte ist. Somit wirken sich die Geschlechterstereotype auch für Mädchen nachteilig aus.

4.4 Aktuelle Diskussionen zur Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule

Nach diesem Überblick werden im nächsten Kapitel aktuelle Diskussionen zur Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule dargestellt; dies sind Monoedukation, Projekte und Maßnahmen zum dem Thema soziale Kompetenzen sowie die Relevanz des Geschlechts der Lehrkraft. Als weiterer Lösungsansatz wird häufig auf die „reflexive Koedukation“ (Faulstich-Wieland 1991) hingewiesen. Dies meint den reflexiven Rückbezug auf die Geschlechterverhältnisse und zielt letztendlich auf einen Unterricht, der den Abbau von Stereotypen und die Beförderung von Geschlechtervielfalt zum Ziel hat. Konzepte, wie reflexive Koedukation umzusetzen ist und damit ein verbesserter koedukativer Unterricht gestaltet werden kann, fehlen jedoch bislang weitestgehend.

4.4.1 Mono- oder Koedukation?

Intensiv wird die Frage nach Vor- und Nachteilen von Monoedukation diskutiert. Während es im Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit hierzu eine längere Tradition gibt, existiert in der Schule bislang keine einheitliche Strategie, sondern eher vielschichtiger und bisweilen undurchsichtiger 'Wildwuchs'. Zu unterscheiden ist zwischen monoedukativen Schulen, monoedukativ geführten Klassen sowie monoedukativem Fachunterricht. Dagegen beschreibt reflexive Koedukation einen Weg, mit Geschlecht im koedukativen Rahmen sensibel umzugehen.

Monoedukative Schulen und monoedukative Klassen

Monoedukative Schulen stellen die weitreichenste Trennungsmöglichkeit dar, sind allerdings (von einigen meist konfessionellen Mädchenschulen schwerpunktmäßig im Süden Deutschland abgesehen) kaum verbreitet, reine Jungenschulen stellen eine absolute Ausnahme dar. Bislang sind die Effekte von Geschlechtertrennung bei Mädchen umstritten und bei Jungen wenig erforscht. Eine Längsschnittstudie aus Neuseeland kann keine Vorteile für die Monoedukation belegen – weder für Jungen noch für Mädchen (vgl. Harker 2000). Dies bestätigt auch eine flandrische Studie (vgl. Van der gaer u. a. 2004). Eine Studie, die mono- und koedukative Gymnasien in Bayern vergleicht, bewertet die Beziehungen unter den Schülerinnen an monoedukativen Schulen positiver und berichtet von höherer Selbstwirksamkeitserfahrung, weil die geschlechtshomogene Umgebung altersbedingte, problematische Verhaltensweisen reduziere (vgl. Herwartz-Emden 2008). Des Weiteren schreiben sich monoedukativ unterrichtete Schülerinnen stärker mathematikbe-

zogene Kompetenzen zu als Schülerinnen und Schüler von koedukativen Gymnasien. Andererseits äußern Schülerinnen und Schüler von koedukativen Schulen eine höhere Schulzufriedenheit. Keine Unterschiede findet die Studie in der Beurteilung der Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Jugendlichen. Während die Studie herausfindet, dass die geschlechtsspezifische Konnotation der Fächer Deutsch und Physik im monoedukativem Kontext an Bedeutung verliert, gilt dies erstaunlicherweise nicht für Mathematik (ebd., S. 345). Eine weitere Studie konnte in einem Vergleich zwischen katholischen Privatschulen keine Unterschiede zwischen mono- bzw. koedukativ unterrichteten Jungen feststellen (vgl. Holz-Ebeling/Grätz-Tümmers/Schwarz 2000).

Hannelore Faulstich-Wieland berichtet von einem österreichischen Gymnasium, an dem eine monoedukative Mädchenklasse innerhalb eines gemischten Kontextes eher negative Effekte hervorgerufen hat. Dies bezieht sich zum einen auf sehr hochgesteckte Erwartungen innerhalb eines Teils des Kollegiums, zum anderen auf Anfeindungen von Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Faulstich-Wieland 2004b). Eine andere österreichische Studie berichtet von größeren geschlechteruntypischen und weniger stereotypen Interessen im monoedukativen Unterricht, erstaunlicherweise ausschließlich für Jungen (vgl. Bergmann/Eder 2000, S. 277 f.).

Getrenntgeschlechtlicher Fachunterricht und geschlechtersensible Didaktik

Mittlerweile gerät auch der Unterricht als Kerngeschäft von Schule stärker in das Blickfeld einer geschlechtersensiblen Pädagogik. In den 1990er Jahren wurde vor allem aus der Perspektive der Mädchenparteilichkeit getrennter mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht diskutiert und erprobt. Hauptmotivation war und ist die Stärkung der Mädchen, für die – so die Annahme – der Leistungsdruck vor dem anderen Geschlecht wegfalle. Für Jungen gibt es noch kaum gleiche Konzepte. Generell muss bedacht werden, dass geschlechtsgetrennter Unterricht in der Schule aufgrund zeitlicher, finanzieller und räumlicher Ressourcen nicht so einfach zu realisieren ist wie Projekte in der außerschulischen Arbeit, der administrative Aufwand ist verhältnismäßig hoch.

Hansjoachim Lechner findet positive Effekte von monoedukativem Unterricht; allerdings resultieren diese nach seinen Beobachtungen in erster Linie aus der ebenfalls veränderten Unterrichtsgestaltung und nicht aus der Trennung (vgl. Lechner 2000). Kurt Heller und Albert Ziegler führen den positiven Effekt vor allem auf die Erwartung der Mädchen zurück, dass ein getrennter Unterricht besser für sie sei, die konkrete Unterrichtserfahrung selber spielt nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Heller/Ziegler 2001). Bettina Hannover und Ursula Kessels wiederum berichten von einem gestiegenen Selbstkonzept der Mädchen bei getrenntem Physikunterricht; allerdings ist der vorgefundene Effekt so gering, dass sich die aufwändige Trennung kaum lohnt. Bei den Jungen finden sich im Mathematikunterricht keine Leistungsunterschiede zwischen mono- und koedukativen Gruppen. Als positiv stellen die Beiden fest, dass sich Jungen und Mädchen in homogenen Gruppen weniger geschlechtstypisierend orientieren (vgl. Hannover/Kessels 2002).

Fragt man Schüler/innen selbst nach ihrer bevorzugten Organisationsform, bleibt das Bild uneindeutig. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995) stellen fest, dass Jungen und Mädchen eher für Koedukation plädieren, Jungen allerdings in einem größeren Ausmaß. Auch befürworten Grundschüler/innen Koedukation stärker als Schüler/innen in der Pubertät. Jedoch sind jene, die monoedukative Phasen erlebt haben, einer Trennung weniger abgeneigt gegenüber als ihre Mitschüler/innen. Damit ist darauf verwiesen, dass aus Sicht der Schüler/innen eine Geschlechtertrennung nicht unbedingt zielführend ist und der hohe administrative Aufwand, der mit einer Trennung einhergeht, meist nicht gerechtfertigt ist. Sinnvoller erscheint es aus diesem Grund, den koedukativen Unterricht stärker als bisher geschlechtersensibel zu gestalten.

Eine explizite Didaktik dazu liegt bislang kaum vor, fraglich ist auch, ob sich der Anspruch einer 'jungen-' bzw. 'mädchengerechten' Didaktik überhaupt realisieren ließe. In einigen Fächern werden zwar Themen mit Geschlechterbezug ausgewählt – dies kann von der Thematisierung von Frauen in der Geschichte über mädchenstypischen Sportunterricht bis zu haushaltsnahen Aufgaben in Mathematik reichen – allerdings sind die Effekte dieser Maßnahme zum einen umstritten, zum anderen ist die Forschungslage zu diesem Punkt in Deutschland noch unbefriedigend. Der Aufwand, den Schule betreiben müsste, um eine geschlechtersensible Didaktik zu erstellen, ist erheblich und orientiert sich vor allem an Geschlechtergrenzen.

Interessant sind aus diesem Grund Schulversuche, welche die traditionellen fachkulturellen Grenzen überwinden. Perspektiven könnten aktuelle Schul- und Unterrichtsentwicklungen wie jahrgangsübergreifender Unterricht oder fächerübergreifende Projektarbeit bieten, die auf eine Balance zwischen Heterogenität und Individualität abzielen (vgl. Huf 2006, Budde 2010).

4.4.2 Sozialkompetenzorientierte Maßnahmen

Als besonderer Fall der Geschlechtertrennung wird seit längerem über geschlechtersensible sozialkompetenzorientierte Maßnahmen diskutiert. Diese Maßnahmen greifen nicht auf der Ebene des Fachunterrichts, sondern zielen auf das soziale Verhalten und sind entsprechend im außerunterrichtlichen Bereich des sozialen Lernens angesiedelt – meist in Anlehnung an die Erfahrungen der außerschulischen Jungen- und Mädchenarbeit (vgl. z. B. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994; Rauw u. a. 2001). Durch die Entwicklung zum Ganztagsbetrieb und damit zur Ganztagsbildung gewinnt die Schule auch als Lebenswelt für Kinder und Jugendliche an Bedeutung und ist aus diesem Grund zunehmend mit deren sozialem Alltag befasst. Die sozialkompetenzorientierten Maßnahmen sollen individuelle Entwicklungen begleiten und für ein positives Schulklima sorgen. Dazu gehörten und gehören bis heute Mädchen- und Jungengruppen im Nachmittagsbereich, geschlechtersensible Sexualkundeprojekte, Gewaltpräventions- oder Selbstbehauptungskurse u. v. m. Besonderen Bekanntheitsgrad hat in diesem Kontext der Girl's Day/Boy's Day, der seit Jahren an zahlreichen Schulen durchgeführt wird und der dem Kennen Lernen ungewöhnlicher Berufe und Tätigkeiten dienen soll (vgl. Wenzel 2007; Cremers 2007).

Vielfach rekurrend diese Maßnahmen auf die Annahme einer stabilen (Interessens-)Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern. Dieses Differenzdenken homogenisiert *die* Jungen und *die* Mädchen und skizziert sie als grundlegend verschieden voneinander. Problematisch daran ist einerseits, dass die Unterschiede und Vielfältigkeiten innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppen weniger sichtbar werden, andererseits herrscht real häufig ein negativer Blick vor. Wenn beispielsweise Jungen an einem Gewaltpräventionskurs und Mädchen an einem Selbstbehauptungstraining teilnehmen, wird der einen Gruppe qua Geschlecht unterstellt, gewalttätig zu sein, während bei der anderen Gruppe – ebenfalls qua Geschlecht – davon ausgegangen wird, dass diese Durchsetzungsschwierigkeiten hätten.

4.4.3 Spielt das Geschlecht der Lehrkraft eine Rolle?

Ein weiterer, häufig diskutierter Aspekt ist die Frage, welche Rolle das Geschlecht der Lehrkraft spielt (vgl. Faulstich-Wieland 2009). Unterstellt wird vor allem, dass Probleme von einigen Jungen mit der Abwesenheit von Männern im pädagogischen Bereich zusammen hängen. Schaut man auf die Verteilung von Männern im Bildungssystem, erscheint die These von der so genannten 'Feminisierung der Schule' plausibel: Je jünger die Kinder, je geringer das Prestige der Institution und je niedriger die Bezahlung, desto mehr Frauen. Hingegen nimmt der Anteil an Männern zu, je älter die Kinder, je größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist. So ist in Krippengruppen für 0 bis 3-jährige nicht einmal jeder hundertste Beschäftigte männlich. Im Kindergarten beträgt der Männeranteil 2 %, von denen 2/3 im technisch-wirtschaftlichen Bereich arbeiten. Die Berufsbiographien der im Kindergartenbereich beschäftigten Männer verlaufen weniger gradlinig als die der dort beschäftigten Frauen. So verfügen sie sowohl häufiger über Studienabschlüsse als auch über Berufsausbildungen in anderen Bereichen und keine pädagogische Qualifikation (vgl. Rohrmann 2008). An Hauptschulen beträgt der Männeranteil immerhin 42,6 %, an Gymnasien fast 50 %. Auch wenn man in Betracht zieht, dass mehr Frauen als Männer auf Teilzeitstellen arbeiten, wird Unterricht in deutschen Schulen mehrheitlich von Frauen erteilt (vgl. Statistisches Bundesamt 2005/06). Der aktuelle Trend begann bereits in den 1950er Jahren, wobei sich die Entwicklung im Osten Deutschlands schneller vollzog als im Westen (vgl. Neutzling 2005). Roisch gibt an, dass noch 1960 lediglich 42 % aller Lehrpersonen weiblich waren, sogar an den Grundschulen betrug ihr Anteil erst 46 % (vgl. Roisch 2003).²

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder männliche Kollege 'automatisch' positive Effekte auf die schulische Geschlechtergerechtigkeit hat. Hannelore Faulstich-Wieland und Jürgen Budde zeigen in zwei Studien zu Interaktionen an zwei unterschiedlichen Gymnasien mit Schülerinnen und Schülern aus der 5. bzw. 7. bis 10. Klasse, dass stereotype Erwartungen und die Annahme einer stabilen Differenz zwischen Mädchen und Jungen bei Lehrkräften auf Seiten der Schülerinnen

² Allerdings ist die Datenbasis unklar, da 1960 noch keine Grundschulen existierten.

und Schüler Geschlechterdifferenzen verstärken können, anstatt diese abzubauen. Bei männlichen Lehrkräften findet sich des Öfteren eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagieren sie mit den Schülern auf einer männersolidarischen Ebene. Zum anderen etablieren sie Konkurrenz und Hierarchie als schulische Umgangsformen, die wiederum anschlussfähig an den männlichen Habitus sind (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Dieser Befund deckt sich mit dem Bericht von Marianne Horstkemper, die beschreibt, dass Lehrer im Unterricht eher auf Konkurrenz und Leistung orientiert sind und damit ähnliche Verhaltensaspekte in den Vordergrund rücken wie Schüler (vgl. Horstkemper 1999, S. 144). Aber auch weibliche Lehrkräfte können Geschlechterstereotype verstärken. Während Jungen häufiger zurechtgewiesen und diszipliniert werden, erhalten Mädchen Unterstützung durch Lehrerinnen und werden in Schutz genommen. „Dahinter steht das Stereotyp, Mädchen müssten vor Jungen geschützt werden, weil Jungen aggressiv und nicht schüchtern sind“ (Budde/Faulstich-Wieland 2004, S. 6).³

Zusätzlich fallen die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen an jenen Schularten besonders gering aus, an denen viele Frauen arbeiten: an den Hauptschulen und insbesondere an den Grundschulen (vgl. Neutzling 2005). Die größten Leistungsrückstände zu Lasten der Jungen und die größte Schulunzufriedenheit finden sich an jener Schulform, an der die meisten Männer unterrichten, nämlich am Gymnasium.

Für Mädchen wie Jungen spielt Geschlecht bei der Beurteilung ihrer Lehrkräfte nur eine geringe Rolle. Sie wünschen sich, dass Lehrkräfte Autorität haben und sich in der Klasse durchsetzen können, aber zugleich einfühlsam und methodenkompetent sind (vgl. Ditton 2002). Beide Gruppen geben an, dass ihr Interesse steigt, wenn die Lehrkraft gerecht ist, gut erklären kann, humorvoll oder geduldig ist (vgl. Todt 2000, S. 245). In der Befragung von Zimmermann (2006) mit Schülern zwischen 13 und 17 Jahren antworten deutlich mehr als die Hälfte der Schüler, dass es ihnen egal ist, ob sie von einem Mann oder einer Frau unterrichtet werden. Die zweitgrößte Gruppe findet mit 18 %, dass die Antwort vom Fach abhängt. 17 % möchten generell lieber von Frauen und 6 % lieber von Männern unterrichtet werden (vgl. Zimmermann 2006). Zu einem anderen Ergebnis kommt eine Befragung bei Neuntklässlern von Hartmut Ditton in Mathematik, der prüft, welche Rolle die Schülerinnen und Schüler dem Geschlecht ihrer Lehrkräfte beimessen. Sie ergibt bei Jungen ebenso wie bei Mädchen eine signifikant negativere Wahrnehmung der jeweils gegengeschlechtlichen Lehrkräfte (vgl. Ditton 2002).

4.5 Fazit

Die Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule ist ein komplexer Prozess. Als wichtigster Schritt auf dem Weg zu ihrer Realisierung wird die Reflexion von

³ Diese Haltung kann allerdings auch von männlichen Lehrkräften vertreten werden.

Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt gesehen, die ohne Klärung der Ziele, die erreicht werden sollen, nicht zu realisieren ist. Stereotype Bilder engen die Handlungsoptionen von Jungen und Mädchen ein, weil beide Geschlechter mit Zuschreibungen und normierenden Verhaltenserwartungen konfrontiert sind. Es gelten die gleichen Zumutungen, wenn auch unter je 'umgedrehten' Vorzeichen. Weiter ist wichtig, die Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule als umfassende Aufgabe zu begreifen, die sich auf die gesamte „Schulkultur“ bezieht (vgl. Helsper u. a. 1998). Dazu müssen auch Kolleg/innen gewonnen werden. Aus der Professionsforschung ist bekannt, dass es im Kollegium neben einer für Gleichstellung engagierten Kerngruppe eine tendenzielle inhaltliche Aufgeschlossenheit bei der Mehrheit des Kollegiums sowie die Unterstützung der Schulleitung braucht, wenn die Bemühungen dauerhaft sein sollen. Darüber hinaus braucht es zeitliche und finanzielle Ressourcen (vgl. Biermann 2007). Ohne diese Faktoren bleibt das Thema meist nur 'Herzensangelegenheit' einiger engagierter Frauen und noch weniger engagierter Männer, bei denen durch ihre Isolation Frustrationseffekte zu erwarten sind.

Es lassen sich mehrere Perspektiven für die Gestaltung einer geschlechtersensiblen Schule formulieren:

Da die Lehrkräfte an der Schnittstelle der Aushandlungsprozesse von Schulkultur einen wichtigen Beitrag bei der Herstellung und Tradierung von Geschlechterdifferenzen haben, ist es perspektivisch geboten, Fortbildungen, kollegiale Beratung oder Teamteaching auszubauen, um die alltäglichen doing gender Prozesse zu reflektieren und Genderkompetenz auszubilden. Diese Genderkompetenz setzt sich aus den Elementen „Wollen, Wissen und Können“ (Kunert-Zier 2005, S. 284) zusammen. Dies meint die Verfügung über genderbezogenes Wissen (bspw. um doing gender-Prozesse, Hierarchien), genderbezogene Praxiskompetenz (geschlechtersensible Unterrichtsmethoden) und genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung).

Da die Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen nicht unbedingt zu den gewünschten Effekten führt, liegen theoretische Perspektiven in einer stärkeren Entdramatisierung von Geschlecht. Anstatt Geschlecht in den Vordergrund zu rücken, sollte der Blick stärker auf die individuellen Kinder gerichtet werden. Damit kommt Geschlecht eher der Status einer reflexiven Kategorie zu und nicht einer permanenten Technik der Unterrichtsgestaltung oder eines außerunterrichtlichen 'Sonderangebotes'. Dies bezieht sich sowohl auf die Gestaltung von Interaktionen, die Konzeptionierung des Unterrichts wie auch auf die Formulierung pädagogischer Ziele unter dem Stichwort Individualisierung. Dafür ist ein Dreischritt hilfreich. Dies bedeutet eine anfängliche Dramatisierung der Differenz, um die Bedeutung von Geschlecht in konkreten Situationen herauszustellen. In einem zweiten Schritt sollte dann ausdifferenziert werden, dass es nicht nur *die* Jungen und *die* Mädchen gibt, sondern eine Bandbreite von Heterogenitäten. Und zum dritten ist es sinnvoll, in den konkreten Interaktionen sowie der Unterrichtsplanung stärker auf entdramatisierende Aspekte zu setzen. Dies geht mit einer stärkeren Individualisierung einher (vgl. Budde 2006). Dieser Ansatz ähnelt dem in der „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 2006) vorgeschlagenen Verfahrensweisen.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die starke Betonung einer einzelnen Differenzlinie dazu führen kann, dass andere soziale Klassifizierungskategorien tendenziell weniger Bedeutung zugemessen werden (vgl. den Beitrag von Krüger-Potratz in diesem Band). Für eine geschlechtersensible Schule besteht die Gefahr, weitere Kategorien wie Ethnizität, Milieu oder Behinderung zu übersehen, da das diskursive Terrain durch die Genderbrille dominiert wird. Im Gegensatz dazu betont „Managing Diversity“ – also der produktive Umgang mit Heterogenität – eine Vielzahl unterschiedlicher Formen.

Inwieweit eine individualisierte, Heterogenität zulassende und fördernde, partizipative und entdramatisierende Schule noch explizit geschlechtersensibel ist, bleibt offen. Gender verliert in dieser Öffnung den exponierten Status, gewonnen wird eine Perspektive auf die Heterogenität von SchülerInnen und Schülern.

Literatur

- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (23.02.2010)
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (2000) (Hg.): *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellenberg, Gabriele (1999): *Individuelle Schullaufbahnen*. Weinheim und München.
- Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe I. In: *Empirische Pädagogik*, 14.3, 255–285.
- Beutel, Sylvia-Iris (2005): *Zeugnisse aus Kindersicht*. Weinheim und München: Juventa.
- Biermann, Christine (2007): *Wie kommt Neues in die Schule. Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim und München: Juventa.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred/Selter, Christoph/Walther, Gerd (Hg.) (2008b): *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Kurt/Valtin, Renate (Hg.) (2008a): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Kurt/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2005): *Kess 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2005): *Männlichkeit und gymnasialer Alltag*. Bielefeld: Transkript.
- Budde, Jürgen (2006): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: *Der Deutschunterricht*, 58.1, 71–83.
- Budde, Jürgen (2009): Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: Pech, Detlef (Hg.): *Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Scheider-Verlag, 153–168.
- Budde, Jürgen (2010): Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht durch Projektarbeit in Lernbereichen in der Sekundarstufe I. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg Wiebke (Hg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 295–314.

- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: *jugendstile*, 4, 3–8.
- Budde, Jürgen/ Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Connell, Robert (1998): Männer in der Welt: Männlichkeit und Globalisierung. In: *Widersprüche*, 18.1, 91–105.
- Cremers, Michael (2007): *Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang von Schule-Beruf*. Berlin
- Dahrendorf, Ralf (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): *PISA 2000 – Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48.2, 262–287.
- Dresel, Markus/Heller, Kurt/Schober, Barbara/Ziegler, Albert (2001): Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In: Finkbainer, Claudia/Schnaitmann, Gerhard (Hg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 270–288.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004a): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175–191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004b): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, 22.4, 39–57.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Mehr Männer in die Grundschule? Offene Fragen im Spiegel der Forschung. In: *Grundschule*. 41.9, 36–38.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): *„Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Finsterwald, Monika/Ziegler, Albert (2002): Geschlechterunterschiede in der Motivation. In: *Bildung und Begabung e.V.* (2002): *Hoch begabte Mädchen und Frauen*. Bad Honnef. 67–84. http://www.bildung-und-begabung.de/verein/links/Hoch_begabte_Maedchen_und.pdf (23.02.2010)
- Garbe, Christine (2005): Mädchen lesen anders und besser – wie kommen die Knaben zum Buch? Vortrag auf dem Berner Bibliothekstag, 31.03.2005.
- Good, Catharine (2001). *Stereotype threat and its relation to theories of elementary girls' mathematics achievement and task choices*. Austin/Texas: University of Texas.
- Guggenbühl, Allan (2008): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Jungen-Förderung*. Weinheim und Basel: Beltz, 150–167.
- Hannover, Bettina/Kessels, Ursula (2002): Challenge the stereotype! Auswirkungen auf Technik-Freizeitkursen auf das naturwissenschaftliche Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 Beiheft, 341–358.
- Harker, Richard (2000): Achievement. Gender and the Single-Sex/Coed Debate. In: *British Journal of Sociology of Education*. 21.2, 203–216.
- Heller, Kurt/Ziegler, Albert (2001): Mit „Reattributionstraining“ erfolgreich gegen Benachteiligung. Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. In: *Profi*, 9, 20–25.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette /Kramer, Rolf-Thorsten/Lingkost, Angelika (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitisch und

- rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, Joseph/Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sybille/Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 29–75.
- Herwartz-Emden, Leonie (2007): *Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46.4, 668–692.
- Holz-Ebeling, Friderike/Grätz-Tümmers, Janet/Schwarz, Christine (2000): Jungen als Nutznießer der Koedukation? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 94–107.
- Huf, Christine (2006): *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jungwirth, Helga (1990): *Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen*. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Unterricht Kultus und Sport.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3.3, 429–446.
- Keller, Carmen (1999): *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der „Third International Mathematics and Science Study“*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer/Nold, Günter/Rolf, Hans-Günther/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krebs, Andreas (2008): *Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung. Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*. München: Meidenbauer.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenzen in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lechner, Hansjoachim (2000): Fachspezifisches Selbstkonzept und Interesse der Mädchen im Anfangsunterricht Physik bei unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Lernumgebung. In: *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, Tagung 2000, 129–131.
- Neutzing, Rainer (2005): Besser arm dran als Arm ab. Der Medienboom um die ‘armen Jungs’ und ‘starke Mädchen’. In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.): *Jungen – die neuen Verlierer?* Königstein/Taunus: Ulrike-Helmer-Verlag, 55–77.
- Pelkner, Anna-Katharina/Boehnke, Klaus (2003): Streber als Leistungsverweigerer. Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6.1, 106–125.
- Phoenix, Ann/Frosh, Stephen (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“. Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag, 19–36.
- Popp, Ulrike (2003): Das Ignorieren „weiblicher“ Gewalt. In: Lamnek, Sigfried/Boatca, Manuela (Hg.): *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 195–211.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Prenzel, Manfred (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hg.) (2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reißig, Birgit/Großkurth, Heike (2009): Jungen im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hg.): *Jungenforschung empirisch – Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Weinheim: VS-Verlag. 115–129.

- Rohrmann, Tim (2008): *Zwei Welten. Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.
- Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/ Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hg.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 21–52.
- Schmenk, Barbara (2002): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen?* Tübingen.
- Schwenck, Christina/Schneider, Wolfgang (2003): Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 17.3-4, 261–267
- Stamm, Magrit. (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11.1, 106–124.
- Statistisches Bundesamt (2005/2006): *Bildung und Kultur*. Schuljahr 2005/06. Wiesbaden.
www.destatis.de/basis/d/biwiki/schultab20.php
- Thies, Waltraut/Röhner, Charlotte (2002): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie*. Weinheim und München: Juventa.
- Tiedemann, Joachim (1995): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 9. 3-4, 153–161.
- Tiedemann, Joachim/Faber, Günter (1994): Mädchen und Grundschulmathematik. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 26.2, 101–111
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Kurt (2006): Jungen – benachteiligt? Einige Ergebnisse aus IGLU. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 20.194, 18–19.
- Van der gaer, Eva/Pustjens, Heidi/Van Damme, Jan/De Munter, Agnes (2004): Effects of single-sex versus co-educational classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics achievement. In: *British Journal of Sociology of Education*. 25.3, 307–322.
- Weinert, Franz Emanuel/Helmke, Andreas (1997) (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Wenzel, Wanka (2007): *Ingenieurin statt Germanistin und Tischlerin statt Friseurin?* Evaluationsergebnisse zum Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag. Bielefeld.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing gender, in: Lorber, Judith/Farell, Susan A. (Hg.): *The social construction of gender*, London, New Delhi: Sage, 13–37.
- Zimmermann, Peter (2006): Jungen 2005 – Eine schriftliche Befragung von 1600 Jungen. Präsentation auf dem Netzwerktreffen „Neue Wege für Jungs“, Loccum. www.neue-wege-fuer-jungs.de/content/download/1780/16154/file (23.02.2010)

Weiterlesen

Budde, Jürgen/ Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule*. Weinheim und München.

Die ethnographische Studie untersucht an einem ausgewählten Gymnasium, welche Chancen, aber auch welche Blockaden damit einhergehen, sich der Gestaltungsaufgabe einer geschlechtergerechten Schule aktiv anzunehmen. Die Untersuchung dokumentiert die subtilen Konstruktionsmechanismen sowohl im schulischen Alltag und in der konzeptionellen Gestaltung pädagogischer Angebote als auch im Profil der Schule. Damit werden die individuelle und die institutionelle Ebene von Schule systematisch aufeinander bezogen und die Komplexität von Schule berücksichtigt. Der Band zeigt durch seine detaillierten Analysen Perspektiven für die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit auf.

Herwartz-Emden, Leonie (2007): *Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen

Der Band bietet einen Überblick über die bisherige Forschungslage zur Monoedukation und präsentiert Daten aus einer Studie zu monoedukativen Schulen. Präsentiert werden aktuelle empirische Ergebnisse zu kognitiven, emotionalen, motivationalen und leistungsbezogenen Faktoren, zu geschlechtstypisierten Selbstbeschreibungen von Schülerinnen sowie zu ihren Zukunftsvorstellungen.

Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch – Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Weinheim

Der Sammelband fasst den aktuellen Stand der Auseinandersetzung mit Jungen in der Schule zusammen. Die Beiträge zeigen anhand von empirischen Studien zahlreiche Bezüge zwischen Schule, Jungen und Peerkultur. Gegen das aktuelle vereinfachte Bild der Jungen als Bildungsverlierer dokumentiert der Band den Stand von Jungenforschung und zeigt, dass Jungen eine höchst heterogene Gruppe sind. Der Band versammelt elf deutschsprachige und fünf englische Beiträge, die aktuelle Entwicklungen und Diskurse aus insgesamt sieben verschiedenen Ländern darstellen.

Weitersurfen

www.genderundschule.de

Die Homepage wird von der Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung in Niedersachsen betreut. Die Seite präsentiert aktuelle Informationen, Literaturtipps, und Veranstaltungshinweise. Ein Glossar erklärt zentrale Begriffe rund um das Thema Gender und Schule

<http://www.querelles-net.de/index.php/qn>

querelles-net ist eine Rezensionszeitschrift, die drei Mal im Jahr Rezensionen zu relevanten Publikationen im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung veröffentlicht. Jedes Heft umfasst einen offenen Teil und einem wechselnden Thementeil.

<http://gender.schule.at/index.php>

Pädagog/innen und Schüler/innen finden hier gebündelte Informationen zum Thema geschlechtssensible Bildung, einschlägige Projekte, Handreichungen sowie Kontakt- und Informationsstellen für Österreich.

<http://www.genderkompetenz.info/zentrum/intro/>

Das Genderkompetenzzentrum an der Humboldt-Universität in Berlin ist eine anwendungsorientierte Forschungseinrichtung zur Unterstützung der öffentlichen Verwaltung in der Gleichstellungspolitik. Die Homepage informiert vor allem über Geschlechterpolitik, Genderkompetenz und Gender Mainstreaming.

ADELHEID HU

5. MIGRATIONSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT UND SCHULISCHER FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT: FORSCHUNG, SPRACHEN-POLITIK, LEHRERBILDUNG

„In Lingala habe ich nie gedacht. Also meist nur Französisch, habe ich nur gedacht. 'I buy' – 'j'achète'. Weil bei uns in Zaïre spricht man Lingala, aber in der Schule ist das Französisch. Alle Grammatiken sind in Französisch, alle Lehrer auch.“ (...) Es gibt manche Wörter, wenn das nur in Englisch steht, zum Beispiel 'price', ja, und im Französischen ist das 'prix', für mich ist das leichter zu behalten, dann weiß ich 'price' ist 'prix'.“ (Interviewauszug mit einer Schülerin der Jahrgangsstufe 10 einer deutschen Hauptschule über die Rolle von Lingala und Französisch für ihr Englischlernen, vgl. Hu 2003, S. 205).

„Ich denke mal in Englisch, mal in Deutsch, mal in meiner Muttersprache. Wie sie mir so einfallen, die Wörter. So manche Wörter, die fallen mir in Englisch jetzt nicht ein, dann denk' ich auf Deutsch oder Singhalesisch. Und wenn du Französisch lernst? Ja, dann Deutsch, das steht ja auch im Buch. Dann ist meine Muttersprache komplett weg, auch Englisch ist dann komplett weg.“ (Interviewauszug mit einem Schüler der Jahrgangsstufe 10, der vor vier Jahren aus Sri Lanka nach Deutschland gekommen ist und seitdem hier ein Gymnasium besucht, vgl. Hu 2003, S. 278)

5.1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in zweifacher Hinsicht ein zentrales Thema der heutigen Schulen: Zum einen geschieht in vielen Ländern schulisches Leben, Lernen und Lehren unter den Bedingungen einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt, auf welche die in nationalstaatlichen Traditionen verwurzelten und an der Leitvorstellung sprachlich-kultureller Homogenität orientierten Schulsysteme eher zögerlich und ohne tiefgreifende Konzepte reagieren (vgl. Gogolin 1994). Mehrsprachigkeit ist somit *Voraussetzung* schulischen (Sprachen-)Lernens, da ein großer Teil der Schüler/innen bereits vor Schulbeginn mit mehr als einer Sprache aufwächst oder als sogenannte 'Seiteneinsteiger' ins deutsche System wechselt, um auf der Basis einer anderen Erstsprache dann Deutsch als Zweitsprache bzw. die anderen Schulfremdsprachen zu erlernen (vgl. für die Mehrsprachigkeit spezifischer Regionen in

Deutschland Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003, Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003).

Zum anderen ist Mehrsprachigkeit auch erklärtes *Ziel* schulischer Bildung: Durch das Lernen von Fremdsprachen, in Deutschland traditionellerweise z. B. Englisch, Französisch oder Spanisch, sollen die Schüler/innen in die Lage versetzt werden, interkulturelle kommunikative Kompetenzen zu erlangen, um über die Landesgrenzen hinweg kommunizieren zu können und Verständnis für die Denkweisen anderer zu gewinnen. Insbesondere der Europarat und die Europäische Kommission haben in den vergangenen Jahren eine aktive Schulsprachenpolitik in diese Richtung verfolgt. Gefordert wird, dass jeder junge Mensch in Europa neben der sogenannten 'Muttersprache' mindestens zwei europäische Sprachen lernt. Damit soll eine größere Einheit und Verständigung unter den Mitgliedstaaten erreicht und gleichzeitig die europäische Vielfalt der Sprachen erhalten werden (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 14 ff.).

Zwei Ausprägungen von Mehrsprachigkeit treffen hier also zusammen, die allerdings keineswegs deckungsgleich sind: Die in Deutschland oft als 'Migrations-sprachen' bezeichneten Sprachen wie etwa Türkisch, Polnisch, Farsi oder Arabisch sind in der Regel nicht die Schulfremdsprachen; wenn überhaupt, werden sie meist als 'muttersprachlicher Ergänzungsunterricht' außerhalb des regulären Curriculums angeboten. Im 'klassischen' Fremdsprachenunterricht hingegen stehen andere Sprachen im Zentrum, und die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler/innen wird oft kaum wahrgenommen bzw. sogar als Störfaktor für fremdsprachliches Lernen angesehen (vgl. Hu 2003). Auch der oben erwähnte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) geht in dieser Hinsicht keine neuen Wege: Im Mittelpunkt stehen die Sprachen der Mitgliedsländer, außereuropäische Sprachen bzw. Migrationssprachen spielen hier keine Rolle (vgl. aber für eine erweiterte und integrierende Perspektive Council of Europe 2007). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik sind folgende Fragen somit von zentraler Bedeutung: Sind die gängigen Organisationsformen sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens in den traditionell etablierten Strukturen und Fachgrenzen der aktuell anzutreffenden sprachlich-kulturellen Vielfalt noch angemessen? Und darüber hinaus: Inwieweit müssen sich die Methodik und die Didaktik der Fremdsprachenvermittlung angesichts der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit ändern, um Plurilingualismus im Sinne einer sprachenübergreifenden kommunikativen Kompetenz zu fördern (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 17)?

In meinem Beitrag gehe ich zunächst kurz auf eine qualitativ-empirische Studie zu schulischem Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ein, die 2003 erschien (Hu 2003). Auf der Basis von Interviewdaten – erhoben an einer Hauptschule und einem Gymnasium – konnte hier gezeigt werden, dass die Selbstwahrnehmung der Schüler/innen und die Fremdwahrnehmung durch die Fremdsprachenlehrer/innen im Hinblick auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das Lernen dritter oder vierter Sprachen beträchtlich differieren. Außerdem wurde deutlich, dass Mehrsprachigkeit – je nach sozialer Situation der Lernenden

und je nach dem Prestige der Sprachen – sehr unterschiedlich gewertet wird. Im zweiten Teil skizziere ich die aktuelle Forschungsentwicklung, gerade auch in allerjüngster Zeit. Was hat sich in den letzten 10 Jahren getan? Ich werde dabei zeigen, dass trotz einer lebhaften Forschungs- und Theorieentwicklung im Bereich der Mehrsprachigkeit und ohne Zweifel wichtiger Ergebnisse auch für die Thematik hier gerade die in den Schulen häufig anzutreffende Situation, das Erlernen von Schulfremdsprachen auf der Basis einer mehr oder weniger unsystematisch erworbenen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, immer noch zu den eher weniger erforschten Konstellationen gehören. Im dritten Abschnitt gehe ich auf aktuelle schulsprachenpolitische und curriculare Aspekte ein und frage danach, welche Formen von Mehrsprachigkeit dadurch tatsächlich gefördert werden. Im letzten Teil komme ich auf Konsequenzen zu sprechen, die sich für die Aus- und Fortbildung von (Fremd-)Sprachenlehrer/innen ergeben.

5.2 Migrationssprachen und Fremdsprachenunterricht: Rückblick auf eine Fallstudie an einer Hauptschule und einem Gymnasium

Um das Thema Mehrsprachigkeit im Hinblick auf unterschiedliche soziale Bedingungen zu beleuchten, standen bei dieser Studie zwei Fälle im Zentrum: die zehnte Klasse einer Hauptschule sowie die Lehrer/innen der fremdsprachlichen Fächer dieser Schule (Englisch, Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht Türkisch und Arabisch). Den zweiten Fall bilden die Schüler/innen von Französisch- und Italienischgrundkursen eines Gymnasiums sowie eines Teils der dortigen Fremdsprachenlehrer/innen. Beide Schulen stellten insofern aussagekräftige Fälle für die Fragestellung dar, als seit langem zwei- und mehrsprachige Schüler/innen in großer Anzahl diese Schulen besuchten.

