

Aktuelle Ansätze zum Umgang mit Heterogenität und Differenz

S. Karin Amos, Eberhard Karls Universität Tübingen

Sehr geehrte Damen und Herren,

bislang hatten wir nur indirekt miteinander zu tun, verbunden über unseren gemeinsamen Bezug zu TiL. Ich freue mich sehr, dass wir jetzt die Gelegenheit haben, uns persönlich kennenzulernen, und es ist mir eine besondere Freude und Ehre die Einführung zu gestalten und Sie in das Thema der Fortbildung einstimmen zu dürfen.

Ich möchte meinem Vortrag zu: Aktuellen Ansätzen zum Umgang mit Heterogenität und Differenz einige Vorbemerkungen voranstellen.

Vielleicht erinnern sich einige von Ihnen an die Vorabendsendung Herzblatt. Bei diesem Beziehungsanbahnungsprogramm gab es eine Stimme aus dem Offbereich, die berühmte Susi, die die Vorstellung der Bewerber und Bewerberinnen resümierend auf den Punkt brachte. So lautete denn auch die Aufforderung wörtlich: „Unsere Susi wird jetzt das Ganze nochmals für uns zusammenfassen“.

So wie bei der Susi, wird auch meine Zusammenfassung, die Darstellung des aktuellen Diskussionsstands, vielleicht auch an einigen Stellen etwas „spinnert“ und abgehoben erscheinen. Hoffentlich aber trotzdem für Sie von Interesse sein. Eigenwillig auch die technische Unterstützung: Bilder finden sich erst ab der Mitte des Vortrags.

Die Gliederung meines Vortrags ist sehr übersichtlich; er besteht aus drei Teilen – einer Art Wanderung, einer Erkundung in einem ebenso interessanten wie kontroversen pädagogischen Feld. Ich beginne die Wanderung mit grundsätzlichen Überlegungen: Was bedeutet eigentlich Heterogenität und Differenz im Kontext von Schule?, gehe über zu einer detaillierteren Diskussion am Beispiel der kulturellen Differenz und komme dann auf die Ansätze: Transkulturalität, Intersektionalität bzw. Interdependenz zu sprechen, auch von der Critical Whiteness wird kurz die Rede sein.

Vorausschicken sollte ich, dass ich es hinsichtlich meines Theorie-Praxis-Verständnisses mit dem amerikanischen Philosophen und Reformpädagogen John

Dewey halte, der die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis nicht leugnet, aber doch darauf besteht, dass beide aufeinander bezogen sein müssen. Eine Erziehungswissenschaft, die keine Relevanz für die Praxis hat und sich nicht dafür interessiert, was die Praxis mit ihren Konzepten und Befunden anfangen kann, lehnt er ab. Ebenso eine Erziehungswissenschaft, die sich nicht für die Fragen der Praxis interessiert. Ohne die Differenz zwischen beiden zu bestreiten, fordert er ein, dass die Erziehungswissenschaft auf die Erziehungswirklichkeit bezogen sein muss.

Nun ist - das wäre mein zentraler inhaltlicher Punkt - die Erziehungswirklichkeit nicht einfach vorhanden, sondern sie wird durch unsere Kategorien und Deutungen auch mit hergestellt. Vielleicht haben einige schon einmal vom so genannten Konstruktivismus, auf den ich hier anspiele, gehört - vielleicht arbeiten Sie sogar mit konstruktivistischen Didaktiken; aber es macht gar nichts, wenn Ihnen der Begriff fremd ist. Im Kern will ich eigentlich auch nur etwas ganz Schlichtes zum Ausdruck bringen: Um zu handeln, müssen wir Kategorien bilden, das geht gar nicht anders, wir würden sonst über keinerlei Orientierung verfügen, aber es ist ein Teil des professionellen Reflexionswissens sich zu fragen, wo die Deutungen und Schubladen herkommen, mit denen wir täglich arbeiten, und was mit ihnen transportiert wird.

„Heterogenität“ und „Differenz“, das ergibt sich daraus, sind nicht einfach da; sie lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten, und einige dieser Betrachtungsweisen möchte ich Ihnen jetzt vorstellen

Ein knapper allgemeiner Rück- und Überblick

Vielfältigkeit oder Verschiedenheit lassen sich auf angeborene und erworbene Eigenschaften und Merkmale beziehen, die das Individuum entweder besitzt, oder die ihm zugeschrieben werden. Für Pädagogen besonders wichtig ist die Selbstvergewisserung der mit der Wahrnehmung von Differenz oder Heterogenität verbundenen Wertung. Dieser Aspekt ist mit der Frage verbunden, in **welchen Kontexten** und **von wem** diese Eigenschaften und Merkmale relevant gemacht werden. So spielen Haar- und Augenfarbe, Gewicht und Körpergröße in der Schule in den meisten Fächern keine Rolle – Haar- und Augenfarbe gar nicht, Körpergewicht und Größe allenfalls im Sportunterricht.

Unterschiedliche Begabung, unterschiedliche Leistungsfähigkeit hingegen sind dagegen traditionell hoch relevant. Die deutsche Schule präferiert am Lebensalter und dem damit angenommenen ähnlichen Entwicklungsstand orientierte homogene Leistungsgruppen. Diese deutliche Präferenz schlägt sich am augenfälligsten in unserem horizontal hochgradig ausdifferenzierten Schulsystem nieder. Wir sind auch eines der international betrachtet wenigen Länder, das sich ein eigenes in sich ebenfalls ausdifferenziertes Sonder- bzw. Förderschulsystem leistet. Zwar gibt es Entwicklungen, die diese deutliche und eindeutige Vorliebe für homogene Leistungsgruppen aufweichen, etwa der altersgemischte Unterricht bzw. die jahrgangsübergreifenden Gruppen; dies ändert aber wenig daran, dass leistungsheterogene Gruppen noch immer eine Herausforderung darstellen. Am deutlichsten wird dies, wenn es um den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern geht. Integration oder Inklusion sind zwar schon lange gefordert, bislang aber eher selten umgesetzt.

