

Rainer Peek/Bernadette Peperhove/
Wilfried Plöger/Jörg Stratmann

HETEROGENITÄT VON
LERNGRUPPEN
EINE

HERAUSFORDERUNG AN
DIE SCHULPÄDAGOGIK

Humanwissenschaftliche Fakultät der
Universität zu Köln

Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulforschung

Rainer Peek/Bernadette Peperhove/
Wilfried Plöger/Jörg Stratmann

Heterogenität von Lerngruppen

Eine Herausforderung
an die Schulpädagogik

Universität zu Köln
2009

Inhaltsverzeichnis

<i>Mechtild Gomolla</i> Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf, Konzepte und strukturelle Grenzen	7
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Heterogenität von Lerngruppen – eine Herausforderung an die Schulpädagogik	23
<i>Susanne Thurn</i> Die Laborschule in Bielefeld: Fördern und Fordern in einer Schule ohne Auslese	33
<i>Melanie Schreiber</i> Migrationsbedingte Zweisprachigkeit und schulischer Erfolg in der Fremdsprache Englisch	51
<i>Gisela Wegener-Spöhring/Bernadette Peperhove</i> „Wenn einer eine Reise tut...“ – Heterogene Bildungserfahrungen von Grundschulkindern auf Reisen	77
<i>Kerstin Darge</i> „Wie gern gehst du zur Schule?“ – Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern	91
<i>Alexandra Flügel</i> „Ich hab auch nicht gefragt. Nur die Deutschen sollten.“ – Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit in der Schule	115

Matthias Proske

Heterogene Erinnerungspraktiken im Unterricht über den Holocaust Eine Fallinterpretation eines Schülerinnenkonflikts	125
---	-----

Marcel Klaas

Die müssen immer so viel auf die Toilette – Heterogenität von Lerngruppen aus der Perspektive von Kindern in jahrgangsgemischten Schuleingangsstufen	147
--	-----

Jörg Stratmann

E-Portfolio als Teil einer individualisierten Lehr-/Lernstrategie	157
---	-----

Karl Steffens

Neue Medien – Möglichkeiten zum interkulturellen Dialog?	169
--	-----

Mechtild Gomolla

Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf, Konzepte und strukturelle Grenzen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben in Deutschland Politik und Schulen begonnen, die nötigen Veränderungen anzugehen, um den demographischen und sozialen Realitäten der Einwanderungsgesellschaft zu begegnen. Das Bewusstsein ist gewachsen, dass die Schule als Antwort auf die migrationsbedingte Pluralisierung zwei wesentliche Aufgaben zu erfüllen hat: Sie muss die Potenziale *aller* Kinder und Jugendlichen optimal fördern und bestehende Ungleichheiten abbauen; in Verbindung mit einem sozial gerechten Bildungsangebot müssen Schulen allen Heranwachsenden die Kompetenzen vermitteln, damit sie in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung der Menschenrechte urteilen und handeln können und sie zur Teilhabe an demokratischen Prozessen befähigen.

Im Hinblick auf den zuerst genannten Aspekt haben v.a. PISA, IGLU und andere Schulleistungsstudien dem Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nicht-deutscher Herkunft beim Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen breite öffentliche Aufmerksamkeit verschafft.¹ Sie haben zu einem Eingeständnis politischer Versäumnisse beigetragen und neuen Initiativen Vorschub geleistet, v.a. im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung und beim Eintritt in die Grundschule. Zu nennen sind der quantitative Ausbau des Angebots der Betreuungsplätze für Unter-Dreijährige, Bildungspläne und Anstrengungen zur besseren Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich, Sprachstandserhebungen, die Ausweitung der Sprachförderung in Kindergärten und Schulen, gezielte Unterstützung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und die Einführung flexibler Schuleingangsphasen, sowie die Ausweitung der verlässlichen Halbtags- und Ganztagschulen.² Ansätze zu einer gewissen Normalisierung im Umgang mit Heterogenität drücken sich v.a. in der Umstellung der Statistik vom Ausländer- auf das Migrationskonzept und im hohen Stellenwert von Migration im ersten nationalen Bildungsbericht aus.

Trotz gewisser Verbesserungen auf der Ebene des Bildungsmonitoring werden die Interessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Fragen der Inklusion und sozialen Gerechtigkeit bei den tiefgreifenden Restrukturierungen der pädagogischen Inhalte, Arbeitskulturen, der Organisationen und ihrer administrativen Steuerung, die sich derzeit unter Begriffen wie ‚Schulautonomie‘, ‚Qualitätsmanagement‘ und ‚Marktorientierung‘ vollziehen, jedoch noch kaum systematisch berücksichtigt. Diese Leerstellen ignorieren internationale Erfahrungen, dass mit dem aktuell vorherrschenden Reformkonzept der Marktsteuerung und der zunehmenden Orientierung auf die Leistungsergebnisse der Schulen bestehende Ungleichheiten verfestigt oder gar ausgeweitet werden. Das legt eine Fülle von Forschungsarbeiten aus vielen Ländern nahe, die mit diesem „Reformansatz“ schon weiter sind.³ Ein Beispiel für die Widersprüchlichkeit aktueller Reformen ist das nordrhein-westfälische Schulgesetz von 2006: Neben neuen Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund wurde im Rahmen der Schulautonomie die freie Schuwahl im Grundschulbereich eingeführt und das Recht von Eltern auf die freie Wahl der Sekundarschulform faktisch abgeschafft.⁴

So bleibt es leider nur bei punktuellen kompensatorischen Fördermaßnahmen und Zusatzangeboten. Notwendig wäre aber eine umfassende Berücksichtigung der sprachlichen und sozio-kulturellen Heterogenität. Dies ist eine drängende Frage in vielen Schulen, v. a. in jenen mit höheren Anteilen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wenn das Problem darin besteht, dass punktuelle Maßnahmen nicht nur zu kurz greifen, um die schulischen Lernprozesse und -ergebnisse positiv zu beeinflussen, sondern im Gegenteil: niedrige Erfolgserwartungen und Risiken der Benachteiligung verstärkt werden – wie kann dann die Pluralisierung der Sprachen, Lebenshintergründe, Erfahrungen und Identitäten umfassender berücksichtigt und konstruktiver genutzt werden als bisher?

In meinem Vortrag stelle ich schulpolitische und pädagogische Strategien vor, die sich dadurch auszeichnen, dass Aspekte der migrationsbedingten Heterogenität und Ziele der Inklusion und sozialen Gerechtigkeit keine Zusatzmaßnahmen mehr sein sollen, sondern in die reguläre Entwicklung der Bildungsqualität in Schulen und Kindertageseinrichtungen integriert werden. Der Vortrag gliedert sich in vier Punkte: Um die Notwendigkeit einer solchen Perspektive zu untermauern, gehe ich im ersten Teil auf den Erklärungsansatz der „institutionellen Diskriminierung“ ein. Der zweite Teil umreißt in aller Kürze neuere Perspektiven der Schulentwicklungsforschung, die im Hinblick auf eine inklusive Entwicklung von Unterricht und Schulorganisationen im Kontext sprachlicher und sozio-kultureller Heterogenität besonders relevant sind. Wie solche Erkenntnisse der Forschung für die Praxis nutzbar gemacht

werden können, wird im dritten Teil an drei exemplarischen Strategien im In- und Ausland illustriert. In einem kurzen Resümee werden zentrale Erfordernisse und Voraussetzungen zur Entwicklung von Bildungsqualität in Richtung eines höheren Niveaus in den Fachleistungen und der Inklusion bisher benachteiligter Gruppen zusammengefasst.

1. Bildungsungleichheit – auch ein Effekt institutioneller Diskriminierung

Bildungsverläufe hängen nicht nur von den Voraussetzungen und vom Verhalten der Kinder und Jugendlichen, sondern auch von den Möglichkeiten, die die Organisation Schule ihnen bietet, ab. Insbesondere qualitative Untersuchungen machen sichtbar, dass Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen im Umgang mit sozialen Unterschieden alles andere als passive Instanzen sind. Mit ihren Organisationsstrukturen, dem Aufbau des Schulsystems als Ganzes, ihren Programmen, offenen und unausgesprochenen Regeln, dem Handlungswissen der Fachkräfte, mit ihren Kommunikationsformen und Routinen sind sie an der Verfestigung oder Veränderung sozialer Unterschiede in den Bildungskarrieren und -erfolgen höchst aktiv beteiligt.⁵

Der Begriff der *institutionellen Diskriminierung* sucht insbesondere das Zusammenwirken von institutionellen Rahmenvorgaben im Bildungssystem und angrenzenden politischen Handlungsfeldern (z.B. der Migrations-, Sozial- oder Stadtentwicklungspolitik) und dem Entscheidungshandeln in konkreten Organisationen bei der Hervorbringung oder Modifizierung sozialer Ungleichheiten genauer zu erfassen. Diese Erklärungsperspektive hat in Deutschland durch die Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union⁶ und das bundesdeutsche Gleichbehandlungsgesetz politisch und rechtlich an Bedeutung gewonnen.⁷ Die Grundidee, die sich mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung verbindet, ist folgende: Im Unterschied zum Vorurteilsansatz werden Diskriminierungen als Ergebnis sozialer Prozesse betrachtet. Das Wort „institutionell“ lokalisiert die Ursachen von Diskriminierung in der „normalen“ *Alltagskultur von Organisationen* und in der *Berufskultur* der in ihnen professionell Tätigen. Unter *direkter institutioneller Diskriminierung* (entspricht dem Begriff der unmittelbaren Diskriminierung in den EU-Richtlinien) werden regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen verstanden – sowohl hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen, als auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind. Der Begriff der *indirekten institutionellen Dis-*

kriminierung (bzw. der mittelbaren Diskriminierung) zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen, wie ethnischer Minderheiten, überproportional negativ treffen. Indirekte Diskriminierung resultiert oft aus der Anwendung gleicher Regeln, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben.

In einem neueren britischen Expertenbericht wird institutioneller Rassismus definiert als das „kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten. Er [institutioneller Rassismus] kann in Prozessen, Einstellungen und Verhaltensweisen gesehen und aufgedeckt werden, die durch unwissentliche Vorurteile, Ignoranz und Gedankenlosigkeit zu Diskriminierung führen und durch rassistische Stereotypisierungen, die Angehörige ethnischer Minderheiten benachteiligen. Er überdauert aufgrund des Versagens der Organisation, seine Existenz und seine Ursachen offen und in angemessener Weise zur Kenntnis zu nehmen und durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten anzugehen. Ohne Anerkennung und ein Handeln, um solchen Rassismus zu beseitigen, kann er als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation weit verbreitet sein.“⁸

Eine in den 1990er Jahren von mir mit durchgeführte Untersuchung von Selektionsentscheidungen in der Grundschule zeichnet nach, wie Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, die gesamte Schullaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund prägen können.⁹ Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch. Eingebettet in die „normalen“ Strukturen, Programme und Routinen der Schule ist diese spezielle Form der Diskriminierung für einzelne Akteure oft nur schwer wahrnehmbar. Die ursächlichen Faktoren, die sozusagen „Gelegenheitsstrukturen“ für Diskriminierung in den Organisationen schaffen, lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen lokalisieren: v.a. rechtliche Rahmenbedingungen, lokale organisatorische Strukturen, Organisationszwänge und etablierte pädagogische Praktiken und Routinen der einzelnen Schulen, gestützt durch einen pädagogischen Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist.

Einen ähnlichen Erklärungsansatz verfolgt eine britische Studie, in welcher die Auswirkungen auf Chancengleichheit durch spezifische Bildungsreformen untersucht werden; Bildungsreformen, die gegenwärtig in vielen Ländern umgesetzt werden und in besonderer Weise markt- und outputorientiert sind. David Gillborn und Deborah Youdell (2000) gingen in einer zweijährigen ethnographischen Feldforschung in zwei Sekundarschulen der Frage nach, wie bei den in den 1990er Jahren insgesamt jährlich steigenden Leistungsergebnissen das Gefälle entlang der Trennlinien Gender, ethnische Herkunft und soziale Herkunft kontinuierlich anwachsen konnte. In ihrer Arbeit zeichnen sie detailliert nach, wie der Leistungswettbewerb die Schulen zwingt, ihr gesamtes Handeln an den für die öffentlichen Schulrankings relevanten Quoten der höheren Abschlussprüfungen am Ende der 11. Klasse (Grade A* bis C im General Certificate of Secondary Education, GCSE)¹⁰ zu orientieren. In den Schulen wurde eine regelrechte „*A-to-C-economy*“ identifiziert, die sich in einem Spektrum unterschiedlicher Strategien zur Selektion und damit verbundener *Rationierung* von Unterricht und Betreuung – nicht nach Bedürfnissen der Kinder, sondern nach Nutzenkalkülen der Schulen (!) – manifestierte. Die britische Studie macht die Verschärfung der sozialen Selektivität in marktformig organisierten Bildungssystemen deutlich. In Verbindung mit den öffentlichen Schulrankings, auf deren Grundlage Eltern und Kinder ihre Schule auswählen, wurden rückschrittliche und wissenschaftlich unzureichend fundierte Konzepte von „Begabung“ bzw. „underachievement“ als zentrale Problemursache identifiziert. Diese Konzepte von Begabung als einem festen, generalisierbaren und messbaren Potential erwiesen sich anschlussfähig für verbreitete Stereotype von schwarzen Jugendlichen als angeblich weniger begabt, störend, etc.

Um ethnischen Ungleichheiten wirksam zu begegnen, so eine zentrale Schlussfolgerung aus solchen Studien zur institutionellen Diskriminierung, reichen kompensatorische Förderangebote und die Sensibilisierung einzelner Lehrpersonen im Umgang mit Diversität nicht aus. Denn sie lassen die breiteren Lernbedingungen im Unterricht, in den Organisationen und im institutionellen und sozialen Umfeld der Schulen außer Acht. Notwendig wäre, Maßnahmen zur Verbesserung der Schulerfolge benachteiligter Gruppen in die reguläre Schulentwicklung zu integrieren und dabei das „Kerngeschäft“ der Schule, den Unterricht, in den Mittelpunkt zu rücken. Die internationale Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung hat im vergangenen Vierteljahrhundert ein breites und nützliches Wissen generiert, wie Unterricht und Schulorganisationen gezielt gestaltet werden können, um das Lernen aller optimal zu fördern.

2. Schulqualität, Heterogenität und Bildungschancen

Die neuere „interkulturelle“ Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung und -praxis fokussiert auf den Unterricht und die konkrete *Schulerfahrung* der Kinder und Jugendlichen und konzipiert Schulen als „lernende Organisationen“. Im deutschen Sprachraum sind v. a. die Arbeiten des Zürcher Schulforschers Peter Rüesch¹¹ bekannt geworden. In seiner Auswertung der internationalen Literatur zur Unterrichts- und Schulqualität betont Rüesch die Prozesse im *Klassenzimmer* und die *Beziehung der Schule zum Elternhaus* als hauptsächliche Ansatzpunkte für Interventionen. Solche Aktivitäten müssen durch ein positives pädagogisches Klima im *gesamten Schulhaus* und Maßnahmen im weiteren *institutionellen* Umfeld der Schule abgestützt sein. Erforderlich sind v. a. kohärente *Gesamtstrategien*, die Prozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen verknüpfen und gleichgerichtetes Arbeiten ermöglichen. Hinsichtlich der Ansatzpunkte für die pädagogische Entwicklungsarbeit werden in der internationalen Literatur übereinstimmend betont: die Ausbildung gemeinsamer Grundorientierungen und klarer, expliziter Zielvorstellungen im Hinblick auf die Chancengleichheit in einer Schule; sensible Aufnahmeverfahren; leistungswirksamer Unterricht; der Bereich der Diagnostik, Beurteilung und Zuweisung; der Umgang mit Mehrsprachigkeit als Spezial- und Querschnittsaufgabe; Einbezug und Kooperation mit Eltern und *Communities*; die Verbindung des schulischen Lernens mit außerunterrichtlichen und außerschulischen Lerngelegenheiten; eine Schulkultur der Anerkennung; Öffnung der Curricula für Themen der Diversität und Gleichheit. Um Probleme zu identifizieren und Strategien gezielt zu platzieren sind geeignete Monitoring-Verfahren, Beratungs- und Fortbildungssysteme wie unterstützte Strukturveränderungen im Umfeld der Schulen unerlässlich. Solche Instrumente ermöglichen einen organisatorischen Rahmen, in dem die Beteiligten ihre Praxis reflektieren und gemeinsam weiter entwickeln können.

Generell müssen Handlungsansätze, um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu identifizieren, abzustellen und zu vermeiden, eine zweifache Stoßrichtung aufweisen: In Verbindung mit einer besseren *Adaption* der Einrichtungen und ihrer Angebote und Arbeitsweisen an veränderte Bildungserfordernisse ist eine Steigerung der *Problemlöse- und Lernfähigkeit* der Organisationen in Bezug auf Aspekte der Heterogenität und Gleichheit anzustreben. Kindergärten, Schulen u.a. Bildungseinrichtungen müssen auch im Hinblick auf Fragen der Heterogenität und Ungleichheit zu ‚lernenden Organisationen‘ werden. Individuen und Organisationen sind darin zu unterstützen, ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen und Veränderungen zu etablieren.

Dabei sollen sie „ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation explizit machen und untereinander austauschen, [...] Vereinbarungen bezüglich dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen treffen und in Aktionen umsetzen und [...] neu entstehende Situationen wiederum einem gemeinsamen Deutungsprozess unterziehen“.¹²

3. Drei Fallbeispiele

Im Folgenden stelle ich drei konkrete schulpolitische und pädagogische Modelle vor, die sich dadurch auszeichnen, dass Gleichheitsziele und Aspekte einer diversitätsbewussten und rassismuskritischen Bildung in die allgemeine schulische Qualitätssteuerung integriert werden sollen: zum einen neuere Initiativen zur Verbesserung der Schulleistungen marginalisierter ethnischer Minderheitengruppen im Rahmen des *School Improvement* in England, zum anderen das Schulentwicklungsprogramm „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) im Kanton Zürich; als ein drittes Beispiel aus dem Bereich der Elementarbildung, das ähnlichen Grundprinzipien folgt und neuerdings auch in Schulen umgesetzt wird, stelle ich das Berliner Projekt „Kinderwelten“ vor.

Fallbeispiel 1:

Initiativen der britischen Labour-Regierung gegen Bildungsungleichheit

In Großbritannien wurde mit dem Bildungsreformgesetz von 1988 und nachfolgenden Gesetzen im Erziehungssektor ein Quasi-Markt-Modell etabliert. Die Technologie zur Steigerung der Standards reicht von der Einführung eines Nationalen Curriculums mit Tests an Schlüsselstufen, Schüler-*Targets* (Zielwerte) und individualisierter Leistungsförderung über vorgegebene nationale und lokale Leistungsziele, Schulrankings in den Medien, Inspektionen, die Neudefinition von Schulleitung als „Unternehmensführung“, neue Formen der Lehrerbeurteilung bis hin zu leistungsabhängiger Bezahlung der Lehrkräfte – u.a. auf der Basis der Schülerleistungen. Gleichheitsfragen wurden fast gänzlich aus Politik und Praxis verbannt. Die soziale Segregation der Schulen, das Leistungsgefälle zwischen sozialen Gruppen und die Quoten der Schulausschlüsse Schwarzer Jugendlicher nahmen indessen in den 1990er Jahren alarmierende Ausmaße an.

Nach ihrem Regierungsantritt 1997 änderte die Labour-Regierung wenig an den von ihren Vorgängerregierungen geerbten Bildungsstrukturen. Sie be-

gann jedoch sukzessive, spezielle Instrumente zum Abbau ethnischer Ungleichheiten flächendeckend in die Systeme des *School Improvement* zu integrieren. Diese Initiativen sind Teil der staatlichen Antidiskriminierungspolitik, die die Schulen in die Pflicht nimmt, Diskriminierung aus „rassischen“ Gründen zu vermeiden und gute interethnische Beziehungen zu gewährleisten. Ethnisches Monitoring auf allen Ebenen gilt als Schlüssel, um Probleme zu identifizieren und gezielt zu bekämpfen. Ein zweites wichtiges Instrument ist der 1999 in Kraft getretene *Ethnic Minorities Achievement Grant*. Während Fördermittel bis dahin v.a. zur Vermittlung von Englisch als zusätzlicher Sprache im Primarbereich verwendet wurden, zielt dieser Fond auf die Verbesserung unterdurchschnittlicher Leistungsergebnisse aller ethnischen Minderheitengruppen in den Curriculumsfächern, auch in Sekundarschulen. Über den EMAG finanzierte Speziallehrkräfte sollen im Unterricht wie bei der Entwicklung schulischer Gesamtstrategien tätig sein (z.B. Kontakte zu Eltern oder lokalen Immigrantengenerationen intensivieren). Die Schulen werden durch Beratung und Fortbildung seitens der lokalen Behörden, Handreichungen, Materialien und entsprechende Initiativen in der Lehrbildung unterstützt und u.a. im Rahmen der regulären Schulinspektionen kontrolliert.

Erste umfassendere Bilanzen fallen allerdings durchweg zwiespältig aus. Die vorliegenden Leistungsdaten deuten auf gewisse Verbesserungen für Gruppen mit unterdurchschnittlichen Leistungen seit der Einführung des EMAG hin (v.a. Schülerinnen und Schüler mit bangladeschischem und pakistanischem Herkunftshintergrund). Bei einigen besonders gefährdeten Gruppen schwarzer Schülerinnen und Schüler konnte der Abstand zum nationalen Leistungsdurchschnitt jedoch nicht reduziert werden bzw. das Gefälle hat sich sogar vergrößert. Der zentrale Widerspruch der Agenda gegen Bildungsungleichheit liegt fraglos darin, dass Fragen ethnischer Gleichheit zwar im Rahmen schulischen Qualitätsmanagements in vorbildlicher Weise thematisiert werden. Diese Initiativen werden jedoch durch das vorherrschende enge Verständnis von Schulerfolg als Test- und Examenergebnisse in den Grundlagenfächern, die autoritären Top-Down-Systeme der Qualitätskontrolle, hochselektive Schulstrukturen und v.a. durch die gegebenen Marktbedingungen unterlaufen, die alle Schulen in einen harten Konkurrenzkampf um hohe Positionen in den Schulrankings und um attraktive Schüler- und Elterngruppen einspannen, wodurch, wie etwa die Studie von Gillborn und Youdell anschaulich aufzeigt, die Segregation und Selektion im Endeffekt eher zunimmt.¹³

Fallbeispiel 2:

Das Programm ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ (QUIMS) in Zürich

Mit dem Schulentwicklungsprogramm *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS) verfolgt die kantonale Bildungsdirektion in Zürich seit Mitte der 1990er Jahre das Ziel, die Erfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Richtung durchschnittlicher Bildungsbeteiligung zu steigern. Durch ein gutes Leistungsniveau sollen Schulen mit höheren Anteilen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und geringen sozioökonomischen Ressourcen für bildungserfolgreiche Eltern und Kinder attraktiv bleiben. Ferner soll die Schulzufriedenheit von Kindern, Eltern und Lehrkräften verbessert werden. Angestrebt wird die gezielte Adaption des Schulsystems als Ganzes an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft. Hauptsächlicher Träger des Wandels sollen die Einzelschulen sein, mit denen die kantonalen Verantwortlichen eine dialogische Entwicklungspartnerschaft initiierten.

QUIMS verbindet Konzepte der Schulentwicklungsforschung mit theoretischen Erkenntnissen der Interkulturellen Bildungsforschung und basiert auf dem schon skizzierten Qualitätsmodell von Peter Rüesch. Da die Schule gleichzeitig auf mehreren Ebenen ansetzen muss, wurden im Projekt unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten definiert: Verstärkung der Leistungsförderung, Sprachförderung, angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung, Einbezug und Mitwirkung der Eltern, vor- und außerschulische Lernanregungen und Gestaltung einer Schulkultur der Anerkennung.¹⁴ Im Vordergrund stehen vier Handlungsfelder: (1) Sprachförderung (Förderung der Literalität aller Schülerinnen und Schüler, qualifizierter DaZ-Unterricht, möglichst in Verbindung mit Zusatzunterricht in Erstsprachen); (2) Förderung des Schulerfolgs (integrative und differenzierende Lernförderung, fördernde Lernbeurteilung, Unterstützung der Stufenübergänge); (3) Soziale Integration (Kultur der Anerkennung und Gleichstellung, Mitwirkungen der Schülerinnen und Schüler, Mitwirkung der Eltern); (4) Weiterbildungen der Lehrpersonen und Zusammenarbeit mit Eltern, flankierend zu jedem Schwerpunkt, den eine Schule bearbeitet. In den beteiligten Schulen wird die Einführung von QUIMS als pädagogischer Schwerpunkt im Schulprogramm festgelegt. Die Entwicklungsarbeit in den Schulen ist längerfristig angelegt und wird vom Kanton in finanzieller und materieller Hinsicht unterstützt, z.B. durch ein vorgegebenes Programm, ausreichende finanzielle Mittel, einen Zertifizierungslehrgang für QUIMS-Beauftragte an der Pädagogischen Hochschule Zürich, schulinterne Fortbildungen, Beratung und vielfältige Materialien.

Im Zuge der sorgfältigen Entwicklung und Erprobung der pädagogischen und methodischen Konzepte wurde die Zahl der teilnehmenden Schulen sukzessive erhöht. Seit 2005 ist die Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen im Volksschulgesetz verankert. Diversen Evaluationen und wissenschaftlichen Untersuchungen zufolge hat sich QUIMS als produktiver Handlungsrahmen bewährt, um zu einer Transformation der Prozesse in Unterricht und Schulleben in Richtung von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Dadurch, dass das Projekt klar auf die Gestaltung der Lernbedingungen in Unterricht und Schule fokussiert, wurde es von Anfang an von vielen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern als Hilfestellung erlebt und sehr positiv bewertet. Die enge Verbindung von Qualifizierung, pädagogischer Entwicklungsarbeit und strukturellen Veränderungen auf der Organisationsebene im Rahmen eines längerfristigen vorgegebenen Programms erwies sich als produktiver Ansatz. Ein weiterer positiver Faktor sind die durch den Kanton gesetzten Anreize, die qualifizierte Unterstützung der pädagogischen Entwicklungsarbeit und die partnerschaftlichen Formen der Zusammenarbeit zwischen Behörden und Schulen. Insgesamt verfügen Schulen über eine nützliche Mischung aus Vorgaben und Freiraum, um auf der Basis sorgfältiger Erkundungen der eigenen Praxis, Bedarfsanalysen und Beratung vor Ort, eigene Strukturen aufzubauen, damit die institutionellen Barrieren abgetragen werden können, die dem Erfolg bestimmter Kinder im Weg stehen. Dabei versteht QUIMS sich als pragmatisches Vorgehen – nicht als Ersatz für grundlegende Reformen im Bildungssystem, v.a. den Abbau selektiver Schulstrukturen.¹⁵

Fallbeispiel 3:

Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen – Das Projekt ‚Kinderwelten‘ in Berlin

Mit dem Projekt *Kinderwelten* verfolgt das *Institut für den Situationsansatz* (ISTA) in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit 2000 das Ziel einer vorurteilsbewussten Fortbildung der Fachkräfte in Verbindung mit konkreten Projekten zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Qualität bedeutet hier die bessere Anpassung der pädagogischen Angebote und der Praxis in Kindertagesstätten an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft. Ziel ist eine Kultur des Aufwachsens, in der die Verschiedenheit und Vielfalt von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt werden. Die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder an den Angeboten der Elementarbildung soll verbessert werden.

Als theoretische Grundlage greift Kinderwelten auf den aus Kalifornien stammenden Anti-Bias-Approach zurück¹⁶, der Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder, über institutionelle Diskriminierung und über Strategien zur Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte verbindet. Charakteristisch ist die Verbindung zweier Handlungsebenen: (1) In der *pädagogischen Arbeit mit Kindern* geht es darum, schon kleine Kinder zum konstruktiven Umgang mit Aspekten der Differenz, Gleichheit und Diskriminierung zu befähigen. Betont werden vier Bildungsziele: Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung. (2) *Diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung* zielt darauf ab, strukturelle Barrieren, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der Kindertagesstätten versperren und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken, in kontinuierlichen gemeinsamen Reflexionsprozessen sichtbar zu machen und abzutragen. Die Partizipation der Fachkräfte in den Kindertagesstätten und die Kooperation mit Trägern, Beraterinnen und Beratern, Eltern und Kindern soll eine dialogische Kultur begründen oder erweitern, in der auch Kontroversen und Konflikte ihren Platz haben.¹⁷

Nachdem der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung in ersten Pilotprojekten in Berliner Kindertagesstätten entwickelt und erprobt worden war, wurden in einem bundesweiten Disseminationsprojekt (2004-2008) Leitungskräfte und einzelne Erzieherinnen in Kindertagesstätten, Vertreterinnen und Vertreter der Trägerorganisation sowie Fachberaterinnen und -berater als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet. Laut Zwischenergebnissen einer von mir durchgeführten Evaluation¹⁸ haben sich der doppelte Fokus auf die rassismuskritische pädagogische Arbeit mit Kindern und die gleichzeitige Restrukturierung des institutionellen Settings sowohl aus der Sicht vieler beteiligter Erzieherinnen und Erzieher als auch aus der Perspektive der Trägereinrichtungen bewährt. Besonders geschätzt am Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung wurde u.a. die Offenheit der Konzeption für vielfältige Differenzen und Diskriminierungen. Auch einige Einrichtungen, die kaum von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wurden und die daher anfangs skeptisch waren, ob sie überhaupt die passende Zielgruppe wären, betrachteten Kinderwelten rasch als Gewinn für ihre pädagogische Praxis. Auch die Verbindung von Qualifizierung und Praxisentwicklung im Rahmen eines vorgegebenen dreijährigen Programms hatte sich in den Augen vieler Beteiligter bewährt. Die Wirksamkeit zeigte sich in vielen Kindertagesstätten darin, dass es den Projekt-Delegierten gelungen war, in den Teams Motivation

zu wecken, Kooperationsstrukturen und eine Kommunikation über Projekthalte zu etablieren und Praxisveränderungen in drei zentralen Handlungsfeldern (Kita als Lernumwelt, Interaktion in der Kita, Zusammenarbeit mit Eltern) anzustoßen. In allen Kindertagesstätten haben sich rasch erste Erfolge eingestellt, die auch für Kinder und Eltern deutlich bemerkbar waren. In einigen Einrichtungen zeichneten sich ein beachtlicher Sichtwechsel und eine Kompetenzerweiterung der Fachkräfte im Umgang mit Fragen der Diversität, Diskriminierung und Gleichbehandlung ab. Auf der Trägerebene wurde in der Vorurteilsbewussten Bildung ein nützliches Instrumentarium gesehen, um – vor dem Hintergrund der Einführung von Bildungsplänen für die Elementarstufe, der Intensivierung der Sprachförderung und der Etablierung neuer Formen des Qualitätsmanagements – Aspekte der Diversität und bildungs- und sozialpolitische Ziele der Gleichheit und Nicht-Diskriminierung in die allgemeine Qualitätssteuerung zu integrieren.

Das folgende Zitat einer Leiterin einer Kindertageseinrichtung verdeutlicht die Stoßrichtung der im Rahmen von Kinderwelten angestrebten Professionalisierung: „Wir sind ja häufig noch defizitorientiert und wollen aber davon weg. Wir wollen wirklich die Stärken der Kinder sehen. Und, das ist eben eine Chance für das ganze Team, da kann man sich dann ganz anders auseinandersetzen. Wir erhoffen uns eigentlich, dass wir jedes einzelne Kind noch ein bisschen anders sehen und auch mit Vorurteilen ganz anders umgehen. Nachdem wir das Material für „Kinderwelten“ gelesen haben, da war uns allen bewusst, wie unbedacht wir mit unseren Vorurteilen zum Teil umgehen. Und wie wir das auf die Kinder übertragen, einfach so als Vorbild. Nicht dass wir es bewusst machen würden. Und das fanden wir schon interessant, da auch genauer hinzugucken, an uns zu arbeiten und das eben mit den Kindern gemeinsam auch zu machen.“ (Leiterin einer Kindertageseinrichtung)¹⁹

4. Fazit

Alle drei Modelle zeigen, wie Bemühungen um eine hohe Bildungsqualität mit gezielten Interventionen gegen Bildungsungleichheit verbunden werden können. Bisher punktuelle und isolierte Maßnahmen (z.B. Förderung in der Schulsprache, rassismuskritische Bildung und Erziehung, Kooperation mit Eltern, Schulsozialarbeit) werden zu einer umfassenden integrativen Programmatik zu bündeln versucht, die Phänomene institutioneller Diskriminierung Rechnung trägt. Ziele der sozialen Gerechtigkeit werden explizit auf die Agenda in Politik, Administration und Schulen oder Kindertageseinrich-

tungen gesetzt. Eher einem Mainstreaming-Ansatz folgend werden Aspekte der ethnischen Diversität und Chancengleichheit zum Anlass für geplanten institutionellen Wandel in den Kernbereichen der pädagogischen Arbeit, des Unterrichts und der Organisationen, einschließlich der erforderlichen Strukturveränderungen im institutionellen Umfeld der Einrichtungen genommen.

Für eine solche Bildungsentwicklung ist ein gut durchdachtes und strukturiertes vorgegebenes Rahmenwerk zur Qualitätsentwicklung, das für lokale Bedürfnisse und Besonderheiten hinreichend flexibel ist, unerlässlich. Für die Umsetzung sind vielfältige Unterstützungen der Schulen oder Kindergärten und die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteuren in den Organisationen und aus ihrem Umfeld erforderlich. Dies setzt dialogische und konflikt- und partizipationsorientierte Arbeitsweisen voraus. Eine solche Schulentwicklung muss systematisch überprüft und angepasst werden und erfordert längerfristige Perspektiven.

Erfahrungen mit allen drei Strategien bestätigen, dass sich da, wo solche Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse institutionell gefördert und ermöglicht werden, oft erstaunliche Veränderungen pädagogischer Arbeits- und Organisationskulturen vollziehen. Davon profitieren nicht nur die Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern. Auch von den Professionellen selbst werden solche gelungenen Prozesse der Qualifizierung und des schulischen Wandels rückblickend oft als sehr befriedigend erlebt.

Bezogen auf die Schule machen gerade der Vergleich der englischen und der Zürcher Strategie deutlich, dass eine solche Qualitätsentwicklung kein Ersatz für ein grundlegendes Bemühen um integrative Schulstrukturen sein kann. Die dargestellten Strategien lassen sich als pragmatische Handlungsansätze bewerten, mit deren Hilfe auch unterhalb von Strukturreformen gewisse Verbesserungen erreicht werden können. In integrativen Schulen wird eine systematische Unterrichts- und Schulentwicklung unter Zielsetzungen der Inklusion und eines sozial gerechten Bildungsangebots keinesfalls überflüssig. Die Integration von Aspekten der Heterogenität und Chancengleichheit in zentrale Reformvorhaben im Bildungssystem eröffnet nicht zuletzt Optionen, dass diese Ziele auch auf längere Sicht zum Prüfkriterium für die Qualität anderer Reformelemente (z.B. Elemente der Marktsteuerung) werden.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2009. (1. Aufl. 2003)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Gütersloh 2008.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./V altin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al. 2007.
- Bundesministerium der Justiz. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006). Available at: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster et al. 2007.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2007.
- Dietrich, I.: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen 2001, 59-71.
- Die Bundesregierung: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen. Baden-Baden 2007. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-10-18-nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf>
- Diefenbach, H.: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden 2007.
- Edelmann, D.: Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migratoinsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien et al. 2007.
- European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination. Available at: <http://www.coe.int/ecri>
- Europäische Union (EU) (2000a): Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
- Europäische Union (EU) (2000b): Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000).
- Gillborn, D./Youdell, D.: Rationing Education. Policy, Practice and Equity. Buckingham; Philadelphia 2000.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster et al. 1997.
- Gomolla, M.: „Besser, effizienter und gerechter?“ Widersprüchliche Lehren aus den neueren Initiativen gegen Bildungsungleichheit in Großbritannien für die Schulentwicklung. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster et al. 2006, 174-182.
- Gomolla, M.: Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)“. Münster; Berlin 2007. Im

- Internet abrufbar unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_akt07.pdf
- Gomolla, M.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al. 2005.
- Gomolla, M.: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien — internationale Erfahrungen. iks – QuerFormat, Heft 9; herausgegeben von M. Krüger-Potratz, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Universität Münster. Münster 2005. Im Internet verfügbar unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Gomolla-IKS-Schulerfolg-pdf.pdf> (2005a)
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden 2007. (1. Aufl. 2002)
- Heller, W./Kern, W./Rosenmund, M./Schildknecht, J.: Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts. Zürich 2000.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern et al. 2007.
- Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000.
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung.
- Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1999. Rüesch, P.: Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, Stefan und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000, 11-18.
- Schulministerium NRW: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV.NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW. S. 278). Im Internet abrufbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf
- Sträuli, B.: Die Eltern als Partner in der Leseförderung. In: Dies.: Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich 2005, 130-141.
- Tikly, L.: Die Schulleistungen von Schülern ethnischer Minderheiten in Großbritannien – eine kritische Analyse der bildungspolitischen Maßnahmen zur Überwindung unterdurchschnittlicher Schulleistungen. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster et al. 2006, 97-119.
- Tomlinson, S.: Race and Education: Policy and Politics. Berkshire 2008. Wagner, P. (ed): Handbuch Kinderwelten, Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg et al. 2008.
- Wagner, P./Hahn, S./Enßlin, U. (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar; Berlin 2006.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Auernheimer 2003/2009; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Diefenbach 2007; Bos et al. 2007; PISA-Konsortium Deutschland 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.
- 2 Vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007; Die Bundesregierung 2007.
- 3 z.B. Gillborn/Youdell 2000; als deutschsprachigen Überblick: Radtke/Weiß 2000; Gomolla 2005.
- 4 Vgl. Schulministerium Nordrhein-Westfalen 2006.
- 5 Vgl. Gogolin/Neumann 1997; Dietrich 2001; Gomolla/Radtke 2002/2007; Weber 2003; Gomolla 2005; Edelmann 2007; Kronig 2007.
- 6 Vgl. EU 2000a; EU 2000b; ECRI 2002.
- 7 Vgl. Bundesministerium der Justiz 2006.
- 8 Macpherson of Cluny 1999, 6.34; Übersetzung M.G.
- 9 Vgl. Gomolla/Radtke 2007.
- 10 Das *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) wird regulär am Ende der Sekundarstufe I (11. Klasse) abgelegt und entscheidet über das Vorrücken in die Sekundarstufe II.
- 11 Vgl. Rüesch 1999, 2000.
- 12 Vgl. Heller et al. 2000, 13f.
- 13 Für eine ausführliche Darstellung s. Gomolla 2005, 2005a, 2006; vgl. auch Tikly 2006; Tomlinson 2008.
- 14 Vgl. Mächler et. al 2000; Sträuli 2005; Mächler 2008; QUIMS-Homepage unter www.quims.ch.
- 15 Vgl. ausführlicher diverse Evaluationsberichte auf der QUIMS-Homepage; Gomolla 2005, 2005a; Mächler 2008.
- 16 ‚Anti-Bias‘ wird im Projekt *Kinderwelten* zumeist mit ‚vorurteilsbewusst‘ übersetzt, weitere Übersetzungen sind ‚gegen Einseitigkeit‘ oder ‚gegen Voreingenommenheit‘.
- 17 Vgl. Wagner et al. 2006; Wagner 2008; diverse Publikationen und Materialien auf der Kinderwelten-Homepage unter: www.kinderwelten.de
- 18 Vgl. Gomolla 2007.
- 19 Aus: Gomolla 2007, 25.

Dr. Mechtild Gomolla (z.Zt. Goethe-Universität Frankfurt a.M.)
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Georgskommende 33
48143 Münster
E-Mail: gomolla@uni-muenster.de

Heterogenität von Lerngruppen – eine Herausforderung an die Schulpädagogik

Heterogenität ist ein in der heutigen pädagogischen Debatte häufig verwendeter Begriff, der mit Diversität gleich gesetzt werden kann (Dietz, 2007). Heterogenität enthält mehrere Dimensionen und lässt sich aufgrund verschiedener Kriterien definieren: soziale Herkunft, Gender, ethnische Zugehörigkeit bzw. Kultur, Sprache, Staatsangehörigkeit, Religion, Lernstile, Talente, physische und mentale Fähigkeit bzw. Behinderung (*ability/disability*).

In der Bildungspolitik, in der Bildungstheorie und in der Schulpädagogik wird der Begriff Heterogenität *grosso modo* unter drei Aspekten gehandelt: Erstens geht es um die Frage der Strukturen: Sollen Schülerinnen und Schüler¹, die nach den oben genannten Kriterien verschieden sind, in den gleichen Schultypen und gleich lang unterrichtet werden, oder sollen sie zu einem mehr oder weniger frühen Zeitpunkt getrennt und in verschiedene Schultypen geschickt werden? Zweitens geht es um die Frage der Bildungsziele: Soll für alle Schüler dasselbe Bildungsziel gelten, zum Beispiel: eine möglichst umfassende allgemeine Bildung bis zur Volljährigkeit, oder aber je nach Eigenschaften der Schüler und auch abhängig vom Willen der Eltern unterschiedlich anspruchsvolle oder verschieden gewichtete Bildungsziele, zum Beispiel eher auf eine Hochschulbildung vorbereitend oder eher auf praktische Tätigkeiten ausgerichtet? Und sollen Bildungsziele eher eng mit der lokalen und der nationalen Kultur eines Landes verbunden sein und diese widerspiegeln, oder sollen Bildungsziele in die Pluralität der Kulturen und Sprachen einfließen und Schüler auf ein Leben im Zeichen der internationalen Interdependenz und der interkulturellen Beziehungen vorbereiten? Oder beides? Drittens geht es um die Frage nach der Berücksichtigung von ethnokulturellen, religiösen und sprachlichen Zugehörigkeiten: Soll die Schule sich darauf einlassen, dass Schüler – zumindest in modernen, komplexen Gesellschaften, wie es die deutsche ist – verschieden sozialisiert worden sind und deshalb bis zu einem gewissen Grad unterschiedliche Lernstile und Förderungsbedürfnisse haben können?

Diese drei Fragenkomplexe sind in der Geschichte der Bildung und in der Schulpädagogik zu unterschiedlichen Zeitpunkten aktuell geworden. In diesem Rahmen kann natürlich kein historischer Rückblick geleistet werden. Es sei lediglich daran erinnert, dass für Comenius alle Kinder und jungen Menschen umfassend gebildet werden sollten. Erst im Zeitalter der Aufklärung wurde es jedoch denkbar und bildungstheoretisch sowie bildungspolitisch thematisiert, dieses Postulat bildungstheoretisch und auch bildungspolitisch zu verwirklichen (Condorcet, Humboldt). Damals stand damals das Thema der sozialen Herkunft im Mittelpunkt, ging es doch darum, dass Kinder aus allen Ständen Zugang zur öffentlichen Bildung erhalten sollten. Gender war erst im Keim ein Thema (Olympe de Gouges wurde für ihr diesbezügliches Engagement geköpft), und ethnokulturelle sowie sprachliche Vielfalt stand auf keiner Agenda. Erst in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Heterogenität im Sinne der verschiedenen Aspekte von Differenz in der Bildungspolitik, Bildungstheorie und Schulpädagogik ausdrücklich thematisiert, was sich dann auch in strukturellen Reformen und neuen Diskursen nieder geschlagen hat.

In diesem Artikel werde ich zuerst die Hauptergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in fünf Ländern der Europäischen Union darstellen, deren Thema die Auslegung und Umsetzung der interkulturellen Bildung war. Diese Fragestellung berührt alle genannten Faktoren der Heterogenität bzw. Diversität, obwohl ethnokulturelle Zugehörigkeiten, Sprachen und Religionen hervorstechen. In dem zweiten Teil werde ich meine Schlussfolgerungen aus der vergleichenden Studie darlegen. Darin besteht aus meiner Sicht die Herausforderung – im Sinne einer konkreten Aufgabenstellung – für die Schulpädagogik dar.

1. Interkulturelle Bildung an Schulen der Europäischen Union

Die interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule stellt seit etwa Mitte der 1970er Jahre – oder sogar noch länger, wenn wir die Debatten im Vorfeld der Einführung des Begriffs „interkulturelle Bildung“ betrachten – ein wichtiges Thema politischer Diskussionen und Projekte innerhalb europäischer Organisationen und Institutionen dar. Grund dafür sind erstens die internationalen Migrationsbewegungen, die sich besonders nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt haben, zweitens die historische Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt vieler europäischer Länder und Europas insgesamt, und drittens

die Notwendigkeit, die schulische, außerschulische und informelle Bildung kulturell offener zu gestalten, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Bürgern werden können, die sich der Vielfalt bewusst sind und sie zu schätzen wissen und die zum interkulturellen Dialog, nicht nur innerhalb Europas, sondern weltweit und ungeachtet der Herkunft, befähigt werden. Bestandteil dieses interkulturellen Umdenkprozesses bei der Erziehung ist die Aufgabe, Schülern mit Migrationshintergrund zu helfen, ihren Weg in der Vorschul- und Schulbildung und in der Gesellschaft zu finden, indem eine spezielle Sprach- und Integrationsförderung sowohl in der Sprache des Aufnahmelandes (L2) als auch in der jeweiligen Muttersprache oder Herkunftssprache (L1) gewährt wird. Bei Anwendung auf den Pflichtschulunterricht ist die interkulturelle Erziehung ein transversaler Ansatz, der in mehreren Fächern zum Ausdruck kommen und sich auf Aktivitäten außerhalb der Schule erstrecken kann, z. B. Austausch- und Partnerschaftsprogramme.

Die Europäische Kommission führt in regelmäßigen Abständen Erhebungen durch, um zu überprüfen, wie die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten mit der interkulturellen Bildung oder ähnlichen Konzepten, wie z. B. multikulturelle bzw. antirassistische Erziehung, *citizenship education* (eine modernisierte Version der herkömmlichen Gemeinschaftskunde, in der ausdrücklich die soziokulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt angesprochen werden) oder Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, arbeiten. Die jüngste Veröffentlichung dieser Art ist „Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa“ (Eurydice, 2004). Sie enthält Informationen zu den offiziellen Strategien der EU-Mitgliedstaaten und beschreibt, welche Unterstützung Migrantenkinder konkret erhalten. Die Spannweite der nationalen Strategien reicht von spezifischen Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bis hin zu umfassenderen Ansätzen, bei denen die Lehrpläne der Allgemeinbildung interkulturelle Erziehung für alle oder *citizenship education*, Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt oder ähnliche Ansätze enthalten. Nach der Eurydice-Erhebung von 2004 wurde keine systematische Aktualisierung veröffentlicht. Über institutionelle Angebote liegen nur spärliche Informationen der Bildungssysteme einiger EU-Mitgliedstaaten vor, und nur für wenige Länder (Tschechische Republik, Niederlande, Vereinigtes Königreich, Norwegen, vgl. Eurydice 2004: 60-61) steht eine ältere oder neuere systematische Evaluation der Umsetzung vorgesehener und erklärter institutioneller Konzepte im Bereich interkulturelle Erziehung (oder verwandter Ansätze) zur Verfügung.

In einer im Auftrag des Europaparlaments erstellten Studie wurde der Frage nachgegangen, ob und wie die programmatischen Erklärungen der EU-Mitgliedstaaten in schulische Praxis umgesetzt werden (Allemann-Ghionda,

2008). Die entscheidende Frage lautet, ob und wie auf europäischer Ebene konzipierte Strategien, in denen die Einbindung von Vielfalt, die Förderung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs, die Integration von Zuwanderern und anderer kultureller Minderheiten sowie gleiche Bildungschancen für alle Schüler und Studenten deutlich befürwortet werden, in nationalen Konzepten und in der täglichen pädagogischen Realität der Staaten der Europäischen Union ihren Widerhall finden. Diese Frage stellt sich, weil die Medien – in manchen Ländern dramatischer als in anderen – immer wieder über das Scheitern der Integration und über das niedrigere Bildungsniveau von Schülern mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund im Vergleich zu einheimischen Schülern berichten. Dieser Umstand wird von mehreren Forschungsberichten der OECD bestätigt, vor allem nach den Ergebnissen der internationalen PISA-Erhebungen ab 2001. Nicht nur Parteien, sondern auch Wissenschaftler stellen die Angemessenheit und Wirksamkeit der interkulturellen Erziehung immer wieder in Frage oder geben ihr die Schuld an einer Verschärfung des Partikularismus, meist ohne genau zu wissen, was sie bedeutet, ob und wo das Konzept überhaupt verwirklicht wurde oder ob eine empirische Beziehung zwischen der Umsetzung der interkulturellen Erziehung bzw. ähnlichen Konzepten und der Integration und dem Bildungserfolg von Migranten und Minderheiten vorhanden ist.

Als Forschungsansatz wurde die qualitative empirische, vergleichende Untersuchung gewählt. Die Studie hat versucht, auf diese komplexe Frage Antworten zu finden, indem Vergleiche auf mehreren Ebenen angestellt wurden: erstens zwischen den Verlautbarungen offizieller Grundsatzdokumente europäischer Organisationen und den Erklärungen in Grundsatzdokumenten einzelstaatlicher Regierungen; zweitens zwischen offiziellen nationalen politischen Strategien und Leitlinien und deren Umsetzung in ausgewählten Beispielen für bewährte Praxis (*best practice*). Drittens besteht eine weitere Vergleichsebene zwischen fünf Ländern: Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich (England), Italien und Ungarn. Diese Länder stehen für fünf unterschiedliche Arten des Umgangs mit interkulturellen Fragen oder generell mit der Diversität und Heterogenität.

Dieser Ansatz ermöglicht eine eingehende Erkundung der Situation in den ausgewählten Ländern durch die Anwendung von Methoden wie der Analyse von Dokumenten, Interviews mit Experten sowie E-Mail-Befragungen zu speziellen Themen oder für zusätzliche Auskünfte. Durch eine Kombination dieser Methoden und Informationsquellen wurden fünf Fallstudien erstellt. Wie jede qualitative Studie erhebt auch die vorliegende keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder statistische Repräsentativität. Mit der vergleichenden Methode lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten von nationalen po-

litischen Strategien erkennen. Die Einholung der Meinung von Sachverständigen, die sich seit Jahren eingehend mit diesem Thema befassen, vermittelt Einblicke in die Unterschiede zwischen den von den Regierungen geäußerten Absichten und der praktischen Umsetzung, wobei Probleme und Widersprüche angesprochen und analysiert werden. Durch die Schilderung von Beispielen für bewährte Praxis schließlich kann auf praktische Möglichkeiten der Realisierung von interkultureller Bildung (bzw. verwandter Konzepte) in konkreten nationalen Kontexten, unter bestimmten Gegebenheiten und als Reaktion auf bestimmte Erfordernisse hingewiesen werden.

Die fünf Länder wurden anhand folgender Kriterien ausgewählt: Deutschland, Frankreich und das Vereinigte Königreich (vor allem England) sind „alte“ Einwanderungsländer mit sehr unterschiedlichen Traditionen im Hinblick auf ihre Einwanderungspolitik, ihr Bildungssystem und ihre pädagogischen Ansätze. Italien ist im Vergleich zu Deutschland ein relativ „neues“ Einwanderungsland. Ungarn ist der Europäischen Union erst vor kurzem beigetreten, und in diesem Land steht nicht so sehr die Frage der Einwanderung, sondern – wie bei allen Mitgliedstaaten Osteuropas – die der Integration nationaler ethnischer Minderheiten. Die fünf Fallstudien stellen verschiedene politische und soziale Situationen dar, die für einen aufschlussreichen Vergleich geeignet erscheinen, zugleich aber auch für die Herausarbeitung unterschiedlicher Arten von politischen Konzepten, die für viele der anderen EU-Mitgliedstaaten charakteristisch sind, wie die Ergebnisse bestätigen.

Der Begriff „interkulturelle Bildung“ wird nicht in allen Mitgliedstaaten verwendet. Wie bereits bei Eurydice (2004: 58) festgestellt wird, verwenden die meisten Länder in ihrer Politik einen Ansatz, der die Vielfalt der Kulturen und/oder anderer Merkmale aufnimmt; Schwerpunkte, Terminologie und Diskurse sind jedoch unterschiedlich. Bei den fünf Fallstudien haben nur Deutschland und Italien das Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung seit den 1990er Jahren in ihren gesamtpolitischen Leitlinien verankert. In beiden Ländern ist das Konzept der interkulturellen Bildung als transversaler Ansatz gedacht, der die meisten Themen abdeckt und sich an alle Schüler und Studenten richtet. Gleichzeitig wird die praktische Anwendung der interkulturellen Erziehung von Kommunalbehörden und Lehrern häufig missverstanden. So ist oft eine Förderung in der Sprache des Aufnahmelandes (L2) sowie die soziale und pädagogische Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beabsichtigt, wenn Schulen und Lehrer für sich in Anspruch nehmen, für interkulturelle Bildung und Erziehung zu sorgen. Minderheitensprachen (L1) sind an deutschen und italienischen Schulen theoretisch willkommen, doch in der Praxis werden die Herkunftssprachen von Migranten nur in geringem Maße unterrichtet. In der Lehrerbildung, die

auf dem tertiären Sektor erfolgt, werden interkulturelle Fragen bzw. solche der Vielfalt zwar häufig behandelt, jedoch sind sie nicht obligatorisch. Folglich besteht eine Kluft zwischen offizieller Politik, täglicher Praxis und der Praxis von Hochschulen, insbesondere in der Lehrerausbildung. Im deutschen Bildungssystem erfolgt die Auswahl der Schullaufbahn bereits zu einem frühen Zeitpunkt (in fast allen Bundesländern nach vier Grundschuljahren). Die frühkindliche Erziehung ist nicht für jedes Kind zugänglich, da sie nicht kostenlos gewährt wird und an vielen Orten Kindergartenplätze fehlen. Italien besitzt ein integratives Schulsystem (flächendeckend Gesamtschulen bis zum vollendeten achten Schuljahr, Sonderpädagogik in reguläre Klassen und Schulen integriert) sowie ein gut entwickeltes System der vorschulischen Erziehung, allerdings mit großen qualitativen Unterschieden zwischen dem Norden und dem Süden des Landes. Frankreich und das Vereinigte Königreich haben seit den 1990er Jahren ihre Politik so geändert, dass interkulturelle Bildung (Frankreich) und multikulturelle bzw. antirassistische Erziehung (Vereinigtes Königreich) im allgemeinen, offiziellen Bildungsdiskurs nicht mehr erscheinen. In Frankreich ist die sprachliche und kulturelle Assimilation – oft unter dem politisch korrekteren Begriff „Integration“ verborgen – von Schülern mit Migrationshintergrund das Hauptziel. Hauptkonzepte sind Solidarität und Chancengleichheit für alle Schüler und Studenten. Im Vereinigten Königreich werden ethnische Minderheiten in amtlichen Dokumenten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen erwähnt, jedoch nicht im Sinne der multikulturellen Erziehung. Zusätzliche Unterstützung beim Erlernen von Englisch als Zweitsprache wird als notwendig erklärt, doch fehlen in der Praxis oftmals die Mittel.