Die an die Jugendlichen gerichteten Frageimpulse bezogen sich auf die Themenkomplexe

- sprachliche Biographie,
- außerschulische Sprachpraxis,
- kulturelles Selbstverständnis,
- emotionale Besetzung von Sprachen,
- Wertung der eigenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und der Migrationserfahrungen,
- Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule bzw. auch speziell im Fremdsprachenunterricht und schließlich
- die Einschätzung zur Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bei fremdsprachlichen Lernprozessen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern ging es in den Gesprächen um

- die Beschreibung der Schulsituation,
- Tendenzen der Veränderung im schulischen Leben,

- die Charakterisierung einer spezifischen Klasse,
- die sprachlichen Biographien der Schüler/innen dieser Klasse,
- den möglichen Einfluss von Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht,
- Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Sinne eines Potentials sowie
- Wünsche an Lehrerbildung und Forschung.

Im Großen und Ganzen ergaben die Befragungen damals ein ernüchterndes Bild: die Selbst- und Fremdzuschreibungen unterschieden sich beträchtlich. Während für die Schüler/innen Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien darstellten, spielten diese für die Fremdsprachenlehrer/innen kaum eine Rolle. Nicht nur wurden die biographisch-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Schüler/innen kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen – auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergierten deutlich: Für die Jugendlichen spielten emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden war ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend, das Sprache oftmals als einen „Verbund von Geboten und Verboten“ ansieht (Schwerdtfeger 2000, S. 46). Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ländern war bei den Schüler/innen eine deutliche Sensibilität für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und dem Zusammenhang von Sprache und Kultur erkennbar. Die Fremdsprachenlehrer/innen setzten hingegen selten in ihrem Unterricht Sprache und Kultur miteinander in Beziehung – z.B. durch Hinweise auf kulturspezifische Bedeutungen im Kontext von Wortschatzvermittlung.

Interessanterweise galt dieser Befund für die Fremdsprachenlehrer/innen der Hauptschule wie auch des Gymnasiums. Obwohl an dem Gymnasium auf einer allgemeinen Ebene Mehrsprachigkeit und Internationalität positiv hervorgehoben wurden, war dies im konkreten Kontext von Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht kaum noch zu beobachten. Zielsprachen- bzw. Stoffzentriertheit war hier – ganz ähnlich wie an der Hauptschule – durchaus die Regel. Offensichtlich handelte es sich um eine fest verwurzelte fremdsprachendidaktische Tradition, alle anderen im Klassenverband auftauchenden Sprachen – bis auf das Deutsche – prinzipiell auszuschließen, eine monolinguale Lerngruppe vorauszusetzen und Sprachen darüber hinaus als ein Phänomen anzusehen, das mit der Emotionalität und der Identität der Lernenden nicht verbunden ist. Eine der großen Herausforderungen der Lehrerbildung besteht somit in der Vorbereitung der Lehrkräfte auf die ethnolinguistische und kulturelle Komplexität innerhalb der Lerngruppe. Dies stellte auch Garcia im Hinblick auf die Situation in Nordamerika bereits Mitte der 90er Jahre fest:

„It has become necessary to cope with a process of change whereby the ethnolinguistic identity of children is itself undergoing rapid change. (...) The greatest failure of contemporary education has been precisely its inability to help teachers understand the ethnolinguistic complexity of children, classrooms, speech communities, and society, in such a way as to enable them to make informed decisions about

language and culture in the classroom (Garcia 1996, S. VII, zitiert nach Leung / Harris/Rampton 1997, S. 546).

Ich will hier nicht weiter auf Einzelergebnisse dieser Studie eingehen, da sie bereits eine Weile zurückliegt und sich in mancher Hinsicht heute möglicherweise ein anderes Bild ergeben würde. Zu erwähnen ist aber, dass zu dem damaligen Zeitpunkt die empirische Annäherung an diese Thematik an der Schnittstelle zwischen Migrationssprachen, Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprachen Neuland darstellte. Ich will also nun eher die Aufmerksamkeit darauf richten, was sich in Forschung und Schulsprachenpolitik seitdem entwickelt hat, und wie sich die Lage aktuell darstellt.

5.3 Zur aktuellen Forschungslage

In den letzten 10 Jahren ist in verschiedenen Disziplinen Mehrsprachigkeit zu einem zentralen Thema avanciert. Bedingt durch Globalisierung, Migration und weltweite Mobilität gewinnt Mehrsprachigkeit zusehends mehr an Relevanz, und zwar sowohl für politisch-gesellschaftliche Fragen als auch für das Individuum und seine sprachliche Entwicklung. Folgende Trends sind dabei zu erkennen:

- die individuelle Entwicklung von Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht entwickelt sich zu einem wichtigen Forschungsthema,
- Mehrsprachigkeit wird in diesen Forschungskontexten als Normalität und förderungswürdiger Wert angesehen,
- didaktische Szenarien werden entwickelt, die Mehrsprachigkeit fördern – allerdings vorrangig im Kontext systematisch gelernter oder typologisch verwandter Sprachen,
- Forschungen zu den Spezifika des komplexen Zusammenspiels von unsystematisch erworbenen Migrationssprachen, Deutsch als Zweitsprache und weiteren Schulfremdsprachen beginnen gerade erst, sich zu etablieren.

Im Folgenden stelle ich kurz die Entwicklung in den einzelnen Bereichen dar.

5.3.1 Mehrsprachigkeit als Thema innerhalb der Psycholinguistik und Drittspracherwerbsforschung

Als ein Forschungsthema innerhalb der Linguistik bzw. – in erwerbstheoretischer Perspektive – der Psycholinguistik ist Mehrsprachigkeit noch ein relativ junges Forschungsfeld (vgl. zu der traditionell eher monolingualen Ausrichtung der Linguistik Milroy/Muysken 1995, S. 3; vgl. auch Cenoz/Genesee 1998, S. 16). Dennoch wird in den letzten Jahren hier nicht nur Bilingualismus, sondern gerade auch Drei- bzw. Mehrsprachigkeit zusehends mehr zu einem wichtigen Anliegen (vgl. Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg). Für das Thema dieses Beitrags sind insbesondere diejenigen Arbeiten von Interesse, die sich mit der individuellen Entwicklung von Mehrsprachigkeit befassen. In der Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung (Müller u. a. 2006) liegt der Schwerpunkt z. B.

auf der kindlichen simultanen Zweisprachigkeit, also dem simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen. Ähnlich geht es auch in der Monographie von Genesee/Paradis/Crago (2004) um „dual language learners“, also Kinder im Vorschul- oder Schulalter, die entweder simultan von Geburt an zweisprachig aufwachsen oder auch nach drei Jahren eine zweite Sprache hinzulernen. Wichtig für den schulischen Aspekt ist hier vor allem zunächst die weitestgehend geteilte Grundannahme, dass das menschliche Sprachvermögen auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist, so dass individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit den 'Normalfall' darstellen, Einsprachigkeit hingegen als Sonderfall zu verstehen ist. Interessant ist ebenfalls die Forschung zu Code-Switching bei Kindern, die dieses typische Sprachverhalten zwei- oder mehrsprachiger Personen nicht mehr als defizitär betrachtet, sondern als funktional und kennzeichnend für ein hohes Maß an mehrsprachiger Kompetenz ansieht (Müller et al., S. 175 ff.).

Für den Aspekt einer Mehrsprachigkeit, die über Bilingualismus hinausgeht, und eine dritte, vierte oder gar fünfte Sprache miteinschließt, sind darüber hinaus die Arbeiten innerhalb der Drittsprachenerwerbsforschung („Third language acquisition research“) von besonderem Interesse (vgl. z. B. Cenoz/Jessner 2000, Cenoz / Hufeisen / Jessner 2001). Hier geht es durchaus auch um Fragen, die sich in der Schule in dem oben beschriebenen Zusammenspiel von migrationsbedingter und schulisch geforderter Mehrsprachigkeit stellen. Wichtige Ergebnisse dieser Forschungsrichtung sind z. B. die Einsicht, dass mehrsprachige Kompetenz keineswegs mit der monolingualen Kompetenz in mehreren Sprachen gleichzusetzen ist. Solange der 'ideal native speaker' Leitziel auch für mehrsprachige Entwicklung ist, kann das nur zu einem defizitären Blick auf mehrsprachige Kinder oder Jugendliche führen. Mehrsprachige Personen bilden in der Regel nicht gleiche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen aus, sondern in durchaus unterschiedlicher Gewichtung, z. B. je nach kommunikativer Funktion.

Besonders relevant ist auch die Frage, inwieweit Bilingualität positive Wirkung auf das Erlernen einer dritten bzw. vierten Sprache hat. Hier hat sich vor allem gezeigt, dass soziolinguistische Faktoren (wie z. B. der Status der zuerst erworbenen Sprachen) von großer Bedeutung für den Erfolg beim Lernen weiterer Sprachen sind (Cenoz/Genesee 1998, S. 17 f.). Für einen konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule würde dies bedeuten, dass alle durch die Biographien der Schüler/innen vorhandenen Sprachen grundsätzlich ein hohes Maß an Respekt und Interesse erfahren müssen, so dass ihre Erstsprachen von den Schüler/innen als Wert angesehen werden können.

Die typologische Distanz der erworbenen bzw. in der Schule gelernten Sprachen ist ein weiterer wichtiger Faktor. Viele Erstsprachen (z. B. Russisch, Arabisch oder Chinesisch) haben andere Schriftsysteme, aber auch unterschiedliche syntaktische, morphologische oder phonologische Charakteristika als die Schulsprachen, und das Lernen der hier als 'normal' angesehenen Sprachen wie Englisch oder Französisch stellt eine besondere Herausforderung dar (Cenoz/Genesee 1998, S. 21 ff.).

Schließlich ist eine ganz besonders brisante Frage diejenige nach der Bedeutung der erreichten Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für den weiteren Spracher-

werb. Jim Cummins hat seit langem empirisch belegt und hervorgehoben, dass nur dann Bilingualismus eine günstige Basis für die kognitive Entwicklung wie auch für weiteres Sprachenlernen bietet, wenn beide Erstsprachen genügend ausgebildet sind (vgl. Cummins 1982). Diese These ist gerade für Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache kein hohes Sozialprestige genießt und die sie darüber hinaus unsystematisch erworben haben (und z. B. über keine schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen) eine besondere Herausforderung. Von wissenschaftlicher Seite her wäre die logische Konsequenz eine bilinguale Erziehung (vgl. zu bilingualen Grundschulen Gogolin/Neumann 2008), auf der dann weiteres Sprachenlernen aufbauen kann. Dem stehen allerdings oftmals (Alltags-)Theorien gegenüber, die die Erstsprache eher als Störfaktor sehen und diese eher unterdrücken als fördern wollen (vgl. z. B. Esser 2006; zur aktuellen Debatte über diese Fragen vgl. Gogolin/Neumann 2009).

Nimmt man die Forschungen zu mehrsprachiger Entwicklung im Rahmen von Linguistik und Psycholinguistik zur Kenntnis, stellt man fest, dass nunmehr wichtige Ergebnisse zur mehrsprachigen Entwicklung vorliegen. Allerdings finden sich gerade die wenigsten Arbeiten für die Situation, die in den Schulen am häufigsten anzutreffen ist: Gibt es bereits zahlreiche Forschungen zu simultanem Zweispracherwerb oder auch zu Drittspracherwerb im Kontext systematisch gelernter Sprachen, ist bislang gerade das Potential von unsystematisch erworbenen Erstsprachen auf weitere Sprachlernprozesse kaum erforscht (vgl. Cenoz/Genesee 1998, S. 23).

5.3.2 Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Lange Zeit war (und ist zum großen Teil auch jetzt) die Fremdsprachendidaktik zielsprachenorientiert. Im Mittelpunkt steht das Erreichen von kommunikativen Kompetenzen in *einer* Sprache, z. B. dem Englischen oder Französischen. Ein weitgehend einsprachiger Unterricht wird gefordert, wobei implizit oder auch explizit die Amtssprache des Landes, in Deutschland das Deutsche, als Vergleichs- und Ausgangsbasis für die zu erlernende Zielsprache benutzt wird. Aber auch hier sind in den letzten Jahren Anzeichen für einen Perspektivwechsel zu beobachten: Mehrsprachigkeit wird zu einem immer wichtigeren Thema, auch in didaktischer Hinsicht (vgl. z. B. Bausch/Königs/Krumm 2004).

Neue Wege wurden zum einen innerhalb der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (auch *Interkomprehensionsdidaktik* (vgl. z. B. Meißner/Reinfried 1998, Martinez/Reinfried 2006) gegangen, wo man die Nähe zwischen typologisch verwandten Sprachen nutzen möchte, um – zumindest im rezeptiven Bereich – Transferpotentiale zu schaffen und somit z. B. im Französischunterricht gleichzeitig auch rezeptive Kompetenzen in anderen romanischen Sprachen wie z. B. Spanisch, zu fördern. Zugrunde liegt hier ein inferentieller Lernbegriff, d. h. die Interaktion von vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen mit aufgenommenen Informationen im Spracherwerbsprozess steht im Mittelpunkt. Es geht um soge-

nanntes „Zwischensprachenlernen“, das zu einer erhöhten Lernökonomie im Hinblick auf Mehrsprachigkeit führt (für praktische Beispiele vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2001, H. 49: Sprachübergreifend unterrichten). Obwohl der Gedanke des Transfer und des Zwischensprachenlernens grundsätzlich auf alle Sprachen angewendet werden kann, standen und stehen in diesem Ansatz die typologisch verwandten Sprachen, wie etwa die Romanischen oder Slawischen Sprachen im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist also eine linguistische Perspektive; die typologisch nicht verwandten Sprachen, und damit haben wir es im Kontext der Migrationssprachen im Verhältnis zu den Schulfremdsprachen häufig zu tun, bleiben hier am Rande.

Ausgehend von ähnlichen sprachlerntheoretischen Prämissen, aber dennoch mit einer anderen Ausrichtung, beschäftigt sich die *Tertiärsprachenforschung* ebenfalls mit didaktischen Fragestellungen (vgl. Bahr u. a. 1996, Hufeisen/Lindemann 1998, Hufeisen/Neuner 2003). Hier stehen wiederum die Interaktionen zwischen den gelernten Schulfremdsprachen im Mittelpunkt. Übergeordnetes Ziel dieser Forschungen ist eine L3-Grammatik und -methodik: Spezielle Lehrwerke und Curricula sollen entwickelt werden, die die spezifischen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden bezüglich anderer im schulischen Kontext gelernter Fremdsprachen nutzen. Obwohl also hier grundsätzlich der gesamte Sprachbesitz der Lernenden anerkannt wird, werden auf konkreter Ebene in diesen Forschungsansätzen die Erstsprachen, d. h. die in nicht schulischen Kontexten erworbenen Sprachen, allerdings auch weitgehend ausgeklammert. Grund dafür ist die Annahme, dass das Wissen über die Muttersprache nicht 'systematisch', sondern nur 'natürlich erworben' sei (vgl. Köberle 1998, S. 94).

Im Zentrum des Interesses stehen hier also kognitive, systematisierbare Kenntnisse zur Effektivierung eines sprachsystemorientierten, komparatistischen Unterrichts.

5.4 Forschungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und dem Lernen dritter und vierter Sprachen

Neben diesen Ansätzen, die ihr Augenmerk auf typologisch verwandte oder in der Schule systematisch unterrichtete Sprachen richten, sind in den letzten Jahren aber auch Arbeiten vorgelegt worden, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht näher beleuchten. Zum einen erscheinen dabei zunehmend mehr Beiträge, die für die Thematik – gerade auch in bildungspolitischer Hinsicht – erst einmal sensibilisieren und für eine integrative Sicht von Sprachenlernen werben, in der die sogenannten Migrationssprachen, Minderheitensprachen, Fremdsprachen etc. gleichermaßen bedacht und stärker als bisher miteinander in Bezug gesetzt werden. Beispiele für solche Arbeiten, sind etwa der *Précis du Plurilinguisme et Pluriculturalisme* (Zarate/Lévy/Kramsch 2008), wo in einem interdisziplinären und international angelegten Werk eine multiperspektivische und innovative Sicht auf die Rolle von institutionellen Sprachlern- und -lehrprakti-

ken und Sprachlernprogrammen geworfen wird. Ähnliches gilt auch für den Band von Hélot, Behnert, Ehrhart und Young (2008), in dem es u. a. darum geht, Bilingualismusforschung um Fragen der migrationsbedingten Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu erweitern.

Neben diesen eher soziolinguistisch ausgerichteten Arbeiten beginnt sich – wenn auch langsam und nur in ersten Ansätzen – eine Forschung zu etablieren, die sich empirisch mit den Spezifika der Sprachlernprozesse von migrationsbedingt zwei- oder mehrsprachigen Schüler/innen beschäftigt, und dies in Bezug auf die dritte oder vierte in der Schule unterrichtete Sprache.

So fragt z. B. Daniela Elsner (Elsner 2007) danach, inwieweit ein ergebnisorientierter Grundschul-Englischunterricht, welcher vor allem das Leistungsniveau von Grundschulern insgesamt anzuheben versucht, dazu beitragen kann, die Erfahrung von schulischen Leistungsdefiziten bei Kindern mit Migrationshintergrund zu mehren und deren Motivation am Fremdsprachenlernen eher zu verringern. Sie kommt in ihrer empirischen Studie, die Hörverstehenskompetenzen in Englisch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache mit Kindern mit Türkisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache vergleicht, zu folgendem Ergebnis: Die untersuchten mehrsprachigen Schüler/innen erzielten signifikant schlechtere Leistungen im Hörverstehen, als die einsprachigen Kinder, so dass eine allgemeine These, dass sich Mehrsprachigkeit per se positiv auf weiteres Sprachenlernen auswirkt, hier als unhaltbar erweist. In Detailanalysen kann Elsner dabei zeigen, dass gerade die Kinder, die an dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sowie den Förderkursen in Deutsch teilnehmen, deutlich schlechter abschneiden. Das, so Elsner, spricht aber nicht gegen zweisprachige Erziehung, sondern ist eher kennzeichnend für die unzureichende Didaktik und Methodik in diesen sprachlichen Fördermaßnahmen. In ihrer Studie konterkariert Elsner somit die These, dass der frühe Englischunterricht gerade auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund gleiche Chancen biete – zumindest in der Form, in der dieser Unterricht stattfindet. Eine Chancengleichheit wäre erst dann gegeben, wenn die sprachliche Förderung in der Erstsprache und in Deutsch als Zweitsprache verbessert würden und gleichzeitig der frühe Fremdsprachenunterricht viel stärker Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als produktive Faktoren in den Englischunterricht mit einbauen würde (zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus der Perspektive von Kindern mit russischsprachigem Hintergrund vgl. auch Portnaia (2007). Rück (2009) beschäftigt sich in ihrer quantitativen Studie mit den Auffassungen von monolingualen Französischlerner/innen im Vergleich zu migrationsbedingt mehrsprachigen Französischlerner/innen und kommt zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wesentlich positivere Auffassungen von Fremdsprachenlernen haben als einsprachige. Fäcke (2006) beschäftigt sich mit der Bedeutung von mono- oder bikultureller Sozialisation für den Umgang mit Literatur im Französischunterricht der Oberstufe: Sie stellt fest, dass gerade die bikulturell sozialisierten Jugendlichen ausgeprägtere Formen inter- bzw. transkulturellen Verständnisses im Umgang mit kulturellen Themen im französischen Literaturunterricht zeigen.

So wichtig diese Studien sind – sie beleuchten jeweils sehr spezifische Konstellationen mit unterschiedlichen Forschungsdesigns und auch sehr unterschiedlichen Zielen. Dringend erforderlich in diesem Kontext wäre eine breiter angelegte Verbundforschung, die verschiedene Fragestellungen vernetzt und systematisch untersucht.

5.5 Curriculare und schulsprachenpolitische Entwicklungen

Bereits in den 1990er Jahren lagen interessante und engagierte Ansätze vor, um Mehrsprachigkeit im integrativen Sinne zu fördern. So kritisiert z. B. Hans-Jürgen Krumm zu dieser Thematik (vgl. Krumm 1994, S. 24 ff.) die Zweigleisigkeit innerhalb der bisherigen Mehrsprachigkeitsdiskussion, die einerseits um Mehrsprachigkeit im Kontext des zusammenwachsenden Europas und andererseits im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit geführt wird. Die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit müssen nach Krumm hingegen in einer „unauflösbaren Wechselbeziehung“ (Krumm 1994, S. 32) gesehen werden. Auch hebt er deziert die Unglaubwürdigkeit jeglicher Forderungen nach Mehrsprachigkeit hervor, solange die Gesellschaft die vorhandene Mehrsprachigkeit abwertet oder ignoriert (Krumm 1999, S. 26). In ähnliche Richtung argumentiert Karl-Richard Bausch, wenn er die Ausbildung von „echten Mehrsprachigkeitsprofilen“ (Bausch 2003, S. 442 ff.) befürwortet. Fremdsprachenübergreifende Differenzierung von Lernzielen, eine „kooperative Didaktik“ (ebd., S. 443) zwischen vor Ort tätigen Sprachlehrer/innen, ein mehrsprachiger Lernbegriff sowie die Zugrundelegung eines interkulturellen statt eines „reduktionistischen, aus der Systemlinguistik stammenden Sprachbegriffs“ (ebd.) sind die Basisprinzipien, die er – gerade auch auf curricularer Ebene – einfordert.

In den Modellversuchen von Nordrhein-Westfalen *Lernen für Europa* und *Wege zur Mehrsprachigkeit* standen ebenfalls integrative Konzepte einer mehrsprachigen Erziehung im integrativen Sinne im Zentrum. In seinen sechs Thesen zur Grundlegung des Modellversuchs *Wege zur Mehrsprachigkeit* (Thürmann 1997) erläuterte Eike Thürmann sein Konzept einer Integration von gesellschaftlicher, individueller und schulischer Mehrsprachigkeit, das die bisherige rein additive Mehrsprachigkeit in der Schule ablösen sollte. Als Kernpunkte der Veränderungen im Schulsprachencurriculum wurden damals genannt:

- Sensibilisierung für Sprachen (z. B. in einem Begegnungssprachenunterricht in der Primarstufe),
- Stärkung des Fachs Deutsch als Zweitsprache für Schüler/innen, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind,
- Bilinguale Bildungsgänge und Module,
- (mindestens) zwei Fremdsprachen für alle,
- Konsolidierung und Ausbau von Sprachkompetenzen, die außerhalb des deutschen Regelschulsystems erworben wurden: Ausbau des muttersprachlichen

Ergänzungsunterrichts; Muttersprache anstelle der zweiten Fremdsprache (vgl. Thürmann et al. 1997, vgl. auch das Evlang – „Eveil aux langues“ – Projekt im französischen Sprachraum, Candelier 2003).

Ein interessantes Beispiel für ein Unterrichtsprojekt, das in diesem Kontext entstand, war die Einführung des Schulfachs *Language and Cultural Awareness* für die Klassenstufen 5 und 6 (vgl. Denkler/Kamps/Thürmann 1999). In diesem Projekt spielten Sprachenvielfalt, Zusammenhänge zwischen Kultur und Sprache sowie identitätsrelevante Aspekte von Sprache eine große Rolle. Zielsetzungen dieses neuen Unterrichtsfachs waren u. a.:

- Die Vielfalt der eigenen Sprache erkunden.
- Mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen im eigenen Land umgehen.
- Einblicke in die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa/ in der Welt gewinnen.
- Sprachenlernen lernen, Lernerfahrungen aufarbeiten und neue hinzugewinnen.
- Eine neue Sprache und einen neuen soziokulturellen Kontext kennenlernen.
- Mit Sprachen spielen und gestalten. (vgl. für Details Denkler/Kamps/Thürmann 1999, S. 10 f.)

Diese innovativen und konstruktiven curricularen Neuerungen konnten sich jedoch nicht wirklich durchsetzen, obwohl auch jetzt das Thema Gesamtsprachen-curriculum von Befürworter/innen einer mehrsprachigen Erziehung nachdrücklich eingebracht wird (vgl. Hufeisen 2006; vgl. auch das potentiell positive Potential des Europäischen Sprachenportfolios, Council of Europe 2000, European Language Portfolio (ELP), Principles and Guidelines). So ist z. B. das Begegnungssprachenkonzept für die Primarstufe nur noch marginal realisiert; etabliert hat sich dagegen ein eher ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht, vor allem in Englisch. Zu erklären ist diese Tendenz durch einen mächtigen, europaweiten Trend in der Bildungs- und Schulsprachenpolitik, der nach PISA immer mehr an Boden gewann und gewinnt: kompetenzorientiertes Sprachenlernen.

5.5.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Bereits im Jahr 2000 erschien der GeR als Ergebnis einer langjährigen Arbeit auf europäischer Ebene, im Jahr 2001 in deutscher Fassung. Ziel dieses umfassenden Dokuments für das Sprachenlernen in Europa war zunächst einmal ein politisches: Das Erreichen einer größeren Einheit unter den Mitgliedstaaten. Hier stichwortartig weitere wichtige Anliegen (vgl. Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001):

- Intensivierung von Sprachenlernen und Sprachenunterricht im Interesse einer verstärkten Mobilität und einer effektiveren internationalen Kommunikation.
- Förderung einer europäischen Mehrsprachigkeit.
- Sprachenlernen als lebenslange Aufgabe.

- Erleichterung der gegenseitigen Anerkennung sprachlicher Qualifikationen durch die Formulierung von gemeinsamen Referenzniveaus der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen auf verschiedenen Stufen.
- Schaffen von Vergleichbarkeit bei der Planung von Sprachlernprogrammen, bei der Planung von Sprachzertifikaten und der Planung von selbst bestimmtem Lernen durch ein gemeinsames Skalensystem.
- Schaffen von Transparenz und der realistischen Beschreibung von globalen Lernzielen.

Hervorzuheben ist außerdem die Tatsache, dass im Referenzrahmen ein handlungsorientierter Ansatz und damit ein funktionales Sprachverständnis zugrunde gelegt wurde, das sich an zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben orientiert (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 26) – gerade bei diesem Aspekt sind deutliche Parallelen zwischen dem GeR des Europarats und der Diskussion um Kompetenzen in Folge von PISA und den Bildungsstandards zu sehen. Von großem Einfluss war darüber hinaus auch die Aufteilung einer umfassenden Sprachkompetenz in einzeln zu evaluierende Teilkompetenzen.

Der Einfluss des GeR auf das institutionelle Sprachenlernen und -lehren war und ist in Deutschland enorm. Im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit im hier zugrundegelegten integrativen Sinn spielte er allerdings eine ambivalente Rolle. Zwar war ein zentrales Ziel die Förderung von Mehrsprachigkeit, und eine viel zitierte Passage betonte gerade die Vernetztheit der Erst-, Zweit- und Drittsprache für das Erreichen einer kommunikativen mehrsprachigen Kompetenz:

„In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. 'Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit' (...). Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet und indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenzen zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen. (...) Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder

gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannten Sprache verfasst wurde.“ (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 17)

Andererseits aber sind die im GeR ausformulierten Niveaustufenbeschreibungen in den unterschiedlichen Teilkompetenzen auf die Kompetenzen in *einer* Sprache bezogen. Gemessen wird das Kompetenzniveau in *einer* Sprache – mehrsprachige Kompetenzen wie Sprachmittlung in mehrsprachigen Konstellationen, Transfer zwischen mehreren Sprachen, Dezentrierung durch das Gewinnen von Multiperspektivität, kommen nicht vor. Der Einfluss des GeR auf den konkreten Sprachunterricht ist also deutlich zielsprachenorientiert und regt kaum dazu an, über die Einzelsprache hinaus zu blicken.

Diese Tendenz verstärkt sich derzeit durch den allgemeinen bildungspolitischen Trend zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Die von der OECD in Auftrag gegebenen großen Studien über Schülerleistungen im internationalen Vergleich haben zu einer Reformagenda geführt, die schon jetzt, voraussichtlich aber in den nächsten Jahren noch mehr, das Denken über und den Umgang mit Lernen, Schule und Bildung in bedeutsamer Weise beeinflusst. Insbesondere in Deutschland hat die durch PISA offengelegte Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems und den tatsächlich erreichten Ergebnissen zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen geführt, die zumindest mittelfristig zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit der deutschen Schülerinnen und Schüler führen und Deutschland im internationalen Vergleich Chancen auf ein besseres Abschneiden ermöglichen soll (vgl. Klieme/Leutner 2006, S. 876). Die Bildungsstandards, die von der KMK bereits 2003 für die Fächer Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache vorgelegt wurden, bilden ein Kernelement innerhalb der anvisierten bildungspolitischen Gesamtstrategie.

Im Sinne von ‘Bildungsmonitoring’ ist dabei vorgesehen, mittel- und langfristig letztlich für das gesamte Bildungssystem (Schulen wie auch Hochschulen) für jedes Fach Ziele in Form von kompetenzorientierten Anforderungskatalogen festzulegen, die evaluierbar sind. Die Gesamtstrategie der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006, S. 6) umfasst neben der Festlegung der Bildungsstandards die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen sowie eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Neben der Rückmeldung an Schulen oder Bundesländer ist das Kernelement dieser Form von Systemmonitoring die sogenannte ‘Outputorientierung’ statt einer ‘Inputorientierung’, d. h., die inhaltsorientierten Lehrpläne sollen durch eine Orientierung am ‘Output’, also den überprüfbaren Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Niveaustufen, abgelöst werden. Gerade für das Lehren und Lernen von Sprachen wurden durch diese politisch gewünschten und bereits verabschiedeten Maßnahmen neue und maßgebliche Akzente gesetzt: Der Blick richtet sich jetzt in erster Linie auf das Erreichen von Teilkompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen, Lesen, Schreiben) sowie deren Test-

barkeit (vgl. Hu et al. 2008, Hu/Leupold 2008). Neben kompetenzorientierten Aufgaben (vgl. Tesch/Leupold/Köller 2008) wird auch individuelle Kompetenzdiagnose und -förderung zu einem wichtigen Thema.

Was bedeutet diese Entwicklung aber für die Frage der Förderung einer integrativen Mehrsprachigkeit? Zur Zeit ist in dieser Hinsicht leider keine positive Wirkung zu erkennen: Durch die Bildungsstandards für nur wenige Hauptfächer erfahren Deutsch als Erstsprache sowie insbesondere Englisch als meist gelernte erste Fremdsprache (regional auch teilweise Französisch) eine besondere Rolle, wobei eine Vernetzung zwischen diesen Sprachen in der Aufgabenentwicklung sowie eine stärkere Beachtung von Deutsch als Zweitsprache hier nicht stattfand. Andere in Schulen unterrichtete Sprachen erfahren somit eher den Status von Nebenfächern. Der Blick ist nun vorrangig auf die Kompetenzentwicklung in der 'Zielsprache' gerichtet – Zwischensprachenlernen, Sprachenbewusstheit, Transfer und andere sprachvernetzende Aspekte haben zurzeit – zumindest in diesen Diskursen – keinen rechten Ort mehr. Leistung und deren Evaluation stehen im Mittelpunkt, wobei gerade diejenigen Teilkompetenzen besondere Bedeutung erlangen, für die bereits valide Testinstrumente vorliegen (zur Frage der interkulturellen Kompetenz in diesem Zusammenhang vgl. Hu 2008 und Hu/Byram 2009). Möglicherweise bietet jedoch die gleichzeitig zu beobachtende Entwicklung zur Individualisierung im Rahmen kompetenzorientierten Unterrichts Chancen, Heterogenität auch im Sinne von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Zusammenfassend kann man also feststellen: Obwohl schon seit geraumer Zeit konstruktive Vorschläge für ein Gesamtsprachencurriculum vorliegen, in dem eine integrative Form von Mehrsprachigkeit angestrebt wird, ist die aktuelle Entwicklung trotz der sprachpolitischen Bekenntnisse zu einem mehrsprachigen Europa eher kontraproduktiv. Durch den Blick auf evaluierbare Teilkompetenzen in Einzelsprachen wird – wenn überhaupt – nur eine additive Form von Vielsprachigkeit unterstützt – nicht aber – wie u. a. im GeR beschrieben – eine integrative Vernetzung aller Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen.

5.6 Herausforderungen und Konsequenzen für die Ausbildung von Sprachenlehrer/innen

Neben bildungspolitischen und schulsprachenpolitischen Entscheidungen sowie durch empirische Forschung erlangte Erkenntnisse zu mehrsprachigen Lern- und Lehrprozessen kommt der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrer/innen für den Aufbau einer integrativen Mehrsprachigkeit eine Schlüsselfunktion zu. Ob und wie Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsrealität Eingang finden kann, hängt nicht zuletzt von den Wissensbeständen, den methodisch-didaktischen Kompetenzen und vor allem von den Überzeugungen und Einstellungen der Lehrenden gegenüber Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Wert ab. Es ist also kritisch

zu fragen, ob die derzeitigen Strukturen der Ausbildung von Sprachenlehrer/innen dem Anspruch einer Förderung integrativer Mehrsprachigkeit gerecht werden.

Erfreulicherweise liegen zu dieser Frage inzwischen einige empirische Studien vor (Moorkötter 2005, Vetter 2010, zu interkulturellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer/innen vgl. Sercu et al. 2005). So hat z. B. Eva Vetter (2010) in einer umfangreichen Studie mit österreichischen Französischlehrer/innen danach gefragt, welche Voraussetzungen derzeit Fremdsprachenlehrer/innen mitbringen, um einen mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht zu gestalten: Wie steht es um die Sprachenbewusstheit von Fremdsprachenlehrer/innen und inwiefern besteht Bereitschaft, ihren Unterricht am Leitprinzip Mehrsprachigkeit auszurichten? Interessant ist hier v. a. das Ergebnis, dass auf einer kognitiven Ebene die Lehrer/innen gut über das Potential des sprachlichen Transfers Bescheid wissen. Auf der affektiven Ebene der Einstellung jedoch ist zu erkennen, dass emotional eine Hinwendung zur Einzelsprache (hier dem Französischen) vorliegt, zur Förderung von Mehrsprachigkeit jedoch utilitaristische Haltungen überwiegen: „Mehrsprachigkeit als Wert entspricht keiner allgemein gültigen und positiv besetzten Norm, sondern eher der Wahrnehmung einer Notwendigkeit.“ (Vetter 2010, S. 269). Auf der pragmatischen Ebene konnte festgestellt werden, dass im Kontext von Selbsteinschätzungen sprachübergreifendes Unterrichten als durchaus gängig dargestellt wird, was sich allerdings nicht mit den Unterrichtsbeobachtungen deckte. Hier war mehrsprachigkeitsförderndes unterrichtliches Handeln lediglich ein Sonderfall. Anspruch bzw. Norm und Unterrichtsrealität erwiesen sich als nicht kongruent. Nimmt man Mehrsprachigkeit im integrativen Sinn für die Institution Schule ernst, müssten die üblichen (Fach-)Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung – gerade für die sprachlichen Fächer einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (Council of Europe 2007, 44f).

5.7 Fazit

Mehrsprachigkeit wird sowohl bildungs- und sprachenpolitisch als Wert angesehen und auch in der Forschung zu einem immer wichtigeren Thema. Angesichts der sprachlich-kulturellen Heterogenität in vielen Ländern sowie der Notwendigkeit zu kulturübergreifender Kommunikation im Zuge zunehmender Globalisierung ist dies eine notwendige und positive Entwicklung. Auffällig ist jedoch – auch in allerjüngster Zeit –, dass wenige Beiträge sich explizit mit dem Zusammenhang zwischen migrationsbedingt erworbenen Sprachen und dem Lernen nicht nur der offiziellen Landessprache, sondern auch dem Lernen dritter oder vierter Sprachen beschäftigen. Worin liegt diese Zurückhaltung begründet? Ein wichtiger Grund besteht darin, dass diese Konstellation von retrospektiv-prospektiver Mehrsprachigkeit (vgl. Königs 2004, 96ff.) traditionelle Fachgrenzen überschreitet. Kaum eine Vertreter/in der Migrations- und Interkulturellen Pädagogik etwa befasst sich mit dem Lernen einer L3 oder L4 im Kontext schulischen Fremdsprachenlernens;

im Gegenzug sehen Fremdsprachendidaktiker/innen oft keinen Grund, sich mit dem Sprachbesitz ihrer Schüler/innen zu befassen. Auch die fragwürdige Unterteilung in Muttersprachen, Herkunftssprachen und Fremdsprachen und deren saubere Trennung in den Curricula von Schule und Universität wie auch Bildungsbehörden, hat nach wie vor Bestand:

„Diese Formen institutioneller Einbindung von sprachlichem Unterricht belegen einerseits die Kontinuität und eine gewisse Starre institutioneller Strukturen, die, einmal in Funktion, eine Tendenz der Selbstreproduktion aufweisen. Begründet ist dies in dem Umstand, dass sie Teil komplexer Netzwerke sind, innerhalb derer Lehrerbildung, Lehrplanung und curriculare Abläufe organisiert sind, die der Kontrolle bestimmter Lobbyisten unterliegen. Andererseits spiegeln diese Strukturen den weiterhin bestehenden Konsens innerhalb einer Bevölkerungsmehrheit, die den etablierten Bildungstraditionen und -inhalten gegenüber Vertrauen hegt und diesen als stehenden Wert repräsentiert sehen möchte, die Verfügbarkeit bestimmter Fremdsprachen als separates Schulfach darin eingeschlossen.“ (Budach / Erfurt/Kunkel 2008, S. 8 f.).

Die stärkere Vernetzung aller sprachlichen Fächer sowohl in den Schulen als auch in den Ausbildungsstrukturen der Lehrerbildung und den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen muss viel stärker als bisher angeregt werden – nur so können Forschung und Bildungspolitik Mehrsprachigkeit im umfassenden, integrativen Sinne als ein Potential für Individuen und Gesellschaft verstehen, fördern und nutzen.

Literatur

- Bahr, Andreas/Bausch, Karl-Richard/Helbig, Beate (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenerwerb. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl. R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 439–445.
- Bausch, Karl R./Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Budach, Gabriele /Erfurt, Jürgen/Kunkel, Melanie (dir.) (2008): *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang.
- Candelier, Michel (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Biland d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Cenoz, Jasone/Genesee, Fred (1998): *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/ Genesee, Fred (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In: Cenoz, Jasone/Genesee, Fred: *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 16–32.
- Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2003): *Cross linguistic influence in third language acquisition. Psychological perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): *Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung an Essener Grundschulen*. In: ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch, 3 (1), S. 43–139.

- Christ, Ingeborg (2006): Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit? In: Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner*. Tübingen: Narr, S. 255–268.
- Council of Europe (2000): *European Language Portfolio. Guidelines and Principles*. [Online: www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf] (23.8.09)
- Council of Europe (2007): From Linguistic Diversity to Plurilingual Education in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 34–43.
- Denkler, Iris/Kamps, Dirk/Thürmann, Eike (1999): *Sprachen lernen einmal anders. Language and cultural awareness: Materialien für den Unterricht*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch (2001), H. 49: Sprachübergreifend Unterrichten.
- Elsner, Daniela (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Dissertationsschrift*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, Reihe MSU Bd. 7.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an der Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Garcia, Ofelia/Skutnabb Kangas, Tove/Torres Guzmán, Maria E. (eds.) (2006): *Imaging Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, Fred/Paradis, Johanne/Crago, Martha B. (eds.) (2004): *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hélot, Christine/Benert, Britta/Ehrhart, Sabine/Young, Andrea (éds.) (2008): *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hélot, Christine/Young, Andrea (2006): Imagining Multilingual Education in France: A Language and Culture Awareness Project at Primary Level. In: Garcia, Ofelia/Skutnabb Kangas, Tove/Torres Guzmán, Maria E. (eds.) (2006): *Imaging Multilingual Schools : Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69-90.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2008): Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Frederking, Volker (Hg.) (2008): *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11–35.
- Hu, Adelheid/Leupold, Eynar (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards konkret. Französisch*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 51–84.
- Hu, Adelheid et al. (2008): *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremd-sprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung – Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF*, Oktober 2008. [Online: www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf] (25.08.09).

- Hufeisen, Britta (2006): DaFnE, EuroComGerm, EaG: Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtcurriculums. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner*. Tübingen: Narr, S. 111–122.
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Köberle, Barbara (1998): Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, S. 98–110.
- Königs, Frank G.: Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Karl R./Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 96–104.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, S. 13–35.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, 26–30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Leung, Constant/Harris, Roxy/Rampton, Ben (1997): The Idealised Native Speaker, reified ethnicities and classroom realities. In: *TESOL Quarterly* 31(3), 543–560.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (1995): *One speaker, two languages. Cross disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.
- Moorkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/Main: Lang.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Portnaia, Natalia (2007): Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule. In: Decke-Cornill, Helene/Hu, Adelheid/Meyer, Meinert (Hg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Budrich, S. 103–122.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Kassel University press.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000): Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer? In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 33–48.
- Sercu, Lies et al. (2005): *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit: *Forschungsprogramm des SFB 538 Mehrsprachigkeit*. [Online: <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/projekte.html>] (24.08.09)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006), *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Gesamtstrategie_Endf.pdf] (23.08.09)
- Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards konkret. Französisch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Thürmann, Eike (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. In: Brettmann, Horst/Gerling, Ursula/Marcon-Groothausmann, Rita/Nieweler, Andreas/Thürmann, Eike (Hg.): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, S. 9–19.
- Vetter, Eva (2010, im Druck): Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen: Hindernis oder Chance für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht. Habilitationsschrift, eingereicht im Mai 2008, Universität Wien.
- Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hg.) (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Weiterlesen

Bausch, Karl R./Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

In kurzen und konzisen Beiträgen führender Fremdsprachendidaktiker/innen vermittelt der Band eine umfassende Sicht auf Mehrsprachigkeit, so wie sie aus der Perspektive von Englisch-, Französisch- und DaF-Didaktiker/innen gesehen wird. Fragen der Erforschung mehrsprachiger Lernprozesse werden ebenso behandelt wie didaktische Szenarien zur Förderung von Mehrsprachigkeit.

Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Neben einem Forschungsüberblick zu migrationsbedingter und schulischer Mehrsprachigkeit, Inter-/Multikulturalität und mehrsprachiger Identität stehen in der Studie zwei Fälle im Zentrum: In Interviews mit Schülern und Lehrern einer Hauptschule und eines Gymnasiums werden die Selbstzuschreibungen von Seiten der Schüler im Verhältnis zu den Fremdzuschreibungen durch die Lehrkräfte untersucht. Das Buch ist ein starkes Plädoyer dafür, Fragen migrationsbedingten Spracherwerbs viel stärker als bisher in die Fremdsprachendidaktik zu integrieren.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva
 Fragt man Lehrende, ob sie wissen, wie viele bzw. welche Sprachen ihre SchülerInnen können, erntet man immer wieder fragende Blicke. Präzise Auskünfte gibt es kaum. Hans-Jürgen Krumm sammelte für sein Buch *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit* Sprachenporträts von Kindern. Die Kinder malten in einer Figurenvorlage die Körperteile in verschiedenen Farben an: für jede Sprache, die sie sprechen, eine eigene Farbe. Zusätzlich beschrieben sie ihre Sprachenwelt wie z. B. Samuel: „Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lernen wir in der Schule. In Hebräisch kenne ich nur ein Wort und zwar Schalom.“ Die in diesem ansprechenden Band abgedruckten Sprachenporträts stammen v. a. von Kindern aus Hamburger und Wiener Schulen.

Weitersurfen

Council of Europe (2000): European Language Portfolio. Guidelines and Principles.

www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf

Diese Internetseite vermittelt interessante Zusatzinformationen zu den Zielen und zum Einsatz des Europäischen Sprachenportfolio, einem Instrument, das in besonderer Weise migrationsbedingte wie schulisch erworbene Formen von Mehrsprachigkeit durch die Schüler/innen selbst dokumentieren lässt.

Hu, Adelheid et al (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung.

www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf

In diesem Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung werden Bildungsstandards und Kompetenzorientierung mit ihren Potentialen, aber auch mit möglichen Negativauswirkungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Das Dokument liefert einen kurzen, aber differenzierten Überblick über den Stand der Diskussion. Fragen der Mehrsprachigkeit, so eine Forderung hier, müssten in Zukunft stärker in die Standarddiskussion integriert werden.

MARKUS RIEGER-LADICH

6. RATIONALE PÄDAGOGIK: SIEGFRIED BERNFELD – HEINZ JOACHIM HEYDORN – PIERRE BOURDIEU

6.1 Einleitung¹

In einem Band, der unlängst die Frage nach der Zukunft der Geschlechterforschung aufwarf, wies die Soziologin Gudrun-Axeli Knapp auf eine irritierende Gleichzeitigkeit hin: Während wir uns gegenwärtig einerseits überaus verlockenden „Verheißungen von Gleichheit, Solidarität und individuellen Rechten“ gegenüber sähen, die sich nicht zuletzt auf die Entwicklung einer universalistischen Ethik und die Fortschritte der Wissenschaften stützten, müssten wir andererseits feststellen, dass sich insbesondere innerhalb der Ökonomie sowie der Politik Strukturen entwickelt hätten, die „Differenzen und Ungleichheiten entlang der Achsen von Geschlecht, Klasse, Rasse und Ethnizität erfinden, legitimieren, hinnehmen, missbrauchen, ausbeuten“ würden und dadurch Herrschaftsverhältnisse etablierten (Knapp 2008, S. 47). Das ungemein attraktive Versprechen demokratisch verfasster, pluralistisch organisierter Rechtsstaaten an seine Mitglieder – eben die gesellschaftliche Teilhabe zu sichern, rechtliche Gleichheit zu gewährleisten und bei der Verteilung sozialer Chancen Gerechtigkeit walten zu lassen – werde folglich, allen Bekenntnissen und Erklärungen zum Trotz, fortwährend gebrochen.

Bei dem Versuch, neben der Entstehung dieser Herrschaftsverhältnisse auch deren Reproduktion zu analysieren, zeigte sich in der Vergangenheit recht schnell, dass es wenig hilfreich ist, sich dabei auf nur eine Strukturkategorie zu beschränken. Das Zusammenspiel von Differenz und Ungleichheit ist zu komplex, um es im Rückgriff allein auf die Kategorie Geschlecht, oder aber auf die der Klasse bzw. der Ethnizität, zu entschlüsseln. Es hat sich daher in den letzten Jahren allenthalben die Einsicht durchgesetzt, dass Benachteiligung und Diskriminierung erst dann überzeugend aufgeklärt werden können, wenn auch jene Formen untersucht werden, in denen die einzelnen Kategorien miteinander interagieren, also: sich verstärken oder aufschaukeln, sich überlagern, abschwächen oder auch wechselseitig neutralisieren (vgl. Winker/Degele 2009).

¹ Mein Dank gilt den Teilnehmer/innen des Seminars „Operieren mit Differenzen: ‘Klasse’“, das ich im WS 2009/10 an der *Pädagogischen Hochschule Freiburg* angeboten habe. Mit ihnen habe ich in zwei intensiven (und für mich: sehr wertvollen) Sitzungen eine erste Fassung des vorliegenden Textes diskutiert.

Dieser Impuls, der sich hierzulande unter dem Begriff „Intersektionalität“ als interdisziplinäres Forschungsnetzwerk zu etablieren beginnt, lässt sich durchaus auch innerhalb der Erziehungswissenschaft erkennen (vgl. den Beitrag von Krüger-Potratz in diesem Band). Nachdem Helma Lutz und Norbert Wenning vor zehn Jahren unter dem Titel „Unterschiedlich verschieden“ dazu eingeladen hatten, den Differenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft nachzuspüren (vgl. Lutz/Wenning 2001), mehren sich nun die Stimmen derer, die dazu auffordern, bei der Reflexion der pädagogischen Praxis die unterschiedlichen Differenzen, die sich hier zeigen, systematisch zu beobachten – mithin die Tatsache der Heterogenität zu berücksichtigen. Von besonderem Interesse sind dabei erklärtermaßen jene theoretischen Konzepte, die sich nicht auf eine zentrale Strukturkategorie kaprizieren, sondern die eben deren kompliziertes Zusammenspiel in den Blick zu nehmen versuchen. Zweifellos kommt dabei der „Pädagogik der Vielfalt“, wie sie von Anne-dore Prengel entwickelt wurde, eine besondere Rolle zu: In einer Perspektive, welche die einzelnen Spezialdiskurse (Feministische Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik etc.) zusammenzuführen und weiterzuentwickeln unternimmt, sucht sie die Unterschiede als anerkennungswürdige, „egalitäre Differenz[en]“ (Prengel 1993, S. 13) zu erweisen (vgl. auch den Beitrag von Prengel in diesem Band).

Dass heterogene (Lern-)Gruppen überaus anfällig sind für Spiele der Dominanz und für Praktiken des Ausschlusses, ist aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive allerdings auch schon zuvor herausgestellt worden. Auch wenn diese Ansätze zunächst die Dynamik, die von dem Zusammenspiel der „Achsen der Differenz“ (Knapp/Wetterer 2003) – also etwa von Geschlecht, Klasse und Ethnizität – ausgeht, unterschätzt haben, so lassen sie sich doch als ein erster Versuch interpretieren, die Herrschaftseffekte aufzudecken, die innerhalb des pädagogischen Feldes existieren. Obwohl in diesen Unternehmungen, welche die Wege zu erhellen suchen, durch die das Bildungssystem in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt ist, kaum einmal der Begriff Heterogenität fällt, nehmen doch auch sie Ausgang von unterschiedlich zusammengesetzten sozialen Gruppen und zielen so auf die Erforschung jener Mechanismen, mittels derer es den herrschenden Eliten gelingt, ihre Privilegien zu vererben, den Status quo auf Dauer zu stellen und die Aufstiegsambitionen benachteiligter sozialer Gruppen erfolgreich abzuwehren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Georg 2006; Becker/Lauterbach 2007).

Als Oberbegriff für diese Bemühungen kann der Begriff der „rationalen Pädagogik“ gelten: Ihn hatte der französische Kultur- und Bildungssoziologe Pierre Bourdieu Mitte der 1970er Jahre geprägt, um jene bildungspolitischen und didaktischen Maßnahmen zu kennzeichnen, welche ihm geeignet erschienen, einen Beitrag zur Überwindung der tiefen Verstrickung des Erziehungssystems in gesellschaftliche Machtbeziehungen zu leisten.

Die folgenden Überlegungen unternehmen somit den Versuch, der Vorgeschichte der Thematisierung von Heterogenität nachzuspüren. Fokussiert auf die Bedeutung der Kategorie Klasse erinnern sie an frühe Etappen des Unternehmens, die Instrumentalisierung der Einrichtungen des Bildungssystems durch die gesellschaftlichen Eliten nicht nur aufzudecken, sondern diese auch zu bekämpfen.

Meine Ausführungen nehmen dabei den Charakter einer Suchbewegung an, auch wenn sie durchaus nicht völlig voraussetzungslos einsetzt (vgl. Mollenhauer 1966). Mich interessieren daher lediglich solche Beiträge, die sich als Wegbereiter einer künftigen „rationalen Pädagogik“ interpretieren lassen. Dabei wird sich zeigen, dass nur einer der drei Theoretiker, die ich zu diesem Zweck diskutiere, als Vertreter der Erziehungswissenschaft gilt. Dies muss freilich nicht besonders irritieren: Um den „blinden Fleck“ der eigenen Beobachtungen zu erhellen, ist man von jeher auf ein Gegenüber angewiesen (vgl. Meyer-Drawe 1985). Ich wende mich daher im Folgenden nicht allein den Arbeiten Pierre Bourdieus zu, der den Terminus der „rationalen Pädagogik“ eingeführt und durch zahlreiche Initiativen populär gemacht hat. Zunächst lenke ich den Blick auf den marxistischen Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld, der bereits Mitte der 1920er Jahre beklagte, dass die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin noch weit davon entfernt sei, die irrationalen Momente ihrer Forschungspraxis erfolgreich kontrollieren zu können. Als Gelenkstelle zwischen diesen beiden Ansätzen gelten mir die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Heinz Joachim Heydorn, der insbesondere in den 1960er und frühen 1970er Jahren eine ganze Reihe von bildungstheoretischen Arbeiten vorgelegt hat, die ausdrücklich von dem Interesse an der Überwindung des *Status quo* motiviert sind und vor diesem Hintergrund eine scharfe Kritik der bürgerlichen Pädagogik entwickeln. Beschlossen werden meine Überlegungen durch einen Ausblick auf aktuelle Unternehmungen, die sich der Idee einer „rationalen Pädagogik“ verpflichtet wissen und ihr zur Wirklichkeit zu verhelfen suchen.

6.2 Siegfried Bernfeld: Theoriedefizit und Verdrängung

Siegfried Bernfeld wird 1892 im galizischen Lemberg geboren, das damals noch zu Österreich zählt, verbringt seine Kindheit und Jugend in Wien und schreibt sich nach dem Besuch eines humanistischen Gymnasiums an der Universität Wien ein. Er beginnt zunächst ein naturwissenschaftliches Studium, wendet sich aber ab 1913 insbesondere der Psychologie und Pädagogik, Philosophie und Soziologie zu. Parallel engagiert er sich auf zahlreichen Gebieten: Er absolviert bei Sigmund Freud eine Lehranalyse, wird Mitglied der zionistischen Bewegung, beteiligt sich an reformpädagogischen Erziehungsprojekten und avanciert schließlich zu einem der führenden Protagonisten der Wiener Jugendkulturbewegung (vgl. Grubrich-Simitis 1981; Dudek 2003). Zu Beginn der 1920er Jahre bemüht er sich um die Entwicklung einer psychoanalytisch orientierten, marxistisch geläuterten Pädagogik, bevor er für einige Jahre in Deutschland lebt. Als „Jude, Marxist und Psychoanalytiker“ (Dudek 2003, S. 171) – mithin als gleich mehrfach stigmatisierte Person – wird ihm hierzulande jedoch eine wissenschaftliche Karriere verwehrt. 1934 migriert er in die USA. Hier arbeitet er bis zu seinem Tode im Jahr 1952 an Studien zu einer Freud-Biographie, die er allerdings nicht mehr abschließt und die posthum unter dem

Titel 'Bausteine der Freud-Biographik' erscheinen (Bernfeld/Cassirer-Bernfeld 1981).

Hält man sich diese Biographie vor Augen, zeigt sich einmal mehr, dass die besondere Sensibilität gegenüber den Eigenheiten des akademischen Feldes nicht eben selten auch soziale Wurzeln besitzt. Bernfeld muss zweifellos zur Gruppe jener Wissenschaftler/innen gezählt werden, denen es in ihrer theoretischen Arbeit gelingt, die eigene randständige Position als Chance zur Ausbildung eines unbestechlichen Blicks zu begreifen (vgl. Rieger-Ladich 2009). Ohne Zugang zum *inner circle* der Erziehungswissenschaft, ohne hinreichend starke Protektion² und noch dazu mit einem Theoriebesteck ausgestattet, das in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mindestens als anstößig gelten muss, ist er gleichsam prädestiniert für eine schonungslose Kritik der Pädagogik – und das Rühren an jene Tabus, die womöglich einen besseren Zugang zur „Identität“ einer Disziplin verschaffen als die offiziellen Verlautbarungen ihrer Fachvertreter.

Zweifellos am deutlichsten wird dies in seiner Studie „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld 2000), die 1925 im Internationalen Psychoanalytischen Verlag erscheint. In dieser glanzvollen Schrift, die durch ihre besondere Dramaturgie besticht – Bernfeld arbeitet hier virtuos mit unterschiedlichen rhetorischen Mitteln, die von entlarvender Ironie über kühlen Spott bis hin zur beißenden Polemik reichen –, bemüht er sich insbesondere um den Nachweis, dass die Pädagogik weit von dem Entwicklungsstand der benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen entfernt ist. Obwohl er durchaus einräumt, dass dies zu einem gewissen Teil ihrem Gegenstandsbereich und den damit verknüpften Schwierigkeiten geschuldet ist, lässt er doch kaum einen Zweifel daran, dass das Versagen jener, die hier mit der Theoriebildung betraut sind, weitgehend selbstverschuldet ist.

Eines der größten Defizite der Pädagogik bestehe in ihrer fehlenden „Tatbestands-Gesinnung“ (ebd., S. 13). Anders als für wissenschaftliche Disziplinen üblich, die an einer vorbehaltlosen Erforschung der Wirklichkeit interessiert sind, die sich um die Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten bemühen, einen präzisen Gegenstandsbereich herauszupräparieren und für diesen ein entsprechendes Instrumentarium zu entwickeln unternehmen, lassen die Vertreter der Pädagogik diese analytische Haltung häufig vermissen. Sie bemühen sich demnach kaum um eine kühle Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes, investieren nur geringe Energie in die Entwicklung verlässlicher Erkenntniswerkzeuge und vermeiden die Festlegung auf überprüfbare, kontrollierbare Aussagen. Stattdessen lassen sie eine besondere Kunst in der Entwicklung von vagen Formulierungen erkennen, die häufig mit dem Futurum spielen und darüber hinaus meist auch moralisch aufgeladen sind. Bernfeld hält diesen Sachverhalt knapp und bündig fest: Die Pädagogik „hält nicht, was man sich von ihr verspricht. Sie gibt keine klaren, eindeutigen, konkreten Anweisungen, ihre

² Dies zeigt sich etwa am Scheitern der Bemühungen, für Bernfeld in den Jahren 1930 und 1931 einen Lehrauftrag an der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität zu erwirken: Obwohl die Zahl der Befürworter durchaus nicht klein war, gelang es diesen doch nicht, den Widerstand innerhalb der Fakultät zu überwinden. Nicht zuletzt scheiterten sie am geschickt agierenden Eduard Spranger (vgl. Tenorth 1992).

Mittel sind selten wirklich erfolgssicher, ihre Prognosen oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend“ (ebd., S. 9 f.).

Und eben dieses Defizit, das Bernfeld in zahlreichen, überaus treffenden Wendungen festhält, interpretiert er als Ausdruck einer mangelnden Rationalisierung. Obwohl diese einen historisch völlig neuartigen Grad erreicht und die Gesellschaft gleichsam revolutioniert hat, fällt die Pädagogik, deren elementare Bedeutung er in der rationalen Organisation der Erziehung fasst, doch auf ganz eigentümliche Weise hinter diesen Entwicklungsstand zurück: Als „Rationalisierungsinstanz ist sie in keimhaften Zustand, jung, unentwickelt, unentfaltet, schwach“ (ebd., S. 15). Die Gründe hierfür sind vielfältiger Art. Einer der gewichtigsten ist sicherlich ein weitgehend ungeklärter, meist unreflektiert verwendeter Kindheitsbegriff, der auf besondere Verdrängungsleistungen verweist: Tritt der Erzieher einem Zögling gegenüber, so sieht er sich stets mit zwei Kindern konfrontiert (vgl. ebd., S. 32). Er sieht sich nicht allein dem zu Erziehenden gegenüber; vielmehr begegnet ihm in dessen Gestalt, wie verzerrt auch immer, die eigene Kindheit. Hat er die Erfahrungen, die seine Kindheit auf besondere Weise geprägt haben, nun nicht sehr gründlich verarbeitet, und hat er deren charakteristischen Konflikte nicht erfolgreich bewältigt, kommt es gleichsam unvermeidlich zu einer Wiederkehr des Verdrängten. Und dies durchaus nicht beschränkt auf den privaten Lebensbereich, sondern eben auch in der erzieherischen Praxis sowie der pädagogischen Theoriebildung. Diese unbewältigten Konflikte, die der Tatsache geschuldet sind, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft das Subjekt der Forschung kaum einmal unbefangen und unbelastet über das Objekt der Forschung sprechen kann (vgl. Prange 1987), werden zum Einfallstor irrationaler, kaum kontrollierbarer Kräfte. Sie nisten sich in den zentralen Operationen der jungen, für Störungen überaus anfälligen Disziplin ein: „Unbewusste, erkenntnisfremde, unkontrollierbare Einmischung der Affekte findet im Zentrum des pädagogischen Systems statt. Kein sichereres Kriterium gegen die Wissenschaftlichkeit eines Gebildes wäre aufzeigbar“ (Bernfeld 2000, S. 34).

Allerdings – so ließe sich zunächst einwenden – gilt dieses scharfe Urteil nicht für sämtliche Bereiche der Pädagogik. Auch wenn Bernfelds Kritik an der Pädagogik sehr grundsätzlicher Natur ist und immer wieder erkennbar ist, dass sie mit der Lust an der Zuspitzung und der Provokation vorgetragen wird³, kommt er doch nicht umhin, einem Gebiet einen deutlich höheren Grad der Rationalisierung zu attestieren: Die Didaktik nimmt er von seiner harschen Kritik zunächst aus, weil diese ein größeres Interesse an der Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten erkennen lässt. Im Unterschied zu den anderen Teilbereichen der Pädagogik liefern deren Vertreter ungleich präzisere Problembeschreibungen, bemühen sich durchaus um

³ Im Vorwort zur zweiten Auflage, die 1928 erscheint, räumt er dies unumwunden ein. Interpretiert man dieses nicht einfach als kokettierende Geste, gewährt er auch Rückschlüsse auf die Position, von der aus er den ‘Sisyphos’ verfasst: „In dem Gefühl, völlig unzeitgemäße Dinge zu sagen, ohne Hoffnung, dass sie in einem breiteren Leserkreis Glauben finden könnten, schien mir ein Buch, das übertreibt und überspitzt, geeignet, wenigstens einige Lacher auf seine Seite zu bringen, etwas Zweifel zu säen, faule Idealisten zu erschüttern“ (Bernfeld 1928: o. S.).

die Entwicklung eines angemessenen methodischen Instrumentariums und kultivieren ein hypothesengestütztes Vorgehen. In der Folge dieser Arbeitsweise kommt es, dies erkennt Bernfeld zweifellos an, sukzessive zu einer Professionalisierung der Unterrichtstätigkeit (vgl. ebd., S. 18 ff.).

Aber auch wenn er bereitwillig einräumt, dass die Didaktik damit „dem Durchschnitt von Rationalisierung, den unsere Gesellschaft erreicht hat“ (ebd., S. 18), sehr viel näher kommt als die weiteren Bemühungen innerhalb der Pädagogik, so ist für sie doch ein schwerwiegendes Defizit charakteristisch, das sämtliche ihrer Vorzüge zu neutralisieren droht. Ohne darum zu wissen, betreiben die Vertreter der Didaktik eine gefährliche Engführung der Analyse. Indem sie allein den Lehrer in den Fokus rücken und die Verbesserung von dessen didaktischen Kompetenzen als entscheidenden Maßstab der eigenen theoretischen Arbeit betrachten, begünstigen sie eine Abstinenz für gesellschaftliche Fragestellungen, die sich als höchst fatal erweist: Begreift man Didaktik allein als die Reflexion des Lehrerhandelns, bleibt sie zwangsläufig unterkomplex und unterschreitet jenes Niveau der Problembearbeitung, das notwendig ist, um das Kräftefeld hinreichend präzise zu beschreiben, innerhalb dessen die Lehrkräfte agieren (vgl. Gruschka 2002). Nicht allein die institutionelle Dimension der Organisation von Lernprozessen wird ausgeblendet, auch die gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen unterrichtet wird, bleiben somit ausgespart. Die Rationalisierung der Pädagogik stößt damit an eine weitere empfindliche Grenze: „Indessen die Didaktik versucht, den Unterricht des einzelnen Lehrers [...] zweckrational zu denken, bleibt die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System ungestört, ungedacht; dürfen sich in ihm alle irrationalen Kräfte auswirken, die seine Voraussetzung, seine Triebkräfte, seine Determinanten sind“ (Bernfeld 2000, S. 26).

Folgenreich ist dies, weil damit nicht allein wesentliche Facetten der pädagogischen Tätigkeit unterbelichtet bleiben; fast noch schwerwiegender ist die Tatsache, dass auf diese Weise Energien gebunden und Kapazitäten unausgeschöpft bleiben, die dringend benötigt werden, um die Instrumentalisierung des Erziehungssystems aufzudecken. Gleichsam im Schatten der Erörterung didaktischer Fragestellungen gelingt es den herrschenden Eliten, die Einrichtungen des pädagogischen Feldes für die eigenen Zwecke einzuspannen und sich höchst erfolgreich gegen Kritik zu immunisieren. Auch wenn er die Analyse der unterschiedlichen Praktiken, mittels derer es diesen gelingt, die eigenen Privilegien weitgehend krisensicher zu vererben, nicht *en détail* ausführt – er operiert hier bereits mit dem Terminus des „sozialen Ortes“, auf den er später bei der Analyse von Verwahrlosung und Neurose zurückgreifen wird (vgl. Bernfeld 1996) –, so wird doch deutlich, dass die Pädagogik ihre zentrale Aufgabe nicht bewältigen kann, so lange sie nicht alle Kräfte dieser Herausforderung unterstellt: Um die komplizierten Mechanismen aufzudecken, durch die das Erziehungssystem in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt ist, bedarf es der Mobilisierung sämtlicher kognitiver Ressourcen. Die größte Herausforderung besteht nach Bernfeld folglich darin, die Grenzen, auf die der Erzieher immer wieder trifft, in ihrer Eigenart präzise zu bestimmen. Er hält daher als Schlüsselfrage fest: Welche Limitierungen müssen als

natürlich gelten, die folglich auch nicht überwunden werden können – und welche müssen als künstlich gelten? Während die „Erziehbarkeit des Kindes“ und die „Erziehbarkeit des Erziehers“ aus prinzipiellen Gründen stets an Grenzen stößt, so Bernfeld im Vorwort zur zweiten Auflage des ‘Sisyphos’, müsste sie sich auf die „Aufdeckung der, auch heute noch unsichtbaren, dritten: der gesellschaftlichen“ Grenze konzentrieren (Bernfeld 1928, o.S.).

Genau dies aber leistet die Pädagogik nicht: Sie versagt, weil sie die notwendige analytische Kälte nicht aufbringt, weil sie stattdessen der Diskussion normativer Fragestellungen den Vorzug gibt und sich an den eigenen Zielformeln berauscht (vgl. Rieger-Ladich 2002). Ihre Vertreter versäumen es, die Rationalisierung der pädagogischen Theoriebildung voranzutreiben und dergestalt der fortwährenden Instrumentalisierung der Pädagogik entgegenzutreten. Die Aufdeckung der Verflechtungen des Erziehungssystems wird versäumt, zahlreiche Erziehungssubjekte und Sozialisationsakteure bleiben unentdeckt, die irrationalen Kräfte finden in den Bildungseinrichtungen eine Heimstatt – und bleiben weitestgehend undurchschaut. Freilich, auch das gibt Bernfeld zu bedenken, fällt die Gratifikation für diese fatale Mischung aus Verdrängungsleistung und Theoriedefizit nicht eben gering aus: Weil sie an der Aufdeckung konkurrierender Erziehungsakteure nicht interessiert sind und die sozialen Kräfte eklatant vernachlässigen, werden sie immerhin mit dem „schmeichlerischen Gefühl“ belohnt, „im Zentrum der Weltentwicklung mitdenkend, mitarbeitend zu stehen“ (Bernfeld 2000, S. 127).

6.3 Heinz Joachim Heydorn: Herrschaft und Dialektik

Heinz Joachim Heydorn wird 1916 in Hamburg-Altona geboren. Er wächst in einer Familie des liberalen Bürgertums auf, die besonderen Wert auf klassische Bildung legt, besucht ein renommiertes humanistisches Gymnasium und hört schon während seiner Schulzeit Ernst Cassirer (vgl. Kolleg Kritische Bildung 2009). An der Hamburger Universität studiert er Philosophie, Sinologie und Anglistik. 1938 geht er als Lehrer nach England, kehrt wegen einer Erkrankung seines Vaters zurück und wird eingezogen. Er desertiert im Jahr 1944 und wird nach Kriegsende schnell ein wichtiger Akteur politischer Debatten: Neben der Arbeit an seiner Promotion und journalistischen Tätigkeiten engagiert er sich in der Hamburger SPD, dem ‘Internationalen sozialistischen Kampfbund’ (ISK) und beteiligt sich am Wiederaufbau des ‘Sozialistischen deutschen Studentenbundes’ (SDS). 1950 übernimmt er eine Dozentur an der Pädagogischen Hochschule in Kiel, wechselt danach an das Hessische Institut für Lehrerbildung und kurz darauf als Präsident an die Hochschule für Erziehung in Frankfurt. Von 1961 an bekleidet er an der Goethe-Universität eine Professur für Pädagogik. In dieser Zeit verfasst er mit „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970) und „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972) auch seine beiden Hauptwerke. Parallel zur Arbeit an einer kritischen Bildungstheorie, die aus der Auseinandersetzung mit der bürgerlichen

Pädagogik hervorgeht, beteiligt er sich durch zahlreiche Interventionen und Beiträge an bildungspolitischen Kontroversen. Im Alter von nur 58 Jahren stirbt er 1974 in Frankfurt am Main.

Die theoretische Arbeit und das politische Engagement Heydorns verweisen auf die Gräueltaten des Nationalsozialismus. Nicht allein die gesellschaftlichen Eliten hatten versagt; in den Jahren nach 1933 wurden auch die klassischen Bildungsideale korrumpiert und ihres humanistischen Kerns auf zynische Weise entkleidet. Dies konnte nur geschehen, so Heydorns unbequeme Diagnose, weil der widersprüchliche Charakter von Bildungsprozessen eklatant unterschätzt und ihre institutionelle Dimension lange Zeit vernachlässigt wurde. Mit Rationalität aufs Engste verschwistert erweist sich nun der Bildungsprozess insofern, als sein Ziel – die Mündigkeit des Menschen – auf den in der Antike einsetzenden, lang gestreckten Prozess der Emanzipation verweist: Indem sich die Vorsokratiker aus der Abhängigkeit einer von Mythen geprägten Welt zu lösen versuchen, kommt es bei ihnen zur ersten „Erweckung der Rationalität“ (Heydorn 1980a, S. 64).

Heydorns herrschaftskritische Bildungstheorie gründet sich auf diese Annahme. Durch den Nationalsozialismus kam es zu einer heillosen Pervertierung des Bildungsbegriffs: Dies freilich nicht allein durch die Indienstnahme der Einrichtungen des Bildungssystems, der Infiltrierung von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Instrumentalisierung von Schülerinnen und Schülern, sondern eben auch durch den brutalen Rückschritt in jenem Prozess, in dem sich die Menschheit von alten Abhängigkeiten zu befreien und eine Welt der Fremdbestimmung durch die selbst gewählte Ordnung der Freiheit abzulösen unternimmt. Bildung, die Heydorn durchgängig als Synonym für dieses Emanzipationsgeschehen verwendet (vgl. Euler 2009), scheint – keineswegs nur während des Nationalsozialismus, sondern nun auch im Kapitalismus – heillos verstrickt in die gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen. Gleichwohl ist sie damit doch nicht vollständig diskreditiert: Vielmehr gilt es, in herrschaftskritischer Absicht an den Gehalt des Bildungsbegriffs zu erinnern, unerschrocken seinen provozierenden Gehalt freizulegen, ihn vor dem Hintergrund der drängenden gesellschaftlichen Krisen neu zu interpretieren – und auf diese Weise endlich eine Transformation des existierenden Bildungssystems zu erzwingen, die sich an den Leitideen der Mündigkeit und Gerechtigkeit orientiert. Die theoretische Arbeit Heydorns prägt daher eine ganz eigentümliche Figur aus: Er wendet sich in zahlreichen Beiträgen wichtigen Vertretern des abendländischen Denkens zu – wie etwa Johann Amos Comenius, Immanuel Kant oder Wilhelm von Humboldt –, die er gleichsam als Elemente eines Überlieferungsgeschehens interpretiert. Sie tradieren nicht allein wichtige Erkenntnisse; sie erinnern eben auch an ein Versprechen, das sich die Menschheit, im Medium von Texten und anderen kulturellen Dokumenten, gleichsam selbst gegeben hat. Der Mensch ist nicht nur vernunftbegabt, er ist darüber hinaus zur Freiheit bestimmt. Bildung gilt ihm daher, in kaum zu übersehenden Anleihen bei christlichen Vorstellungen, als „*educatio*“, Hinausführung, Exodus aus dem Verhängtsein“ (Heydorn 1980a, S. 195). Die Rückwendung auf die Schriften insbesondere der Antike und der Aufklärung ist daher stets von der Hoffnung geprägt, dass uns diese an das Versprechen, das in der

Menschheitsgeschichte zum Ausdruck kommt, in kritischer Absicht erinnern.⁴ Heydorn strebt daher gerade keine Überwindung des Bildungsbegriffs an, sondern eben dessen „Neufassung“: Es gilt daran zu erinnern, dass das „Versprechen“, das sich die Menschheit selbst gegeben hat, noch „nicht eingelöst“ wurde: „Der Mensch ist ein Wesen des Aufstiegs, sein Aufstieg ist die Befreiung vom Mythos, der ihn gefangen hält. Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Haftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber“ (ebd., S. 97).

So richtig es ist, dass dieser Emanzipationsprozess als höchst unsicher und überaus gefährdet erscheinen muss, dass er den Charakter eines Wagnisses annimmt, berücksichtigt man etwa die zahllosen Rückschläge, so lässt sich doch auch beobachten – wenigstens aus der Perspektive Heydorns –, dass diesem eine historische Entwicklung zuarbeitet, die er als Dialektik beschreibt. Der Rationalisierungsprozess wird demnach nicht allein von jenen befördert, die an einer Gesellschaftsordnung interessiert sind, die von den Ideen der Freiheit und Gleichheit, Solidarität und Gerechtigkeit geprägt ist; er wird gerade auch von jenen Kräften vorangetrieben, welche die ungehemmte Entfesselung der Ökonomie betreiben. Die Agenten der Entfremdung, so ließe sich metaphorisch formulieren, setzen demnach – freilich ohne darum zu wissen – emanzipatorische Kräfte frei. Heydorn erläutert diesen Vorgang in seiner Studie ‘Zum Widerspruch im Bildungsprozeß’ (Heydorn 1980b, S. 269 ff.) am Beispiel der Schule. Obwohl ihm die Schule im Kapitalismus als eines der wirkungsvollsten Instrumente der herrschenden Klasse gilt, das diese einsetzt, um ihre Privilegien zu vererben, muss sie doch eben auch als Auslöser einer gegenläufigen Bewegung gelten: Indem sie Bildungsprozesse anstößt, schult sie nicht allein das Abstraktionsvermögen, sie trainiert eben auch den „Möglichkeitssinn“ (Musil) und eröffnet damit neue Handlungsspielräume. Und so wird die Schule, die ihm doch als „Veranstaltung gesellschaftlicher Herrschaft“ gilt (ebd., S. 270) und die lediglich die Massen für ihre Funktion innerhalb des Produktionsprozesses zu qualifizieren scheint, eben auch zum Motor dieser eigentümlichen Dialektik. Daher wird es zu einer zentralen Maxime, deren Instrumentalisierung zu überwinden und sie „zu einer Waffe in der Hand des Menschen zu machen. Das Instrument, dem wir unterworfen werden, ist auch das Instrument, das uns frei machen kann“ (ebd., S. 271).

In der Folge erweist sich Bildung, ist sie erst einmal institutionalisiert – und sei es nur ökonomisch motiviert und aller humanistischer Anliegen entkleidet –, als eine jener Kräfte, welche die Rationalisierung vorantreiben und damit die Emanzipationsgeschichte der Menschheit weiter befördern. Im Rückgriff auf Überlegungen Kants fasst er die institutionalisierte Bildung metaphorisch denn auch als „eine Art Wühlmaus hinter dem Rücken der Subjekte, eine List der Natur, damit der Mensch

⁴ Zweifellos existiert hier eine Nähe zu Walter Benjamins (1991) messianischem Geschichtsbegriff. Besonders deutlich wird dies, wenn Heydorn ausführt, dass die geschichtliche Analyse zeige, „daß wir uns selber in einem Zusammenhang begreifen müssen, den wir nicht geschaffen haben und den wir nicht nach Belieben aufheben können, wir aber Fortsetzer einer aufsteigenden Menschheitsgeschichte sind. Gedächtnis und Zukunft meinen in diesem Sinne das gleiche“ (Heydorn 1980b, S. 279).

erreiche, was durch seinen freien Willen nicht zu erreichen“ ist: „Humanisierung des Geschlechts“ (ebd., S. 271).