Unterschiedliche Lerntypen zählen ebenfalls zu den Unterricht herausfordernden „Heterogenitäten“. Hier stellen sich dann vor allem didaktische Fragen, wie man den unterschiedlichen Gewohnheiten, Präferenzen, Zugängen und Verarbeitungen von Lernstoff am besten gerecht werden kann, ohne die gemeinsame Grundorientierung des Unterrichts aufzugeben.

Bei dieser Gruppe von Unterschiedlichkeiten und Vielfalt wird meistens davon ausgegangen, dass sie Eigenschaften der Schüler und Schülerinnen sind, sie sind untrennbar mit ihren Körpern verbunden. Interessant ist nun die Frage, wie diese Eigenschaften zustande kommen, ob Begabung und Intelligenz etwa angeboren sind wie die Augenfarbe oder erworben werden. Jüngst bestätigt durch die Neurowissenschaften, hat sich wissenschaftlich weitgehend konsensuell ein dynamischer Begabungsbegriff durchgesetzt. Bei Intelligenz und ihrer Messung ist die Sachlage schon kontroverser. Der von mir schon zitierte John Dewey vertrat sogar die Position, Intelligenz sei das Resultat von sozialen Interaktionsprozessen, und lehnte daher die individuelle Zuschreibung von Intelligenz in der Intelligenzmessung, die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelt wurde, ab.

Die Komplexität der Heterogenitäts- oder Differenzdebatte wird an der Kategorie Geschlecht besonders augenfällig. Historisch wurde zwischen dem biologischen Geschlecht, Englisch Sex, und dem sozialen Geschlecht, Englisch Gender, kein Unter-

schied gemacht. Mit der „natürlichen Geschlechterdifferenz“ begründete man in Deutschland die Monoedukation und lehnte die Koedukation lange Zeit ab; diese hat sich hierzulande erst relativ spät, endgültig erst in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in allen Schulformen durchgesetzt. Die Zulassung von Frauen an die Universitäten, das so genannte Frauenstudium liegt gerade einmal ca. hundert Jahre zurück. Begründet wurde die Segregation in den höheren Schulformen mit Argumenten wie dem „natürlichen Schwachsinn“ des Weibes, dem übermäßige geistige Anstrengung nicht zuzumuten sei. Heute hat sich die Wahrnehmung fast umgedreht und Mädchen gelten als die Bildungserfolgreicheren als die Jungen. Forschungen zeigen, dass Mädchen als disziplinierter und fleißiger, als sozial kompetenter wahrgenommen werden als die Jungen. Auch wenn es im schulischen Alltag nicht immer auffällt, spielt die Geschlechterdifferenz nach wie vor eine Rolle; aber der Bedeutungsgehalt hat sich geändert. Das liegt nicht nur an einer veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit, Berufstätigkeit von Frauen, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sondern auch an einer veränderten theoretischen Diskussionslage. Geschlecht wird nicht mehr einfach als „natürlich“ gegeben verstanden, sondern konstruktivistisch, als in sozialen Prozessen hergestellt, erklärt. Wie man diese sozialen Prozesse untersucht, ist unterschiedlich, die Wissenschaftler Erwin Goffman und Harold Garfinkel könnte man erwähnen. Beide betonen in ihren Untersuchungen das Performative und Wiederholende, die Inszenierung von Geschlecht. Garfinkel hat dies in einer berühmten Studie über die Transsexuelle Agnes dargelegt, weil er hier gut beobachten konnte, wie Geschlecht gelernt wird. In der Regel geschieht dies über einen sehr langen Zeitraum, der mit Geburt und Namensgebung beginnt und dann in zahllosen Umwelteinflüssen und Mikrohandlungen gefestigt wird. Kleidung, Spielzeug, beachten Sie die Werbung, sehen Sie sich in der jetzigen Vorweihnachtszeit die Auslagen der Spielwarenläden an, die Darstellungen in den elektronischen und den Printmedien; kleine Mosaiksteine, die die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse widerspiegeln.

Bezogen auf Schule und Unterricht ist es der berühmte heimliche Lehrplan, also all das, was neben den expliziten Inhalten „noch“ vermittelt wird. Uta Enders-Dräger hat sich in zahlreichen Publikationen mit strukturellen Fragen wie diesen beschäftigt. Auch die Schulbuchforschung ist zu nennen, in der Fragen untersucht werden, wie beispielsweise: Wie werden Mädchen und Frauen, Jungen und Männer dargestellt,

welche Identifikationsmöglichkeiten bieten sie den Schülerinnen und Schülern? Mit Bandura gesprochen: Was wird an den präsentierten Modellen gelernt?

Nun hat sich in der koedukativen Praxis gezeigt, dass Unterschiede keinesfalls verschwinden, sondern fachspezifisch Geschlechterdifferenzen nach wie vor eine Rolle spielen. Zur Erklärung und möglicher Abhilfe gibt es eine Reihe von Vorschlägen. Einer besteht darin, sich die Stoffvermittlungsformen genauer anzusehen. Analysen von Textaufgaben in der Mathematik haben gezeigt, dass es meist um Beispiele geht, die eher aus der Lebenswelt der Jungen als der Mädchen genommen sind: Kräne, Bagger, Kugelstoßen u. ä. Daran schließt die Frage an, ob das häufig festgestellte Desinteresse von Mädchen am mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auch mit der Wahl der Beispiele zu tun hat. Grundsätzlich dazu: auch Peter H. Ludwig 2007.

Hannelore Faulstich-Wieland argumentiert für eine reflexive Koedukation, also das gemeinsame Erziehen von Jungen und Mädchen unter Rückkoppelung an die eigenen Deutungshaushalte und in kritischer Reflexion von Inhalten.

