

# Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit

Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat

Die Schule muss sich auf die durch Schüler und Schülerinnen eingebrachten gesellschaftlichen Unterschiede beziehen.

Wie kann diese Bezugnahme aussehen, ohne durch sie Identitäten zu fixieren und Positionen unangemessen zu vereindeutigen?

SUSANNE ARENS UND  
PAUL MECHERIL

## Pluralität als Herausforderung und Selbstverständlichkeit

Die Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Differenz und Identität gehört zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart. Auch in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft und Pädagogik stellt *Differenz*, vor allem seit Mitte der 1990er-Jahre, ein wichtiges, gleichwohl – dies gehört zum Thema – unterschiedlich behandeltes Thema dar.

Die zunehmende Prominenz von Begriffen wie *Pluralität*, *Heterogenität* und *Differenz* in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten weist darauf hin, dass etwas in Bewegung geraten ist: Vorstellungen nationaler, ethnischer und kultureller gesellschaftlicher Einheit und Homogenität werden durch das zunehmende, auch pädagogische Bewusstsein um gesellschaftliche Diversität herausgefordert und provoziert; die Existenz von Lebenszusammenhängen und -entwürfen, von Deutungsmustern und Weltbildern im Plural wird zunehmend als konstitutiv für gesellschaftliche – und somit auch pädagogische Wirklichkeit – begriffen.<sup>1</sup>

Für (schul-)pädagogisches Handeln bedeutet dies, dass nicht län-

ger von einer „irgendwie selbstverständlich gegebenen Gleichheit“ der Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns ausgegangen werden kann. Die Regel ist vielmehr, dass zum Beispiel Schüler und Schülerinnen in sehr verschiedene Lebenszusammenhänge eingebunden sind, und das auch noch in unterschiedlicher Weise.

Die Frage, ob und vor allem wie auf Vielfalt und Differenz pädagogisch Bezug genommen wird, werden kann und werden soll, wird somit zunehmend bedeutsamer, wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit intensiv, aber auch medial und bildungspolitisch zum Teil kontrovers diskutiert.

Richten wir unseren Blick auf die Schule im deutschsprachigen Raum, können wir feststellen, dass hier vielfach eher das Homogenitätsprinzip denn das Prinzip der Anerkennung von Vielfalt und Unterschieden strukturierend wirkt: Nicht zuletzt die Organisation von Lerngruppen in möglichst altershomogene Klassenzusammenhänge und die (selektierende) Ausdifferenzierung des Schulsystems (spezifische Schulformen und/oder „Sonderklassen“ für möglichst leistungshomogene Lerngruppen) stellen Beispiele dar für die charakteristische Orientierung am „Homogenitätsideal“.

Eine Reihe von Studien liefert nun jedoch Hinweise darauf, dass eine eher von der (sprachlichen, kulturellen) Gleichartigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgehende Orientie-

rung bei faktischer Heterogenität nicht unproblematisch ist. Nicht nur die internationalen Schulstudien (von denen PISA wohl die prominenteste ist) weisen darauf hin, dass insbesondere solche Schulsysteme sich eher dem Ideal der Chancengleichheit annähern, die die Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen systematisch auf der Ebene von Curriculum, Didaktik, Schulorganisation und auch Personal berücksichtigen. Wenn schulisches Handeln in pluralen Gesellschaften sich an einem demokratischen Bildungsbegriff orientiert, der Bildung als einen Prozess denkt, der einen Beitrag zu (gerechteren) Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen – und in diesem Sinne an der Herstellung von Handlungsfähigkeit Einzelner – leisten soll, dann scheint es notwendig und sinnvoll, das Verhältnis von Schule, Vielfalt und Differenz zu überdenken und neu auszurichten.

## Schule und Differenz: ein altes Thema

Dass der Schule für gesellschaftliche Platzierungsfunktionen nicht zuletzt über die Vergabe von Leistungszertifikaten eine enorme Bedeutung zukommt, ist seit langem bekannt. Insofern ist für die Schule die Frage, wie unter Bedingungen von Differenz ein Beitrag zu gerechteren Verhältnissen geleistet werden kann, von besonderer Bedeutung.