Auch wenn nun Heydorn nicht ausdrücklich von einer „rationalen Pädagogik“ spricht, tut er dies doch der Sache nach. Als rational wäre folglich jene Pädagogik zu qualifizieren, die um das dialektische Moment von Bildungsprozessen weiß, die in deren Institutionalisierung emanzipatorische Potentiale erkennt, die über Interventionen die Herrschaftsverhältnisse zu unterminieren sucht – und das Bildungswesen als einen der wichtigsten Schauplätze begreift, auf denen der Kampf um die Gestalt der zukünftigen Gesellschaft ausgetragen wird. Eine Pädagogik, die diese Zusammenhänge zu gestalten sucht, wird zu einem Medium der Rationalität und einem Akteur des Emanzipationsprozesses: „Die Herstellung und Vermittlung von Rationalität, die Zumutung zur und die Ermöglichung von Mündigkeit wird erstmals allgemein institutionalisiert und diese Institutionalisierung wiederum wird selbst zum Gegenstand rationaler Erforschung, Planung und Organisation: nämlich als Pädagogik“ (Euler 2009, S. 44).

Charakteristisch für Heydorn ist nun weiterhin, dass er es nicht beim theoretischen Aufweis dieser Verschwisterung von Pädagogik und Rationalität belässt, sondern dass er darüber hinaus bildungspolitisch interveniert und auch didaktische Fragen in Blick nimmt. So plädiert er im Rahmen des Kolloquiums „Demokratische Lehrinhalte“ (Heydorn 1980a, S. 154 ff.) für eine Revision der Schulbücher, wirbt für eine stärkere Gewichtung der Entstehungsgeschichte des deutschen Faschismus und regt transparente Verfahren bei der Lizenzierung von Lehrmitteln an. Heydorns Ringen um eine rationale Pädagogik kennt daher viele Facetten: Es reicht von der Arbeit an einer herrschaftskritischen Bildungstheorie über das Eintreten für eine demokratische Bildungsreform bis hin zu Anregungen für die Organisation des Unterrichts.

6.4 Pierre Bourdieu: Reproduktion und Reflexivität

Pierre Bourdieu wird 1930 in Denguin geboren, einem Dorf, das zum Département Pyrénées-Atlantiques zählt und somit in der äußersten Peripherie Frankreichs angesiedelt ist. Obwohl sein Vater, als kleiner Postbeamter, bereits mit der bäuerlichen Familientradition bricht, wächst er in einer landwirtschaftlich geprägten Dorfgemeinschaft auf. Aufgrund seiner außergewöhnlichen schulischen Leistungen wird ihm der Besuch renommierter Internate ermöglicht, bis er 1951 das Studium der Philosophie an der *Ecole Normale Supérieure* (ENS) in Paris aufnimmt und dieses später an der *Sorbonne* fortsetzt. Nach einer kurzen Tätigkeit als Philosophielehrer wird er 1955 zur Ableistung des Wehrdienstes nach Algerien berufen. Mit der Gewalt der Kolonialmacht konfrontiert, sucht er deren verheerende Folgen zu dokumentieren und wendet sich zu diesem Zweck zunächst der Ethnologie, bald darauf der Soziologie zu (vgl. Schultheis 2007). Als Autodidakt eignet er sich

in der Kabylei, einer agrarisch geprägten Region Algeriens, die Methoden der Sozialforschung an. Mit diesem Instrumentarium erforscht er nach seiner Rückkehr die französische Gesellschaft in ihren unterschiedlichsten Facetten (vgl. Bourdieu 1992). Von 1964 an arbeitet er als Forschungsdirektor an der *Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales* (EHESS), bevor er 1982 dem Ruf an das hoch renommierte *Collège de France* folgt, wo er bis 2001 lehrt. Charakteristisch für sein wissenschaftliches Werk, das die unterschiedlichsten sozialen Felder behandelt (Kultur, Kunst, Wissenschaft, Politik, Religion etc.) und dabei die modernen Gesellschaften als durchgängig von heftigen Verteilungskämpfen geprägt interpretiert, ist das enge Wechselspiel von empirischer Forschung und grundlegender Theoriebildung, aus dem es hervorgeht. Bourdieu stirbt 2002 in Paris.

Sein Interesse für das pädagogische Feld und dessen Eigenheiten ist nicht allein akademischer Natur; vielmehr speist es sich aus frühen biographischen, mitunter auch schmerzhaften Erfahrungen. So schildert er in seinem 'Soziologischen Selbstversuch' seine Erfahrungen als Internatsschüler in Pau und des berühmten Pariser Gymasiums *Louis-le-Grand*: Als Internatsschüler, der von seiner sozialen und regionalen Herkunft kaum für eine wissenschaftliche Karriere im fernen Paris prädestiniert schien, sei er bereits mit allen Spielarten des Klassenrassismus konfrontiert worden (vgl. Bourdieu 2002). Den unterschiedlichen Fraktionen der Pariser Elite von Beginn an distanziert und skeptisch gegenüberstehend, erforscht er in empirischen Studien die Reproduktion der sozialen Ungleichheit, untersucht die Praktiken der Elitenrekrutierung (vgl. Bourdieu 2004) und entzaubert, gemeinsam mit Jean-Claude Passeron, die 'Illusion der Chancengleichheit' (Bourdieu/Passeron 1971). Parallel engagiert er sich für eine Reform des Bildungswesens und ist federführend, als 1985 eine Gruppe von Hochschullehrern des *Collège de France* auf Wunsch des französischen Präsidenten 'Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft' entwickelt (vgl. Bourdieu et al. 1987, S. 253 ff.).

Charakteristisch für Bourdieus Versuch, die komplizierten Mechanismen aufzudecken, durch welche die Einrichtungen des Bildungssystems in die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt sind, ist sein Anknüpfen an Marx' Kapitaltheorie – und deren gezielte Weiterentwicklung (vgl. Bourdieu 1992: 171 ff.). Neben dem ökonomischen Kapital kennt er mit dem kulturellen und dem sozialen Kapital zwei weitere Sorten: Indem er das kulturelle und das ökonomische in Beziehung zueinander setzt, gelingt es ihm, ein mehrdimensionales Modell des sozialen Raumes zu entwickeln, das nicht allein charakteristische Verdichtungen zu erklären vermag – zwischen den Angehörigen eines sozialen Milieus existieren stets typische Affinitäten und „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein) –, sondern auch die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen einfängt (vgl. Bourdieu 1992, S. 277 ff.). Dabei zeigt sich, dass sich die dynamische Struktur der zeitgenössischen Gesellschaften der westlichen Welt nicht zuletzt den Abgrenzungskämpfen verdankt, die zwischen den einzelnen Gruppen ausgetragen werden. Es stehen sich in diesen Kämpfen um Kapital und Ressourcen, um Macht und Anerkennung allerdings nicht etwa allein Vertreter der gesellschaftlichen Eliten und des aufstiegsorientierten, ambitionierten Bürgertums gegenüber: Auch innerhalb

dieser Gruppen – etwa zwischen konkurrierenden Fraktionen der kapitalstarken Eliten – kommt es mitunter zu heftigen sozialen Kämpfen. Die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1992) entfalten ihren besonderen Distinktionswert daher nur zwischen jenen Gruppen, die über ein sehr ähnliches Kapitalprofil verfügen und innerhalb des sozialen Raumes eng benachbart sind.

Bei diesen Verdrängungskämpfen kommt dem pädagogischen Feld deshalb eine Schlüsselrolle zu, weil in den zeitgenössischen, demokratischen Gesellschaften ein staatliches Gewaltmonopol existiert, die Auseinandersetzungen weitestgehend eingehegt sind und die etablierten Formen der Selbstbeschreibung einen gewissen symbolischen Schutz genießen. Gegen Leistungsorientierung, Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit wird daher kaum einmal offen verstoßen. Somit stehen die Vertreter der gesellschaftlichen Eliten gegenwärtig vor einer besonderen Herausforderung: Während Helmut Schelsky noch in den 1950er Jahren offen davon sprach, dass das zunehmende „Aufstiegsstreben“ der Mittelschicht durch eine „gewisse Dauererfahrung des Scheiterns“ systematisch gebrochen und deren „unberechtigte Sozialansprüche“ konsequent abgewiesen werden müssten (Schelsky 1959, S. 29), hat sich zwischenzeitlich längst eine Semantik der gesellschaftlichen Teilhabe etabliert, die diesen klar formulierten Herrschaftsanspruch heute zweifellos zu einem Skandal werden ließe. Unterstellt man nun jedoch den Eliten einen robusten Selbsterhaltungstrieb – mithin das Interesse, das eigene Kapital weitgehend krisensicher an die nächste Generation zu übertragen und die wertvollen Privilegien an die Nachkommen zu vererben –, gilt es, diese Transaktionen möglichst diskret zu betreiben. Sebastian Müller-Rolli hat diese Herausforderung treffend charakterisiert: „Das Dilemma, in dem sich in einer demokratischen Gesellschaft die herrschende Klasse befindet, liegt darin, *formal* jedem Menschen einen gleichen politischen Status zuzugestehen, *material*, d. h. ökonomisch, kulturell und sozial, den unteren Klassen diesen Status aber zu verwehren. Wie vermag vor diesem Hintergrund die herrschende Klasse in der bürgerlichen Gesellschaft ihren Machtanspruch zu legitimieren?“ (Müller-Rolli 1985, S. 341).

Bourdieu sucht nun diese Frage zu beantworten. Dabei besteht sein besonderer Ehrgeiz darin zu zeigen, dass die Bildungseinrichtungen in die unterschiedlichen Praktiken der Vererbung tief verstrickt sind. Gleichwohl wäre es falsch, sämtlichen Akteuren des pädagogischen Feldes eine latente Mitwisserschaft oder gar bewusste Komplizenschaft zu unterstellen: Die empirischen Befunde, die er mit zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhoben hat, legen vielmehr nahe, dass weite Teile der Lehrerschaft ihre Beteiligung an der Reproduktion sozialer Ungleichheit unterschätzen und dass auch zahlreiche Eltern nicht um den Grad ihrer Involviertheit in diese Mechanismen wissen. Somit vollzieht sich die Weitergabe des Erbes gleichsam im Rücken der beteiligten Akteure.

Im Zentrum dieser Reproduktionsmechanismen liegt das Zusammenspiel des Habitus der Schule und des Habitus der Schülerinnen und Schüler. Kommt es hier zu einer gewissen Passung, sind damit die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulkarriere gegeben. Erkennen also nicht allein die Vertreter der Schule in den Verhaltensformen und Dispositionen eines Schülers jene Werte wieder,

die ihre Schulkultur charakterisieren, sondern erkennt auch jener im Leitbild der Schule eigene Überzeugungen, wird eine besondere „Wahlverwandtschaft“ gestiftet, die sich – mindestens langfristig, meist aber schon sehr schnell – in überdurchschnittlichen Leistungen niederschlägt (vgl. Kramer 2002). Obwohl sich aus einer soziologischen Perspektive leicht erschließt, dass damit lediglich bestimmte habituelle Prägungen prämiert werden und der so häufig beschworene Wettbewerbsgedanke unterlaufen wird, kommt es dadurch doch auf raffinierte Weise zu einer folgenreichen Umcodierung der Weitergabe von Kapital und Privilegien. Zunächst scheint es unstrittig, dass der Lehrerberuf häufig von jenen ergriffen wird, die selbst in bildungsnahen Milieus aufgewachsen sind, und dass die Schule somit als klassische Mittelschichtsinstitution gelten muss. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass für deren Selbstverständnis das Rekurren auf objektive Leistungsmessung und faire Beurteilung elementar ist, wird deutlich, wie das Bildungssystem zu einem zentralen Akteur bei der Vererbung kulturellen Kapitals werden kann: Aus höchst ungleichen sozialen Voraussetzungen, die bei Beginn des Schulbesuchs noch sehr deutlich auf die Positionierung der Herkunftsfamilie innerhalb des sozialen Raumes verweisen, werden während der Schulkarriere höchst individuelle Leistungstypen, die unverwechselbare Profile aufweisen und von bedauerlichen Handicaps bis hin zu besonderen Begabungen reichen. Es kommt daher durch den Schulbesuch zu einer folgenreichen Naturalisierung sozialer Differenzen, die kaum noch angreifbar erscheint, weil sie das Siegel eines demokratisch organisierten Bildungswesens erhält, das – folgt man seiner Selbstbeschreibung – allein an herkunftsunabhängiger Leistung interessiert ist, diese objektiv misst, individuell zurechnet, sie honoriert und schließlich entsprechende Bildungskarrieren anbaut (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

Diese Praktiken sind nun insbesondere deshalb nur sehr schwer aufzudecken, weil sie gänzlich frei sind von der offenen Abweisung von Aufstiegsambitionen, wie sie noch bei Schelsky formuliert wurde. Sie profitieren statt dessen von einem folgenreichen Zusammenspiel der unterschiedlichen Habitus: Weil jene sozialen Gruppen, die nur über relativ geringes Kapital verfügen, nicht eben selten einen Habitus der Genügsamkeit kultivieren, spielen sie gleichsam jenen in die Hände, die ohnehin dafür disponiert sind, ihre Ansprüche auf eine gesellschaftliche Vorrangstellung geltend zu machen. Der eigentümlichen „Bescheidenheit“, die in den kapital-schwachen Milieus anzutreffen ist, korrespondiert daher eine „Anspruchshaltung“ in den kapitalstarken Milieus. Stellt man darüber hinaus noch in Rechnung, dass die Einrichtungen des Bildungssystems insofern als Medien symbolischer Gewalt gelten müssen, als sie mit der Weitergabe und Vermittlung der „legitimen“ Kultur betraut sind, wird deutlich, wie schwierig und voraussetzungsreich es ist, deren Rolle zu durchschauen – und diese in Folge auch mit Aussicht auf Erfolg zu kritisieren. Dieses Dilemma verschärft sich noch dadurch, dass ausgerechnet bei jenen, die vom dreigliedrigen Schulsystem nachweislich am stärksten benachteiligt werden, das Vertrauen in dessen Gerechtigkeit am größten ist (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2007). Wird freilich das Schulsystem als weitgehend unantastbar wahrgenommen und von der Kritik ausgespart, wird auch der Ausschluss als legitim erlebt. In der

Folge muss das Scheitern der eigenen Bildungsanstrengungen und Aufstiegsambitionen fast zwangsläufig der eigenen Person zugeschrieben werden. Dieser „Kreislauf der Ablehnung“ (Bourdieu 1997, S. 88) löst mitunter heftige Schamgefühle aus und wird – so Bourdieu mit Blick auf ein Interview, das er mit zwei Jugendlichen führt und das den Titel ‘Der Lauf der Dinge’ trägt – von den Betroffenen nicht eben selten als schicksalhaftes, unabwendbares Verhängnis wahrgenommen.

Den vermeintlich geschlossenen Kreislauf zu durchbrechen, ihm seine scheinbare Zwangsläufigkeit zu nehmen, hat Bourdieu Ideen entwickelt, die seither unter dem Titel „rationale Pädagogik“ diskutiert werden. Sollen diese tatsächlich geeignet sein, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu durchbrechen, gilt es Bündnisse mit anderen gesellschaftlichen Akteuren zu schließen und auf ganz unterschiedlichen Ebenen zugleich zu operieren: Auf der Ebene der wissenschaftlichen Diskurse muss zunächst die Ideologie der Begabung attackiert, in ihrer zynischen Logik entschlüsselt und dadurch nachhaltig entzaubert werden. Anders lässt sich der machtvollen Position der herrschenden Eliten kaum begegnen – und anders lässt sich auch kaum der Blick auf die Profiteure der existierenden Gesellschaftsordnung lenken: „Die soziologische Forschung muß deshalb in jedem Fall von dem Verdacht ausgehen, daß scheinbar natürliche Ungleichheit in Wirklichkeit gesellschaftlich bedingte kulturelle Ungleichheit ist, die sie systematisch aufdecken muß“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 82).

Im Bereich der Schule gilt es die Curricula zu untersuchen und bei der Organisation des Unterrichts darauf zu insistieren, dass die elementaren Arbeitstechniken und grundlegenden Operationen, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere unverzichtbar sind, tatsächlich auch zum Lehrstoff gerechnet und systematisch vermittelt werden. Der Neigung, hierauf immer häufiger zu verzichten und dies in der Folge gleichsam unausgesprochen der Familie zu überantworten, erweist sich insbesondere für die Kinder aus bildungsfernen Milieus als höchst fatal, weil deren Eltern dies kaum ausreichend gewährleisten können. Entsprechend muss auch der Kanon des Wissens, der in den einzelnen Jahrgangsstufen vermittelt werden soll, hinreichend transparent, präzise definiert und prinzipiell von jedem Schüler erreichbar sein, um den Benachteiligten unter ihnen eine faire Chance zu einer Bildungskarriere zu ermöglichen (vgl. Böttcher/Klemm 2000).

Die Didaktik ist nun insofern von Bedeutung, als allein durch die Art der Vermittlung und die Organisation des Unterrichts die ohnehin schon bestehende, massive Benachteiligung jener Gruppe, die in kapitalschwachen Milieus aufwächst und entsprechende habituelle Prägungen aufweist, noch weiter verstärkt werden kann. Übernehmen die Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts etwa völlig unkritisch die Privilegierung sprachlicher Kommunikation und abstrakter Wissensformen sowie die Abwertung praktischer Fertigkeiten und körperaffiner Lernformen, schreiben sie die Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen – gewollt oder ungewollt – unweigerlich fort (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008). So werben die Verfasser der Empfehlungen für das „Bildungswesen der Zukunft“ denn auch nachdrücklich für einen Pluralismus von Leistungsbegriffen: „Das Bildungswesen muss alles daran setzen, die monistische Vorstellung von ‘Intelligenz’ zu

bekämpfen, die dazu führt, die unterschiedlichen Formen von Leistung zu hierarchisieren und einer bestimmten Form unterzuordnen; und es muss statt dessen für eine größere Vielfalt sozialer anerkannter Formen kultureller Leistungen sorgen“ (Bourdieu et al. 1987, S. 258; ohne HV, MRL).

Schließlich zählt es zu den besonderen Anliegen der Verfechter einer „rationalen Pädagogik“, sich dafür einzusetzen, dass die Leistungsmessungen, die durch die Lehrerschaft vorgenommen werden, nicht den Charakter von endgültigen, kaum revidierbaren Urteilen annehmen, die – im schlimmsten Falle – über eine ganze Person gefällt werden. Sucht man dem Kreislauf der Ausgrenzung und der Verführung zum Selbstausschluss wirksam entgegenzutreten, muss stattdessen darum gerungen werden, dass die schulischen Bewertungen sich auf eingrenzbare, exakt zu beschreibende Ausschnitte des individuellen Leistungsvermögens beziehen – und dass deren Effekte genau kontrolliert werden. Damit negative Bescheide keine fatale Abwärtsspirale auslösen, gilt es diese in ihren Folgen stets zu begrenzen, sie als umkehrbar auszuweisen und begleitend nach kompensierenden Maßnahmen zu fahnden. Daher sprechen sich die Verfasser der Empfehlungen unter der Überschrift „Vervielfachung der Chancen im Leben“ durchaus auch nicht gegen gegliederte Schulsysteme und die Messung von Leistungen aus; sie fordern allerdings, dass das Bildungssystem und die etablierte Bewertungspraxis fortlaufend beobachtet und auf ihre Folgen für die Betroffenen hin kritisch geprüft werden: „Es wäre wichtig, die Folgen negativer schulischer Urteile so weit wie möglich abzumildern und zu verhindern, daß schulischer Erfolg bzw. Mißerfolg zur definitiven Garantie bzw. Verweigerung des Lebenserfolgs führen; dazu wäre eine breitere Auswahl von Bildungsgängen, eine stärkere Durchlässigkeit zwischen diesen und eine Abschwächung irreversibler Brüche erforderlich“ (ebd., S. 261; ohne HV, MRL).

6.5 Ausblick

Sucht man abschließend die unterschiedlichen Positionen, die hier diskutiert wurden, miteinander zu verschränken, um dem Projekt einer „rationalen Pädagogik“ etwas schärfere Konturen zu verleihen, zeigt sich zunächst, dass dieses Unternehmen eine bemerkenswerte Vorlaufzeit besitzt – und weiterhin, dass es bislang keineswegs allein von Vertretern der Erziehungswissenschaft vorangetrieben wurde. Mit Blick auf Siegfried Bernfeld und Pierre Bourdieu ließe sich formulieren, dass wichtige Impulse zur Erforschung der Verstrickung des Bildungssystems in die Reproduktion sozialer Ungleichheit von außerhalb kamen, auch wenn diese lange Zeit nicht jene Resonanz fanden, die zweifellos wünschenswert gewesen wäre. Dieser Befund muss freilich nicht unbedingt verwundern, stellt man die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum in Rechnung und berücksichtigt insbesondere deren auffällige Neigung, die vorbehaltlose Auseinandersetzung mit sozialen Tatbeständen zu meiden und stattdessen von der Nähe zum moralischen Diskurs zu profitieren (vgl. Rustemeyer 1998; Rieger-Ladich 2002).

Als Ertrag der Perspektivenverschränkung eines psychoanalytischen, bildungstheoretischen sowie eines kultursoziologischen Zugangs ließe sich, in aller gebotenen Knappheit, eine besondere Herausforderung formulieren: Die Verstrickungen des pädagogischen Feldes in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse wird sich erst dann hinreichend tiefenscharf erhellen – und in der Folge auch mit Aussicht auf Erfolg bekämpfen – lassen, wenn die Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft endlich jene kühle „Tatbestands-Gesinnung“ beweisen, die schon Bernfeld so schmerzlich vermisste, wenn sie die engen Grenzen der bürgerlichen Pädagogik überschreiten, wofür sich Heydorn nachdrücklich aussprach, und wenn sie besondere Energien in die Aufklärung der verdeckten Formen der Beraubung von Bildungschancen investieren, wie dies etwa Bourdieu mit seinen unterschiedlichen Forschergruppen unternahm.

Es zeigt sich dabei freilich auch, dass weder die Erforschung des Zusammenspiels von Differenz und Ungleichheit noch der Kampf um die Etablierung einer demokratischen und herrschaftskritischen, einer strikt an den Werten von Gleichheit und Gerechtigkeit orientierten „rationalen Pädagogik“ allein in der Arena des wissenschaftlichen Feldes entschieden wird: Siegfried Bernfeld, Heinz Joachim Heydorn und Pierre Bourdieu haben die theoretische Analyse stets um das praktische Engagement ergänzt, haben die wissenschaftliche Arbeit immer wieder mit zielgerichteten politischen Interventionen kombiniert. Sie tragen damit durchgängig der Einsicht Rechnung, dass die Kämpfe um die Definitionsmacht, die innerhalb des wissenschaftlichen Feldes ausgetragen werden, mitunter von politischen Projekten flankiert werden müssen. Und, auch dies wäre von den hier behandelten Positionen zu lernen, die zur Vorgeschichte der Thematisierung von Heterogenität gezählt werden müssen, dabei kann es durchaus nicht als ausgemacht gelten, dass die entscheidenden Impulse stets innerhalb der Akademie geboren und dann in die benachbarten sozialen Felder getragen werden; auch der umgekehrte Weg lässt sich, vielleicht am deutlichsten in der Praxis Bourdieus, beobachten – dass wichtige Einsichten von sozialen Bewegungen ausgehen und in der Folge von hinreichend sensibilisierten Vertretern der Wissenschaft aufgegriffen, argumentativ angereichert und medial verstärkt werden.

Hält man sich nun die Hartnäckigkeit der sozialen Ungleichheit vor Augen, ihre ausgesprochene Zählebigkeit, dann spricht vieles dafür, dass die Kämpfe um die Etablierung einer „rationalen Pädagogik“ – und in der Weiterführung, um die Entwicklung einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. Friebertshäuser et al. 2009) – nichts von ihrer Dringlichkeit eingebüßt haben und dass bei der Analyse heterogener (Lern-)Gruppen stets ein besonderes Augenmerk auf die Mechanismen der Benachteiligung sowie die Praktiken des Ausschlusses gerichtet werden sollte.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hg.). *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK, 103–124
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 160–180.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2007): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS
- Benjamin, Walter (1991): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders. *Gesammelte Schriften*. Band 1.2. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 691–704
- Bernfeld, Siegfried (1928): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 2. Auflage. Leipzig-Wien-Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernfeld, Siegfried (2000): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bernfeld, Siegfried (1996): *Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik*. In: Ders.: *Sozialpädagogik. Schriften 1921–1933*. Weinheim-Basel: Beltz, 255–272
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd u. a. (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung*. Weinheim-München: Juventa, 11–43
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK
- Bourdieu, Pierre /Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett
- Bourdieu, Pierre u. a. (1987): Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, Sebastian (Hg.): *Das Bildungswesen der Zukunft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 253–282
- Bourdieu, Pierre et al. (Hg.) (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK
- Dudek, Peter (2003): *Siegfried Bernfeld (1892–1953)*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 2. München: Beck, 169–182
- Euler, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In: Bünger, Carsten u. a. (Hg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Schöningh: Paderborn et al., 39–54
- Friebertshäuser, Barbara/Wigger, Lothar/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS
- Georg, Werner (Hg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK
- Grubrich-Simitis Ilse (1981): Siegfried Bernfeld: Historiker der Psychoanalyse und Freud-Biograph. In: Bernfeld, Siegfried/Cassirer Bernfeld, Suzanne. *Bausteine einer Freud-Biographik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7–48
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Die Büchse der Pandora
- Heydorn, Heinz Joachim (1980a): *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften. Band 1*. Frankfurt/Main: Syndikat
- Heydorn, Heinz Joachim (1980b): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Band 3*. Frankfurt/Main: Syndikat
- Knapp, Gundrun-Axeli (2008): „Intersektionalität“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.). *Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld: transcript, 33–53
- Knapp, Gundrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.) (2003): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*. Münster: Westfälisches Dampfboot

- Kolleg Kritische Bildungstheorie (2009): Widerstand und Widerspruch. Ein Gespräch mit Irmgard Heydorn. In: Bünger, Carsten u. a. (Hg.): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Schöningh: Paderborn et al., 79–95
- Kramer, Rolf Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): *Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Meyer-Drawe, Käte (1985): Der blinde Fleck des „ego cogito“. In: Schaller, Klaus (Hg.): *Comenius. Erkennen – Glauben – Handeln*. Sankt Augustin: Academia, 127–134.
- Mollenhauer, Klaus (1966): Pädagogik und Rationalität, *Die deutsche Schule*, 56, 665–676
- Müller-Rolli, Sebastian (Hg.) (1987): *Das Bildungswesen der Zukunft*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Prange, Klaus (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion, *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 345–362
- Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Verstrickung und Verantwortung. Typen und Quellen wissenschaftlicher Reflexivität. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn: Fink, 315–325
- Rustemeyer, Dirk (1998): Muß Erziehung wertvoll sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 231–242
- Schelsky, Helmut (1959): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund
- Schultheis, Franz (2007): *Bourdieu's Wege in die Soziologie. Genese und Dynamik einer reflexiven Sozialwissenschaft*. Konstanz: UVK
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): „Unnötig“ und „unerwünscht“ – Siegfried Bernfeld und die Universitätswissenschaft. In: Hörster, Reinhard/Müller, Burkart (Hg.): *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds*. Kriftel-Neuwied: Luchterhand, 23–40
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript

Weiterlesen

Bernfeld, S. (1925/2010). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Obschon 1925 verfasst, hat diese kleine Studie nichts an Aktualität eingebüßt. Siegfried Bernfeld, Marxist und Psychoanalytiker, geht hier mit der Erziehungswissenschaft hart ins Gericht: Er wirft ihr – leider zu Recht – vor, dass sie ihre Verstrickungen in die Herrschaftsverhältnisse kolossal unterschätzt, dass sie sich zum Komplizen der gesellschaftlichen Eliten gemacht hat und auf diese Weise der Erhaltung des Status Quo zuarbeitet. Als Gegengift empfiehlt er eine gründliche Auseinandersetzung mit Marx und Freud. Das klingt zunächst recht kompliziert, ist aber mitreißend geschrieben, besticht durch eine tolle Dramaturgie und die scharfen Attacken auf den pädagogischen Habitus.

Bourdieu, P. et al. (Hg.) (1993/2009). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Studienausgabe*. Stuttgart: UTB

Dieses Buch verdankt sich einer soziologischen Pioniertat: Zu Beginn der 1990er Jahre suchte Pierre Bourdieu mit einem Team von Wissenschaftler/innen dem Leiden an der Gesellschaft auf die Spur zu kommen. Durch zahlreiche Interviews fingen sie viele Stimmen ein und eröffneten damit hochinteressante Einblicke. In Frankreich wurde die umfassende Studie überraschend zum Verkaufsschlager und in der Öffentlichkeit breit diskutiert. Dies wohl auch deshalb, weil viele Leser/innen in den Interviews ihre eigenen Erfahrungen verhandelt fanden. Besonders interessant sind die Interviews mit den Vertreter/innen des Bildungssystems. Dabei kommen nicht nur frustrierte Lehrer/innen zu Wort, auch Schüler schildern ihre Verzweiflung.

Schultheis, F./Schulz K. (Hg.) (2005). *Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz: UVK

Methodisch orientiert sich dieses Buch am zuvor geschilderten französischen Projekt. Zwischen 2002 und 2004 wurden von einer Forschergruppe um den Soziologen Franz Schultheis die „deutschen Verhältnisse“ in den Blick genommen. Auch hier sind besonders erhellend die Interviews mit jenen, welche an Bildungseinrichtungen tätig sind. In einem Gespräch, das den Titel „Teufelskreis der Nichtachtung“ trägt, wird deutlich, dass es gerade an den Hauptschulen häufig zu fatalen Abwärtsspiralen kommen, die auf alle Beteiligten eine gefährliche Sogwirkung ausüben – auf Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte.

Preisendörfer, B. (2009). *Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist*. Frankfurt/Main: Eichborn

Bruno Preisendörfer ist Schriftsteller und hat mit diesem Buch einen brisanten bildungspolitischen Essay vorgelegt. Er klärt über die Diskriminierungspraktiken des deutschen Schulsystems auf, deckt die Reproduktionsmechanismen der gesellschaftlichen Eliten auf und erzählt dabei auch von eigenen, häufig schmerzhaften Erfahrungen als „Bildungsferner“. Dabei gelingt ihm das Kunststück, nie indiskret zu werden. Besonders lesenswert sind die einzelnen Zwischenkapitel. So erklärt er unter der treffenden Überschrift „Stallgeruch“ die Praktiken, durch die zuverlässig genau jene die begehrtesten (und bestbezahlten) Berufe ergattern, die von der Herkunft ohnehin schon für „besondere Aufgaben“ prädestiniert scheinen.

ULF PREUSS-LAUSITZ

7. INTEGRATION UND INKLUSION VON KINDERN MIT BEHINDERUNGEN – EIN WEG ZUR PRODUKTIVEN VIELFALT IN EINER GERECHTEN SCHULE

7.1 Die künftige Bedeutung der Integration behinderter Kinder für Lehrkräfte aller Schulformen

Im Jahr 1976 begann die erste deutsche integrative (Grundschul-)Klasse ihren Unterricht mit nichtbehinderten und unterschiedlich behinderten Kindern, die zuvor in einem integrativen Kindergarten gemeinsam aufwuchsen (vgl. Projektgruppe 1988; Schnell 2003). 30 Jahre später, im Jahr 2006, wurden über 76.000 Kinder mit Behinderungen in Deutschland integriert, darunter rund ein Drittel in Schulen der Sekundarstufe (KMK 2008, S. 53). Wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt drei Kinder mit Behinderungen pro Klasse integriert werden, dann lägen Integrationserfahrungen aus über 25.000 Klassen mit mehr als einer halben Million nichtbehinderter Kinder vor.

Aber Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht machen erst eine Minderheit aller behinderten wie nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler. Von den 2008 rd. 485.000 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Bundesdurchschnitt über 80 Prozent in Sonderschulen unterrichtet. Der Anteil der integrierten Kinder liegt also deutlich unter 20 Prozent und ist zwischen den Ländern höchst unterschiedlich groß – er schwankt zwischen rd. 45 Prozent (Bremen; Schleswig-Holstein) und 5 Prozent (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt) (Klemm/Preuss-Lausitz 2008, Tab. 2d).

Es ist aber davon auszugehen, dass dieser Anteil aus mehreren Gründen steigen wird und damit ebenso die Schüler- und Lehrererfahrungen im Umgang mit physischen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen in der gemeinsam verbrachten Schulzeit:

1. *Elternwünsche.* Viele Eltern wollen ihre Kinder mit Behinderungen zunehmend nicht in Sonderschulen¹, sondern zusammen mit den anderen Kindern ihres Wohnumfeldes in allgemeinen Schulen lernen und aufwachsen lassen.

¹ In manchen Bundesländern wird herkömmlich von Sonderschulen, in anderen von Förderschulen gesprochen. In diesem Beitrag werden beide Begriffe synonym gebraucht.

2. *Bildungs- und sozialpolitische Gründe.* Die Kritik am sozialen Auslesecharakter des Sonderschulsystems (Begemann schon 1970, Wocken 2007) hält an und wird stärker als früher außerhalb der Fachwelt wahrgenommen. Das Wissenschaftszentrum Berlin urteilt: „Sonderschule behindert Chancengleichheit“ (Powell/Pfahl 2008). Auch verschiedene Sozialverbände, Kirchenvertreter und nicht zuletzt große Printmedien greifen in den 2000er Jahren diese Kritik vermehrt auf. Zugleich werden die kognitive Ineffizienz des ungünstigen Lern- und Sozialmilieus Sonderschule und die negativen Folgen des Sonderschulbesuchs für die sozialen Beziehungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen beklagt (Hildeschmidt/Sander 1996). Der politische Handlungsdruck in Richtung Integration erhöht sich durch diese Kritik; das Sonderschulsystem gerät dadurch in eine Legitimationskrise; ihre öffentliche Akzeptanz schwindet.

3. *Rechtsgründe.* Die seit 2009 auch in Deutschland verbindlich geltende „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ geht in Art. 24 vom Recht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen auf „full inclusion“ auf allen Ebenen des Bildungssystems aus, also vom Recht, zusammen mit anderen Kindern in der allgemeinen Schule zu lernen, Freundschaften zu pflegen und aufzuwachsen (BMAS 2008). Damit sind alle Bundesländer verpflichtet, Integrationswünschen von Erziehungsberechtigten stattzugeben, und zwar auch dann, wenn die gutachtenden Sonderpädagog/innen und die entscheidenden Schulaufsichtsbeamten dies aus pädagogischen, baulichen, finanziellen oder anderen Gründen ablehnen.

4. *Demografische Gründe.* Bei weiterem Geburten- und damit Schülerrückgang – der demografisch unstrittig ist – werden die Fahrten zu Sonderschulen noch zeit- und aufwändiger als jetzt schon, weil die Einzugsgebiete sich erweitern. Schon heute sind diese Einzugsgebiete von Sonderschulen oft um das Fünf- bis Zehnfache größer als die der wohnortnahen Regelschulen. Das belastet die Familien zeitlich zusätzlich und erschwert soziale Kontakte der betroffenen Kinder zu Gleichaltrigen des Wohnumfeldes (vgl. Preuss-Lausitz 2007a).

5. *Finanzielle Gründe.* International wie national wurde festgestellt, dass die Kosten für Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen deutlich höher sind als in integrativen allgemeinen Schulen (vgl. Dohmen/Fuchs 2009, Preuss-Lausitz 2009a) – ohne dass in Sonderschulen die schulische Qualität höher wäre als im gemeinsamen Unterricht. Diese höheren Schülerkosten ergeben sich vor allem durch die Betriebskosten von Sonderschulen, die häufig weniger Schülerinnen und Schüler als allgemeine Schulen haben, und durch die steigenden Beförderungskosten für behinderte Kinder zu den weit entfernten Sonderschulen. Die Aufrechterhaltung getrennter Sonderschulen belastet finanziell also vor allem die Schulträger (meist Landkreise und kreisfreie Städte), weniger die für die pädagogische Ausstattung zuständigen Bildungsministerien.

6. *Schulpädagogische Gründe.* Die Heterogenität in den Klassen steigt aus vielen Gründen und erfordert zunehmend nicht nur in der Grundschule, sondern auch in den Schulen der Sekundarstufe einen Unterricht mit individueller Förderung und innerer Differenzierung vielfältigster Art. Die Einbeziehung von Kindern mit

Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird dadurch erleichtert – die pädagogischen Konzepte sind im Grundsatz die gleichen.

Mit anderen Worten: Lehrkräfte nicht nur der Grundschule, sondern auch der Sekundarschulen und der beruflichen Schulen sollten davon ausgehen, dass zukünftig Kinder mit ganz unterschiedlichen Behinderungen in ihren Klassen oder in ihrer Schule Einlass begehren, so dass der Begriff „heterogene Lerngruppe“ eine je spezifische Note erhalten kann – nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall. Manche Bundesländer, z. B. Bremen oder Schleswig-Holstein, orientieren sich perspektivisch auf europäische oder internationale Integrationsanteile, die zwischen 80 und 95 % liegen (vgl. Hausotter 2008; Erdsiek-Rave 2007). Zur künftigen beruflichen Aufgabe grundsätzlich aller Regelschullehrkräfte, *auch* Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu unterrichten, wird zugleich die Erfahrung gehören, innerhalb des eigenen Unterrichts zumindest zeitweise mit einer zweiten Pädagogin oder einem zweiten Pädagogen – Sonderpädagogen², Stützpädagogen, Betreuern (bei körper-, sinnes- oder geistig behinderten Kindern) – zu kooperieren. Das kann Unsicherheit und Angst vor Überforderung auslösen, aber auch als Chance begriffen werden. Auf jeden Fall verändert es die Interaktionssituation im Unterricht und den Berufsalltag. Auch für Sonderpädagogen wandelt sich die berufliche Arbeit, wenn der Arbeitsplatz ganz oder teilweise von der Sonderschule in die allgemeine Schule verlagert wird: Sie unterrichten als Klassenlehrer nun nicht mehr eine kleine Lerngruppe mit gleichen Behinderungen (bzw. eines Förderschwerpunktes), sondern fördern in der allgemeinen Schule Kinder ganz unterschiedlicher Behinderungen und Lernvoraussetzungen. Sie werden häufiger Kinder auch kurzfristig beobachten und für sie Förderpläne entwickeln, sie werden die Regelschullehrkräfte beraten, in die Planung und Realisierung kooperativen Unterrichts einbezogen sein und das Lernen und die Entwicklung *aller Kinder* in den Blick bekommen. Als Verlust könnte von manchen wahrgenommen werden, dass sie regelhaft nicht mehr allein eine ganze Klasse unterrichten und führen (vgl. zu dieser Rollenproblematik Zielke 2002). Insgesamt wird die Berufsrolle der Sonderpädagogen durch den gemeinsamen Unterricht jedoch reichhaltiger, in den Aufgaben vielfältiger und, so ist zu erwarten, auch wirksamer.

7.2 Zur Entwicklung der Integration in Deutschland und international

Die hier für das 21. Jahrhundert knapp skizzierte Perspektive umfassender gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in allgemeinen Schulen hat eine verhältnismäßig junge Tradition. Für Deutschland³ kann sie in folgenden Entwicklungsschritten knapp dargestellt werden (vgl. Eberwein 2008, Preuss-Lausitz 2005a, Sander 2008):

² In diesem Text wird im Plural das geschlechtsübergreifende Genus verwandt, im Singular der Sexus.

³ Die Entwicklungen in der Schweiz und in Österreich verlaufen im Detail anders, zumal die Schulorganisation unterschiedlich ist. Vgl. dazu Bless 1995, Feyerer/Prammer 1998 und der heutige Stand unter www.european-agency.org.

Das stark ausdifferenzierte Sonderschulwesen gerät im Zusammenhang mit der allgemeinen Chancengleichheitsdebatte seit den frühen 1970er Jahren als aussondernde, vor allem die Kinder sozial randständiger Familien treffende Institution in die Kritik junger linker Schulkritiker (vgl. Aab u. a. 1974, Abé u. a. 1973).

Der Deutsche Bildungsrat (1973) kommt dieser Kritik sehr vorsichtig entgegen, indem er Schulversuche mit gemeinsamem Unterricht empfiehlt. Vor allem engagierte Eltern setzen an einzelnen Orten erste Integrationsklassen durch, soweit reformbereite Bildungspolitik dies zulassen. Fast alle frühen Integrationsversuche werden wissenschaftlich begleitet, um öffentliche und fachliche Bedenken zu überprüfen. International stellen erste Staaten auf Integration um (z. B. Italien).

Ab Mitte der 1980er Jahre wird die Phase der Schulversuche in einzelnen Bundesländern abgeschlossen durch die Aufnahme des gemeinsamen Unterrichts im Schulgesetz als mögliche Regelform, wobei er unter Finanzierungsvorbehalt gestellt wird.

In der DDR gilt das aus der Weimarer Zeit geltende Sonderschulsystem, das sich zugleich theoretisch an die Defektologie der Sowjetunion anlehnt (vgl. Liebers 1997)⁴. Integration gilt als „kleinbürgerlicher Individualismus“ und wird abgelehnt. Auch 20 Jahre nach Ende der DDR ist außer in Brandenburg der gemeinsame Unterricht in den neuen Bundesländern weniger entwickelt.

Nach der Wiedervereinigung dauert es vier Jahre, bis die nun erweiterte Kultusministerkonferenz 1994, ein Jahr nach der Aufnahme des Verbotes der Benachteiligung Behinderter in das Grundgesetz (Art. 3.3 GG), eine gemeinsame Position zur sonderpädagogischen Förderung beschließt. Gemeinsamer Unterricht soll nun – als *Ergänzung* des beizubehaltenden ausdifferenzierten Sonderschulsystems – eine reguläre Form sonderpädagogischer Förderung werden. In den folgenden Jahren fügen fast alle Bundesländer entsprechende Formulierungen in ihre Schulgesetze ein, wenngleich die Praxis extrem unterschiedlich bleibt und der Finanzierungsvorbehalt des gemeinsamen Unterrichts bestehen bleibt.

Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik beziehen sich erst in den 1990er Jahren theoretisch im übergreifenden Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ aufeinander (Hinz 1993, Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993), die in die allgemeine schultheoretische Debatte um „Heterogenität als Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005, Prengel 2005, Ratzki 2005) mündet. Die deutschsprachigen Integrationsforscherinnen und -forscher organisieren schon seit 1985 und anhaltend jährliche Forschungstagungen. Die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierten Sektionen Sonderpädagogik und Schulpädagogik/Lehrerbildung kommen erstmals 1992 zu einer Konferenz zusammen, um Fragen des heterogener werdenden Unterrichts gemeinsam zu erörtern (vgl. Lersch/Vernooij 1992). In den internationalen Leistungsstudien (PISA, IGLU usw.) bleiben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unbeachtet (vgl. Stechow/Hofmann 2006).

⁴ Kinder mit geistiger Behinderung galten nicht als bildungsfähig, sondern nur als „förderungsfähig“ und wurden nicht in Schulen gefördert. Ihre Einrichtungen unterstanden dem Gesundheitsministerium, nicht dem Bildungsministerium. Vgl. Liebers 1997.

International haben bis zur Jahrtausendwende zahlreiche Staaten aus sozialen, pädagogischen und finanziellen Gründen ihre sonderpädagogische Förderung in die Regelschulen verlagert. So unterschiedliche Staaten wie Schweden, Norwegen, Island, Litauen, Portugal, Zypern und Italien in Europa und darüber hinaus Neuseeland, Australien oder die USA setzen völlig oder fast ausschließlich auf den Verzicht von Sonderschulen. Dabei ist zu beachten, dass die Zielgruppe der ‘students with special educational needs’ sehr unterschiedlich ist, ebenso ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern (vgl. Hausotter 2008, S. 82). Durch die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (BMAS 2008) rückt die gemeinsame Erziehung („inclusive education“) in den Rang eines Menschenrechts. Nachdem diese Ende 2008 einstimmig von Bundestag und Bundesrat übernommen und damit innerdeutsches Recht wird, schwenkt auch die Kultusministerkonferenz 2009 auf den Begriff Inklusion um. Die einzelnen Bundesländer verstehen darunter jedoch sehr Unterschiedliches: Während einige dies als Aufforderung verstehen, die sonderpädagogische Förderung in die allgemeinen Schulen, auch durch Auflösung von Sonderschulen, zu verlagern, halten andere ihr vorhandenes Doppelsystem von Sonderschulen und gemeinsamem Unterricht für hinreichend ‘inklusiv’. Der Streit über diese Deutung, auch mit Nicht-Regierungs-Organisationen, bestimmt die folgenden Jahre.

Dieser knapp skizzierte Weg von einem ausschließlichen Sonderschulsystem bis zu Schritten hin zur vollständigen gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung ist verbunden mit einem Wandel von Begriffen, sowohl was die Kinder mit Behinderungen, als auch, was die Institutionen betrifft.

7.3 Etikettierung als Gefahr oder Chance?

Zum Wandel und zur Ambivalenz von Behinderungenbegriffen für schulische Förderung

Bislang wurde von „behinderten“ bzw. „nichtbehinderten“ Kindern und Jugendlichen gesprochen. Diese Eindeutigkeit ist jedoch nur vordergründig; sie befördert mit ihrer dichotomen Logik Probleme der Theorie, der Schulpraxis und der Ressourcenzuweisung.

Die Kategorie Behinderung wird verwendet, um mit einem „Schwerbehindertenausweis“ Erleichterungen zu erhalten, etwa für reservierte Plätze im öffentlichen Verkehrsnetz. Auch Leistungen des Sozialgesetzbuches VIII für „Behinderte und von Behinderung Bedrohte“ oder Leistungen der Arbeitsverwaltung sind an eine amtlich festgestellte Behinderung gebunden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert *disability* als Zusammenhang von *impairment* (Schädigung), *activity* (Leistungsminderung) und *participation* (Teilhabe am gesellschaftlichen Leben), unterscheidet also zwischen der individuellen Schädigung und entstehenden Behinderungen im Sinne ihrer sozialen Folgen (vgl. WHO 2010).

Lange Jahrzehnte war es üblich, von ‘Sonderschulbedürftigkeit’ zu sprechen, wenn schulpflichtige Kinder – auch gegen den Willen der Eltern – durch die Schulbehörden nach einem Feststellungsverfahren auf Sonderschulen überwiesen wurden. Diese Kinder galten dann als ‘behindert’ – auch wenn sie in die Hilfsschule kamen, die später als Lernbehindertenschule und heute häufig als allgemeine Förderschule bezeichnet wird.⁵ Im Kontext der entstehenden integrativen Unterrichtung gab es jedoch seit den 1970er Jahren einen deutlichen Wandel von einem individualistischen, defizit- und häufig medizinisch orientierten Behinderungsbegriff hin zu einem relationistischen, die Handlungs- und Teilhabebeeinträchtigungen durch die Umwelt einbeziehenden Verständnis. Sander hat ihn als „ökosystemischen Behinderungsbegriff“ gekennzeichnet (vgl. Sander 2009, Schöler 2002). Schildmann (2001) weist darauf hin, dass weit über die schulische Etikettierung hinaus die Frage, wie lange physische, psychische und Verhaltensformen von Kindern als ‘normal’ gelten, bis sie als ‘auffällig’ und behandlungs- bzw. förderbedürftig eingeordnet werden, historisch, kulturell und nicht zuletzt von der betrachtenden Profession abhängig ist (vgl. auch Kelle/Tervooren 2008)⁶.

Für Zwecke der Ressourcenbestimmung und der schulischen Förderung wird die Kategorie ‘Behinderung’ oder ‘behindert’ heute nicht mehr als sinnvoll angesehen. Seit 1994 wird amtlich auf Behindertenbegriffe völlig verzichtet. Definiert werden nun ‘*Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*’ bzw. ‘*Schüler mit dem Förderschwerpunkt xxx*’ (vgl. Drave u. a. 2000). Begründet wird dies damit, dass beispielsweise die herkömmliche Definition ‘geistig behindert’ weder etwas über die physischen, psychischen und kognitiven Entwicklungsstände eines Kindes aussagt noch über seinen erforderlichen Unterstützungsbedarf. Daher wird der für Unterricht und Schulleben *beim jeweiligen konkreten Kind* für sinnvoll angesehene *zusätzliche (meist personelle, manchmal auch sächliche) Unterstützungsbedarf* und ergänzend das hauptsächliche Feld der Förderung definiert. In Tab. 1 werden die herkömmlichen, oft noch in der Alltagssprache verwendeten, die neuen amtlichen und die international üblichen englischsprachigen Begriffe dargestellt. Auch international wird nicht mehr von *students with handicappes*, sondern von *students with special educational needs* (students with SEN) gesprochen.

Mit diesem Wandel in der Begrifflichkeiten soll einerseits die Gefahr der Pauschalisierung („geistig Behinderte sind...“) verringert, die Diskriminierung durch andere Schüler im gemeinsamen Unterricht („du bist ja behindert“ gilt bei vielen Kindern als Schimpfwort) erschwert und der Blick deutlicher auf die *individuellen* Lern-

⁵ In der DDR galt die Bezeichnung Hilfsschule bis 1990, in der alten Bundesrepublik bis 1973.

⁶ Im Band von Kelle/Tervooren (2008) wird dies an der Geschichte von „Kinderfehlern“, der Karriere des Legastheniebegriffs und des Zappelphilipps bzw. des Aufmerksamkeits-Defizits-Kindes (ADHS) anschaulich demonstriert.

und Entwicklungsmöglichkeiten gerichtet werden.⁷ Der Blick richtet sich auf die ganze je konkrete Person, die mögliche Beeinträchtigung ist nur ein Merkmal neben allen anderen, auch neben den Fähigkeiten und Möglichkeiten, die jeden Menschen auszeichnen. Diese Abkehr vom Defizit-Blick kommt in heterogenen Klassen allen Kindern zugute.

Auch bei diesem Vorgehen wird jedoch – durch gutachtende Sonderpädagogen und durch die für personelle (sonderpädagogische) Ressourcenverteilung zuständige Schulaufsicht – eine Ja-Nein-Entscheidung gefällt: Gilt dieses Kind als ‘Förderschüler’ bzw., in Anlehnung an die internationale Sprache, als ‘Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf’? Fließende Übergänge, Zwischentöne, nur kurzfristiger Unterstützungsbedarf können dabei nicht berücksichtigt werden. Es liegt daher nahe, dass gutachtende Pädagoginnen und Pädagogen den notwendigen Förderbedarf sehr unterschiedlich auslegen – was die extrem unterschiedlichen Förderquoten belegen.

Daher wird inzwischen fachlich diskutiert, ob auch die neueren Begriffe nicht zumindest teilweise überflüssig sind. So schlagen Klemm/Preuss-Lausitz (2008) und Wocken (2009) vor, für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung/Verhalten und Sprache ganz auf Feststellungsdiagnostik zu verzichten und stattdessen die für diese Bereiche vorhandenen Sonderpädagogik-Stellen gänzlich in die Regelschulen zu verlagern. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Förderung innerhalb der Schulen flexibel, ohne Etikettierung und teilweise auch für kürzere Zeit eingesetzt wird.⁸ Damit würde einerseits eine auch in den Klassen teilweise problematische Etikettierung („das sind unsere Förderkinder, unsere Behinderten, unsere Gutachtenkinder“ usw.) vermieden werden können, andererseits jedoch die von allen Beteiligten als sinnvoll angesehene zusätzliche Förderung gesichert werden. Strittig ist nach wie vor, wie umfangreich diese zusätzlichen Fördermittel pro Klasse und Schule sein sollen.

Die Frage bleibt, ob – ähnlich wie im Geschlechterdiskurs (vgl. Faulstich-Wieland 2004, Horstkemper/Zimmermann 1998) – durch Etikettierung ‘dramatisiert’ werden muss, um die Fördermittel und zugleich die Aufmerksamkeit für ein Kind durch gezielte und in ihrer Wirkung überprüfte Hilfe zu festigen, oder ob durch ‘Entdramatisierung’, nämlich durch Wegfall der individuellen Zuschreibung ‘Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf’ Lernentwicklung und soziale Integration

⁷ Deshalb können vorhandene Spezial-Pädagogiken wie ‘Körperbehindertenpädagogik’ oder ‘Lernbehindertenpädagogik’ allenfalls allgemeine Grundsätze von Sozialisation, Lernen und Unterricht auf beispielhafte Problemfälle beziehen und Aufmerksamkeit für bestimmte Beeinträchtigungen, Lebensumstände und deren Folgen für Entwicklung und Lernen einfordern, enthalten jedoch keine Pädagogik (mehr), die sich von allgemeinen Lern- und schulpädagogischen Grundsätzen unterscheidet. Die damit verbundene Legitimationskrise der sonderpädagogischen Bindestrich-Pädagogiken (einschließlich der entsprechenden Lehrstuhlbezeichnungen an Universitäten) soll hier erwähnt, jedoch nicht erörtert werden. In vielen anderen Staaten gibt es keine ‘Lernbehindertenpädagogik’, häufig auch nicht derart ausdifferenzierte Bindestrich-Sonderpädagogiken.

⁸ In Finnland werden die Schulen dauerhaft mit Sozial- und Sonderpädagogen basal ausgestattet. Rund ein Fünftel aller Schüler kann deren Förderung im Laufe eines Schuljahres nutzen – im Schnitt etwa vier Monate pro Schuljahr. Würde diese Förderung bestimmten Kindern über das ganze Jahr zugesprochen (wie in Deutschland), könnten davon nur etwa 5-6% profitieren. Vgl. Domisch 2008.

unter Gleichaltrigen sich günstiger entwickeln. Wissenschaftlich ist diese Frage (noch) nicht geklärt, fachlich ist die De-Kategorisierung umstritten (vgl. Renner 2009).

Tab. 1 Schulamtliche Bezeichnungen für Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf im deutsch- und englischsprachigen Raum

Förderquote in D 2006 in v.H. ⁹	Amtl. Bezeichnungen bis 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Amtl. Bezeichnungen seit 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Englischsprachige Bezeichnungen ¹⁰
2,7	Lernbehinderung	... Lernen	learning difficulty, slow learner
0,6	Verhaltensstörung/Verhaltensauffälligkeit	... emotionale und soziale Entwicklung („em-soz“)	emotional and behaviour difficulty, behaviour disorders
0,6	Sprachbehinderung	... Sprache	language/speech impairment
0,9	Geistige Behinderung	... geistige Entwicklung	intellectual disability; mentally retarded
0,1	Blindheit und Sehbehinderung	... Sehen	(blindness and) visual disability
0,2	Taubheit und Hörbehinderung	... Hören	(Deaf and) hearing disability
0,4	Körperbehindert	... körperliche und motorische Entwicklung	physical disability, physically handicapped
0,1	Krankheit	... Krankheit	
0,3	übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung	... übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung ¹¹	Multiple handicapped
5,8	Behinderte	Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt ...	Students with special educational needs (SEN)

Quelle: KMK 2008, S. XI.; European Agency 2005

Auffällig ist, dass die Anteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt ('Förderquote') und innerhalb der Förderschwerpunkte zwischen den Bundesländern und innerhalb der Länder zwischen den Kreisen oder Städten trotz ähnlicher Sozialstruktur teilweise extrem schwanken. So liegt die Förderquote 2006 in Mecklenburg-Vorpommern bei 10,9%, aber in Rheinland-Pfalz bei 4,4% aller

⁹ Die Förderquote wird von der KMK definiert nach dem Anteil der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in Relation zu allen Schülerinnen und Schülern der Klassen 1-10 (KMK 2008).

¹⁰ Hier wird die Sprachregelung der European Agency (2005) verwendet; in einzelnen englischsprachigen Ländern gibt es bei manchen Beeinträchtigungen abweichende Bezeichnungen.

¹¹ In manchen Statistiken werden Kinder mit autistischen Zügen gesondert aufgeführt, in anderen entweder der letzten Kategorie zugerechnet oder unter 'emotionale und soziale Entwicklung' subsumiert.

Schülerinnen und Schüler der Klassen 1–10. Große Unterschiede liegen nicht nur für ‘weiche’ Förderschwerpunkte (wie z. B. ‘emotionale und soziale Entwicklung’, ‘Lernen’) vor – hier schwanken die addierten Anteile im Jahr 2006 zwischen 3,0 % im Saarland und 5,3 % in Thüringen. Selbst bei scheinbar eindeutigen Behinderungen, z. B. geistiger Behinderung, variieren die Anteile um das Doppelte zwischen 0,65 % in Rheinland-Pfalz und 1,8 % in Sachsen-Anhalt (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, Tab. 2). Solche Unterschiede lassen sich nicht mit objektiven Merkmalen, etwa einer unterschiedlichen medizinischen Versorgung oder differenten Sozialstrukturen, erklären. Vielmehr scheinen hier Einstellungen und Integrationserfahrungen der Regelschullehrkräfte, der diagnostizierenden Sonderpädagogen und nicht zuletzt der über Förderbedarf und Förderort entscheidenden Schulaufsichtsbeamten eine Rolle zu spielen (vgl. Mand 2002). Auch könnte es sein, dass die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Entlastungsfunktion für Lehrkräfte hat: Wird das nun als ‘förderbedürftig’ definierte Kind in die Sonderschule überwiesen, hat die bisherige Lehrkraft „ein Problem weniger“. Wird dieses Kind jedoch bei ihr integriert, erhält sie zusätzliche Ressourcen und damit offiziell bestätigt, dass sie ohne diese überfordert wäre. In jedem Fall ist die Feststellung also eine win-win-Situation für sie. Leider gibt es zu diesen Fragen noch kaum Forschung; es wäre erforderlich, diese Annahmen empirisch aufzuklären.

Ähnlich wie der Wandel der Begriffe für Behinderungen bzw. für die Förderschwerpunkte haben sich auch die *Bezeichnungen für die Sonderschulen*, vor allem seit den 1990er Jahren, verändert: Nicht zuletzt aufgrund der starken Kritik an ihrem Aussonderungscharakter firmieren diese nun in den meisten Bundesländern als ‘Förderschulen’ oder ‘Förderzentren’, zuweilen als ‘Kompetenzzentrum im Förderschwerpunkt ... (Sprache; Lernen, geistige Entwicklung usw.)’. In dieser Umformulierung verbirgt sich die Hoffnung, mit dem Wort Förderung, das inzwischen zum Zentralbegriff bei Lern- und Entwicklungsprozessen weit über sonderpädagogische Unterstützung hinaus wurde (vgl. Arnold u. a. 2008), den Aussonderungscharakter zwangsweiser Sonderbeschulung zu verdecken. Soweit allerdings solche Einrichtungen keinen eigenen Unterricht mehr durchführen, sondern nur noch für die regionale Koordination von Diagnostik, Beratung, Fortbildung, spezielle Medien und als Stellenpool für allgemeine Schulen fungieren (‘Sonderschulen ohne Schüler’ wie in Schleswig-Holstein für den Förderbereich Sehen), macht der Begriff ‘Kompetenzzentrum’ Sinn. Es ist also nötig, bei der Verwendung neuer Begriffe zu prüfen, welche Aufgabenprofile sich dahinter verbergen.

Hingewiesen werden soll, dass es auch eine Verschiebung in der *Bezeichnung des gemeinsamen Unterrichts* gibt: Wurde seit den 1970er Jahren im deutschen Sprachraum von ‘Integration’ gesprochen und war damit die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung *in der Klasse* (und nicht etwa in einer Sonderklasse der Regelschule) gemeint, beginnt Mitte der 2000er Jahre in der Fachdiskussion die Adaption des Begriffs ‘Inklusion’ aus dem englischen Sprachraum (vgl. Schnell/Sander 2004). Die bundesgesetzliche Übernahme der schon erwähnten UN-Konvention hat dazu geführt, dass auch die Öffentlichkeit, die Bildungspolitik und die allgemeine Er-

ziehungswissenschaft zunehmend von 'Inklusion' sprechen.¹² Intendiert ist mit diesem Begriffswandel, dass Kinder nicht erst – durch die Definition des Förderbedarfs – 'integriert' werden müssen, sondern in Kindergarten und Schule *von Anfang an* ihre eventuell nötige zusätzliche Förderung erhalten und nicht mehr als 'behindert' bzw. als 'Förderkind' etikettiert werden müssen, um diese zusätzliche Unterstützung zu erhalten. Ob diese Absicht durch den Begriffswandel erfüllt wird, muss offen bleiben (vgl. Wocken 2010). Falsch wäre es, die über dreißigjährige integrationspädagogische Praxis dadurch abzuwerten, dass 'Integration' als additive Praxis (etwa in separaten Räumen), 'Inklusion' jedoch als wahre gemeinsame Erziehung angesehen würde. Vielmehr kommt es darauf an, wie viel gemeinsame Lern- und Lebenssituationen hergestellt werden. Unter diesem Aspekt sind zahlreiche 'integrative' gemeinsame Erziehungspraxen schon immer 'inklusiv' gewesen.

7.4 Optimaler integrativer Unterricht und seine Ausstattung

Beim gemeinsamen Unterricht von Kindern mit Behinderungen bzw. mit zusätzlichem Förderbedarf stellt sich die Frage, wie integrative Klassen zusammengestellt und ausgestattet sein müssen, und ob es über Grundsätze eines generell 'guten Unterrichts' hinaus (vgl. Meyer 2004¹³) besondere didaktischen Anforderungen gibt, um *allen* Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Die Integrationspädagogik hat diese Frage, die auch die zentrale Frage jedes Unterrichts unter Bedingungen von Heterogenität ist, seit den 1970er Jahren sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum intensiv untersucht, sowohl in der Auswertung von 'best practice' als auch durch empirische Forschung. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Der integrative Unterricht hat sich durch folgende Aspekte als besonders lernwirksam und zugleich sozialintegrativ gezeigt (vgl. u. a. Dumke 1991, 1993, Feyerer 1998, Meijer 2001/2003):

- Durch differenzierte Leistungsansprüche an alle Schülerinnen und Schüler;
- durch den häufigeren Wechsel zwischen unterschiedlichen Sozialformen;
- durch die Verwendung verschiedener, auch „neuer“ Medien;

¹² Die offizielle Übersetzung der Un-Konvention übersetzt „inclusion“ als „Integration“. Das hat Tradition: Schon in der Salamanca-Erklärung der Unesco von 1994 zur gemeinsamen Erziehung wurde von „inclusive education“ (Unesco 1996) gesprochen, was als „integrative Erziehung“ übersetzt wurde. Entscheidend ist wie bei allen Begriffen, was damit inhaltlich verbunden ist. „Integration“ ist in den USA, nicht jedoch in Deutschland, vorwiegend additive Beschulung (in Sondergruppen innerhalb der Regelschule). Vgl. Powell 2004.

¹³ Meyer nennt als Merkmale guten Unterrichts: intensive Nutzung der Lernzeit; zielführende Gespräche; aufmerksames, freundliches und respektvolles Lehrerverhalten; Klarheit der Aufgaben und Abläufe; Methodenvielfalt; intelligentes (!) Üben; Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen des Unterrichts; Ermöglichung individueller Lerninteressen und Lernwege; individuelle Passung, d. h. Anknüpfung an individuelle Lern- und Entwicklungsstände; Ritualisierung eines konsequenten Lehrer- und Schüler-Feedbacks, auch bei Hausaufgaben; Wertschätzung bei der Gestaltung von Räumen und des Schulgeländes.

- durch sowohl kooperative wie auch individualisierte Übungsformen;
- durch individuelle Bewertungen mit Selbst- und Lehrerbewertung;
- durch einen freundlich-ankennenden und zugleich klar strukturierenden Lehrstil.

Podlesch (2003) hat auf der Grundlage langjähriger wissenschaftlicher Begleitung integrierter geistig, lern- und sinnesbeeinträchtigter Kinder die Komponenten

- Lernen durch Kommunikation,
- Lernen mit allen Sinnen,
- Lernen durch Handeln,
- Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung (Wahlmöglichkeiten bei Inhalten, Präsentationstechniken und Sozialformen)

als besonders integrationsfördernd herausgearbeitet. Wenn eine zweite Lehrkraft verfügbar ist, hilft ihre Unterstützung *innerhalb* des Klassenraums der Lernaufmerksamkeit und der Störungsreduktion eher, als wenn sie mit Einzelnen den Raum verlässt, insbesondere wenn es sich um Kinder mit Verhaltensproblemen handelt (Textor 2007).

Solch „guter“ integrativer Unterricht verlangt bestimmte *Rahmenbedingungen*. In aller Vorsicht kann durch die Auswertung der 'best practice' im europäischen Rahmen angenommen werden, dass folgende Gesichtspunkte besonders wichtig sind (Meijer 2001/2003):

- Der Anteil von Jungen und Mädchen ist in den Klassen etwa gleich.
- Die Klassenfrequenz in der Primarstufe liegt nicht über 22, in der Sekundarstufe nicht über 24.
- In der Klasse sind 'Förderkinder' unterschiedlicher Förderschwerpunkte, jedoch nicht mehr als 3–4 pro Klasse.
- Besonders verhaltensschwierige Kinder werden zwischen parallelen Klassen verteilt.
- Die zusätzliche Lehrkraft besitzt oder erwirbt besondere Kompetenzen in den Bereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung/Verhalten. Diese Kompetenzen werden sowohl in der individuellen Hilfeplanung als auch im gesamten Unterricht und in der Kollegenberatung eingesetzt.
- Die zusätzliche Lehrkraft wird mit ihrer ganzen Arbeitszeit an der Regelschule eingesetzt, damit sie informell (Akzeptanz; Feste und Feiern; Freundschaften) und formell (Konferenzteilnahme; Pausenaufsicht, Schulentwicklung u. a.) normaler Teil des Kollegiums und des gesamten Schullebens ist.
- Ein Unterstützungs-Center wird in jeder Schule, auch in den Schulen der Sekundarstufe, eingerichtet, damit es eine Gesamt-Koordination der sonderpädagogischen Förderung innerhalb der Schule gibt. Sie wird dort verbunden mit der sozialpädagogischen Arbeit der Schule, der zusätzlichen Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache) und der Begabtenförderung, soweit diese Bereiche in der Schule personell und konzeptionell verankert sind (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, S. 29).
- Das Zwei-Lehrer-Prinzip ist nicht immer für alle Unterrichtsstunden zwingend, unterschreitet aber die Hälfte der Stunden nicht. Optimal ist eine 70%-Doppelbe-

setzung. Sind Kinder mit geistiger Behinderung oder Kinder mit körperlichen oder Sinnes-Beeinträchtigungen im Unterricht, sind ggf. zusätzliche Betreuer bzw. Assistenten nötig.

- Gemeinsame Planungssitzungen finden wöchentlich statt, die gemeinsame Auswertung der Entwicklung einzelner Kinder (Fallbesprechungen) regelhaft – ohne Anlass – einmal im Monat.
- Bei heftigen Störungen des Unterrichts hilft die Einrichtung einer time-out-Einrichtung (Schulstation, Schülerclub, Ressource-Center, Ruheraum, Trainingsraum u. ä.). Sie ist insbesondere zur kurzfristigen Entspannung hilfreich – für alle Kinder und Lehrkräfte. Das setzt die personelle Ausstattung dieser Einrichtungen mit Sozialarbeitern bzw. Erziehern voraus.
- Der Grundsatz der Inklusion bzw. des gemeinsamen Unterrichts wird im Schulprogramm verankert und mit konkreten Maßnahmen operationalisiert.
- Die schuleigene Personalentwicklung (Fortbildung) nimmt die Frage der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung, auch in Bezug auf behinderungsspezifische, fachdidaktische und außerunterrichtliche Aspekte, regelmäßig auf.
- Die innerschulische Förderung wird verbindlich vernetzt mit außerschulischen Beratungs- und Hilfsangeboten der Jugendhilfe, der Familienhilfe, des Schulpsychologischen Dienstes, des lokalen Behindertenbeauftragten und anderer vorhandener Unterstützungseinrichtungen vor Ort.
- Insbesondere für 'schwierige' Kinder und Jugendliche empfiehlt sich in Anlehnung an die Hamburger Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen ('Rebus') (vgl. Köbberling/Reichert 2004), innerschulische und außerschulische, auch gesundheitliche und familienorientierte Hilfe fallbezogen zu organisieren. Damit kann zugleich integrative und praxisbezogene Ausbildungsplanung für Sekundarschüler verbunden werden.

Dieser umfangreiche und noch erweiterbare Katalog inklusionsfördernder Rahmenbedingungen bedeutet nicht, dass alle Aspekte Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht sind. Vielmehr stellen sie Orientierungshilfen dar für Schulen und Lehrkräfte, die gemeinsamen Unterricht beginnen, und für jene, die ihn weiterentwickeln wollen.

7.5 Zur Erforschung integrativen Unterrichts

Seit den ersten Schulversuchen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder ab Mitte der 1970er Jahre ist dieser Gegenstand der Forschung. Die kognitiven und sozialen Ziele gemeinsamen Unterrichts und gemeinsamen Schullebens werden im Hinblick auf ihre Realisierung Gegenstand der Untersuchungen. Konkrete Fragen sind: Gibt es Grenzen der Integration in Bezug auf bestimmte Behinderungen und Schweregrade? Wie entwickeln sich die Schulleistungen der 'Integrationskinder' und der sog. 'Nichtbehinderten' bei Integration? Sind die Schulleistungen günstiger als in Sonderschulen? Werden die 'Integrationskinder' von den anderen Kindern akzeptiert, wie entwickeln sich ihre

sozialen Positionen in der Klasse und ihre außerschulischen Freundschaften? Wie verläuft ihre schulische und allgemeine Entwicklung, auch nach gemeinsamer Schulzeit? Werden langfristige Lebens-Kompetenzen (Selbstständigkeit; Planungsfähigkeit; Bindungsfähigkeit usw.) in Sonderschulen und durch integrative Schulerfahrungen unterschiedlich entwickelt? Wie gelingt der mit gemeinsamem Unterricht verbundene Rollenwandel bei Sonderpädagogen und Regelschulpädagogen? Welche Qualifikationen werden für beide im kooperativen Unterricht gebraucht und wie werden diese erworben? Wie verändert sich der allgemeine Unterricht durch Integration und wird er dadurch befriedigender? Sowohl im deutschsprachigen als auch vor allem im englischsprachigen Raum liegt zu diesen u. a. Fragen inzwischen eine Reihe von qualitativen und quantitativen Studien vor. Ihre zentralen Ergebnisse werden im Folgenden gebündelt (vgl. ausführlicher Bless 1995, Haeblerlin u. a. 1990, Heimlich 2003, Meijer 2001/2003, Myklebust 2006, Preuss-Lausitz 2009b, Salend 1999).

- *Behinderungsspezifische Grenzen der Integration* liegen nicht vor; für alle Formen und Schweregrade von Beeinträchtigungen gibt es gelungene Beispiele schulischer und außerschulischer Integration. Grenzen liegen vor allem dann vor, wenn Erwachsene Kooperationsprobleme haben.
- Kinder mit Behinderungen sind oft gut sozial in ihre Klassen integriert. Diese *soziale Integration* ist dort, wo sie weniger gelingt, nicht an die Behinderung gebunden, sondern an soziales Verhalten: Wo Kinder aggressiv und/oder kontaktstörend sind, ob mit oder ohne Behinderungsetikett, ist ihre Akzeptanz gefährdet. Dennoch können auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten mit Erfolg integriert werden (vgl. Preuss-Lausitz 2005b).
- Die *soziale und empathische Kompetenz* der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler wird durch Integration gestärkt. Integration hat zugleich einen Transfereffekt für die Entwicklung von Toleranz gegenüber Behinderten und Ausländern (vgl. Heyer u. a. 1997, S. 171 ff.).
- Die allgemeine *Lehrer- und Schulfriedenheit* der integrierten Kinder mit Beeinträchtigungen ist hoch, oft höher als die der übrigen Schülerinnen und Schüler. In Integrationsklassen herrscht ein *günstigeres Sozialklima*, das durch die Bereitschaft der Lehrkräfte mit begründet ist, auf individuelle Probleme aller Kinder stärker einzugehen als dies üblicherweise der Fall ist.
- Die *Schulleistungen der Förderkinder* sind im Vergleich zu Kindern in Sonderschulen deutlich besser und umfangreicher – das gilt für alle Förderbereiche (vgl. bes. Myklebust 2006, speziell für Förderschwerpunkt Lernen Haeblerlin 2000, Bless 1995, Hildesmidt/Sander 1996). Wo es problematische Lernentwicklungen gibt, liegt dies vor allem an misslungener Kooperation unter den Lehrkräften.
- Die wenigen *systemvergleichenden Langzeitstudien* kommen zu dem Schluss, dass Menschen mit Lernbehinderungen im gemeinsamen Unterricht eher als in Sonderschulen bessere Abschlüsse erreichen, eher in Ausbildung und festere Arbeitsplätze kommen, selbständiger ihren Alltag regeln können und sogar langfristige Partnerbindungen eingehen. „Integration wirkt sich langfristig positiv auf die Selbstkompetenz aus“ (Riedo 2000, S. 199; vgl. auch Salend 1999).

- Die *Schulleistungen von Kindern ohne Behinderungen* werden durch Integration nicht beeinträchtigt, in einigen Studien schneiden sie im Vergleich zu Kontrollgruppen sogar günstiger ab, auch in der Sekundarstufe.
- Die *Akzeptanz der Eltern von Kindern ohne Behinderungen* steigt mit der integrativen Erfahrung deutlich an. Hier gilt die 'Kontakthypothese': Je konkreter Eltern den integrativen Unterricht und das Schulleben erfahren, desto integrationsfreudiger sind sie (vgl. Heyer u. a. 1997, S. 151 ff.). Häufig werden Integrationsklassen gezielt von bildungsnahen Eltern gewählt. Distanz zeigt jedoch ein Teil eingewanderter Eltern, insbesondere aus der Türkei (vgl. Merz-Atalik 2001).
- Studien über die *Rahmenbedingungen* in integrativen Klassen bestätigen, dass eine Mischung der 'Behinderungsschwerpunkte' sinnvoll ist, und die Zahl von Kindern mit offiziellem Förderbedarf bei drei bis vier optimal ist.¹⁴ Auch die Klassenfrequenz ist nicht irrelevant: Bei über 25 Schülern wird die notwendige innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Besonderheiten des Lernens, des sozialen Verhaltens, zuweilen auch der Betreuung und der Pflege, von Lehrkräften als sehr belastend erlebt und deshalb häufig abgelehnt.
- *Im integrativen Unterricht* wird im Schnitt tatsächlich mehr Binnendifferenzierung, häufigerer Wechsel der Sozialformen und flexiblerer Medieneinsatz praktiziert als in vergleichbaren Parallelklassen (vgl. Dumke 1991, Meijer 2001/2003). Die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann also die allgemeine Entwicklung hin zu 'gutem Unterricht' befördern.
- Die Integration von Kindern mit Behinderungen bzw. besonderem Förderbedarf kann in *allen Schulstufen und Schulformen* verwirklicht werden – aber nichtselektive allgemeine Schulstrukturen und ein die einzelnen Kinder in ihrer Vielfalt der Möglichkeiten und Interessen *real* respektierendes Schulklima erleichtern den gemeinsamen Unterricht deutlich. Daher sind Grundschulen, die sich ohne Zurückstellungen und Klassenwiederholungen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände einlassen, ebenso förderlich wie Sekundarschulen, die alle Bildungswege und Abschlüsse zulassen (Gesamtschulen, integrative Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen usw.).
- Gemeinsamer Unterricht wird von Regelschullehrkräften eher akzeptiert, wenn innerschulische und außerschulische Stützsysteme vorhanden und leicht ansprechbar sind.

Aus dieser knappen Zusammenfassung kann nicht geschlossen werden, dass der integrative Unterricht immer 'gelingt'. Es gibt auch 'schlechten' Unterricht und misslingende Integration – wie es überall 'guten' und 'schlechten' Unterricht gibt. Sander (1998) untersuchte Gründe des Scheiterns bei gemeinsamer Unterrichtung und stellte fest, dass sie fast durchweg in Kommunikationsstörungen zwischen Lehrkräften oder Lehrkräften und Eltern lagen – nie jedoch in der Ablehnung durch

¹⁴ Dies ist 'alte Sprache', nämlich solange solche individuellen Feststellungen noch nötig sind. Bei dem vorgeschlagenen Wegfallen in bestimmten Bereichen kommt es um so mehr darauf an, Kinder mit Hilfebedarf in Parallelklassen gleichmäßig zu verteilen.

nichtbehinderte Kinder. Insgesamt kann man feststellen, dass gemeinsamer Unterricht offenkundig, so die Forschung relativ einheitlich, ein gutes Klassen- und Schulklima fördert, die Lern- und Kooperationsfreude der Kinder stärkt, zu höherer Berufszufriedenheit von Lehrkräften führt und die Schulzufriedenheit auch der Eltern erhöht.