Ebenso interessant wie die Seite der „Vermittlung“ ist die „Aneignung“. Barbara Friebertshäuser hat sich mit Ihrem Forschungsteam den Körperinszenierungen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern über Photographien angenähert und Helga Kelle hat das Pausenhof-Verhalten unter geschlechtsspezifischem Vorzeichen untersucht. Auch zu LehrerIn-SchülerIn Interaktionen gibt es Forschung. Uta Enders-Dräger hatte ich schon angesprochen.

Die jüngste Entwicklung besteht in den so genannten Queer Studies, die Norm und Normalität der zweigeschlechtlichen Ordnung grundsätzlich infrage stellen.

Halten wir fest: man kann „Geschlecht“ als die wichtigste gesellschaftliche Strukturkategorie bezeichnen, aber die soziale Dimension der Geschlechterdifferenz muss erlernt werden. Dies geschieht in einem aktiven Aneignungs- und Identitätsfindungsprozess, der aber immer davon abhängt wie variationsreich die Rollenvorbilder sind.

Bevor ich auf die Kategorie kulturelle bzw. nationale Differenz zu sprechen komme, die so komplex ist wie die des Geschlechts, eine kurze Bemerkung zur sozialen Herkunft. Dass diese für die Schule relevant ist, ist unbestritten, schließlich haben die PISA-Studien in Erinnerung gerufen, was wir in Praxis und Forschung schon lange

wussten bzw. hätten wissen können: den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsgang. Für moderne Gesellschaften ist dies deshalb ein Skandal, weil diese auf dem Leistungsprinzip, dem so genannten meritokratischen Prinzip beruhen: Über Erfolg soll nicht mehr die Geburt wie in der Ständegesellschaft entscheiden, sondern die Begabung und Anstrengung des Einzelnen. Nun haben Popularisierungen des Kapitalkonzepts des Soziologen Pierre Bourdieu dazu geführt, dass uns der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg wieder selbstverständlicher erscheint: Bourdieu hatte zwischen ökonomischem Kapital, alles, was man in Geld umwandeln kann, und kulturellem und sozialem Kapital unterschieden. Hinsichtlich des kulturellen Kapitals differenzierte er zwischen inkorporiertem und institutionalisiertem; inkorporiertes ist das Wissen, über das ein Individuum verfügt, und institutionalisiertes sind die Bildungstitel und Bildungszertifikate, die ihm dieses Wissen bescheinigen. Soziales Kapital, um dies der Vollständigkeit halber zu erwähnen, sind die Beziehungen und sozialen Netzwerke, über die ein Individuum verfügt. Großräumige Schülerleistungsvergleichsstudien wie die PISA Studie messen das Volumen des in einer Familie verfügbaren kulturellen Kapitals an der Zahl und Art der Bücher, die eine Familie besitzt. Andere Indikatoren werden aus Fragen nach Museums- oder Konzertbesuchen gewonnen. Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, das Engagement der Eltern, das verfügbare kulturelle Kapital, sind für schulische Entscheidungen alles andere als unwichtig, wenn es etwa um Leistungsprognosen geht. Das Problem mit Bourdieus Kapitaltheorie ist, dass sie den gesellschaftlichen Zustand erklärt, aber nicht die Dynamik und Veränderungen. Die TiL-StipendiatInnen dürfte es, interpretiert man diese Reproduktionstheorie deterministisch, gar nicht geben. Die Eltern sind oft nur sehr eingeschränkt, nicht selten gar nicht in der Lage zu unterstützen, die Einkommensverhältnisse sind bescheiden, oft haben die Eltern einen niedrigen Bildungsstand.

Kulturelle Vielfalt – eine vertiefende Betrachtung

Wenn ich Ihnen jetzt die Geschichte des Umgangs mit kultureller Differenz kurz vor Augen führe, so, um an diesem Beispiel nochmals im Detail zu verdeutlichen, dass Differenz und Heterogenität nicht einfach gegeben sind, sondern auch in einer bestimmten Weise erzeugt werden. Ein in diesem Zusammenhang sehr hilfreiches

Buch wurde von Marianne Krüger-Potratz verfasst. Es heißt: Einführung in die Interkulturelle Bildung und erschien im Waxmann Verlag im Jahr 2006.

Hier in aller Kürze die wichtigsten Nachkriegsentwicklungen:

Die Pädagogik reagierte sehr spät im Programm der Ausländerpädagogik auf die Zuwanderung, damals als Gastarbeiter bezeichnet. Von allen pädagogischen Handlungsfeldern waren es zunächst eher die sozialpädagogischen und die erwachsenenbildnerischen Einrichtungen und erst spät die Schule, die sich der Frage annahm. Dass die Schule relativ spät reagierte, hängt nicht nur damit zusammen, dass man wegen des Rotationsprinzips überhaupt nicht wahrhaben wollte, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder nach Deutschland kamen, sondern vor allem, weil die Schule gar nicht sicher war, ob sie überhaupt zuständig sei. So wurde anfangs noch diskutiert, ob die ausländischen Kinder überhaupt der deutschen Schulpflicht unterlägen. An dieser unscheinbaren Stelle scheint ein folgenschwerer Zusammenhang auf: Schule und Nationalstaat gehören zusammen. In der Schule werden vor allem die Landeskinder als zukünftige vollwertige Gesellschaftsmitglieder unterrichtet. Dem Nationalstaat entspricht ein bestimmtes Kulturmodell, das Gesellschaften als so etwas wie Inseln oder Kugeln betrachtet. Dabei herrscht eine ethno- oder kulturzentrische Sichtweise. Jede Gesellschaft nimmt erst einmal sich selbst und die eigene Kultur zum Maßstab. Es war daher kein Wunder, dass die Ausländerpädagogik von Defiziten ausging. Gemeint war damit all das, was die Gastarbeiter und ihre Kinder nicht können und nicht einbringen: sie sprechen die Sprache nicht, kommen aus vormodernen Gesellschaften. Als die türkischen Gastarbeiter kamen, wurden sie und ihre Kinder schnell zum Inbegriff dieser Defizite und damit einhergehend von Fremdheit.