Hauptkonzepte im Vereinigten Königreich sind nationaler Zusammenhalt und *citizenship education*, wobei die Anerkennung der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt mit dazu gehören, die von Migranten oder ethnischen Minderheiten repräsentiert wird; gleichzeitig spielt die Glaubensfrage eine große Rolle. Im Gegensatz dazu ist die Religion in Frankreich (bereits seit der Gründung und Etablierung der öffentlichen Schule in 1880er Jahren) vollkommen aus öffentlichen Institutionen ausgeschlossen, so dass sie auch in Bildungsfragen nicht im Vordergrund steht. In beiden Ländern nimmt der Muttersprachenunterricht (abgesehen von Englisch bzw. Französisch), außer bei speziellen Projekten, an den Schulen einen sehr geringen Raum ein. Interkulturelle Bildung bzw. *citizenship education* kommen in der Lehrerausbildung vor, jedoch nur sporadisch und nicht in größerem Umfang oder verpflichtend. Beide Länder verfügen über Gesamtschulen (wobei zwischen dem französischen und dem englischen System wesentliche Unterschiede bestehen) und über eine hoch entwickelte vorschulische Erziehung.

In Ungarn findet das Konzept der interkulturellen Bildung keine Anwendung. Offiziell wird eine Politik der Integration verfolgt, die für ethnische Minderheiten (Roma) und Schüler mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen gilt. Die Sprachen der Minderheiten werden an einigen Schulen gelehrt, was hauptsächlich dem Ziel dient, Kindern ethnischer Minderheiten überhaupt eine Schulbildung zu ermöglichen. Da Minderheiten in vielen Fällen an Sonderschulen unterrichtet werden, hat man es mit einer Form der Segregation unter dem Etikett der Diversität zu tun. Die Lehrerbildung wird im Zuge des Bologna-Prozesses und entsprechend der Integrationspolitik reformiert. Das ungarische Schulsystem verfügt (ähnlich wie das deutsche) über getrennte Schultypen sowie über ein gut entwickeltes System der frühkindlichen Erziehung. Somit wird die Integration in einem System hoch selektiver Strukturen betrieben, was als Widerspruch erscheint.

Gemeinsame Probleme in allen fünf Ländern sind: unzureichende Instrumente für die Qualitätsprüfung des Unterrichts, unzureichende Lehrerbildung, vor allem im Bereich der Fortbildung, und wenig Engagement bei der Umsetzung europäischer Politiken zur interkulturellen Bildung und Erziehung. In vier Ländern besteht eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilation (was nicht dasselbe ist wie Integration) sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes. Ungarn erscheint hierbei als Ausnahme, da der Unterricht in den Minderheitensprachen Teil der Bildungspolitik ist. Interkulturelle Bildung (oder verwandte Konzepte) werden als notwendig beschrieben, vor allem in den Gegenden, in denen Migranten- oder Minderheitenschüler leben; keine besondere Erwähnung findet jedoch interkulturelle Bildung in ländlichen Gebieten. Auf diesen Aspekt (Stadt/Land) wird auch in der Eurydice-Erhebung (2004) nicht eingegangen. In den fünf Fallstudien lassen sich mehrere Arten allgemeiner Strategien und bewährter Praxis im Zusammenhang mit interkultureller Bildung (und ähnlichen Konzepten wie Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, integrative Erziehung und *citizenship education*) an Schulen nachweisen, die auch in anderen Mitgliedstaaten anzutreffen sind. Interkulturelle Bildung (oder ähnliche Konzepte) lassen sich umsetzen

- (a) in Bildungssystemen, die strukturell integrativ sind, und
- (b) in Bildungssystemen, die strukturell selektiv und exklusiv sind. Sie kann sich
- (c) vor allem an Migranten- und Minderheitenschüler oder
- (d) ausdrücklich an sämtliche Schüler richten. Außerdem können
- (e) interkulturelle und diversitätsbezogene Fragen heruntergespielt und Konzepten wie Solidarität oder nationaler Zusammenhalt, manchmal im Unterrichtsfach *citizenship education*, untergeordnet werden.

In allen Mitgliedstaaten ist die Umsetzung erklärter politischer Strategien eher schwierig. Ein Problem ist die erfolgreiche Ausbildung und Integration von Migranten- und Minderheitenschülern aus Familien mit niedrigem Einkommen und bescheidenem Bildungsniveau. Das andere Problem besteht in dem Widerspruch zwischen interkulturellen Ideen und dem nationalen und monokulturellen Denken sowie den kulturellen und sozialen Vorurteilen in der Gesellschaft und in den Schulen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Problem des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten offenbar die Hauptfrage in allen Ländern darstellt, die bereits seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt steht und aktueller denn je ist. Soziale Ungleichheiten lassen sich jedoch nicht dadurch kompensieren, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie Fragen im Zusammenhang mit der Identität von Minderheiten sowie mit dem interkulturellen Dialog an Schulen ignoriert werden. Im Gegenteil, es bedarf der Anerkennung und Achtung der sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt, um soziale Ausgrenzung zu verhindern.

Im Bereich der Schulbildung wirken nicht nur bestimmte nationale politische Strategien, sondern auch manche Ansätze der OECD dem diversitätsfreundlichen und interkulturellen Kurs europäischer Politiken entgegen. Vor allem seit PISA trägt die OECD in erheblichem Maße zur Legitimierung von Tendenzen zur ausschließlichen Verwendung der Sprache des Aufnahmelandes auf Kosten von Migranten- und Minderheitensprachen und der zweisprachigen Erziehung bei (Allemann-Ghionda & Pfeiffer, 2008). Als Gegenbewegung zu europäischen Politiken zur Förderung der Vielfalt tritt ein Kurs in Erscheinung, der erneut der Assimilation das Wort redet. Hierbei handelt es sich um eine politische Herausforderung, derer sich die Institutionen der Europäischen Union durchaus bewusst sind und auf die wirksamer reagiert werden muss.

2. Die konkrete Herausforderung an die Schulpädagogik

Für die Umsetzung geeigneter und wirksamer politischer Strategien, ob sie nun als interkulturelle Bildung oder integrative oder diversitätsfreundliche Erziehung oder *citizenship education* bezeichnet werden, sind geeignete strukturelle Bedingungen notwendig.

Einige wichtige Aspekte dazu werden im Folgenden aufgeführt:

- Beaufsichtigung und Qualitätsprüfung dessen, was an Schulen unterrichtet wird.
- Schulreformen, mit denen die frühe Auswahl sowie Mechanismen der sozialen und ethnischen Ausgrenzung beseitigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Schulsysteme in Europa und in aller Welt die frühe Auswahl aufgegeben haben und sich bemühen, Gesamtschulen für alle bis zum Alter von 14, 15 oder sogar 16 Jahren anzubieten, sehr oft als Ganztagschulen (Döbert, Hörner, von Kopp, & Mitter, 2004).
- Qualifizierte frühkindliche Erziehung und Betreuung, bei der auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Es ist empirisch belegt, dass eine frühkindliche Erziehung und Betreuung in qualifizierten Einrichtungen eine wertvolle Unterstützung für Familien darstellt und für alle Kinder von größtem Nutzen ist, besonders jedoch, wenn sie in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen oder wenn sie eine frühe und kontinuierliche sprachliche Förderung in L2 und L1 benötigen.
- Professionell gestalteter Sprachunterricht sowohl in L2 als auch in L1, wozu geeignete Zeiträume und entsprechende finanzielle Mittel erforderlich sind.
- Unterrichtsmethoden, die integrativ, kooperativ und individualisiert sind, jedoch nicht dem Kriterium der ethnischen Zurechnung folgen.
- Lehreraus- und -Fortbildung ausdrücklich zu interkultureller Bildung, Integration und Vielfalt und/oder *citizenship education*.
- Verbreitung und Multiplikation bewährter Strategien über geeignete Kanäle wie z. B. Lehrerbildung und Internet.
- Untersuchungen auf Mikroebene (im Unterricht bzw. an der Basis), aufgrund derer mehr darüber in Erfahrung gebracht werden kann, was im Alltagsleben an den Schulen tatsächlich geschieht.
- Wirksamere Formen des Dialogs zwischen Forschung und bildungspolitischer Entscheidungsfindung.

Die Thematik der Heterogenität bzw. Diversität wurde in Deutschland wie auch in vielen anderen Einwanderungsländern von der interkulturellen Pädagogik entdeckt. Dies bedeutet aber nicht, dass Themen im Zusammenhang mit Interkulturalität, Diversität und Heterogenität einer besonderen Schulpädagogik vorbehalten bleiben sollen. Die allgemeine Schulpädagogik sollte gut daran, sich der Fragestellungen um Interkulturalität, Diversität und Heterogenität anzunehmen. Schulische Institutionen und ihr Umfeld sind heute in einer Weise und in einem Ausmaß von diesen Dimensionen durchdrungen, dass die Illusion der Homogenität ebenso wirklichkeitsfremd ist wie

die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu & Passeron, 1971). Erst wenn Lehrpersonen während ihrer Erstausbildung und in periodisch wiederkehrenden Fortbildungen lernen, die Heterogenität zu erkennen und als normal zu akzeptieren, und erst wenn sich dieses Wissen und Verstehen auch didaktisch niederschlägt, wird die Schulpädagogik in der gegenwärtigen Welt angekommen sein.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule. In Kooperation mit Deloitte Consulting*. Brüssel: Europäisches Parlament. Document Number)
- Allemann-Ghionda, C., & Pfeiffer, S. (Eds.). (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Dietz, A. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B., & Mitter, W. (Eds.). (2004). *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider.
- Eurydice. (2004). *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa*. Brüssel: Europäische Kommission. Document Number)

Anmerkung

- 1 Im Folgenden wird immer der Maskulin verwendet. In dieser Form sind jeweils das weibliche und das männliche enthalten.

Prof. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda lehrt vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln.

E-Mail: [cristina.allemann-ghionda\(at\)uni-koeln.de](mailto:cristina.allemann-ghionda(at)uni-koeln.de).

Website: <http://www.hf.uni-koeln.de/30739>

Susanne Thurn

Die Laborschule in Bielefeld: Fördern und Fordern in einer Schule ohne Auslese

Die Laborschule ist Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Sie wurde von Hartmut von Hentig gegründet und 1974 eröffnet. 660 bis 690 Kinder und Jugendliche im Alter von 5 bis 16 Jahren – oder genauer: von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10 – besuchen sie. Am Ende ihrer Schulzeit können die Jugendlichen alle Abschlüsse erwerben, die Regelschulen auch vergeben. Sie ist eine integrierte Gesamt- und natürlich Ganztagschule mit einem besonders umfassenden Integrationsanspruch: Sie wird von Kindern besucht, die ohne sie in Vor- oder Grundschulen, Gymnasien, Haupt-, Real- oder Sonderschulen zu finden wären und sie behält diese Kinder ohne jegliche äußere Leistungs- oder Differenzierung bis zum Ende ihrer Schulzeit zusammen in ihren Gruppen. Sie hat den zeitlich und inhaltlich unbegrenzten Versuchsauftrag, neue Wege des Lehrens und des Lernens zu erproben, selbst zu evaluieren, von außen (über einen wissenschaftlichen Beirat) evaluieren zu lassen und der Gesellschaft gegenüber zu rechtfertigen. Dafür ist sie in Vielem von staatlichen Vorgaben freigesetzt. Soweit zu ihrer äußeren Gestalt – aber was für eine Schule ist sie wirklich?

Sie ist erstens eine Schule für alle Kinder – eine Schule, in der Kinder sich in ihren unterschiedenen sozialen Herkunft, ethnischen Zugehörigkeiten, männlichen oder weiblichen Identitäten, nationalen Selbstverständnissen, religiösen Erfahrungen, körperlichen und geistigen Stärken und Schwächen, ihren Vergangenheiten, schmerzlichen und behütet-schönen Lebenserfahrungen wieder finden und aufgehoben fühlen.

Wir nehmen in Bielefeld die Kinder nach einem Aufnahmeschlüssel auf, der eine solche Mischung möglichst gewährleisten soll. Die Unterschiede ihrer Kinder sollten für alle Schulen kostbares Geschenk sein, nicht notwendiges Übel, auf das allenfalls pädagogisch geantwortet wird. Was dieser Anspruch an Integrationsleistung von Erwachsenen und Kindern fordert, ist mir bewusst

– zugleich erlebe ich täglich in der Laborschule und gelegentlich an anderen Schulen, was für ein Gewinn das bewusste gemeinsame Leben in anerkannter, gewollter und geschätzter Verschiedenheit bringt.

Sie ist zweitens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche einen Erfahrungsraum vorfinden, einen Ort also, an dem Belehrung so weit wie möglich und sinnvoll durch Erfahrung ersetzt werden kann, an dem Lerngelegenheiten durch verschiedene Lernorte angeboten werden.

Schule ist für Kinder ein wichtiger und immer noch wichtiger werdender Lebensort, ob wir dies nun für wünschenswert halten oder nicht. Aber ist die Schule auch ein guter Lebensort für das Aufwachsen von Kindern? Ein Ort, an dem ihre Lebensprobleme so sehr im Mittelpunkt stehen dürfen wie ihre Lernprobleme, die sich doch oft erst aus ihnen ergeben? In der Schule verbringen sie einen beträchtlichen Teil ihrer vielleicht wichtigsten Lebenszeit mit ständig neuen Erfahrungen. Tun sie das zum Beispiel in einer wohnlichen Umgebung, in der sich auch die Erwachsenen wohl fühlen?

Wohl fühlen aber beginnt mit der Einrichtung von Räumen und Fluren – mit Tischen und Stühlen selbstverständlich, mit Regalen und Blumen, Büchern und Spielen, Lesesofas und Teeecken, Platz für die unvermeidlichen Poster und einen großen Teppich, auf dem man sitzen kann, mit Bildern und Ausstellungsflächen für ständige Präsentation der Arbeitsergebnisse, mit Möglichkeiten, kleine Theaterstücke aufzuführen, mit Ecken, in denen gekocht werden kann und solchen, in denen Tiere versorgt werden, mit Grünflächen, auf denen wirklich etwas angebaut und geerntet wird und natürlich mit Ecken, in denen Toben, Buden bauen, Krach machen und laut Lachen ausdrücklich erwünscht sind. Eine Schule, in der all die spannenden Lernorte wie Holz- und Metallwerkstätten, Chemie-, Biologie- und Physiklabore, Kunst- und Musikräume, Sporthallen und Küchen, Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen, Computerräume und Gartenanlagen zu wirklichen Lernorten und nicht nur zu Unterrichtsräumen werden, also geöffnet und frei zugänglich sind, vor und nach der Schule, während der Pausen.

Sie ist drittens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche Bedingungen vorfinden, die ihrem Alter angepasst sind – den Anreiz und zugleich die Ruhe finden, sich ihrem je eigenen Entwicklungsstand gemäß auf die ihnen angebotenen Sachen einzulassen.

Bei uns lernen Kinder und Jugendliche in vier aufeinander aufbauenden Stufen, wobei jede neue Stufe, die sie erreichen, eine deutlich neue Herausforderung

rung an sie heranträgt: Vom ungefächerten ganzheitlichen Lernen in der jahrgangübergreifenden Eingangsstufe bis hin zum Lernen in Fächern oder selbst gewählten Kursen.

In der Stufe I, in den ersten drei Schuljahren – 1, 2 und 0, weil wir bereits mit den Fünfjährigen beginnen – bilden Arbeiten, Leben, Lernen, Spielen, Essen, Ruhen noch eine Einheit. Der Tag hat eine feste Struktur, wird darin aber gestaltet an dem, was kommt – an dem, was die Kinder mitbringen, entdecken und erforschen, genießen und gestalten wollen. Weil sie nie wieder so verschieden sind, wie zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihre Schulzeit beginnen und weil sie voneinander so viel lernen wie von den Erwachsenen, nicht zuletzt weil sie aneinander wachsen, sind sie in ihren ersten drei Jahren in kleinen jahrgangübergreifenden Gruppen. Von Anfang an bestimmen sie mit, an was und wie sie lernen wollen, welche Arbeitsschritte sie zunächst angehen und welche dann folgen sollen, wählen sich ihre Arbeitsunterlagen aus dem großen Angebot aus, sehen an anderen, was es alles zu lernen geben könnte, werden beraten von ihren Lehrerinnen, die durch die selbständige Arbeit der Kinder während der „Arbeitszeiten“ freigesetzt sind, sich mit einzelnen Kindern und kleinen Gruppen gezielt zu beschäftigen. Diese helfen ihnen bei ihrem jeweils nächsten Schritt im Rechnen, Schreiben, Lesen und suchen dabei Kinder zusammen, die unabhängig von ihrem Alter gerade diesen Schritt zu diesem Zeitpunkt brauchen, um dann wieder selbstständig weiterarbeiten zu können.

In den ersten mehr als zwanzig Jahren der Laborschule wurden die Kinder in der Stufe II, die das 3. und 4. Schuljahr umfasste, in drei altershomogene Gruppen zusammengesetzt. In jeder Gruppe fanden sie sich in ihren ganzen Verschiedenheiten und in ihnen bleiben sie bis zum Ende ihrer Schulzeit ohne jegliche äußere Leistungsdifferenzierung zusammen. Eine Gruppe zu werden war eine der wichtigsten Herausforderungen dieser Stufe. In einem langwierigen, von lebendigen und äußerst kontroversen Diskussionen begleiteten Schulentwicklungsprozess haben wir diese Stufe umgestaltet. Auch die Jahrgänge 3, 4 und 5 sind nun jahrgangsgemischt. Immer noch aber ist die Gestaltung des ganzen Tages wichtiger als der Stundenplan. Zu dem Unterricht in Lesen, Rechnen, Schreiben, zu viel Bewegung und dem Arbeiten an verschiedenen Sachen und in gemeinsamen Projekten kommt neu für die Kinder dieser Stufe Englisch als erste Fremdsprache hinzu sowie ein Werkstattkurs. Weiterhin ist das selbstbestimmte und selbstorganisierte Arbeiten an den „Sachen“ wichtiges Moment der Unterrichtsorganisation. Seit dem Schuljahr 2005/2006 erproben wir zugleich mit einigen Kindern der Eingangsstufe einen jahrgangübergreifenden Englischunterricht, so dass inzwischen Kinder mit ersten Englischkenntnissen in die Stufe II übergehen.

In der Stufe III, den Schuljahren 5 bis 7, wird in Erfahrungsbereichen statt in Fächern gelernt. Damit das Lernen im Zusammenhang der Dinge besser gelingen kann, bilden mehrere Fächer zusammengenommen Erfahrungsbereiche. Wir haben fünf gefunden und sie folgendermaßen benannt:

- Umgang von Menschen mit Menschen
er umfasst alle sozialwissenschaftlichen Lernbereiche wie zum Beispiel Geschichte, Politik, Sozialgeographie, Religion, Ethik, Pädagogik, Philosophie ...
- Umgang von Menschen mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend
er umfasst alle naturwissenschaftlichen Lernbereiche wie Chemie, Physik, Geographie, Astrologie, Biologie, Technik ...
- Umgang von Menschen mit Sachen: spielend, erfindend, gestaltend
er umfasst alle künstlerischen Lernbereiche wie darstellende Kunst, Musik, Fotografie, Textildesign, ...
- Umgang mit dem eigenen Körper
er umfasst Sport, Spiel, Bewegung, Tanz, Gesundheit, ...
- Umgang mit Gesprochenem, Geschriebenem und Gedachtem
er umfasst alle sprachlichen, aber auch mathematischen Lernbereiche, wobei letztere sich im Laufe der Jahre zu einem eigenen Erfahrungsbereich verselbständigen haben – einem sechsten, den wir allerdings immer noch eher in „Klammern“ setzen, weil uns der an uns gesetzte Anspruch der Integration nach wie vor herausfordert.

Im Projektunterricht wiederum arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mehrerer Erfahrungsbereiche zusammen und dokumentieren ihre Vorhaben für einen Jahrgang in einem Jahresplan. Das jahrgangsübergreifende Lernen reduziert sich ab dem 6. Schuljahr in dieser Stufe auf zu wählende Kurse aus den Bereichen des praktischen Lernens, aber mit allen Vorteilen, die diese Art gemeinsamen Lernens mit sich bringt. Weiter wählen sie bereits im 5. Schuljahr Französisch beziehungsweise Latein als zweite Fremdsprache. Da die Fremdsprachen parallel zu den gewählten Kursen des praktischen Lernens angeboten werden, können sie statt dessen aber auch einen zweiten Kurs auswählen, also eine weitere nützliche Fertigkeit wie Schreibern, Computerschreiben, Kochen, Entspannen, Klettern erwerben. Auch die Kinder der jahrgangsgemischten Gruppen 3/4/5 wählen in ihrem fünften Schuljahr aus diesen beiden Bändern, gehören also zu beiden Stufen.

Während in der Stufe I Arbeiten, Leben, Spielen also noch eine Einheit bilden, in der Stufe II der Tagesablauf weitgehend den Stundenplan ersetzt und

in der Stufe III in Erfahrungsbereichen gelehrt und gelernt wird, bilden sich in der Stufe IV aus dem Zusammenhang eines Erfahrungsbereiches langsam die Fächer heraus. Möglichst einmal im Jahr aber lösen sich alle Gruppen und Erfahrungsbereiche auf, arbeitet die gesamte Schule eine Woche lang an einem gemeinsamen Projektthema in frei gewählten Arbeitszusammenhängen, manchmal nur jahrgangs-, manchmal stufenübergreifend und einige wenige Male sogar schul-übergreifend in jahrgangsübergreifenden Gruppen von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10.

Die Stufe IV als die letzte Stufe der Laborschule, die die Jahrgänge 8, 9 und 10 umfasst, fordert ihre Schülerinnen und Schüler darüber hinaus noch anders heraus. Nun sind sie selber für ihr Leistungsprofil verantwortlich. Neben einem Wahlkurs aus dem Bereich praktischen Lernens wählen sie in jedem der drei Jahre einen Leistungskurs, wobei sie zwei Jahre lang den gleichen belegen müssen, um sich somit in einem Gebiet besonders zu profilieren. Wie alle zu wählenden Kurse lernen sie auch hier jahrgangsübergreifend vom 8. bis zum 10. Jahrgang. Jedes Jahr schreiben sie eine besondere große Arbeit oder stellen ein besonderes Werkstück her, suchen sich für die Betreuung dessen selbst einen Erwachsenen in der Schule, erhalten darüber einen Bericht und finden ihre Jahresarbeit auch dokumentiert auf den Abschlusszeugnissen. Jedes Jahr absolvieren sie ein mehrwöchiges Praktikum, um unsere Wirtschaftsstruktur und Arbeitswelt kennen zu lernen, zunächst im Produktions-, dann im Dienstleistungsbereich und schließlich berufswahlorientierend oder sozial-engagiert. Drei Wochen verbringen sie in ausländischen Familien und Schulen in England, Schweden oder Finnland – drei weitere Wochen mit ihren ausländischen Partnerinnen und Partnern in ihrer eigenen Schule, in ihrer eigenen Familie und nun deutlich bewusster, weil mit den Augen der fremden Freunde, in ihrer Region, in ihrem Land.

Der Tag hat eine einfache Struktur. Der Unterricht beginnt morgens um 8:30 Uhr, es folgen zwei Zeitstunden bis 10:30, eine halbstündige Pause, dann wieder zwei Zeitstunden von 11:00 bis 13:00, eine ganze Stunde Mittagspause, in der sie nicht nur essen, sondern die verschiedenen Lern- und Erfahrungsorte der Schule aufsuchen können, schließlich weitere zwei Zeitstunden von 14:00 bis 16:00. Nicht alle Kinder und Jugendlichen haben täglich bis 16 Uhr Unterricht. Der Dienstag ist immer ein freier Nachmittag, weil dann die Erwachsenen ihre Konferenzen haben. Die Kinder der Stufe I werden nachmittags von Erzieherinnen und Erziehern betreut, auch für die Kinder der Stufe II gibt es für jene Nachmittagszeiten, an denen sie keinen Unterricht haben, Betreuungsangebote in der Schule.

Sie ist viertens eine Schule, in der die Menschen gestärkt und die Sachen geklärt werden sollen, in der Kinder und Jugendliche arbeiten lernen und nicht nur „als Arbeit verkleidetes Lernen“.

Natürlich sind unsere Kinder und Jugendlichen auch nicht von morgens bis zum Nachmittag hochmotiviert und immer bereits voller Ideen für ihr selbstorganisiertes Lernen – natürlich kennen sie noch nicht all das, *was* sie vielleicht lernen wollen. Sie brauchen also Unterricht, gut geplanten, fachkompetenten und professionell dargebotenen Unterricht, den ich keineswegs für verzichtbar halte, nur weil ich davon überzeugt bin, Kinder hätten genug Lernfreude in sich. Sie müssen schon an die Sachen, die ihnen unbekannt sind, herangeführt werden, und zwar gut! Sie müssen lernen, Fragen zu haben, sie zu stellen, müssen Methoden kennen, wie sie sich ihre Fragen selbst beantworten können, brauchen also Unterrichtung. Aber sie brauchen auch Zeit, sich mit dem Gelernten selbstständig auseinanderzusetzen und das Gelernte anzuwenden; Fragen zu bearbeiten, die ihnen jetzt in den Sinn kommen, die ihnen jetzt wichtig sind; Umwege zu gehen und vom geraden Lernweg abzukommen, dabei vielleicht neue und überraschende Problemlösungen zu finden – sie brauchen viel Zeit dafür. Und sie brauchen Zeit, Fragen erst einmal zu finden – durch Erfahrung mit ihrer Umgebung, durch offenen Umgang mit ihnen Rätselhaftem, durch Erwachsene, die sie anregen, die ihnen wichtig sind – und denen sie wichtig sind.

Auch das Reisen haben sie gelernt, haben dabei verschiedene „Sachen geklärt“ und sind besonders als Menschen gestärkt worden. Jedes Jahr verreist jede Gruppe der Laborschule – zuerst kaum weiter als bis hinter den Berg, weil es für Fünf-, Sechs- und Siebenjährige genug an Herausforderung ist, ganz ohne Eltern und gewohnte Einschlafrituale auskommen zu müssen und sich außerhalb des Schultages in neuer Umgebung in ein Leben mit der Gruppe einzufinden. In der Stufe II ist das immer noch nicht ganz leicht – hinzu kommt aber, dass nun auch der Ort, zu dem man fährt, zuvor im Unterricht bearbeitet, vor Ort entdeckt und an ihm gelernt wird: Leben auf dem Bauernhof oder Leben im Wald oder Leben am und im Wattenmeer. In der Stufe III erweitert sich dies noch. Zum vor- und nachbereiteten Entdecken des Ortes und zu der sportlichen Ertüchtigung beim zweiwöchigen Skikurs im 7. Schuljahr kommt die Hausarbeit hinzu: Haushalten, Kochen, Putzen, Mahlzeiten gestalten. Dadurch wird zum „Ernstfall“, was zuvor in der Schule gelernt und mit einem „Haushaltsspass“ bestätigt wurde: Jungen und Mädchen sind fit für Hausarbeiten aller Art. Nicht zuletzt stellen wir unsere Gruppen jedoch auch dieser Herausforderung, weil wir uns sonst die vielen Reisen gar nicht leisten könnten. In der Stufe IV fahren alle zunächst für drei Wochen

nach Schweden und müssen im darauf folgenden Jahr eine Woche Klassenfahrt „ohne Geld“ selbst organisieren und gestalten. Zum Abschluss ihrer Schulzeit kommt zu all diesen spiralig aufeinander aufbauenden, sich ständig erweiterten Kompetenzen die Vorbereitung auf und das Zurechtfinden in Städten und historischen Schauplätzen eines Landes hinzu, dessen Sprache niemand spricht: Italien.

Ebenfalls spiralig setzt sich durch die gesamte Schulzeit hinweg fort, was in der ersten Stufe beginnt: sich selbst als Jungen oder als Mädchen zu sehen, gelernte Rollen zu erkennen, die eigenen Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten zu erweitern, Vorurteile zu überwinden, die eigene Zukunft zu gestalten. Neben dem Bewusstmachen in Versammlungen und bei Konflikten oder bei Unterrichtsgegenständen gibt es feststehende Projekte in der Schule, die diesen Anspruch stützen wollen: Den Erwerb des Haushaltspasses am Ende der Stufe IV; die Auseinandersetzung mit „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ im fünften oder sechsten Schuljahr; das einwöchige Praktikum in einer Kindertagesstätte im 7. Schuljahr, an deren Ende auch die Jungen erlebt haben, wie bereichernd der Umgang mit Kindern sein kann; die Aufgaben für die drei Praktika in der Stufe IV, die sie auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und immer noch bestehende Diskriminierungen hinweisen und ihnen auch die Teilung von Arbeit in Erwerbs- und Familienarbeit bewusst machen.

Sie ist fünftens eine Schule, in der Lernen nicht durch Zwang gefördert wird – in der Notengebung und darauf aufbauend Auslese als pädagogische Mittel weitgehend ausscheiden. Sie ist eine Schule, in der Kinder und Jugendliche zum Lernen ermutigt, nicht durch Noten gedemütigt werden.

Wenn Lernprozesse möglichst individualisierend organisiert werden, weil Schule den Verschiedenheiten ihrer Schülerinnen und Schüler anders gar nicht gerecht werden kann, müssen auch Lernfortschritte und -rückstände individuell zurückgemeldet werden, um neue Lernprozesse in Gang setzen zu können.

Dass Kinder ohne Noten, ohne Vergleich und ohne Konkurrenz nicht bereit seien, sich anzustrengen, ist eine Behauptung, die sich vielleicht in trauriger Regelschulpraxis bestätigt, aber mich schon lange nicht mehr überzeugt, zumal es für sie auch nicht eine einzige, sie bestätigende empirische Untersuchung gibt. Wie viel ermutigender, weiteres Lernen herausfordernder, stärkerer, begleitend-helfender können statt Ziffernnoten ausführliche Berichte über den individuellen Lernvorgang sein, die ganz auf jedes Kind und sein individuelles Leistungsvermögen hin zugeschnitten sind. Ergänzt werden die Berichte durch ausführliche und protokollierte Beratungsgespräche mit Eltern

und ihren Kindern, die in Lernvereinbarungen münden, welche von allen am Gespräch Beteiligten unterschrieben werden. Nicht der Vergleich mit meinem Mitschüler wird in ihnen angestrebt, sondern der Vergleich mit mir selbst und mit meinen Möglichkeiten. Leistung wird – entgegen simplen Vorurteilen – an der Laborschule also besonders wichtig genommen, da von jedem Kind erwartet wird, dass es die ihm höchstmögliche Leistung erreicht, nicht die an irgendeinem fiktiven und damit abstrusen Durchschnitt gemessene. Und dass die Verbannung von Noten aus den Schulen nicht zum kuscheligen Verschlafen, sondern durchaus zu höchster Anstrengungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit führen kann, lässt sich in empirischen Studien nachlesen, die es seit 1985 kontinuierlich für die Abgängerinnen und Abgänger der Laborschule gibt, die bis zum Ende ihres 9. Schuljahres ohne Ziffernnoten auskommt.

Sie ist sechstens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche täglich lernen können und die nötige Zeit dazu erhalten, eine Meinung zu haben, sie zu überdenken, sie zu erweitern, zu verändern, zu verwerfen, sie gegen Andersdenkende zu verteidigen, mutig zu ihr zu stehen, sie nicht gegen eigene Überzeugungen von Mehrheiten Andersdenkender beeinflussen zu lassen, ihre Meinungen nicht – und sei es durch Schweigen – verleugnen zu müssen. Sie ist eine Schule, die Polis sein will, in der „Politik im Kleinen“ und „Demokratie im Werden“ gelernt und gelebt werden, Verantwortung als Teilhabe von allen an allem übernommen wird.

Die Erfahrung, dass es Konflikte gibt, dass diese sich durch vertrauensvolle Gespräche in der Gruppe lösen lassen, sollte ihnen nicht vorenthalten, sondern ermöglicht werden, wann immer dies notwendig erscheint. Es gibt viel zu regeln und zu entscheiden im alltäglichen Zusammenleben einer Schule – wenn eben möglich von den Beteiligten und Betroffenen selbst. Für all das gibt es in der Laborschule die tägliche Versammlung in den Gruppen. Ist somit täglich Ort und Zeit für den Austausch miteinander vorgesehen, wird in diesen Versammlungen auch gelernt, was Regelschulen mühsam in Unterrichtseinheiten oft reichlich künstlich verpacken.

Die Übernahme von Verantwortung als Teilhabe geschieht auf mehreren Ebenen, damit Kinder und Jugendliche erleben, dass es auf sie ankommt:

Verantwortung für die Dinge des täglichen Lebens und den gemeinsamen Alltag

Diese Verantwortung reicht von der Sorge um das gemeinsame Frühstück bis zur Verpflegung auf Gruppenreisen – vom zugewandten Grüßen bis zum selbstverständlichen Helfen – von der Gestaltung der Schule bis zum pflegli-

chen Umgang mit ihr – vom Müllsammeln bis zum Energiesparen – vom Kaffeekochen im Lehrerzimmer bis zum Aufbau einer Bibliothek – sie reicht von der Wahrnehmung täglicher Gemeinschaftspflichten bis zur Organisation des eigenen Lebens und der großen Vorhaben.

Verantwortung für mich selbst und andere

Diese Verantwortung reicht von der Verständigung über und die Beachtung von einfachen Regeln des Zusammenlebens bis hin zur Wahrnehmung der Verantwortung in der Bürgerwelt – von der friedlichen Lösung von Alltagskonflikten in der Gruppe über das mutige Einschreiten bei Unrecht gegen andere bis hin zum Einsatz gegen nicht gewährte Menschenrechte in der Welt – sie reicht von der Verantwortung für mein eigenes Lernen, mein Fortkommen, meinen Umgang mit meinen Vermögen bis hin zur Verantwortung für den anderen, der in anderen Gedanken, Zeitrhythmen und Vermögen denkt – sie umfasst die Verantwortung für Menschen unter uns, „die aus armen oder überbevölkerten oder unfreien Ländern gekommen sind; mal haben wir sie gebraucht und gerufen, mal waren sie ohne unser Zutun und ohne unser Wohlwollen da, und nur ganz selten erinnern wir uns daran, dass einstmals unzählige Menschen aus unserem Land aus ähnlichen Gründen Zuflucht in anderen Ländern gesucht und gefunden haben.“ (von Hentig, Werte, S. 32)

Verantwortung für die Welt um mich herum

Diese Verantwortung reicht vom Bau eines Vogelhauses über die Rettung von Kröten im Frühling und Igelkindern im Winter bis zum ökologisch-handlungsorientierten Projekt zum Umgang mit Abfall in der Schule oder zur Rettung des nahen Sees – sie reicht von der Ausstattung einer Kriegsflüchtlingsfamilie aus unserer Schule über die Unterstützung von türkischen Familien nach dem Erdbeben bis hin zum Sponsorenlauf für den Neubau unserer Partnerschule in Nicaragua nach dem Hurrikan oder zur Planung eines weltweiten Tschernobylgedenktages aller UNESCO-Schulen...

Verantwortung für die eigene Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Diese Verantwortung reicht von der Vergewisserung über sich selbst bis zur Zukunftswerkstatt, sie reicht vom Einladen ehemaliger Zwangsarbeiterinnen aus dem Osten in unsere Schule über Befragen der Zeitzeugen bis zum Einsatz für ein Mahnmal zum Gedenken an die deportierten Juden am Bahnhof

in Bielefeld, sie reicht vom Suchen nach der eigenen Identität in der Geschichte bis zum Neuentwerfen von Geschichte nach eigenen Suchrastern und Forschungsfragen – sie kann zu der Erkenntnis führen, dass wir ohne Geschichte verdammt sind, sie zu wiederholen, dass Zukunft auch in der Geschichte gefunden werden kann, dass unsere Zukunft ungewiss, gleichwohl aber nicht gänzlich offen ist, jedenfalls aber von uns und von unseren Schülerinnen und Schülern gegenüber den nachfolgenden Generationen zu verantworten sein wird.

Verantwortung für das, was mir und uns wichtig ist: Kultur, Religion, Ästhetik – Verantwortung für das Gute Leben

Diese Verantwortung reicht von den täglichen Umgangsformen bis zur Wertschätzung und Neuschaffung von Ritualen, sie reicht vom Feiernlernen bis zur Gestaltung von Festen, sie reicht von der liebevollen Gestaltung von Einschulungstüten für die neuen Kleinen über Werkstattprojekte zur Gestaltung der Schule hin zu dem groß angelegten neuen Projekt der gemeinsamen Gestaltung des Außengeländes, sie reicht von Ausstellungen der Leistungen über den Aufbau einer Kunstsammlung bis hin zum Schulmuseum, sie reicht vom Gesprächskreis über die kleinen Nöte bis zu den großen „letzten“ Fragen nach Sinn – Leben – Tod.

Sie ist siebte eine Schule, in der Kinder und Jugendliche so angenommen werden, wie sie sind und sein können – nicht, wie sie sein sollen –, in der sie immer einen Erwachsenen finden, dem sie vertrauen und der für sie Zeit hat, wenn sie einen brauchen – zugleich aber keinen, der sich ungebeten in ihr Leben einmischt.

Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die sie ernst nehmen, denen das, was sie denken, fühlen, schreiben, sagen, fragen, meinen, ... wichtig ist, die sie helfend, weisend, ermutigend, korrigierend, fordernd, auch einmal töstend begleiten. Sie sollten Erwachsene finden, die in ihnen besonders das sehen, was sie einzigartig, liebenswert, interessant macht, nicht immer nur, was stört, den Betrieb aufhält und gegen das reibungslose Funktionieren einer verwalteten, bis ins letzte geregelten Institution steht – auch das ist manchmal sehr schwer und kostet bisweilen ungemein viel Zeit und Kraft. Vor allem aber sollen sie erleben, dass Erwachsene gerne den Tag mit ihnen verbringen – über die Unterrichtsstunden hinaus.

Für dieses Erleben sind auch die Rituale einer Schule wichtig, das Erlebnis: ich gehöre hierhin und für mich wird dieses Fest gestaltet oder das Erleb-

nis: ich gestalte für andere dieses Fest und freue mich mit ihnen daran. Ich nenne nur einige wenige, uns wichtige: Das große Einschulungsfest der Fünfjährigen, an dem sie mit Sonnenblumen begrüßt werden, Schultüten überreicht bekommen, die die anderen Kinder ihrer zukünftigen Gruppe für sie gestaltet haben, an dem sie staunen dürfen, was sie alles demnächst in dieser Schule erleben werden, an dem sie an einem reich gedeckten Tisch mit ihrer neuen Gruppe frühstücken. Das Übergangsfest am Ende der Stufe I, an dem sie wieder mit Sonnenblumen verabschiedet und in das Haus der Großen geleitet werden, das sie sich dann mit einer Polonaise durch die ganze Schule erobern. Das große Fest der Zehner, das sie ganz alleine für die ganze Schule planen, ausführen und gestalten, zu dem sie sich Erwachsene zum Reden oder für heitere Einlagen einladen, mit dem sie sich von ihrer Schule nach elf Jahren verabschieden. Aber auch die jährlichen Theatervorführungen und Leistungspräsentationen sind hier zu nennen, die vor allem einer Bedingung folgen müssen: Ausnahmslos alle Kinder und alle Jugendlichen einer Gruppe wirken mit und gehören dazu.

Sie ist achtens eine Schule, in der auch die Erwachsenen sich wohl fühlen sollen, damit sie gerne ihre Zeit über die Unterrichtsstunden hinaus in ihr verbringen, in der sie zudem Zeit bekommen, die Grundlagen ihrer Arbeit zu reflektieren, in der es für ein „Erkennen durch Handeln“ (von Hentig) die nötigen Freiräume gibt.

Auch in unserer Schule macht sich ein Stück weit die Lethargie in unserer Gesellschaft bemerkbar – dieses gefährlich-resignative Gefühl: Was immer wir mit unserer Arbeit, mit unserer Reformkraft erreichen, wird gesellschaftlich nicht gewürdigt, statt dessen zunehmend mehr unter immer schlechteren Bedingungen als selbstverständlich angesehen. Dazu kommt, dass die Länderregierungen in Deutschland den Schock über die skandalösen PISA-Ergebnisse unserer Meinung nach im Wesentlichen nur systemstabilisierend beantworten wollen. Was nachweislich zum Scheitern geführt hat: Soziale Selektion nach dem vierten Schuljahr; Entmutigung von Kindern und Jugendlichen durch Sitzenbleiben, Schulwechsel nach unten, Abstufungen ... erlebt von 40 % aller Fünfzehnjährigen; Ergebnisse unterhalb eines Kompetenzniveaus, das für berufliches Lernen unverzichtbar wäre für 25 % der Fünfzehnjährigen; ein beschämender Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg, ausgeprägt wie in keinem anderen Land der Welt; ... wird mit eben jenen Maßnahmen nun zu verändern gesucht, die nachweislich ja zum Scheitern geführt haben: eine noch effektivere Selektion durch zentrale Prüfungen, verbindliche Lehrpläne, enge Regel- statt Minimalstandards, die vor allem eben der Sor-

tierung von Menschen und nicht (wie in anderen Ländern) der Systemaufklärung und -verbesserung dienen.

Noch bleiben uns an der Laborschule die etwas besseren Bedingungen als an den Regelschulen, vor allem unsere Freistellung von einigen staatlichen Vorgaben, die andere Schulen binden. Wir könnten also Modell für eine vertrauende, mutigere Politik sein, die es wagt, den Schulen die Verantwortung für ihre Arbeit ganz zu übertragen, sie dafür freizusetzen und rechenschaftspflichtig zu machen. Noch bleiben uns die Möglichkeiten, unsere Arbeit zu überdenken und nach dem Austausch mit anderen aus Schule und Hochschule im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsplänen aufzuschreiben. Alle beantragten Forschungsprojekte der Kolleginnen und Kollegen müssen dabei drei Kriterien genügen: der Schulentwicklung förderlich sein, bildungspolitisch für wichtig befunden werden, einen Beitrag für die Auseinandersetzungen der „scientific community“ leisten. Entscheiden tut darüber zunächst einmal das Kollegium selbst, dann die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (eine Einrichtung der Universität) und schließlich der Wissenschaftliche Beirat, der von außen die Schule jährlich evaluiert, bis zuletzt das Schulministerium billigt. Jedes Jahr erscheinen etwa fünfzig Aufsätze über unsere Arbeit und unsere Erfahrungen. An unseren drei im Jahre 2005 erschienen Büchern haben mehr als zwei Drittel unserer Lehrerinnen und Lehrer mitgewirkt. Mit ihnen sowie unseren Vorträgen wollen wir anderen Schulen und neuen Projekten Mut machen. Jedes Jahr besuchen uns zudem viele Kolleginnen und Kollegen, veranstalten wir Lehrerfortbildungen und Tagungen, arbeiten wir in Richtlinienkommissionen, Netzwerken und anderen Entwicklungsvorhaben mit. Sicherlich führt dieses wissenschaftliche Engagement in der „Lehrerforschung“ wie auch die besondere pädagogische Arbeit, die die Schule aufgrund ihres Versuchsschulstatus dafür verteilen kann, zu einer „objektiven“ Mehrbelastung (auch wenn die Schule aus ihrem Versuchsschulzuschlag dafür Entlastungsstunden verteilen kann), subjektiv aber zu einer größeren Befriedigung in und mit der eigenen Arbeit. Das lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer ausnahmslos freiwillig bei uns sind und dann, wenn sie das erste schwierige Jahr mit all seinen Umstürzen gewohnter Gewohnheiten „überlebt“ haben (und das sind fast alle), auch für „immer“ bei uns bleiben, es sei denn, sie gehen vorübergehend an Hochschulen in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern oder dauerhaft als Schulleitungsmitglieder an (oft neu zu gründende) Grund- und Gesamtschulen in der Region.

Die Laborschule ist neuntens eine Schule, die auch nach 34 Jahren nicht fertig ist, noch viel vor hat, noch so vieles nicht erreichen konnte und manches absolut noch nicht gut macht: Eine sehr lebendige unfertige Schule also. Eine

Schule, in der es von Anfang an Kindern und Erwachsenen erlaubt war, Fehler zu machen, weil Fehler weiterführen und man aus ihnen lernt, wenn man sie nur kritisch wahrnimmt und folgenreich bedenkt.

Nur ein Beispiel für die „Unfertigkeit“ der Schule und ihren Versuch, nicht auf Erfolgen zu verharren, sondern weitere Veränderungen in Angriff zu nehmen – was auch uns offenbar schwer fällt, denn geht es um wichtige Neuerungen, so ist auch die Laborschule auf hohem reformpädagogischen Niveau durchaus konservativ! Nach einem lebhaften schulinternen Diskussionsprozess, nach Literaturlaufarbeit und nach Hospitationsbesuchen an anderen Schulen hat im Schuljahr 2001/2002 für sechs Jahre ein Schulversuch „fortgeführte Jahrgangsmischung“ innerhalb der Versuchsschule begonnen, um die vollständige Jahrgangsmischung in der ersten Eingangsstufe fortzuführen. Bis zur endgültigen schulinternen Entscheidung über diesen Versuch gab es nur noch je zwei Parallelgruppen der Jahrgänge 3, 4 und 5 und dazu drei jahrgangsgemischte Gruppen 3/4/5. Abgesehen von den beiden Wahlgrundkursen, in denen auch der Unterricht der zweiten Fremdsprache (Latein oder Französisch) angeboten wird, erfolgt der gesamte Unterricht in diesen jahrgangsgemischten Gruppen ohne jegliche äußere Differenzierung – natürlich ohne Leistungsdifferenzierung, aber auch ohne Jahrgangsdifferenzierung. Dies ist besonders für die Lernbereiche Mathematik und Englisch bemerkenswert, weil die anderen reformpädagogischen Schulen mit Beginn der Sekundarstufe den Unterricht hier in jahrgangsgleichen Gruppen organisieren.

Auch in der Laborschule gab es Lehrkräfte, die sich den Unterricht in so heterogenen Gruppen bei dem dann erforderlichen Maß an innerer Leistungsdifferenzierung nicht mehr vorstellen konnten. Auch hier gab es Eltern, die sich um die verlässliche Förderung und Herausforderung ihrer Kinder sorgten, wenn der für die Eingangsstufe noch allgemein anerkannte Unterricht in jahrgangübergreifenden Gruppen fortgesetzt würde. Die Skepsis wurde allerdings zunehmend geringer, je weiter die pädagogische Arbeit fortschritt und ihre Ergebnisse beispielsweise in schulöffentlichen Veranstaltungen – „Leben im Mittelalter“ 2002, „Zauberflöte“ 2003, „Kalif Storch“ 2004 – „Winnie the Witch“ 2005 – „Ein Wintermärchen“ 2006 – präsentiert wurden. Zu dieser Überzeugungsarbeit im schulinternen Entwicklungsprozess gehörten auch jene Ergebnisse, die die begleitende Forschungsgruppe erarbeitet, dem Kollegium vorstellt und durch Veröffentlichungen der allgemeinen Diskussion zugänglich macht. Sie zeigen zudem, dass die angenommenen pädagogischen Vorteile, die entwicklungsangemesseneres Lernen und das soziale Miteinander in heterogenen Gruppen mit sich bringen, keineswegs auf Kosten der Fachleistungen erworben werden – ein Vorurteil, das sich in deutschen

Vorstellungen von Schulen hartnäckig hält (Thurn 2006). Am Ende dieses Schulentwicklungsprozesses wollte niemand im Kollegium mehr die Jahrgangsmischung ganz zurückfahren, stimmten zwei Drittel des Kollegiums für die uneingeschränkte Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens und schließlich ohne Gegenstimme auch die Schulkonferenz. Seit dem Schuljahr 2006/2007 lernen alle Kinder im 3., 4. und 5. Jahrgang übergreifend.

Sie ist zehntens dennoch eine Schule, in der Kinder und Jugendliche einen „Zipfel der besseren Welt“ (von der Groeben) erleben dürfen.

Aber, werden wir oft gefragt, ist ihnen dies wirklich dienlich? Leben sie nicht nur auf einer Insel der Glückseligen und damit so außerhalb der wirklichen Welt, die doch nun einmal nach Prinzipien von Ellenbogen und Konkurrenz funktioniert, dass sie sie untauglich für diese macht? Wenn ich bis zum Alter von 15 Jahren statt entmutigenden Noten aufbauende Lernberichte erhalte, die mir vor allem zeigen, was ich alles schon kann und gelernt habe, mir aber auch den nächsten Schritt weisen, um weiterhin Erfolge zu haben, dann stärkt mich dies, ohne dass ich deswegen nicht mehr wahrnehme, dass mein Freund in der gleichen Zeit schneller, müheloser und auch mehr an „Stoff“ verarbeitet. Aber auch sonst leben unsere Jugendlichen und unsere Kinder ja trotz alledem mitten in dieser Welt, auch unsere Schule ist letztlich nur *ein* Bereich ihres Lebens. Sie haben in ihr jedoch erfahren, dass es möglich ist, Konflikte anders als mit Gewalt zu lösen, sie haben Solidarität wirklich erlebt, sie haben sich selbst und ihren Vermögen gegenüber ein hohes Selbstbewusstsein und dieses macht sie stark. Wenn ich den Zipfel der besseren Welt einmal in Händen gehalten habe, weiß ich, wofür ich mich einsetzen muss, dass es möglich und lohnend ist. Somit sind sie besser auf die Welt vorbereitet, wie sie ist und vermutlich sein wird, ohne sich ihr unterwerfen zu müssen, so wie sie ist und vermutlich sein wird.

Sie ist elftens eine Schule, die ihre Besonderheiten nicht mit einem Defizit an Fachleistungen erkämpfen muss – statt dessen ihren Schülerinnen und Schülern Einstellungen mit auf ihre Wege gibt, die ihnen, aber auch unser aller Zukunft zuträglich sein können.

Im April 2003 hat das Max-Planck-Institut an unserer Schule mit dem PISA-Instrumentarium und mit weiteren, zum Beispiel der ebenfalls international durchgeführten Civic-Education-Study, eine umfangreiche Untersuchung durchgeführt und diese am 13. November unter großer Beteiligung der Presse und der interessierten Öffentlichkeit in der Universität Bielefeld vorgestellt.

Anders als in den anderen Studien wurden ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler der Altersstufe in das Testverfahren einbezogen. Um allen möglichen Gerüchten begegnen zu können (die es dennoch reichlich, aber unbegründbar gibt), wurden Fragen, die bereits in der Presse oder im Internet veröffentlicht wurden, nicht benutzt beziehungsweise nicht gerechnet. Außerdem wurde in der Auswertung jedem unserer Schülerinnen und Schülern ein statischer Zwilling aus der PISA-Untersuchung zur Seite gestellt, der einen vergleichbaren Bildungshintergrund der Eltern aufwies. Betrachtet man das umfangreich andere pädagogische Konzept unserer Schule, den vollständigen Verzicht auf irgendeine Form der Leistungsauslese und den weitgehenden auf Notengebung, betrachtet man die andere Art des Unterrichts jenseits von Fächerstrukturen und Richtlinienvorgaben, die besonderen Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Schule, die viele Wochen des Schuljahres einnehmen, dann muss alle Kritikerinnen und Kritiker doch erstaunen, dass unsere Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen und in den Naturwissenschaften zugleich mit Fachleistungen glänzen können, die selbst in der gymnasialen Spitze die Höhen erreichen, die ihre statistischen Zwillinge im Regelschulsystem ebenfalls erreichen, ja die von unseren Mädchen teilweise sogar überragt werden. In Mathematik allerdings liegen sowohl die Mädchen als auch die Jungen unter den Ergebnissen der anderen, was unserem eigenen Eindruck entsprach und zu einem umfangreichen Schulentwicklungsprozess geführt hat. Noch gelingt es uns auch nach dreißig Jahren offenbar nicht, Mathematik in Sinnzusammenhängen zu unterrichten und an Problemlösungen zu binden, die für unsere Schülerinnen und Schüler relevant sind. Und noch gelingt es uns nicht, die Jungen ebenso gut zu fördern wie die Mädchen. Auch wenn dies ein allgemeines Phänomen zu sein scheint, dass Mädchen sehr viel erfolgreicher ihre Schulzeiten abschließen, tun sie es bei uns in allzu großem Abstand zu den Jungen. Offenbar bekommt ihnen das freie und selbstbestimmte Arbeiten besonders gut. Wir müssen also die Jungen und eine ihnen gemäße Form von Schule stärker in den Blick nehmen – auch dazu haben wir verschiedene Entwicklungsprojekte initiiert.