7.6 Bedenken gegen gemeinsame Erziehung

Von manchen Lehrkräften werden immer wieder Einwände gegen die vollständige Umstellung der sonderpädagogischen Förderung zugunsten gemeinsamer Erziehung genannt. Auf diese Bedenken soll im Folgenden hingewiesen werden, weil sie sowohl in der praktischen wie in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielen, sie also ernst genommen werden müssen. Ich nenne häufig geäußerte Argumente und versuche zugleich 'Antworten' vorzuschlagen:

Ausstattungs-mangel: Inklusion sei wünschenswert, die hohen Klassenfrequenzen und die geringen sonderpädagogischen Zusatzstunden machten aber eine sinnvolle integrative Förderung unmöglich. Antwort: Das subjektive Überforderungsgefühl kann durch Obergrenzen in integrativen Klassen (Grundschule 22, Sekundarstufe 24) abgemildert werden. Die zusätzlichen sonderpädagogischen Stunden können relativ hoch sein, wenn eine Grundversorgung der Schule mit Sonderpädagogik gesichert ist und /oder mehrere Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse sind.

Kompetenz-mangel: Regelschullehrkräfte seien nicht erfahren und nicht fähig, gemeinsamen Unterricht zu realisieren. Antwort: Abgesehen von der jetzt schon gut belegten Kompetenz vieler Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht ist tatsächlich das integrationspädagogische Grundlagenwissen durch Pflichtmodule in der Erstausbildung, im Referendariat und in der verbindlichen Fortbildung aller Lehrkräfte auszubauen. Bewährt haben sich die Kombination von Hospitationen mit Peer-Peer-Teams, Vermittlung von Grundlagenwissen, und verbindlicher Teilnahme an regionalen sog. Integrations-AGs, die von erfahrenen Kollegen moderiert werden.

Belastungs-grenze: Schon jetzt gebe es so viele schwierige Kinder im Unterricht, da brächten Kinder mit Behinderung nur noch mehr Belastung. Antwort: Die Erfahrung zeigt, dass die mit diesen Förderkindern verbundene zusätzliche Ressource im Unterricht nicht zuletzt durch das entstehende 4-Augen-Prinzip Störungen des Unterrichts verringert. Die Hilfbereitschaft aller Kinder wird durch behinderte Kinder aktiviert, das Klassenklima wird günstiger. Lernfortschritte werden durch Lehrkräfte kleinschrittiger und öfter wahrgenommen, und die Berufszufriedenheit steigt (Heyer u. a. 1997). Die Belastung ist zeitlich höher, aber psychisch deutlich geringer.

Leidensdruck: Gemeinsame Erziehung ginge auf Kosten der behinderten Kinder – sie würden in der Regelschule täglich ihre geringeren Fähigkeiten erleben müssen und seien isoliert und litten. Antwort: Befragungen von integrierten Förderkindern zeigen im Gegenteil, dass diese sich (aufgrund der pädagogisch guten Arbeit in den

Klassen) wohlfühlten. Der Umgang mit der Tatsache, dass nicht alle Kinder in allen Lernfeldern – und in anderen Lebensbereichen – gleich erfolgreich sind, ist auch ohne die Einbeziehung von Kindern mit Behinderung eine pädagogische Herausforderung für jede Lehrkraft. Die Frage ist also: Was *kann* jedes Kind – und welches sind seine positive Fähigkeiten und Besonderheiten? Und wie lernt *jedes* Kind, dass es eigene Schwächen akzeptiert oder überwindet?

Grenzfall: Es gebe nun mal Kinder, die nicht integriert werden könnten. Das schwermehrfachbehinderte Kind werde in seiner Sonderschule am besten umsorgt. Antwort: Der 'Grenzfalleinwand' wird gern geäußert, um ein Bedrohungsszenario zu entwerfen. Klammert man dies einmal aus, so kann die Antwort nur heißen, dass alle Beteiligten gemeinsam klären müssen, ob Lina in dieser Klasse, mit diesen Lehrkräften und Betreuern, diesen Kindern, diesen Eltern, diesen Räumen usw. eine sinnvolle Entwicklungsperspektive gewinnt, und wie ihr Schulalltag aussehen soll. Grundsätzlich kann jedoch jedes Kind mit den unterschiedlichsten Behinderungen im gemeinsamen Unterricht erzogen werden.

Untergang sonderpädagogischer Förderung: Insbesondere von manchen Sonderpädagogen wird befürchtet, dass ihre Förderung in der integrativen Schule 'untergehe' – durch Krankheitsvertretung, durch Stundenkürzung pro Förderkind, durch fehlende Fachanbindung an ein sonderpädagogisches Kollegium. Antwort: Um dieser Gefahr zu entgehen, ist es sinnvoll, verbindlich zu regeln, dass Sonderpädagogen feste Stellen an den allgemeinen Schulen haben, ein gemeinsames pädagogisches Unterstützungszentrum zusammen mit Sozialpädagogen und Erziehern eingerichtet wird, nicht mehr (und nicht weniger) Krankheitsvertretung machen müssen wie alle anderen Kollegen, und die Fachanbindung durch regelmäßige regionale Fachkonferenzen im Rahmen der Arbeitszeit gesichert wird. Nicht zuletzt würde es die individuelle Förderung in der Schule aufwerten, wenn eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge Mitglied der Steuerungsgruppe oder der Schulleitung wäre.

Sicher gibt es noch weitere Einwände. Die hier genannten Beispiele zeigen, dass es immer Aus-Wege gibt. Die inklusive Schule für alle verlangt Kreativität.

7.7 Die Bedeutung der gemeinsamen Erziehung für eine gerechtigkeitsrelevante Schulreform

Die gemeinsame Erziehung hat sich von einem wohlfahrtstaatlichen *Gewähren* zu einem *Recht* auf das 'normale' Aufwachsen von Kindern mit Behinderungen in Kindergarten, Schule und Freizeit entwickelt. Wenn kein Kind mehr abgeschoben werden und an seiner Schule bleiben kann, wird diese *gezwungen*, sich auf sehr unterschiedliche gesundheitliche, psychische, kognitive und soziale Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler *produktiv* einzulassen. Viele Schulen tun dies heute schon – aber noch zu wenige. Insbesondere wenn nicht mehr die Möglichkeit besteht, 'schwierige' oder beeinträchtigte Kinder in Sonderschulen abzuschieben,

erhöht sich die Notwendigkeit, für die Schule ein eigenes praktisches Konzept zu erarbeiten, wie diese Kinder unterstützt werden können.

Damit erhöht sich das Gerechtigkeitspotenzial moderner Schule (vgl. Preuss-Lausitz 2007b). Gerechtigkeit schließt nicht nur ein, dass ich mit all meinen Schwächen und Stärken respektiert und nicht etwa unbeachtet bleibe oder gar ausgeschlossen werde, sondern, so Rawls (1977, S. 109f.), dass kompensatorisch gehandelt wird, um den „am wenigsten Begünstigten“ im Sinne einer „distributiven Gerechtigkeit“ als Menschen gleicher Rechte und Entwicklungsmöglichkeiten die Teilhabe und ein selbstständiges und kommunikatives Leben und Lernen zu ermöglichen. Die inklusive Schule, der integrative gemeinsame Unterricht ist daher Teil und Motor einer gerechteren Schule für alle Kinder und Jugendliche.

Literatur

- Aab, Johanna/Pfeifer, Tilo/Reiser, Helmut/Rockemer, Hans Georg (1974): *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. München: Juventa.
- Abé, Ilse/Probst, Holger/Graf, Susanne/R. Kutzer/G. Wacker, W. Klode/H. Wagner (1973): *Kritik der Sonderpädagogik*. Giessen: Verlag Achenbach.
- Arnold, Karl-Heinz/Graumann, Olga/Rakhkockhine, Anatoli (Hrsg.) (2008): *Handbuch Förderung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Begemann, Ernst (1970): *Die Erziehung der soziokulturell-benachteiligten Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Bless, Gérard (1995): *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2008): Un-Konvention über die Recht von Menschen mit Behinderungen, in englischer (rechtsverbindlicher) und deutscher Sprache: [www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf\(uebereinkommen](http://www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf(uebereinkommen)
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster u. a.: LIT.
- Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.) (2007): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973): *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Dohmen, Dieter/Fuchs, Kathrin (2009): *Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen*. Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. FIBS-Forum Nr. 44 Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Domisch, Rainer (2008): Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu). In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise?* Weinheim und Basel: Beltz, 25–33.
- Dumke, Dieter (1991): *Integrativer Unterricht*. Weinheim: Studienverlag.
- Dumke, Dieter/Schäfer, Georg (1993): *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Drave, Wolfgang/Rumpler, Franz/Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Eberwein, Hans (2008): Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–26.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2009): *Integrationspädagogik*, 7. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz (letzte Aktualisierung 6. Auflage 2002).

- Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.) (2008): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erdsiek-Rave, Ute (2007): „Jeder Einzelne ist wichtig“: Schleswig-Holsteins Perspektiven einer Schule für alle. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette, a. a. O., 25–34.
- European Agency (2005): *Special needs education thematic key words*. Middlefart. Auch unter www.european-agency.org.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–191.
- Feyerer, Ewald (1998): *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Haeberlin Urs / Bless, Gérard/Moser, Urs/Klaghofer, Richard (1990): *Integration der Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Hausotter, Anette (2008): Integration und Inklusion in Europa. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75–92.
- Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hrsg.) (1997): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ *Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Hildeschmidt, A./Sander, A. (1996): *Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen*. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim und Basel, 115–134.
- Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Horstkemper, Marianne/Zimmermann, Peter (Hrsg.): (1998): *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa.
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008): *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin. Auch unter: www.laenger-gemeinsam-lernen.de
- Köbberling, Almut/Reichert, Gabriele (2004): Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Kindern. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz, 167–178.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997–2006*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Lersch, Rainer/Vernooij, Monika A. (Hrsg.) (1992): *Behinderter Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, Katrin (1997): Sonderpädagogik und Sonderschulwesen in der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf / Schöler, Jutta (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ *Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 53–78.
- Mand, Johannes (2002): Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (53), H. 1, 8–13.
- Mand, Johannes /Veber, Marcel (2008): Diagnostische Aufgaben in integrativen Einrichtungen. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes, a. a. O., 93–106.
- Meijer, C.W. (2001/2003): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education (2001). In deutscher Kurzfassung: *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis*, März 2003. Auch unter www.european-agency.org.)
- Merz-Atalik, Kerstin (2001): *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Skriptor.

- Myklebust, J.D. (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: *British Journal of Special Education* (33), No. 2, 76–81
- Podlesch, Wolfgang (2003): Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): *Behinderungen und Lernprobleme überwinden*. Stuttgart: Klett, S. 39–53.
- Powell, Justin (2004): *Barriers to Inclusion. The Institutionalisation of Special Education in Germany and the United States*. Phil. Diss. Freie Universität Berlin.
- Powell, Justin/Pfahl, Lisa (2008): *Sonderschule behindert Chancengleichheit*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZBrief 4/2008.
- Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräü, Karin / Schwerdt, Ulrich, a. a. O., 20–35.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009a): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. 7. Auflage. Weinheim und Basel, 514–524.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009b): Integrationsforschung. *Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven*. In: Eberwein, H. /Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*, 7. Aufl., Weinheim und Basel, 458–470.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005a): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? In: *Sonderpädagogische Förderung* (50), H. 1, 70–80.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2005b): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2007a): *Demografie und Gemeinsame Erziehung. Folgen der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland für den Ausbau integrativen Unterrichts*. In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61–70.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2007b): Gerechtigkeit durch Integrationspädagogik. In: Fischer, Dietlind/Eisenblast, Volker (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster u. a.: Waxmann, 72–78.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988): *Das Fläming-Modell*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ratzki, Anne (2005): Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In: Bräü, Karin / Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): a. a. O., 37–52.
- Renner, Gregor (2009): Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin / Thümmel, Ramona/Tiemann, Heike (Hrsg.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedo, Dominicq (2000): „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ...“. *Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Salend, Spencer J. (1999): The consequences on inclusion for students with and without handicaps and their teachers. In: *Remedial and Special Education* (20), 114–126.
- Sander, Alfred (1998): Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In: Sander, Alfred/Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 117–156.
- Sander, Alfred (2009): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine, a. a. O., 99–108.
- Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zur integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–40.
- Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2001): *Normalität, Behinderung und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnell, Irmtraud (2003): *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim und München: Juventa.

- Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, Jutta (2002): Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.), a. a. O., 109–117.
- Stechow, Elisabeth von/Hofmann, Christiane (Hrsg.): (2006): *Sonderpädagogik und Pisa*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, Annette (2007): *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Unesco (Hrsg.) (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ in Salamanca*, Juni 1994. Wien: Österreichische Unesco-Kommission.
- WHO (World Health Organisation) (2010): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). www.who.int.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.), a. a. O., 35–60.
- Wocken, Hans (2010): *Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. In: Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niedick, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, 204–234.
- Zielke, Gitta (2009): Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.), a. a. O., 412–421.

Weiterlesen

- Eberwein, H./Klauer, S. (Hrsg.) (7. Auflage 2009): *Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
Guter Überblick über die integrationspädagogischen Diskussionen. Erstauflage 1988, letzte Aktualisierung 6. Auflage 2002.
- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J. (1997): *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
Berichtet, wie im Flächenland Brandenburg mit bislang integrationspädagogisch unerfahrenen Lehrkräften die gemeinsame Erziehung erfolgreich eingeführt wird.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2004): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
Darstellung verschiedener Konzepte und Erfahrungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern in der gemeinsamen Schule.
- Schnell, I. (2003): *Geschichte schulischer Integration*. Weinheim und München: Juventa. Darstellung der deutschen Integrationsgeschichte seit 1970.
- Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (2007): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
In zahlreichen Beiträgen werden bildungspolitische und pädagogische aktuelle Entwicklungen zur inklusiven Schule lesbar dargestellt.

Weitersurfen

www.european-agency.org

Ständig aktualisierte Übersicht über die Entwicklung der special educational needs in 28 europäischen Ländern. Finanziert von der EU und Einzelstaaten.

www.laenger-gemeinsam-lernen.de

Verbund zahlreicher Initiativen zur Durchsetzung der Schule für alle, einschließlich der Inklusion von Kindern mit Behinderungen.

www.Bidok.uibk.at.ac.at

Sammlung inklusionsbezogener Aufsätze und Informationen.

www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de

Portal der Elternvereinigung BAG Gemeinsam leben, gemeinsam lernen e. V.

Perspektiven

MARIANNE KRÜGER-POTRATZ

8. INTERSEKTIONALITÄT

„Eine weltweite Systemintegration einerseits, und eine soziokulturelle, linguistische und ethnische Zersplitterung andererseits bilden die Bruchlinien, an denen sich die Widersprüche der heutigen globalen Zivilgesellschaft abzeichnen“, schreibt Seyla Benhabib (1999, S. 28) in ihrem Beitrag „Strange multiplicity – Die Politik der Identität und Differenz im globalen Zusammenhang“. *Strange multiplicity*¹, als Summe eines je spezifischen Andersseins, wurde durch die verschiedenen, sich ab Ende der 1950er Jahre bildenden Protest- und Identitätsbewegungen sichtbar gemacht und mit der Forderung nach Gleichstellung verbunden. Eine der prominentesten ist die ‘schwarze’ Bürgerrechtsbewegung (*civil rights movement*), die ab Mitte der 1950er Jahre mit verschiedenen Mitteln gegen die damals auch rechtlich fixierte Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung gekämpft hat.

8.1 Soziale Bewegungen als Ausdruck von Vielfalt

In Deutschland haben sich vor allem in den 1960er/1970er Jahren verschiedene soziale Bewegungen herausgebildet. Auch sie organisierten sich zunächst um jeweils *ein* Merkmal, auf das die Beteiligten ihre Benachteiligung und Diskriminierung hauptsächlich zurückführten und in dessen Namen sie zugleich ihre Anerkennung und Gleichbehandlung einforderten: die feministische Bewegung definierte sich über das ‘Frausein’, die so genannte „Krüppelbewegung“² protestierte gegen ihre Ausgrenzung als ‘Behinderte’, die „Schwulen- und Lesbenbewegung“ problematisierte das als ‘normal’ gesetzte Verständnis von (Hetero-)Sexualität und verschiedene Initiativen kritisierten, dass im Zuge der „Gastarbeiteranwerbung“ Zugewanderte als „Nicht-dazugehörige“ in ihren Rechten beschnitten und in ihrer Lebensweise nicht anerkannt würden.

Alle diese Bewegungen richteten sich mit ihrer Kritik gegen Normalitätssetzungen, mit denen Anderssein mehr oder weniger explizit als abweichend, minderwertig

¹ Zur Formulierung siehe: James Tully, der 1995 seine historische Analyse des politischen Denkens in Europa unter dem Titel: „Strange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity“ (Cambridge University Press) veröffentlicht hat.

² Die „Krüppelbewegung“ sowie die „Schwulen- und Lesbenbewegung“ haben bewusst das ihrer Gruppe zugeordnete Schimpfwort als Namen gewählt, um die Öffentlichkeit zu zwingen, sich mit den Vorurteilen über Behinderte und Homosexuelle auseinanderzusetzen. Auch der Slogan „*black is beautiful*“ war die offensive Wendung der Diskriminierung aufgrund des „Nicht-weiß-Seins“ und der damit einhergehenden Auffassung von ‘weiß’ als schön und ‘schwarz’ als hässlich.

oder sogar als abnorm bis hin zu 'kriminell'³ definiert wurde und infolge derer die so Stigmatisierten eines Teils ihrer Rechte beraubt wurden. Mit diesen Protest-, Emanzipations- und Identitätsbewegungen vergewisserten sich die Ausgegrenzten zugleich ihrer selbst, forderten ihr Recht auf Anderssein ein und kämpften für ihre gesellschaftliche Anerkennung und ihre rechtliche Gleichstellung bzw. dafür, dass rechtliche Sonderregelungen nur im Sinne von Unterstützung für das Recht auf Anderssein Bestand haben sollten. Den erstgenannten Gruppen ist gemeinsam, dass der Protest aus den Reihen der Betroffenen selbst kam bzw. bei den Behinderten unter Einbezug der Eltern und betreuenden Personen. Die Diskriminierung und Benachteiligung der letzten Gruppe wurde hingegen zunächst stellvertretend von den Personen und Gruppen organisiert und getragen, die sich in verschiedenen Zusammenhängen für Migranten und Migrantinnen professionell oder ehrenamtlich engagiert haben. Erst später begannen die Zugewanderten sich zu organisieren und sich einzumischen.

Jede dieser sozialen Bewegungen, obwohl zunächst – sozusagen im Sinne der Identifikation eines Hauptwiderspruchs – auf nur *ein* Differenzmerkmal fokussiert, hat auf ihre Weise dazu beigetragen, dass ein Diskurs in Gang gekommen ist, im Verlauf dessen *strange multiplicity* als 'normale Vielfalt' beschrieben wird und in dem es um Theorien, Ansätze und Strategien der Umsetzung geht, wie diese 'normale Vielfalt' politisch-sozial gestaltet werden kann. Im Verlauf der 1980er Jahren brachen allerdings auch *innerhalb* der genannten Bewegungen⁴ Widersprüche auf, allen voran in der Frauenbewegung. Es bildeten sich Teilgruppen, in denen sich diejenigen zusammenfanden, die sich durch das eine, dominant gesetzte und für die Bewegungen konstitutive Merkmal (sei es Geschlecht oder Behinderung oder sexuelle Orientierung oder Ethnizität/Herkunft) nicht hinreichend repräsentiert bzw. sogar erneut ausgegrenzt sahen⁵. Eines von vielen Beispielen ist die Gründung des Vereins „Afrodeutsche Frauen“ – ADEFRA⁶, da schwarze deutsche Frauen sich in der „weißen feministischen Bewegung“ nicht nur nicht vertreten, sondern auch erneut unterdrückt sahen. Sie schlossen sich in Betonung der Kombination von Geschlecht, Hautfarbe und Ethnizität zusammen, um ihre Interessen sowohl gegenüber der Mehrheitsgesellschaft wie auch gegenüber der weißen Frauenbewegung vertreten zu können. Weitere Aufspaltungen folgten: So sahen sich

³ Z.B. war Homosexualität in der Bundesrepublik ein Straftatbestand bis 1969; zur Frage Strafrecht und Fremdheit bzw. im Kontext von Migrationsprozessen vgl. Trautmann 2002.

⁴ Die hier mit Bezug auf Deutschland skizzierten gesellschaftlichen Bewegungen sind Teil internationaler Bewegungen, die je nach Kontinent und Land unterschiedlich akzentuiert/gelagert sind. Sie stehen in engem Zusammenhang mit den weltweiten tiefgreifenden politisch-ökonomischen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg: u.a. Entkolonialisierung, internationale Migration, die Teilung der Welt in Ost und West und deren Auflösung, die Entstehung neuer politischer Verbünde wie der Europäischen Union und nicht zuletzt – genereller – die politischen und gesellschaftlichen Folgen der Globalisierung der Finanz- und Kapitalmärkte.

⁵ Hier spielte der Einfluss der schwarzen us-amerikanischen Feministinnen eine wichtige Rolle; in einem viel zitierten Manifest heißt es: „The major source of difficulty in our political work ist that we are not just trying to fight oppression on one front or even two, but instead to adress the whole range of oppressions“ (Combahee River Collective 1982, S. 277).

⁶ Aktuell firmiert der Verein unter „ADEFRA – Schwarze Frauen in Deutschland“.

andere schwarze Frauen aufgrund ihrer gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierung oder ihrer anderen ethnischen und kulturellen Herkunft oder ihrer religiösen Zugehörigkeit ebenfalls nicht hinreichend vertreten. Parallel zur Ausdifferenzierung erfolgten aber auch neue Zusammenschlüsse, um die Kräfte zu bündeln, so z. B. mit der Gründung der Initiative „Schwarze Menschen in Deutschland“ unter Betonung des einen, allen gemeinsamen und – in einer ‘weißen’ Gesellschaft – besonders stark aufgeladenen Besonderungsmerkmals, der Hautfarbe. Egal welche der Protest- und Identitätsbewegungen man sich anschaut: Die Abgrenzung nach außen erfolgt auch bis heute in der Regel unter Hervorhebung *eines* Differenzmerkmals, und gleichzeitig sind die sich unter diesem ‘Dach’ einer kollektiven Identität versammelnden Gruppen immer auch in vielfacher Weise in sich heterogen.

8.2 Von der Gleichstellung über das Recht auf Anderssein zum neuen Pluralitätsbewusstsein

Charakteristisch für die verschiedenen Identitäts- und Protestbewegungen ist, dass *anfangs* der Blick fast ausschließlich auf die Betroffenen gerichtet war, so dass mit der Einforderung des Rechts auf Anderssein die Gefahr der Kulturalisierung und Essentialisierung verbunden war. Beobachtbar waren Argumentationen, in denen nach dem Motto ‘bleib wie Du bist’ Anderssein – wie bewusst auch immer – eindimensional, statisch und als unveränderlich interpretiert wurde, mit der Folge, dass den so markierten ‘Anderen’ zugleich die Fähigkeit und Kraft der Veränderung abgesprochen wurde. Spätestens ab den 1980er Jahren geriet diese Sichtweise in die Kritik; gefordert wurde ein Perspektivwechsel: Nicht die Betroffenen, sondern die ungleichheitsgenerierenden politischen und gesellschaftlichen Strukturen und die in diese eingeschriebenen ‘Normalitätsmuster’, die sie zu ‘Betroffenen’ und ‘Anderen’ machten, sollten im Zentrum des Interesses und der Analyse stehen. Zugleich sollte die ‘innere Heterogenität’ der Gruppen beachtet werden.

Mit der Blickveränderung hat sich auch die *Terminologie* verändert. Die Rede ist weniger von Unterdrückung, Marginalisierung, Diskriminierung. Stattdessen wird mit Termini wie ‘Heterogenität’, ‘Diversity/Diversität’, oder auch ‘Vielfalt’, ‘Manigfaltigkeit’ sowie ‘Hybridität’ auf die Notwendigkeit eines anderen, produktiven Umgangs mit der „unterschiedlichen Verschiedenheit“⁷ von Individuen und Gruppen verwiesen. Mit den neuen Termini soll auf die in der Verschiedenheit ‘verborgenen’ Potenziale und bislang ungenutzten Ressourcen hingewiesen werden. Damit verbunden werden *Konzepte* von ‘interkultureller Öffnung’ von Institutionen und Organisationen bzw. Konzepte für eine ‘inklusive Schule’ (vgl. DUK 2009). Eine Sichtung der Texte und Konzepte zu ‘interkultureller Öffnung’ und ‘Inklusion’ zeigt jedoch, dass nicht selten mit den Termini von Vielfalt und Heterogenität argumentiert, aber letztlich doch nur wieder ein Differenzmerkmal zentral gesetzt wird. So bleibt der Fokus in den Diskussionen und Umsetzungsvorschlägen für ‘interkul-

⁷ Siehe auch den Titel des von Lutz/Wenning 2001 herausgegebenen Buches.

turelle Öffnung' vielfach auf die Einbeziehung der Eingewanderten, also auf die Differenzlinie nicht deutsche Nationalität/Ethnizität resp. nicht deutsche sprachlich-kulturelle Herkunft bezogen⁸, und – sucht man unter dem Terminus 'Inklusion' –, so findet man mehrheitlich Texte, in denen 'Inklusion' bzw. 'inklusive Schule' auf die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler/innen reduziert wird, auch wenn im Text weitere Differenzmerkmale als berücksichtigungswert genannt werden. Hierzu ein Beispiel: Inklusion, so heißt es in einer Stellungnahme des niedersächsischen Landesverbandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft „bedeutet [...] das (schulische) Zusammenleben aller ohne Separation nach verschiedenen Merkmalen wie z. B. Geschlecht, kultureller, sprachlicher, ethnischer Herkunft, unterschiedlicher Bildungs- und Lernerfahrungen, unterschiedlicher sozialer Hintergründe, kognitiver Fähigkeiten etc.“ In den folgenden Abschnitten wird jedoch Inklusion – unter Bezug auf die „UN Convention on the Rights of Person with Disabilities“ (2006) auf die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf reduziert (http://www.gew-nds.de/sos/Die-Inklusive-Schule_2009-Mai_Antrag-LDK_2009.pdf).

Auf der politischen Ebene sind ähnliche Reduzierungen in Zusammenhang mit der Umsetzung von Gleichstellungsforderungen in Gestalt von Mainstreaming-Ansätzen zu beobachten. Auch hier beziehen sich die zur rechtlichen Sicherung bestimmten inhaltlichen Vorgaben für Verfahrensabläufe und Prozesse, beispielsweise bei der Einstellung von Personal, auf *ein* als zentral gesetztes Kriterium, im Fall des Gender Mainstreaming auf die Geschlechtszugehörigkeit. Inzwischen wird von verschiedener Seite in Zusammenhang mit der Integration von Zugewanderten die Einführung von Cultural Mainstreaming gefordert; damit wäre die Einführung von 'Kultur'/'Ethnizität' als einer weiteren Vorgabe gegeben, ohne dass hinreichend klar ist, was unter „cultural“ zu verstehen ist, ohne dass die Beziehung zu Gender Mainstreaming geklärt wäre und vor allem ohne dass alle weiteren wirksamen Differenzkategorien (Alter, sexuelle Orientierung, Gesundheit, Sesshaftigkeit⁹ usw.) zwingend mit in den Blick genommen werden müssten.

Ob der Vorschlag zur Einführung eines Diversity Mainstreaming eine Lösung darstellt, um „die komplexen Zusammenhänge multipler Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Alter oder sexueller Orientierung [...] nicht getrennt voneinander, sondern übergreifend“ analysieren und bearbeiten zu können (Fager 2006, S. 8), bleibt abzuwarten. Bisher ist dieser Vorschlag kaum ausgearbeitet, sondern es bleibt bei allgemein gehaltenen Hinweisen darauf, dass auf

⁸ Hier reicht ein Blick in die zahlreichen Texte zur interkulturellen Öffnung von Verwaltungen, um die enge Verflechtung mit der so genannten nachholenden Integrationspolitik auf kommunaler und nationaler Ebene zu sehen; das gleiche gilt für die Konzepte der Verbände (z. B. Caritas, AWO usw.). Ein interessanter Text in dieser Hinsicht ist der Beitrag von Handschuck/Schröer, in dem die Autoren mehrfach betonen, dass es nicht nur um die Zugewanderten und die Dimension 'Kultur' gehe, und indem sie vor der Gefahr der Essentialisierung und Kulturalisierung warnen, aber letztlich selbst immer wieder 'interkulturell' an die Notwendigkeit der Einbeziehung „unterschiedlicher kultureller und ethnischer Gruppen“ binden (Handschuck/Schröer 2002, S. 3; siehe auch: Handschuck/Klawe 2004).

⁹ Zur Besonderheit der Differenzlinie 'Sesshaftigkeit' siehe weiter unten Fußnote 14.

diesem Weg die Akzeptanz von Diversity in der Gesellschaft gestärkt und/oder die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen erhöht werden könnten; so z. B. Golubeva (2006, S. 8), wenn sie schreibt: „The application of the principle of diversity mainstreaming in national education systems can be twofold: to improve the equality of access to education for different groups in society and to assert the positive value of diversity in society“.

Ein relevanter und vielleicht eher praktikabler *rechtlicher* Schritt in die Richtung zur Berücksichtigung möglichst vieler Differenzlinien könnte die EU-Richtlinie gegen Diskriminierung darstellen, in Deutschland umgesetzt durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)¹⁰ einschließlich der Schaffung einer Antidiskriminierungsstelle auf Bundesebene. Allerdings – so steht zu erwarten – dürfte es auch weiterhin darauf hinauslaufen, dass nur ein oder zwei Differenzmerkmale hervorgehoben werden, und zum anderen dürften sich sozusagen qua Praxis neue Differenz- und Konfliktlinien ergeben¹¹.

Die Problematik der – ungewollten – Reduzierung von Vielfalt auf wenige bzw. als dominant gesetzte Differenzmerkmale ist auch Gegenstand der Theoriediskussion über Ansätze und Analyseverfahren, die unter dem Begriff ‘Intersektionalität’ diskutiert werden, und die es ermöglichen sollen, die Vielfalt der Differenzlinien *nicht* als Addition resp. als Summe von Verschiedenheiten (Stichwort: Mehrfachdiskriminierung) zu interpretieren, sondern sie in ihrem Zusammenwirken, ihren Verschränkungen und Verflechtungen zu analysieren und von dort aus auch Lösungsansätze im Umgang mit der gegebenen Diversität zu finden (vgl. auch Leiprecht 2008; Leiprecht/Lutz 2010).

Festzuhalten bleibt, dass die neuen Antwortversuche auf die *strange multiplicity* bzw. auf die Entwicklung eines neuen Pluralitätsbewusstseins in allen gesellschaftlichen Bereichen und auf verschiedenen Handlungsebenen zielen: in verschiedenen Politikfeldern (Arbeit, Gesundheit, Bildung usw.) und in den dazugehörigen Institutionen und Organisationen (Unternehmen, Verwaltung, Schule), in der Konzeptentwicklung, in der Ausbildung des Personals ebenso wie in der Forschung. Es geht um die Schaffung von neuen Formen und Strukturen für einen nicht diskriminierenden Umgang mit der unterschiedlichen Verschiedenheit von Menschen, ohne die immer auch gegebenen Gemeinsamkeiten zu negieren. Es geht um die Anerkennung des in der Vielfalt ‘verborgenen’ Potenzials, ohne der Illusion zu erliegen, politisch-gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit Ungleichheiten grundsätzlich außer Kraft setzen zu können und ohne zu übersehen, dass zur gegebenen Vielfalt auch Sichtweisen und Strömungen gehören, die ihr Recht auf Anerkennung einfordern (wie z. B. rechtsextreme Gruppierungen), selbst anderen dieses aber streitig machen (würden).

¹⁰ Siehe hierzu den Beitrag von Perko/Czollek (2008), in dem sie die Bedeutung des AGG für Bildungsinstitutionen in Zusammenhang mit dem Intersektionalitätsansatz diskutieren.

¹¹ Vgl. auch die Good Practices-Sammlung für Intersektion, zusammengestellt vom ETC in Graz (Stocker / Bauer 2008)

8.3 Bildung und Ungleichheit: Auseinandersetzung um Kategorien und Sichtweisen

In den 1960er/1970er Jahren entwickelten sich am Schnittpunkt von Erziehungswissenschaft und anderen sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen entlang einiger Differenzlinien neue Lehr- und Forschungsgebiete, die sich im Verlauf der 1970er/1980er Jahre als Fachrichtungen bzw. Teildisziplinen etablierten: die Bildungssoziologie resp. soziale Ungleichheitsforschung, die Frauen- resp. Geschlechterforschung oder die Ausländerpädagogik resp. Interkulturelle Pädagogik. Für jede dieser Fachrichtungen war zunächst ein Differenzmerkmal bezogen auf eine diskriminierte Zielgruppe zentral: Für die Bildungssoziologie die Klassenlage bzw. der sozio-ökonomische Status und – auf Bildung bezogen – die Kinder aus ‘Arbeiterfamilien’, für die Frauenforschung die Geschlechtszugehörigkeit, insbesondere die ‘Gruppe Mädchen und Frauen’, für die ‘Ausländerpädagogik’ die fremde sprachlich-kulturelle, ethnische bzw. nationale Herkunft in Gestalt der im Zuge der ‘Gastarbeiteranwerbung’ Zugewanderten, insbesondere die ‘ausländischen Kinder und Jugendlichen’. Andere Differenzlinien wie Hautfarbe, Sexualität, Sesshaftigkeit oder Alter¹² haben nicht zur Herausbildung spezieller Pädagogiken geführt bzw. die Versuche, entsprechende Fachrichtungen zu institutionalisieren sind (bisher) gescheitert, so z. B. die Versuche, *Gay and Lesbian Studies* oder *Cultural Studies* oder *Postcolonial Studies*¹³ als eigenständige Lehr- und Forschungsgebiete auch in der Bundesrepublik zu verankern¹⁴.

In den für die Bildungssoziologie konstitutiven Debatten der 1960er Jahre spielten allerdings auch schon neben der Klassenzugehörigkeit drei weitere Ungleichheitsmerkmale eine Rolle, zusammengefasst in der anhand empirischer Daten gebildeten Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“: die soziale und regionale Herkunft, das Geschlecht und die konfessionelle Zugehörigkeit. In den Merkmalen ‘regionale ländliche Herkunft’ und ‘Arbeitermädchen’ steckte zudem die Frage der sprachlichen Herkunft und Sozialisation, allerdings nur bezogen auf

¹² Es gibt zwar eine „Altenpädagogik“/Geragogik als Teilgebiet der Erwachsenenbildung; diese befasst sich jedoch vor allem mit Fragen von Bildung im Alter, weniger mit der Frage nach dem Generationenverhältnis als Ungleichheits- resp. Machtachse (vgl. Nemitz 2001).

¹³ Grimm (o. D., S. 1) ordnet die *Postcolonial Studies*, die sich mit den Folgen des Kolonialismus beschäftigen, den *Cultural Studies* zu, „einer akademischen Disziplin, zu der sich in der Bundesrepublik kaum eine Entsprechung“ finde und die mit den Kulturwissenschaften nicht gleichzusetzen sei, ganz abgesehen davon, dass viele Studien literaturwissenschaftliche seien.

¹⁴ Eine besonders problematische Differenzlinie ist Sesshaftigkeit. Hinsichtlich Zuwanderung/Einwanderung spielt sie zwar in der Interkulturellen Bildung eine Rolle, wird dort aber als Differenzlinie kaum wahrgenommen. Die Gruppe der Sinti und Roma, die als ‘ethno-kulturell-nichtsesshaft’ eingeordnet werden (selbst wenn sie faktisch schon lange sesshaft sind) findet kaum Beachtung, und wenn, dann nur die Gruppe der Roma als „ausländische Flüchtlinge“. Nicht beachtet werden die aus beruflichen Gründen Reisenden und deren Kinder; es gibt kaum Studien zu Bildung und Schule bezogen auf Schaustellerkinder oder Zirkuskinder. Andererseits hat sich entlang der Differenzlinie „Nichtsesshaftigkeit“ die Tsiganologie als interdisziplinäres Forschungsgebiet herausgebildet, dies zwar in bewusster Kritik zur früheren, rassistischen Zigeunerforschung, aber eben auch in Fortsetzung der zielgruppenspezifischen Besonderung.

Dialekt versus Standardsprache bzw. restringierten versus elaborierten Code (vgl. Bernstein 1972, siehe auch Sertl o. D.). Hätte man dies in die Kunstfigur aufgenommen, so hätte die Kunstfigur als Mädchen vom Lande eher Dialekt gesprochen, als Arbeitermädchen eher 'restringierten Code'.

Bemerkenswert ist im Rückblick, dass in den Debatten über Bildungsbenachteiligung der 1960er/1970er Jahre Sprache und Herkunft in Zusammenhang mit Migration und demzufolge mit Staatsangehörigkeit und 'Kultur' noch keine Rolle gespielt haben. Vermutlich ist dies auf zwei Gründe zurückzuführen: Zum einen war die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler in den 1960er Jahren noch relativ gering und somit 'statistisch unauffällig'. Noch entscheidender dürfte jedoch gewesen sein, dass sie aufgrund der für die damalige Bundesrepublik charakteristischen, auf Rotation ausgelegten und somit ausgrenzenden Migrationspolitik als 'nicht-dazugehörig' eingestuft und dementsprechend die Frage ihres Bildungserfolgs für irrelevant gehalten wurde. Hinzu kam, dass sie erst endgültig Ende der 1960er Jahre in die allgemeine Schulpflicht einbezogen worden sind. Über längere Zeit wurde ihre Anwesenheit eher als ein 'vorübergehendes Phänomen' betrachtet, das sich entweder mit ihrer Rückkehr in das Herkunftsland oder durch sprachlich-kulturelle Assimilation lösen würde.

Mit Blick auf die aktuellen Debatten über Heterogenität, Diversity und Intersektionalität ist außerdem festzuhalten, dass die statistische Kunstfigur nur eine Addition von Benachteiligung erzeugenden Merkmalen war; sie war keine bildliche Veranschaulichung von Intersektionalität, sondern – wenn überhaupt – dann von möglicher Mehrfachdiskriminierung. Wohl aber kann man sagen, dass die anschließenden Bildungsreformmaßnahmen und -diskussionen schon darauf ausgerichtet waren, drei der vier Benachteiligungsmerkmale getrennt wie auch gemeinsam zu 'bearbeiten': Ausschöpfung der Begabungsreserven, Koedukation und Verbesserung der Bildungsangebote in ländlichen und strukturschwachen Regionen. Getrennt davon gab es erste Ansätze zur Bearbeitung der Differenzlinie 'Gesundheit' in Gestalt der unter Integration laufenden Schulversuche zur gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder.

Seit den 1990er Jahren ist zu beobachten, dass die in diesen verschiedenen Teildisziplinen zunächst mit nur wenigen Berührungspunkten verlaufenden Diskussionen über Differenz, Gleichheit und Pluralität zu Öffnungen geführt haben: Die Frauenforschung hat sich nicht nur zur Geschlechterforschung entwickelt, sondern mit der aus der us-amerikanischen Diskussion übernommenen Trias *race – class – gender* zwei weitere Differenzkategorien hinzugenommen, und eine Reihe von Studien sind am Schnittpunkt von Genderforschung, Interkultureller Pädagogik bzw. Migrationsforschung angesiedelt. Die Interkulturelle Pädagogik hat nicht nur die Migrantin 'entdeckt', sondern auch dass das Besonderungsmerkmal – aus dem Ausland zugewandert zu sein bzw. der 'Fremdheitsstatus' – Verschiedenheit nach Sozialstatus, sprachlich-kultureller Herkunft, Religion, Alter, Gesundheit, Hautfarbe usw. einschließt. Auch die Sonder- resp. Integrationspädagogik hat sich seitdem an den Diskussionen über Heterogenität und Diversität beteiligt, neigt aber weiterhin dazu, die Kategorie 'Gesundheit' (behindert/nicht behindert) dominant

zu setzen. Anzumerken bleibt noch, dass – circa 40 Jahre nach den heftigen Kontroversen über ‘Begabung’ im Kontext der Bildungsreformdebatten der 1960er / 1970er Jahre – sich seit einigen Jahren unter Bezug auf die Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität die (Hoch-)Begabtenforschung als eine weitere Fachrichtung zu etablieren beginnt. Aus Sicht der Kritiker wird dabei bewusst „klassistische Ausgrenzung“¹⁵ in Kauf genommen bzw. sogar befördert. Befürworter hingegen weisen daraufhin, dass dies nicht der Fall sei, weil es gelte, diagnostische Verfahren zu entwickeln, um unter Beachtung der verschiedenen Differenzlinien die Hochbegabten zu identifizieren. „Gerade die so genannten ‘Minderleister / Underachiever’ erschweren die Diagnostik, da häufig Verhaltensauffälligkeiten und schlechte Leistungen den Blick auf die tatsächliche Leistungsfähigkeit verstellen. Ebenso gravierend ist die mangelhafte Identifikation begabter Mädchen und Frauen in bestimmten Bereichen (z.B. in den MINT-Fächern) und von Kindern aus armutsgefährdeten und bildungsfernen Elternhäusern (darunter häufig Migrantinnen und Migranten)“ (Solzbacher 2007, S. 80). Es bleibt zu beobachten, wie sich diese Fachrichtung in bzw. zu der Diskussion über Heterogenität, Diversität und Intersektion positioniert.

Inzwischen jedoch – so könnte man resümieren – ist es in den genannten Teildisziplinen, die nicht selten unter dem Titel ‘Ungleichheitsforschung’ zusammengefasst werden, fast schon eine Art Routine geworden, darauf hinzuweisen, dass nicht nur eine oder zwei Differenzlinien, sondern eine Vielzahl von Differenzlinien zu beachten seien. Doch meist bleibt es bei deren Aufzählung und dem Hinweis, dass sie alle mehr oder weniger explizit eine Rolle spielen (müssten), um sich anschließend dann doch – ohne hinreichende Begründung – auf ein oder wenige Merkmal(e) zu konzentrieren. Verändert hat sich seit den 1990er Jahren auch, dass nunmehr stärker auf die mit der Vielfalt gegebenen Ressourcen hingewiesen wird, insbesondere im Bemühen, die für die genannten Teildisziplinen zunächst sehr starke Defizitorientierung zu überwinden und nicht nur die Seite der Diskriminierung zu betonen. Dabei stösst man nicht selten auf Texte, in denen ‘Umgang mit Heterogenität’ als Herausforderung beschrieben und Vielfalt als Quelle von Ressourcen gefeiert und beschworen wird, ohne dass die Mühen der Suche nach adäquaten Analyse- wie auch Lösungsansätzen hinreichend in den Blick kommen.

Unterstützt wird die Tendenz zur Ausrichtung an *einem* Differenzmerkmal und die Neigung, Heterogenität, Diversität usw. eher wie einen Trend, eine Mode zu präsentieren und wahrzunehmen, durch verschiedene, durchaus *auch* positiv zu bewertende Anti-Diskriminierungs- bzw. Fördermaßnahmen: beispielweise Gendermainstreaming, die mit der seit Ende der 1990er Jahre entwickelte Integrationspolitik oder die schon länger existierenden besonderen Programme für Behinderte. An ihnen kann nur partizipieren, wer *das eine*, jeweils entscheidende Differenzmerkmal deutlich herausstellt. Allerdings gibt es nicht für jedes Differenz- und

¹⁵ Klassismus/klassistisch nach dem engl. *Classism*, im engl. als Parallelbildung zu racism, sexism bezeichnet die Diskriminierung aufgrund der sozialen Lage; siehe auch Pierre Bourdieus Artikel „Rassismus der Intelligenz“ (1993).

Diskriminierungsmerkmal (siehe die Auflistung weiter unten) Programme und Maßnahmen, nicht jedes Merkmal wird als kompensations- oder förderwürdig anerkannt. Differenzmerkmale wie z. B. 'sexuelle Orientierung', 'Alter' oder 'Sesshaftigkeit' kommen in Bezug auf Empowermentstrategien allenfalls dann ins Spiel, wenn eine sozial starke (Teil-)Gruppe in der Lage ist, ihre Interessen einzubringen, so wie z. B. der Völklinger Kreis e. V., eine Vereinigung schwuler Manager, welche Unternehmen, die auch das Differenzmerkmal sexuelle Orientierung beachten, mit dem Max-Spohr-Preis für Diversity Management auszeichnet.

8.4 Vielfalt – Beschreibungs- und Ordnungsversuche

Die „strange multiplicity“ wird in der sozialwissenschaftlichen resp. erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Vielfalt unter verschiedenen Stichwörtern bzw. Begriffen verhandelt: In den Debatten, die ausgehen von der Interkulturellen Bildung, der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie der Sonderpädagogik ist vor allem von der Notwendigkeit eines neuen 'Umgangs mit Heterogenität' die Rede, neuerdings ist auch häufiger die Rede von Diversity / Diversität, ein Begriff, der im ökonomischen Bereich in der Form „Diversity Management“ inzwischen eingebürgert ist und der seit längeren in Zusammenhang mit interkulturellen Trainings und interkultureller Kompetenz eine Rolle spielt. Die internationale Geschlechterforschung hat den Begriff der 'Intersektionalität' einschließlich Intersektionalitätsansatz und Intersektionalitätsanalyse eingebracht¹⁶. Inzwischen haben alle drei Begriffe 'Heterogenität', 'Diversity/Diversität' und 'Intersektionalität' Karriere gemacht. Doch auch wenn mit allen dreien zunächst 'nur' darauf verwiesen wird, dass Menschen und Menschengruppen sich in unterschiedlicher Weise von einander unterscheiden und dass diese Vielfalt zu berücksichtigen ist, so erzeugt doch zugleich jeder der Begriffe unterschiedliche Assoziationen und Bilder von Vielfalt und Verschiedenheit.

Heterogenität und Diversität sind zunächst beschreibende Begriffe. Im Unterschied zu Diversität ist Heterogenität binär codiert; der Gegenbegriff Homogenität mit der Bedeutung Einheitlichkeit ist eher positiv konnotiert. Bei Heterogenität schwingt mit, dass Verschiedenheit Unübersichtlichkeit und Schwierigkeiten bedeuten (könnte), die z. B. im Schulkontext kaum zu 'bewältigen' seien. Die Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität stellt dann eine Herausforderung dar, die neue Anstrengung erfordert und Konflikte verheißt, zumal wenn Heterogenität, wie Grotlüschen (2004, S. 128) kritisiert, „in der gegenwärtigen Diskussion [...] als Konzept betrachtet [wird], bisher als unterlegen, minderwertig, leistungsschwach diskriminierte Personen auf neue und anerkennende Weise zu würdigen

¹⁶ Hingewiesen sei auf die Beiträge des internationalen Kongresses anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der Einführung des Begriffs intersectionality (Crenshaw 1989) mit dem Titel „Celebrating Intersectionality? Debates on a Multi-faced Concept in Gender Studies“ an der Universität Frankfurt URL: <http://www.cgc.uni-frankfurt.de/intersectionality/>; die Beiträge sind in dem Band Lutz/Herrera/Supik (2010) zusammengefasst.

und ernst zu nehmen. Heterogenität stellt [insbesondere bezogen auf Schule] ein Gegenkonzept gegen Überlegensbehauptungen einer gesellschaftlich konstruierten Norm dar.“ Sie betont mit Bezug auf die Erwachsenenbildung, die im Unterschied zur Schule kaum von einer homogenen Lerngruppe ausgehen könne, dass Heterogenität als Konzept auch „innerhalb der Normalitätsgrenzen einer Gesellschaft eine pädagogische Herausforderung“ sei (ebd., S. 129). Dies ist richtig, doch andere würden hier eher mit dem positiv konnotierten Begriff Diversity/Diversität arbeiten. Was aber bleibt: Es geht darum, in einem bestimmten Lernkontext unterschiedlichen Ausgangslagen und Interessen gerecht zu werden, ohne auszugrenzen.

Bei Diversity/Diversität¹⁷ schwingt weniger mit, dass Verschiedenheit Konflikt bedeuten kann, sondern eher umgekehrt, dass Diversity als Personalentwicklungsansatz Konflikte verhindert, weil aufgrund einer die Verschiedenheiten berücksichtigenden Politik und Praxis – im Sinne der Antidiskriminierungspolitik – niemand ausgegrenzt wird. Nicht von ungefähr hat Diversity seine Karriere mit Konzepten der Personalentwicklung großer Unternehmen begonnen und steht für eine Personalpolitik, welche die Vielfalt und Verschiedenheit zur Steigerung der Effizienz nutzt.

Von dort ist Diversity Management /Managing Diversity in den Bildungsbereich eingewandert, insbesondere in die Erwachsenenbildung und – in etwas anderer Einfärbung – in die Sozialpädagogik. In der Erwachsenenbildung geht es bei *Managing Diversity* um die Frage der Öffnung und Veränderung der jeweiligen Organisationsstruktur im Hinblick auf neue Teilnehmergruppen. Dazu gehört auch die Beachtung von Diversity bei der Rekrutierung des Personals, eine Forderung, mit deren Umsetzung – wenn auch beschränkt auf erste Maßnahmen für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und mehr männliches Personal in Kitas und Grundschulen – begonnen worden ist.

Intersektionalität ist ein Begriff, der auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurückgeht, die in ihrer Analyse der Diskriminierungsklage von schwarzen Frauen gegen einen Automobilkonzern zeigte, dass das Zusammenwirken der beiden Differenzlinien Geschlecht und Hautfarbe (*race*) zur Diskriminierung dieser Frauen führte, obwohl der Konzern ‘Diversity’ durchaus respektierte, insofern er sowohl Frauen wie Schwarze (schwarze Männer) beschäftigte¹⁸. Crenshaw kam zu dem Schluss, dass die Firmen zur Rechtfertigung ihrer Praxen stets bestimmte Ungleichheitsfaktoren dethematisierten und andere stark machten, auf jeden Fall aber nicht anerkannten, dass die einen mit den anderen zusammenwirken und je nachdem, wie sich Differenzlinien überschneiden, sie die einen benachteiligten (z.B. ‘schwarze’ Frauen) und andere privilegierten (z.B. ‘weiße Männer und Frauen’). Um dieses Zusammenwirken zu fassen, nutzte Crenshaw (1989, S. 149) die Metapher der Verkehrskreuzung: „Consider an analogy to traffic in an inter-

¹⁷ Zur Geschichte des Begriffs und für ein Plädoyer, mit diesem Begriff auch in der Erziehungswissenschaft zu arbeiten, siehe Schröder 2007 und Leiprecht 2008; 2010.

¹⁸ Zur Frage des Umgangs mit *strange multiplicity* in der Justiz mit Bezug zu Ländern der EU siehe auch Stocker/Bauer 2008.

section, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling in any number of directions, and sometimes, from all of them. Similarly, if a black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.“¹⁹

8.5 Intersektionalität in der Diskussion

Der Intersektionalitätsansatz²⁰ ist als Kritik an drei Zugangsweisen zu verstehen: Zum einen geht es darum, zu vermeiden, dass eine Ungleichheitskategorie dominant gesetzt wird, z. B. dass alles auf die Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Zuschreibungen zurückgeführt wird. Zum anderen soll der Ansatz der *Mehrfachdiskriminierung* – sofern er in Form der *Addition*²¹ von mehreren Unterdrückungsformen eingesetzt wird – überwunden werden. Als drittes richtet sich die Kritik gegen diejenigen, die Differenz nicht zunächst einmal als ‘Unterschied’ und Diskriminierung als ‘Unterscheidung’ auffassen, sondern sofort Differenz und Diskriminierung in eins setzen und mit ‘Unterdrückung’ übersetzen und nach dem Schema ‘Täter – Opfer’ strukturieren: Jemand wird z. B. aufgrund seines Geschlechts plus seiner Herkunft plus seiner sexuellen Orientierung plus seines Alters benachteiligt. Täter (oder Begünstigte) sind die jeweils Anderen, die als ‘normal’ und damit als Maßstab Geltenden, ohne dass ‘diese’, also Männer, Einheimische oder Etablierte, Heterosexuelle, Junge usw., in die Analyse einbezogen würden. Mit dem Intersektionalitätsansatz soll hingegen gezeigt werden, dass stets nicht nur mehrere Kategorien im Spiel sind, sondern dass und wie sie aufeinander einwirken und die Position des Subjekts im sozialen Raum bestimmen. Gezeigt werden soll, dass sie – je nach Konstellation – verstärkend oder auch abschwächend aufeinander einwirken. Wie sie aufeinander einwirken verändert sich je nach gesellschaftlich-politischem Kontext und in den Analysen sollte zudem deutlich werden, dass, unter welchen Bedingungen und wie die Einzelnen nicht generell ‘passive Opfer’ sondern infolge solcher Überkreuzungen, auch Mitgestalter sind. Hinzu kommt, dass jede der Kategorien, wie bereits gezeigt, in sich ausdifferenziert ist: Es gibt keine in sich nicht ausdifferenzierte Differenzkategorie, jede ‘verflüssigt’ sich bei genauerem Hinsehen. Dieses Problem und die Frage, wie Analysen aussehen könnten, die dieser Ausdifferenzierung gerecht werden, ohne an Erklärungskraft einzubüßen und Handlungsfähigkeit einzuschränken, beschäftigt diejenigen, die in kritischer Erweiterung des Intersektionalitätsansatzes die Interdependenz in jeder der Kategorien betonen, weil mit den „Verschränkungs- und Überkreuzungs-

¹⁹ Für eine ausführliche Darstellung von internationalen Ansätzen gegen Mehrfachdiskriminierung / intersektioneller Diskriminierung in der Rechtsprechung vgl. Europäische Kommission 2007

²⁰ Für einen Überblick über die Literatur siehe Walgenbach 2009.

²¹ Der Begriff Mehrfachdiskriminierung bedeutet nicht zwingend, dass das Zusammenwirken verschiedener Differenzlinien additiv gedacht wird; es gibt durchaus auch Texte, in denen Mehrfachdiskriminierung auch als Überschneidung von Differenzlinien zu fassen versucht wird; vgl. hierzu: Europäische Kommission 2007.

metaphern immer noch die Vorstellung eines 'genuinen Kerns' sozialer Kategorien" einhergehe (Walgenbach 2007, S. 23;). Kreuzung verweise auf Schnittpunkte, an denen sich einzelne Differenzlinien, als quasi isolierte Stränge/Linien kreuzen und nur im Moment der Kreuzung in einzelnen Personen oder Gruppen ließe sich die Wechselwirkung zeigen. Winker/Degele (2009, S. 9) wenden dagegen ein, dass der Verweis auf die Interdependenz in jeder Kategorie das Problem letztlich nicht löse. Denn „die Verlagerung von Wechselwirkungen und Interdependenzen in die Kategorie hinein verschiebt lediglich das Problem, Zusammenhänge adäquat zu denken, aber löst nicht das Problem der Benennung dessen, was als interdependent gedacht wird“. Aus diesem Grund verspreche „der Begriff Interdependenz [...] keine weiterführenden Perspektiven für empirische Forschung“, so dass sie vorschlagen, beim Begriff der Intersektionalität zu bleiben.

Bei aller Unterschiedlichkeit in den Ansätzen, Sichtweisen und Konzepten sind sich die an den Diskussionen Beteiligten letztlich darin einig, dass Menschen in vielfacher Weise „unterschiedlich verschieden“ sind. Wenn auch die Liste der in den Texten jeweils aufgelisteten Differenzmerkmale unabgeschlossen ist, so wird nicht um die Zahl gestritten, sondern um die Frage der Anordnung und Gewichtung der Differenzmerkmale: Wie lassen sich die Differenzmerkmale so anordnen, dass sie nicht als eine beliebig verlängerbare Liste von Ungleichheitsmerkmalen erscheinen, denn zu Recht warnt Leiprecht (2008) bei einem solchen Vorgehen vor der Gefahr der Verharmlosung.

Es bleibt jedoch die Frage, ob alle Unterschiede gleich gewichtig bzw. ob sie alle auf der gleichen Ebene anzusiedeln sind, oder ob es sozusagen 'Masterkategorien' gibt, denen andere zuzuordnen oder gar unterzuordnen sind? Man könnte hier argumentieren – und implizit geschieht dies auch – dass die Kategorien, die – wie z. B. Gender, Klasse/Sozialstatus, Kultur/Ethnizität oder körperliche Verfasstheit – zur Ausbildung neuer Fachrichtungen geführt haben, als Masterkategorien anzusehen sind, zumal diese Fachrichtungen international als spezielle Lehr- und Forschungsgebiete in den Sozialwissenschaften resp. in der Erziehungswissenschaft anerkannt sind. Andere Spezialisierungen hingegen sind 'nur' länder- oder regionalspezifisch von Bedeutung, nicht zuletzt auch deshalb, weil für solche disziplinären Ausdifferenzierungen die historisch-politischen Kräftekonstellationen des jeweiligen geografisch-politischen Raums eine Rolle spielen²². Nicht von ungefähr etablieren sich in Deutschland keine *Postcolonial Studies*, trotzdem ist die Relevanz der für dieses Gebiet zentralen Differenzlinien auch für die Bundesrepublik gegeben.

Einigkeit besteht ferner darin, dass Unterschiede infolge von Machtkonstellationen zu Ungleichheiten werden, die sich für die einen zum Nachteil in Form von Ausgrenzung, Diskriminierung, Benachteiligung usw. auswirken (können), für andere

²² Vgl. auch Dietz 2007, S. 15f. am Beispiel der in den USA vorfindbaren Ausdifferenzierung der *Ethnic Studies* in *Afro-American Studies*, *Latino/a Studies*, *Native American Studies* usw.; ihnen entsprechen die *Critical Whitness Studies*. Auch in der Geschlechterforschung haben sich die verschiedensten Ausdifferenzierungen als Ergebnis von Kritik und Selbstkritik ergeben: Queer Studies unter Betonung der Differenzlinie Sexualität, die in der Genderforschung – so die Kritik – nicht hinreichend beachtet würde, oder *Feminist Postcolonial Studies*, um die Dimension 'Geschlecht' in den *Postcolonial Studies* zu betonen.

hingegen Akzeptanz resp. Privilegierung, also Vorteile bedeuten (können). Zu beobachten ist jedoch, dass vielfach eher die Seite der Diskriminierung, nicht aber die damit immer auch verbundene Seite der Privilegierung thematisiert wird. Das heißt Ungleichheit wird verkürzt auf Benachteiligung resp. Unterdrückung. Deshalb ist Vorsicht geboten, wenn man den Vorschlag von Klinger/Knapp/Sauer (2007) aufgreift und von „Achsen der Ungleichheit“ spricht. Weniger missverständlich und der Sache angemessen ist hingegen die auch bei diesen Autorinnen zu findende Bezeichnung „Machtachsen“, insofern sie explizit auf den Prozess der Hierarchisierung von Unterschieden in bzw. durch Machtverhältnisse(n) verweist.

8.6 Intersektionalität – Differenz in der Erziehungswissenschaft

Einer der ersten Versuche in der deutschsprachigen Literatur, die zu berücksichtigenden Differenzlinien – auch unter Berücksichtigung internationaler Entwicklungen – so vollständig wie möglich aufzulisten, ihre „Karriere“ in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion darzustellen sowie Probleme hinsichtlich Begriffsbildung, der Anordnung und Gewichtung der Differenzlinien zu erörtern, stammt von Helma Lutz und Norbert Wenning. Die in ihrer Einleitung zum Sammelband „Differenz in der Erziehungswissenschaft“ (2001, S. 20) tabellarisch aufgelisteten nach der Logik von 'normal' versus 'abweichend' charakterisierten 13 Differenzlinien haben Leiprecht/Lutz (2005) noch einmal ergänzt und leicht verändert.

Tab. 1 Liste 15 bipolarer hierarchische Differenzlinien (Leiprecht/Lutz 2006, 220)

Kategorie	Grunddualismus	
	dominierend	dominiert
Geschlecht	männlich	weiblich
Sexualität	heterosexuell	homosexuell
'Rasse'/Hautfarbe	weiß	schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe = nicht ethnisch [markiert]	ethnische Minderheit [=] ethnisch [markiert]
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	'oben'/etabliert	'unten'/nicht etabliert
Religion	säkular	religiös
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	'zivilisiert'	'unzivilisiert'
'Gesundheit' 'Behinderung'	'ohne Behinderung'/'gesund' (ohne besondere Bedürfnisse)	'mit Behinderung'/'krank' (mit besonderen Bedürfnissen)
Generation	Erwachsene alt jung	Kinder jung alt
Sesshaftigkeit/Herkunft	Sesshaft (angestammt)	Nomadisch (zugewandert)
Besitz	reich/wohlhabend	arm
Nord – Süd/Ost–West	the West	the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	Modern (fortschrittlich) (entwickelt)	Traditionell (rückständig) (nicht entwickelt)

Die tabellarische Auflistung sagt noch nichts über mögliche Anordnungen und Gewichtungen aus. Daher schlagen Lutz/Wenning (2001, S. 21), eine Anordnung nach drei Hauptlinien vor, um zu verdeutlichen, dass „Differenzlinien mehrdeutig zu verorten“ sind. Mit diesen Hauptlinien nehmen sie nicht die Trias *race/ethnicity* – *class* – *gender* auf und verändern oder ergänzen sie, wie dies Winker/Degele (2009) vorschlagen²³, sondern sie orientieren sich an drei Hauptlinien, die unterschiedlich aufeinander einwirken können:

- „Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, ‘Rasse’/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter;
- (sozial-)räumliche orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord – Süd/Ost – West
- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord – Süd/Ost – West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand.“ (Lutz/Wenning 2001, S. 21)

Diese Differenzlinien, so Lutz und Wenning, „bilden die Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften, sie sind durch Spannungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können aber nicht müssen.“ Sie sind „allesamt Resultate *sozialer Konstruktionen*; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig“ (ebd., S. 20 – Hervorh. M.K.-P.). Soziale Konstruktion bedeutet, dass es sich um historische, unter bestimmten Machtverhältnissen herausgebildete Gewichtungen von Differenzen handelt, die ungeachtet auch erfolgter Veränderungen so tradiert wurden oder auch noch werden, als handle es sich bei den Differenzmarkierungen um ‘natürliche’ und damit scheinbar unveränderliche Merkmale. Auf diese Weise werden Machtverhältnisse legitimiert und stabilisiert.²⁴ Dies zu dekonstruieren soll Ziel von Intersektionalitätsanalysen sein: Zu zeigen, dass soziale Gruppen nicht homogen sind, dass und wie die sie kennzeichnende „unterschiedlichen Verschiedenheit“, die hier als Differenzlinien beschrieben werden, ineinander spielen, und dass nicht zuletzt auch der historisch-politische Kontext für die Wirksamkeit der jeweiligen Konstellation von Differenzlinien eine Rolle spielt.

Letztlich muss sich in der Forschungs- und Analysepraxis zeigen, ob Intersektionalität mehr Erkenntnis bringt als andere Zugangsweisen und Analyseansätze. Bisher liegen zwar für den Bereich Arbeit, Personalpolitik und Rechtsprechung einige Analysebeispiele vor²⁵, aber nur wenige für den Bildungsbereich²⁶. Zu den weni-

²³ Winkler/Degele (2009) unterscheiden hinsichtlich der Zahl und Anordnung von Differenzkategorien zwischen drei Ebenen. Auf der Identitätsebene ist die Zahl der möglichen Differenzkategorien offen, auf der Struktur- und Repräsentationsebene fügen sie der Trias Klasse, Geschlecht, ‘Rasse’/Ethnizität noch Körper hinzu. Ähnlich wie Lutz/Wenning fassen sie unter ‘Körper’: Alter, Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Attraktivität; aber sie klären nicht, ob oder inwieweit die Einführung der Kategorien ‘Körper’ die Kategorie ‘race’ bzw. die Trias ‘race/ethnicity – class – gender’ aufhebt

²⁴ Deutlich wird dies in Konstruktionen des Geschlechterverhältnisse, wenn z.B. die Ausgrenzung von Frauen aus dem öffentlichen Raum mit dem Hinweis auf ihr ‘Wesen’ legitimiert wird. So zum Beispiel wurde das 1880 im Deutschen Reich aus arbeitsmarktpolitischen Gründen eingeführte und bis 1919 geltende Zölibat für Lehrerinnen mit der Bestimmung der Frau für die Familie legitimiert. Entweder sie kam dieser Bestimmung im Beruf (als „Mutter“ der Kinder in ihrer Schulklasse) oder in der eigenen Familie nach, aber auf keinen Fall in beiden Kontexten gleichzeitig.

²⁵ Siehe z. B. die Angaben in Walgenbach 2009; siehe auch Lutz 2007.

²⁶ Siehe hierzu Leiprecht 2010.

gen gehört die Filmanalyse von Leiprecht/Lutz (2005) über „Intersektionalität im Klassenzimmer“, die sich z. B. gut im Rahmen der Lehramtsausbildung einsetzen und fortführen ließe, um (zukünftigen) Lehrkräften zu zeigen, dass und wie sich Differenzlinien im Klassenzimmer überschneiden und um mit ihnen zu überlegen, inwieweit der Ansatz hilfreich sein könnte, um die Dynamiken der Überkreuzungen in ihrem Arbeitsfeld zu analysieren, zu reflektieren und ggf. einzugreifen.

Im Filmbeispiel geht es um eine Szene in einer amerikanischen 'Brennpunkt-Schule'. Die Lehrerin, eine ehemalige Elite-Soldatin, steht erstmals vor 'ihrer' Klasse. Die Szene zeigt die Auseinandersetzungen zwischen der Lehrerin und den Jugendlichen, wie sie die verschiedenen Möglichkeiten nutzen, sich über (implizite) Zuschreibungen zu positionieren, Macht zu gewinnen und anderen ihren Platz zuzuweisen, sie zu entmachten. Mit der Filmanalyse lässt sich sehr gut zeigen, dass zur Heterogenität im Klassenzimmer auch die Lehrkräfte gehören, dass auch sie in die 'Dynamik der Überkreuzungen' von Differenzlinien stets miteinbezogen sind. Es lässt sich zeigen, dass *alle* Beteiligten ihre Differenzmerkmale aktiv, und hier auch provokativ, ins Spiel einbringen.

Dies könnte konfrontiert werden mit einem der vielen Texte über Heterogenität in der Schule, in denen der Blick fast ausschließlich auf die „unterschiedliche Verschiedenheit“ der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, so als ob die Lehrperson quasi außen vor schwebt, so als sei sie nicht Teil der Heterogenität, und in denen zu wenig die Frage der Machtverhältnisse und ihrer Geschichte analysiert und diskutiert wird. In dieser Perspektive müsste zur Einübung in eine 'intersektionelle Sichtweise' die Geschichte des Arbeitsplatzes Schule und der Auswahl und Ausbildung von Lehrkräften für denselben mit thematisiert werden, um zu verstehen, in welcher Tradition die Probleme entstanden sind und großteils perpetuiert werden, die durch den geforderten 'neuen Umgang mit Heterogenität' und 'Diversity Management' gelöst werden sollen. So wäre hier der systematische Ort, um sich mit Fragen zu beschäftigen, die über die 'Rolle des Lehrers' hinausgehen und die machtförmigen Verhältnisse in der Institution Schule betreffen, die jede bzw. jeder im Beruf Tätige spürt, die aber nicht systematisch bearbeitet werden: so zum Beispiel mit den Ursachen und Folgen der „Feminisierung“ des Lehrerberufs, mit den 'Normalitätsvorstellungen', die aus der Differenz zwischen der sozialen Herkunft der Mehrzahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Schülerschaft resultieren oder auch mit den Gründen und Folgen der bis in die jüngste Zeit gegebenen Ausgrenzung von 'fremden Lehrkräften' (Krüger-Potratz 2009). Die Geschichte der Ausgrenzung letzterer ist zwar implizit in den aktuellen Debatten über die Einwerbung und Einstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund präsent, doch den politisch und fachlich Beteiligten ist sie nicht bekannt. Daher ist ihnen auch nicht bewusst, dass hier mit einer fast zweihundertjährigen Tradition des Inländerprimats gebrochen wird, derzufolge nur landes- resp. staatsangehörige Personen Lehrer in der staatlichen Schule werden konnten²⁷ Erst wenn diese Tradition bewusst gemacht

²⁷ Dies gilt auf jeden Fall für Preußen. Insofern das Staatsangehörigkeitsrecht in einigen süddeutschen Staaten auch Elemente des *jus soli* enthielt, könnte dort anders entschieden worden sein.

wird, kann auch reflektiert werden, ob bzw. wie diese Tradition sich weiter auswirkt. Dies wären einige der Themen, die für eine Einübung in eine 'intersektionelle Sichtweise' aufgegriffen werden sollten.

Literatur

- Benhabib, Sheila (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernstein, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- BMFSFJ (2006): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *gender mainstreaming Infos*. URL: http://infofrosch.info/ge/ge/gender_mainstreaming.html (Stand: 20.2.2010)
- Bourdieu, Pierre (1993): Rassismus der Intelligenz. In: Ders.: *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–256
- Brenke, Karl (2008): Migranten in Berlin: Schlechte Jobchancen, geringe Einkommen, hohe Transferabhängigkeit, DIW Wochenbericht. In: <http://www.diw.de/documents/publikationen/73/88442/08-35-1.pdf>.
- Combahee River Collective (1981): A Black Feminist Statement. In: Moraga, Cherrié/Anzadúla, Gloria (Hg.): *This Bridge Called my Back*. Writings by Radical Woman of Color. New York, S. 7–23. The Combahee River Collective Statement. URL: <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> (Stand: 20.2.2010)
- Crenshaw, Kimberlé (1989; 1998²): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne: *Feminism and Politics*. Oxford, S. 314–343.
- Davis, Kathy (2008): Intersectionality as a buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. Oxford University press. In: *Feminist Theory*, Vol. 9 (No. 1): S. 67–85.
- Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/degele/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Stand: 20.2.2010)
- Dietz, Gunther (2007): Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 1, S. 7–30.
- DUK 2009: Deutsche Unesco Kommission: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn
- Europäische Kommission (2007): *Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierung – Praktiken, Politikstrategien und Rechtsvorschriften*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften. Auch online: URL: http://ec.europa.eu/employment_social/sagapLink/dspSubscribe.do?lang=de (Stand: 20.2.2010)
- Fager, Sageeta (2006): *Diversity – was ist das eigentlich?* URL: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_462.asp (Stand: 22.7.2009).
- Goel, Urmila (2009): *Interdependente Differenzlinien*. Eine ethnographische Untersuchung der Verflechtungen von Rassismus und Heteronormativität [Projektbeschreibung]. URL: <http://www.urmila.de/forschung/interdependenz/interdependenzindex.html> (Stand: 21.4.2009).
- Golubeva, Maria (2006): *The Case for Diversity Mainstreaming in the National School System*. Centre for Public Policy – Providus. URL: <http://www.politika.lv/index.php?f=502> (Stand 23.7.2009).
- Gardmeier, Sibylle/Vinz, Dagmar (2007): Diversity und Intersectionality: Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: *Femina Politica*. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Jg. 16, Nr. 1, S. 23–33.
- Grimm, Sabine (o.D.): *Einfach hybrid! Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies*. URL: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/grimm-postkolonialismus.pdf> (Stand: 27.7.2009).
- Grotlüschen, Anke (2004): 'Verschwiegene Interessen' und 'ungefragte Fragen' beim E-Learning als Ausdruck fehlender Einbindungen heterogener Lerninteressen. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Platzmeier, Nils/Schwippert, Knut (Hg.): *Heterogenität*. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 127–140.
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2002): *Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen*. Strategische Ansätze und Beispiel der Umsetzung. URL: <http://www.i-igm.de/dokus/interkulturelle-orientierung-oeffnung.pdf> (Stand: 20.2.2010)

- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, 'Rasse' / Ethnizität. In: Dies./Sauer, Birgit (Hg.): *Achsen der Ungleichheit*. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt am Main: Campus, S. 19–41.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008): 'Intersectionality' – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.): *Was kommt nach der Genderforschung?* Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung, Bielefeld: Transkript. S. 33–54.
- Krüger-Potratz, Marianne (2009): „Fremde“ Lehrer und Lehrerinnen in der preußisch-deutschen Schule. In: Spetsmann-Kunkel, Martin (Hg.): *Gegen den Mainstream: kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft*. Festschrift für Georg Hansen. Münster: Waxmann, S. 145–174.
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting on a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. In: *Tertium Comparationis* 8. Jg., Heft 2, S. 81–92.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 38. Jg., 2008, S. 427–439.
- Leiprecht, Rudolf (2010): Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildung in der Jugendforschung vorzubeugen? Erscheint in: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005; 2006²): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag. S. 218–234.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2010): Reflexionsgrundlagen für eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit: Problematische Denk- und Handlungsfiguren zu Generationen- und Geschlechterverhältnissen im Kontext von Migration und deren Überwindung. In: Hauss, Gisela/Maurer, Susanne (Hg.): *Migration, Flucht und Exil im Spiegel der Sozialen Arbeit*. Bern u. a.: Haupt Verlag, S. 249–268.
- Lutz, Helma (2007): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt*. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen: Barbara Budrich.
- Lutz, Helma/Herrera-Vikar, Marie-Theresa/Supik, Linda (Hg.) (2010): *Fokus Intersektionalität*. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden: VS-Verlag
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenz über Differenzen – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.
- Nemitz, Rolf (2001): Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (2001) (Hg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 179–196.
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: *Magazin Erwachsenenbildung*, Nr. 3 (27 S.). URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf> (Stand: 27.7.2009).
- Schröder, Joachim (2007): Diversity and its limits. Requirements, problems and concepts for refugees and mi-grants. In: Greco, Silvana/Clayton, Pamela/Janko-Spreizer, Alenka (Eds.): *Migrants and refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance*. Milano: Franco Angeli, S. 53–64.
- Sertl, Michael (o.D.): *Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!* Eine Warnung im Geiste Basil Bernsteins. URL: http://peter.fleissner.org/Transform/Sertl_OffenesLernenOEFEB.pdf (Stand: 20.2.2010).
- Solzbacher, Claudia (2007): Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u. a.: Beltz, S. 78–89.
- Stocker, Alexandra/Bauer, Veronika (2008): *Intersektion mit den Schwerpunkten Gender, Alter, Behinderung, Migration, sexuelle Orientierung und sozialer Status*. Good Practices-Sammlung. Zusammengestellt von dem Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC). Graz URL: http://www.etc-graz.at/typo3/fileadmin/user_upload/ETC-Hauptseite/publikationen/Occasional_papers/IntersekETC_080619.pdf (Stand: 20.2.2010).

- Trautmann, Sebastian (2002): *Migration, Kriminalität und Strafrecht*. Münster: LIT Verlag (= Kölner Schriften zur Kriminologie und Kriminalpolitik, 2).
- Vertovec, Steven/Chantz, Evi (2009): „*Ethnie ist nur eine unter vielen möglichen Variablen*“ Steven Vertovec erklärt das Konzept der „Super Diversity“. Interview von Evi Chantz, 17.6.2009 im Rahmen eines Vortrags von S. Vertovec im Haus der Kulturen in Berlin.
URL: <http://www.blog.hkw.de/?p=275> (Stand: 20.2.2010).
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Dies./Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin: *Gender als interdependente Kategorie*. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Walgenbach, Katharina (2009): *Kommentierte Literaturliste*. URL: http://www2.gender.hu-berlin.de/genderbib/wp-content/uploads/2009/06/Katharina-Walgenbach-Kommentierte-Literaturliste-Intersektionalit%C3%A4t_Mai09.pdf (Stand: 20.2.2010).