Es ging also nicht um die Perspektive der Migranten, sondern um Zuschreibungen in einer Gemengelage von wissenschaftlichen und Alltagstheorien, oft in sehr dichotomisierenden und polarisierenden Begriffen gefasst. In der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Zeit spricht man daher auch von Konstruktionen; entscheidend waren die Bilder, die wir als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, uns von den GastarbeiterInnen und ihren Familien machten. So galt: die Türkei hat ein Modernisierungsdefizit, Migranten kommen aus den rückständigen Gegenden Anatoliens und sind in Deutschland mit einer hochkomplexen industrialisierten Gesellschaft konfrontiert. Sie haben ein Sprachdefizit, weil sie die deutsche Sprache nicht beherr-

schen; sie haben ein kulturelles Defizit, weil ihre kulturellen Werte, auch das Verhältnis der Geschlechter betreffend, mit unserer emanzipierten Lebensform nicht kompatibel ist. Damit einhergehend war die Wahrnehmung des Islam als rückständiger Religion, die den westlichen Wert der Autonomie und freien Lebensgestaltung nicht kenne.

Damit sie mich nicht falsch verstehen: es geht nicht darum zu bestreiten, dass diese Gesichtspunkte eine Rolle spielen; problematisch wird es, wenn diese Verdichtungen und vereinfachten Wahrnehmungen unproblematisch auf reale Menschen übertragen werden. Dies ist so, als würde man die statistische Kunstfigur des Katholischen Arbeitermädchens vom Lande, dem Inbegriff von Bildungsbenachteiligung aus den sechziger Jahren, mit lebendigen Mädchen verwechseln.

Passend für diese Defizite entwickelte man kompensatorische Programme, beispielsweise die aufsuchende Sozialarbeit in den Familien der Gastarbeiter machte Angebote für Frauen und siedelte pädagogische Programme auch im Umfeld von Betrieben an. Die Perspektive war eine doppelte: Integration (wenn auch eine perspektivisch zeitlich gebundene) bei gleichzeitiger Rückkehrerwartung. Das im Wort Gastarbeiter offensichtlich angelegte Moment des Vorübergehenden müssen wir hier nicht vertiefen.

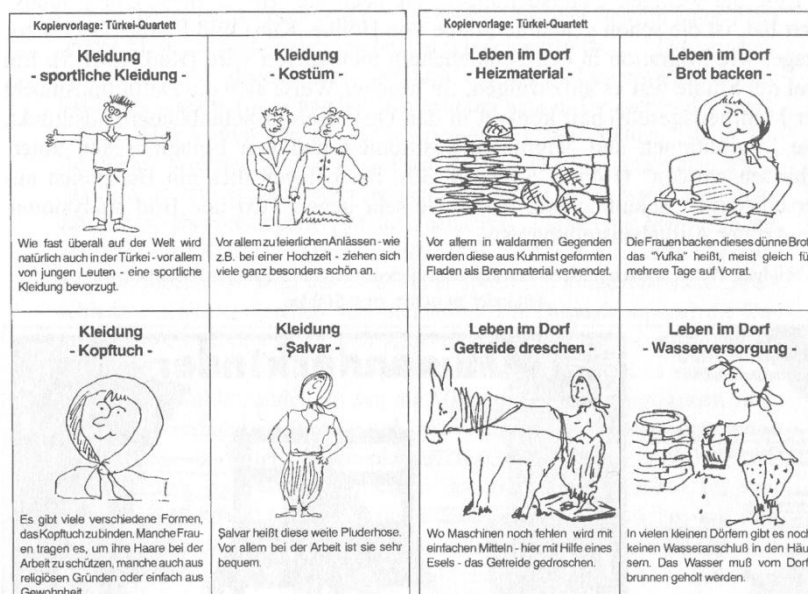
In den achtziger Jahren, auch vor dem Hintergrund internationaler Entwicklung, Stichwort: multikulturelle Gesellschaft und die in anderen Ländern bereits entwickelte multikulturelle Pädagogik, geriet das Programm der Ausländerpädagogik in die Kritik. Das gesellschaftliche Großklima änderte sich, und auch die Wissenschaft begann sich mit gesellschaftlicher Pluralität und Heterogenität zu befassen. Dem Modell der multikulturellen Gesellschaft entsprach das Programm der interkulturellen Pädagogik. Diese stellte programmatisch von Defizit auf Differenz um und wollte folglich nicht mehr das Defizit durch Kompensatorik, sondern die Differenz durch Anerkennung und Toleranz bearbeiten. Im Kern ging es darum, dass alle Kinder sich mit kultureller Differenz auseinandersetzen sollten, nicht nur die zugewanderten, sondern auch die einheimischen.

Das Hauptaugenmerk lag also auf kultureller Differenz. Das bedeutet, dass auch die interkulturelle Pädagogik weiterhin vor allem mit Zuschreibung seitens der Mehrheitsgesellschaft arbeitete, auch sie produzierte Bilder von, redete über Die Per-

spektive der Migranten blieb weiterhin weitgehend ausgeblendet. Geändert hatten sich die Vorzeichen, aber hinter dieser Umcodierung zeigen sich auch erstaunliche Kontinuitäten, die vom determinierenden Charakter der Kultur ausging.

Am meisten fiel also auf und dies führt mich zu der gleich anschließenden Betrachtung der aktuellen Auseinandersetzung, dass die ausschließliche Fokussierung auf Kultur, obwohl sie in bester Absicht geschah, eine Reihe unerwünschter Risiken und Nebenwirkungen barg. Zum einen wurden die zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf ihren Fremdheitsstatus festschrieben. Schließlich musste die Differenz, die man anerkennen wollte, immer wieder deutlich hergestellt werden. Ohne die Operation klarer Unterscheidungen keine Differenz! Fatalerweise implizierte dies gleichzeitig, dass Kultur merkwürdig statisch und unveränderlich erschien, die sich noch dazu in die Körper der Kinder und Jugendlichen geradezu „eingefressen hatte“. Culture grown into soma, sagen die amerikanischen Kollegen zu dieser Sicht auf Kultur. Die Gesamtheit der Klassengemeinschaft, das entscheidende schulische Schülerkollektiv, blieb, wie zuvor in der Ausländerpädagogik, geteilt in einheimische und zugewanderte Schülerinnen und Schüler, den eigenen und den fremden, wobei letztere in besonderer Weise zu Repräsentanten „ihrer“ Kultur stilisiert wurden.

Abbildung 9: Türkei-Quartett



Quelle: Rademacher/Wilhelm 1991, S. 114; 116

Um ein Beispiel zu nennen, das sich noch immer in Schulbüchern findet. Geht es um die Türkei, wird selten die Metropole Istanbul gezeigt, sondern meist die abgelegenen ländlichen Regionen. Wohlgedacht: Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern ein Bild der zeitgenössischen Türkei zu vermitteln, nicht die Herkunft vieler Migranten zu zeigen. Übrigens sind dieses und die nächsten Bilder aus dem erwähnten Buch von Marianne Krüger-Potratz entnommen.

Besonders problematisch sind die Wirkungen auf die Schüler: Aufforderungen wie: Ali, erzähl doch mal, wie ihr Ramadan feiert, schreibt dem Schüler einen bestimmten Subjektstatus zu, ruft ihn als Angehörigen „seiner“ Kultur an und bietet wenig Spielraum für andere Verortungen. Was, wenn der Schüler andere Aspekte seiner Subjektivität betonen möchte; als Hechinger, Reutlinger oder Schorndorfer wahrgenommen werden möchte.

An dieser Stelle lässt sich das Konzept der so genannten Critical Whiteness einführen. Es stammt aus dem Kontext der amerikanischen Gesellschaft, wo die Hautfarbe eine viel größere Rolle spielt als bei uns. Die Kritik besagte, dass in der Diskussion um Ethnizität oder Race, hier am besten als Hautfarbe zu übersetzen, „weiß“ als „Farbe“ nie thematisiert wurde; farbige waren immer nur die anderen, und dass auf diese Weise die weiße Hautfarbe zur Norm wurde und nicht eine unter anderen Hautfarben. Für unsere Belange gibt es keine direkte Entsprechung aus dieser Einsicht. Aber mit kritischem Blick auf die Praxis der Interkulturellen Erziehung kann man schon sagen, dass in vielen Lehrbuchaufgaben die einheimischen deutschen Kinder gar nicht vorkamen, sondern immer nur die „ausländischen“ aufgefordert wurden, sich zu bestimmten Fragen zu verhalten.

Aktuelle Ansätze im Umgang mit Heterogenität und Differenz

Die Autoren Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke fügen diesen beiden Ds: Defizit und Differenz das D für Diskriminierung hinzu. Die Ausländerpädagogik richtete sich an die zugewanderten Kinder mit dem Ziel der Rückkehr bzw. der Assimilation und der Mittel der Förderung, bezogen auf eine homogene Gesellschaft. Die interkulturelle Pädagogik richtete sich an alle Kinder, sprach in der Praxis aber meistens die ausländischen an, mit dem Ziel der Anerkennung und dem Erhalt kultureller Identität und dem Mittel, Mehrperspektivität und Kulturrelativismus zu üben. Hingegen adressierte

die Antidiskriminierungspädagogik, das letzte D, die sich auch als deutsche Variante der antirassistischen Pädagogik beschreiben lässt, nicht die Schüler, sondern die politische und gestalterische Ebene von Schule, mit dem Ziel, die Bildungsinstitutionen an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Ihr Mittel ist die Professionalisierung des Personals und die Veränderung der Strukturen der Institution und der Handlungsrountinen vor dem Hintergrund der Wahrnehmung der Gesellschaft als Einwanderungsgesellschaft. Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke haben dazu an Bielefelder Grundschulen eine Studie durchgeführt, die mit einer ausführlichen Diskussion des Theorierahmens unter dem Titel: Institutionelle Diskriminierung veröffentlicht wurde. Sie untersuchen darin, wie das Merkmal „kulturelle Differenz“ in schulischen Handlungsrountinen zu einem Diskriminierungsfaktor bei schulischen Entscheidungen wird.

Eine weitere Entwicklung ergibt sich aus der tiefgreifenden Kritik am Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik durch das in den neunziger Jahren von dem Kulturphilosophen Wolfgang Welsch entwickelten Konzept der Transkulturalität. Welsch kritisiert die Interkulturelle Pädagogik mit dem oben angesprochenen Argument, dass sie am nationalstaatlichen Kugelmodell festhalte. Dagegen besagt das Konzept der Transkulturalität, dass Kulturen immer schon grenzüberschreitend-offen und heterogen gewesen seien. Kulturen sind in Bewegung und miteinander durch ein dichtes Netz von Tauschbeziehungen verbunden. Die noch in der Interkulturellen Pädagogik zugrunde gelegte Dichotomie von Eigenem und Fremden wird hier überwunden: Eigenes findet sich in Fremdem wieder und umgekehrt.

Wörtlich heißt es bei Welsch:

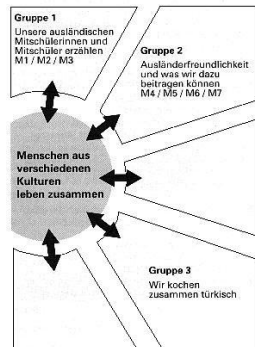
„Der traditionelle Kulturbegriff scheidert heute an der inneren Differenziertheit und Komplexität der modernen Kulturen. Moderne Kulturen sind durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile gekennzeichnet. Ferner ist die klassische separatistische Kulturvorstellung durch die äußere Vernetzung der Kulturen überholt.“ (Welsch 2002)

Für den Umgang im Unterricht bedeutet dies: Konstruktionen von Kultur erkennen und differenzieren lernen. Das geht sehr gut im Geschichtsunterricht, wenn man etwa den Wandel der deutsch-französischen Beziehungen und ihre Stereotypisierungen zum Gegenstand macht. Polarisierende Zuschreibungen sind zu vermeiden: Ein

klassischer Topos der Interkulturellen Pädagogik ist das „Dazwischen“, bildlich ausgedrückt im „zwischen den Stühlen sitzen“.

Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten

Eine achte Klasse hat zu dem Thema „Aus Fremden werden Freunde“ ein Projekt (= S. 55) durchgeführt und dabei die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte bearbeitet:



Aus Fremden werden Freunde – ein Projekt der Klasse 8c

1. Stellt einen eigenen Projektplan auf (→ S. 54/55). Um welche Themen würdet ihr das Projekt der achten Klasse ergänzen?
2. Sammelt zu den einzelnen Arbeitsschwerpunkten aus Zeitungen und Zeitschriften Materialien, die ihr in eure Gruppenarbeit einbeziehen könnt.
3. Produziert in den verschiedenen Arbeitsgruppen (Lern-Produkte, die ihr in der Präsentationsphase des Projekts (= S. 66 ff.) der ganzen Klasse vorstellen könnt.



- Gruppe 1**
Ihr könnt eine große Landkarte zeichnen, in die ihr durch Symbole, Bilder und Texte einträgt.
– woher die Familien der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler in eurer Klasse kommen,
– wie Arbeit und Leben in deren Heimat aussehen, welche Erfahrungen sie hier in Deutschland gemacht haben.
- Gruppe 2**
Ihr könnt Rollenspiele erarbeiten und sie mit der Videokamera aufzeichnen.

- Gruppe 3**
Ihr sammelt türkische Rezepte, kauft auf dem Markt entsprechend ein und gestaltet verschiedene türkische Mahlzeiten, wozu ihr dann die ganze Klasse einladet.

- Wie haben die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8c die Situation „zwischen zwei Stühlen“ ausgedrückt? Wofür setzen sie sich ein?
- Schneidet einen Kollagenzettel zu der Collage „Zwischen zwei Stühlen“. Welche Meinung vertritt ihr dazu?
- Fertigt ähnliche Collagen zu diesem Thema an und stellt sie eurer Klasse vor.

Beispiele aus der Projektarbeit der Klasse 8c: Zwischen zwei Stühlen – eine Schüler-Collage

Avanciertere Ansätze sprechen, inspiriert von den Konzepten der Transkulturalität, vom dritten Stuhl. Dazu passt Ulrich Becks im Zusammenhang mit seinen Globalisierungsüberlegungen entwickeltes Konzept der „Polygamie des Ortes. Man kann sich mehreren Orten zugehörig fühlen und die Präsenz der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien erleichtert die Bewerkstelligung dieser Zugehörigkeit. Man muss sich dies wirklich vor Augen halten: die Migrationserfahrung hat sich im Laufe der Neuzeit erheblich verändert. Je langsamer die Transport- und Kommunikationswege umso mehr ist der Kontakt zur Heimat, wenn nicht abgerissen, so doch lückenhaft. Die Nachrichten waren selten und spärlich, die Details gesellschaftlicher Veränderungen hat man als Emigrant gar nicht nachverfolgen können. Im zwanzigsten Jahrhundert, vor allem in der zweiten Hälfte, ändert sich dies. Der Gebrauch des Flugzeugs wird zu einer allgemeinen Erfahrung. Telefone erleichtern den Kontakter-

halt. Aber nichts hat die Migrationserfahrung so sehr revolutioniert wie die Durchsetzung der neuen Medien und Technologien. Andreas Hepp, ein Medienwissenschaftler, erforscht die Mediennutzung in Migrantengemeinschaften. Das muss man nicht notwendigerweise unter dem Vorzeichen der Ghettoisierung und Parallelgesellschaft diskutieren, es kann ebenso gut ein Zeichen von lokaler Polygamie sein.

Schließlich geht das Konzept der Transkulturalität auch reflexiv kritisch mit dem eigenen Kulturbegriff um: Fundamentalismen werden nicht erklärt, wenn man pauschal auf andersartige Traditionen verweist; hier gilt es vielmehr die ökonomischen, sozialen und politischen Konstellationen und Rahmenbedingungen genau in den Blick zu nehmen. Wie weit ist heute noch bekannt, dass eine unserer großen Ikonen, Johann Wolfgang von Goethe, sich seit seiner Jugendzeit mit dem Koran beschäftigte und mit dem west-östlichen Diwan ein Spätwerk vorlegte, das aktuell am ehesten unter dem Stichwort „Hybridisierung“ diskutiert würde – der Mischung von Formen und Inhalten.

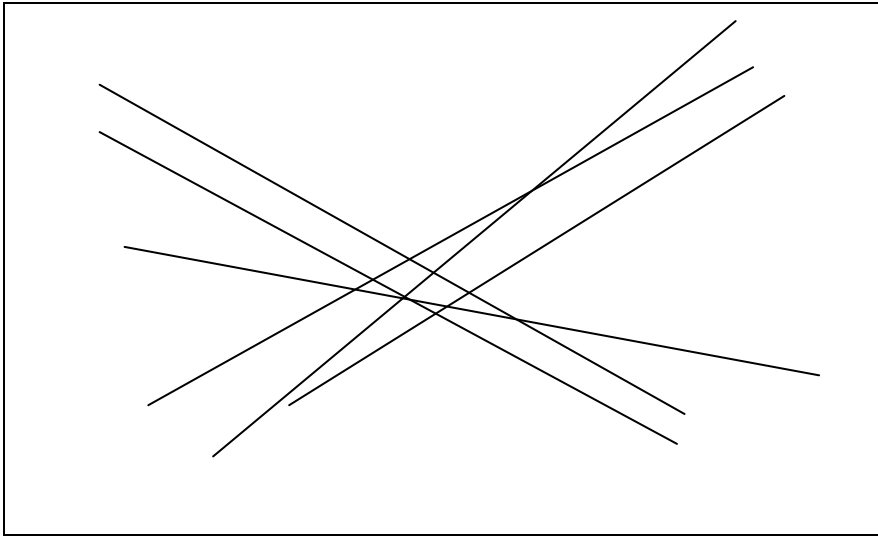
Die in der aktuellen Theoriediskussion eingeführten Trans-Konzepte: Transkulturalität, Transnationalisierung, auch Transdifferenz dienen alle dazu, Polarisierungen und Dichotomien zu überwinden.