Dabei ist *Differenz* für die Schule im Prinzip kein neues Thema; vielmehr kann die Schule als ein Ort verstanden werden, der immer schon konstitutiv mit Differenz konfrontiert war und ist. Die Herausforderung der „Einheitsorientierung“ durch Differenz kann – auch historisch betrachtet – durchaus eher als Regel denn als Ausnahme verstanden werden.

So zeigen schulhistorische Analysen in Deutschland, dass ein durchgängiges Kennzeichen des Schulsystems im Umgang mit ethnisch-kulturellen Minderheiten – sowohl in der preußischen Minderheitenbildungspolitik, in der Minderheitenschulpolitik der Weimarer Republik als auch in der Nachkriegsschulpolitik der Bundesrepublik Deutschland – darin bestand, die nationale Schule zu bewahren, indem die von den

gedrängt. Zu diesen Praxen der Verwirklichung von Normalität gehört, dass nicht nur diejenigen, die nicht in die Schule, mindestens in anerkannte Schulformen „passen“, schlechter gestellt werden, sondern dass es möglich ist, mit Rückgriff auf Normalitätskonstruktionen das Schlechter-Abschneiden so zu erklären, dass Eigenschaften der „anderen“ Schülerinnen und Schüler (bzw. ihrer Eltern, ihres Umfeldes) dafür ver-

vieren vermag – eine Sensibilität, die Vielfalt nicht nur beachtet, sondern auch bejaht und wertschätzt.

Angesichts der langen Traditionen von De-Thematisierung, Ausgrenzung und Negativ-Bewertung macht es Sinn, für eine solche Sensibilisierung für Differenzen einzutreten. Zugleich läuft dieser Ansatz aber Gefahr, in und durch Differenzsensibilität Differenzen zu konstruieren, sie festzuschreiben und zu bestärken und dadurch trennende und auch ausgrenzende Muster noch zu verstärken.

Denn auch der Bezug auf beispielsweise die Kulturkategorie erfolgt in der Regel in einer bestimmten Ordnung: eine sich gegenseitig ausschließende Gegenüberstellung von *eigen* und *fremd*; von *kulturell anderen* und *nicht anderen*. Im Anerkennen werden die *Anderen* auf ihr *Anderssein* festgelegt; gleichzeitig wird das *Eigene* ebenso wie das *Andere* erneut als in sich homogen konstruiert: Man ist entweder Türkin oder Österreicherin; entweder Serbe oder Deutscher ... Wird Vielfalt auf diese Weise geordnet, so wird Differenz zum Beispiel innerhalb eines Klassenzusammenhangs in eindeutige Positionierungen verwandelt und die mit Differenzen einhergehende Unbestimmtheit wird umgewandelt in Eindeutigkeit zwischen sich unterscheidenden und gegenseitig ausschließenden, mehr oder weniger unveränderbar gedachten (kulturellen) Schülergruppen. Da sich die Vielfalt der Unterschiede von Subjekten aber im Wandel befindet, kann ihr auf dem Wege der Fixierung von Unterschieden nicht entsprochen werden.

Die reflexive Konsequenz aus diesen Überlegungen besteht beispielsweise also darin, *kulturelle* oder *ethnische* Differenz als ein Deutungsmuster zu verstehen, welches sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte – also auch in den Beschreibungen und Konzepten Professioneller – vorkommt als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten benutzt wird. Wo der Rückgriff auf das Deutungsmuster „kulturelle Differenz“ durch – beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer – die Handlungs- und Bildungsräume der Schülerinnen und Schüler verengt, ist dieser Rückgriff problematisch. Wenn zum Beispiel

Wo der Rückgriff auf das Deutungsmuster „kulturelle Differenz“ durch – beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer – Handlungs- und Bildungsräume der Schülerinnen und Schüler verengt, ist dieser Rückgriff problematisch.

Schülern und Schülerinnen eingebrachten biografischen, kulturellen und lingualen Unterschiede nivelliert wurden.

