

Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

René Breiwe

# Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze

Eine kritische Analyse

**EXTRAS ONLINE**



Springer VS

---

# Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

## **Reihe herausgegeben von**

Isabell Diehm, Frankfurt am Main, Deutschland

Julie A. Panagiotopoulou, Köln, Deutschland

Lisa Rosen, Köln, Deutschland

Patricia Stošić, Frankfurt am Main, Deutschland

Die Buchreihe „Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften“ versammelt erziehungswissenschaftliche deutsch- sowie englischsprachige Monographien (auch Qualifikationsarbeiten) und (einführende) Sammelbände, die Fragen von Erziehung und Bildung in Migrationsgesellschaften interdisziplinär (und auch international vergleichend) bearbeiten. Übergreifende Fragen lauten: Wie lassen sich der gesellschaftliche und insbesondere der pädagogische Umgang mit migrationsbedingter Diversität theoretisieren und rekonstruieren? Entlang welcher sozialen Kategorien wird Fremdheit in Migrationsgesellschaften erziehungswissenschaftlich und/oder pädagogisch hergestellt und legitimiert? Wie sind Inklusions- und Exklusionsprozesse in Bildungsinstitutionen zu verstehen?

Der sozialwissenschaftliche Begriff der Inklusion ist hier relevant, denn er setzt nicht auf individuelle Assimilations- und Integrationsleistungen, sondern nimmt die soziale und institutionelle Konstruktion von (Un-)Fähigkeitszuschreibungen, (Un-)Auffälligkeiten und (Un-)Zugehörigkeiten von privilegierten und marginalisierten Personen bzw. Gruppen in den Blick. Ähnlich wie der Terminus Inklusion birgt auch der Begriff Migrationsgesellschaft ein kritisches Potential und fordert erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung heraus. Mit ihm wird nicht nur die konstitutive Bedeutung von Migration für die gesamte Gesellschaft herausgestellt, sondern er regt zur Reflexion von Normen und Normalitätsvorstellungen und zu Veränderungen ungleichheitserzeugender Strukturen und Praktiken – auch in Bildungskontexten – an.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16089>

---

René Breiwe

# Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze

Eine kritische Analyse

 Springer VS



Meinen Eltern

## Danksagung & Widmung

Als ich begann, über die Danksagung zu meiner Doktorarbeit nachzudenken, stieß ich auf einen Beitrag<sup>1</sup> von Thomas Hoeren aus dem Jahr 2011, in dem der Autor dem „wahren Wert der Widmung“ (Hoeren 2011, 60) in Doktorarbeiten nachgeht und dabei folgende These zum Ausgangspunkt nimmt: „Eine Landplage sind sie geworden, die meist dümmlichen Widmungen in Dissertationen“ (ebd.). Im Folgenden führt Hoeren zahlreiche Beispiele für Widmungsadressat\_innen an: vom Doktorvater über die (Schwieger-)Eltern bis zur WG, dem Fußballclub, der Getränkelieferantin oder dem Hund. Zum Ende kommt er zum dem Schluss: „jede(r) zeigt sich mit solchen Widmungen, so wie er oder sie ist: eitel, niedriglich, vernetzt oder in der Kernfamilie vereinsamt“ (ebd., 61). So stellte sich mir die Frage, wie ich mich mit meiner Danksagung und Widmung zeigen möchte. Als Antwort erschien mir eine Eigenschaft geradezu naheliegend: dankbar. In diesem Sinne mögen die folgenden Worte als tatsächlicher Ausdruck meiner Dankbarkeit gelesen werden – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Zunächst danke ich meiner Doktormutter, Isabell van Ackeren. Du, liebe Isa, hast mich in dem für mich angemessenen Maß gefordert und gefördert und mir stets Vertrauen und Unterstützung gegeben. Deine professionelle und vertrauensvolle Art der Betreuung hat es mir ermöglicht, das Dissertationsprojekt durchzuführen und erfolgreich zum Abschluss zu bringen.

Ebenso danke ich meiner Zweitgutachterin, Nicolle Pfaff. Du hast auf äußerst wertschätzende und konstruktiv-kritische Art die Zweitbegutachtung meiner Arbeit übernommen. Zudem bin ich dir für die sehr zum Nachdenken anregenden Gespräche in übergreifenden (differenz- bzw. rassismuskritischen) Themen dankbar.

Ich danke meiner Begleiterin, Anke B. Liegmann. Während der alltäglichen Arbeit an meiner Dissertation hast du zahlreiche Nachfragen hilfreich beantwortet und mir so immer wieder über Unsicherheiten bzw. Irritationen hinweggeholfen. Darüber hinaus bin ich sehr froh, dass wir so viele Jahre gemeinsam im Projekt indive arbeiten konnten. Die Zusammenarbeit hat mir viel Freude bereitet, da sie stets konstruktiv, offen und vertrauensvoll verlief.

Zum Gelingen meiner Arbeit haben schließlich auch Lara-İdil Engeç (mittlerweile meine Bürokollegin), Stefanie Janura und Janine Speda beigetragen. Als wissenschaftliche Hilfskräfte habt ihr mir in so vielen zeitraubenden Arbeitsprozessen geholfen. Ich danke euch für eure gewissenhafte und liebevolle Unterstützung.

---

<sup>1</sup> Hoeren, T. (2011): Mein Dank gilt meinem Hund. In: duz Magazin 8 (4), 60f.

Schließlich danke ich den Kolleg\_innen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Ihr habt mir in den Werkstattgesprächen sowie den zahlreichen informellen Austausch wichtige Impulse für meine Arbeit gegeben. Auch habe ich mich immer sehr wohl in der AG gefühlt. Inka Achtelik, Maiken Bonnes, Lara-İdil Engeç, Nicola Großbrahm, Katarzyna Jendrzey, Julia Niemann, Kathrin Racherbäumer, Bernd Rütten und Sabrina Rutter danke ich für die freundschaftliche Kollegialität, die mich mit euch verbindet. Die fachlichen und persönlichen Gespräche sind mir in vielerlei Hinsicht ein großer Rückhalt. Ein besonderer Dank gilt meinem langjährigen indivie Teamkollegen, Stephan Otto. Wir bildeten ein äußerst eingespieltes Team und funkten in vielerlei Hinsicht auf einer Wellenlänge.

Und ja, ich möchte an dieser Stelle auch meiner Familie danken. Meiner Frau danke ich für die Geduld und Nachsicht beim Verfassen der Arbeit. Meinem Sohn danke ich für das Lächeln und die Möglichkeit, immer wieder aus dem wissenschaftlichen Bereich in ganz andere Welten eintauchen zu können. Euch beiden danke ich für die Liebe, die ihr mir tagtäglich schenkt. Ich danke meiner Schwester, da du immer ein offenes Ohr für mich hast. Meiner Tante Rosemarie danke ich für die vielen gemeinsamen Unternehmungen und Inspirationen, die ich durch dich erhalten habe. Meinen Schwiegereltern danke ich, weil ihr uns in so manchen anstrengenden Phasen unterstützt habt und immer für uns da seid. Meinen Eltern sage ich Danke, da ihr immer hinter mir steht und mich in allen meinen Lebensschritten bestärkt. Euch widme ich diese Arbeit als Zeichen des Dankes für eure Liebe zu mir.

Inwiefern nun diese Danksagungen „dümmlische Widmungen“ (Hoeren 2011, 60) oder eine „Banalität“ (ebd.) darstellen, mögen die Leser\_innen beurteilen. Ich selbst sehe sie als Ausdruck eines wahrhaftigen Gefühls der unterschiedlich garteten Dankbarkeit.

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
---------------------------	----------

## Theoretischer Teil

<b>2 Diversitätsreflexive Bildung: theoriebasierte Einordnungen und konzeptionelle Überlegungen</b> .....	<b>9</b>
2.1 Begriffliche Zugänge und Abgrenzungen diversitätsreflexiver Bildung .....	9
2.1.1 Homogenität .....	10
2.1.2 Heterogenität .....	11
2.1.3 Diversität .....	14
2.1.4 Differenz .....	15
2.1.5 Inklusion .....	17
2.1.6 Intersektionalität .....	20
2.2 Die ungleichheitskritische Strömung diversitätsreflexiver Bildung .....	22
2.3 Paradigmen diversitätsreflexiver Bildung .....	25
2.3.1 Diversität und der Komplex von Ungleichheits- und Machtverhältnissen .....	25
2.3.2 Diversität und das Dilemma kategorialer Markierungen .....	27
2.3.3 Diversität und die Relevanz der (Selbst-)Reflexion .....	34
2.3.4 Diversität und die schulische Praxis: ein kritischer Blick .....	40
2.4 Säulen diversitätsreflexiver Bildung .....	43
2.4.1 Antidiskriminierung .....	43
2.4.1.1 Definition und Formen der Antidiskriminierung .....	44
2.4.1.2 Antidiskriminierung als Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung .....	48
2.4.1.3 Problematik des kategorialen Antidiskriminierungsrechts .....	49
2.4.2 Demokratiepädagogik .....	52
2.4.3 Subjektorientierung .....	57
2.5 Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung .....	60
2.5.1 Altersbezogene Aspekte .....	66
2.5.1.1 Das Differenzmerkmal ‚Alter‘ als Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung .....	66
2.5.1.2 Das Differenzmerkmal ‚Alter‘ im sozialen bzw. schulischen Feld .....	67
2.5.1.3 Kritik am Jahrgangsklassensystem .....	69
2.5.2 Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte .....	71
2.5.2.1 Geschlechtliche Identitäten .....	72
2.5.2.2 Sexuelle Identitäten .....	78

2.5.3	Körperbezogene Aspekte.....	80
2.5.4	Lernbezogene Aspekte .....	85
2.5.5	Natio-ethno-kulturelle Aspekte .....	86
2.5.5.1	Begriffliche Zugänge .....	87
2.5.5.1.1	Migration(sgesellschaft), ‚Integration‘ und ‚Kultur‘ .....	87
2.5.5.1.2	Rassismus als strukturelles Ordnungsprinzip .....	90
2.5.5.1.3	‚Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten‘ und ‚Migrationsandere‘ .....	95
2.5.5.1.4	Sprache(n) .....	98
2.5.5.2	Pädagogische Zugänge.....	100
2.5.5.2.1	Von der Ausländerpädagogik zur Migrationspädagogik ..	100
2.5.5.2.2	Rassismuskritik im Kontext der Migrationspädagogik ....	103
2.5.5.3	Bildungssystembezogene Zugänge .....	107
2.5.5.3.1	‚Migrationsandere‘ .....	107
2.5.5.3.2	Rassismuskritik und das deutsche Bildungssystem .....	110
2.5.5.3.3	Sprache(n) und das deutsche Bildungssystem .....	114
2.5.6	Sozioökonomische Aspekte.....	116

<b>3 Die Schulgesetzgebung im Kontext steuerungs- und schultheoretischer Überlegungen .....</b>	<b>121</b>
3.1 Die Schulgesetzgebung im Kontext steuerungstheoretischer Überlegungen.....	121
3.2 Die Schulgesetzgebung im Kontext schultheoretischer Überlegungen.....	128

## **Empirischer Teil**

<b>4 Forschungsdesign und -methodik.....</b>	<b>133</b>
4.1 Anlage der Untersuchung .....	133
4.1.1 Forschungsstand .....	133
4.1.2 Forschungsfragen und Ausgangspunkte .....	136
4.2 Methodisches Vorgehen .....	137
4.2.1 Analysekorpus .....	137
4.2.2 Inhaltsanalyse .....	137
4.2.2.1 Ablauf.....	138
4.2.2.2 Kategoriensystem.....	140
4.2.3 Clusteranalyse und Typenbildung .....	142

## 5 Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung:

<b>inhaltsanalytische Auswertung</b> .....	<b>147</b>
5.1 Formale Analyse der Schulgesetzgebung .....	147
5.2 Begriffsverwendungen in der Schulgesetzgebung .....	149
5.3 Grundlegende Säulen diversitätsreflexiver Bildung in der Schulgesetzgebung.....	151
5.3.1 Antidiskriminierung in der Schulgesetzgebung.....	151
5.3.1.1 Kategoriale Auswertung.....	151
5.3.1.2 Länderspezifische Auswertung .....	155
5.3.1.3 Zusammenfassung.....	157
5.3.2 Demokratiepädagogik in der Schulgesetzgebung.....	159
5.3.2.1 Auswertung nach Kompetenzbereichen .....	160
5.3.2.2 Auswertung nach Normenebenen .....	163
5.3.2.3 Länderspezifische Auswertung .....	165
5.3.2.4 Zusammenfassung.....	165
5.3.3 Subjektorientierung in der Schulgesetzgebung.....	166
5.3.3.1 Kategoriale Auswertung.....	167
5.3.3.2 Länderspezifische Auswertung .....	169
5.3.3.3 Zusammenfassung.....	171
5.4 Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung in der Schulgesetzgebung .....	173
5.4.1 Altersbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung .....	173
5.4.1.1 Kategoriale Auswertung.....	174
5.4.1.2 Länderspezifische Auswertung .....	175
5.4.1.3 Zusammenfassung.....	178
5.4.2 Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung .....	179
5.4.2.1 Kategoriale Auswertung: geschlechtsbezogene Aspekte ...	179
5.4.2.2 Kategoriale Auswertung: sexualitätsbezogene Aspekte.....	180
5.4.2.3 Länderspezifische Auswertung .....	181
5.4.2.4 Zusammenfassung.....	184
5.4.3 Körperbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung .....	186
5.4.3.1 Kategoriale Auswertung.....	186
5.4.3.2 Länderspezifische Auswertung .....	188
5.4.3.3 Zusammenfassung.....	193
5.4.4 Lernbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung.....	194
5.4.4.1 Kategoriale Auswertung .....	194
5.4.4.2 Länderspezifische Auswertung .....	198
5.4.4.3 Zusammenfassung.....	199
5.4.5 Natio-ethno-kulturelle Aspekte in der Schulgesetzgebung.....	201
5.4.5.1 Kategoriale Auswertung.....	201

5.4.5.2	Länderspezifische Auswertung .....	207
5.4.5.3	Zusammenfassung .....	209
5.4.6	Sozioökonomische Aspekte in der Schulgesetzgebung .....	213
5.4.6.1	Kategoriale Auswertung .....	214
5.4.6.2	Länderspezifische Auswertung .....	215
5.4.6.3	Zusammenfassung .....	217
<b>6</b>	<b>Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung: zentrale</b>	
	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>219</b>
6.1	Diversitätsreflexive Bildung in der Schulgesetzgebung .....	219
6.1.1	Bestandsaufnahme .....	219
6.1.2	Schwerpunktsetzungen .....	223
6.1.3	Dethematisierungen .....	226
6.1.4	Konfliktpotentiale .....	229
6.2	Länderdifferierende Typenbildung der Schulgesetze aus	
	diversitätsreflexiver Perspektive .....	240
6.2.1	„Die tendenziell Progressiven“ (Cluster 1) .....	242
6.2.2	„Die uneindeutig Gemischten“ (Cluster 2) .....	247
6.2.3	„Die tendenziell Traditionellen“ (Cluster 3) .....	250
6.2.4	Zusammenfassung .....	256
<b>7</b>	<b>Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung: Fazit und</b>	
	<b>Diskussion.....</b>	<b>259</b>
7.1	Theoretischer und praxisbezogener Ertrag der Untersuchung .....	259
7.1.1	Der theoretische Ertrag: Diversitätsreflexive Bildung und	
	die Schulgesetzgebung .....	259
7.1.1.1	Zur Theoriebildung diversitätsreflexiver Bildung .....	259
7.1.1.2	Zur schulsteuerungsbezogenen und schultheoretischen	
	Kontextualisierung der Schulgesetzgebung .....	262
7.1.1.3	Zur Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver	
	Perspektive: zwischen Performation und Transformation..	264
7.1.2	Der praxisbezogene Ertrag: Impulse für die	
	Schulgesetzgebung .....	269
7.1.3	Potentielle Erklärungsansätze zu den Befunden .....	282
7.2	Grenzen der Untersuchung und Ausblick .....	287
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>295</b>

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Die 4 Dimensionen von Diversität nach Gardenswartz/Rowe 2003 (aus: Schwarz-Wölzl/Maad 2004, 10).....	29
Abb. 2: Diversity-Rad des NÜRTIKULTI Modellprojekts (aus: SPI 2013, 10).....	30
Abb. 3: ‚Power-Flower‘-Modell aus dem Anti-Bias-Ansatz (aus: Eisele et al. 2008, 22)	31
Abb. 4: Der politisierte Diversity-Ansatz von Czollek und Perko (aus: Benbrahim 2011, o.S.).....	63
Abb. 5: Legale Hierarchie der Aufenthaltstitel als Zeichen gewöhnlicher nationalstaatlicher Diskriminierung (n. Melter 2017, 601).....	96
Abb. 6: Strömung, Paradigmen, Säulen und Einflussrichtungen der Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung (eigene Darstellung).....	120
Abb. 7: Kodierungen verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut) ....	148
Abb. 8: Anzahl der Kodierungen in den Oberkategorien insgesamt (Nennungen absolut) .....	148
Abb. 9: Prozentuale Verteilung der Oberkategorien in den deutschen Schulgesetzen ...	150
Abb. 10: Diskriminierungskategorien der Unterkategorie „Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot“ (UK01) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut).....	152
Abb. 11: Nennungen der Oberkategorie Antidiskriminierung (OK02) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	155
Abb. 12: Diskriminierungskategorien der Unterkategorie Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot (UK02) im Vergleich zu den kodierten Textstellen im jeweiligen Schulgesetz .....	156
Abb. 13: Anzahl Zeichen (inkl. Leerzeichen) der §§ ‚Auftrag/Ziele von Schule‘ (vgl. Anhang, 22f.: Tab. 7, FA-AZ).....	159
Abb. 14: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „affektiv-moralische Einstellungen“ (Nennungen absolut).....	161
Abb. 15: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „praktisch-instrumentelle Fertigkeiten“ (Nennungen absolut).....	162
Abb. 16: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „kognitive Fähigkeiten“ (Nennungen absolut).....	163
Abb. 17: Nennungen der Oberkategorie Demokratiepädagogik (OK03) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	165
Abb. 18: Unterkategorien der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut).....	167
Abb. 19: Bezugsfelder der Unterkategorie Differenzierung (UK02) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut).....	167
Abb. 20: Bezugsfelder der Unterkategorie Individualität (UK03) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut).....	168
Abb. 21: Kodierungen der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	170

Abb. 22: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	171
Abb. 23: Nennungen der Oberkategorie altersbezogene Aspekte (OK05) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	176
Abb. 24: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie altersbezogene Aspekte (OK05) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	177
Abb. 25: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie geschlechtsbezogene Aspekte (OK06a) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	183
Abb. 26: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie sexualitätsbezogene Aspekte (OK06b) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	184
Abb. 27: Nennungen der Oberkategorie körperbezogene Aspekte (OK07) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	188
Abb. 28: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie körperbezogene Aspekte (OK07) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	189
Abb. 29: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie lernbezogene Aspekte (OK08) insgesamt (Nennungen absolut), gegliedert nach kognitiven (schwarz), motivational-volitionalen (grau) und entwicklungsbezogenen Elementen (hellgrau) ....	195
Abb. 30: Häufigkeit kognitiver, motivational-volitionaler und entwicklungsbezogener Elemente in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut) .....	196
Abb. 31: Nennungen der Oberkategorie lernbezogene Aspekte (OK08) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	198
Abb. 32: Prozentualer Anteil der kognitiven, motivational-volitionalen und entwicklungsbezogenen Elemente in den deutschen Schulgesetzen.....	199
Abb. 33: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie natio-ethno-kulturelle Aspekte (OK09) insgesamt (Nennungen absolut) .....	202
Abb. 34: Nennungen der Oberkategorie natio-ethno-kulturelle Aspekte (OK09) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	207
Abb. 35: Bereiche natio-ethno-kultureller Aspekte (OK09) in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut).....	208
Abb. 36: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie sozioökonomische Aspekte (OK10) insgesamt (Nennungen absolut) .....	214
Abb. 37: Nennungen der Oberkategorie sozioökonomische Aspekte (OK10) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut).....	216
Abb. 38: Anteil sozioökonomischer Aspekte (OK10) in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut) .....	217
Abb. 39: Diversitätsbezogene Ähnlichkeiten zwischen den Bundesländern anhand der variablenorientierten Clusteranalyse (Dendrogramm).....	241

---

Tabelle 1: Begriffsverständnisse im Kontext diversitätsbezogener Bildung .....	39
Tabelle 2: Kompetenzbereiche der Demokratiepädagogik (n. Himmelmann 2011; vgl. auch Breiwe 2015; Henkenborg 2011) .....	52
Tabelle 3: Strukturierung demokratiepädagogischer Aspekte im Rahmen des staatlichen Erziehungsauftrags (n. Becker/Wiechmann 2016; Himmelmann 2011; Pieroth 1994; Evers 1979) .....	55
Tabelle 4: Übersicht über die Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse .....	141
Tabelle 5: Übersicht über die Diskriminierungskategorien in der deutschen Schulgesetzgebung (nach Bundesländern) .....	156
Tabelle 6: Übersicht über die Bereiche der Normenebenen (fett gedruckt = nur in diesem Bereich vorhanden) .....	164
Tabelle 7: Übersicht über eigene Paragraphen/Artikel zur Sexualerziehung (sortiert nach Anzahl der Zeichen absteigend) .....	181
Tabelle 8: Übersicht über eigene Absätze zur Sexualerziehung (sortiert nach Anzahl der Zeichen absteigend) .....	182
Tabelle 9: Begriffsverwendungen in Bezug auf Schüler_innen im Kontext eng gefasster Inklusion .....	190
Tabelle 10: Inklusionseinschränkungen in den deutschen Schulgesetzen (Schulebene) .....	191
Tabelle 11: Inklusionseinschränkungen in den deutschen Schulgesetzen (Klassenebene) .....	192
Tabelle 12: Ausdruckweisen in Bezug auf Sprachen in den deutschen Schulgesetzen ..	203
Tabelle 13: Ausprägungen der Variablen in den deutschen Schulgesetzen (1 = geringe Anzahl/keine Angabe, 2 = durchschnittliche Anzahl, 3 = hohe Anzahl) (n. Clustern) (V1 = Quantität absolut, V2 = Quantität relativ, V3 = Kategorienvielfalt, V4 = Antidiskriminierung, V5 = Individualität, V6 = politische Orientierung, V7 = soziale Orientierung, V8 = christl. Orientierung, V9 = Heimatbezug) .....	242
Tabelle 14: Mögliche Impulse und Formulierungsvorschläge für die Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Perspektive .....	270



# 1 Einleitung

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart 1851, 453)

Diversität kennzeichnet das menschliche Zusammenleben, seitdem es Menschen gibt. In der Gegenwart wird die Diversifizierung der Gesellschaft insbesondere geprägt durch weltweite Migration, Globalisierungsprozesse, Auswirkungen der digitalen Revolution und gesellschaftlicher Bewegungen, die (möglich gewordene) Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensformen und demographische Verschiebungen (Walgenbach 2014b; Reich 2012). Aufgrund derartiger transnationaler Entwicklungen werden nationale Orientierungen zunehmend in Frage gestellt. Klassische Orientierungen, z.B. zweigeschlechtliche bzw. heteronormative, werden vor dem Hintergrund der Diversität aufgebrochen und Inklusionsprozesse erfolgen in allen Bereichen der Gesellschaft. So zeigt sich die Diversifizierung der Gesellschaft beispielsweise in den Formen des Zusammenlebens, bei denen neben der zweigeschlechtlich orientierten Ehe andere Formen wie Patchworkfamilien, Einelternfamilien oder s.g. Regenbogenfamilien, d.h. Familien, in den mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt, an Bedeutung zunehmen (vgl. Streib-Brzič/Quadflieg 2011).

Gleichzeitig ist gegenwärtig eine gesellschaftliche Polarisierung festzustellen, bei der auf der anderen Seite wieder nationale Bezugsnormen stark gemacht und restriktivere Umgangsformen mit Diversität bzw. „Stärkungen des Einwertigen“ (Mecheril 2009, 468) verfolgt werden. Diese Polarisierung zeigt sich insbesondere beim derzeitigen gesellschaftlich-politischen Diskurs im Bereich Migration. Das Jahr 2015, in dem die Zahl der Geflüchteten nach Europa bzw. Deutschland im Vergleich zu den Vorjahren stieg und diese Geschehnisse mit problematischen Begriffen (z.B. ‚Flüchtlingskrise‘) medial (und politisch) propagiert wurden, kann als Auslöser für das Aufbrechen eines mitunter von Rassismus geprägten Diskurses um neu zugewanderte Menschen angesehen werden (vgl. Becker 2018). Dieser Diskurs erstreckte sich zunehmend auf alle Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ und insbesondere ein muslimischer Glaube zugeschrieben wird. Die Frage, was ‚deutsch‘ ist und was ‚Integration‘ bedeutet, steht (erneut) im Zentrum gesellschaftlicher Debatten, nimmt vergangenheitsorientierte Züge auf und ermöglichte auf der politischen Seite den Aufstieg einer Partei bis in den Bundestag, deren Ziele aus diversitätsreflexiver Perspektive als höchst

problematisch eingeschätzt werden können. Diese Reaktion ist als Teil einer Zugehörigkeitspraxis zu sehen, die der nationalstaatlich bedingten „Verhinderung von Mehrstaatigkeit und die Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen“ (Mecheril 2009, 468) anstrebt. Denn mit Flucht und Migration sind konstitutive Phänomene angesprochen, die transnationale Mobilität kennzeichnen, durch die nationale Grenzen überschritten bzw. unterlaufen werden (Goebel 2018). Es ist offensichtlich geworden, dass die reflektierte Anerkennung einer Migrationsgesellschaft nicht erreicht ist, sondern stattdessen von einer „Gesellschaft mit Rassismushintergrund“ (Messerschmidt 2012, 1) in einem „Land mit Migrationshintergrund [...]“, das Identitätsschwierigkeiten, Schwierigkeiten also mit sich selbst hat“ (Mecheril et al. 2010, 12), gesprochen werden kann.

Umso wichtiger erscheint aus wissenschaftlicher Perspektive die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Diversität. Dies gilt insbesondere für den Bildungsbereich. Um einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander in der Gesellschaft zu erwirken und zu bewahren, sollte jungen Menschen, die selbst die gesellschaftliche Diversität widerspiegeln, ein kritischer und reflexiver Blick auf die Vielfalt der Menschen vorgelebt und mitgegeben werden. So konstatierte Mecheril bereits 2004:

„Als zentrale Leitlinien der konzeptuellen Neuorientierung der Schule in der Migrationsgesellschaft können die Anerkennung von Diversität und Heterogenität sowie Gerechtigkeit und ‚Chancengleichheit‘ verstanden werden.“ (164)

Diversitätsbezogene Überlegungen haben in pädagogischen Kontexten eine lange Geschichte hinter sich, wie das Eingangszitat von Herbart verdeutlicht. Moderne Ansätze nehmen insbesondere Anschluss an die Ausführungen von Prenzel, Hinz und Preuss-Lausitz aus dem Jahr 1993. Daneben können internationale (ökonomisch-utilitaristische oder ungleichheitskritische) Strömungen und Richtungen angeführt werden, an die diversitätsbezogene Ansätze anknüpfen. In den letzten Jahren ist ein konzeptioneller Wandel im Umgang mit Diversität erfolgt, der tendenziell an der Orientierung an den Begriffen Homogenität, Heterogenität und Diversität verdeutlicht werden kann (Sliwka 2010). Der Blick auf Differenz hat sich dabei von einem nichtanererkennenden zunächst zu einem herausfordernden und schließlich zu einem potentialorientierten und kritisch-reflexiven Charakter entwickelt. Entsprechende Überlegungen beziehen sich auf verschiedene Bereiche, z.B. den Elementarbereich, die Schulpädagogik oder die Soziale Arbeit. Im schulischen Bereich werden dabei verschiedene Ebenen fokussiert: Unterricht und Erziehung, Schulentwicklung sowie Schulsystemsteuerung. Im Rahmen dieser

Arbeit wird der Fokus auf die Ebene der Schulsteuerung gelegt und die Schulgesetze der deutschen Bundesländer als die wesentliche Quelle des Schulrechts in den Blick genommen. Die länderspezifischen Schulgesetze spiegeln zum einen gesellschaftliche Normvorstellungen wider und fungieren zum anderen als wesentliches Steuerungsinstrument der Länder und geben rechtlich-normativ Leit- und Sinnorientierungen und insbesondere die zentralen Vorgaben zur „Steuerung der eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (van Ackeren et al. 2015, 99) vor. Im Sinne des Educational Governance Ansatzes wird die Schulgesetzgebung einerseits als eben ein derartiges Instrument hierarchischer Machtausübung verstanden, andererseits vor dem Hintergrund des weiten Handlungsspielraums der Akteur\_innen in Schule lediglich als *ein* Akteur im multiakteurialen Geflecht angesehen, der gewissermaßen (rechtlich bindende) Handlungsoptionen eröffnet (und begrenzt) (Rürup/Heinrich 2007). Auf diversitätsbezogene Widersprüche zwischen sozialer Realität und institutionellen Vorgaben, d.h. hier den Schulgesetzen, wies im 19. Jahrhundert bereits Johann Friedrich Herbart hin (s.o.). „[A]lles nach einer Schnur zu hobeln“ (Herbart, 453) anstelle die „Verschiedenheit der Köpfe“ (ebd.), d.h. die individuellen Potentiale, in den Blick zu nehmen, lautete die Kritik des Philosophen und Pädagogen (vgl. Hummrich 2012; vgl. auch Buholzer/Kummer Wyss 2012). Die Schulgesetze bilden auch heute hinsichtlich diversitätsreflexiver Bildung ein grundlegendes Steuerungsinstrument, so dass die Art der Berücksichtigung entsprechender Aspekte die (formal-rechtlichen) Rahmenbedingungen diversitätsreflexiver Bildung im deutschen Bildungssystem darstellen.

### *Ziel der Arbeit*

Ausgehend von konzeptionellen Überlegungen bezüglich diversitätsreflexiver Bildung und der Bedeutung der Schulgesetzgebung im Rahmen der Schulsystemsteuerung und der Schultheorie steht vor diesem Hintergrund die Analyse der länderspezifischen Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive im Mittelpunkt der Arbeit. Ziel ist es, die schulgesetzlich bestimmten Rahmenbedingungen diversitätsreflexiver Bildung zu markieren, indem die vorhandenen diversitätsbezogenen Elemente im Sinne einer Bestandsaufnahme analysiert werden. Es steht demnach die Frage im Mittelpunkt, welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen vorhanden sind. Dabei werden zudem diversitätsbezogene Schwerpunktsetzungen ermittelt, d.h. es wird der Frage nachgegangen, inwiefern bestimmte Elemente diversitätsreflexiver Bildung von besonderer Bedeutung in den Schulgesetzen sind. Dabei werden sowohl die Häufigkeit (quantitativ) als auch die Bedeutsamkeit (Qualität) der Elemente in den Schulgesetzen betrachtet. Schließlich wird auch untersucht, welche Elemente dethematisiert werden und

welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung konfliktär gegenüberstehen. Hier wird in erster Linie untersucht, inwiefern Aussagen in den Schulgesetzen den theoretischen Überlegungen diversitätsreflexiver Bildung widersprechen bzw. aus der entsprechenden Perspektive problematisiert werden können. Hieran schließen Überlegungen zur Weiterentwicklung der Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Perspektive an. Der Arbeit kommt somit sowohl ein theoriebildender als auch ein praxisorientierter Beitrag zu. Es werden zum einen die zahlreichen theoretischen Bezüge aufgegriffen und ein Konzept diversitätsreflexiver Bildung umrissen bzw. markiert. Zum anderen erfolgen anhand der Ergebnisse der Untersuchung Empfehlungen und mögliche Impulse für die Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Perspektive.

### *Aufbau der Arbeit*

Um die diversitätsreflexive Perspektive genau definieren und operationalisieren zu können, werden im ersten Teil der Arbeit theoriebasierte Einordnungen und konzeptionelle Überlegungen in Bezug auf Diversität angestellt. Ein einheitliches Konzept diversitätsreflexiver Bildung liegt bislang nicht vor, so dass mit dieser Arbeit der Versuch erfolgt, eine weitergehende Charakterisierung eines entsprechenden Ansatzes vorzunehmen.

Dazu erfolgt zunächst eine *begriffliche Verortung* diversitätsbezogener Bildung. Um die Ausprägung diversitätsreflexiver Bildung zu schärfen, wird neben der analytischen Auseinandersetzung mit relevanten Begriffen (Differenz, Inklusion, Intersektionalität), die (auch) konzeptionelle diversitätsbezogene Aspekte mit sich bringen, insbesondere eine Differenzierung von homogenitäts-, heterogenitäts- und diversitätsorientierten Konzeptionen vorgenommen.

Die Auseinandersetzung mit den *Strömungen*, die auf gegenwärtige Thematisierungen von Diversität Einfluss haben, verdeutlicht insbesondere den machtkritischen Zugang diversitätsreflexiver Bildung. Anschließend wird auf das Dilemma eingegangen, dem diversitätsreflexive Bildung im Umgang mit Differenzen unterliegt. So werden auch im Rahmen diversitätsreflexiver Bildungsprozesse diversitätsbezogene Zuschreibungen und Konstrukte reproduziert, auch wenn das Ziel deren Kritik und Dekonstruktion ist. Vor diesem Hintergrund kommt der (Selbst-)Reflexion, d.h. der stetigen Reflexion des (eigenen) ‚Redens über‘ Diversität sowie der eigenen Positionierung, entscheidende Bedeutung zu, so dass im Rahmen dieser Arbeit schließlich der Begriff *diversitätsreflexive* Bildung als konzeptionelle Bezeichnung gewählt und definiert wird. Dem Dilemma, (kategoriale) Differenzen bzw. Differenzzuschreibungen zu reproduzieren und potentiell Differenzlinien zu gewichten bzw. gleichzusetzen, wird in der vorliegenden Arbeit mit

drei grundlegenden Vorgehensweisen begegnet: Die theoretischen Auseinandersetzungen mit entsprechenden inhaltlichen Bezugsfeldern erfolgen, indem begrifflich nicht (statisch-)kategorial orientierte Ausdrücke (z.B. ‚Alter‘, ‚Geschlecht‘ etc.) verwendet werden, sondern beispielsweise von alters- oder geschlechtsbezogenen Aspekten gesprochen wird. Zum anderen werden die Begriffe bzw. Kategorisierungen, die aus diversitätsreflexiver Perspektive problematisiert bzw. hinsichtlich der pauschalisierenden, zuschreibenden und mitunter dichotomisierenden Art dekonstruktivistisch betrachtet werden können, zur Kennzeichnung dieser Problematik (mit Ausnahme von Zitaten) in einfache Anführungszeichen gesetzt. Schließlich werden in der Abhandlung der spezifischen Bezugsfelder die jeweiligen sozialen Konstruktionsprozesse thematisiert, indem ein kritisch-dekonstruktivistischer Zugang verfolgt wird.

Die grundlegenden *Säulen* diversitätsreflexiver Bildung stellen die Antidiskriminierung, die Demokratiepädagogik und die Subjektorientierung dar, deren spezifischen Bedeutungsebenen für diversitätsreflexive Bildung anschließend dargelegt werden. Neben der Erläuterung verschiedener Diskriminierungsformen wird dabei ein gesonderter Blick auf das Problem der Reproduktion von Differenzkategorisierungen in Form des kategorialen Antidiskriminierungsrechts gerichtet.

Im Folgenden werden fünf *Bezugsfelder* diversitätsreflexiver Bildung markiert: altersbezogene, geschlechts- bzw. sexualitätsbezogene, körperbezogene, lernbezogene, natio-ethno-kulturelle und sozioökonomische Aspekte. Neben dem jeweils konstruktivistischen Verständnis wird auf die spezifischen sozialen und schulbezogenen Ausprägungen der Bezugsfelder eingegangen. So werden zum einen binäre Verständnisse (z.B. ‚jung‘ – ‚alt‘, ‚Mann‘ – ‚Frau‘) sowie statische Konzeptionen (z.B. ‚Kultur‘, ‚Stand‘) des jeweiligen Bezugsfelds problematisiert. Zum anderen werden machtwirksame gesellschaftliche Verhältnisse in den Bereichen betont (z.B. Sexismus, Rassismus) und in ihrer jeweiligen Ausprägung erläutert.

Insgesamt sollen die Überlegungen zu den angeführten Bezugsfeldern diversitätsreflexiver Bildung jeweils spezifische schulpädagogische Aspekte im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse unter (selbst-)kritisch-reflexiver Berücksichtigung von spezifischen Doing Difference Prozessen darlegen. So werden die spezifischen Bezugsfelder und Säulen diversitätsreflexiver Bildung durch die zugrunde gelegten (begriffs-)konzeptionellen und paradigmatischen Überlegungen im Sinne eines multi- bzw. transdisziplinären Konzepts zusammengehalten, das die spezifischen Ausprägungen weder dethematisiert noch substituiert, sondern miteinander verbindet. Gleichwohl werden zur Verdeutlichung von Umgangsformen bzw. der Relevanz von Diversität und Differenzen mitunter anhand einzelner Kategorien exemplarisch Ausführungen getätigt.

In einem gesonderten Kapitel wird auf die Schulgesetzgebung im Rahmen *schulsteuerungstheoretischer Überlegungen* eingegangen. Die Überlegungen nehmen Anschluss an den Educational Governance Ansatz und fokussieren die Schulgesetze als einen (korporativen) Akteur im multiakteurialen Geflecht. In *schultheoretischer Hinsicht* wird die Schulgesetzgebung in Bezug zu den Funktionen von Schule gestellt.

Hieran schließt der empirische Teil an, der zunächst auf das *Forschungsdesign* und die *Forschungsmethodik* eingeht. Ausgehend vom Forschungsstand und dem entsprechenden Forschungsdesiderat werden die Forschungsfragen entwickelt und das methodische Vorgehen in Form der Inhaltsanalyse und der Clusteranalyse vorgestellt. Die anschließende Auswertung erfolgt in zwei Schritten: zunächst wird eine *deskriptive Analyse* der Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive vorgenommen. Diese orientiert sich an den ermittelten Oberkategorien und wertet diese jeweils kategorial und länderspezifisch aus. Im sechsten Kapitel erfolgt im nächsten Schritt die *Darstellung der Ergebnisse*, indem nunmehr die oben angeführten Forschungsfragen beantwortet werden. Zur Analyse länderspezifischer Differenzen werden im Folgenden die Ergebnisse der Clusteranalyse dargelegt, indem die jeweilige Charakteristik bzw. der Typus der Cluster ausgeführt wird. Im letzten Kapitel werden der *Ertrag* sowie die *Grenzen* der Arbeit erörtert. So werden die zentralen theoretischen Befunde der Arbeit aufgeführt. Anschließend wird der praxisbezogene Ertrag der Arbeit hervorgehoben, indem mögliche Impulse für die Schulgesetzgebung angeführt werden. Im Folgenden werden in hypothesengenerierendem Sinne Überlegungen zu möglichen Erklärungen der Befunde angestellt. Abgerundet wird die Arbeit durch die selbstkritische Darlegung der Grenzen der Untersuchung, bei der gleichzeitig Ausblicke zu weiteren Forschungsperspektiven gegeben werden.

## **Theoretischer Teil**



## 2 Diversitätsreflexive Bildung: theoriebasierte Einordnungen und konzeptionelle Überlegungen

Vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen, weltweiten Migrationsbewegungen, demografischen Entwicklungen und der generellen Pluralisierung und Individualisierung von Lebensformen ist Diversität von besonderer Relevanz für den Bildungsbereich (z.B. Rühle 2015).

Konkret und im Besonderen zeigen sich Auswirkungen dieser Entwicklungen in den Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung in der Schule, in der flächendeckend umzusetzenden Inklusion mitsamt der Aufnahme von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ins öffentliche Schulsystem. Verschiedene pädagogische Perspektiven nehmen dabei Bezug auf die Bedeutung von Diversität im Bildungswesen. Diese konzentrieren sich auf den Elementarbereich (z.B. Brockmann 2014; Machold 2014; Diehm et al. 2013; Kuhn 2013; Rosken 2009; Wagner 2008), die Soziale Arbeit (z.B. Leiprecht 2018; Sielert et al. 2009; Eisele et al. 2008) und die Schulpädagogik<sup>2</sup> (z.B. Vock/Gronostaj 2017; Boller et al. 2007; Bräu/Schwerdt 2005). Grundlegend für die verschiedenen Zugänge ist die Annahme, dass Diversität gesellschaftlich konstitutiv ist und ein konstruktiver Umgang gefordert wird.

### 2.1 Begriffliche Zugänge und Abgrenzungen diversitätsreflexiver Bildung

Im Folgenden werden Begriffe vorgestellt, die im Kontext diversitätsreflexiver Bildung (konzeptionell) bedeutsam sind. Die Begriffe werden in ihrer konzeptionellen Entwicklung und Bedeutung vergleichend bzw. abgrenzend dargestellt.

In Bezug auf diversitätsreflexive Bildung stehen die Begriffe Heterogenität und Diversität im Vordergrund, da sie sich auf derartig gestaltete Bildungsprozesse beziehen. Heterogenität bedeutet im Wortsinne ‚anderer Art‘ (altgriech. ἕτερος (anders) und τὸ γένος (die Art)) und ist als Gegenstück zu Homogenität ‚gleicher Art‘ (altgriech. ὁμοίος (gleich) und τὸ γένος (die Art)) zu verstehen (vgl. Mecheril/Vorrink 2014; Horn 2012). Diversität hingegen stammt aus dem Lateinischen (diversitas) und bedeutet (gegensätzliche) Verschiedenheit bzw. Unterschiedlichkeit (Schür 2012). Begrifflich werden Verschiedenheit, Unterschied-

---

<sup>2</sup> So untersuchte Wiltzius (2011) den Aspekt des Diversity Managements an Grundschulen in Bremen und Luxemburg und folgerte, dass ein erfolgreiches Diversity Management eine systemische Perspektive in Wechselwirkung zwischen den Akteur\_innen und den Strukturen bedarf.

lichkeit, Differenz, Vielfalt oder Diversität bzw. diversity oftmals synonym verwendet (z.B. Vinz/Schiederig 2010). Vielfalt hat es dabei „immer gegeben, sie wurde nur unterschiedlich konstruiert, kategorisiert, konnotiert, bewertet und behandelt“ (Nestvogel 2008, 22f.). Der Umgang mit Vielfalt ist abhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen. Entsprechend soll im Folgenden erläutert werden, welche konzeptionellen Konstrukte im Bildungsbereich mit Vielfalt verbunden sind und wie sie sich entwickelt haben.

### 2.1.1 Homogenität

Das deutsche Schulsystem ist historisch von der Zielsetzung geprägt, Lerngruppen möglichst homogen zusammenzustellen, um bessere Lernerfolge zu erwirken (vgl. z.B. Walgenbach 2014a; Sauter/Schroeder 2007; Diehm/Radtke 1999).

Homogenität, verstanden als „Zustand der (relativen) Einheitlichkeit der Gruppenmitglieder bezüglich eines [...] Kriteriums“ (Wenning 1999, 17), bezieht sich dabei insbesondere auf Sprache, ‚Alter‘, Konfession und z.T. ‚Geschlecht‘. Der Homogenitätsgedanke zeigt sich auch im sozial bzw. leistungsorientiert gegliederten Schulsystem, das in den meisten deutschen Bundesländern bereits nach vier Schuljahren ansetzt – ein Umstand, den Prengel (2011) einen „weltweit einmaligen Sonderweg“ (27) nennt – und das ergänzt wird durch ein ausdifferenziertes Sonder- bzw. Förderschulwesen. Selektionsmaßnahmen erfolgen durch Klassenwiederholungen, Klassenüberspringen, vorzeitiger bzw. nachzeitiger Einschulung oder Abschulung. Dieses System „entspricht den Ordnungs- und Hierarchievorstellungen des 19. Jahrhunderts“ (Terhart 2015, 18) und hat zum Ziel, möglichst homogene Klassenverbände herzustellen, zumeist auf Kosten der ‚Schwächeren‘ (vgl. Tillmann 2004).

Während Terhart (2015) von einer „formale[n] Homogenität an der Oberfläche“ (19) spricht, bezeichnet Tillmann (2004) es als institutionelle Fiktion, Heterogenität zugunsten von Homogenität reduzieren zu können. Differenzmerkmale führen im Rahmen dieser ‚Fiktion‘, sofern sie wahrgenommen werden, zum Ausschluss aus der Lerngruppe, d.h. Differenz wird mit Normalisierung in Form von diskriminierender Gleichbehandlung (Sliwka 2010) oder Selektion begegnet (Wenning 1999). So kommt Tillmann (2008) zu dem Schluss, dass die „Funktionsmechanismen unseres Schulsystems – und die weit verbreitete Mentalität der daran Beteiligten – [...] in deutlichem Gegensatz zu einer integrativen und individualisierenden Pädagogik“ (Tillmann 2008, 63) stehen. Im Zuge der PISA-Erhebungen wurde deutlich, dass die verfolgte Homogenisierung der Lerngruppen

durch die verschiedenen systemischen Maßnahmen kaum gelingt bzw. zu Benachteiligungen führt (Walgenbach 2014a; Trautmann/Wischer 2011; Bos/Scharenberg 2010; Gomolla 2009). Die Heterogenität und deren Relevanz für den Lernerfolg gerieten zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Emmerich/Hormel 2013; Budde 2012b; Bräu/Schwerdt 2005). Dabei wurde die Heterogenität in den Lerngruppen als Ursache für ‚Leistungsdefizite‘ angesehen und als Konsequenz die Herausforderung mit eben dieser Heterogenität mit dem Ziel, bessere Lernerfolge zu erwirken, thematisiert. Die Reformen der letzten Dekade hinsichtlich der Maßnahmen zur individuellen Förderung und Differenzierung in Schule und Unterricht zielen dementsprechend auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Heterogenität. Wenn auch der Fokus in den Konsequenzen aus den PISA-Befunden auf der Unterrichtsebene lag, sind in den letzten Jahren auf Schulsystemebene verschiedene neue Schulformen ins Leben gerufen worden, die zwei oder drei Bildungsgänge zusammenführen (vgl. Liegmann 2016). Dabei sollen Selektionsmechanismen verringert und sozialer Benachteiligung entgegengewirkt werden, z.B. durch Formen der Äußeren Differenzierung oder durch das Aussetzen von Klassenwiederholungen.

Grundlegend nehmen derartige Ansätze Anschluss an bereits existierende, normativ orientierte pädagogische Überlegungen zum Umgang mit Vielfalt (z.B. Prengel 1993), wie im Folgenden gezeigt wird.

### 2.1.2 Heterogenität

Es lassen sich unter dem Begriff Heterogenität, verstanden als „Zustand der (relativen) Ungleichheit der Mitglieder oder eines Teils der Mitglieder [...] in bezug auf ein sozialstrukturelles Merkmal“ (Wenning 1999, 17), verschiedene konzeptionelle Grundtendenzen markieren (vgl. Walgenbach 2014a). Dabei verweist Heterogenität „trotz seiner aktuellen Relevanz in bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Kontexten auf kein einheitliches und konsistentes Programm“ (Emmerich/Hormel 2013, 149).

Begrifflich unterscheidet Prengel (2005) in drei Bedeutungsebenen: Heterogenität als *Verschiedenheit*, die ein Vergleichskriterium (*tertium comparationis*) benötigt, Heterogenität als *Veränderlichkeit*, die den dynamischen Charakter von Heterogenität betont, und Heterogenität als *Unbestimmtheit*, die das Unvorhersehbare von Heterogenität in den Mittelpunkt stellt. Sauter und Schröder (2007) heben drei Bedeutungsdimensionen von Heterogenität hervor: *deskriptiv-klassifizierend*, *normativ-regulativ* und *pädagogisch-programmatisch*. In der deskriptiv-klassifizierenden Dimension steht die Beobachtung und Diagnostik von Differenzlinien

im Mittelpunkt, anhand derer fördernde Konzepte entwickelt werden. Die normativ-regulative Dimension fokussiert primär grundsätzliche Fragen der Gleichbehandlung von heterogenen Gruppen. In der pädagogisch-programmatischen Dimension stehen organisatorisch-didaktische Fragen im Umgang mit Heterogenität im Mittelpunkt. Walgenbach (2014a) unterscheidet in vier Bedeutungsdimensionen: Heterogenität als Belastung oder Chance (*evaluative Bedeutungsdimension*), als soziale Ungleichheit (*ungleichheitskritische Bedeutungsdimension*), als Unterschiede (*deskriptive Bedeutungsdimension*) bzw. als didaktische Herausforderung (*didaktische Bedeutungsdimension*).

Die Orientierung in vielen Heterogenitätskonzepten ist primär gruppenbezogen und dichotom ausgeprägt (z.B. Schüler\_innen<sup>3</sup> ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘). Ebenso werden die Differenzmerkmale in erster Linie als förderwürdiges ‚Defizit‘ aufgegriffen. Abhängig sind die konstruierten Differenzmerkmale von der Prämisse einer gesetzten ‚Norm‘ (Boller et al. 2007). Der Umgang mit diesen Abweichungen von der ‚Norm‘ wird tendenziell als Herausforderung angesehen, was impliziert, dass ‚Homogenität‘ keine Herausforderung, sondern einen Idealzustand darstellt (Mecheril/Vorriink 2014). Ziel ist es in dieser Vorstellung, die ‚Defizite‘ zu kompensieren und die ‚Norm‘ wiederherzustellen. Die Grundlage bildet dabei die Fiktion des ‚Standardschülers‘, der

„in einer ‚normalen‘ Familie, daß (sic!) heißt mit Vater, Mutter und einem Geschwisterkind lebt, ausschließlich Hochdeutsch spricht, in einer bürgerlichen Umgebung mit entsprechenden sozialen Umfeld aufwächst, christlicher Religionszugehörigkeit ist, sich für Fußball bzw. Ballett oder Reiten und Lesen interessiert und sich für Umweltschutz und – falls überhaupt – für bürgerliche Parteien engagiert, männlich ist, heterosexuell – aber nicht zu früh praktizierend –, nicht behindert, nicht drogenabhängig oder sonstwie süchtig ist, sowie mit deutscher Staatsangehörigkeit seit seiner Geburt am Schulort lebt [...].“ (Wenning 1999, 330)

Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren bezogen auf die Schule bzw. die Unterrichtspraxis Maßnahmen der individuellen Förderung forciert worden. Heterogenität und Homogenität sind somit unmittelbar miteinander verbunden (Walgenbach 2014a). So unterscheidet Wenning (2016) in normative und praktische Homogenisierungen. Normative Homogenisierungen zeigen sich in der

---

<sup>3</sup> In der vorliegenden Arbeit wird für die Darstellung geschlechtlicher Vielfalt der Gender Gap verwendet. Der Unterstrich kennzeichnet die Diversität geschlechtlicher Identitäten über binäre Vorstellungen hinaus (vgl. Kap. 2.5.2) und soll als Zeichen diskriminierungskritischer Sprachverwendung verstanden werden – bedenkend, dass eine tatsächlich diskriminierungsfreie Ausdrucksweise kaum möglich ist (vgl. Honnscheidt 2017).

rechtlichen Gleichstellung und gleichberechtigter Teilhabe, während sich praktische Homogenisierungen auf schulpraktische Angleichungsmaßnahmen beziehen, wie beispielsweise ‚Willkommensklassen‘ für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Sinne einer homogenen Gruppe (vgl. Freitag/Pfaff 2016). Letztlich, so Wenning (2016), stehen „Homogenisierung und Heterogenität [...] in einem unhintergehbaren, dialektischen Verhältnis“ (30). Heterogenität kann als Konzept nicht nur im Sinn einer „pädagogischen Differenzierungsstrategie“ (Emmerich/Hormel 2013, 150f.), sondern auch als ein „spezifisch pädagogisches Konstrukt gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (ebd.) verstanden werden. So sprechen Cameron und Kourabas (2013) von „Heterogenisierungen denn von Heterogenität“ (269). Dieser systemische Ansatz fokussiert dabei im Kontext Schule eine konstruktive Wahrnehmung von Heterogenität, bei dem Lernende als Subjekte in das Blickfeld geraten. Diese Sicht auf Heterogenität steht in gewisser Weise der ursprünglichen Bedeutung (‚Verschiedenartigkeit‘) entgegen, da sie bedeutet, dass die Merkmale gegeben sind. Differenzmerkmale sind in dieser Vorstellung keine objektiven Eigenschaften, sondern als Konstrukte zu verstehen, die kontextuell, gruppenbezogen, situativ und zeitlich variabel – je nach aktuellem gesellschaftlichen Normalitätskonstrukt – gebildet und mit einer negativen Nuance herausfordernd angesehen werden (z.B. Wenning 2016). Normalität kommt dabei eine doppelte Bedeutung zu: als Beschreibung von etwas zu Erwartendem und als Norm(setzung), d.h. „Normalität ist Beschreibung und Vorschrift einer Ordnung“ (Mecheril et al. 2010, 37).

Der relativ-konstruierte Charakter von Heterogenität zeigt sich in den Vergleichen von Personen im sozialen Raum. Erst dadurch werden Merkmale zugeschrieben bzw. konstruiert, die von subjektiven Wahrnehmungen abhängig sind. Heterogenität ist demnach nicht objektiv bzw. absolut. Der *zeitlich-variable* Aspekt wird deutlich, indem entsprechende Vergleiche zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich ausfallen können. Zum einen gibt es tatsächlich wandelbare Heterogenitätsmerkmale, wie z.B. Sprachkenntnisse, zum anderen sind Heterogenitätsmerkmale in verschiedenen Momenten von verschiedener Relevanz. Heterogenität weist somit sowohl eine synchrone (gleichzeitiges Vorhandensein verschiedener Differenzaspekte) als auch eine diachrone (zeitabhängige Entwicklung von relevanten Differenzaspekten) Ebene auf (Walgenbach 2014b; Trautmann/Wischer 2011).

### 2.1.3 *Diversität*

Im Folgenden wird das Verständnis von Diversität im wissenschaftlichen Diskurs in Abgrenzung zu homogenitäts- und heterogenitätsorientierten Konzepten aufgezeigt. Dieses Verständnis bildet gleichzeitig die Grundlage für die theoretische Bezugnahme in der vorliegenden Arbeit.

Ansätze, die sich auf Diversität beziehen, verstehen sich konzeptionell anders als heterogenitätsbezogene Vorstellungen. So verweisen Mecheril und Vorrink (2014) entsprechend auf die folgenden Konsequenzen, die sich aus dem Heterogenitätsdiskurs für diversitätsbezogene Ansätze bilden:

- weitergehende theoretische Klärung des Zusammenhangs von heterogenen Lern dispositionen und gesellschaftlichen Differenzordnungen
- Berücksichtigung schulpädagogischer Überlegungen in gesellschaftlichen Normalisierungsmustern
- Verstärkung von identitätskritischen Ansätzen
- stärkere Reflexion der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit

Der Bezugspunkt von Diversitätskonzepten ist deutlich breiter angelegt und nicht primär auf die Institution Schule fokussiert (Emmerich/Hormel 2013). Anknüpfend an die Idee, Heterogenität als Chance zu begreifen (vgl. Walgenbach 2014a), wird Differenz positiv wahrgenommen und als Ressource für das soziale Miteinander und für erfolgreiches (individualisiertes und kooperatives) Lernen angesehen (Gather Thurler/Schley 2006). Im Rahmen der Entwicklung von einer Defizitperspektive zu einer Ressourcenperspektive werden in poststrukturalistischem Sinne Pluralität, Migrationserfahrung, Mehrfachidentität, Multiperspektivität oder Mehrsprachigkeit ressourcenorientiert herangezogen (Walgenbach 2014b; Leiprecht 2008c). Ressourcen werden hierbei individuell verortet und nicht kollektiv bestimmten Gruppen zugeschrieben (Walgenbach 2014a). Die reflexiv-kritische Komponente, insbesondere das Hinterfragen der Konstruktion der sozialen Ordnungskategorien, ist im Heterogenitätskonzept hingegen untergeordnet (Gomolla 2014).

Demgegenüber entwickelt sich im diversitätsorientierten Ansatz ein Blick auf gesellschaftliche Machtformen und die (dichotom-hierarchisierende) Konstruktion und Funktion von Differenzlinien (vgl. Sauer 2007) und fokussiert trans\_ identäre Differenzvorstellungen (vgl. Bräu 2015).

Im Fokus beim Umgang mit Kategorien steht demnach das Verständnis von Identität. Nach Vinz und Schiederig (2010) wird Identität in Anlehnung an Butler (1991), die von „shifting identities“ (29) spricht, als dynamisches Produkt sozialer Handlungen verstanden. Jedes Individuum weist dabei „multiple Identitäten“ (31) auf. Der amerikanische Diversity-Forscher Taylor Cox (1993) spricht hier von

‚Teilidentitäten‘, die individuell verschieden von Mehrfachzugehörigkeiten geprägt sind. Eine einseitige Fixierung auf eine Kategorie entspricht daher einer folgenreichen Reduzierung der Persönlichkeit.

Jegliche Standardisierung, Normierung bzw. Einordnung mit dem Versuch der Homogenisierung läuft Gefahr in eine Diskriminierung zu münden (Trautmann/Wischer 2011). Der implizierten Konnotation des Begriffs Heterogenität im Bereich Schule im Sinne von ‚Defizit(-ausgleich)‘ kann somit der Begriff einer diversitätsreflexiven Bildung gegenübergestellt werden (Messerschmidt 2018), der die wertschätzende Inklusion Aller enthält. Entsprechend ist nach Neumann (2015) die Vielfalt der Schüler\_innen nicht mehr als ein „Problem, sondern als eine Lösung zur Herstellung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit anzusehen“ (411).

Den Wandel der Konzepte, die hinter den Begriffen Homogenität, Heterogenität und Diversität gesehen werden können, verdeutlicht Sliwka (2010). Die Bedeutung von Differenz steht dabei jeweils im Vordergrund. Diese Bedeutung nimmt die Entwicklung von ‚Nicht-Anerkennung‘ (Homogenität) über ‚Herausforderung‘ (Heterogenität) zu ‚Ressource‘ (Diversität) in den Blick.

#### 2.1.4 *Differenz*

Es wird deutlich, dass der Begriff Differenz im Heterogenitäts- bzw. Diversitätsdiskurs von großer Bedeutung ist. So prägte Prengel bereits 1993 den Begriff der „egalitären Differenz“ (180), durch den sie den Versuch unternahm, die vermeintlichen Widersprüche von Gleichheit und Differenz zu überwinden. In der Erziehungswissenschaft markiert der Begriff Differenz verschiedene Bedeutungsdimensionen. Eisele et al. (2008) definieren Differenzen als „Einteilungen, die Menschen vornehmen und die mit bestimmten Bedeutungen und Inhalten, mit Zuschreibungen und Bewertungen verbunden sind bzw. durch solche legitimiert werden“ (19). Dieses Verständnis von Differenz steht einer statischen Vorstellung entgegen und betont den Charakter der sozialen Konstruktion.

Die Auseinandersetzung mit Differenz knüpft dabei insbesondere an strukturtheoretische, konstruktivistische, poststrukturalistische und dekonstruktivistische Ansätze an, so z.B. an den *différance*-Begriff nach Derrida (1990; vgl. Riegel 2016). So definieren Mecheril und Melter (2010) Differenzen als „Effekte sozialer Unterscheidungspraxen, die innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Verhältnisse bestimmte Funktionen erfüllen“ (128). Differenzen können somit als das Ergebnis sozialer Konstruktion verstanden werden, „die sich in körperorientierte Differenzlinien [...], in (sozial-)räumliche Differenzlinien [...] und in ökonomisch orientierte Differenzlinien [...] einteilen lassen“ (Mecheril/Plöber

2011a, 281). Durch Wiederholung bzw. performative Praktiken wird das hergestellt, was bezeichnet wird, „so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird und wirklichkeitserzeugend wirkt“ (Plöber 2010, 219). Eggers (2011a) spricht daher von „Differenzmarkierungen“ (60) als hegemoniale, herrschaftsaffirmative gesellschaftliche Herstellungsprozesse. Der poststrukturalistische Ansatz betont die Bedeutung von Sprache und symbolischer Ordnung als machtkonstituierende Elemente, die sich insbesondere in Diskursen produktiv zeigen (Riegel 2016).

Differenz kann deskriptiv als ‚Unterschied‘ verstanden werden, gesellschaftskritisch als ‚soziale Ungleichheit‘ oder poststrukturalistisch als die konstruktivistische Hervorbringung des ‚Anderen‘ (Walgenbach 2014a). Der Begriff verweist zudem auf verschiedene soziale Tatbestände (Differenzmerkmale) oder kann als „Modus sozialer Denk- und Handlungsprozesse“ (Fuchs 2007, 18) im Sinne von Differenzierung verstanden werden. West und Fenstermaker (1995) bezeichnen derartige Konstruktionsprozesse als *Doing Difference*, als einen Vorgang, der Individuen, Machtverhältnisse (re-)konstituierend (Schröer 2012), kategorial in Zuschreibungen und normative Ordnungen fasst. Hiermit sind

„Prozesse, Praktiken, Handlungsweisen und Routinen gemeint, mit denen soziale Verhältnisse, kollektive Identitäten und soziale Rollen in den alltäglichen Interaktionen hergestellt, reproduziert, bestätigt, aber auch modifiziert und verändert werden.“ (Leiprecht 2009b, 217)

Differenzen werden dementsprechend verstanden als „machtvolle Zuschreibungspraxen und Benachteiligungsmuster ungleichheits(re)produzierender Strukturen“ (Heite 2010, 190), die „teilweise in Gesetzesform gegossen“ (Leiprecht 2009b, 218) wurden. Die Auseinandersetzung mit Differenz umfasst dabei stets zwei Seiten: die Betonung der Differenz und den Versuch der Überwindung von Differenz. So spricht Heite (2010) von der „Gleichzeitigkeit von Differenzanerkennung und Differenzkritik“ (198). Differenzierung ist entsprechend eine organisationale, kriteriengeleitete Reaktion auf das Vorhandensein von Differenzmerkmalen bzw. nach Wenning (1999) eine Unterscheidungsform in der sozialen Interaktion. Im Kontext des Schulsystems bezieht sich *Äußere Differenzierung* auf die Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen und auf die Schulebene, z.B. differenzierte Schulformen, Selektionsentscheidungen, aber auch beispielsweise religionsdifferenzierter oder geschlechtergetrennter Unterricht. *Innere Differenzierung* erfolgt im Rahmen des Unterrichts im Umgang mit Lerngruppen durch differenzierte didaktische und methodische Maßnahmen. Im Vergleich zur Differenzierung bezieht sich *Individualisierung* auf die einzelnen Mitglieder einer Gruppe. Differen-

zierung und Individualisierung haben dabei Konsequenzen, die Unterschiede verstärken (können) (Walgenbach 2014a) und somit eine Form der Ungleichbehandlung darstellen (können) (Trautmann/Wischer 2011).

Es ist demnach stets zu prüfen, mit welcher Intention und mit welchen Folgen Differenzierung bzw. Individualisierung erfolgt. Kritik erhielt der Differenzbegriff auch aufgrund des Vorwurfs der Essentialisierung bzw. Dramatisierung, so beispielsweise im Umgang mit kultureller oder geschlechtsbezogener Differenz (Walgenbach 2014b). Grundsätzlich nimmt die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diversität Anschluss an derartige Überlegungen zur Bedeutung von Differenzlinien (vgl. auch Wenning 1999).

### 2.1.5 Inklusion

Im Umgang mit Diversität bzw. Differenz im schulischen Feld kommt der Inklusion eine besondere Bedeutung zu. Diversität und Inklusion hängen dabei unmittelbar zusammen. Nach Textor (2015) ist unter Inklusion eine Pädagogik der Vielfalt zu verstehen, die nach Prengel (2015a) mit Diversity Education und Inklusiver Pädagogik „als bedeutungsgleich verstanden“ (157) wird.

Hinz (2015) sieht den Umgang mit Diversität demgemäß als das „Herz von Inklusion“ (103). Gleichzeitig werden ‚Behinderungsaspekte‘ in den Kontext der Intersektionalität gestellt, indem die Verflechtungen beispielsweise zu den Bereichen Migration, geschlechtliche oder sexuelle Identitäten hervorgehoben werden. Raab (2007) betont dabei das multiple Verständnis von ‚Behinderung‘, die Berücksichtigung verschiedener Kategorien im Rahmen der Disability Studies (vgl. Kap. 2.5.3) und das Verständnis von Differenzkategorien als Kreuzpunkte gesellschaftlicher Herrschaftspraxen.

Im Anschluss an Konzepte der Inclusive Education im internationalen Raum (z.B. Miles 2002) wird Inklusion im Index für Inklusion wie folgt definiert:

„Inklusion – grundlegende Vorstellung eines Miteinanders der Verschiedenen; Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt, die die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn ansieht; hier verstanden als Erweiterung und Optimierung einer oft schwierigen Integrationspraxis; Leitbild einer "Schule für alle".“ (Boban/Hinz 2003, 116)

Im Rahmen dieser Arbeit wird Inklusion als grundlegendes pädagogisches bzw. soziales Verständnis verstanden, das entsprechende Folgen für die gesellschaftlichen und schulisch-institutionellen Strukturen mit sich bringt. Der Abbau von institutionellen und strukturellen Barrieren „erfordert eine Koppelung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik“ (Sulzer 2013, 20, Hervorh. i. O.). So

sind die beiden Aspekte Diversität und Inklusion voneinander abhängig. Eine ‚inklusive Schule‘ wird dem Inklusionsverständnis nach diversitätsreflexiv geprägt sein, während diversitätsreflexive Bildung ein inklusives, diskriminierungsfreies bzw. -kritisches Schulsystem anstrebt bzw. erfordert. Dementsprechend wird in theoretischer Hinsicht ausgegangen von einem weiten Verständnis von Inklusion „im Kontext einer milieu-, kultur- und geschlechtersensiblen Pädagogik“ (Werning/Urban 2014, 12). Dieses Verständnis bezieht sich auf Menschen, die aus den unterschiedlichsten Gründen von Marginalisierung, Diskriminierung und Exklusion bedroht bzw. betroffen sind (z.B. Werning 2017; Biewer/Schütz 2016). Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses zählt Reich (2012) ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, sozioökonomische Chancengerechtigkeit und Chancengerechtigkeit von Menschen mit ‚Behinderungen‘ zu den notwendigen Standards der Inklusion.

Hirschberg und Köbsell (2016) verweisen auf die verbreitete Wahrnehmung von ‚Behinderung‘ als „Naturphänomen“ (563), das „sich immer noch weitgehend der Dekonstruktion widersetzt“ (ebd.). Gleichwohl kennzeichnen ‚Behinderungen‘ Identitäten nicht zur Gänze. Renner (2009) hält vor diesem Hintergrund die „Kategorisierung von Personen anhand ihrer Fähigkeiten bzw. Fähigkeitseinschränkungen“ (54) als „unzulässige Generalisierung“ (ebd.), da „die Fähigkeitsprofile von Menschen [...] grundsätzlich extrem heterogen“ (ebd.) seien. So zielt ein entsprechendes Verständnis auf die Dekategorisierung und auf den Verzicht von gruppenbezogenen Zuweisungen.

Das engere Inklusionsverständnis bezieht sich hingegen auf die gemeinsame Bildung von Personen mit und ohne ‚Behinderung‘ und orientiert sich an sonderpädagogischen Konzepten. Demgemäß erfolgt „eine starke Orientierung auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule“ (Werning 2017, 27).

Diese Vorstellung nimmt Anschluss an den Integrationsdiskurs. Integrationskonzepte basieren auf einer Zwei-Gruppen-Theorie, nach der eine Gruppe als integriert, die andere als zu integrieren gilt. Dannenbeck und Dorrance (2009) betonen dabei die Gefahr, dass Menschen mit ‚Behinderung‘ im Sinne eines unreflektierten Managing Diversity als Integrationsobjekt angesehen werden, während das Merkmal ‚Behinderung‘ essentialisiert wird. Dies entspricht der traditionellen Integrationsperspektive. Diese zementiert

„mit ihrer Forderung nach ‚Integration von Menschen mit Behinderung‘ – oder der von MigrantInnen – die gesellschaftliche Konstruktion der Andersartigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen und damit ein statisches Verständnis von Behinderung – oder der Fremdheit von MigrantInnen.“ (Boban/Hinz 2009, 92f.)

Ein kritisch-reflexives Inklusionsverständnis greift tiefer als integrative Konzepte, die als ‚behindert‘ oder chronisch ‚krank‘ etikettierte Menschen kompensativ ansprechen (Dannenbeck 2016) und eher auf die zu integrierenden Individuen orientiert sind (Textor 2015; Schröer 2009). So werden die sozialen Praxen und Ordnungen hinterfragt, mit denen Menschen unterschiedlicher Merkmale bzw. Zuschreibungen behindert bzw. diskriminiert werden (Dannenbeck 2016).

Insgesamt kann im Inklusionsdiskurs der Eindruck gewonnen werden, dass auf theoretisch-begrifflicher Ebene das weite Inklusionsverständnis Vorrang hat, auf der Ebene praktisch-konkreter Umsetzung hingegen zumeist das engere Verständnis vorzufinden ist und der Fokus auf die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne ‚Behinderung‘ bzw. mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ gelegt wird: „Für die Migrantinnen und Migranten gibt es dann Integration, für ‚Behinderte‘ Inklusion.“ (Hinz 2015, 103).

Inklusive Pädagogik zielt jedoch auf die Optimierung des Zugangs *aller* Schüler\_innen zu einer gemeinsamen Schule, die Optimierung der Akzeptanz *aller* Schüler\_innen in ihrer Individualität, die Optimierung der Teilhabe *aller* Schüler\_innen am Schulleben und die Optimierung der Leistungsentwicklung *aller* Schüler\_innen ab. Eine inklusive Schulkultur wird programmatisch von Wertschätzung, Kooperation, Mitbestimmung, Individualisierung, Differenzierung, Flexibilität geprägt und wird von Bildungspolitik und -verwaltung unterstützt (Werning/Urban 2014).

Generell ist eine sich überlappende Entwicklung des deutschen Schulsystems festzumachen, die von Konzepten der Exklusion, der Separation über die Integration zur Inklusion geprägt ist. Entsprechend hebt Reich (2012) die Faktoren hervor, die die Umsetzung der Inklusion in Deutschland erschweren: Das deutsche Bildungssystem ist geprägt von Selektion, insbesondere im Umgang mit Schüler\_innen, denen ‚Beeinträchtigungen‘ zugewiesen werden. Inklusive Schulen vermeiden hingegen Formen der Selektion bzw. Äußerer Differenzierung. Hinzu treten das Benotungssystem und die Selektion in Form der Klassenwiederholungen. Inklusive Schulen sind von differenzierten Rückmelde- und Bewertungssystemen und individueller Förderung geprägt. Grundlegend arbeiten inklusive Schulen mit den Schüler\_innen, die an der Schule sind, d.h. die Schule passt sich den Schüler\_innen an, während es im deutschen Schulsystem traditionell umgekehrt ist (vgl. Poscher et al. 2008).

Auch die große Stoffmenge, die Ausstattung, der Personalschlüssel sowie die isolierte sonderpädagogische Ausbildung zählt Reich (2012) zu den Erschwernissen für Inklusion in Deutschland. Aktuell ist Inklusion zwar von basaler Bedeutung für bildungsbezogene Debatten, gleichzeitig werden das mehrgliedrige Schulsystem und der Grundsatz der Meritokratie nicht in Frage gestellt, sondern

durch Standardisierungen wird der Leistungsdruck verstärkt (Bittlingmaier/Sahrai 2017).

Auch im Rahmen dieser Arbeit ist zu unterscheiden zwischen dem grundlegenden Inklusionsverständnis, das in direktem Zusammenhang mit diversitätsreflexiver Bildung steht (s.o.) und dem engeren Verständnis von Inklusion. Da die Aussagen zur Inklusion in der derzeitigen Schulgesetzgebung primär im Sinne des engeren Verständnisses von Inklusion zu verstehen sind und sich auf Bereiche der körperlichen Verfasstheit (vgl. auch Kap. 2.5.3) beziehen, erfolgt die Analyse inklusionsbezogener Aspekte in diesem Kontext, auch wenn der Inklusionsbegriff grundsätzlich weiter aufgefasst wird.

### 2.1.6 *Intersektionalität*

Intersektionalität ist anknüpfend an den Black Feminism, der gegen die Unterdrückung ‚schwarzer Frauen‘ auf dem Arbeitsmarkt vorging, in der US-amerikanischen feministischen Forschung insbesondere von Crenshaw (1994; 1989), Hill Collins (1993) und Smith (1998) in den Fokus geraten. Dabei wird von den Aspekten Race, Class und Gender ausgehend angenommen, dass „alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (intersection)“ (Lutz/Leiprecht 2003, 120) der Differenzlinien positioniert sind. Das Zusammenwirken der unterschiedlichen Kategorien wird kritisch betrachtet. Der Begriff Überkreuzung ist dabei irreführend, da er aussagt, dass die Kategorien eine punktuelle Schnittmenge haben und nicht grundsätzlich miteinander verwoben sind.

Walgenbach (2014a) betont die Verwobenheit bzw. die Interdependenzen und die Wechselwirkung von Differenzlinien. In diesem Sinn spricht Budde (2013b) von Kulminationen. Im Konzept der Intersektionalität sind demnach mindestens zwei Differenzlinien zu betrachten und es muss untersucht werden, wie die verschiedenen Differenzlinien in Wechselwirkung interdependent agieren (Leiprecht/Lutz 2009). Bezogen auf einen intersektional orientierten Diversitätsansatz sind nach Czollek et al. (2012) dementsprechend „unterschiedliche Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen als strukturelle Herrschaftsverhältnisse zusammen und miteinander verwoben zu denken“ (35). Dabei ist das Zusammenspiel von individuellen, institutionellen, strukturellen und gesellschaftlichen Mechanismen und Praxen zu reflektieren. Dieses Zusammenspiel ist zudem von unterschiedlichen Kontexten abhängig. So stellt nach Budde (2013b) der „Blick auf flexible und hybride Konstellationen [...] als ‚relationale Kontextualität‘ [...] ein zentrales Kennzeichen von Intersektionalität dar.“ (247).

Wie bereits der Vergleich von Crenshaw (1989) zeigt, korrespondiert Intersektionalität eng mit Antidiskriminierung, d.h. mögliche Benachteiligungen sollen in

ihrer Überschneidung analysiert werden (vgl. Zinsmeister 2014). Dementsprechend finden sich erste Einflüsse, insbesondere im Bereich der Mehrfachdiskriminierung, in der EU-Antidiskriminierungspolitik nach der Jahrtausendwende wieder (Lutz et al. 2013). In diesem Kontext treten Aspekte von Macht(verteilung) und sozialer Ungleichheit in den Fokus<sup>4</sup>, die sich auf verschiedenen Ebenen bewegen (vgl. Walgenbach 2014a):

- *soziale Strukturen* (z.B. bildungspolitische Steuerungselemente)
- *(symbolische) Strukturen* (z.B. Normen, Repräsentationen)
- *Institutionen* (z.B. Schule)
- *soziale Praktiken* (z.B. Interaktionen)
- *subjektorientierte Praktiken* (z.B. Subjektivierungsprozesse)

In Bezug auf diese Ebenen und insbesondere in der Wechselwirkung wird im Konzept der Intersektionalität Kritik an eindimensionalen bzw. additiven Perspektiven geübt. Innerhalb des Intersektionalitätskonzepts können nach McCall (2005) drei Zugangsweisen markiert werden: die *inter-kategoriale*, die *intra-kategoriale* und die *anti-kategoriale*. Die inter-kategoriale Zugangsweise fokussiert die Wechselwirkung zwischen den Kategorien, z.B. zwischen ‚Geschlecht‘ und ‚Herkunft‘, während die intra-kategoriale Perspektive die Dimensionen innerhalb einer Kategorie bzw. „people, whose identity crosses the boundaries“ (McCall 2005, 1774) fokussiert, z.B. Zweigeschlechtlichkeit, Transsexualität etc. Der anti-kategoriale Blick intendiert dekonstruktivistisch Kategorisierungs- und Normierungsprozesse der Kategorien (vgl. auch Tuidier 2015; Pfaff 2013).

Winkler und Degele (2009) haben das Intersektionalitätskonzept in Form einer Mehrebenenanalyse verortet. Dabei werden die drei Ebenen der Gesellschaftsstruktur (Makroebene), der Identitätskonstruktion (Mikroebene) und der Repräsentation (Mesoebene) berücksichtigt. In Bezug auf die Makro- und Mesoebene sollen die Strukturkategorien Class, Gender, Race sowie körperliche Aspekte im Sinne von Herrschaftsverhältnissen analysiert werden (Budde 2013a). Dabei soll zudem analysiert werden, welche Kategorien auf der Identitätsebene ermittelt werden können und in welcher Wechselwirkung diese zu den gesellschaftlichen Strukturen stehen, anstatt Individuen Kategorien zuzuordnen (Fischer 2016).

Intersektionalität steht zudem in engem Zusammenhang mit Mecherils Überlegungen zu machtvollen Differenzordnungen (vgl. Kap. 2.1.4) bzw. zu rassismuskritischen Ansätzen, aber auch zu Überlegungen der Queer Theory und der Disability Studies (Lutz et al. 2013), da intersektional orientierte Untersuchungen die machtwirksamen Verwobenheiten der verschiedenen Richtungen miteinander kritisch analysieren. Riegel (2016) spricht zusammenfassend von der

---

<sup>4</sup> Markard (2015) verweist beispielsweise auf den Umgang mit dem Kopftuch, bei dessen juristischer Beurteilung geschlechtliche, religiöse bzw. rassistische Aspekte zusammenkommen.

„Interdependenz von verschiedenen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen: von asymmetrischen Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitäts- und Körperverhältnissen bzw. (Hetero-)Sexismen, Klassismen, Rassismen und Ableismen in internationalen, globalisierten kapitalistischen Gesellschaftsverhältnissen.“ (138)

Im Vergleich hierzu sind Heterogenitäts- bzw. Diversitätskonzepte offener gestaltet (Walgenbach 2014a), so dass Intersektionalität letztlich als konzeptueller Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung angesehen werden kann, da es die „Aufmerksamkeit für die Verschränkung von sozialen Asymmetrien und identitätsrelevanten Differenzlinien“ (Auernheimer 2011, 422) schärft.

## 2.2 Die ungleichheitskritische Strömung diversitätsreflexiver Bildung

Grundsätzlich beziehen sich Diversitätsansätze „empirisch und theoretisch auf die Analyse der Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien und ihrem Zusammenspiel“ (Mecheril/Plößer2011a, 278). Dabei haben gegenwärtige Konzeptionen diversitätsorientierter Bildung verschiedene Bezüge im Rahmen pädagogischer Diskurse der Vergangenheit und Gegenwart im Umgang mit Verschiedenheit bzw. Vielfalt. Das Jahr 1993 stellt eine besondere Zäsur dar, da mit den Schriften von Hinz, Prengel und Preuss-Lausitz wesentliche Grundlagen für den heutigen Diversitätsdiskurs gelegt wurden. Neben diesen vergangenheits- und gegenwartsorientierten Bezügen können verschiedene Richtungen bzw. Strömungen im Umgang mit Diversität markiert werden. Diese zeichnen sich insbesondere durch differente Grundannahmen und Intentionen aus.

Nestvogel (2008) nennt vier Strömungen bzw. Traditionslinien im Umgang mit Diversität. Neben der utilitaristischen und der ungleichheitskritischen Strömung unterteilt sie in eine normativ-demokratische und eine affirmative Strömung. Die affirmative Strömung betont die Notwendigkeit, sich vor dem Hintergrund gegebener Entwicklungen, wie z.B. die Globalisierung oder zunehmende Migrationseinflüsse, mit Diversität auseinanderzusetzen. Die normativ-demokratische Traditionslinie nimmt Anschluss an Menschenrechts- und Demokratievorstellungen und entspricht in ihrer Intention der Antidiskriminierungsrichtung, die Scherr (2011a) als eine von drei Richtungen nennt:

- die funktional-ökonomische Richtung
- die ungleichheitskritische Richtung
- die politisch-rechtliche Antidiskriminierungsrichtung

Mecheril und Plößer (2011a) unterscheiden in den Antidiskriminierungsansatz, den Anerkennungsansatz und den Ressourcenansatz. Während der Ressourcenansatz der funktional-ökonomischen Richtung und der Antidiskriminierungsansatz der politisch-rechtlichen Ebene zuzuordnen ist, ist der Anerkennungsansatz, ähnlich der ungleichheitskritischen Richtung, „grundlegender“ (283), da hier die Strukturen selbst fokussiert werden.

Im Folgenden wird auf den dieser Untersuchung zugrundeliegenden Ansatz der ungleichheitskritischen Strömung näher eingegangen.<sup>5</sup>

Diversität wurde in den 1990ern zunächst in der Sozialen Arbeit relevant, indem nunmehr nicht nur vereinzelte Differenzmerkmale im Mittelpunkt standen, sondern an interkulturelle und geschlechtsbezogene Konzepte Anschluss genommen wurde und der Umgang mit Diversität als Gesamtaufgabe verstanden wurde (Walgenbach 2014a; Mecheril 2010c). Im Anschluss an die Überlegungen von Prenzel, Hinz und Preuss-Lausitz aus dem Jahr 1993 wurden in den 2000ern Diversitätskonzepte, die konzeptionell an Traditionen der Reformpädagogik Anschluss nahmen (Robak et al. 2013), schließlich auf die Schule (z.B. Wiltzius 2011; Stroot 2007a) bzw. Hochschule (vgl. Breiwe et al. 2015; Klammer/Ganseuer 2015) bezogen.

Als Einflussfeld können hierbei Elemente der *Pädagogik der Anerkennung* (Hafenegger 2013) herangezogen werden. Im Sinne der Pädagogik der Anerkennung wird Anerkennung als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel 1993, 62) verstanden. In Bezug auf die Schule kann unterschieden werden in emotionale Anerkennung im Sinne von Vertrauen – Honneth (1992) spricht hier von emotionalen und affektiven Beziehungen – und in moralische Anerkennung im Sinne gleichberechtigter Behandlung durch die vorherrschenden Rechtsverhältnisse. Als dritte Sphäre von Anerkennung kann die soziale Wertschätzung in der Gesellschaft ergänzt werden (ebd.). Neben diesem, im pädagogischen Diskurs zumeist verwendeten Verständnis von Anerkennung, wird in Anlehnung an den angelsächsischen Diversitätsdiskurs um Intersektionalität und institutionellen Rassismus der Fokus zunehmend auf ungleichheits- und machtkritische Herangehensweisen gerichtet (vgl. Scherr 2008). Ungleichheitskritische Ansätze problematisieren eine asymmetrische Anerkennung. So kann Anerkennung als machtanalytische Kategorie verstanden werden (, die „auf eine differenzfreundliche Welt, in der für Ebenbürtigkeit und Gleichbehandlung nicht mehr der Preis einer Assimilation an die Mehrheit oder herrschende kulturelle Normen zu zahlen wäre“ (Fraser 2003, 15) abzielt. Dabei wird hinterfragt, inwiefern Anerkennung als macht(re)produktives Geschehen nicht auch Nichtanerkennung impliziert und ein Mittel von Unterwerfung und

---

<sup>5</sup> Zur ökonomischen Strömung vgl. Breiwe 2019.

Ausgrenzung sein kann (ebd.), denn „nur die bedrohte oder in Frage gestellte Existenz bedarf der ausdrücklichen Anerkennung“ (Rendtorff 2014, 122). So kritisiert Mecheril (2005) die Vernachlässigung der gegebenen Bedingungen einer Dominanzgesellschaft und die Manifestation dominanter und machtwirksamer Unterscheidungen, die Anerkennungsansätze mit sich bringen. Pädagogische Anerkennungspraxen, die ‚Migrant\_innen‘ als ‚Migrant\_innen‘ anerkennen, bekräftigen machtproduktiv das gesellschaftliche Schema der Unterscheidung zwischen ‚Migrant\_innen‘ und ‚Nicht-Migrant\_innen‘ (ebd.). Butler (1992) bezeichnet derartige Zusammenhänge von Anerkennung und Unterwerfung als Subjektivierung, d.h. einer Subjektwerdung durch Unterwerfung unter Umstände, die die Subjekte selbst nicht gemacht haben. Zudem ist die symbolische Bedeutung von Anerkennung zu kritisieren, nach der Privilegierte über das Recht verfügen anzuerkennen und damit zu entscheiden, was anerkannt zu werden verdient.

Dies gilt auch für den Aspekt der Toleranz, der von der „Hierarchie einer kulturellen Dominanzgesellschaft“ (Bruchhagen/Koall 2009, 34) abhängig ist, oder, wie Goethe es aussagt: „Dulden heißt beleidigen“ (zit. n. Diehm 2010, 123). Denn wird einem Menschen mit Toleranz begegnet, werden die der Toleranz implizierten hierarchischen, asymmetrischen Strukturmerkmale mitgetragen (Diehm 2010).

Aus Sicht diversitätsreflexiver Bildung werden Toleranz, verstanden als „normierte, als normal geltende, sozial erlaubte Zurückhaltung von der Auseinandersetzung mit Fremdheit und Andersheit“ (Bruchhagen/Koall 2009, 34), und die damit verbundenen Differenzierungsprozesse, die sich auf Normalität und tolerierter Abweichung beziehen, hinterfragt.

Machtkritische Diversitätsansätze sehen „soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Heteronormativität, Sexismus oder Behindertenfeindlichkeit“ (Walgenbach 2014a, 104) und thematisieren deshalb „die komplexen Verschränkungen von Identitätskonstruktionen mit Strukturen sozialer Ungleichheit bzw. Machtverhältnissen“ (ebd.).

Im Anschluss an kritische Theorien wie die Cultural Studies, die Postcolonial Studies oder die Queer Theory stehen gesellschaftliche Strukturen im kritischen Fokus, durch die Ungleichheitsverhältnisse entstehen (vgl. Smykalla 2014; Mecheril/Plößler 2011b). Im Mittelpunkt dieses machtkritischen Diversitätsansatzes stehen hierarchisch strukturierte Differenzordnungen (Geier/Mecheril 2017; vgl. Kap. 2.1.4). Derartige Differenzordnungen „strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an“ (Mecheril 2008, 1f.). Hinsichtlich eines ungleichheitskritischen Diversitätsansatzes konstatiert Mecheril (2010c) schließlich:

„‘Diversity‘ ist erst dann als politische Praxis überzeugend, wenn aus dem Wissen um die Verwobenheit von Differenz und Machtverhältnissen reflexive Konsequenzen gezogen werden.“ (209)

Insgesamt ist deutlich geworden, dass unter Berücksichtigung auch der antidiskriminierungspolitischen Strömung nach Scherr (2008) von einer „Konvergenz von Sozialwissenschaft, Politik und Ökonomie im Diversity-Diskurs“ (56) gesprochen werden kann, die freilich begrenzt und intentional differenziert ist.

## 2.3 Paradigmen diversitätsreflexiver Bildung

Es ist deutlich geworden, dass diversitätsreflexive Bildung das Heterogenitätskonzept, das eine neutrale Deskription assoziiert bzw. normorientiert ist und bei dem „das hierarchische Verhältnis, das vielen Differenzen zu Grunde liegt, weitestgehend ausgeblendet wird“ (Kampshoff 2009, 37), weiterentwickelt. So liegt dem Konzept der diversitätsreflexiven Bildung der oben skizzierte Begriff der Diversität zugrunde, der individuelle, intersektionale, ressourcenspezifische und mehrdimensionale ‚Fähigkeiten‘, Erfahrungen und Einstellungen sowie soziodemografische Merkmale, soziale Positionierungen und Lebenssituationen integriert (Stroot 2007a). Das Konzept der Diversität „stellt also eine sinnvolle Erweiterung des Begriffes ‚Heterogenität‘ dar und lenkt den Blick auf grundlegende gesellschaftliche Strukturen“ (Stroot 2007b, 40). Die Konzentration des Heterogenitätsdiskurses liegt auf den Bereichen Schule und Unterricht, während sich Diversitätskonzepte, wie gezeigt, auch auf das wirtschaftlich-gesellschaftliche Umfeld und auf institutionell-organisatorische Bereiche konzentrieren (Emmerich/Hormel 2013).

In Anlehnung an die oben skizzierte ungleichheitskritische Richtung des Diversitätsansatzes werden im Folgenden paradigmatische Überlegungen zum entsprechend reflexiven Umgang mit Diversität erläutert.

### 2.3.1 *Diversität und der Komplex von Ungleichheits- und Machtverhältnissen*

Diversitätsansätze sind problematisch, wenn sie unreflektiert „Vielfalt als Resource“ (Baader 2013, 53) ‚feiern‘ und mit Vielfalt die ‚Anderen‘ meinen. Dagegen sollte diversitätsreflexive Bildung im Sinne der ungleichheitskritischen Strömung insbesondere gesellschaftliche Machtverhältnisse, Reproduktionsprozesse von sozialer Ungleichheit und soziale Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen berücksichtigen. Das Diversitätskonzept bezieht sich dabei auf „Ansätze der Beobachtung, Gestaltung und Kritik des Sozialen unter dem Primat der

Vielfalt von Differenzverhältnissen und den für sie konstitutiven Machtmomenten“ (Mecheril/Plöber 2011b, 59) und wird als „theoretische Prämisse verstanden, die eine machtkritischere pädagogische Denk- und Handlungspraxis eröffnet“ (Cameron/Kourabas 2013, 260). Rommelspacher (1995) spricht in diesem Kontext von Dominanzkultur, die so verstanden werden kann, „dass unsere Lebensweise, unsere Selbstinterpretation sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (22). Hierbei wird Diversität thematisiert, da (einseitige machtvolle) ‚Einteilungen‘ Zuschreibungen und Bewertungen implizieren. Eine Konsequenz derartiger Prozesse ist soziale Ungleichheit, bei der die Ignoranz dieser ‚Einteilungen‘ bzw. ‚differenzunsensibler Egalitarismus‘ (Mecheril 2010a, 203) Machtverhältnisse verstärkt: „Wir sind als Subjekte ein Produkt vielfacher Prozesse von Othering und können daher nicht mittels Diversität sofort ‚egalisiert werden‘“ (Eggers 2010, 35). Machtvoll sind Differenzordnungen auch durch die ordnende und sozialisierende Ansprache von Individuen in Differenzgruppen, z.B. als ‚Männer‘, ‚Frauen‘, ‚Gesunde‘ oder ‚Behinderte‘ (Mecheril/Plöber 2011b). Die „Konstituierung und Disziplinierung von Subjekten“ (Mecheril/Plöber 2011b, 62) im Rahmen der Differenzordnungen ist mit hierarchischen Einteilungen verbunden, die sich auf die dichotomen Ausprägungen der Differenzlinien richten und eine machtvolle ‚Entweder-Oder-Ordnung‘ erzeugen, z.B. heterosexuell – homosexuell (s.o.), bei der eine Verweigerung der Zuordnung in die normorientierten Differenzlinien zu einer gesellschaftlichen Abwertung führt (Mecheril/Plöber 2011b; Plöber 2010).

Die ‚Achsen der Differenz‘ können somit auch als ‚Achsen der Ungleichheit‘ aufgefasst werden, indem gesellschaftliche Strukturen anhand bipolarer Schemata machtwirksam aufgeteilt sind (Klinger/Knapp 2005). Differenzzuordnungen haben dabei subjektbezogen enorme Folgen, da ihnen soziale Praxen folgen, die „sich unmittelbar auf das Subjekt auswirken, es sogar erst als Subjekt konstituieren“ (Sauter/Schroeder 2007, 16). So intendiert die Migrationspädagogik nach Mecheril (2004) einen Umgang mit Differenz, der nicht im Sinne der Differenzhypothese, die Differenz als ‚Anderssein‘ basal grundlegt, Differenz per se bejaht, sondern Widersprüche und Probleme der Thematisierung von Differenz in den Mittelpunkt stellt. Dabei wird hinterfragt, „wie *der und die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und Praxen hierzu leisten“ (Mecheril 2004, 19, Hervorh. i.O.). Soziale Diversität entsteht durch derartige Differenzziehungen bzw. Differenzhandlungen und ist somit nicht gegeben, sondern dynamisch (Tuider 2015; Fuchs 2007). So ist Differenz eine „Voraussetzung für institutionalisierte Bildungsprozesse *und* ein Ergebnis solcher Bildungsanstrengungen“ (Wenning 2007b, 146, Hervorh. i. O.). Differenzordnungen sind demnach machtvoll, so dass diversitätsreflexiver Bildung eine ungleichheitskritische, antidiskriminierende und enthierarchisierende Funktion

(Mecheril 2010a) zukommt. Entsprechend hat auch Stroot (2007b) anknüpfend an das Konzept des Managing Diversity Learning Diversität als Grundlage für die Schulentwicklung übertragen und dabei neben der Wertschätzung der Vielfalt und der Orientierung an den Individuen auch strukturelle Ungleichheitsaspekte und antidiskriminierende Verfahren und Praktiken angeführt. Diversitätsreflexive Bildung fokussiert demnach nicht die von Verschiedenheit gekennzeichneten Individuen oder Gruppen, sondern richtet sich an strukturelle und institutionelle Faktoren. Gomolla (2010a) spricht hier von einem „Blickwechsel von vermeintlichen Gruppenidentitäten auf institutionalisierte Bewertungsstrukturen“ (236).

### 2.3.2 *Diversität und das Dilemma kategorialer Markierungen*

In der Auseinandersetzung mit Diversität sind die Wahrnehmung und das Sprechen von einer Kategorisierung geprägt, die verstanden werden kann als

„Bestandsaufnahme oder Zuordnung von Gegenständen, der natürlichen Umgebung und der sozialen Welt, durch die wir uns in der Welt orientieren und auf die wir uns mit anderen in einer gemeinsamen Sprache beziehen.“ (Bernstein/Inowlocki 2015, 15)

Kategorisierungen kommen eine „gesellschaftliche Orientierungsfunktion“ (Boban et al. 2014, 19) zu und sind im Sinne einer normativen Ordnung Teil des gesellschaftlichen Wissens (Wenning 2017). Dieses „wird durch Sprache, Alltagskommunikation und institutionalisierte Sprachregelungen naturalisiert und erscheint uns als objektiv gegeben“ (Bernstein/Inowlocki 2015, 16). Supik (2018) verweist auf unterschiedliche Kategorisierungskontexte: analytisch, in der Verwaltung, rechtlich, sozial, in Wissenschaft, in Monitoringprozessen oder bei politischen Maßnahmen. Im rechtlichen Kontext hebt sie die Faktoren Berechtigungen, Pflichten und (Il)Legitimität hervor. Verbunden mit derartigen Kategorisierungen sind Formen des Othering, indem (gruppenbezogene) Zuweisungen als ‚anders‘ bzw. ‚fremd‘ erfolgen, die gleichsam als gegeben angenommen werden (Riegel 2016). Zuweisungen sind gleichsam Teil von Machtverhältnissen, indem implizit auch Auskunft über die eigene, hierarchisch strukturierte Positionierung gegeben wird (vgl. Boban et al. 2014). Prozesse des Othering können durch gesellschaftliche Diskurse, Praxen und Strukturen, „beispielsweise durch Gesetze geschehen“ (Budde 2013a, 35).

Die Aufzählungen relevant erscheinender Kategorien nehmen Anschluss an die Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung und bilden sich dabei unterschiedlich aus (vgl. Kap. 2.5). Während Wenning (2007a) von sieben Heterogenitätska-

tegorien spricht (leistungsbezogene Heterogenität, Altersheterogenität, sozialkulturelle Heterogenität, sprachliche Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität, gesundheits- und körperbezogene Heterogenität und geschlechtsbezogene Heterogenität), wird im Diversity-Ansatz auf sieben Primärdimensionen (,Alter‘, ,Geschlecht‘, ,Rasse‘ (sic!), ,ethnische Herkunft‘, körperliche ,Behinderung‘, sexuelle Orientierung, ,Religion‘) und sechs Sekundärdimensionen (Einkommen, beruflicher Werdegang, geographische Lage, Familienstand, Elternschaft, (Aus-)Bildung) verwiesen (Schwarz-Wölzl/Maad 2004).

In diesen kategorialen Fokussierungen zeigt sich die Überschneidung zum Antidiskriminierungskonzept, das gerade rechtlich eben solche Merkmale aufnimmt (vgl. Kap. 2.4.1). Kategorien sind dabei als ein „potentiell ,unendlich‘ erweiterbares Repertoire“ (Emmerich/Hormel 2013, 184) zu verstehen. Die Unterteilung in wahrnehmbare und kaum bis nicht wahrnehmbare Merkmale (vgl. Schwarz-Wölzl/Maad 2004) ist dabei kritisch zu sehen, da sie impliziert, dass Merkmale wie ,Geschlecht‘ eindeutig sichtbar seien. So wird auch in Bezug auf die Forschung die „kategoriale Ausrichtung [...] inzwischen kritisch hinterfragt“ (Hanappi-Egger/Kutscher 2015, 22), da sie essentialistische Identitätskonzepte reproduziert und Diversität instrumentalisiert.

Vielfalt bezieht sich auch immer auf intrapersonale Merkmale. So können intrapersonale Eigenschaften in personen-immanente und – z.T. von den personen-immanenten Aspekten abhängige – verhaltens-immanente Aspekte unterschieden werden (Schwarz-Wölzl/Maad 2004). Die generelle Mehrdimensionalität, Vielfalt und die Relativität der Kategorien verdeutlicht das Model von Gardenwartz und Rowe (2003) (in Anlehnung an Loden/Rosener 1991, vgl. Abb. 1). Die innere Dimension enthält dabei relativ unveränderbare, die äußere relativ veränderbare soziale Merkmale.

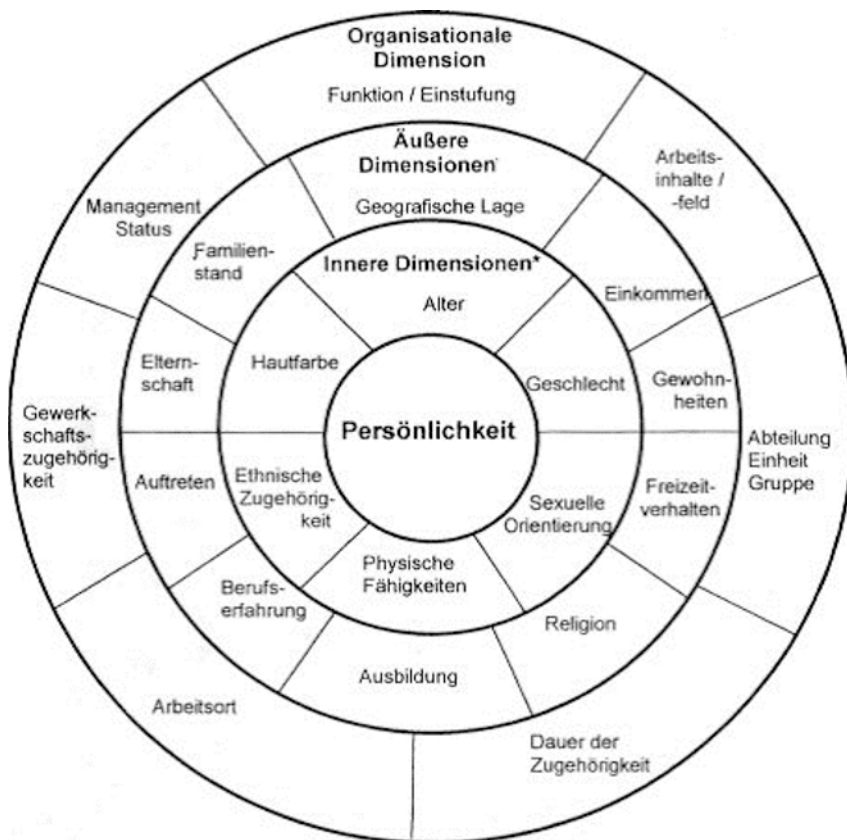


Abb. 1: Die 4 Dimensionen von Diversität nach Gardenzwart/Rowe 2003 (aus: Schwarz-Wölzl/Maad 2004, 10)

Die organisationalen (veränderbaren) Faktoren können auf die organisationalen Differenzaspekte im Schulkontext<sup>6</sup> übertragen werden, z.B. Schulkultur, Schulform, sozialer Schulkontext etc. (Rosken 2009).

Im Modellprojekt NÜRTIKULTI<sup>7</sup> erfolgt die Darstellung der Persönlichkeitsmerkmale in Form eines Diversity-Rads:

<sup>6</sup> Zum Hochschulkontext vgl. Bonnes/Breiwie 2015.

<sup>7</sup> „NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule“ ist ein Modellprojekt der Stiftung SPI, das die Kreuzberger Nürtingen-Grundschule in der diversitätsorientierten und diskriminierungskritischen Schulentwicklung begleitet hat.

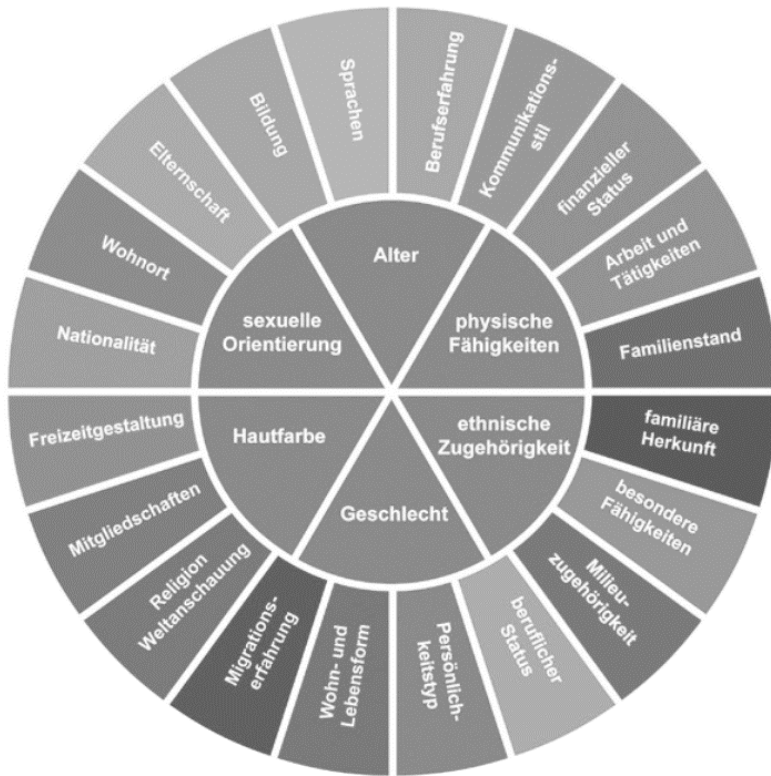


Abb. 2: Diversity-Rad des NÜRTIKULTI Modellprojekts (aus: SPI 2013, 10)

Derartige Darstellungen verdeutlichen, inwiefern das „Individuum als Konvergenzpunkt vielfältiger Teilidentitäten“ (Eggers 2011b, 257) verstanden werden kann. Diese Vielschichtigkeit und Verwobenheit eines Subjekts wird der Problematik der Einteilung von Subjekten in Differenzkategorien gegenübergestellt, denn wie Foucault konstatiert, kann die Klassifizierung der subjektbezogenen Vielfaltmerkmale als wesentlich für die moderne Gesellschaft im Umgang mit Heterogenität angesehen werden (Foucault 1976).

Der Vielschichtigkeit eines Subjekts werden bipolare Differenzzuweisungen nicht gerecht, zumal sie hierarchisch strukturiert sind. Die ‚normalisierte‘ bzw. dominante Position steht dabei über der von der ‚Norm‘ abweichenden, dominier-

ten Position. Dieses Muster der Privilegierung bzw. De-Privilegierung veranschaulicht das Modell der ‚Power-Flower‘ aus dem Anti-Bias-Ansatz<sup>8</sup> (Eisele et al. 2008):

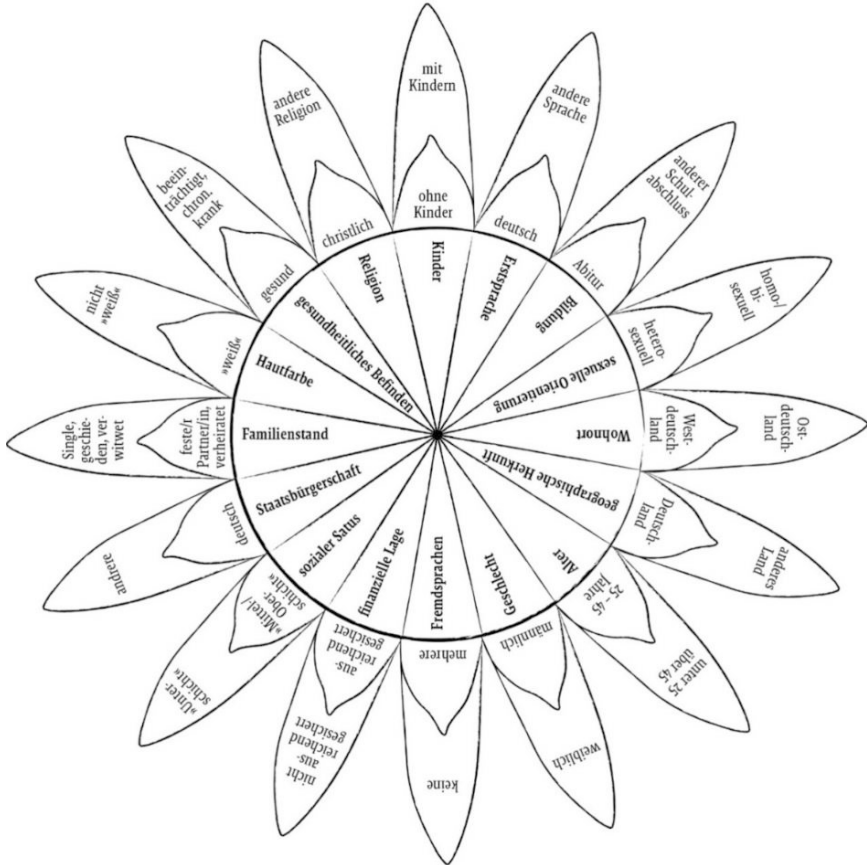


Abb. 3: ‚Power-Flower‘-Modell aus dem Anti-Bias-Ansatz (aus: Eisele et al. 2008, 22)

Dabei werden im Diversitätskonzept insbesondere dichotom angelegte Differenzteilungen problematisiert, da sie der Vielfalt innerhalb einer ‚Kategorie‘

<sup>8</sup> Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und richtet sich in aktiverer Weise gegen jegliche Formen von Diskriminierung und Unterdrückung (Derman-Sparks et al. 1989).

nicht gerecht werden. Diversitätskategorien im Sinne identitärer Bezugspunkte sind gar „fragwürdig“ (Hofmann 2012, 36), zumal sie tendenziell aus der (macht-wirksamen) Mehrheitsperspektive aufgefasst werden:

„So werden mit der Kategorie „Alter“ häufig nur „ältere“ Personen adressiert, nicht jedoch jüngere“ und mit der Kategorie „sexuelle Orientierung“ zumeist nur homosexuelle Menschen in Verbindung gebracht und nicht heterosexuelle [...]“ (Hofmann 2012, 36)

Zudem können beispielsweise innerhalb der Kategorie ‚Behinderung‘, d.h. intrapersonal, bei der in der Regel binär als ‚mit‘ bzw. ‚ohne‘ Behinderung eingeteilt wird, allein 1000 Ausprägungen gemäß der ICD (International Classification of Diseases and Related Health Problems) der WHO gezählt werden (vgl. Sauter/Schroeder 2007) – eine Einteilung, die wiederum sozial konstruiert wird und selbst innerhalb der Ausprägungen differiert. Auch im Bereich der Kategorie ‚Geschlecht‘ lässt sich eine größere Spannbreite (z.B. Intersexualität, Transsexualität) feststellen als die in der Regel zu Grunde gelegte Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Kap. 2.5.2). Entsprechend will diversitätsreflexive Bildung

„die Inblicknahme gesellschaftlicher, sozialer und individueller Realität nicht auf eine Differenzlinie beschränken, sondern den Fokus auf die Vielfalt von Differenzlinien in ihren jeweiligen kontextuellen Verwobenheiten erweitern.“ (Mecheril/Plößer 2011b, 69)

Prenzel (2007b) verweist dabei auf das Problem der Inkommensurabilität aufgrund der „potentiell unermesslichen Heterogenitätsdimensionen“ (60f.). Eggers (2011b) betont die Gefahr der „Verleugnungen von spezifischen Rassifizierungspraxen und -erfahrungen“ (260) durch beliebige Gleichsetzungen von Differenzmerkmalen.

Hieraus lässt sich ein reflexiv-kritischer Blick auf Kategorisierungen bzw. die Verwendung von Differenzaspekten erkennen, denn im

„Sinne einer auf Machtkritik basierenden pädagogischen Perspektive bedarf es hingegen einer Benennung und Thematisierung dieser Unterscheidungspraktiken, die Differenz immer wieder von Neuem herstellen und das ‚Andere‘ als solches festschreiben.“ (Cameron/Kourabas 2013, 263)

Dieses „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Supik 2018, 108) zeigt sich nicht nur in ableismuskritischer, sondern auch in rassismuskritischer Inklusion, z.B. durch Benennungspraxen (‚Willkommensklassen‘ etc.). Vor dem Hintergrund der

kategorienorientierten, machtwirksamen „Identitätsfixierungen“ (Vinz/Schiederig 2010, 30) bzw. der „Re-Zentrierung normativer Gruppenpositionen“ (Eggers 2011b, 260) stellen Vinz und Schiederig (2010) daher die Frage, wie Diversität gedacht werden kann, ohne dabei Differenz zu verstärken. Aus inklusionstheoretischer Sicht heben Boban et al. (2014) vier Thesen hervor, in denen sie Kritik an Kategorisierungen üben:

- Verschenken von Vielfalt als Potential
- Begrenzung von Partizipation
- Generalisierung von Personen
- Dominanz sozialer Strukturen

Dieser Kritik begegnen sie mit perspektivischen Überlegungen zum Umgang mit Kategorien. Dabei verweisen sie zum einen darauf, den Blick auf Kontexte statt Personen zu richten, z.B. auf Barrieren statt auf ‚Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Georgi und Mecheril (2018) sprechen hier von einer „systemischen Ressourcenzuweisung“ (60). Sie verweisen in diesem Kontext auf die Kategorisierung ‚neu zugewanderter Kinder‘ als ‚Flüchtlingskinder‘, die „zwar die Aktivierung besonderer Maßnahmen und Hilfestellungen“ (60) ermöglicht, während die Strukturen des Bildungsregelsystems weitgehend unberührt bleiben. So betont Supik (2018) hinsichtlich eines postkategorialen Antidiskriminierungsrechts:

„Auch hier ist ein Perspektivwechsel weg von der Frage des Status einer Person hin zu der Frage systematischer Normalitätserwartungen und Barrieren grundlegend. Wenn möglicherweise im Rechtskontext auf die dauerhafte Zuschreibung und Zuweisung einer Person zu einer Kategorie verzichtet werden kann, hieße dies, tatsächlich sehr kategorisch die Idee eines Status einer Person aufzugeben. [...] Es ist das System, das die Förderressourcen und Kapazitäten benötigt, nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Ansätze der Abkehr vom Konzept der leistungs- und altershomogenen Schulklasse als Lerngruppen und Bezugsnorm zielen in die gleiche Richtung der Auflösung der Fiktion des Normschülers.“ (109)

Walgenbach (2018) verweist kritisch auf die de kategorisierenden pädagogischen Ansätze und kommt letztlich zu der Synthese des Verzichts „auf institutionell gesetzte kategoriale Unterscheidungen bei Beibehaltung einer allgemeinen und fall-spezifischen Sensibilität für das je Unterschiedliche.“ (Georgi/Mecheril 2018, 64). Neben der Dekategorisierung und der Stärkung von Gemeinsamkeiten sollen Kategorisierungen im Sinne eines steten Widerspruchs thematisiert und reflektiert werden:

„Das Dilemma im Umgang mit Kategorien bleibt auch und gerade in Pädagogiken der Anerkennung bestehen. Im Zuge der Anerkennung und Förderung von Diversity in Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen sind diese gehalten, die initiierten Lern- und Entwicklungsprozesse stets aufs Neue selbst- und machtkritisch zu reflektieren.“ (Georgi/Mecheril 2018, 64)

Im Folgenden wird daher auf die Bedeutung der Reflexion im Umgang mit Diversität eingegangen.

### 2.3.3 *Diversität und die Relevanz der (Selbst-)Reflexion*

Diversitätsreflexive Bildung hat ihren Ausgangspunkt in der sozialpädagogischen Diskussion (z.B. Leiprecht 2008b; Mecheril/Plöber 2011b; Scherr 2011a), die sich reflexiv auf machtvolle Ungleichheit und Diskriminierung „in einem durch Migrationsgesellschaft, Klassen- und Geschlechterverhältnisse spezifisch konstituierten gesellschaftlichen Bedingungsgefüge“ (Emmerich/Hormel 2013, 201) bezieht. Vor dem Hintergrund dieser „reflexionsorientierte[n] beobachtungstheoretische[n] Wendung auf die institutionelle und interaktive Herstellung je konkreter ‚Differenzordnungen‘“ (Emmerich/Hormel 2013, 202) sprechen Mecheril und Plöber (2011a) von einem „kritisch-reflexiven Diversity-Konzept“ (285), das „eine mehrfach reflexive Orientierung“ (Cameron/Kourabas 2013, 260) aufweist und somit als „reflektierte Diversity Education“ (ebd., 54) verstanden wird:

„Mit ‚reflexiv‘ ist an dieser Stelle gemeint, dass die unterschiedlichen Spannungsfelder, in denen die Handlungsfähigkeit von Menschendurch Differenzbeachtung und -anerkennung ebenso wie durch Differenzignoranz und -missachtung systematisch vernachlässigt wird, praktisch fortlaufend zum Thema Sozialer Arbeit werden.“ (Mecheril/Vorrink 2012, 97)

Diversitätsreflexive Bildung zielt somit „auf die reflexive Auseinandersetzung mit ungleichheits- und diskriminierungsrelevanten Differenzkonstruktionen“ (Emmerich/Hormel 2013, 200). Im Zentrum steht dabei eine Enthierarchisierung bzw. „Akzeptanz gleichwertiger Differenzen“ (Prenzel 1993, 48). Ein selbstreflexiver „Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen“ (Hormel/Scherr 2004a, 15) ist ebenso ein wesentlicher Bestandteil.

Die kritisch-reflexive Komponente im Umgang mit Diversität hebt die Herstellungsprozesse und die eigene Eingebundenheit im Sinne der kritischen Differenztheorie hervor (Müller 2014). So kann Diversität „als politische Praxis ernst

genommen werden, wo sie selbstreflexiv und selbstkritisch ist“ (Mecheril/Vorrink 2012, 99). Analog zum Konzept der ‚Reflexiven Interkulturalität‘ (Hamburger 2012; vgl. Kap. 2.5.5.2.1) oder der ‚Reflexiven Koedukation‘ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996; vgl. Kap. 2.5.2.1) steht im Zentrum eines kritisch-reflexiven Diversitätsansatzes die Frage nach dem kontextabhängigen Zusammenwirken und der Konsequenz des Auftretens von Differenzaspekten: „Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien in einem konkreten Kontext eine Rolle?“ (Leiprecht 2011a, 30). Bezogen auf den Bereich ‚Kultur‘ wird beispielhaft gefragt: „Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen wird in diesem sozialen Kontext beispielsweise die Frage nach der Kultur besonders bedeutsam?“ (ebd.). Diese Fragen richten sich insbesondere auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Denn die

„Aufgabe pädagogischer Institutionen und Handelnder ist es, den eigenen Beitrag zur Stabilisierung binär unterscheidender Praxen wahrzunehmen und zu kritisieren. Zugleich kann Bildung für eine Ausweitung der Positionierungsmöglichkeiten der Subjekte eintreten und sich für vielfältige Lebensweisen einsetzen.“ (Mecheril/Plößer 2011b, 74f.)

Um den eigenen Beitrag wahrnehmen und kritisieren zu können, sind eine permanente Selbstreflexion bzw. „die reflektierte Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Normalität“ (Ruberg/Walczyk 2013, 15) notwendig. Zu hinterfragen ist, wie Stereotype reproduziert werden (könnten), wie Differenzaspekte marginalisiert werden, wer von der Beachtung von Diversität profitiert und wer nicht und inwiefern schließlich strukturelle Ungleichheitsverhältnisse gefestigt werden (Mecheril/Vorrink 2012; Mecheril 2008):

„Erst wenn die Kritik an den Machtwirkungen von ‚Diversity‘ ernst genommen und auf die eigene Praxis bezogen wird, wenn also die Frage gestellt wird, wer von ‚Diversity‘ wie profitiert und wer durch den ‚Diversity‘-Einbezug auf Identitätspositionen festgelegt oder gar in einer inferioren Position bestätigt wird, kann ‚Diversity‘ etwas anderes sein als die raffinierte Fortsetzung von Machtverhältnissen mit auf den ersten Blick ‚irgendwie achtbar‘ wirkenden Mitteln.“ (Mecheril 2007a, o.S.)

Diversitätsansätze, so Mecheril und Vorrink (2012), neigen dazu, „erstens Verschiedenheit zu setzen und zweitens diese Voraus-Setzung in naturalisierender Weise unmerklich an Traditionen kontingenter hegemonialer Unterscheidung rückzubinden“ (95). Indem Differenzaspekte als positiv anerkannt werden sollen,

werden sie gleichzeitig reproduziert und als legitim im Sinne einer Eigenschaftszuschreibung und sozialer Zugehörigkeit bestätigt (Tuider 2015; Walgenbach 2014a), d.h. „Diversity schwächt einerseits das auf bestimmte Identitäten festlegende Denken durch Relativierung der Identitätspositionen, stärkt es aber zugleich durch Identitäts-Vervielfachung.“ (Mecheril/Plößer 2011b, 70) und ist somit „differenzerhaltend“ (Krüger-Potratz 1999, 151). So werden zwar „monistische, reifizierende, essentialisierende, etikettierende, pauschalisierende, und hierarchisierende Kategorisierungen kritisiert“ (Prenzel 2015a, 160), das Heranziehen dieser Kategorisierungen wird jedoch für die pädagogische Arbeit als notwendig erachtet. Plößer (2010) bezeichnet vor diesem performativen Hintergrund Soziale Arbeit selbst als normalisierend bzw. als ‚normal‘ und ‚anders‘ konstruierend. Heite (2008) problematisiert entsprechend verkürzte Diversitätskonzepte als „Teil affirmativer Strategien, die Gruppenidentitäten reifizierend aufwerten, wohingegen transformative Strategien auf deren Dekonstruktion und die Veränderung der zugrunde liegenden sozialen Strukturen zielen“ (85). Die Zielsetzung der Sensibilisierung für (zugeschriebene) Differenzaspekte kann demnach zu einer Einübung der Stereotypisierungen führen, so „dass also nicht die Wahrnehmung der Komplexität individueller Lebenskonstruktionen, sondern die routinierte Verwendung sozialer Klassifikationen gelernt wird“ (Hormel/Scherr 2004a, 215). Plößer (2010) hinterfragt im Rahmen eines performativen Differenzverständnisses, welche Normen und Differenzordnungen reproduziert werden und inwiefern diese Ordnungen die jeweiligen Benachteiligungen erst bedingen. Diesbezüglich soll reflektiert werden, wie Differenzaspekte sozial hergestellt werden und welche Diskriminierungsressourcen sie nach sich ziehen (Scherr 2006b):

„Anstatt also nur eine differenzblinde Soziale Arbeit durch eine differenzsensible intersektionale Soziale Arbeit zu ersetzen und damit Differenzsetzungen und Homogenisierungen zu reproduzieren, widmet sich eine dekonstruktive Diversity Pädagogik den Normierungen und Denormierungen, den Vereindeutigungen und Veruneindeutigungen, den Machtverhältnissen und ihren Verschiebungen.“ (Tuider 2015, 21)

Diese Dekonstruktion der Sozialkategorien steht in einem Spannungsfeld zur geforderten Anerkennung der Diversität (Müller 2014; Auernheimer 2011; Mecheril 2010c, 2005; Plößer 2010). Werden Differenzen unreflektiert bejaht, kann mit Mecheril (2010c) von einem „Ausdruck der Bestätigung gegebener Unterschiede in der Verfügung über symbolische und materielle Ressourcen“ (207) gesprochen werden. Mecheril und Rosenstreich (2005) plädieren daher für eine Diversitätsreflexion statt einer Differenz festigenden Pädagogik der Anerkennung (aus der Mehrheitsperspektive) – insbesondere unter dem Konzept Diversity:

„Diversity wird dann nicht nur zu einem Konzept und einer Praxis, die Differenzlinien bloß additiv anführt, sondern zeigt sich als Instrument einer (Re)Essentialisierung von Identitäten im Zeichen eines irgendwie zeitgemäß, hip klingenden Ausdrucks – Diversity!“ (19)

Pädagogische Reflexion bezieht sich dabei nicht auf individuelle Praxen, sondern das erziehungswissenschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Wissen, das sich in den Praxen manifestiert (Mecheril 2005). So werden Herstellungsprozesse von Differenz thematisiert und Konstruktionsprozesse von Identität unter besonderer Berücksichtigung der Verwobenheit der Differenzkategorien problematisiert. In dekonstruktivistischem Sinne werden vereinfachende Zuordnungen in soziale Kategorien „zugunsten multipler, temporärer und dynamischer sozialer Relationen und Subjektpositionen“ (Bendl/Eberherr 2015, 42) ersetzt.

Es werden ebenso Ansatzpunkte für Empowerment, d.h. die „Ausweitung von Machtzugang und damit von Handlungsspielräumen auf der Grundlage von Selbstdefinition und Selbstbestimmung“ (Rosenstreich 2006, 196), und Powersharing, verstanden als „Teilung von Macht mit minorisierten Gruppen aus einer relativ privilegierten Position heraus“ (ebd., 199), integriert. Daher geht es in einem Diversitätsansatz „unter antikategorial dekonstruktivistischer Perspektive“ (Tui-der 2015, 21), der nicht einem „naiv-anererkennenden Umgang mit Differenz(en)“ (Mecheril/Plößer 2011b, 74) bzw. einer die Machtverhältnisse ignorierende Toleranz nachgeht, insbesondere darum

- „Strukturen und Prozesse durchschaubar zu machen, durch die Unterschiede von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Lebensführung, Identitätskonstruktion zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden;
- zur Kritik unzulässiger Generalisierung, von Stereotypen und Vorurteilen zu befähigen sowie dafür zu sensibilisieren, dass jedes Individuum ein besonderer Einzelner ist;
- begreifbar zu machen, dass Gruppenzuordnungen keine klaren und eindeutigen Grenzen zwischen unterschiedlichen Menschentypen etablieren, sondern durch übergreifende Gemeinsamkeiten und quer zu den Gruppenunterscheidungen liegende Differenzen überlagert und relativiert werden;
- Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahrbar werden kann“ (Hormel/Scherr 2004a, 212)

und schließlich um die

- „Auseinandersetzung mit der Problematik gesellschaftlicher Normalitätsannahmen und Homogenitätserwartungen“ (ebd., 218)

Hierbei besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Kategorien und der erforderlichen Reflexion.

Nach Heite (2008) kann der Frage nachgegangen werden, „wie unterschiedliche ‚Achsen der Differenz‘ und Herrschaftskategorien in ihrem Zusammenwirken und Überschneidungen (De)Privilegierung, Benachteiligung, Abwertung und Ungleichheiten reproduzieren“ (86).

In Bezug auf die sozialarbeiterische Praxis werfen Mecheril und Vorrink (2012) Fragen einer reflexiven Diversitätsperspektive auf (vgl. auch Mecheril 2010c). Diese beziehen sich insbesondere

- auf die Relevanz der Positionierungen der Adressat\_innen,
- auf die Reproduktion stereotyper Vorstellungen,
- auf die sprachlichen Positionierungen und Repräsentationen,
- auf die Hierarchiebeziehungen zwischen den Personen,
- auf Reflexionsmöglichkeiten in geschützten Räumen,
- auf Identitätsmarkierungen bzw. -reflexionen,
- auf (De-)Thematisierungen von Differenz,
- auf die Zielsetzung und Konsequenz der Berücksichtigung von Diversität.

Schwarzer (2015) verweist auf vier Schwierigkeiten eines diversitätsorientierten Ansatzes: zum einen stellt sie die Frage nach der (kontextabhängig unterschiedlichen) Gewichtung unterschiedlicher Differenzkategorien und den Umgang damit. Eggers (2015) betont hierbei auf das Problem der beliebigen Aneinanderreihung von Diversitätskategorien, da beispielsweise strukturelle Diskriminierungsformen eine andere Relevanz haben als marginale Diskriminierungserscheinungen. Sie vergleicht hier die rassistische Diskriminierung von People of Color mit Ausgrenzungen von ‚Mädchen‘, die rosa Kleidung tragen (vgl. auch Leiprecht 2008b). Zum zweiten betont Schwarzer (2015) die Gefahr der uneingeschränkten positiven Sicht auf Differenzen, da dabei leicht gruppenbezogene Stereotypisierungen erfolgen, indem z.B. Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ als Expert\_innen für Migration angesehen werden. Die dritte Schwierigkeit sieht Schwarzer in der funktionalen Bedeutung von Vorurteilen, die in den Blick zu nehmen sind. Schließlich wird auf das Konfliktpotential verwiesen, das bei konkurrierenden Diskriminierungserfahrungen möglich ist. Im Umgang mit Diversität ist vor dem Hintergrund dieser Überlegungen eine „kritische Diversity-Perspektive“ (Schwarzer 2015, 203) notwendig.

Insgesamt wird deutlich, dass ein diversitätsreflexiver Ansatz Positionierungen bzw. Machtverhältnisse, Einstellungen, Dethematisierungen und Thematisierun-

gen von Differenz sowie den entsprechenden Intentionen und Konsequenzen berücksichtigt. Als Orientierungspunkte dienen dabei insbesondere die Aspekte Macht, Vorurteil, Repräsentation, Identität, Normalität bzw. Diversität und Strukturen. Dies impliziert die eigene Positionierung und die kritische Reflexion der Repräsentationsverhältnisse (Mecheril 2005).

Zusammenfassend können folgende Problemfelder als bedeutsam für den reflexiven Umgang mit Diversität genannt werden:

- potentielle Reproduktion von Differenzlinien
- potentielle Dethematisierung von (Eigen)Positionierungen
- potentielle Relativierung bzw. Gewichtung von Differenzlinien durch Gleichsetzung
- potentielle Gleichsetzung von Vielfalt mit den ‚Anderen‘

Vor dem Hintergrund der dargelegten konzeptionell orientierten Begriffsverständnisse, den (historischen) Bezügen und aktuellen Strömungen in der Auseinandersetzung mit Diversität werden in dieser Arbeit die Begriffe wie folgt verstanden und verwendet<sup>9</sup>:

Tabelle 1: Begriffsverständnisse im Kontext diversitätsbezogener Bildung

<b>Begriff</b>	<b>(konzeptionelles) Verständnis</b>	<b>Begriffliche Ergänzungen</b>
Heterogenität	Gruppenbezogene Vielfalt, die sich insbesondere auf Schule richtet	Umgang mit Heterogenität als konzeptionelles Gegenprogramm zu angenommener Homogenität
Diversität	Individuelle Vielfalt, die sich auf die Mehrdimensionalität und Intersektionalität eines Individuums innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bezieht	<i><b>diversitätsbewusst:</b></i> Bewusstsein für die entsprechende Vielfalt, Wahrnehmung von Differenzen  <i><b>diversitätssensibel:</b></i> Sensibilität für die entsprechende Vielfalt, sensibler Umgang mit Differenzen <sup>10</sup>

<sup>9</sup> Die folgenden Begriffe werden im Rahmen dieser Arbeit nicht konzeptionell verstanden: Vielfalt, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Mannigfaltigkeit etc. Vgl. auch Lamp 2010, der Pädagogik der Vielfalt, Diversity Education, Differenzsensibilität, Diversitätsbewusstsein oder Diversity Management als programmatische Bezeichnungen für den Umgang mit Differenz in Erziehungskontexten markiert. Leiprecht (2018) spricht diversitätsbewusster Bildung eine „Reflexions- und Wahrnehmungsperspektive“ (217) zu, wodurch die Nähe dieser beiden Fokussierungen auf Diversität deutlich wird.

<sup>10</sup> Zur Problematik der ‚Sensibilität‘, die oftmals die eigene Eingebundenheit in strukturelle Machtverhältnisse ausblendet, vgl. Rendtorff 2017; Mecheril/Rosenstreich 2005.

		<i>diversitätsreflexiv</i> <sup>11</sup> : kritische Reflexion von Differenz hinsichtlich der (eigenen) sozialen Konstruktion und der (eigenen) Reproduktion im Rahmen von strukturellen Dominanzverhältnissen
Diversity	Generelle Vielfalt, die sich insbesondere auf die ökonomische Strömung in Unternehmen bzw. Institutionen (vgl. Diversity Management) bezieht	Unterscheidung von diversity im Sinne von Vielfalt im Allgemeinen und Diversity in der Bedeutung eines umfassenden Konzeptes für Vielfalt
Differenz	Persönlichkeitsmerkmale, die unter Berücksichtigung des sozialen Konstruktionscharakters und sozialer Ungleichheitsverhältnisse kritisch reflektiert werden	Unterteilung in Differenzaspekte, Differenzmerkmale bzw. Differenzlinien und Differenzzuschreibungen

### 2.3.4 Diversität und die schulische Praxis: ein kritischer Blick

Im Folgenden wird der Blick auf die schulische Praxis gerichtet, indem der Frage nachgegangen wird, zu welchen Konsequenzen und möglichen Problemen die theoretischen Überlegungen zu einem reflexiven Umgang mit Diversität im Praxisfeld Schule führen.

Insbesondere seit den PISA-Studien wird Heterogenität in Bezug auf schulpädagogische und didaktische Fragen in den Blick genommen (Emmerich/Hormel 2013; Ruberg/Walczyk 2013). Entsprechend konstatiert Budde (2012b): „Das Diskursereignis PISA platziert den Begriff Heterogenität seither in einem Feld, in dem er vorher kaum Verwendung gefunden hatte, nämlich im Schulischen.“ (Abs. 3; vgl. Mecheril/Vorriink 2014). Dabei ist zu betonen, dass ein entsprechender Diversitätsansatz in den Schulen strukturell nicht implementiert ist (ADS 2013a).

Kritisch kann festgestellt werden, dass das „System Schule [...] als Umwelt für die Lernenden eher stereotypisierend, normierend und homogenisierend“ (Bruchhagen/Koall 2009, 41) wirkt bzw. „dass die Schul- und Unterrichtsstrukturen weitgehend an den Normalitätserwartungen der gesellschaftlichen Mehrheit orientiert sind“ (Gomolla 2009, 31). Diese Kritik nimmt Bezug auf verschiedene Bereiche, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat in ihrem zweiten Bericht zur Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben konstatiert, dass es an

<sup>11</sup> So sprechen beispielsweise Messerschmidt (2018) von einer „nicht-identitär[e]n und diversitätsreflexive[n] Bildung“ (192) und Munsch (2010) von einem „diversitätsreflexiven Begriff sozialen und politischen Engagements“ (37).

Vielfalt unter den Lehrenden fehlt. Dies bezieht sich beispielsweise auf die ungleiche Geschlechterverteilung an Grundschulen, die Unterrepräsentation von Lehrer\_innen mit ‚Migrationshintergrund‘ oder von LSBTI\*-Lehrer\_innen, die offen ihre Identität leben (vgl. ebd. 119). Dabei geht es weniger um eine Steigerung der ‚Leistungen‘, sondern um eine offenere, reflektiertere Vorbereitung auf die gesellschaftliche Realität, eine verstärkte Auseinandersetzung mit Diskriminierung und eine Inklusion auch unter den Lehrer\_innen verdeutlichende Repräsentation.<sup>12</sup>

Die traditionelle Organisation von Schule als Halbtagsinstitution geht von gewissen Normvorstellungen aus, die eine häusliche Betreuung durch die Eltern bzw. ein Elternteil bzw. Erziehungsberechtigte impliziert. Die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile bzw. Erziehungsberechtigter und die Pluralität moderner Familienformen werden dabei nicht berücksichtigt. Nestvogel (2008) sieht in Bezug auf Gogolin (1994) zudem eine Problematik in der Thematisierung von Diversitätsansätzen in dem monolingualen bzw. monokulturellen Selbstverständnis im deutschen Schulsystem (vgl. auch Riegel 2016).

Formen der Diskriminierung erfolgen auch bei der Einschulung bzw. weiteren Schulwechslern in Bezug auf sozial benachteiligte Kinder. Hierbei kommt dem gegliederten, selektiv orientierten Schulsystem eine besondere Verantwortung zu (vgl. Wenning 1999). In Bezug auf Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ werden oftmals ‚sprachliche‘ Defizite diagnostiziert. Diese beziehen sich freilich ausschließlich auf die deutsche Sprache, während das Leistungsvermögen in den Familiensprachen unberücksichtigt bleibt (Benbrahim 2011).

Ebenso ist die Darstellung von Vielfalt in Schulmaterialien unzureichend (ADS 2013a). Dass schulische Materialien diskriminierende Auffassungen nicht darstellen dürfen, regeln zumeist die entsprechenden Schulgesetze (vgl. ebd., 120; vgl. Kap. 5.3.1). Dennoch sind zahlreiche stereotypisierende Rollendarstellungen und diskriminierende Darstellungen vorhanden, zumal nicht alle Lernmittel genehmigungspflichtig sind. Im Umgang mit dem Islam sind beispielsweise oftmals unreflektierte Kulturalisierungen vorhanden, die Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ zudem in eine Objektposition bringen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Ähnliches gilt für die Darstellung Afrikas und seiner Bewohner\_innen, bei der immer wieder rassistische Zuschreibungen festzustellen sind (Marmer et al. 2011; Poenicke 2003). Hinzu kommt die ‚Norm der Zweigeschlechtlichkeit‘ (ADS 2013a, 122) in Schulbüchern (vgl. auch Bittner 2011). Dagegen werden zunehmend Materialien, die einen reflektierten Umgang mit Diversität erkennen lassen, publiziert (vgl. z.B. Sielert et al. 2009).

---

<sup>12</sup> Dabei ist freilich zu erwähnen, dass es erste Projekte zur Förderung einer heterogeneren Lehrer\_innenschaft gibt, z.B. „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen.

Überlegungen zur Organisations- und Personalentwicklung von Schulen im Sinne eines sensiblen Umgangs mit Diversität äußern Hormel und Scherr (2004a). Dabei werden insbesondere Antidiskriminierung und die Öffnung von Schule als schulische Gesamtaufgabe herangezogen. Bezüglich der übergeordneten Ebene fordern die Autor\_innen die

„Entwicklung von Curricula, die die Auseinandersetzung mit Formen der strukturellen, institutionellen und interaktionellen Diskriminierung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe sowie Menschenrechte, Diversity, Interkulturalität und Rassismus als fächerübergreifende Querschnittsthemen anerkennen.“ (Hormel/Scherr 2004a, 127)

Nach Schröer (2006) wird Diversität somit zur „bewussten Gestaltungsaufgabe für Organisationen“ (64). Reindlmeier (2015) liefert dementsprechend einen Selbstcheckbogen zum Umgang mit Diversität als „Instrument zur Standortbestimmung und Selbstreflexion [...], um Prozesse einer diversitätsbewussten Öffnung und Organisation zu leisten“ (26) in Bezug auf Träger\_innen in der Jugendarbeit. Grundlegende Aspekte können dabei auf die Schule übertragen werden, z.B. die Frage nach dem Leitbild und dem Selbstverständnis der Institution bzw. nach der inhaltlichen Umsetzung. Ein konkretes Beispiel eines diversitätsorientierten Modellprojekts in der Grundschule findet sich mit NÜRTİKULTİ (SPI 2013 Als Grundlagen für „diversity sensible Inklusion“ (SPI 2013, 15) werden die folgenden Aspekte genannt:

- „Wertschätzung von und Öffnung für Vielfalt und Verschiedenheit
- Sensibilisierung für Diskriminierung und Ausgrenzungsmechanismen
- Schaffung von Chancengerechtigkeit
- Umsetzung von Teilhabemöglichkeiten
- Vermeidungsstrategien von Exklusion
- Barrierefreiheit im weitesten Sinne
- Schaffung und stete Erneuerung von gemeinsamen Identitätsräumen“ (SPI 2013, 15)

Es ist festzuhalten, dass zwar problematische Aspekte des Bildungs- bzw. Schulsystems in Bezug auf Diversität vorhanden sind, aber zunehmend auf verschiedenen Ebenen Vorstöße erfolgen, um einen professionelleren bzw. reflektierten Umgang mit Diversität zu ermöglichen.

## 2.4 Säulen diversitätsreflexiver Bildung

Nachdem die zentralen Strömungen, Bezugfelder und Paradigmen diversitätsreflexiver Bildung dargelegt worden sind, werden im Folgenden grundlegende Säulen erläutert. Als Bezugspunkt dienen dabei die Definition Leiprechts (2008b), der diversitätsbewusste Bildung als eine Dachkonstruktion, "deren tragende Säulen die Perspektive der Antidiskriminierung, die Intersektionalität und die Subjektorientierung sind" (Leiprecht 2008b, 438) versteht, und das Modell Fischers (2016), die in ihrem Modell „Diversitätsbewusstes Handeln“ (109) auf die drei folgenden Ebenen verweist: Ebene der Werte im Sinne der Menschen- bzw. Kinderrechte als Fundament, Ebene der Leitlinien: Anerkennung, Partizipation und Solidarität, Antidiskriminierung und Antirassismus, Ebene der Methoden. Diese Aspekte werden im Folgenden unter den grundlegenden Säulen Antidiskriminierung, Demokratiepädagogik und Subjektorientierung zusammengefasst und erläutert.

### 2.4.1 Antidiskriminierung

Der Aspekt (Anti-)Diskriminierung<sup>13</sup> ist im Bildungssystem von großer Bedeutung, nicht zuletzt nach der Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) 2006<sup>14</sup> und der Einrichtung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Lang 2012; kritisch hierzu Schönwälder 2007). Dabei ist zu betonen, dass das AGG nur bedingt für öffentliche Schulen rechtlich relevant ist, da die Zuständigkeit in die Regelungskompetenz der Länder fällt (Baer/Ketteler 2010). So sind die landesspezifischen Schulgesetze hier der Maßstab (ebd.).

Generell bezieht sich Antidiskriminierung im Bereich der Bildung auf den Zugang zu Bildung, auf Bildungsziele, -inhalte und Methoden:

„Es geht darum, Menschen in ihrem Zugang zu Bildung nicht zu diskriminieren und darum, die Bildungsinhalte diskriminierungssensibel zu gestalten. In anderen Worten: Die Inhalte als solches dürfen nicht diskriminieren (etwa in Bezug auf Sprache oder Bil-

---

<sup>13</sup> Es wird der Begriff Antidiskriminierung anstelle des Begriffs Diskriminierungskritik verwendet, da es sich in diesem Kontext im Besonderen um rechtliche (*antidiskriminierende*) Aspekte handelt, d.h. um rechtliche Vorgaben, die weniger Kritik an Diskriminierung üben, sondern sich intentional *gegen* Diskriminierung richten (sollen).

<sup>14</sup> Zur internationalen und nationalen Antidiskriminierungsgesetzgebung vgl. Breiwe 2019.

der) und die Bildungsziele sollen darauf hinwirken, dass die Schüler\_innen für Diskriminierung sensibilisiert und befähigt werden, gegen Diskriminierung vorzugehen.“ (Niendorf/Reitz 2016, 11)

Hinweise auf Diskriminierung bzw. Bildungsbenachteiligung findet sich im deutschen Bildungssystem insbesondere in

- „der Übergangsempfehlung von der Grundschule in die Oberstufe (Schullaufbahneempfehlung)
  - den Bildungsabschlüssen und
  - beim Übergang in Ausbildung und Beruf“
- (Baur 2010, 32; vgl. auch ADS 2018, 2013a; Hummrich 2017; Lüders/Schlenzka 2016; van Ackeren et al. 2015; Gomolla 2015, 2009a)

Besonders sozioökonomische Aspekte sind bei der (institutionellen) Diskriminierung im Schulsystem bedeutsam (Niendorf/Reitz 2016; vgl. Kap. 2.5.6). Der Aspekt ‚Migrationshintergrund‘ ist im sprachlichen Kontext von diskriminierender Bedeutung und vorurteilsbehaftete Zuschreibungen haben im Umgang mit Schüler\_innen mit ‚Migrationshintergrund‘ (institutionell) diskriminierende Folgen (vgl. Kap. 2.5.5).

Im Rahmen dieser Arbeit wird (Anti-)Diskriminierung als Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung in juristischen Vorgaben fokussiert. Daher werden im Folgenden definitorische Aspekte und Formen der Antidiskriminierung erläutert, ehe auf die Bedeutung im Rahmen diversitätsreflexiver Bildung eingegangen wird. Anschließend erfolgt eine Verortung im (internationalen) Rechtsrahmen mit einem besonderen Fokus auf die Diskriminierungskategorien.

#### *2.4.1.1 Definition und Formen der Antidiskriminierung*

Diskriminierung kann als Aussonderung bzw. Unterscheidung (abgeleitet vom lateinischen Verb *discriminare*) verstanden werden. Diese ursprünglich wertneutral gesehene Bedeutung ist nunmehr i.d.R. negativ konnotiert, so dass von einer benachteiligenden bzw. bevorzugenden Aussonderung bzw. Unterscheidung gesprochen werden kann (Döge 2008). Dementsprechend kommen Gomolla und Radtke

(2009) zu folgender Definition: „Diskriminieren heißt Unterscheidungen treffen und sie bewerten“ (15). Diese (sich historisch wandelnden) Unterscheidungen, die mit Zugangsbeschränkungen verbunden sind, bestehen gewöhnlich aus Aussagen bzw. Handlungen und benachteiligen Mitglieder bestimmter sozialer Gruppen (Hormel/Scherr 2010). Ziel dieser Diskriminierung ist es, durch die vorgenommene Benachteiligung vorhandene Ressourcenverteilungen zu rechtfertigen und zu festigen bzw. in diskriminierender Weise zu erklären (Scherr 2012). Gesellschaftlich können Diskriminierungen als „Prozesse des systematischen Ausschlusses der als minderwertig wahrgenommenen Interaktionspartner\_innen“ (Jennessen et al. 2013, 18) gedeutet werden. Vor diesem Hintergrund ist Diskriminierung mit Macht verbunden: „Diskriminierung ist eine Form der Machtausübung, die Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt“ (Scherr 2014, 22). Dabei wird implizit angenommen, dass es eine von ‚Normalität‘ geprägte ‚Ingroup‘ gibt, von der die nicht der ‚Normalität‘ entsprechende ‚Outgroup‘ nicht ausgesondert werden darf. Diese Gleichstellungen sind meist dichotom zu verstehen, ‚Frauen‘ wären ein Beispiel für eine „vermeintliche Outgroup“, die der „vermeintlichen Ingroup“ der ‚Männer‘ gleichgestellt werden soll (Döge 2008, 31); weitere Beispiele sind Menschen mit und ohne ‚Behinderung‘, ‚alt‘ und ‚jung‘, mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ etc. Diese „vermeintlich trennscharfen und eindeutigen Unterscheidungen“ markieren diejenigen, „die sich in irgendeiner Weise vom angenommenen Normalfall des vollwertigen Gesellschaftsmitglieds unterscheiden“ (Scherr 2012, 16). Hierunter ist der „erwachsene, männliche, physisch und psychisch gesunde Staatsbürger, der zudem kulturell (Sprache, Religion, Herkunft) und im Hinblick auf äußerliche Merkmale (Hautfarbe) der Bevölkerungsmehrheit bzw. der dominanten gesellschaftlichen Gruppe angehört“ (Scherr 2012, 16). Antidiskriminierung hat das Ziel, derartige Aussonderungen zu verhindern bzw. zu beseitigen, Nachteile auszugleichen und Chancengleichheit zu erwirken (Pates et al. 2010).

Dementsprechend möchte die juristische Gleichstellung benachteiligten Aussonderungen de iure entgegenwirken. Gleichzeitig wird normativ festgelegt, welche Unterscheidungen als Diskriminierungen im juristischen Sinne gelten (Hormel 2007). Inwiefern eine Gleichwertigkeit de facto erreicht wird, stellt eine zweite Dimension der Antidiskriminierung dar. So verweisen Hormel und Scherr (2010) auf erhebliche Diskrepanzen

„zwischen einerseits politischen, rechtlichen und medialen Diskursen, welche die Unvereinbarkeit von Diskriminierungen mit dem Selbstverständnis einer modernen, auf menschenrechtlichen Werten beruhenden Gesellschaft betonen, und andererseits der Verbreitung von Mentalitäten, die eine erhebliche Akzeptanz bestimmter Ausprägungen von Diskriminierung beinhalten.“(8)

Innerhalb der Diskriminierung<sup>15</sup> kann unterschieden werden in:

- individuelle bzw. interaktionelle Diskriminierung
- strukturelle Diskriminierung
- symbolische Diskriminierung
- sprachliche Diskriminierung
- institutionelle Diskriminierung
- intersektionale Diskriminierung

Feagin und Booher Feagin (1986) unterscheiden (im Rahmen der institutionellen Diskriminierung) zudem in:

- direkte Diskriminierung
- indirekte Diskriminierung

Unter *individueller* bzw. *interaktioneller Diskriminierung* sind Formen der Ungleichbehandlung zu verstehen, die durch Einzelpersonen bzw. klar zu definierenden Gruppen resultieren (Jenessen et al. 2013). Oftmals wird diese Diskriminierungsebene als *die* entscheidende gesehen. Gomolla spricht dabei von dem minimalistischen Konzept von Diskriminierung, in dem die multiplen „Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit und die Barrieren, die die konkrete Teilhabe einzelner Gruppen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (z.B. im Bildungs- und Ausbildungssektor) [...] versperren, weitgehend ausgeblendet“ (Gomolla 2010b, 61) werden.

*Strukturelle Diskriminierung* erfolgt aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und liegt vor, „wenn etablierte Strukturen in den gesellschaftlichen Teilsystemen (Recht, Politik, Bildung, Ökonomie) direkt oder indirekt zu gruppenbezogenen Benachteiligungen führen“ (Scherr 2016, 6). So können Selektionsmechanismen beim Übergang zu weiterführenden Schulen im deutschen Bildungssystem als Effekte struktureller Diskriminierung von ‚jungen‘ Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ gedeutet. Strukturelle Diskriminierung ist nicht auf konkrete Akteur\_innen angewiesen, sondern erfolgt aufgrund von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen (Jenessen et al. 2013). *Symbolische Diskriminierung* kann als eine Art der strukturellen Diskriminierung bezeichnet werden. Sie ruft Benachteiligungen auf symbolischer Ebene hervor, d.h. die Diskriminierung erfolgt über Sprache oder Bilder. Als sprachliches Beispiel kann das generische Maskulinum genannt werden, bei dem das Weibliche unsichtbar gemacht wird. Nicht-Interesse bzw. die Dethematisierung von sozialen Gruppen kann als symbolische Diskriminierung verstanden werden (Pates et al. 2010). Überschneidungen gibt es auch mit *sprachlicher Diskriminierung*, die Personen oder Gruppen direkt oder indirekt durch den

---

<sup>15</sup> Im Vergleich zu einer *Benachteiligung*, die eher situativ und nicht strukturell verankert ist, impliziert *Diskriminierung* eine strukturelle Kontextualisierung (Jenessen et al. 2013).

Sprachgebrauch benachteiligt, z.B. durch Begriffsverwendungen oder stereotype Satzverwendungen.

Unter *institutioneller Diskriminierung* ist die Ungleichbehandlung von Menschen durch das „organisatorische Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen wie z.B. des Bildungs- und Ausbildungssektors“ (Gomolla 2006, 169) zu verstehen. Im Vergleich zur strukturellen Diskriminierung ist die institutionelle kein gesamtgesellschaftliches Phänomen, sondern an konkrete Institutionen gebunden (vgl. Gomolla 2017). Der Begriff Institution bezieht sich dabei sowohl auf konkrete Organisationseinheiten (z.B. Einzelschule) als auch auf übergeordnete Ebenen (z.B. Schulsystem) (Gomolla/Radtke 2009). Fokussiert werden hier „vor allem rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektive Wissensrepertoires“ (Gomolla 2015, 197). Demnach sind die „Ursachen von Ungleichheit [...] eingebettet in die Strukturen, Normen, regulären und informellen Regeln und Rollen, sie sind sedimentiert in sozialen Positionen und den damit verbundenen Rechten und Pflichten“ (Gomolla/Radtke 2009, 43). Normen, Rechte und Pflichten lassen sich insbesondere in gesetzlichen Grundlagentexten ausmachen, die die Grundlage für institutionelle Strukturen bilden und hinsichtlich der personalen Verantwortlichkeit anonym bleiben. Untersuchungen der (institutionellen) Diskriminierung bzw. Benachteiligungen der Schüler\_innen erfolgten beispielsweise bei Gomolla und Radtke (2009) und Gomolla (2005). In der internationalen Vergleichsstudie von 2005 betrachtet Gomolla in Deutschland, England und der Schweiz Aspekte der Schulentwicklung zur Verbesserung der Chancengleichheit. Im Mittelpunkt der Studie stehen sprachliche und soziokulturelle Differenzaspekte. Gomolla (2005) verweist in diesem Kontext auf das Schweizer Modell ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ (QUIMS) als den „produktivste[n] Ansatz, um für die in alltäglichen schulischen Prozessen und Routinen eingebetteten Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu sensibilisieren“ (258). Allemann-Ghionda (2002) untersuchte bereits 1999 strukturelle Voraussetzungen von Schulsystemen in Bezug auf (soziokulturelle und sprachliche) Diversität in Deutschland, Frankreich, Italien und der Schweiz. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass institutionelle Separationsmöglichkeiten in einem integrativen Schulsystem verringert werden.

Kommen verschiedene Diskriminierungsfaktoren zusammen, kann von *intersektionaler Diskriminierung* gesprochen werden (vgl. Kap. 2.1.6).

*Direkte Diskriminierung* besteht aus regelmäßigen, intentionalen Handlungen, aber auch aus (gesetzlich-administrativen) Normen und informellen Praktiken Einzelner oder von Gruppen (Gomolla 2010b; Feagin/Booher Feagin 1986). Derartige Diskriminierung basiert auf der „Verschiedenheit von Normen und Regeln [...], die auf Gruppen in der Gesellschaft angewendet werden“ (Bommes/Radtke 1993, 490).

*Indirekte Diskriminierung* besteht aus Formen der Ungleichstellung trotz formaler Gleichberechtigung. Sie bezieht sich auf Wirkungen, die negativ bzw. differenzierend für bestimmte Gruppen (z.B. ‚ethnische Minderheiten‘) sind, obwohl keine mittelbare Benachteiligung ausgeführt wird, sondern eine neutrale Intention veranschlagt ist (Gomolla/Radtke 2009). Grundlegend ist hier die „Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben“ (Bommes/Radtke 1993, 490). Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Diskriminierung ist vergleichbar mit der zwischen *mittelbarer* und *unmittelbarer* Diskriminierung (Hormel 2007).

#### 2.4.1.2 Antidiskriminierung als Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung

„Der Abbau von Diskriminierung ist mit der Förderung von Vielfalt verknüpft.“ (Rosenstreich 2011, 233). Rosenstreich verdeutlicht mit dieser Aussage den Zusammenhang von Antidiskriminierung und Diversität: während Vielfalt positiv zu stärken ist, soll Diskriminierung verringert werden. Mecheril und Plößer (2011b) markieren entsprechend drei Hauptlinien in der Auseinandersetzung mit Diversität: „Diversity als anti-diskriminierende Praxis, Diversity als Anerkennung und Diversity als Ressourcenförderung“ (63), während die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS 2013a) den direkten Zusammenhang von Diversität und Antidiskriminierung betont.

So spricht auch Scherr (2014) von der Notwendigkeit bei Diversity-Konzepten, sich kritisch mit diskriminierenden Strukturen und Institutionen zu befassen, da sie den Gerechtigkeitsaspekt im Blick haben. Nach Leiprecht ist Antidiskriminierung, wie oben gesagt, dementsprechend neben Intersektionalität und Subjektorientierung eine der Säulen der „Dachkonstruktion“ (Leiprecht 2008b, 438) diversitätsbewusster Sozialarbeit. Dabei ist diversitätsreflexive Bildung nicht primär als Antidiskriminierungskonzept zu verstehen, sondern sie ermöglicht in Anlehnung an den US-amerikanischen Diskurs (vgl. Thompson 1992) eine diskriminierungsfreie bzw. -reflexive Bildung als Resultat ihres Gesamtkonzepts (Hormel 2007).

So heben Pates et al. (2010) zum Zusammenhang der Antidiskriminierungspädagogik und der diversitätsreflexiven Pädagogik die Nähe des Konzepts der ‚egalitären Differenz‘ mit der Antidiskriminierungspädagogik hervor, indem die Menschen in ihrer Verschiedenheit gleiche (rechtliche) Rechte haben und keiner (diskriminierenden) Hierarchisierung unterliegen.

Wesentliche Aspekte diskriminierungskritischer Pädagogik sind

- die Beachtung gesamtgesellschaftlicher, d.h. struktureller und institutioneller Aspekte,
- die Berücksichtigung der Perspektive der Betroffenen, aber auch der Privilegierten,
- die kritische Reflexion des ‚Normalen‘, von dem ‚ausgesondert‘ wird, d.h. die Konstruktion von Identitäten und Zuschreibungen, insbesondere im Antidiskriminierungskontext,
- die Beachtung der (intersektionalen) Mehrdimensionalität von Diskriminierungsaspekten,
- und die Bewusstmachung, Sensibilisierung, Reflexion und ggf. Beseitigung in Bezug auf diskriminierende Faktoren (vgl. Pates et al. 2010).

#### 2.4.1.3 *Problematik des kategorialen Antidiskriminierungsrechts*

Auch im Kontext der Antidiskriminierung wird das Dilemma im Umgang mit Differenzen deutlich (vgl. Kap. 2.3.2): Durch den Anschluss an herrschende Deutungsmuster werden asymmetrisch konstruierte Differenzlinien auch in die Gesetzestexte bzw. Konventionen aufgenommen. Dadurch findet die jeweilige Differenzlinie Anerkennung. Auch wenn die Intention antidiskriminierend ist, werden die Unterscheidungen reproduziert (Flam 2011) bzw. „(re-)naturalisiert“ (Naguib 2012, 179). Gleichzeitig werden (eindimensionale, trennscharfe) Identitäten zwischen „dominanten und untergeordneten Gruppen“ (Scherr 2012, 7) erzeugt, z.B. ‚Kind mit Behinderung‘ oder ‚Kind mit Migrationshintergrund‘. Dabei „impliziert jede Auflistung, dass die benennende Person das Wissen darüber hat, welche Aspekte bedeutsam oder wesentlich sind“ (Rosenstreich 2011, 236). Pates et al. (2010) sprechen von „machtstabilisierende[n] Effekte[n]“, die derartige „Zuschreibungen von Gruppenidentitäten“ (Pates et al. 2010, 109) mit sich bringen.

Oberlies (2015) betont die ambivalente Funktion von Recht, indem Recht nicht nur auf Ausgleich von Benachteiligungen abzielen kann, sondern gleichzeitig die „Zementierung von Herrschaft, Einschränkung von Freiheiten, Perpetuierung von Ungleichheiten“ (48) im Sinne der Herrschaftsfunktion verkörpert.

Eine Auflistung impliziert zudem, dass sie vollständig sei, so dass weitergehende Faktoren außer Acht geraten können, oder dass die Kategorien gleichwertig seien, so dass tatsächliche Differenzen zwischen den Kategorien ausgeblendet werden können (Rosenstreich 2011). Das Aufstellen derartiger Kategorien ist „aber weder theoretisch noch empirisch zwingend und sie kann auch nicht den Anspruch erheben, vollständig zu sein“ (Scherr 2006a, 76).

Gesetzestexte und Konventionen ordnen sich somit den hegemonialen Gesellschaftsmustern unter bzw. beteiligen sich an der stetigen Performanz vorhandener Differenzziehungen. Naguib (2012) spricht daher von einem „wirmächtigen ‚antidiskriminierungsrechtlichen‘ essentialistischen Fehlschluss“ (Naguib 2012, 180). Insbesondere im Bildungssystem werden Ungleichheiten fortlaufend reproduziert und firmiert: So sprechen Dern et al. (2013) von einer „strukturelle[n] Mitverantwortung des Staates [...] durch rechtliche Regelungen“ (36). Gleichzeitig können Diskriminierungsverbote, sofern sie gesellschaftlichen Machtstrukturen verbunden werden, als „Dominierungs- bzw. Hierarchisierungsverbot“ (Dern et al. 2013, 36) begriffen werden. Dabei werden Menschen „gerade nicht aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften diskriminiert, sondern wegen ihrer Zugehörigkeit zu der durch das Merkmal definierten Gruppe“ (ebd.). So wird beispielsweise

„über die Attribution ‚ethnischer‘ Merkmale ein grundlegendes entscheidungsrelevantes Differenzierungsschema zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – und damit zwischen einer als ethnisch konzipierten Minderheit und einer als nicht-ethnisch verstandenen Mehrheit – durch die Organisation Schule (mit-)erzeugt.“ (Hormel 2010, 182)

Antidiskriminierungsstrategien sind daher zu „befragen, ob und inwiefern diese [...] zur Routinisierung der Verwendung sozialer Klassifikationen führen“ (Hormel 2008, 22) bzw. welche Funktion die jeweilige herangezogene Kategorie in Hinblick auf die strukturelle Positionierung im Rahmen sozialer Ungleichheit hat (Scherr 2014). Im Besonderen gilt dies für den Begriff ‚Rasse‘<sup>16</sup>, der das Vorhandensein von ‚Rassen‘ ausdrückt (ADS 2016; Hormel/Scherr 2010; Barsanmaz 2009; Bielefeldt 2005). Gerade als Schutz vor rassistischer Diskriminierung wird der Rassebegriff verwendet (vgl. Rudolf 2007), „was aufgrund seiner rassistischen Implikationen absurd erscheint“ (Cremer 2009a, 5). Aber auch Begriffe wie ‚ethnische Herkunft‘ bzw. ‚Zugehörigkeit‘ oder ‚Kultur‘ können als „Trägerbegriffe für Rassismus“ (ebd.) dienen. Denn in zunehmendem Maße „erfolgen rassistische Argumentationsmuster [...] anhand von Zuschreibungen aufgrund unterschiedlicher ‚Kulturen‘, ‚Nationen‘, ‚Ethnien‘ oder Religionszugehörigkeit.“ (Cremer 2010, 6). Dabei kann ‚Rasse‘ als Oberbegriff für ‚ethnische Herkunft‘ dienen, die

---

<sup>16</sup> Vgl. auch Gomolla 2010b, 62: „Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff ‚Rasse‘ benutzt, ohne ihn genauer zu erläutern. [...] Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff überhaupt nicht (Finnland, Österreich) oder versehen diesen mit einem „so genannt“ (z.B. Belgien).“ Zur völkerrechtlichen Bedeutung des Merkmals ‚Rasse‘ vgl. Rudolf/Mahlmann 2007.

über die „Zugehörigkeit zu einer kulturell, sprachlich, religiös und/oder durch äußere persönliche Merkmale, wie Haar- oder Hautfarbe, definierten Gruppe“ (Rudolf 2007, 74) markiert wird (vgl. Kap. 2.5.5).

Ein sensibler bzw. reflexiver Umgang mit Differenzkategorien erfolgt durch die Formulierungen in den Gesetzen bzw. Konventionen nicht. Es wird vorausgesetzt, dass es eindeutige Definitionen und Zuordnungen gibt, z.B. ‚Geschlecht‘, ‚Ethnizität‘ oder ‚Behinderung‘ (Scherr 2012; Hormel 2008).

Scherr (2012) bezeichnet „diskriminierungsrelevante Unterscheidungen“ (32) wie z.B. ‚Rasse‘ gar als „bloß ideologische, durch nichts rechtfertigbare Konstrukte“ (ebd.) bzw. als „Moment der Herstellung sozialer Ordnungen sowie von Über- und Unterordnungsverhältnissen“ (24). Hormel (2007) spricht von der Ausblendung der „Verknüpfung von sozialstrukturell ungleichen Lagen und imaginären Gruppenkonstruktionen“ (254). Anstelle einer sozial-historischen Konstruktion werden die Kategorien dabei als naturgegeben angenommen.

Die Beachtung und Wertschätzung von Differenzen muss daher verbunden werden mit der Frage nach ihrer sozialen Herstellung und ihrer Funktion als typisierende bzw. ausgrenzende „Diskriminierungsressource“ (Scherr 2006b, 257). Dementsprechend kommt Scherr (2006b) zu dem Schluss, dass bei einer angemessenen Beschäftigung mit strukturellen Aspekten der Diskriminierung Identitäts- bzw. Normalitätskonstruktionen zu reflektieren sind. Liebscher et al. (2012) schlagen in diesem Sinne vor, die Begriffe Heterosexismus statt ‚Geschlecht‘, Rassismus statt ‚Rasse‘, Ableismus statt ‚Behinderung‘ zu verwenden:

„Diskriminierung, insbesondere rassistische, sexistische, ableistische, heterosexistische, linguizistische, genetische Diskriminierung und Diskriminierung anknüpfend an Lebensalter und Religion (etc.) ist unzulässig.“ (ebd., 218)

Auch mehrfachdimensionale bzw. intersektionale Diskriminierung wird lediglich im AGG (§4) im Sinne additiver Mehrfachdiskriminierung berücksichtigt. Dabei sind „Diskriminierungen [...] oft mehrdimensional und damit nur schwer einzelnen Merkmalen zuzuordnen“ (Jennessen et al. 2013, 20). Hier stehen das wirkungsvolle Zusammenspiel bzw. die Überkreuzung der verschiedenen Dimensionen im Fokus. Dieses Diskriminierungsverständnis ist von einer additiven Vorstellung von Mehrfachdiskriminierung abzugrenzen (Zinsmeister 2014). Diskriminierung ist in diesem Sinne letztlich intersektional und als „konstruierter und konstruierender Prozess“ (Jennessen et al. 2013, 88) zu verstehen.

2.4.2 *Demokratiepädagogik*

Für das Schulsystem stellen demnach demokratiepädagogische Aspekte einen zentralen Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung dar. Auf der anderen Seite sind „kulturelle Vielfalt und [der] Umgang mit Heterogenität in der Schule“ (Beutel et al. 2012, 26) eine bedeutsame Begründungslinie für Demokratiepädagogik. So betonen die Autor\_innen schließlich,

„wie stark das Heterogenitätsprinzip eine demokratisch gehaltvolle Schulpraxis herausfordert, weil sich die Schule jedem einzelnen ihrer Schülerinnen und Schüler professionell vertiefend zuwenden sowie sie an ihrem Lernen und an ihrer Leistungsentwicklung beteiligen muss.“ (ebd., 30)

Eine detaillierte Übersicht über die Konzeption(en), Inhalte und Standards von Demokratiepädagogik liefert Himmelmann (2011): Hervorzuheben sind dabei die vier grundlegenden Schwerpunkte Demokratie als Lebensform, Demokratie als Gesellschaftsform, Demokratie als Herrschaftsform und Demokratie als globales Projekt. Während Henkenborg (2011) in Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen unterscheidet, bezieht sich Himmelmann (2011) im Sinne der Kompetenzstandards in abgestufter Form auf die Ebenen affektiv-moralische Einstellungen (attitudes), kognitive Fähigkeiten (knowledge) und praktisch-instrumentelle Fertigkeiten (skills). Wie folgt können die wesentlichen Aspekte dieser Strukturierung entsprechend zusammengefasst werden:

Tabelle 2: Kompetenzbereiche der Demokratiepädagogik (n. Himmelmann 2011; vgl. auch Breiwe 2015; Henkenborg 2011)

<b>Affektiv-moralische Einstellungen</b>	<b>Kognitive Fähigkeiten</b>	<b>Praktisch-instrumentelle Fertigkeiten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achtung der Menschenwürde</li> <li>• Akzeptanz von Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung</li> <li>• Anerkennung der Grundrechte und Werte</li> <li>• Anerkennung von Pluralismus und kultureller Vielfalt</li> <li>• Anerkennung der Würde jedes einzelnen Menschen</li> <li>• Bekämpfung von Diskriminierung, Vorurteilen, Rassismus und Rechtsextremismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachkenntnis</li> <li>• Urteilsbildung</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Handlungsfähigkeit</li> <li>• Reflexionsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogfähigkeit</li> <li>• Einsetzen verschiedener Arbeitstechniken (Textverarbeitung, Recherche, Projektplanung etc.)</li> <li>• Interessenvertretung</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Kooperationsfähigkeit</li> <li>• Kritischer Medieneumgang</li> <li>• Verantwortungsbereitschaft</li> <li>• Zivilcourage</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bekenntnis zum Frieden, Gewaltlosigkeit, Freiheit und zur konstruktiven Konfliktlösungsbereitschaft</li> <li>• Europaerziehung</li> <li>• Wertschätzung der Mitwirkung</li> <li>• Wertschätzung von Offenheit, Solidarität und sozialem Handeln</li> <li>• Eintreten für nachhaltige Entwicklungen und Umweltschutz</li> </ul>		
---	--	--

Demnach beziehen sich die affektiv-moralischen Einstellungen auf grundlegende Werte bzw. Wertorientierungen im gesellschaftlichen bzw. politischen Feld. Die kognitiven ‚Fähigkeiten‘ verweisen primär auf theoretisch orientierte Fähigkeitsaspekte, während sich die praktisch-instrumentellen Fertigkeiten auf handlungsorientierte Umgangsformen in individueller als auch gesellschaftlicher Hinsicht beziehen.

Eine besondere Bedeutung kommt den Erziehungszielen von Schule zu. Im Unterschied zu Bildungszielen, die sich primär auf Aspekte der Wissensvermittlung beziehen, fokussieren Erziehungsziele Elemente der Vermittlung von Werten und Normen (Krause 2015). Gemäß Art. 7 Abs. 1 GG fällt auch der Erziehungsauftrag in die Hand des Staates, gleichgeordnet dem elterlichen, auch im Sinne der gesellschaftlichen Integrationsfunktion (Avenarius/Füssel 2010; Reuter 2003). Dabei, so konstatieren Galas et al. (2018), ist der Bildungsauftrag der Schule „kein tages- oder parteipolitisch wandelbarer. Er spiegelt die Wert- und Normvorstellungen der Gesellschaft wider.“ (68).

Dabei haben die schulgesetzlichen Erziehungsziele, die sich im „Spannungsfeld individueller Freiheiten und gesellschaftlicher Bindungen“ (Reuter 2003, 44) bewegen und im Sinne von Leitlinien einer „pädagogische[n] Verfassungsinterpretation“ (ebd., 46) unterliegen bzw. aufgrund der Gestaltungsfreiheit „nur begrenzte normative Bindungskraft“ (Möstl 2009, 968; Dern et al. 2013) aufweisen, obschon sie als (verpflichtende) Direktive fungieren, folgende rechtlichen, politischen und pädagogischen Funktionen:

- Leitlinien für die Erarbeitung der Lehrpläne und Schulbücher (verbindliches Prüfkriterium im Genehmigungsverfahren)
- Leitlinien für die unterrichtliche Arbeit (zwischen Freiräumen und Grenzen)
- Schutz vor unzulässigen Formen und Inhalten des Unterrichts
- Vermittlung eines Grundkonsenses bzw. der Grundwerte der Verfassung (Menschenrechte, sozial-ökologische Verantwortung, demokratisch-rechtsstaatliche Regeln)

Die Adressat\_innen der Erziehungsziele sind die Gesetzgebung, die Verwaltung, die Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und die Schüler\_innen (Möstl 2009). Rechtlich sind die Ziele „objektiv verbindlich“ (Möstl 2009, 965; Galas et al. 2018; Danne et al. 2007) und gleichwertig (Böhm 2002). Sie dienen als Grundlage der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte, die „die zur Zielerreichung erforderliche und mögliche Erziehungsarbeit zu leisten, nicht aber, die Verwirklichung der Ziele bei allen Schülern zu gewährleisten“ (Pieroth 1994, 954) haben. Grundsätzlich haben sie eine anleitende (positive) als auch ausgrenzende (negative) Funktion. Durch das „Pluralismusgebot“ (Reuter 2003, 30) ist Indoktrination verboten sowie der Respekt vor anderen Meinungen bindend (Avenarius/Füssel 2010). Auf die Erziehungsziele bezogene

„fehlerhafte Unterrichtsgestaltung kann – besonders in den Bereichen der politischen, religiösen Bildung und Sexualerziehung – zu Verstößen gegen das Persönlichkeitsrecht des Schülers und gegen das Elternrecht führen.“ (Geis 2014, 1158)

Erziehungsberechtigten bzw. volljährigen Schüler\_innen steht somit der Weg vor das Verwaltungsgericht bzw. eine Verfassungsbeschwerde offen (Geis 2014). Hinsichtlich religiöser Aspekte gilt:

„Außerhalb des Religionsunterrichts sind Erziehungsziele, die auf die Bejahung von Glaubenswahrheiten gerichtet sind, unzulässig. Dies gilt jedoch nicht für die Vermittlung von Elementen des Christentums (Judentums oder Islams) als Kulturgütern der europäischen Geschichte [...]“ (Reuter 2003, 30)

Reuter (2003) unterscheidet innerhalb der Erziehungsziele zwischen der Betonung pflicht- und gemeinschaftsorientierter Werte und (modernerer) Individual- oder Selbstentfaltungswerte und hebt folgende fünf Dimensionen der menschlichen Existenz hervor, die sich in den Erziehungszielen widerspiegeln: Individualität und Gemeinschaft, Kultur, Natur, Gesellschaft und Staat und Völkergemeinschaft. Diese Bereiche beziehen sich auf die Dispositionsnormen, die wertvoll erachtete Erlebnis- und Verhaltensweisen darstellen und im Wesentlichen Finalnormen darstellen, d.h. Zielsetzungen, denen sich die Schüler\_innen möglichst nähern sollen (Pieroth 1994). Innerhalb der Dispositionsnormen unterscheidet Pieroth (1994) zwischen persönlichen (z.B. Persönlichkeitsentwicklung) und gemeinschaftsbezogenen Erziehungszielen (z.B. Friedensliebe), die sich freilich teilweise überschneiden. Demgegenüber steuern Prozessnormen den Ablauf von Erziehungsprozessen und sind als Konditionalnormen zu verstehen.

Wiechmann und Becker (2017) unterscheiden fünf unterschiedliche Zielkomplexe überfachlicher Bildungsziele: Politische Tugenden (Mitwirkung, Verantwortungsübernahme in Staat und Gesellschaft etc.), Interpersonale Tugenden (Soziales Handeln, Konfliktfähigkeit etc.), Personale Tugenden (Lebensgestaltung, Gesundheitserziehung etc.), Religiöse Tugenden (Ehrfurcht vor Gott, Nächstenliebe etc.) und gesellschaftlich leitende Werte. Personale und interpersonale Tugenden können den persönlichen Erziehungszielen zugeordnet werden. Politische, religiöse und gesellschaftlich leitende Werte können den gemeinschaftsbezogenen Zielen zugewiesen werden. Hieraus ist folgende Aufteilung demokratiepädagogischer Aspekte im Rahmen des staatlichen Erziehungsauftrags als Grundlage für die Untersuchung demokratiepädagogischer Aspekte angelegt worden. Dabei werden die religiösen Tugenden den übrigen Ebenen untergeordnet:

Tabelle 3: Strukturierung demokratiepädagogischer Aspekte im Rahmen des staatlichen Erziehungsauftrags (n. Becker/Wiechmann 2016; Himmelmann 2011; Pieroth 1994; Evers 1979)

<b>Dispositionsnormen</b>			
<b>persönlich</b>		<b>gemeinschaftlich</b>	
<b>personal</b> (allgemeine v.a. individuelle Persönlichkeitsmerkmale)	<b>interpersonal</b> (Einstellung/Verhalten zum Mitmenschen im sozialen Nahraum)	<b>gesellschaftlich</b> (Handeln im Gemeinschaftsleben)	<b>politisch</b> (Einstellung zu ‚Volk‘/Staat und zu anderen ‚Völkern‘)
<b>Prozessnormen</b>			

In Bezug auf die Umsetzung in der Schule sei auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973 „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ (KMK 1973) verwiesen. Die Aufführung der Erziehungsziele, die „einen ethischen, weltanschaulichen und politischen Mindestkonsens“ (Avenarius 2010, 111) enthält, ergänzt die vormaligen genannten Elemente um die Aspekte der schöpferischen Tätigkeit, der Wahrnehmung von Rechten und Pflichten und der Orientierung über die Bedingungen der Arbeitswelt. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Stärkung der Demokratieerziehung“ vom 06.03.2009 (KMK 2009) betont insbesondere die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Gewaltherrschaften und Diktaturen in der deutschen Geschichte, auch anhand von außerschulischen Lernorten, sowie politischem Extremismus und der Mitwirkung der Schüler\_innen in der Schule.

Hier wird der Bezug der Demokratiepädagogik zur Politischen Bildung deutlich (Elverich 2011). Der Begriff Demokratiepädagogik verdeutlicht dabei einen normativen und pädagogisch orientierten Zugang, während Politische Bildung den analytisch-wissenschaftlichen Zugang verkörpert (Fauser 2011). Gleichwohl gibt es große Überschneidungen zwischen den beiden Feldern (ebd.). So bezeichnet Fend (2008) Schule als „Übungsstätte für demokratisches Handeln und Ort der reflektierten politischen Bildung“ (45). Verbunden mit Demokratiepädagogik

bleibt die Problematik der Bedeutung der Herrschaftskritik, die per se grundlegend für ein demokratisches Machtverständnis ist. Indes wird Demokratie gewissermaßen in Schule ‚indoktriniert‘ – ein Vorgang, der wiederum als undemokratisch bezeichnet werden kann. Legt man die Basis für Demokratie auf die universal geltenden Menschenrechte, steht eine entsprechende Pädagogik mitsamt einer selbstkritischen und -reflexiven Machthaltung nicht im Widerspruch zu sich selbst. So kommt Henkenborg (2011) zu der These „Demokratie-Lernen ist Kritik der Demokratie“ (97). Im internationalen Kontext hat sich insbesondere der Begriff citizenship Education bzw. Education for democratic citizenship (Himmelman 2011) durchgesetzt, Begriffe, die insbesondere die gesellschaftliche Funktion verdeutlichen. Demokratiepädagogische Überlegungen sind dabei gekennzeichnet durch die Abhandlung und das aktive Leben demokratischer Grundsätze und der Menschenrechte. Im Rahmen der Erziehungsziele finden sich die Ebenen des Wissens und des Handelns in den o.g. Dispositionsnormen und die Prozessnormen wieder.

Von besonderer Bedeutung sind insbesondere unter dem Aspekt der Friedenserziehung präventive und interventive Umgangsweisen mit rechtsextremen Erscheinungsformen (vgl. z.B. Elverich 2011), die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung anstelle einer unkritischen Unterordnung, die Beachtung sozialer Gerechtigkeit sowie friedenspädagogische Überlegungen.

Im schulischen Bereich kann Partizipation auf der Ebene der formellen Gremien der schulgesetzlich festgesetzten Schüler\_innenmitbestimmung erfolgen, aber auch auf Ebene der informellen Formen der Beteiligung wie Klassenräte oder auch themenzentrierten Arbeitsgruppen. Reinhardt (2013) unterscheidet in verschiedene Stufen der Partizipation, die von vollkommener Partizipation bis zu einer Pseudopartizipation reichen. Grundsätzlich solle durch Partizipation demokratisches Schulleben im Sinne einer gelingenden Schulkultur erwirkt werden. Entsprechende Erfahrungen sollen schließlich zu demokratischem Handeln in der Gesellschaft führen. Der Aspekt der Partizipation wirft demnach zwei Dimensionen auf: zunächst bezieht er sich auf die konkrete Teilhabe im schulischen Kontext, zudem intendiert ebendiese Teilhabe die Teilhabe am demokratisch orientierten, gesellschaftlichen und politischen Leben während, aber auch nach der Schulzeit (vgl. kritisch Reinhardt 2013). Diese Zielsetzung entspricht der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion von Schule. Zudem kann im Sinne der Enkulturationsfunktion von Schule hervorgehoben werden, dass für die Vermittlung von Werten, die dem kulturellen Leben zu Grunde liegen, und kulturelle Teilhabe demokratiepädagogische Elemente von großer Bedeutung sind (vgl. Kap. 3.2).

Hinsichtlich der Methodenkompetenzen wird in demokratiepädagogischem Sinne ein solidarisch-kooperierendes Arbeitsklima mit einer enthierarchisierten und symmetrischen Kommunikations- und Entscheidungsstruktur angestrebt.

Diversitätsreflexive Bildung verwendet handlungs- bzw. projektorientiert kooperative, dialogische, multi- bzw. selbstreflexive Lernformen. Die Subjektorientierung wird in diesem Kontext deutlich, indem die Individuen mit ihren spezifischen Möglichkeitsräumen, unterschiedlichen lebensweltlichen Voraussetzungen, eigenen Ausgangspunkten, Fragestellungen, Ressourcen und ‚Fähigkeiten‘ wahrgenommen werden, während die Lehrenden ebenfalls reflexiv, jedoch nicht dominierend-belehrend vorgehen (Henkenborg 2011).

Ein wesentlicher Bestandteil demokratiepädagogischer Konzeptionen ist zudem Menschenrechtsbildung. Menschen- bzw. Kinderrechte im schulischen Kontext werden insbesondere durch gegenseitigen Respekt und die Anerkennung eines jeden Individuums (auch im Sinne individueller Förderung) deutlich. Auch hier wird die zweigleisige Zielsetzung deutlich, indem auf das Vermitteln von Wissen und Kompetenzen hingewiesen wird und zudem die Umsetzung im gesellschaftlichen Kontext genannt wird. So verweist auch Lenhart (2006) auf drei Ziele der Menschenrechtsbildung, indem er die Umsetzung wie folgt differenziert:

- „1. eigene Menschenrechte kennen und einfordern können
2. die Menschenrechte anderer kennen und für ihre Wahrung eintreten
3. die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen.“ (86)

Es ist deutlich geworden, dass im Rahmen von Demokratiepädagogik als Säule diversitätsreflexiver Bildung verschiedene Bereiche zusammenkommen. Grundlegend für die weitere Analyse werden die Kompetenzbereiche sowie die Normenebenen sein.

### 2.4.3 Subjektorientierung

Im Rahmen diversitätsreflexiver Bildung rückt das Individuum in den Mittelpunkt. Dabei „wird von der prinzipiellen Anerkennung jedes Menschen als Subjekt ausgegangen“ (Leiprecht 2008b, 436), das in die gesellschaftlichen und zeitlichen Umstände eingebunden ist. Subjektorientierung bedeutet demnach, dass das Individuum und die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit im Mittelpunkt pädagogischen Handelns stehen. Scherr (1997) unterscheidet dabei in fünf Entwicklungsmerkmale des Individuums: die Subjektwerdung, das Selbstbewusstsein, die Selbstachtung, die Selbstbestimmung und die Subjektbildung.

Trautmann und Wischer (2007) konstatieren in Bezug auf die „neue Schule“ (20), die proaktiv mit Heterogenität umgeht, dass die „Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.) im Zentrum stehen, dass „jeder und jede bekommt [...], was er bzw. sie benötigt“ (ebd.) und dass „die Schüler\_innen [...] als

ganze Personen wahr- und ernst genommen“ (ebd.) werden. Diese „Kind- und Individualitätszentrierung“ (ebd., 22) geht von der Einzigartigkeit jedes Kindes aus. Der Begriff der Subjektorientierung verdeutlicht diese Prämisse. So werden Kinder und Jugendliche als Subjekte ernst genommen und nicht als Objekte von Interessen oder Bevormundungen verstanden. Die Bedeutung des Begriffs Subjekt expliziert Mecheril (2005) wie folgt:

„Wo Individuen sich in solchen Bildungsräumen und Handlungskontexten wieder finden, entwickeln sie den Status als Subjekt. "Subjekt" ist ein Begriff, der ein spezifisches Verhältnis eines Individuums zu einem sozialen Zusammenhang benennt. Der relationale Ausdruck gibt Auskunft über die (wandelbare) Position, die ein Individuum in einem sozialen Kontext einnimmt und aufgrund derer ihm bestimmte Ansprüche erwachsen.“ (321)

Gleichwohl gehören zur Subjektweiterentwicklung von außen angestoßene Lernprozesse, die sich im Kontext der persönlichen, familiären, gesellschaftlichen und rechtlichen Bedingungen abspielen. Individuen soll ermöglicht werden, ihre Position als Objekt von Verhältnissen zu überwinden und ihr Leben als Subjekt zu führen. Schule soll somit Rahmenbedingungen für subjektive Bildungsprozesse garantieren, die durch das Subjekt selbstständig ausgefüllt werden. Leiprecht (2014, 2008b) spricht in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungsverhältnisse von der Makro-Struktur und verweist auf Holzkamps Begriff des subjektiven Möglichkeitsraums (Holzkamp 1993):

„Das einzelne Subjekt ist nicht völlig festgelegt, es ist aber auch nicht völlig frei. Das Subjekt hat in seinem subjektiven Möglichkeitsraum die Möglichkeit, sich »So-und-auch-anders« (Holzkamp) zu verhalten, und für diese konkrete Alternative hat es auch eine eigene Verantwortung, wobei zur Selbstaufklärung dieses subjektiven Möglichkeitsraumes unterstützend beigetragen werden kann.“ (Leiprecht 2008b, 437)

Im Sinne der Subjektorientierung wird demnach der Selbstständigkeit und der Verantwortungsfähigkeit der Subjekte vertraut und die Individuen werden nicht als determinierte Wesen betrachtet (Mecheril 2005).

Eggers (2015) betont in diesem Zusammenhang die Relevanz der „Einzigartigkeit jedes Individuums“ (256) und die Perspektive, die die Subjektposition als „Konvergenzpunkt vielfältiger Teilidentitäten und der damit zusammenhängenden Identitäts- bzw. Diskriminierungserfahrungen betrachtet“ (257).

Diversitätsreflexive Bildung hat das Ziele die spezifischen Existenzweisen von Subjekten als „Prozesse des „Unterschieden-Werdens“ bzw. als „gemachte Differenzen“ (Eggers 2010, 35) anzuerkennen und die gesellschaftlichen machtvollen (Re-)Konstruktionsprozesse, Privilegierungen und Diskriminierungen wahrzunehmen. Im Sinne der Subjektivation (Butler 1992) kann von einer unterordnenden, machtwirksamen Subjektivierung gesprochen werden (Brodén/Mecheril 2010).

In Bezug auf Schule findet Subjektorientierung eine Anknüpfung in Überlegungen und Umsetzungen individueller Lernformen im Kontext der Diskussion um den Umgang mit Heterogenität (vgl. Kap. 2.1.2). So ist in den letzten Jahren individualisiertes Lernen inklusive differenzierter und kooperativer Lernformen zum Gegenstand von Bildungsreformen geworden. Dieser Diskurs nimmt in didaktischer Hinsicht Anschluss an die Überlegungen Klafki zur Inneren Differenzierung (Klafki/Stöcker 1976) und führt schließlich zum Aspekt der individuellen Förderung (vgl. z.B. Kunze/Solzbacher 2009), der insbesondere in Folge der internationalen Vergleichsstudien TIMSS, IGLU und PISA in den Mittelpunkt rückte. Als Antwort auf die zentralen Ergebnisse der Studien, dass deutsche Schüler\_innen im internationalen Vergleich nur mittelmäßige ‚Leistungen‘ in den getesteten Disziplinen aufweisen und die sozialen Disparitäten in Deutschland sehr hoch sind, wurden differenzierte bis individualisierte Lehr- und Lernformen gefordert. Bräü (2005) verweist beispielsweise auf Maßnahmen Innerer Differenzierung, durch die eine Individualisierung von Lernprozessen erwirkt werden kann. Im Sinne diversitätsreflexiver Bildung ist individuelle Förderung dabei nicht defizitär zu verstehen, sondern als subjektorientierte Fokussierung auf jedes Individuum vor dem Hintergrund der jeweiligen persönlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen (Kunze/Solzbacher 2009).

Mit den inhaltlichen Schwerpunkten „Differenzierung, Integration und Förderung – Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ sowie „Diagnostik, Beurteilung und Beratung – Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse“ sind entsprechende Vorgaben auch in den Standards für die Lehrer\_innenbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) aufgenommen worden. Zu den konkreten Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität gehören dabei u.a. Methodenkompetenz bzw. -vielfalt, insbesondere in Bezug auf selbstständiges, kooperatives Lernen sowie die Kenntnis von Formen von ‚Hochbegabung‘ bzw. ‚Lernhindernissen‘ (vgl. Breiwe et al. 2015).

Das Strukturmerkmal diversitätsreflexiver Bildung der Subjektorientierung stellt somit das Individuum in den Mittelpunkt schulischen Handelns, beachtet dabei die individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, geht reflexiv mit Zuschreibungen um und zeigt sich in der konkreten schulpädagogischen Umsetzung insbesondere in Formen (differenzierten und) individualisierten Lehrens

und Lernens mitsamt der Berücksichtigung individueller Persönlichkeitsmerkmale.

## 2.5 Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung

Ehe auf die spezifischen Bezugsfelder eingegangen wird, werden die Bezugsfelder anhand bedeutsamer diversitätsbezogener Konzepte hergeleitet und ihr Verhältnis zu diversitätsreflexiver Bildung erläutert.

### *Pädagogik der Vielfalt*

Von zentraler Bedeutung für den pädagogischen Diversitätsdiskurs sind, wie bereits erwähnt, die 1993 erschienenen Schriften von Prenzel (1993), Hinz (1993) und Preuss-Lausitz (1993) – im US-amerikanischen Raum entsprechend Thompson (1992) –, da sie „im Begriffszusammenhang von Vielfalt, Heterogenität und Differenz eine neue pädagogische Leitidee zu formulieren beabsichtigten“ (Emmerich/Hormel 2013, 156). Preuss-Lausitz (1993) entwickelte hier bereits das Modell einer inklusiven Schule unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung und Solidarität. Insbesondere der Titel des Werkes von Prenzel (1993) *Pädagogik der Vielfalt* – eine „Bezeichnung unter anderen für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben“ (Prenzel 2015a, 157) – wurde „gleichsam *der* Bezugspunkt und *das* Schlagwort der neuen Heterogenitätsdebatte“ (Trautmann/Wischer 2011, 25, Hervorh. i. O.). So nahm der bildungstheoretische Ansatz Prenzels Diskurse der Interkulturellen, der Feministischen und der Integrativen Pädagogik auf und vereinte sie im Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* (Emmerich/Hormel 2013), ohne diese zu ersetzen (Leiprecht 2008b). Gekennzeichnet ist hierbei der Begriff *Vielfalt* vom Verhältnis von Verschiedenheit und Gleichheit, das sich im Ausdruck der „egalitären Differenz“ (Prenzel 2001, 93) zeigt. So kann Gleichheit „nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“ (Prenzel 1993, 31). Wesentlich ist hierbei die „Entkopplung von Unterschieden vom Hierarchie-Denken“ (Trautmann/Wischer 2011, 27), die auf demokratischer Basis fußt, so dass all „jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenzen zu zerstören trachten, [...] nur bekämpft werden“ (Prenzel 1993, 49) können. Wennig (1999) hat daran anknüpfend den differenzkritischen Aspekt der *Pädagogik der Vielfalt* betont. Fortgeführt wurden die Überlegungen von Prenzel

unter dem Begriff Diversity Education<sup>17</sup> (Nieke 2010; Leiprecht 2009c, 2008d; Prengel 2007b), die sich im Besonderen an internationale Konzepte (v.a. Banks 2006; 2004) und an interkulturelle Konzepte orientiert (Nieke 2010; Roth 2010; Leiprecht 2009a; vgl. Kap. 2.5.5.2) und sich „gegen ‚Differenzblindheit‘ und für eine diskriminierungskritische Perspektive“ (Leiprecht 2014, 40) einsetzt.

### *Multicultural Education & Interkulturelle Öffnung*

Im englischsprachigen Raum konzentrieren sich kulturbezogene Konzepte auf die Multicultural Education (z.B. Banks 2006; Appelbaum 2002). Der Fokus von Diversity Education auf migrationsbezogene Aspekte zeigt sich letztlich auch bei der Darstellung der Ziele von Diversity Education bei Appelbaum (2002).

Hier schließen auch die Postcolonial Studies an, die den kulturalisierenden Multikulturalismus als „Spielart des Kolonialismus“ (Allemann-Ghionda 2011, 27) ansehen.

Ein wesentliches Bezugsfeld diversitätsreflexiver Bildung stellt demnach die Tradition der Interkulturellen Bildung dar (Allemann-Ghionda 2011; Munsch 2010; Leiprecht 2008b). Auernheimer (2011) diskutiert in diesem Kontext die Chancen und Grenzen des Diversitätsansatzes im Vergleich zur Reflexiven Interkulturellen Bildung und betont schließlich, dass die spezifischen Zugänge verschiedener pädagogischer Richtungen, wie z.B. der Interkulturellen Bildung, nicht vernachlässigt werden dürfen.

Entsprechend knüpft der Diversitätsansatz in Bezug auf die systemisch-organisationale Ebene an die Interkulturelle Öffnung (Schröer 2009; Mecheril et al. 2010; Nieke 2010) an, die personen-, unterrichts-, lehrplan- und schulbezogene sowie bildungspolitische Ebenen in den Blick nimmt (Leiprecht 2009a). Dabei sind monokulturellen Organisation nach Schwarz-Wölzl und Maad (2004) davon gekennzeichnet, Unterschiede als defizitär und als Bedrohung anzusehen, während sich die Mitarbeiter\_innen anzupassen haben, nicht die Organisation(skultur). In multikulturellen Organisationen hingegen werden Unterschiede geschätzt und Pluralismus in Form der vollständigen Integration gelebt. Gleichwohl basieren auch diese Ausführungen auf einem statischen Kulturverständnis.

### *Machtkritische Ansätze und weitere Schwerpunktsetzungen*

Die Trias Race, Class und Gender ist im US-amerikanischen Diskurs von besonderer Bedeutung (vgl. z.B. Wood 2003; West/Fenstermaker 1995; Hill Collins

---

<sup>17</sup> Der Begriff Diversity Education wird von Prengel als bedeutungsgleich mit Pädagogik der Vielfalt und Inklusive Pädagogik verstanden (Prengel 2015a).

1993; Andersen/Hill Collins 1992). Dabei sind die Bedeutungen der Begriffe nicht gleich mit den deutschen Übersetzungen, sondern vielschichtiger in sozialen Ungleichheitsverhältnissen eingebunden. Die Orientierung bilden dabei die Gender Studies (vgl. Robak et al. 2013; Hofmann 2012).

So kann der kritische Umgang mit machtwirksamen Mechanismen im Umgang mit Differenzen

„also zum Beispiel Essentialisierung, Stereotypisierung, Fremdzuschreibung, Stigmatisierung, Defizitorientierung, Homogenisierung, Dichotomisierung, Hierarchisierung, Ausgrenzung [...] unter dem Dach *Diversity Education* zum gemeinsamen Thema für unterschiedliche Adressatengruppen und Ansätze gemacht werden“ (Leiprecht 2009a, 76, Hervorh. i. O.).

Ohms und Schenk (2003) weisen folgende Aspekte dem Diversitykonzept zu: Gender Diversity, Cultural Diversity, Religious Diversity, Sexual Diversity, Ethnic Diversity. Die Autor\_innen betonen dabei die besondere Bedeutung des Genderaspektes, der sich ihrer Meinung nach auf alle Aspekte bezieht und ihnen übergeordnet erscheint (Ohms/Schenk 2003).<sup>18</sup>

Hormel und Scherr (2004a) sehen diversitätsreflexive Bildung unabhängig von den Einflüssen des Diversity Managements als Weiterentwicklung Antirassistischer und Interkultureller Pädagogik. Nach Scherr (2006b) treten Grundzüge der Menschenrechtspädagogik (Bielefeldt 2005) hinzu, die eine „Grundlage für Verständigungsprozesse über normative Maßstäbe und moralische Orientierungen“ (256) bieten.

Der politisierte Diversity-Ansatz nach Czollek und Perko (vgl. Abb. 4) bezieht Diversity auf z.T. andere Einflussfelder, insbesondere auf den Bezug auf die körperliche Verfasstheit und den Antirassismus:

---

<sup>18</sup> Das Verhältnis zwischen Gender und Diversity ist vielfach diskutiert worden (vgl. Andresen et al. 2009; Rudolf 2009 hinsichtlich der Rechtsprechung). Im Rahmen dieser Arbeit wird Gender als ein (untergeordneter) Aspekt von Diversität verstanden.

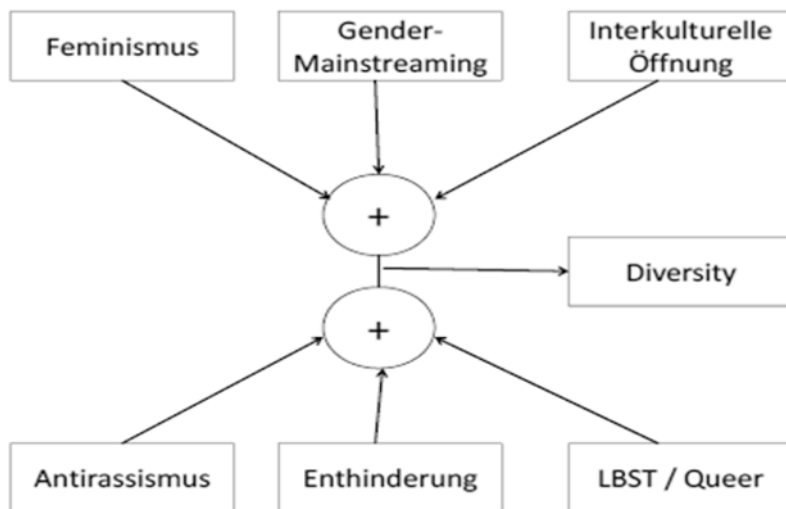


Abb. 4: Der politisierte Diversity-Ansatz von Czollek und Perko (aus: Benbrahim 2011, o.S.)

Leiprecht (2009b) verweist auf die Notwendigkeit, nicht nur die Trias Race, Class und Gender in den Blick zu nehmen, sondern auch ‚Generation/Alter‘ und ‚Behinderung/Gesundheit‘ zu berücksichtigen. Mecheril und Plößer (2011b) sehen entsprechend diversitätsreflexive Bildung als Querschnittsaufgabe, bei der die Differenzaspekte von der Trias Race, Class und Gender, „seltener Disability, Sexuality oder Age“ (66) gerahmt werden.

Entsprechend der pädagogischen Arbeitsfelder (Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung, Inklusion von Menschen mit ‚Behinderung‘, Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensweisen und Mehrgenerationenarbeit), die Schröer (2012) für den Umgang mit Diversität heranzieht, kann der Altersaspekt (Mehrgenerationenarbeit) ergänzt werden.

Baader (2013) verweist auf sechs Schwerpunktsetzungen: die soziale Ungleichheitsforschung, die Perspektive von Gender und Diversity im Anschluss an die Intersektionalitätsforschung, die Pädagogik der Menschenrechte, Aspekte der Sexualpädagogik, die Migrationsforschung unter Berücksichtigung antirassistischer Überlegungen und der erziehungswissenschaftliche, organisationale Umgang mit Vielfalt, der sich absetzt vom unterrichtsbezogenen Umgang mit Heterogenität.

Die ausgewählten Beispiele zeigen die vielfältigen Bezugsfelder diversitätsorientierter Bildung, bei denen in unterschiedlicher Art Schwerpunkte gesetzt werden. Neben den zentralen Bezügen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, des

‚Geschlechts‘, der Sexuellen Vielfalt und der körperlichen Verfasstheit sind im Kontext Schule weitere Differenzmerkmale wie Sprache (als bedeutsamer Aspekt natio-ethno-kultureller Aspekte) oder lernbezogene Aspekte von Bedeutung.

### *Diversität und ihr Verhältnis zu den Bezugfeldern*

„Es ist gerade die Offenheit und Vagheit der Kategorie ‚Diversität‘, die ihren Erfolg ausmacht. Sie ist transdisziplinär und international anschlussfähig. Sie eignet sich zur Beschreibung aktueller gesellschaftlicher Wandlungs- Transformations-, Internationalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse und trägt pluralen Lebensverhältnissen und individualisierten Lebenswelten Rechnung. Angesichts neuer Herausforderungen für das Bildungssystem, wie sie etwas durch ‚Inklusion‘ oder durch den demografischen Wandel anstehen, ist ‚Diversity‘ aus der Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken.“ (Baader 2013, 53)

Wenn auch Baader (2013) den Vorteil des offenen Diversitätskonzepts hervorhebt, wird in Bezug auf diversitätsorientierte Konzepte oftmals das Verhältnis von Diversität zu den einzelnen Bezugfeldern diskutiert. So hebt Nestvogel (2008) den Vorteil des Diversitätsbegriffes hervor, da er Differenzkategorien zusammenführt, interdisziplinär und sprachübergreifend verwendbar ist und intrasubjektiv-reflexiv erfasst werden kann. Der Diversity-Ansatz ist dabei als ein eigener zu verstehen, der nicht die Summe der verschiedenen Richtungen darstellt, sondern sich insbesondere auf Überkreuzungen und Mehrdimensionalität konzentriert (Benbrahim 2011). Er nimmt nicht nur eine kategoriale Richtung, sondern die „individuelle Positionierung innerhalb der verschiedenen Unterscheidungsprozesse in den Blick“ (Schwarzer 2015, 198). Paseka (2008) hat in Bezug auf Rassismus und Sexismus die für beide Aspekte grundlegenden Merkmale hervorgehoben:

- binäres System
- biologische Unterscheidungen
- Etikettierungen/Zuschreibungen
- Ergebnis: Ausgrenzung & Unterordnung
- persönliche und institutionelle Formen

So kann diversitätsreflexive Bildung als „integrativer und zugleich grenzüberschreitender Ansatz“ (Robak et al. 2013, 24) verstanden werden, „auch wenn sich derzeit kein konsistent begründetes bildungstheoretisches Fundament für Diversity Education ausmachen lässt“ (ebd., 23):

„Sich nicht exklusiv auf eine Differenzlinie zu beschränken, Differenzlinien wie Ethnizität, Nationalität, Religion, Familienspra-

che und Kultur gemeinsam mit Geschlecht und sexueller Orientierung zu thematisieren, dazu andere Differenzlinien wie Klasse/Schicht, Alter/Generation und Behinderung/Gesundheit mit hinzunehmen, und all die verschiedenen Differenzlinien in einem übergreifendem Ansatz in der Perspektive von Anti-Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit zu thematisieren macht Sinn und kann Einseitigkeiten und vereinheitlichenden Konzepten vorbeugen.“ (Leiprecht 2009a, 73)

Problematisch ist ein derartiger multi- bzw. transdisziplinärer Diversitätsansatz, wenn er spezifische Aspekte verdrängt, wie es beispielsweise aus Perspektive der Genderforschung kritisiert wird (Baader 2013; Vinz/Schiederig 2010). Auch die Ressourcenorientierung wird „zur zynischen Karikatur ihrer selbst“ (Baader 2013, 50), wenn man sie auf die Frage nach der ‚sozialen Herkunft‘ bezieht. So wird die Bedeutung der sozialen Ebene auch als grundlegend angesehen:

„Ein suprakategorialer Zugang plädiert [...] für eine Zusammenführung der Diversitätsforschung und ihrer Erkenntnisse zu Identitätskonstruktionen und deren historisch gewachsenen Marginalisierungs- und Ausschließungsmechanismen mit Klassenstudien und ihrem Fokus auf sozio-ökonomische Ungleichverteilungen.“ (Hanappi-Egger 2015, 32)

Fuchs (2007) konstatiert, dass „eine allgemeine Theorie der Diversität eine Unmöglichkeit“ sei (17). Vor diesem Hintergrund wird das reflexive Aufgreifen der verschiedenen Bezugsfelder für den Umgang mit Diversität empfohlen (Fischer 2016). So thematisiert der Diversitätsansatz anstelle der exklusiven Bearbeitung bestimmter Differenzlinien in „Spezialpädagogiken“ (Mecheril/Vorriink 2012, 92) Vielfalt als „Ensemble von Differenzlinien“ (Leiprecht 2008d, 17) bzw. als „zusammenhängendes Ganzes, anstatt ausschließlich einer einzelnen Differenz-Kategorie alleinige oder priorisierte Relevanz beizumessen“ (Kourabas/Mecheril 2015, 23), oder diese zu ersetzen (Auernheimer 2011; Lamp 2010; Nieke 2010; Leiprecht 2009c):

„Das Ziel ist hierbei die Initiierung reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse, die Anerkennung und optimale Förderung eines angemessenen Umgangs mit Diversität in Bildungsprozessen sowie die Ausschöpfung der jeweiligen Potenziale unter kritischer Berücksichtigung gegebener gesellschaftlicher Hierarchien und der Konstruktion und Dekonstruktion von Machtansprüchen.“ (Robak et al. 2013, 24)

In den spezifischen Bezugsfeldern diversitätsreflexiver Bildung stellt sich jeweils die Frage nach dem Verhältnis zur ‚Norm(alität)‘. Jedes Bezugsfeld gekennzeichnet gewissermaßen eine Abweichung von der ‚Norm‘. Diversitätsreflexive Bildung ist somit stets norm(alitäts)reflexiv bzw. norm(alitäts)kritische Bildung, bei der Prozesse der Dekonstruktion, Kritik und Reflexion auf alle Bezugsfelder bezogen werden.

Im Folgenden werden wesentliche Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung unter Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen Aspekte dargelegt. Der Fokus liegt dabei auf dem Bezugsfeld entsprechenden Differenzzugang bzw. der spezifischen Differenzkritik. Im Sinne der Problematik kategorialer Differenzmarkierungen werden die Bezugsfelder anhand der jeweiligen Bedeutung im Rahmen gesellschaftlicher, machtwirksamer Diskriminierung betrachtet. Dieses Vorgehen berücksichtigt die Spezifika der verschiedenen Bezugsfelder und soll die grundlegenden Überlegungen zu diversitätsreflexiver Bildung ergänzen bzw. vertiefen.

### 2.5.1 Altersbezogene Aspekte

‚Alter‘ ist ein grundlegend bedeutsamer Aspekt gesellschaftlicher Verhältnisse. In Hinblick auf das Bildungssystem ist ‚Alter‘ entscheidend für die Zusammensetzung von Jahrgangsstufen bzw. Klassen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie ‚Alter‘ in diesem Kontext definiert bzw. konstruiert wird. Im Folgenden werden daher Überlegungen dazu angestellt, welche Bedeutung ‚Alter‘ im Rahmen diversitätsreflexiver Bildung zukommt und welche Rolle der Aspekt im schulischen Feld spielt.

#### 2.5.1.1 Das Differenzmerkmal ‚Alter‘ als Bestandteil diversitätsreflexiver Bildung

‚Alter‘ ist ein zentrales Merkmal von Heterogenität in Schule (Rühle 2015; Walgenbach 2014a; Scherr 2011a; Trautmann/Wischer 2011). Nach Stuber (2014) gehört ‚Alter‘ neben ‚Befähigung‘ oder ‚Behinderung‘, ‚ethnisch-kultureller Prägung‘, ‚Geschlecht‘, ‚sexueller Orientierung/Identität‘ und ‚religiöser Glaubensprägung‘ zu den Diversity-Kernbereichen. Auch für die Deutsche Gesellschaft für Diversity Management (DGDM) zählt ‚Alter‘ zu den Primärdimensionen von Diversity (Schwarz-Wölzl/Maad2004) und im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz wird ‚Alter‘ zu den zu schützenden Aspekten gezählt (AGG §1). Dies macht deutlich, welche zentrale Bedeutung dem Faktor ‚Alter‘ im Rahmen des Umgangs mit Diversität zukommt. ‚Alter‘ als Diskriminierungsdimension bezieht

sich hierbei auf Abgrenzungen zwischen ‚jung‘ und ‚alt‘, d.h. nicht ausschließlich auf ältere Menschen, und beispielsweise auf Mindestalter oder Höchstalter (Rudolf 2007). Generell stellt das biologische ‚Alter‘ demnach die Bezugsnorm dar (ADS 2013a). Im Gegensatz zur Benennung einer möglichen Differenzlinie ‚Alter‘ betonen Ageismen machtwirksame strukturelle Rahmenbedingungen und konstruktivistische Ansätze. Ageismus nimmt Anschluss an den englischsprachigen Begriff Ageism und markiert Altersdiskriminierung in gesellschaftlich-sozialer Ausprägung.

Loden und Rosener (1991) zählen ‚Alter‘ zur inneren Dimension einer Persönlichkeit, die die selbstaktive Unveränderlichkeit bzw. den „dynamisch-linearen“ (Sauter/Schröder 2007, 38) Aspekt des Kriteriums kennzeichnet. ‚Alter‘ gehört wie beispielsweise auch ‚Geschlecht‘ oder ‚sexuelle Orientierung‘ als intrapersonale und relativ wahrnehmbare Eigenschaft im Gegensatz zu verhaltens-immanenten Diversitätsaspekten zu den personen-immanenten (Schwarz-Wölzl/Maad 2004). Dabei ist grundsätzlich zu beachten, wie weitgehend ‚Alter‘ definiert wird:

„Ab welcher Ausprägung der Merkmale soll von Gleichartigkeit oder Verschiedenartigkeit gesprochen werden? Man kann eine Gruppe 15-Jähriger als (alters-)homogene Gruppe bezeichnen: eben als Gruppe aller 15-Jährigen; man kann sie aber auch als (alters-)heterogen bezeichnen, weil jeder Schüler schließlich einen anderen Geburtstag hat.“ (Trautmann/Wischer 2011, 37f.)

### 2.5.1.2 *Das Differenzmerkmal ‚Alter‘ im sozialen bzw. schulischen Feld*

Gardenswartz und Rowe (1998) stellen die folgenden Fragen in Bezug auf das ‚Alter‘ für soziale Gruppen heraus:

- “What is the age range on our team and what difference does it make?”
- How well do people of different ages relate to one another?
- What do we need to do to overcome any age-related obstacles?” (38)

Die Aspekte, die sich auf die Differenzlinie ‚Alter‘ beziehen, sind demnach die Altersspanne, deren Relevanz, das soziale Miteinander und mögliche Strategien zu einem reibungslosen Miteinander in altersheterogenen Gruppen. Diese Elemente sind übertragbar auf schulische Lerngruppen, die von Altersheterogenität gekennzeichnet sind. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern eben diese Altersverschiedenheit relevant ist und inwiefern sie sich auf das Miteinander auswirkt. Im schulischen Kontext heißt dies auch, ob eine Altersmischung in Form von jahrgangsübergreifendem Unterricht positive Auswirkungen auf das Lernen

und das soziale Miteinander hat oder eine möglichst große Altershomogenität erreicht werden soll.

Die vier Lesarten der Dimension ‚Alter‘, auf die Schmidt-Hertha (2013) verweist, differenzieren den Faktor ‚Alter‘ und verdeutlichen den konstruktivistischen Charakter von ‚Alter‘:

- Das *kalendarische ‚Alter‘*, das wenig Bezug zur Bildungsfähigkeit hat.
- Das *biologisch-physiologische ‚Alter‘*, das im Sinne des Reifeprozesses Relevanz für Bildungsprozesse nach sich ziehen kann, v.a. wenn körperliche Aspekte von Bedeutung sind.
- Das *psychisch-intellektuelle ‚Alter‘*, das von besonderer bildungsbezogener Relevanz ist, da es eine vielfältige kognitive Kompetenz ausweist.
- Das *soziale ‚Alter‘*, das sich auf individuelle Erfahrungskontexte bezieht.

Auch Piaget betonte bereits, dass die vier Stadien der kognitiven Entwicklung in Bezug auf das ‚Alter‘ sowohl aus endogenen als auch aus exogenen Gründen variieren (Piaget 1985). Hinzu tritt die Wechselwirkung mit anderen Differenzlinien:

„Greift man das Differenzmerkmal ‚Alter‘ heraus, so lässt sich zeigen, dass dieses zum Geschlecht in einer engen wechselseitig definitorischen Beziehung steht: Soziale Geschlechterkonstruktionen sind nach Alter differenziert, umgekehrt sind soziale Altersnormen geschlechtsspezifisch codiert.“ (Sauter/Schröder 2007, 38)

Das Schulsystem zieht als Orientierungspunkt das kalendarische ‚Alter‘ heran und nimmt dabei an, dass es als Indikator für das psychisch-intellektuelle ‚Alter‘ gesehen werden kann (Schmidt-Hertha 2013). Schule orientiert sich somit in historischer Tradition an Altershomogenität als Kriterium für schulische Erziehung und Unterrichtung (Sauter/Schröder 2007). In Bezug auf den schulischen Kontext wird in der Regel ein Jahrgang als homogen angenommen. So wird nach Jahrgangsklassen bzw. -stufen vertikal differenziert, unabhängig vom exakten Geburtstermin innerhalb des jeweiligen Zeitraums (Trautmann/Wischer 2011). ‚Alter‘ bildet somit einen primären Faktor in der Zusammensetzung von Lerngruppen in Schule, so dass andere (soziale) Kriterien nachrangig sind (Emmerich/Hormel 2013), d.h. es erfolgt „quasi eine Gleichsetzung von ‚Schulklasse‘ mit ‚Jahrgangsklasse““ (Walgenbach 2014a, 16). Schulklassen funktionieren somit „nach dem Ordnungsmuster des im Gleichschritt vorankommenden Lernens der gleichaltrigen Kinder“ (Prenzel 2007, 66). Der Hintergrund für dieses Ordnungsmuster liegt im meritokratischen Prinzip von Schule. Auf der Basis altersbezogener Homogenitätsvorstellungen soll einzig die individuelle ‚Leistung‘ für den schulischen und damit anschließend den gesellschaftlichen Weg bestimmend sein. Diversitätsaspekte sollen bei diesem Weg unbedeutend sein. Im Sinne der Allokationsfunktion von

Schule sollen soziale Unterschiede auf die Leistungsunterschiede zurückzuführen sein. Die Jahrgangsklasse soll dabei eine angemessene Ordnungsform bieten, um diesen Zweck von Schule umzusetzen (Walgenbach 2014a). Die Bedeutung der sozialen ‚Herkunft‘ für schulischen und sozialen Erfolg wird hierbei ignoriert (Walgenbach 2014a).

### 2.5.1.3 *Kritik am Jahrgangklassensystem*

Burk et al. (2007) stellen die systemische Bedeutung der Altershomogenität im Schulsystem heraus: „Ein Infragestellen des Prinzips der Jahrgangsklasse rüttelt an einem Grundpfeiler unseres Schulsystems [...].“ (10). In Bezug auf die Grundschule konstatieren Burk et al. (2007) jedoch, dass dieses Prinzip der Diversität der Schüler\_innen nicht mehr gerecht wird. Es sei „nicht gegeben, dass Altershomogenität auch Leistungshomogenität erzeugt“, so Hellpap (2007, 150). Die „Prämissen [...], auf denen das Prinzip der Jahrgangsklasse beruht“ (Burk et al. 2007, 12) werden durch die Vielfalt der Schüler\_innen zunehmend in Frage gestellt. Zudem führt die Selektion trotz der institutionellen Vorgabe de facto zu altersheterogenen Klassen als Normalfall (Hellpap 2007), z.T. werden Altersspannen von drei Jahren erreicht (vgl. Laging 2007). Vor diesem Hintergrund und aufgrund der Individualisierung und Pluralisierung wird jahrgangs- und damit altersgemischter Unterricht „neu entdeckt“ (Burk et al. 2007, 12) bzw. wiederentdeckt:

„Die altershomogene Jahrgangsklasse wurde zu einem festen Bestandteil der Grammatik des Schulehaltens, die mit dem mittlerweile wiederentdeckten jahrgangsübergreifenden Unterricht als Alternative deutlich kontrastiert.“ (Trautmann/Wischer 2011, 52)

Hinzu treten demographische Gründe, da vor dem Hintergrund sinkender Schüler\_innenzahlen altersgemischte Klassenzusammensetzungen Einzug finden, um von der Schließung bedrohte Grundschulstandorte zu sichern (Götz/Krenig 2014). Altersgemischter Unterricht heißt „Zusammenlegung mehrerer Jahrgänge zu einer Schulklasse oder festen Lerngruppe“ (Laging 2007, 1). So soll „die Bildung jahrgangsgemischter Klassen und die Herstellung einer höheren Altersheterogenität [...] besondere Chancen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und für ein Voneinander- und Miteinander-Lernen bieten“ (Burk et al. 2007, 14). Prenzel (2007a) nennt folgende Vorteile altersgemischter Klassen: altersheterogene Lernstimulierungen, Integration neuer Schüler\_innen in bewährte soziale Gruppen, längeres Verweilen in einer Lerngruppe, kooperatives Lernen. Insbesondere können Selektionen und Stigmatisierungen verringert werden und individuelles Lernen verstärkt werden (Götz/Krenig 2014; Kuck et al. 2013; Hinz 2009). In diesem

Kontext betont Prenzel (2007a) die strukturierende Bedeutung des Kriteriums ‚Alter‘ für die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten. So sei eine Abkehr vom Ordnungsfaktor ‚Alter‘ nur möglich, wenn ein anderes strukturierendes Element an seine Stelle tritt: die Wertschätzung von Diversität und die damit verbundenen demokratischen, antidiskriminierenden Prinzipien (Prenzel 2007; vgl. auch Laging 2007). Schließlich sieht Hinz (2009) in altersgemischten (Eingang-)Schulklassen eine Erhöhung von Diversität und eine Anbindung an die Pädagogik der Vielfalt nach Prenzel (Hinz 2009). Die Altersmischung erzeugt vor diesem Hintergrund eine größere Vielfalt in einer Lerngruppe, die wiederum zu einem verstärkten solidarischen Umgang untereinander führen soll. Die somit erreichte größere Diversität in den Klassen soll kognitiv und sozio-emotional die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler\_innen verbessern (Kuhl et al. 2013). Durch das gegenseitige Helfen in der altersgemischten Gruppe soll zudem der demokratiepädagogische Ansatz des sozialen Miteinanders gestärkt werden (Laging 2007).

Hierbei sei die Lernzeit des Kindes, nicht das ‚Alter‘ entscheidend. Das Kind mit seinen individuellen Eigenschaften rückt in „alters- und fähigkeitspluralen Lerngruppen“ (Budde 2012a, 524) als Subjekt in den Vordergrund. Diese verstärkte Subjektorientierung relativiert bzw. entdramatisiert äußere Faktoren wie z.B. das ‚Alter‘.

„So scheint Alter als Entwicklungsphänomen für Bildungsbeteiligung und -interessen nicht die Bedeutung zu haben, die ihm verschiedentlich – auch aufgrund von statistischen Daten – zugesprochen wird“ (Schmidt-Hertha 2013, 110)

Dabei kann grundsätzlich nach Veenman (1995) unterschieden werden in multi-grade classrooms, in denen verschiedene Jahrgänge in der Regel aus organisatorischen Gründen gemeinsam unterrichtet werden, in multi-age classrooms, in denen dies primär aus pädagogischen Motiven erfolgt und in non-graded classrooms, in denen das kalendarische ‚Alter‘ nicht als Ordnungskriterium für die Lerngruppen herangezogen wird, sondern individuelle Leistungsstände.

Forschungsbefunde verweisen im Rahmen der Altersmischung auf die besondere Bedeutung der relativ leistungshomogenen Lerngruppen mit individuellen Unterstützungselementen in altersgemischten Klassen, gleichzeitig werden kaum „vorteilige, aber auch keine nachteiligen Effekte der Jahrgangsmischung hinsichtlich der Kompetenzentwicklung“ der Schüler\_innen festgestellt (Kuhl et al. 2013). Im sozial-emotionalen Bereich lassen sich jedoch leichte Vorteile im jahrgangsübergreifenden Unterricht konstatieren (Götz/Krenig 2014). Trautmann und Wischer konstatieren folgenden Aspekt als wesentliches Element hinsichtlich des Schulkonzepts im Umgang mit Heterogenität: „die SchülerInnen arbeiten in al-

tersgemischten Gruppen (5-7, 8-10) in Themenräumen individuell an vorbereiteten Aufgaben/Lernbausteinen.“ (Trautmann/Wischer 2011, 141). Entsprechend raten die Erfahrungen an der Bielefelder Laborschule zu einer Verbindung von drei Jahrgängen, wie bereits von Montessori empfohlen (Thurn 2012). In Deutschland erfolgten vor diesem Hintergrund in den letzten Jahren Reformen, die insbesondere im Grundschulbereich jahrgangsübergreifendes Lernen ermöglichten (vgl. Thurn 2012).<sup>19</sup> Die Gründe hierfür liegen neben den o.g. pädagogischen oftmals im organisatorischen Bereich (multi-grade classrooms), da sich derartige Notwendigkeiten vor dem Hintergrund demographischer Entwicklungen gerade an ländlichen Grundschulen einstellen (Götz/Krenig 2014; Kuhl et al. 2013). Im Diskurs um die reformierte Oberstufe hinsichtlich der verkürzten Schulzeit (G8/G9) wurde zudem die Idee einer flexiblen (jahrgangsübergreifenden) Oberstufe und dem ‚Abitur im eigenen Takt‘ aufgeworfen (Stöffler/Förtsch 2014).

### 2.5.2 *Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte*

Im Rahmen diversitätsreflexiver Bildung sind, wie in Kapitel 2.2.2 dargelegt wurde, geschlechtliche Aspekte von besonderer Bedeutung. Insbesondere im Anschluss an den US-amerikanischen Diskurs um die Trias Race, Class und Gender und die Implementation von Gender Mainstreaming Konzepten erfolgten Diskussionen über das Verhältnis von Gender- zu Diversitätskonzepten. Dabei wird zunehmend – auch unter dem Aspekt der Entdramatisierung des Merkmals ‚Geschlecht‘ – die Verschränkung mit anderen Differenzzuschreibungen im Sinne der Subjektorientierung und Intersektionalität thematisiert (Budde 2011). Im Rahmen dieser Arbeit wird Gender als (untergeordneter) Aspekt multi- bzw. transdisziplinär verstandener diversitätsreflexiver Bildung angesehen, die die einzelnen Aspekte nicht verdrängt, sondern sie in ihrer Spezifität und insbesondere in ihrer Verbundenheit und Mehrdimensionalität heranzieht. So betont Tuijer (2013), „dass der Blick auf Genderverhältnisse alleine keine ausreichende Basis für die Analyse sozialer Positionierung darstellt“ (97). Eine dichotome Einteilungen kritisch gegenüberstehende, dekonstruktivistische und (selbst-)reflexive Herangehensweise betrifft dabei alle Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung. Im Folgenden wird auf die Besonderheiten geschlechtlicher und sexueller Identitäten eingegangen.

---

<sup>19</sup> Dabei erfolgte die Umsetzung in verschiedenen Modellen: Klasse 1 und 2 gemeinsam, Klassen 1-3 gemeinsam oder Klasse 4-6 gemeinsam. Auch die Bezeichnungen sind in den Ländern unterschiedlich, z.B. „FLEX-Klassen“ in Brandenburg, „Saph“ (Schuleingangsphase) in Baden-Württemberg oder den „JuLKlassen“ (Jahrgangsübergreifenden Lerngruppen) in Berlin (vgl. Kuhl et al. 2014).

### 2.5.2.1 *Geschlechtliche Identitäten*

Die Entwicklungslinie in der Auseinandersetzung mit ‚Geschlecht‘ im pädagogischen Kontext skizziert Budde (2011) anhand der vier Richtungen „Mädchenparitätlichkeit“, „Gleichberechtigung“, „Jetzt sind mal die Jungen dran“ und „Heterogenität und Diversity“. Während zunächst der Fokus auf ‚Mädchen‘ gerichtet wurde, wurde anschließend geschlechtliche Gleichberechtigung betont, bis schließlich die ‚Jungenförderung‘ in den Mittelpunkt geriet. Zuletzt erfolgt der Zugang zum Aspekt ‚Geschlecht‘ (auch und insbesondere) über Heterogenitäts- bzw. Diversitätskonzepte. Nachdem die ersten Diskurse davon ausgingen, dass biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorhanden sind, „die differente Interessen, Kompetenzen und Neigungen prädisponieren“ (Budde 2011, 100), nimmt der letztere Strang Anschluss an dekonstruktivistische Theorien, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Wird vom ‚männlichen‘, heterosexuellen, ‚weißen‘ Individuum als ‚Norm‘ ausgegangen, bildet ‚Geschlecht‘ zunächst im Sinne der „hegemonialen Männlichkeit“ (Connell 1999, 94) ein Merkmal, das hierarchisch geordnet ist.

Im Unterschied zu feministischen Theorien, die sich primär mit der Rolle der ‚Frau‘ in einer von ‚Männern‘ dominierten Welt beschäftigen, fokussieren die Gender Studies hingegen die Geschlechterverhältnisse und die Differenzierung von biologischem (Sex) und sozialem ‚Geschlecht‘ (Gender) (Czollek et al. 2009):

„‚Gender‘ bezeichnet das ‚soziale Geschlecht‘, d.h. nicht die biologischen Unterschiede zwischen Frauen und Männern, sondern die Unterschiede, die auf sozialen Rollenerwartungen und Rollenstereotypen beruhen.“ (Rudolf 2009, 156)

Diese begriffliche Unterscheidung

„ermöglicht es, die Naturalisierung von Geschlecht – also die Auffassung, es sei die Natur, die uns festlegt – zu verabschieden und sich auf soziale Prozesse zu konzentrieren, die grundsätzlich veränderbar sind.“ (Schöbler 2008, 11)

Dabei stehen die Analyse und Kritik asymmetrischer Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft und den Beziehungen von biologischem und sozialen ‚Geschlecht‘ und den damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Fokus (Schöbler 2008).

Heteronormativität bedeutet, die Menschen dichotom in zwei körperlich und sozial klar zu unterscheidende ‚Geschlechter‘ zu unterteilen und ihre sexuelle Orientierung ausschließlich auf das jeweils andere ‚Geschlecht‘ zu beziehen (Hart-

mann 2016). Hartmann (2012) verweist dementsprechend auf die Heterosexualisierung „in doppelter Weise“ (35), d.h. heterosexuelle Geschlechtlichkeiten sowie heterosexuelle Begehrensstrukturen.

Heteronormativität kritisch in den Blick zu nehmen ist Bestandteil einer normalisierungskritischen Vorgehensweise, die sich nur „dem Willen zur Normalisierung widersetzt, sondern die Ungleichheit und Ausschluss produzierenden Momente der hegemonialen heteronormativen Ordnung zu analysieren sucht“ (Hark 2009, 320). Recla und Schmitz-Weicht (2015) betonen, dass auch Aspekte heterosexueller Beziehungen Bestandteil von Heteronormativität sind, z.B. Normen über akzeptierte Formen von Beziehungen, Sexualität oder Treue.

West und Zimmermann (1987) prägten in diesem Kontext den Ausdruck *Doing Gender*, den Czollek et al. (2009) folgendermaßen erläutern:

„*Doing Gender* sind die permanenten Interaktionen der Ein- und Anpassung von Personen in zweigeschlechtliche, heteronormative durch Auf- und Abwertung strukturierte, hierarchische Verhältnisse in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Familie, im politischen Raum. Es meint die Herstellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch Sprache und Handlungen, durch Gestik und Mimik, durch Auftreten und Art sich zu kleiden, auch durch die Art und Weise, andere Menschen wahrzunehmen, anzusprechen und zu behandeln.“ (21)

Dabei wird die aktive (Re-)Produktion von ‚Geschlecht‘ als soziale Konstruktion bzw. als Konstrukt sozialer Situationen in den Mittelpunkt gestellt: „Geschlecht wird hier zum Produkt von Interaktion, zu einem ‚doing‘ oder performativen Akt.“ (West/Zimmermann 1987, 24). Im Verständnis des *Doing Gender* sind Individuen nicht ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘, sondern tun ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘. Die französische Philosophin Simone de Beauvoir gilt als Vorreiterin dieser Annahme, indem sie in Ihrem 1949 erschienenen Werk „*Das andere Geschlecht*“ konstatierte: „*On ne naît pas femme, on le devient.*“–,„Man wird nicht als Frau geboren, man wird es.“ (Rieger-Goertz 2013, 90). In der Interaktion wird Geschlechtlichkeit demnach erst vor dem Hintergrund der fest eingepprägten Geschlechterregeln hergestellt, bewusst oder unbewusst (Kansteiner 2015).

Demgegenüber dient *Undoing Gender* als „Praxis, die Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen, zu problematisieren und schließlich zu dekonstruieren“ (Czollek et al. 2009, 24). So verweist Budde (2005) in seiner Studie über *Doing Gender* Prozesse durch ‚Jungen‘ in der Schule insbesondere auf ermittelte *Undoing Gender* Prozesse.

Die strikte Differenzierung in Sex und Gender wird jedoch problematisiert, da Wechselwirkungen ausgeblendet werden (können) und die Einteilung in zwei als

natürlich erscheinende ‚Geschlechter‘ sowie die Normsetzung von Heterosexualität als konstruiert betrachtet werden (Vinz/Schiederig 2010). Auch das biologische ‚Geschlecht‘ ist nach Butler (1991) kritisch zu betrachten. So ist die „binäre Kategorisierung in Frauen und Männer in Frage zu stellen“ (Bittner 2011, 9). Denn tatsächlich „ist die sogenannte Binnendifferenz, also die Unterschiede zwischen Mädchen und die Unterschiede zwischen Jungen, deutlich größer als die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen“ (Pfeiffer 2016, 63). Vor diesem Hintergrund ist der Ausdruck geschlechtliche Identität bzw. (Hetero)Sexismus dem Ausdruck ‚Geschlecht‘ (auch im rechtlichen Kontext) vorzuziehen (Liebscher et al. 2012). Denn mit

„der Benennung von Heterosexismus würde [...] verdeutlicht, dass sowohl die Anforderung an eine Person, ein Geschlecht zu haben, als auch die Erwartung, sich dementsprechend zu verhalten, zu fühlen und zu sein, unsere Gesellschaft hierarchisierend ordnet und strukturiert sowie regulierend wirkt.“ (Liebscher et al. 2012, 214)

So wird „in dekonstruktivistischen Zugängen die Vielfalt, das Uneindeutige, das Ambigüe, das Mehrfachzugehörige und Grenzüberschreitende von Geschlechtern und Sexualitäten betont“ (Tuider 2013, 84). Rieger-Goertz (2013) verweist auf die Vielfalt im Bereich der biologischen ‚Geschlechter‘, d.h. körperliche Besonderheiten, hormonelle Unterschiede innerhalb eines ‚Geschlechts‘ sowie Inter- bzw. Transsexualität. Intersexuell wird wie folgt definiert:

„Inter\* fungiert vermehrt als deutscher Oberbegriff für Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Zwitter, Intergender sowie inter- oder zwischengeschlechtliche Menschen, die mit einem Körper geboren sind, der den typischen geschlechtlichen Standards und Normen von Mann und Frau nicht entspricht.“ (Bittner 2011, 9)

Mitunter wird die Bezeichnung kritisch gesehen, da sie als pathologisierende Diagnose verwendet wird (ebd.). Transsexuell hingegen

„[...] fungiert vermehrt als deutscher Oberbegriff für Transsexuelle, Transgender, Transidente, Transvestiten und andere Menschen, die sich nicht dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei ihrer Geburt zugewiesen wurde, und auch solche, die sich Ver-

geschlechtlichungsprozessen ganz entziehen wollen. Ihre Selbstidentifizierungen unterscheiden sich lokal und individuell.“ (Bittner 2011, 9)<sup>20</sup>

2012 hat der Deutsche Ethikrat vor diesem Hintergrund empfohlen in der Kategorie ‚Geschlecht‘ die Rubrik ‚Anderes‘ neben ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ zu ergänzen (vgl. Rieger-Goertz 2013). Letztlich kommen der Reflexion und Dekonstruktion auch im Bereich der geschlechtlichen Identität eine entscheidende Rolle zu:

„Ein dualistisches Denksystem (die Frau oder der Mann) führt häufig zu diskriminierenden Einstellungen und so gilt es, dualistische Denksysteme zu reflektieren und zu dekonstruieren, um weitere Möglichkeiten der Sozialpraktiken und der Selbstvergewisserung zu eröffnen. Diese Reflexion und das Einüben, dass es möglich sein kann, anders als durch Genderskripte vorgegeben zu fühlen und zu denken, ist ein Aspekt der Diversity-Education.“ (Rieger-Goertz 2013, 88)

Die Dekonstruktion von Geschlechtsstereotypisierungen ist zudem von besonderer Bedeutung für Konzepte des Gender Mainstreaming, das insbesondere strukturelle Aspekte der Gleichstellung von ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ in den Blick nimmt:

„Gender Mainstreaming besteht in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsätzlicher Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechtsspezifische Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungsprozessen beteiligten AkteurInnen einzubringen.“ (Europarat 1998, 9)

Der Begriff Gender Mainstreaming wurde 1995 im Rahmen der 4. Weltfrauenkonferenz der UNO entwickelt und knüpft an feministische Theorien an (Perko/Czollek 2008). Im Rahmen der EU-Verträge wurde der Aspekt 1999 im Amsterdamer Vertrag implementiert (Baer 2004; Bendl 2004). Im Sinne eines Top-Down-Prinzips ist die gesetzliche Vorgabe von Gender Mainstreaming für (Bildungs-)Institutionen als institutionelle Querschnittsaufgabe zu verstehen. Dabei sind jegliche Entscheidungen und Maßnahmen in Hinblick auf geschlechtliche

---

<sup>20</sup> Demgegenüber wurde der Begriff ‚cisgeschlechtlich‘ geprägt, um Menschen zu beschreiben, die sich dem zugewiesenen ‚Geschlecht‘ zugehörig fühlen (Recla/Schmitz-Weicht 2015).

Aspekte im Sinne einer Gleichstellung zu überprüfen (Perko/Czollek 2008). In institutioneller Hinsicht werden Rechtsnormen auf mögliche geschlechtsbezogene Auswirkungen in den Blick genommen:

„Rechtliche Regelungen sind dann so auszugestalten, dass sie der unterschiedlichen sozialen Wirklichkeit von Männern und Frauen gleichermaßen gerecht werden. Gender Mainstreaming ist also nicht mit Gleichstellung identisch, sondern bedeutet in rechtlicher Hinsicht die geschlechtssensible Gestaltung von Normen und Maßnahmen mit dem Ziel der Gleichstellung.“ (Rudolf 2009, 156)

Im Rahmen des Gender Mainstreaming wird somit neben der klassischen Gleichstellungspolitik die Geschlechtergerechtigkeit ‚beider Geschlechter‘ – im Rahmen der vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit – fokussiert (Leiprecht 2008c).

Bezogen auf Schule, die gewissermaßen ein ambivalenter Ort ist, an dem Heteronormativität tradiert bzw. reproduziert wird, aber auch Aufklärung, Kritik und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse intendiert sind (Hartmann 2012), steht eine geschlechtersensible Pädagogik (vgl. Rendtorff 2017), reflexive Koedukation und die Reflexion von Geschlechterstereotypisierungen und konstruierter, sozialer ‚Geschlechter‘ im Vordergrund. Hinterfragt wird, in welcher Weise Geschlechterstereotypisierungen erfolgen und welche Funktionen der entsprechenden Zuschreibung zukommen. Zum einen wird dabei von machtvollen Geschlechterverhältnissen ausgegangen, zum anderen werden Dramatisierungen der Strukturkategorie ‚Geschlecht‘ dekonstruiert (Debus 2017). Bartsch und Wedl (2015) verweisen auf folgende Unterrichtspraxen, in denen sich eine Dramatisierung der Kategorie ‚Geschlecht‘ finden lassen: die Ansprache als Stellvertreter\_in eines ‚Geschlechts‘, die Homogenisierung von Geschlechtergruppen oder geschlechtliche Zuweisungen von Verhalten, Kompetenzen, Eigenschaften oder Aktivitäten. Trautmann und Wischer (2011) verweisen hier auf die Reifikation von ‚Geschlechtern‘, die durch grobartige Unterscheidungen nach Geschlechtszugehörigkeiten erfolgen. Spetsmann-Kunkel (2016) fordert entsprechend eine differenzsensible ‚Jungenarbeit‘.

Demgegenüber steht Reflexive Koedukation als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, das Geschlechterstereotypisierungen abbaut, die Erfahrungen, Interessen und Perspektiven geschlechtsreflexiv aufnimmt und die Potentiale aller Schüler\_innen ohne Geschlechtszuschreibungen fördert (Koch-Priewe 2009):

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin untersuchen wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fordern.“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996, 583)

Böllert und Karsunky (2008) heben als Voraussetzungen der Genderkompetenz Bewusstheit und Sensibilität, Selbstreflexion, Gender-Wissen sowie Methoden und Instrumente hervor. Neben genderbezogenem Wissen (z.B. um Doing Gender Prozesse) und methodischen Kenntnissen stehen somit auch reflexive und (selbst-)kritische Elemente im Mittelpunkt (vgl. auch Bartsch/Wedl 2015; Budde 2011; Czollek et al. 2009). Nach Kunert-Zier (2005) kann Genderkompetenz wie folgt definiert werden:

„Genderkompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:  
- die den Individuen im Prozess des Doing Gender hilfreich sind,  
- die auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen,  
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen“  
(281)

Abschließend sei auf folgende geschlechtertheoretische Dilemmata hingewiesen (vgl. Kansteiner 2015): Zum einen impliziert der vergleichende Zugang gleichzeitig etwas Abgrenzendes. Zudem wird ‚Geschlecht‘ als scheinbarer Zustand angenommen, ‚Geschlecht‘ wird reifiziert. Im Bereich der Genderforschung bleibt der Widerspruch, dass

„die theoretische Auflösung von Geschlecht als objektivem Tatbestand, selbst wenn er nur im Augenblick der Konstruktion besteht, letztlich auch hieße, eine notwendige Realität als festen Bezugspunkt der empirischen Forschung zu verlieren“ (Kansteiner 2015, 232)

Die pädagogische Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Identität erfolgt immer in den Spannungsfeldern „zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, zwischen Konstruktion und Dekonstruktion, zwischen Doing Gender und Undoing Gender“ (Kunert-Zier 2008, 58). Dies ist letztlich auch auf die übrigen Bezugfelder diversitätsreflexiver Bildung zu übertragen und bildet somit eine grundlegende Programmatik diversitätsreflexiver Bildung (vgl. Kap. 2.3.2).

### 2.5.2.2 Sexuelle Identitäten

Zwischen geschlechtlichen Identitäten und sexuellen Identitäten kann insofern unterschieden werden, als dass im Rahmen sexueller Identitäten sexuelle Orientierungen im Mittelpunkt stehen. Hierbei ist grundlegend zu unterscheiden in Heterosexualität, Homosexualität, Bisexualität und Asexualität.

In Verbindung zu Gender Studies sind Queer Studies<sup>21</sup> zu sehen, die nicht nur gesellschaftliche Machtverhältnisse hinsichtlich des heteronormativen Mainstreams fokussieren, sondern auch Sexualität und Begehren dekonstruktivistisch gegenüberstehen (Bendl/Eberherr 2015; Hark 2009). Eine einheitliche Theorie der Queer Studies existiert nicht, es kann vielmehr von queeren Ansätzen gesprochen werden, die „als Ansatz der Infragestellung von festgelegten, normalisierenden, stereotypen Identitäten“ (Czollek et al. 2009, 17) gelten und eine Normalisierungskritische Perspektive einnehmen (Ketelhut 2013). Recla und Schmitz-Weicht (2015) sehen im dekonstruktivistischen, intersektionalen Charakter gemeinsame Grundlagen der verschiedenen Ansätze der Queer Studies.

Im Diskurs um sexuelle Vielfalt hat sich das Akronym *LGBT\*I* etabliert. Es steht für Lesbian, Gay, Bisexual, Transexuell/Transgender und Intersexual. Im Deutschen wird zumeist das Kürzel *LSBT\*I* verwendet: Lesbisch, schwul, transexuell/transgender und intersexuell. Um Uneindeutigkeiten zu verdeutlichen bzw. Festlegungen zu vermeiden wird ein Sternchen (\*) angefügt. Ergänzt wird das Akronym mitunter auch in dieser Form verwendet: *LGBT\*IAQ*. Das „A“ steht dabei für ally, d.h. Menschen, die sich gegen die Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität einsetzen. Der Buchstabe „Q“ steht für Queer bzw. das Infragestellen (Questioning) von identitätsbezogenen Festlegungen (Hartmann 2016). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit sexuellen Identitäten ist der Aspekt der hegemonialen Männlichkeit insofern relevant, als dass Homosexualität nicht dem (konstruierten) Bild dieser entsprechenden Männlichkeit entspricht, sondern Heterosexualität als ‚Norm‘ gesetzt wird. 1968 wurde mit den Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule Sexualerziehung für Schule verpflichtend. Hinsichtlich der Erziehungshoheit der Eltern (GG Art. 6 Abs. 2) wurde in verschiedenen Gerichtsurteilen festgestellt, dass die Sexualerziehung zu den rechtmäßigen Aufgaben der Schule gehört, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigte jedoch Mitspracherecht und Informationsrecht besitzen (Müller 2014). Fächerübergreifend wurden in den Bundesländern spezielle Richtlinien und Lehrpläne zur Sexu-

---

<sup>21</sup> Queer Theory kann im Sinne einer poststrukturalistischen Identitätskritik verstanden werden, die sich gegen Normalisierungspraxen, insbesondere im Bereich ‚Geschlecht‘ und Sexualität, richten und Kategorien aus der Perspektive der Verwobenheit gewissermaßen ‚verstörend‘ betrachtet (Ketelhut 2013).

alerziehung erlassen. Müller (2014) verweist auf drei historische Hauptströmungen der Sexualerziehung: die *repressive*, *emanzipatorische* und die *vermittelnd-liberale*. Während die repressive – oder auch normative bzw. „christlich-konservative“ (Sielert 2008, 40) – Richtung die Fortpflanzungsfunktion von Sexualität im Rahmen der (heterosexuellen, geschlechterrollenspezifischen) Ehe und die Triebbeherrschung in den Mittelpunkt stellt, wird in der emanzipatorischen Strömung Sexualität als positiv, lustvoll und Teil gleichberechtigter und selbstbestimmter Lebensfreude fokussiert. Dazwischenstehend sehen vermittelnd-liberale Richtungen Sexualität als „biologisch-soziales Faktum“ (Müller 2014, 616), deren (verantwortliches) Ausleben Heranwachsenden im Rahmen der vorgegebenen Normen und Werte offensteht.

Für den schulischen Kontext sind im Rahmen der Sexualerziehung sexismuskritische Bildungsarbeit und schwul-lesbische Aufklärungsarbeit wichtig (vgl. z.B. Dankmeijer 2014), jedoch auch sehr umstritten, wie sich beispielsweise im Streit um die Implementation der Thematik „Sexuelle Vielfalt“ in den Bildungsplan in Baden-Württemberg zeigt (vgl. Braun 2014). Dennoch wurde in Nordrhein-Westfalen bereits 2004 die Handreichung „Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung“ (MGSFF 2004) publiziert. Auch die Broschüre „Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen des Saarlandes“ des Ministeriums für Bildung und Kultur im Saarland aus dem Jahr 2013 erläutert Grundlagen und konkrete Umsetzungskriterien für eine entsprechende Bildungsarbeit.

Sexismuskritische Bildungsarbeit nimmt geschlechtliche Machtverhältnisse und sexistische Stereotypisierungen in den Blick. Schwul-lesbische Aufklärungsarbeit intendiert die authentische Darstellung und Akzeptanz vielfältiger sexueller Orientierungen und ihrer Lebensformen, die kritische Diskussion um sexuelle ‚Normalität‘, die sexuelle Selbstfindung und Reflexion und ggf. die Unterstützung Jugendlicher in ihrem Coming-Out.<sup>22</sup>

Denn in der Regel erfahren lesbische, schwule, queere, bi- und trans\_-Jugendliche gerade in der Zeit der sexuellen und geschlechtlichen Identitätsfindung „eine heteronormative Sozialisation und bleiben insbesondere in der Schule weitestgehend unsichtbar“ (Bak/Yildiz 2016, 184). Indem schwul, Lesbe, etc. hingegen gar als Schimpfwörter benutzt werden, wird eine homophobe Atmosphäre erzeugt (vgl. Kleiner 2015; Klocke 2014). Damit einhergehend ist die Erwartung eines geschlechterrollenkonformen Verhaltens. Erfolgt ein derartiges Verhalten nicht, droht soziale Ausgrenzung (Vock/Gronostaj 2017). Eine Sichtbarmachung kann

---

<sup>22</sup> Hier sei auf das Projekt „Schule-der-Vielfalt/Schule-ohne-Homophobie“ sowie auf SCHLAU verwiesen (vgl. Schule der Vielfalt und SCHLAU NRW 2016).

insbesondere durch (Selbst-)Reflexionsangebote im Umgang mit (Hetero-)Sexualität, durch zivilgesellschaftliche Projekte zur Thematik, zur konkreten Sichtbarmachung durch Plakate zur Akzeptanz von sexuellen Identitäten bzw. örtlichen Angeboten bzw. durch eine Antidiskriminierungskultur an der Schule erfolgen (Bak/Yildiz 2016).

Nordt und Kugler (2014) verweisen im Kontext geschlechtlicher und sexueller Vielfalt neben den Aspekten geschlechtsvariante Kinder und gleichgeschlechtliches Empfinden auf die Bedeutung vielfältiger Familienformen, z.B. Patchworkfamilien, Einelternfamilien oder s.g. Regenbogenfamilien, d.h. Familien, in den mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt.

Zusammenfassend stehen im Rahmen geschlechtlicher und sexueller Identitäten die folgenden Aspekte im Mittelpunkt (vgl. auch Bittner 2011)

- (explizite) Berücksichtigung von Inter\_ - und Trans\_ sexualität bzw. vielfältiger geschlechtlicher Identität im Gegensatz zu dichotomen Darstellungen
- Kritik und Reflexion von Geschlechterstereotypen und -zuschreibungen bzw. konstruierter, sozialer Geschlechter(verhältnisse), d.h. von Doing bzw. Undoing Gender Prozessen
- Entdramatisierungen der Strukturkategorie Geschlecht
- (reflexive) Koedukation
- Sichtbarmachung, Gleichberechtigung und Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt; Gender Mainstreaming
- Auseinandersetzung mit eigener Geschlechtsidentität
- Sexismuskritik
- Berücksichtigung, authentische Darstellung, Gleichberechtigung und Akzeptanz der Vielfalt sexueller Identitäten
- schwul-lesbische Aufklärung
- Berücksichtigung, Gleichberechtigung und Akzeptanz vielfältiger Lebens- bzw. Familienformen
- Kritik und Reflexion sexueller ‚Normalität‘
- sexuelle Selbstfindung und Selbstbestimmung
- ggf. Unterstützung Jugendlicher in ihrem Coming-Out

### 2.5.3 Körperbezogene Aspekte

Körperbezogene Aspekte sind im Rahmen diversitätsbezogener Bildung ebenfalls von Bedeutung. Dies zeigt sich insbesondere im Diskurs um eng aufgefasste Inklusionsprozesse (vgl. Kap. 2.1.5). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden grundlegende Überlegungen zu körperbezogenen Aspekten, die hier in Bezug auf

‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘ aus jeweils dekonstruktivistisch-kritischer Perspektive differenziert werden, dargelegt.

### *‚Behinderung‘*

Im klassischen Sinne wird als entscheidendes Kriterium für eine ‚Behinderung‘ eine Benachteiligung (handicap), Schädigung (impairment) oder eine Beeinträchtigung (disability) angesehen (Textor 2015). Im medizinischen Modell von ‚Behinderung‘ werden ‚Beeinträchtigungen‘ des Individuums in den Mittelpunkt gestellt. Entsprechend wird ‚Behinderung‘ rechtlich wie folgt definiert:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“ (SGB IX § 2 Abs. 1)

Dabei wird eine Normalitätsbeschreibung deutlich („typischer Zustand“), die als konstruiertes Ideal angenommen wird (Hirschberg/Köbsell 2018). ‚Behindert‘ stellt in diesem Sinne ein individuelles Defizit dar, das es zu kompensieren gilt (vgl. Buchner et al. 2015). Dieser individualistische Zugang „setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und deutet sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist“ (Waldschmidt 2005, 17). Im schulischen Kontext wird in der Regel vom ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ gesprochen. Dieser Ausdruck soll den Fokus auf den konkret zu fördernden Aspekt legen und ‚Behinderung‘ als Teil der Gesamtpersönlichkeit relativieren. Gleichwohl bleibt die Orientierung defizitorientiert und konstruiert (Lütje-Klose/Löser 2013). Die Kultusministerkonferenz (KMK 1994) differenziert hierbei in die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Autismus und die Unterrichtung von ‚kranken‘ Schüler\_innen.

Während ‚Behinderung‘ im Index für Inklusion als „Bedingungen des Umfeldes einer Person, die diese spezifisch an etwas hindern“ (Boban/Hinz 2003, 116) definiert wird, wird ‚Beeinträchtigung‘ als „Eigenschaft der physischen Bedingungen (in) einer Person“ (ebd.) verstanden. ‚Behinderung‘ wird demnach nicht als defizitäres Merkmal eines Menschen verstanden, sondern als ‚behindert werden‘ bzw. als ‚Gehinderte‘ (Textor 2015).

Im internationalen Kontext wird unterschieden zwischen disabilities (medizinisch definierte Störungen), learning difficulties (Lernschwierigkeiten) und disadvantages (sozio-kulturelle Benachteiligungen) (Lütje-Klose 2010). In Form der

disadvantages wird die soziale Ebene von ‚Behinderung‘ bzw. der oben angeführten ‚Beeinträchtigung‘ deutlich. Im sozialen Modell von ‚Behinderung‘ entstehen ‚Beeinträchtigten‘ des Einzelnen erst durch gesellschaftliche Hindernisse. Im biopsycho-sozialen Modell werden ‚Beeinträchtigungen‘ dynamisch in der Wechselwirkung aus personenbezogenen Aspekten und der sozialen Umwelt verstanden (Köbsell 2016). Dies hat zur Folge, dass die Zielsetzung nicht die Integration entsprechend markierter Gruppen ist, sondern die Inklusion im Sinne einer Umgestaltung der Umwelt für ein gemeinsames und gleichberechtigtes Miteinander (Dannenbeck/Dorrance 2009). In Bezug auf die Schule konstatiert Gomolla (2009a):

„Mit dem Konzept der ‚inkluisiven Schule‘ verbindet sich ein anspruchsvolles Kriterium *sozialer Gerechtigkeit*, verstanden sowohl als *formal* und *faktisch gleichberechtigtem Zugang* zu Bildungsangeboten, wie Gerechtigkeit in der *Partizipation und Behandlung* in Unterricht und Schulleben sowie in den *Bildungsergebnissen* (Ergebnisgerechtigkeit) [...].“ (22, Hervorh. i. O.)

Die Disability Studies nehmen Anschluss an die soziale Vorstellung von ‚Behinderung‘, die als „Produkt sozialer Organisation“ (Waldschmidt 2005, 18) betrachtet wird. Sie hinterfragen primär gesellschaftliche Vorstellungen von Körperbildern und -normen und stellen ‚Behinderung‘ in gesellschaftliche Konstruktionsprozesse (Bittlingmayer/Sahrai 2017). Im Mittelpunkt steht die Erforschung der gesellschaftlichen bzw. institutionellen Konstruktion und Repräsentation von Nicht-‚Behinderung‘.

Doing Dis\_ability kann verstanden werden als Bündelung sozialer Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesse, die bestimmte Handlungen als Ausdruck von ‚Behinderung‘ bzw. Nicht-‚Behinderung‘ ansehen (Köbsell 2016). Grundlegend dabei ist Ableismus. Der Begriff Ableismus (engl. Ableism) entstammt den Disability Studies und stellt die (Nicht-)Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Bereich körperlicher ‚Fähigkeiten‘ in den Mittelpunkt:

„Die Nicht/Erfüllung dieser Anforderungen entscheidet über die Bewertung und gesellschaftliche Positionierung *aller* Menschen. In ableistischer Sichtweise werden Unterschiede naturalisiert, Menschen in Gruppen homogenisiert, in der Zuordnung „behindert-nichtbehindert“ polarisiert und der Erfüllung erwarteter Fähigkeiten entsprechend in eine hierarchische Ordnung gebracht [...]. Wie beim Rassismus geht es beim Ableism um das Legitimieren gesellschaftlicher Hierarchien, d.h. es handelt sich um ein gesellschaftliches (Macht-)Verhältnis und nicht lediglich um individuelle Vorurteile [...].“ (Köbsell 2016, 93, Hervorh. i. O.)

Dementsprechend ist die „Untersuchung von Ableismus [...], wie diejenige von Sexismus oder Rassismus, Ausdruck von und Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Buchner et al. 2015, o.S). Köbsell (2016) hebt dabei hervor, dass verglichen „mit anderen Ungleichheit herstellenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie Sexismus oder Rassismus sich die Erkenntnis der Konstruiertheit von ‚Behinderung‘ noch wenig durchgesetzt“ (100) hat.

Entsprechend inklusiver Konzepte wird die barrierefreie und diskriminierungsfreie Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in allen Bereichen angestrebt und tradierte Normsetzungen verbunden mit theoretischen Grundlagen der Sonderpädagogik kritisiert. So fordern Hazibar und Mecheril (2013) eine radikale „Kritik der hegemonialen Differenzordnung, in der zwischen mit und ohne (Behinderung) unterschieden wird“ (o.S.) und betonen die „Notwendigkeit des grundlegenden Umbaus der Routinen, der Strukturen, des Habitus“ (ebd.).

Bezogen auf Schule formuliert Köbsell (2015) schließlich folgende Zielsetzung:

„Behinderung soll hier nicht mehr als Defizit, sondern als Teil menschlicher Vielfalt unter Einbezug der Geschichte und Kultur behinderter Menschen vorgestellt werden. Ferner soll Ableism in seinen zahlreichen Facetten thematisiert, Normalitätskonzepte hinterfragt und zukünftige Lehrer\_innen befähigt werden, Schüler\_innen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer positiven ‚disability identity‘ zu unterstützen. Auch sollen angehende Lehrer\_innen befähigt werden, die eigene Rolle als (i.d.R.) selbst nicht beeinträchtigte Pädagog\_in kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen.[...] Über das Reflektieren der eigenen Rolle hinaus – auch im Hinblick auf die eigene Vorbildfunktion – bedürfe es jedoch auch einer kritischen Auseinandersetzung mit institutionalisierter Bildung und ihren Verwobenheiten mit gesellschaftlichen Machtstrukturen.“ (o.S.)

### *‚Krankheit‘*

Gemäß der Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses wird ‚Krankheit‘ definiert als „ein regelwidriger körperlicher oder geistiger Zustand, der Behandlungsbedürftigkeit zur Folge hat“ (§2 Abs. 1 G-BA 2008).

Die Weltgesundheitsorganisation definiert ‚Gesundheit‘ über das Fehlen von ‚Krankheit‘, somit als wünschenswerter ‚Normalzustand‘. Gleichwohl gibt es zahlreiche andere Definitionen von ‚Krankheit‘ und ‚Gesundheit‘, die verdeutlichen, dass die Grenzen zwischen ‚Krankheit‘ und ‚Gesundheit‘ letztlich fließend

sind und somit gewissermaßen einem konstruktivistischen Charakter unterliegen (Markowetz 2016). So werden auch psychologischen, soziologischen und ökonomischen Aspekten von ‚Gesundheit‘ Beachtung geschenkt, die ‚Krankheit‘ bzw. ‚Gesundheit‘ in einer gesellschaftlichen Dimension hervorheben. Schließlich wird ‚Krankheit‘ nicht „als Abweichung von gesundem Normalzustand wahrgenommen, sondern als Teil menschlicher Vielfalt und somit von Normalität“ (Wenning 2017, 52).

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998 (KMK 1998) erfolgt der Unterricht für Schüler\_innen, die aufgrund einer ‚Erkrankung‘ längerfristig bzw. wiederholt die Schule nicht besuchen können, als Krankenhausunterricht, Hausunterricht oder in Schulen für ‚Kranke‘ (vgl. auch Etschenberg 2001). Formen und Organisation bleibt den Ländern überlassen. Wesentliche Grundüberlegungen zum Unterricht von ‚kranken‘ Schüler\_innen liefert auf europäischer Ebene die Charta der Schulrechte des ‚kranken‘ Kindes (H.O.P.E. 2000). Wertgen und Scheid (2014) verweisen jedoch auf den problematischen Umgang mit ‚Krankheit‘ (und ‚Behinderung‘) im derzeitigen Schulsystem:

„In diesem selektierenden Schulsystem, das an der Aufrechterhaltung der Fiktion einer Homogenität mitwirkt, konnten Regelschulen bisher auch leicht ausblenden, dass eine Behinderung oder Krankheit eine intervenierende Variable in Erziehungs- und Bildungsprozessen sein kann, die im schulischen Alltag eine entsprechende Berücksichtigung verlangt.“ (18)

Demgemäß herrschen im Umgang mit ‚erkrankten‘ Schüler\_innen exkludierende Konzepte vor. Sobald das Kind wieder am schulischen Unterricht teilnimmt, wird in der Regel vorausgesetzt, dass es ‚gesund‘ ist. Rechte ‚erkrankter‘ Schüler\_innen und entsprechende innerschulische Maßnahmen, z.B. Nachteilsausgleiche, gestaffelte Schulabschlüsse oder geltende Rechtsansprüche, sind zumeist wenig bekannt bzw. anerkannt. Wertgen und Scheid (2014) verweisen zudem auf die Problematik der Parallelität von Regelschulen und Schulen für ‚Kranke‘. Pädagogik bei ‚Krankheit‘ ist kaum bis kein Bestandteil der Lehrer\_innenbildung, ein Kompetenzaustausch zwischen den Schulformen erfolgt kaum (Markowetz 2016). Die besonderen pädagogischen Aspekte hat der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998 (KMK 1998) angeführt, eine grundlegende Änderung der Praxis ist damit jedoch nicht erfolgt (ebd.). 2014 zählten rund 3% (10399) aller Schüler\_innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ (343343) als ‚Kranke‘ (Markowetz 2016). Lediglich 836 wurden ‚integrativ‘ in Regelschulen unterrichtet (ebd.). So resümiert Markowetz (2016):

„Dem bio-psycho-sozialen Verständnis von Gesundheit und Krankheit der ICF folgend müssen zukünftig diese Interdependenzen zwischen Bildungsarbeit und Gesundheitsarbeit gesehen werden und am Menschen noch deutlich stärker ganzheitlich ausgerichtet und interdisziplinär vollzogen werden, um dem Gesamtanliegen der Inklusion Rechnung zu tragen.“ (250)

#### 2.5.4 Lernbezogene Aspekte

Im schulischen Kontext sind lern- bzw. leistungsbezogene Aspekte von besonderer Bedeutung. In Bezugnahme auf Determinanten der ‚Schulleistung‘ zählen nach Helmke und Schrader (2010) kognitive Determinanten, wie z.B. das Vorwissen oder ‚Intelligenz‘, als auch motivationale bzw. volitionale Determinanten, wie z.B. Arbeitstechniken, Interesse oder die Neigung, zu den individuellen Determinanten. Hinzu treten Aspekte der persönlichen Entwicklung. Insgesamt können im Rahmen lern- bzw. leistungsbezogener Aspekte folgende Elemente unterschieden werden:

- *kognitive Elemente*: ‚Fähigkeiten‘, ‚Anlagen‘, ‚Begabung‘, ‚Intelligenz‘, Kompetenzen, ‚Leistung‘, ‚Lernbeeinträchtigung‘, (Vor-)Wissen/Kenntnisse
- *motivationale bzw. volitionale Elemente*: Fertigkeiten, Interesse, Metakognition, Neigung
- *Entwicklungsaspekte*

Im Rahmen kognitiver Elemente wird insbesondere ‚Intelligenz‘ als bedeutsame Determinante der ‚Schulleistung‘ genannt (Helmke/Schrader 2010). ‚Intelligenz‘ kann definiert werden als „die Fähigkeit, neuartige Anforderungen durch effektives Denken und Problemlösen zu bewältigen“ (Schrader/Helmke 2008, 290). Dabei ist das Konzept multipler Intelligenzen nach Gardner (1999) zu betonen, dass eine eindimensionale, kognitiv orientierte ‚Intelligenz‘ in Frage stellt, sondern von sprachlich-linguistischer, logisch-mathematischer, musikalisch-rhythmischer, bildlich-räumlicher, körperlich-kinästhetischer, naturalistischer, interpersonaler, intrapersoneller und existenzieller bzw. spiritueller ‚Intelligenz‘ spricht.

Auch die Relevanz von Vorwissen bzw. ‚Begabungen‘ und auch ‚Lernbeeinträchtigungen‘ werden in diesem Kontext angeführt. ‚Begabung‘ kann unterteilt werden in statische ‚Begabung‘ (angeborene Leistungsdisposition) und pädagogisch-dynamische (eher kulturell vermittelt), intellektuelle (z.B. Denkfähigkeit, Sprachverständnis) und nicht-intellektuelle (z.B. musisch, künstlerisch), allge-

meine und ‚Spezialbegabungen‘ oder multiple ‚Begabungen‘, konvergente und divergente sowie bereits in ‚Leistung‘ umgesetzte ‚Begabung‘ (Performanz) und noch nicht umgesetzte ‚Begabung‘ (Potential) (Rost/Sparfeldt 2008).

‚Leistung‘ kann unterschieden werden in deklarative ‚Leistung‘ in Form von Kenntnissen und prozeduraler ‚Leistung‘ in Form von Fertigkeiten. Wissen ist zu differenzieren in konzeptuelles, strategisches und metakognitives (Schraeder/Helmke 2008). Gleichwohl prägt ‚Leistung‘ ein sozial-konstruktiver Charakter (Bräu/Fuhrmann 2015). So bleiben Fragen offen, als was ‚Leistung‘ in einer von Diversität gekennzeichneten Schule definiert werden kann und wie sie diversitätsreflexiv gemessen werden kann (Thurn 2017). So verschieben sich beispielsweise Schwerpunktsetzungen bezüglich der Bezugsnorm in Richtung der individuellen Perspektive. Diese Verschiebung steht wiederum im Widerspruch zu zunehmenden Formen der (‚Leistungs‘-)Standardisierung im Schulsystem. Auch die soziale Bezugsnorm ist vor dem Hintergrund inklusiver Lerngruppen problematisch anzusehen (ebd.), Prengel (2015b) spricht hier von einem „mehrperspektivischen Leistungsbegriff“ (38).

Unter Kompetenzen versteht man hingegen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001a: 27f.)

Es wird deutlich, dass sich die genannten Aspekte teilweise bedingen bzw. überschneiden und in sich nochmals differenziert werden können. Gemeinsam sind den Aspekten jedoch, dass sie die lern- bzw. leistungsbezogenen Diversitäten von Individuen prägen.

### 2.5.5 *Natio-ethno-kulturelle Aspekte*

Anschließend an die oben angeführten Aspekte der Multicultural Education, der Interkulturellen Öffnung bzw. der Trias Race, Class und Gender werden im Folgenden die spezifischen Verständnisse und Zugänge zu migrationsbezogenen Aspekten als wesentliches Bezugsfeld diversitätsreflexiver Bildung (vgl. z.B. Messerschmidt 2018; Nieke 2010; Roth 2010) erläutert. Migrationsbezogene Aspekte beziehen sich dabei insbesondere auf Fragen (vermeintlich) ‚nationaler‘, ‚kultureller‘, ‚ethnischer‘, ‚fluchtbedingter‘, ‚religiöser‘ und ‚sprachlicher‘ Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen.

### 2.5.5.1 Begriffliche Zugänge

Zunächst werden grundlegende Begriffe aus dem Kontext dieses Differenzfeldes definiert und kritisch beleuchtet. Im Mittelpunkt stehen dabei zuerst gesellschaftliche Aspekte (Migration, ‚Integration‘, ‚Kultur‘). Dabei stellt Rassismus als strukturelles Ordnungsprinzip gesellschaftlicher Verhältnisse eine besondere Rolle dar. Anschließend wird auf die akteur\_innenbezogene Ebene (‚Migrationsandere‘, ‚Nicht-Migrationsandere‘ etc.) eingegangen, ehe der Aspekt der Sprache(n) ausgeführt wird.

#### 2.5.5.1.1 Migration(sgesellschaft), ‚Integration‘ und ‚Kultur‘

Migrationsbezogene Aspekte stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit Migrationsphänomenen, die es zwar immer schon gegeben hat, die sich in der Gegenwart jedoch spezifisch darstellen:

„Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern: Wir leben, so die mittlerweile breit geteilte Diagnose, im Zeitalter der Migration.“ (Mecheril 2016, 9, Hervorh. i. O.)

Migration als „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ (Mecheril et al. 2010, 35) ist somit als „eine universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform“ (ebd., 7) zu verstehen. Dabei ist Migration auch von stärkerer Diversifizierung und Komplexität geprägt: Aspekte der Transmigration, der Pendelmigration bzw. temporärer Migration zeigen dies (vgl. Mecheril et al. 2010).

Dementsprechend wird auch „die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit Deutschlands [...] grundlegend von Migrationsphänomenen hervorgebracht“ (ebd.). Der Ausdruck Postmigration bzw. postmigrantische Gesellschaft ist im Sinne einer Gesellschaft, die von migrationsbezogenen Aushandlungsprozessen gekennzeichnet ist, zu verstehen. Yildiz (2016) verweist auf den grundlegenden neuen Blick auf Migration:

„Dieser „innovative Bruch“ stellt gewohnte Dualismen von westlich/nichtwestlich, Inländer/Ausländer, die bisher als Wegweiser der gesellschaftlichen Wahrnehmung fungierten, radikal in Frage

und rückt stattdessen marginalisierte Wissensarten, mehrheimische Zugehörigkeiten und bewegte Biographien ins Blickfeld.“ (460)

Im Zuge der Anerkennung einer Migrationsgesellschaft sind jedoch auch ökonomische Aspekte von großer Bedeutung. Immigrierendes ‚Humankapital‘ wird als Ressource für Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand angesehen. Diese

„Instrumentalisierung von Migrant/innen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive bewirkt, dass sie ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge legitimieren müssen.“ (Mecheril et al. 2010, 10)

Eine derartige Praxis führt zu einer Unterteilung in ‚gute‘, Wohlstand mehrende und ‚schlechte‘, Wohlstand zehrende Migrant\_innen.

Der Begriff ‚Integration‘ wird verstanden als rechtliches, politisches und ökonomisches Einbringen Aller in gesellschaftliche Prozesse sowie chancengleiche Teilhabe Aller an den gesellschaftlichen Gütern. ‚Integration‘ bezieht sich dabei auf alle Diversitätsaspekte und ist somit keine (ausschließliche) Frage von nation-ethno-kulturellen Aspekten. Böcker (2016) versteht ‚Integration‘ als Schlüsselbegriff

„der Ungleichheiten produzierenden deutschen (Im-)Migrationspolitik, unter dem rassistische Diskurse und diskriminierende politische Praktiken versammelt werden, welche das disziplinierende und ausgrenzende ‚I‘-Regime ausmachen.“ (347)

So bezieht sich ‚Integration‘ stets auf die Zugewanderten, die ihre Integrationsfähigkeit lebenslang beweisen müssen, während ‚Nicht-Zugewanderte‘ per se als ‚integriert‘ gelten. Gleichwohl wird

„die nationale Konzeption der Staatsbürgerschaft von mehreren Seiten sowohl innergesellschaftlicher als auch supranationaler und globaler Entwicklungen durch ‚neue Modelle‘ postnationaler Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten herausgefordert“ (Eis/Rößler 2015, 429).

In modernen Gesellschaften, d.h. „nationalstaatlich verfasste[n] Migrationsgesellschaften innerhalb einer zunehmend globalisierten Weltgesellschaft“ (Scherr 2012, 21), ist das Verständnis von ‚Kultur‘ von besonderer Bedeutung. Klassische Kulturmodelle sehen ‚Kulturen‘ in Anlehnung an Herders Kulturverständnis als

geschlossene Kugeln (Bolscho/Hauenschild 2009).<sup>23</sup> Allzu schnell erfolgen Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen als Erklärungsmuster für diverse Handlungsweisen. Jedoch ist „Kulturelle Differenz‘ [...] kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens“ (Mecheril et al. 2010, 19). So wird ‚Kultur‘ als Erklärungsfaktor oftmals überhöht bzw. dramatisiert und hierarchisiert (Emmerich/Hormel 2013).

So ist ‚Kultur‘ im Sinne der Cultural Studies transformativ und machtwirksam und betont nicht im interkulturellen Sinne die Differenzen vermeintlicher Praxen und Werthaltungen (Mecheril et al. 2010). So versteht auch Mecheril (2010b) ‚Kultur‘ wie folgt:

„Kultur verstehe ich als faktische und imaginative Praxis der Erzeugung, Bewahrung und Veränderung von symbolischen Differenzen und sozialen Macht- bzw. Ungleichheitsverhältnissen.“  
(26)

„Mit dem Fokus auf mehrdeutige ‚hybride‘ Identitäten oder auf „Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril et al. 2010, 133) wird das in der Kulturalisierungskritik markierte Problem der kulturalistischen Reduktion und der „Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit“ (Mecheril et al. 2010, 50) wesentlich „mit einer Dynamisierung des Kulturbegriffs und einer machttheoretischen Perspektive auf Prozesse der Subjektkonstitution bearbeitet.“ (Emmerich/Hormel 2013, 133). Auch Konzepte, die von ‚interkulturellen Zwischenwelten‘<sup>24</sup>, ‚Hybridisierung‘ oder von ‚transnationalen Räumen‘ sprechen, sind in dieser Weise zu verstehen (Munsch 2010). Terkessidis (2016) verweist in diesem Kontext auf den Widerspruch von ‚nationalen‘ Klischees und transnationalen Realitäten, vor dem Hintergrund derer kulturelle Identität nicht (mehr) mit ‚nationaler‘ Identität gleichzusetzen ist. Welsch (2012) spricht von Transkulturalität, die von Durchdringungen, Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet ist und Tendenzen der Homogenisierung entgegensteht, nachdem sich im Zuge der Globalisierung „grenzüberschreitend ähnliche Lebensformen [...] im Sinne ‚transnationaler Kulturen‘“ (Bolscho/Hauenschild 2009, 233) gebildet haben.

Dabei soll „mit der Vorsilbe Trans- angedeutet werden, dass es problematisch ist, zwei als sich gegenüberstehend gedachte Gruppen als jeweils *einheitlich* zu

<sup>23</sup> In diesem Sinne ist auch die Kulturkreistheorie zu verstehen, die am Anfang des 20. Jahrhunderts „geographisch abgesteckte Kulturkreise“ (Keck 2004, 23) als „Wesensganzeheiten bezüglich einer bestimmten Anzahl formal übereinstimmender Kulturelemente“ (ebd.) verstanden.

<sup>24</sup> Vgl. Auernheimer (2005), der dieses Verständnis auch für den Begriff ‚interkulturell‘ heranzieht: „Das „inter“ (lat. zwischen) lässt sich sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren, was der Idee des „culture-in-between“ in den Postcolonial Studies entsprechen würde.“ (25).

konstruieren.“ (Leiprecht 2011b, 249, Hervorh. i. O.). So seien Menschen nicht in ein Interkulturalitätskonzept zu fassen.

Transkulturalität bezieht sich sowohl auf die externe Vernetzung von ‚Kulturen‘ (externe Transkulturalität) als auch auf die transkulturelle Hybridisierung individueller Identitäten (interne Transkulturalität) (Welsch 2012). Hormel und Jording (2016) heben schließlich die Kritik auch an diesem Model hervor, da auch hier ‚Kultur‘ als maßgebender Orientierungspunkt herangezogen wird.

Lang-Wojtasik (2011) betont die Bedeutung der Weltgesellschaft, in der eine räumliche Entgrenzung ‚nationaler‘ Bezugsrahmen von Nationen erfolge. Während Nationen „auf die permanente Repräsentation und Reproduktion eines ethnischen Volkes [...] angewiesen“ (Yildiz 2013, 65) sind, vervielfältigen sich sachliche, zeitliche und soziale Verhältnisse durch Komplexitätssteigerungen, Beschleunigungen des gesellschaftlichen Wandels und soziale Ausdifferenzierung. Dabei kombinieren sich globale und lokale Entwicklungen im Sinne einer Glokalisierung. Bezogen auf schultheoretische Überlegungen bzw. das ‚globalisierte Klassenzimmer‘ stellt Lang-Wojtasik (2011) daher die Frage nach der „Deckungsgleichheit von (National-)Kultur und (National-)Gesellschaft“ (96) und verweist auf die Notwendigkeit, schulische Sozialisation und Enkulturation deutlich vielfältiger zu gestalten.

### *2.5.5.1.2 Rassismus als strukturelles Ordnungsprinzip*

Das Verständnis von Rassismus ist im deutschen Diskurs sehr von der nationalsozialistischen Zeit und dem damit verbundenen biologischen Rassenkonzept geprägt. Nachdem im internationalen Kontext Rassismus bzw. Race als gesellschaftliches Strukturmerkmal bereits länger diskutiert und erforscht wurde (z.B. Hazel Rose/Moya 2010; Cohen 1994; Hill Collins 1993; Hall 1989; Miles 1989; Gundara et al. 1986), hat in der deutschen Auseinandersetzung vor allem in den 1990er Jahren ein veränderter Blick auf Rassismus in Wissenschaft und Forschung Einzug erhalten (z.B. Lange/Weber-Becker 1997; Essinger/Ucar 1993). Dabei wurde das biologische Rassenkonzept in den letzten Jahrzehnten zunehmend abgelöst von einem Kultur-Rassismus bzw. einem Rassismus ohne ‚Rassen‘, der nach ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Herkunft‘ im Sinne von „unüberbrückbaren Identitäten“ (Baranmaz 2009, 297) in einer „natio-ethno-kulturellen Differenzierung zwischen Wir und Nicht-Wir“ (Mecheril 2007b, 19) unterscheidet, dabei jedoch biologische Aspekte einfließen lässt (vgl. z.B. Scherr 2015; Mecheril/Tißberger 2013; Mecheril et al. 2010). Ein (aktuelles) Beispiel für dieses auch Neo-Rassismus genannte Phänomen ist die kulturalisierende Dichotomisierung des ‚vernünftigen,

gerechten, zivilisierten, demokratischen, fortschrittlichen und emanzipierten christlichen Abendlandes' gegenüber dem das Gegenteil verkörpernden 'islamitischen Morgenland' (Kreutzer 2015; Attia 2009). Somit sind ‚Religion‘ bzw. religionsbezogene Zuschreibungen (wieder) bedeutsam in einem Rassismus ohne ‚Rassen‘, indem insbesondere islamophobe Aspekte in den Vorschein treten und somit Religion(en), hier (die) muslimische, pauschalisierend als prägendes, wesentliches Merkmal von Menschen herangezogen wird (werden). Muslim\_innen werden dabei zum „Inbegriff der Migrant\_innen“ (Diehm/Messerschmidt 2013, 12), kulturelle Aspekte werden über ‚die Religion‘ definiert, die wiederum als Bedrohung der Werte angesehen wird.

Statistisch beträgt die Zahl der Mitglieder der römisch-katholischen Kirche 2015 ca. 24 Millionen (28,9%), der evangelischen Kirche etwa 22 Millionen (27,2%) und muslimischen Glaubens etwa 4 Millionen (5,5%) bei 29 Millionen (36%) Konfessionslosen (Wiedenroth-Gabler 2018). ‚Religion‘ ist jedoch auch innerhalb einer Religionsgemeinschaft von Diversität geprägt, wie z.B. im Islam, in dem zahlreiche Richtungen mit unterschiedlichen Deutungsweisen und Handlungszielen existieren, sondern auch zwischen ‚Religionen‘ bzw. Konfessionen:

„Die Vielfalt von Religionen und religiösen Orientierungen ist angesichts der [...] soziohistorischen, politischen und identitären Zentralität von Religion zweifellos eines der konstitutiven Elemente migrationsbedingt pluraler Gesellschaften.“ (Karaçoğlu/Klinkhammer 2016, 294)

Generell ist von einer Pluralität von Weltdeutungsmustern und Sinnvorstellungen auszugehen, die auch atheistische bzw. areligiöse Züge aufweisen können (Freise 2017). Wenn auch die registrierten Zugehörigkeiten zu einer ‚Religion‘ in offizieller Weise abnehmen, entwickeln sich andere Formen der Religiosität. Freise (2017) spricht hier von einer Postsäkularität, d.h. einer veränderten Form der Säkularisierung.

‚Rasse‘, ‚Kultur‘ bzw. ‚Religion‘ dienen somit als „diskursive Konstruktion“ (Mecheril et al. 2010, 151) bzw. im Sinne einer Ideologie als „a specific form of discourse“ (Miles 1989, 42), bei dem der Zugang zu Ressourcen aufgrund des resultierenden Ausschlusses und der Ungleichbehandlung gesichert wird (Scharathow 2011). Mecheril und Tißberger (2013) konstatieren entsprechend zum Begriff ‚Ethnie‘:

„Was heute unter dem Begriff ‚Ethnie‘ kursiert, wurde vor der Einführung des Begriffs in den 1960er Jahren durch die Anthropologie als ‚Volk‘, ‚Stamm‘ oder ‚Rasse‘ bezeichnet.“ (63)

In diesem Kontext ist der Begriff ‚Ethnozentrismus‘ bedeutsam, der das ‚Ethnische‘ in den Mittelpunkt der Differenzierung stellt und eine (Ab)Wertung ‚anderer ethnischer Gruppen‘ gegenüber der eigenen erfolgt (Kalpaka/Räthzel 2000). Leiprecht (2017) betont zudem den sozial konstruierten Charakter von ‚Nation(en)‘ und weist auf die Überschneidungen von Nationalismus und Rassismus hin. So hebt auch Ağıuçenoğlu (2017) hervor:

„Während der Staat in seiner Ausprägung als „demokratischer und sozialer Rechtsstaat“ eine formal definierbare und damit allgemeingültige, universelle Größe darstellt, sind das „Volk“ ebenso wie die „Nation“ materiale, ideologische Konstrukte.“ (33)

Dabei stellt der Staat „die Gesamtheit reziproker Individualrechte und der demokratischen Institutionen im Sinne von Art. 1, 20 und 79 GG“ (ebd.) dar, während ‚Nation‘ darauf abzielt, „sich dieses Gewaltmonopols „material“, also inhaltlich, zu bemächtigen“ (ebd.). ‚Völker‘ bezeichnet Ağıuçenoğlu als „potentielle“ Nationen“ (ebd.). ‚Volk‘ kann als Ethnos (ἔθνος) verstanden werden, d.h. als Abstammungsgemeinschaft, oder als Demos (δῆμος), d.h. die Bevölkerung bzw. die Träger der staatlichen Souveränität (Heckmann 1991). Dabei kommt dem Begriff ‚Volk‘ im Rahmen der Nationengestaltung sowohl eine innere als auch eine äußere Funktion zu: der Begriff „überbrückt im Inneren soziale Standes- und Klassenunterschiede, wie er nach außen dazu dient, die Einheit eines Gemeinwesens zu behaupten und seine Grenzen zu bestimmen“ (Radtke 2008, 66).

Rassismus als Möglichkeit des ethnisierenden, kulturalisierenden und rassifizierenden Unterscheidens ist auf unterschiedlichen Ebenen wirksam: gesellschaftlich-diskursiv, strukturell, institutionell, interaktiv und individuell (Quehl 2015; Mecheril/Melter 2011). Dabei ist zu betonen, dass die Gesetzgebung ein Bestandteil rassistischer Strukturen darstellen kann. Aufbauend auf den Aspekt der Naturalisierung sozialer bzw. kultureller Differenzen erfolgt im System des Rassismus die Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung der konstruierten Gruppen (Rommelspacher 2011). Die Grundlage von Rassismus bilden dabei die Legitimation von Ungleichbehandlung und hegemonialen Machtverhältnissen (Sicherung von Herrschaft und Ausbeutung), die Kategorisierung von Menschen in soziale Gruppen, kombiniert mit Bildern von diesen Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften und Wesensmerkmalen quasi natürlich und hierarchisierend, der Positionierung der Gruppen in sozialer Ordnung (auch im Sinne eines kollektiven Identitätsaufbaus) und der Etablierung und Legitimation einer hegemonialen Gesellschaftsstruktur auf den o.g. Ebenen der Diskurse, Strukturen, Institutionen, Interaktionen und Individuen (Mecheril et al. 2010):

„Bei Rassismus handelt es sich um individuelle, kollektive, institutionelle und strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die jeweils als statische, homogene und über Generationen durch Erbfolge verbundene Größen vorgestellt werden, wobei (explizit oder implizit) unterschiedliche Wertigkeiten, Rangordnungen (Hierarchien) und/oder Unvereinbarkeiten suggeriert, also in dieser Weise ‚Rassen‘, ‚Kulturen‘, ‚Völker‘, ‚Ethnien‘ oder ‚Nationen‘ konstruiert werden.“ (Leiprecht 2015, 123)

Dieser Rassismus ist kein Merkmal einer gesellschaftlichen Randgruppe, sondern besteht in allen Bereichen der Gesellschaft, insbesondere auch im Bildungssektor. Rassismus ist

„nicht als Eigenschaft ‚böser‘ oder ‚deprivilegierter‘ Menschen zu verstehen, sondern, wie es in so genannten ideologietheoretischen Ansätzen getan wird, als allgemeines Ordnungsprinzip ‚westlicher‘ Gesellschaften unter Bedingungen des Postkolonialismus.“ (Mecheril 2009, 467)

In diesem Sinne ist auch institutioneller Rassismus zu verstehen, der als das kollektive Versagen von Organisationen in Prozessen, Einstellungen und Praxen gegenüber ethnisierten Gruppen, das wiederum zur Kultur der Organisation wird, aufzufassen ist (Gomolla 2011).

In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff Alltagsrassismus bedeutsam, den Leiprecht (2009d) wie folgt definiert:

„Der Begriff Alltagsrassismus kennzeichnet die alltäglichen Formen von Rassismen der Mehrheitsgesellschaft, die keineswegs nur in extremer oder offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können. Nicht immer handelt es sich dabei um bewusste und gewollte Prozesse, und oft geht es um ein Verhalten innerhalb bestimmter Strukturen, das (möglicherweise unbeabsichtigt) rassistische Effekte zur Folge haben kann. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft identifizieren subtilere oder ungewollte Formen von Rassismus häufig *nicht* als Rassismus, vielmehr erscheinen sie ihnen als selbstverständlich und werden ungefragt hingenommen.“ (319, Hervorh. i. O.)

Als Ordnungsprinzip ist Rassismus somit konstitutiv. So ist auch der Begriff Race im englischsprachigen Diskurs zu verstehen. Der Ausdruck ist nicht im Sinne von ‚Rasse‘ zu verstehen, sondern von ‚rassistischen Ordnungsstrukturen und -praxen‘ bzw. ‚Rassialisierung‘ (Mecheril et al. 2010). So verstehen Hazel Rose und Moya

(2010) Race als „doing – a dynamic set of historically derived and institutionalized ideas und practices“ (21). Gleichzeitig bleibt Rassismus dethematisiert (Scharathow 2015). El-Tayeb (2016) verwendet in dieser Hinsicht den Begriff „Rassismusamnesie“ (15), der „einen aktiven Prozess des [kollektiven] Vergessens“ (ebd.) rassismusbezogener Aspekte darstellt. Damit korreliert die Dethematisierung der (strukturellen) Privilegierung von ‚Weißen‘<sup>25</sup>. ‚Weiß‘ steht dabei für die gesellschaftliche faktische und symbolische privilegierte Stellung in einem rassisch strukturierten Raum als Gegensatz zu People of Color (PoC) (Mecheril et al. 2010). Vor dem Hintergrund dieser machtbezogenen Perspektive wird deutlich, dass natio-ethno-kulturelle Minderheiten auf die gesamte Gesellschaft gesehen in der Regel nicht rassistisch sein können, da ihnen die entsprechenden Privilegien und Machtmittel fehlen, um rassistische Unterscheidungen virulent werden zu lassen. Der Begriff der Dominanzkultur verdeutlicht die Einteilung der gesamten Lebensweise „in Kategorien der Über- und Unterordnung“ (Rommelspacher 1995, 22) auf der Basis der privilegierten Stellung ‚weißer Deutscher‘.

Generell gibt es historisch-spezifische Rassismen (Hall 1989). So kann Rassismus auch als Oberbegriff für Antisemitismus, Antiislamismus oder Antiziganismus angesehen werden, wenn diese Aspekte wiederum in spezifischer Weise unterschiedlich historisch geprägt sind. Die Relevanz bzw. Verbreitung derartiger Formen von Menschenfeindlichkeit mitsamt nationalistischer, rassistischer bis hin zu geschlossen rechtsextremen Einstellungen zeigen verschiedene Studien bzw. Berichte (z.B. Decker et al. 2016). Die Bezeichnungen ‚Ausländerfeindlichkeit‘ bzw. ‚Fremdenfeindlichkeit‘ sind dabei problematisch. Zum einen richtet sich ‚Ausländerfeindlichkeit‘ nicht gegen ‚Ausländer‘ im formalen Sinne, sondern gegen ‚Migrationsandere‘ (s.o.). Der Begriff impliziert somit eine Vereinheitlichung einer als ‚anders‘ markierten Gruppe. Der Begriff ‚Fremdenfeindlichkeit‘ hingegen impliziert zum einen, dass es sich bei den Menschen, gegenüber denen eine Feindlichkeit besteht, um ‚Fremde‘, also nicht ‚Dazugehörige‘ handelt. Auch hier wird in homogenisierender Weise eine Gruppe dem ‚Wir‘ gegenübergestellt. Zum anderen könnte der Aspekt Feindlichkeit im Sinne einer Phobie als naturgegeben bzw. als ‚natürlich‘ angesehen werden (vgl. Mecheril et al. 2010, 2004; Leiprecht 2009d).

---

<sup>25</sup> Die Begriffe ‚weiß‘ und ‚schwarz‘ werden vor dem Hintergrund des angeführten Verständnisses von Rassismus als rassistisch geprägte gesellschaftliche Positionierungen verstanden.

### 2.5.5.1.3 ‚Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten‘ und ‚Migrationsandere‘

Differenzbezogen äußern sich Migrationsaspekte in vielfältigen Zugehörigkeits- bzw. Zuschreibungsordnungen. Der von Mecheril et al. (2010) gewählte Ausdruck ‚natio-ethno-kulturell‘ verdeutlicht dies.

Dieser Ausdruck drückt zum einen die unklare gesellschaftliche Abgrenzung von Konzepten von ‚Nation‘, ‚Ethnie‘ und ‚Kultur‘ aus. Zum anderen

„verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden.“ (Mecheril 2016, 15)

In Abgrenzung zu gesellschaftlichen Verwendungsformen der folgenden Begriffe, die von der eigentlichen Bedeutung abweichen (können), werden die Begriffe in dieser Arbeit wie folgt verstanden: Deutsche sind Inhaber\_innen der deutschen Staatsangehörigkeit. Ausländer\_innen sind Inhaber\_innen einer anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen. Ausländer\_in ist keineswegs mit der Bezeichnung Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ gleichzusetzen. Mit der Änderung des Staatsangehörigkeitgesetzes (StAG) 2000 wurde das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) durch das Territorialprinzip (*ius soli*) erweitert:

„Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und 2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht [...] besitzt.“ (§4 Abs. 3StGA)

Dies führt dazu, dass die Kategorie Staatsangehörigkeit als migrationsbezogener Aspekt an Bedeutung verloren hat und allenfalls eine formale Aussagekraft hat (Kemper 2010). Auch der Begriff ‚Herkunft‘ ist in diesem Kontext zu problematisieren. Denn Geburtsort bzw. Geburtsland des Menschen bzw. der Eltern, Erziehungsberechtigten oder Großeltern sagen wenig über die tatsächliche ‚Herkunft‘ aus. Kemper (2010) nennt das Beispiel der fragwürdigen ‚Herkunftszuordnung‘, wenn die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in zwei unterschiedlichen Ländern geboren worden sind.

„Sofern "Ausländer" nicht einfach abzuweisen sind, werden sie von den Grenzbehörden des Aufnahmelandes kategorisiert und damit zu *Einwohnern* mit konditionierten Rechten.“ (Radtke 2008, 71, Hervorh. i. O.) – als ‚Gastarbeiter\_innen‘, ‚Familienangehörige‘, ‚(Bürgerkriegs-)Flüchtlinge‘, ‚(Spät-)Aussiedler‘,

„Asylbewerber“ oder „Illegale“ etikettiert. In diesem Kontext verdeutlicht Melter (2017) folgende „legale Hierarchie der Aufenthaltstitel“ (601), die der Vorstellung von Gleichheit vor dem Gesetz widerspricht:

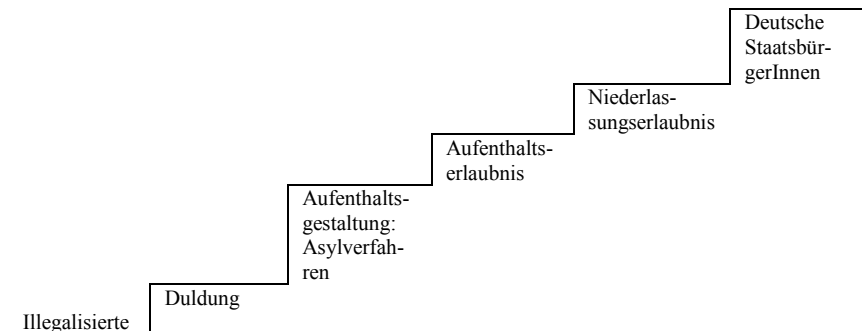


Abb. 5: Legale Hierarchie der Aufenthaltstitel als Zeichen gewöhnlicher nationalstaatlicher Diskriminierung (n. Melter 2017, 601)

Geflüchtete sind neu zugewanderte Menschen, die das Grundrecht auf Asyl wahrnehmen (wollen). Niedrig (2015) verweist kritisch auf den gesellschaftlichen Herstellungsprozess der Bezeichnung ‚Flüchtling‘, „sowohl im juristischen und politischen als auch im öffentlich-medialen und Alltagsdiskurs“ (31), insbesondere defizitär in homogener Hinsicht. Dabei sei eine dichotome Struktur der Viktimisierung und der Kriminalisierung zu konstatieren. Seukwa und Dauer (2018) betonen den Konstruktionscharakter des Begriffs. So sind es die „Unterscheidungspraktiken der *Ankunftsgesellschaft*, mit denen darüber befunden wird, ob die oder der Asylsuchende ein „wirklicher“ oder ein „illegitimer Flüchtling“ ist; es ist die *Ankunftsgesellschaft*, die Asyl gewährt“ (65, Hervorh. i. O.). Diese „Allokation des Flüchtlingsstatus“ (ebd., 66) ist ein

„Akt der Souveränität des Nationalstaates, der nicht nur die Macht für sich reklamiert zu bestimmen, wer ein Bleiberecht auf seinem Hoheitsgebiet hat oder nicht, sondern auch für sich reklamiert zu bestimmen, welche die Modalitäten der Zugehörigkeit sind sowie die damit einhergehenden Privilegien, Rechte und Pflichten für das naturalisierte „wir“ und für die, die als nicht unmittelbar zugehörig betrachtet werden.“ (ebd.)

Auch die Bezeichnung Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘, der Anfang der 2000er-Jahre durch die internationalen Schulleistungsstudien und 2005 durch den Mikrozensus als offizielle Differenzkategorie eingeführt wurde und in dieser Hinsicht als „statistische Kategorie“ (Schramkowski 2018, 44) und gleichzeitig als

„Strukturkategorie sozialer Ungleichheit“ (ebd., 47) herangezogen werden kann, impliziert gewisse Zuschreibungselemente. Wenn von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ gesprochen wird, wird die Definition des Statistischen Bundesamts als Grundlage verstanden:

„Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen: 1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer; 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; 3. (Spät-)Aussiedler; 4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen.“ (Statistisches Bundesamt 2017, 4)

Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ wären demnach Personen, deren Eltern sowie sie selbst bei der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Das Bundesamt differenziert dabei neben der Generationenzählung (1.-3. Generation) nunmehr zwischen Menschen mit ‚Migrationshintergrund mit bzw. ohne Migrationserfahrung‘. Die Kultusministerkonferenz hat schließlich eine eigene Definition von ‚Migrationshintergrund‘ definiert:

„Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“ (KMK 2017, 32)

Dies verdeutlicht, den (zunehmenden) Konstruktionscharakter der Zuschreibung mit ‚Migrationshintergrund‘ als „statistischer Kunstfigur“ (Geier 2016, 441). Effekte der (institutionellen) Diskriminierung bzw. der Anerkennung der (nationethno-kulturellen) Zugehörigkeit basieren dabei nicht auf diesen formalen Definitionen, sondern haben eine eigene informelle Vorstellung von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘, die oftmals dem Begriff ‚deutsch‘ gegenübergestellt wird (Fereidooni 2015).

Schramkwoski (2018) bezeichnet ‚Migrationshintergrund‘ daher auch als eine „bewertende und homogenisierende Kategorie, die Grenzen formuliert und (Nicht-)Zugehörigkeiten festschreibt“ (45). Um dieser Gruppe (oder der der ‚Ausländer\_innen‘) zugeordnet zu werden, reichen zumeist ein als ‚anders‘ zugeordneter Name oder ein als ‚anders‘ zugeordnetes Aussehen (Niedrig 2015). Christodoulou (2015) verwendet entsprechend den Begriff „rassistisch diskriminierte

Menschen“ (86). Christodolou (2015) betont zudem den Widerspruch des Wortbestandteils ‚Hintergrund‘, der im eigentlichen Sinne auf eine Nebensache verweist, in der Verbindung mit dem Wortbestandteil ‚Migration‘ eben hieraus dennoch ein Hauptmerkmal konstruiert wird, durch das die Person vordergründlich beschrieben wird. Mecheril und Quehl (2008) unterscheiden vor diesem Hintergrund zwischen einem „faktisch-physischen und symbolisch-narrativen Migrationshintergrund“ (355).

Bednaschewsky und Supik (2018) plädieren in diesem Kontext für die Überarbeitung der Differenzierung in Deutsche mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Deutschein, z.B. durch Begriffe wie

„Bayern, Sachsen, Norddeutsche, Deutsche mit DDR-Biographie, deutsche Sinti und Roma, dänische, sorbische und friesische Minderheit, Weiße Deutsche (darunter Deutsche mit nicht-erkennbar ausländischer Abstammung), Schwarze Deutsche, Deutsche of Color und andere.“ (192)

Entsprechend werden oftmals auch problematische Begriffe wie ‚Migrant\_innen‘ bzw. ‚Einheimische‘ synonym für die jeweilige Gruppe verwendet. So betonen Mecheril et al. (2010), dass die Bezeichnung ‚Migrant\_in‘ weniger tatsächliche Migrationserfahrungen ausdrückt, sondern die Vermutung bzw. Zuschreibung einer Abweichung von Normalitätskonstruktionen – Ausdrücke wie ‚Kulturalisierte‘, ‚Ethnisierte‘ oder ‚Geanderte‘ verdeutlichen derartige Prozesse. Terkessidis (2016) verdeutlicht den Widerspruch, dass Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, „ständig aus der Normalität herausgerissen“ (443) werden und gleichzeitig „Normalität ununterbrochen von einem eingefordert wird“ (ebd.). Dabei wird die binäre Orientierung auch in dieser Differenzhinsicht oftmals zugrunde gelegt. Mecheril et al. (2010) differenzieren entsprechend kritisch in ‚Migrationsandere‘ und ‚Nicht-Migrationsandere‘. Diese Ausdrücke sollen die Problematik von Stereotypisierungen und Zuschreibungen verdeutlichen.

#### 2.5.5.1.4 Sprache(n)

Sprache kommt in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen eine besondere Bedeutung zu. Migrationsgesellschaften sind geprägt von Mehrsprachigkeit (Dirim 2016).

Sprachen sind dabei nicht statisch. Aktuell ist vor diesem Hintergrund die Entwicklung des ethnolektalen Sprachgebrauchs des Deutschen interessant, der insbesondere auf türkische Sprachformen zurückgeht (Dirim/Heinemann 2016).<sup>26</sup>

Mecheril et al. (2010) verweisen auf die Bedeutung von Sprache als soziales Differenzmerkmal bzw. als „Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (100). Dabei werden Sprachen und Sprachvarianten unterschiedlich anerkannt. Dem Türkischen wird beispielsweise kein hohes Prestige zugewiesen, während Französisch oder Englisch als ‚Weltsprachen‘ hohes Ansehen genießen. Gleichzeitig gilt Deutsch nicht als ‚Muttersprache‘, auch wenn Deutsch seit frühester Kindheit gesprochen wird. Mehrsprachigkeit ist demnach nicht gleich Mehrsprachigkeit, sondern ideologisch besetzt. So werden „verschiedene Sprachen und Register als Kennzeichen sozialer Gruppen bedeutsam gemacht“ (Dirim/Heinemann 2016, 113). Dirim (2010) spricht bei derartigen naturalisierenden Zuschreibungen des Differenzmerkmals Sprache vom rassistisch geprägten Neo-Linguizismus:

„zu verstehen ist darunter [Linguizismus] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung.“ (Dirim 2010, 91)

Auch der Begriff ‚Herkunftssprache‘ impliziert „einen anderen sprachlichen und geographischen Hintergrund als den der autochthonen Gesellschaft und hat somit einen diskriminierenden Charakter“ (Krompæk 2015, 64). Zudem übergeht der Begriff die Vielfalt des Spracherwerbs, Aspekte der Sprachmischung sowie dynamische Aspekte des Spracherwerbs. Auch der Begriff ‚Muttersprache‘ ist nur bedingt tauglich, berücksichtigt auch er nicht die multilingualen dynamischen Aspekte des Spracherwerbs ‚junger‘ Menschen, sondern kann auf das Abstammungsprinzip, d.h. die Annahme, dass die Sprache der ‚Mutter‘ naturgemäß die eigene sei (Fürstenau 2011; Mecheril et al. 2010).

Der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) wird in Bezug auf Menschen gesetzt, die die Sprache in einer amtlich deutschsprachigen Region erlernen. ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) hingegen bezieht sich auf Menschen, die die Sprache in einer Region lernen, in der kein Deutsch gesprochen wird (Dirim 2015a). Auch damit sind Etikettierungen und Zuschreibungen verbunden. So

---

<sup>26</sup> So wurde 2013 ‚Babo‘ das Jugendwort des Jahres. Das Wort stammt aus dem Bosnischen bzw. Zazaichen und bedeutet i.d.S. ‚Chef‘. Im Türkischen lautet der Ausdruck ‚Baba‘.

spricht man ‚DaZ-Kindern‘ ab, korrekt Deutsch zu sprechen bzw. zur Gemeinschaft der Deutschsprachigen zu gehören (ebd.). Zudem implizieren derartige Begriffe, dass „Sprachen klar voneinander abgrenzbar und zählbar sind“ (Dirim/Heinemann 2016, 106).

#### 2.5.5.2 Pädagogische Zugänge

Im Folgenden stehen pädagogische Fragen hinsichtlich natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten im Mittelpunkt. Dabei erfolgt zunächst ein kurzer historischer Rückblick, um die Spezifika aktueller migrationspädagogischer Überlegungen in Abgrenzung zu vorherigen (und parallel erfolgenden) Elementen zu verdeutlichen. Ein Schwerpunkt stellen dabei rassismuskritische Aspekte dar, auf die daher im Besonderen eingegangen wird.

##### 2.5.5.2.1 Von der Ausländerpädagogik zur Migrationspädagogik

Mecheril (2004) markiert in einem chronologischen Abriss migrationsbezogener Pädagogik vier Dekaden, die eng mit einem sich ändernden Kulturverständnis korrelieren: die *Dekade der diskursiven Stille* in den 1960er Jahren, in der keine nennenswerten pädagogischen Reaktionen auf Migration erfolgten, die *Dekade des Defizitdiskurses* in den 1970er Jahren, die im Sinne der klassischen Ausländerpädagogik das Ziel der ‚Rückkehrfähigkeit der Ausländerkinder‘ verfolgte, die *Dekade des Differenzdiskurses* in den 1980er Jahren, in der Begegnungen der ‚Kulturen‘ im Sinne der klassischen Interkulturellen Bildung fokussiert wurden und die *Dekade der Dominanzkultur* in den 1990er Jahren, in der sich Interkulturelle Bildung konzeptionell verfestigt und auch erste Blicke auf institutionelle Aspekte erfolgen. Im Zuge dieser Entwicklung heben Mecheril et al. (2010) drei migrationswissenschaftliche Perspektiven hervor: *Immigration, Multikulturelle Gesellschaft und Transmigration*. Während in der ersten Perspektive der Fokus auf Einwanderung (und Auswanderung) mit dem Ziel der Assimilation auf normativer Ebene gelegt wird, steht in der zweiten Perspektive die kulturelle Identität sowie die Anerkennung entsprechender Differenz im Mittelpunkt. Die Perspektive der Transmigration hingegen betont die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten, hybriden Identitäten und deren Anerkennung.

Als Differenzorientierungsaspekte dienen in der Ausländerpädagogik ‚nationale‘ Komponenten wie Staatsangehörigkeit. Damit verbunden wird eine defizitorientierte Förderung bzw. Kompensation mit der Perspektive der Assimilation an

die Mehrheitsgesellschaft (Mecheril et al. 2010; Nohl 2010). Gemäß der Defizithese wurden ‚ausländische Kinder‘ per se als hilfsbedürftig in ihrer gesamten Entwicklung dargestellt. Gleichzeitig – Nohl (2010) spricht hier von einer „Doppelstrategie“ (25) – sollten die Kinder bzw. Jugendlichen im Sinne der ‚Rückkehrfähigkeit‘ ihre ‚kulturelle Identität‘ bewahren. Zu dieser ‚Kulturbewahrthese‘ diente auch die Einführung des s.g. ‚Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts‘ (Nohl 2010).

Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik ist der zentrale Differenzfaktor die (statische) ‚Kultur‘ (s.o.). Dabei ist zu betonen, dass das Attribut ‚interkulturell‘ grundsätzlich nicht zwangsläufig dafür steht, dass der damit benannte Aspekt auch tatsächlich den Prinzipien Interkultureller Pädagogik folgt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010). Grundsätzlich kann unterschieden werden in begegnungspädagogisch orientierte und konfliktpädagogisch angelegte Ansätze (Auernheimer 2005). Interkulturelle Pädagogik nimmt Anschluss an internationale Ansätze (vgl. Nieke 2010), die unter dem Begriff Multicultural Education firmieren. Begrifflich fokussiert der Begriff ‚multikulturell‘ das Nebeneinander von ‚Kulturen‘, während der Begriff ‚interkulturell‘ die Interaktion der ‚Kulturen‘ hervorhebt (Allemann-Ghionda 2009). Welsch (2012) sieht den Unterschied darin, „dass die Multikulturalisten dies im Blick auf Verhältnisse *innerhalb* von Gesellschaften, die Interkulturalisten hingegen im Blick auf die Verhältnisse *zwischen* Gesellschaften tun“ (32, Hervorh. i. O.). Hieran anschließend äußert sich Kritik am Konzept des Multikulturalismus, der vom (anererkennenden) Aufeinandertreffen verschiedener, statischer ‚Kulturen‘ ausgeht und sozioökonomische Ungleichheitsstrukturen außer Acht lässt. Hormel und Jording (2016) sprechen daher von einer ‚essentialisierenden Logik des Multikulturalismus“ (218). An dieser Stelle sei auf das Modell Bennetts zur ‚Interkulturellen Sensibilität‘ (Intercultural Sensitivity) verwiesen. Bennett (1993) unterscheidet in ethnozentrische und ethnorelative Orientierungen. Im Rahmen der ethnozentrischen Orientierungen führt der Autor drei Stufen an: *denial of diversity* (Vernachlässigung von Unterschieden), *defense against diversity* (Abwertung von Unterschieden) und *minimization of diversity* (Oberflächlichkeit von Unterschieden). Anschließend werden die folgenden drei Stufen ethnorelativer Orientierungen genannt: *acceptance of diversity* (Wertschätzung von Unterschieden), *adaptation of diversity* (Perspektivwechsel in der interkulturellen Interaktion) und *integration of diversity* (Mehrfachzugehörigkeit).

Als Leitmotive Interkultureller Pädagogik führt Auernheimer (2005) das Eintreten für die „Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen [und] die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (21) an. Dabei steht die (kulturelle) Differenz anerkennende Begegnung im Miteinander Aller im Mittelpunkt.

Die Kritik an einer derartigen Pädagogik fokussiert insbesondere das angeführte statisch-homogene, gewissermaßen deterministische Kulturverständnis, das einzelne Menschen zu Repräsentant\_innen ‚ihrer Kultur‘ bzw. ‚Nation‘ werden lässt, d.h. zu „Kulturträger[n]“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 117; vgl. auch Diehm/Radtke 1999), und primär die Unterschiede anstelle der Gemeinsamkeiten in den Blick nimmt.

Leiprecht (2004) spricht in diesem Kontext von „Großkollektiven“ (9) sowie „deren Synonyme[n] ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘“ (ebd.), in denen die Menschen als Angehörige dieser ‚Großkollektive‘ gewissermaßen „Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen“ (ebd.) darstellen (vgl. auch Leiprecht 2008a). Im Sinne der ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Binarität können dabei Stereotypisierungen erfolgen, die bis zu Prozessen der Selbstethnisierung als „eine mögliche, wenn nicht nahegelegte Reaktion auf und Schutzmechanismus vor vielfältigen Kränkungen, Zurückweisungen und Nichtanerkennung“ (Lange/Weber-Becker 1997, 197) führen (können).

Mecheril (2010b) spricht von der ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘, durch den letztlich die angeführten Aspekte kritisch hinterfragt werden sollen:

„Der Ausdruck „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ resultiert aus der angesprochenen Kritik an Konzepten interkultureller Kompetenz, Kritik der Beschränkung auf Mehrheitsangehörige, der Kulturalisierungstendenz und des Technologieansatzes.“ (25)

Ein Zweig Interkultureller Bildung, der dieser Kritik konstruktiv begegnet, kann als Reflexive Interkulturelle Bildung bezeichnet werden (Hamburger 2012). Den Beginn dieser Richtung setzt Yildiz (2011) um den Jahrtausendwechsel im Zuge einer neuen Migrations- bzw. Integrationspolitik an. Hierbei wird der reflexive Umgang mit ‚kultureller Differenz‘ in den Mittelpunkt gestellt, indem „Sonderformen von Erziehungsarrangements [...] situativ begründet und nicht ontologisiert“ (ebd., 133) werden. Die Fixierung auf ‚Kultur‘ als entscheidendes Differenzmerkmal wird dabei aufgegeben. Hormel und Scherr (2004b) setzen Interkulturelle Bildung in Bezug zur Antidiskriminierungspädagogik und dem Diversity-Zugang, indem der Blick sowohl auf „die Kritik von Strukturen und Praktiken der Diskriminierung“ (42) als auch auf „einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen“ (41) gerichtet wird. Nohl (2010) prägt schließlich das Konzept der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten. Danach ist ‚Kultur‘ mehrdimensional zu verstehen, d.h. auch altersbezogene, geschlechtsbezogene und andere kollektive Einbindungen bilden den Rah-

men kollektiver Zugehörigkeit in den Bereichen (soziales) ‚Milieu‘, Organisationen und Macht. Insbesondere die Vielfalt mehrdimensionaler ‚Milieus‘ ist für Nohl bedeutsam.

Migrationspädagogik richtet ihren Blick weiter. Sie beschäftigt sich mit Zugehörigkeitsordnungen, die durch die gesellschaftlichen Konstitutionen und Praxen einer Migrationsgesellschaft bedingt bzw. hergestellt werden (Mecheril 2004). Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie derartige Zugehörigkeitsordnungen in Bildungskontexten (re-)produziert, performiert bzw. transformiert werden:

„Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktionen des und der Fremden, um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n), um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen, um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidung sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen.“ (Mecheril et al. 2011, 19)

Migration bildet somit im Gegensatz zur Interkulturalität eine Perspektive, die sich nicht auf ‚Kultur‘ beschränkt, sondern politische, sozioökonomische, kulturelle, verwaltungstechnische, rechtliche Aspekte auf lokaler, ‚nationaler‘ und transnationaler Ebene betrachtet (Mecheril 2015). Zudem erhebt sie nicht den Anspruch, die Kompetenz zu besitzen, in instrumenteller Weise auf ‚Wissen über Andere‘ zugreifen zu können. In Bezug auf das Bildungssystem stellt die Migrationspädagogik eine Perspektive dar, die Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse im Sinne einer Kritik an Herrschaftsverhältnissen reflexiv untersucht und „den Beitrag der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Diskurse zu diesen Verhältnissen sowie Möglichkeiten der Thematisierung und Veränderung dieser Verhältnisse in den Blick nimmt.“ (Mecheril et al. 2011, 19).

#### *2.5.5.2.2 Rassismuskritik im Kontext der Migrationspädagogik*

Im Kontext migrationspädagogischer Überlegungen ist Rassismuskritik von grundlegender Bedeutung. Kritik in Bezug auf Diskriminierung bzw. Rassismus kann als eine

„analytische, theoretische und interventionsbezogene Herangehensweise und Praxis verstanden werden, die theoretisch und

praktisch auf eine gerechtigkeitsorientierte Veränderung von Ideologien, Praxen und Verhältnissen [...] abzielt.“ (Melter 2015, 10)

### Rassismuskritik im Speziellen

„verstehen wir als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl unterschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen.“ (Leiprecht et al. 2011, 9)

Rassismuskritik heißt demnach, die Voraussetzungen und Folgen der rassismusbezogenen Einstellungen und Praxen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen zu thematisieren. Das eigene Handeln im strukturellen, diskursiven und von Dominanzverhältnissen geprägten Rahmen soll dabei ständig reflektiert und Gegenstrategien bzw. Handlungsalternativen entwickelt werden (Scharathow 2011). Rassismuskritische Pädagogik grenzt sich dabei insofern von Interkultureller Pädagogik ab, indem sie allein schon die Unterscheidung kultureller Merkmale in den Blickpunkt nimmt und Rassismus als Legitimierung sozioökonomischer und machstruktureller Ungleichheiten sieht und somit auch historisch-politische, soziale, ökonomische und ökologische sowie rechtliche Problemstellungen betrachtet (vgl. Haupt 2012; Eckmann/Eser Davolio 2003; Leiprecht 2003) bzw. die Überwindung von Differenzen zum Ziel hat (Fuchs 2007).

Rassismuskritische Pädagogik fokussiert somit die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und intendiert, die Ideologie des Rassismus aus gesamtgesellschaftlicher wie institutioneller und struktureller Sicht zu analysieren und aufzudecken (Elverich/Scherr 2007). Dazu gehört ebenso die Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern (ebd.). Folgende Aspekte sind zusammenfassend grundlegend für eine querschnittsförmige<sup>27</sup>, fortlaufende rassismuskritische Pädagogik (vgl. z.B. Quehl 2011), die bereits im Elementarbereich ansetzen sollte (vgl. Wagner 2008) und die drei Variablen „individuelle Denk- und Handlungsweisen, institutionelle Bedingungen und soziale Bedeutungen“ (Quehl

---

<sup>27</sup> In den Empfehlungen der KMK NRW von 1996 zur Interkulturellen Bildung heißt es u.a.: „Der interkulturelle Aspekt ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern und Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule“ (7). Als inhaltliches Thema werden u.a. „Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ genannt (ebd., 9). Zudem wird das bewusste Eintreten gegen Diskriminierung und Rassismus sowie die „Förderung und Wertschätzung des Einsatzes der Schülerinnen und Schüler für Demokratie und Menschenrechte und gegen Gewalt, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und jede andere Form von Diskriminierung“ (7) angeführt.

2011, 230) betrachtet: die Sensibilisierung für kulturalisierende Normalisierungsmuster und das Infragestellen derer in intersektionaler Perspektive, auch in Lerninhalten, didaktischen Konzepten sowie in sozialen Alltagspraxen, der Aufbau von Wissen über strukturelle Ursachen, Erscheinungsformen, Funktionen und Mechanismen sozialer Ungleichheit, von Vorurteilen, von Diskriminierung und von Rassismus, auch über Ursachen und Zusammenhänge von Migration und Flucht im Spannungsfeld zum Nationalstaatsparadigma, die Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Unterschiede und Lebenserfahrungen bzw. Lebensweisen, eine untersuchend-reflexive Haltung und Reflexion der eigenen Positionierung in rassistischen Strukturen bzw. Prozessen und Optimierung der Handlungskompetenz bezüglich Diskriminierungsprozessen im Sinne des Powersharing bzw. Empowerment (vgl. auch Leiprecht 2015; Quehl 2015, 2011). Den Zusammenhang von Diskriminierung und Rassismus verdeutlicht Melter (2015), indem er einerseits auf rassialisierende, kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungspraxen hinweist, andererseits „im Begriff der Diskriminierung die notwendige intersektionale Analyse und Bearbeitung von Kapitalismus, Geschlechter- und Behinderungsverhältnissen“ (10) betont.

Insgesamt hat rassismuskritische Pädagogik das Ziel der Information und Bewusstseinsbildung (Überzeugungs-/ (Selbst-) Aufklärungsarbeit, Selbstreflexion) sowie der Solidarisierung (Schutz von und Hilfe für Minderheitengruppen) und Politisierung (Veränderung der Strukturen) (Leiprecht 2005). Hinsichtlich der Reflexionskompetenz betonen Heinemann und Mecheril (2016) die Notwendigkeit eines „reflexiven professionellen Habitus und reflexiv lernender Institutionen“ (52). Ein derartiger reflexiver Habitus kann wie folgt verstanden werden:

„Es ist ein Zeichen von Professionalität, sich als Institution und professionell handelnde Person in erster Linie nicht als Opfer, sondern in einer methodischen Einstellung der (Selbst-) Reflexion als Verursacherin gesellschaftlicher Verhältnisse der Diskriminierung zu verstehen, nicht um das institutionalisierte pädagogische Tun zu zerstören, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern.“ (Heinemann/Mecheril 2016, 53)

Die Autor\_innen markieren dabei drei bedeutsame Ebenen rassismuskritischer Reflexion in pädagogischen Kontexten:

„Die strukturelle und institutionsbezogene Reflexion, die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus der einzelnen Professionellen und schließlich die Reflexion der Lebenswirklichkeit und des Handelns der Personen [...]“ (ebd., 52)

Krüger-Potratz (2009) spricht in diesem Kontext von einer „generell neue[n] Ausrichtung der Schule“ (75). Diese bezieht sich auf die Organisationsentwicklung, eine grundlegende Implementation der Mehrsprachigkeit, grundlegende Überarbeitungen der Curricula, didaktischer Modelle sowie von Unterrichtsmaterialien und die Arbeit mit den Lehrkräften hinsichtlich der Einstellungen und Reflexionskompetenz.

Ein Dilemma jeglicher rassismuskritischer Bildungsarbeit liegt darin, dass Abwertungs- und Vorurteilsstrategien rationalisiert werden, um sie anschließend zu entkräften (vgl. z.B. Machold 2011; Broden 2009; Leiprecht 2009d, 2003). Dies führt zu einem Fortbestand derselben:

„Die anti-rassistische Pädagogik bleibt in die Fallstricke des Rassismus verfangen. Sie zu reflektieren muß notwendiger Bestandteil jeder theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Rassismus sein, um nicht in einen schwärmerischen und moralisierenden Anti-Rassismus zu verfallen.“ (Müller 2001, 368)

Der Begriff Rassismus erwirkt oftmals eine Ablehnung, wenn er als ‚Totschlagargument‘ bzw. moralische ‚Keule‘ dient. Im Sinne eines antirassistischen Moralismus scheinen die Akteur\_innen zu wissen, was gut und was schlecht ist, und verkörpern eine Position, die gewissermaßen außerhalb des Systems von Rassismus verortet ist – eine derartige Kritik wird auch gegenüber Formen Interkultureller Bildung geäußert (s.o.). Weiß (2011) hat dies insbesondere für „rassistisch Dominante“ (405) aufgezeigt (vgl. auch Weiß 2001). Antirassistische Vorgehensweisen können zudem binäre Machtstrukturen essentialisieren (Gomolla 2011). Messerschmidt (2009) verweist auf die drei folgenden entnormalisierenden Praktiken im Umgang mit Rassismus: die Skandalisierung von rassistischen Prozessen und der damit verbundene Angriffscharakter, der mit der Thematisierung von Rassismus verbunden wird, die Verbindung von Rassismus mit Rechtsextremismus, d.h. als Problem Anderer, und die Verschiebung von Rassismus in die (nationalsozialistische) Vergangenheit (Messerschmidt 2010). Dabei wird mitunter in reduktionistischer bzw. subjektivierender Weise Rassismus als Problem einer abweichenden Minderheit und nicht als gesellschaftliches Strukturelement gesehen und somit letztlich reproduziert (vgl. Machold 2011; Cohen 1994; Holzkamp 1993). Im Unterschied zu einer antirassistischen Perspektive wird in der rassismuskritischen Perspektive hingegen das Bewusstsein hervorgehoben, dass es derzeit „keine rassismusfreie Theoriebildung und keine entsprechende Praxis gibt“ (Broden 2009, 31, Hervorh. i. O.) und die Reflexion der eigenen Verstrickung in rassistisch geprägte Ordnungssysteme erforderlich ist. Kalpaka und Rätznel prägten dieses Verständnis von Rassismus bereits 1986 mit dem Titel ihres o.g. Bandes „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ (vgl. auch Kalpaka et al. 2017; Kalpaka/Rätznel

2000). Dabei ist der Ansatz der Critical Whiteness Studies von Bedeutung, die das Ziel verfolgen,

„die Mechanismen weißer Dominanz aufzubrechen, indem sie die politischen, rhetorischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen und historischen Konstruktionsprozesse von Whiteness nachvollziehen und kenntlich machen. Whiteness repräsentiert dabei innerhalb des vorherrschenden rassistischen gesellschaftlichen Machtverhältnisses den Standort und den Blickwinkel weißer Menschen und bezeichnet sowohl die Position als auch die Handlungen der Dominanz und Privilegierung, die sie in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft einnehmen.“ (Lück/Stützel 2009, 337)

Die Privilegierung von ‚Weißen‘ aufgrund ihres Weißseins bildet vor diesem Hintergrund die Grundlage der Dominanzgesellschaft. Entsprechende Strukturen und Praxen werden im Ansatz der Critical Whiteness Studies herrschaftskritisch beleuchtet. In übergeordneter transnationaler Hinsicht betrachten postkoloniale Ansätze die europäisch-westliche Privilegierung und heutige Machtasymmetrien als Folge kolonialer Strukturen und Praxen kritisch (Castro Varela/Dhawan 2015).

### 2.5.5.3 *Bildungssystembezogene Zugänge*

Im Folgenden werden die angeführten natio-ethno-kulturellen Aspekte in Bezug zum deutschen Bildungssystem gestellt. Der Fokus wird dabei auf die Frage nach ‚Migrationsanderen‘, insbesondere Geflüchteten und neu Zugewanderten, rassistisch-kritischen Aspekten und den Umgang mit Sprache(n) gerichtet.

#### 2.5.5.3.1 *‚Migrationsandere‘*

Es zeigt sich, dass auch bei vergleichbarer sozialer ‚Herkunft‘ Schüler\_innen mit ‚Migrationshintergrund‘ an höher qualifizierenden Schulformen unterrepräsentiert sind, während sie an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Deutliche Unterschiede lassen sich auch im Kontext verzögerter Schullaufbahnen, in Klassenwiederholungen in der Grundschule oder dem Erwerb von Schulabschlüssen festmachen (ebd.). Oftmals werden die ‚Ursachen für den ausbleibenden Bildungserfolg und die ethnisch codierte Benachteiligung [...] in die Subjekte‘, ihr soziokulturelles Milieu oder ihre

Eigenschaften, ihre Ethnizität, verlegt“ (Geier 2016, 442). Eine derartige Schlechterstellung ‚Migrationsanderer‘ durch das Bildungssystem, die mit sozioökonomischen Benachteiligungsprozessen verzahnt ist, kann jedoch als „produktive Positionierung“ (Mecheril et al. 2010, 122) bezeichnet werden, d.h. das deutsche Schulsystem „trägt damit zu einer folgenreichen Festschreibung und Verstetigung von Ungleichheit bei“ (ebd., 127). Ein Grund hierfür liegt im ‚Nationalstaat‘ als Orientierungsmaßstab. Hierfür nennt Reich (1994) folgende Aspekte:

„Patriotismus (▷Liebe zu Volk und Vaterland◁) als ein oberes Bildungsziel, Bindung des Lehramtes an die Staatsangehörigkeit, Unterricht in der Nationalsprache als zentrales Kulturfach des Curriculums, die Nationalsprache als alleiniges Unterrichtsmedium (mit Ausnahme allenfalls des Fremdsprachenunterrichts), Formulierung der historischen und sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalte aus ethnozentrischer Perspektive.“ (51)<sup>28</sup>

Dabei entstehen durch das „Erstarken von sozialen, interaktionalen und identitären Misch- und Übergangsformen [...] Stärkungen des Einwertigen“ (Mecheril 2009, 468). Transnationalisierungsprozesse stehen jedoch in einem Widerspruch zu nationalstaatlich gefassten Bildungssystemen, die „zwischen Rückkehrförderung und Integrationsangeboten“ (Seukwa 2016, 201) oszillieren. Denn ‚Nationalstaaten‘ unterliegen dem demokratischen Paradox, dass sie nur für bestimmte Menschen (volle) Bürgerrechte gewähren. Staatlichkeit, die nicht auf das Konstrukt der ‚Nation‘ basiert, könnte das Selbstbestimmungsrecht auf transnationale Bewegungsfreiheit mit einem allgemeinen Recht auf (Ein)Wanderung ermöglichen.

Hinsichtlich des Zugangs zur Bildung für Geflüchtete heißt es in der Genfer Flüchtlingskonvention:

„Die vertragschließenden Staaten werden den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren.“ (UNHCR Art. 22 Abs. 1)

Konkretisiert wird die Inklusion von Geflüchteten ins Bildungssystem durch die Richtlinie 2013/33/EU, indem der Zugang zum Bildungssystem innerhalb von drei Monaten nach Antrag auf internationalem Schutz erfolgen muss (Art. 14 Abs. 2; vgl. auch Cremer 2009b). Schule nimmt für die Entwicklung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine besondere Stellung ein. Neben der Bedeutung des schulischen Wegs für die berufliche Laufbahn ist Schule das zentrale Bindeglied zur Gesellschaft und dient zudem der Stabilisierung im Sinne eines geschützten

<sup>28</sup> So definierte Schwartz (1930) Nationale Erziehung als eine „bestimmte Art der Gemeinschaftserziehung, nämlich diejenige, die die Liebe zum Vaterland und Volkstum entwickelt“ (823).

Raums. Die Umsetzung in den deutschen Bundesländern ist jedoch unterschiedlich (Becker-Mrotzek et al. 2017; El-Mafaalani/Kemper 2017) bzw. von der rechtlichen Verpflichtung der UN-Kinderrechtskonvention weit entfernt. Die Unterschiede der Aufnahmefrist variieren dabei zwischen sechs Monaten (Baden-Württemberg), nach Zuordnung zu einer Gemeinde (z.B. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) und unmittelbar (z.B. Berlin) (vgl. Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention 2017). Auch die Art der Aufnahme in die Schule variiert (Becker-Mrotzek et al. 2017; Dewitz/Massumi 2017). Im *submersiven* Modell werden Schüler\_innen unmittelbar nach Aufnahme in die Schule in ‚Regelklassen‘ unterrichtet, erhalten jedoch keine weiteren, besonderen Förderungen. In *integrativen* Modellen werden neu zugewanderte Schüler\_innen von Beginn an im ‚Regelunterricht‘ inkludiert und von additiven Deutschförderereinheiten begleitet. Eine Form hiervon stellt das teilintegrative Modell dar, dass die Beschulung in einer eigenen Klasse sowie die zeitweise gleichzeitige Beschulung in ‚Regelklassen‘ vorsieht. Demgegenüber sehen *parallele* Modelle die gesonderte Beschulung von neu zugewanderten Schüler\_innen in ‚Extraklassen‘ (z.B. s.g. ‚Seiteneinsteigerklassen‘, ‚Internationalen (Vorbereitungs)Klassen‘, ‚Willkommensklassen‘). Parallele Modelle stehen somit in der Tradition des Versuchs der möglichst großen Herstellung von Homogenität im deutschen Schulsystem und widersprechen somit einem inklusiven pädagogischen Verständnis (Becker-Mrotzek et al. 2017). ‚Seiteneinsteiger\_innen‘ bilden eine „Irritation der Routine“ (Diehm/Radtke 1999, 118), da sie die Schulentwicklungsplanung insofern stören, als dass sich der anhand der Geburtenzahl errechnete Bedarf an Lehrkräften und Räumen im Laufe eines Schuljahres durch die ‚Seiteneinsteiger\_innen‘ wandelt und die Homogenitätsorientierung der Lerngruppen zusätzlich strapaziert wird. Zudem – so Diehm und Radtke (1999) – wird eine „Zuständigkeitsbegrenzung der Pädagogik, die an den Grenzen des ‚Nationalstaates, des Bundeslandes und der Kommune endet“ (118) vorausgesetzt. Prasad (2018) verweist auf die Problemfelder der hohen Fluktuation in den Klassen, der räumlichen separierten und schlecht ausgestatteten Situation, des fehlenden einheitlichen Curriculums, der Qualifikation und Anzahl der Lehrkräfte, des vermehrten Unterrichtsausfalls und der problematischen Materialien hin. Dabei übernehmen derartige ‚Sonderklassen‘ zwei Funktionen: zum einen kann das Problem der Förderung der deutschen Sprachkenntnisse hier vollzogen werden, zum anderen wird das Problem der Zuteilung zum dreigliedrigen Schulsystem auf diese Weise ‚verschoben‘ (Emmerich et al. 2017). Durch diese Vorgehensweise wird eine

„spezifische Kategorie erfunden. Es wird damit ein Prozess der Pauschalisierung und Festschreibung ermöglicht, in dem spezifische Andere, Migrationsandere [...] hergestellt werden. „Seiten-

einsteiger“ ist damit eine machtvolle natio-ethno-kulturelle Differenzkategorie, die in Schule und Unterricht aufgerufen, verstärkt, bearbeitet wurde und wird.“ (Mecheril/Shure 2015, 114)

Die Beschreibungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘ verweist demnach auf die dominanten Normalitätsvorstellungen von Bildungsinstitutionen“ (ebd., 115). Dabei wird die Differenzlinie ‚Sprache‘ mit natio-kulturellen Aspekten verwoben, indem ‚Muttersprache‘ bzw. Migrationssprachen als Legitimation für Ausschluss herangezogen werden:

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind hierbei Ordnungen, deren Macht nicht nur darin besteht, dass sie die zu einer besonderen Gruppe zusammengefassten Bildungsbiographien einer besonderen Behandlung aussetzt; sie wirken auch als Bestätigung der fraglosen (Bildungs-)Privilegien der Nicht-Besonderen, der unbenannten „Nicht-Seiteneinsteiger“.“ (Mecheril/Shure 2015, 117)

Insgesamt ist eine „unüberschaubare Varianz und strukturelle Intransparenz“ (Emmerich et al. 2017, 214) festzumachen, bei der „kompensatorische und separierende Beschulungsstrategien reaktiviert werden“ (Emmerich et al. 2016, 116). Diese bildungsbezogenen Vorgänge unterliegen grundlegend der Vorstellung der Persistenz einer temporären Erscheinung von Migration bzw. der Anwesenheit von Geflüchteten als Ausnahme (ebd.). Die in erster Linie erfolgte Zuteilung an Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Sekundarbereich erschwert zudem den Bildungsförmig am Gymnasium (ebd.). Emmerich et al. (2017) sprechen vor diesem Hintergrund von einer „strukturellen Prekarisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen“ (210). Gleichwohl verweisen die Autor\_innen auch auf Selektionsprozesse in integrativen Modellen, indem auch ausschließende Prozesse innerhalb Formen des inklusiven Lernens erfolgen können.

### 2.5.5.3.2 *Rassismuskritik und das deutsche Bildungssystem*

Rassismuskritische Bildungsarbeit erfolgt nur ansatzweise in staatlichen Schulen, sondern wird vornehmlich in der außerschulischen Bildung oder in Form von Projekten<sup>29</sup> durchgeführt (vgl. Quehl 2011; Elverich/Scherr 2007; Leiprecht 2005).

---

<sup>29</sup> Hier ist insbesondere das Projekt „Schule-ohne-Rassismus/Schule-mit-Courage“ zu nennen (vgl. Schreiber 2015; Guthmann 2010). Dabei ist das Verständnis von Rassismus des Projekts im Sinne eines problematischen Antirassismus umstritten (vgl. Stockhausen/Fereidooni 2017).

Insbesondere sind rassismuskritische Kompetenzen und Konfliktlösungskompetenzen nicht bzw. kaum von Bedeutung für zentrale Abschlussprüfungen oder Lernstandserhebungen. In den vorliegenden vereinheitlichten zentralen Prüfungen werden kognitive Wissensstände und fachliche Methodenkompetenzen geprüft, soziale Kompetenzen spielen keine Rolle. So betonen Elverich und Scherr (2007):

„Im Bereich der schulischen Bildung ist ein geringer Institutionalisierungsgrad und eine fehlende curriculare Verankerung entsprechender Inhalte in Rahmenrichtlinien etc. festzustellen.“ (187)

Durch den Bezug von Leistungsvorstellungen im Sinne der gesellschaftlichen Brauchbarkeit auf rassistische Positionen gegenüber (Post-)Migrant\_innen forciert das Bildungssystem strukturell Disparitäten (Friedrich/Haupt 2012; Haupt 2012). Wie Friedrich und Haupt (2012) darlegen, verknüpft sich hier der neoliberale Leistungsdiskurs „mit dem rassistischen Sprechen über (Post-)MigrantInnen“ (18). Der strukturelle Rassismus unterstützt demnach die Ressourcenzuteilung zu Gunsten der privilegierten, gesellschaftlich dominierenden Gruppe (Haupt 2012, 730).

So ist zu berücksichtigen, dass dies in einem System, das institutionell Rassismus reproduziert, geschieht (vgl. z.B. Scharathow 2015; Quehl 2011). Die Auseinandersetzung mit Rassismen im System Schule, einer Institution, die monolingual bzw. monokulturell geprägt ist, ist daher „kein einfaches Unterfangen“, wie Leiprecht (2005, 328) betont. Zu sehr ist das deutsche Schulsystem trotz der aktuell stattfindenden Strukturreformen auf Selektion, Beurteilung und ständig (vermeintliche) Homogenisierung der Lerngruppen ausgelegt.

Die Kultusministerkonferenz hat 1996 einen Beschluss zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung“ in der Schule verabschiedet (KMK 1996), in dem eine „interkulturell sensible Dialog- und Konfliktkultur“ (3) in Schule, die Wahrnehmung der sprachlich-kulturellen Vielfalt der Schüler\_innen- und Elternschaft unter „Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender“ (ebd.) Schüler\_innen angeführt wird. „Kulturen“ werden in dem Beschluss „als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster“ (4) definiert, bezüglich derer „eigene kulturgebundene Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen [zu] reflektieren“ (ebd.) sind. Das vorliegende Kulturverständnis sowie die „Förderung der Selbstreflexion“ (8) entsprechen den Vorstellungen der Reflexiven Interkulturellen Bildung.

In der Erklärung der Kultusministerkonferenz von 2015 (KMK 2015) wurde in Bezug auf die Darstellung von kultureller Vielfalt – „der heutigen Einwanderungsgesellschaft“ (5) –, Integration und Migration in Bildungsmedien genom-

men. Dabei wurde die Verankerung der Themen Migration, ‚Integration‘ und Heterogenität als Querschnittsthemen in den Rahmenvorgaben genannt. Gleichwohl ist das von Schule zu vermittelnde curriculare Wissen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen mitbestimmt, in der Regel ‚zeitversetzt‘, d.h. nicht auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand und als Fachwissen zu verstehen, während rassistuskritisches Wissen gesellschaftliche Machtverhältnisse und derartiges Wissen hinterfragt (Quehl 2015). Quehl (2012) verweist u.a. auf die Ergebnisse der großen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) hinsichtlich des Aspekts ‚Migrationshintergrund‘. So sind die Ergebnisse, die Schüler\_innen mit ‚Migrationshintergrund‘ schlechtere ‚Leistungen‘ quittieren, insofern problematisch, als dass sie institutionelle Faktoren wie den ‚monolingualen Habitus‘ von Schule außer Betracht lassen (können). Zusammenfassend können mit Diehm (2009) die drei Aspekte Selektion, Externalisierung und Kulturalisierung als „zentrale strukturelle Erschwernisse im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit ethnischer Heterogenität“ (149) hervorgehoben werden. Hinzu tritt die besondere Bedeutung der sozialen ‚Herkunft‘ (vgl. Kap. 2.5.6).

Für den Religionsunterricht im deutschen Schulsystem ist Artikel 7 des Grundgesetzes entscheidend (vgl. Niehues/Rux 2006).<sup>30</sup> Demnach können Erziehungsberechtigte bis zum Eintritt der Religionsmündigkeit mit Vollendung des 14. Lebensjahres über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht bestimmen. Lehrer\_innen dürfen nicht gegen ihren Willen dazu verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. ‚Religion‘ ist dabei ein ‚ordentliches Schulfach‘<sup>31</sup> – Ausnahmen bilden bekenntnisfreie Schulen. Das Fach wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften und unter Aufsicht des Staates konfessionsorientiert<sup>32</sup> erteilt (vgl. Avenarius/Füssel 2010; Leschinsky 2009). Da muslimische Religionsgemeinschaften durch eine Vielzahl unterschiedlicher Verbände vertreten werden, kann sich islamischer Religionsunterricht nicht auf das Grundgesetz berufen. In den Bundesländern wurden jedoch unterschiedliche Formen des islamischen Religionsunterrichts eingeführt (vgl. Lähnemann 2014; Spenlen 2010). So sind in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Beiräte mit muslimischem Vertreter\_innen gebildet worden, mit denen über die Unterrichtsauswahl gesprochen wird (Ohlms 2016). Uslucan (2011) hebt die positiven (ge-

---

<sup>30</sup> Ausnahmen bilden die Stadtstaaten Berlin und Bremen (Langenfeld/Leschinsky 2003).

<sup>31</sup> Ethikunterricht dient in manchen Bundesländern als freiwilliger (z.B. Bayern, Hessen) bzw. verbindlicher Ersatzunterricht (Berlin) für den Religionsunterricht, in dem ethische Grundsätze und Wertvorstellungen religionsübergreifend vermittelt werden sollen (vgl. auch Anhang, 22f.: Tab. 7, IA-EU).

<sup>32</sup> Eine Ausnahme stellt beispielsweise der Ansatz Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg dar (vgl. Langenfeld/Leschinsky 2003).

sellschaftlich) inkludierenden Aspekte des islamischen Religionsunterrichts hervor, die anhand empirischer Studien zum Schulversuch in Niedersachsen ermittelt worden sind. Problembereiche im religiösen Bereich zeigen sich bisweilen bei der Teilnahme an Klassenfahrten, am Schwimmunterricht oder am Sexualkundeunterricht und der (rechtlichen) Debatte um das Kopftuch<sup>33</sup> (Karakasoğlu/Klinkhammer 2016; Kreutzer 2015). Hier zeigen sich besondere Fragen einer religionsreflexiven Schule, die sich (a)religiös offen, wertschätzend und plural zeigt (Scheunpflug 2015). Vor dem Hintergrund der aktuellen (historisch bedingten) Verzahnung mit den christlichen ‚Religionen‘ (konfessioneller Religionsunterricht, Feiertage, Feste etc.) steht Schule auf diesem Feld vor grundlegenden migrationsgesellschaftlichen Aushandlungsprozessen (Karakasoğlu/Klinkhammer 2016). Langenfeld und Leschinsky (2003) verweisen in diesem Kontext auf das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER), das in Brandenburg eingeführt wurde (vgl. auch Avenarius/Füssel 2010).

Die Chancen, die eine zunehmende Diversität der Schüler\_innenschaft (und der Lehrer\_innenschaft) bieten, werden bislang kaum expliziert und genutzt. Verstärkt werden antidemokratische Einstellungen durch hierarchische Strukturen, die auch vorherrschende (rassistische) Geschlechtervorstellungen betonen. So hat Elverich (2004) eine Expertise, die die Reaktionen der Bundesländer auf die Einwanderungsgesellschaft auch unter Berücksichtigung rassistischer Mechanismen aufzeigt, erstellt. Zum einen wurden dabei Unterschiede innerhalb der Länder im Umgang mit der Einwanderungsgesellschaft deutlich, ebenso die Tatsache einer generellen „Vernachlässigung des Themenkomplexes Migration, Diskriminierung und Rassismus“<sup>34</sup> (327) und einer insgesamt geringen, wenig systematisch koordinierten Verankerung von eher additiv vorgehenden Maßnahmen.

Auch die Einstellungen der Lehrenden sind zu problematisieren. So zeigen Studien direkte Diskriminierungen und indirekte Diskriminierungen auf, d.h. Lehrende sind mitunter geprägt von Vorurteilen oder sie ignorieren ‚ethnische‘ Differenzen. Dies gilt mitunter auch für die Lernmittel. Insbesondere Untersuchungen zum Afrika-Bild in Schulbüchern haben rassistische Elemente nachgewiesen (vgl. z.B. Marmer/Sow 2015; Marmer et al. 2011; Poenicke 2003). Ebenso erfolgt eine kontinuierliche Konstruktion von Menschen, die mit ‚Migrationshintergrund‘ markiert werden, als ‚Fremde‘ bzw. ‚Andere‘ (Mecheril 2016).

Es stellt sich daher generell die Frage, in welchem Verhältnis rassistuskritische Bildungsarbeit zu diesem Schulsystem steht. Denn

---

<sup>33</sup> Das Bundesverfassungsgericht gewährt mit dem Urteil vom 27.01.2015 Lehrkräften in öffentlichen Schulen die Freiheit, einem "aus religiösen Gründen als verpflichtend verstandenen Bedeckungsgebot zu genügen" (Papier 2015, 213). Lediglich bei erheblicher Störung des Schulfriedens bzw. der Neutralität des Staates könne ein Verbot erfolgen. Zu den gesetzlich folgenden Änderungen aufgrund des Urteils vgl. Follmar-Otto 2015. Zur Kritik an dem Urteil vgl. Papier 2015.

„[e]rst die theoretische wie im Anschluss daran handlungsbezogene Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen von Schule machen eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu einer rassismuskritischen Schulpädagogik.“ (Quehl 2011, 228)

### 2.5.5.3.3 *Sprache(n) und das deutsche Bildungssystem*

Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996)

„bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet. [...] Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“ (3)

Dem ist entgegenzusetzen, dass das deutsche Bildungssystem (historisch) von Einsprachigkeit als ‚Norm(alität)‘ ausgeht und Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Abweichung sieht. Dementsprechend merken Mecheril et al. (2010) in Hinblick auf den Begriff ‚Sprachförderung‘ kritisch an, es werde

„der Eindruck erweckt, die Kinder hätten grundsätzlich mangelhafte Sprachfähigkeiten. Darüber hinaus wird der Eindruck gestärkt, es sei überflüssig, sich mit den nicht deutschen Familiensprachen zu befassen. Der Begriff „Sprachförderung“ ist aus diesen Gründen ein Spiegel der Machtverhältnisse: *Sprache* heißt *Deutsch*.“ (Mecheril et al. 2010, 138, Hervorh. i. O.)

Gogolin (1994) hat in diesem Kontext den o.g. Begriff des monolingualen Habitus von Schule geprägt. Dieser Habitus hängt mit der o.g. nationalstaatlichen Konstitution von Staaten zusammen, die ‚Sprache‘, ‚Kultur‘, ‚Volk‘ und ‚Nation‘ als Einheit sehen, während Migration als das ‚Nicht-Normale‘, als ‚Störung‘ bzw. als ‚nicht-selbstverständliches‘ Strukturmerkmal in Deutschland angesehen werden (Eis/Rößler 2015). Im Rahmen derartiger Herausforderungen wird Mehrsprachigkeit als ‚Bedrohung‘ der (sprachlichen) Einheit bzw. Identität angesehen (Gogolin 2010): „Die deutsche Sprache bleibt als Standardsprache das sakrosankte Maß der Dinge.“ (Geier 2016, 439). ‚Nationen‘, die von Mehrsprachigkeit geprägt sind (z.B. Schweiz, Südafrika) weisen ein entsprechend anderes Selbstverständnis auf (Mecheril et al. 2010). Statt der Forderung nach Deutschkenntnissen als Integrati-

onsmaßstab schlägt Reich (2001) daher die Ermöglichung von Kommunikationsfähigkeit in der mehrsprachigen Gesellschaft vor. So ist gemäß dem Grundgesetz die deutsche Sprache

„nicht konstitutiv für den Bestand dieses Staates. [...] Sehr wohl aber kennt das Grundgesetz ein Verbot der Bevorzugung und Benachteiligung von Menschen aufgrund ihrer Sprache (Diskriminierungsverbote in Art. 3 GG).“ (Reich 2001, 43)

In Tradition zum ausländerpädagogischen Blickwinkel, in dem sich sprachliche Aspekte einzig auf den kompensatorischen Erwerb von Deutschkenntnissen der Kinder von Gastarbeiter\_innen fokussierten, liegt auch heute der Schwerpunkt in der Vermittlung der deutschen Sprache, um Chancengleichheit zwischen Schüler\_innen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ herzustellen. Diese Zielsetzung folgt einem (neo)assimilierenden Verständnis (Mecheril/Quehl 2006). Krumm (2010) verweist in diesem Kontext auf die exkludierende bzw. assimilative Wirkung von Sprachtests und einsprachigen Sprachstandsdiagnosen, da sie u.a. das spezifische Wissen und Können der Zugewanderten nicht berücksichtigen und diese bei der Planung nicht involviert sind, von Kommunikationsfähigkeiten in anderen Sprachen als Deutsch absehen und somit die Überlegenheit der Mehrheitsangehörigen festschreiben und keine individuellen Lernfortschritte bewertet werden, sondern einzig die sachliche Bezugsnorm berücksichtigt wird.

Dass die ernsthafte Berücksichtigung der ‚Familiensprachen‘ keine negativen Folgen für den Erwerb der Bildungssprache hat, sondern stattdessen über verschiedene Vorteile verfügt, ist mehrfach gezeigt worden (Fürstenau 2011). Langenfeld (2001) spricht gar von einer verfassungsrechtlich erforderlichen Verpflichtung ‚familiensprachlichen‘ Unterrichts. Bislang gilt die Bildung in den ‚Familiensprachen‘ jedoch als additiv bzw. fakultativ, im schulischen Alltag spielen sie ansonsten keine Rolle (Gogolin 2010). ‚Herkunftssprachlicher Unterricht‘ kann nach Dirim (2015b) als Ort der „Verankerung der nationalen Sprachenhierarchie“ (68) angesehen werden. Wenn Angebote ‚herkunftssprachlichen‘ Unterrichts auch ein Ausdruck von Wertschätzung darstellen,

„zeigt sich, dass durch die sprachkonzeptionelle Konstruktion dieses Faches, seine institutionelle Einbettung innerhalb der Sprachenfächer Marginalität und Nicht-Zugehörigkeit, Fremdheit symbolisiert werden.“ (Dirim 2015b, 69)

In Ergänzung zu additiven ‚Sprachförderungsmaßnahmen‘ sind jedoch insbesondere integrative hilfreich, um sprachliche Kompetenzen im Deutschen und in anderen Sprachen zu erwerben. Sprachliche Bildung kann in Form einsprachiger Bildung (z.B. submersiv in ‚Regelklassen‘ bzw. immersiv, d.h. anpassend an vorhan-

dene Sprachkompetenzen), zweisprachiger Bildung (z.B. in transitorischen Modellen, unter Berücksichtigung der ‚Familiensprachen‘ oder für alle verpflichtend bilingual) oder mehrsprachiger Bildung (Weiterentwicklung der ‚Familiensprachen‘) erfolgen (Sarter 2013). Bezogen auf Schule sind insgesamt folgende Aspekte hervorzuheben (vgl. Dirim 2015a)<sup>34</sup>:

- fachsensible Deutschförderung
- sprachsensibler Fachunterricht
- Bildungsangebote in den Migrationssprachen
- Berücksichtigung der Migrationssprachen beim Erwerb der deutschen Sprache
- Fokussierung der Bildungssprache

So kann als erstrebenswerte sprach(en)bezogene Aufgabe von Schule mit Mecheril und Quehl (2006) konstatiert werden:

„Die Schule versteht es als ihre (Bildungs-)Aufgabe, die Angemessenheit der Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprechweisen kritisch zu reflektieren, die Angemessenheit der Unterscheidungen zwischen vorrangigen und nachrangigen Sprachen mit dem Ziel der Verschiebung der Unterscheidungen zu thematisieren.“ (379)

### 2.5.6 Sozioökonomische Aspekte

Soziale ‚Herkunft‘ ist im Sinne sozialer Positionierung bzw. ‚Positioniertwerdens‘ ein entscheidender Faktor von Diversität. Anknüpfend an die bereits mehrfach erwähnte Trias Race, Class und Gender (z.B. Andersen/Hill Collins 2004) ist der Aspekt der ‚Klasse‘ als eigenständige Ursache für Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse relevant. Begrifflich haben sich diesbezüglich die Ausdrücke ‚Klasse‘, ‚Schicht‘ und ‚Milieu‘ durchgesetzt (Bremer 2013). Dabei sind auch diese Kategorien nicht als homogene, eindeutig abgrenzbare Einheiten zu verstehen, sondern stellen eine Perspektive „im Schnittfeld vielfältiger sozialer Bestimmtheiten“ (Scherr 2011b, 48) dar. Leiprecht und Lutz (2009) führen aus, welche Bedeutungen ‚Klasse‘ als Differenzlinie zukommen. Zum einen wird ‚Klasse‘ als „gesellschaftlicher Makrofaktor, Vorstellung und Einordnungspraxis“ (222) verstanden. ‚Klasse‘ ist jedoch auch als „soziale Positionierung/als sozialer Platzanweiser“ (ebd.) zu verstehen. In Hinblick auf Machtverhältnisse ist ‚Klasse‘ das „Resultat von Verteilungskämpfen in einem hegemonialen (hierarchisierten) Feld“ (ebd.). Dabei stehen Ausbeutung, Diskriminierung und Gewalt auf der einen

<sup>34</sup> Zur Bedeutung des Lateinischen und Altgriechischen in diesem Kontext vgl. Thoma 2015.

Seite, Bereicherung und Privilegierung auf der anderen Seite gegenüber. Gleichzeitig wird durch die Differenzlinie ‚Klasse‘ eben dieses legitimiert. ‚Klasse‘ ist zudem als soziale Konstruktion zu sehen, „als sozial und historisch hergestellt“ (ebd.), und eben nicht dichotom hierarchisch essentialisiert. Zuletzt dient ‚Klasse‘ als Identifikationsmerkmal im Spannungsfeld von Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung. Doing Class wird dabei verstanden als „Prozesse der kontinuierlichen, routinisierten Reproduktion von Klasse durch Handeln in Gesellschaft mit klassenbezogenen Normalisierungsmustern“ (ebd.). In Diskursen über soziale ‚Schichten‘ dominiert dabei oftmals die These, dass Probleme als Merkmal einer bestimmten ‚Schicht‘ anzusehen sind. So sei Arbeitslosigkeit oder Armut als selbst verschuldete bzw. zu verantwortende Eigenschaft der ‚Unterschicht‘ angesehen, während strukturelle und gesellschaftliche Mechanismen sozialer Ungleichheit außer Acht bleiben (Chassé 2016). Soziale Ungleichheit ist jedoch nicht als Ergebnis individueller Entscheidungen, sondern als Produkt gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen zu sehen.

Im Sinne intersektionaler Überlegungen ist ‚Klasse‘ gleichzeitig mit anderen Differenzmerkmalen verwoben. So

„sind rassistische, ethnische sowie auf Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung und Alter bezogene Benachteiligungen in komplexer Weise mit sozioökonomischer Ungleichheit verschränkt. Zudem verfügen sozioökonomisch Privilegierte vielfach über bessere Möglichkeiten, Diskriminierungen abzuwehren bzw. ihre Folgen zu bewältigen als sozioökonomisch Benachteiligte.“ (Scherr 2014, 23)

Die in diesem Zitat angeführte „sozioökonomische Ungleichheit“ ist „eine der wichtigsten Strukturkategorien der Gesellschaft“ (Bremer 2013, 72). Um Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheit zu erklären, unterscheidet Boudon (1974) zwischen *primären* und *sekundären Herkunftseffekten*. Zu den *primären Herkunftseffekten* gehören die familiären Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung der Kinder, d.h. die häuslichen bildungsbezogenen kulturellen und finanziellen Ressourcen. Bourdieu (1983) differenziert hier zwischen dem *ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital* einer Familie. Unter das *ökonomische Kapital* fallen die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen. Innerhalb des *kulturellen Kapitals* im Sinne von Wissen bzw. Bildung ist zu unterscheiden in *inkorporierter Form*, d.h. verinnerlichtem Kulturkapital (Bildung), und in *objektiver Form*, d.h. kulturelle Güter, Bücher, Bilder etc. Bildungsabschlüsse oder Titel dienen als Beispiel für *institutionalisiertes Kulturkapital*. Das kulturelle Kapital ist wegweisend für die Erklärung der Entstehung von sozialer Ungleichheit in Schule

(Bourdieu 1992). *Soziales Kapital* bezieht sich auf die familiär bedingt zur Verfügung stehenden sozialen Netzwerke, während das Ansehen einer Person zum *symbolischen Kapital* zählt. Als wesentliche Voraussetzung für den Bildungsweg, und damit verbunden die soziale Positionierung, ist nach Bourdieu zudem der *Habitus* der Kinder. Geprägt wird der *Habitus* durch die Wahrnehmungsschemata, die Denkschemata sowie die Handlungsschemata. Dieses „habituelle Dispositionssystem“ (ebd., 62) dient als Orientierungssinn der Akteur\_innen und kennzeichnet somit bestimmte soziale ‚Klassen‘. Während bei Bourdieu unbewusste, habituelle Entscheidungsmuster im Vordergrund stehen, unterliegt Boudons Ansatz einer rationalen Nutzen-Kosten-Kalkulation seitens der Bildungsentscheidungen sowohl der Familien als auch der Lehrkräfte. So beziehen sich *sekundäre Herkunftseffekte* nach Boudon auf die Bildungserwartungen und Bildungsentscheidungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit der Annahme, dass statusprivilegierte Familien eher einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen suchen als statusbenachteiligte.

Somit wird deutlich, dass soziale Ungleichheit auch von zentraler Bedeutung für das Bildungssystem ist. Im Sinne der Allokationsfunktion von Schule werden die Schüler\_innen auf berufliche Positionen vorbereitet bzw. verteilt. Als Grundlage dient hierfür das meritokratische Prinzip, d.h. scheinbar chancengleich sollen alle Schüler\_innen die gleichen Möglichkeiten haben, sich ihren individuellen ‚Fähigkeiten‘ entsprechend zu entwickeln. Soziale Ungleichheit wäre demnach Folge unterschiedlicher individueller ‚Fähigkeiten‘ (Chassé 2016). Individuelle Bildungschancen sind jedoch abhängig von der sozialen Herkunft. Bourdieu und Passeron sprachen in diesem Kontext bereits 1971 von der Illusion der Chancengleichheit. Hertel und Pfaff (2015) sehen Schule vor diesem Hintergrund als Mittel „der Re-Produktion bestehender Sozialstrukturen und Klassenasymmetrien“ (263). So haben die internationalen Vergleichsstudien in verschiedenen Hinsichten gezeigt, dass eine sehr enge Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status und den ermittelten Schulerfolg der Schüler\_innen vorhanden ist:

„Alle ausgewerteten Schulleistungsstudien – PISA, TIMSS, IGLU, DESI, IQB-Ländervergleich, LAU und KESS [...] – haben einen systematischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg empirisch bestätigt: Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit einem höheren sozioökonomischen Status haben in ihrer Schulkarriere bessere Zugangschancen, erreichen durchschnittlich bessere Leistungen und höhere Bildungsabschlüsse als Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien.“ (van Ackeren/Klein 2014, 7)

Von zentraler Bedeutung im Rahmen des Schulsystems für die Entstehung sozialer Disparitäten sind der verhältnismäÙe frühe Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, ein problematisches, sozial selektives Beratungsverhalten der Lehrkräfte, ein schichtabhängiges Entscheidungsverhalten der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die mit der Gliederung des Sekundarbereiches verbundenen Aspekte wie „Kompositionseffekte durch differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Ehmke/Jude 2010, 250): So wählen sozioökonomisch privilegierte Eltern bzw. Erziehungsberechtigte eher eine höhere Schulform für ihr Kind als von der Lehrkraft empfohlen, während sich sozial benachteiligte Eltern bzw. Erziehungsberechtigte eher für eine niedrigere Schulform entscheiden, dies gilt insbesondere für das Gymnasium (Dumont et al. 2014). Im Rahmen der Laufbahmpfehlungs- und Notengebungsfaktoren der Lehrkräfte erfolgen oftmals bessere Notengebungen für sozioökonomisch privilegierte Kinder gegenüber sozioökonomisch benachteiligten. Bos et al. (2007) zeigen im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) die Koppelung von sozialer ‚Herkunft‘ und der ‚Leistung‘ der Schüler\_innen im internationalen Vergleich auf und kommen zu dem Schluss, „dass soziale Disparitäten bei der Beschreibung von Bildungssystemen von großer Relevanz sind“ (245) und sich für Deutschland „ein im internationalen Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen der sozialen ‚Herkunft‘ und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) ergibt. Im Rahmen der TIMSS konstatieren Bensen et al. (2008):

„In Deutschland erklärt der häusliche Buchbesitz mehr Leistungsunterschiede als in anderen Ländern (mit Ausnahme Ungarns) und die Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien und aus Familien mit geringem Kapital erwiesen sich als äußerst bedeutsam.“ (155)

2015 kommen Stubbe et al. (2016) zu dem Schluss, dass sich „in Deutschland [...] das Ausmaß dieser Disparitäten – trotz verbreiteter Bemühungen – seit TIMSS 2007 nicht signifikant verändert“ (313) hat. Im Rahmen der PISA Studien lässt sich eine Verringerung sozialer Disparitäten, wenn auch mit einer erheblichen Diskrepanz zwischen den Bundesländern, erkennen (Müller/Ehmke 2016). Insgesamt, so lässt sich mit Becker (2016) zusammenfassen, „sind soziale Ungleichheiten von Bildungschancen ein unbeabsichtigtes Ergebnis des Zusammenwirkens primärer und sekundärer Herkunftseffekte“ (195). So

„führen primäre Herkunftseffekte *sensu* Bourdieu und sekundäre *Herkunftseffekte sensu* Boudon – moderat unterstützt durch den sozialen Bias im Empfehlungsverhalten von Lehrkräften – zur Entwicklung von schulformspezifischen Lernmilieus [...] Auf diese Weise werden soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs

im Laufe der Sekundarstufe I *verschärft*, während innerhalb von Schulformen eine weitere Öffnung der sozialen Schere weitgehend verhindert wird.“ (Watermann et al. 2009, 100, Hervorh. i. O.)

Abschließend lässt sich diversitätsreflexive Bildung hinsichtlich der Strömung, der Paradigmen, der Säulen und der Bezugsfelder und deren Einflussrichtungen wie folgt zusammenfassen:

<b>Ungleichheitskritische Strömung</b>				
<b>Paradigmen</b>				
Dilemma kategorialer Markierungen	Komplex von Macht- & Un- gleichheitsverhältnissen		Relevanz der (Selbst-)Reflexion	
<b>Säulen</b>				
Antidiskriminierung	Demokratiepädagogik		Subjektorientierung	
<b>Bezugsfelder</b>				
<i>geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte</i>				
Gender Studies	Intersektionalität	Queer Studies	Sexualpädagogik	
<i>körperbezogene Aspekte</i>				
Disability Studies	Inklusive Pädagogik	Integrative Pädagogik	Sonderpädagogik	
<i>natio-ethno-kulturelle Aspekte</i>				
Cultural Studies	(Reflexive) Inter- kulturelle Pädagogik	Migrationspädagogik	Postcolonial Studies	Rassismuskritik
<i>altersbezogene Aspekte</i>		<i>lernbezogene Aspekte</i>		<i>sozioökonomische Aspekte</i>

Abb. 6: Strömung, Paradigmen, Säulen und Einflussrichtungen der Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung (eigene Darstellung)



### 3 Die Schulgesetzgebung im Kontext steuerungs- und schultheoretischer Überlegungen

Da dem Staat mitsamt der Verwaltung im Besonderen die Aufgabe zukommt, das Verhältnis von Bildungssystem und Gesellschaft anhand gesetzlicher Grundlagen zu gestalten und da die Funktionen „in den Händen der politisch Verantwortlichen zu Aufgaben [werden], die in ihrer Gestaltungsverantwortung liegen“ (Fend 2008, 51), müssten Schulgesetze als „Spielregeln“ (ebd., 158), die das Handeln der Akteur\_innen anleiten bzw. initiieren, vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Funktionen in einer von Diversität gekennzeichneten Gesellschaft antidiskriminierend, subjektorientiert und demokratiepädagogisch ausgestaltet sein.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden auf die Bedeutung der Schulgesetzgebung im Kontext steuerungs- und schultheoretischer Überlegungen eingegangen. Dabei wird im Besonderen der Frage nachgegangen, welche Schulsystemsteuerungskonzeption dieser Arbeit zugrunde liegt und welche Steuerungsposition bzw. -funktion die schulgesetzliche Ebene hat. Anschließend wird die Schulgesetzgebung zu den zentralen Funktionen von Schule aus schultheoretischer Sicht kritisch in Bezug gesetzt.

#### 3.1 Die Schulgesetzgebung im Kontext steuerungstheoretischer Überlegungen

Nach Art. 7 GG steht das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht. Gemäß Art. 30 GG ist die „Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben [...] Sache der Länder [...]“ und nach Art. 70 GG besitzen die Länder Gesetzgebungsrecht. Die Ausgestaltung der Gesetzgebung in Bezug auf den Bereich Bildung unterliegt unter Berücksichtigung des Grundgesetzes somit der Gestaltungsfreiheit der Länder (vgl. BVerfGE 108, 282 (301) (Zu berücksichtigen sind bezüglich des Grundgesetzes das Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1), das Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 2), die Religions- und Gewissensfreiheit (Art. 4), die Rechte der Religionsgemeinschaften (Art. 7), die Pflicht zur weltanschaulich-religiösen Neutralität, das Toleranzgebot und die Chancengleichheit (Art. 3) (Ebert 2017; Jülich/van den Hövel 2017; Gampe/Rieger 2013). Dabei obliegt dem Staat eine Offenheit gegenüber der Diversität der Überzeugungen, Lebensformen und Verhaltensweisen (ebd.). Das Schulsystem wird in den Ländern auf unterschiedlichen Ebenen rechtlich geregelt: angelehnt an

die jeweilige Landesverfassung, die grundlegende Vorgaben zum Schulwesen wie z.B. Aspekte der Schulaufsicht, der Schulpflicht oder auch Bildungs- und Erziehungsziele enthalten, folgen die länderspezifischen Schulgesetze, Rechtsverordnungen bzw. Schulordnungen, Satzungen und Verwaltungsvorschriften (Reuter 2010). „[R]egionale Besonderheiten und politisch-kulturelle Traditionen“ (Hepp 2011, 169) zeigen sich dabei in der Varianz der Landesverfassungen in den Bundesländern. Anschließend folgen schulbezogene Vorgaben, z.B. Schulprogramme oder Schulordnungen. Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften bzw. Erlasse beziehen sich auf verschiedene Einzelaspekte, z.B. familiensprachlicher Unterricht oder Zulassung von Lehr- und Lernmitteln. Grundlegend sind hier auch die Lehrpläne und Richtlinien zuzuordnen, die die Vorgaben (Kompetenzen, Inhaltsfelder, Bewertungsgrundsätze, Erziehungsziele etc.) bzgl. der einzelnen Fächer ausführen. Dabei „verbleibt Schulen und Lehrenden ein sehr breiter Spielraum inhaltlicher und didaktischer Gestaltung“ (Dern et al. 2012, 38). In übergeordneter, ‚nationaler‘ Hinsicht sind die Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) von Bedeutung. Mit deren Beschlüssen und Vereinbarungen sollen im Sinne einer Empfehlung einheitliche Rahmenbedingungen und Leitlinien formuliert werden, um die Vergleichbarkeit im Bildungswesen auf ‚nationaler‘ Ebene zu gewährleisten. Im Sinne ‚nationaler‘ Bildungsstandards und angleichender Orientierungen werden Vorgaben gemacht, die kein unmittelbar geltendes Recht darstellen, sondern in den Ländern jeweils implementiert werden müssen (Dern et al. 2012). Rechtliche Regelungen stellen dabei eine „Verstetigung des ausgehandelten gemeinsamen Codes „rechtmäßigen“ Handelns“ (Fend 2008, 136) dar und weisen die Verbindlichkeit sozialer Ordnungen im Sinne Max Webers am deutlichsten auf (ebd.).

Aufgrund der Wesentlichkeitstheorie bzw. der Lehre vom Gesetzesvorbehalt (vgl. Jülich/van dan Hövel 2017; Hepp 2011; Avenarius/Füssel 2010) muss die Gesetzgebung die wesentlichen Entscheidungen (auch des Schulwesens) gesetzlich regeln. Demnach sind die Länderparlamente verpflichtet, auch basale Aspekte schulischer Erziehung durch Gesetze zu definieren (vgl. Helbig/Nicolai 2015). Die Schulgesetzgebung als wesentliche Quelle des Schulrechts<sup>35</sup> und „als wichtigstes Gestaltungs- und Steuerungsinstrument der Länder“ (Hepp 2011, 171) regelt insbesondere die Aufgaben und Ziele von Schule, strukturelle Fragen, Rechte und Pflichten der Akteur\_innen, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen und die Leistungsbewertung in Form von Rechtsnormen, die als „generell-abstrakte hoheitliche Anordnung[en], die sich an eine unbestimmte Zahl von Personen (generell)

---

<sup>35</sup> Schulrecht wird definiert als „die Summe aller Rechtsnormen, die sich auf das Schulwesen beziehen bzw. für dieses Bedeutung haben“ (Reuter 2010, 266).

zur Regelung einer unbekanntem Zahl von Fällen (abstrakt) wendet,“ (Avenarius/Füssel 2010, 5) verstanden werden. Dabei handelt es sich vor allem um finale und appellative Rechtsnormen, die ein Ziel, nicht aber die Art der Verwirklichung angeben (ebd.). Die Gesetze werden in parlamentarischen Prozessen in den Länderparlamenten der Bundesländer im Rahmen eines vorgegebenen Gesetzgebungsverfahrens beschlossen und verkündet und regelmäßig durch Schulrechtsänderungsgesetze aktualisiert (vgl. Helbig/Nicolai 2015). Die Häufigkeit und der Umfang der Schulrechtsänderungsgesetze variieren dabei sehr zwischen und innerhalb der Bundesländer. Dabei kommt den Schulgesetzen sowohl eine „ordnende und somit auch bewahrende Funktion“ (Hepp 2011, 171) als die Funktion als „Schrittmacher für Reformen und Innovationen“ (ebd.) zu. Die Funktion von Recht im Sinne einer „strukturelle[n] Handlungsprämisse“ (Krause 2015, 22) basiert demnach nicht nur auf Begrenzung, sondern auch auf „Eröffnung von Handlungsoptionen unter Einbeziehung unterschiedlicher Handlungsrationaltäten“ (ebd.). Dabei können sie unter Berücksichtigung regionalbezogener und politischer Konstellationen länderspezifische Schwerpunkte setzen (Hepp 2011).

Die Schulgesetzgebung bezieht sich insbesondere auf das öffentliche Schulsystem. Aber auch Privatschulen sind an die wesentlichen Vorgaben (z.B. Erziehungs- und Bildungsziele, Antidiskriminierung) gebunden und unterliegen gleichfalls der staatlichen Aufsicht.<sup>36</sup> So sind aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems die Bundesländer subnational (die) entscheidende(n) Akteure, „die je spezifische Schulpolitik, auch in (behaupteter) Abgrenzung gegenüber anderen Ländern [...], als „territoriale Politik“ betreiben.“ (Kussau/Brüsemeyer 2007a, 126). Im schulischen Mehrebenenmodell (vgl. ebd., 70) befindet sich die Schulgesetzgebung auf der zentralen Ebene (Bildungsverwaltung) und folgt einer (eigenen), staatlich orientierten, bildungspolitischen Handlungslogik – auch und insbesondere in Form legaler Herrschaftsausübung. In den letzten Jahren gab es Verschiebungen in Bezug auf die Autonomie bzw. Eigenverantwortlichkeit von Schulen hinsichtlich der Schulentwicklung (vgl. Rürup/Heinrich 2007).<sup>37</sup> Derartige Entwicklungen bewegen sich im Spannungsfeld dezentralisierender Tendenzen (z.B. größere Schulautonomie) sowie zentralisierender Maßnahmen (z.B. ‚nationale‘ Bildungsstandards, ‚nationales‘ Zentralabitur). Dabei wird die Schulebene innerhalb der idealtypischen Differenzierung in die Makro-Ebene (Bil-

---

<sup>36</sup> In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Thüringen gibt es eigene Privatschulgesetze (vgl. Kap. 5.1).

<sup>37</sup> Neue Steuerungsinstrumente jüngerer Zeit sind zudem die Einführung der Schulinspektion, die Einführung von bildungsbezogenen Berichterstattungen und die Implementation von standardisierten und zentralen Leistungsvergleichen bzw. Abschlussprüfungen (Altrichter/Maag Merki 2016).

dungssystem), die Meso-Ebene (Einzelschule) und die Mikro-Ebene (Unterricht/Handeln der Akteur\_innen in den Schulen) in ihrer Verantwortung gestärkt (Heinrich 2007). Gleichwohl geben Schulgesetze weiterhin im Sinne einer Fremdgesetzgebung bzw. Fremdbestimmung normativ Leit- und Sinnorientierungen vor. So „kommuniziert die Kultusadministration ihre Intentionen durch Gesetzestexte [...]. Das Recht wird entsprechend geändert und die Schulen werden zu seiner Befolgung aufgefordert.“ (Rürup/Heinrich 2007, 162). Normativ-rechtlich wird festgelegt, was Schule ist bzw. sein soll. Die Länder konzentrieren sich dabei auf „innere Schulangelegenheiten“ (van Ackeren et al. 2015, 99), insbesondere die Ziele und Inhalte des Unterrichts, Personalfragen und strukturelle Aspekte des Schulwesens. Die Vorgaben werden jedoch nicht einfach übernommen, sondern adaptiert und interpretiert bzw. nach Fend rekontextualisiert, d.h. dass die

„übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert.“ (Fend 2008, 181)

Van Ackeren et al. (2015) sprechen hier von einem „Spannungsfeld zwischen der staatlichen Fürsorge für das Bildungssystem [...] sowie der professionellen Autonomie der Lehrkräfte“ (114). Kussau und Brüsemeister (2007b) verweisen in diesem Zusammenhang auf das „*Principal-Agent-Modell*“ (35), nach dem der Staat bzw. die Länder einen Bildungsauftrag definieren und die Lehrkräfte diesen erfüllen müssen – in der Gesetzgebung zeigt sich dies insbesondere sprachlich durch abstrakt-formale Formulierungen. Aufgrund der Abhängigkeit des Staates von den Lehrkräften sprechen die Autor\_innen von einer „funktionale[n] *Gleichrangigkeit*“ (ebd., Hervorh. i. O.) anstelle einer Unterordnung, indem sie auf „massive Kontrollprobleme“ (ebd.) des Staates gegenüber den Lehrkräften verweisen:

„Sie beruhen darauf, dass der Auftraggeber (a) nicht selbst Schule geben kann; dass er (b) eine Vielzahl von Lehrkräften bei ihrer Leistungsausübung beobachten muss und damit ein quantitatives Problem der Überwachung hat; und dass er (c) bei der Beurteilung von Leistungen der Lehrkräfte qualitativ an Grenzen stößt. Ferner verfügt der Auftraggeber (d) über andere Informationen als die Auftragnehmer.“ (ebd.)

Die Einteilung in ‚Steuerungssubjekt‘ gegenüber einem ‚Steuerungsobjekt‘ (Kussau/Brüsemeister 2007b, 23) wird somit relativiert. Altrichter und Maag Merki (2016) sprechen von ‚koordinieren statt regieren‘ ‚mit unilateraler Einfluss-

richtung“ (8). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass „durch einseitig-hoheitliches Handeln kein Verhalten motiviert werden kann, bei welchem Eigeninitiative, Innovation sowie Engagement des Bürgers von Bedeutung sind“ (Krause 2015, 14), wird gemäß dem (Educational) Governance-Ansatz der Staat bzw. die Bildungspolitik somit nicht als einseitige Steuerungsmacht gesehen, sondern als *ein* (korporativer)<sup>38</sup> Akteur im multiakteurialen Geflecht (Altrichter 2015; Kussau/Brüsemeister 2007b):

„Dabei meint Governance die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, durch den unterschiedliche, kontroverse Interessen ausgeglichen werden und kooperatives Handeln initiiert werden kann.“ (van Ackeren et al. 2015, 119)

Steuerung im Sinne der Koordination basiert dabei auf institutionalisierten Regelsystemen, die das Handeln der Akteur\_innen lenken sollen (Krause 2015). Altrichter (2015) unterscheidet dabei zwischen einem engeren Verständnis von Governance „als alternative Steuerungsform zu hierarchischer Kontrolle“ (26) und einem weiteren Verständnis, in dem Governance alle Formen sozialer Handlungskoordination umfasst (vgl. auch Krause 2015). Dieser Arbeit liegt das weite Verständnis von Governance zu Grunde, da die Schulgesetzgebung durchaus als rechtliches Instrument hierarchischer Machtausübung verstanden werden können, sie gleichzeitig ob des weiten Handlungsspielraums der Akteur\_innen lediglich als Teil der Handlungskoordination im multiakteurialen Geflecht angesehen werden kann.

Innerhalb der „ressourcenbezogene[n] („Können“), institutionelle[n] („Sollen“) und deutungswirksame[n] („Wollen“) Differenzierungen der Akteure“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 13) im Governancekonzept stellen die Schulgesetze ein Instrument des institutionellen Sollens dar. Die Schulgesetzgebung kann im Kontext zum ressourcenbezogenen Können und dem deutungswirksamen Wollen somit „als zu reinterpremierendes Kommunikationsangebot“ (Rürup/Heinrich 2007, 159) gesehen werden, das den Akteur\_innen in den Schulen verschiedene Anschlussmöglichkeiten bietet. Entsprechend werden die Vorgaben primär abstrakt formuliert, dennoch „setzen die verfassungsrechtlichen und schulgesetzlichen Regelungen den rechtlichen Rahmen, an dem sich die Beteiligten im Schulkontext orientieren müssen“ (Dern et al. 2012, 40; Böhm 2002). Helsper (2008)

---

<sup>38</sup> Fend (2008) präferiert in diesem Kontext den Ausdruck „akteurszentrierter Institutionalismus“ (157).

bestimmt die Schulgesetze im Rahmen seiner Schulkulturtheorie als Teil des ‚Realen‘:

„Und das Reale der Schulkultur ist als Zusammenspiel von Diskursen, etwa gesetzförmig vorstrukturierten Entscheidungen, [...] zu konzipieren.“ (71)

Das Reale wird in den Schulen im Spannungsfeld zwischen Realem, Symbolischen und Imaginären gemäß dem je eigenen Habitus realisiert bzw. „spezifisch bearbeitet“ (ebd., 68) und ist selbst (auch) symbolisch. Schulgesetzen kommt im Kontext der Schulsteuerung somit eine besondere Rolle einer stabilisierenden „Umwelt des Handelns“ für die Lehrkräfte in den Schulen zu (Kussau/Brüsemeyer 2007a):

„In der Perspektive von Normen („Sollen“) besteht eine Verpflichtung, sich an rechtliche Normen zu halten, die der Gesetzgeber oder Vorgesetzte beschließen.“ (Kussau/Brüsemeyer 2007b, 34)

So fokussiert die vorliegende Arbeit die Schulgesetze als „Eröffnungssequenz durch den Gesetzgeber“ (Rürup/Heinrich 2007, 163) und analysiert die auf den Umgang mit Diversität und Diskriminierungsphänomenen bezogene „Eröffnung des Handlungsspielraums für die schulischen Akteure“ (ebd.). Dies gilt insbesondere für den Bildungsauftrag und die Erziehungsziele von Schule (vgl. Kap. 2.4.2). Die Relevanz der formal-juristischen Botschaften und den damit initiierten bzw. erwirkten Möglichkeitsräumen für die noch zu untersuchenden folgenden Handlungen sollte deutlich werden. Schließlich konstatieren Altrichter und Maag Merki (2016) bzgl. der Governance-Studien:

„„Politik“ oder die Gestaltung sozialer Ordnung und sozialer Leistungen tritt in unterschiedlichen Manifestationsformen auf, die alle für das Verständnis von Steuerungs- und Gestaltungsgeschehnissen interessant sind und daher von Governance-Studien thematisiert werden müssen. Politiken manifestieren sich beispielsweise in Texten, Repräsentationen von normativen und operativen Vorstellungen, die auf komplexe Weise kodiert und dekodiert werden.“ (15f.)

Die Schulgesetze stellen dabei die länderspezifischen Texte „von normativen und operativen Vorstellungen“ (ebd.) dar.

Die angeführten Aspekte der Bedeutung von Schulgesetzen im Bildungssystem lassen sich in Bezug zu diversitätsreflexiver Bildung setzen. Für die Implementation von diversitätsbezogenen Aspekten werden eine Mischung aus Top-Down und Bottom-up-Ansätzen empfohlen (Schwarz-Wölzl/Maad 2004). Dabei

heben Schwarz-Wölzl und Maad (2004) bzgl. des Diversity Managements jedoch hervor, dass das „Engagement, die Verbindlichkeit, die Verpflichtung (d.h. das Commitment) [...] von oben kommen und die Koordination im Vorstand angesiedelt sein [muss]“ (39). So sind „positive Impulse der Rechtsordnung für das Gender- und Diversitätsmanagement nicht zu leugnen“ (Burger-Ehrnhofer et al. 2004, 205f.). Auch Leiprecht (2013) verweist auf organisatorische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse“ (203), die aus der Diversity Managing Perspektive neben der interaktiven und individuellen Ebene zu beachten sind. Gomolla (2014) unterscheidet dabei zwischen transformativen Strategien, die ungerechte Strukturen beseitigen möchten, z.B. in Form der Inklusion bzw. der Dekonstruktion binärer Unterscheidungen, und affirmativen Strategien, die ungerechte Strukturen korrigieren möchten, z.B. durch Sozialmaßnahmen. Scherr (2011) betont dabei das „Problem, dass Diversity zwar durch das Steuerungsmedium Recht gesellschaftspolitisch relevant wird, aber gesellschaftliche Lernprozesse nicht ersetzen kann“ (81). Hierbei hebt Scherr hervor, dass Anerkennung von Vielfalt durch Recht nicht erzwungen werden kann, sondern lediglich bestimmte Fälle der Diskriminierung geahndet werden können. Derartigen „Grenzen der Wirkungsmöglichkeit von Strategien, die auf rechtliche Festlegungen setzen“ (Scherr 2011a, 81) ist entgegenzusetzen, dass den Gesetzestexten insbesondere ein normativer Vorbildcharakter zukommt, der machtwirksame gesellschaftliche Diskurse – auch in Bezug auf Diversität – widerspiegelt bzw. vorgibt. So kann Diversität für das Recht „ein gesellschaftliches Leitbild sein, das etwa auf die Ausgestaltung von Gesetzen einwirken oder bei der Bestimmung zulässiger Grundrechtseinschränkungen relevant werden kann“ (Rudolf 2009, 156). In diesem Kontext verweist Baer (2004) auf die zwei Seiten des Rechts:

„Schließlich ist Recht ein Mittel, das einerseits als Produkt unseres Denkens, unserer Wahrnehmung und unserer Entscheidungen und andererseits als gezielte Einflussnahme auf eben diese Wirklichkeiten Normalität prägt. Normen schaffen diese Normalität, und Recht ist eine spezifische Form der Norm.“ (72)

Die Autorin verdeutlicht dies am Beispiel Ehe: Wenn in einem Gesetz Ehe als die heterosexuelle Beziehung zwischen zwei Menschen definiert wird, dann müssen diejenigen, die nicht heterosexuell zu zweit leben wollen, ihre Abweichung von der rechtlich gesetzten ‚Norm‘ erklären und gleiche Rechte erkämpfen. Die Autorin führt als Steuerungsformen von Recht Verbote, Gebote, Verfahren, Anreize und Programme an, die wiederum in ihrer Wirkung abhängig von den Steuerungsbedingungen Kenntnis, Umsetzung, Durchsetzung und Rechtsbewusstsein sind.

### 3.2 Die Schulgesetzgebung im Kontext schultheoretischer Überlegungen

Die Bildungspolitik bzw. -verwaltung stellen die zentralen Ebenen dar, um Gesellschaft und Bildung(ssystem) zu verbinden. Wie gezeigt, geschieht dies insbesondere durch „die gesetzlichen Grundlagen, die die Handlungschancen und -pflichten festlegen“ (Fend 2008, 55). Dabei ist eine Entwicklung der Erwartungshaltung an Schule festzustellen, die auf sozial gerechtere und demokratischere Strukturen abzielt (ebd.). Eine derartige Schule mit entsprechenden gesetzlichen Grundlagen ermöglicht „die Entfaltung individueller Unterschiede in den Leistungsstärken zwischen Kindern und sie fördert deren Individualität“ (ebd., 94). Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft wird bestimmt durch die zentralen Funktionen, die Schule übernimmt. Vor diesem Hintergrund wird diversitätsreflexive Bildung in Bezug zur Qualifikations-, Sozialisations-, Allokations-, Integrations- und zur Enkulturationsfunktion (Fend 2008) gesetzt:

1. Die *Qualifikationsfunktion* bezieht sich auf die Vermittlung von Grundkompetenzen, um die Heranwachsenden „gesellschaftsfähig zu machen und auch für die notwendigen Qualifikationen für das Beschäftigungssystem zu sorgen“ (Trautmann/Wischer 2011, 90), d.h. wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu machen (Fend 2008). Grundlegend kann unterschieden werden in inhaltliches Wissen, lebenspraktisches Anwendungswissen, metakognitive Kompetenzen und Wertorientierungen. Die Pädagogik der Vielfalt steht im Einklang mit der Qualifikations- und Sozialisationsfunktion (Prenzel 2007b), da gemäß diesen Funktionen die individuellen Potentiale als Orientierungspunkte fungieren und gemäß dieser Qualifikation (und Sozialisation) erfolgen (sollen). Prenzel (2011) spricht in Bezug auf die Qualifikationsfunktion daher gar von einer „Inklusionsfunktion“ (34).
2. *Selektion* und *Allokation*, verstanden als soziale Verteilungsfunktion, steht in direktem Bezug zur Einteilung der Gesellschaft in soziale ‚Klassen‘ im besten Fall als „leistungsorientiertes soziales Allokationssystem“ (Fend 2008, 45), das „im Bewusstsein der Beteiligten als existent und gerecht“ (ebd.) empfunden wird. Schule leistet hier jedoch durch Selektion die Zuweisung, sie reproduziert die „Sozialstruktur über die Verteilung der heranwachsenden Generation auf die Positionen in der Gesellschaft“ (Trautmann/Wischer 2011, 90). Aus der Perspektive der Antidiskriminierung und sozialen Gerechtigkeit und Offenheit ist diese Funktion kritisch zu sehen (vgl. Wenning 2007b). Zur Selektions- und Legitimationsfunktion steht die Pädagogik der Vielfalt nach Prenzel (2007b) dementsprechend im Widerspruch: Die Pädagogik der Vielfalt setzt „die Selektionsfunktion außer Kraft“ (63). Da „diese

Zuteilung von Lebenschancen durchaus nicht allein auf der Basis des Leistungsprinzips geschieht“ (van Ackeren et al. 2015, 201), sorgt Schule „nicht nur zur Herstellung gesellschaftlicher Ungleichheit, sondern zugleich auch zur Legitimierung der von Generation zu Generation immer neu entstehenden Ungleichheit in dieser Gesellschaft.“ (ebd., 204) – ein Aspekt, der sich im Rahmen der Migrationsgesellschaft verschärft (ebd.).

3. Schulgesetzen kommt eine besondere Rolle in Bezug auf die *Integrationsfunktion* von Schule zu, da insbesondere hier die zentralen Gesellschaftsnormen und -vorstellungen verortet werden. Das politische Herrschaftssystem sorgt durch seine Gesetzgebung für die eigene Sicherung (Legitimierung). Die Verbindung der Legitimationsfunktion mit der Integrationsfunktion liegt in der Zielsetzung der Loyalität, der Akzeptanz, der Identifikation und dem Eintreten bzgl. der vorhandenen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse und der damit verbundenen Legitimierung von Herrschaftsbeziehungen bzw. der Friedenssicherung und der Förderung des Zusammenlebens „bei Wahrung der kulturellen Identität verschiedener Bevölkerungsgruppen“ (Fend 2008, 48). Wenning (1999) spricht in diesem Kontext von der Reproduktionsfunktion, d.h. die Beteiligung von Schule „an der ständigen Wiederherstellung herrschender gesellschaftlicher Bedingungen“ (146). Dabei erfolgt eine Kontextualisierung in kulturelle bzw. historische Traditionen, vor dem Hintergrund derer Normen und Werte „zur Sicherung des politischen Systems“ bzw. zur „Sicherung der Herrschaftsverhältnisse“ (Trautmann/Wischer 2011, 90) deklariert und reproduziert werden. Im Zuge der Migration wird dabei auch das Umgehen mit neuen kulturellen bzw. religiösen Einflüssen und Sprachen bedeutsam. Hierbei kommt dem Bildungswesen eine wesentliche Bedeutung der (inter-)nationalen Friedenssicherung und demokratischen Integration und Stabilisierung zu.
4. Eng damit zusammen hängt die Sozialisations- bzw. *Enkulturationsfunktion*. „Die Internalisierung grundlegender Wertorientierungen“ (Fend 2008, 49) und die „Reproduktion kultureller Sinnsysteme“ (ebd.) werden im Bildungssystem rechtlich primär durch die Schulgesetze grundgelegt. Wenn es, wie Fend sagt, „die zentrale Aufgabe der Schule ist dabei dafür zu sorgen, dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben, dass sie in ihr „zu Hause“ sind“ (ebd.), stellt sich diese Aufgabe vor dem Hintergrund migrationsbedingter kultureller Verflechtungen als äußerst bedeutsam dar.

In Bezug auf das Individuum bieten die Funktionen verschiedene Zugänge. So kann im Rahmen der Enkulturationsfunktion die Unabhängigkeit der Person im Denken und Handeln gestärkt werden, während im Sinne der Qualifikationsfunktion die Voraussetzungen für eine selbstständige (berufliche) Lebensführung und

im Sinne der Allokationsfunktion der berufliche Aufstieg ermöglicht werden können (Fend 2008). Durch die Integrationsfunktion kann die Begegnung mit kulturellen Aspekten der Gesellschaft und eine sozio-kulturelle Identitätsbildung und Bindung erfolgen. Insgesamt ist das Bildungswesen somit ein zentrales Instrument der Entwicklung der individuellen Leistungspotenziale, der Lebensplanung und der Anbahnung der Übernahme sozialer Verantwortung (ebd.).

## **Empirischer Teil**



## 4 Forschungsdesign und -methodik

Im Folgenden werden die grundlegenden forschungsmethodischen Überlegungen und Entscheidungen dargelegt. Zunächst wird die Anlage der Untersuchung, d.h. die Anknüpfung an den Forschungsstand sowie die Forschungsfragen und Ausgangspunkte vorgenommen, ehe auf das konkrete methodische Vorgehen eingegangen wird.

### 4.1 Anlage der Untersuchung

Anknüpfend an die bereits angeführten Forschungsarbeiten im Kontext diversitätsreflexiver Bildung erfolgt nunmehr ein fokussierter Blick auf den Forschungsstand in Bezug auf bereits erfolgte Untersuchungen schulgesetzlicher Aspekte. Aus diesen Forschungsaspekten werden schließlich die Forschungsfragen und die Grundannahmen der Analyse abgeleitet.

#### 4.1.1 Forschungsstand

Empirische Untersuchungen zu den unterschiedlichen Themenfeldern von Diversität und Differenz sind zahlreich erfolgt – zunehmend aus intersektionaler Perspektive –, wie in den theoretischen Ausführungen deutlich geworden ist. Die Zugangsfelder reichen dabei vom Elementarbereich über den Schulkontext bis zu Aspekten Sozialer Arbeit. Ebenso sind die theoretischen Orientierungen sehr divergent. So erfolgen beispielsweise differenztheoretische Zugänge, genderbezogene Untersuchungen, migrationspezifische oder rassismuskritische Analysen.

Melter und Karayaz verweisen 2013 diskriminierungsbezogen auf „die Nicht-Untersuchung der Fragen, ob und in welcher Weise Diskriminierungsmuster und \_handlungsweisen im Bildungsbereich systematisch vorhanden sind“ (255) und folgern, dass auch die

„Untersuchung der Interaktionen, der Handhabung der „institutionellen Diskriminierungsgelegenheiten“ (Gomolla 2005), institutionellen Regelungen und Verfahrensweisen sowie der Gesetzgebung im Bildungsbereich [...] zu erforschen und zu theoretisieren“ ist (ebd.).

In Bezug auf bildungsbezogene Vorgaben erfolgten diversitätsorientierte Untersuchungen insbesondere auf Ebene der Lehrpläne bzw. Curricula. So untersuchten

---

#### Zusatzmaterial online

Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Kapitels ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1_4)) enthalten.

Bühler-Otten et al. (2000) die Vorgaben in den Bundesländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein in Hinblick auf die Implementation von Aspekten Interkultureller Bildung. Dabei wird zwar auch auf das jeweilige Schulgesetz eingegangen, der Fokus liegt jedoch auf den Richtlinien und Lehrplänen. In der Untersuchung von Neumann und Reuter (2004) wurde die Arbeit fortgesetzt und nunmehr die Lehrpläne in Bayern, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern ins Visier genommen. Im Ergebnis verweisen die Autor\_innen darauf, dass zwar Interkulturelle Bildung genannt wird, im weiteren Sinne jedoch unspezifisch bleibt. Hellpap (2007) betrachtet strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive und stellt Überlegungen zu einem der Diversität angemessenen Schulsystem an. Der Fokus liegt dabei auf der Schulebene. Rühle (2015) analysierte curriculare Strategien von Bildungssystemen im Kontext von Diversität in Deutschland und Finnland. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass die untersuchten Lehrpläne beider Länder „ein eher statisch antagonistisches Kulturverständnis mit Menschen der ‚eigenen‘ Kultur auf der einen Seite und Menschen ‚anderer‘ Kulturen auf der anderen Seite“ (271) suggerieren. Der „Anspruch eines transversalen Ansatzes“ (ebd., 356) interkultureller Kompetenz werde nicht eingelöst.

Gemäß dem von Melter und Karayaz (2013) angeführten Desiderat der Erforschung der „Gesetzgebung im Bildungsbereich“ (255) erfolgten bislang nur verhältnismäßig wenige Untersuchungen. Anders legte 1995 eine Untersuchung zur Entstehung der Schulgesetzgebung in den neuen deutschen Bundesländern<sup>39</sup> vor. Dabei standen Fragen nach der Freiheit der Länder bei der Gestaltung im Sinne des Föderalismus, der Dauerhaftigkeit bei Entscheidungen vorläufiger Gesetze und Aspekte der Gewaltenteilung im Mittelpunkt. Von Below (2002) ermittelt in ihrer Untersuchung die Ausprägung der Bildungssysteme in den Bundesländern mit einem besonderen Fokus auf Aspekte der sozialen Ungleichheit in den neuen Bundesländern. Aspekte wie Zeitpunkt des Übergangs in die Sekundarstufe, Pflichtschulzeit, aber auch Sexualkunde bzw. Politische Bildung als Fach mit Lehrplan in der Sekundarstufe II dienen dabei als Kennzeichen des jeweiligen Bildungssystems. Die Untersuchung führt zu vier verschiedenen Gruppen: die traditionell-konservative (Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern), die traditionell-liberale (Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein), die reformiert-konservative (Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und die reformiert-liberale (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). 2005 verfasste Kronawitter eine Diplomarbeit über die Schulgesetze mit dem Fokus auf formale Aspekte sowie die beruflichen Schulen. Im

---

<sup>39</sup> Zur Entstehung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern vgl. auch Hanßen 1991; Krzyweck 1991; Lorentzen 1991.

selben Jahr untersuchte Ohlhaver (2005) bildungssystemische Aspekte der Lehrplanarbeit, bei denen auch die Schulgesetze Berücksichtigung fanden. Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft hat 2010 eine Studie bezüglich der Schulautonomie (und Hochschulautonomie) herausgegeben und dabei insbesondere die Schulgesetzgebung (und Hochschulgesetzgebung) hinsichtlich schulautonomer Aspekte untersucht und kommt zu dem Schluss, dass Nordrhein-Westfalen den höchsten Grad an Schulautonomie aufweist, während Bayern und Thüringen hier den geringsten Grad aufweisen (vgl. auch Heinrich 2007; Rürup/Heinrich 2007). Spenlen (2010) untersucht die ‚Integration‘ muslimischer Schüler\_innen u.a. in rechtlicher Hinsicht, indem er dabei die Landesverfassungen und Schulgesetze heranzieht. Die Analyse erfolgt anhand der Kategorien „Übereinstimmung mit den Grundwerten der Verfassungen“, „Mindeststandards für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. für muslimische Schülerinnen und Schüler“, „Grundlagen für den Religions-/Ethikunterricht“ und „Grundlagen für Sexualerziehung“. Als Ergebnis werden insbesondere die Integrationsabsichten aller Bundesländer hervorgehoben, während die Nichtberücksichtigung von Aspekten wie Migration, ‚Integration‘ oder Islam in den Schulgesetzen kritisiert wird. In Folge der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen Umsetzung der Inklusion wurden Studien zur Implementation inklusiver Bildungsaspekte durchgeführt: 2014 wurde die Vorabfassung der Studie von Mißling und Ückert veröffentlicht, die den Stand der Umsetzung inklusiver Bildung in den Schulgesetzen ermittelt hatte. Sie verweisen letztlich auf die Unterschiedlichkeit der Umsetzungsstände und konstatieren, dass in keinem Schulgesetz alle hinsichtlich der UN-Behindertenrechtskonvention relevanten Rechtsaspekte enthalten sind (Mißling/Ückert 2015). Erhardt (2015) vergleicht die Umsetzung der Inklusion in Bayern und Nordrhein-Westfalen und betont dabei den problematischen Fokus in Bayern auf die Mittelschule als Ort der Inklusion. Wolff (2015) richtet den Blick auf Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und vergleicht die Kostenkonexität der Umsetzung der Inklusion zwischen den Ländern und Kommunen (als Schulträger) in den beiden Schulgesetzen. Helbig und Nicolai (2015) vergleichen die Schulsysteme der Bundesländer seit 1949 und erstellen eine Typologisierung hinsichtlich der Strukturen und Kontrollen. Dabei kommt den Schulgesetzen eine besondere Rolle zu. Gleichwohl werden auch weitergehende, bildungssystembezogene Aspekte berücksichtigt. Niendorf und Reitz (2016) überprüfen die Schulgesetze (und ausgewählte Bildungspläne) aus Menschenrechts- bzw. Antidiskriminierungsperspektive und heben die problematischen bzw. ausbaufähigen Aspekte in diesem Feld hervor. Wiechmann und Becker (2017; 2016) analysierten schließlich die Landesverfassungen und Schulgesetze in Hinblick auf überfachliche Erziehungsziele (vgl. auch Reuter 2003; Pieroth 1994; Evers 1979). Die Analyse zeigte u.a. die Vernachlässigung der Förderung

Politischer Bildung in der Breite des Schulwesens im Rahmen der Zielsetzungen (vgl. Kap. 5.3.2).

#### 4.1.2 Forschungsfragen und Ausgangspunkte

Wie gezeigt worden ist, stellt die Analyse der Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive ein Forschungsdesiderat dar. So erfolgt durch die vorliegende Arbeit eine umfassende Erweiterung zu den angeführten vorhandenen Forschungen zu den bildungsbezogenen Vorgaben bzw. zu anderen Aspekten der Schulgesetzgebung.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Blick nicht spezifisch auf (un)mittelbare Diskriminierungen gerichtet, sondern es steht die Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte an sich im Mittelpunkt. Die Studie liefert eine systematische, empirisch fundierte Bestandsaufnahme und verweist auf ausbaufähige sowie auf zu problematisierende Aspekte aus diversitätsreflexiver Perspektive. Im Mittelpunkt der Arbeit steht folgende Forschungsfrage:

Welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung sind in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer enthalten?

Ziel ist es, durch die Beantwortung dieser Frage die Rahmenbedingungen diversitätsreflexiver Bildung im deutschen Schulsystem im Sinne einer Bestandsaufnahme anhand der länderspezifischen Schulgesetzgebung deskriptiv darzulegen. Bei der Analyse werden weitergehend die folgenden Forschungsfragen herangezogen:

- Welche Schwerpunktsetzungen sind innerhalb der ermittelten Aspekte diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen zu verzeichnen?
- Wo ergeben sich Entwicklungspotentiale im Sinne diversitätsreflexiver Bildung? Inwiefern ziehen die ermittelten Aspekte Konfliktpotentiale in Bezug auf diversitätsreflexive Bildung nach sich?
- Inwiefern sind länderspezifische Differenzen in den Schulgesetzen zu verzeichnen?

Es soll ermittelt werden, welche diversitätsreflexiven Aspekte von besonderer Bedeutung sind und somit einen Schwerpunkt darstellen bzw. welche Aspekte hingegen auf Basis der Textgrundlage eine untergeordnete Rolle spielen. Zudem werden Textstellen herangezogen, die im Sinne diversitätsreflexive Bildung Entwicklungspotentiale bzw. Anschlussmöglichkeiten mit sich bringen. Hinsichtlich der qualitativen Ausgestaltung der Aspekte wird auch untersucht, inwiefern Aussagen

zu verorten sind, die diversitätsreflexiver Bildung konfliktär gegenüberstehen. Dabei wird auch analysiert, inwiefern vor dem Hintergrund des föderalistischen Bildungssystems in Deutschland länderspezifische Differenzen zu verzeichnen sind. Insgesamt werden somit quantitativ und qualitativ orientierte Aussagen über die Implementation diversitätsreflexiver Aspekte bzw. über entsprechende problematische Elemente in der bundesdeutschen Schulgesetzgebung, die als formal-juristische Grundlage und im Sinne der Educational Governance Theorie als (gesetzliche) „Eröffnung des Handlungsspielraums für die schulischen Akteure“ (Rürup/Heinrich 2007, 163) dient, getätigt (vgl. Kap. 3.1).

Es wird erwartet, dass Aspekte diversitätsreflexiver Bildung sowohl in inhaltlicher (kategorialer) Hinsicht als auch in ländervergleichender Perspektive in unterschiedlicher Form (Häufigkeiten, Kontexte und Tiefe) Einzug in die Schulgesetze finden. Ebenfalls wird angenommen, dass quantitative und qualitative länderspezifische Unterschiede festzustellen sind, da die Schulgesetze in unterschiedlichen politischen und traditionellen Kontexten zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind. Der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

## **4.2 Methodisches Vorgehen**

Im Folgenden wird das Analysekorpus vorgestellt und das inhalts- und clusteranalytische Verfahren erläutert. Dabei wird insbesondere der Ablauf, die Kategorien- sowie die Typenbildung dargestellt.

### *4.2.1 Analysekorpus*

Das Analysekorpus stellen die bundesdeutschen Schulgesetze der 16 Bundesländer zum Stand August 2014 dar (vgl. Anhang, 22f.: Tab. 7).

### *4.2.2 Inhaltsanalyse*

Um Antwort auf die Fragestellung(en) zu geben, eignet sich die Inhaltsanalyse als Untersuchungsmethode (Mayring 2012). Berelson (1952) bezog in seiner Definition die Attribute objective, systematic und quantitative auf die Inhaltsanalyse (content analysis). Im Laufe der Zeit wurde zunehmend der qualitative Charakter der Forschungsmethode betont (vgl. Merten 1983). Früh (2007) betont den intersubjektiven Charakter:

„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (27).

Die Begriffe „systematisch“ und „intersubjektiv nachvollziehbar“ entsprechen dem wissenschaftlichen Standard und beziehen sich insbesondere auf das kategoriale, operationalisierte Vorgehen. Der Ausdruck „intersubjektiv nachvollziehbar“ verdeutlicht im Gegensatz zu Berelsons Attribut *objective* den qualitativen, interpretativen Moment der Inhaltsanalyse. Die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ sollte sich letztlich in der Interkoderreliabilität zeigen (s.u.). Systematisch heißt nach Mayring (2012) analysierend und regel- und theoriegeleitet.

Die Analyse der Schulgesetze im Sinne „fixierter Kommunikation“ (Mayring 2015, 13) wird dementsprechend anhand eines zunächst theoriegeleitet-deduktiv erstellten Kategoriensystems (s.u.) durchgeführt.

Quantitative und qualitative Elemente ergänzen sich dabei, wobei „die Anzahl relevanter Merkmale der Texte gleichzeitig als Indikator für die Intensität einer Einstellung, Meinung oder Wertvorstellung interpretiert werden“ (Merten/Teipen 1991, 103) kann. Die quantitativen Analysebestandteile in Form der Frequenzanalyse ermöglichen insbesondere Aussagen über die quantitative Relevanz diversitätsreflexiver Aspekte in den Texten. Vor dem Hintergrund der abstrakten Dichte von Gesetzestexten erscheint diese Auswertungsart besonders passend. In diesem Kontext wird somit der Kommunikationszusammenhang des analysierten Materials berücksichtigt, indem sprachliche Merkmale und Intentionen von Gesetzestexten berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Allein die Markierung von Textstellen durch den die Kodierer\_in kann dabei bereits qualitativ ausgelegt werden, so dass eine Wechselwirkung von quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse als „quantitativ-qualitative Methode“ (Früh 2007, 74) bzw. als „qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse“ (Mayring 2015, 17) oder als *mixed method* (Mayring 2012) vorliegt. So ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring schließlich „zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Vorgehensweise angesiedelt“ (ebd.) und könnte treffender „kategoriegeleitete qualitativ orientierte Textanalyse“ (Mayring 2012, 30) genannt werden.

#### 4.2.2.1 *Ablauf*

Gemäß dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (2015) wird zunächst die Festlegung des Materials vollzogen. Auf der Ebene des Analysekorpus erfolgt durch die Berücksichtigung der Schulgesetze als formal-juristische Grundlage schulischen Handelns (vgl. Kap. 3) aller 16 deutschen Bundesländer eine

Vollerhebung (N = 16) mit dem Stand August 2014. Aspekte anschließend erfolgter Schulrechtsänderungsgesetze werden an den Stellen ergänzend angeführt, an denen sie für die Thematik von besonderer Bedeutung sind. Dabei sind die umfassenden Reformierungen der Schulgesetze Hessens und Sachsens hervorzuheben.<sup>40</sup> Anschließend erfolgt die formale Charakterisierung der Schulgesetze. Als Analyserichtung werden die expliziten Gehalte der niedergeschriebenen Gesetzestexte fokussiert. In diesem Kontext werden theoriegeleitete Schlüsselbegriffe zu den verschiedenen Themenbereichen ermittelt und als Grundlage der Untersuchung bzw. der deduktiven Kategorienbildung herangezogen. Die Schlüsselbegriffe greifen zentrale Bezeichnungen bzw. Einzelelemente des Bereichs auf und finden sich insbesondere in den Unterkategorien wieder.<sup>41</sup> Analog zu den theoretischen Überlegungen diversitätsreflexiver Bildung werden anhand der Schlüsselbegriffe deduktiv Kategorien als das „zentrale Instrument der Analyse“ (Mayring 2008, 43) definiert, durch die die zentralen Aspekte in Bezug auf die Forschungsfrage(n) möglichst vollständig ermittelt werden sollten.

Die Schlüsselbegriffe werden bei der Analyse in ihrem Bedeutungskontext interpretiert, so dass keine reine Zählung der Begriffe erfolgt, sondern eine auf die Forschungsfrage bezogene. Früh (2007) spricht diesbezüglich von einer inhaltlich-semanticen Ebene statt einer rein formal-syntaktischen.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird die strukturierende bzw. deduktive Inhaltsanalyse als Analysetechnik gewählt (Mayring 2015). Danach werden relevante Elemente aus dem Material herausgearbeitet, unter Bezug auf theoriegeleitete festgelegte Ordnungskriterien in Form der Kategorien, um so Rückschlüsse auf das Material in Bezug auf die Fragestellung zu leisten. Anhand dieser inhaltlichen Strukturierung, die sich auf die Inhalte und fokussierten Aspekte bezieht, werden die Kategorien ausgewertet.

Das Kategoriensystem ist nominal skaliert, d.h. ohne Ausprägungen bzw. mit einer „dichotomen Variablen“ (Früh 2007, 84), ausgerichtet, so ist das Ergebnis „a list of categories related to text passages, eventually frequencies of their occurrences“ (Mayring 2014, 98).

In welchem argumentativen Kontext und wie der Aspekte zu bewerten ist, wird – sofern dies relevant ist – in der Deutung ausgeführt. Eine besondere Rolle spielt dabei der latente Sinngehalt der kodierten Textpassagen. Das Kategoriensystem

---

<sup>40</sup> Zum Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen (26.04.2017) vgl. Breiwe 2019.

<sup>41</sup> In der Oberkategorie *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (OK09) sind beispielsweise die Begriffe ‚Ethnie‘, ‚Herkunft‘, ‚Identität‘, ‚Integration‘, ‚Kultur‘, ‚Migration‘, ‚Nationalität‘, ‚Religion‘, ‚Sprache‘ und ‚Volk‘ als Schlüsselbegriffe zu verstehen.

enthält lediglich die Ober- und Unterkategorien, die auch tatsächlich in den Schulgesetzen ermittelt werden konnten. Fehlende Aspekte werden im Rahmen der Ausführung der Ergebnisse angeführt (vgl. Kap. 6.1.3).

Die Kodierung wurde im Sinne der formativen Reliabilitätsprüfung durch eine weitere Forscherin, die zuvor ins Projekt eingearbeitet wird, durchgeführt und gemeinsam diskutiert (vgl. Mayring 2012). Der CR-Wert betrug .77. Im Zuge dieses Prozesses erfolgte eine induktive Modifizierung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems, die es notwendig machte, die bis dato analysierten Gesetzestexte erneut zu analysieren. Dabei wurden Unterkategorien gestrichen, wenn sie zu differenziert waren bzw. neu formuliert, wenn sie zu unpräzise waren. Die Definitionen wurden optimiert und Abgrenzungen angepasst (vgl. Mayring 2015).

Zuletzt wurden die übrigen acht Schulgesetze anhand des Kategoriensystems analysiert. Die Analyse erfolgte computergestützt mit MAXQDA (vgl. ebd., 118). Letztlich sind 10 Oberkategorien mit 115 Unterkategorien sowie 3944 Kodierungen ermittelt worden.

Im Kodierleitfaden wird zu den Unterkategorien je ein Ankerbeispiel angeführt, das als Musterbeispiel für die jeweilige Kategorie dient. Sofern es für die eindeutige Zuordnung notwendig ist, wird zu der jeweiligen Kategorie im Sinne der Trennschärfe eine Kodierregel ergänzt, die eine detaillierte Abgrenzung zu anderen Kategorien verdeutlicht (Mayring 2015). Bei der Definition der Kategorie werden der Aspekt, ggf. ein Kontext (inhaltlich-semantische Ebene) und mögliche Indikatoren aufgeführt (Früh 2007). Insgesamt wird somit jede Kategorie möglichst exakt operationalisiert, „so daß sie **gültig** (valid) in bezug auf das theoretische Konzept und **zuverlässig** (reliable) in bezug auf die Eintragungen des Codierers ist“ (Merten 1983, 95, Hervorh. d. d. Verf.). Die summative Reliabilitätsprüfung durch eine weitere Forscherin, die zuvor ins Projekt eingearbeitet wurde, ergab einen CR-Wert von .86.

#### 4.2.2.2 *Kategoriensystem*

Die kategoriengeleitete Analyse der Schulgesetze ist unterteilt in eine formale Analyse und in die im Mittelpunkt der Arbeit stehenden diversitätsbezogenen Inhaltsanalyse.

Im Rahmen der formalen Analyse<sup>42</sup> der Schulgesetze wurden der offizielle Titel, das Jahr des Inkraft-Tretens, das Datum der hier untersuchten Fassung und die Anzahl der Paragraphen und Zeichen ermittelt. In Bezug auf diversitätsreflexive

---

<sup>42</sup> Vgl. die Erklärungen der formalen Analyse im Anhang, 1: Tab. 1.

Aspekte wurden folgende Elemente in die formale Analyse aufgenommen: genderbezogene Schreibweise, die Paragraphen zu den Themen Mitwirkung der Erziehungsberechtigten, Ethikunterricht, Inklusion, islamischer Religionsunterricht, nichtdeutsche Familiensprachen, Religionsunterricht, Schüler\_innenmitwirkung und Sexualerziehung, sofern das jeweilige Schulgesetz diesbezüglich eigene Paragraphen enthält. Zuletzt wird die Anzahl der Kodierungen in absoluter Hinsicht angeführt.

Die Oberkategorien der Inhaltsanalyse<sup>43</sup> bilden die Säulen und Bezugfelder diversitätsreflexiver Bildung (vgl. Kap. 2.4f.). Sie werden ergänzt durch die erste Oberkategorie, in der die in den Schulgesetzen verwendeten Begrifflichkeiten analysiert werden:

Tabelle 4: Übersicht über die Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse

<b>Oberkategorie</b>	<b>Unterkategorie</b>
Begriffsverwendungen (OK01)	-
Antidiskriminierung (OK02)	Diskriminierungsverbot/Gleichbehandlung (UK01)
Demokratiepädagogik (OK03)	Achtung & Respekt (UK01), Ambiguität (UK02), Arbeitswelt (UK03), Demokratie (UK04), Dialog & Kommunikation (UK05), Ehrfurcht (UK06), Einsicht (UK07), Entfaltung (UK08), Entscheidung (UK09), Europa (UK10), Freiheit (UK11), Freizeit (UK12), Frieden (UK13), Gerechtigkeit (UK14), Gesundheit (UK15), Gewaltfreiheit (UK16), Gewaltherrschaft (UK17), Gleichberechtigung (UK18), Gleichheit (UK19), Globales (UK20), Grundgesetz & Verfassung (UK21), Grundrechte (UK22), Handeln (UK23), Historische Werte (UK24), Konflikt (UK25), Kooperation (UK26), Kreativität (UK27), Kritik (UK28), Leben (UK29), Lernen (UK30), Liebe (UK31), Medien (UK32), Meinung (UK33), Menschenrechte (UK34), Menschenwürde (UK35), Menschlichkeit (UK36), Methodik (UK37), Neutralität (UK38), Offenheit (UK39), Persönlichkeit (UK40), Pluralität (UK41), Politisches (UK42), Rechte & Pflichten (UK43), Reflexivität (UK44), Selbstbeherrschung (UK45), Selbstbewusstsein (UK46), Selbstständigkeit (UK47), Solidarität (UK48), Soziales (UK49), Teilhabe (UK50), Umwelt (UK51), Urteil (UK52), Verantwortung (UK53), Vorurteil (UK54), Werte (UK55), Zukunft (UK56)
Subjektorientierung (OK03)	Besonderheiten (UK01), Differenzierung (UK02), Individualität (UK03), Individuelle Förderung (UK04)
Altersbezogene Aspekte (OK04)	Altersgemäßheit (UK01), Altersgrenze (UK02), Jahrgangübergreifung (UK03)
	Gender Mainstreaming (UK01), Geschlechtsspezifische Aussagen (UK02), Gleichbehandlung (UK03), Koedukation (UK04)

<sup>43</sup> Zu den Erläuterungen der Oberkategorien sowie dem Kodierleitfaden vgl. Anhang, 2ff.

Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte (OK05)	Geschlechtlichkeit (UK01), Lebensformen (UK02), Organisatorisches (UK03), Umgang (UK04), Wertvorstellungen (UK05)
Körperbezogene Aspekte (OK06)	Antidiskriminierung (UK01), Exklusion (UK02), Inklusion (UK03), Integration (UK04), Körperlichkeit (UK05), Krankheit (UK06)
Lernbezogene Aspekte (OK07)	„Anlagen“ (UK01), „Begabung“ (UK02), „Beeinträchtigungen“ (UK03), Entwicklung (UK04), „Fähigkeiten“ (UK05), Fertigkeiten (UK06), „Intelligenz“ (UK07), Interessen (UK08), Kenntnisse (UK09), Kompetenz (UK10), „Leistung“ (UK11), Lernaspekte (UK12), Neigung (UK13), Reife (UK14), Vorbildung (UK15)
Natio-ethno-kulturelle Aspekte (OK08)	„Christliche Kultur“ (UK01), „Ethnie“ (UK02), Flucht & Asyl (UK03), „Heimat“ (UK04), „Herkunft“ (UK05), Interkulturalität (UK06), Internationalität (UK07), „Kultur“ (UK08), Kulturelles (UK09), Lokalkultur (UK10), Migration (UK11), Multikulturalität (UK12), „Nation“ (UK13), „Religion“ (UK14), Sprache (UK15), „Volk“ (UK16)
Sozioökonomische Aspekte (OK09)	Antidiskriminierung (UK01), Berücksichtigung (UK02), Chancen (UK03), Genehmigung (UK04), Wirtschaftliches Leben (UK05)

### 4.2.3 Clusteranalyse und Typenbildung

Zur Ermittlung länderspezifischer Differenzen aus diversitätsreflexiver Perspektive wird anhand einer Clusteranalyse eine Typenbildung vorgenommen (vgl. Kelle/Kluse 2010). Das Vorgehen richtet sich nach dem Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (ebd.).

#### *Stufe 1 der Typenbildung: Die Vergleichsvariablen*

Dabei werden zunächst relevante Vergleichsvariablen bestimmt,

„mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen angemessen erfasst und die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können.“  
(Kelle/Kluse 2010, 91)

Im Zuge der Analyse der Schulgesetze hinsichtlich diversitätsreflexiver Bildung wurden neun Variablen ermittelt, anhand derer die Schulgesetze in der Clusteranalyse charakterisiert werden sollen. Entscheidend für die Ermittlung der Variablen sind die Relevanz und die Kontrastbreite der jeweiligen Aspekte in den Schulgesetzen. Es ist deutlich geworden, dass die quantitative Berücksichtigung diversitätsbezogener Aspekte in den Schulgesetzen sehr unterschiedlich ausfällt. Aus diesem Grund wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtete

Variablen bestimmt: So wird zunächst festgehalten, wie die Schulgesetze in absoluter Hinsicht (V1) und unter Berücksichtigung des Gesamtumfangs des Gesetzes (V2) quantitativ diversitätsbezogen gekennzeichnet sind. In quantitativer Perspektive wird zudem ermittelt, wie viele Unterkategorien (V3) in dem jeweiligen Schulgesetz vorhanden sind. Inhaltlich werden folgende Aspekte ergänzend betrachtet, da sie von besonderer differenter Implementation geprägt sind und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen lassen: die Implementation antidiskriminierender Aussagen (V4) sowie individualitätsbezogener Aussagen (V5), Bezugnahmen zu politischen (V6) und sozialen (V7) Aspekten sowie die Bezugnahme zu christlichen Aspekten (V8) und zur ‚Heimat‘ (V9). Diese Aspekte lassen letztlich eigene Orientierungspunkte deutlich werden: die Betonung der Bedeutung von ‚Heimat‘ bzw. christlich-religiösen Aspekten kann auf eine stärkere Verankerung in patriotisch-(mono)kulturell-religiöser Hinsicht verdeutlichen. Gesetze, die diese Betonungen nicht setzen, können diesbezüglich ein offeneres Verständnis aufweisen. Schwerpunktsetzungen hinsichtlich antidiskriminierender, individualisierender, sozialer und politischer Aspekte können auf die Bedeutung dieser Elemente in dem jeweiligen Bundesland verweisen. Insgesamt soll durch die quantitativ und qualitativ orientierte Charakterisierung anhand der ausgewählten markanten Variablen ein kontrastierender Vergleich der Bundesländer ermöglicht werden. Die Variablen wurden jeweils in Anlehnung an die inhaltsanalytischen Befunde in drei Ausprägungen gegliedert und den Schulgesetzen zugeordnet (vgl. Anhang, 63: Tab. 11).<sup>44</sup> Die dritte Stufe der Ausprägung markiert dabei tendenziell eine intensivere quantitative Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte sowie progressivere qualitative Ausrichtungen, z.B. Betonung politischer Aspekte oder der Verzicht auf einseitig christliche Bezugnahmen, während die erste Stufe eine geringer Anzahl an diversitätsreflexiven sowie eine tendenziell traditioneller Ausrichtung bezogen auf die Variablen kennzeichnet.

### *Stufe 2 der Typenbildung: Die Gruppierung der Fälle*

Anschließend werden die Schulgesetze anhand der Ausprägungen in den Variablen in Gruppen sortiert, indem Cluster gebildet werden. Dieser Schritt erfolgt

„mit Hilfe explorativer statistischer Analyseverfahren (also etwa durch Clusteranalysen [...]), mit deren Hilfe automatisiert Typen von Fällen identifiziert werden können, die sich hinsichtlich möglichst vieler Merkmale ähneln.“ (Kelle/Kluge 2010, 95)

---

<sup>44</sup> Zu den Definitionen der Variablen vgl. Anhang, 21: Tab. 6.

Dieses Vorgehen eignet sich insbesondere, wenn eine Kodierung des Datenmaterials mithilfe von MAXQDA erfolgt ist und Variablen definiert worden sind, da es für Daten „mit niedrigem (nominalen und kategorialen) Messniveau geeignet sind“ (ebd., 100). Die computergestützt (SPSS) ermittelten Cluster werden durch eine hierarchische Clusteranalyse in einem Dendrogramm (Baumdiagramm) dargestellt, das die Ähnlichkeiten der verglichenen Daten clusterorientiert zusammenfasst (vgl. Abb. 39). Ein Cluster enthält die Fälle, die sich ähnlich sind, d.h. „es soll Homogenität innerhalb der Cluster vorliegen“ (Bacher et al. 2010, 16), während zwischen den Clustern Heterogenität vorhanden sein soll (ebd.). In der Vorgehensweise stellt zunächst jede Dateneinheit ein eigenes Cluster dar. Die zwei ähnlichsten Cluster werden anschließend zu einem neuen Cluster zusammengeführt. Im letzten Schritt sind alle Dateneinheiten in einem Cluster fusioniert. Aus diesem Grund wird die Anzahl an Clustern an der Stelle im Dendrogramm gewählt, an der zwischen zwei Fusionierungen ein relativ großer Distanzsprung erfolgt – in der vorliegenden Untersuchung bei einem Ähnlichkeitswert von 15, so dass insgesamt drei Cluster ermittelt werden (vgl. Abb. 39). So sollen die Cluster stabil sein, so dass geringfügige Änderungen in den Daten oder bei den Variablen definitionen keine gravierenden Änderungen der Ergebnisse mit sich bringen. Ebenso sollen sie inhaltlich gut interpretierbar sein bzw. „inhaltlich sinnvolle Namen gegeben werden“ (Bacher et al. 2010, 18). Zudem soll die Anzahl der Cluster überschaubar sein und die Cluster zugleich im Sinne der Stabilität eine Mindestgröße haben (ebd.).

### *Stufe 3 der Typenbildung: Inhaltliche Analyse und Typenbildung*

Anschließend werden die Cluster im Sinne der Typenbildung sinnadäquat analysiert:

„Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können.“ (Kelle/Kluge 2010, 85)

Dazu werden die Ausprägungen in den Clustern ausgewertet und die inhaltlichen Sinnzusammenhänge innerhalb der Cluster sowie die Differenzen zwischen den Clustern ermittelt.

*Stufe 4 der Typenbildung: Charakterisierung der Typen*

Unmittelbar anschließend an die Analyse und Typenbildung erfolgt die Charakterisierung der Typen anhand der Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge. Hinsichtlich der Typen stellen die theoretischen Überlegungen zu diversitätsreflexiver Bildung „ein übergreifendes theoretisches „Dach““ (Kelle/Kluge 2010, 112, Hervorh. i.O.) dar, auf das ich die definierten Variablen unter Berücksichtigung der Relevanz und Kontrastbreite beziehen. Die Charakterisierung erfolgt schließlich hinsichtlich der durch die Variablen definierten Ausprägung diversitätsreflexiver Bildung. Zuletzt werden den ermittelten Clustern zusammenfassende typenentsprechende Namen gegeben.

### Übersicht über das methodische Vorgehen

#### Forschungsfrage(n)

Welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung sind in den Schulgesetzen implementiert?

- Welche Schwerpunktsetzungen sind innerhalb der ermittelten Aspekte diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen zu verzeichnen?
- Inwiefern ziehen die ermittelten Aspekte mögliche Entwicklungspotentiale und Konflikte in Bezug auf diversitätsreflexive Bildung nach sich?
- Inwiefern sind länderspezifische Differenzen in den Schulgesetzen zu verzeichnen?

#### Untersuchungsgegenstand

Deutsche Schulgesetze als formal-juristische „Eröffnung des Handlungsspielraums für die schulischen Akteure“ (Rürup/Heinrich 2007, 163)

#### Inhaltsanalyse (Mayring 2015)

- deduktiv-induktiv
  - theoriegeleitet-deduktiv
  - am Material überarbeitend-induktiv
- quantitativ-qualitativ: Frequenzanalyse und Bedeutungsinterpretation
  - formal-deskriptiver Ansatz: Ermittlung formaler Aspekte
  - diagnostischer Ansatz: Ermittlung der Vorstellungsmuster

#### Ablauf

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| • Festlegung des Materials  | deutsche Schulgesetze, Stand August 2014      |
| • formale Charakterisierung | Identifikation, formale & inhaltliche Aspekte |
| • Analyserichtung           | explizite Gehalte der Gesetzestexte           |
| • Analysetechnik            | deduktiv-strukturierende Inhaltsanalyse       |
| • Strukturierung            | inhaltlich                                    |
| • Auswertungseinheit        | Schulgesetz                                   |
| • Kodiereinheit             | Satz  |

#### Kategoriensystem

- |                   |   |
|-------------------|---|
| • Skalierung      | nominal   |
| • Kategorientyp   | Thematisierung  |
| • Analyse         | computergestützt (MAXQDA)   |
| • Kodierleitfaden | Variable, Definition, Kodierregel, Ankerbsp.                              |
| • Reliabilität    | formative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 50% des Materials: CR: .77  |
| • Fertigstellung  | 10 Oberkategorien, 115 Unterkategorien, 3944 Kodierungen                  |
| • Reliabilität    | summative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 100% des Materials: CR: .86 |

#### Auswertung

- deskriptiv-statistisch
- inhaltlich-interpretativ

#### Typenbildung (Kelle/Kluge 2010)

- Bestimmung relevanter Vergleichsvariablen (V1-V9)
- computergestützte Clusterbildung (SPSS)
- sinnadäquate Auswertung (Typenbildung)
- Charakteristik der Typen: tend. traditionell, uneindeutig-gemischt, tend. progressiv



## 5 Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung: inhaltsanalytische Auswertung

Im Rahmen der Auswertung werden zunächst die wesentlichen Ergebnisse der formalen Analyse dargelegt, ehe auf die Begriffsverwendungen in den Schulgesetzen eingegangen wird. Anschließend werden Kategorien, die sich auf die grundlegenden Säulen und die Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung beziehen, ausgewertet. Die Auswertung erfolgt deskriptiv-statistisch, d.h. Häufigkeiten bzw. quantitative Aspekte werden im Sinne von Frequenzanalysen dargestellt. Anschließend erfolgen inhaltliche Zuordnungen bzw. Schwerpunktsetzungen unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes.

### 5.1 Formale Analyse der Schulgesetzgebung

Die Daten der gültigen Fassung der Schulgesetze während der Analyse belaufen sich auf die Jahre 2010 bis 2014. Der Umfang der Schulgesetze variiert in der Anzahl der Paragraphen zwischen 62 (Thüringen) und 197 (Niedersachsen). Ausgekräftigter ist die Anzahl der Zeichen der Schulgesetztestexte. Die Zahlen variieren zwischen 92.223 (Sachsen) und 353.156 (Berlin). Für die Analyse sind dabei insbesondere die Paragraphen im Rahmen des Erziehungs- bzw. Bildungsauftrags von Schule relevant, da sich eine Vielzahl der Kodierungen sich auf diese Textpassagen bezieht.<sup>45</sup>

Die Anzahl der Kodierungen insgesamt variiert zwischen 470 im Berliner Schulgesetz und 116 im Schulgesetz Sachsens (vgl. Abb. 7).<sup>46</sup> Die Anzahl der Kodierungen in den Oberkategorien ist sehr unterschiedlich (vgl. Abb. 8). So werden allein 1402 Kodierungen (36%) der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03) zugeordnet. Es folgen die Oberkategorien *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (652, 17%) und *lernbezogene Aspekte* (624, 16%). Der Anteil *sozioökonomischer* (OK10) (93), *antidiskriminierender* (OK02) (94) und *begriffsbezogener* (OK01) (72) Aspekte beträgt jeweils nur 2%.

---

<sup>45</sup> Eine Übersicht über die Ergebnisse der formalen Analyse findet sich im Anhang, 22f.: Tab. 7.

<sup>46</sup> Zu den Relationen zum Gesamtumfang der Gesetzestexte vgl. Breiwe 2019.

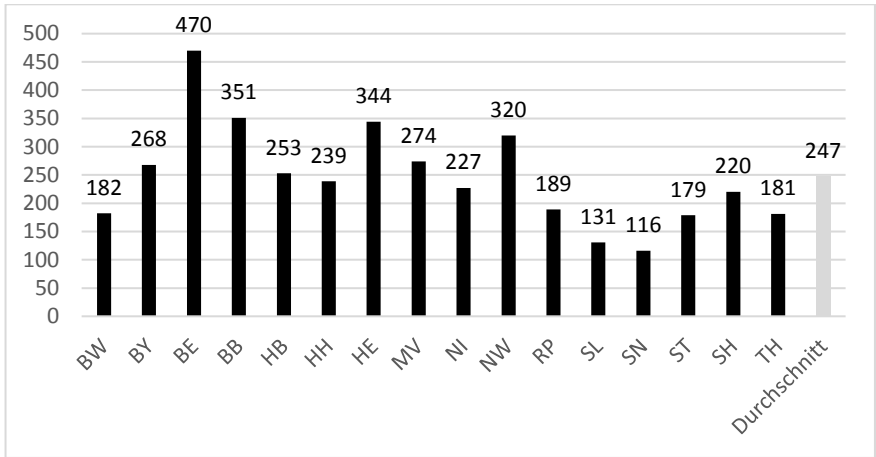


Abb. 7: Kodierungen verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

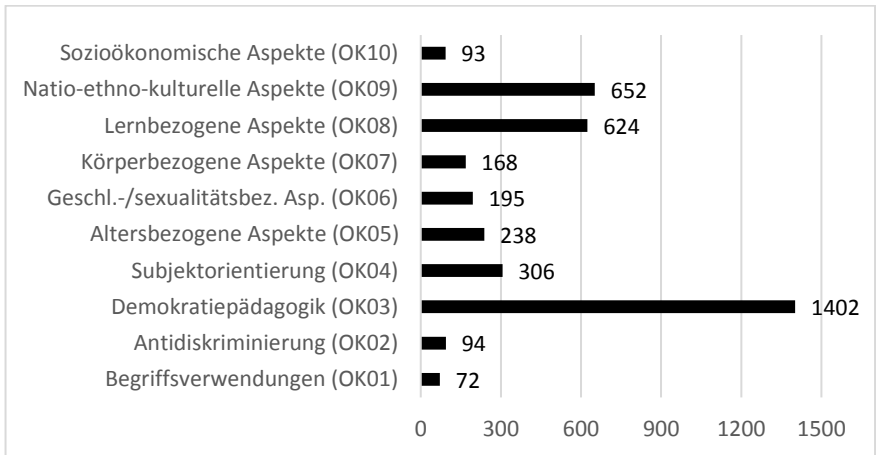


Abb. 8: Anzahl der Kodierungen in den Oberkategorien insgesamt (Nennungen absolut)

Im Ländervergleich wird deutlich, dass die Schulgesetze einerseits eine vergleichbare, relativ stabile Aufteilung der Oberkategorien aufweisen, dabei jedoch vereinzelt unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Abb. 9):

- die Schulgesetze Baden-Württembergs und Thüringens fallen durch den überdurchschnittlich hohen Anteil *demokratiepädagogischer Aspekte* (OK03) auf

- im bayerischen Schulgesetz finden sich verhältnismäßig viele *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (OK09), das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns ist gekennzeichnet von einem niedrigen Anteil an *natio-ethno-kulturellen Aspekten* (OK09)
- im Schulgesetz Hamburgs ist der Anteil demokratiepädagogischer Aspekte im Vergleich niedrig, während der Anteil *lernbezogener Aspekte* (OK08) verhältnismäßig hoch ist
- im rheinland-pfälzischen Schulgesetz finden sich im Vergleich viele *körperbezogene Aspekte* (OK07)
- das saarländische Schulgesetz berücksichtigt im Verhältnis wenig Kodierungen in der Oberkategorie *Subjektorientierung* (OK04)

## 5.2 Begriffsverwendungen in der Schulgesetzgebung

Von den insgesamt 72 kodierten Textstellen wurden 6 diversitätsbezogene Begriffe ermittelt:<sup>47</sup> Unterschiedlichkeit (34), Verschiedenheit, Vielfalt (je 13), Andersartigkeit (8), Pluralität (3), Heterogenität (1). Die Aussagen beziehen sich in erster Linie (19) auf Aspekte der ‚Anlagen‘, ‚Fähigkeiten‘ bzw. Lernvoraussetzungen sowie die Wertvorstellungen (17) der Schüler\_innen, gefolgt von einer kulturellen, religiösen bzw. weltanschaulichen Vielfalt (11).

Die im wissenschaftlichen Diversitätsdiskurs zentralen Begriffe Diversität und Intersektionalität werden nicht aufgegriffen. Eine systematische, umfassende Berücksichtigung der vielfältigen Diversitätsbezugspunkte erfolgt nicht. So werden die Bezugspunkte sexuelle Orientierung, geschlechtliche oder soziale Diversität in Verbindung mit einem entsprechenden Attribut nicht berücksichtigt. Ebenso sind die Anführungen der Diversität von Schüler\_innen in den Schulgesetzen sowohl quantitativ als auch qualitativ im Sinne der Bezugnahme unterschiedlich. Die häufigsten Nennungen erfolgen in Berlin und Brandenburg (je 8). Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern (je 2) weisen die wenigsten Nennungen auf.

---

<sup>47</sup> Der Begriff Differenz wird in den Schulgesetzen nicht in direktem Bezug auf Schüler\_innen verwendet, sondern im Sinne der schul- bzw. unterrichtsbezogenen Differenzierung. Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 24.

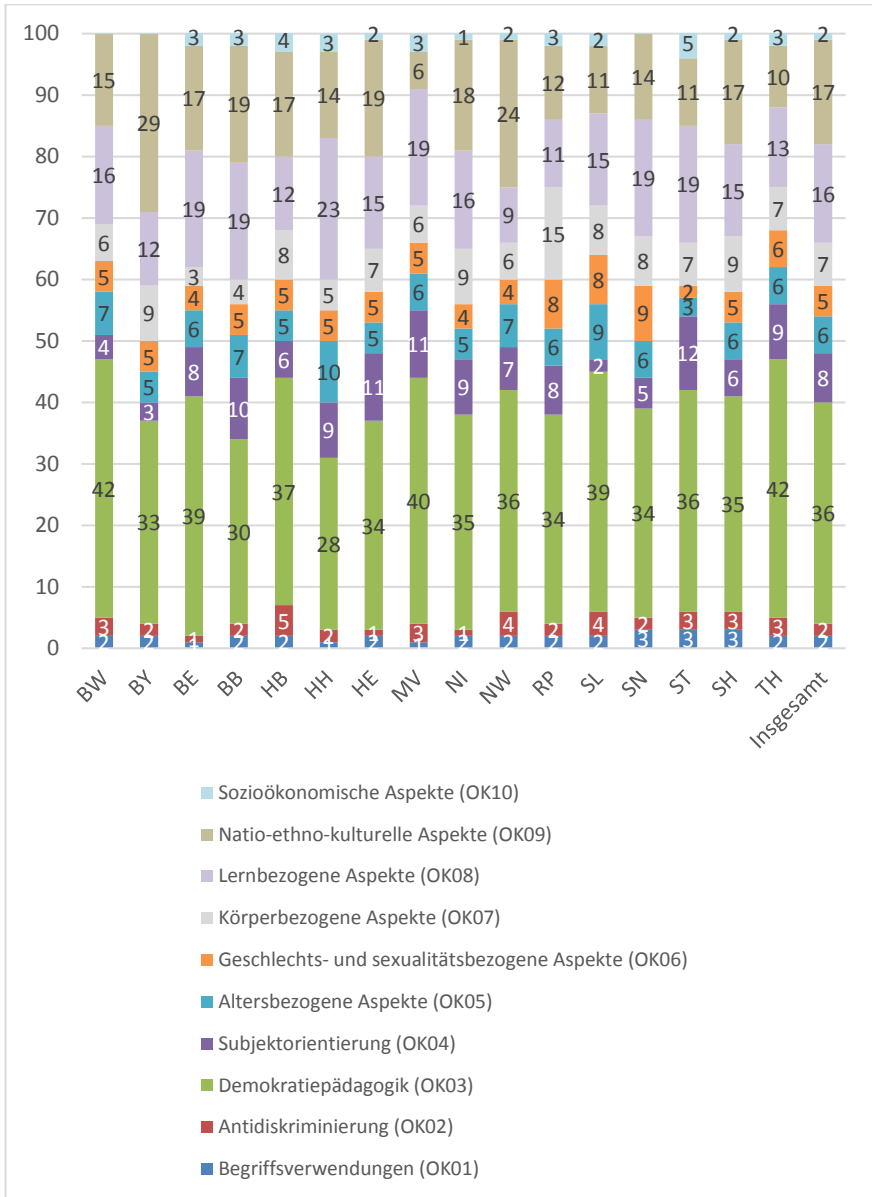


Abb. 9: Prozentuale Verteilung der Oberkategorien in den deutschen Schulgesetzen

### 5.3 Grundlegende Säulen diversitätsreflexiver Bildung in der Schulgesetzgebung

Im vorliegenden Kapitel werden die Kategorien der Inhaltsanalyse ausgewertet, die sich auf die grundlegenden Säulen diversitätsreflexiver Bildung der Antidiskriminierung (OK02), der Demokratiepädagogik und der Subjektorientierung (OK04) beziehen.

#### 5.3.1 Antidiskriminierung in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *Antidiskriminierung* (OK02) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung.

##### 5.3.1.1 Kategoriale Auswertung

Die 94 kodierten Textstellen<sup>48</sup> in der Oberkategorie *Antidiskriminierung* (OK02) wurden in der Unterkategorie *Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot* (UK01) kodiert. Innerhalb der 94 kodierten Textstellen der Unterkategorie *Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot* (UK01) erfolgen neben 28 Nennungen ohne konkreten Bezugsaspekt 148 Nennungen von Diskriminierungskategorien aus 10 Bereichen (vgl. Abb. 10). Zumeist werden demnach innerhalb eines Satzes verschiedene diskriminierungsschutzwürdige Kategorien genannt, z.B.:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Herkunft, einer Behinderung, seiner religiösen oder politischen Anschauungen, seiner sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten.“ (§2 Abs. 1 SchlG BE)

---

<sup>48</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 24ff.

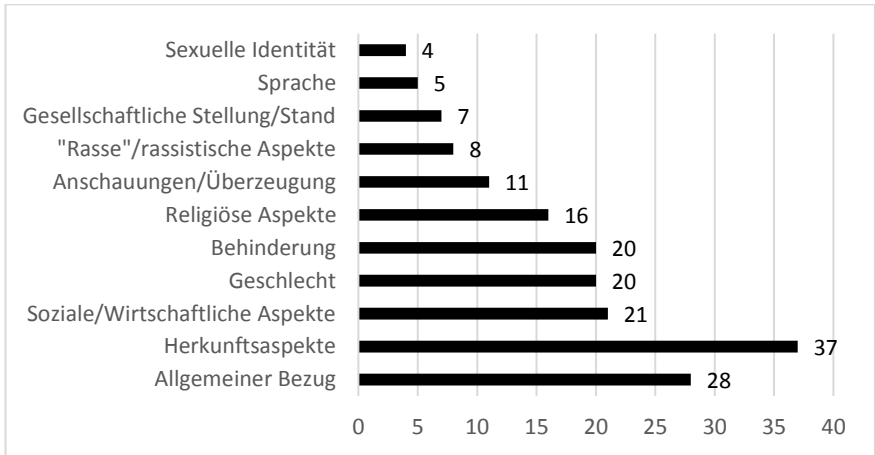


Abb. 10: Diskriminierungskategorien der Unterkategorie „Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot“ (UK01) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

Wird hier das grundsätzliche Recht auf Bildung ausgedrückt, wird an anderen Stellen auf das Verbot der Benachteiligung oder Bevorzugung durch die Schule hingewiesen, z.B.:

„Die Schule darf keine Schülerin und keinen Schüler wegen des Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, einer Behinderung, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligen oder bevorzugen.“ (§3 Abs. 3 HSchG)

Innerhalb der 10 Bereiche gibt es nochmals unterschiedliche Bezüge bzw. Ausdrucksweisen, die im Folgenden dargelegt werden. 28 Mal wird in 10 von 16 Schulgesetzen eine allgemeine Aussage zur Gleichbehandlung, d.h. ohne konkrete Nennung einer Diskriminierungskategorie getätigt, z.B.: „Schule und Unterricht sind auf gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler auszurichten.“ (§4 Abs. 2 SchulG M-V). Hierbei wird das gleiche Zugangsrecht für Alle zur Schule eingeräumt, die Chancengleichheit und Gleichbehandlung betont und der Abbau von Benachteiligungen und Ungleichheiten hervorgehoben. An zwei Stellen wird explizit der Diskriminierungsbegriff herangezogen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen, [...].“ (§2 Abs. 6 SchulG NW) und „Die Schule soll insbesondere erziehen: [...] zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden [...].“ (§5

Abs. 2 BremSchulG). An beiden Stellen wird Antidiskriminierung als Erziehungsziel ausgewiesen. Im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (§30 Abs. 2) stellen Lehr- und Lernmittel den Bezugspunkt dar. Einzig im Schulgesetz Bremens wird explizit der Aspekt der Unterdrückung angeführt:

„Die Schule soll insbesondere erziehen: [...] zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren [...]“ (§5 Abs. 2).

An 37 Textstellen wird antidiskriminierend zu Herkunftsaspekten Bezug genommen, insbesondere zu ‚Herkunft‘ im Allgemeinen, ‚ethnische‘, ‚kulturelle‘, ‚soziale‘ bzw. ‚nationale‘ ‚Herkunft‘ sowie ‚Abstammung‘. Soziale Aspekte werden an 24 Stellen in den deutschen Schulgesetzen als diskriminierungsschutzwürdig aufgenommen, z.B. wirtschaftliche bzw. soziale ‚Lage‘ bzw. ‚Stellung‘. Im Schulgesetz Bayerns wird in Bezug auf Ersatzschulen die Aspekte Einkommen und Vermögen genannt:

„Erziehung, Unterricht und Heimleben sind so zu gestalten, dass keine Unterscheidungen nach Herkunft, Stand, Einkommen und Vermögen der Eltern gemacht werden.“ (Art. 96)

Der Diskriminierungsaspekt ‚Behinderung‘ wird 20 Mal aufgegriffen. Zum einen wird ‚Behinderung‘ als eine von mehreren Kategorien aufgelistet. Zum anderen wird eine spezifisch auf ‚Behinderung‘ gerichtete antidiskriminierende Äußerung getätigt, dabei wird 3 Mal explizit ein barrierefreier Zugang zur Schule aufgeführt und 1 Mal Bezug auf Lehr- und Lernmittel genommen. ‚Geschlecht‘ wird als Diskriminierungskategorie 20 Mal genannt. An 11 Stellen wird der Begriff ‚Geschlecht‘ im Rahmen einer Auflistung genannt. Im Schulgesetz Bremens wird die Gleichberechtigung der Geschlechter, im Schulgesetz Bayerns die Gleichberechtigung von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ genannt und im Schulgesetz Brandenburgs das Entgegenwirken gegen die Benachteiligung von ‚Mädchen‘ und ‚Frauen‘. Das Schulgesetz Schleswig-Holstein nimmt auf die Geschlechtszugehörigkeit und die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern Bezug. Das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns spricht von Geschlechtergerechtigkeit. In den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs und Hessen erfolgt ein Bezug auf die Lehr- und Lernmittel. Diskriminierungsschützende Aussagen in Bezug auf religiöse Aspekte erfolgen in 8 der 16 deutschen Schulgesetze 16 Mal. Eine besondere Rolle in Bezug auf religiöse Diskriminierung spielt die Bedeutung religiöser Symbole in der Schule. Neben religiösen Anschauungen werden auch politische sowie weltanschauliche Überzeugungen diskriminierungsschutzwürdig berücksichtigt. An 7 Stellen wer-

den gesellschaftliche Aspekte als Diskriminierungskategorie. Dabei ist zu unterscheiden in gesellschaftliche ‚Stellung‘ bzw. ‚Lage‘, ‚Stand‘ und Ungleichheiten, die „durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse“ (§123 Abs. 3 SchlG BE) entstanden sind bzw. neu entstehen. Das rassistische Diskriminierungsmerkmal ‚Rasse‘ wird in den Schulgesetzen Hamburgs, Hessens, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalts herangezogen. Im brandenburgischen Schulgesetz werden Benachteiligungen bzw. Bevorzungen aus „rassistischen Gründen“ diskriminierungsschutzwürdig angesehen. In den Schulgesetzen Berlins und Hessens wird auf „rassendiskriminierende“ Lehr- und Lernmittel verwiesen, im Schulgesetz Brandenburgs auf Lehr- und Lernmittel, die ein „rassistisches Verständnis fördern“. In 5 Schulgesetzen wird Sprache im Zuge des Diskriminierungsschutzes aufgeführt. Diskriminierungsschutz in Bezug auf die sexuelle Identität wird in 4 Schulgesetzen je 1 Mal aufgeführt (vgl. auch Kap. 5.4.2).

### *Diskriminierungsbezüge in den bundesdeutschen Schulgesetzen*

Neben den Aussagen zum diskriminierungsschutzwürdigen Zugang zu Bildung und dem Verbot der Benachteiligung bzw. Bevorzugung in der Schule werden in den deutschen Schulgesetzen 6 konkrete Bezüge hergestellt.

Der Umgang mit Minderheiten verschiedener Art wurde in dieser Unterkategorie ermittelt, auch wenn nicht explizit ein Diskriminierungsschutz ausgesprochen wurde. Dabei wird der Umgang mit Minderheiten insgesamt an 15 Stellen angegeben. Im Schulgesetz Bremens und Nordrhein-Westfalens wird antidiskriminierend auf Minderheiten Bezug genommen, ohne diese weiter zu explizieren. Den größten Teil der Berücksichtigung von Minderheiten machen die Bereiche ‚Religion‘ (6) und ‚Volkszugehörigkeit‘ in Bezug auf „Sorben“ (1), „Sinti und Roma“ (1) und „Dänen“ (3), hier insbesondere in Schleswig-Holstein, aus. Im Schulgesetz Schleswig-Holsteins wird zudem der Beitrag der ‚nationalen‘ Minderheiten, im nordrhein-westfälischen Schulgesetz das Verständnis für ‚ethnische Minderheiten‘ angeführt.

In den Schulgesetzen Berlins, Mecklenburg-Vorpommerns und Nordrhein-Westfalens ist Diskriminierungsschutz im Kontext der schulischen Partizipation aufgenommen. In den Schulgesetzen Bayerns und Thüringens wird je 2 Mal auf die Gleichbehandlung bei der Beurteilung bzw. Bewertung der Schüler\_innen hingewiesen. Des Weiteren wird an 2 Stellen auf die Behandlung der Schüler\_innen hingewiesen und je 1 Mal auf den Zugang zum Musikunterricht und der Arbeit im Bereich der Schüler\_innenzeitung.

Antidiskriminierende Aussagen werden zumeist im Rahmen der Angabe der Erziehungsziele bzw. des Bildungsauftrags von Schule im Sinne eines individualrechtlichen Anspruchs auf Bildung (Jülich/van den Hövel 2017) zu Beginn der

Schulgesetze aufgeführt. Sie beziehen sich größtenteils auf das Zugangsrecht zu Bildung und die generellen Rechte während des Schulaufenthaltes.

### 5.3.1.2 *Länderspezifische Auswertung*

Die Verteilung der 92 Textstellen auf die deutschen Bundesländer zeigt, dass die Schulgesetze in Bremen (13) und Nordrhein-Westfalen (12) die häufigsten Kodierungen in der Oberkategorie *Antidiskriminierung* (OK03) aufweisen (vgl. Abb. 11). Sachsen (2) weist die wenigsten Nennungen auf.

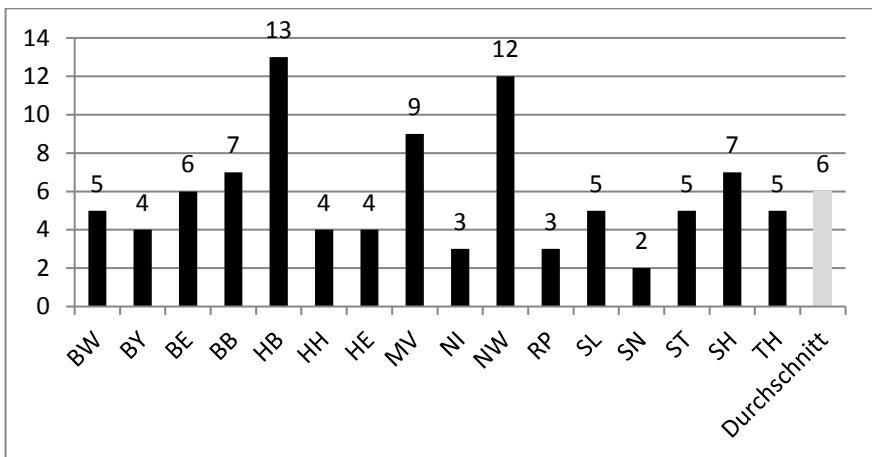


Abb. 11: Nennungen der Oberkategorie Antidiskriminierung (OK02) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Vergleicht man die Anzahl der kodierten Textpassagen, in denen Diskriminierungskategorien angeführt werden, mit der Anzahl der Nennungen der dort angeführten Diskriminierungskategorien (145), fällt auf, dass in den Schulgesetzen Hessens (4:21), Brandenburgs (7:22), Berlins (6:18), Hamburgs (4:13) und Sachsen-Anhalts (5:16) verhältnismäßig viele Kategorien aufgeführt werden (vgl. Abb. 12). Die Schulgesetze Baden-Württembergs (3:5), Bayerns (4:5), Sachsens (1:2) und Schleswig-Holsteins (2:5) weisen im Vergleich wenige antidiskriminierende Bezüge auf. Das Schulgesetz Niedersachsens enthält als einziges Schulgesetz mehr kodierte Textpassagen als Diskriminierungskategorien (3:1).

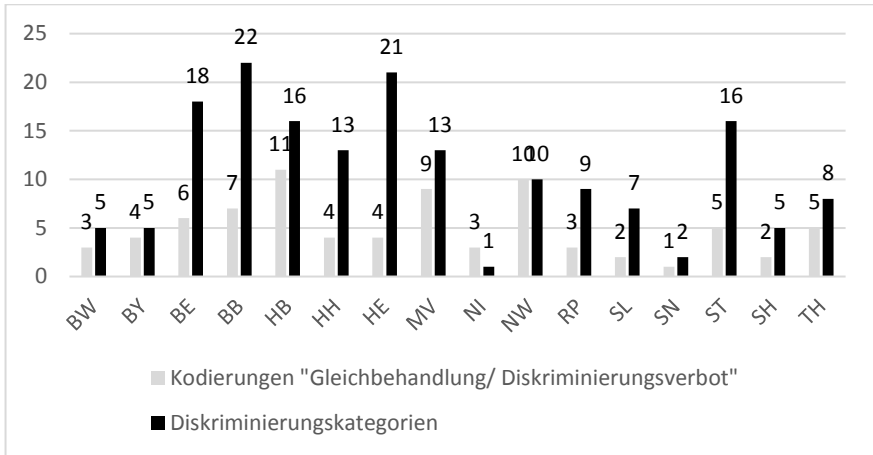


Abb. 12: Diskriminierungskategorien der Unterkategorie Gleichbehandlung/Diskriminierungsverbot (UK02) im Vergleich zu den kodierten Textstellen im jeweiligen Schulgesetz

Die Unterschiedlichkeit der herangezogenen Diskriminierungskategorien in den Bundesländern zeigt folgende Übersicht (vgl. auch ADS 2013b):

Tabelle 5: Übersicht über die Diskriminierungskategorien in der deutschen Schulgesetzgebung (nach Bundesländern)

Schulgesetz	Diskriminierungskategorien
BW	Herkunft, ausländische Schüler_innen (2), wirtschaftliche Lage, gesellschaftliche Stellung
BY	Herkunft, Einkommen, Vermögen, Geschlecht, Stand
BE	allgemein, Herkunft, Abstammung, soziale Herkunft, wirtschaftliche Stellung, Behinderung (2), Geschlecht (3), Religion, religiöse und politische Anschauungen, gesellschaftliche Stellung (2), Sprache, sexuelle Identität
BB	allgemein, Nationalität/nationale Herkunft, Abstammung, soziale Lage bzw. Herkunft/Stellung, soziale Benachteiligung (2) wirtschaftliche Lage, Behinderung (2), Geschlecht (3), Religion, religiöse Überzeugung (2), politische Überzeugung (2), weltanschauliche Überzeugung, rassistische Gründe (2), Sprache, sexuelle Identität
HB	allgemein (3), Migrationshintergrund, Staatsbürgerschaft, ethnische Herkunft (2), kulturelle Herkunft, soziale Benachteiligungen, soziale Gruppen, soziale Schranken, Behinderung (3), Geschlecht, Religion
HH	allgemein (3), Heimat, Herkunft, Abstammung, Behinderung, Geschlecht, Glauben, religiöse Anschauungen, politische Anschauungen, Rasse, Sprache
HE	allgemein, Heimat, Herkunft, Herkunftsland, Abstammung, wirtschaftliche Stellung, Behinderung (3), Geschlecht (3), Religion, Religionsbekenntnis, Glauben, religiöse Anschauungen, politische Anschauungen, gesellschaftliche Stellung, Rasse (2), Sprache
MV	allgemein (6), soziale Lage, wirtschaftliche Lage, Behinderung (2), Geschlecht, politische Überzeugung, weltanschauliche Überzeugung

NI	allgemein (2), Behinderung
NW	allgemein (6), Herkunft, wirtschaftliche Lage, Behinderung, Geschlecht
RP	ethnische Herkunft, Behinderung (3), Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Rasse, sexuelle Identität
SL	Herkunft, ethnische Herkunft, kulturelle Herkunft, soziale Herkunft, wirtschaftliche Lage, Behinderung (2)
SN	Herkunft, wirtschaftliche Lage
ST	allgemein (2), Heimat, Herkunft (2), Abstammung, wirtschaftliche Lage, Behinderung (2), Geschlecht, Glauben, religiöse Anschauungen, politische Anschauungen, Rasse, sexuelle Identität, Sprache
SH	nationale Herkunft, wirtschaftliche Stellung, Geschlecht (2), gesellschaftliche Stellung
TH	allgemein (2), Herkunft, wirtschaftliche Stellung, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, gesellschaftliche Stellung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Aspekt der Gleichbehandlung in Bezug auf die Schüler\_innen in unterschiedlicher Weise in den deutschen Schulgesetzen Berücksichtigung findet. Die Angaben beziehen sich in unterschiedlicher Anzahl auf unterschiedliche Kategorien. In den Schulgesetzen Brandenburgs (22), Hessens (21), Berlins (18), Sachsen-Anhalts (16) und Hamburgs (13) werden die meisten Diskriminierungskategorien angeführt, in Sachsen (2) die wenigsten. Herkunftsaspekte, die insbesondere in den Schulgesetzen Bremens (5), Berlins, Brandenburgs, des Saarlands und Sachsen-Anhalts (je 4) enthalten sind, stellen die am häufigsten genannten Kategorien (37) dar, gefolgt von sozialen bzw. wirtschaftlichen Aspekten (21), ‚Behinderung‘ und ‚Geschlecht‘ (je 19).

### 5.3.1.3 Zusammenfassung<sup>49</sup>

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz ist nur bedingt ein Schutz für Schüler\_innen. So ist Bildung „in Deutschland Ländersache, entsprechende Diskriminierungsverbote und Rechtsansprüche müssten deshalb in die Schul- und Hochschulgesetze der Bundesländer aufgenommen werden“ (Liebscher 2016, 20). Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Untersuchung der Aufnahme von Antidiskriminierungselementen in den deutschen Schulgesetzen zusammenfassend dargestellt.

Antidiskriminierungsaspekte werden insbesondere in den Schulgesetzen Bremens, Nordrhein-Westfalens und Mecklenburg-Vorpommerns aufgeführt. Die Schulgesetze Sachsens und Rheinland-Pfalz weisen die niedrigste Zahl an antidiskriminierenden Aussagen aus.

---

<sup>49</sup> Vgl. auch die Übersicht bei Dern et al. 2013, 151ff.; Kronawitter 2005, 22ff.; Reuter 1994, 36ff. Zum Vergleich der Bundesländer Hessen und Rheinland-Pfalz vgl. Breiwe 2016.

Antidiskriminierende Aussagen werden insbesondere in Bezug auf Gleichbehandlungsgrundsätze bzw. Diskriminierungsverbote getätigt. Auch diese Bezüge erfolgen am häufigsten in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen. Neben allgemeinen Aussagen, die sich auf das gleiche Zugangsrecht für Alle zur Schule, auf Chancengleichheit und Gleichbehandlung in Schule beziehen und den Abbau von Benachteiligungen bzw. Bevorzungen beziehen, ohne dabei konkrete Diskriminierungskategorien heranzuziehen, werden insgesamt 10 Diskriminierungskategorienbereiche mit 145 Nennungen berücksichtigt. Diese erfolgen zumeist in der Aufzählung mehrerer Kategorien innerhalb eines Satzes, wodurch grundlegende Aussagen im Rahmen des Erziehungs- bzw. Bildungsauftrags von Schule zu Beginn des jeweiligen Schulgesetzes getätigt werden. Die meisten Kategorien werden in den Schulgesetzen Brandenburgs, Hessens, Sachsen-Anhalts, Bremens und Berlins genannt, während in Sachsen und Niedersachsen die wenigsten aufgenommen werden.

Herkunftsaspekte werden mit Abstand am häufigsten diskriminierungsschutzwürdig herangezogen, insbesondere in den Schulgesetzen Bremens, Berlins, Brandenburgs, Hessens, des Saarlands und Sachsen-Anhalts, während derartige Aspekte in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen gar nicht aufgeführt werden. Innerhalb der Herkunftsaspekte die allgemeine Angabe ‚Herkunft‘ am häufigsten, an anderen Stellen wird die ‚Herkunft‘ durch Attribute wie ‚sozial‘, ‚ethnisch‘ oder ‚kulturell‘ präzisiert. Der Aspekt der ‚Abstammung‘ wird ebenfalls mehrfach genannt. Staatsbürgerschaft wird lediglich im Schulgesetz Bremens als diskriminierungsschutzwürdig genannt.

Auch Diskriminierungskategorien aus den Bereichen soziale bzw. wirtschaftliche Aspekte (Ausnahme das Schulgesetz in Rheinland-Pfalz), ‚Behinderung‘ (in 11 von 16 Schulgesetzen) und ‚Geschlecht‘ (in 12 von 16 Schulgesetzen) werden vermehrt genannt.

Diskriminierungskategorien aus den Bereichen religiöse Aspekte, Anschauungen/Überzeugung (je in 8 Schulgesetzen), gesellschaftliche ‚Stellung‘/‘Stand‘ (in 6 Schulgesetzen), ‚Rasse‘/rassistische Gründe, Sprache (je in 5 Schulgesetzen) und sexuelle Identität (in 4 Schulgesetzen) finden ebenso Berücksichtigung. Vereinzelt werden verschiedene Bereiche schulischen Handelns unter dem Gesichtspunkt der Antidiskriminierung angesprochen. Berücksichtigung finden Gleichheitsgebote im Bereich der Partizipation, der Benotung/Bewertung, auf die konkrete die Behandlung von Schüler\_innen sowie den Zugang zum Musikunterricht. In 4 Schulgesetzen werden zudem antidiskriminierende Hinweise zu den Lehr-

und Lernmitteln gegeben.<sup>50</sup> Auch hier werden unterschiedliche Bereiche (allgemein, ‚Religion‘, ‚Geschlecht‘, ‚Rassismus‘) herangezogen. Mitunter, insbesondere im Schulgesetz Schleswig-Holsteins, werden antidiskriminierende Aussagen bzgl. Minderheiten bestimmter ‚Volksgruppen‘ getätigt. Auch religiöse Minderheiten werden vereinzelt als diskriminierungsschutzwürdig angeführt. Der Aspekt der Unterdrückung findet an einer einzigen Stelle in allen Schulgesetzen Berücksichtigung.

### 5.3.2 Demokratiepädagogik in der Schulgesetzgebung

Grundlegend ist festzustellen, dass der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03) in der Untersuchung ein besonderer Stellenwert zukommt, da sich 36% (1402) aller Kodierungen<sup>51</sup> auf diese Oberkategorie beziehen, insbesondere (870) im Rahmen der Ausführungen zum Auftrag von Schule bzw. den Erziehungszielen. Der Umfang dieser Angaben variiert dabei zwischen 9987 Zeichen (BE) und 2067 Zeichen (SN):

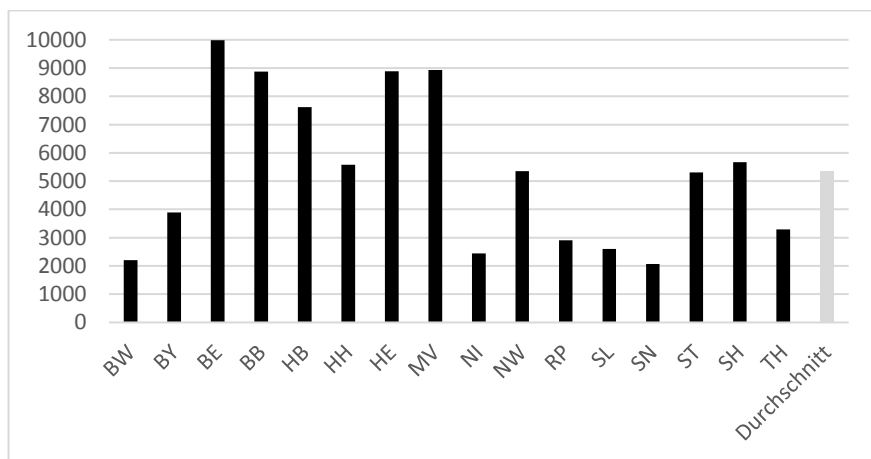


Abb. 13: Anzahl Zeichen (inkl. Leerzeichen) der §§ ‚Auftrag/Ziele von Schule‘ (vgl. Anhang, 22f.: Tab. 7, FA-AZ)

<sup>50</sup> Vgl. dazu die Erklärung der Kultusministerkonferenz von 2015 (KMK 2015), nach der die Bildungsverwaltungen und Schulen „Bildungsmedien im Hinblick auf eine angemessene, diskriminierungsfreie und rassismuskritische Berücksichtigung der vielschichtigen, auch herkunftsbezogenen Heterogenität“ (4) prüfen.

<sup>51</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 26ff.

Insgesamt wurden die 1402 Kodierungen 56 Unterkategorien in der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* zugeordnet (vgl. Anhang, 54: Abb. 1).

### 5.3.2.1 *Auswertung nach Kompetenzbereichen*

Die verschiedenen demokratiepädagogischen Aspekte können den drei Kompetenzbereichen affektiv-moralische Einstellungen, kognitive ‚Fähigkeiten‘ und praktisch-instrumentelle Fertigkeiten zugeordnet werden.<sup>52</sup>

Gemäß dieser Zuordnung besitzen im Vergleich der Kompetenzbereiche die affektiv-moralischen Einstellungen quantitativ den größten Stellenwert (778 Kodierungen) in der deutschen Schulgesetzgebung, gefolgt von den praktisch-instrumentellen Fertigkeiten (576 Kodierungen). Auffällig wenig Berücksichtigung erhalten die kognitiven Fähigkeiten (48 Kodierungen).

Im Rahmen der affektiv-moralischen Einstellungen sind die Aspekte *Soziales* (UK49), *Achtung & Respekt* (UK01), *Grundgesetz* (UK21), *Werte* (UK55) und *Politisches* (UK42) von größter Bedeutung.

Der Aspekt *Verantwortung* (UK53) ist im Rahmen praktisch-instrumenteller Fertigkeiten quantitativ von größter Bedeutung, während es im Rahmen der Aussagen zu kognitiven ‚Fähigkeiten‘ *Kritikfähigkeit* (UK28) am häufigsten kodiert wurden.

Die Bezugspunkte in den einzelnen Aspekten fallen sehr unterschiedlich aus. Die Spannweite reicht von persönlichen (z.B. Verhalten in der Partnerschaft) bis hin zu abstrakten Aspekten (z.B. Einstellung gegenüber anderen ‚Völkern‘).

---

<sup>52</sup> Zu den Kompetenzbereichen im Rahmen der Angaben zum Auftrag bzw. zu den Erziehungszielen von Schule vgl. auch Anhang, 55: Tab. 9.

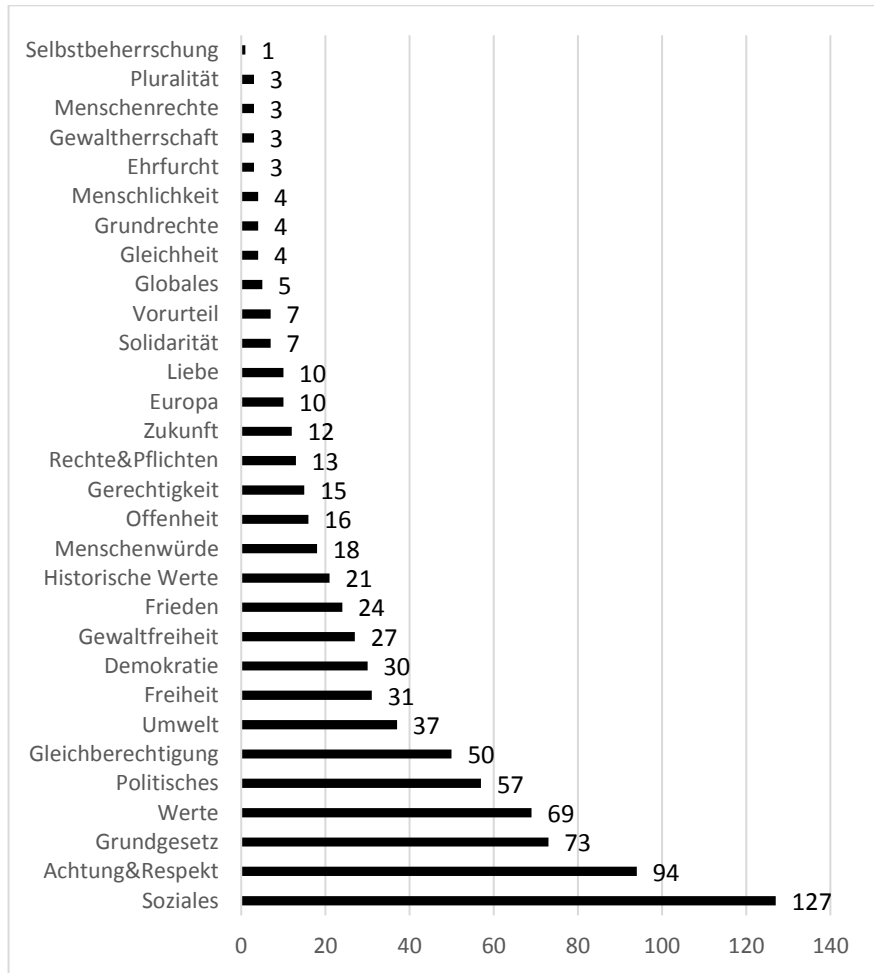


Abb. 14: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „affektiv-moralische Einstellungen“ (Nennungen absolut)

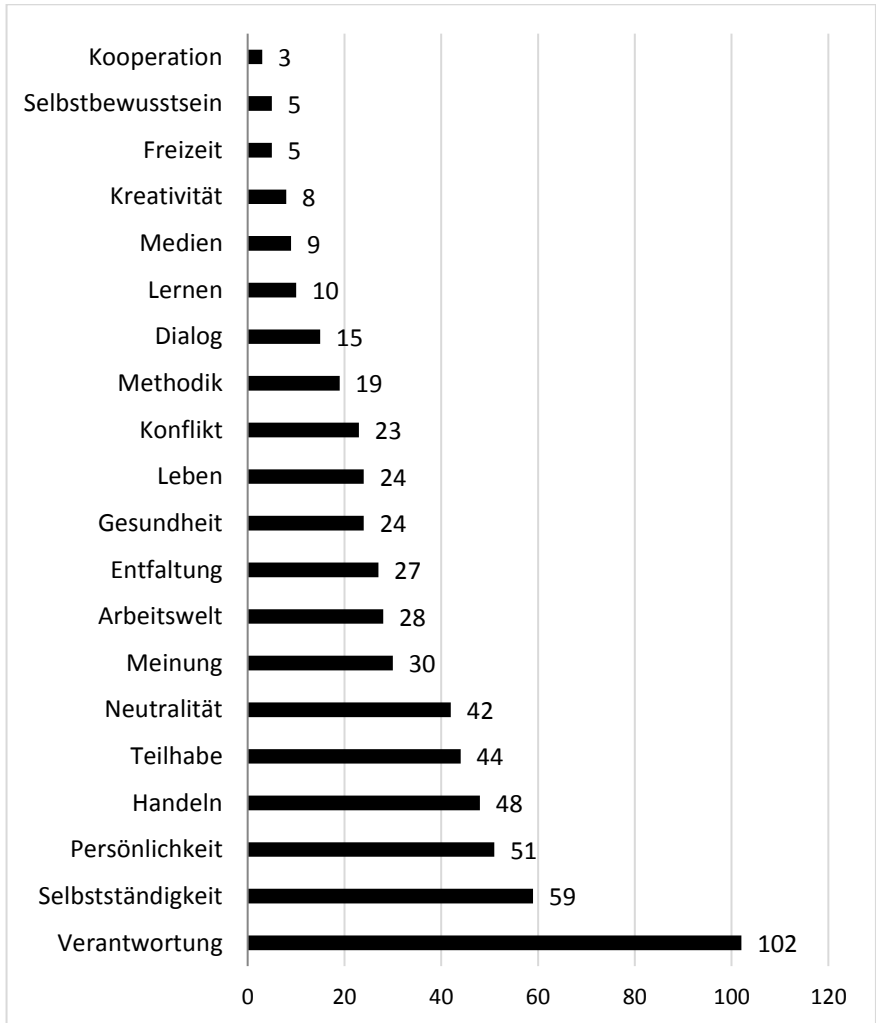


Abb. 15: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „praktisch-instrumentelle Fertigkeiten“ (Nennungen absolut)

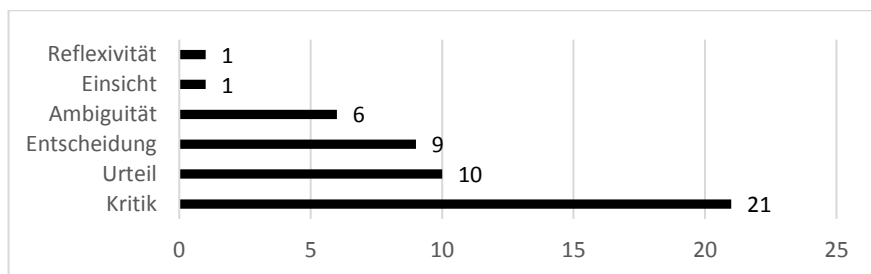


Abb. 16: Häufigkeit der Unterkategorien aus dem Kompetenzbereich „kognitive Fähigkeiten“ (Nennungen absolut)

### 5.3.2.2 Auswertung nach Normenebenen

Bei einer Zuordnung der Unterkategorien zu den beiden grundlegenden Normenebenen überfachlicher Erziehungsziele, Dispositions- und Prozessnormen, gibt es zahlreiche Überschneidungen, wie beispielsweise die Handlungskompetenz, die sich im Sinne sozialen Handelns sowohl auf die gesellschaftliche als auch auf die schulische Ebene bezieht. Besonders deutlich wird die Überschneidung im Bereich der Teilhabe. Schulische Mitwirkung im Sinne einer Prozessnorm dient gleichsam als Instrument für die Vorbereitung der demokratischen Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen im Sinn einer Dispositionsnorm. Es ist demnach in vielen Aspekten grundlegend, dass sie als Erziehungsziel für das gesellschaftliche Leben angegeben sind, gleichzeitig durch das aktive Umsetzen der Kompetenz noch in der Schule angebahnt werden sollen. Die Untersuchung demokratiepädagogischer Aspekte hinsichtlich ihrer Funktion als Dispositions- bzw. Prozessnorm unterscheidet vor diesem Hintergrund zwischen Angaben, die letztlich als Erziehungsziel von Schule fungieren, und Vorgaben, die sich explizit auf das Vorgehen in der Schule beziehen.

Insgesamt überwiegt die Zahl der Dispositionsnormen deutlich. Zwei Drittel der Kodierungen in der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* sind als Dispositionsnormen zu verstehen (vgl. Tab. 6).

In der Mehrheit sind in den Unterkategorien jeweils mehr Dispositionsnormen als Prozessnormen zu konstatieren.<sup>53</sup> Während im schulischen Kontext konkretere Aspekte wie Gewaltfreiheit, Meinungsfreiheit, methodisches Vorgehen, neutrales Verhalten oder Mitwirkung im Vordergrund stehen, sind die Dispositionsnormen

<sup>53</sup> Zu den Prozess- und Dispositionsnormen vgl. Breiwe 2019.

gekennzeichnet von grundlegenden Aspekten wie sozialem Handeln, Umweltbewusstsein oder Europaerziehung.

Tabelle 6: Übersicht über die Bereiche der Normenebenen (fett gedruckt = nur in diesem Bereich vorhanden)

Dispositionsnormen (912)			
persönlich (478)		gemeinschaftlich (434)	
personal (341) <b>(allgemeine Persönlichkeitsmerkmale)</b>	<b>interpersonal (137)</b> (Einstellung/Verhalten zum Mitmenschen)	<b>gesellschaftlich (313)</b> (Handeln im Gemeinschaftsleben)	<b>politisch (121)</b> (Einstellung zu ‚Volk‘/Staat und zu anderen ‚Völkern‘)
Ambiguität (6), Ehrfurcht (3), <b>Entfaltung (18)</b> , Entscheidung (9), <b>Freizeit (3)</b> , ‚Gesundheit‘ (24), <b>Handeln (43)</b> , Kreativität (8), Leben (24), Lernen (10), <b>Persönlichkeit (45)</b> , Reflexivität (1), Selbstbeherrschung (1), Selbstbewusstsein (5), <b>Selbstständigkeit (57)</b> , Urteil (10), <b>Verantwortung (74)</b>	Achtung & Respekt (75), Dialog (14), <b>Einsicht (1)</b> , Gewaltfreiheit (8), Konflikt (9), Kooperation (2), <b>Kritik (21)</b> , <b>Vorurteil (7)</b>	Arbeitswelt (25), Gerechtigkeit (14), Gleichberechtigung (25), <b>Gleichheit (4)</b> , <b>Medien (9)</b> , Meinung (8), <b>Menschenrechte (3)</b> , Menschenwürde (7), Menschlichkeit (3), Offenheit (2), Pluralität (1), <b>Rechte &amp; Pflichten (13)</b> , <b>Solidarität (7)</b> , Soziales (100), Teilhabe (13), <b>Umwelt (37)</b> , Werte (30), <b>Zukunft (12)</b>	Demokratie (18), <b>Europa (10)</b> , Freiheit (15), Frieden (24), <b>Gewaltherrschaft (3)</b> , <b>Globales (5)</b> , Grundgesetz (6), Grundrechte (2), Historische Werte (20), Liebe (4), Politisches (14)
Prozessnormen (490)			
<b>Achtung &amp; Respekt (22)</b> , <b>Arbeitswelt (3)</b> , <b>Demokratie (12)</b> , <b>Dialog (1)</b> , <b>Entfaltung (9)</b> , <b>Freiheit (16)</b> , <b>Freizeit (2)</b> , <b>Frieden (1)</b> , <b>Gerechtigkeit (1)</b> , <b>Gewaltfreiheit (19)</b> , <b>Gleichberechtigung (25)</b> , <b>Grundgesetz (67)</b> , <b>Grundrechte (2)</b> , <b>Handeln (5)</b> , <b>Historische Werte (1)</b> , <b>Konflikt (14)</b> , <b>Kooperation (1)</b> , <b>Liebe (6)</b> , <b>Meinung (22)</b> , <b>Menschenwürde (11)</b> , <b>Menschlichkeit (1)</b> , <b>Methodik (19)</b> , <b>Offenheit (14)</b> , <b>Teilhabe (31)</b> , <b>Neutralität (42)</b> , <b>Persönlichkeit (6)</b> , <b>Pluralität (2)</b> , <b>Politisches (43)</b> , <b>Selbstständigkeit (2)</b> , <b>Soziales (27)</b> , <b>Verantwortung (28)</b> , <b>Werte (39)</b>			

Im Vergleich zur Studie von Becker und Wiechmann (2016) zeigen sich ähnliche Ergebnisse im Bereiche der politisch-gesellschaftlichen Ziele (47%, bei Becker/Wiechmann zwischen 47,2% und 43,2%) und den interpersonalen Zielen (15%, bei Becker/Wiechmann 14,6%). Der Anteil personaler Ziele ist in dieser Studie mit 38% höher als bei Becker/Wiechmann (zwischen 27,9% und 26,2%). Eine Begründung liegt in der modifizierten Aufteilung der Zielbereiche: So werden in dieser Untersuchung die religiösen, wissensbezogenen und sonstigen Ziele insbesondere den personalen Zielen zugeordnet.

### 5.3.2.3 *Länderspezifische Auswertung*

Innerhalb der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03) wurden insgesamt 1402 Kodierungen vorgenommen. Am häufigsten erfolgten die Kodierungen im Schulgesetz Berlins (181). Die wenigsten Kodierungen gibt es im Schulgesetz Sachsens (39):

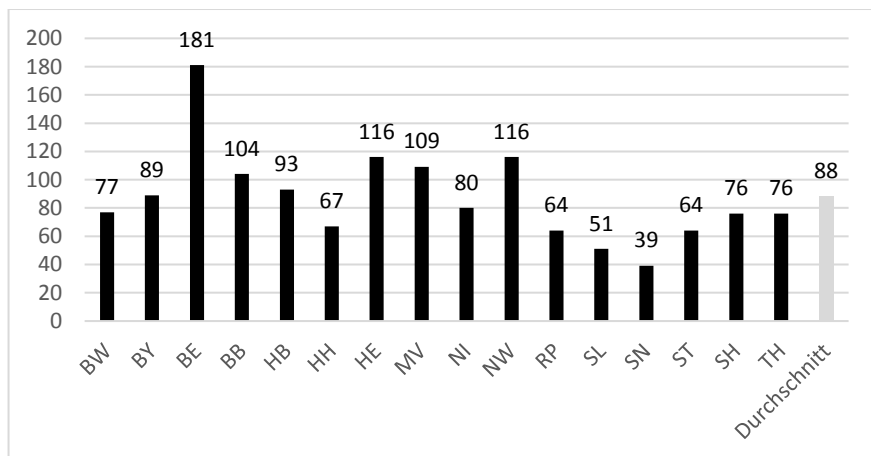


Abb. 17: Nennungen der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Insgesamt ist festzustellen, dass die Schulgesetze unterschiedliche Schwerpunktsetzungen sowohl hinsichtlich der Implementation von Dispositions- und Prozessnormen als auch hinsichtlich der persönlichen und gemeinschaftlichen Ebene sowie der vier Bereiche personal, interpersonal, gesellschaftlich und politisch und den Kompetenzbereichen vornehmen.

### 5.3.2.4 *Zusammenfassung*

Die Analyse der demokratiepädagogischen Kompetenzbereiche hat gezeigt, dass affektiv-moralische Einstellungen quantitativ von größter Bedeutung sind, während kognitive ‚Fähigkeiten‘ nur eine untergeordnete Rolle spielen. Dies widerspricht der Feststellung, dass lediglich in sechs Schulgesetzen Werthaltungen bzw. Einstellungen explizit als Kompetenzbereich im Rahmen des Auftrags bzw. der Erziehungsziele von Schule aufgeführt werden.

Innerhalb der affektiv-moralischen Einstellungen werden die Aspekte Soziales, Achtung & Respekt, Grundgesetz, Werte und Politisches am häufigsten angeführt. Hinsichtlich kognitiver ‚Fähigkeiten‘ wird Kritikfähigkeit am häufigsten berücksichtigt, im Rahmen praktisch-instrumenteller Fertigkeiten steht Verantwortungsbereitschaft quantitativ im Vordergrund.

Es ist gezeigt worden, wie unterschiedlich die Bezugspunkte der einzelnen Aspekte sind. Oftmals sind die Aussagen ohne weitere Spezifizierung. Gleichzeitig erfolgen konkrete sowie abstrakte Bezugnahmen. Die Ebenen erstrecken sich – auch innerhalb eines Aspekts (z.B. Gewaltfreiheit, Verantwortung) – von einer globalen Perspektive über die staatlich-gesellschaftliche Ebene zu persönlichen Komponenten.

Zuletzt ist festzustellen, dass grundlegende Aspekte der Demokratiepädagogik nur vereinzelt bzw. nicht in allen Schulgesetzen implementiert sind (z.B. Menschenrechte, Gewaltherrschaft, Freiheit, Frieden, Menschenwürde, Urteilsfähigkeit, Medienerziehung, Kooperationsfähigkeit). Eine systematische oder einheitliche Implementation demokratiepädagogischer Kompetenzbereiche erfolgt nicht. Auch in Bezug auf die Normenebenen weisen die Schulgesetze unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Insgesamt überwiegen deutlich die Dispositionsnormen gegenüber den Prozessnormen. Einzig in den Schulgesetzen Baden-Württembergs und von Rheinland-Pfalz sind mehr Aussagen den Prozessnormen zuzuordnen. In absoluter Hinsicht ist im Schulgesetz Berlins die größte Zahl an Dispositionsnormen und im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens die größte Zahl an Prozessnormen enthalten. Auch in der Zuordnung zu den Bereichen persönlich (personal, interpersonal) und gemeinschaftlich (gesellschaftlich, politisch) gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Insgesamt erfolgen zwar die häufigsten Kodierungen im gesellschaftlichen Bereich. Im Blick auf die einzelnen Bundesländer werden jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich.

### 5.3.3 *Subjektorientierung in der Schulgesetzgebung*

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *Subjektorientierung* (OK04) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

### 5.3.3.1 Kategoriale Auswertung

Von den insgesamt 306 kodierten Textstellen<sup>54</sup> in der Oberkategorie *Subjektorientierung* wurden die meisten (111) in der Unterkategorie *Differenzierung* (UK02) vorgenommen:

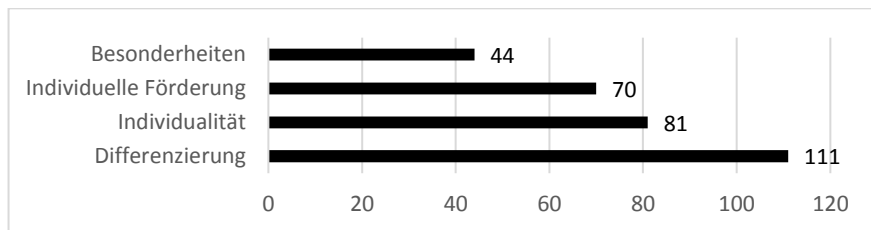


Abb. 18: Unterkategorien der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

Die Bezugspunkte, auf die sich die Aussagen zur *Differenzierung* (UK02) beziehen, verteilen sich wie folgt:

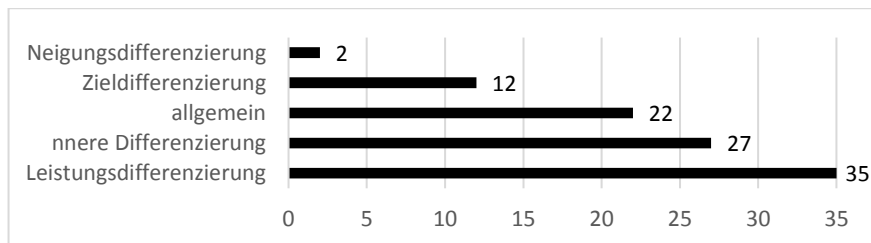


Abb. 19: Bezugspfelder der Unterkategorie Differenzierung (UK02) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut)<sup>55</sup>

Die Bezugspunkte innerhalb der 81 Aussagen zur *Individualität* der Schüler\_innen (UK03) variieren ebenfalls sehr. Sie beziehen sich am häufigsten (17) auf individuelle Schwerpunktsetzungen, gefolgt von individuellen Voraussetzungen (10) und individuellem Lernen (9).

<sup>54</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 39f.

<sup>55</sup> Da einige Bezugspfelder innerhalb einer Kodierung doppelt vorkommen, ist die Anzahl dieser Aufzählung höher als die der Kodierungen.

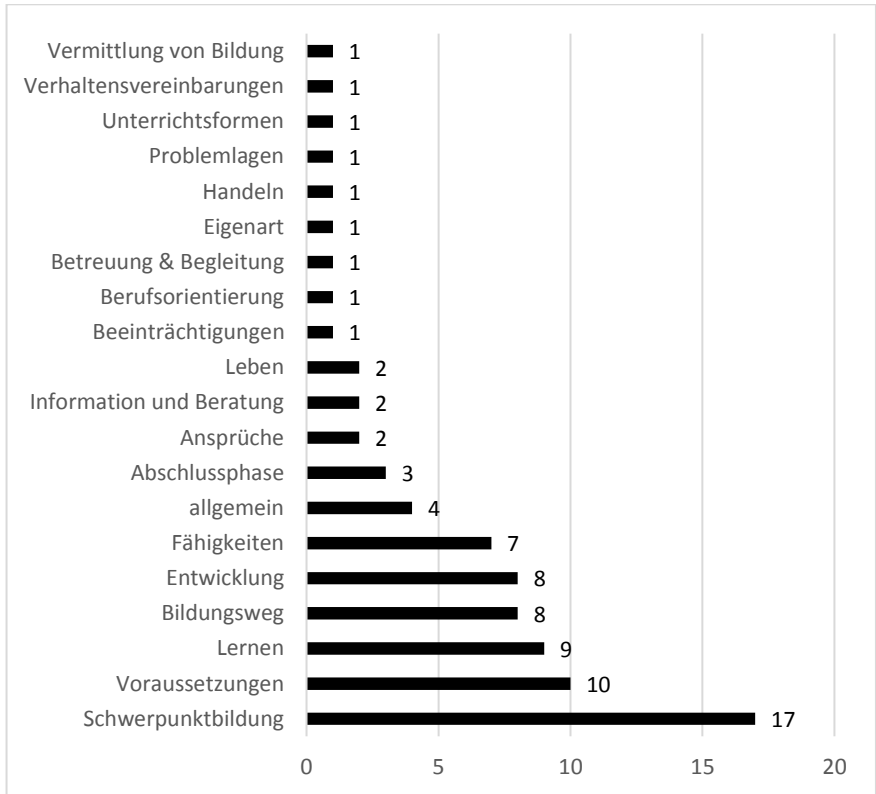


Abb. 20: Bezugsfelder der Unterkategorie Individualität (UK03) in allen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

Im Rahmen der Aussagen zur *individuellen Förderung* der Schüler\_innen (UK04) erfolgt am häufigsten (21) allgemeine Aussagen zur individuellen Förderung, gefolgt von Aussagen im Kontext sonderpädagogischer Förderung. Der mit Abstand am häufigsten berücksichtigte Aspekt in der Unterkategorie *Besonderheiten* (UK01) der ‚Hochbegabung‘ wird insgesamt 29 Mal angeführt

#### *Verweis auf demokratiepädagogische Aspekte*

Im Sinne der Subjektwerdung im Rahmen des individuellen Möglichkeitsraumes sind zudem die in der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03) ermittelten

Aspekte *Entfaltung*, *Persönlichkeit*, *Selbstbewusstsein*, *Selbstständigkeit* und *Verantwortung* bedeutsam.<sup>56</sup>

Der Aspekt der *Entfaltung* findet in den meisten Schulgesetzen Berücksichtigung. Er bezieht sich dabei in erster Linie auf Leistungsaspekte. In 8 Schulgesetzen wird jedoch auch explizit die Entfaltung der Persönlichkeit bzw. der Person angeführt. Hinsichtlich der *Persönlichkeit* der Schüler\_innen wird im Besonderen auf die Persönlichkeitsentwicklung, -entfaltung bzw. -bildung der Schüler\_innen Bezug genommen. Zumeist bleiben die Angaben ohne Konkretisierung. Die Implementierung dieses Aspektes fällt quantitativ in den deutschen Schulgesetzen sehr unterschiedlich aus. Angaben zum *Selbstbewusstsein* der Schüler\_innen erfolgen lediglich in 5 Schulgesetzen. Die *Selbstständigkeit* der Schüler\_innen wird hingegen 59 Mal angeführt, dabei in variierender Anzahl in den Schulgesetzen. Selbstständigkeit und -bestimmung werden dabei in der Regel als Erziehungsziel ausgewiesen, mitunter auch auf das Vorgehen bzw. das Lernen in der Schule. *Verantwortung* ist quantitativ von deutlich größerer Bedeutung mit insgesamt über 100 Kodierungen. An drei Vierteln der Stellen wird Verantwortung als Erziehungsziel mit sehr unterschiedlichen, persönlichen wie gesellschaftlichen, konkreten wie abstrakten Bezugspunkten angegeben. In einem Viertel der kodierten Passagen beziehen sich die Angaben auf die Übernahme von Verantwortung in der Schule. Von diesen Aspekten kommt demnach *Verantwortung* quantitativ die mit Abstand größte Bedeutung zu, während der Aspekt des *Selbstbewusstseins* der Schüler\_innen sehr vereinzelt zu finden ist.

### 5.3.3.2 Länderspezifische Auswertung

Die Schulgesetze in Hessen (38), Berlin (36) und Brandenburg (34) weisen die häufigsten Kodierungen in der Oberkategorie *Subjektorientierung* auf. Das saarländische Schulgesetz (3) weist die wenigsten Nennungen auf:

---

<sup>56</sup> Zu den entsprechenden Belegen vgl. die Auswertung der Oberkategorie *Demokratiepädagogik* (OK03).

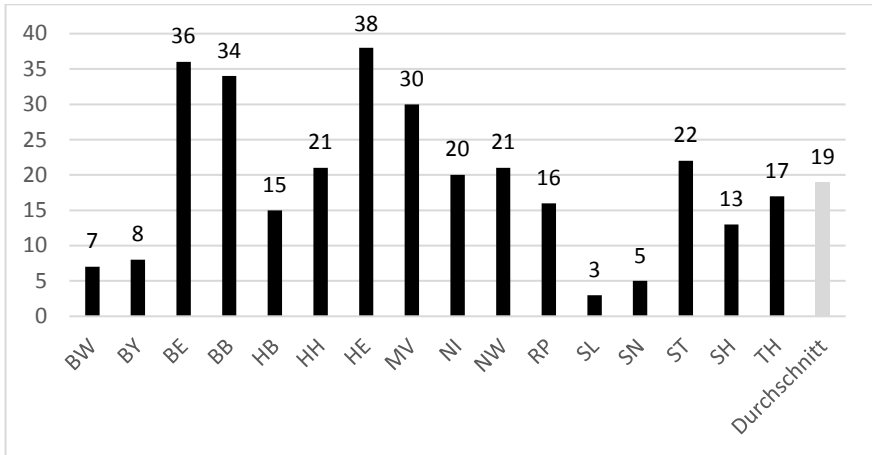


Abb. 21: Kodierungen der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Insgesamt wurden in der Unterkategorie *Differenzierung* (UK02) 111 Textstellen kodiert. Im Schulgesetz Hessens erfolgen mit Abstand die meisten Kodierungen (25), im Schulgesetz Sachsens die wenigsten (1). Aspekte der *Individualität* der Schüler\_innen (UK03) werden am häufigsten im Schulgesetz Hamburgs (10) angeführt. Im Schulgesetz des Saarlands findet sich keine Aussage dieser Kategorie. Aspekte der individuellen Förderung der Schüler\_innen (UK04) werden am häufigsten im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns (11) genannt. In den Schulgesetzen Baden-Württembergs, des Saarlands und Sachsens findet sich lediglich eine Aussage dieser Kategorie. *Besondere Merkmale* der Schüler\_innen (UK01) werden allein 12 Mal im Schulgesetz Brandenburgs. In den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Bremens und des Saarlands finden derartige Aspekte keine explizite Berücksichtigung. Der mit Abstand in dieser Unterkategorie am häufigsten berücksichtigte Aspekt der ‚Hochbegabung‘ wird allein 9 Mal im Schulgesetz Brandenburgs genannt.

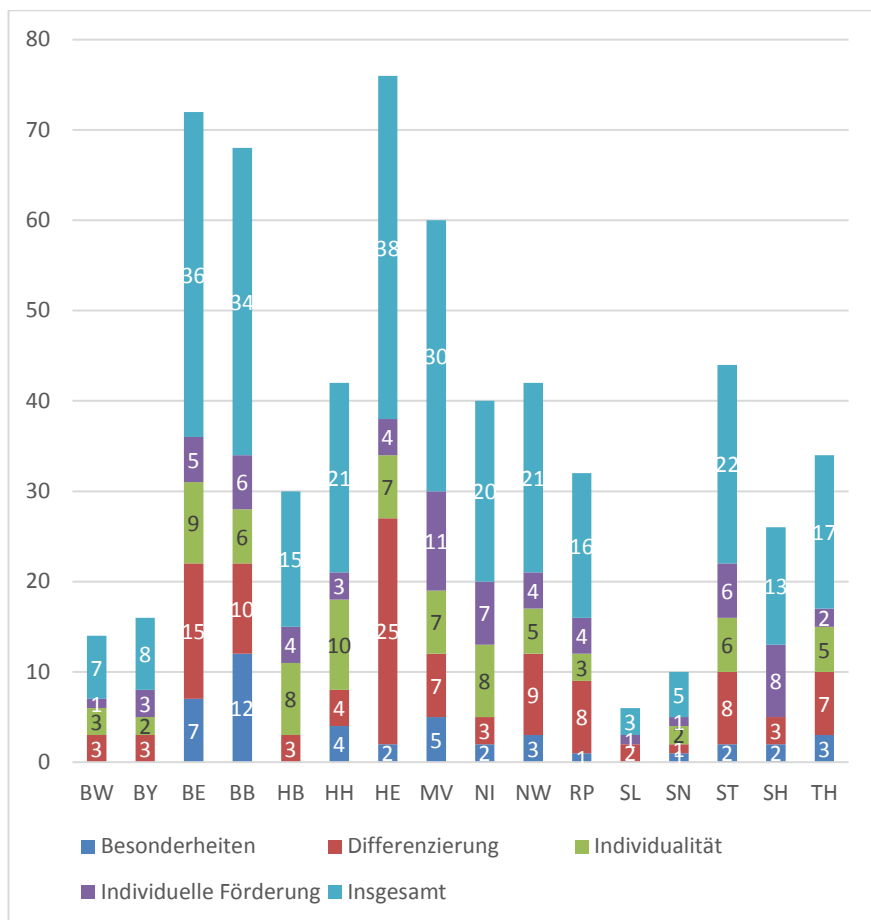


Abb. 22: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie Subjektorientierung (OK04) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

### 5.3.3.3 Zusammenfassung

Innerhalb der Oberkategorie *Subjektorientierung* sind insgesamt 306 Kodierungen erfolgt, davon am häufigsten im Schulgesetz Hessens, Berlins und Brandenburgs. Die meisten Kodierungen dieser Oberkategorie beziehen sich auf die Unterkategorie Differenzierung. Dies verdeutlicht eine quantitative Priorisierung einer differenzierenden, gruppenorientierten Bezugnahme auf Schüler\_innen anstelle einer

individualisierten. Die Angaben in der Unterkategorie Besonderheiten fokussieren ebenfalls Schüler\_innengruppen und sind nicht explizit individuell ausgerichtet.