Diese dennoch erstaunlichen Ergebnisse der Max-Planck-Studie zur Laborschule hat die Presse begierig aufgegriffen, denn mit ihnen lässt sich an überkommenen Urteilen rütteln und, so man das will, solider für eine veränderte Schule kämpfen. Fast untergegangen neben den Fachleistungsergebnissen unserer Schule sind jene uns in dieser Welt und diesen Zeiten vielleicht noch wichtigeren Ergebnisse aus der Civic-Education-Study. Überraschend eindrücklich belegen sie: Unsere Schülerinnen und Schüler nehmen in weit höherem Maße als vergleichbare Jugendliche jene an und bei sich auf, die *anders* sind als sie, aus anderen Ländern und Kulturen kommen. Unsere Schü-

lerinnen und Schüler sind darüber hinaus bereit, sich in dieser Welt für eine bessere einzusetzen und selbst in ihr Verantwortung zu übernehmen – auch dies in auffallend weit höherem Maße als ihre Altersgenossinnen und –genossen, die in der Civic-Education-Study umfangreich und statistisch relevant erfasst wurden.

„PISA“ hat die Laborschule zwar in die öffentliche Diskussion gebracht – aber bereits seit 1985 werden unsere Schulabgängerinnen und Schulabgänger durch Forschungsprojekte der Universität auf ihren Wegen außerhalb der Schule begleitet und befragt. Diese Ergebnisse ermutigen uns sehr – als zwanzigjährige Langzeitstudie mehr als die einmaligen PISA-Ergebnisse. Zwar haben unsere Schülerinnen und Schüler diesen Studien zufolge in den Oberstufen von Gymnasien, die sich nach ihrem zehnten Schuljahr besuchen, mitunter Wissenslücken, sind aber in der Lage, diese selbständig und eigenverantwortlich in sehr kurzer Zeit – und in der Regel ohne kostspielige Nachhilfestunden – aufzuarbeiten, übrigens auch in Mathematik. Laborschülerinnen und Laborschüler zeichnen sich gegenüber Kontrollgruppen aber durch eine hohe Schulzufriedenheit aus, die sie vor allem dem sozialen Klima ihrer Schule zuschreiben und der Beschäftigung mit subjektiv bedeutsamen Inhalten in ihr. Ein beträchtlicher Teil sieht den Sinn der erlebten Schulzeit frei von Verwertungsinteressen in den gelernten Inhalten und orientiert sich an den internen Normen ihrer Schule, die Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung in den Mittelpunkt stellen. Schule war für sie kein Schrecken, sie lernen auch nach der Pubertät noch gerne, es macht ihnen sogar Spaß. Ermutigt bis dahin, sind sie nach ihrem 10. Schuljahr derart in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt, dass sie nun auch in den neuen Schul- und Berufswelten gut zu-recht kommen. Selbst fachliche Defizite, mit denen sie konfrontiert werden, beeinträchtigen nicht ihr stabiles Selbstwertgefühl und ihren Optimismus, mit den neuen Anforderungen schon zurecht zu kommen.

Mir wichtiger sind auch hier die Ergebnisse zu überfachlichen Kompetenzen, nach denen die Absolventenstudien fragen. Signifikant höher als ihre Kontrollgruppen fühlen sie sich besonders kompetent im Bereich „Ich habe gelernt mit Menschen umzugehen“, unter den die Studien Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft subsumieren, und „Ich habe gelernt, mir Sachen zu eigen zu machen“, unter den Ausdauer, Selbständigkeit und Gründlichkeit rangieren – und selbst in dem Bereich „Ich habe gelernt, mich auf die Normen der Institutionen einzulassen“, als da sind Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Fleiß und Ordnung, liegen ihre Zustimmungswerte nicht niedriger als die der anderen.

Mit all dem lässt sich – so denke ich – eine bessere Zukunft für alle gestalten und gewinnen.

Literatur

Von Hentig, Hartmut: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982

Von Hentig, Hartmut: Ach, die Werte! Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert. München/Wien (Hanser) 1999

Allgemein zur Laborschule:

Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn (OBB) 2005 – darin Beiträge zu Themen wie Bildung für alle, Autonomie von Schule, Leistung, Altermischung, Jungen- und Mädchenerziehung (kritische Koedukation), Learning for Europe, Projektunterricht, Rhythmisierung des Schultages, Selbständiges Lernen, Abgängerstudie,...

Groebe, Annemarie von der: Ein Zipfel der besseren Welt? Leben und Lernen an der Bielefelder Laborschule. Essen 1991

Einblicke in eine Reformwerkstatt. Ein Film von Annemarie von der Groeben, Jochen Kopp, Siegfried Kätsch und Susanne Thurn. Bielefeld 1999 (85 Min.)

Zur Eingangsstufe der Laborschule:

Althoff, Paula G./Bosse, Ulrich/Husemann Gudrun (Hrsg.): So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim (Verlag an der Ruhr) 2005

Zum Thema Leistung mit ausführlichen Literaturhinweisen:

Thurn, Susanne: Leistung – was ist das eigentlich? Oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen“. In: Neue Sammlung 44. Jahrgang, Heft 4 (2004), S. 419-435

Zu ihren äußeren Evaluationsergebnissen:

Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen/Stanat, Petra (Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Weinheim (Juventa) 2005

Stanat, Petra; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich; Brunner, Martin; Krauß, Stefan; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: Multiple Zielerreichung in Schulen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleistungsuntersuchungen. In: Die Deutsche Schule, Heft 4/2003, S. 394-412

Thurn, Susanne: Schulleistungsuntersuchungen an der Laborschule. Eine Antwort auf die Ergebnisse des Max-Planck-Instituts. In: Die Deutsche Schule Heft 4/2003, S. 413-419

Zum Thema ihrer Schulentwicklung (fortgeführte Jahrgangsmischung):

- Demmer-Dieckmann, Irene: Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2005
- Thurn, Susanne: Englisch jahrgangsübergreifend unterrichten. Evaluation eines Schulversuchs in den Jahrgängen 3/4/5 der Laborschule Bielefeld. Bielefeld (IMPULS Bd. 42) 2006
- Biermann, Christine: Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München (Juventa) 2007
- Thurn, Susanne: Entwicklungsprozesse an der Laborschule, in: Handbuch Schulentwicklung, hrsg. v. T. Bohl/W. Helsper/H. G. Holtappels/C. Schelle
Bad Heilbrunn: Klinkhardt (erscheint demnächst)

Zum Thema ihrer Wissenschaftlichen Arbeit und deren Evaluation:

- Terhart, Ewald/Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007
- Hollenbach, Nicole/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schulpraxis erforschen: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009

Melanie Schreiber

Migrationsbedingte Zweisprachigkeit und schulischer Erfolg in der Fremdsprache Englisch

Die heutige Gesellschaft ist geprägt von einer Vielfalt an Kulturen, Sprachen und Religionen. Diese Vielfalt ist im Verlauf der letzten 40 Jahre zum Normalfall geworden. Man findet sie am Arbeitsplatz, im Kindergarten oder in den Schulen. Die Beherrschung mehrerer Sprachen ist dabei zu einer Schlüsselkompetenz für die neue Generation geworden (vgl. Triarchi-Herrmann, o.J.). Begriffe wie „zweisprachig“, „bilingual“ oder „bikulturell“ gehören zu unserem Alltag. Zwei- und Mehrsprachigkeit ist heutzutage wohl eher die Regel als eine Ausnahme: Menschen gestalten ihr Leben unter zwei- oder mehrsprachigen Bedingungen (vgl. Rehbein, 1986, S. 105).

Auch in internationalen Schulleistungsstudien hat der Aspekt der Zweisprachigkeit hohe Bedeutung erlangt. Die Ergebnisse aus Studien wie PISA (Baumert et al., 2001) oder IGLU (Bos et al., 2003) belegen dabei eher schwache Leistungen im deutschsprachigen Bereich und weisen insgesamt auf eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem hin. Der Schulerfolg von Einwandererkindern stellt nicht nur in Deutschland ein Problem dar. In allen Einwanderungsländern findet man vergleichsweise niedrige Schülerleistungen bei Migrantenkindern.

Dieser Beitrag untersucht, inwieweit Zweisprachigkeit den Schulerfolg von Migrantenkindern beeinflusst. Der Ansatz der Studie mit Daten aus der Hamburger KESS 7-Untersuchung nimmt dabei aber nicht nur Leistungen im Fach Deutsch in den Fokus, sondern es geht hier insbesondere um schulische Leistungen in der Fremdsprache Englisch. Es wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern einen Vorteil beim Erlernen einer Fremdsprache haben und dementsprechend bessere schulische Leistungen im Fach Englisch erzielen.

1. Die Bedeutung der Sprache für den Schulerfolg

Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland unterscheidet sich von der Mehrheit der deutschen Kinder durch ihre sprachliche Situation. Die meisten Migrantenkinder wachsen mit zwei Sprachen, ihrer Muttersprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, auf. So gesehen werden Migrantenkinder meistens in zwei Sprachen sozialisiert, aber für ihr schulisches Fortkommen ist lediglich die Zweitsprache maßgeblich. Die zweite Sprache der Migrantenkinder ist somit die entscheidende Sprache, um Erfolge in der Schule erzielen zu können. Die Thematik der Zweisprachigkeit scheint noch nie so intensiv diskutiert worden zu sein, wie in den letzten Jahrzehnten. Dabei geht es zumeist um ein Abwägen der Vor- und Nachteile einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung und um den Verweis auf deren Risiken und Chancen (vgl. Kracht & Welling, 1995, S. 368ff.). Grundsätzlich lassen sich zwei Richtungen in der Zweisprachigkeitsforschung der letzten vier Jahrzehnte unterscheiden. Einerseits existieren zahlreiche Untersuchungen, die eine Reihe positiver Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung aufzeigen und belegen, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder in der Mutter- und in der Zweitsprache, in den meisten Teilbereichen der Intelligenz, aber auch in den schulischen Leistungen und in ihrer affektiven Entwicklung höhere Testwerte erzielen. Andererseits decken aber auch die Erkenntnisse aus aktuellen internationalen Schulleistungsstudien, wie PISA und IGLU, die Risiken einer zweisprachigen Erziehung auf und deuten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien deutlich geringere Bildungserfolge erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse kann aber nicht generell behauptet werden, dass sich zweisprachige Erziehung positiv oder negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirkt. Offensichtlich gibt es Rahmenbedingungen, aber auch intrinsische Faktoren, die entscheidend Einfluss auf die Resultate zweisprachiger Erziehung haben.

Einige Wissenschaftler versuchen theoretisch auf diese Frage einzugehen und die widersprüchlichen Befunde in den Forschungsergebnissen aufzuklären. Der kanadische Linguist Jim Cummins stellte die sogenannte Interdependenzhypothese auf, mit der er ein abhängiges Verhältnis zwischen der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache beschreibt. Cummins entwickelte diese Hypothese, um die Rolle der muttersprachlichen Förderung mehrsprachiger Kinder in Bezug auf die Schulleistungen herauszustellen. Die Bilingualismusforschung hat gezeigt, dass der Erfolg im Zweitspracherwerb unter anderem vom Niveau in der Erstsprache abhängig ist. Wissenschaftler sind sich heute einig, dass das Niveau der Zweitsprache unmittelbar von dem er-

reichten Niveau in der Erstsprache abhängt und umgekehrt (vgl. Müller, 1995, S. 163). Demnach wäre nach Cummins eine Förderung der Erstsprache auch im Hinblick auf den Erwerb der Zweitsprache und dem damit zusammenhängenden allgemeinen Schulerfolg sehr sinnvoll.

Bezugnehmend auf die Interdependenzhypothese könnte man nun die Behauptung aufstellen, dass es doch vollkommen ausreicht, wenn die Migrantenkinder über ausreichende kommunikative Fähigkeiten (BICS) in der Erstsprache verfügen, und genau dies trifft doch auf die meisten Migrantenkinder auch zu. Wenn man nun der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten (BICS) in der Erstsprache freien Lauf ließe, müsste sich doch automatisch der Erfolg in der Zweitsprache einstellen. Aber genau dieser Annahme stimmt Cummins nicht zu. Die Fähigkeit des Kindes, sich im Alltag zu verständigen, reicht nicht aus, um den schulischen Anforderungen zu genügen. Es ist von großer Bedeutung, dass das Kind neben grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten (BICS) auch über sprachliche Fähigkeiten verfügt, mit denen es sich an sachbezogenen Diskursen in formelleren Kontexten beteiligen kann. Kognitiv-schulbezogene Sprachfähigkeiten (CALP) spielen demnach eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg.

Dahingehend kann die Interdependenzhypothese nun differenziert werden. Bei der Erst- und der Zweitsprache besteht nicht nur eine Interdependenz bei den allgemeinen sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS), sondern auch und vor allem bei den schulisch-kognitiven Kompetenzen (CALP). Für den Schulerfolg sind somit die kognitiv-schulbezogenen Fähigkeiten (CALP) die entscheidende Variable. Bei Individuen, die in ihrer Muttersprache nun keine kognitiv-schulbezogenen Fähigkeiten (CALP) erworben haben, kann man davon ausgehen, dass sie diese Art der sprachlichen Fähigkeiten auch in der Zweitsprache nicht erwerben werden. Ein geringes Maß an kognitiv-schulbezogenen Kommunikationsfähigkeiten führt dementsprechend mit hoher Wahrscheinlichkeit zu schulischem Versagen.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen könnte man annehmen, dass einzig und allein sprachliche Förderung für den Erfolg in der Zweitsprache verantwortlich ist. In Wirklichkeit handelt es sich bei der sprachlichen Förderung aber nur um eine einzige Variable, welche Einfluss auf die Sprachentwicklung hat. In der Tat ist diese Variable von großer Bedeutung, allerdings müssen auch nichtsprachliche Faktoren berücksichtigt werden, welchen womöglich eine noch größere Bedeutung zukommt.

2. Datengrundlage und Stichprobe

Die Datengrundlage für die Untersuchung bildet die Hamburger Längsschnittuntersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7) (Bos et al., 2006). Bei der Studie KESS 7 handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung, in der zentrale Aspekte der Lernstände in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch sowie die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum schulischen Lernen erfasst werden. KESS 7 stellt die Weiterführung der im Jahr 2003 durchgeführten Studie KESS 4 dar. KESS 7 knüpft, wie zuvor KESS 4, vor allem durch die Auswahl der eingesetzten Testaufgaben an die „Hamburger Untersuchungen zur Lernausgangslage“ (LAU) (Lehmann et al., 1997), die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) (Bos et al., 2003) sowie andere einschlägige Leistungsstudien an. Bei KESS 7 handelt es sich aber nicht um eine reine Lernstandserhebung. Es wurden zahlreiche Fragebögen entwickelt, welche zusätzlich zu den Leistungstests eingesetzt wurden. Mit Hilfe dieser Fragebögen wurden die auf Schule und Unterricht bezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitungen sowie der Eltern erfasst. Die Datenerhebung erfolgte an zwei aufeinander folgenden Tagen im September 2005, unmittelbar nach dem Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Jahrgangsstufe 7. Für die Schülerinnen und Schüler war die Teilnahme am Schulleistungstest obligatorisch, während das Ausfüllen der begleitenden Fragebögen freiwillig war und das explizite Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten voraussetzte. Die Beteiligungsquote der Schülerinnen und Schüler an den Leistungstests lag an beiden Testtagen über 95 Prozent, für den Schülerfragebogen am zweiten Testtag bei 85 Prozent (vgl. Bos et al., 2006, S.3).

Im Folgenden werden bei Fragen nach dem Migrationshintergrund die Schülerinnen und Schüler nach der zu Hause gesprochenen Sprache (im Weiteren als Erstsprache bezeichnet) klassifiziert. Die Angaben zur Erstsprache wurden mit Hilfe des KESS 7-Schülerfragebogens erhoben. Der Schülerfragebogen beinhaltet eine Frage zu der zu Hause am häufigsten gesprochenen Sprache. Aufgrund von Mehrfachantworten war es möglich, für die weiteren Analysen drei verschiedene Gruppen bezüglich der zu Hause gesprochenen Sprache zu bilden.

Insgesamt wurden von ursprünglich 14 200 Schülerinnen und Schülern 3 411 für die folgenden Analysen ausgeschlossen (vgl. Tabelle 2.1).

Zur Versuchsgruppe gehören demnach die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer häuslichen Umgebung sowohl Deutsch als auch eine ausländische Spra-

KESS 7 (Schülerinnen und Schüler gesamt)	14 200
In die Analysen der Arbeit eingeschlossen	10 789
AUSGESCHLOSSEN:	
Kinder, die Deutsch und mehr als eine ausländische Sprache sprechen	2027
Kinder, von denen keine Angaben vorliegen	310
nicht am Leistungstest teilgenommen: 1. Testtag	480
nicht am Leistungstest teilgenommen: 2. Testtag	594

Tabelle 2.1: Anzahl der ein- und ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler

che sprechen; diese Schülerinnen und Schüler werden im Weiteren als „zweisprachig“ bezeichnet. Diese Gruppe wird auf der einen Seite mit den Kindern verglichen, die angaben, zu Hause nur Deutsch zu sprechen („deutsch“). Auf der anderen Seite werden Vergleiche mit Kindern, die zu Hause gar kein Deutsch sprechen („nicht deutsch“), angeführt. Die Schülerinnen und Schüler, die angaben, zu Hause nur Deutsch zu sprechen bilden mit 7064 Kindern die größte Gruppe. Zu der Gruppe der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler zählen in Hamburg 2764 Kinder; die kleinste Gruppe mit 2035 Kindern bilden die nicht deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler.

3. Bedingungsfaktoren der Schulleistung

Eines der Ziele von KESS ist es, nach möglichen Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu suchen. Dafür sind Informationen zu den familiären Bedingungen, insbesondere zum sozialen und sprachlichen Hintergrund wichtig. Unterschiede in der sozialen Schicht, insbesondere der Bildungsnähe, aber auch Unterschiede im elterlichen Engagement für die schulischen Belange des Kindes, haben sich in der Vergangenheit als wichtige Erklärungsfaktoren für Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern herausgestellt.

3.1 Schulleistung und Zweisprachigkeit

Nach neueren Ergebnissen der empirischen Forschung ist man im Umgang mit Vor- oder Nachteilen der Zweisprachigkeit in Bezug auf Intelligenz, kognitive Entwicklung oder Schulerfolg sehr vorsichtig geworden. Es wird vermieden Extrempositionen einzunehmen und die Ergebnisse werden im Hinblick auf verschiedene Gegebenheiten (Umfeld, Alter, Situation,...) relativiert. Die Annahme, dass der Migrationshintergrund eines Kindes sich auf dessen Schulerfolg auswirkt haben aber nicht zuletzt Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder DESI bestätigt.

Testleistungen von Schülerinnen und Schülern innerhalb der verschiedenen Sprachgruppen im Deutsch- und Englisch-Leseverständnis

Schon bei den Untersuchungen zur Lernausgangslage (vgl. Lehmann et al., 1997) im Sekundarbereich, die seit 1995 in Hamburg durchgeführt werden, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Nationalitäten.

Nur die Gruppen der deutsch- und englischsprachigen Kinder erzielen sowohl im Deutsch- als auch im Englisch-Leseverständnis überdurchschnittliche Leistungen. Im Deutsch-Leseverständnis unterscheiden sich die Leistungen

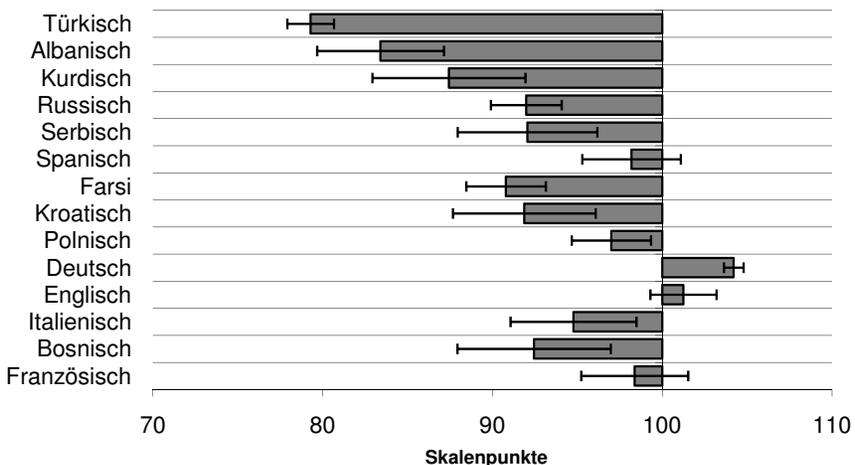


Abbildung 3.1: Leistungen verschiedener Sprachgruppen im Deutsch-Leseverständnis (geordnet in aufsteigender Reihenfolge nach dem prozentualen Anteil im gymnasialen Bildungsgang)

gen aller Sprachgruppen signifikant von den Leistungen der Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern. Die Leistungen der schwächsten Sprachgruppe (Türkisch) liegen mit 24,9 Punkten über zwei Drittel einer Standardabweichung unter dem Mittelwert der stärksten Sprachgruppe (Deutsch).

Im Englisch-Leseverständnis zeigen die Kinder der englischsprachigen Gruppe die besten Leistungen, gefolgt von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern. Die Polnisch und auch die Spanisch sprechenden Schülerinnen und Schüler weichen nur geringfügig vom Gesamtdurchschnitt nach unten ab. Im Englisch-Leseverständnis sind es gleich fünf Sprachgruppen, die sich nicht signifikant von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler unterscheiden: sowohl die Spanisch, Polnisch, Englisch, Bosnisch als auch Französisch sprechenden Kinder weisen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich mit den Deutsch sprechenden Kindern auf. Der Leistungsunterschied zwischen der stärksten (Englisch) und der schwächsten (Albanisch) Sprachgruppe beträgt im Englisch-Leseverständnis 18 Punkte. Insgesamt ist die Leistungsverteilung im Englisch-Leseverständnis also weniger stark ausgeprägt als im Deutsch-Leseverständnis.

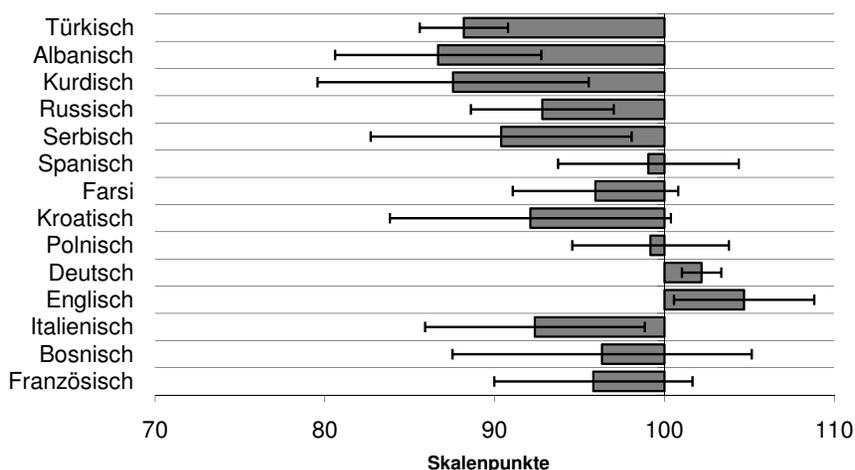


Abbildung 3.2: Leistungen verschiedener Sprachgruppen im Englisch-Leseverständnis (geordnet in aufsteigender Reihenfolge nach dem prozentualen Anteil im gymnasialen Bildungsgang)

Testleistung von Schülerinnen und Schülern verschiedener Erstsprachen im Deutsch- und Englisch-Leseverständnis

Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache zeigen sowohl im Deutsch- als auch im Englisch-Leseverständnis höhere Leistungen auf der KESS-Skala als Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache, während der Leistungsvorsprung gegenüber zweisprachigen Kindern geringer ausfällt. Im Deutsch-Leseverständnis fällt der Leistungsvorsprung mit rund zwei Drittel einer Standardabweichung von deutschsprachigen Kindern zu nicht deutschsprachigen Kindern sehr hoch und im Englisch-Leseverständnis mit einem Drittel einer Standardabweichung deutlich geringer aus. Auch der Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache und den zweisprachigen Schülerinnen und Schülern spiegelt dieses Ergebnis wider. Der Leistungsvorsprung beträgt im Deutsch-Leseverständnis rund eine Drittel Standardabweichung (13 Punkte), während die zweisprachigen Kinder im Englisch-Leseverständnis nur um 6 Punkte zurückliegen. Allerdings erreichen die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in beiden Bereichen durchweg bessere Leistungen als die nicht deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler.

Im Deutsch-Leseverständnis zeigen die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern überwiegend Deutsch zu Hause sprechen, um 22 Punkte höhere Leistungen als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern zu Hause mit ihren Kindern ausschließlich in einer anderen Sprache als Deutsch kommunizieren. Im Vergleich zu den zweisprachig aufgewachsenen Kindern erzielt diese Gruppe nur eine um 13 Punkte höhere Leistung. Entsprechende Unterschiede finden sich auch innerhalb der einzelnen Schulformen, wie Abbildung 3.3 zeigt. Die Leistungen der verschiedenen Sprachgruppen unterscheiden sich sowohl in der Gesamtleistung als auch innerhalb der verschiedenen Schulformen signifikant voneinander. Einzig und allein in der Haupt- und Realschule existiert kein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der zwei- und nicht deutschsprachigen Kinder. Aber auch der Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen im Bildungsgang Gymnasium ist mit einem Sechstel einer Standardabweichung sehr gering.

Im Englisch-Leseverständnis liegen die Gruppen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund sehr viel näher beieinander als in den drei anderen Fächern. Im Vergleich zum Deutsch-Leseverständnis, wo der Leistungsvorsprung am deutlichsten ausgeprägt ist, fällt der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Erstsprache gegenüber Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache im Englisch-Leseverständnis mit 10 Punkten und somit einer Drittel Standardabweichung nicht halb so stark aus. Im Englisch-Leseverständnis liegen die Leistungen der Gruppe der

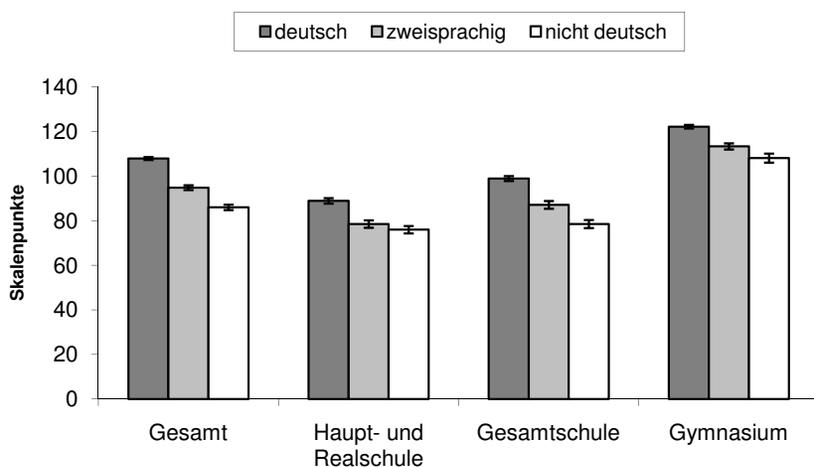


Abbildung 3.3: Leistungen im Deutsch-Leseverständnis nach Erstsprache und Schulform (mit 95%-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

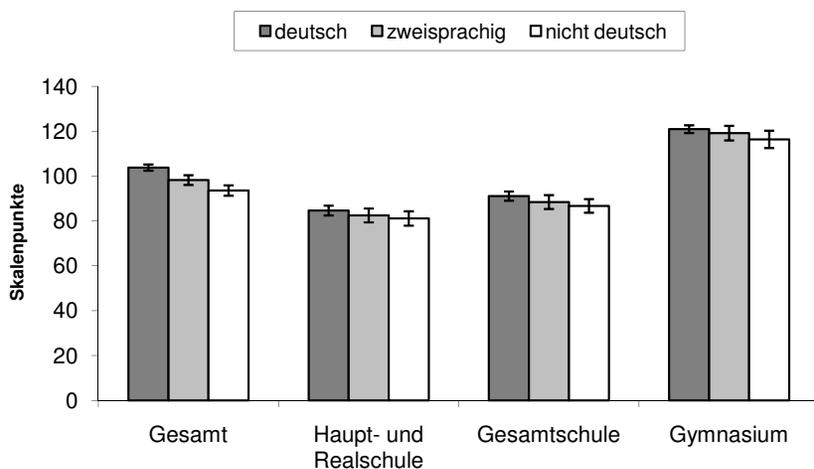


Abbildung 3.4: Leistungen im Englisch-Leseverständnis nach Erstsprache und Schulform (mit 95%-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

zweisprachig aufgewachsenen Kinder nur knapp 6 Punkte unter dem Mittelwert der deutschsprachigen Kinder. Innerhalb der Schulformen beträgt der Leistungsvorsprung auf die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler nur 2 Punkte (Haupt- und Realschule und Gymnasium) bis 3 Punkte (Gesamtschule). Betrachtet man die Gesamtleistung im Englisch-Leseverständnis, so existiert zwischen allen drei Sprachgruppen ein signifikanter Unterschied, der sich aber innerhalb der verschiedenen Schulformen auflöst.

3.2 Schulleistung und Geschlecht

Aus der pädagogisch-psychologischen Forschung ist bekannt, dass Mädchen höhere Sprachkompetenzen aufweisen als Jungen (vgl. Klieme et al., 2006). Im nationalen und internationalen Vergleich wurden teilweise deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Kompetenzdomänen festgestellt. Mädchen sind grundsätzlich bei sprachbezogenen Kompetenzen besser als Jungen.

In KESS 7 wird dieser Befund im Grundsatz bestätigt. Hier zeigt sich, dass die Hamburger Mädchen, egal welcher Sprachgruppe sie angehören, in den sprachlichen Kompetenzen (Deutsch-Leseverständnis und Englisch-Leseverständnis) bessere Leistungen erzielen als die Jungen.

Im Vergleich der drei Sprachgruppen „deutsch“, „zweisprachig“ und „nicht deutsch“ im Deutsch-Leseverständnis zeigt sich, dass sowohl die deutschsprachigen Mädchen als auch Jungen höhere Testergebnisse erreichen als die beiden anderen Gruppen. Die deutschsprachigen Mädchen erreichen 12,8 bzw. 23,2 Punkte mehr als die zwei- und nicht deutschsprachigen Mädchen. Bei den Hamburger Jungen sehen die Leistungsdifferenzen ähnlich aus wie bei den Mädchen. Die deutschsprachigen Jungen erzielen 13,6 bzw. 20,3 Punkte mehr auf der KESS 7-Skala als die zwei- und nicht deutschsprachigen Jungen. Die Leistungen der deutschsprachigen Gruppe unterscheiden sich mit bis zu zwei Drittel einer Standardabweichung von den Leistungen der zwei- und nicht deutschsprachigen Gruppe. Im einfachen Vergleich der Geschlechter unterscheiden sich die deutsch- und zweisprachigen Mädchen signifikant von den deutsch- und zweisprachigen Jungen. Allein in der Gruppe der Kinder, die als Erstsprache nicht Deutsch sprechen, existiert kein signifikanter Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen.

Im Englisch-Leseverständnis, dem zweiten sprachlichen Kompetenzbereich neben dem Deutsch-Leseverständnis, kehrt sich das Bild aus den Fächern Mathematik und Naturwissenschaft um. Im Englisch-Leseverständnis sind es wieder die Mädchen, die höhere Testergebnisse erreichen als die

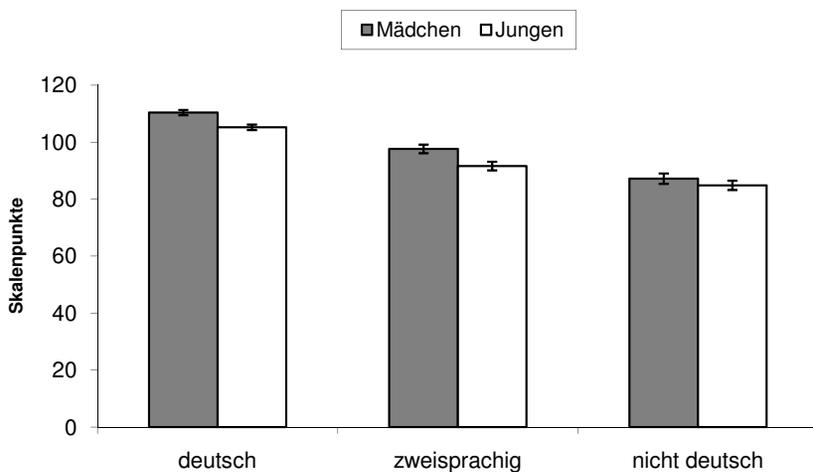


Abbildung 3.5: Testleistung im Deutsch-Leseverständnis nach Erstsprache und Geschlecht (mit 95%-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

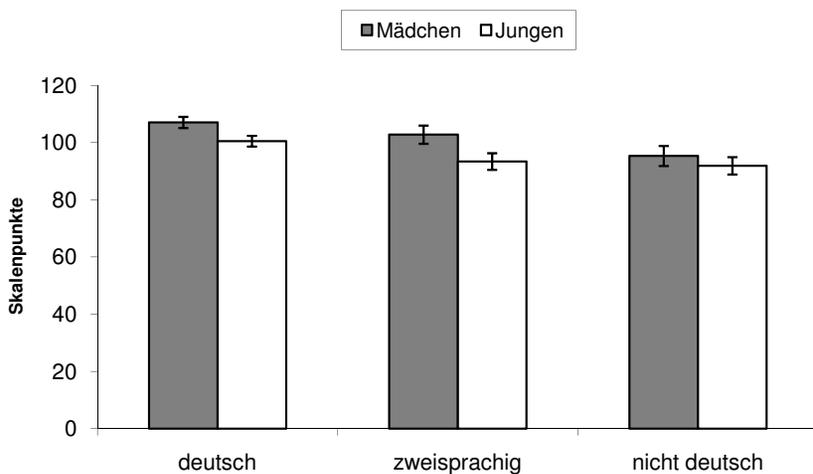


Abbildung 3.6: Testleistung im Englisch-Leseverständnis nach Erstsprache und Geschlecht (mit 95%-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

Jungen. Allerdings fällt in diesem Fach der Unterschied zwischen den drei Sprachgruppen deutlich geringer aus als in den anderen Fächern. Nur in der Gruppe der nicht deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler existiert kein signifikanter Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen. Bemerkenswert ist, dass die deutschsprachigen Mädchen und Jungen sich nicht signifikant von den zweisprachigen Mädchen unterscheiden. Auffällig ist auch, dass sowohl die nicht deutschsprachigen Mädchen als auch Jungen in etwa die gleichen Ergebnisse erzielen wie die zweisprachigen Jungen.

3.3 Schulleistung und familiäre Ressourcen

Wie viele Schulleistungsstudien belegt haben, können Unterschiede in der sozialen Schicht als wichtige Erklärungsfaktoren für Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern herangezogen werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Bos & Pietsch, 2005).

Soziale Herkunft der Familien von Schülerinnen und Schülern verschiedener Erstsprachen

Tabelle 3.1 stellt die soziale Verteilung der verschiedenen Sprachgruppen auf die EGP-Klassen¹ in KESS 7 dar. Erwartungsgemäß ist die Mehrheit der deutschsprachigen Schülergruppe der oberen Dienstklasse zuzurechnen. Der geringste Anteil dieser Gruppe findet sich bei den Selbständigen und der Dienstklasse der Routinedienstleistungen. Bei der Gruppe der zweisprachig aufwachsenden Kinder ist das Verhältnis zwischen den einzelnen Dienstklassen ausgeglichener. Zwar zählen in dieser Gruppe die meisten Familien mit 22,5 Prozent zu den un- und angelernten Arbeitern, Landarbeitern, aber nahezu gleich viel Prozent der Familien gehören zu den Gruppen der oberen Dienstklasse, unteren Dienstklasse und zur Dienstklasse der Facharbeiter und leitenden Angestellten. 32,6 Prozent der Familien der nicht deutschsprachigen Kinder und damit gut 10 Prozent mehr als in der Gruppe der Zweisprachigen zählen zu den un- und angelernten Arbeitern. Der zweitgrößte Anteil in dieser Gruppe ist der Dienstklasse der Facharbeiter und leitenden Angestellten zuzurechnen.

In Tabelle 3.2 wird deutlich, dass im Deutsch-Leseverständnis die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler durchweg bessere Leistungen als die zwei- und nicht deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler erreichen, unabhängig davon, welcher EGP-Klasse ihre Familie angehört.

	deutsch	zweisprachig	nicht deutsch
Obere Dienstklasse (I)	31,3	20,3	12,2
Untere Dienstklasse (II)	21,9	18,9	12,6
Routinedienstleistung (III)	8,8	7,3	9,7
Selbständige (IV)	8,9	9,7	8,3
Facharbeiter und leitende Angestellte (V)	17,2	21,3	24,7
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VI)	11,9	22,5	32,6
Gesamt	100%	100%	100%

Table 3.1: Soziale Herkunft in den verschiedenen Sprachgruppen

Die höchste mittlere Leistung zeigt sich mit 100 Punkten (Kompetenzwert der nicht deutschsprachigen Kinder im Deutsch-Leseverständnis) in der oberen Dienstklasse bis 118 Punkte (Kompetenzwert der deutschsprachigen Kinder im Deutsch- und Englisch-Leseverständnis), während die Siebtklässlerin-

Soziale Lage	deutsch		zweisprachig		nicht deutsch	
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)
Deutsch-Leseverständnis						
Obere Dienstklasse (I)	117,7	(26,5)	111,7	(26,9)	100,4	(30,0)
Untere Dienstklasse (II)	113,8	(28,1)	104,8	(27,1)	95,9	(28,6)
Routinedienstleistung (III)	104,7	(27,4)	95,8	(29,9)	94,6	(27,8)
Selbständige (IV)	115,0	(28,1)	108,1	(27,2)	89,9	(28,9)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V)	101,9	(27,8)	90,4	(26,7)	90,2	(25,7)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VI)	98,4	(26,6)	89,7	(25,3)	85,9	(28,2)
Englisch-Leseverständnis						
Obere Dienstklasse (I)	117,9	(29,1)	112,7	(30,5)	117,6	(31,5)
Untere Dienstklasse (II)	106,2	(29,5)	108,1	(30,4)	100,7	(25,2)
Routinedienstleistung (III)	95,5	(23,4)	102,1	(30,5)	102,8	(30,5)
Selbständige (IV)	115,1	(31,4)	115,0	(31,4)	91,5	(25,1)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V)	99,2	(28,2)	93,0	(26,6)	104,2	(28,0)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VI)	93,7	(26,8)	89,7	(26,4)	95,7	(28,7)

Table 3.2: Testleistung nach sozialer Lage und Erstsprache im Deutsch- und Englisch-Leseverständnis (Standardabweichung in Klammern)

nen und Siebtklässler, deren Familien den un- und angelernten Arbeitern und Landarbeitern angehören, die schlechtesten Ergebnisse mit 86 Punkten (Kompetenzwert der nicht deutschsprachigen Kinder im Deutsch-Leseverständnis) bis 98 Punkte (Kompetenzwert der deutschsprachigen Kinder im Deutsch-Leseverständnis) erzielen. Die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern, deren Eltern der oberen Dienstklasse und den Kindern, deren Eltern den un- und angelernten Arbeitern angehören betragen bis zu einer Standardabweichung.

Im Englisch-Leseverständnis erreichen ebenfalls die Kinder aller Sprachgruppen, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören die höchsten Punktzahlen. Allerdings ist in diesem Kompetenzbereich die Leistungsdivergenz zwischen den Sprachgruppen viel geringer als im Deutsch-Leseverständnis. Aber auch hier betragen die Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Dienstklassen bis zu einer Standardabweichung.

Testleistungen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus

Die Bildungsnähe gilt als der für Leistungsunterschiede wichtigste Aspekt des Elternhauses. In KESS 4 wurde institutionalisiertes kulturelles Kapital mittels

Höchster Bildungsabschluss	deutsch		zweisprachig		nicht deutsch	
	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)	Mittelwert	(SD)
Deutsch-Leseverständnis						
höchstens Hauptschule	96,2	(29,2)	87,6	(25,8)	83,5	(24,0)
Realschule	98,4	(31,6)	94,7	(22,1)	89,9	(28,6)
Fachschule ohne Abitur	107,7	(27,2)	100,1	(27,7)	91,7	(29,2)
Abitur oder Fachabitur ohne Studium	115,6	(26,5)	100,0	(27,1)	98,3	(27,8)
Fachhochschule	122,5	(25,3)	111,9	(22,9)	98,9	(23,4)
wissenschaftliche Hochschule	126,6	(25,2)	117,3	(29,6)	104,6	(33,9)
Englisch-Leseverständnis						
höchstens Hauptschule	93,0	(27,5)	91,6	(26,6)	95,2	(26,9)
Realschule	116,9	(39,5)	95,1	(26,9)	97,6	(22,0)
Fachschule ohne Abitur	103,0	(28,3)	102,0	(30,8)	99,9	(26,2)
Abitur oder Fachabitur ohne Studium	106,9	(29,1)	110,4	(32,7)	106,1	(28,8)
Fachhochschule	118,0	(28,6)	112,2	(22,8)	105,2	(20,3)
wissenschaftliche Hochschule	128,0	(29,0)	120,8	(30,3)	116,8	(36,7)

Tabelle 3.3: Mittlere Lernstände im Deutsch- und Englisch Leseverständnis in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungshintergrund

der Bildungsabschlüsse der Eltern² ermittelt, die sich als wichtiger Prädiktor für den Zugang zu prestigeträchtigen Berufspositionen und somit auch für Einkommenschancen erweisen (vgl. Pietsch, 2005, S. 225). Die Ergebnisse für Hamburg sind deutlich: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ein Abitur erworben haben, schneiden in allen Kompetenzdomänen signifikant besser ab als Kinder aus Familien, in denen seitens der Eltern ein niedrigerer Schulabschluss erreicht wurde. So beträgt der Unterschied zwischen Kindern von Eltern mit Abitur und Kindern von Eltern mit Hauptschulabschluss mit 20 Punkten zwei Drittel einer Standardabweichung.

Erwartungsgemäß lässt sich auch in KESS 7 im Deutsch-Leseverständnis wie auch in anderen großen Schulleistungsstudien ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und den fachlichen Kompetenzen der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler erkennen. Im Deutsch-Leseverständnis werden die im Durchschnitt höchsten Leistungen von Schülerinnen und Schülern erreicht, egal welcher Sprachgruppe sie angehören, bei denen mindestens ein Elternteil eine wissenschaftliche Hochschule besucht hat. In Übereinstimmung mit den bisher berichteten Befunden zeigt sich erneut, dass auch bei der Differenzierung zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern die nicht deutschsprachigen Kinder die niedrigsten Ergebnisse erzielen. Die höchsten Punktzahlen sind bei den deutschsprachigen Kindern aufzufinden, und die zweisprachigen Kinder liegen zwischen den deutsch- und den nicht deutschsprachig aufgewachsenen Kindern. Zusammenfassend kann man sagen: je höher der Bildungsabschluss in der Familie, desto höher ist die Leistung im Deutsch-Leseverständnis. Dieser Befund gilt, egal welcher Sprachgruppe die Kinder angehören.

Im Englisch-Leseverständnis erreichen ebenfalls wie im Deutsch-Leseverständnis die Kinder, von denen mindestens ein Elternteil das Abitur erworben hat, die meisten Punkte. Im Englisch-Leseverständnis gibt es keine Sprachgruppe, die durchweg die besten Leistungen erzielt. Aber auch in diesem Bereich ist das Leistungsgefälle zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem elterlichem Bildungsniveau beträchtlich. Der Leistungsunterschied zwischen der Gruppe der Kinder, von denen mindestens ein Elternteil höchstens einen Hauptschulabschluss erworben hat und der Gruppe, von denen mindestens ein Elternteil den Hochschulabschluss erworben hat, beträgt in der Gruppe der deutschsprachigen Kinder 35, bei den zweisprachigen Kindern 29,2 und bei den nicht deutschsprachigen Kindern 21,6 Punkte. In diesem Vergleich ist die Leistungsdifferenz in der Gruppe der nicht deutschsprachigen Kinder mit zwei Drittel einer Standardabweichung am geringsten.

3.4 Regressionsanalytische Betrachtung

In den bisher dar gestellten Befunden wurden die einzelnen Merkmale, die einen Einfluss auf den schulischen Erfolg der Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässler haben können, unabhängig voneinander betrachtet. Bei der getrennten Betrachtung der einzelnen Merkmale wird allerdings außer Acht gelassen, dass viele dieser Merkmale untereinander in Zusammenhang stehen. Wie sich das Zusammenwirken mehrerer dieser Merkmale und deren gemeinsamer Einfluss auf die schulische Leistung auswirken, soll im Folgenden mit dem Verfahren der multiplen Regressionsanalyse herausgearbeitet werden. Auf diesem Wege kann festgestellt werden, wie stark der Einfluss eines Merkmals unter Berücksichtigung weiterer Merkmale auf die Schulleistung ist (vgl. dazu ausführlich Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003). Untersucht wird in dieser Arbeit die Abhängigkeit der Schulleistung im Deutsch- und Englisch-Leseverständnis von der Geschlechtszugehörigkeit und der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wird die soziale Lage der Schülerfamilien sowie das kulturelle Kapital und ergänzend zu den sozialen Merkmalen noch die kognitive Grundfähigkeit der Kinder in die Analyse aufgenommen. Durch die Aufnahme der Variable KFT ist es somit möglich, kognitive Eingangsvoraussetzungen in der Analyse zu berücksichtigen.³

Im Folgenden wurden mit Hilfe einer Serie von Regressionsanalysen fünf verschiedene Modelle berechnet, wobei nach und nach immer weitere Informationen zum Schülerhintergrund einfließen. Die Werte, die in den Zeilen der jeweiligen Kategorien angegeben sind, geben Auskunft, um wie viele Punkte sich die mittlere Schulleistung ändert, wenn einem Kind statt der Referenzkategorie eine andere Kategorie des untersuchten Merkmals zugeordnet werden kann. Mittels der Werte der R-Quadrat-Statistik wird die Höhe der erklärten Varianz durch die jeweiligen Modelle angegeben. R^2 gibt also an, wie gut die untersuchten Merkmale die mittlere Schulleistung erklären. Dieser Wert erlaubt eine inhaltliche Interpretation und kann direkt in Prozentwerte umgerechnet werden.

Wie Tabelle 3.4 zeigt, wurde in Modell 1 zunächst der Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit auf die mittlere schulische Leistung im Deutsch-Leseverständnis untersucht. Die Hamburger Siebtklässlerinnen erreichen als durchschnittlichen Kompetenzwert 106,1 Punkte. Die Jungen dagegen erzielen bei ihren Leistungen im Deutsch-Leseverständnis einen mittleren Kompetenzwert von 102,1 Punkten und weisen somit einen Lernrückstand von 4 Punkten auf, der allerdings nur rund ein siebtel einer Standardabweichung ausmacht. Dieses Modell, welches allein geschlechtsspezifische Differenzen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Geschlecht ¹	-4,0 **	-3,7 **	-3,7 **	-3,6 **	-3,2 **
Erstsprache ²					
nicht deutsch		-19,1 **	-15,9 **	-14,0 **	-10,4 **
zweisprachig		-11,4 **	-9,5 **	-8,2 **	-6,1 **
Soziale Lage					
Dienstklassen ³					
Obere Dienstklasse (I)			16,4 **	9,8 **	6,1 **
Untere Dienstklasse (II)			11,4 **	7,2 **	4,4 **
Routinedienstleistungen (III)			4,8 **	2,2 *	1,0 ns
Selbständige (IV)			6,2 **	4,0 **	2,9 **
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)			3,2 **	1,9 *	1,2 ns
Kulturelles Kapital					
Höchster Schulabschluss der Eltern ⁴					
Wissenschaftliche Hochschule				20,5 **	12,6 **
Fachhochschule				14,2 **	8,5 **
Abitur oder Fachabitur ohne Studium				10,4 **	5,6 **
Fach- und Berufsschule ohne Abitur				8,5 **	4,8 **
Realschule				3,0 **	1,9 *
Kognitive Grundfähigkeit					
KFT					13,3 **
Konstante	106,1 **	112,0 **	103,3 **	98,0 **	100,2 **
R ²	0,01	0,08	0,11	0,14	0,30

ns: nicht signifikant, ** p < .01, * p < .05

¹ Referenzkategorie: Mädchen

³ Referenzkategorie: Un- und angelernte Arbeiter (VIII)

² Referenzkategorie: deutsch

⁴ Referenzkategorie: höchstens Hauptschulabschluss

Fehlende Daten wurden hier mit Hilfe des MI-Verfahrens mehrfach modellbasiert geschätzt.

Tabelle 3.4: Effekte sozialer und kultureller Prädiktoren auf die Schulleistung im Deutsch-Leseverständnis

untersucht, erklärt lediglich 1 Prozent der mittleren Schulleistung im Deutsch-Leseverständnis.

Modell 2 berücksichtigt neben dem Geschlecht auch die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler als Einflussfaktor auf die Schulleistung. Kinder, die dem weiblichen Geschlecht angehören und zu Hause ausschließlich Deutsch mit ihren Eltern sprechen, erreichen nach diesem Modell einen mittleren Kompetenzwert von 112,0 Punkten. Hamburger Siebtklässler, die als Erstsprache eine andere Sprache als Deutsch sprechen, erzielen hingegen nur 89,2

Punkte im Deutsch-Leseverständnis. Die zweisprachigen Jungen erzielen mit einem Kompetenzwert von 96,9 zwar 7,7 Punkte mehr als die nicht deutschsprachigen Jungen, liegen aber dennoch mit 15,1 Punkten eine halbe Standardabweichung hinter den deutschsprachigen Mädchen.

Modell 3 untersucht neben der Geschlechtszugehörigkeit und der Erstsprache zusätzlich die soziale Lage der Schülerfamilien. Durch die Hinzunahme der sozialen Lage verliert der Einfluss der Erstsprache auf die mittlere Leistung im Deutsch-Leseverständnis an Gewicht. Soziale Lage und Erstsprache hängen in einem gewissen Maße zusammen. Der Einfluss der anderen Merkmale auf die mittlere Leistung im Deutsch-Leseverständnis ändert sich durch die Hinzunahme des sozialen Kapitals nur geringfügig. Jedoch ändert sich die Konstante bedeutsam. Betrachtet man neben dem Geschlecht und der Erstsprache die Zugehörigkeit der Familien zu bestimmten Dienstklassen, lässt sich erkennen, dass dieser Faktor einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung ausübt. Mädchen mit der Erstsprache Deutsch, deren Eltern aus der Dienstklasse der un- und angelernten Arbeiter stammen, erreichen in diesem Modell einen Kompetenzwert von 103,3 Punkten. Mädchen, deren Eltern der unteren Dienstklasse zuzurechnen sind und zweisprachig aufwachsen, erzielen hingegen 105,2 Punkte. Im Vergleich mit den deutschsprachigen Mädchen, deren Eltern der unteren Dienstklasse angehören, weisen die zweisprachigen Mädchen, deren Eltern derselben Dienstklasse angehören, mit 9,5 Punkten einen Leistungsrückstand von rund einer Drittel Standardabweichung auf. An dieser Stelle wird offensichtlich, wie eng soziales Kapital und Schulleistung miteinander verbunden sind.

Modell 4 bezieht zusätzlich zu den Informationen aus Modell 3 das kulturelle Kapital der Schülerfamilien in die Regressionsanalyse ein. Der Einfluss der sozialen Lage verringert sich unter Kontrolle kultureller Ressourcen in den Schülerfamilien, besonders in der oberen Dienstklasse. Auch wenn der Einfluss der sozialen Lage der Schülerfamilien in diesem Modell noch immer sehr stark ist, weist nicht diese Information, sondern der höchste Bildungsabschluss in der Familie den stärksten Einfluss auf den Kompetenzerwerb im Deutsch-Leseverständnis auf. Es sind deutliche Unterschiede zwischen Kindern, deren Eltern einen hohen und einen niedrigen Bildungsabschluss erworben haben, festzustellen. Ein Kind, in dessen Haushalt mindestens ein Elternteil eine wissenschaftliche Hochschule besucht hat, erzielt in der mittleren Leistung im Deutsch-Leseverständnis 20,5 Punkte und damit zwei Drittel einer Standardabweichung mehr als ein Kind, dessen Eltern als höchsten Abschluss den Hauptschulabschluss erworben haben. Der Leistungsunterschied beträgt jedoch nur dann 20,5 Punkte, wenn alle anderen Merkmalsausprägungen bei beiden Kindern gleich sind. Stammt z. B. ein deutschsprachiges Mädchen aus

einem Elternhaus, in dem ein Elternteil eine wissenschaftliche Hochschule besucht hat und deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, so kann der Lernvorsprung von diesem Kind im Gegensatz zu einem nicht deutschsprachigen Jungen aus einem Elternhaus mit höchstens einem Hauptschulabschluss und der Zugehörigkeit zur Dienstklasse der un- und angelernten Arbeiter auf einen Lernvorsprung von 47,9 Punkten anwachsen. Einem Kompetenzwert von 80,4 des einen Kindes stünde dann eine mittlere Leistung im Deutsch-Leseverständnis von 128,3 Punkten des anderen Kindes gegenüber.

Modell 5 ergänzt Modell 4 um die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder. Rund 30 Prozent der individuellen Schulleistung im Deutsch-Leseverständnis lassen sich mit diesem Modell erklären. Ein Kind mit durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten, dem ansonsten alle Referenzkategorien zugeordnet werden können, erreicht nach diesem Modell eine durchschnittliche Kompetenz von 100,2 Punkten. Im Gegensatz zu dem bisher komplexesten Modell 4 verliert durch die Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten vor allem das kulturelle Kapital an Einfluss auf die Leistung im Deutsch-Leseverständnis. Allerdings wirkt sich das kulturelle Kapital, gemessen am höchsten Bildungsabschluss der Eltern, weiterhin stark auf den Kompetenzerwerb im Deutsch-Leseverständnis aus. Der Einfluss der sozialen Lage, der im bisher komplexesten Modell für Kinder, deren Eltern der Dienstklasse der Routinedienstleistungen und der Facharbeiter und leitenden Angestellten angehören, noch schwach signifikant ausfiel, verschwindet in Modell 5 gänzlich. Darüber hinaus zeigt sich auch in diesem Modell, dass die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler einen eigenen nachweisbaren Effekt auf die Leistung im Deutsch-Leseverständnis hat. Vergleicht man die standardisierten Koeffizienten in diesem Modell miteinander, stellt man fest, dass die kognitiven Grundfähigkeiten den stärksten Einfluss auf die Leistung im Deutsch-Leseverständnis der Hamburger Schülerinnen und Schüler ausüben.

Im Englisch-Leseverständnis (vgl. Tabelle 3.5) erklärt Modell 1 unter Einbeziehung der Geschlechtszugehörigkeit ebenfalls nur rund 1 Prozent der mittleren Leistung im Englisch-Leseverständnis. Vergleichbar mit der Leistung der Jungen im Deutsch-Leseverständnis sind auch im Englisch-Leseverständnis die Jungen signifikant schlechter als die Mädchen. Allerdings macht der Leistungsrückstand der Jungen auch hier nur ein Sechstel einer Standardabweichung aus.

In Modell 2 im Englisch-Leseverständnis ist schon ein Unterschied zum Deutsch-Leseverständnis erkennbar. Berücksichtigt man in diesem Modell zusätzlich zu dem Geschlecht die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass die Leistungen der nicht deutschsprachigen und zweisprachigen Kinder zwar immer noch signifikant schlechter sind als die der

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Geschlecht ¹	-5,4 **	-5,4 **	-5,3 **	-5,2 **	-4,7 **
Erstsprache ²					
nicht deutsch		-10,1 **	-7,2 **	-5,7 **	-2,1 ns
zweisprachig		-5,4 **	-3,7 **	-3,2 **	-0,7 ns
Soziale Lage					
Dienstklassen ³					
Obere Dienstklasse (I)			16,4 **	10,6 **	7,2 **
Untere Dienstklasse (II)			7,5 **	4,0 *	1,5 ns
Routinedienstleistungen (III)			2,4 ns	1,0 ns	0,0 ns
Selbständige (IV)			6,4 **	4,8 **	3,8 *
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)			3,2 ns	2,3 ns	1,4 ns
Kulturelles Kapital					
Höchster Schulabschluss der Eltern ⁴					
Wissenschaftliche Hochschule				21,4 **	14,4 **
Fachhochschule				10,7 **	5,9 **
Abitur oder Fachabitur ohne Studium				5,4 **	1,7 ns
Fach- und Berufsschule ohne Abitur				5,5 **	2,7 *
Realschule				2,4 ns	1,8 ns
Kognitive Grundfähigkeit					
KFT					10,9 **
Konstante	108,2 **	111,4 **	103,7 **	100,2 **	102,0 **
R ²	0,01	0,03	0,06	0,09	0,20

ns: nicht signifikant, ** $p < .01$, * $p < .05$

¹ Referenzkategorie: Mädchen

³ Referenzkategorie: Un- und angelernte Arbeiter (VIII)

² Referenzkategorie: deutsch

⁴ Referenzkategorie: höchstens Hauptschulabschluss

Fehlende Daten wurden hier mit Hilfe des MI-Verfahrens mehrfach modellbasiert geschätzt.

Tabelle 3.5: Effekte sozialer und kultureller Prädiktoren auf die Schulleistung im Englisch-Leseverständnis

deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler, die Erstsprache jedoch nicht mehr ganz so stark ins Gewicht fällt wie im Deutsch-Leseverständnis. Deutschsprachige Mädchen erreichen im Englisch-Leseverständnis einen mittleren Kompetenzwert von 111,4 Punkten, während zweisprachige Schülerinnen 106,0 Punkte und nicht deutschsprachige Schülerinnen 101,3 Punkte erzielen. Der Leistungsrückstand der nicht deutschsprachigen Mädchen beträgt im Deutsch-Leseverständnis mit 19,1 Punkten noch zwei Drittel einer Standardabweichung während im Englisch-Leseverständnis der Leistungs-

rückstand der nicht deutschsprachigen Mädchen mit 10,1 Punkten nur noch ein Drittel einer Standardabweichung ausmacht und sich somit um die Hälfte verringert hat. Der Leistungsrückstand der zweisprachigen Schülerinnen ist ebenfalls von 11,4 Punkten im Deutsch-Leseverständnis auf 5,4 Punkte im Englisch-Leseverständnis gesunken und liegt somit nur noch ein sechstel einer Standardabweichung unter dem Kompetenzwert der deutschsprachigen Mädchen.

In Modell 3 übt auch im Englisch-Leseverständnis die Zugehörigkeit der Familien zu bestimmten Dienstklassen einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung aus. Deutschsprachige Mädchen, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, erreichen eine mittlere Leistung im Englisch-Leseverständnis von 120,1 Punkten, während sie im Deutsch-Leseverständnis auf einen Punktwert von 119,7 kommen. Im Gegensatz dazu erzielen nicht deutschsprachige Mädchen, deren Eltern der Dienstklasse der un- und angelernten Arbeiter zuzurechnen sind, im Deutsch-Leseverständnis 87,4 Punkte und im Englisch-Leseverständnis 96,5 Punkte. Diese Leistungsdifferenz von rund einer Drittel Standardabweichung lässt sich aber größtenteils durch die verschiedenen Erstsprachen erklären, welche im Deutsch-Leseverständnis einen stärkeren Einfluss auf die Schulleistung ausüben.

Auch durch die Hinzunahme des kulturellen Kapitals in Modell 4 bleibt der Einfluss der Erstsprache auf die Leistungen im Englisch-Leseverständnis der Kinder signifikant, fällt aber mit maximal einer fünftel Standardabweichung („nicht deutsch“) gering aus. Ebenso wie im Deutsch-Leseverständnis nimmt in diesem Modell der Einfluss der sozialen Lage auf den Kompetenzerwerb ab und die Bildungsabschlüsse der Eltern üben nun den stärksten Einfluss aus. Nahezu identisch wie im Deutsch-Leseverständnis ist der Leistungsvorsprung eines Kindes, in dessen Haushalt mindestens ein Elternteil eine wissenschaftliche Hochschule besucht hat. In diesem Modell erreicht ein Kind, wenn ihm die Merkmale aller Referenzkategorien zugeordnet werden können, zwei Drittel einer Standardabweichung (21,4 Punkte) weniger als ein Kind, von dem mindestens ein Elternteil eine wissenschaftliche Hochschule besucht hat, wenn ansonsten alle anderen Merkmalsausprägungen bei beiden Kindern gleich sind. Der Einfluss des Realschulabschlusses fällt in diesem Modell nicht signifikant aus.

Durch das Modell 5 lassen sich rund 20 Prozent der Leistung im Englisch-Leseverständnis erklären, also etwas weniger als im Deutsch-Leseverständnis. Bemerkenswert sind in diesem Modell die Ergebnisse zum Einfluss der Erstsprache auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Englisch-Leseverständnis. Kontrolliert man zusätzlich zu den anderen Variablen noch die kognitive Grundfähigkeit der Kinder verschwindet der Einfluss der Erst-

sprache auf die Leistung im Englisch-Leseverständnis gänzlich. Wo im Deutsch-Leseverständnis noch ein bedeutender negativer Einfluss der Erstsprache nachgewiesen werden konnte, ist im Englisch-Leseverständnis kein signifikanter Unterschied mehr festzustellen. Der Einfluss der sozialen Lage auf die Schulleistung nimmt auch im Englisch-Leseverständnis durch die Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten deutlich ab und ist in der unteren Dienstklasse, den Dienstklassen der Routinedienstleistungen und Facharbeiter und leitende Angestellte nicht mehr signifikant. Auch das kulturelle Kapital verliert an Erklärungsmacht. Während der Einfluss des Real schulabschlusses und des Abiturs oder Fachabiturs ohne Studium im Deutsch-Leseverständnis noch signifikant ausfiel, ist er im Englisch-Leseverständnis nicht mehr nachweisbar. Die geschlechtsspezifisch bedingte geringere Schulleistung der Jungen bleibt weiterhin bestehen, nimmt aber geringfügig von Modell zu Modell ab. Auch im Englisch-Leseverständnis ist es die kognitive Grundfähigkeit, welche mit der Leistung der Kinder im Englisch-Leseverständnis am stärksten zusammenhängt.

4. Zusammenfassung

Zweisprachigkeit von Schülerinnen und Schülern übt in den Kompetenzbereichen, für die Deutsch als Unterrichtssprache relevant ist, einen deutlich negativen Einfluss aus. In dem Bereich, in dem Deutsch als Unterrichtssprache irrelevant für das Verstehen des Unterrichtsstoffs ist, zeigen zweisprachig aufgewachsene Kinder hingegen keinerlei Rückstände im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern. Auch unter Einbezug des Geschlechts, der sozialen Lage der Schülerfamilien sowie kultureller Ressourcen, wie der Bildungsabschlüsse der Eltern und der kognitiven Grundfähigkeit der Kinder bleibt der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Schulleistung im Deutsch-Leseverständnis bestehen, während Effekte der Zweisprachigkeit auf den schulischen Erfolg im Englisch-Leseverständnis nicht mehr vorhanden sind. Die Befunde der hier durchgeführten Analysen konnten damit die Ergebnisse der DESI-Studie bestätigen. Bei Kontrolle der sonstigen Hintergrundvariablen erreichen die zweisprachigen und nicht deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler dieselben Leistungen im Englisch-Leseverständnis wie Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache. Dies zeigt, dass die beobachteten schwächeren Durchschnittsleistungen der zweisprachigen und nicht deutschsprachigen Kinder im Englisch-Leseverständnis vor allem darauf zurückzuführen sind, dass diese Kinder häufiger

aus sozial schwachen Familien kommen, in denen die Eltern auch einen niedrigen Schulabschluss aufweisen. Es konnte gezeigt werden, dass schlechtere schulische Leistungen insbesondere durch sozioökonomische Verhältnisse der Schülerfamilien erklärt werden können. Bei Berücksichtigung dieser Hintergrundvariablen scheint das Aufwachsen mit Deutsch als Zweitsprache für das Erlernen der Fremdsprache Englisch sogar von Vorteil zu sein.

Der Schlüssel zum schulischen Erfolg ist ganz offensichtlich zunächst die Beherrschung der Schulsprache, dann der Verkehrssprache allgemein. Speziell die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ist die wichtigste Voraussetzung für den Lernerfolg in zentralen Schulfächern (vgl. Hopf, 2005, S. 245; Baumert et al., 2003, S. 57). Wenn die Lernerfolge der zwei- und nicht deutschsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler in den Schulfächern und auch in der Verkehrssprache verbessert werden sollen, muss also die verfügbare und aktive Lernzeit vor allem für die Verkehrssprache in erheblichem Umfang vermehrt werden.

Positive Veränderungen sind nach Einschätzungen wissenschaftlicher Expertisen vor allem dann zu erwarten, wenn intensive Lernmöglichkeiten bereits im vorschulischen Alter einsetzen würden. Zwar kann man mit dem Erlernen einer zweiten Sprache in fast allen Alterstufen beginnen (vgl. Oksaar, 2003), doch ist es von erheblichem Vorteil, wenn das Erlernen der Verkehrssprache so früh wie möglich einsetzt und somit den Kindern gute Deutschkenntnisse zur Einschulung mitgegeben werden können.

Es wird deutlich, dass die Anforderungen an den Unterricht beträchtlich sind. Das betrifft sowohl die fachinhaltliche wie die sprachliche Seite. Angesichts der großen Zahl der verschiedenen Sprachen und auch der verschiedenen Kompetenzniveaus unter den Schülerinnen und Schülern entsteht eine sehr ausgeprägte Heterogenität zwischen den Kindern innerhalb einer Schulklasse. In dieser Lage ist es nicht verwunderlich, dass das Eingehen auf diese Heterogenität Lehrerinnen und Lehrer überfordert.

An diesem Punkt soll noch einmal ausdrücklich auf die herausragende Bedeutung der Schul- und Verkehrssprache für den schulischen Erfolg hingewiesen werden. Allerdings sollen damit keineswegs die Herkunftssprachen und Herkunftskulturen verkannt werden, die bei vielen Schülerinnen und Schülern eng und emotional mit ihrer Lebenssituation verbunden sind. Unstrittig ist, dass Zweisprachigkeit durchaus ein Gewinn für den Einzelnen, die Schule und die Gesellschaft darstellt – sofern sie nicht mit Defiziten in der Verkehrssprache einhergeht.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarb. Aufl.). Berlin: Springer Bln. (Springer-Lehrbuch).
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 46-71.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bos, W., Pietsch, M. & Stubbe, T. C. (2005). Regionale, nationale und internationale Einordnung der Lesekompetenz und weiterer Schulleistungsergebnisse Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4* (S. 51-79). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Bos, W., Bensen, M., Gröhlich, C., Jelden, D. & Rau, A. (2006). *Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7)*. Verfügbar unter: <http://hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/qualitaet/kess/KESS7.pdf> [12.03.2009].
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 235-251.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf [12.03.2009]
- Kracht, A. & Welling, A. (1995). Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie, Band 8: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem*. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/1997 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten – Bericht über die Erhebung im September 1996 (Lau 5)*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Müller, R. (1995). Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache. In E. Poggia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat* (S. 155-176). Bern [u.a.]: Lang.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pietsch, M. (2005). Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4. Einstellungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4* (S. 215-242). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

- Rehbein, J. (1986). Spracherwerb. Perspektive Muttersprache. In A. Kalpaka (Hrsg.), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin: Express-Ed.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Triarchi-Herrmann, V. (o.J.): *Mehrsprachigkeit im Kindesalter*. Verfügbar unter: <http://www.alp.dillingen.de/ref/sp/msHCD3/1-Theorie/1-1-14-Kindesalter.pdf#search=%22die%20mehrsprachigkeit%20im%20Kindesalter%20triarchi-herrmann%22> [12.03.2009]

Anmerkungen

- 1 Das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) zur Klassifikation von Berufen (EGP-Klassen) ist ein Kategoriensystem, das Berufe nach folgenden Gesichtspunkten ordnet: der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe).
- 2 Hier wurde jeweils der höchste Schulabschluss im Haushalt berücksichtigt.
- 3 Die kognitive Grundfähigkeit wurde für die Regressionsanalyse standardisiert, so dass bei Kindern, die über eine durchschnittliche kognitive Grundfähigkeit verfügen, kein Effekt auf die mittlere Schulleistung erzeugt wird. Der Mittelwert beträgt in diesem Fall 0 und die Standardabweichung 1. Für die Analyse wurden alle weiteren Merkmale in so genannte „Dummy-Variablen“ umgewandelt mit jeweils nur zwei Ausprägungen (0/1). So werden z. B. aus dem Merkmal „Erstsprache“ mit drei Ausprägungen drei Merkmalsvariablen, die jeweils die Ausprägung 0 (Merkmal ist nicht vorhanden) oder 1 (Merkmal ist vorhanden) annehmen können.

Gisela Wegener-Spöhring/Bernadette Peperhove

„Wenn einer eine Reise tut...“ – Heterogene Bildungserfahrungen von Grundschulkindern auf Reisen

1. Reisebildung

Zur Einführung ein Anti-Reisegedicht des antiken Dichters Horaz:

Was überrennen wir des Lebens enge Grenzen,
und bieten schwachen Kräften Hohn,
und suchen Länder auf,
wo andre Sonnen glänzen!
Fliehst du dein Vaterland:
Bist du dir selbst entflohn.

Zu Hause, im „Vaterland“ – so Horaz – findet der Mensch seine Identität. Für andere Länder mit anderen Realitäten reichen die schwachen Kräfte nicht aus, und man wird sich selbst verlieren. Eine strenge Reisewarnung also.

Das kann in einer globalen Welt nicht unwidersprochen bleiben; zumindest bedarf es eines Kontrapunktes: Der Vielfalt der Welt begegnen, Kompetenzen zur Bewältigung von Pluralität erwerben, das ist für eine moderne Identität unerlässlich – so eine bedeutsame Facette des Kongressthemas der Heterogenität. Horaz' Warnung wollen wir dennoch nicht vergessen.

In dieser pluralen Moderne lebt der Mensch zwangsläufig in unterschiedlichen und damit widersprüchlichen Lebensformen; und auch die Bildungserfahrungen sind zwangsläufig heterogen (vgl. Allemann-Ghionda/Reichenbach 2008). In der Folge eignet dem modernen Menschen nur eine partielle und distanzierte Zugehörigkeit zu jeder Lebensform, und genau dafür dürfte die Reise ein nahezu perfektes Übungsfeld sein; ist sie doch neu und ausgegrenzt aus der Alltagsrealität und folglich mit vermindertem Risiko für die individuelle Selbstdarstellung. Ähnlich beschreibt der Soziologe Zygmunt Bauman die Reise als „perfekte Inkarnation“ einer postmodernen Lebensform: Fragmentarisch und episodisch und dennoch verknüpft mit hohen Erwartungen (Bauman 1997, S. 84).

Im Kontrast zu Horaz werden Reisen seit alters her als probates Mittel einer solchen heterogenen Bildung angesehen: Die schwachen Kräfte werden sich auf Reisen entwickeln. Das gilt – so ist zu vermuten – auch für die Kinder. Bei einem Kongress, der sich vornehmlich an LehrerInnen und Pädagogik-Studierende wendet, ist wichtig zu betonen: Die hier gemeinte Reisebildung ereignet sich weit ab von jeder Institutionalisierung und auch weitab von jeder vorab gesetzten pädagogischen Intention, weitab also von jeder Schulpädagogik.

Zentral ist die eigene Verarbeitung von Erfahrungen (vgl. BMBF 2001, 18). Die von uns interviewten Kinder machen keine Bildungsreise (das wäre ja auch verwunderlich), sondern sie verreisen mit ihren Familien zum Zwecke der Erholung. Auf (pädagogische) Intentionen stoßen in stark abgeschwächter Form lediglich die wenigen Kinder, die sich innerhalb eines Cluburlaubes in eine Animationssituation begeben. Reisebildung, wie sie uns hier begegnet, ist eine Form der informellen Bildung, ja vielleicht eine informelle Bildung *par excellence*. Wie sich diese kindliche Reisebildung realisiert, was Kinder auf Reisen erleben und erfahren, ist bislang weitgehend unbekannt.

Es sei vorweg genommen: Sie machen bildende Erfahrungen auf Reisen. Und das verwundert ja auch nicht, denn sie begegnen hier Neuem, Interessantem, Fremdem. Allerdings – und das mag der Vierzeiler von Horaz lehren – kann sich diese Bildung auch in ihr Gegenteil verkehren, wenn Fremdheit übermächtig wird und die Kräfte des Reisenden zu schwach sind. Reise erscheint folglich auch als labiles Ereignis, von Krisen und Scheitern bedroht, und zugleich von hohen Erwartungen geprägt. Eine heikle Ambivalenz.

„Wenn Du in einem anderen Land bist, wie ist es da, wenn man im Urlaub ist?“, fragt die Interviewerin. „Schrecklich“, sagt ein Junge. „Schrecklich? Warum?“, „Weil ich die Sprache nicht kenne und so“, antwortet er. Was immer das ist, „und so“, das Fremde einschließlich der Sprache kann schrecklich sein. Aber wir hörten in unserer Studie auch: „Auch wenn es zum Beispiel ein fremdes Land ist, fühlt man sich wohl.“

Zum Abschluss der Einleitung sollen die Begriffe des Themas geklärt werden. Laut der WTO

„bezeichnet der Begriff Tourismus die Aktivitäten von Personen, die sich an Orte außerhalb ihrer gewohnten Umgebung begeben und sich dort nicht länger als ein Jahr zu Freizeit-, Geschäfts- und anderen Zwecken aufhalten, wobei der Hauptreisezweck ein anderer ist als die Ausübung einer Tätigkeit, die vom besuchten Ort aus vergütet wird“ (Opaschowski 2002, S. 21 f.).

Impliziert ist: Die Reise findet für Urlaubszwecke statt, in deutlicher Distanz zum Alltag. Einfacher und immer noch treffend definierte Anfang des 19. Jahrhunderts der Lyriker Wilhelm Müller das Reisen als „lustvolle Ortsverän-

derung“ (vgl. Wegener-Spöhring 1991, S. 111). Das Moment der Freiwilligkeit ist damit vorausgesetzt.

Wie steht es um das Reisen von Grundschulkindern? Ob sie freiwillig reisen, ist schwer zu sagen, denn sie fahren fast immer mit den Eltern oder der erweiterten Familie (s. quantitative Auszählung)¹. Was sie unter Reise und Urlaub verstehen, das wissen Grundschul Kinder sehr genau:

„Für mich heißt Urlaub, ja dass man sich entspannen kann, dass man Spaß haben soll, auch Action. Also viel unternehmen. Ja. Und dass der Urlaub schön sein soll.“ „Also interessant soll das sein. Also nicht so langweilig, dass man nur noch vollgefressen wird. Also dass es also Essen von jeden Seiten gibt, sondern auch Geschäfte, so Spiel, so Spielhäuser oder so. Ja das stell ich mir vor. Und entspannen und Ruhe.“

„Lustvoll“ ist bzw. soll die Reise also auf jeden Fall sein². Wir kommen zu unserer Studie: Was erleben Kinder auf Reisen? Welche Reisebildung findet statt?

2. Das methodische Design

2.1 Zur Datenerhebung

Um dieser Frage nachzugehen, haben wir Kölner Grundschul Kinder im Alter von 9-11 Jahren zu ihren bisherigen Erfahrungen auf Reisen sowie zu ihren Vorstellungen und Wünschen bezüglich des Reisens befragt.

Mit Hilfe des Leitfadeninterviews³ wurden 23 Kinder (15 Mädchen und 8 Jungen) in Gruppen von je vier Kindern interviewt. Durch die Einverständniserklärung der Eltern war gewährleistet, dass alle teilnehmenden Kinder eine Reise unternommen hatten und am Gespräch teilnehmen durften⁴.

Das Leitfadeninterview hat den Vorteil zum einen zuvor festgesetzte Themen anzusprechen und zum anderen „Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder“ (Heinzel 2000, S. 29) zu erzeugen. In Anlehnung an Heinzel, die zusätzlich besondere Maßnahmen empfiehlt, um die Kinder zum freien Erzählen zu animieren, wurden zu Beginn der Interviews Gegenstände vorgelegt, die allgemein mit dem Thema Urlaub assoziiert werden (Bsp.: Muscheln, Steine, Badeanzug, Taucherbrille). Durch das einleitende freie Gespräch über die Gegenstände konnte eine deutlich von Schule abgegrenzte Atmosphäre hergestellt werden.

Die Daten wurden von Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik an zwei Kölner Grundschulen erhoben. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und interpretiert, so dass ein Datenkorpus von knapp 100 Seiten vorliegt.

Das hier erprobte methodische Instrumentarium ist in eine größer angelegte und bereits durchgeführte Studie eingeflossen, in der insgesamt 256 Kinder befragt wurden. Auch diese Interviews sind bereits transkribiert, werden aber momentan noch ausgewertet.

2.2 Zur Methodologie

Die Interpretation der transkribierten Protokolle folgt der Methode der Dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2003) mit einigen in früheren Studien erprobten Modifikationen (vgl. z.B. Wegener-Spöhring 2006). Die transkribierten Protokolle stellen die zu interpretierenden „Dokumente“ dar und wurden in zwei Durchgängen mit je zwei Auswerterinnen zwei Interpretationsschritten unterzogen⁵. Zunächst wurde das von den Kindern Gesagte reformuliert. In einem zweiten Schritt wurden „Muster“ identifiziert, die unterschiedlichen Äußerungen der Kinder zu Grunde liegen. So hat es bereits Wilson in seinem klassischen Text vorgestellt:

„Dokumentarische Interpretation besteht darin, dass ein Muster identifiziert wird, das einer Reihe von Erscheinungen zu Grunde liegt; dabei wird jede einzelne Erscheinung als auf dieses zu Grunde liegende Muster bezogen angesehen – als ein *Ausdruck*, als ein „*Dokument*“ des zu Grunde liegenden Musters“ (Wilson 1973, S. 60).

Diese Muster „emergieren“ im Interpretationsprozess aus den Daten. Angenommen wird, dass sie das kindliche Reiseerleben und–verhalten bestimmen, auch wenn sie i.d.R. nicht im Bewusstsein der Akteure abgebildet sind, also latent bleiben. Einem Missverständnis sei hier vorgebeugt. Der Interpretationsprozess will nicht hervorbringen, was die befragten Kinder gewollt haben oder gar die Gründe für ein bestimmtes Verhalten offenlegen. Vielmehr geht es um die latenten Muster, die dem Handeln der Akteure zu Grunde liegen. Bohnsack sagt, es gehe um die Explizierung des impliziten Wissens der Akteure (vgl. Bohnsack 2003, S. 41). Diese Muster fassen wir als Kategorien und legen sie in sogenannten Ankerbeispielen definitiv fest⁶.

Ergänzt haben wir die dokumentarische Interpretation um einige quantitative Auszählungen. Uns ist bewusst, dass eine solche zu dem Paradigma qualitativer Forschung im Widerspruch steht. Dennoch schienen uns punktuelle Aussagen zu Reisezielen, -partnern, -aktivitäten und -arrangements eine wertvolle Zusatzinformation zur kindlichen Reise. Die qualitative Auswertung wird davon nicht berührt.

3. Ergebnisse

3.1 Die quantitative Auswertung

65% der genannten Reiseziele der Kinder liegen in Europa, 22% in Deutschland und 13% außerhalb Europas. Dieselbe Tendenz lässt sich bei den Wünschen der Kinder wieder finden.

Der größte Teil der durchgeführten Reisen waren somit Auslandsreisen. Deutschland ist deutlich seltener das Reiseziel der Kinder und wird auch nicht als Wunsch genannt. Der Urlaub zu Hause wird von den Kindern weder gewünscht noch akzeptiert, selbst wenn dort interessante Aktivitäten stattfinden. In einem Interview fragt die Interviewerin ein Mädchen: „Also hast Du viel unternommen?“ Das Mädchen bestätigt dies mit einem lapidaren „ja“, und führt weiter aus: „Aber nicht weggefahren, leider.“ Ein anderes Mädchen berichtet von ihren Ferienaktivitäten daheim: „Dafür geh ich aber an so einen, an den Rhein, da kann man so Sachen machen.“

Der Urlaub zuhause sowie Ferienaktivitäten in Deutschland dienen allenfalls als Lückenbüßer für eine richtige Reise, möglichst eine Auslandsreise. Häufig werden Verwandtenbesuche (manchmal auch der Besuch von Freunden) als Urlaubsziel genannt. Gewünscht wird ein solcher Urlaub allerdings nicht.

Zum überwiegenden Teil sind die Kinder mit der Familie verreist, in einigen Fällen kamen noch weitere Verwandte hinzu. Eher selten verbringen die Kinder ihren Urlaub gemeinsam mit der Familie sowie mit Freunden.

Bezüglich der genannten Aktivitäten im Urlaub hat die Auswertung ergeben, dass mit Abstand die meisten Aktivitäten sportliche Betätigungen sind. Dementsprechend fallen die von den Kindern genannten Urlaubsarrangements mit großer Mehrheit wasserbezogen aus: Meer, Strand, Schwimmbad, See oder auch Wasser allgemein. Neben weiteren Aktivitäten haben konsumorientierte Betätigungen eine große Bedeutung. Für die genannten sportlichen Aktivitäten und zum Konsumieren müsste man eigentlich nicht in ferne Länder reisen, aber vielleicht ist das Wasser der ausschlaggebende Faktor.

Im Urlaub Neues zu erkunden wird von den Kindern eher selten genannt, als Wunsch wird es nicht formuliert. Und trotzdem soll der Urlaub unterhaltsam und abwechslungsreich sein, d.h. für ein Kind: „Also interessant soll das sein. Also nicht so langweilig.“

3.2 Die qualitative Auswertung

Zehn Hauptkategorien mit insgesamt 85 Unterkategorien sind aus den Daten emergiert und wurden einem ausführlichen Verdichtung- und Ordnungsprozess unterzogen.

Das Kategoriensystem im Überblick

Reise als Ereignis zwischen den Kulturen	Gender
Reise und Alltag	Kur
Reise als eigene Realität Interessierende	Reiseinhalte/ besondere Reisesituation
Lustiges auf Reisen	Zur Reisesituation
Die negativen Seiten der Reise	Zur Interviewsituation

Die *Gender*-Kategorie steht eher am Rande, obwohl sie bei Gruppenreisen einen gewissen Stellenwert einnimmt. Die Kategorie *Kur* findet sich nur sehr selten, ist dann aber von besonderer Bedeutung. Die Kategorien *Interessierende Reiseinhalte* und *Zur Reisesituation* beinhalten eher punktuellere Sachverhalte. Die letzte Kategorie (*Zur Interviewsituation*) steht quer zu den anderen Kategorien, indem sie die Äußerungen zur Interviewsituation erfasst.

Im Folgenden werden drei zentrale Kategorien, die anhand von Ankerbeispielen definiert worden sind, genauer vorgestellt.

3.2.1 Die Kategorie: Reise als Ereignis zwischen den Kulturen

Die Unterkategorie *Polyglotter bzw. Transnationaler Standpunkt* verweist auf einen sicheren Standort von Kindern mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern. Als Transmigranten werden Immigranten bezeichnet, die über die nationalstaatlichen Grenzen hinweg soziale Felder erschließen (vgl. Han 2006).

In einer Textstelle zeigt sich dieses sehr deutlich. Auf die Frage der Interviewerin, was die Kinder gerne in den nächsten Ferien machen möchten, zählt ein Junge mit Migrationshintergrund⁷ die gewünschten Aktivitäten auf, wobei nicht deutlich wird, ob er diese in den nächsten Sommerferien in Deutschland oder im Urlaub in der Türkei ausführen möchte. Auf erneute Nachfrage führt er an: „Wenn ich in Türkei bin in Türkei wenn ich hier bin hier“. Diese Aussage zeigt, dass er die genannten Aktivitäten an beiden Standorten durchführen kann und es dort tun wird, wo er sich gerade befindet. Der Wechsel zwischen zwei Ländern wird hier nicht als Singularität, sondern als Normal-

zustand beschrieben. Es handelt sich hierbei nicht um Identitäten „zwischen den Kulturen“, sondern um „Sowohl-als-auch-Identitäten“ – wie es Gogolin und Krüger-Potratz (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 216) formulieren.

Neben dem transnationalen Standpunkt und der einführenden Haltung dieses Mädchens zeigen sich auch konfliktvolle Anteile, die sich an unterschiedlichen Kulturen/Lebensformen festmachen lassen. Insofern kann hier von Konflikten zwischen den Kulturen gesprochen werden.

- M4: und einmal war da so ein Hund vor der Tür und (.) die kennen da (.) also das ist ja nicht so wie hier in Deutschland (,) dass die dann Hunde so mitnehmen und unsere Nachbarn haben einen ganz dicken Stein genommen und den auf den Hund geworfen (lacht)
- Alle: (lachen)
- I: Und was hast du dann gemacht?
- M4: Was?
- I: Und was hast du dann gemacht? Als die den Stein geschmissen haben?
- M4: Die sprechen ja ne andere Sprache.

Es findet eine starke Kontrastierung zwischen den Ländern und deren Umgang mit Tieren statt, in dem Deutschland als das tierliebe Land dargestellt wird. Bedingt durch die Sprache stellt sich Hilflosigkeit ein. Auch das folgende Beispiel verdeutlicht einen Konflikt zwischen den Kulturen.

- M2: F. (*das ist M4*) ist immer in Ghana
- M1: Immer?
- I: Was gefällt dir besser (,) Deutschland oder Ghana?
- M4: Ghana
- I: Ghana?
- M4: Mhm
- M2: Wieso ziehst du dann da nicht ein (,) in eine indische Schule?
- M4: Weil ich indisch nicht kann.
- I: Was ist an Ghana so schön?
- M4: Ja wenn ich da immer leben würde (,) dann find ich Deutschland schöner (,) weil da ist alles (,) da gibts keine Straßenbahn (,) da gibts ja nur Taxis.
- M1: Deutschland ist viel besser.
- M4: Deutschland ist viel besser.

Die beiden Mädchen finden einen Konsens bzw. beenden die kurze Diskussion, indem M4 das bereits Gesagte, das sie Deutschland langfristig vorziehen würde, nochmals bestärkt. An dieser Stelle offenbaren sich ethnozentristische Anteile. Mit der deutlichen Abgrenzung der eigenen Nation zur anderen Nation wird dieser Diskurs beendet und M4 stimmt der Äußerung von M1 zu.

Es zeigt sich also beides. Zum einen ein transnationaler Standpunkt, der zwar keine Konflikte ausschließt, aber einen selbstverständlichen Umgang mit verschiedenen Kulturen impliziert. Zum anderen werden Konflikte zwischen den Kulturen deutlich. Es besteht somit ein Mischverhältnis von Konflikthaftem und Selbstverständlichem.

Es ist bemerkenswert, dass in diesem Zusammenhang keine Vorurteile in unserer Studie zu finden sind. Gyr beschreibt das „geistige Reisegepäck“ des Touristen als ein

„gemischtes Vorwissen von Bildern, Informationen, Einstellungen, vermittelten Erfahrungen, Vorurteilen und Werten [...]. Sie werden über Medien, Kataloge, Reiseleiter, Waren, auch über Gespräche vermittelt mit solchen, die ‚dort‘ gewesen sind, und stabilisieren sich in einer eigenen Art von geistigem Reisegepäck.“ (Gyr 1992, S. 227)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was mit diesem Vorwissen bei den Kindern passiert? Wird es ausgeblendet, weil der Urlaub einfach nur schön sein soll? Oder kann es nicht expliziert werden?

Besonders herausgestellt werden Unterschiede zwischen dem Heimatland und dem Reiseland, die sich auf die Andersartigkeiten im Urlaub beziehen. Auch die Sprache und damit verbundene Sprachkompetenzen werden sehr häufig angeführt. Es wird von Situationen berichtet, in denen aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen Hilflosigkeit entstanden ist. Überwiegend empfinden die Kinder andere Länder, in denen sie die Sprache nicht sprechen, als „doof“.

Mehrfach wird der Wunsch nach bekannter Lokation geäußert. Ein Junge formuliert seinen Urlaubswunsch: „Wieder nach Kroatien reisen, wo ich schon mal war“. Schrutka-Rechtenstamm beschreibt das Reisen als eine Bewegung im Raum, bei der man sein vertrautes Territorium verlassen und sich Unvertrautem stellen muss. Die meisten Reisenden suchen in der fremden Umgebung einen Bereich, der Schutz und Vertrauen bietet. (vgl. Schrutka-Rechtenstamm 1997, S. 125 f.)

Diese Struktur findet sich auch bei den Wünschen der Kinder verstärkt wieder.

3.2.2 Die Kategorie: Reise als eigene Realität

Mit der Reise betreten die Kinder eine neue Realität: Ambiente, Rolle, Aktivitäten u.a.m. – alles ist neu. Ein Eindringen des Alltags in diese neue Reise-realität empfinden die Kinder fast immer als negativ. Deshalb wird die Grenze zwischen Alltag und Urlaub aufgerichtet und verteidigt (s. Kategorie *Reise und Alltag*).

Die Reiserealität wird freudig erwartet und begrüßt – „Für mich bedeutet Urlaub das Beste überhaupt“ – wenn auch zum Ächsten manchmal nur in der Form globaler Zustimmung: „Mir hat alles gut gefallen.“ Genauer liest sich das dann in der Kategorie *spontanes Engagement/Spaß* so: „Wenn man da Freunde hat, weil dann macht ... das auch mehr Spaß und ähm wenn man z.B. schwimmen geht oder auch man ähm, ja (lacht) sich eben wenn man Spaß hat (lacht).“

In dieser ersehnten neuen Welt ist vieles möglich. Spielerisch, träumerisch, phantastisch. Man kann eine Urlaubsrolle einnehmen, die in der Realität verwehrt bleibt: Viele Freunde finden und sich nicht sehr vor einem Löwen fürchten. Man kann eine Traumwelt betreten oder beschreiben, zumindest in den Reisewünschen:

„Ich würde gern nach Portugal, da in eine Bucht, wo's viele Delphine gibt. Und dann könnte man mit Delphinen schwimmen und dann am Strand in einem Zelt ... Wenn man so ähm 10 m oder 5 m gegangen ist, dann wär' der Eingang zum Vergnügungspark ... Noch eine Abteilung, die hieß Schlaraffenland.“

Eine wahrscheinlich bekannte Lokation wird zu einer perfekten Traumwelt erweitert: Alles, was das Herz begehrt, liegt unmittelbar nebeneinander, selbst das Schlaraffenland.

Die Reise ist qua Definition nicht langweilig (vgl. oben); sie ist ein aktionsreiches Ereignis. „Was man alles machen kann, das soll man auch machen“, sagt ein Kind. Das tut man denn auch, und aktionsreiche Dinge passieren. „Abends sind wir am Strand gegangen, da waren da so Jungs, die haben Knallers ins Meer geworfen.“ Dieses Mädchen bleibt Zuschauerin. Anders ist es in der folgenden Erzählung, in der das Mädchen ihre Möglichkeiten bis zur Exzessivität austestet: „Ja wir waren so kaputt und haben uns öfters auch verletzt.“ Und als der Vater verblüfft fragt: „Was ist denn mit euch los?“, da sagt sie: „Aber das hat uns ja auch am meisten Spaß gemacht.“ Ein Junge erzählt vom pausenlosen Hochspringen und sich dann aufs Wasser fallen lassen. „Das war geil. Das haben wir immer wieder weiter gemacht, bis mein Rücken rot geworden ist.“ Und an anderer Stelle sagt ein Kind: „Man kann seine Energie rauslassen. Weil das geht ja nicht immer. Und das macht dann riesengroßen Spaß.“ Urlaub eine Grenzerfahrung.

Für die so weit geschilderten waghalsigen Urlaubsbegebenheiten ist eine intensive Kontaktsituation hilfreich und erwünscht.

„Für mich ist das Schönste am Urlaub, wenn man Spaß hat und wenn man nicht allein in Urlaub fährt. Das ist nicht so schön. Das ist das Schönste, wenn man zu mehreren Leuten fährt, weil man mehr Spaß hat, und ist auch schön, wenn man mit der Familie fährt, und auch mit Freunden oder noch mit anderen Familien.“

In diesen Zusammenhang gehören auch die Ereignisse der Kategorie *Lustiges auf Reisen*, die wir gesondert betrachtet haben. Kinderscherze, Wortspiele und Lautmalereien werden eindrücklich vorgetragen, sowie comichafte Elemente (Pizza ins Gesicht und mit Anziehsachen oder Unterhose ins Wasser springen) und Streiche (erstaunlicher Weise nur 2 x). Besonders nett ist die Begebenheit mit den „Sexbrötchen“, bei der ein Mädchen in Holland versucht, 6 Brötchen zu kaufen.

Bei weitem das Wichtigste, ja das offenbar entscheidende Urlaubsmotiv ist das der Freiheit und Ungebundenheit. „Juhuu, keine Schule!“ rufen die Kinder begeistert; „nicht denken“, „nicht so gestresst“, „ja, keine Schule und spielen den ganzen Tag“, „dass man sich halt frei fühlen kann“, „dass man keinen hat, der immer sagt, du musst das machen und das machen.“ Dieses Freiheitsempfinden ist offenbar die *conditio sine qua non* der Reise. Und selbst auf der Klassenreise findet ein Mädchen die Erklärungen ihrer Lehrerin in der Tropfsteinhöhle unmöglich: „Da hat die (Lehrerin) uns immer Sachen gezeigt, die aussahen, wie Figuren. Nur da fand ich nich so gut, dass die uns nich alleine rangelassen hat, sondern immer gesagt hat: Das ist unser blablabla, das ist unser blablabla, und so. Und wir konnten nie alleine rein.“ Diesen unbändigen Freiheitsdrang hatten wir nicht erwartet.

Reise als freies, freudiges, aktionsreiches, kontaktintensives Ereignis in einem von der Realität ausgegrenzten Raum, in dem Phantastisches, Träumisches, Exzessives möglich ist. Die genannten Aspekte sind auch für das Spiel konstitutiv, so dass wir eine starke Parallelität zwischen Spiel und Reise finden, so wie es an anderer Stelle für die Reise der Erwachsenen heraus gearbeitet wurde (vgl. Wegener-Spöhring 1991, S. 98 ff.).

Ein wesentliches Merkmal des Spiels bleibt nachzutragen, ja, wahrscheinlich das wesentlichste Merkmal überhaupt, mittels dessen sich das Spiel in seiner schwebenden Gleichgewichtslage zwischen Realität und Irrealität entfaltet: Die Ambivalenz. Sie gilt – hier zusammengefasst mit dem verwandten Merkmal der Umdeutung – auch für die Reise.

Natürlich haben wir diese Kategorie nicht oft gefunden; sie ist ja heikel, schwierig, noch weiter entfernt von jeder Explizierung und Bewusstheit als die anderen Kategorien. Das war bereits in den Spielstudien von Wegener-Spöhring (1995, 2006) so. Es handelt sich auch eher um eine Meta-Kategorie, eine Kategorie also, die die Sachverhalte anderer Kategorien in das Verhältnis der Schweben, der Balancierung setzt. Dies kann bei den Kindern schon einmal im halbsprachlichen Bereich verbleiben: „So (gemeint ist die Urlaubssituation) erst mal voll cool und dann so waaah!“ Der Urlaub, die Reise – „das Beste überhaupt“ (vgl. oben). Das ergibt sich nicht zwangsläufig, das wissen auch die Kinder. Neben der Ambivalenz hilft die Umdeutung bei der spekta-

kulären Fahrt durch den Safaripark: „Weil wir da halt mit dem Auto durchgefahren sind, und dass da waren halt die Tiere. Auch wenn die alle geschlafen haben, Löwen, Tiger. Aber trotzdem war (es) toll.“ Ob diese Kategorie im Reisezusammenhang letztlich haltbar ist, bedarf weiterer Klärung.

3.2.2 Die Kategorie: Die negativen Seiten der Reise

Die aus der Alltagsrealität ausgegrenzte Reise ist eine herausgehobene und deshalb labile Zeit, weil die Korrektive und Routinen des täglichen Lebens fehlen⁸. Für die Kinder gilt das offensichtlich in verstärktem Ausmaß. Die Kategorie *Die negativen Seiten der Reise* ist sehr bedeutsam und die Unterkategorie *Urlaubskritik/Urlaubskrise* wird besonders stark betont.

Das Wandern und insbesondere das Bergsteigen ist für die Kinder zu anstrengend („meine Beine taten voll weh“), es gibt zu viele Leute, das Wetter ist zu heiß, das Essen „nicht lecker“, die Quallen glitschig, die Kakerlaken im Hotel eklig, der zunächst nette Hund hat gebissen.

Es wird auch von eintönigen Spielen und von Langeweile berichtet, etwa von dem Jungen, dessen Familienangehörige statt zu schwimmen nur vor dem Wohnwagen sitzen und lesen wollen. Dieser Junge kann sich mit der Ambivalenz noch urlaubsmäßig über Wasser halten: „Nö, das war eigentlich schön, nur halt...“ Das schaffen jedoch nicht alle Kinder, insbesondere dann nicht, wenn sie an den negativen Urlaubsseiten nichts ändern können: Krankheit, Unfall und Verletzung und das komplette Scheitern des Urlaubs. Am dramatischsten ist die Geschichte eines abgelaufenen Passes, so dass die Reise an der Grenze für alle retour geht und die Kinder nachts weinend auf den Zug nach Hause warten.

Auch beängstigende Situationen werden berichtet, wobei der beißende Hund oder der Schwan noch das Geringste ist. Ein Tierskelett liegt im Bach („da lagen so Rippen mit so so ’m bisschen Fleisch dran“), und der abgetrennte Kopf von „einem toten Krak“ schwimmt plötzlichen neben dem Mädchen im Wasser. Dazu kommen noch Missgeschicke und Ärgern durch Peers. All diese Vorkommnisse kumulieren in einigen Fällen erheblich. So antwortet ein Mädchen auf die Frage nach dem Schönsten im Urlaub lapidar: „Ich hab nur was Blödes.“

4. Heterogene Bildungserfahrungen auf Reisen für Kinder – Diskussion der Ergebnisse

Sie sind reiseerfahren, diese Kinder. Was sie schon alles kennen, hatte noch keine Generation vor ihnen vorzuweisen. Für ihre Reiseaktivitäten brauchten sie freilich in der Regel so weite Reisen nicht. Wissen haben sie über Natur und insbesondere über Tiere erworben. In ihren engagierten und anschaulichen Beiträgen fanden wir nicht eine einzige vorurteilshafte Äußerung und nur einmal Anzeichen von Ethnozentrismus, dafür aber Empathie und Einfühlung in andere Kulturen. Wenn man bedenkt, wie vorurteilhaft viele der Nachkriegsgeneration auf die ersten Auslandsreisen gegangen sind, dann haben heutige Kinder auf ihren Reisen eine deutliche Reisebildung erfahren. Erworben haben sie sie informell und anlassbedingt in den jeweiligen Reisesituationen, naturwüchsig und nebenbei und weitab von jeder pädagogischen Intention. Oft hatten sie dazu allerdings wahrscheinlich gar keine Alternative, denn sie waren ja nun einmal dort vor Ort, und die Situationen mussten bewältigt werden, sollte es ihnen nicht wie in dem eingangs zitierten Horazgedicht ergehen. So haben die Kinder nolens volens meist mutig die neue Realität der Reise betreten und sich auf die damit implizierten Erlebnisse eingelassen. Sie haben Erfahrungen gemacht, die weit über ihre heimische Kinderrealität hinausgehen. Und sie haben sich frei und ungebunden gefühlt bzw. den unbändigen Wunsch dazu formuliert in einer Intensität, die sonst nur dem Spiel eignet. Dieses mag dann kontrafaktisch in die Realität hineinwirken, wie man es auch dem Spiel nachsagt: „Freiheit, die in der Erinnerung wach bleibt“ (Wegener-Spöhring 1995, S. 95 f.).

Mit Sicherheit aber haben die Kinder erlebt, dass die geschilderte Reisebildung eine Bildungserfahrung neben anderen ist, eine episodische und fragmentierte Lebensform der Postmoderne. Kein Kind verwechselte die Reise mit der Alltagsrealität, und zurückgekommen, tauchen sie souverän ein in das heimische Umfeld. Die Reise erweist sich als ein perfektes postmodernes Übungsfeld im Umgang mit Heterogenität.

Die Reise wie das Spiel⁹ findet in Distanz zur Alltagsrealität statt, in einer Zone der Leichtigkeit und des verminderten Risikos, die es den Betroffenen ermöglicht, die Ich-Kontrolle zu lockern und sich auf das Unbekannte einzulassen. Insofern sind sie heiter.¹⁰ Allerdings: „Diese Leichtigkeit kennt kein Erbarmen“ (Baudrillard; vgl. Bauman 1995, S. 166). Wer die notwendigen spielerischen Kompetenzen nicht aufbringt, dem geht es schlecht. Das möchte die starke Kritik, die Krisen und das Scheitern auf Reisen erklären: Hier waren, wie im Horaz-Gedicht vermutet, die Kräfte zu schwach, hier waren die Kinder überfordert. So ist es gut, dass sie diese Reisen zusammen mit der Fa-

milie machen, und das sehen die Kinder ebenfalls so. Zu hoffen ist, dass die Familie, insbesondere die Eltern, über das heikle Moment der Ambivalenz besser verfügen als ihre Kinder im Grundschulalter.

Die anwesenden LehrerInnen und Pädagogik-Studierenden mögen nach der Relevanz des Vorgegebenen für ihr engeres Arbeitsfeld und Studium fragen. Zunächst einmal mag es die Sensibilität für die Heterogenität und Brüchigkeit heutiger kindlicher Lebenswelten befördern. Für den pädagogischen Ertrag unserer Ergebnisse in einem mehr praktischen Sinn können Anknüpfungspunkte in früher entwickelten Ideen zu einer „Freizeitbildung“, einer „Erlebnisbildung“ gefunden werden (Wegener-Spöhring 1994 a und b).

Literatur

- Adorno, T.W. (1974): Notizen zur Literatur, Bd. IV, Frankfurt/M.
- Allemann-Ghionda, C./Reichenbach, R. (Hg.) (2008): Kulturen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik 54/1.
- Bauman, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zur postmodernen Lebensform. Hamburg.
- Bohnsack, R. u.a. (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg.
- Forneck, H.J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim.
- Gogolin, I. (2006): Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit. Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In: King, V./Koller, H.-Ch. (Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 207-219.
- Gyr, U. (1992): Sightseeing, Souvenirs und Spezialitäten: Symbole und Symbolkonsum in massentouristischer Sicht. In: Michel, P. (Hrsg.): Symbolik von Weg und Reise: Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, S. 223-239.
- Han, P. (2006): Theorien zur internationalen Migration. Stuttgart.
- Heinzel, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F.: Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München.
- Mundt, J.W. (2006): Tourismus. München.
- Opaschowski, H.W. (2002): Tourismus. Eine systematische Einführung. Analysen und Prognosen. Opladen.
- Schrutka-Rechtenstamm, A. (1997): Zur Entstehung und Bedeutung von Symbolen im Tourismus. In: 30. Deutscher Volkskundekongress in Karlsruhe 1995 (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. Münster.
- Wegener-Spöhring, G. (1991): Massentourismus und Pädagogik. Essays, Theorien, Gedanken zu einer gestörten Beziehung. Hohengehren.

- Wegener-Spöhring, G. (1994 a): Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft: Bildung und Erziehung in Europa. Hrsg. Benner, D./Lenzen, D. Weinheim/Basel, S. 437 – 441.
- Wegener-Spöhring, G. (1994 b): Hopper und andere. Neue Dimensionen der Bildung in der Erlebnisgesellschaft. In: Neue Sammlung 34/4, S. 547 – 560.
- Wegener-Spöhring, G. (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Weinheim.
- Wegener-Spöhring, G. (2006): Wie Kinder in der Spiel- und Medienwelt leben. Eine Follow-up-Studie 1985 und 2002. In: Popp, R. (Hrsg.): Zukunft. Freizeit. Wissenschaft. Wien, S. 415-430.
- Wilson, T.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 54-79.

Anmerkungen

- 1 Ausnahmen sind Klassenreisen oder andere selten genannte Formen der Gruppenreisen (Fahrten mit der Kommuniionsgruppe oder Pfadfinderreisen).
- 2 „Dass ich ganz viel Spaß hatte“, „alle meine Urlaube haben mir riesengroßen Spaß gemacht.“
- 3 Angelehnt an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985), vgl. hierzu Flick (2007)
- 4 So wurde eine Bloßstellung derjenigen Kinder vermieden, die keine Reise unternehmen konnten.
- 5 Zeitlicher Interpretationsaufwand: gut 100 Stunden
- 6 Wir folgen damit einem Vorschlag Mayrings (2007), den dieser für seine Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt hat. Ohne diesem Ansatz folgen zu wollen, haben wir uns Mayring in diesem Punkt aus Praktikabilitäts-Erwägungen angeschlossen.
- 7 Dieser wurde nicht erhoben, geht aber aus dem Gesprächsverlaufs des Interviews hervor.
- 8 Vgl. dazu Wegener-Spöhring 1991, S. 47 ff.
- 9 Sowie auch die Kunst; vgl. Adorno 1974.
- 10 Dies gilt, wie Adorno sagt, für das Spiel und die Kunst als Ganzes. Was dann im Einzelnen erfolgt, dem mag „Heiterkeit gründlich abgehen“ (1974, S. 149).

Kerstin Darge

„Wie gern gehst du zur Schule?“ – Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern

Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Third International Mathematics and Science Study – TIMSS (Baumert u. a. 1997, Baumert u. a. 2000a/2000b) und des OECD-Programme for International Student Assessment – PISA (Baumert u. a. 2001, Prenzel u. a. 2004) sind Leistungen von Schülerinnen und Schülern in aller Munde. Darüber hinaus beschäftigen sich Forschungen auf regionaler Ebene u. a. mit Schülerleistungen, wie z. B. die Hamburger Längsschnittstudie KESS (Bos/Pietsch 2006, Bos u. a. 2006). Verstärkt stehen auch das Wissen und die Kompetenzen des Lehrpersonals auf dem Prüfstand (Brunner u. a. 2006, Blömeke u. a. 2008). Überhaupt nehmen Diskussionen über Optimierungen der Qualität des Schul- und Bildungssystems einen wichtigen Stellenwert in Politik, Öffentlichkeit und Forschung ein. So hat z. B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Jahr 2000 ein Schwerpunktprogramm zur Bildungsqualität von Schule eingerichtet, dessen Ergebnisse 2006 veröffentlicht wurden (Prenzel/Allolio-Näcke 2006). Derzeit finanziert die DFG das Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle“ mit einer Laufzeit von 6 Jahren, dessen Ziel es ist, „die kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Grundlagen von Kompetenzen besser zu verstehen sowie psychometrische Modelle und konkrete Technologien für ihre Messung zu entwickeln“, womit langfristig „die Vermittlung von Kompetenzen als zentrales Ziel schulischer und beruflicher Bildung“ unterstützt wird. (<http://kompetenzmodelle.dipf.de>).