Bekannt ist auch die „Mittelschichtorientierung“ der Schule, welche letztlich auf nichts anderes als auf didaktisch, curricular, schulorganisatorisch und personell realisierte Normalitätsannahmen der Schule verweist. Solche (meist „stillschweigenden“) Voraussetzungen leisten gerade unter Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität nun jedoch keinen unbedeutenden Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Denn im Zuge sol-

antworflich gemacht werden. Nicht die Schule ist damit gescheitert, sondern (einige) Schülerinnen und Schüler.

### Wie Vielfalt (schul-)pädagogisch anders denken?

Unter dem Blickwinkel von Normalitätsannahmen wird das, der oder die „Andere“ schnell zur „Störung“ des „normalen“ Unterrichtsgeschehens. Einer Schule, die die Herausforderung gesellschaftlicher Pluralität ernst nimmt und in ihr angemessen handeln möchte, wird diese Strategie freilich nicht genügen. Kritische Stim-

Weder die De-Thematisierung und Ausblendung noch die festschreibende Anerkennung von Differenz werden den realen Verhältnissen gesellschaftlicher Pluralität gerecht.

cher Normalitätserwartungen wird Pluralität, Heterogenität und Differenz weniger als grundlegendes Merkmal, als Selbstverständlichkeit von Schul- bzw. Klassenzusammenhängen verstanden, sondern vielmehr als Bedingung der Abweichung, als das Andere der „normalen“ Schülerrealität. Differenz wird so „in Ordnung gebracht“ und das Abweichende, das Unnormale (obwohl es statistisch durchaus nicht minoritär sein muss) an den Rand

men – etwa aus dem Feld der Interkulturellen Pädagogik – fordern, der Ignoranz, De-Thematisierung und Negativbewertung von Unterschieden die programmatische Orientierung der Anerkennung von – beispielsweise kulturellen – Differenzen entgegenzusetzen. Gefordert wird eine *Differenzsensibilität* (curricular, didaktisch, ...), die scheinbar selbstverständliche Normalitäten nicht länger insgeheim zum allgemeinen Maßstab macht, sondern zu relati-

durch die Nutzung der „Kulturbrille“ Schülerinnen auf eine ethnisch-kulturelle Rolle oder gar ein ethnisch-kulturelles Wesen festgelegt werden, wenn zum Beispiel ethnisch-kulturelle Deutungen zur Entscheidung über Schulverläufe (etwa Übergangsempfehlungen usw.) beitragen, wenn Lehrer und Lehrerinnen sich mit dem Hinweis auf die „kulturelle Identität“ der „Anderen“ der Verantwortung entziehen, Schülern und Schülerinnen einen ihrem Vermögen entsprechenden Entwicklungs- und Bildungsrahmen zur Verfügung zu stellen, dann beispielsweise haben wir es mit – in der Regel gravierenden – negativen Effekten, mit massiven (bildungs-) biografischen Wirkungen zu tun, die aus der Verwendung des Deutungsmusters „Kultur“ resultieren.

Vor diesem Hintergrund wäre ein im Hinblick auf das Deutungsmuster „kulturelle Differenz“ skeptischer Grundsatz: reflexiv-kritischer Um-

- in der jeweils konkreten Situation genau hinzuschauen, welche Differenzkategorien wie relevant (gemacht) werden,
- unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht und
- was es im jeweils konkreten Geschehen für die beteiligten Akteure bedeutet.

Die Auseinandersetzung mit sich auf vielfältige Weise unterscheidenden Handlungssubjekten kann nicht ersetzt werden durch einen Rückgriff auf vereindeutigende (kulturelle) Stereotypisierungen.

Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Entwicklung einer reflexiven Haltung, die einerseits sowohl um die Vielfältigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen weiß, ohne diese aber allzu schnell auf „Eindeutigkeiten“ festzuschreiben. Dies beinhaltet für Lehrerinnen und Lehrer in entscheidendem Maß auch die Beob-

Deutsche oder eher Serbin?“ – „Wo kommst du eigentlich her?“) ab. Die Festschreibung auf eine national-kulturelle, ethnisch-kulturelle Position wird zum einen den tatsächlichen Lebensverhältnissen und Selbstverständnissen vieler Menschen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Bedingungen nicht gerecht; zum anderen arbeitet sie der Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse zu, die in assimilierender oder exkludierender Weise Differenz „zum Verschwinden bringen“.