Weitersurfen

Bei der Sichtung von Internetadressen zur Intersektionalitätsdiskussion wird besonders deutlich, dass sich vor allem die Genderforschung bzw. Organisationen und Institutionen, die sich mit Fragen von Gender und Diversity befassen in diesem Feld aktiv sind; im Folgenden werden einige wenige von ihnen – in alphabetischer Reihenfolge – aufgelistet:

Center for Woman Global Leadership, Rutgers, The State University of New Jersey

www.cwgl.rutgers.edu/globalcenter/policy/bkgdbrfintersec.html

Intersektionalität spielt in diesem international gut vernetzten Zentrum im Zusammenhang mit Fragen des Gendermainstreaming und der Menschenrechtspolitik eine Rolle, das Interesse gilt insbesondere der „intersektionalen Diskriminierung“.

Cornelia Goethe Centrum, Universität Frankfurt

www.cgc.uni-frankfurt.de/cgc-centrum.shtml

Das CGC ist ein interdisziplinär ausgerichtetes Zentrum für Frauenstudien und zur Erforschung der Geschlechterverhältnisse in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, darunter auch im Bereich von Bildung und Erziehung. „Ausgehend von der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Kritik von Geschlecht und dessen Bedeutung als historischem, sozialem und kulturellem Konstrukt werden Ambivalenzen und Widersprüche, Paradoxien und Ungleichzeitigkeiten gesellschaftlicher Wirklichkeit zum Thema gemacht“; hierbei spielt die Intersektionalitätsanalyse eine wichtige Rolle, z. B. dokumentiert in dem Konferenzband „Fokus Intersektionalität“, siehe Lutz u.a (Hg) 2010.

Feministisches Institut Hamburg. Analysen, Positionen & Beratung.

www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet/

In der Rubrik „Feministische Theorien“ sind Beiträge zur Intersektionalität(sanalyse) eingestellt; in der gleichen Rubrik findet man – in verschiedenen Unterkapiteln – Artikel zu weiteren Theorien und Ansätzen, die in Zusammenhang mit der Intersektionalitätsdebatte relevant sind, z. B. zur Postkolonialen Theorie, zu Crtiical Whiteness, zu Queer Theory oder auch zur feministischen Pädagogik.

QUEER-O-Mat

<http://queer-o-mat.de/index.php?plugin/tag/berlin>

Queer-O-mat ist eine Plattform für den Austausch (u. a. Blogs) über Publikationen und Veranstaltungen zu den Themen, die für die Intersektionalitätsdebatte von Interesse sind. Es gibt außerdem die Möglichkeit sich an virtuellen Debatten zu beteiligen, Titel von Blogs und Rubriken sind z. B. „anders deutsch“, „genderblog“, „no-racism“, „Foucault & Co“, „Zwischengeschlecht“.

Querelles-net. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung

www.querelles-net.de

querelles-net erscheint dreimal pro Jahr; die Beiträge werden alle von der Redaktion begutachtet. Beiträge findet man in drei Rubriken: Der Teil „Schwerpunkt“ soll erlauben, die aktuellen Diskussionen zu verfolgen; im „Offenen Teil“ werden Rezensionen veröffentlicht und im „Forum“ sind Diskussionsbeiträge, Interviews, Vorträge, Tagungsberichte etc. zum Schwerpunktthema bzw. zu aktuellen Entwicklungen zu lesen.

WINFRIED KRONIG

9. HETEROGENITÄT ALS PROBLEM UND ALS PROBLEMLÖSUNG – EINIGE PÄDAGOGISCHE IRRITATIONEN

Grosse Leistungsunterschiede in Schulklassen hat es immer schon gegeben. Mit guten Gründen lässt sich daran zweifeln, dass sie in den vergangenen Jahren tatsächlich so stark zugenommen haben, wie das gemeinhin unterstellt wird. Auch wenn es in manchen Zusammenhängen rhetorisch vorteilhaft scheint, das zu behaupten.

Gleichwohl machen heterogene Schulklassen den Unterricht natürlich nicht einfacher. Sie setzen nicht nur Einiges an pädagogischem Können voraus. Oft genug sind sie für viele schlicht ein didaktisches Ärgernis, eine Mehrbelastung, die den Lehrpersonen zusätzliche Energie abverlangt. Leistungsheterogenität kann die Unterrichtsvorbereitung zeitintensiver, die Unterrichtsarrangements komplexer machen. Wenn am ersten Schultag das eine Kind mit Leichtigkeit lesen, schreiben und rechnen kann, während das andere Buchstaben und Zahlen das erste Mal bewusst wahrnimmt, kann das nur allzu leicht in die schulpädagogische Ratlosigkeit führen. Leistungsheterogenität ist ein Problem. Das gilt aber nur, wenn es darum geht, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler möglichst viel lernen. In der Schule geht es aber auch darum, dass es Unterschiede zwischen Schulkindern gibt, die nach aussen dokumentierbar sind. Dann allerdings ist Heterogenität nicht mehr belastend. Dann ist Heterogenität sehr hilfreich.

9.1 Wettlauf um Bildung

Wer in schulpädagogischen Kategorien denkt, versteht unter Bildungserfolg den gelungenen Erwerb von Bildungsinhalten. Man kann ihn am Erreichen von vorgegebenen Lernzielen etwa in der Mathematik oder in den Sprachfächern messen. Erfolgreich in der Schule zu sein, meint konkret, dass man zum Beispiel Verben fehlerfrei konjugieren und den mathematischen Dreisatz sicher anwenden kann. Das Ziel ist das gebildete und ausgebildete Individuum. Dabei kann man vom Wissen der Mitschülerinnen und Mitschüler unmittelbar profitieren. Sie können Lernprozesse anreizen und unterstützen. Bei genügenden Ressourcen – und in der Schule ist damit in erster Linie Zeit gemeint – ist der Erwerb von Bildungsinhalten nahezu unbegrenzt.

Das macht aber eine Bildungsinstitution noch nicht aus. Denn nach bildungssoziologischem Verständnis ist Bildung auch eine sozial relevante formale Qualifikation. Erfolg in der Schule misst sich daran, dass man gute Schulnoten bekommt und anspruchsvolle Schulen besuchen kann. In hierarchisch gestuften Bildungssystemen ist Bildung künstlich verknappt und mit Bildungstiteln zertifiziert, die einen unterschiedlichen Wert haben. Dadurch treten Schülerinnen und Schüler in einen unmittelbaren Wettbewerb zueinander. Das Ziel ist es, dass es nach, aber auch schon während der Schule Unterschiede zwischen Individuen gibt. Oder mit der gerne verwendeten Metapher ausgedrückt, dass es Gewinner und Verlierer gibt. Für den einzelnen Schüler kann sich Leistungsheterogenität also auf zwei Arten bemerkbar machen. Für seine Lernentwicklung ist sie möglicherweise ein Vorteil. Beispielsweise dann, wenn er die Leistungsanreize leistungsstärkerer Schüler für die eigenen Fortschritte nutzen kann oder wenn er sich an ihrer Art zu lernen exemplarisch orientiert. Für seine Leistungszertifizierung ist sie hingegen ein Nachteil. Weil sich hier das für den Lernprozess möglicherweise hilfreiche Vorbild in einen direkten Konkurrenten wandelt und weil es den eigenen Erfolg schmälert, wenn es um die Verteilung von Schulnoten geht. Um in der Schule etwas zu lernen, ist es gut, in einer leistungsstarken Klasse zu sein. Für den Zeugnisdurchschnitt ist das schlecht (vgl. Kronig 2009).

Schon diese einfachen Überlegungen zeigen die Widersprüchlichkeit der beiden Bildungsverständnisse. Die alltagspraktische Relevanz wird zum Beispiel in den Fragen erkennbar, ob sich ein souveräner Umgang der Lehrperson mit Heterogenität an den Lernfortschritten der Klasse oder an den besseren Schulnoten zeigt, oder ob die Eignung von Förderprogrammen und neuen Lehrmitteln am besseren Abschneiden bei Leistungstests oder am Rückgang von Sonderschulüberweisungen zu messen ist. Oder an was Eltern mehr interessiert sind. An den Fortschritten beim Erwerb der vorgegebenen Lerninhalte oder an den verbesserten Aussichten auf ein vorzeigbares Abgangszeugnis?

In den folgenden Abschnitten wird mit empirischen Beispielen erläutert, wie sehr diese beiden Verständnisse von Bildung auseinanderzufallen neigen.

9.2 Auffälligkeiten in der Bildungsstruktur

Im pädagogischen Austausch ist es geläufig, von 'guten' und von 'schwachen' Schüler/innen zu sprechen. Alle Beteiligten scheinen dann zu wissen, was damit gemeint ist. Aber schon grobe bildungsstatistische Analysen können zeigen, dass es sich bei diesen Prädikaten offensichtlich um eine sehr diffuse und äusserst fragile begriffliche Einigung handelt. Denn was gute und was schwache Schüler/innen sind, wird faktisch jeweils vor Ort neu ausgehandelt.

Sehr konkret zeigt sich das exemplarisch an der Selektion nach den Grundschuljahren. Während ein Schüler zum Beispiel in einem Schweizer Kanton besser als 40 Prozent der Mitschüler sein muss, um im Anschluss an die Grundschulzeit einer negativen Selektion in eine anspruchsärmere Schulart zu entgehen, reicht es in

einem anderen Kanton schon aus, wenn er besser als 10 Prozent der Mitschüler ist (Kronig 2007, S. 14 ff.). Diese unverständliche Standortabhängigkeit des Bildungserfolgs sorgte schon Mitte der 1960er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland für empörtes Aufsehen (vgl. von Carnap / Edding 1966). In der damaligen Bewertung entzogen die Analysen dem naiven Begabungsglauben seine empirische Basis.

Bei der sonderpädagogischen Selektion sind die regionalen und die lokalen Differenzen noch gravierender. Die Wahrscheinlichkeit, an eine Sonderklasse bzw. Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, unterscheidet sich zwischen den Schweizer Kantonen bis um das Zehnfache und zwischen den Deutschen Bundesländern bis um das Siebenfache (vgl. Kronig 2003). Deutlich erkennbar werden die örtlichen Selektionsstrukturen nicht an die Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst. Viel eher werden deren Fähigkeiten auf die bestehenden Strukturen verteilt. Und auf fast schon magische Weise hat es dann immer genau so viele gute und so viele schwache Schüler/innen, wie es in der lokalen schulischen Angebotsstruktur vorgesehen ist.

Eine der messbaren Folgen dieser unterschiedlichen Selektionspraxis sind gravierende Leistungsüberschneidungen zwischen den hierarchischen Schultypen. Sie sind in der Bildungsforschung immer wieder beobachtet worden (z. B. Zutavern / Brühwiler / Biedermann 2002, Moser / Rhyn 2000, Haefeli / Schröder-Naef 1979), so auch bei einer jüngeren Längsschnittstudie mit rund 2000 Schülerinnen und Schülern (Kronig 2007). Für mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler gilt, dass es irgendwo in der deutschsprachigen Schweiz einen Schüler gibt, der in den schulischen Kernfächern vergleichbar gut ist, aber dennoch einen anderen Schultyp besucht. Nur wenige Kilometer Distanz können aus einem Haupt- einen Realschüler und aus einem Sonderklassen- einen Regelklassenschüler machen.

Selektionsentscheidungen neigen dazu, im Nachhinein immer wahrer zu werden, selbst wenn sie im Moment des Entscheids nicht nachvollziehbar waren. Im günstigeren Lernumfeld eines anspruchsvolleren Schultyps werden mehr Inhalte vermittelt und die grösseren Leistungsfortschritte erzielt. So werden möglicherweise aus zwei vergleichbar leistungsstarken Schülern durch Selektion ein besserer und ein schwächerer Schüler gemacht: Künstlich erzeugte Leistungsheterogenität. Aber eine Scherenbewegung in der Lernentwicklung, die dann schulpädagogisch nicht mehr wahrgenommen wird, weil sie sich nicht mehr innerhalb eines Klassenzimmers abspielt.

Der Umstand, dass Bildung für Schülerinnen und Schüler als Wettlauf organisiert ist, der entlang der regionalen Selektionsstrukturen verläuft, kann eigenartige Phänomene bewirken. Bildungsstatistische Analysen zeigen eine fortschreitende Konzentration schulischen Scheiterns bei Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Sie werden heute dreimal häufiger an Sonderklassen bzw. Sonderschulen überwiesen als vor zwanzig Jahren, ohne dass man dies ohne Weiteres mit vermehrter Einwanderung oder mit ihren individuellen Leistungsschwächen erklären könnte (vgl. ausführlich Kronig / Haeberlin / Eckhart 2008). Im gleichen Zeitraum sind die Überweisungen bei den Kindern aus ansässigen Familien um rund einen Viertel zurückgegangen. Der vermehrte Eintritt der Zuwandererkinder

ins Bildungssystem verringert für sie offenbar ohne ihr eigenes Zutun das Risiko, als lernbehindert diagnostiziert zu werden. Die Quoten zwischen den anspruchärmeren und den anspruchsvolleren Schultypen im Anschluss an die Grundschulzeit entwickeln sich vergleichbar dazu (Kronig 2007, S. 22 ff.). Ein analoges Phänomen wurde von Hoffmann-Nowotny Mitte der 1970er-Jahre für den Arbeitsmarkt beschrieben und als „Unterschichtung“ bezeichnet (1973, S. 24).

Es sieht so aus, als ob der Effekt auch im Bildungssystem wirksam wird. Für die Kinder aus ansässigen Familien trifft das zu, was für ihre Mütter und Väter im Beschäftigungssystem gilt. Es eröffnen sich ihnen zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten. Denn sobald Kinder aus Zuwandererfamilien die unteren Plätze der Bildungspyramide einnehmen, führt dies zu vermehrten Aufstiegserfahrungen für die übrigen.

Leistungsheterogenität ist ein didaktisches Problem. Aber die Strukturen des Bildungssystems sind dennoch dringend auf sie angewiesen. Leistungsheterogenität erleichtert es, ihre gewollte Existenz zu rechtfertigen. Dabei bildet die jeweilige Angebotsstruktur die vorhandene Leistungsheterogenität entsprechend den organisatorischen und strukturellen Bedürfnissen unterschiedlich ab. Die lokal jeweils angepassten Verständnisse des Bildungserfolgs erwecken den Eindruck, dass die Bildungsinstitutionen das Leistungsprinzip eher inszenieren, als dass sie sich nach ihm richten würden.

9.3 Auffälligkeiten im Klassenzimmer

Die widersprüchlichen Auswirkungen der Heterogenität sind auch für das einzelne Klassenzimmer dokumentierbar. Schulklassen unterscheiden sich in ihrem Leistungsspektrum in erheblichem Umfang (Überblick z. B. bei Jerusalem 1997). Es kann durchaus vorkommen, dass der leistungsstärkste Schüler einer Klasse zu den schwächsten gehören würde, säße er in einer anderen Klasse. Lehrpersonen können jedoch dieses unterschiedliche Leistungsspektrum auf der Bewertungsskala nicht angemessen abbilden. Da sie schwerlich ihrem besten Schüler eine tiefe Durchschnittswertung geben können, wählen die Lehrpersonen auch bei unterschiedlichster Leistungsfähigkeit ihrer Schulklasse eine ähnliche Bandbreite auf der Bewertungsskala (vgl. Rheinberg 2002, S. 64 f., Empirie bei Kronig 2007, S. 192 ff.).

Eine Folge davon ist, dass es in Schulklassen mit einer tieferen Leistungsperformance einfacher ist, zu guten Noten zu kommen, und umgekehrt. Es ist eher die Regel und nicht die Ausnahme, dass dieselbe Leistung in der Mathematik oder in den Sprachfächern in der einen Klasse mit einer ausgezeichneten, in einer anderen aber mit einer ungenügenden Note bewertet wird. Karlheinz Ingenkamp gehörte zu den Ersten, die dieses Phänomen in den 1970er-Jahren im deutschen Sprachraum beschrieben haben. Er hielt Zeugnisnoten aufgrund ihrer begrenzten Vergleichbarkeit für Selektionszwecke für absolut untauglich (1971, S. 59.). Die individuelle Leistungsfähigkeit ist faktisch die spiegelverkehrte Abbildung des

Leistungsstandes der Schulklasse. Schulnoten verlieren ihre Zuverlässigkeit und ihre Gültigkeit, sobald sie das Klassenzimmer verlassen.

Während es also in leistungsstarken Schulklassen schwierig ist, einen guten Notendurchschnitt zu erreichen, verhält es sich bei der eigentlichen Lernentwicklung umgekehrt. Es ist empirisch belegbar, dass durchschnittliche und leistungsschwächere Schüler in leistungsstarken Klassen grössere Lernfortschritte erzielen. Sie erhalten dafür aber die schlechteren Noten. In leistungsschwächeren Klassen werden eher geringere Lernfortschritte gemacht, für die man aber die besseren Noten erhält (ausführlich in Kronig 2007, S. 176 ff. und S. 199 ff.).

9.4 Chancenausgleich in Schulklassen

Auch bildungspolitische Programme können durch widersprüchliche Auswirkungen der Heterogenität ins Stocken geraten. Während der erneute Ruf nach mehr Chancengleichheit im Anschluss an die öffentliche Beachtung der internationalen Vergleichsstudien wieder auf die bildungspolitische Agenda zurückgekehrt ist, droht die Debatte um die Realisierung eines Chancenausgleichs hinter den Kenntnisstand des abgelaufenen Jahrhunderts zurückzufallen. Denn auf die vage formulierte Forderung, mehr für leistungsschwächere und benachteiligte Kinder zu tun, warten jene Ambivalenzen, wie sie schon vor Dekaden beschrieben worden sind (prominent etwa bei Heid 1988). Unter bildungssoziologischen Kriterien betrachtet, kann diese Forderung im ungünstigsten Fall zu einer Anheizung des Bildungswettbewerbs führen, der unter den Zwängen eines Nullsummenspiels zum ideologischen Selbstläufer wird. Bei gleich bleibenden Anteilen von unterschiedlich wertvollen Bildungstiteln wird jeder Aufstieg eines Schülers mit einem Abstieg eines anderen erkauft (zu den ambivalenten Folgen einer Bildungsexpansion gerade für benachteiligte Schülerinnen und Schüler siehe Kronig 2007, Kap. 2).

Aber abgesehen von diesen sehr grundlegenden Problemen wurden bereits sehr früh Befürchtungen geäußert, der Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen könne zulasten der allgemeinen Leistungssteigerung gehen. Heckhausen hatte schon 1974 sehr plausibel auf die möglichen Widersprüche der beiden Zieldimensionen hingewiesen. Der Heftigkeit und Ausführlichkeit der bildungspolitischen Auseinandersetzungen steht aber nur ein spärliches Guthaben an aussagekräftiger Empirie gegenüber. Erst in den 1980er-Jahren wurden Schulklassen auf die Umsetzung der beiden Zieldimensionen hin untersucht. Zunächst in Heidelberg (Treiber/Schneider 1980), dann in Berlin (Baumert u. a. 1986) und später in München (Helmke 1988). In allen drei Untersuchungen gab es Schulklassen, in welchen sich die Leistungsheterogenität während des Schuljahres zurückgebildet hatte.

Dies geht aber nicht unweigerlich mit einer geringeren Leistungssteigerung einher. Empirisch ist der Zusammenhang eher locker und keineswegs stabil. Bei Helmke in München wird der Zusammenhang im Unterschied zur Vorgängerstudie in Heidelberg nicht signifikant. Ähnlich auch bei Baumert in Berlin. Eine spätere

Replikation in der Schweiz findet sogar einen leicht positiven Zusammenhang (Kronig 2007, S. 164 ff.). Egalisierung und Qualifikation scheinen kein Widerspruch zu sein. In Schulklassen, in denen unterprivilegierte Schülerinnen oder Schüler aus Zuwandererfamilien gute Lernfortschritte machen, zeigen auch die Mitschüler/innen eine grössere Lernentwicklung. Allgemein geht man heute von der Vorstellung aus, dass es Optimalklassen gibt, denen die Realisierung beider Zieldimensionen gelingt. Ein Versuch, die besonderen Merkmale dieser Schulklassen systematisch zu beschreiben, ist allerdings in der erwähnten Studie mehr oder weniger gescheitert.

Auch wenn man noch nicht genau weiss wie, ist es wahrscheinlich didaktisch möglich, kompensatorisch auf Leistungsunterschiede einzuwirken, ohne die Förderung guter Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen. Doch ob ein solcher pädagogischer Erfolg etwas an der Situation von Kindern aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem und im Anschluss an ihre Schulzeit verändern könnte, bleibt ungesichert.

9.5 Kinder aus Zuwandererfamilien

Nationalstaatliche Zugehörigkeit ist eigentlich keine pädagogische Kategorie. Es ist die einer juristischen Konzeption des modernen Nationalstaates entlehnte Klassifikation, die das Bildungssystem erst im Laufe der Zeit in einer ihm eigenen Form zu interpretieren und zu integrieren gelernt hat. Mittlerweile hat sich diese Klassifikation als solider Bestandteil in den Codes der Bildungsinstitutionen festgesetzt. Kausale Zusammenhänge, Problemlagen und ihre Ursachen gerinnen in historischen Prozessen zu übersichtlichen und homogenen Denkfiguren, welche künftige Lernbiografien erwartbar und Karriereprognosen vermeintlich gesichert machen. Mit einer zuverlässiger werdenden Tendenz bekommen die Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien die unteren Plätze in der Bildungspyramide zugewiesen. Am Ende eines Diskurses voreiliger Generalisierungen kann nationalstaatliche Zugehörigkeit selbst zum diffusen, aber alles erklärenden Faktor schulischen Misserfolgs werden.

Um die bessere Erklärung dieser Bildungsungleichheiten konkurrieren seit einigen Jahren zwei unterschiedliche Theorieangebote, welche der Schule jeweils eine völlig unterschiedliche Rolle zuordnen.

Die an Boudon (1974) anschliessenden entscheidungstheoretischen Modelle begreifen die Bildungskarriere eines Individuums als eine Abfolge individueller Entscheidungen, die auf der Basis von Kosten-Nutzen-Relationen getroffen werden. Übertreffen die investierten Kosten in Form von Geld und Zeit den erwartbaren Nutzen, wird die Bildungslaufbahn abgebrochen. Zu Bildungsungleichheiten kommt es deshalb, weil Eltern mit einem niedrigen Einkommen von diesen indirekten Bildungskosten stärker belastet werden. In der Auslegung von Boudon begünstigt zwar das Bildungssystem mit seinen Selektionsstrukturen das Entstehen von Ungleichheiten, aber die Schule selbst bleibt gegenüber dem individuellen

Wettlauf um günstige Positionen unbeteiligt und neutral. Ganz anders argumentieren strukturelle Reproduktionstheorien, wie sie etwa von Bourdieu und Passeron (1971) vertreten werden. Nach diesen Theorien ist die Schule an der stabilen Fortführung der bestehenden gesellschaftlichen Ereignisse mitbeteiligt. Das Bildungssystem darf die unterschiedlichen Formen der Heterogenität nicht werten. Die einzige Form von Heterogenität, die gewertet werden darf, ist jene der Begabung bzw. der Leistung. Diese von aussen abverlangte Blindheit gegenüber den anderen Formen der Heterogenität wie Geschlecht, nationalstaatliche oder soziale Herkunft zwingt die Schule dazu, jegliche Form von Ungleichheit sanft als natürliche Ungleichheit der Begabungen umzudeuten. Das geschieht beispielsweise dann, wenn dasjenige zur Voraussetzung für den Bildungserfolg gemacht wird, was eigentlich Teil der schulischen Lernprozesse sein müsste. Oder es geschieht dadurch, dass der Bildungswettbewerb so angelegt ist, dass die jeweiligen Gewinne in den folgenden Wettbewerben zu Ressourcen werden, sodass anfängliche, familiär bedingte minimale Differenzen maximiert werden. Das ist etwa bei jenen Schulfächern der Fall, die einen einigermaßen linearen Aufbau verfolgen. So ist etwa eine gute Prüfungsleistung in der Mathematik nicht nur ein momentaner Gewinn, sondern gleichzeitig eine überaus günstige Voraussetzung für die nächste Prüfung.

Welche der beiden Interpretationen die grössere Erklärungskraft hat, kann vorläufig nicht abschliessend beurteilt werden. Aber die verfügbaren Daten nähren die Zweifel an einem neutralen Bildungssystem.

Unabhängig vom erzielten Lernergebnis strukturieren die Herkunftsmerkmale unzulässig den formalen Bildungserfolg. Selbst bei gleicher Leistungsfähigkeit haben Schülerinnen und Schüler je nach ihrer sozialen und nationalstaatlichen Herkunft ganz unterschiedliche Chancen auf eine anspruchsvolle weiterführende Bildungskarriere. Nach Datenlage der schon erwähnten Längsschnittstudie beträgt die Wahrscheinlichkeit eines Schweizer Schülers mit durchschnittlichen Leistungen, nach der Grundschulzeit in einen anspruchsvolleren Schultyp überzutreten, rund 83 Prozent. Beim durchschnittlichen Schüler aus einer unterprivilegierten Zuwandererfamilie sinkt sie trotz gleicher Leistung auf 52 Prozent. Bei Berücksichtigung des Geschlechts driften die Wahrscheinlichkeiten noch weiter auseinander. Sie variieren zwischen 88 und 30 Prozent bei gleicher schulischer Durchschnittsleistung (vgl. Kronig 2007, S. 210 ff.).

Die getroffenen Selektionsentscheidungen der Bildungsinstitutionen lassen sich in den wenigsten Fällen ausschliesslich mit den erreichten schulischen Leistungen erklären. Mit solchen Befunden wird allerdings immer schwerer erkennbar, wie es mit pädagogischen und didaktischen Mitteln gelingen soll, die Bildungsungleichheiten zu entschärfen. Sosehr eine durchdachte Didaktik für sich genommen auch wünschenswert ist.

Diese Diskriminierung ist aber kaum als eine willkürliche Intention der Schule zu verstehen. Sie ist vielmehr das Ergebnis ihrer organisatorischen Bedürfnisse. Vorbei an den effektiven Leistungseigenschaften von Schülerinnen und Schülern selektieren die Bildungsinstitutionen immer dann positiv oder negativ, wenn es ihrer Logik

opportun erscheint. Dabei ist die nationalstaatliche Herkunft eine dankbar flexible Argumentationsressource, den einmal getroffenen Selektionsentscheid im Nachhinein zu begründen (vgl. dazu Bommes / Radtke 1993, S. 483 ff.).

Man kann bei einer negativen Selektionsentscheid auf diese Ressource zurückgreifen, aber man muss es nicht. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Jugendliche aus Zuwandererfamilien aufgrund eines Schülerrückgangs in den Gymnasien plötzlich weit offene Schultüren vorfinden. Oder es ist dann der Fall, wenn in Niedersachsen Immigrantenkinder siebenmal häufiger an Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen werden als in Mecklenburg-Vorpommern oder wenn im Kanton Aargau zehnmal häufiger an Sonderklassen für Lernbehinderte überwiesen wird als im Kanton Genf (vgl. Kronig 2003).

Nicht so sehr die einzelne Lehrperson, aber die Bildungsinstitutionen insgesamt haben über die Jahre einen überaus eigenwilligen Umgang mit Heterogenität entwickelt.

9.6 Zusammenfassung

Leistungsheterogene Schulklassen sind für die Lehrperson in der Regel sehr schwierig. Im schulischen Alltag können sie die ohnehin vielfältigen Herausforderungen des regulären Unterrichts noch zusätzlich vergrößern. Didaktisch ist Leistungsheterogenität eine Herausforderung.

Aber für das Bildungssystem ist Leistungsheterogenität eine Erleichterung. Sie hilft bei der Lenkung der Schülerströme auf die verschiedenen hierarchischen Schulzüge mit unterschiedlich wertvollen Bildungsabschlüssen. Unter Berufung auf das Leistungsprinzip bedient sich das Bildungssystem der Heterogenität und zwingt sie in die jeweils lokal unterschiedlich ausgestalteten Strukturen. Aber gerade dadurch wird das Leistungsprinzip beinahe schon notorisch verletzt.

Für die Schule ist Heterogenität ein ambivalenter Begriff. Die Doppeldeutigkeit entsteht dadurch, dass Bildung selbst doppeldeutig ist. Man kann darunter das Erreichen von inhaltlichen Bildungszielen verstehen, aber auch den Erwerb begehrter Bildungstitel. Bei einer systematischen Beobachtung der Praxis wird schnell deutlich, dass das nicht dasselbe ist. In wichtigen schulischen Kontexten stehen die beiden Bildungsbegriffe bisweilen sogar konträr zueinander. Gute Leistungen bedeuten nicht und schon gar nicht automatisch gute Bildungsabschlüsse. Untersuchungen zeigen, dass der Wohnort und die soziale Herkunft die Bildungslaufbahn entscheidend beeinflussen. Selbst eine gelungene pädagogische Förderung ist dann kein hinreichender Schutz mehr vor negativer Selektion. Dabei werden andere Formen der Heterogenität, etwa jene der nationalstaatlichen Herkunft, routiniert in Leistungsheterogenität überführt. Aber auch diese Transformation ist offensichtlich sehr fehleranfällig.

Vielleicht ist der in der Schulpädagogik gebräuchliche Begriff der Heterogenität in manchen Zusammenhängen ein Euphemismus für den bildungssoziologischen Begriff der Hierarchie. Denn Leistungsunterschiede sind nicht nur die pädagogisch

unangenehme Voraussetzung, sondern auch das soziologisch gesehen angestrebte Ergebnis von Bildung.

Im Klassenzimmer wird Heterogenität nach wie vor überwiegend als ein Problem angesehen. Im Bildungssystem ist sie eine Problemlösung. Insbesondere bei der Selektion und bei der Legitimation übernimmt sie eine bedeutsame Funktion. Die Ergebnisse der Selektion werden allerdings in den wesentlichen Bereichen seit vielen Jahren von der Bildungsforschung kritisiert. Das didaktische Problem können selektive Massnahmen ebenfalls nicht wirklich lösen. Auch in den stark selektiven Bildungssystemen des deutschen Sprachraumes gibt es keine homogenen Schulklassen.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Roeder, Peter Martin / Sang, Fritz / Schmitz, Bernhard (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639–660.
- Bommes, Michael / Radtke Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 481–497.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Im Original unter dem Titel „Les Héritiers“ (Die Erben) erschienen. Stuttgart: Klett.
- Haefeli, Hugo / Schröder-Naef, Regula (1979): Zum Übertritt von der Primarschule in weiterführende Schulen. In: Haefeli, Hugo / Schröder-Naef, Regula / Haefeli, Kurt (Hg.): *Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule*. Bern: Haupt, 213–236.
- Heckhausen, Heinz (1974): *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1–17.
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 45–76.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart, Enke.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 9. Auflage 1995. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, Matthias (1997): Schulklasseneffekte. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 253–278.
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126–141.
- Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Kronig, Winfried (2009): Schulnoten – Glasperlen des Bildungssystems. In: Schweizer Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (Hg.): *Schulnoten – was denn sonst!?* Zürich: Verlag LCH.
- Kronig, Winfried / Haeberlin, Urs / Eckhart, Michael (2008): *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. 2. Auflage. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Moser, Urs / Rhyn, Heinz (2000): *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.

- Rheinberg, Falko (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 59–71.
- Treiber, Bernhard / Schneider, Wolfgang (1980): Qualifizierende und varianzreduzierende Wirkungen von Schulklassenunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 65–75.
- von Carnap, Rudolf / Edding, Friedrich (1966): *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960*. 4. Auflage, herausgegeben von der Hochschule für internationale pädagogische Forschung. Weinheim: Beltz.
- Zutavern, Michael / Brühwiler, Christian / Biedermann, Horst (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In: EDK / BfS (Hg.): *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: EDK, BfS, 63–76.

Weiterlesen

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007²): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.

Die Monographie gibt eine Einführung in organisationssoziologische Erklärungen für den Bildungsmisserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Sie überwinden die wenig ergiebigen Interpretationen, welche die Ursache von schulischem Scheitern allein beim Individuum suchen. Ein wohlthuend alternativer Blick auf das Bildungssystem.

Boudieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Der schon etwas ältere Klassiker, der unter dem Originaltitel „Les Héritiers“ (die Erben) erschienen ist, hat nichts von seiner Aktualität verloren. Die Autoren machen es zwar den Leserinnen und Lesern nicht einfach, den weitläufigen Gedanken zu folgen. Dafür ist der Erkenntnisgewinn umso grösser. Das Buch erweitert das Verständnis, wie die Eigenheiten und Eigeninteressen der Schule zur Stabilisierung der Bildungsungleichheiten beitragen.

Heid, Helmut (1988): *Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1–17.

Manchmal möchte man von all jenen, die von der Schule mehr Chancengleichheit verlangen, fordern, dass sie zunächst diese sechzehn Seiten lesen. Wenig Aufwand um ein viel besseres Verständnis vom Bildungssystem zu bekommen. Gleichzeitig ist es ein Beispiel dafür, dass bildungspolitische Empfehlungen auch ihre Nebenwirkungen haben können. Und es ist eine informative Lektüre, wenn man wissen will, warum sich im Bildungssystem so viel verändert und dennoch alles beim Alten bleibt.

Weitersurfen

www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_inhalt04.asp

Zugangsportale der bildungsstatistischen Ämter des Bundes und der Länder. Anhand übersichtlicher Tabellen lassen sich mit wenig Aufwand aufschlussreiche Vergleiche zwischen den Bundesländern herstellen.

www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.html

Zugangsportale zur Bildungsstatistik der Schweiz. Jeweils aktualisiert können verschiedene Bildungsindekatoren sowie kommentierte Tabellen und Grafiken kostenfrei heruntergeladen werden.

www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5132

Themenseite des deutschen Bildungsservers zur Bildungssoziologie. Interessierte finden hier verschiedene Angebote, unter anderem zum Begriff Chancengleichheit, Bildungsungleichheiten und zum Einfluss der familiären Herkunft auf die Bildungsbiographie.

Die Autorinnen und Autoren

Seite bleibt vakant

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

Budde, Jürgen,

Dr. phil., arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Er lehrt, forscht und publiziert vor allem zu den Themen Gender und Bildung, Männlichkeitsforschung sowie Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.

Faulstich-Wieland, Hannelore,

Prof. Dr., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik mit Schwerpunkt Sozialisationsforschung. Seit 1997 an der Universität Hamburg tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Koedukation, Genderverhältnisse im Bildungssystem, Sozialisationsforschung. U. a. Jurymitglied beim Deutschen Schulpreis.

Gogolin, Ingrid,

Prof. Dr., Universitätsprofessorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Forschung zu Migration, Mehrsprachigkeit und ihren Folgen für Bildung und Erziehung. Leitet die Wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms FörMig-Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009). www.ingrid-gogolin.eu

Hu, Adelheid,

Prof. Dr. Nach ihrer Lehramtsausbildung und mehrjähriger Lehrtätigkeit in Frankreich und Taiwan ist Adelheid Hu seit 2001 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Romanischen Sprachen an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Didaktik der Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Fremdsprachendidaktik sowie Fragen der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht.

Kronig, Winfried

Prof. Dr. ist ordentlicher Professor für Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Bildungssoziologie und schulische Integration an der Universität Freiburg/Schweiz. Publikation mehrerer Studien zu Fragen des Bildungserfolgs und zur Leistungsselektion. Eine seiner früheren Veröffentlichungen wurde von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem 1. Förderpreis für wissenschaftliche Publikationen ausgezeichnet.

Krüger-Potratz, Marianne,

Prof. Dr. Seniorprofessorin und Leiterin des binationalen Zentrums für Europäische Bildung, einer gemeinsamen Einrichtung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster und der Fakultät für Lehrerbildung/Universität Zagreb; Promotion und Habilitation in Vergleichender Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Osteuropa; Forschung und Lehre im Bereich Interkulturelle Bildung, insbesondere Umgang mit sprachlich-kultureller, nationaler und ethnischer Heterogenität in der Geschichte von Bildung und Erziehung.

Popp, Ulrike,

Dr. phil. habil; studierte Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Hamburg; 1990–1993 wiss. Mitarbeiterin am FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Dissertation über Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Jugendlichen unter geschlechtsspezifischer Perspektive; zwischen 1994 und 2001 wiss. Assistentin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Habilitation über Geschlechtersozialisation und Gewalt; 2002 Vertretungsprofessorin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (Universität Dortmund); seit 2003 Univ.-Prof. am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische Sozialisationsforschung, Geschlechtersozialisation, Lebensphase Jugend, Ganztagsbildung und schulische Tagesbetreuung, Professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften.

Prenzel, Annedore,

Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Anfangsunterricht, Soziales Lernen und Integration Behinderter an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

Forschungsschwerpunkte sind: Interdisziplinäre, theoretische und empirische Zugänge zu Heterogenität in der Bildung, Diversity-Education im Elementar- und Primarbereich, Recht auf Bildung und Menschenrechtsbildung, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.

Preuss-Lausitz, Ulf,

Prof. Dr., Dipl.-Soz., Grund- und Hauptschullehrer, Prof. em. für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin.

Veröff. u. a.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel 1993. – Integrationspädagogik in der Sekundarstufe (Hrsg., zus. mit R. Maikowski). Weinheim und Basel 1998. – „Behinderte sind doch Kinder wie wir“. Integration in einem neuen Bundesland (zus. mit P. Heyer und J. Schöler). Berlin 1997. – Länger gemeinsam lernen (Hrsg., zus. mit P. Heyer und L. Sack und Mitverf.). Frankfurt/M. und Aurich 2003. – Schwierige Kinder – Schwierige Schule (Hrsg. und Mitverf.). Weinheim und Basel 2004. – Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (Hrsg. und Mit-

verf.). Weinheim und Basel 2005.- Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Weinheim und Basel 2008 (Hrsg. und Mitverf.).

Rieger-Ladich, Markus,

Dr. phil., 1967, vertritt derzeit die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Br.); Lehrtätigkeiten an den Universitäten Bonn und Zürich; Lehrbeauftragter für Soziologie an der Universität Sankt Gallen; Forschungsschwerpunkte: Symbolische Gewalt, Pädagogische Semantik, literarische Ethnographie, Reflexive Erziehungswissenschaft, Praxistheorie und Architektur

E-Mail-Adresse: mrieger-ladich@paed.uzh.ch