Auch wenn Schneider (2005) schreibt, dass „während in der Bildungsforschung früher vor allem der kognitive Lernerfolg und die Leistungen als Bewertungsmaßstab für die Qualität von Schulen herangezogen wurden, ... heute zunehmend auch das Befinden von Kindern im Mittelpunkt der Forschung“ steht (S. 201), finden sich vergleichsweise wenig Untersuchungen, die sich auf die schul- und fachspezifische Lernfreude konzentrieren. Vorliegende Untersuchungen zeigen jedoch – auch wenn die Schul- bzw. Lernfreude häufig lediglich mittels eines Items erhoben wird oder unter dem

Aspekt Wohlbefinden betrachtet wird (Hascher 2004, Hascher u. a. 2004) – die Wichtigkeit von der Freude am Schulbesuch und am Unterricht: Schülerinnen und Schüler, die sich wohlfühlen, erachten sich in ihrer Klasse als beliebter als diejenigen, die sich weniger wohlfühlen. Wohlbefinden in der Schule und Schulfreude haben einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit, die Leistungsmotivation sowie die Mitarbeit im Unterricht der Schülerinnen und Schüler (Schneider 2005, S. 201), sind gepaart mit guten Schulleistungen (Fend 2001, Fuß 2006) und korrelieren negativ mit Lernärger, Lernangst und Lernlangeweile (Pekrun/Hofmann 1999). Schulisches Wohlbefinden und Schulfreude haben ferner einen positiven Einfluss auf störendes Verhalten im Unterricht (Eder 1995). Je höher die Schulfreude und das schulische Wohlbefinden sind, desto weniger tritt schuldeviantes und schuldelinquentes Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern auf (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998). Und: „Kinder, die gerne in die Schule gehen und sich dort wohlfühlen, ... (haben) günstigere Voraussetzungen im Hinblick auf Schulleistungen und Schulerfolg“ (Schneider 2005) und: „... scheinen nicht durch negative Gefühle belastet zu sein.“ (Fölling-Albers/Schwarzmeier 2005, S. 106). Alles in Allem: Emotionen stehen in einem deutlich positiven Zusammenhang mit Motivation, Lernverhalten und Leistung (Pekrun/Hofmann 1999).

In Zeiten wachsender sozialer Probleme (z. B. steigende Arbeitslosigkeit) und den damit verbundenen Auswirkungen auf Schule (zunehmender Leistungsdruck) stellt sich die Frage, wie hoch die Schul- und Lernfreude in der heutigen Schülerschaft ist. Kindergartenkinder fiebern dem Schuleintritt entgegen. Vergegenwärtigt man sich das Bild, das Jugendliche über Schule haben, überdauert die Freude der Kinder an der Schule das Jugendalter nur spärlich. Auch ein Zwanzigjahresvergleich zum sozialhistorischen Wandel von Schule von 1962 bis 1983 verdeutlicht die Abnahme der Schulfreude innerhalb der Schülerschaft. 1962 gingen 75 % der 16- bis 18jährigen gern bis sehr gern zur Schule; 1983 waren es nur 43% (Allerbeck/Hoag 1985). Ferner konstatiert Fend (1984) bei einem Zehnjahresvergleich von 1973 bis 1983 eine Zunahme des Schulabsentismus.

Doch wie ausgeprägt ist die Schul- und Lernfreude von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters? Mit welchen Faktoren hängt sie zusammen?

Diese Fragen werden in dem Beitrag aufgegriffen, der wie folgt gegliedert ist: Im ersten Teil des Beitrags wird dargelegt, was pädagogisch-psychologische Nachschlagewerke unter den Begriffen Schul- und Lernfreude schreiben. Diese Analyse erscheint interessant, weil davon ausgegangen werden kann, dass Freude ein wesentlicher Faktor für Lernen ist. Damit verbunden ist die

Erwartung, dass in den Nachschlagewerken umfassendes Material zutage kommt. Darauf aufbauend soll in Anlehnung an die Erwartung, dass Schul- und Lernfreude elementare Aspekte von Lernen und damit von Schule sind, beleuchtet werden, ob und wenn ja, inwiefern die Begriffe im Schulgesetz verankert sind. Im anschließenden zweiten Teil werden Ergebnisse zur Schulfreude aus empirischen (Schul)Forschungsprojekten dargestellt. Im dritten Teil des Beitrags werden (Teil)Ergebnisse der Forschungsprojekte NOVARA (Noten oder Verbale Beurteilung – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen), SABA (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration) und AIDA (Adaptation in der Adoleszenz), die auf die Schulfreude zielen, dargestellt. Zunächst wird das Forschungsdesign beschrieben. Daran anschließend wird dargestellt, wie sich die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler von der 2. bis zur 9. Klassenstufe – auch hinsichtlich des Geschlechts – darstellt, um daran anschließend zu beschreiben, mit welchen Faktoren die Schulfreude bzw. die Schulverdrossenheit bei Jugendlichen der 9. Klasse im Zusammenhang steht und welche Faktoren diese prädiktieren. Im vierten Teil dieses Beitrags erfolgt ein Ausblick.

1. Schulfreude, Lernfreude und Freude in pädagogischen, psychologischen und schulpädagogischen Nachschlagewerken

Auf die Frage, was das Schönste für sie an Schule sei, finden sich in den Studien NOVARA, SABA und AIDA z. B. solche Schüleräußerungen: „Nichts, außer die Pausen, weil ich da meine Freunde treffe.“, „Freistunden, Projekt-tage, das letzte Schulklingeln.“; „Wenn ich weiß, dass ich etwas Großes geleistet oder die beste Arbeit in einem Fach habe. Dann merke ich die Blicke der anderen Leute, und ein Triumphgefühl steigt auf!“, „Der Sportunterricht, weil man dabei nicht Schreiben oder Lernen muss. Man hat einfach nur Spaß.“, „Ein bisschen jeden Tag mit Mädchen flirten, wenn’s denn geht!“. Demnach ist Schulfreude eher kein Thema bei Jugendlichen.

Es knüpft sich daran die Frage an, welchen Stellenwert Schulfreude in (schul)pädagogischen und (schul)psychologischen Lexika und Handbüchern einnimmt. Das Ergebnis ist ernüchternd: Dass insbesondere die Schulpädagogik die Freude am Lernen und an der Schule eher unberücksichtigt lässt, verwundert. Immerhin bedeutet Schule „(lat. Schola: ... Freisein von Geschäften) in der Antike die Muße des freien Bürgers für geistige Bildung.“ (Hehl-

mann 2000) und ist demnach positiv besetzt. Aber: die Themenschwerpunkte wissenschaftlicher Lexika bestätigen die Aussage von Persy/Rieder (1996), dass sich mit Schule „leichter Arbeit als Freude oder Humor assoziieren“ lässt (a.a.O., S. 254). Zur Begriffsbestimmung von Schul- bzw. Lernfreude kann auch über 10 Jahre später das selbe Resultat gezogen werden, das die Autoren in ihrem Artikel über Freude und Humor in der Schule beschrieben: Der Versuch, Freude anhand von fachspezifischen Lexika zu definieren, wird „zu einem ebenso freudlosen Unterfangen, wie das Suchen nach pädagogischer Literatur zu diesem Begriff.“ (a.a.O.). Auch für Ipfling ist bereits 1980 Freude kein aktueller Begriff der Pädagogik. Seiner Meinung nach ist „die Freude auf dem stufenweise aber sicheren Rückzug.“ (Ipfling 1980, S. 3), denn selbst das Standardwerk der Pädagogen, das Lexikon der Pädagogik, beinhaltet 1921 noch zwei Spalten zur Freude, 1965 nur eine Spalte. Und „Der ‚Aktualität‘ des Begriffes ‚Freude‘ auf der Spur, mag man in der Ausgabe von 1970 blättern und findet den Hinweis: ‚Freude‘ siehe ‚Gefühl‘. Die neuste Ausgabe von 1977 meldet gar Fehlanzeige.“ (a.a.O.).

In den Lexika und Handbüchern werden die unterschiedlichsten und auch unterschiedlich viele Begriffe erörtert, die im Zusammenhang mit Schule stehen. Schaut man sich die Komposita an, deren erste Silbe auf Schule liegt, findet man von Schulautonomie über Schulmanager, Schulneurose, Schulordnung und Schuljahr bis hin zu Schulzensur fast alles erklärt. Beispielsweise nimmt Roth (2001) in seinem Handbuch Begriffe von Schulbarometer bis Schulwechsler auf. Reinhold u. a. (1999) sind auch Erklärungen zum Schulfernsehen wichtig. Die umfangreichste Darstellung diesbezüglicher Komposita liegt von Horney u. a. (1960) vor. Hier finden sich auch eher ungewöhnliche Darstellungen z. B. zu Schulgebet, Schulhoheit, Schulkosten, Schullastenausgleich, Schulmeister, Schulparkplatz, Schulseuchenerlass, Schultagebuch und Schulunterhaltung. Fast alles, was mit Schule zu tun hat, wird in den Nachschlagewerken beschrieben: im Wörterbuch Pädagogik (Schaub/Zenke 2000, S. 480) sowie im Lexikon für Eltern und Erzieher (Groothoff u. a. 1973) wird z. B. „Schülerunfallversicherung“ beschrieben, selbst über „Masturbation“ finden sich Ausführungen im Lexikon der Schulpädagogik (Odenbach 1974, S. 316). Erörterungen über Schulfreude sucht man vergebens. Auch bei wikipedia.org, dem größten online-Lexikon findet man unter 390.000 Einträgen keinen zu Schul- oder Lernfreude, dasselbe gilt für den wiki.bildungsserver.de.

Ähnliches zeigt sich für den Begriff der Lernfreude. In den Nachschlagewerken sind viele Begriffsbestimmungen im Zusammenhang mit Lernen aufgeführt, wie z. B. „Lernbereitschaft“ (Willmann Institut 1973, S. 230). Zur Lernfreude gibt es einen Eintrag in „Grundbegriffe der Schulpädagogik“

(Kozdon 1978, S. 59), unter: Freude (beim Lernen). Nach Kozdon (ebd.) wird Lernen nicht mit Freude in Verbindung gebracht, „sofern menschliches Lernen die Respektierung der den Lehrinhalten immanenten Strukturen, Gesetzmäßigkeiten ‚Sachzwänge‘ nahe legt“ (ebd.). Kontraproduktiv für die Lernfreude sei „eine ... Lehrbetriebsamkeit, die sich in Unverbindlichkeiten ergeht“ (ebd.), da diese eher „Anlaß zu Missmut und Enttäuschung bietet“ (ebd.). „Freudige Gestimmtheit“ kann der Lernende „im Verlauf einer anstrengenden Subjekt-Objekt-Zuwendung“ (ebd.) begleiten, wo Lernfreude auf Sachinteresse basiert. Letztlich wirkt sich „die Freude... motivierend auf das Inangriffnehmen neuer Probleme aus“ (ebd.). Bei einem solchen Lernprozess kommen trotz der „Wissenschaftlichkeit“ der Lerninhalte, „Neugierde und Humor voll zum Tragen“ (ebd.).

Zur Freude finden sich in fünf von 49 gesichteten (schul)pädagogischen und psychologischen Nachschlagewerken von 1929 bis 2007¹ Einträge (Hanselmann 1956, Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1965, Horney u. a. 1970 Kozdon 1978).

Freude wird als ein positives Gefühl beschrieben, das unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und sich auf Personen oder Sachen beziehen kann und das wohltuende Auswirkungen auf die eigene Person sowie auf das soziale Umfeld hat (Strunz 1970, Keilhacker 1965, Hanselmann 1956, Häcker/Stapf 2004). Freude wirkt „ermutigend ... gibt Kraft, ... schließt Herz und Verstand für viele Dinge auf, auch für die Belange der Mitmenschen. Daher wirkt Freude ... vereinigend.“ (Strunz 1970, S. 965).

Freude wird mit Kindheit und Bewegung in Verbindung gebracht (Keilhacker 1965, Häcker/Stapf 2004) und ihre Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung betont: „Ein gewisses Maß an Freude ist für die geistig-seelische Entwicklung unentbehrlich, während andererseits Freudlosigkeit zu Fehlentwicklungen zu führen vermag.“ (Strunz 1970, S. 965). „Kinder und Jugendliche können nur richtig gedeihen, wo viel Freude und eine Gesamtatmosphäre der Heiterkeit vorhanden sind.“ (Keilhacker 1965, S. 152). Bzgl. der schulischen Erziehung auf die Entwicklung der kindlichen Freude heißt es: „Erzieher und Lehrer, die ... auf Freude dämpfend wirken, sind fehl am Platz, da sie an einem wesentlichen Teil des Kindseins vorbeieilen und in ihrer Umgebung vieles von dem nicht zur Entfaltung kommen kann, was Kinder zu einer gesunden Entwicklung brauchen. Es ist auch eine ernstlich zu überlegende Frage, wie weit nicht die Schule in Gefahr ist, um so mehr unlebendig, damit auch unfreudig und unjugendlich zu sein, je mehr sie reglementiert und zentralistisch organisiert ist.“ (a.a.O., S. 152-153).

So spärlich die Thematisierung der Begriffe Schul-, Lernfreude und Freude in der Fachliteratur ist, zeigt sich das selbe Ergebnis auf schuladministrativer

Ebene: Liest man das Schulgesetz für Berlin hinsichtlich der Frage, inwieweit die Schul- bzw. Lernfreude darin angesprochen wird, unterscheidet sich das Ergebnis nicht wesentlich von dem von Persy und Rieder (1996). Bei ihrer Durchsicht des Lehrplans der Volksschule Österreichs stellten sie fest, dass „sich nur wenige Stellen finden, an denen der Begriff der Freude verwendet wird oder die Freude im Unterricht als implizit enthalten interpretiert werden kann. ... Begriffe wie Humor, Spaß, Lust usw. erscheinen im Lehrplan der Grundschule erst gar nicht.“ (a.a.O., S. 259f.).

Die Schul- bzw. Lernfreude wird im Schulgesetz für Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008) zwei Mal thematisiert. Im Teil I „Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich“ heißt es unter §3 „Bildungs- und Erziehungsziele“ „(2) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, ... 7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sporttreiben zu entwickeln.“ (a.a.O., S. 9) und „(3) Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen ... Freude am Leben und am Lernen zu entwickeln.“ (a.a.O., S. 10).

Und die empirische Schulforschung? Ist die Schul- und Lernfreude Bestandteil ihres Interesses? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

2. Schulfreude in der empirischen (Schul)Forschung

Im deutschsprachigen Raum existiert – soweit ersichtlich – keine Längsschnittstudie, die sich über die gesamte Schullaufbahn mit allen wesentlichen Aspekten wie Ausprägung, Entwicklung, Ursache und Entstehung der Schulfreude befasst. Ausführliche querschnittliche Untersuchungen, die sich mit dem Wohlfühlen und der Schulzufriedenheit, deren Ursachen und Folgen beschäftigten, liegen von Czerwenka u. a. (1990) und der Arbeitsgruppe Belastung (1998) vor.

Auch in anderen empirischen Erhebungen wurde die Schul- und fachspezifische Lernfreude erhoben (Baumert u. a. 2000, Forschungsgruppe Schulevaluation 1998), allerdings betrafen die Schwerpunkte dieser Forschungsarbeiten andere Gegenstandsbereiche. Entsprechend variieren die methodischen Vorgehensweisen der Erhebungen.

Die Ergebnisse basieren zumeist auf Befragungen von Schülerinnen und Schülern. In die Erhebungen von Lang (1985), den seit 1997 kontinuierlich stattfindenden Befragungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung (Rolf u. a. 2002), den Arbeiten von Helmke (1997) und Pekrun

(1999) wurden zudem Schülereltern, Kindergartenkinder und Studierende einbezogen. Die Untersuchungen, die im schulischen Kontext eingebettet waren, unterscheiden sich in Bezug auf die Stichprobengröße, das Alter der Befragungspersonen, der Schulform und der Befragungsregion. Durchschnittlich beträgt die Stichprobengröße $n=1000$. Meistens wurden Gymnasialisten, Real-, Haupt- und Gesamtschüler der 6. bis 10. Klassenstufen befragt. Sonder-, Oberstufen- und Berufsschüler wurden selten bzw. gar nicht in die Forschungsarbeiten einbezogen. Wenige Studien beziehen sich auf die Einstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, wie dies z. B. in den Arbeiten von Lang (1985), Helmke (1997), Harazd und Schürer (2006) sowie Martschinke und Kammermeyer (2006) der Fall ist. Zum größten Teil waren die Untersuchungen als repräsentative Querschnittuntersuchungen angelegt. Dagegen gibt es wenige Längsschnitterhebungen, wie z. B. die SCHOLASTIK-Studie von Helmke (1997) und die KILIA-Studie (vgl. z. B. Martschinke/Kammermeyer 2006), die sich u. a. auf die fachspezifische Lernfreude von Grundschulkindern beziehen, sowie das Dortmunder Grundschulübergangsprojekt (vgl. z. B. Harazd/Schürer 2006) und die Studie von Stecher (2000), die sich auf Schülerinnen und Schüler im Alter von 9 bis 13 Jahren konzentriert.

Weiterhin wurde die Schul- und Lernfreude auf unterschiedliche Art erhoben: Neben Interviewstudien und Analysen von Tagebüchern (vgl. z. B. Czerwenka u. a. 1990, Eder 1995) wurden in den meisten Studien Fragebögen eingesetzt. Diese unterschieden sich in der Anzahl der Fragen, die auf die Schul- bzw. fachspezifische Lernfreude zielten, sowie hinsichtlich der Skalierung der jeweiligen Fragen. Studien, in denen die Schulfreude durch ein Item abgebildet wurde, stehen Untersuchungen gegenüber, in denen die diesbezüglichen Emotionen anhand mehrerer Items erfasst wurden und die Schul- bzw. Lernfreude eher im Kontext von Wohlfühlen oder Zufriedenheit mit erhoben wurde. Entsprechend der eingesetzten Instrumente differieren die Auswertungsverfahren: Rein deskriptive Darstellungen der Schul- bzw. Lernfreude stehen Forschungsergebnisse gegenüber, die mittels statistischer Verfahren wie z. B. der Regressions- und Clusteranalyse gewonnen wurden.

Die Ergebnisse der Arbeiten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Ausprägung der schulischen Einstellungen

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler steht der Schule positiv gegenüber – unabhängig vom Alter, dem Geschlecht, der besuchten Schulart und der Herkunft der Schülerinnen und Schüler und auch unabhängig der angewand-

ten Untersuchungsmethode. Ob Wohlfühlen in der Schule, Schulzufriedenheit oder Schul- und Lernfreude anhand eines Item, einer Skala oder mittels qualitativer Verfahren (Czerwenka u. a. 1990, Eder 1995, Schneider 2005) erhoben wurde, es zeigen sich stets überdurchschnittlich positive Werte. Dennoch ist die Schule im Vergleich mit der Familie, dem Freundeskreis und dem Wohnumfeld der Lebensbereich, in dem sich die Kinder und Jugendliche am wenigsten wohlfühlten (Eder 1995, Lang 1985, LBS-Initiative Junge Familie 2002).

Kinder in der Grundschule haben – verglichen mit Jugendlichen – die meiste Freude und das höchste Wohlbefinden am Schulbesuch. Mit zunehmendem Alter relativieren sich diese Gefühle. So gehen 50 % der 8-jährigen sehr gern zur Schule, aber nur 25 % der 10-jährigen (Lang 1985). Auch in der Untersuchung von Weishaupt (2001) geben 39 % Fünftklässler an, gern in ihre Schule zu gehen, gegenüber 12 % Achtklässlern. Ferner gab es in der Studie von Eder (1995) 8 % Schülerinnen und Schüler, die lieber krank sind als zur Schule gehen zu müssen. Czerwenka (1990) stellte fest, dass 15% nie Freude an der Schule haben.

Einbrüche der Schulfreude in Abhängigkeit schulischer Übergänge konnten Czerwenka und Mitarbeiter (1990) nachweisen: Bei den niedersächsischen und bayerischen Schülerinnen und Schülern sank die Schulfreude beim Schulwechsel von der 5. zur 6. Klasse. Die Schulfreude der Siebtklässler stieg wieder, was als Ausdruck eines gelungenen Übergangs in die Orientierungsstufe interpretiert wurde. Ebenfalls war eine geringe Schulfreude der Jungen und Mädchen der Abschlussklassen festzustellen. Bezgl. der Veränderung der Schulfreude von der 4. zur 5. Klasse konstatiert ebenfalls die Dortmunder Forschungsgruppe, „dass es direkt zu Beginn des neuen Schuljahres in der neuen Schule nicht zu einem Sekundarstufenschock kommt.“ (Harazd/Schürer 2006, S. 215). Für ein Drittel der Schülerinnen und Schüler verändert sich ihre Schulfreude nicht, 50 % der Schülerschaft gibt sogar einen Anstieg ihrer Schulfreude zu Beginn der Sekundarstufe an und nur bei 18 % der Befragten wurde eine (meist geringe) Verringerung der Schulfreude festgestellt (vgl. a.a.O.).

Stecher (2000) ermittelte anhand Clusteranalysen in einer Längsschnittstudie Gruppen, für die die Entwicklung der Schulfreude trotz des allgemeinen Grundthemas der zunehmenden Schulverdrossenheit im Laufe der Schulzeit unterschiedliche Verläufe nahm: Neben zwei Kontrastgruppen der 12- bis 13jährigen, die durchgängig eine über- bzw. unterdurchschnittliche Schulfreude angaben, gab es u. a. jeweils eine Schülergruppe, deren Schulfreude zunahm bzw. abrupt abnahm. Die Entwicklung der Lernfreude stand dabei im Zusammenhang mit schulischem Erfolg, gemessen durch Noten. Die Mädchen

und Jungen in den Clustern mit überdurchschnittlicher Schulfreude wiesen bessere Noten auf als die Schülerinnen und Schüler des Clusters mit unterdurchschnittlicher Schulfreude. Ebenfalls konnten die Schülerinnen und Schüler, deren Schulfreude anstieg, ihre Durchschnittsnoten in Deutsch und Mathematik über einen Zeitraum von drei Jahren halten, wogegen sich die Leistungen derjenigen in dem Cluster mit fallender Lernfreude verschlechterten.

Mädchen haben mehr Freude an der Schule (Eder 1995) und ein höheres schulisches Wohlbefinden als Jungen (LBS-Initiative Junge Familie 2002, Schneider 2005). Czerwenka (1990) und Eder (1995) stellten jedoch keinen Geschlechtsunterschied hinsichtlich des Wohlbefindens fest. Desweiteren unterschieden sich Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung des schulischen Wohlbefindens: bei den Mädchen fiel es von der fünften bis zur siebten Klassenstufe kontinuierlich, wogegen bei den Jungen ein starker Einbruch von der fünften zur sechsten Klassenstufe ersichtlich wurde (LBS-Initiative Junge Familie 2002). Eder (1995) wies bezüglich der Schulzufriedenheit nach, dass sich die Mädchen bis zur 9. Klasse zunächst zufriedener als ihre männlichen Mitschüler äußerten, sich dieser Trend bei den Zehntklässlern allerdings zu Gunsten der Jungen umdrehte. Ebenso berichteten Mädchen der höheren Schulstufen zunehmend über negative Gefühle, bei konstantem Niveau der positiven Einstellungen. Jungen berichteten jedoch mit zunehmendem Alter vermehrt über positive Gefühle (ebd.).

Eltern schätzten die Schulfreude bzw. das schulische Wohlbefinden positiver ein, als es die Kinder und Jugendlichen taten (Schneider 2005, Weishaupt 2001, Rolff u. a. 1996, Lang 1985).

3. Ergebnisse aus den Projekten NOVARA, SABA, AIDA

Die Studie, über deren Ergebnisse hier berichtet wird, wurde unter Leitung von Prof. Dr. Renate Valtin am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin geleitet und von der DFG finanziert. Das längsschnittlich angelegte Forschungsprojekt umfasst mehrere Teilprojekte, die aufeinander aufbauten: 1. NOVARA (Noten oder Verbale Beurteilung – Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen), 2. SABA (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration) und 3. AIDA (Adaptation in der Adoleszenz). Diese Teilprojekte bilden mit einer Laufzeit von 8 Jahren eine Längsschnittstudie zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Berliner Schülerinnen und Schülern.

Die Untersuchung begann im Schuljahr 1994/95 mit einer Befragung von 434 Zweitklässlern, die sich auf 54 Klassen bzw. 23 zufällig ausgewählte Berliner Grundschulen verteilten. Nachfolgend fand pro Schuljahr eine Befragung der Schülerinnen und Schüler statt (in den Schuljahren 1994/95, 1995/96 sowie 1998/99 wurden in jedem Schuljahr zwei Befragungen je Schulhalbjahr realisiert). Insgesamt wurden 11 Erhebungen durchgeführt. Pro Schuljahr wurden neben den Längsschnittschülern weitere Kinder und Jugendliche mit in die Befragung integriert. Ab dem 7. Schuljahr wurden die Oberschulen in die Stichprobe einbezogen, zu denen die Grundschülerinnen und Grundschüler wechselten. Die ehemaligen Kinder aus der Stichprobe der 6. Klasse wurden nun in ihrem neuen Klassenverband der Oberschule befragt. Damit vervielfachte sich die Stichprobe auf ca. 3342 Oberschülerinnen und Oberschülern aus 230 Klassen von 128 Oberschulen.

Insgesamt reduziert sich die Anzahl von Längsschnittschülerinnen und Längsschnittschülern im Verlauf der Studie aufgrund von Krankheit oder Schulwechsel der Kinder und Jugendlichen. Andere Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aus schulorganisatorischen Gründen (Klassenfahrt, Betriebspraktikums etc.) nicht an einzelnen Erhebungen. Ferner hat aufgrund des langen Untersuchungszeitraums die Kooperationsbereitschaft mancher an der Studie beteiligten Personen nachgelassen.

Von 434 Kindern, die zum ersten Messzeitpunkt in die Untersuchung einbezogen waren, beteiligten sich 95 kontinuierlich bis zum Ende der Grundschulzeit an der Befragung. 38 von ihnen nahmen bis zum Abschluss der Studie an allen 11 Befragungen teil.

Die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen wurde zu allen 11 Messzeitpunkten von der 2. bis 9. Klassenstufe anhand eines Items erhoben, das u. a. auch in der LOGIK-Studie von Weinert und Schneider (1987) eingesetzt wurde. Auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ sollten die Schülerinnen und Schüler ihr Befinden auf einer fünfstufigen Skala (4 sehr gern, 3 gern, 2 weder noch, 1 weniger gern, 0 gar nicht gern) einschätzen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Zeitpunkte der jeweiligen Befragungen sowie über die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die sich an den jeweiligen Befragungen beteiligten bzw. die die Frage zur Schulfreude pro Messzeitpunkt beantwortet haben.

Die Studie richtet sich auf die querschnittliche sowie längsschnittliche Analyse zum einen von Leistungsfaktoren (erhoben durch Fachleistungen in Form von Noten, Schulleistungstest und Intelligenztest). Zum anderen wurde eine Vielzahl psychosozialer Faktoren mittels Skalen und einzelner Items erhoben, wie z. B. *Schul- und Lernfreude*, *Absolutes und Relatives Fähigkeits-selbstkonzept*, *Kausalattribution* und *Leistungsmotivation*.

NOVARA	NOVARA	NOVARA	NOVARA	NOVARA	NOVARA	SABA	SABA	SABA	SABA	SABA	AIDA	AIDA	AIDA	AIDA
1. MZP	2. MZP	3. MZP	4. MZP	5. MZP	6. MZP	7. MZP	8. MZP	9. MZP	10. MZP	11. MZP				
2. Klasse 1. HJ	2. Klasse 2. HJ	3. Klasse 1. HJ	3. Klasse 2. HJ	4. Klasse 1. HJ	5. Klasse 1. HJ	6. Klasse 1. HJ	6. Klasse 2. HJ	7. Klasse 2. HJ	8. Klasse 2. HJ	9. Klasse 2. HJ				
Schuljahr	Schuljahr	Schuljahr	Schuljahr	Schuljahr										
1994/95	1994/95	1995/96	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02				
N = 433	N = 675	N = 609	N = 617	N = 545	N = 592	N = 561	N = 457	N = 2842	N = 3222	N = 3288				

HJ = Halbjahr;

N = Anzahl der befragten Schüler und Schülerinnen des jeweiligen Messzeitpunktes

Tabelle 1: Messzeitpunkte der Forschungsprojekte NOVARA, SABA und AIDA sowie die Anzahl der Kinder und Jugendlichen pro Messzeitpunkt, die Angaben zur Schulfreude gemacht haben

Die Ergebnisse des vorliegenden Textes basieren auf den Daten der Querschnitterhebungen. Auf Leistungsfaktoren wird nicht eingegangen.

Die Entwicklung der Schulfreude der Schülerinnen und Schüler von der 2. bis 9. Klassenstufe – Analysen der Querschnitte

Die prozentuale Verteilung der Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ pro Messzeitpunkt zeigt (vgl. Abb. 1): von der 1. bis zur 9. Klassenstufe äußern sich 1 % bis 6 % der Kinder und Jugendlichen negativ zur Schule. Die Anzahl derer, die gar keinen Spaß an der Schule haben, bleibt in allen Jahrgangsstufen konstant klein. Dagegen verlieren mit zunehmendem Alter immer mehr Schülerinnen und Schüler ihre positive Einstellung gegenüber der Schule: Waren es in der 2. Klasse 58 % Schülerinnen und Schüler, die sehr gern zur Schule gegangen sind, so sind es im zweiten Halbjahr der 9. Klasse nur noch 3 %.

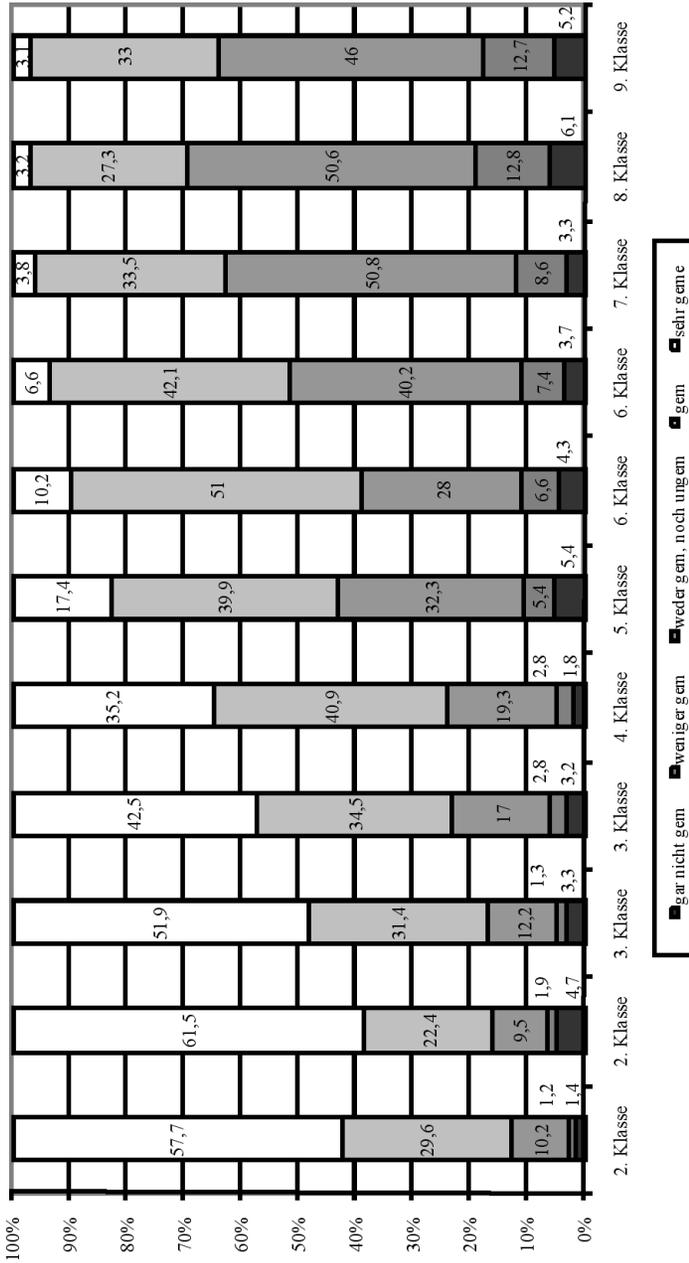
Die Antworten der Kinder und Jugendlichen auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ auf einer fünfstufigen Skala zeigen insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Schulfreude (vgl. Abb. 4), wobei der Spaß an der Schule mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen kontinuierlich sinkt: gingen die Zweitklässler durchschnittlich gern bis sehr gern zur Schule, äußern sich Neuntklässler verhaltener und antworten auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ eher mit „weder gern/noch ungerne“.

Die Ergebnisse der T-Tests mit gepaarten Stichproben von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt zeigen, dass die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler statistisch signifikant wie folgt sinkt:

- vom ersten Halbjahr der 2. Klasse zum zweiten Halbjahr der 2. Klasse,
- vom ersten Halbjahr der 3. Klasse zum zweiten Halbjahr der 3. Klasse,
- von der 4. zur 5. Klasse,
- vom ersten Halbjahr der 6. Klasse zum zweiten Halbjahr der 6. Klasse,
- von der 7. zur 8. Klasse sowie
- von der 8. zur 9. Klasse.

In der 2., 3. und 6. Klassenstufe wurden die Schülerinnen und Schüler pro Schulhalbjahr befragt. Hier sinkt die Schulfreude innerhalb eines Schuljahres jeweils statistisch signifikant. Dies lässt die Frage zu, ob auch der Befragungszeitpunkt einen Einfluss auf die Einstellungen hat, immerhin sinkt die Schulfreude statistisch nicht von Klasse 2 zu Klasse 3, von Klasse 3 zu Klasse 4, von Klasse 5 zu Klasse 6 sowie von Klasse 6 zu Klasse 7. Möglich ist, dass

Abb. 1: Schulfreude der Schülerinnen und Schüler der 2. bis 9. Klassenstufe in Prozent (Querschnitte)



am Anfang eines Schuljahres die Schülerinnen und Schüler positiver der Schule gegenüber eingestellt sind als am Ende eines Schuljahres.

Auffallend ist ferner, dass ein signifikanter Abfall der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule ausbleibt. Der Schulwechsel war für die Berliner Schülerinnen und Schüler demnach nicht mit Einbußen der Schulfreude verbunden.

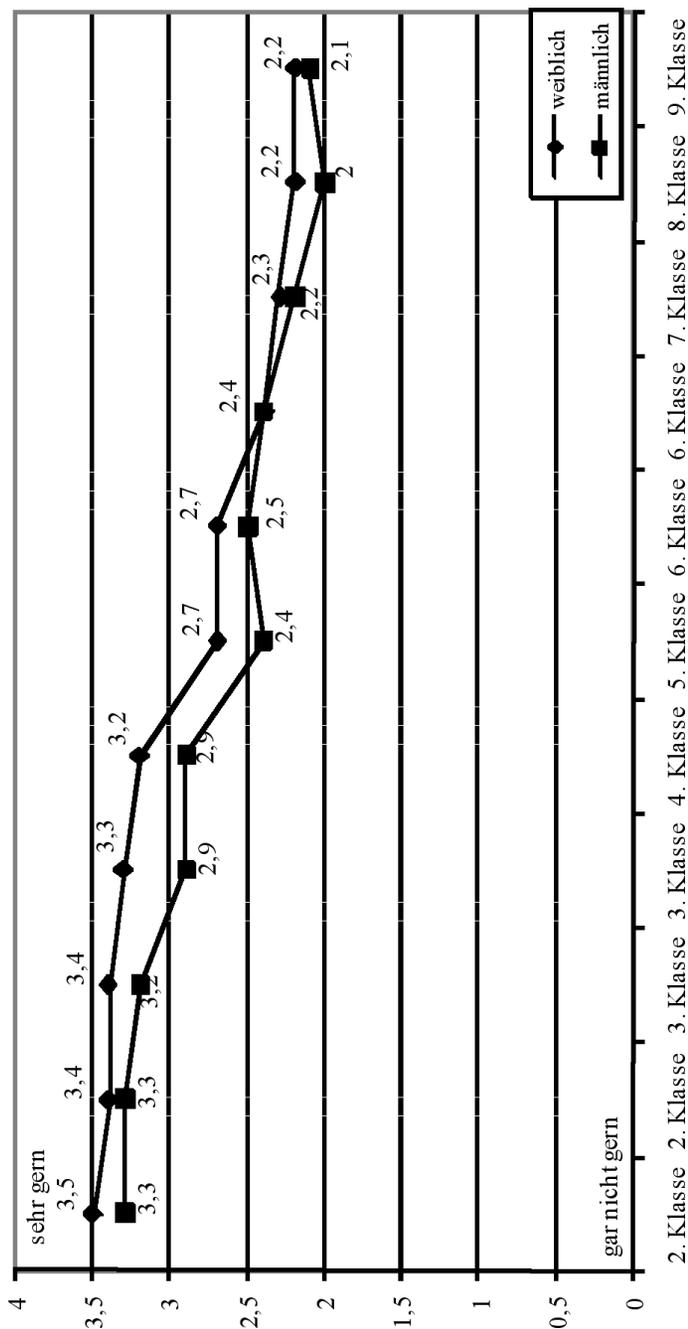
Die Entwicklung der Schulfreude der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Geschlecht

In allen Klassenstufen haben sowohl die Jungen als auch die Mädchen mindestens durchschnittlich, meistens überdurchschnittlich viel Freude an der Schule (vgl. Abb. 2). Das heißt, zu keinem Erhebungszeitpunkt liegt der Mittelwert der Antworten der Jungen und Mädchen auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ unter der Antwortkategorie 2 „weder gern/noch ungern“. Die Mädchen zeichnen sich allerdings – verglichen mit den Jungen – durch eine stetig höhere Schulfreude aus. Statistisch signifikante bzw. hochsignifikante Geschlechtsunterschiede gibt es zwischen den Antworten der Schülerinnen und Schüler aller Schuljahre, mit Ausnahme der 6. Klassenstufe (8. Messzeitpunkt). Im 2. Halbjahr der 6. Klasse gleichen sich die Mädchen und die Jungen hinsichtlich ihrer Schulfreude an.

Die Ergebnisse des T-Tests mit gepaarten Stichproben von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt getrennt für die Mädchen und für die Jungen gerechnet, zeigen: Ein signifikanter Abfall der Schulfreude ist bei den Jungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, d. h. innerhalb eines Schuljahres, nämlich der 2. Klasse feststellbar. Dasselbe Ergebnis gilt für das Absinken der Schulfreude vom ersten Schulhalbjahr der 3. Klassenstufe zum zweiten Schulhalbjahr dieser Klassenstufe. Dann sinkt die Schulfreude signifikant von Klasse 4 zu Klasse 5, 6 zu 7, sowie von Klasse 7 zu 8. Von der 8. zur 9. Klassenstufe steigt der Spaß der Jungen an Schule sogar signifikant an. Ein Anstieg der Freude (wenn auch nicht signifikant) war ebenfalls bereits von Klasse 5 zu 6 erkennbar.

Anders als bei der Gesamtstichprobe, bei der die Daten zur Schulfreude nicht getrennt nach Mädchen und Jungen analysiert wurden und sich kein signifikanter Unterschied in der empfundenen Schulfreude beim Übergang von der Grund- zur Oberschule zeigte, wird durch die geschlechtsspezifischen Analysen deutlich, dass der Schulwechsel mit Einbußen der Schulfreude insbesondere bei den Jungen einhergeht.

Abb. 2: Die Entwicklung der Allgemeinen Schulfreude von Schülerinnen und Schülern von der 2. bis zur 9. Klassenstufe (Mittelwerte/Querschnitte)



Bei den Mädchen verändert sich die Schulfreude innerhalb der 2. Klasse und von Klasse 2 zu 3 nicht signifikant. Der Spaß am Schulbesuch verringert sich jedoch signifikant von der ersten zur zweiten Befragung in Klasse 3, von der 3. zur 4. Klasse, sowie von der 4. zur 5. Klasse. Von der 5. zur 6. Klasse sinkt die Freude am Schulbesuch nicht signifikant. Von der ersten zur zweiten Befragung in der 6. Klasse fällt die Schulfreude erneut signifikant. Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule ist bezüglich der Schulfreude für die Mädchen unproblematisch, es zeigt sich kein signifikanter Abwärtstrend der Schulfreude. Erst von der 7. zur 8. Klasse verringert sich die Freude am Schulbesuch der Mädchen signifikant.

Zusammengefasst ist der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule besonders für die Jungen mit einem Verlust der Lernfreude verbunden. Ihre Schulfreude verringert sich selbst innerhalb eines Schuljahres signifikant, wie der gepaarte T-Test der jeweiligen Daten aus einem Schuljahr zeigt.

Faktoren, die im Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit stehen

Ab der 6. Klassenstufe wurde die Schulfreude nicht mehr nur anhand eines Items erhoben, vielmehr wurde eine Skala von Wiczerkowski u. a. (1974) eingesetzt. Der Bereich Schulfreude wurde mit der Frage eingeleitet: „Wie geht es dir, wenn du an die Schule denkst?“. Zu insgesamt 4 Items sollten die Schülerinnen und Schüler jeweils auf einer vierstufigen Skala (3 – ja trifft voll und ganz zu bis 0 – nein, trifft überhaupt nicht zu) angeben, inwieweit die Aussage auf sie zutrifft. Das Item mit der höchsten Faktorladung lautet „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen bräuchte.“. Die Reliabilität der Skala „Schulverdrossenheit“ beträgt Cronbachs $\alpha = .74$.

Mittels Korrelationsanalysen wurden die Zusammenhänge zwischen der Schulverdrossenheit von Neuntklässlern mit 45 Faktoren (bzw. Skalen) errechnet. Diese betrafen

1. mit 9 Skalen den schulischen Kontext,
2. mit zwei Skalen zum familialen Bereich und einer Skala zu Freundschaftsbeziehungen den außerschulischen Kontext sowie mit
3. drei Skalen zur Ängstlichkeit, vier Skalen zum Selbstbild, zwei Skalen zur Motivation, vier Skalen zur Kausalattribution, zwei Skalen zur Wertorientierung, 6 Skalen zum Relativen Fähigkeitsselbstbild, 8 Skalen zur Fachspezifischen Lernfreude, drei Skalen zu Copingstrategien und einer Skala zu somatischen Beschwerden den Bereich der Persönlichkeitsmerkmale.

Die Skalen stammen aus erprobten Befragungsinstrumenten. Zum Beispiel stammt die Skala *Resignation* von Schwarzer (1981); *kompetentes Lehrerverhalten* wurde anhand von 8 Items in Anlehnung der eingesetzten Instrumente von Fend (1977) gemessen; die Fragen zur *Kausalattribution* der Jugendlichen stammen von Helmke (1985, 1992); zur Messung von *Leistungsangst* wurden die Skalen von Sarason (1958, 1960, 1971) übernommen.

Es zeigt sich: Am höchsten ist die Korrelation zwischen der Schulverdrossenheit und der Lebensweltferne der Unterrichtsinhalte bzw dem Glauben der Schülerinnen und Schüler, dass sie mit dem, was sie in der Schule lernen, später nichts anfangen können ($r = .42$). Dieses Ergebnis entspricht dem von Pekrun (1999), der ebenfalls auf den Zusammenhang von Schulfreude und Interesse am Unterricht verweist.

Auch die *Resignation* bzw. die Meinung der Jugendlichen, sie könnten sich anstrengen, wie sie wollten, ihre Noten würden nicht besser, stehen in einem starken Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit ($r = .43$).

Ebenfalls hoch ist der Zusammenhang zwischen der Schulverdrossenheit und der Einschätzung des *Lehrerverhaltens*. Je eher die Neuntklässler der Meinung sind, ihre Lehrer und Lehrerinnen würden sich nicht anstrengen, damit alle Schülerinnen und Schüler beim Lernen mitkommen, desto schulverdrossener sind sie (Pädagogisch kompetentes Lehrerverhalten: $r = -.38$). Wogegen ein *Lehrerverhalten*, das die Jugendlichen abwertet, in einem signifikant positivem Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit steht ($r = .26$). Weiterhin steht eine *Lernatmosphäre*, die gekennzeichnet ist durch Ruhe und Zeit fürs Lernen in den Unterrichtsstunden, in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit ($r = -.24$).

Diese Ergebnisse liegen auf der Linie anderer Studien z. B. von Czerwenka u. a. (1990). Als wichtig für die Schulfreude erwiesen sich in den Studien der LBS-Initiative Junge Familie (2002), der Untersuchung von Eder (1995) sowie den Arbeiten der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) ein geringer Sozial- und Leistungsdruck sowie eine wertschätzende und transparente Leistungsbeurteilung.

Zusammenhänge zwischen der Schulverdrossenheit und den Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern, wie dies Czerwenka u. a. (1990) nachwiesen, zeigten sich auch bei den Jugendlichen aus Berlin: Ein positives *Klassenklima*, das gekennzeichnet ist durch gegenseitige Hilfsbereitschaft und Wohlfühlen, korreliert mit der Schulverdrossenheit negativ ($r = -.21$). Haben die Schülerinnen und Schüler hingegen das Gefühl, man gönne sich keine guten Noten und man kümmere sich nicht um andere in der Klasse, ist die Korrelation mit der Schulverdrossenheit positiv (negatives Klassenklima: $r = .23$).

Starke Zusammenhänge gibt es zwischen der Schulverdrossenheit und den Faktoren, auf welche die Schülerinnen und Schüler ihre *Erfolge bzw. ihre Misserfolge* zurückführen. Hier fällt wiederum die Bedeutung des Lehrerverhaltens auf. Die Meinungen, dass die Erklärungen der Lehrerinnen und Lehrer schlecht sind, diese zu schnell vor gehen und man daher Misserfolg verzeichnet, stehen im hohen Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit (*Kausalattribution Lehrer*: $r = .31$).

Auch die Ansichten, dass man für die Schule nicht begabt sei und viele Dinge nicht behalten könne, stehen in einem hohen Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit (*Kausalattribution internal stabil*: $r = .35$). Geringer ist die Korrelationen zwischen der Schulverdrossenheit und der Attribuierung bei Misserfolg, die sich auf Zufall, Pech oder Glück bezieht ($r = .28$).

Ferner korrelieren Schulverdrossenheit und *Unsicherheit* der Schülerinnen und Schüler hoch ($r = .27$). Der Bereich Unsicherheit umfasst die Meinung der Jugendlichen, in der Schule besser sein zu können, wenn man weniger Angst vor Prüfungen hätte, das Vergessen von Prüfungsstoff innerhalb einer Prüfungssituation sowie quälende Gedanken daran, was man in einer Klassenarbeit hätte besser machen müssen. *Leistungsangst*, die gekennzeichnet ist durch eine Nervosität in Prüfungssituationen, dass man kaum mehr arbeiten kann, korreliert ebenfalls hoch mit der Schulverdrossenheit ($r = .22$).

Hinsichtlich der *Leistungsmotivation* ist festzustellen, dass Aussagen, die die Hoffnung auf Erfolg der Jugendlichen thematisierten, wie „Es macht mir Spaß, an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind.“ negativ mit der Schulverdrossenheit korrelierten ($r = -.29$).

Ferner korreliert die Schulverdrossenheit mit einem *Selbstbild*, nichts zu taugen ($r = .23$).

Die *schulische Wertorientierung*, also das Streben der Jugendlichen in der Schule erfolgreich zu sein, steht negativ im Zusammenhang mit der Schulverdrossenheit ($r = -.24$). Positiv korreliert hingegen mit der Schulverdrossenheit die *Copingstrategie, Schulprobleme zu verdrängen* ($r = .20$).

Die Ergebnisse entsprechen denen anderer Studien, die sich auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler bezogen. So verweist Pekrun (1999) ebenfalls auf hohe Zusammenhänge zwischen der Schulfreude und der Anstrengungsbereitschaft, der Lernmotivation, sowie der Organisation von Lernen der Schülerinnen und Schüler. Seinen Ergebnissen zufolge ging wenig Schulfreude einher mit Lernärgern, Angst und Langeweile.

	Skalen	Schulverdro- ssenheit 9. Klasse
Schulischer Kontext	Lebensweltferne	,419
	Resignation	,430
	Pädagogisch kompetentes Lehrerverhalten	-,384
	Positives Klassenklima	-,213
	Negatives Klassenklima	,225
	Unsicherheit	,267
	Positive Lernatmosphäre	-,239
	Pejoratives Lehrerverhalten	,260
Personenbezogene Merkmale	Leistungsangst	,221
	Negatives Selbstbild	,230
	Motivation: Hoffnung auf Erfolg	-,288
	Kausalattribution Lehrer	,313
	Kausalattribution internal stabil	,354
	Kausalattribution external variabel	,280
	Schulische Wertorientierung	-,240
	Copingstrategie: Verdrängung	,200

Die Korrelationen sind jeweils höchstsignifikant $p=0.000$

Tabelle 2: Korrelationen zwischen der Schulverdrossenheit und verschiedenen Merkmalen – Übersicht über signifikante Zusammenhänge

Zur Vorhersage der Schulverdrossenheit – Ergebnisse von Regressionsanalysen

Im Anschluss an die Korrelationsanalysen wurden Regressionsanalysen mit der Einschlussmethode gerechnet, da ermittelt werden sollte, welche Faktoren die Schulverdrossenheit am stärksten vorhersagen. In diese Analysen werden die Skalen der zuvor dargestellten Korrelationsanalysen einbezogen.

Die Regressionsanalysen erfolgen bereichsspezifisch: Zunächst werden die acht Skalen des schulischen Kontextes zur Vorhersage der Schulverdrossenheit in die Regressionsanalyse einbezogen. Im Anschluss daran werden die personenbezogenen Merkmale mit ebenfalls acht Skalen geprüft.

Es zeigt sich: Die Faktoren des schulischen Kontextes klären 29,4 % der Varianz der Schulverdrossenheit auf, die Faktoren der personenbezogenen Merkmale 22,9 %.

Anhand der Ergebnisse der Regressionsanalyse zum schulischen Kontext prädiziert mit einem Betakoeffizienten (standardisierte Regressionskoeffizi-

enten) von .24 am stärksten die Skala *Resignation* die Schulverdrossenheit. Es folgt der Einfluss der Skalen *Lebensweltferne* (Beta = .22), *Kompetentes Lehrerverhalten* (Beta = -.15) und *Positives Klassenklima* (Beta = -.14). Die Betakoeffizienten der Skalen *Positive Lernatmosphäre*, *Unsicherheit*, *Negatives Klassenklima* und *Pejoratives Lehrerverhalten* tragen nicht zur Erklärung der Schulverdrossenheit bei.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse, in die die Skalen zu den personenbezogenen Merkmalen zur Erklärung der Schulverdrossenheit einbezogen wurden, zeigen, dass die *Schulische Wertorientierung* (Beta = -.19) am stärksten die Schulverdrossenheit erklärt, gefolgt von den Skalen *Kausalattribution internal stabil* (Beta = .16), *Kausalattribution Lehrer* (Beta = .14) sowie *Hoffnung auf Erfolg* (Beta = -.13). Die Skalen *Kausalattribution external variabel*, *Negatives Selbstbild*, *Coping/Verdrängung* sowie *Leistungsangst* tragen nicht zur Erklärung der Schulverdrossenheit bei.

Eine dritte Regressionsanalyse, in die nur solche Skalen einfließen, die bei den zuvor gerechneten Analysen einen Betakoeffizienten größer = .1 aufwiesen (dies betrifft jeweils vier Skalen des schulischen Kontextes und des personenbezogenen Bereichs), erklärt 33,3 % Varianz der Schulverdrossenheit. *Lebensweltferne* prädiziert die Schulverdrossenheit am stärksten (Beta = .20), gefolgt von den Skalen *Resignation* (Beta = .15), *Pädagogisch kompetentes Lehrerverhalten* (Beta = -.13), *Positives Klassenklima* (Beta = -.13), *Kausalattribution internal stabil* (Beta = .13), *Schulische Wertorientierung* (Beta = -.11), *Hoffnung auf Erfolg* (Beta = -.10) und *Kausalattribution Lehrer* (Beta = .06).

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse den Korrelationsanalysen, präzisieren diese jedoch. Zur Erklärung der Schulverdrossenheit fallen die schulischen Merkmale stärker ins Gewicht, als die Faktoren aus dem personenbezogenen Bereich. Zu berücksichtigen ist, dass die Betakoeffizienten insgesamt bei allen drei Analysen niedrig sind. Auch Harazd und Schürer (2006) konnten mittels ihrer Regressionsanalysen die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, des Klassenklimas sowie der Leistungsangst auf die Schulfreude bei Schülerinnen und Schülern der vierten und fünften Klassenstufe nachweisen – ebenfalls mit niedrigen Betakoeffizienten.

Es bleibt zu ermitteln, welche weiteren Ursachen die Schulverdrossenheit stärker beeinflussen als die genannten Faktoren.

4. Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Teil der Ergebnisse aus dem von Renate Valtin geleiteten Forschungsprojekt vorgestellt. Auf weitere interessante Ergebnisse wurde nicht eingegangen, z. B. auf die fachspezifische Lernfreude.

Durchschnittlich verbringen Kinder und Jugendliche jedoch jährlich 200 Tage à sechs Stunden in der Schule. Das sind 12.000 Stunden. Darüber hinaus nimmt Schule bei vielen Schülerinnen und Schülern auch in der unterrichts-freien Zeit einen großen Stellenwert ein, z. B. durch Tätigkeiten wie Hausaufgaben oder Üben sowie sprachliche und gedankliche Auseinandersetzungen mit Schule (F ölling-Albers/Schwarzmeier 2005). Nach Abschluss der zehnten Klasse hat ein Schüler bzw. eine Schülerin ca. 120.000 Stunden, und Abiturienten ca. 156.000 Stunden in der Schule verbracht. Es dürfte einem natürlichen menschlichen Empfinden entsprechen, sich in diesem Teil des Lebens wohl zu fühlen. Und die empirischen Erhebungen bestätigen, dass die überwiegende Zahl der Kinder und Jugendlichen gerne zur Schule geht. Auch rückblickend ist bei Gymnasiast/innen und Student/innen Freude die am zweithäufigsten erinnerte Emotion bezogen auf den Schulbesuch (Pekrun u. a. 1999). Der Schulbesuch ist jedoch nicht immer und bei jedem Schüler bzw. jeder Schülerin positiv besetzt. Winston Churchill schrieb ‚Wie haßte ich diese Schule, in der ich mehr als zwei Jahre lang ein Leben voller Ängste lebte! Ich machte nur geringe Fortschritte im Lernen und gar keine im Sport. Tage und Stunden zähle ich, bis ich aus dieser verhaßten Knechtschaft wieder zu den Ferien nach Hause käme ...‘ (Prause 2007, S. 52). Rainer Maria Rilke bezeichnet die Kadettenerziehung als ‚Fibel des Entsetzens‘ (a.a.O., S. 59), Robert Musil die Militärschule ‚Arschloch des Teufels‘ (a.a.O., S. 68). Jugendliche heute mögen sich anderer Worte bedienen, aber dasselbe meinen. Und die Ergebnisse der empirischen Erhebungen zeigen, dass mit zunehmendem Alter mehr Schülerinnen und Schüler der Aussage zustimmen, Schule nicht zu mögen. Doch welche Faktoren führen dazu, die Schule abzulehnen – bzw. im anderen Fall, sich in ihr wohl zu fühlen? Sind es die Lehrer, die Mitschüler, die Inhalte der Fächer, die eigenen Kompetenzen? In welchem Zusammenspiel stehen diese Faktoren? Durch welche außerschulischen Aspekte werden diese wiederum vermittelt? Und: Warum lehnen Jugendliche Schule zunehmend ab, aber urteilen als Erwachsene retrospektiv positiv über den Schulbesuch? War doch alles nicht so schlimm, bzw. einzelne Aspekte so gut, dass sie rückblickend alles besser erscheinen lassen als in der tatsächlichen Situation?

Literatur

- Allerbeck, K./Hoag, W. J.: Jugend ohne Zukunft. München 1985
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000a
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen 2000b
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O.: TIMSS: mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Berlin 2008
- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 1. Münster 2006
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Jelden, D./Rau, A.: Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern-Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7). Hamburg 2006, verfügbar unter: <http://lbs.hh.schule.de/schulentwicklung/qualitaet/kess/KESS7.pdf>
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Dubberke, T./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y.-M.: Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster 2006
- Czerwenka, K. u. a.: Schülerurteile über Schule. Frankfurt a. M.: 1990
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. IV. Band. Schlaf-Zynismus. Vierte Auflage. Freiburg, Basel, Wien 1965
- Eder, F. (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck 1995
- Fend, H.: Schulklima. Weinheim 1977
- Fend, H.: Selbstbezogene Kognition und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschiedene schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit“? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Weinheim 4/1984, S. 251-270
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage Weinheim und München 2001
- Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen 1998
- Fölling-Albers, M./Schwarzmeier, K.: Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern – Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In:

- Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden 2005. S. 95-176
- Fuß, S.: *Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern.* Münster 2006
- Groothoff, H.-H./Salber, L./Satzvey, F.: *Lexikon für Eltern und Erzieher. Vom Umgang mit Kindern und Jugendlichen.* Berlin 1973
- Hanselmann, H.: *Eltern-Lexikon. Erste Hilfe in Erziehungssorgen und Schulnöten. Wörterbuch vom Seelenleben des Kindes und des Jugendlichen Menschen.* Zürich 1956
- Harazd, B./Schürer, S.: *Veränderungen der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule.* In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang.* Wiesbaden 2006, S. 208-223
- Hascher, T.: *Wohlbefinden in der Schule.* Münster 2004
- Hascher, T. (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern 2004
- Häcker, O./Stapf, K.-H.: *Psychologisches Wörterbuch. 14. vollst. überarb. u. erweit. Auflage.* Bern 2004
- Hehlmann, W.: *Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarb. Aufl.* Stuttgart 2000
- Helmke, A.: *Instrumente der Fragebogenstudie im Rahmen des Projektes „Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs“.* Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung. München 1985
- Helmke, A.: *Selbstvertrauen und schulische Leistungen.* Göttingen 1992
- Helmke, A.: *Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt.* In: Weinert, F. E./Helmke, A.: *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim 1997
- Horney, W./Merkel, P./Wolff, F. (Hrsg.): *Handbuch für Lehrer. 3. Auflage.* Gütersloh 1960 <http://kompetenzmodelle.dipf.de>
- Ipfling, H.-J.: *Freude.* In: *Ehrenwirth Grundschulmagazin. Zeitschrift für die Unterrichtspraxis.* Heft 12. München 1980
- Keilhacker, M.: *Freude.* In: *Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. II. Band. Festfeier-Klug. 4. Aufl.* Freiburg, Basel, Wien 1965. S. 152-153
- Kozdon, B.: *Grundbegriffe der Schulpädagogik.* Bad Heilbrunn/Obb. 1978
- Lang, S.: *Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern.* Frankfurt/Main 1985, S. 5-13, 85-129, 209-245, 263-275
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): *Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten.* Opladen 2002
- Martschinke, S./Kammermeyer, G.: *Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht.* In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang.* Wiesbaden 2006, S. 125-140
- Odenbach, K.: *Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A – Z.* Braunschweig 1974
- Persy, E./Rieder, K.: *Freude und Humor in der Schule.* In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift.* Wien 4/1996. S. 254-271
- Pekun, R.: *Sozialisation von Leistungsemotionen: Eine kritische Literaturübersicht und ein sozialkognitives Entwicklungsmodell.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* Weinheim 1999 H. 19. S. 20-34
- Pekun, R./Hofmann, H.: *Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms* In: M. Jerusalem/R. Pekun (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung.* Göttingen 1999. S. 247-267
- Prause, G.: *Genies in der Schule.* Münster 2007

- Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster 2006
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004
- Projektgruppe Belastung: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim 1998
- Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München 1999
- Rolf, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 2002
- Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. 2. überarb. und erw. Aufl. München 2001
- Sarason, S. B./Davidson, K. S./Lighthall, F. F./Waite, R. R.: A test anxiety scale for children. *Child development*, 1958, 29, P. 105-113
- Sarason, S. B./Davidson, K. S./Lighthall, F. F./Wait, R. R./Ruebush, B. R.: Anxiety in elementary school children. New York: Wiley 1960
- Sarason, S. B./Seymour, B./Bueb, B./Skowronek, H.: Angst bei Schulkindern. Ein Forschungsbericht. Stuttgart 1971
- Schaub, H./Zenke, K. G.: Wörterbuch Pädagogik. Erweiterte und aktualisierte Neuausgabe. Berlin 2000
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz für das Land Berlin. (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl S. 26), zuletzt geändert durch Zweites Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 17. April 2008 (GVBl S. 95). Verfügbar unter: www.berlin.de/sen/bwf
- Schneider, S.: Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Wiesbaden 2005. S. 199-230
- Schwarzer, R.: Schulangst und Lernerfolg: Zur Diagnose und zur Bedeutung von Leistungsangst in der Schule. Düsseldorf 1980
- Stecher, L.: Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 20 Jg. H. 1 Weinheim und München 2000. S. 70-88
- Strunz, K.: Freude. In: Horney, W./Ruppert, J. P./Schultze, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden*. Erster Band A-J. Gütersloh 1970. S. 965
- Weinert, F. E./Schneider, W. (Eds.): *The Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)*, Report No. 2, MPI München 1987
- Weishaupt, H./Schmidt, C./Schuchart, C./Schimunek, F.-P.: Ergebnisse zur Akzeptanz der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Vorläufiger Bericht. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung in Zusammenarbeit mit der Universität Erfurt. Erfurt 2001
- Wieczerkowski, W./Nickel, H./Janowski, A./Fittkau, B./Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig 1974
- Willmann-Institut, München-Wien (Hrsg.): *Wörterbuch der Schulpädagogik*. Freiburg 1973

Anmerkung

- 1 Auf eine vollständige Auflistung der Quellen, die nach den Begriffen Schul- und Lernfreude sowie Freude durchgesehen wurden, wird an dieser Stelle verzichtet. Der interessierte Leser kann sich jedoch an die Autorin wenden.

Alexandra Flügel

„Ich hab auch nicht gefragt. Nur die Deutschen sollten.“ – Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit in der Schule

Perspektivität der Erinnerung

In Anlehnung an Jan und Aleida Assmann wird davon ausgegangen, dass Erinnerung rekonstruktiv verstanden werden muss. Demnach ist das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft nicht als Abbild der Vergangenheit zu verstehen, sondern unterliegt beständigem Wandel, wobei die Interpretationen und Deutungen der Vergangenheit an Interessen der Gegenwart orientiert sind (vgl. J. Assmann 1992; A. Assmann 1999). Erinnerung ist charakterisiert durch Selektivität und von den Ansprüchen der Gegenwart, woraus sich eine Textur der Sinngebung formt (vgl. Kraushaar 1995, S. 125). Die verschiedenen Diskursstränge einer „Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit“ zeigen die Fragilität der Erinnerung, heben ihre Widersprüchlichkeit, Diversität und Perspektivität hervor.

Die Diskussion um Formen der Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft gehört zum Bestandteil einer Auseinandersetzung mit dem derzeitigen, gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs.

Heute stellt die Erinnerung an den Nationalsozialismus einen integralen Bestandteil des deutschen politisch-moralischen Selbstverständnisses dar und markiert „damit zugleich die normativ-einheitsstiftende Bedeutung der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland“ (Georgi 2004, S. 204). Diese normativ-einheitsstiftende Bedeutung wird jedoch zumeist als Obliegenheit der durch „Abstammung begründeten deutsche[n] Schicksals-, Verantwortungs- oder Haftungsgemeinschaft“ (ebd.) verstanden und dient somit als Markierung für nationale Zugehörigkeit. Nun drängt sich die Frage auf, welche Bedeutung die Erinnerung an den Nationalsozialismus für Menschen mit Migrationshintergrund hat? Kann „von Einwanderern überhaupt erwart[.]t [...] werden, dass sie, mit Jean Améry gesprochen, das >>negative Eigentum<< der deutschen Aufnahmegesellschaft annehmen“ (ebd.)?

Loewy spitzt die Diagnose der Situation zu:

„Jeder Versuch, heute symbolisch im Namen der deutschen Nation an den Holocaust zu erinnern, bewegt sich in einem unauflösbaren, in einem wahrhaft furchtbaren Widerspruch: zwischen der Notwendigkeit, an das ‚Unaussprechliche‘ zu erinnern, es auszusprechen und der Unmöglichkeit, nationale Identität auf dieses Geschehen zu gründen, ohne das Projekt einer ethnischen Nation fortzusetzen und zu zementieren“ (Loewy zit. n. Apitzsch 2000, S. 42).

Erinnerung einer multikulturellen Schülerschaft – Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft

Georgi rekonstruiert in ihrer qualitativen Studie die Geschichtskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dabei wurden die Jugendlichen explizit zu Berührungspunkten mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust befragt. Es stellt sich die Frage, ob eine Vergangenheit relevant werden kann, die nicht die Vergangenheit der eigenen Gruppe darstellt. Die Rekonstruktion der Interviews ergab, dass über die Aneignung der Geschichte des Nationalsozialismus Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft verhandelt wird. Die NS-Geschichte fungiert dazu, die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft zu verhandeln, zu behaupten, in Frage zu stellen oder zurückzuweisen (vgl. Georgi 2004, S. 217).

Welche Fragen lassen sich aus diesen Überlegungen für den Unterricht in einem Einwanderungsland, und somit mit einer zunehmend multikulturellen Schülerschaft, ableiten? Welchen Herausforderungen muss sich ein Unterricht über das Thema Nationalsozialismus stellen, wenn er einerseits der Tatsache einer heterogenen Schülerschaft und andererseits den Anforderungen des gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs gerecht werden will? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Bezugnahme auf Geschichte, resultierend beispielsweise aus differenzierten Geschichtserzählungen in den Familien? In den Klassen befinden sich Kinder und Jugendliche, die möglicherweise selbst, oder aber ihre Eltern- und Großelterngeneration, eine eigene Verfolgungs- und Unterdrückungsgeschichte erlebt haben. Andere Kinder und Jugendliche leben bereits in der zweiten und dritten Generation in der Bundesrepublik Deutschland und dennoch unterscheiden sich ihre Bezugnahmen und die ihrer Familien auf Geschichte möglicherweise von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

„Es können Erinnerungen aus der Sicht der vom Deutschen Reich Überfallenen, aus der Sicht von Kollaborateuren, aus den unterschiedlichsten Perspektiven in den tradierten Geschichtserzählungen der Familie aufgehoben sein, deren Kinder sich in einer Lerngruppe befinden“ (Köbler 2000, S. 194).

Für den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus ist also relevant, inwieweit Perspektivität als Kennzeichen von Geschichtsbewusstsein (vgl. v. Borries 2000, S. 120) berücksichtigt und didaktisch inszeniert aufgegriffen wird. Wird beispielsweise der Gedächtnisperspektive von Migrantinnen und Migranten im Unterricht Bedeutung beigemessen oder wird diese systematisch vernachlässigt oder gar unsichtbar gemacht?

Die Studie von Hollstein, Radtke, Proske u.a., die sich der unterrichtlichen Thematisierung der NS-Geschichte interpretativ widmet, geht dabei u. a. auch der Frage nach, welche Bedeutung ethnische Herkunft hierbei haben (vgl. Proske 2005, S. 115; Hollstein u.a. 2002).

Zur Annäherung an die Vergangenheit von Grundschülerinnen und Grundschülern

Die von mir durchgeführte Studie zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschülern zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust¹ widmete sich nicht explizit den oben genannten Fragestellung, und dennoch zeigten sich Phänomene, die für die weitere Diskussion von Relevanz sind.

Beispielsweise berichteten in den Interviews auch Migrantenkinder – unangefordert – über Erlebnisse ihrer Familienangehörigen während des Nationalsozialismus.

Es ist davon auszugehen, dass generell die Berichte und Geschichten über Erlebnisse von Familienangehörigen zur Zeit des Nationalsozialismus eine Funktion innerhalb der Annäherung an die deutsche Vergangenheit von den Schülerinnen und Schülern übernehmen, da nicht explizit im Interview danach gefragt wurde. Was bedeutet es aber, wenn Migrantenkinder ebenso auf Familiengeschichten zurückgreifen, unberücksichtigt der Frage, ob diese imaginiert sind oder nicht. Es wäre zu überlegen, ob auf diesem Wege Zugehörigkeit zum deutschen Kollektiv ausgehandelt wird, also über eine familial-kulturelle Verbindung zur nationalsozialistischen Vergangenheit Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft ausgedrückt wird. Jedoch finden sich ebenso Textsequenzen, in denen über eine Distanznahme von „deutsch-sein“ eine Involvierung in die Geschichte zurückgewiesen wird. Diese Familiengeschichten sind ein Indiz für „Geschichtsgeschichten“, wie Knigge sie nennt. Hierin wird die Deutung der Vergangenheit in eine Erzählung verwoben, die auch die eigene Perspektive widerspiegelt, die eben auch eine ethnische Perspektive sein kann. In Anlehnung an die Studie von Georgi lässt sich, wie oben bereits erwähnt, konstatieren, dass die NS-Geschichte dazu

herangezogen werden kann, „Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft“ (Georgi 2004, S. 217) zu verhandeln, zu behaupten, in Frage zu stellen oder zurückzuweisen.

Mit Blick auf eine multikulturelle Schülerschaft an bundesdeutschen Schulen muss daher gefragt werden, welche Konsequenzen hieraus für eine „Erziehung nach Auschwitz“ erwachsen. Wird diese, sozusagen auf der Hinterbühne dazu benutzt, um ethnisch orientierte Wir-Gefühle zu stabilisieren? Also, um mit Rekurs auf die über Abstammung begründete Haftungs- und Verantwortungsgemeinschaft das Projekt, wie Loewy es nennt, einer ethnischen Nation fortzusetzen? Oder anders gefragt, inwieweit berücksichtigt der Unterricht zum Thema Nationalsozialismus die kulturellen Erfahrungen und Perspektiven einer multikulturellen Schülerschaft?

Bzgl. meiner eigenen Untersuchung sind keine Aussagen darüber zu treffen, inwieweit der stattgefunden Unterricht die verschiedenen Perspektiven der Kinder integriert hat. Zwar deuten einige Passagen darauf hin, dass die Perspektivität über ethnische Zuschreibung als Ausschließungspraktik verwendet wurde – „*nur die deutschen Kinder sollten ihre Eltern und Großeltern zum Nationalsozialismus befragen*“ (vgl. OH-I2, 246-250). Es ist zu vermuten, dass Multiperspektivität als Kategorie der Sinnerschließung im Unterricht nicht als didaktische Perspektive verfolgt wurde.

Jedoch zeigen sich zwei Ausprägungen: Auf der einen Seite wird – hier verdeutlicht durch das Erzählen von „Familiengeschichten“ – eine Nähe zumindest zu den übrigen Schülerinnen und Schülern hergestellt, die ebenfalls diese Geschichten erzählen. Auf der anderen Seite wird eine Differenz zwischen den deutschen Tätern, Deutschland und der eigenen Person hergestellt. Ein Junge mit Migrationshintergrund äußert sich zur Relevanz des Themas Nationalsozialismus:

„Ja, ähm, dings, die Menschen denken noch darüber nach, ja, weil Deutschland auch den Weltkrieg gemacht hat“ (UK-I2, 766-767).

Hier könnte zumindest die Lesart angelegt werden, dass durch die distanznehmende Formulierung „Deutschland“ die nicht-deutsche Herkunft hervorgehoben wird. Die Bezugnahme auf diese schafft Distanz zur deutschen Geschichte, schafft Distanz zur eigenen Person.

Verschiedene Formen der Distanzierung finden sich in allen Interviews sowohl bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als auch ohne. Sie wird u. a. dadurch hergestellt, dass unbestimmte, vage Formulierungen herangezogen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler über den Nationalsozialismus und die Verbrechen der Nationalsozialisten sprechen.

Die Distanzierungen beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, zum Beispiel Distanzierung von negativen Emotionen, Distanzierungen von den Opfern, Distanznahme von der Tat, Distanznahme von Involvierung und Distanznahme von der Bedrohung. Die Bedrohungsgefahr durch eine Wiederholung des Nationalsozialismus und die damit verbundenen Ängste werden von den Schülerinnen und Schülern sehr selten explizit thematisiert. Vielmehr geschieht genau das Gegenteil: Die Bedrohung wird eingedämmt etwa durch die Betonung des zeitlichen Abstands zum Nationalsozialismus.

Insofern gehören Mechanismen der Distanznahme zum Repertoire des Sprechens über die nationalsozialistische Vergangenheit, und diese Distanznahme kann, wie oben gezeigt, über ethnische Zugehörigkeitsthematisierung geschaffen werden.

Die folgende Sequenz spitzt jedoch die Situation nochmals zu:

Aldo: „Also ich fand es auch interessant. Eh, und Frau Zett [die Lehrerin, Anm. A.F.] und die Frau Zett wollte, dass wir das mal vorstellen, wie früher den Menschen gang. Ich bin ja auch aus dem Krieg, und das war auch sehr schlimm.“

Interviewerin: „Ja. Für dich ist das dann auch was gewesen, was ganz nah ist, ne?“

Mario: „Was bei dir auch Wirklichkeit war, ne?“

Aldo: „Mhm. Und live so.“

Paul: „Ja aber genau so wars bestimmt nicht, weil da gabs ja auch keine Konzentrationslager.“

Lena: „Ich glaub der Zweite Weltkrieg war viel schlimmer als der Krieg, den der Aldo erlebt hat. Weil der Aldo, der ist Ausländer, vielleicht sicherlich wird im Land der Juden, alle Juden wurden ja in Konzentrationslager geschickt, zum Großteil, und der Aldo ja als Ausländer dann ja vielleicht auch, wenn es so ne einen ähnlichen gibt, auch ins Konzentrationslager geschickt worden. Aber. Aber das war ja nicht so, wie da gabs keine Konzentrationslager, das war auch wahrscheinlich damals schon verboten, so etwas Schlimmes nachzumachen, wie das Hitler gemacht hat. Der hat ja Menschen ohne Grund erschossen.“ (OH-I2, 97-102).

Der aus dem Kosovo stammende Aldo berichtet im Interview von seinen eigenen Kriegserlebnissen. Während sich Mario gegen über Aldo noch verständnisvoll und mitfühlend äußert, relativiert Paul Aldo's Erlebnisse. Ein Vergleich mit dem Nationalsozialismus wird nicht zugelassen und Aldos Kriegserfahrungen werden heruntergespielt und abgewertet: „Ja aber genauso wars bestimmt nicht“. Lena schließt sich der relativierenden Aussage von

Paul an und führt diese näher aus. Die Situation ist insofern besonders dramatisch, da Aldo in der Unterrichtsstunde, die vor dem Interview stattgefunden hatte, zum ersten Mal vor seinen Mitschülerinnen und Mitschülern über seine Erlebnisse und Ängste während des Krieges gesprochen hat.

Diese Sequenz legt die Interpretation nahe, dass die hohe Emotionalität, die Aldo in die Situation einbringt von Paul und Lena zurückgewiesen wird und mit Hilfe einer Relativierung im Vergleich zum Nationalsozialismus eine Distanzierung erfolgt. Die Wirklichkeit, die Bedrohung durch Krieg, wird durch die Person Aldo und seine Erlebnisse verkörpert. In dem Moment, wo er die eigenen, traumatischen Erfahrungen in das Interview einfließen lässt, wehren sich die beiden Kinder mit Vehemenz, die im weiteren Verlauf des Interviews dazu führt, dass Aldo den inneren Rückzug antritt und nur noch wenig beisteuert. Hier werden die Verbrechen, die während des Nationalsozialismus begangen wurden, dazu instrumentalisiert, eine konkrete Bedrohung und emotionale Involvierung einzudämmen, ihnen den Platz zu nehmen, um so weiterhin Distanz aufrechterhalten zu können.

Für Aldo bedeutet es, dass seinen Erfahrungen kein Platz eingeräumt wird, seine Perspektive unsichtbar gemacht wird.

Schluss

Brumlik plädiert dafür, die jeweiligen vergangenheitsbezogenen Erinnerungen an verschiedene Genozide (und Kriegserlebnisse) durch die multikulturelle Schülerschaft in den Unterricht einfließen zu lassen (vgl. Brumlik 2004). Dabei stellt er eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust in den Kontext einer Menschenrechtserziehung. Ob der Unterricht über die nationalsozialistische Vergangenheit nicht damit überfordert wird, die verschiedenen genozidalen Erfahrungen und Kriegsgeschehen verschiedener möglicher Herkunftsländer geplant einfließen zu lassen, muss zumindest diskutiert werden.

Gleichwohl zeigt das obige Beispiel, wie mächtig eine traumatisierende Erfahrung eines Migranten unsichtbar gemacht werden kann.

Dieses Beispiel macht jedoch auch deutlich, wie notwendig eine Reflexion über Erinnerung (an den Nationalsozialismus) im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft und somit einer multikulturellen Schülerschaft ist.

Exemplarisch für eine Berücksichtigung der Bedürfnisse einer multikulturellen Schülerschaft bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust steht das Konfrontationen-Konzept des Fritz Bauer Instituts.

Der Grundgedanke der Multiperspektivität, der seit 20 Jahren zur zentralen Kategorie der deutschen Geschichtsdidaktik zählt, steht im Zentrum des Konzepts. Dabei soll die Auseinandersetzung mit Geschichte nicht bei den Institutionen anfangen, sondern die Individuen in den Mittelpunkt stellen. „Und die Verständigung über Gemeinsamkeit gelingt in multikulturellen Lerngruppen nicht dadurch, dass die Unterschiede der historischen Erfahrung als nationale Differenzen in den Unterricht geholt werden“ (Köbller 2004, S. 243). Vielmehr soll das handlungsmächtige Subjekt, also die „einzelnen Menschen in ihrem sozialen Zusammenhang [...] in Abhängigkeit von den objektiven Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft“ (Köbller/Mumme 2000, S. 13) zur zentralen Figur der Auseinandersetzung mit Vergangenheit werden. Das heißt, dass durch die Begegnung mit verschiedenen historischen Quellen, die sowohl Täter-, Opfer- als auch Zuschauerperspektive berücksichtigen, differente Perspektiven sichtbar gemacht werden. Über verschiedene methodische Bausteine, wie zum Beispiel das perspektivische Schreiben², sollen Schülerinnen und Schüler sich darin üben, empathisch verschiedene Perspektiven einzunehmen³. „Es fügt dem multiperspektivischen Geschichtslernen eine Möglichkeit hinzu, die in der fantasierenden Ausformulierung der Perspektive historischer Personen auf ein Ereignis besteht“ (Deckert-Peaceman/George/Mumme 2003, S. 10). Die historischen Fantasien kommen auf diese Weise zum Ausdruck und werden bearbeitbar. Die „Geschichtsgeschichten“, wie Knigge es nennt, werden so deutlich, bleiben nicht mehr im „bedrohlichen Feld des ‚Unsagbaren‘“ (Deckert-Peaceman/George/Mumme 2003, S. 10). Damit wird es möglich die Unterschiede des tradierten Geschichtsbewusstseins, auch in multikulturellen Klassen, zum Gegenstand der Auseinandersetzung und Reflexion werden zu lassen. Auch von Borries fordert eine Berücksichtigung der Prinzipien Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität.

„Dies bedeutet natürlich nicht, dass es keine Maßstäbe für die Qualität gäbe; nicht alle historischen Wahrnehmungen, Deutungen und Orientierungen sind gleich vertretbar; empirische, normative und narrative Triftigkeit müssen und können im Prozess der wissenschaftlichen Forschung wie der öffentlichen Geschichtskultur argumentativ entfaltet und verbessert werden“ (von Borries 2000, S. 413f).

Multiperspektivität kann demzufolge als Prinzip zur Transparenz-Machung der verschiedenen Perspektiven, „Geschichtsgeschichten“, der Schülerinnen und Schüler verstanden werden, als auch als Annäherungskategorie an die Vergangenheit, zur Sichtbarmachung verschiedener beteiligter Personen und Gruppen⁴: d.h. sowohl die Opfer und Verfolgten in den Blick zu nehmen, als auch die Täter und Zuschauer zu thematisieren (vgl. Heyl 1997, S. 220ff; Abram/Heyl 1996, S.168ff).

Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass in weiten Teilen der von mir durchgeführten Interviews die ethnische Zugehörigkeit nicht explizit thematisiert wurde. Dies kann darauf hindeuten, dass ethnische Zugehörigkeit nur ein Unterscheidungsmerkmal von vielen darstellt, was in einer Situation herangezogen werden kann, um Differenz zu markieren, aber ebenso nicht ständig aktualisiert werden muss. Daraus resultiert unter anderem die Frage, ob im Unterricht nicht vielmehr die „Gemeinsamkeit der Gegenwart“ (Köbller 2000, S. 199) betont werden sollte und nicht die Differenz der Herkunft. Bezugsrahmen und Perspektive können dabei die Ausführungen von Prengel zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1995) darstellen: „Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 1995, S. 62).

Literatur

- Abram, Ido/Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg. 1996.
- Assmann, Aleida/Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit. Geschichtsversessenheit. Stuttgart. 1999.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München. 1992.
- Borries, Bodo von: Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. In: Fechner, Bernd/Köbller, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim. München. 2000. (S. 119–139)
- Borries, Bodo von: Vernichtungskrieg und Judenmord in den Schulbüchern beider deutscher Staaten seit 1949. (2000). In: Bergmann, Klaus/Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Bodo von Borries. Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts. 2004. (S. 386-415)
- Brumlik, Micha: Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Berlin. Wien. 2004.
- Deckert-Peaceman, Heike/George, Uta/Mumme, Petra: Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 3: Abschluss. Frankfurt a.M. 2003.
- Georgi, Viola B.: Nationalsozialismus und Holocaust im Selbstverständnis von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. In: Frölich, Margrit/Lapid, Yariv/Schneider, Christian (Hrsg.): Repräsentationen des Holocaust im Gedächtnis der Generationen. Zur Gegenwartsbedeutung des Holocaust in Israel und Deutschland. Frankfurt a.M. 2004. (S. 203–221)
- Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg. 1997.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Mahnkopp-Müller, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt a.M. 2002.

-
- Köbler, Gottfried: Perspektivwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Fechler, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim. München. 2000. (S. 193-205)
- Köbler, Gottfried/Mumme, Petra: Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 1: Identität. Frankfurt a.M. 2000.
- Kraushaar, Wolfgang: Zivilisationsbruch Auschwitz – Singularität versus Universalität der Judenvernichtung. In: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.): „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“ Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg. 1995. (S. 121-140)
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen. 1999.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen. 1995.
- Prose, Matthias: Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat – Eine Fallinterpretation eines SchülerInnenkonflikts. In: Schlag, Thomas/Scherrmann, Michael (Hrsg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts. 2005. (S. 114 – 131)
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München. 1991.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim. 1996.

Anmerkungen

- 1 Ich beziehe mich hierbei auf mein eigenes Forschungsprojekt, welches im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt wurde. Die qualitativ angelegte Studie versucht die Umgangsweisen der Kinder mit dem Thema Nationalsozialismus in den Fokus zu nehmen, und ihre Verarbeitungsstrategien mit und ihre Kommunikation über den Nationalsozialismus zu rekonstruieren. Hierzu wurden acht Gruppeninterviews mit Grundschülern und Grundschülerinnen aus fünf verschiedenen Klassen und vier verschiedenen Schulen durchgeführt (drittes und viertes Schuljahr), die zuvor das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht behandelt hatten. (Zum forschungsmethodischen Vorgehen, welches hier nicht ausgeführt werden kann, siehe z.B. bei Krüger 1999; Strauss 1991; Strauss/Corbin 1996).
- 2 Weitere Bausteine sind: Imagination, Rollenspiel, Spielfilm, bildende Kunst und Fotografie, Zeitzeugenvideos, Textanalyse und Quellenkritik, das Journal, Theater und Dramapädagogik, gestalterisches Arbeiten, Arbeitsdefinitionen/Cluster etc. Zu einer Ausführung der verschiedenen methodischen Zugänge siehe z.B. Deckert-Peaceman/George/Mumme 2003 oder Köbler/Mumme 2000.
- 3 Die Autoren und Autorinnen weisen darauf hin, dass die Lernenden niemals dazu aufgefordert werden dürfen, eine Perspektive zu übernehmen, die diese in ein ethisches Dilemma werfen würde. „Es verbietet sich also, diese Methode unmittelbar zur Annäherung an die Erfahrung der Lager einzusetzen – und zwar aus beiden Perspektiven, der des Opfers und der des Täters“ (Deckert-Peaceman/George/Mumme 2003, S. 10).
- 4 „In der Konfrontation von Quellen und Darstellungen aus der Perspektive von Tätern, Opfern und Zuschauern und Historikern soll eine Multiperspektivität erreicht werden, die Anlass für vertiefende Diskussionen bietet“ (Heyl 1996, S. 168). Heyl und Abram verfolgen die Zielsetzung, durch eine facettenreiche Darstellung der Gesellschaft des Holocaust, die Erkenntnis zu befördern, „dass der Holocaust Ergebnis von Entscheidungen und Handlungen war“ (ebd.).

Matthias Proske

Heterogene Erinnerungspraktiken im Unterricht über den Holocaust

Eine Fallinterpretation eines Schülerinnenkonflikts¹

1. Einführung

Wird die Frage gestellt, welche Bedeutung die jeweilige ethnische Herkunft der Schüler/innen für die Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust im Unterricht hat, so geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund von zwei pädagogischen Sorgen:

- Es wird befürchtet, daß im Kontext der Einwanderungsgesellschaft und ihrer Konflikte um Anerkennung und Teilhabe gerade auch die Erinnerung an den Nationalsozialismus zu einem Spielfeld der Auseinandersetzung zwischen eingeborener Mehrheit und zugewanderter Minderheit wird.² In Bezug auf die Migrantenjugendlichen wird dabei nicht selten vermutet, daß sie das „negative Erbe“ (Jean Améry) der bundesdeutschen Aufnahmegesellschaft als Ressource in aktuellen Konflikten nutzen könnten, in dem sie ihre Mitschüler als Nachfahren der „Täter“ nicht nur für die damaligen Verbrechen an Minderheiten haftbar machen, sondern diese auch mit aktualisierenden Analogien („Ihr Nazis“/„Ihr Rassisten“) unter moralischen Druck setzen.
- Die Sorge spiegelt sich zudem in der Frage, ob und inwiefern die existierenden pädagogischen Konzepte zur Tradierung und Vermittlung der NS-Geschichte der existierenden Heterogenität von ethnischen Herkunft – gerade in den Klassenzimmern bundesdeutscher Schulen – und damit der Pluralisierung von Geschichtsbewußtsein noch angemessen seien (vgl. Fechner/Köbler/Lieberz-Groß 2000).

Versucht man diesen Sorgen mit einem Blick in die erziehungswissenschaftliche Forschung zu begegnen, so werden zunächst differenzierende Befunde sichtbar. Auf der Grundlage narrativer Interviews rekonstruiert Viola Georgi (2003) gegenwärtige Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Deren Zugang zur NS-Geschichte, so Georgis Deutung, speise sich dabei ent-

weder aus Erfahrungen als Minderheitenangehörige im Einwanderungsland oder aber aus spezifischen familienbiographischen Verstrickungen in die NS-Geschichte (vgl. ebd., S. 309). Vor dieser Erklärungsfolie identifiziert Georgi vier Typen „migrantischer“ Geschichtsbilder (vgl. ebd., S. 299ff.), die durch spezifische Fokussierungen gekennzeichnet seien. Sie richteten sich entweder

- in analogiebildenden (Selbst-) Identifizierungen auf die Opfer der NS-Verfolgung oder
- aus Zugehörigkeitsbedürfnissen zur Aufnahmegesellschaft auf die Zuschauer, Mitläufer und Täter im Nationalsozialismus oder
- über die exklusive Teilhabe am kollektiven Gedächtnis der Herkunftsgruppe auf die eigene ethnische Gemeinschaft oder schließlich
- in einer postnationalen Perspektive auf die Universalisierung der NS-Geschichte, die mit Blick auf die Bearbeitung von gegenwärtigen und zukünftigen Menschheitsproblemen unter dem Motto „Aus der Geschichte lernen“ betrieben wird.

Für die Geschichtsbilder der Migrant*innen, so Georgis Fazit, scheinen ethnische Herkunft an sich kaum eine Rolle zu spielen. Erst innerhalb unterschiedlich situierter und kontextuell bedingter Selbstpositionierungen in der Einwanderungsgesellschaft, die zwischen Zugehörigkeitsbedürfnissen und Ausschließungserfahrungen oszillieren können, wird für junge Migrant*innen der Bezug auf die NS-Geschichte identitätsstiftend.

Im Hinblick auf die pädagogischen Konzepte zur Tradierung der NS-Geschichte in der Einwanderungsgesellschaft kann zumindest bei den neueren Programmen Problembewusstsein konstatiert werden. So ist z. B. einer der zentralen Ausgangspunkte des Konzeptes „Konfrontationen – Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust“ des Frankfurter Fritz-Bauer-Instituts (2000) der Wandel der Schülerpopulation und die damit einhergehende Pluralisierung von Geschichtsperspektiven. „Konfrontationen“, ein Konzept für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, begreift diese Vielfalt nicht als „Störung“, sondern unter der didaktischen Prämisse der Mehrperspektivität als „Chance des Lernens“. Unterschiedliche Geschichtsbilder können über die didaktisch initiierte Thematisierung von „Identitätsbedürfnissen“ zum Bestandteil des kollektiven historischen Gedächtnisses werden (vgl. Köbler 2000, S. 194f, S. 199, Meseth 2002).

Gleichwohl bleiben aus einer Perspektive, die ihren Bezugspunkt in der Frage der kommunikativen Aushandlung der NS-Geschichte im Geschichtsunterricht sieht, sowohl Georgis Befunde zu den Geschichtsbildern von Migrant*innen als auch die programmatischen Weiterentwicklungen

geschichtspädagogischer Konzepte etwas unbefriedigend. Identitätstheoretisch rekonstruierte Geschichtsbilder beantworten aus sich heraus noch nicht die Frage, welche Bedeutung sie für die kommunikative Aushandlung von Geschichte im Schulunterricht haben. Gleichzeitig liegen empirische Befunde über die Bedeutung von Ethnizität für den Umgang mit der NS-Geschichte im Klassenzimmer bislang nicht vor. Ebenso wenig existieren Untersuchungen darüber, welche empirischen Wirkungen die neueren, Pluralität anerkennenden geschichtsdidaktischen Konzepte in der Unterrichtspraxis haben.

Selbstverständlich kann der folgende Beitrag diese Lücken nicht schließen. Er beabsichtigt, in einer begrenzten Fallstudie die Möglichkeiten auszuloten, die Bedeutung ethnischer Herkunft für die unterrichtliche Thematisierung der NS-Geschichte interpretativ zu erschließen. Empirischer Bezugspunkt der Fallstudie ist ein Mitschnitt einer Unterrichtssequenz eines Geschichtsgrundkurses der gymnasialen Oberstufe (12. Klasse) (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004).³ Der Fallstudie liegt dabei eine Forschungsperspektive zugrunde, die sich an zwei theoretischen Prämissen orientiert:

- Ethnizität wird der Interpretation nicht als anthropologische Eigenschaft der Schüler vorausgesetzt, sondern als semantische Ressource betrachtet, die in der Unterrichtskommunikation von den Beteiligten zur (Selbst-) Identifikation oder zur (Fremd-) Kategorisierung sozial erzeugt und genutzt werden kann (vgl. Radtke 2004). Für die Untersuchung bedeutete dies, daß Rückschlüsse auf ethnische Kategorisierungen nur aus der Unterrichtskommunikation selbst gewonnen werden oder müssen sich auf die Fremdzuschreibung durch die Forscher (z. B. über die Namen der Schülerinnen) verlassen.
- Unterricht wird als eine spezifische Formbildung pädagogischer Kommunikation verstanden, die schulorganisatorische (Struktur-) Erwartungen (wie z. B. Zeit- und Leistungsvorgaben, aber auch curriculare Wünsche) und Interaktionsdynamiken zwischen Lehrer/in und Schülern/innen in eigenständiger Weise ausbalanciert (vgl. Proske 2003a).⁴

Gegenstand des zu interpretierenden Falles ist ein Konflikt zwischen zwei Schülerinnen, der nach der Lektüre eines biographischen Textes der deutschen Jüdin Marta Appel im Unterricht entsteht. Der Konflikt entzündet sich an der Frage, wie die Diskriminierungserlebnisse zu bewerten sind, die die Autorin in ihrem Text schildert und mit dem sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auseinandersetzen. Der Fall wirft die Frage auf, welche Bedeutung ethnische Herkunft und Migrationserfahrungen zukommt bei der gegenwärtigen moralischen Bewertung vergangenen Verhaltens gegenüber der jüdischen Bevölkerung.

2. Kontextualisierung: Geschichtsunterricht als pädagogisch initiierte Einübung in den Umgang mit einem moralischen Dilemma

Der Konflikt zwischen den Schülerinnen findet im zweiten Teil einer Doppelstunde statt, die das Thema Alltagsfolgen der nationalsozialistischen Rassenideologie behandelt. Im ersten Teil der Doppelstunde wurden zunächst zentrale Begriffe aus der nationalsozialistischen Ideologie am Beispiel der Nürnberger Rassegesetze und ihrer Implikationen für die Staatsangehörigkeit der jüdischen Bevölkerung geklärt. Eingeführt wird das Thema im zweiten Teil über einen biographischen Text einer deutschen Jüdin, den die Schülerinnen und Schüler als Arbeitsblatt erhalten. Bei diesem Text handelt es sich um einen Ausschnitt der im Zeitraum 1940/41 angefertigten Memoiren von Marta Appel. Die Autorin schildert in dem Textausschnitt ihre Empfindungen in bezug auf die nationalsozialistische Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung, deren Opfer sie selbst wird. Der Text ist formal in drei Absätze gegliedert. Im ersten Absatz beschreibt Marta Appel relativ allgemein die Alltagsauswirkungen des Nationalsozialismus: Isolation und ständige Gefährdungs- und Unsicherheitsgefühle. Im zweiten Absatz wird dann eine Alltagsszene erzählt. Marta Appel hatte sich immer mit ihren Freundinnen in einem Café getroffen. Seitdem die Nazis an der Macht waren, habe sie aus Sorge, die Freundinnen in Schwierigkeiten zu bringen, freiwillig darauf verzichtet, zu den Treffen zu gehen. Eines Tages sei sie einer alten Freundin auf der Straße begegnet, die sie gebeten habe, wieder einmal zu den gemeinsamen Treffen zu kommen. Die Autorin schildert ihre Zweifel und Befürchtungen gegenüber dem Treffen, da sie weder die Freundinnen in Gefahr bringen wollte noch sich selbst sicher war, wie sie mit der Wiederbegegnung umgehen würde. Der letzte Absatz beschreibt dann das Geschehen im Café. Niemand von den Freundinnen war gekommen. Sie hatten den Tisch vorher abbestellt. Marta Appel beendet ihre Aufzeichnungen mit einem moralischen Urteil und einer unbeantwortet bleibenden Frage: „Ich konnte es (das Wegbleiben, Anm. M.P.) ihnen nicht zum Vorwurf machen. Warum sollten sie riskieren, möglicherweise ihre Stellung zu verlieren, nur um mir zu beweisen, daß Juden noch Freunde in Deutschland haben?“ (im Arbeitsblatt zitiert nach: Richarz 1982).

Stellt man die Frage, wie dieses Arbeitsmaterial die Unterrichtskommunikation vorstrukturiert, so ist zunächst ein Merkmal offenkundig: Der Text führt über das authentische Zeitzeugnis ein moralisches Dilemma in den Unterricht ein. Dieses wird aus der Opferperspektive geschildert, die jedoch die Perspektive der beteiligten deutschen Frauen, die quasi zu „Mitläuferinnen“

der diskriminierenden Gesetze werden, nicht leugnet. Das Dilemma kreist dabei um die Frage, welche Bedeutung die gemeinsame Freundschaft vor dem Hintergrund der von den Nazis erlassenen Rassegesetze bzw. deren Veralltäglichung hat. Daß es sich tatsächlich um ein moralisches Dilemma handelt, wird an der von der Autorin vorgenommenen Gegenüberstellung von zwei moralischen Gütern erkennbar: Auf der einen Seite das Gut, die gesellschaftliche Stellung der Freundinnen nicht der Gefahr auszusetzen, das Marta Appel selbst immer wieder betont. Auf der anderen Seite das Gut der persönlichen Freundschaft, dem gerade in Zeiten gesellschaftlicher Diskriminierung eine besondere moralische Qualität zukomme.

Welche pädagogischen Vermittlungsabsichten bzw. Aneignungserwartungen sind diesem Unterrichtsmaterial unterlegt? Angenommen werden kann zunächst, daß die Schüler durch die authentische Schilderung einer Alltagserfahrung in die Geschichte und damit auch in das erzählte moralische Dilemma hineingenommen werden sollen. Vorstellbar wäre z. B., daß die Erzählung bei den Schülern die Frage evoziert, wie sie sich selbst in der damaligen Situation verhalten hätten. Erwartbar ist auch, daß mit dieser Hineinnahme die pädagogische Hoffnung verbunden ist, sie zu einer Stellungnahme in bezug auf das moralische Dilemma zu motivieren. Dabei wären dann mit hoher Wahrscheinlichkeit Identifikationsprozesse mit den jeweiligen Akteuren verbunden. Entschieden sich die Schülerinnen, Marta Appels Schlußfrage dahingehend zu beantworten, daß es das moralische Gut der Freundschaft wert ist, für Marta Appel und gegen die nationalsozialistische Diskriminierungspolitik Stellung zu beziehen, dann stünde im Fokus der Identifikation das Opfer der Diskriminierung, das gerade in dieser Situation die Solidarität der Freundinnen bedürfte. Bewerteten die Schülerinnen hingegen das Risiko der Freundinnen, möglicherweise ihre Stellung zu verlieren und Repressalien ausgesetzt zu sein, als entscheidendes Kriterium, dann richteten sich Identifikationsprozesse auf die Freundinnen, deren Verhalten angesichts der Folgen für das Diskriminierungsopfer rechtfertigungsbedürftig würde. Unstrittig dürfte in jedem Fall sein, daß die Memoiren von Marta Appel die persönliche Auseinandersetzung der Schüler mit dem Alltagsverhalten im Nationalsozialismus anregen sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Vorstrukturierung des Unterrichts durch den Marta Appel-Text und das ihm zugrundeliegende pädagogische Konzept soll im folgenden eine Interpretation der auf die Lektüre des Arbeitsblattes folgenden Unterrichtsinteraktion entwickelt werden.

3. Das Unterrichtsgespräch

- 1 Lehrer: [...] So viel zum Gesetz. Die anderen Aspekte lassen wir einfach wieder
2 aus den üblichen Zeitplänen raus, ähm (.) was::: noch zum Ab-
3 schluß dazu gehört, ist die Frage, wie wirkt sich denn so ein Gesetz
4 auf die Alltagssituation von jüdischen Deutschen aus. Deswegen hab
5 ich diesen kurzen Ausschnitt aus dem Erinnerungsbuch einer deut-
6 schen Jüdin, dieser Marta Appel (.), äh, war eine gutbürgerliche Ehe-
7 frau eines Rabbiners, also wenn man es mal so etwas flapsig in 's
8 christliche übersetzt, eine Pfarrfrau, aus dem Ruhrgebiet. (.) Lest
9 Euch den Text gerade mal durch und, äh, (.) überlegt Euch, ob Ihr so
10 ähnliche Situationen Euch vorstellen könnt oder ob Ihr eine Idee
11 habt, wie man das einordnen kann.(—) Das ist auf der Kopie der Text
12 auf der rechten Seite.
- 13 Svenja: Herr Giese, ähm, bevor die Stunde vorbei ist, sagen Sie uns noch mal
14 genau, was dran kommt, in der Klausur?
- 15 Lehrer: Nein! Das sag ich Euch am Freitag.
- 16 Svenja: [Welche Seiten oder so. Ach, so.]
- 17 Lehrer: Das sag ich Euch am Freitag.
- 18 *((8 Sek.; einige Schülerinnen sprechen leise miteinander))*
- 19 Lehrer: Habt Ihr mitgekriegt, der Text rechts, Marta Appel, ist jetzt dran?
20 *((ca. 1 Min.; erst leise Gespräche, dann Stillarbeit))*
- 21 Ahad: Was ist denn ein Stigma?
- 22 Lehrer: Ein Zeichen. (.) Ein negatives Zeichen.
- 23 *((ca. 3 Min.; Stillarbeit, einige Geräusche und etwas Flüstern hörbar))*
- 24 Lehrer: So, wenn jemand was kommentieren möchte, dann können wir das
25 jetzt machen. Vielleicht kommen wir dann noch mal in 's Gespräch
26 über die Folgen dieser (.) (Regelungen). Svenja?
- 27 Svenja: Ist ja eigentlich wie der Text, den wir schon mal gelesen hatten, mit
28 dem:::, wo die erst Freunde waren und dann wurde der eine
- 29 S. (w.): [Das haben wir gesehen]
- 30 S. (m.): [Im Fernsehen geguckt]
- 31 *((ein Schüler lacht))*
- 32 Svenja: Ach ja, das war ja ein Film! Dann wurde er vom Fahrrad da gerissen
33 oder was, und dann hatte er auf einmal keine Freunde mehr, dann ha-
34 ben die ihm nicht mehr geholfen, und zwar ist das eigentlich nur aus
35 der Angst heraus, von den andern, ähm, mit einem Juden gesehen zu
36 werden und irgendwie, daß die dann auch da so untergeordnet wer-
37 den können, so als Judenfreunde abgestempelt und so weiter, weil die
38 kriegen ja auch immer in der Schule beigebracht, daß die schlecht

- 39 sind und nichts mit denen zu tun haben sollen (.) und die machen es
 40 eigentlich nur aus::: (.) Angst.
- 41 Sebastian: Herr Giese, wurden die Judenfreunde genauso dann behandelt wie
 42 die (normalen) Juden auch? *((leise gesprochen))*
- 43 Lehrer: Hm *((sehr leise))*
 44 *((3 Sek.))*
- 45 Sebastian: *[(Also zu der Zeit)]*
- 46 Lehrer: *[Also das gehört nicht zu den ()]*
- 47 Sebastian: Aber ich mein, aber die Juden wurden dann ja, halt so Boykott aller
 48 Juden, war dann ja genau (so ein schlimmes) Versprechen, ich meine
 49 Verbrechen, wenn man das jetzt so in dem Text, jetzt so sieht, ist das
 50 ja auch was schlimmes, (ist ja) mit sehr viel Angst verbunden, sich
 51 mit Juden zu treffen, weil sie dann ja auch bestimmt () *((leise
 52 und undeutlich gesprochen))*
- 53 Lehrer: Ähm, (.) gibt es in Einzelfällen. Also dazu gehört das, was vorhin mal
 54 gesagt wurde mit den Denunziationen bei der Gestapo. Aber in der
 55 Regel wurden Leute, die::: sich mit Juden, die als solche gekenn -
 56 zeichnet waren, gezeigt haben, höchstens mal verhört, aber nicht ()
 57 verhaftet. *((leise gesprochen))*
 58 *[[Geräusch]]*
- 59 Lehrer: *(Das waren) ((leise gesprochen)) (—) Eher, was Svenja anspricht mit
 60 der Angst, spielt da sicher eine große Rolle. (3 Sek.) Gibt es da noch
 61 andere Ideen dazu? Das war jetzt ne Frage an mich. (Habt Ihr jetzt)
 62 so ein bißchen abgelenkt. (4 Sek.) Also, wie das für diese Frau Appel
 63 aussieht, kann man ja, glaub ich, dem Text (.) entnehmen. Was::, ich
 64 fand die Idee zu überlegen, warum die andern nicht hingegangen
 65 sind, schon mal ganz gut. Vielleicht gibt es ja noch mehr Ideen dazu,
 66 was so jemand wohl durch den Kopf gegangen sein könnte.*
- 67 Ahad: Schlechtes Gewissen.
- 68 Lehrer: Hmh. (4 Sek.) Jetzt haben wir zwei Ideen, Angst und schlechtes
 69 Gewissen.
- 70 *[[vom Hof ist ein Schrei hörbar; Ahad lacht etwas]]*
- 71 Lehrer: Jo!
- 72 Ahad: [Die wurde verarscht.]
- 73 S. (m.): Ja!
- 74 Lehrer: () Svenja?
- 75 Svenja: *(Daß) die (eine einfach) ihre Meinung geändert hat und daß sie ihr
 76 einfach klar machen wollten, daß es nicht geht. Daß die einfach nicht
 77 sich mischen können mit (.) mit (.). ((leiser werdend gesprochen))*
- 78 Ayse: [diese äh]

- 79 Ahad: Das ist ja schon eine blöde Idee, ja. *((leise gesprochen))*
- 80 Ayse: Diese Marta, die ist doch gar nicht mehr dahin gegangen.
- 81 Svenja: Natürlich! Die ist doch zum Treffen gegangen.
- 82 Ayse: Ja, aber, sie hat es doch gelassen.
- 83 *[((ein quietschendes, pfeifendes Geräusch))]*
- 84 Sebastian: Nein.
- 85 Ayse: Und dann haben sie die
- 86 Ahad: [Nein, die ist doch bei//]
- 87 Lehrer: Laß doch mal die Ayse
- 88 Ayse: [Moment]
- 89 S. (w.): Die Freundinnen haben abgesagt.
- 90 Ayse: Moment mal, die haben sich immer regelm äßig getroffen. Danach,
- 91 als das, als diese Sache dann passiert ist,
- 92 Svenja: [Jaah!]
- 93 Ayse: [dann ist die doch nicht mehr hinge -
- 94 gangen.]
- 95 Monika: Ja, aber das ist ()
- 96 Sebastian: Einmal ist sie doch hingegangen
- 97 Ayse: [Ja, und dann haben sie halt, die Freundin
- 98 hat die, die eine Lehrerin getroffen, und die hat gesagt, komm, wir
- 99 vermissen dich. Und dann ist die erst wieder hingegangen.]
- 100 Svenja: [Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich, (
- 101 ()]
- 102 Ayse: () also dann laß mich doch mal ausreden!
- 103 Ahad: Uihjuihjuih!
- 104 *((Tumult und Lachen))*
- 105 Ayse: Aber () *((obwohl laut ge-*
- 106 *sprochen wegen des anhalten Tumults nicht verstehbar))*
- 107 *((weiter Unruhe, quietschendes Lachen??))*
- 108 Lehrer: (Denkbar ist)
- 109 Ayse: [Ich wollte nur sagen, ich wollte nur sagen, daß diese Marta gar nicht
- 110 da hingehen wollte, weil sie ()]
- 111 *[((jemand sagt etwas, weiter Unruhe))]*
- 112 Ayse: Sie wollte sie nicht in Schwierigkeiten bringen. (Oder daß sie in)
- 113 Schwierigkeiten kommen, aber dadurch daß diese Lehrerin gemeint
- 114 hat, nein wir vermissen dich, komm bitte, dann hat sie sich doch ent-
- 115 schieden, da hin zu gehen. Und ich finde, diese Freundin hätte das
- 116 nicht sagen dürfen. *((während Ayse spricht weiter Unruhe))*
- 117 Svenja: Die hat ihre Meinung doch nie geändert.
- 118 *((Ahad lacht))*

- 119 Svenja: Weil, die wurde von den andern ()
- 120 Ayse: [Das wollte ich sagen!]
- 121 ((5 Sek.; einige Schüler lachen, machen kurze Bemerkungen))
- 122 Lehrer: Ähm, die Frage ist, ob das jetzt alle so sehen wie die Ayse. Sie hat
123 jetzt ja eigentlich eine (.) Interpretation angeboten, ne?
- 124 [((Ahad murmelt etwas, jemand lacht))]
- 125 Lehrer: Wir wissen ja nicht, was diese Freundinnen gedacht haben, das steht
126 nicht in dem Text drin. (—) Das wäre eine dritte Möglichkeit.
- 127 Svenja: Vielleicht (—)
- 128 Lehrer: Eins, zwei.
- 129 Svenja: Vielleicht hat sie auch nicht damit gerechnet, daß sie wirklich kom-
130 men würde.
- 131 ((3 Sek.))
- 132 Ahad: Ich glaube, das haben, äh, das mit der Angst ein//(irgendwie) am lo-
133 gischsten, oder? Anstelle irgendwelche weiteren Vermutungen jetzt zu
134 machen, oder? Die Leute haben doch auch damals halt Angst gehabt.
- 135 Sebastian: Kann man ja nicht wissen. Vielleicht ist auch bißchen Charakter ()
- 136 Ahad: Warum diskutieren wir dann diese ganze Sache?

4. Die unterrichtliche Genese des Konfliktes zwischen Ayse und Svenja: Eine Rekonstruktion

Der Lehrer markiert in der Eingangssequenz (1-12) zunächst deutlich die vorgesehene Gesamtordnung der Unterrichtsstunde: Zur Unterrichtseinheit gehöre nach der Auseinandersetzung mit den Nürnberger Gesetzen auch die Thematisierung der Folgen für den Alltag der jüdischen Bevölkerung. Diese Thematisierung soll anhand des Ausschnittes aus dem Erinnerungsbuch von Marta Appel geleistet werden. Der den Schülern gestellte Arbeitsauftrag (8-11) besteht aus drei Elementen: zunächst den Text durchzulesen, dann sich vergleichbare Situationen vorstellen, schließlich zu überlegen, wie die Erzählung eingeordnet werden kann. Zentrales Merkmal des Auftrages ist die durch ihn geschaffene Offenheit für Aneignungsprozesse auf Schülerseite. Erstens bleibt die Richtung des gewünschten Vergleichs offen. Man könnte sich z. B. denken, daß die Schüler die Phantasie auf ihre gegenwärtige Lebenswelt richten. Genauso wäre es aber auch denkbar, daß die Schüler den Auftrag enger fassen und Vergleichssituationen im Zusammenhang mit der behandelten Unterrichtsthematik des Nationalsozialismus suchen. Zweitens ist auch die Aufforderung zur Einordnung weitestgehend unbestimmt. Von einer ähnlichen

Unbestimmtheit ist auch die Eröffnung des Unterrichtsgespräches gekennzeichnet, mit der die fünfminütige, in Stillarbeit erfolgende Schülerlektüre des Arbeitsblattes beendet wird (24-26). Ermöglicht wird so ein relativ weites Feld der Auseinandersetzung, in dem vor allem das Unterrichtsmedium, der biographische Text von Marta Appel, seine ihm eingelagerten Vermittlungsabsichten und Aneignungsmöglichkeiten, Raum gewinnen können. Der Lehrer schränkt die offene Auseinandersetzung jedenfalls nicht durch eigene Erläuterungen ein. Etwa wäre durchaus denkbar, daß er z. B. das von Marta Appel beschriebene moralische Dilemma auflöst und den Schülern mögliche Positionen und Begründungen bereits vorgibt. Dies passiert nicht. Die Schüler sollen frei kommentieren. Damit konstruiert der Lehrer ein dem Unterrichtsmedium entsprechendes Vermittlungsarrangement, das die persönliche Auseinandersetzung der Schüler mit dem im Text beschriebenen moralischen Dilemma ermöglichen soll.

Svenjas Beitrag (27ff.) ist der erste inhaltlich bestimmte Beitrag auf Schülerinnenseite. Er beginnt mit einer Aussagefeststellung („Ist ja eigentlich“), die konkretisiert wird durch den Vergleich mit einem vorangegangenen Unterrichtsereignis („wie der Text, den wir schon mal gelesen hatten...“).⁵ Damit greift Svenja den zweiten Teil des Arbeitsauftrages auf, für die beschriebene Situation von Marta Appel Vergleichspunkte zu suchen. Svenjas Thematisierung zeigt, daß sie ihren Aneignungshorizont auf den Unterricht selbst beschränkt und z. B. nicht auf ihre außerunterrichtliche Lebenswelt ausdehnt. Gleichzeitig kann ihr Beitrag in dieser Feststellungsform durchaus als Reaktion auf die Kommentierungseinladung des Lehrers gelesen werden. Svenja steigt dann ein in eine erzählende Wiedergabe (vgl. 32ff.): Jemand wurde vom Fahrrad gerissen, er hatte plötzlich keine Freunde mehr, denn die Freunde haben diesem jemand nicht geholfen. Auffallend ist, daß die erzählten Personen von Svenja nicht bestimmt werden: „wo *die* erst Freunde waren und dann wurde der *eine*“ (28), „Dann wurde *er* vom Fahrrad da gerissen oder was und dann hatte *er* auf einmal keine Freunde mehr, dann haben *die* ihm nicht mehr geholfen“ (32-34). Svenjas auffällige Nichtzuordnung der Personen hinsichtlich der Unterscheidung jüdischer Junge – HJ-Mitglieder, die Unterscheidung, die der videographierten Erzählung ihre Dramatik verliehen hatte, zeigt, daß für Svenja hier die unterschiedlichen Perspektiven von Opfern, Tätern, Zuschauern oder Mitläufern nicht im Vordergrund stehen.

Svenjas Beitrag wechselt dann die Erzählebene vom Ereignisbericht zum Erklärungsversuch (vgl. 34ff.): Das Nicht-Helfen sei nur aus der Angst der Freunde zu erklären, von den anderen mit einem Juden gesehen zu werden. Wiederum bleiben diese anderen unbestimmt, aber im Kontext der Erklärung benennt Svenja erstmals das Opfer des körperlichen Angriffs als Juden. Die

nächsten Zeilen sind ganz der weiteren Erklärung des Verhaltens der Freunde bestimmt (36ff.): Sie könnten auch so untergeordnet werden, sie könnten als Judenfreunde abgestempelt werden, ihnen würde in der Schule immer beigebracht, daß *die* schlecht seien und daß man nichts mit *denen* zu tun haben solle. Kurzum heißt es den Beitrag Svenjas abschließend: „und die machen es eigentlich nur aus::: (.) Angst“ (39f.).

Sebastians Frage, ob die „Judenfreunde“ genauso behandelt wurden wie die „Juden“ (41f.), leitet eine neue Sequenz ein (41-62). Auf diese gezielte Frage kommt vom Lehrer keine direkte Antwort, sondern nur ein überlegendes „Hm“ (43). Sebastian setzt nach (45, 47-52), indem er sein Anliegen noch einmal erläutert. Er kommentiert mit Bezug auf die gelesene biographische Erzählung von Marta Appel, daß der Boykott der Juden ein genau so schlimmes Verbrechen gewesen sei. Das Referenzereignis dieses Vergleichs bleibt jedoch unbestimmt. Dieser Einschätzung schließt sich die Bewertung „ist ja auch was schlimmes“ an. Durch die nachfolgende Ergänzung „(ist ja) mit sehr viel Angst verbunden, sich mit Juden zu treffen, weil sie dann ja auch bestimmt ...“ (51f.) wird jedoch das Objekt dieser Bewertung unklar. Ist der Boykott der Juden „was schlimmes“ oder das mit Angst verbundene Sich-Treffen mit Juden wegen der möglichen repressiven Folgen für die arischen Freundinnen von Marta Appel? Vor dem Hintergrund des im Unterrichtstext angelegten moralischen Konfliktfalls bleibt Sebastians Position in dieser Sequenz uneindeutig. In jedem Fall greift Sebastian jedoch mit der Bezugnahme auf das Motiv Angst Svenjas Begründung für das Verhalten der Freundinnen auf.

Der Lehrer beantwortet die von Sebastian gestellte Frage zunächst auf der sachlichen Ebene (53ff.). Die Einleitung „in Einzelfällen“ bezieht sich auf Sebastians undeutliches Satzende, in dem dieser vermutlich Repressionsmaßnahmen für diejenigen anspricht, die sich mit Juden trotz des Boykotts treffen. Inhaltlicher Kern der Lehrerantwort ist dann die Information, daß Leute, die sich mit Juden zeigten, in der Regel keine Verhaftungen zu befürchten hatten, sondern „höchstens mal verhört“ wurden. Der Lehrer fährt dann fort, indem er Svenjas Beitrag aufgreift und explizit positiv verstärkt: „Eher, was Svenja anspricht mit der Angst, spielt da sicher eine große Rolle“ (59f.). Nach einer kurzen Pause fragt er dann zunächst nach, ob es noch andere Ideen dazu gibt, wobei der Bezugspunkt für die angefragten Ideen an dieser Stelle nicht genauer bestimmt wird.⁶ Mit dem Vorschlag, das Verhalten der Freundinnen in den Blick zu nehmen (63ff.), geht der Lehrer zurück in die Arbeitsaufgabe. Er greift dabei Svenjas Fokussierung auf und stützt so eine Perspektive, die sich vor dem Hintergrund der möglichen Identifikationsstrategien nicht auf das Opfer einer Diskriminierungssituation richtet, sondern das Verhalten von

„Mitläuferinnen“ beobachtet. Der Vorschlag zur Übernahme dieser bestimmten Perspektive wird als solcher jedoch nicht reflexiv kenntlich gemacht, sondern nur mit dem Verweis, daß das Erleben von Marta Appel bereits im Text beschrieben sei, begründet (62f.).

Ahad greift die offene Frage des Lehrers auf und formuliert kurz und knapp „Schlechtes Gewissen“ (67). Damit bezieht sich Ahad nicht nur eindeutig auf das Verhalten der Freundinnen, sondern er nimmt auch eine moralische Bewertung vor. Die Kommentierung „schlechtes Gewissen“ setzt die Unterstellung voraus, daß die Freundinnen ihr Verhalten als moralisch problematisch einsehen. Im Gegensatz zu Svenjas Verweis auf die Kategorie Angst liegt bei Ahad kein Erklärungs- oder gar Rechtfertigungsversuch des Verhaltens der Freundinnen vor. Der Lehrer stellt nun beide Kommentierungen, die von Svenja und die von Ahad, nebeneinander, ohne selbst Gewichtigungen oder Einschätzungen abzugeben (68f.). Damit nimmt er eine Selbstausschließung aus einem Teil des Unterrichts vor: Während er von den Schülern Kommentare zu dem in den Memoiren beschriebenen moralischen Konfliktfall erwartet, etabliert er seine Rolle als die eines neutralen, dem Gegenstand in gewisser Weise indifferent gegenüber stehenden Moderators. Dieser sortiert und ordnet zwar die eingehenden Beiträge, tritt jedoch selbst nicht mit persönlicher Meinungsbildung hervor.

Im nächsten Beitrag verschärft Ahad dann seine Kommentierung. Er ergänzt die Aufzählung des Lehrers um das knappe, aber eindeutige Statement: „Die wurde verarscht“ (72). Ahad unterstellt dem Wegbleiben der Freundinnen Intentionalität, das leere Café ist nicht bloßes Geschehen. Mit dieser Kommentierung nimmt Ahad eine deutliche Relativierung des von Svenja eingeführten Motivs „Angst“ vor.

Offenkundig meldet sich erneut Svenja und wird vom Lehrer auch drangegenommen. Mit dem Fernbleiben, so Svenja, hätten die Freundinnen Marta Appel „einfach klar machen“ wollen, „daß es nicht geht. Daß die einfach sich nicht mischen können mit (...)“ (75-77). An Svenjas Beitrag fällt erstens auf, daß sie – nach Ahads Perspektivenwechsel – erneut wieder die Freundinnen in den Blick nimmt und versucht, deren Verhalten zu erklären. Im Gegensatz zu Ahads Beitrag, der den Freundinnen absichtsvolles Verhalten unterstellt, das er mit dem moralischen Urteil „verarscht“ qualifiziert, verweist Svenjas dreimalige Verwendung des Partikels „einfach“ auf eine andere Erklärungsstrategie. Für Svenja resultiert das Verhalten der Freundinnen aus einer objektiven und damit alternativlosen Zwangslage. Die Wiederholung des Abtönungspartikels „einfach“ hat sprachpragmatisch die Funktion, dieser Erklärung vor der Klasse einen nicht hinterfragbaren Geltungsanspruch zu verleihen. Svenja plausibilisiert und naturalisiert mittels des Partikels das Ver-

halten der Freundinnen, das auf diese Weise gegen eine mögliche moralische Verurteilung immunisiert werden soll. Zweitens fällt an Svenjas Beitrag auf, wie ungebrochen, fast naiv sie die nationalsozialistische Semantik („mischen“) reproduziert. Zusammengenommen erscheint in ihrer Aussage die Rassenideologie als objektiver Zwang.

Ahad – offenbar halboffiziell gesprochen – kommentiert Svenjas Beitrag mit dem Einwurf „Das ist ja schon eine blöde Idee, ja“ (79). Ayse geht ebenfalls zu Svenjas Beitrag in Widerspruch. Das Partikel „doch“ in ihrer Aussage, daß Marta Appel „nicht mehr dahin gegangen“ sei (80), markiert diesen Widerspruch. Damit ist die Konfliktkonstellation hergestellt, die den weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz prägt. Svenja reagiert direkt auf Ayses Beitrag, indem sie definitiv feststellt, daß Marta Appel zum Treffen gegangen sei (81). Hat Ayse die in den Memoiren beschriebenen Sorgen von Marta Appel im Blick, die Freundinnen nicht in Schwierigkeiten bringen zu wollen und deshalb aus eigenen Überlegungen auf weitere Treffen zu verzichten, geht es Svenja darum herauszustellen, daß Marta Appel der Einladung der Freundinnen gefolgt sei. Diese unterschiedlichen Perspektiven, bei Ayse die Perspektive von Marta Appel, bei Svenja die Perspektive der Freundinnen, die den symbolischen Kern der Auseinandersetzung zwischen den beiden Schülerinnen bilden, bestimmen die weitere Interaktion.

Nach kurzen Interventionen von Sebastian und Ahad (84, 86 und später 96), die an dieser Stelle ebenfalls die Perspektive von Svenja einnehmen, daß Marta Appel zum Treffen in das Café gegangen sei, greift der Lehrer erneut moderierend ein, indem er einfordert, daß Ayse sich erklären kann (87). Ayse nimmt die Auseinandersetzung mit einem offensiven „Moment mal“ an (90), das signalisiert, daß sie mit den bisherigen Erklärungen unzufrieden ist. Ihre Perspektive ist wesentlich auf die Vorgeschichte der Situation im leeren Café gerichtet, daß sich nämlich die Freundinnen regelmäßig getroffen haben. Auffallend ist nun, daß Ayse den Grund für das Nicht-Mehr-Treffen nicht benennt. Sie spricht von einem unbestimmten „das, als diese Sache dann passiert ist“ (91). Bevor Ayse ihren Satz beenden kann, greift wieder Svenja mit einem langegezogenen „Jaah!“ ein, offenbar in der Annahme, daß mit der „Sache, die passiert ist“ nun endlich der Blick auf den Gang Marta Appels zum Café gelenkt wird. Doch Ayse beendet ihren Satz mit der Folgerung, daß Marta Appel erst dann, d. h. nach der „Sache“ nicht mehr zu den Treffen hingegangen sei (93f.). Damit hat sie zum wiederholten Mal Svenjas Interpretation durchkreuzt. Für Ayse ist entscheidend, daß erst die Aussage der Freundinnen, daß sie sie vermissen würden und sie doch kommen solle, der Auslöser dafür gewesen ist, daß Marta Appel zum Treffen gegangen sei (97-99). Ayses Erläuterungen unterbrechend, wählt Svenja jetzt eine andere Argu-

mentationsstrategie: Mit dem Satz „Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich“ (100) ist nicht mehr die Tatsache Thema, daß Marta Appel ins Café gegangen ist, sondern die Frage, mit welcher Motivation die Freundin eine Einladung ausgesprochen hat, zu der sie dann nicht mehr steht. Mit dem Bezugspunkt „innerlich“ markiert Svenja deutlich, wie sie die pädagogisch erwünschte Kommentierung des moralischen Dilemmas versteht. Ihr Verstehen ist emp(h)atisch auf die Motive der Freundinnen gerichtet, ein Perspektivenwechsel auf die Folgen des Verhaltens für Marta Appel, auf deren Gefühle beim Betreten des leeren Cafés, findet an keiner Stelle statt.

Auf die Unterbrechung durch Svenja reagiert Ayse aufgebracht. Sie wechselt in den metakommunikativen Sprachmodus, wenn sie Svenja auffordert, sie ausreden zu lassen (102). Es ist Ahad, der den Konflikt als solchen mit seinem „Uihjuihjuih“ (103) begleitet und für sich dadurch eine Beobachterrolle reklamiert, die bislang dem Lehrer vorbehalten war. Das tumultartige Lachen in der gesamten Klasse zeigt, daß der Konflikt als solcher wahrgenommen wird. Relativ unbeeindruckt von der Situation, fährt Ayse jedoch in ihrer Deutung fort (109-116): Auch sie bringt die Frage der Motive ins Spiel, rückt dabei jedoch erneut Marta Appel in den Blick, die mit ihrem Verzicht auf weitere Treffen die Freundinnen nicht in Schwierigkeiten habe bringen wollen. Erst die erneute Einladung und Bitte der Freundin habe sie bewogen, zum Café zu gehen. Nach dieser Interpretation der Motive von Marta Appel richtet Ayse ihre Aufmerksamkeit zum ersten Mal explizit auf die Freundinnen. Und hier fällt Ayse dann ihr moralisches Urteil über das Verhalten der Freundin, die diese Einladung nicht hätte aussprechen dürfen.

Der Abschluß der Sequenz wird eingeleitet durch die an die gesamte Klasse gerichtete Frage des Lehrers, ob die Schüler die von Ayse angebotene Interpretation teilen (122f.). Die Bemerkung, „wir wissen ja nicht, was diese Freundinnen gedacht haben, das steht nicht in dem Text drin“ (125f.), ist interpretationsbedürftig. Ayse hatte keine Interpretation des Verhaltens der Freundinnen vorgenommen, sondern eine Bewertung. Ihr ist es in den Beiträgen nicht um die Freundinnen und deren mögliche Motive gegangen, über die der Text nichts aussagt, sondern um die Folgen des Verhaltens der Freundinnen für Marta Appel. Daß der Lehrer gleichzeitig Svenjas Beiträge nicht erwähnt, die sich neben Ahad als einzige darauf eingelassen hat, eine freie Interpretation über die Motive des Verhaltens der Freundinnen anzustellen, ist vor diesem Hintergrund überraschend. Ebenso wenig ist erkennbar, worauf sich die vom Lehrer angesprochene dritte Möglichkeit bezieht (126). Sie kann sich einerseits auf Ahads im Transkript unverständliche Bemerkung beziehen. Andererseits wäre es denkbar, daß der Lehrer auf das Nichtwissenkönnen referiert, da der Text keine Informationen zur Frage der Motive der Freundin

nen bereithält. Diese Deutung wäre jedoch keine dritte Interpretation des Verhaltens der Freundinnen, sondern die methodologische Bemerkung eines außenstehenden Beobachters. Als solche würde sie der Intention des Arbeitsauftrages, persönliche Kommentare zu motivieren, zuwiderlaufen.

Svenjas folgender Beitrag, daß die Freundinnen vielleicht nicht damit gerechnet haben, daß Marta Appel zum Treffen kommt (129f.), bestätigt erneut, daß ihre Perspektive einzig auf die Freundinnen und deren Rechtfertigung gerichtet ist. Ahad schließt sich nach der erneuten Lehrerfrage jetzt dem Angstmotiv an, die er für die plausibelste Erklärung hält (132-134). Gleichzeitig ist bei ihm bereits eine gewisse Ungeduld zu erkennen („Anstelle irgendeiner weiteren Vermutungen jetzt zu machen“/“Warum diskutieren wir dann diese ganze Sache“), der Offenheit der Aufgabenstellung ein Ende zu bereiten. In seinen Augen scheint es Zeit zu sein, in die Normalform Unterricht zurückzukehren, wenn es wie in dieser Sequenz keine eindeutigen Ergebnisse gibt. Sebastians Verweis auf die Kategorie „Charakter“ bringt zwar eine neue Erklärung in die Diskussion, sie findet jedoch keine kommunikativen Anchlüsse in der Unterrichtsinteraktion mehr.

5. Geschichtsbilder und das Problem der kommunikativen (Un-) Sichtbarkeit von Ethnizität

Die erkenntnisleitende Frage für die weitere Rekonstruktion lautet nun, ob und wenn ja, wie Ethnizität vor dem Hintergrund der gerade gezeigten und pädagogisch erwartbaren Selbstverstrickung der Schülerinnen eine Ressource für eine bestimmte Identifikationsstrategie im Umgang mit dem von Marta Appel erzählten moralischen Dilemma ist.

Zunächst ist festzuhalten, daß sich die beteiligten Schüler (Svenja, Sebastian, Ahad, Ayse) auf die Auseinandersetzung mit den Handlungsoptionen der in dem Text vorgestellten Personen einlassen. Versucht man, diese Auseinandersetzung zu interpretieren, dann fällt auf, daß sich zwei deutlich unterscheidbare Aneignungsmuster der Schülerinnen erkennen lassen. Auf der einen Seite, vertreten durch die Protagonistin Svenja (mit Sebastian in der Nebenrolle), findet sich ein Aneignungsmuster, dessen Perspektive exklusiv auf das Verhalten der Freundinnen von Marta Appel gerichtet ist. Auf der anderen Seite, vertreten durch die Protagonistin Ayse und mit partieller Unterstützung durch Ahad, findet sich ein Aneignungsmuster, dessen Perspektive primär auf Marta Appel gerichtet ist.

Der Zugriff von Svenja ist wesentlich durch die Identifikation mit den Freundinnen gekennzeichnet. Zentrales Element ihrer Interpretation ist der Versuch, das Verhalten der Freundinnen zu rechtfertigen und einer möglichen moralischen Verurteilung zu entziehen. Svenja geht es an keiner Stelle ihrer Beiträge um eine Auseinandersetzung mit der Situation und den Gefühlen Marta Appels. Ihre Rechtfertigungsstrategie geht so weit, daß sie in einem Akt der Introspektion, die inneren Gefühle der Freundin für die Einladung an Marta Appel bestimmt: „Ja, die hat es ja wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich“ (100). An dieser Stelle tritt das Identifikationsmuster Svenjas am deutlichsten zutage: Es ist auf diejenigen gerichtet, die im Kontext der behandelten Nürnberger Rassegesetze und unter moralischen Gesichtspunkten nicht auf Seiten der Opfer gestanden haben, sondern dem deutschen Mitläuferkollektiv zugerechnet werden können. Der Umgang Svenjas mit dem biographischen Zeugnis Marta Appels kann vor dem Hintergrund der rekonstruierten pädagogischen Vermittlungsziele des Unterrichtsarrangements als Invisibilisierung des moralischen Dilemmas gedeutet werden. Von Invisibilisierung läßt sich sprechen, insofern die Perspektive Marta Appels völlig hinter dem Bemühen Svenjas verschwindet, die Alternativlosigkeit des Verhaltens der Freundinnen herauszustellen.

Ayse dagegen wählt eine andere Identifikationsstrategie. Sie hat das Verhalten der Freundinnen nur im Hinblick auf die Folgen für Marta Appel im Blick. In diesem Sinne fokussiert sie die Perspektive des Opfers der nationalsozialistischen Diskriminierungspolitik, ohne dabei jedoch überzogene Erwartungen an das Verhalten der Freundinnen zu adressieren. Es geht Ayse darum festzuhalten, daß die Freundinnen keine Einladung und Verpflichtung hätten aussprechen dürfen, der sie später nicht gerecht werden können. Die Schlichtheit dieses Urteils wird vor allem daran erkennbar, wenn man diese mit den Möglichkeiten kontrastiert, die einer stärkeren Opferidentifikation auch offen gestanden hätten. Es wäre nicht verwunderlich gewesen, wenn Ayse das Verhalten der Freundinnen grundsätzlicher verurteilt hätte, weil es dem Gut der Freundschaft in Notsituationen nicht gerecht wird. Dies geschieht nicht. Ayse übernimmt damit die differenzierte Sichtweise, die Marta Appel selbst in ihren Memoiren anbietet: Der Wert der Freundschaft ist gegenüber dem Risiko der Gefährdung der Freundinnen genau abzuwägen. Es lassen sich an dieser Stelle nur Vermutungen über die Ursachen anstellen, die Ayse bewegen, ausschließlich die nicht-eingehaltene Verpflichtung moralisch zu kritisieren.

Was besagen diese beiden Befunde nun für die Frage der Bedeutung von Ethnizität für die Anfertigung und Mitteilung bestimmter Geschichtsbilder im Unterricht? Zunächst kann konstatiert werden, daß die hier rekonstruierte Un-

terrichtskommunikation an keiner Stelle die beteiligten Schülerpersonen unter ethnischen Merkmalen adressiert. Weder in Negativzuschreibungen noch in Selbstidentifikationen taucht in der Unterrichtskommunikation ein Bezug auf ethnische Herkunft oder auf sonstige mit dem Status als Migrantin verbundene Assoziationen auf. Insofern scheint eine Typisierung interpretativ nicht gedeckt, die folgendes Kausalschema benutzte: Die *deutsche* Schülerin Svenja kommuniziert unter Verwendung von Elementen des in der deutschen Vergangenheitspolitik verbreiteten Entlastungsdiskurses („eigentlich nur aus Angst“ oder „die hat es wahrscheinlich nur gut gemeint innerlich“) ein Geschichtsbild, das auf die Rechtfertigung der deutschen Freundinnen Marta Appels hinausläuft. Die *Migrantin* Ayse hingegen verwendet ein Geschichtsbild, das auf der Identifikation mit dem jüdischen Opfer beruht, die eine diskriminierende Erfahrung gesellschaftlicher Ausschließung macht. In einer solch typisierenden Erklärung würde das jeweilige, kommunikativ erzeugte Geschichtsbild der ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit und den mit ihr verbundenen Erfahrungen und Identitätsstrategien kausal zugerechnet. Wenn die Beteiligten selbst von einer ethnischen Selbst- und Fremdzuschreibung keinen Gebrauch machen, scheint eine derartige Schlußfolgerung kaum beweisbar. Gleichwohl bleibt ein Unbehagen.

Dieses gründet in der Beobachtung, daß Ayse in dem Konflikt mit der Einnahme der Opferperspektive eine Aneignungsform der NS-Geschichte wählt, die nicht nur der Rechtfertigungsstrategie Svenjas diametral entgegenläuft, sondern in möglichen eigenen Erfahrungen von Ausschließung eine plausible Erklärung fände. Insofern könnte eine Entsprechung mit dem Typ 1 der „migrantischen“ Geschichtsbilder vermutet werden, der in der Typologie von Georgi (siehe Abschnitt 1 oben) insbesondere durch die (Selbst-) Identifikation mit den Opfern der NS-Herrschaft charakterisiert ist. Unterstützt wurde diese Vermutung auch durch die Beobachtung, daß Ayse genau an dieser Stelle einen auffallenden Bruch mit ihrer gewöhnlichen Rolle im Interaktionssystem ihrer Klasse vollzieht. Während sie sich in den übrigen Stunden, in denen das Vermittlungsarrangement derartige Identifikationsleistungen der Schüler nicht vorsieht, äußerst zurückhaltend an der Unterrichtsaktion beteiligt, verläßt sie hier ihre gewöhnlich passive Rolle. Inwieweit Ayses Geschichtsbeußtsein als Migrantin diesen Rollenwechsel und das ihm zugrundeliegende Aneignungs- und Identifizierungsmuster tatsächlich bestimmt, kann durch die Interpretation jedoch nicht entschieden werden. Ethnizität bleibt in dieser Sequenz kommunikativ unsichtbar, Analogiebildungen auf die eigene ethnische Gruppe oder Lebenssituation fehlen in den Beiträgen und sollten deshalb auch nicht vorschnell von den wissenschaftlichen Beobachtern als Erklärung in die Interpretation eingeführt werden. Wie läßt sich mit dem Befund der kommu-

nikativen Unsichtbarkeit von Ethnizität in dieser Unterrichtssequenz⁷ bei gleichzeitigem Wissen um mögliche Zusammenhänge zwischen Aneignungsstrategien der Schülerinnen und ethnischen Herkunftten umgehen?⁸

Auf der Ebene wissenschaftlicher Erkenntnissuche scheinen Differenzierungen der Forschungsstrategien erfolgversprechend: Neben weitere Untersuchungen zur kommunikativen Sicht- und Unsichtbarkeit von Ethnizität in der unterrichtlichen Thematisierung des Nationalsozialismus, die zu klären hätten, wer, wann und unter welchen Bedingungen von ethnischen Selbst- oder Fremdzuschreibungen Gebrauch macht, müßten nachträgliche qualitative Untersuchungen bei den Beteiligten treten. In einer reflexiven Perspektive wäre dabei zu erfragen, welche Motive die Schüler ihren je verschiedenen Strategien der Aneignung von Geschichte selbst zuschreiben: Was z. B. bewegt Ayse zu ihrer Identifikation mit der Perspektive des Diskriminierungsopfers Marta Appel. Zu diskutieren wären zudem die Bedingungen der „Valorisierung“ ethnischer Zuschreibungen (vgl. Bommes 1994): Warum und in welchen sozialen Umwelten wird von Ethnizität Gebrauch gemacht oder nicht? Die Motivsuche bei den Schülerinnen hätte folglich explizit mitzuthematisieren, daß es offenbar Gründe zu geben scheint, in institutionell geprägten Orten wie der Schule individuell zurechenbare Motive nicht selbst explizit hervorzuheben. Ayse möchte unter Umständen nicht, daß die eigenen Beiträge (immer) unter ethnischem Vorzeichen wahrgenommen und verstanden werden. Vielleicht handelt es sich jedoch im Gegenteil um ein Gefühl von Scham, dem sie sich durch eine allzu offene Darlegung ihrer „Identität“ in der Schule nicht gerne aussetzen möchte. Denkbar wäre auch, daß Ayse der ethnischen Identitätskonstruktion einfach nur einen nicht so bedeutsamen Stellenwert für das Agieren in institutionell-organisatorischen Kontexten wie der Schule beimißt. In jedem Fall hätte eine qualitative Befragung das reflexive Wissen der Beteiligten über den Inhalt (NS-Geschichte) und den institutionell-organisatorischen Ort (Schule) der Kommunikation einzubeziehen.⁹

Wissen über die Bedeutsam-Machung von Ethnizität wäre auch für die pädagogische Praxis im Klassenzimmer von Nutzen. Diese sieht sich mit der Frage konfrontiert, wie mit möglicherweise ethnisch aufgeladenen Situationen umzugehen sei. Das in diesem Beitrag interpretierte Fallbeispiel zeigt eine Lehrerstrategie, die wesentlich auf der Maxime der moderierenden Nicht-Intervention in den Konflikt zu beruhen scheint. Interkulturell orientierte Pädagogen argumentieren dagegen häufig auf der Basis differenztheoretisch begründeter Leitbegriffe wie Anerkennung und Toleranz, die jedoch in der Regel das kommunikative Sichtbarmachen von Ethnizität voraussetzen, d. h. die explizite ethnische Adressierung der Beteiligten (vgl. Diehm 2000). In dem hier interpretierten Fall hätte der Lehrer Ayse entspre-

chend einem solchen Konzept fragen können, was sie *als Migrantin* über das Verhalten der deutschen Freundinnen denkt. Die möglichen Nebenfolgen solcher gutgemeinten, aber nur selten mit den Adressierten abgesprochenen Explizierungsstrategien werden in der Interkulturellen Pädagogik jedoch meist nicht mitbedacht (vgl. ebd.). In dem hier interpretierten Fallbeispiel der zwischen Ayse und Svenja kontroversen Deutung der Geschichte von Marta Appel hätte es vielleicht schon genügt, die Klasse mit der Frage zu irritieren, welche Gründe Svenja und Ayse bei ihrer jeweiligen Geschichtsaneignung leiten könnten. Dies hätte mit großer Wahrscheinlichkeit die Perspektivität und damit den unhintergehbaren Konstruktionscharakter von Geschichtsbildern sichtbar machen können – und zwar schon unabhängig von der Bedeutung möglicher ethnischer Identifikationen.

Literatur

- Bommes, M.(1994): Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat, in: Zeitschrift für Soziologie 23, S. 364-377.
- Diehm, I.(2000): Erziehung und Toleranz, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), Nr. 2, S. 251-274.
- Fehler, B.(2000): Zwischen Tradierung und Konfliktvermeidung. Über den Umgang mit ‚problematischen‘ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Ders./Kößler, G./Lieberz-Groß, T. (Hg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München, S. 207-227.
- Fehler, B.; Kößler, G.; Lieberz-Groß, T. (Hg.)(2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München.
- Fritz-Bauer-Institut (Hg.)(2000): Konfrontationen – Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M. (6 Hefte).
- Georgi, V.(2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg.
- Hollstein, O./Meseth, W./Müller-Mahnkopp, Chr./Proske, M./Radtke, F.-O.(2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaften. Forschungsberichte 3, Frankfurt/M.
- Intercultural Education (2003). Special Issue: Holocaust Education and Intercultural Education. Vol. 14, No. 2.
- Kößler, G.(2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in: Fehler, B.; Ders.; Lieberz-Groß, T. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München, S. 193-205.
- Meseth, W.(2002): Auschwitz als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Lenz, C.; Schmidt, J.; Wrochem, O. v., Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Hamburg/Münster, S. 125-134.

- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O.(Hg.)(2004): Nationalsozialismus und Schule. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M.
- Proske, M.(2003a): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht, in: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.), Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld, S. 143-164.
- Proske, M.(2003b): Kann man in der Schule aus der Geschichte lernen? Eine qualitative Analyse der Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust, in: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 3, H. 2, S. 205-235.
- Radtke, F.-O.(2004), Schule und Ethnizität, in: Helsper, W.; Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 605-646.
- Richarz, M. (1982): Jüdisches Leben in Deutschland, Bd. 3: Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1918-1945, Stuttgart.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag stellt eine aktualisierte und überarbeitete Fassung eines Aufsatzes dar, der unter dem Titel „Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat“ erschienen ist in: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hg.)(2005): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 114-131.
- 2 Vgl. exemplarisch die detaillierte Aufarbeitung eines solchen Konfliktes, der beim Besuch einer Ausstellung über die NS-Zeit und die Judenverfolgung entsteht, bei Fechler (2000). Darüber hinaus begegnen ähnliche Schilderungen regelmäßig in mündlicher Form in Seminaren, Fortbildungen oder anderen Bildungsveranstaltungen, meist vorgetragen durch die professionell involvierten Pädagoginnen und Pädagogen. Nicht immer kann man sich des Eindrucks erwehren, daß von diesen Erlebnissen ein Dramatisierungsgewinn erhofft wird und sie eher als Argument denn als Bericht behandelt werden. Jedenfalls entwickeln derartige Berichte gerne ein Eigenleben. Der von Bernd Fechler dokumentierte Konflikt hat z. B. über mehrere Zitationskanäle inzwischen Eingang gefunden in die internationale pädagogische Debatte (vgl. Intercultural Education Vol. 14 [2003] No. 2, S. 128). Manchmal sagen Dramatisierungsgeschichten mehr über die aus, die sie tradieren, als über diejenigen, die selbst in sie involviert waren.
- 3 Der Unterrichtsmitschnitt entstammt dem Forschungsprojekt „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“. Das Projekt wurde am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M. konzipiert. Empirische Grundlage dieser Untersuchung ist die Beobachtung von zwei Lehreinheiten zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust über den Zeitraum von etwa vier Monaten in Geschichtsgrundkursen der Jahrgangsstufe 12 an zwei verschiedenen Gymnasien. Der Unterricht ist vollständig aufgenommen worden, insgesamt sind 12 Unterrichtseinheiten (in der Regel handelt es sich um Doppelstunden) transkribiert worden. Die Befunde der Untersuchung sind dokumentiert in Hollstein/Meseth/Müller-Mahnkopp/Proske/Radtke 2002).
- 4 Die Rede von der sozialen Form Unterricht wendet sich gegen Kurzschlüsse, die aus der Identitätstheoretisch angelegten Studie von Georgi (s.o.) möglicherweise gezogen werden. Die Bedeutung von Geschichtsbildern in biographischen Interviews sagt noch nicht per se etwas aus über die Bedeutung eben dieser in der sozialen Situation des Unterrichts.

- 5 In einer vorangegangenen Unterrichtsstunde haben die Schüler zwei videographierte Zeitzeugenberichte gesehen und diskutiert. In einem der Videos berichtet Ephraim Wagner von einem Übergriff von HJ-Jugendlichen auf ihn, bei dem zudem sein Freund ihn verleugnet hatte. Auf diese drei Wochen zurückliegende Unterrichtsstunde bezieht sich Svenja hier (vgl. Proske 2003b).
- 6 Auf den metakommunikativen Einschub, daß Sebastians Frage an den Lehrer abgelenkt habe (61-62), kann an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen werden. Nur soviel: Die Kommentierung einer sachlichen Nachfrage als Ablenkung erklärt sich wahrscheinlich nur, wenn die pädagogische Absicht des Lehrers relativ rigide auf etwas anderes gerichtet ist, nämlich die Motivierung der Schüler zu einer persönlichen und eben nicht nur sachlichen Stellungnahme in Bezug auf den moralischen Konflikt (vgl. Hollstein u. a. 2002, S. 103).
- 7 Dieser Befund ist auf der Basis dieser einen Fallinterpretation sicherlich nicht verallgemeinerbar. Gleichwohl sind in den in dem Forschungsprojekt insgesamt dokumentierten Unterrichtsmitschnitten (12 Unterrichtseinheiten, entweder bestehend aus Einzel- oder Doppelstunden) keine expliziten ethnischen Selbstidentifikationen oder Fremdzuschreibungen aufgefallen, implizite Thematisierungen z. B. durch mehrdeutige Adressierungen finden sich jedoch in einigen Passagen.
- 8 Es ist noch mal daran zu erinnern, daß dieser mögliche Zusammenhang eine Konstruktion der wissenschaftlichen Beobachter ist, die Ayse den Migrationsstatus ausschließlich auf der Basis ihres Vornamens zuschreiben. Ayse selbst oder Mitschüler benutzen diese Kategorie an keiner Stelle.
- 9 Die Bedeutsamkeit dieses reflexiven Wissens für den Umgang mit der NS-Geschichte im Klassenzimmer ist eines der zentralen Ergebnisse der Untersuchung „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“, vgl. Hollstein u. a., S. 157ff.

Marcel Klaas

„Die müssen immer so viel auf die Toilette“ – Heterogenität von Lerngruppen aus der Perspektive von Kindern in jahrgangsgemischten Schuleingangsstufen

Im Rahmen eines Symposiums unter dem Titel *Heterogenität von Lerngruppen – eine Herausforderung für die Schulpädagogik* lässt sich eine grundschulpädagogische Perspektive ohne Schwierigkeiten einbringen, ist ihr diese Herausforderung doch geläufig. Gemäß ihrem gesellschaftlichen Auftrag ist die Grundschule seit ihrer Konstituierung im Jahr 1919 diejenige Schule, die *erste gemeinsame Schule für alle Kinder* sein soll (vgl. Herrlitz u.a. 2005, S. 121ff.). Nachdem im schulpädagogischen Diskurs die heterogen zusammengesetzte Lerngruppe über viele Jahre als problematisch und zu bewältigende Herausforderung angesehen wurde, gerät sie in den letzten Jahren zunehmend als Ressource in den Blick (vgl. Rossbach 2005, S. 176). Eine Konsequenz dieser Sichtweise ist die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe, in der die Verschiedenheit der Kinder nun durch eine Jahrgangsmischung bewusst hergestellt werden sollte (vgl. Prengel 2007, S. 66ff.). Eine Begründung hierfür liegt in der Verschiedenheit unserer Gesellschaft, die in Schule abgebildet werden sollte und in der vielfältige Bildungsmöglichkeiten und Lernanlässe gesehen werden (vgl. Heinzel 2006, S. 229).

Ich möchte in meinem Beitrag der Frage nachgehen, welche Deutungsmuster bei Kindern in Bezug auf heterogene Lerngruppen zum tragen kommen. Zunächst verweise ich kurz auf den Zugriff auf das Phänomen heterogener Lerngruppen durch die Schulpädagogik, um anschließend anhand von empirisch gewonnenem Material auf zwei mögliche Ebenen der Perspektive von Kindern einzugehen. Es zeigt sich, dass Kinder in meiner Untersuchung in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe in erster Linie Leistung als Konzept zur Beschreibung von Heterogenität in Bezug auf die eigene Lerngruppe zugrunde legen. Schule zeigt sich aus dieser Perspektive in erster Linie als Ort der Leistungserbringung. Dies werde ich mit einigen Beispielen aus meinen Daten belegen, um zum Schluss einen Ausblick zu wagen und Anknüpfungspunkte anzudeuten.

In der Schulpädagogik lassen sich unterschiedliche Zugänge an Heterogenität in Bezug auf Schülermerkmale ausmachen, in einer Vielzahl von Texten geschieht der Zugriff über eine Operationalisierung. Um eine Aussage über Verschiedenheit treffen zu können, muss der unbestimmte Begriff an bestimmten Merkmalen festgemacht werden. So schreibt beispielsweise Fölling-Albers Anfang der 90er Jahre noch recht allgemein von einer in der Wahrnehmung von Lehrern zunehmenden Entwicklungsschere bei Kindern im Bereich intellektueller, sozialer und emotionaler Entwicklung (vgl. Fölling-Albers 1995, S. 43ff.). Rossbach beschreibt »konkret gegebene Heterogenität auf der Basis empirischen Forschungswissens« (Rossbach 2005, S. 176) und findet diese in den Indikatoren Leistung, Alter, familiäre Merkmale und Herkunft. Opp/Speck-Hamdan betrachten (2001) Merkmale aus dem Kontext der Entwicklungspsychologie, allgemeine Entwicklungsrisiken (Armut, Geschlecht, Migrationshintergrund) und spezielle Störungsbilder (Gefühls- und Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und weitergehende Störungsbilder) (vgl. Opp/Speck-Hamdan 2001, S. 175ff.). Es lassen sich zahlreiche weitere Beispiele für diese Methode wissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Herangehensweise an Verschiedenheit von Kindern finden. Es werden bestimmte Merkmale festgelegt, in Bezug auf die sich Verschiedenheit zeigt und quantifizieren lässt.

Wie in weiteren Bereichen, wissen wir auch hier bislang wenig darüber, wie Kinder die Situation wahrnehmen und einordnen. Welche Perspektiven nehmen sie ein? Mit welcher Methode machen Sie das abstrakte Konstrukt Heterogenität greifbar? Wie nehmen Kinder in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe – also diejenigen, die bewusst einer heterogenen Lerngruppe ausgesetzt wurden – Heterogenität wahr? Ich will dies mit Hilfe von Daten aus meinem Forschungsprojekt beleuchten, auch wenn diese Frage nicht im Zentrum meiner Untersuchung stand. Dass die Auswertung meiner Daten trotzdem dieses Phänomen streift, zeigt, dass die Frage von Unterschiedlichkeit von einiger subjektiver Bedeutung für die Kinder ist.

Methodisches Vorgehen

Mit meiner Untersuchung wollte ich erfahren, wie Kinder die jahrgangsgemischte Eingangsstufe erleben. Welche Aspekte sind für Sie besonders bedeutsam, wo sehen Sie Schwierigkeiten oder auch Chancen dieses Reformprojekts. Der Gedanke war, wenn sich weite Teile der im Bildungsbereich Tätigen – sei es auf der Ebene der Bildungswissenschaft, der Bildungspraxis

oder der BildungsPolitik – weitgehend darin einig sind, dass das Lernen in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe für Kinder besonders vorteilhaft ist, wie sehen dies die eigentlich Betroffenen? Dabei geht der Anspruch an die Ergebnisse aber über ein reines Meinungsbild deutlich hinaus, werden doch die Problemfelder der Kinder, die zu bewältigenden Krisen und zu meistern den Anforderungen deutlich, wenn sie sich miteinander zu ihren Erlebnissen auseinandersetzen. Der Blickwinkel von Kindern auf die ihnen zugeordneten Settings, die häufig genug in Anspruch nehmen, Kinder selbst in den Mittelpunkt zu stellen, fehlt an vielen Stellen – auch im Bereich der Erziehungswissenschaften – nahezu vollständig.

Um Antworten auf meine Frage zu finden, habe ich mich mit Gruppen von Kindern aus vier jahrgangsgemischten Eingangsklassen über dieses Thema unterhalten. Die Gruppen wurden von den Kindern selbst zusammengestellt, die Gruppengröße lag bei etwa 4-5 Kindern. Je nach Betrachtungsweise kann man dieses Vorgehen methodisch bei den Gruppendiskussionsverfahren einordnen. Man erhält dabei als Ergebnis Einblicke in konjunktives Wissen und Ansichten. Dies soll hier nicht weiter vertieft werden, aber man muss sich klar machen, dass die Ergebnisse auf Aushandlungsprozesse rekurrieren, die Interpretation folgt auf »Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung, auf Zentren gemeinsamen Erlebens« (Bohnsack 2003, S. 68). Bei der Auswertung der Daten folgte ich der grounded theory und bildete Kategorien.

Ich und die Anderen: Die heterogene Lerngruppe

In den von mir geführten Gesprächen zeigte sich, dass die Auseinandersetzung mit dem Bereich *Ich und die Anderen* von großer Bedeutung für die Kinder war. In allen Gesprächen wurde immer wieder thematisiert, wie die Lerngruppe zu ordnen war, wie die Kinder und Lehrpersonen zueinander stehen. Hier zeigt sich eine interessante Analogie zum wissenschaftlichen Vorgehen. Die Kinder systematisieren, bilden Kategorien. Das heißt, sie verwenden eine der Wissenschaft ähnliche Vorgehensweise, um Verschiedenheit in der Lerngruppe darzustellen. Allerdings sind die Kategorien ihre eigenen. Und der Blickwinkel ist es ebenso.

Als Kategorien in diesem Bereich lassen sich festhalten: die Schulklasse, das Geschlecht, Freundschaftsverhältnisse, der Jahrgang und Ausländer. Damit ist gewissermaßen die Oberfläche abgefischt, die Themen, unter denen diese Thematik aufgegriffen wurde, erfasst. Wie sieht es aber aus, wenn man dieses Konzept gewissermaßen von der Seite betrachtet, so dass man auch die

tiefer liegenden Strukturen ausmachen kann und die Verbindungslinien untereinander?

Die Klassenzugehörigkeit folgt der Organisationsstruktur von Schule. Es zeigt sich, dass die Schulklasse als Sozialgefüge mit identitätsstiftendem Charakter wahrgenommen wird. Als Sozialgefüge fungieren naheliegenderweise auch Freundschaften, womit diese beiden Kategorien in einer Verbindung stehen. Freundschaften sind wichtig, das zeigt sich in meinen Daten an vielen Stellen. Allerdings – die Vermischung des sozialen Raums Schule und des Lernraums Schule verläuft dabei nicht immer spannungsfrei:

Mä1: aber ich finde eins dann nicht so schön, wenn die klassen geteilt werden, wenn dann da freunde sind und der eine auf die andere, und der eine in die andere klasse

Mä2: #ist doch nicht schlimm. die können doch in der pause spielen

Mä1: #ja okay, aber nicht mehr so oft

Mä2: weil, in der klasse soll man ja eigentlich eh nicht spielen.
(Gelächter)

Mä1: ist aber schöner, wenn man seinen freund dabei hat.
(BP-BR2, 141-150)

Nach Ende der Eingangsstufe sollte an dieser Schule die Klasse aufgeteilt werden, weil der zweite Jahrgang dann in die dritte – die hier als nicht jahrgangsgemischte Klasse geführt wurde – übergehen würde und die Zweitklässler in der Eingangsklasse verbleiben. Mädchen 1 äußert in dem Zusammenhang eine sehr nachvollziehbare Sorge, nämlich, dass dabei Freundschaften auseinander gerissen werden. Mädchen 2 antwortet daraufhin recht abgeklärt und deutet damit etwas an, was sie kurz darauf weiter ausführt. Das sei nicht schlimm, spielen könne man ja in der Pause. Damit wird zum einen Freundschaft eng an das gemeinsame Spielen geknüpft, zum anderen dieses deutlich in die Pause und damit aus dem Unterricht verlegt. Freundschaft hat gewissermaßen im Unterricht nichts zu suchen. Mädchen 1 weicht zurück, schränkt die Sichtweise von Mädchen 2 aber ein. Schließlich definiert sie Freundschaft anscheinend anders oder misst ihr einen anderen Wert bei. Sie entgegnet, dass es mit Freunden aber schöner sei als ohne und schließt offenbar die Zeit zwischen den Pausen mit ein : Den Unterricht. Das würden viele Kinder wohl ähnlich sehen. Für Mädchen 2 scheint Freundschaft dem eigentlichen Sinn und Zweck von Schule im Wege zu stehen, und deutet an, dass Schule dies ja eigentlich auch gar nicht vorsehe.

Unabhängig von Schule erscheint die Kategorie Geschlecht. Diese Kategorie greift aus der Perspektive der Kinder überall, ist alltäglich und wird in meinen Daten nicht auf den schulischen Kontext bezogen. Insgesamt ist sie in meinen Daten aber auch relativ unbedeutend.

Besondere Relevanz kommt der Kategorie Jahrgang zu. Die Kinder unterscheiden deutlich zwischen denen, die eigentlich im ersten Schuljahr sind und denen, die im zweiten Jahr zur Schule gehen. Diese Kategorie ist in verschiedener Weise besonders – (1) sie zieht sich durch alle Diskussionen, wird von allen geteilt und ihre Bedeutsamkeit nicht in Frage gestellt. (2) Je nach Betrachtungsweise führt ihre Existenz und Bedeutsamkeit die jahgangsgemischte Eingangsstufe ad absurdum. Sollte doch in der jahgangsgemischten Klasse gerade der unterschied zwischen älteren und jüngeren Kindern im Gemeinsamen aufgehoben sein. Zugegeben, man kann es auch genau anders herum sehen.

Schließlich (3) stand diese Kategorie aber auch im Fokus meiner Untersuchung. Das hierüber gesprochen wurde, wurde eben auch von mir in die Situation gegeben. Allerdings wurde von mir nicht vorgegeben, wie hierüber gesprochen werden sollte und welche Deutungen darin zum Tragen kommen sollten.

Besonders vielfältig sind die Anbindungen an bestimmte Merkmale, die von den Kindern expliziert werden. Das ist an sich schon interessant, denn man könnte annehmen, dass die Zugehörigkeit zu einem Jahrgang ähnlich wie bei der Klassenzugehörigkeit einem rein formalen Akt folgt, dem Alter oder dem Zeitpunkt der Einschulung, bzw. dem Zeitraum, der seitdem vergangen ist. Offenbar ist dieses aber für die Kinder keineswegs so simpel. An manchen Stellen ist ja das, was nicht angesprochen wurde zumindest ebenso spannend, wie das in Textform vorliegende. Die Kategorie (oder das Merkmal) Alter sucht man in meinen Daten in diesem Zusammenhang vergeblich, sie wurde an keiner Stelle angesprochen.

Leistung als zentrales Unterscheidungsmerkmal

Die Interviews zeigen, dass die Kategorie Jahrgang fast vollständig durch auf Leistung rekurrierende Merkmale bestimmt wird. Die Kinder betrachten die Zugehörigkeit zu einem Jahrgang im Hinblick auf den Lernstand, den sie an Material, bzw. Lerninhalten festmachen, im Hinblick auf eine Zuweisung durch die Lehrerin, der Differenzierungspraxis folgend oder dem Grad der Versorgung abzulesen. Mit der Körpergröße findet sich ein einziges Merkmal, das nicht an Leistung angebunden ist. Auch der Grad der Anpassung des Ver-

haltens ist zumindest mittelbar mit dem Leistungsbegriff verknüpft. Die Anpassung des Verhaltens an die schulischen Regeln und Ordnungen wird von den Kindern erwartet. Hierin zeigt sich die Profession des Schülers, der damit diese Regeln anerkennt und Leistungsbereitschaft signalisiert. Und auch die Leistungen anderer Kinder nicht stört.

- Mä2: die müssen immer soviel auf die toilette.
 Mä1: ja. besonders der nicki. zwölf mal.
 Ju2: und einmal war er eine halbe stunde auf klo.
 Ju3: und dann fragt die frau becker den immer, wie, wie, wie oft der schon auf toilette gegangen ist.
 Ju2: der war schon mal in einer stunde fünfmal aufm klo.
 (BP-BR3, 36-41)

Die Schüler schreiben bestimmte Verhaltensweisen den verschiedenen Jahrgängen zu. Sie machen das, die Lehrerin macht es aber offenbar auch. Sie fragt, so berichtet die Gruppe, den Nicki immer, wie oft er schon auf der Toilette war. Damit macht sie deutlich, dass sie das Verhalten unangemessen findet. Sie unterbindet es anscheinend nicht, aber sie bringt zum Ausdruck, dass es auffällig ist, denn es fällt ihr auf und sie spricht es an. Damit wird Nicki aus der Perspektive der Kinder zum Prototyp des noch nicht ausreichend angepassten Erstklässlers erklärt. Die Mitschüler bringen in dieser Sequenz zum Ausdruck, dass sie das an Nicki beobachtete Verhalten in Bezug auf Erstklässler generalisieren.

Einerseits wird hier durch die Kinder eine Art Entwicklung angedeutet – Kleine müssen oft aufs Klo und plappern – als ob: das gibt sich wenn sie größer sind – andererseits deutet die Perspektive auf die Lehrerin an, dass sie die Entwicklungs-Theorie nicht teilt, dass sie Nickis Verhalten für kritikwürdig hält, er es also ändern könnte, wenn er nur wollte. Da liegt schon eine Leistungsperspektive darin, sein Verhalten ändern zu sollen.

- W1: mhm * also manchmal ist das schon nervig wenn wir im kreis sitzen und dann was über die zweities besprechen und dann kommen einfach die ersties und plappern dazwischen und dann kann man nicht verstehen und so. das finde ich dann manchmal nervig dass die dann zu öhm dass dann auch öhm dann plappern dazwischen wenn wir mal im kreis sitzen und matheaufgaben besprechen oder so.

(NW-WD5, 31-38)

Das zweite Beispiel verdeutlicht, dass durch das Verhalten der Erstklässler die Leistungserbringung der Zweitklässler aus deren Perspektive massiv gestört wird. Dazu gibt es eine Vielzahl an Sequenzen mit ähnlichen Interpretationsmöglichkeiten.

Einerseits kann also die Anpassungsleistung im Bezug auf das Verhalten festgehalten werden, andererseits steht für die Kinder unangepasstes Verhalten ihrer eigenen Leistung massiv im Weg.

Das die Unterkategorien von Jahrgang sich sehr stark auf Leistung beziehen, will ich an einem weiteren Beispiel verdeutlichen:

- j2: ja dann können die zweities manchmal den ersties helfen
wenn die n problem haben
- m2: ja zum beispiel auch jetz der sven hat hier eben hier angeklopft also
wir sind schon in den einstern von den zweities und da #können die
uns auch manchmal helfen
- m1: #dabei sind der, die und die noch beide er-
sties das heißt #halb erstie halb zweiteie
- j1: #ich bin besser als die
- m2: #na und is doch piepegal
- m1: halb erstie halb zweiteie sin die

- Int: ähm was heißt denn das du bist halb erstie halb zweiteie das versteh
ich nich so ganz
(Geräusche im Hintergrund)
- M2: ähm also das die #noch n bisschen machen was die ersties machen
und schon was was die zweities machen
- (BP-SY1, 33-48)

Die Kinder binden die Zugehörigkeit zu einem Jahrgang sehr eng an den Leistungsstand. Schuleingangsstufe soll ja flexibel sein, was unter Umständen auch meint, dass besonders schnell lernende Kinder auch schon vorzeitig mit den Inhalten der nächsthöheren Klassenstufe konfrontiert werden können. Wenn diese Kinder aber teilweise noch in der jüngeren Jahrgangsstufe mitarbeiten, ergeben sich aus der Perspektive der Kinder zwangsläufig begriffliche Schwierigkeiten. Diese haben den Begriff halb Erstie halb Zweitie dafür erfunden und diesen Begriff habe ich in allen beteiligten Klassen ausmachen können.

In der Zusammenfassung zeigt die quer liegende Perspektive m.E. das Folgende: Leistung wird zum deutlich bestimmenden Prinzip von Schule. Mich irritiert das, es wirft für mich Fragen auf.

Während Freundschaft Schule als Sozialraum repräsentiert, Klassenzugehörigkeit einerseits ebenfalls den Sozialraum markiert, andererseits Schule

als Organisation andeutet, stehen Geschlecht und Körpergröße als außerschulische Prinzipien außen vor. Insgesamt wird das Leistungsprinzip als beherrschendes Element deutlich.

Es gibt weitere Beispiele, die die Brisanz dieser Frage beleuchten. Zu Beginn hatte ich die Kategorie Ausländer angeführt. Eine der Sequenzen folgt hier beispielhaft:

- j1: ja und ich find es auch fast immer dumm mit dem viktor irgendwie der der sagt der ähm arbeitet fast gar nicht der fragt immer nur der lest der liest die sachen ja noch nich mal der jetzt neben mir sitzt und da fragt der direkt äh was is das hab ich den gefragt
- m1: # enrico
- j1: # hast du das schon gelesen du
- m1: enrico das is auch eigentlich ganz anders weil das is so das der ja aus einem and- ren land kommt
- j1: # ja aber der is auch zweitklässler
- m1: # ganz neu der kann das aber noch nicht wissen
- j1: # der kann doch schon lesen
- j2: # JA ABER ES KANN ABER SEIN dass die da
- j1: # ja aber der wohnt doch
- j2: # wo die herkommen das die da so lesen wie die das da machen
- m1: ah, der kann nämlich schon lesen, der kann ja lesen und wenn der liest das ja nicht als erstes noch mal der FRAGT ja direkt
- (NW-WD4, 37-48)

Diese Szene zeigt eindrücklich, wie zum einen Leistung und Verhalten aneinander gekoppelt sind. Der liest ja noch nicht mal, der fragt ja direkt, erscheint in der Perspektive von Junge 1 fast unverschämt.

Weiters zeigt sich, und damit möchte ich zum Schluss kommen, dass die Kategorie Ausländer, die Erklärung, er komme aus einem anderen Land, funktionalisiert wird, um Leistungsdefizite zu erklären.

An dieser Stelle lässt sich fragen, ob der Diskurs um Migration und Schule nicht eigentlich auch auf gesellschaftlicher Bühne nur vor dem Hintergrund um Leistungen stattfindet, ob hier nicht die Kinder uns einen Spiegel vor halten.

Fazit

Leistung ist bereits in den ersten Schuljahren das bestimmende Prinzip von Schule. Die Kinder halten uns zumindest insofern einen Spiegel vor, als sie

zeigen, Heterogenität in der Schule wird bei Ihnen v.a. als Leistungsheterogenität wahrgenommen. Das Kinder Leistungsbereit sind, ist zunächst nicht problematisch. Wenn aber Kinder die Schule so früh bereits als einen Ort wahrnehmen, an dem es vor allem um Leistung geht, erscheint mir das zu einseitig. Verwundern kann dies allerdings auch nicht ernsthaft. Werner Sacher führt pädagogische Bedenken gegen eine Übertragung des Leistungsprinzips vom wirtschaftlichen auf den schulischen Bereich an. Es sei möglicherweise angemessen, jungen Menschen während der Schulzeit erst einmal zu helfen, ich-starke Persönlichkeiten mit Selbstvertrauen und Lebensmut zu entwickeln, bevor sie einem oft erheblichen Leistungsdruck ausgesetzt werden. Abgesehen davon sei der schulische Wettbewerb um Bildungs- und Lebenschancen in einem erheblichen Maße verzerrt. Nicht jeder Schüler hat dieselbe Chance, sein Leistungsoptimum zu zeigen (vgl. Sacher 2005).

Literatur

- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen.
- Fölling-Albers, M. (1995): *Schulkinder heute*. Weinheim; Basel.
- Heinzel, F. (2006): *Grundschule*. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills.
- Herrlitz, H.-G. u.a. (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim; München.
- Opp/Speck-Hamdan (2001): *Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderungen für die Schule*. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/Main.
- Prenzel, A. (2007): *Heterogenität als Chance*. In: Boer, H. de; Burk, K.; Heinzel, F. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt/Main.
- Roßbach, H.-G. (2005): *Heterogene Lerngruppen in der Grundschule*. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2005): *Leistung und Leistungserziehung*. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn.

Jörg Stratmann

E-Portfolio als Teil einer individualisierten Lehr-/Lernstrategie

Abstract

Schülerinnen und Schüler kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen in die Schule. (E-)Portfolios bieten auf der einen Seite eine interessante Möglichkeit, mit diesen heterogenen Voraussetzungen umzugehen. Auf der anderen Seite bieten E-Portfolios die Möglichkeit, den Lernprozess der Schüler fortlaufend zu begleiten – damit bieten sie die Chance zu einer echten individuellen Förderung – seit dem neuen Schulgesetz hat jede/r Schüler/in einen Anspruch auf solch eine individuelle Förderung.

Zu guter Letzt bieten E-Portfolios die Chance zu einer Veränderung der Prüfungskultur. Mit Einführung der Bildungsstandards rücken die fachbezogenen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler aufbauen sollen, in den Mittelpunkt. Solche Kompetenzen lassen sich mit traditionellen Prüfungen nicht erfassen – einen Ausweg aus diesem Dilemma könnte der Portfolio-Ansatz liefern.

1. (E-)Portfolio eine Begriffsbestimmung

Der Portfolio-Begriff stammt aus dem Lateinischen und setzt sich zusammen aus den Begriffen „portare“ („tragen“) und „folio“ („Blatt“). Damit wird mit einem Portfolio eine Mappe bezeichnet, in der eine Sammlung von Blättern enthalten ist (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007, S. 13). „Im pädagogischen Kontext bedeutet es, dass eine Sammlung von aussagekräftigen Produkten angelegt wird, die den entsprechenden Lernprozess verdeutlichen.“ (Endres, Wiedenhorn & Engel, 2008, S. 8). Die innerhalb eines Portfolios gesammelten Inhalte werden als „Artefakte“ bezeichnet, dieser Begriff stammt ebenfalls aus dem Lateinischen und bezeichnet eine „mit Geschick gemachte Arbeit“ (Hornung-Prähauser u. a., 2007, S. 13).

Das Besondere bei der Arbeit mit Portfolios ist die aktive Position der Lernenden; sie selbst setzen sich, in Absprache mit dem Lehrenden, ihre Ziele, reflektieren ihren Lernprozess und entscheiden, welche Inhalte im Portfolio gesammelt werden. Vor allem im englischsprachigen Raum ist die Nutzung von Portfolios stark ausgeprägt (Reich, o.J.; Winter, 2008).

Obwohl die Potentiale von Portfolios schon recht lange bekannt sind, gelingt der Durchbruch dieses Konzepts erst durch die elektronische Form (E-Portfolio Initiative Austria, 2007). Dies führt zu der Frage, was das Besondere an einem E-Portfolio ist, denn auch in diesem geht es um die Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses – aber worin besteht der Mehrwert der elektronischen Form?

Im Unterschied zum traditionellen Portfolio, bei dem es sich um eine Mappe handelt, ist ein E-Portfolio ein Ort im Internet. Mason & Rennie (2008) verstehen unter einem „E-Portfolio an electronic collection of documents and other objects that support individual claims for what has been learned or archived.“ (S. 73).

Aus der zentralen Speicherung der Daten im Internet ergeben sich verschiedene Vorteile:

- Auf das E-Portfolio kann von überall aus zugegriffen werden,
- hierdurch ergeben sich vereinfachte Möglichkeiten der Kommentierung,
- neben Textdokumenten können auch multicodale/-modale Inhalte (Weidenmann, 2002) integriert werden.

Butler (2006) macht in einer Literaturrecherche zu (E-)Portfolios die folgenden insgesamt 13 Vorteile/Unterschiede zwischen traditionellen und E-Portfolios aus:

- „Are easier to search, and records can be simply retrieved, manipulated, refined and reorganised;
- Reduce effort and time;
- Are more comprehensive and rigorous;
- Can use more extensive material;
- Include pictures, sound, animation, graphic design and video;
- Are much smaller;
- Are cost effective to distribute;
- Are instantly accessible;
- Can have an organisational structure that is not linear or hierarchical;
- Are easy to carry and share with peers, supervisors, parents, employers and others;
- Allow fast feedback;

- Showcase the technological skills of the creator;
- Provide access to a global readership if they are based on the web. “ (Butler, 2006, S. 12)

Meist haben E-Portfolio Systeme ein differenziertes Rollen- und Rechtssystem, so dass die Lernenden selbst entscheiden können, wer was lesen oder kommentieren darf. Auf diese Weise lassen sich E-Portfolios sowohl zur Dokumentation als auch zur Reflexion des Lernprozesses nutzen. Auf bestimmte Inhalte haben in der Regel nur die Lehrenden und die Mitlernenden Zugriff, zudem haben diese meistens die Möglichkeit, ihre Anregungen und Kommentare zu hinterlassen, die dann in den weiteren Lernprozess mit einfließen. Zum anderen können E-Portfolios auch zur Präsentation des Lernergebnisses genutzt werden, indem die Lernenden selbst ein Produkt auswählen, welches das Lernergebnis aus ihrer Sicht angemessen darstellt.

Hornung-Prähäuser et al (2007) kommen zu der folgenden Definition: „E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von ‚mit Geschicke gemachten Arbeiten‘ (...) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzzwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbständig getroffen und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Informationen aus dem Portfolio einsehen darf.“ (S. 14).

2. Die E-Portfoliomethode im Unterricht

„Das Portfoliokonzept bietet als gezielt eingesetztes Instrument oder als methodische Großform die Möglichkeit, Unterricht punktuell und strukturell zu modifizieren.“ (Endres et al., 2008, S. 10). Dabei folgt die E-Portfoliomethode meist einem „typischen“ Ablauf. Im Folgenden werden die Phasen nach Schaffert et al. (2007) beschrieben:

Zunächst findet eine Klärung der Zielsetzung statt. In dieser Phase besprechen die Schüler/innen mit der Lehrperson die Lernziele, den Zweck, die Struktur und die Dauer sowie, ganz wichtig, die Bewertungskriterien der Portfolioarbeit. Zudem wird festgelegt, wer grundsätzlich das Publikum der Portfolioarbeit ist; auf diesen Punkt wird später noch ausführlicher eingegangen (vgl. Kapitel 3). Im schulischen Kontext sind dies in der Regel die Lehrperson(en), die Mitschüler der Klasse, aber auch die Eltern (Winter, 2008; Schaffert, Hornung-Prähäuser, Hilzensauer & Wieden-Bischof, 2007).

Im nächsten Schritt geht es um die Sammlung, Auswahl und Verknüpfung von Artefakten, also von „mit Geschick gemachten Arbeiten“. So wie es der Künstler macht, wählen die Schüler nun Arbeiten aus, die sie in ihrem E-Portfolio sammeln möchten, um diese anderen zu zeigen. Die Auswahl beschränkt sich dabei nicht auf fertige Produkte, etwa einen Bericht, eine Präsentation oder ein Video, sondern schließt auch Dokumente mit ein die während des Lernprozesses entstehen, wie Lerntagebücher, Lernzielvereinbarungen oder Reflexionen. Auch die Bewertungen von Leistungen, wie etwa Zeugnisse, werden in einem E-Portfolio aufgenommen.

In der dritten Phase steht die Reflexion und die damit verbundene Steuerung des Lernprozesses im Vordergrund. Zur Reflexion des Lernprozesses wird als digitales Werkzeug häufig ein Weblog genutzt, der in der Regel Bestandteil von E-Portfolio Systemen ist (vgl. Kapitel 3). Hierbei sind die folgenden Fragen zielführend: „Welche Ziele habe ich mir gesteckt, welche erreicht/nicht erreicht, was lief gut, wo gab es Schwierigkeiten? Was sind meine nächsten Schritte?“ (Schaffert et al., 2007, S. 80).

Der vierte Schritt umfasst die Präsentation und Distribution von Artefakten. Hierzu legen die Schüler/innen fest, wer welche Inhalte sehen und oder kommentieren darf. Bei der Nutzung der Portfoliomethode im Unterricht wird in der Regel den Mitschüler/innen und der Lehrperson der Zugriff auf und die Kommentierung der Inhalte erlaubt.

Der fünfte Prozess betrifft die Bewertung des E-Portfolios. Die summative Bewertung „am Ende“ einer Portfolioarbeit ist allerdings nur ein Teil dieses Prozesses, viel wichtiger ist die fortlaufende, unterstützende Bewertung in Sinne einer formativen Evaluation (vgl. Kapitel 4.2). Die Benotung eines Portfolios steht zwar in einem gewissen Widerspruch zur ursprünglichen Idee der Methode, wird aus pragmatischen Gründen jedoch akzeptiert (Schaffert et al., 2007, S. 80).

Der Portfolio Prozess ist keinesfalls so statisch, wie es die hier beschriebene Unterscheidung der einzelnen Phasen eventuell erscheinen lässt, sondern ist eher ein fließender Prozess. Vor allem die Phasen zwei bis fünf, also die Phasen der Auswahl der Artefakte, der Reflexion des Lernprozesses, der Präsentation der Artefakte und der (formativen) Bewertung verlaufen nahezu parallel zueinander und bilden den Kern dieser Methode. Die eigene Reflexion des Lernprozesses und die Unterstützung von anderen Lernenden sind damit wesentliche Eigenschaften der Portfoliomethode.

„Through peer and self assessment, e-portfolios can also be used to help students develop generic skills, such as reflective and critical thinking, the ability to evaluate and provide thoughtful responses to different points of view, and the capacity to assess their own work as well as that of their peers“

(Mason & Rennie, 2008, S. 74). Die Nutzungsintensität der Portfoliomethode im schulischen Kontext ist sehr unterschiedlich. Winter (2008) konstatiert, dass das Portfolio bisher häufig von einzelnen Lehrenden versuchsweise zur Begleitung von Projekten oder „Unterrichtsepochen“ eingeführt wird. Auf diese Weise entstehen Arbeits-, Themen-, Recherche- oder Kursportfolios. Winter berichtet allerdings auch von einzelnen Schulen, „...die insgesamt eine Leistungsdokumentation mit Portfolios aufbauen (Typ: Beurteilungsportfolio)“ (S. 2).

3. E-Portfolio Systeme

Zur Erstellung von E-Portfolios können spezielle E-Portfolio Systeme (bspw. Mahara¹ oder Elgg²), Weblogs, Content-Management Systeme oder Lernmanagement Systeme genutzt werden.

Die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes System sollte von einer Reihe von Fragen abhängig gemacht werden, da die Wahl eines bestimmten Systems häufig direkte Auswirkungen auf die Umsetzung der Portfolio-Methode im Unterricht hat (Barrett, 2001).

In diesem Zusammenhang ist zunächst die Frage zu stellen, wer das E-Portfolio-System betreibt und damit, wem das Portfolio gehört?

Eigentlich gehört das Portfolio dem einzelnen Lernenden – diese/r legt es einmal an und das E-Portfolio begleitet ihn/sie dann sein/ihr ganzes Leben. Nur so ist eine dauerhafte Dokumentation der Qualifikationen und Kompetenzen einer Person möglich wie sie etwa im Rahmen des Europass gefordert werden. Der Europass stellt ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen dar und wurde mit der Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 beschlossen (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2004). Ravet (2007) vom European Institute for E-Learning (EiFEL) sieht im E-Portfolio ein mächtiges Werkzeug zur Umsetzung dieses Europass. Aus diesem Grund fordert er, dass bis 2010 jeder EU-Bürger die Möglichkeit haben soll, ein eigenes E-Portfolio zu führen. Zu diesem Zweck wurde die Kampagne „ePortfolio for all“ ins Leben gerufen.

„The main objective of the 2010 Campaign is that in 2010 all European citizens will have access to an ePortfolio, giving them the possibility to take advantage of the full benefits the ePortfolio can bring.“ (Ravet, 2007).

Bis dahin haben Lernende in der Regel aber nicht die Möglichkeit ein kostenloses E-Portfolio zu führen, so dass in der Regel die Lehrperson oder die

Institution ein solches System zur Verfügung stellen muss. Hiermit ist allerdings die Problematik verbunden, dass mit einem Wechsel der Institution bspw. von der Schule an die Hochschule meist auch das bisherige E-Portfolio verloren geht und neu aufgebaut werden müsste, was klar im Widerspruch zur E-Portfolio-Idee steht.

Eine weitere wichtige Frage, die geklärt werden muss, ist, wie „öffentlich“ zugänglich die E-Portfolios sein sollen und wer dies entscheidet. Gerade mit jüngeren Schülern wird man sich eher für ein geschlossenes System entscheiden, da mit der Nutzung von Portfolios auch bestimmte Gefahren verbunden sind. So können einmal im Internet veröffentlichte Aussagen nicht mehr gelöscht werden und damit einer Person nachhaltig schaden, bspw. bei der Jobsuche.

Ebenfalls wichtig für die Auswahl eines Systems ist das Rechte-Management, hier sollten die Rechte weitestgehend bei den Lernenden liegen. Diese Entscheiden über die Auswahl der Artefakte, die Kommentierungsmöglichkeiten und wer was sehen darf.

Um den Portfolioprozess zu unterstützen, sollte das System dem/der Lernenden (mindestens) erlauben:

- a) unterschiedliche Artefakte zu erstellen bzw. einzustellen (etwa Präsentationen, Videos, ein Eintrag im Lerntagebuch innerhalb eines Weblogs) und
- b) genau festzulegen, wer was sehen bzw. kommentieren darf. Eine Übersicht der Funktionalitäten unterschiedlicher E-Portfoliosysteme ist in Attwell (2007) zu finden.

4. Mögliche Potentiale des E-Portfolios in der Schule

Es gibt eine Reihe von Gründen, die für den E-Portfolio Einsatz in der Schule sprechen. Hornung-Prähauser et al. (2007) machen in ihrer Studie anhand von Literaturrecherchen und Interviews die folgenden drei Bereiche aus, denen Begründungen für den Einsatz von E-Portfolios zugeordnet werden konnten:

- Didaktischer Nutzen: Förderung des selbstorganisierten Lernens, der Entstehung von Lerngemeinschaften, Fokussierung auf Kompetenzen und den Lernprozess.
- Institutioneller Nutzen: Hin zu einer neuen Lern- und Feedbackkultur, in der sich Lernende und Lehrende kritisch mit ihrem Lernverhalten auseinandersetzen und sich (gegenseitig!) Feedback geben. Dies stelle eine gute Basis für eine Qualitätsverbesserung der Lehre dar.

- Bildungspolitischer Nutzen: Umsetzung von bildungspolitischen Zielen der Europäischen Union, etwa die Dokumentation und Anrechenbarkeit von Kompetenzen. (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 36).

Im Folgenden werden (aktuelle) Herausforderungen im schulischen Kontext als Ausgangspunkt für Nützlichkeitsüberlegungen des Portfolio-Ansatzes für die Förderung einer individualisierten Lehr-/Lernstrategie herangezogen. Hiermit wird der Frage nachgegangen, warum der Portfolio-Ansatz für Lehrende interessant sein könnte.

4.1 Heterogene Voraussetzungen

Kein/e Schüler/in gleicht dem/der anderen. Die einzelnen Schüler/innen kommen mit unterschiedlichen Interessen, Vorwissen, kulturellen Hintergründen und Lernvoraussetzungen in die Schule. E-Portfolios könnten in der Schule als eine Methode genutzt werden, die diese Unterschiede berücksichtigt und in die weitere Arbeit mit einfließen lässt.

Die Arbeit mit E-Portfolios kann dabei so gestaltet werden, dass sie dem Lernenden Wahlmöglichkeiten schafft, dies kann etwa bei der Auswahl und Vereinbarung der individuellen Lernziele, die innerhalb eines Unterrichtsabschnitts mit dem Lehrenden vereinbart werden, geschehen. Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten wird in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen (Deci & Ryan, 1993, S. 230).

Die Arbeit mit E-Portfolios kann des Weiteren so gestaltet werden, dass sie Kompetenzerleben ermöglicht. Personen erleben sich dann als kompetent, „wenn zwischen den Anforderungen einer zielbezogenen Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau eine optimale Diskrepanz besteht und die zu bewältigende Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 231). Zudem hat die Art und Weise des Feedbacks eine Auswirkung auf das Kompetenzerleben einer Person.

Hiermit sind zentrale menschliche Bedürfnisse angesprochen. Deci & Ryan (1993) zeigen, dass Lernende in Umgebungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen, bessere Leistungen erbringen als in Umgebungen, in denen dies nicht der Fall ist. Die E-Portfolio Methode eignet sich gut dafür, einen solchen sozialen Kontext zu schaffen. Dies hängt aber auch wesentlich von den Kompetenzen des Lehrenden ab.

4.2 Individuelle Förderung

Die individuelle Förderung eines jeden Schülers ist zentrale Leitidee des Schulgesetzes des Landes NRW vom 27. Juni 2006 (Schulministerium NRW, 2006). Danach hat „Jeder junge Mensch (...) ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ (Landtag NRW, 2008).

In der individuellen Förderung der Schüler/innen liegt eine Stärke der Portfolioarbeit. Die Lernenden wählen im Laufe der Portfolioarbeit Materialien aus, bearbeiten diese und reflektieren hierbei ihren Lernprozess. Während der gesamten Zeit bekommen sie Feedback von ihren Mitlernenden und der Lehrperson. Damit gerät der Lernprozess in den Fokus, weniger das Lernprodukt.

Barret (2006) sieht die Stärken des Portfolioansatzes v.a. bei diesem Assessment for learning in Abgrenzung zum Assessment of learning. „Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.“ (Assessment Reform Group, 2002, S. 2).

Aus meiner Sicht sind es damit vor allem zwei Aspekte, die das E-Portfolio als Instrument zur individuellen Förderung interessant erscheinen lassen: Zum einen kann der Lernprozess eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin über einen längeren Zeitraum beobachtet und kommentiert werden, so dass jede/r einzelne Schüler/in ein individuelles Feedback zu ihrer/seiner persönlichen Entwicklung erhält. Zum anderen kann mit Hilfe des E-Portfolios die individuelle Förderung (automatisiert) dokumentiert werden, die meisten technologischen Systeme bieten die Möglichkeit, alle Beiträge einer Person, in diesem Fall der Lehrperson, anzeigen zu lassen. Dadurch ist die Lehrperson in der Lage, die Förderhinweise für jede/n einzelne/n Schüler/in ohne großen Mehraufwand nachzuweisen.

4.3 Entwicklung und Dokumentation von Kompetenzen

Mit der Einführung der Bildungsstandards in der Schule und der Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Hochschule, rücken die von Schüler/innen und Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen in den Fokus (Schulministerium NRW, o.J.).

„Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt

ihres Bildungsganges verfügen sollen. “ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 16).

Reinmann (2007) sieht im Assessment von Kompetenzen einen Schlüssel dafür, diese bildungspolitischen Herausforderungen aktiv zu gestalten. Hierbei kommt den Technologien und Ansätzen, die unter dem Begriff Web 2.0 diskutiert werden, eine entscheidende Bedeutung zu.

Auch E-Portfolios lassen sich unter dem Begriff Web 2.0 subsumieren, da sie zum einen häufig mit Technologien umgesetzt werden, die unter diesem Begriff gehandelt werden, wie etwa Weblogs, zum anderen weil mit ihnen Lernszenarien unterstützt werden, die den Gedanken von Web 2.0 widerspiegeln. Kerres (2006) zeigt, dass mit Web 2.0 vor allem eine veränderte Wahrnehmung und Nutzung des Internets verbunden ist.

Aber zunächst soll hier geklärt werden, was unter Kompetenzen verstanden wird und warum diese mit traditionellen Prüfungsformen nicht zu erfassen sind.

Heyse & Erpenbeck (2004) bezeichnen Kompetenzen als „...die Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden.“ (S. XII). Kompetenzen setzen Wissen voraus und schließen dabei Werte und Erfahrungen ein (Erpenbeck, 2004a, S. 5). Im Unterschied zu Qualifikationen können Kompetenzen jedoch nicht so einfach gemessen werden, da sie nur in der Handlungsausführung, der so genannten Performanz, sichtbar werden (Erpenbeck, 2004b, S. 3).

Damit sind herkömmliche Prüfungsformen wie etwa Klausuren (Reinmann, 2007, S. 13) und Aufsätze (Häcker, 2005, S. 3) nicht in der Lage, Kompetenzen zu erfassen, weil diese punktuell/summativ Leistungen erfassen. Je mehr aber mit einer Assessment-Methode festgestellt werden kann, wie das Problem gelöst wurde, welche Prozesse hinter dem Produkt stehen, desto eher lässt sich etwas über die zugrundeliegenden Kompetenzen sagen (Reinmann, 2007, S. 15).

Mit dieser Einschätzung von Reinmann (2007) wird der Nutzen von E-Portfolios deutlich. Zum einen wählen Lernende ein Produkt aus, welches ihrer Ansicht nach den „Abschluss“ eines Lernprozesses, also, dass Lernen stattgefunden hat, verdeutlicht, zum anderen dokumentiert das E-Portfolio aber auch den Weg der Entstehung dieses Artefakts.

Das E-Portfolio „... unterstützt den Übergang von der Qualifikation zur Kompetenz, indem der Lerner dort alle Elemente bündelt, die seine persönliche Kompetenzentwicklung dokumentieren. Der Lernende bestimmt die Auswahl der Portfolio-Elemente, aber auch deren Darstellung, selbst. Er kann einzelne Teile kommentieren oder über die Vernetzung mit anderen Unterla-

gen ihren Herausbildungsprozess darstellen. Damit entsteht im Laufe der Zeit eine Dokumentation der individuellen Lernhistorie.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 2008).

Damit kontrastieren E-Portfolios nach Baumgartner (2005) „(...) die eigenen Lernvorstellungen mit den Ergebnissen und stellen die subjektive Ansicht der Lernenden über ihren eigenen Lernprozess ein objektives Ergebnis gegenüber, das auch von anderen betrachtet und bewertet werden kann.“ (Baumgartner, 2005, S. 5). Durch die Nutzung von E-Portfolios im Lernprozess sieht Kerres (2006) die Grenze zwischen privat und öffentlich aufgehoben. War Lernen bisher eine private Aktivität, die nur von einem begrenzten Personenkreis (Lehrende, Eltern, usw.) einsehbar war und nur über das Prüfungsergebnis öffentlich wurde, wird Lernen nun selbst zu einem öffentlichen Akt. „(...) Lernen (wird) zur 'Performanz'; ich lerne, indem ich bestimmte (beobachtbare) Lernaktivitäten „zeige“. Ich entwickle ein Projekt, tausche mich mit Anderen in einem Forum aus und reflektiere meine Aktivitäten in einem Blog. Der Unterschied zwischen scheinbar privatem Lernen und öffentlichen Prüfen entfällt.“ (Kerres, 2006)

5. Fazit

E-Portfolios werden kommen. Sie sind politisch gewollt und auch die Wirtschaft verspricht sich einiges von einer besseren Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen der Bewerber – Europaweit weitestgehend vereinheitlicht. Schon aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich Schulen und Hochschulen mit den Möglichkeiten, aber auch Gefahren von E-Portfolios auseinandersetzen und bei den Lernenden die für einen verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit diesem Instrument notwendigen Kompetenzen schaffen. Zum anderen bieten E-Portfolios, wie gezeigt wurde, eine Reihe interessanter Optionen für den Unterricht. Hier ist von den einzelnen Lehrenden, aber auch von der Institutionen zu prüfen, inwieweit das Konzept E-Portfolio zum eigenen Unterrichtsstil, bzw. zur Lehr-/Lernkultur der Institution passt. Sollte man sich für den Einsatz dieser Methode entscheiden, ist es ratsam, zunächst klein zu starten, Erfolge zu kommunizieren und den Einsatz dann auszuweiten. Für diese Vorgehensweise hat sich der Ausspruch „Think Big, start small and scale fast“ (Holmes, 2001) etabliert. Auch ist es nicht mit der Einführung der Technik getan – dies hat eine Reihe von vergangenen Initiativen gezeigt. Für den Hochschulkontext sind eine Reihe von Change-Management Konzepten speziell für die Einführung digitaler Medien

erprobt worden, die Bereiche benennen, in denen Maßnahmen ergriffen werden müssen (Kerres, 2001; Seufert & Euler, 2004). Für den schulischen Kontext ist zu prüfen, inwieweit solche Modelle übertragbar sind.

6. Literatur

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning. 10 principles*. Abgerufen Oktober 15, 2008, von <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/4623/1/Assessment%20for%20Learning%20%2010%20principles.pdf>.
- Barrett, H. (2001). *Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology*. In *An Encyclopedia*. ABCCLIO. Abgerufen Oktober 26, 2008, von <http://helenbarrett.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>.
- Baumgartner, P. (2005). *Eine neue Lernkultur entwickeln: Kompetenzbasierte Ausbildung mit Blogs und E-Portfolios*. In V. Hornung-Prähauser (Hrsg.), *ePortfolio Forum Austria 2005* (S. 33-38).
- Butler, P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Palmerston North, New Zealand: Massey University College of Education. Abgerufen September 30, 2008, von <http://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf>.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223-238.
- Endres, W., Wiedenhorn, T., & Engel, A. (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio* (Neuaufgabe, S. 160). Beltz.
- E-Portfolio Initiative Austria (2007). *Chancen und Ziele*. Abgerufen Oktober 17, 2008, von <http://www.e-portfolio.at/1111874.0/>.
- Erpenbeck, J. (2004a). *Was kommt? – Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning*. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Wolters Kluver.
- Erpenbeck, J. (2004b). *Was bleibt Kompetenzmessung als Wirksamkeitsnachweis von E-Learning*. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Wolters Kluver.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0* (1. Aufl., S. 316). Luchterhand (Hermann).
- Europäisches Parlament, & Rat der Europäischen Union. (2004). *ENTSCHEIDUNG Nr. 2241/2004/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)*.
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*. *bwp@*, (Nr. 8), 1-11.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme* (1. Aufl., S. 620). Schäffer-Poeschel.
- Holmes, D. (2001). *e.gov. e-business Strategies for Government* (S. 330). London: Nicholas Brealey.
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W., & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research.

- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung* (2. Aufl., S. 410). Oldenbourg.
- Kerres, M. (2006, Juni 21). *Web 2.0 und seine Implikationen für E-Learning*. Mediendidaktik. Abgerufen von <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/web20>.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwied: Wolters Kluwer.
- Landtag NRW. (2008). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)*.
- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *E-Learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education* (S. 194). Routledge Chapman & Hall.
- Ravet, S. (2007, September 18). *ePortfolio for all*. Abgerufen Oktober 17, 2008, von <http://www.eife-l.org/activities/campaigns>.
- Reich, K. *Methodenpool. Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. Abgerufen September 29, 2008, von <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html>.
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor* (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg.
- Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W., & Wieden-Bischof, D. (2007). *E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen*. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), „Ne(x)t Generation Learning“: *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* St. Gallen: SCIL.
- Schulministerium NRW. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen Oktober 17, 2008, von http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaets_sicherung/Standardsetzung1/KMK/index.html.
- Schulministerium NRW. (2006). *Chancen NRW. NRW Portal zur individuellen Förderung*. Abgerufen Oktober 18, 2008, von <http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/index.html>.
- Seufert, S., & Euler, D. (2004). *Nachhaltigkeit von E-Learning Innovationen. Ergebnisse einer Delfi-Studie*. St. Gallen.
- Weidenmann, B. (2002). *Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess*. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet* (3. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Winter, F. (2008, Juni 6). *Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens*. Linz.

Anmerkungen

- 1 Weitere Informationen zu mahara: <http://www.mahara.org>
- 2 Weitere Informationen zu Elgg: <http://elgg.org/>

Karl Steffens

Neue Medien – Möglichkeiten zum interkulturellen Dialog?

Abstract

Der folgende Beitrag will in seinem ersten Teil über eine Serie von europäischen Projekten berichten, in denen die Neuen Medien als Möglichkeit zum interkulturellen Dialog exploriert wurden. Projektpartner waren die Universität Barcelona als Koordinator und die Universitäten Gent, Köln und Stavanger. Im ersten Projekt (Eclipse) untersuchten Studierende der beteiligten Universitäten Medieninhalte im Hinblick auf vorurteilsvolle und fremdenfeindliche Inhalte. Im zweiten Projekt (Xenoclipse) drehten Studierende der beteiligten Universitäten eigene kurze Videos, in denen das Verhältnis von Migranten und „Einheimischen“ thematisiert wurde. Im dritten Projekt (Xenoclipse.net) erstellten Migranten kurze Videos, in denen sie ihre eigene Sichtweise auf Aspekte des Lebens in der Bundesrepublik Deutschland darstellen konnten. In zweiten Teil dieses Beitrags sollen Vorurteilstheorien dargestellt werden, die erklären könnten, was den interkulturellen Dialog so schwierig macht. Hier soll auf die sozialpsychologischen Arbeiten von Adorno, Rokeach, Sherif und Tajfel eingegangen werden. Im abschließenden Ausblick soll diskutiert werden, ob die neuen Medien die Möglichkeit bieten, Vorurteile abzubauen und damit zum interkulturellen Dialog beizutragen.

Einleitung

Unsere europäischen Gesellschaften werden zunehmend interkulturell, d.h. wir haben in fast allen europäischen Ländern großen Migrantengruppen, die in manchen Fällen relativ problemlos mit ihren übrigen Mitbürgern zusammenleben, in anderen Fällen aber auch Gemeinschaften bilden, die praktisch parallel zur übrigen Gesellschaft und ohne großen Kontakt mit dieser ein Ei-

genleben führen. In der Bundesrepublik Deutschland sind alle Kinder schulpflichtig, die Migrantenkinder sowie die Kinder ihrer Mitbürger sind verpflichtet, am Schulleben teilzunehmen. Die Schule ist also auch unter dieser Perspektive ein Ort der Diversität.

Die letzten PISA-Studien haben gezeigt, dass Migrantenkinder in der Bundesrepublik im Hinblick auf ihre Bildungschancen benachteiligt sind (PISA-Konsortium Deutschland, 2004, 2007). Die Gründe dafür sind sicher vielfältig; zu den wichtigsten gehört vielleicht, dass Migrationsstatus und sozialer Status häufig konfundiert sind, d.h. Migrantenfamilien sind tendenziell auch Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Da ein niedriger sozioökonomischer Status auch häufig geringer Bildungschancen nach sich zieht, trifft dieses Schicksal auch häufig Kinder aus Migrantenfamilien.

Unabhängig davon, dass dies ein Problem ist, dass auf bildungspolitischer Ebene gelöst werden muss, kann man sich natürlich fragen, ob es nicht möglich sein könnte, Barrieren und Vorurteile in und außerhalb der Schule abzubauen und dadurch zu einer Verbesserung des interkulturellen Dialogs beizutragen, in der Hoffnung, dass man dadurch auch die Benachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien reduzieren könnte. Im Zentrum dieses Beitrags soll daher die Möglichkeit stehen, durch digitale Videos, die dann im Internet veröffentlicht werden und damit einem relativ großen Zuschauerkreis zugänglich sind, zum interkulturellen Dialog beizutragen.

Digitale Videos für den interkulturellen Dialog – drei europäische Projekte

Im Folgenden soll über drei europäische Projekte berichtet werden, an denen der Autor im Rahmen seiner Forschungsaktivitäten teilgenommen hat. Die drei Projekte – Eclipse, Xenoclipse und Xenoclips.net – wurden von einem Konsortium durchgeführt, das von der Universität Barcelona koordiniert wurde und an dem die Universitäten Gent, Köln und Stavanger als Partner beteiligt waren.

In dem Projekt Eclipse (Digital video clips for a social Europe, 01.02.2004 bis 31.01.2005, <http://www.lmi.ub.es/eclipse/>) ging es zum einen darum, einen kritischen Umgang mit Medieninhalten zu vermitteln. Studierende der beteiligten Universitäten bekamen die Gelegenheit, Medieninhalte auszusuchen, in denen sich vorurteilsvolles Verhalten gegenüber sozialen Minderheiten widerspiegelte. Dabei handelte es sich in der Regel um kurze Videosequenzen aus dem Fernsehen (Nachrichten und Berichterstattung, Unterhal-

tung und Serien). Studierende, die an den entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen hatten, wurden zum Media Forum in Barcelona eingeladen (16.-17.05.2004) und konnten dort die von ihnen ausgewählten Sequenzen, zusammen mit ihren kritischen Kommentaren, vorstellen. Zu dem Media Forum waren auch Journalisten und Vertreter von Minderheitengruppen eingeladen.

Zum anderen sollten Studierende auch lernen, einen eigenen kleinen Videoclip zu produzieren, der dann im Internet einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte. In diesen Clips sollten Probleme und Möglichkeiten des interkulturellen Dialogs dargestellt werden. Studierende der beteiligten Universitäten erstellten mit Unterstützung durch Personen und Institutionen der beteiligten Universitäten eigene Videoclips. In Köln waren es das Zentrum für audiovisuelle Medien – AVMZ – und sein Leiter, Dr. Rolf Pausch, und Peter Butterly sowie das Institut für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaften und sein Leiter, Prof. Elmar Buck, und Wilm Huygen. Alle Videoclips wurden auf der Abschlusskonferenz an der Universität Köln (18.-19.02.2005) vorgestellt.

Hauptziele des zweiten Projekts Xenoclipse (Digital video clips by ethnic minorities, 1.06.2005 – 31.5.2006, <http://www.lmi.uib.es/xenoclipse>) waren, einen online-Kurs zum videogestützten Interview zu erstellen und im Internet zu implementieren und ein Adressbuch für Journalisten und Migrantenorganisationen zu erarbeiten. Bei der Erstellung des online-Kurses konnte auf die Erfahrungen im ersten Projekt zurückgegriffen werden. Zielgruppe für den online-Kurs sollten Angehörige von sozialen Minoritäten sein. Wir waren bei der Planung des Kurses von unserer Erfahrung ausgegangen, dass soziale Minderheiten in der Regel in den Medien unvorteilhaft dargestellt werden und Mitglieder dieser Minderheiten auch nur selten an Medienproduktionen beteiligt sind. Der online-Kurs sollte dazu beitragen, dass Mitglieder sozialer Minderheiten in die Lage versetzt werden, durch die Produktion eigener Videos und deren Veröffentlichung im Internet sich in der Öffentlichkeit selbst darzustellen.

Parallel zur Erstellung des online-Kurses hatten die beteiligten Universitäten Mitglieder von Migrantengruppen eingeladen, Videos zum interkulturellen Zusammenleben zu drehen. Diese wurden bei der Planung des Drehbuches, den Dreharbeiten und den abschließenden Schnitтарbeiten von den jeweiligen Universitäten unterstützt. In Köln hatten sich zwei Gruppen gefunden: eine Gruppe von Teilnehmerinnen eines Kurses „Deutsch für Ausländer“ und eine Gruppe von türkischen Schülern einer Kölner Gesamtschule. Das Video der türkischen Schüler war besonders interessant. Die Geschichte – der deutsche Freund – berichtet von einer türkischen Schülerin, die sich mit

einem deutschen Mitschüler anfreundet. Die Freundschaft muss natürlich geheim gehalten werden, weil die Familie des türkischen Mädchens dem nicht zustimmen würde. Eines Tages trifft dann aber doch der Bruder des türkischen Mädchens seine Schwester mit dem deutschen Freund. Es kommt zu einem heftigen Wortwechsel; der Film endet aber damit, dass sich die beiden Jungen die Hand reichen. Das ist eine nette Geste, die aber darüber ließen die türkischen Schüler keinen Zweifel, in Wirklichkeit nie stattfinden würde. Trotzdem bestanden sie darauf, den Film auf diese Weise enden zu lassen.

Ziele des dritten Projekts Xenoclipse.net (European network for the promotion of diversity in the media, 1.02.2007 – 31.01.2009, <http://www.xenoclipse-net.eu>) waren die Dissemination des online-Kurses, die Etablierung eines europäischen Netzwerkes zur Stärkung der Diversität in den Medien und die Ausrichtung eines europäischen Videowettbewerbs zum interkulturellen Dialog. Der Wettbewerb richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene; wir hatten gehofft, mit diesem Wettbewerb vor allem Angehörigen von Migrantengruppen ansprechen zu können. Die meisten Videos wurden aber von Personen eingereicht, die bereits in irgendeiner Form mit Medienproduktion zu tun hatten. Dennoch war die Ideenvielfalt bemerkenswert. Die eingesandten Videos wurden von einer Jury unter Leitung von Rolf Pausch bewertet; die neun besten wurden dann im November 2008 auf der Abschlusskonferenz zum Thema „Media and Diversity: new realities, new tools“ in Barcelona vorgestellt und prämiert. Alle eingereichten Beiträge sind unter <http://mediaweb.uis.no/xenoclipse/> abrufbar. „War is over“ wurde als bestes Video prämiert; der ausgesprochen poetische Beitrag aus Norwegen hat viele Konferenzteilnehmer beeindruckt.

Interkultureller Dialog und Vorurteile

Wenn man sich fragt, was den interkulturellen Dialog so schwierig macht, so kann als ein Grund Vorurteilsbereitschaft genannt werden. Es scheint so zu sein, dass Menschen sich nicht nur als Individuen, sondern immer auch als Angehörige bestimmter Gruppen verstehen. Mitglied einer Gruppe zu sein bedeutet aber auch, Mitgliedern anderer Gruppen gegenüber zu stehen; in-group und outgroup werden als Gegensätze wahrgenommen.

Die sozialpsychologische Forschung hat sich seit fast 100 Jahren mit der Frage beschäftigt, wie es zu Vorurteilen kommen kann und welche Bedeutung Vorurteilen im Verhältnis zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen zukommt. Es ist hier nicht der Ort, eine Bestandsaufnahme dieser Forschung zu

machen; vielmehr sollen vier theoretische Ansätze vorgestellt werden, die in der Sozialpsychologie zu den bekannteren gehören und die vielleicht dazu beitragen können, das Problem des Vorurteils zu verstehen. Es muss dabei angemerkt werden, dass die Sozialpsychologie ein Vorurteil nicht als ein Vorausurteil versteht, das durch weitere Erfahrung korrigiert werden könnte. Im Gegenteil, die Sozialpsychologie versteht unter einem Vorurteil eine Bewertung sozialer Gruppen, die in der Regel negativ, stark emotional besetzt und ausgesprochen änderungsresistent ist (vgl. Zick, 1997).

Zu den klassischen Vorurteiltheorien gehören die Theorie der Autoritären Persönlichkeit von Adorno und die Dogmatismustheorie von Rokeach. Die Studien von Adorno und seinen Mitarbeitern wurden 1950 als erste Band einer Serie über Studien zum Vorurteil veröffentlicht. Adorno erläutert in seiner Einleitung: „Die Untersuchungen, über die hier berichtet wird, waren an der Hypothese orientiert, dass die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität‘ oder einen ‚Geist‘ zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und dass dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist“ (Adorno, 1973, S. 1). Im Mittelpunkt seiner Untersuchungen „stand das *potentiell faschistische* Individuum, ein Individuum, dessen Struktur es besonders empfänglich für antidemokratische Propaganda macht“ (Adorno, 1973, S.1).

Bei der Beschreibung der Charakterstruktur greift Adorno auf Freuds tiefspsychologische Vorstellungen zurück; die autoritäre Persönlichkeit ist demnach ein Ich-schwaches Individuum, d.h. ein Individuum, dessen schwaches Ich vermehrt auf Abwehrmechanismen wie Verdrängung und Projektion zurückgreifen muss. Von den neun Unterskalen der F- (Faschismus)-Skala sind je drei einer der drei Freudschen Persönlichkeitsinstanzen zugeordnet.

Während es Adorno also in erster Linie um die Erfassung der Charakterstruktur des potentiell faschistischen Individuums geht, steht bei Rokeach (1960) das Überzeugungssystem von Individuum im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Rokeach kommt aufgrund seiner Studien zu dem Schluss, dass sich dogmatische (closed-minded) und undogmatische (open-minded) Individuen in erster Linie hinsichtlich der Struktur ihrer Überzeugungssysteme unterscheiden. Die Überzeugungssysteme von wenig dogmatischen Individuen sind nicht nur offener für neue Erfahrungen, die einzelnen Sub-Systeme sind auch differenzierter und weniger gegeneinander abgeschlossen als dies bei dogmatischen Personen der Fall ist. Es zeigen sich aber auch inhaltliche Differenzen. In den grundlegenden Überzeugungen von wenig dogmatischen Individuen spiegelt sich eine positive Weltsicht, während die grundlegenden Überzeugungen von dogmatischen Individuen deut-

lich machen, dass diese die Welt als böse und feindselig erleben. In dieses Bild passt, das dogmatische Personen in Angstfragebögen auch höhere Werte erzielen als wenig dogmatische Personen.

Sowohl die Studien von Adorno als auch die von Rokeach legen – trotz aller methodologischen Unterschiede in ihrer Durchführung – nahe, dass es sich bei der autoritären bzw. dogmatischen Persönlichkeit um ein ängstliches und selbstunsicheres Individuum handelt. Vorurteile vereinfachen die Wahrnehmung der sozialen Umwelt; sie ermöglichen Schwarz-Weiß-Malerei und helfen, schnell zwischen Guten und Bösen (der Eigengruppe und der Fremdgruppe) zu unterscheiden.

Sherif (1967) hat in verschiedenen Studien in den 40er Jahren das Gruppenverhalten von Jugendlichen der weißen Mittelschicht in den Vereinigten Staaten untersucht. In verschiedenen Sommerlagern ließ er Gruppen bilden, die dann in Wettkämpfen gegeneinander antreten mussten. Durch verschiedene Strategien konnte er nicht nur Konkurrenz, sondern auch Feindseligkeiten zwischen den Gruppen induzieren, die nicht nur dazu führten, dass die Gruppenmitglieder Leistungen der eigenen Gruppe überbewerteten und Leistungen der anderen Gruppe unterbewerteten; es kam auch zu Ausbildung zur Vorurteilen gegenüber der jeweils anderen Gruppe. Interessanterweise konnten diese Vorurteile auch wieder abgebaut und kooperatives Verhalten initiiert werden, und zwar durch eine gemeinsame Notlage (die Wasserversorgung wurde unterbrochen), einen gemeinsamen Feind (es wurden Gerüchte ausgestreut, das Lager würde von einer anderen Jugendgruppe überfallen werden) und einer gemeinsamen Zielsetzung (gemeinsame Gestaltung eines Kinobands). In diesem Ansatz werden Vorurteile also mit realistischen Gruppenkonflikten in Zusammenhang gebracht. Wir sollten nicht vergessen, dass solche Konflikte immer auch in unserer Gesellschaft existieren und somit auch zum Auslöser von Vorurteilen werden können.

Tajfels (1982) Untersuchungen werden der neueren europäischen Vorurteilsforschung zugerechnet. Tajfel hatte zunächst in Wahrnehmungsuntersuchungen festgestellt, dass Versuchspersonen dazu tendieren, Unterschiede zwischen zwei Reizen zu akzentuieren, d.h. als größer wahrzunehmen, als diese in Wirklichkeit sind. Diese Akzentuierungstendenz war allerdings bei Reizen, die mit Wert behaftet waren (Geldmünzen) stärker als bei wertlosen Reizen (Pappscheiben). Tajfel fragte sich daraufhin, ob sich eine solche Akzentuierungstendenz auch in der sozialen Wahrnehmung, d.h. bei der Wahrnehmung von Eigen- und Fremdgruppe feststellen ließe. Dies war in der Tat der Fall. Interessant ist, dass sich diese Akzentuierungstendenz auch dann einstellte, wenn Personen völlig zufällig jeweils einer von zwei Gruppen zugeteilt wurden und sie weder ein anderes Mitglied der Eigengruppe noch ein

Mitglied der Fremdgruppe zu Gesicht bekamen. Tajfel ließ in seinen Experimenten zur minimalen Gruppe Versuchspersonen fiktive Geldbeträge an Mitglieder der Eigen- und Mitglieder der Fremdgruppe verteilen. Dabei konnten verschiedene Verteilungsmuster identifiziert werden: (1) Gerechte Verteilung, (2) maximaler gemeinsamer Gewinn, (3) maximaler Gewinn für die Eigengruppe und (4) maximaler Unterschied zwischen Eigen- und Fremdgruppe. Strategie 4 war die Strategie, die am häufigsten gewählt wurde. Es scheint also so zu sein, dass wir uns als Gruppenwesen wahrnehmen und dass es uns wichtig ist, Unterschiede zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe zu betonen. Vorurteile gegenüber Angehörigen der Fremdgruppe können dann diese Akzentuierungstendenz unterstützen.

Ausblick

Die Frage, die sich abschliessend stellt, ist die: Lassen sich Vorurteile gegenüber sozialen Minderheiten durch die Produktion von digitalen Videos abbauen und wird dadurch der interkulturelle Dialog erleichtert oder vielleicht allererst ermöglicht?

Youtube ist ein Beispiel dafür, dass es heutzutage nicht nur relativ einfach ist, ein Video zu erstellen (einfache Camcorders oder webcams sind schon für relativ wenig Geld zu haben), es ist mittlerweile auch nicht mehr schwierig, ein solches Video ins Internet hochzuladen und damit einer weltweiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Digitale Videos könnten also auch in einer Schulklasse erstellt werden. Homogene Schülergruppen könnten sich in solchen Videos selbst darstellen, Schüler könnten aber auch in heterogenen Gruppen zusammenarbeiten. Möglicherweise würde dadurch ein interkultureller Dialog initiiert, der die Angst vor dem Anderen, vor dem Fremden, reduzieren und selbst wieder weiteren interkulturellen Dialog ermöglichen könnte. Durch das Kennenlernen der Anderen und durch die Zusammenarbeit mit den Anderen könnten Vorurteile abgebaut werden, etwa in der Weise, dass die Anderen eben nicht mehr als die Anderen wahrgenommen werden, sondern als Mitglieder der Eigengruppe (der Klasse, der Schulgemeinschaft). Wir haben das in unseren Projekten nicht empirisch untersucht. Insgesamt hat sich aber gezeigt, dass die Erstellung digitaler Videos, die ins Internet gestellt und von dort auch wieder abgerufen werden können, also einem relativ großen Personenkreis zur Verfügung stehen, eine Möglichkeit sein kann, kulturspezifische Sichtweisen auf das alltägliche Leben darzustellen und damit zum interkulturellen Dialog beizutragen.

Literatur

- Adorno, T.W. (1973). *Die autoritäre Persönlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Lewinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. (Studies in prejudice, edited by M.Horkheimer & S.H. Flowerman). New York: Harper.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic books.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern: Huber.
- Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.