Nicht zuletzt gilt es, diese dynamische Verschiedenheit systematisch und konzeptionell in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, etwa durch Konzepte der Mehrsprachigkeit, Vervielfältigung der Unterrichtssprache, des Religions- oder Geschichtsunterrichts usw. Es geht hier nicht um exkludierende „Sonderveranstaltungen“, sondern um die Erweiterung des allgemeinen Unterrichtsgeschehens um Bestandteile des Besonderen, somit als Ausdifferenzierung der allgemeinen Unterrichtsstruktur. ■

#### Anmerkung

1 Als Begründung für die zunehmende Beachtung gesellschaftlicher Pluralisierung wird häufig auf Veränderungsprozesse der letzten Jahrzehnte („Einwanderung“, „Arbeits-“ bzw. Internationale Migration“, „Globalisierung“) hingewiesen. Ohne deren Bedeutung in diesem Zusammenhang generell in Frage stellen zu wollen, sei an dieser Stelle dennoch zumindest kurz darauf hingewiesen, dass auch „zuvor“ niemals eine homogene (National-) Gesellschaft existiert hat. Wir sprechen hier bewusst von der Veränderung der Wahrnehmung, was zum Ausdruck bringen soll, dass Pluralität schon immer in bestimmten Formen existent war und ist. Dieser Erkenntnis wird jedoch erst in jüngerer Zeit im Rahmen des oben benannten Perspektivwechsels zunehmend nachgegangen.

Vielfalt als Grundverfassung (eigener) schulischer Wirklichkeit zu verstehen, heißt nicht, die „Anderen“ als von uns unterschieden anzuerkennen, sondern zu begreifen, dass wir (als Schule oder Klassenzusammenhang) verschieden sind.

gang mit (kulturellen) Differenzzuschreibungen. Das Motto dieser von stereotypen Zuschreibungen Abstand nehmenden Leitlinie lautet: „Jede/r ist anders anders.“ Der Rückgriff auf kulturelle Stereotype verhindert die Auseinandersetzung mit den realen Subjekten, ihren unterschiedlichen Eingebundenheiten in verschiedene Lebenszusammenhänge und ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen, sich diese Zusammenhänge anzueignen und sich von diesen abzusetzen. Diese Auseinandersetzung stellt jedoch ein wichtiges Moment pädagogischen Handelns unter den Bedingungen von Differenz dar.

Es zeigt sich also, dass weder die De-Thematisierung und Ausblendung noch die festschreibende (und sich gegenseitig ausschließende) Anerkennung von *Differenz* den realen Verhältnissen gesellschaftlicher Pluralität gerecht werden. Im Rahmen einer „lernenden Schule“ scheint es vielmehr notwendig,

achtung und Veränderung eigener Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster von *Differenz*. Vielfalt als Grundverfassung (eigener) schulischer Wirklichkeit zu verstehen, heißt dann nicht, die „Anderen“ als von uns unterschieden anzuerkennen, sondern zu begreifen, dass wir (als Schule oder Klassenzusammenhang) verschieden sind. Die von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Unterschiede – etwa der Sprache, des Wissens, des Verhältnisses zur Bildungsinstitution – sind konstitutiv für unseren Schul- und Klassenzusammenhang: Wir sind different.

Eine solche Vorstellung von Verschiedenheit beinhaltet schließlich auch, einen Sinn für „Grenzgängertum“ zu entwickeln: Ein *erstens* nicht auf Identitäten fixierender, *zweitens* nicht ausgrenzender Unterricht setzt sich von der Zumutung eindeutiger Positionierungen im Hinblick auf Zugehörigkeiten („Bist du eher

#### KONTAKT

Dipl.-Päd. Susanne Arens  
Susanne.Arens@uibk.ac.at

Leopold-Franzen-Universität Innsbruck,  
Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Institut für Erziehungswissenschaft

Univ. Prof. Dr. phil. Paul Mecheril  
Paul.Mecheril@uibk.ac.at

Leopold-Franzen-Universität Innsbruck,  
Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft