

Mandana Büchele

Kultur und Erziehung in der Waldorfpädagogik

Analyse und Kritik eines anthroposophischen
Konzepts interkultureller Bildung



PETER LANG
EDITION

1. Einleitung: Kulturelle Diversität als Herausforderung für die Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik ist nicht erst seit den von der empirischen Bildungsforschung (z. B. OECD PISA-Studien 2000, 2003) attestierten ‚migrationsbedingten Disparitäten‘ im deutschen Bildungssystem zur Jahrtausendwende und auch nicht erst seit der ausdrücklichen Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) für ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘ (1994) ein zentrales und viel diskutiertes Anliegen von Bildungspolitikern, Schulen und Pädagogen in einer pluralistischen Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland. Im Kern geht es bei den bildungspolitischen Diskussionen um das Problem der Realisierung von Chancengleichheit zwischen Heranwachsenden deutscher und nicht-deutscher Herkunft. Denn trotz jahrzehntelanger Diskussionen weist das deutsche Schulsystem auch heute noch Defizite im Umgang mit Heterogenität und sprachlich-kultureller Vielfalt auf. Seit einiger Zeit dominiert die Zielvorstellung, den tendenziell selektiven Charakter des dreigegliederten Schulsystems durch die Gründung von (integrativen) *Gemeinschaftsschulen* aufzuheben, in der Hoffnung, das ‚Migrationsproblem‘ dadurch zu lösen.

Seitens wissenschaftlicher Pädagogik hatte das Phänomen der Heterogenität und die Suche nach interkulturellen Bildungskonzepten in den 1970er Jahren die Etablierung einer spezifischen neuen Fachdisziplin zur Folge, die *Interkulturelle Pädagogik*. In den letzten 50 Jahren entwickelten sich aus dieser kontroverse Konzepte und Programme, die selten einen kategorialen Bezugsrahmen bzw. einen Grundkonsens erkennen ließen und bis heute keine überzeugende Lösung offerieren können.

Überblickt man diese Situation, so bemerkt man, dass die *freien* Schulen bei der Suche nach Lösungsansätzen für das Lehren und Lernen unter der Bedingung sprachlich-kultureller Vielfalt bislang nicht berücksichtigt wurden. In den letzten Jahrzehnten stand ausschließlich das staatliche Schulsystem mit seinen Problemen und Antworten im Mittelpunkt der Diskussion.

Bei einem Blick über den ‚Tellerrand‘ fällt aber auf, dass der Bund der Freien *Waldorfschulen*, als einer der größten Anbieter freier Schulen in Deutschland (230 in Deutschland und über 1000 Schulen weltweit, Stand: 2012), hierbei eine besondere Rolle einnimmt. Allein strukturell betrachtet verkörpern die Waldorfschulen aufgrund ihres sozial-integrativen Ansatzes als Gemeinschaftsschule,

ihrer Individualpädagogik und ihrem universell-menschenfreundlichen Ansatz (Anthroposophie) geradezu die aktuell proklamierten bildungspolitischen Ziele. Hierdurch ist die Annahme begründet, dass im Zuge der Diskussionen um die Kritik am selektiven Charakter des staatlichen Schulsystems und die daraus resultierenden Forderungen nach besseren Bildungschancen für Kinder ausländischer Herkunft durch integrative bzw. interkulturelle Pädagogik bereits über einen Zusammenhang zu den Waldorfschulen nachgedacht wurde. Diese Möglichkeit wurde bisher allerdings weder von erziehungswissenschaftlichen Forschern, noch von Seiten der Anthroposophie und Waldorfpädagogik untersucht.¹

Wie kommt es zu einer solchen Forschungslücke? Könnten der Eindruck einer durchweg homogenen, privilegierten deutschen Klientel (BARZ 2007) der Waldorfschule und die mit einer Privatschule assoziierbaren Selektionsmechanismen die Ursache für das erziehungswissenschaftliche Desinteresse am Integrations-Argument sein?

Zugegeben erscheint diese Hypothese im Licht der Bemühungen um ‚Integration‘ und Interkulturelle Pädagogik tatsächlich zunächst nicht ganz offensichtlich – sind die Waldorfschulen doch wenig für die Thematisierung von kulturell-sprachlicher Pluralität bzw. für den Einbezug von Kindern aus Migrantenfamilien bekannt². Darüber hinaus sieht sich die Waldorfpädagogik aufgrund der anthroposophischen ‚Wurzelrassenlehre‘ ihres Schulgründers Rudolf STEINER seit einiger Zeit sogar mit wiederkehrenden Rassismusvorwürfen (vgl. z. B. LIPPERT 2001 / ZANDER 2007) konfrontiert.

1 Die einzigen Ausnahmen bilden die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zu berücksichtigenden Veröffentlichungen zur Interkulturellen Waldorfschule Mannheim, sowie eine anthroposophische Veröffentlichung LEBERS mit dem Titel: Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt (1997).

2 Die Gründer der Interkulturellen Waldorfschule gestehen dieses Defizit ein: „Das gesellschaftliche Problemfeld der Migration bzw. die große politische, kulturelle und pädagogische Aufgabe der gesellschaftlichen Integration von einigen Millionen ‚Kindern mit Migrationshintergrund‘ [aber MB] ist bisher an den Waldorfschulen weitgehend vorbei gegangen, und sie wirken an dieser Aufgabe kaum mit“ (BRATER et al. 2007: 244). Das bislang geringe Interesse von Migrantenfamilien gegenüber Waldorfschulen erklären sie sich jedoch durch „Gründe, die nicht in der Waldorfpädagogik liegen, für die die Waldorfschulen also eigentlich nicht verantwortlich sind“ (ebd.). Stattdessen sei eine tendenziell bildungsferne Zugehörigkeit und ein geringer sozio-ökonomischer Hintergrund der Migrantenfamilien dafür verantwortlich, dass kaum Interesse an dem Besuch einer kostenpflichtigen Privatschule, wie der Waldorfschule, bestehe.

Sich im Zuge des Interesses an Interkultureller Pädagogik von wissenschaftlicher Seite dennoch mit den Freien Waldorfschulen und der dahinterstehenden antro-posophischen Pädagogik auseinanderzusetzen, hat folgende Gründe:

Zunächst einmal ist die Waldorfschule, unter der Gründung des Anthroposophie-Vaters Rudolf STEINER, als eine gemeinschaftliche Einheitsschule konzipiert worden. Unter der Vision von Chancengleichheit sollte sie auch für Arbeiterkinder zugänglich sein und damit zur „Demokratisierung des Bildungswesens“ (LEBER 1992: 17) beitragen. Des Weiteren pflegt der Bund der deutschen Waldorfschulen seit 2001 eine offizielle Beziehung mit der UNESCO, welche 25 Waldorfschulen aufgrund ihrer innovativen Projekte im Bereich der interkulturellen Erziehung, der Friedens-, Umwelt- und Demokratie-Erziehung in das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen aufnahm.³

Konkreten Anlass für die Untersuchung jener scheinbaren Inkompatibilität bildet zusätzlich die Entstehung einer ersten *interkulturellen* Waldorfschule in einem sozialen Brennpunktviertel der Stadt Mannheim (2003), die sich gezielt der „kulturellen und sozialen Integration“ (BRATER et al. 2009: 31) von Kindern ausländischer Herkunft verpflichtet fühlt und scheinbar durchweg positive Resultate durch ihr besonderes Schulprofil erzielt. Initiatoren der Schule verfolgten mit der Schulgründung die Realisierung der transkulturellen Leitidee, nämlich „das Überwinden der sozialen, kulturellen und religiösen Grenzen, das pädagogische Arbeiten im Sinne des Bewusstseins, dass wir alle zwar verschiedenen Kulturen, aber nur einer Welt angehören“ (BRATER et al. 2007: 49). Da eine Schule, die sich explizit als interkulturell vermarktet, aufgrund anhaltender bildungspolitischer Diskussionen um die Notwendigkeit, interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe im Bildungswesen zu realisieren, in der Öffentlichkeit für großes Aufsehen⁴ sorgt und mittlerweile auch für erste Erfolge bekannt ist, lässt sich die Hypothese ableiten, dass das besondere Schulprofil und der integrative und ganzheitlich-pädagogische Ansatz einer Waldorfschule besonders für interkulturelles Lernen

3 Vgl. die Homepage der „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners“ zur Zusammenarbeit mit der UNESCO. URL: www.freunde-waldorf.de/arbeitsbereiche [Letzter Zugriff: 01.07.2010]

4 Mittlerweile ist das Mannheimer Schulprojekt so populär, dass sogar die baden-württembergische Integrationsministerin ÖNEY (SPD) nach ihrem Besuch der Schule im November 2011 diese für ihren „ressourcenorientierten Ansatz“ lobt und die Erfolge hinsichtlich interkulturellen Lernens und Sprachförderung wertschätzt. Vgl. hierzu die Homepage der Freien Interkulturellen Waldorfschule [Letzter Zugriff: 17.07.2012].

geeignet ist und, dass sie gerade für Schüler nicht-deutscher Herkunft eine sinnvolle Alternative zum eher selektiven Charakter einer staatlichen Schule offeriert.

Mit einem solchen induktiven Rückschluss der empirisch beobachteten Erfolge der *einen* Waldorfschule auf eine prinzipielle Möglichkeit der Waldorfpädagogik für die Herausforderungen sprachlich-kultureller Heterogenität erlangt man jedoch noch keine generalisierbare wissenschaftlich gültige Aussage. Denn die Möglichkeiten der Waldorfpädagogik im Hinblick auf die Ziele Interkultureller Pädagogik zeigen sich nicht anhand der evaluierten tatsächlichen Erfolge dieser *einen* interkulturellen Waldorfschule, d. h. sie lässt sich nicht alleine durch ihren Erfolg begründen, sondern in der Beziehung zu den Voraussetzungen für jene empirischen Phänomene, d. h. in den theoretischen Grundlagen und Geltungsansprüchen der Waldorfpädagogik insgesamt. Mit anderen Worten: Allein aus der deskriptiven Beschreibung der evaluierten Erfolge der Interkulturellen Waldorfschule kann noch keine gültige Aussage darüber erfolgen, inwiefern die anthroposophische Pädagogik der Waldorfschule *grundsätzlich* für die Ziele inter- oder transkultureller Pädagogik geeignet erscheint. Aufgrund des wissenschaftlichen Interesses an diesem Zusammenhang scheint es vielmehr notwendig, die pädagogische Praxis und die zugrundeliegende Erziehungstheorie der Waldorfschule insgesamt nach ihren Möglichkeiten und Grenzen für die Interkulturelle Pädagogik zu befragen.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird deswegen ein bisher nicht erforschter, aber im Zuge der Konsequenzen einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ dringend zu prüfender Zusammenhang von Waldorfpädagogik und Interkultureller Pädagogik untersucht. Die leitenden Forschungsfragen heißen deswegen:

In welchem Verhältnis stehen die theoretischen Konzeptionen der Waldorfpädagogik bzw. der Anthroposophie zu den Inhalten und Zielen inter- oder transkultureller Pädagogik?

In welcher Form werden diese in der pädagogischen Praxis der Waldorfschule realisiert, und: Lassen sich die ‚Erfolgskriterien‘ der Waldorfschule in praktischer Hinsicht auf das staatliche Schulwesen und in theoretischer Hinsicht auf bestehende Konzepte Interkultureller Pädagogik übertragen?

Um die Theorie der Waldorfschule aus ihren Prämissen heraus zu verstehen, müssen die wichtigsten Begründungszusammenhänge mit der anthroposophischen Waldorfpädagogik aufgedeckt und gewürdigt werden und sowohl in Bezug auf ihre pädagogischen, als auch auf ihre kulturanthropologischen Konsequenzen hinterfragt werden. Damit wird nicht nur die Absicht verfolgt, über die Möglichkeiten der Waldorfpädagogik für interkulturelle Bildung aufzuklären, indem die Anschlussfähigkeit an bisherige Konzepte Interkultureller Pädagogik geprüft wird, sondern auch im Durchgang der Waldorfpädagogik Inspirationen für die

Grundlegung einer Bildungskonzeption zu finden, welche sowohl die aktuellen Herausforderungen einer pluralistischen Gesellschaft aufgreifen und vielleicht sogar positiv nutzen, als auch überzeitliche Geltung beanspruchen kann

1.1 Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für das deutsche Bildungswesen

Im heutigen Europa, welches durch einen gemeinsamen Binnenmarkt und ökonomische Interdependenzen geprägt ist, kommt es im Zuge beschleunigender Globalisierungs- und Migrationsprozesse und gesellschaftlicher Dynamik innerhalb aller europäischer Staaten zu Pluralisierungstendenzen hinsichtlich der auffindbaren Kulturen und Religionen. Gleichzeitig kommt es durch zunehmende Durchlässigkeit und Verflechtung (Hybridisierungsformen) zwischen den Kulturen zunehmend zur Auflösung solcher (traditioneller) Grenzen (vgl. Transkulturalität: 3.3). In Deutschland vollzieht sich hierdurch ein historisch einmaliger, tiefgreifender sozialer und kultureller Wandel. Da *Multikulturalismus*, wie er in modernen Gesellschaften als empirische Beschreibung darüber Auskunft gibt, wie die kulturheterogene Gesellschaft vorzufinden ist, gleichzeitig auch als (ideologische) Theorie verstanden werden kann, scheint es vielleicht auch von enormer Bedeutung, zu überlegen, wie das Zusammenleben in Kulturpluralität gestaltet werden soll. Im Zusammenhang mit der offiziellen Anerkennung der Bundesrepublik Deutschland als Zuwanderungsland (im Jahr 2000) und dem Weg in eine multikulturelle Gesellschaft wird in der politischen Öffentlichkeit daher zunehmend diskutiert, wie in Deutschland das gesellschaftliche Zusammenleben in Kulturpluralität zu gestaltet ist (z. B. im Zusammenhang mit Schlagwörtern wie ‚Integrationskurse‘, ‚Kopftuchstreit‘, ‚Chancengleichheit‘ etc.). Zur Dringlichkeit solcher Diskussionen trägt auch die Erkenntnis bei, dass trotz der wohlwollenden Anerkennung Deutschlands als Zuwanderungsland und dem Aufruf zur Toleranz das Zusammenleben in Kulturenvielfalt nicht nur ein grenzenlos tolerantes, fröhliches ‚Multikulti-Paradies‘ darstellt, sondern auch gewisse Spannungen und Konflikte mit sich bringt, die von Seiten der (Bildungs-)Politik zu spät als Herausforderung begriffen wurden.

Mit der Globalisierung und Intensivierung interkultureller Kontakte ergeben sich neben wirtschaftlichen und politischen Konsequenzen auch Veränderungen für das private Leben aller Menschen einer modernen pluralistischen Gesellschaft. Die einst homogene, geschlossene Gesellschaft ist in unserer heutigen Zeit durch wachsende Mobilität gekennzeichnet und folglich nach allen Seiten offen. Dies

führt dazu, dass die Begegnung zwischen Menschen anderer Traditionen, Wertvorstellungen und religiösen Überzeugungen zum Alltag gehört. Jegliche Form dieser interkulturellen Begegnung ist geprägt durch das Aushandeln zwischen dem so markierten ‚Eigenen‘ und dem anders markierten ‚Fremden‘, also bestimmt durch die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen (vgl. Kap. 3: Verhältnis: Eigenes – Fremdes). Die Art und Weise, wie innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft dieses Aufeinandertreffen mit dem Fremden beurteilt und gestaltet wird, entscheidet darüber, ob kulturelle Vielfalt als Krise oder als Chance definiert wird.

Antworten auf diese Gestaltungsfrage werden bereits seit den ersten Reaktionen auf die Folgen der Gastarbeiterbewegung in den 1960er Jahren diskutiert, auch wenn die Frage nach dem Zusammenleben differenter Kulturen, Religionen und Völker keine Frage der Neuzeit darstellt. Der Breite solcher Theorien (von ‚Separation‘ über ‚Assimilation‘, ‚Integration‘ bis zum ‚Pluralismus‘) zum Trotz ergibt sich als Quintessenz seit einigen Jahren die Forderung nach einem Verständnis weg von der Vorstellung einer homogenen politischen Kultur und hin zur Anerkennung der Vielfalt und Förderung eines Zusammenlebens mit heterogenen Gruppen. Auf nationaler Ebene hat es die Integrationspolitik bislang jedoch versäumt, für ausreichende Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund am öffentlichen und politischen Leben zu sorgen. Trotz des Integrationsgipfels der Bundesregierung (seit 2007) und öffentlich-politischen Diskussionen, die beispielsweise zur Einführung von Integrations- und Einbürgerungskursen führten, welche in ihrer Wirksam- und Sinnhaftigkeit durchaus fragwürdig erscheinen, ist Deutschland zum großen Teil immer noch nicht anschlussfähig an die ‚Einwanderungssituation‘, was sich beispielsweise darin zeigt, wie wenig die Ressourcen der Migranten erkannt und genutzt werden. Die mit der Segregation und Exklusion von Migranten einhergehende geringe Teilhabe am öffentlichen und politischen Leben in Deutschland manifestiert sich auch im Bildungssektor.

Ein Ort, an welchem sich solche Diskussionen besonders verdichten, ist die Bildungsinstitution Schule, die sich mit der Frage konfrontiert sieht, welche Herausforderungen sich durch sprachlich-kulturelle *Heterogenität*⁵ für das Bildungswesen ergeben. Seit der gesellschaftlich zu beobachtenden zunehmenden Pluralität in

5 Mit dem Begriff der Heterogenität ist in dieser Untersuchung primär die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schüler gemeint, während andere erziehungswissenschaftliche Forschungsbereiche auf andere Kategorien der Heterogenität rekurrieren (z. B. die Integrative Pädagogik auf den Ungleichheitsmarker ‚Gesundheit‘, oder die Feministische Pädagogik auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ etc.).

Deutschland wird auf bildungspolitischer Ebene durchaus kontrovers diskutiert, wie Schüler ausländischer Herkunft integriert, bzw. wie die Kulturenvielfalt im Schulalltag berücksichtigt werden soll, und wie dem Anspruch auf Gleichheit bzw. dem Anspruch auf Verschiedenheit gerecht zu werden ist. Konjunkturen bestimmter Diskurse hängen dabei mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen zusammen, da die Bildung und Erziehung der jungen Generation immer in die Interessenkonstellationen der Politik eingebunden ist. Vor allem in die jeweiligen Forderungen der Integrationspolitik, welche zwischen Assimilations- und Integrationsforderungen changiert und in den letzten Jahren zunehmend die Anerkennung der kulturellen und religiösen Minoritäten in Deutschland proklamiert. Doch im Bildungssektor verläuft dieser „Prozess der Anerkennung der Realität [...] keineswegs ohne Widersprüchlichkeiten, Kontroversen und Konflikte“ (KRÜGER-POTRATZ 2005: 17), sondern ist weiterhin von aktueller Relevanz.

Neben der Notwendigkeit, auf allen Ebenen pädagogischer Forschung und Praxis (Bildungswesen, Erziehungsinstitutionen, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft) die interkulturelle Dimension als Querschnittsdimension zu realisieren, ist in Anlehnung an die internationalen Schülervergleichsstudien (PISA 2001/2003; TIMSS; IGLU) seit der Jahrtausendwende eine weitere Wendung zu verzeichnen: der Migrationshintergrund als Risikofaktor für Bildungschancen im deutschen Schulsystem.

Im Bildungsbericht des Konsortiums für Bildungsberichterstattung zum Sonderthema ‚Bildung und Migration‘ (2006) wird Deutschland aufgrund der gegebenen Migrationspopulation als „Staat mit starker Arbeitsmigration“⁶ klassifiziert und fällt im internationalen Vergleich besonders negativ auf, denn „nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund [aber] so stark wie in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 172f.). Im gesamtgesellschaftlichen Kontext geht diese differenzierte Erfassung des Migrationshintergrundes mit einem Umbruch der statistischen Erfassung von Migration durch die differenziertere Erfassung der in Deutschland lebenden Personen mit einem *Migrationshintergrund*⁷

6 Die Klassifizierung der 14, bei der OECD-PISA-Studie (2003) teilnehmenden, Staaten nach ihrer Migrationspopulation erfolgt in folgende Gruppierung: a) klassische Einwanderungsstaaten (z. B. Australien, Kanada, Neuseeland = ca. 20 %); b) ehemalige Kolonialmächte (z. B. Frankreich, Niederlande = ca. 10 %) und c) Staaten mit Arbeitsmigration nach dem 2. Weltkrieg (z. B. Deutschland, Schweden = 11–14 %). Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): 171ff.

7 Der Begriff Migrationshintergrund für die Beschreibung einer Person impliziert die Tatsache, dass mindestens eines seiner Elternteile im Ausland geboren wurde.

(Mikrozensus 2005) einher. Nach dem Migrationsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BAMBF) (2010) entspricht der Anteil in Deutschland lebender Menschen mit Migrationshintergrund derzeit ca. einem Fünftel (20 %) der Gesamtbevölkerung. Bei Kindern im Grundschulalter (bis zum 11. Lebensjahr) ist sogar bei jedem dritten Schüler von einem Migrationshintergrund auszugehen.⁸

Seit der Veröffentlichung des *Program of International Student Assessment* (PISA 2000) der OECD wird hinzukommend über ‚migrationsbedingte Disparitäten‘ und ‚Schieflagen im deutschen Bildungswesen‘ (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2003) diskutiert. Anlass dafür sind die Ergebnisse der internationalen Schülervergleichsstudien (PISA 2000, 2003; TIMSS 2000; IGLU 2004, etc.) bei denen neben dem dürtigen Abschneiden Deutschlands insgesamt besonders die ethnischen Bildungsungleichheiten⁹ im deutschen Bildungswesen auffielen¹⁰. Im Zusammenhang mit der Problematik herkunftsbedingter Disparitäten (Leistungsdifferenzen aufgrund unterschiedlicher sozialer und sprachlich-kultureller Herkunft der Schüler) wird in öffentlichen Debatten fortwährend betont, dass die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler in kaum einem anderen Land so erheblich über den Bildungserfolg entscheidet wie in Deutschland.¹¹ Wenngleich es keinem Teilnehmerland der internationalen OECD- Schulleistungsvergleichsstudien

8 Aufgrund des Mikrozensus (MZ) von 2005 ist erstmals der tatsächliche Umfang der Heterogenität der deutschen Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund bekannt geworden. Vgl. zu dem Anteil des Migrationshintergrunds der Bevölkerung in Deutschland für das Jahr 2010: Migrationsbericht des BAMBF (2010).

9 Der Begriff der *ethnischen Bildungsungleichheiten* geht auf ESSERs Definition zurück, der diese als „systematische Unterschiede im Erwerb von (arbeitsmarktrelevantem) Humankapital zwischen Migranten (-gruppen) und Einheimischen [beschreibt MB], speziell dann als Unterschiede in bestimmten schulischen Leistungen, im Besuch weiterführender Schulen und in den schließlich erreichten formalen Bildungsabschlüssen“ (2006: 290).

10 Da den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung aus pädagogischer Perspektive aber eine gewisse Skepsis entgegenzubringen ist, ihnen unkritisch Geltung zuzusprechen entspräche einer naiven Haltung, ist hier nicht der Ort, die auf eine Benachteiligung hinweisenden statistischen Befunde ‚en detail‘ zu diskutieren. Es muss ausreichen, die Ergebnisse und Erklärungsansätze in Kürze zusammenzufassen, um daraus Einsicht in den Problemdiskurs zu erhalten.

11 Im Sonderbericht der Bildungsberichterstattung für 2006 zum Thema ‚Bildung und Migration‘ heißt es: „Nach allen vorliegenden Befunden erzielen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA, TIMSS und PIRLS/ IGLU im Durchschnitt signifikant niedrigere Testwerte als

seit PISA 2000 gelingt, Schülerleistungen vollkommen von der ‚sozialen Herkunft‘¹² zu entkoppeln, weise das deutsche Bildungssystem den signifikant engsten Zusammenhang zwischen kulturell-sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf (vgl. auch BAUMERT 2001).

Als wichtigster Befund der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte gilt daher, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich geringere Bildungserfolge¹³ und Bildungschancen aufweisen und insgesamt im deutschen Bildungssystem benachteiligt erscheinen, auch wenn es erhebliche Unterschiede in der Bildungsnähe zwischen den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen gibt. Außerdem sorgte die Evaluierung der Bildungsverläufe¹⁴ für Aufsehen, da sich im Hinblick auf die Verteilung der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund auf das dreigliedrige deutsche Schulsystem folgende Disparität zeigte: Es besteht eine signifikante Unterrepräsentierung von Schülern mit Migrationshintergrund auf mittleren und oberen Bildungsgängen, vor allem

Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund“ (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006: 173).

- 12 Aufgrund der Schwierigkeit, Daten über den sozio-ökonomischen Hintergrund der Eltern zu erlangen, erfolgt deren Bestimmung in der Regel über den Einbezug des beruflichen Status/ Bildungsabschlusses der Eltern und nach Möglichkeit über deren ‚kulturelles Kapital‘ (BORDIEU), d. h. anhand der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige der Personen, weshalb Aussagen über den sozio-ökonomischen Status einer Person generell wenig valide erscheinen.
- 13 Diese beziehen sich vor allem auf den pädagogisch bedeutsamen Testbereich des Leseverständnisses. Hierbei zeigte sich die Sonderrolle des deutschen Bildungssystems deutlich. Während der Anteil der sogenannten ‚Risikogruppe‘ (Lesefähigkeit liegt höchstens auf der ersten Kompetenzstufe) in den meisten Staaten etwa ein Viertel ausmacht, liegt er in Deutschland für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund „mit 42 % für die 1. Generation und 44 % für die 2. Generation extrem hoch“ (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006: 174). Lässt man sich auf diese OECD- Ergebnisse ein, kann man von Defiziten im Leseverständnis bei fast jedem zweiten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ausgehen.
- 14 Die Verteilung der in Deutschland lebenden Schüler mit einem Migrationshintergrund (insgesamt 21,7 % aller 15-Jährigen bei PISA getesteten Schüler im Jahr 2000) auf die verschiedenen Schularten (am Beispiel der 9. Jahrgangsstufe) betrug zum gemessenen Zeitpunkt für den Besuch der Hauptschule 31,8 %, für die Realschulen 29,7 % (im Vergleich zu 38,6 % deutscher Schüler), für die Integrierten Gesamtschulen (IGS) 14 % (im Vergleich zu 11,6 % deutschen Schülern) und auf den Gymnasien zeigt sich die Unterrepräsentanz durch 24,5 % (im Vergleich zu 33,2 % deutschen Schülern ohne Migrationshintergrund) am deutlichsten (vgl. Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006: 151f.).

auf den Gymnasien, und gleichzeitig eine Überrepräsentanz auf Haupt- und Sonderschulen (vgl. KORNMANN 2010: 71–87). Diese Bildungsverläufe spiegeln sich in den Disparitäten der Bildungsabschlüsse zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wider. So weisen Jugendliche aus Migrantenfamilien insgesamt ein niedrigeres Bildungsniveau auf.

Ursachen- und Erklärungsansätze für die attestierten Unterschiede sind durch hohe Komplexität und niedrige Validität gekennzeichnet¹⁵. Defizitzuschreibungen reichen von Vorwürfen gegenüber den Zuwandererfamilien, über angeblich doppelt oder dreifach benachteiligte Migrantenkinder (kulturelle und sozioökonomische ‚Mängel‘), bildungspolitische Versäumnisse, bis hin zu einer Grundsatzkritik am deutschen dreigegliederten Schulsystem, z. B. durch Effekte der Segregation und Selektion, Formen institutioneller Diskriminierung etc. Die verschiedenen Erklärungsansätze lassen sich systematisieren in [a] *personenbezogene Defizite* der Migrantenfamilien und [b] *institutionelle Defizite* des Bildungssystems:

[a] Defizite der Migrantenfamilien: personenbezogene Merkmale

Bei dem personenbezogenen Erklärungsansatz für ethnische Bildungsungleichheiten werden die persönlichen Merkmale und Eigenschaften oder kurz: Defizite¹⁶ der Zuwandererfamilien für den Bildungs(miss)erfolg der Kinder verantwortlich gemacht.

Erstens werden kulturelle Defizite bzw. ein geringes kulturelles Kapital der Migrantenfamilien angenommen, das unter Bezugnahme auf das kultursoziologisch begründete BORDIEU'sche *Habituskonzept*¹⁷ und seine These der ‚kulturellen

15 Erklärungsversuche über Gründe für den Bildungserfolg von Schülern sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive niemals in ihrer Kausalitätsvermutung: „wenn [...] dann“ hinzunehmen, da der ‚Untersuchungsgegenstand‘, der Mensch, als Person und nicht als zu berechnende technologische Größe angesehen werden darf. Solche Erklärungsansätze können daher lediglich auf Risikofaktoren hinweisen, die in einer bestimmten Kombination und nur in räumlich-zeitlich eingeschränkter Gültigkeit förderlich oder benachteiligend auf den Bildungsprozess wirken können.

16 Die Bezeichnung Defizite ist im Diskursraum um Interkulturelle Pädagogik ein Schlüsselbegriff für die Defizithypothese der Ausländerpädagogik (vgl. 3.1), die seit Jahrzehnten in der Kritik steht. Trotz der fragwürdigen Begrifflichkeit tauchte die Defizitzuschreibung im Kontext der OECD-Ergebnisse wieder auf.

17 Fragt man nach der (wissenschaftlichen) Legitimation jener Ansätze, findet man Antworten in der Soziologie, speziell in den Forschungsarbeiten der Soziologen BORDIEU (1971, 1983) und PASSERON, deren Erkenntnisse über den Begriff des

Passung‘ wegen der angenommenen Distanz der Migrantenfamilien zur deutschen (Mittelschicht-)Kultur für geringe Bildungschancen von Migrantenkinder verantwortlich sei. BORDIEU und PASSERON benutzen für diesen Vergleich des familiären kulturellen Kapitals mit dem der *Mittelschichtinstitution*¹⁸ der Schule den durchaus umstrittenen Begriff der ‚kulturellen Passung‘ (1971). Der Erklärungsansatz der kulturellen Herkunft als Ursache für Bildungs(miss)erfolg erscheint deswegen prinzipiell umstritten und quasiwissenschaftlich, weil viele der Herkunftskultur zugeschriebenen Eigenschaften sich oftmals als soziale Faktoren entpuppen, und weil die Unterstellung einer pauschal defizitären Lebenslage, Kultur und Sprachvermögens nicht-deutscher Familien auf eine kulturalistischessentialistische, wenn nicht sogar diskriminierende Haltung verweist.

Zweitens wird der tendenziell niedrige sozio-ökonomische Status vieler Migrantenfamilien, häufig verursacht durch die Abwertung des Qualifikationsniveaus bei Immigration, als Ursache diskutiert, da dieser weit unter der deutschen Mittelschicht liege. Aus dieser Situation ergebe sich eine *doppelte Benachteiligung*. Einerseits seien Schüler aus Zuwandererfamilien aufgrund der Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Kultur benachteiligt, denn je nach Ausmaß „ethno-linguistischer Distanzen“¹⁹ (ESSER 2006: 289) zur Mittelschichtkultur Deutschlands seien sie weniger mit der Kultur und Sprache des Landes und der Schule vertraut. Da viele Zuwandererfamilien auch noch einer niedrigeren Sozialschicht zugerechnet werden, ergebe sich eine weitere Abweichung, die zur doppelten Benachteiligung führe. So wird angenommen, dass Unterschiede zwischen häuslichem und schulischem Sozialisations- und Lernmilieu eine entscheidende Bedeutung für den Bildungserfolg aufweisen, so dass Schülerleistungen mit schichttypischen Unterschieden in den familialen Sozialisationsbedingungen

Habituskonzept (Verinnerlichung kultureller Dispositionen) und des kulturellen Kapitals bekannt sind.

- 18 Erwähnt werden muss aber dennoch, dass sich aus dem von BORDIEU pointierten Mittelschichtcharakter deutscher Schulen die Hypothese ableiten lässt: Umso mehr die Familie eines Schülers von den Charakteristika (hier: kulturellem Kapital) einer Mittelschicht abweicht, desto geringen die Bildungschance für ihre Kinder.
- 19 Durch die Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells zur Analyse der Leseleistungsunterschiede zwischen Schülern aus deutschen und aus türkischen Familien kamen BAUMERT et al. (2006) zu dem Ergebnis, dass Effekte der sozioökonomischen Stellung und des Bildungsabschlusses der Eltern primär über die kulturelle Praxis (z.B. durch zu wenig Vorlesen) vermittelt werden und dadurch die Leseleistungen der Kinder beeinflussen.

zusammenhängen würden²⁰. Diese Koppelung von Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus führe wegen schlechteren Bildungsvoraussetzungen (kulturelles und sozio-ökonomisches Kapital) zu geringeren Bildungschancen und damit insgesamt zu niedrigeren Schulabschlüssen, Arbeitsmarktchancen und Erwerbsquoten von Migranten. Da in BAUMERTs Studie (2006) aber selbst unter Berücksichtigung (Kontrolle) des sozioökonomischen Hintergrundes die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nicht völlig schwinden, kann die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozioökonomischen Schicht zwar tendenziell, nicht aber kausal mit dem Bildungsmisserfolg zusammenhängen.

Damit ist, *drittens*, auch auf *sprachliche Defizite* in der deutschen Schulsprache als möglicher Erklärungsansatz zu verweisen. Nach Ansicht empirischer Bildungsforscher herrscht der Konsens, dass sich sprachliche Defizite in der Zweitsprache ‚Deutsch‘ (L2-Kompetenzen) bei Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache, kumulativ auf den gesamten Bildungserfolg auswirken²¹. Damit kommt der dritten Hypothese – als Annahme eines signifikanten Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und dazugehörigen Deutschkenntnissen – eine entscheidende Bedeutung zu: „Für Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sind primär weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz der Familie als solche verantwortlich: von entscheidender Bedeutung ist die Beherrschung der deutschen Sprache“ (BAUMERT et al. 2001: 379). Im Hinblick auf die Determinanten des Zusammenhangs von Sprachfähigkeit und Bildungserfolg kann bestätigt werden, dass sich der Mangel an sprachlicher Kompetenz in der Unterrichtssprache ‚Deutsch‘ negativ auf den Bildungserfolg auswirkt, und dass

20 Denn für die deutsche Bildungssituation wurde von dem PISA-Konsortium folgende missliche Disparität zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt: „In allen Zielstaaten der Arbeitsmigration weisen die Eltern der als Migranten erfassten Jugendlichen eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status auf als die Eltern von Nichtmigranten [...] Nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aber so stark wie in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 172). Denn wenn bei den Testergebnissen der PISA-Studie der sozio-ökonomischen Status der Schüler ‚bereinigt‘ wird, so halbieren sich diese Disparitäten. Eine ‚Kontrolle‘ des sozio-ökonomischen Index beweist damit, dass die soziale Herkunft der Schüler anteilig einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungserfolg aufweist.

21 Begründet wird diese Annahme mit einer Reihe von empirischen Forschungsergebnissen die belegen, dass der Bildungserfolg von Schülern direkt und indirekt mit dem Niveau der Sprachfähigkeit in der Unterrichtssprache zusammenhängt (siehe vor allem ESSER 2006).

Eltern aus Zuwandererfamilien Kinder in ihrem Bildungserfolg unterstützen, wenn sie in der Familie auch die Unterrichtssprache ‚Deutsch‘ sprechen. Das Beherrschen der Verkehrs- und Landessprache des Einwanderungslandes gilt nach wie vor als wichtigster Indikator für gelingende soziale Integration, bessere Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Partizipationschancen.

Gleichzeitig gibt es neben den personenbezogenen, individuellen Ursachen für den Bildungserfolg von Schülern aus Migrantenfamilien auch auf Seiten des deutschen Schulsystems Defizite, insbesondere was das Thema der Sprachförderung und den allgemeinen Stellenwert von Mehrsprachigkeit betrifft.

[b] Defizite des deutschen Bildungssystems

Neben den individuellen Voraussetzungen der Migrantenfamilien ist die Diskussion um ‚ethnische Bildungsungleichheiten‘ nicht zu führen, ohne einen Rekurs auf benachteiligende Strukturen des deutschen Bildungssystems und Versäumnisse der Bildungs-/Integrationspolitik. Hierbei werden außer den Versäumnissen auf nationaler und kommunaler Ebene in Bezug auf fehlende Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten der Migranten am öffentlich-politischen Leben auch bildungs- und schulpolitische Versäumnisse diskutiert. Im Mittelpunkt stehen dabei vermeintliche Mechanismen der Benachteiligung und die Hypothese der *institutionellen Diskriminierung* (vgl. GOMOLLA / RADTKE 2002), vor allem die Selektionsentscheidungspraxis der Lehrer und ihre Normalitätserwartungen in Bezug auf die Lern- und Sprachfähigkeit der Schüler.

Diese beinhaltet eine Grundsatzkritik am *selektierenden dreigliedrigen Schulsystem*, das zur Segregation führe, ausgelöst durch benachteiligende Schulstrukturen, diskriminierende Mechanismen und ein benachteiligendes Lehrerverhalten, verstärkt durch den *monokulturellen/-lingualen Habitus* (GOGOLIN / KRÜGER-POTRATZ 2005: 164) der Schule, d.h. durch eine monokulturelle Didaktik und Methodik. Schulen würden es dieser Hypothese nach versäumen, ihr Lehrpersonal auf sprachlich-kulturelle Vielfalt vorzubereiten.

Die Vorwürfe gegenüber der deutschen Schule als Mittelschichtinstitution richten sich auch auf die Frage nach der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung im Unterricht. Im Zusammenhang mit der monokulturellen Grundüberzeugung der Lehrer und der Mittelschichtinstitution der Schule werde von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache erwartet, sich auf dem sprachlichen Niveau der Unterrichtssprache einzufinden. Da hinzukommend generell wenig Wert auf sprachliche Bildung im Fachunterricht gelegt werde, die ‚bilinguale‘ Situation vieler Schüler nicht berücksichtigt wird und

insgesamt wenig Sprachförderung stattfindet, führe dies zu einer Benachteiligung von Schülern, die sich zu Schulbeginn nicht auf demselben Niveau wie Deutsch-Muttersprachler befinden²². Da die Mehrzahl der Schüler mit Migrationshintergrund zu Hause zweisprachig aufwachsen, d. h. zu Hause kaum oder gar kein Deutsch sprechen und eher über simplifizierte Deutschkenntnisse verfügen, können sie „den spezifischen Sach- und Fachanforderungen, die die besondere, abstrakte, strukturell komplexe Sprache der Schule an sie stellt, nicht standhalten“ (GOGOLIN / KRÜGER-POTRATZ: 164). Schulischer Lernerfolg mehrsprachiger Kinder hängt neben den biographischen Kontexten also auch von den sprachlichen Rahmenbedingungen ab.

Hinzukommend werde die Segregation durch den selektiven Charakter des dreigegliederten Schulsystems aber auch durch *ethnisch-linguistische Konzentration* des Wohnumfeldes der Schüler verstärkt. So würden Migrantenfamilien insgesamt einen signifikant höheren „Segregationsindex“ (IS)²³ aufweisen, der sich negativ auf den Bildungserfolg auswirke. Ohne benennen zu können, „was denn genau an der ethno-linguistischen Konzentration in den Schulen den Lernerfolg so behindert“ (ESSER 2006: 346) lässt sich als Konsens verschiedener Studien ableiten,

-
- 22 Auch ENGIN/OLSEN (2009) machen auf die Rolle des Vorwissens und von Lesestrategien im schulischen Fachunterricht bei Schülern mit ‚Deutsch als Fremdsprache‘ aufmerksam. ENGIN kommt hierbei zu einer analogen Feststellung. Bei der Untersuchung der PISA-Aufgabenstellungen im Hinblick auf die gewählte Sprachform entschlüsselte sie, dass, wie typisch für die schulische Kommunikation in Deutschland, deutliche Merkmale der Schriftsprache vorliegen, welche aufgrund ihrer kohärenzbildenden Redemittel (Funktionswörter, Verweisformen etc.) von der kontextabhängigen Struktur der Alltagssprache abweicht und demnach hohe Anforderungen an Schüler mit Deutsch als Fremdsprache stellt (vgl. 2009: 34). Für Kinder, bei denen die deutsche Sprache nicht die Erstsprache ist, ergibt sich daraus die hohe Anforderung, „dass diese stärker als Einsprachige auf mehreren Ebenen – sowohl auf der sprachlichen als auch auf der interkulturellen Ebene – Transferleistungen vollbringen“ (ebd.: 35) müssen. So löst die verwendete, an der Schriftsprache orientierte Verkehrssprache im Unterricht die Problematik aus, dass Kinder aus bestimmten (Migrations-, aber auch sozioökonomisch schlechter gestellten) Familien, je nach Grad der „Bildungsferne“ zur Mittelschichtsprache, benachteiligt sind, was trotz zunehmender Anzahl in Deutschland lebender Kinder in mehrsprachigen Kontexten weder in der Schulforschung noch in der Bildungspolitik ausreichende Berücksichtigung erfahren habe.
- 23 Dieser misst das Ausmaß, zu dem eine Gruppe im Vergleich zu den restlichen Bevölkerungsgruppen über verschiedene Teilgebiete der Stadt verteilt wohnt. Ethnische Segregation bezieht sich demnach auf die innerstädtische Verteilung der nichtdeutschen Bevölkerung im Vergleich zur deutschen Bevölkerung.

„dass die ethnische Konzentration in den Schulklassen einen dazu zusätzlichen und hoch signifikanten Einfluss hat: Mit jedem Prozent Ausländeranteil in der Schulklasse sinkt die Chance der Kinder für eine Empfehlung auf eine weiterführende Schule um zwei Prozent. Das ist durchaus dramatisch“ (ebd.: 344f.). Der ethnische Kontext, in dem Schüler unterrichtet werden, der sich sowohl auf den Zweitspracherwerb als auch auf bildungsrelevante Akkulturationsvorgänge auswirken kann, führt zu folgender misslichen Lage: „Je höher die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung und je geringer (auch dadurch) das Ausmaß interethnischer Kontakte sind, umso kleiner wird die Chance für eine frühzeitige, für den Lernerfolg in der Schule bedeutsame, Akkulturation außerhalb der Familie“ (ebd.: 295). Aufgrund solcher Erkenntnisse wird insgesamt für mehr integrative Schulformen plädiert.

1.2 Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Wissenschaftliche Pädagogik

Wenngleich die meisten problemgeschichtlichen Darstellungen zur Interkulturellen Pädagogik bei den demographischen Veränderungen nach dem zweiten Weltkrieg (Gastarbeiterbewegung etc.) ansetzen, ist die Frage des Umgangs mit Heterogenität bzw. die Thematisierung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ im Bildungswesen kein neuzeitliches Thema.²⁴ Trotzdem verursachte erst die Diskussion um die ‚richtige‘ Beschulung von ‚Ausländerkindern‘, im Zuge der Anwerbung ausländischer Gastarbeiter in den 1960er Jahren, einen Bruch mit der tradierten Wahrnehmung einer homogenen deutschen Nationalerziehung in der Pädagogik. Eine rechtliche Antwort zu dieser Frage erfolgte zügig durch die 1948 gegründete ständige *Kultusministerkonferenz* (KMK), welche die Pflicht der Öffnung der Schulen für ‚fremde Volksgruppen‘ forderte und damit eine Schulpflicht für ausländische Kinder einführte. Die Beschäftigung mit dem Thema innerhalb der

24 Tatsächlich wurzelt die Vorgeschichte dessen, was heute gern als Reaktion auf die Arbeitsmigration beschrieben wird, als Teil der deutschen Schulgeschichte bereits im späten 18. Jahrhundert. Das historische Verhältnis von ‚Eigenem und Fremden‘ im erziehungswissenschaftlichen Kontext verdeutlicht sich beispielsweise im Spiegel der verschiedenen disziplinären Ausdifferenzierungen der wissenschaftlichen Pädagogik, welche entweder das eigene exportierten, wie beispielsweise die Kolonial-/Dritte-Welt-Pädagogik oder das Fremde getrennt vom Eigenen betrachtet, wie beispielsweise die Vergleichende Erziehungswissenschaft (vgl. auch KRÜGER-POTRATZ 2005: 107f.).