Vielleicht haben Sie sich schon die ganze Zeit gefragt, warum die hier vorgestellten Vielfältigkeiten und Differenzen isoliert betrachtet werden, wo doch offensichtlich ist, dass sie in der Wirklichkeit nie isoliert auftreten. Da ist die Praxis der Theorie voraus. Die isolierte Diskussion hängt auch mit der wissenschaftlichen Arbeitsteilung zusammen: die einen betreiben Geschlechterpädagogik, die anderen Migrationspädagogik; die einen erforschen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, die anderen betreiben Begabungsforschung.

Das heißt nicht, dass nicht schon seit langem diskutiert würde, ob immer nur eine Differenz identitätsstiftend sei, aber ein eigener Begriff, dem der Intersektionalität, im deutschen auch als Interdependenz bezeichnet, wurde erst in den achtziger Jahren in den USA geprägt. Marianne Krüger-Potratz und Helma Lutz definieren Intersektionalität wie folgt:

„Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt, intersection, dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur so-

ziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität.“ (Krüger-Potratz/Lutz 2004, S. 4)



Man könnte die Linien nun benennen: Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Hautfarbe, Religion, Kultur usw.

Die schlichte Einsicht aus dem Konzept der Intersektionalität besagt zum einen, dass sich die spezifische Situation und Identität eines Menschen nicht nur aus einer der Differenzkategorien erklärt. So haben Schulkinder nicht nur einen oder keinen Migrationsstatus, sie sind auch Mädchen oder Jungen, behindert oder nicht behindert, haben eine privilegierte oder weniger privilegierte soziale Herkunft usw. Außerdem stehen nicht immer alle Differenzen gleichzeitig im Vordergrund, die Nationalität beispielsweise spielt nicht immer eine Rolle, sondern vor allem, wenn man seinen Pass zeigen muss und sie können auch unterschiedlich bewertet werden. Kulturelle Vielfalt kann als Problem oder als erstrebenswerter Zustand gesehen werden, letztere Ansicht vertrat schon der Firmengründer Robert Bosch, der kulturelle Vielfalt als wichtigen gesellschaftlichen Wert betrachtete.

Der zentrale Punkt des Ansatzes ist aber, sich darüber klar zu werden, dass keine Kategorie isoliert vorkommt, sondern immer mit anderen zusammenwirkt, aber eben auf eine dynamische und kontextabhängige Art und Weise. Insofern stellt der Intersektionalitätsansatz eine Weiterentwicklung des einflussreichen Buches von Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt dar.

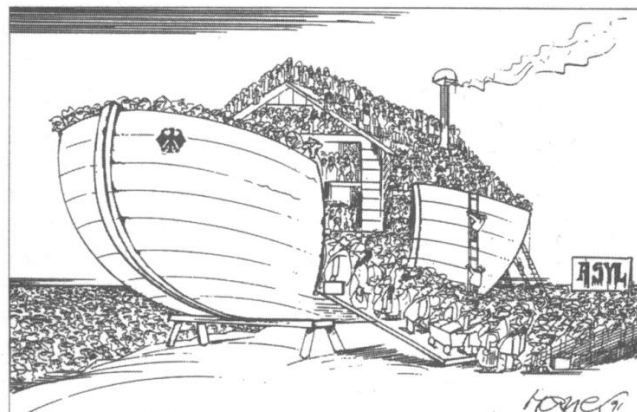
Wenn wir uns nochmals der Folie zuwenden, stellt sich sofort die Frage: Warum nur diese Differenzen – fängt man einmal an, nach Differenzlinien zu unterscheiden, wird die Sache schnell unübersichtlich.

Für den schulischen Kontext wichtig erscheint mir die Frage, mit welchen Zuschreibungen die Differenzen in der eigenen Handlungspraxis verknüpft werden und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Daher werde ich in durchaus selbstkritischer Absicht am Ende meines Vortrages den Intersektionalitäts- bzw. Interdependenzansatz mit dem der Institutionellen Diskriminierung verbinden. Die Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik hat ja gezeigt, dass sie unter nicht unerheblicher Beteiligung von Wissenschaftlern einige nicht unproblematische Deutungsmuster, um es vorsichtig zu sagen, fortgeschrieben hat. Zu diesen Deutungsmustern zählen stereotype Darstellungen von Migranten, die im Schnittbereich von medialen, wissenschaftlichen und politischen Darstellungen verbreitet werden.

Folgende Bilder sollen auf einer sehr allgemeinen Ebene illustrieren, wie wirkmächtig und allgegenwärtig bestimmte Bilder sind, die Wahrnehmungen und Handlungsmuster beeinflussen.

Abbildung 16: Das Boot ist voll



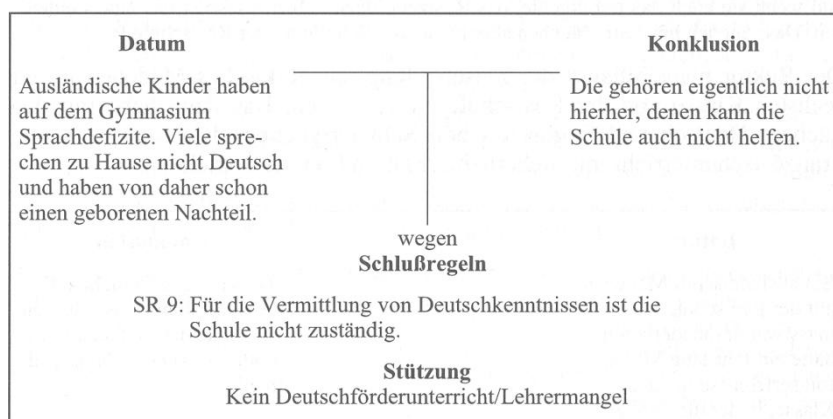
Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Nr. 237, Thema: Ausländer. Bonn 1992. S. 33

Abbildung 12: Titelblätter „Der Spiegel“



Quelle: von links nach rechts Nr. 23/07.06.1993, Nr. 31/30.07.1973, Nr. 16/14.4.1997

Der Punkt ist nun der, dass die sich aus zahlreichen Quellen speisenden Zuschreibungen von Heterogenität dann in Argumentationsmustern wiederfinden, die schulischerseits zur Begründung von geringerem Bildungserfolg der Migranten bzw. zur Begründung schulischer Entscheidungen angeführt werden. Untersucht wurden die Entscheidungsstellen: Schuleintritt (Wer schafft problemlos den Übergang in die Schule?), die Grundschulzeit (Klassenwiederholungen, seitliche Abgabe an die Förderschulen) und der Übergang in die weiterführende Schule. Dazu nur ein Beispiel:



Befragt wurden Schulleiter an Gymnasien zu ihrer Sicht auf die Schullaufbahnen von MigrantInnen. Die Aussagen der Interviews wurden dann einer Argumentationsanalyse unterzogen, wobei sich in der Einschätzung eine Dreiteilung abzeichnete: Ein Drittel, das die Aufgaben des Gymnasiums problemlos bewältigt; ein weiteres Drittel schafft es mit Mühe, und das letzte Drittel wird es gar nicht schaffen, vor allem wegen gravierender Sprachprobleme. Die Elternhäuser werden dann eher als Problem denn

als Lösung wahrgenommen, weil zuhause kein Deutsch gesprochen werde. Dabei wird betont, dass das Gymnasium für die Vermittlung von Deutschkenntnissen nicht zuständig sei und auch nicht über die notwendigen Ressourcen verfüge. Der Hinweis auf Letzteres findet sich in der Stützung. Hier sind es vor allem die Intersektionen von Sprachkenntnissen, kultureller und sozialer Herkunft, die eine Rolle spielen.

Zahlreiche unserer Stipendiatinnen und Stipendiaten hatten mit genau diesem Problem zu kämpfen: oft, weil sie als Quereinsteiger kommen, in einigen Fällen auch, weil sie nicht von Anfang an bildungserfolgreich waren, sondern gute schulische Leistungen erst ab einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn vorwiesen, also sozusagen Spätzünder sind. Ohne die Ressourcen der Schulen und den Einsatz von Lehrkräften hätten diese Schülerinnen und Schüler es schwer gehabt. Genau solche Unterstützungen werden aber in der Argumentation ausgeschlossen. Mithilfe des Intersektionalitätsansatzes ließe sich nun genauer in den Blick nehmen, unter welchen Bedingungen doch schulische Unterstützung mobilisiert wird: Bildungsstand der Eltern, kulturelle Herkunft – etwa asiatische gegenüber mediterranen Migranten, Geschlecht, usw.

Der Intersektionalitätsansatz kann also dazu dienen, sowohl die Problemdefinition, die Wahrnehmung und das sowohl in die Wahrnehmung als auch in die Lösung eingehende institutionelle Wissen kritisch zu befragen.

Ein anderer Zugang könnte darin bestehen, die Lerntypen-Diskussion im Sinne des Intersektionalitätsansatzes nochmals gegenzulesen und etwa nach den sozialisatorischen Rahmenbedingungen zu fragen, die zu unterschiedlichen Lehr- und Aneignungsformen führen; auch unter Einbeziehung der Schüler und Schülerinnen die Angebotsvielfalt zu bedenken oder grundsätzlich zu überlegen, wo sich gegebenenfalls Brücken bauen lassen. Dies trifft zum Beispiel zu bei unterschiedlicher Lernsozialisation, die immer auch mit nationalen Traditionen verbunden ist, wie beispielsweise die PISA-Videoanalysen gezeigt haben. Aus Sicht der Schule kann der Intersektionalitätsansatz also nur dazu dienen, bestimmte Themen, die sich aus der Praxis ergeben, zu beleuchten helfen, oder die eigenen Deutungen zu hinterfragen.

Im komme zu meiner Schlussbemerkung, die, noch viel knapper als bei Susi, in einem Satz besteht: Die zentralen Neuentwicklungen bestehen darin, Heterogenitäten

als dynamischer und wandelbarer aufzufassen, ihre räumliche und situative Kontextgebundenheit zu erkennen und die eigenen Konstruktionsweisen zu reflektieren.

Ich hoffe, dass, wenn ich Ihnen schon kein Herzblatt, zumindest kein Kopfschmerz war, danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich über Rückmeldungen an:

Karin.amos@uni-tuebingen.de

Literatur:

Badavia, Tarek (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: Iko Verlag.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139–167

Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München u.a.: Reinhardt, S. 261-274.

Gomolla, Mechtild /Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Zweite durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag.

Hooks, bell (2000 [1984]): Feminist Theory–From Margin to Center. Zweite Auflage. Cambridge: South End Press.

Jasper, Willi (Hrsg.) (2009): Wieviel Transnationalismus verträgt die Kultur. Berlin: Verlag Dr. Köster.

Krüger-Potratz, Marianne (2006): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.

Langer, Antje / Richter, Sophia / Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2010): (An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule - ethnographische Studien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003); Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung.

Ludwig, Peter H. (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Quelle: Weinheim u.a.: Juventa.

Lutz, Helma/ Herrera Vivar, Maria Teresa/ Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann 2003.

Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. In Spaces of Culture: City, Nation, World, hrsg. von Mike Featherstone und Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213.