Den Hauptbezugspunkt in der Unterkategorie Besonderheiten der Schüler\_innen stellt der Aspekt der ‚Hochbegabung‘ dar. Bemerkenswert ist, dass die Aspekte dieser Unterkategorie mitunter in eine Reihe und somit implizit gleichgestellt werden, z.B.:

„Zu den Festlegungen des Schulprogramms können gehören: [...] besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, von behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern [...].“ (HmbSG §51 Abs. 1)

Durch die Hervorhebung als „spezifische Schülergruppen“ werden diese Merkmale als normabweichend markiert und als besonders förderungswert angesehen. Dabei bleibt letztlich offen, ob ein defizitäres Verständnis von ‚Behinderung‘ bzw. zwei- oder mehrsprachiger Kompetenz vorliegt oder ob dies im Sinne einer „besonderen Begabung“ als förderungswert gesehen wird.

Im Bereich der Differenzierung sind deutliche quantitative Unterschiede in den Landesschulgesetzen festzustellen: zwischen 25 Kodierungen im hessischen und einer Kodierung im sächsischen Schulgesetz. Dabei bildet Leistungsdifferenzierung den Hauptbezugspunkt. Neben den Verweisen auf formale Ebenen der Differenzierung (Innere und Äußere Differenzierung) erfolgen nur vereinzelt Angaben anderer konkreter Differenzierungsaspekte: der Zieldifferenzierung und der Neigungsdifferenzierung. So wird deutlich, dass die Angaben zur Differenzierung von Schüler\_innen in erster Linie leistungs- bzw. schulorganisatorisch zu verstehen sind. Aussagen zu Differenzierungen nach individuellen, sonstigen Persönlichkeitsmerkmalen erfolgen nicht. Auch die Bezugspunkte der Individualität der Schüler\_innen verweisen in erster Linie auf Aspekte der Schul- bzw. der Lernorganisation. Auf Eigenschaften bzw. Merkmale der Schüler\_innen beziehen sich Aussagen hingegen kaum und zudem ausschließlich in Bezug zum Lernen (v.a. ‚Beeinträchtigungen‘, Eigenart, Entwicklung, Fähigkeiten, Problemlagen, Voraussetzungen). Angaben zur individuellen Förderung der Schüler\_innen bleiben häufig ohne konkreten Bezugspunkt bzw. im sonderpädagogischen Kontext. Auch die übrigen Angaben nennen mit Ausnahme „sozial Benachteiligter“ im Schulgesetz Brandenburgs keine konkreten individuellen Aspekte der Schüler\_innen, sondern schul- bzw. lernorganisatorische (z.B. Förderpläne, Begabungsklassen).

Die für die Subjektwerdung bedeutsamen Elemente der Demokratiepädagogik finden in den deutschen Schulgesetzen in sehr unterschiedlicher Ausprägung Berücksichtigung. Auch hier bilden ‚Leistung‘ bzw. ‚Lernen häufig die Bezugspunkte. Die Entfaltung der Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein der Schüler\_innen spielen in den Schulgesetzen nur vereinzelt eine Rolle. Indem Selbstständigkeit in der Regel als Erziehungsziel ausgewiesen wird, werden auch in diesem Bereich die Schüler\_innen zum Objekt der Erziehung durch die Lehrkräfte bzw. die Institution Schule und eben nicht zum Subjekt ihres selbstständigen Handelns. Wenn sich Selbstständigkeit hingegen auf das Vorgehen der Schüler\_innen in der Schule bezieht, wird in erster Linie auf selbstständiges Lernen verwiesen. Auch die Übernahme von Verantwortung, die in diesem Kontext die quantitativ größte Bedeutung hat, wird zum größten Teil als Erziehungsziel mit sehr unterschiedlichen Bezugspunkten angegeben.

Es ist demnach deutlich geworden, dass im Bereich der Subjektorientierung weniger die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes im Vordergrund steht, sondern bestimmte Gruppen von Schüler\_innen, z.B. ‚hochbegabte Schüler\_innen‘. Die Bezugnahme erfolgt dabei oftmals auf spezifische Schüler\_innengruppen, jedoch nicht als subjektorientierte Fokussierung auf *jedes* Individuum. ‚Hochbegabte‘ Schüler\_innen, Schüler\_innen mit ‚Behinderung‘, ‚lernbeeinträchtigte‘ Schüler\_innen, ‚benachteiligte‘ Schüler\_innen oder sprachlich spezifisch gebildete Schüler\_innen werden hier hervorgehoben. Zudem bilden dabei in der Regel lern- bzw. schulorganisatorische Aspekte und nicht individuelle Persönlichkeitsmerkmale sowie die individuellen familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen den Kontext.

## 5.4 Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung in der Schulgesetzgebung

Im vorliegenden Kapitel werden die Kategorien ausgewertet, die sich auf die Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung beziehen: *altersbezogene Aspekte* (OK05), *geschlechtsbezogene und sexualitätsbezogene Aspekte* (OK06), *körperbezogene Aspekte* (OK07), *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (OK08), *lernbezogene Aspekte* (OK09) und *sozioökonomische Aspekte* (OK10).

### 5.4.1 Altersbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *altersbezogene Aspekte* (OK05) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

### 5.4.1.1 *Kategoriale Auswertung*

Insgesamt wurden in der Oberkategorie *altersbezogene Aspekte* (OK05) 238 Textstellen kodiert.<sup>57</sup> Über die Hälfte (136) der kodierten Textstellen bezieht sich auf die Unterkategorie *Altersgrenze* (UK02). Dabei erfolgt ein Bezug auf verschiedene formale Aspekte:

- Altersgrenze beim Schulbeginn bzw. zu Beginn und Ende der Schulpflicht (46, Ausnahme SL). Orientierung: kalendarisches ‚Alter‘
- Schulpflicht im Bereich der Förder- oder Berufsschulen (33)
- Datenschutz bzw. Weitergabe von Informationen (20)
- Religionsmündigkeit (14) mit 18 Jahren (BY, SL), mit 14 Jahren (BE, BB, HH, HE, MV, NI, ST, SN, SH, TH)
- schulische Partizipation (7)<sup>58</sup>
- Ordnungsmaßnahmen, Prüfungsberechtigungen, die Definition von Eltern<sup>59</sup> und ärztliche bzw. sprachliche Untersuchungen, Vorschulklassen etc.

Insgesamt wurden in der Unterkategorie *Altersgemäßheit* (UK01) 67 Textstellen kodiert. Dabei werden folgende Kontexte deutlich:

- Partizipation der Schüler\_innen (20)
- Geschlechts- bzw. Sexualerziehung (13)
- schulorganisatorische Bereiche: ärztliche Untersuchung (1), Aufsicht (5), Benotung (1), Jahrgangsstufe (3), Lernmittel (4), Schulgestaltung (1), Schulpflicht (1) und Schulwege (5)
- Umgang mit Schüler\_innen: Anforderungen (2), Arbeitswelt bzw. Berufserfahrung (5), Entwicklung (1), Erziehung (2) und Sprache (1).

In Bezug auf die in Kap. 2.5.1 dargestellten Überlegungen zur Bedeutung des ‚Alters‘ für die Zusammenstellung der Klassen bzw. Stufen sind zwei Textstellen aus diesem Kontext interessant. So heißt es in den Schulgesetzen Hessens und des Saarlands: „Die Gliederung des Schulwesens wird [insbesondere, SchoG SL] durch die Besonderheiten der Altersstufen, die Vielfalt der Anlagen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben bestimmt.“ (§3 Abs. 8 HSchG; §2 Abs. 2 SchoG SL). Hier wird die

<sup>57</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 40f.

<sup>58</sup> So müssen in Baden-Württemberg beispielsweise Schüler\_innen, die aus dem Kreis der Schulkonferenz an dem Besetzungsverfahren für den Schulleitungsposten mindestens 16 Jahre alt sein (§40 Abs. 1 SchG BW).

<sup>59</sup> Z.B. §6a Abs. 4 BremSchulG: „Eltern im Sinne dieser Bestimmung sind die im Zeitpunkt der Vollendung des 18. Lebensjahres für die Person der Schülerin oder des Schülers Sorgeberechtigten“.

Altersstufe implizit als homogene Einheit gesehen, die wiederum jeweils Besonderheiten und Vielfalt mit sich bringen. Im Schulgesetz Rheinland-Pfalz wird konstatiert: „Die Schulstufen gliedern das Schulwesen nach Altersstufen.“ (§9 Abs. 4). Hier wird ‚Alter‘ explizit als homogenisierende Kategorie für die Zusammenstellung der Jahrgangsstufe genannt. ‚Alter‘, ‚Begabung‘ und ‚Leistung‘ werden dabei miteinander verbunden und eine einheitliche Entwicklung wird angenommen. Unterschiedliche Leistungs- bzw. Begabungsentwicklungen innerhalb eines ‚Alters‘ werden nicht aufgegriffen.

An 35 Stellen werden in den 16 deutschen Schulgesetzen Aussagen in Bezug auf *jahrgangübergreifenden bzw. altersgemischten Unterricht* (UK03) getätigt. Innerhalb der altersbezogenen Bezüge nimmt der Aspekt damit eine untergeordnete Rolle ein. Die Aussagen bezüglich der Jahrgangübergreifung beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte:

- Anfangsunterricht bzw. der Unterricht in Grundschule (22)
- Förderschule (v.a. BB)
- Ganztag (BY, RP)
- Religionsunterricht (BB)
- „Schulen, die nach besonderen pädagogischen Konzepten arbeiten“ (BB)
- besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule, wie z.B. Umwelterziehung oder Sexualerziehung (HH, HE)
- Klassen 5 und 6 der Regelschulen (TH)
- allgemein (SH)

#### 5.4.1.2 *Länderspezifische Auswertung*

Die Verteilung der 238 Textstellen auf die deutschen Bundesländer zeigt, dass die Schulgesetze in Berlin (26), Brandenburg (23), Hamburg (25) und Nordrhein-Westfalen (22) die häufigsten Kodierungen in der Oberkategorie *altersbezogene Aspekte* aufweisen (vgl. Abb. 23). Sachsen (6) und Sachsen-Anhalt (7) haben die wenigsten absoluten Nennungen.

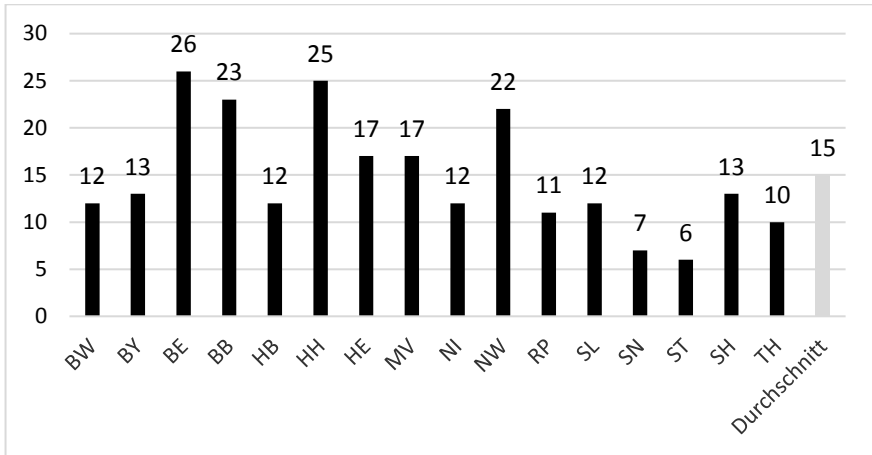


Abb. 23: Nennungen der Oberkategorie altersbezogene Aspekte (OK05) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Die Unterkategorien sind in den Bundesländern von unterschiedlicher Ausprägung (vgl. Abb. 29). Am häufigsten finden Aspekte der *Altersgemäßheit* (UK01) im Berliner (11) und Hamburger (9) Schulgesetz eine Berücksichtigung, in den Schulgesetzen Sachsens und Sachsen-Anhalts nur jeweils 1 Mal. Am häufigsten erfolgt im Berliner und Hamburger (je 14) Schulgesetz eine Berücksichtigung des Aspekts Altersgrenze, in den Schulgesetzen des Saarlands und Sachsen-Anhalts nur jeweils 4 Mal. Innerhalb der altersbezogenen Bezüge nimmt der Aspekt des *jahrgangsübergreifenden bzw. altersgemischten Unterrichts* (UK03) eine untergeordnete Rolle ein. Auffällig sind hierbei die Schulgesetze Nordrhein-Westfalens (9) und Brandenburgs (7), die zusammen beinahe die Hälfte aller Textpassagen enthalten. Während der Aspekt im Saarland noch 4 Mal Erwähnung findet, wird er in den übrigen Schulgesetzen nur vereinzelt bzw. gar nicht (Baden-Württemberg und Niedersachsen) genannt.

Die inhaltlichen Kontexte sind in den Bundesländern ebenfalls unterschiedlich. So wird Altersgemäßheit in den Schulgesetzen Berlins, Hamburgs, des Saarlands und Schleswig-Holsteins in den Kontext der Aufsicht bzw. Beaufsichtigung gestellt. Dabei wird insbesondere der Schutz vor Gefahren betont, die von den Schüler\_innen altersgemäß nicht wahrgenommen werden können. In den Schulgesetzen Berlins, Bremens und Hessens wird Altersgemäßheit in Bezug zu Anforderungen an die Schüler\_innen gestellt. Ein Bezug auf die Arbeitswelt bzw. Berufserfahrungen wird im Rahmen der Altersgemäßheit in den Schulgesetzen Berlins, Hamburgs, Mecklenburg-Vorpommerns und Niedersachsens hergestellt.

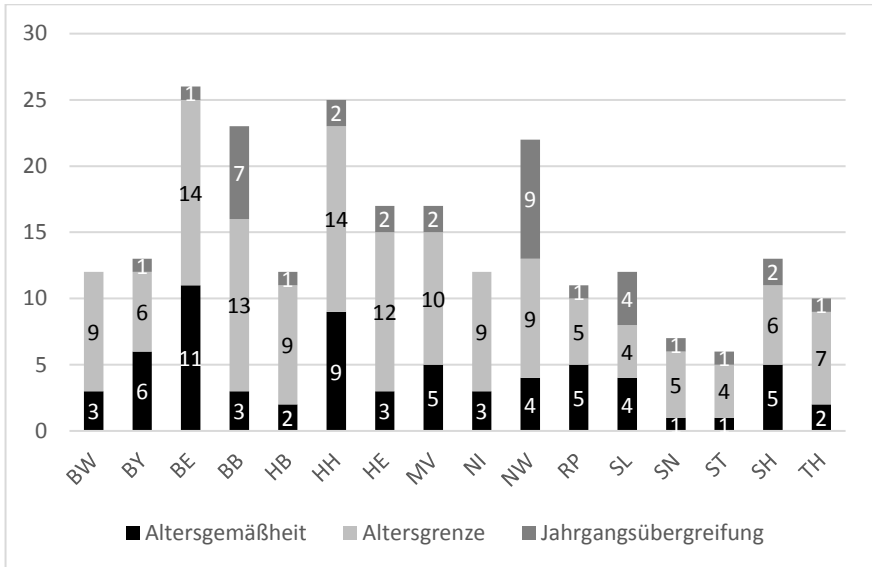


Abb. 24: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie altersbezogene Aspekte (OK05) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Altersgemäße Erziehung wird in den Schulgesetzen Berlins und Mecklenburg-Vorpommerns angeführt. Die Altersgemäßheit von Lernmitteln wird in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Rheinland-Pfalz und des Saarlands, die Bedeutung von Alters- bzw. Jahrgangsstufen wird in Hessen, in Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Schleswig-Holstein aufgeführt. In Bezug auf die altersgemäße Entwicklung der Schüler\_innen wird im Schulgesetz Baden-Württembergs die Gliederung der Schulstufen bzw. der Bildungswege hervorgehoben. Des Weiteren werden Bezüge der Altersgemäßheit zur Schulpflicht, zur Benotung der Schüler\_innen, zur ärztlichen Untersuchung, zur Sprache und zur Schulgestaltung hergestellt. Am häufigsten (21) wird im Rahmen des jahrgangübergreifenden Unterrichts der Anfangsunterricht bzw. der Unterricht in Grundschule aufgegriffen. Innerhalb dieser 21 Textstellen sind 9 allein im nordrhein-westfälischen Schulgesetz zu verorten. Hintergrund dieses Ergebnisses bildet das 8. Schulrechtsänderungsgesetz, das Gesetz zur Sicherung eines qualitativ hochwertigen und wohnungsnahen Grundschulangebots in Nordrhein-West vom 13. November 2012, indem die Elemente des jahrgangübergreifenden Unterrichts im Grundschulbereich implementiert wurden. Dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalens kommt in diesem Kontext somit eine besondere Bedeutung zu.

### 5.4.1.3 Zusammenfassung

Der Aspekt ‚Alter‘ wird insbesondere in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, Hamburgs und Nordrhein-Westfalens aufgegriffen. Die Schulgesetze Sachsens und Sachsen-Anhalts weisen hingegen die niedrigste Anzahl an Nennungen auf.

Die Differenzlinie ‚Alter‘ ist in der deutschen Schulgesetzgebung insbesondere formal in Bezug auf Altersgrenzen bedeutsam, am häufigsten in den Schulgesetzen Berlins, Hamburgs und Bremens (relativ). Dabei steht insbesondere die altersbezogene Angabe zum Beginn und Ende der Schulpflicht im Vordergrund. Hinzu kommen altersbegrenzende Angaben zur Berufsschulpflicht bzw. zu anderen (weiterführenden) Schulformen. In Bezug auf den Religionsunterricht ist festzustellen, dass in allen ostdeutschen Bundesländern inklusive Berlins und der norddeutschen Bundesländer Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein explizit die Abwahlgrenze bei 14 Jahren liegt, in Bayern und im Saarland hingegen bei 18 Jahren. In den übrigen Bundesländern gilt das Erreichen der Religionsmündigkeit, d.h. ebenfalls das 14.Lebensjahr, als Grenze.

Der Aspekt der Altersgemäßheit bezieht sich primär auf die Partizipation von Schüler\_innen in der Schule. Hinzu tritt der Aspekt der altersgemäßen Geschlechts- bzw. Sexualerziehung. Eine Erläuterung der entsprechenden Altersgemäßheit erfolgt nicht. Auch hier erfolgen Angaben in den Schulgesetzen Berlins und Hamburgs am häufigsten, in den ostdeutschen Bundesländern Sachsen und Sachsen-Anhalt jeweils nur 1 Mal. ‚Alter‘ wird in diesem Kontext mehrfach explizit als homogenisierende Kategorie angenommen.

In diesem Sinne ist auch festzustellen, dass jahrgangsübergreifendem Unterricht in der deutschen Schulgesetzgebung keine besondere Bedeutung zukommt. Der Aspekt wird primär in Bezug auf die Grundschule, hier besonders in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg, thematisiert. Primär orientieren sich die deutschen Schulgesetze in quantitativ länderspezifisch differenzierendem Ausmaß an der Altershomogenität als Leitlinie für die Zusammensetzung von Lerngruppen. Andere Aspekte sind lediglich vereinzelt vorzufinden. Generell ist in den Schulgesetzen der Begriff Jahrgangsstufe die Bezeichnung für die Einteilung von Stufen, d.h. das kalendarische ‚Alter‘ (Jahrgang) der Schüler\_innen bestimmt über die Zusammensetzung der Klassen. Die altershomogene Orientierung des Schulsystems zeigt sich somit entsprechend in den Schulgesetzen.

### 5.4.2 Geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *geschlechts- und sexualitätsbezogene Aspekte* (OK06) kategoriengeleitet und länder-spezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

#### 5.4.2.1 Kategoriale Auswertung: geschlechtsbezogene Aspekte

Insgesamt wurden im Bereich geschlechtsbezogene Aspekte 90 Textstellen kodiert.<sup>60</sup> An 57 Textpassagen wird der Aspekt geschlechtlicher *Gleichbehandlung* (UK03) angeführt. Die Kontexte variieren dabei: Gleichberechtigung (20), Antidiskriminierung (17), Partizipation (11), Gleichstellung (6), Geschlechtergerechtigkeit (2), Status- und Funktionsbezeichnungen (1). An 22 Textstellen wird in diesem Zusammenhang eine explizite Zweigeschlechtlichkeit angeführt: „Mann und Frau“, „Männer und Frauen“, „Mädchen und Jungen“, „Schülerinnen und Schüler“, „weiblich und männlich“. In den übrigen kodierten Textpassagen wird der Begriff ‚Geschlecht‘ ohne weitere Spezifizierung verwendet.

Insgesamt werden 17 Mal Aussagen zum *geschlechtsbezogenen gemeinsamen bzw. getrennten Unterricht* getätigt (UK04): zeitweise Monoedukation (8), Koedukation (8), ‚Höhere Mädchenschulen‘ (BW). In der Regel wird dabei explizit von Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen: „Mädchen und Jungen“, „Schülerinnen und Schüler“, „beiderlei Geschlecht“. In den übrigen Textstellen wird der Ausdruck „nach Geschlechtern getrennt“ verwendet.

*Geschlechtsspezifische Aussagen* (UK02) sind an 13 Textstellen festzustellen:

- „die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft“ (4)
- Berufliche Aspekte (3): geschlechtsspezifische Ausgrenzung beruflicher Bereiche, Überwindung des geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktes; „insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern, [...]“ (BY)
- (Lern-)Interessen (3)
- Erfordernis der pädagogischen Begleitung im Fall der Verletzung der Würde von „Mädchen“ und „Frauen“ (u.a.) (HB)
- Entgegenreten gegen die Benachteiligung von „Mädchen und Frauen“ (BB)

---

<sup>60</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 42.

- „insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen, [...]“ (BY)

An 9 der 12 Stellen erfolgt eine explizit zweigeschlechtliche Aussage. 3 Mal wird der Begriff geschlechtsspezifisch verwendet.

*Gender Mainstreaming* (UK01) wird in den Schulgesetzen Berlins, Mecklenburg-Vorpommerns und von Rheinland-Pfalz explizit genannt. Im Schulgesetz Berlins bezieht sich die Aussage für die Schulgestaltung und ist verbunden mit einer „interkulturellen Ausrichtung“. Im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns wird Gender Mainstreaming auf die Unterrichtsgestaltung bezogen, während im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz Gender Mainstreaming als Grundlage für die Gestaltung des Schulwesens zu beachten ist.

#### 5.4.2.2 *Kategoriale Auswertung: sexualitätsbezogene Aspekte*

Insgesamt wurden im Bereich *sexualitätsbezogene Aspekte* 105 Textstellen kodiert.<sup>61</sup> Die Mehrheit der kodierten Texteinheiten bezieht sich auf *schulorganisatorische Aussagen* (UK03) (35).

In *schulorganisatorischer Hinsicht* (UK03) wird in erster Linie auf die Beteiligung bzw. die Information der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (22) hingewiesen.

Hinsichtlich des *Umgangs mit Aspekten der sexuellen Identität* bzw. im Rahmen der Sexualerziehung (UK04) werden die Aussagen in die Bereiche Akzeptanz, Antidiskriminierung, Beeinflussung, Offenheit, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Zurückhaltung differenziert.<sup>62</sup>

Sofern *Formen des Zusammenlebens* (UK02)<sup>63</sup> in den Schulgesetzen aufgenommen werden, sind in die folgenden Aspekte zu unterscheiden: Ehe, Familie, Partnerschaft, weitere Lebensformen. Dabei ist zu unterscheiden in Angaben, die

<sup>61</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 42f.

<sup>62</sup> Durch die mehrfach angeführte Schulgesetzänderung des hessischen Schulgesetzes vom 04.05.2017 wurde auch die „Offenheit gegenüber den verschiedenen [...] sexuellen Orientierungen“ (§7 Abs. 1) eingeführt.

<sup>63</sup> In allen Schulgesetzen wird der Begriff Eltern verwendet, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit. Der Begriff Erziehungsberechtigte wird in den Schulgesetzen Brandenburgs, Hessens, von Rheinland-Pfalz, Sachsens, Schleswig-Holsteins und Thüringens nicht verwendet, während er im Schulgesetz Berlins 152 Mal Verwendung findet. Mitunter erfolgen Definitionen des Begriffs, z.B. im Schulgesetz Brandenburgs: „Eltern: die für die Person der minderjährigen Schülerin oder des minderjährigen Schülers einzeln oder gemeinsam Sorgeberechtigten oder ihnen nach diesem Gesetz gleichgestellte Personen“ (§2; vgl. auch §6a Abs. 4 BremSchulG; §138 Abs. 2 SchulG M-V; §123 SchulG NW; §2 Abs. 5 SchulG SH).

Ehe und Familie explizit fokussieren, und in Angaben, die Ehe und Familie sowie andere Lebensformen nennen. Ehe und Familie werden in den Schulgesetzen Bayerns, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz und des Saarlands angeführt. Ehe und Familie wird dabei eine grundlegende Bedeutung zugesprochen. Ehe und Familie und weitere Lebensformen werden in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns, Nordrhein-Westfalens und Sachsens genannt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf persönlichen Beziehungen. Im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns werden ausdrücklich „eingetragene Lebenspartnerschaften“ genannt. Im Schulgesetz Berlins wird die „Vielfalt der Lebensweisen“ betont. Im Schulgesetz Bremens wird das Erfordernis der pädagogischen Begleitung im Fall der Verletzung der Würde von „Homosexuellen“ (u.a.) betont. *Geschlechtlichkeit* (UK01) wird insgesamt 9 Mal angeführt. 8 Mal werden *Werte bzw. Wertvorstellungen* (UK05) im Kontext der Aussagen zur Sexualerziehung herangezogen.

#### 5.4.2.3 Länderspezifische Auswertung

Zunächst ist festzustellen, dass die Schulgesetze zwei geschlechtsbezogene Formulierungen wählen: ‚Schüler‘ und ‚Schülerinnen und Schüler‘ (vgl. Anhang, 22f.: Tab. 7, FA-GS). Folgende Schulgesetze enthalten einen eigenen Paragraphen zur Sexualerziehung (vgl. Anhang, 22f.: Tab. 7, IA-SE):

Tabelle 7: Übersicht über eigene Paragraphen/Artikel zur Sexualerziehung (sortiert nach Anzahl der Zeichen absteigend)

Bundesland	Paragraf/Artikel	Titel des Paragraphen/Artikels	Zeichenanzahl (inkl. Leerzeichen)	Anzahl Kodierungen
NW	§33	Sexualerziehung	1136	7
SN	§36	Familien- und Sexualerziehung	1055	10
SL	§15a	Sexualerziehung	1043	11
BW	§100b	Familien- und Geschlechterziehung	983	7
BY	Art. 48	Familien- und Sexualerziehung	977	8
HE	§7	Sexualerziehung	893	7
TH	§47	Gesundheits- und Sexualerziehung (Abs. 4f.)	845	7
HH	§6	Sexualerziehung	838	6
MV	§6	Sexualerziehung	615	4
HB	§11	Sexualerziehung	245	4

In diesen Schulgesetzen ist der Sexualpädagogik ein Absatz gewidmet:

Tabelle 8: Übersicht über eigene Absätze zur Sexualerziehung (sortiert nach Anzahl der Zeichen absteigend)

Bundesland	Paragraf/Artikel	Titel des Paragrafen/Artikels (Absatz mit den Aussagen zur Sexualerziehung)	Zeichenanzahl (inkl. Leerzeichen)	Anzahl Kodierungen
BE	§12	Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete, Lernfelder, Ethik (Abs. 7)	870	8
RP	§1	Auftrag der Schule (Abs. 3)	737	10
NI	§96	Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schule (Abs. 4)	731	6
SH	§4	Pädagogische Ziele (Abs. 9)	157	2

Auffällig knapp fallen die Angaben in den Schulgesetzen Bremens und Schleswig-Holsteins aus. Der Fokus liegt innerhalb dieser Aussagen auf dem fächerübergreifenden Grundsatz und die Informationspflicht an die Eltern. Das Schulgesetz Sachsen-Anhalts enthält keine Aussagen zur Sexualerziehung.

Kodierungen in Bezug auf geschlechtliche Identitäten finden sich am häufigsten in den Schulgesetzen Berlins und Hessens (je 11). Im sächsischen Schulgesetz ist eine Textpassage in dieser Kategorie zu finden, im Schulgesetz des Saarlands findet dieser Aspekt keine Berücksichtigung.

Das Vorkommen der Unterkategorien ist in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Abb. 25). Am häufigsten wird geschlechtliche Gleichbehandlung in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs und Schleswig-Holsteins (je 7) angeführt. In den Schulgesetzen des Saarlands und Sachsens findet dieser Aspekt keine Berücksichtigung. In den Schulgesetzen Bayerns, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz, des Saarlands, Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens findet der Aspekt der Koedukation keine Berücksichtigung.

Die häufigsten Kodierungen hinsichtlich sexueller Identitäten erfolgen in den Schulgesetzen des Saarlands (11), von Rheinland-Pfalz und Sachsen (je 10). Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts, das als einziges Schulgesetz keine eigenen Paragraphen bzw. Absatz zur Sexualerziehung enthält, ist lediglich eine antidiskriminierende Textaussage in diesem Kontext zu finden.

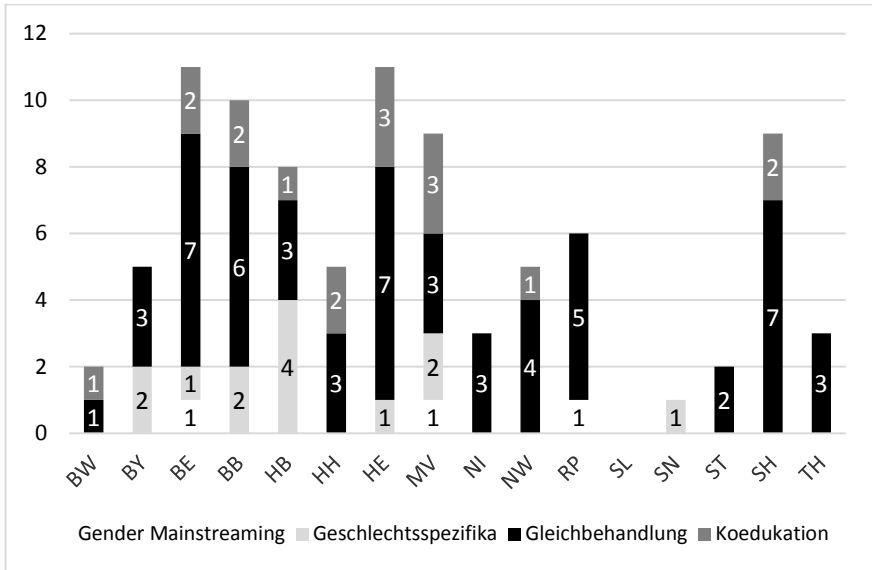


Abb. 25: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie geschlechtsbezogene Aspekte (OK06a) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Auch in Bezug auf sexuelle Identitäten sind die Unterkategorien in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Abb. 26). So enthalten beispielsweise das Schulgesetz Sachsen-Anhalts lediglich eine Aussage zum Umgang mit sexuellen Identitäten und das Schulgesetz Schleswig-Holsteins lediglich 2 Aussagen im organisatorischen Bereich.

Betrachtet man die geschlechtsbezogenen und sexualitätsbezogenen Aspekte hinsichtlich der generellen Quantität, der Quantität der Angaben zur geschlechtlichen Gleichbehandlung, der Ausprägung geschlechtsspezifischer Aussagen, der Berücksichtigung verschiedener Lebensformen und der Umgangsformen im Rahmen der Sexualerziehung wird deutlich, dass die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs, Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns und Schleswig-Holsteins einen verhältnismäßig hohen Anteil an Kodierungen in diesem Bereich aufweisen. Die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns, Bremens und Sachsens prägt insbesondere der verhältnismäßig hohe Anteil geschlechtsspezifischer Aussagen. Das Schulgesetz Sachsen-Anhalts fällt insofern auf, da es keine Angaben zur Sexualerziehung enthält.

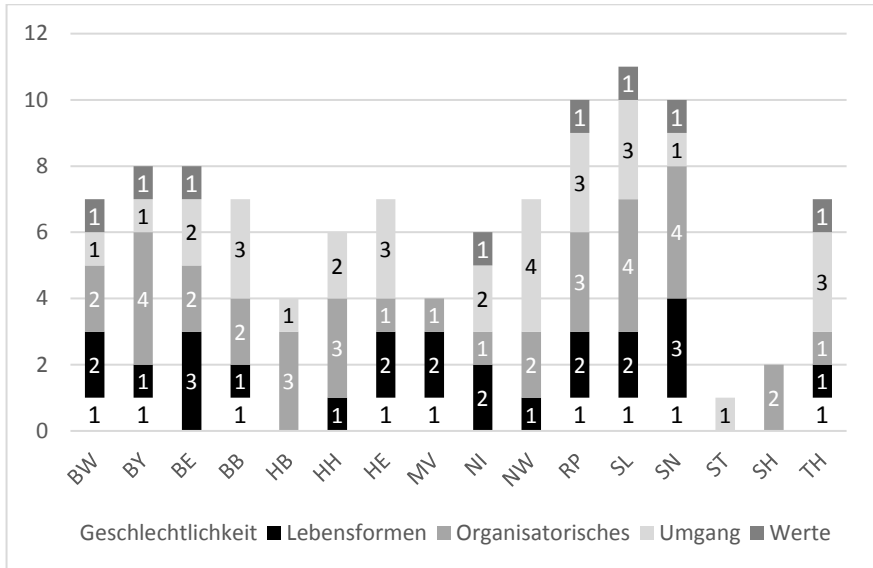


Abb. 26: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie sexualitätsbezogene Aspekte (OK06b) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

#### 5.4.2.4 Zusammenfassung

In Bezug auf geschlechtliche Identitäten ist festzuhalten, dass ein- bzw. zweigeschlechtliche Ausdrucksweisen in den Schulgesetzen verwendet werden. Der Begriff Gender wird einzig im Kontext von Gender Mainstreaming verwendet. Stattdessen wird der Begriff ‚Geschlecht‘ oder eine zweigeschlechtliche Ausführung (z.B. ‚Mann‘ und ‚Frau‘) verwendet.

Der Großteil der kodierten Textstellen bezieht sich auf Aussagen zur geschlechtsbezogenen Gleichbehandlung, während hingegen der Aspekt des Gender Mainstreaming explizit lediglich in drei Schulgesetzen angeführt wird. Bley et al. (2017) verweisen in ihrem Kommentar zum Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns auf die Offenheit, die mit dieser Angabe im Schulgesetz verbunden ist:

„Wie die einzelne Lehrerin oder der einzelne Lehrer das Prinzip des Gender Mainstreaming berücksichtigen und alle erziehungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive entwickeln soll, ist eine Materie, die sicherlich noch der kreativen Ausfüllung durch die Schulverwaltung und die Schulen selbst bedarf.“ (9)

Somit wird bereits quantitativ deutlich, dass geschlechtlicher Gleichberechtigung und Antidiskriminierung eine besondere Bedeutung zukommen. Oftmals wird dabei das zweigeschlechtliche Verständnis sprachlich explizit ausgeführt. Vereinzelt wird von unterschiedlichen (Lern-)Interessen „beider Geschlechter“ ausgegangen sowie von geschlechtsspezifischen Aspekten in der beruflichen Entwicklung. Geschlechtsbezogene Besonderheiten werden in erster Linie auf das „weibliche Geschlecht“ bezogen. Dabei werden die „Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft“ mehrfach angeführt, zudem die Ermutigung zur Erweiterung des Berufsspektrums von „Mädchen und Frauen“. 2 Mal wird ein besonderes Schutzbedürfnis von „Mädchen und Frauen“ deutlich gemacht. Der Fokus auf das „männliche Geschlecht“ erfolgt im Schulgesetz Bayerns mit dem Erziehungsziel, „insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“. Eine Definition der „Vaterrolle“ erfolgt nicht.

Im Bereich der Koedukation wird in der Regel von Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen. Einzig der Ausdruck „nach Geschlechtern getrennt“ könnte verschiedene geschlechtliche Identitäten enthalten. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der organisatorischen und pädagogischen Umsetzung kaum intendiert.

In Bezug auf sexuelle Identitäten erfolgen in erster Linie Angaben zu Umformsformen (Offenheit, Toleranz, Zurückhaltung etc.) im Rahmen der Sexualerziehung sowie zu schulorganisatorischen Aspekten wie der (Informations-)Beteiligung der Eltern. Ein Diskriminierungsschutz hinsichtlich der sexuellen Identität erfolgt lediglich in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, von Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. Hinsichtlich der Lebensformen stehen Ehe und Familie im Vordergrund. Dabei wird mitunter Ehe und Familie explizit hervorgehoben – so in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Hessens<sup>64</sup>, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz, des Saarlands und Sachsens –, zum anderen werden Ehe und Familie in die Reihe mit anderen persönlichen Beziehungen gestellt. Von besonderer Erwähnung sind die Anführung von eingetragenen Lebenspartnerschaften im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns sowie die Vielfalt der Lebensweisen, die im Schulgesetz Berlins betont wird. Homosexualität wird einzig im Schulgesetz Bremens aufgeführt, indem der Schutz von Homosexuellen gefordert wird. Es ist deutlich geworden, dass sexuelle Identitäten und die Vielfalt der Lebensformen bislang eine eher untergeordnete Rolle in der deutschen Schulgesetzgebung spielen.

---

<sup>64</sup> Durch die umfassende Schulgesetzänderung vom 04.05.2017 wurde im hessischen Schulgesetz u.a. §7 zur Sexualerziehung überarbeitet. In diesem Kontext wurde auch die „grundlegende Bedeutung von eingetragener Lebenspartnerschaft“ neben der von Ehe und Familie ergänzt.

Die Angaben zur Sexualerziehung fallen in den Schulgesetzen unterschiedlich aus. Kodierungen in Bezug auf geschlechtliche Identitäten finden sich am häufigsten in den Schulgesetzen Berlins und Hessens. Im Schulgesetz des Saarlands findet dieser Aspekt keine Berücksichtigung. Eine Besonderheit stellt dabei das Schulgesetz Sachsen-Anhalts dar, das keine Ausführungen zur Sexualerziehung enthält.

Die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs, Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns und Schleswig-Holsteins verbindet in dieser Oberkategorie ein verhältnismäßig hoher Anteil an Kodierungen, die Betonung von geschlechtlicher Gleichbehandlung sowie die Berücksichtigung verschiedener Lebensformen und Umgangsformen im Rahmen der Sexualerziehung.

#### 5.4.3 Körperbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *körperbezogene Aspekte* (OK07) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

##### 5.4.3.1 Kategoriale Auswertung

Insgesamt wurden in Bezug auf *körperbezogene Aspekte* 268 Textstellen kodiert.<sup>65</sup> Der größte Anteil (81) bezieht sich dabei auf Aussagen zur *Inklusion* (UK03).

Im Rahmen der *inkludierenden Aspekte* (UK03) (81) erfolgen am häufigsten (45) allgemeine Aussagen zur Inklusion in Schule. Dabei wird Inklusion insbesondere als Aufgabe von Schule bzw. Ziel von Schulentwicklung (auch in der beruflichen Bildung) angeführt. Des Weiteren werden Angaben über das Zugangsrecht zu Schule, die Zusammenarbeit der Förderschullehrer\_innen mit den allgemeinbildenden Schulen, die Bedeutung der Förderzentren, organisatorische Aspekte (Beginn, Evaluation) oder das Elternwahlrecht der Schule getätigt. An 21 Textstellen wird der gemeinsame Unterricht von Schüler\_innen mit und ohne ‚Behinderung‘ bzw. ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ erwähnt. Weitere Aspekte sind Unterstützungsaspekte für inklusive Prozesse, Aussagen über das Miteinander an Schule unter Berücksichtigung von ‚Beeinträchtigungen‘, zieldifferentes Vorgehen und die Bedeutung für die Lehrer\_innenbildung.

---

<sup>65</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 43f.

An 71 Textstellen werden *exkludierende Aspekte* (UK02) angeführt. In erster Linie (36) beziehen sich diese auf den Besuch von Förderschulen bzw. die Schaffung von eigenen Klassen, wenn ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ vorliegt. Die Gründe hierfür variieren (vgl. Tab. 9; vgl. auch Anhang, 56: Tab. 10). Auch auf Klassenebene können Formen der Exklusion erfolgen (vgl. Tab. 10)

Im *Umgang mit ‚erkrankten‘ Schüler\_innen* (UK06) sehen die Schulgesetze Bayerns, Brandenburgs, Bremens, Hamburgs, Mecklenburg-Vorpommerns, Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens, von Rheinland-Pfalz, des Saarlands, Sachsens, Sachsen-Anhalts, Schleswig-Holsteins und Thüringens im Fall längerfristiger ‚Erkrankungen‘ die externe Beschulung in Schulen für ‚Kranke‘, im Krankenhaus- bzw. im Hausunterricht vor.<sup>66</sup> Im Schulgesetz Schleswig-Holsteins wird angeführt, dass Kinder bzw. Jugendliche während eines Krankenhausaufenthalts öffentliche Schulen besuchen können. Im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens wird explizit hervorgehoben, dass die Schule für ‚Kranke‘ auch ‚kranke‘ Schülerinnen und Schüler mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ unterrichtet (§21 Abs. 2). Eine Differenzierung der ‚Erkrankung‘ in körperlich und geistig bzw. seelisch wird in diesem Kontext einzig im Schulgesetz Hamburgs (§12 Abs. 5) aufgenommen. Weitere Aspekte, die in Hinblick auf ‚Erkrankungen‘ bei Schüler\_innen angesprochen werden, sind die Untersuchungspflicht bzw. Eignungsprüfungen (Baden-Württemberg<sup>67</sup>, Bayern, Berlin, Bremen, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein), Notenbefreiung (Berlin), Nachweispflicht (Bremen, Nordrhein-Westfalen), Verlängerung der Verweildauer in der Oberstufe (Saarland), Datenaspekte (Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein) und Versetzungsausnahmen (Bayern, Thüringen), Befreiung von der Schulpflicht, Beurlaubung (Baden-Württemberg) und Rückstellung (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). Im Rahmen der 26 *antidiskriminierenden Aussagen* (UK01) erfolgen am häufigsten (10) generelle Aussagen zum Diskriminierungsverbot aufgrund einer ‚Behinderung‘. Des Weiteren werden Ausgleiche für Benachteiligungen bzw. ‚Beeinträchtigungen‘ durch die ‚Behinderung‘ (5) angeführt. Barrierefreiheit wird explizit in drei Schulgesetzen Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz und des Saarlands genannt. Hervorzuheben ist zudem im hessischen Schulgesetz die explizite Aufnahme des Verbots von Materialien, die ein „behindertendiskriminierendes Verständnis“ (§10 Abs. 2) fördern. Die übrigen Aussagen in antidiskriminierendem

---

<sup>66</sup> In den Schulgesetzen Berlins und Hessens werden ‚Kranke Schülerinnen und Schüler‘ unter die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte gezählt. Weitere Ausführungen erfolgen nicht.

<sup>67</sup> Im Schulgesetz Baden-Württembergs wird zur Eignungsprüfung für die weiterführende Schule die „psychische Reife“ (§5 Abs. 2) untersucht. Der Aspekt wurde im Sinne einer körperlichen Zustandszuschreibung in dieser Unterkategorie kodiert.

Sinne beziehen sich auf die Förderung, die Teilhabe, die Gleichstellung von Schüler\_innen mit ‚Behinderung‘ sowie die Vorurteilsfreiheit zwischen Menschen ‚ohne und mit Behinderung‘.

Der Fokus in der Unterkategorie *Körperlichkeit* (UK05) (23) liegt auf dem körperlichen Zustand zum Zeitpunkt der Einschulung (20). An 3 Textstellen wird körperliche Eignung in Bezug zur beruflichen Ausbildung gestellt.

Der Begriff der *Integration* (UK04) wird in Bezug auf den Umgang mit Schüler\_innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ bzw. mit ‚Behinderung‘ verwendet.

#### 5.4.3.2 *Länderspezifische Auswertung*

Die Anzahl der kodierten Textstellen variiert in den Schulgesetzen zwischen 28 (RP) und 9 (SN) (vgl. auch Anhang, 22f.: Tab. 7, IA-IN):

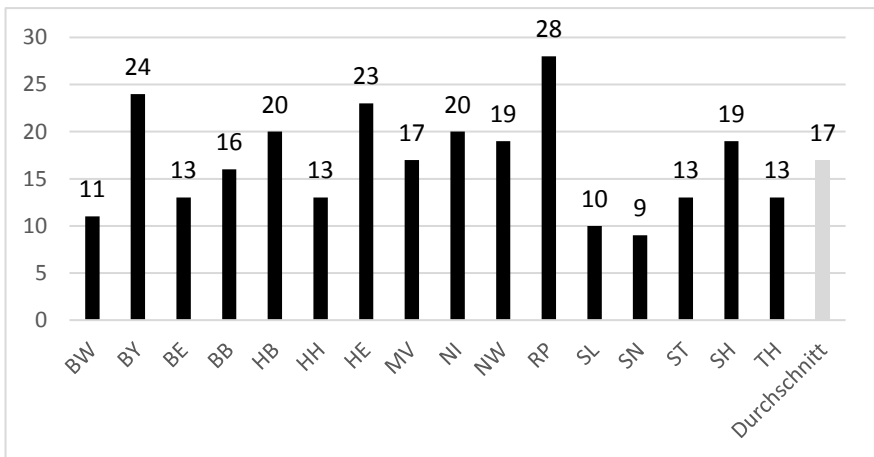


Abb. 27: Nennungen der Oberkategorie körperbezogene Aspekte (OK07) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Der Blick auf die Verteilung der Kodierungen auf die Unterkategorien zeigt, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt (vgl. Abb. 28). Antidiskriminierende Aspekte finden sich nicht in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Sachsens und Thüringens, am häufigsten hingegen im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz (5). Die häufigsten exkludierenden Angaben finden sich in den Schulgesetzen Bayerns und Mecklenburg-Vorpommerns (je 8). Im hessischen Schulgesetz beziehen sich allein vier exkludierende Aussagen auf

„hochbegabte“ Schüler\_innen. Auffällig ist die relativ hohe Anzahl an Kodierungen inkludierender Passagen im rheinland-pfälzischen Schulgesetz (16). Im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns wurde keine Aussage der Unterkategorie Inklusion zugeordnet, da die entsprechenden Aussagen (3) den Begriff Integration verwenden. Krankheitsbezogene Aspekte werden insbesondere im Schulgesetz Bayerns (9) angeführt, im hessischen Schulgesetz findet diese Unterkategorie keine Berücksichtigung.

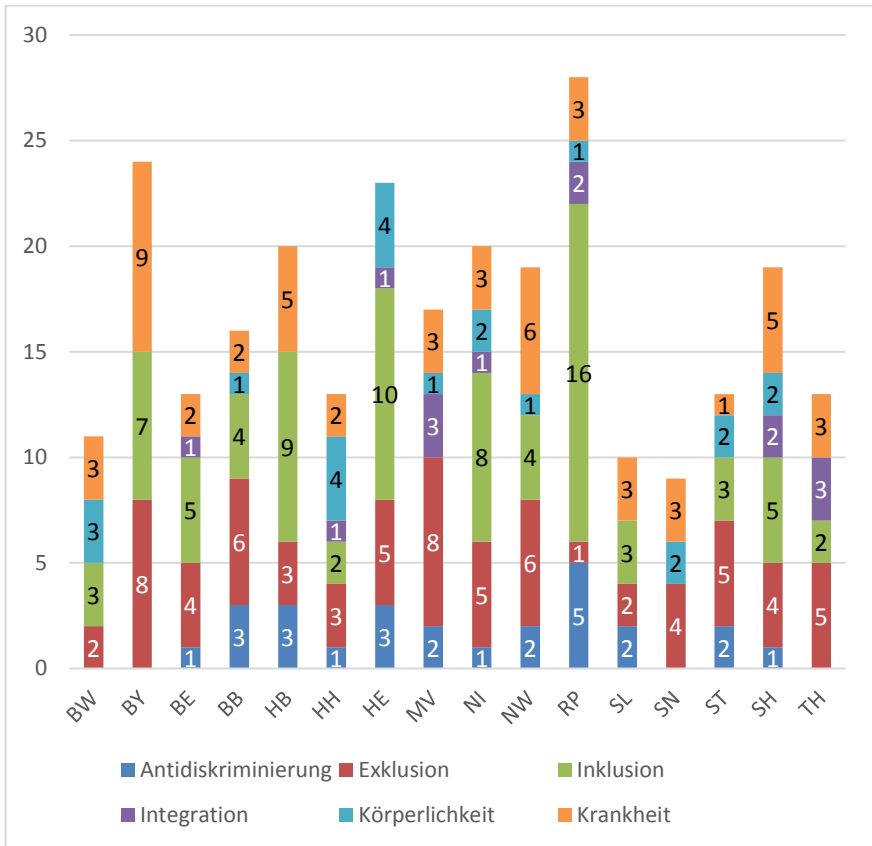


Abb. 28: Verteilung der Unterkategorien in der Oberkategorie körperbezogene Aspekte (OK07) auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Hinsichtlich des Inklusionsverständnisses bzw. des Verständnisses von ‚Behinderung‘ zeigt sich, dass in den Schulgesetzen Bremens, Mecklenburg-Vorpommerns, Nordrhein-Westfalens, von Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalts hervorgehoben wird, dass Auswirkungen bzw. Benachteiligungen, die durch die ‚Behinderung‘ erfolgen, gemindert bzw. ausgeglichen werden sollen. Im Schulgesetz des Saarlandes wird angegeben, dass die Förderschulen „die Behinderung beheben“ (§4a Abs. 4 SchoG SL) sollen. Gemäß dem Schulgesetz Sachsens kann dies gar unmöglich sein, so dass gar die Schulpflicht ruht, „solange der Schulpflichtige körperlich, geistig oder psychisch so behindert ist, dass er in keiner Schule gefördert werden kann“ (§29 Abs. 1 SchulG SN). Ein weites Inklusionsverständnis wird einzig im Schulgesetz Bremens explizit angeführt:

„Sie [bremische Schulen] sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden.“ (§3 Abs. 4 BremSchulG)

Die folgende Formulierung im rheinland-pfälzischen Schulgesetz lässt zwar ebenfalls ein weites Inklusionsverständnis offen, durch den Kontext dieser Passage wird aber deutlich, dass sich Inklusion auf die gemeinsame Beschulung von Schüler\_innen mit und ohne ‚Behinderungen‘ (vgl. §14a Abs. 1) bezieht:

„Die Schulen stellen mit ihren Konzepten des inklusiven Unterrichts die gleichberechtigte Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in die schulische Gemeinschaft sicher.“ (§14a Abs. 2 SchulG RP)

Auch die jeweils zumeist benutzten Begrifflichkeiten in diesem Kontext variieren in den Schulgesetzen, bleiben jedoch einem individual bezogenen Verständnis von ‚Behinderung‘ in binärer Ordnung verhaftet:

Tabelle 9: Begriffsverwendungen in Bezug auf Schüler\_innen im Kontext eng gefasster Inklusion

BY, BE, BB, HH, HE, MV, NW, RP, ST, SH	Schülerinnen und Schüler mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘
BW, HB, TH	‚behinderte und nicht behinderte‘ Schülerinnen und Schüler
NI, RP	Schülerinnen und Schüler ‚mit und ohne Behinderung‘
SL	‚Behinderte mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf‘

In den Schulgesetzen Brandenburgs und Bremens findet sich zudem der Ausdruck „Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen“.<sup>68</sup>

Trotz der Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention gibt es dennoch in mehreren Schulgesetzen Inklusionseinschränkungen, wie oben gezeigt. Folgende Übersicht zeigt die Zuordnung der Argumentationspunkte zu den Bundesländern:

Tabelle 10: Inklusionseinschränkungen in den deutschen Schulgesetzen (Schulebene)

	<b>unzureichende personelle, sächliche und organisatorische Möglichkeiten</b>	<b>Finanzierungsvorbehalt</b>	<b>unzureichende Förderung bzw. Integration</b>	<b>Selbst- oder Fremdgefährdung/ Kindeswohl</b>	<b>kein zielgleicher Unterricht möglich</b>
<b>BW</b>					
<b>BY</b>			x	x	
<b>BE</b>	x				
<b>BB</b>	x	x			
<b>HB</b>					
<b>HH</b>					
<b>HE</b>					
<b>MV</b>	x		x		
<b>NI</b>			x	x	
<b>NW</b>	x	x	x	x	x
<b>RP</b>					
<b>SL</b>					
<b>SN</b>			x		
<b>ST</b>	x	x	x		
<b>SH</b>	x	x	x		
<b>TH</b>			x		

Dabei fällt zum einen auf, dass die Argumente der „unzureichenden Förderung“ (10) an einer allgemeinbildenden Schule sowie die „unzureichenden personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten“ (6) am häufigsten angeführt werden. Zum anderen weist das nordrhein-westfälische Schulgesetz alle fünf der genannten Argumentationslinien an und spricht zudem noch von „besonderen Ausnahmefällen“ (§20 Abs. 4 SchulG NW) ohne weitere Explikation als möglichen inklusionseinschränkenden Grund.

<sup>68</sup> Bemerkenswerter Weise wurde in der Schulgesetzänderung vom 03.06.2015 im niedersächsischen Schulgesetz aus der Formulierung „Werkstatt für Behinderte“ „Werkstatt für behinderte Menschen“ (§67 Abs. 4), d.h. hier erfolgte eine Gesetzestextänderung aufgrund sprachsensibler Überlegungen, wenn diese auch noch weitergehend reflektiert und modifiziert werden könnten (s.o.).

Tabelle 11: Inklusionseinschränkungen in den deutschen Schulgesetzen (Klassenebene)

	<b>Diagnose- bzw. För- derklassen</b>	<b>Klassen für Schü- ler_innen mit ‚son- derpädagogischem Förderbedarf‘</b>	<b>Deutschförder- klassen</b>	<b>‚Hochbegabtenklassen‘ bzw. Musikförderklassen</b>
<b>BW</b>				
<b>BY</b>	x		x	
<b>BE</b>			x	
<b>BB</b>				
<b>HB</b>			x	
<b>HH</b>		x		
<b>HE</b>	x			x
<b>MV</b>	x			
<b>NI</b>			x	
<b>NW</b>				
<b>RP</b>				
<b>SL</b>		x	x	
<b>SN</b>				
<b>ST</b>		x		
<b>SH</b>				
<b>TH</b>				

Auch auf Klassenebene gibt es in mehreren Schulgesetzen verschiedene exkludierende Angaben. Am häufigsten beziehen sich diese auf die Kenntnisse der deutschen Sprache (vgl. Kap. 5.4.5). Auch aber in Bezug auf den ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ bzw. ‚Entwicklungsverzögerungen‘ sehen die Schulgesetze Bayerns, Hamburgs, Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns, des Saarlands und Sachsen-Anhalts exkludierende Maßnahmen auf Klassenebene vor. Rückstellungen vor der Einschulung sehen die Schulgesetze Baden-Württembergs, Hessens, Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens, von Rheinland-Pfalz, Sachsens und Sachsen-Anhalts vor.

Im Umgang mit ‚erkrankten‘ Schüler\_innen erfolgen lediglich in den Schulgesetzen Berlins und Hessens keine expliziten Ausführungen über die Beschulung, die übrigen Schulgesetze sehen die externe Beschulung in Schulen für ‚Kranke‘, im Krankenhaus oder im Hausunterricht vor.

Im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns wird ausschließlich der Begriff Integration in Bezug auf den Umgang mit Schüler\_innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ bzw. mit ‚Behinderung‘ verwendet.

### 5.4.3.3 Zusammenfassung

Insgesamt ist festzustellen, dass die Aussagen zur körperlichen Verfasstheit qualitativ und quantitativ variieren. Quantitativ weist das Schulgesetz von Rheinland-Pfalz die meisten Kodierungen auf, während das sächsische Schulgesetz die wenigsten Nennungen enthält. Auch in Hinblick auf die Unterkategorien sind deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen. Die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns, Sachsens und Thüringens weisen beispielsweise keine antidiskriminierenden Aussagen in diesem Kontext auf, während Aussagen in Bezug auf ‚erkrankte‘ Schüler\_innen insbesondere im Schulgesetz Bayerns (9) genannt werden.

In qualitativer Hinsicht werden Inklusion als Aufgabe von Schule bzw. Schulentwicklung, das (barrierefreie) Zugangsrecht für Alle zur Schule, der gemeinsame Unterricht von Schüler\_innen mit ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘, Kooperations- bzw. Unterstützungsaspekte und andere organisatorische Aspekte angeführt. Hervorzuheben ist das Schulgesetz Bremens, das die Inklusion *aller* in ein inklusives Schulsystem zum Auftrag von Schule betont und somit explizit ein weites Inklusionsverständnis verdeutlicht. In den Schulgesetzen Bremens, Mecklenburg-Vorpommerns, Nordrhein-Westfalens, von Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalts wird eine defizitorientiert biologisch-individualistische Vorstellung von ‚Behinderung‘ deutlich, indem die individuell zu verortenden ‚Beeinträchtigungen‘ ausgeglichen bzw. gar behoben (Saarland) werden sollen. Die verwendeten Ausdrucksweisen weisen ein binäres Verständnis im Kontext von ‚Behinderungen‘ auf, z.B. „behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler“ (Baden-Württemberg, Bremen und Thüringen).

Auch die Ausführungen in Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion sind differenzial. So heißt es beispielsweise in Art. 2 Abs. 2 BayEUG: „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen“, d.h. aller Schulformen. Innerhalb der Aussagen zur Inklusion bzw. zum Umgang mit Aspekten körperlicher Verfasstheit entfallen knapp ein Viertel auf exkludierende Aspekte, insbesondere den Besuch von Förderschulen, v.a. aufgrund „unzureichender Förderung“ an einer allgemeinbildenden Schule sowie „unzureichender personeller, sächlicher und organisatorischer Möglichkeiten“, und die Schaffung eigener Klassen, z.B. aus sprachlichen Gründen. Eine einheitliche Regelung gibt es dabei nicht.

In Bezug auf ‚erkrankte‘ Schüler\_innen werden in der Regel externe Beschulungsformen genannt: die Schule für ‚Kranke‘, Krankenhausunterricht oder Hausunterricht. Vereinzelt werden weitere (organisatorische) Aspekte im Umgang mit ‚erkrankten‘ Schüler\_innen genannt, z.B. die Notenbefreiung, Freistellungen oder Versetzungsausnahmen.

Antidiskriminierende Aussagen werden in den Schulgesetzen in unterschiedlicher Art aufgenommen. So wird mitunter ‚Behinderung‘ unter die diskriminierungsschutzwürdigen Aspekte gezählt, zum anderen werden Ausgleiche für Benachteiligungen bzw. ‚Beeinträchtigungen‘ durch eine ‚Behinderung‘ oder die Barrierefreiheit genannt (vgl. Kap. 5.3.1). Ein antibebehindertendiskriminierender Bezug auf schulische Lehr- und Lernmittel erfolgt einzig im hessischen Schulgesetz.

#### 5.4.4 Lernbezogene Aspekte in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *lernbezogene Aspekte* (OK08) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst. Als Orientierungsebenen dienen dabei die drei Elemente kognitiv, motivational-volitional und entwicklungsbezogen.

##### 5.4.4.1 Kategoriale Auswertung

Insgesamt wurden in der Oberkategorie *lernbezogene Aspekte* 624 Textstellen kodiert.<sup>69</sup> Am häufigsten treten die Unterkategorien *Entwicklung* (UK04) (107) und *‚Fähigkeiten‘* (UK05) (106) auf (vgl. Abb. 29). Andere Aspekte wie *Intelligenzen* (UK07) (2), *Vorbildung* (UK15) (7) sowie *Reife* (UK15) (7) werden nur vereinzelt angeführt. Auch der *Kompetenzbegriff* (UK10) (9) ist in der Schulgesetzgebung von untergeordneter Bedeutung.

---

<sup>69</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 45ff.

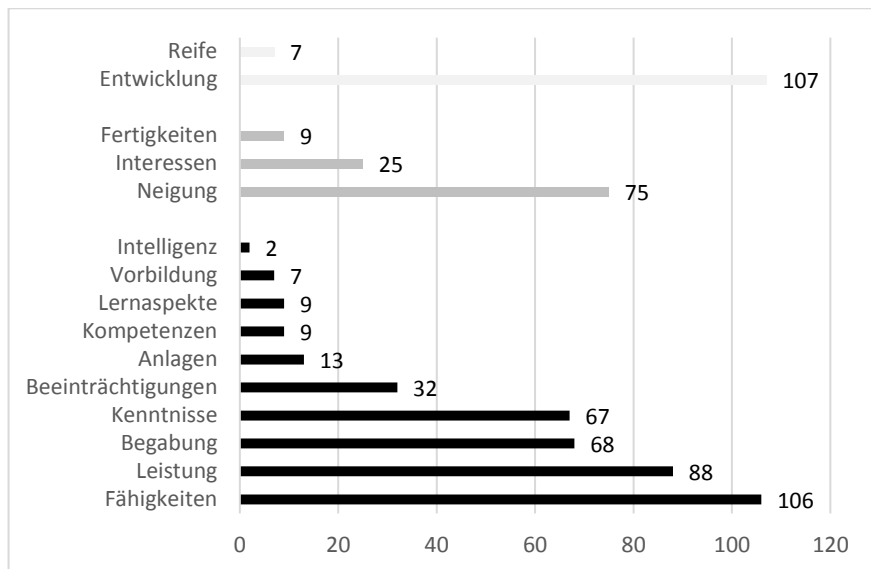


Abb. 29: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie lernbezogene Aspekte (OK08) insgesamt (Nennungen absolut), gegliedert nach kognitiven (schwarz), motivational-volitionalen (grau) und entwicklungsbezogenen Elementen (hellgrau)

Die Zuordnung zu den Ebenen kognitive, motivational-volitionale und entwicklungsbezogene Elemente zeigt, dass zwei Drittel der kodierten Textstellen kognitive Elemente anführt, während die beiden übrigen Elemente zu etwa gleichen Teilen zusammen ein Drittel bilden:

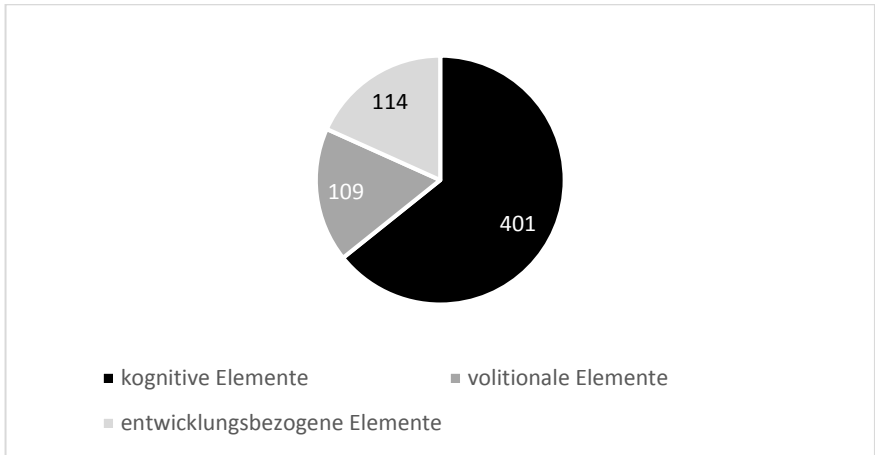


Abb. 30: Häufigkeit kognitiver, motivational-volitionaler und entwicklungsbezogener Elemente in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

### *Kognitive Elemente*

Innerhalb der kognitiven Elemente wurden ‚Fähigkeiten‘ (UK05) am häufigsten (106) ermittelt. In erster Linie (58) wird der Begriff ‚Fähigkeiten‘ ohne weitere Präzisierung verwendet. Die Konkretisierungen erfolgen in den deutschen Schulgesetzen zum größten Teil vereinzelt, oftmals abstrakt und nicht systematisch. Konkret angeführt werden:

- Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten (7)
- Einsichtsfähigkeit (6)
- Lernfähigkeit (6)
- Verantwortungsfähigkeit (3)
- körperliche (5), soziale (5), emotionale (3), geistige (2), kognitive (3), kreative (2), musisch-künstlerische (2), intellektuelle (1), kommunikative (1), kulturelle (1), seelische (1) Fähigkeiten
- Entscheidungsfähigkeit (1)
- Friedensfähigkeit (1)
- Konzentrationsfähigkeit (1)
- Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (1)
- Urteilsfähigkeit (1)

‚Leistung‘ (UK11) (auch ‚Leistungsfähigkeit‘, -, ‚möglichkeit‘, -, ‚vermögen‘, ‚Leistungsklasse‘ oder ‚leistungsstark‘ bzw. ‚leistungswillig‘) wird verhältnismäßig oft (88) und als einzige Unterkategorie in allen Bundesländern genannt, eine Konkre-

tisierung des Begriffs erfolgt jedoch nicht. Im Rahmen der Aussagen zu ‚*Begabungen*‘ der Schüler\_innen (UK02) (68) stehen, sofern eine Konkretisierung erfolgt, ‚hochbegabte‘ Schüler\_innen (27) im Fokus. In Bezug auf die *Kenntnisse* der Schüler\_innen (UK09) (67) stehen fremdsprachliche Kenntnisse (23) sowie Kenntnisse in der deutschen Sprache (20) im Mittelpunkt. Zu der Unterkategorie ‚*Beeinträchtigungen*‘ (UK03) zählen Aussagen, die sich insbesondere auf ‚Lernbeeinträchtigungen‘ (11) beziehen. Genannt werden in diesem Kontext zudem ‚Lernschwierigkeiten‘ (5), geistige ‚Beeinträchtigungen‘ (4), ‚Defizite‘ im Lernbereich (2), ‚Lernstörung‘ (2), ‚Teilleistungsschwächen‘ (2), ‚Beeinträchtigungen‘ in der ‚intellektuellen‘ Entwicklung (1) sowie ‚Probleme‘ im Lernverhalten (1). Konkreter sind die Anführungen durch die Nennung von ‚Lese- und Rechtschreibschwäche‘ in den Schulgesetzen Mecklenburg-Vorpommerns (2) und Bayerns (1), von ‚Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen‘ im Schulgesetz Brandenburgs (1) sowie von ‚Dyskalkulie‘ im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns (2). In Bezug auf die *Kompetenzen* (UK10) erfolgen nur wenige (9) Angaben. Konkretisiert werden die Angaben einzig im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns, indem von kreativen, kulturellen und sozialen Kompetenzen gesprochen wird. Zu der Unterkategorie *Lernaspekte* (UK12) zählen die vereinzelt genannten Begriffe Lernstand (3), Lernausgangslagen, Lernvoraussetzungen (je 2), Lernmöglichkeiten und Lernzugänge (je 1). *Vorbildung* (UK15) wird in den Schulgesetzen Bremens (3), Berlins, Brandenburgs und des Saarlands (je 1) genannt, der Bildungsstand einzig im Schulgesetz Bayerns (1). *Intelligenz*<sup>70</sup> (UK07) wird ausschließlich im Schulgesetz Baden-Württembergs angeführt, indem an 2 Textstellen Intelligenztests eingeräumt werden.

### *Motivational-volitionale Elemente*

Im Rahmen motivational-volitionaler Elemente überwiegt deutlich der Aspekt der Neigung vor den Interessen. Innerhalb der Kodierungen in der Unterkategorie *Neigung* (UK13) (75) werden in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs und Hamburgs Neigungsgruppen, im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz Neigungsdifferenzierung angeführt. Die übrigen Textstellen nennen den Begriff ohne weitere Ergänzung. Die *Interessen* der Schüler\_innen (UK08) werden ohne weitere Konkretisierung erwähnt. Einzig im Schulgesetz Bremens wird der Begriff Lerninteressen verwendet. Fertigkeiten werden in den Schulgesetzen Bayerns, Berlins, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz und Sachsens angeführt.

---

<sup>70</sup> Im Schulgesetz Berlins werden zudem ‚intellektuelle Fähigkeiten‘ bzw. die intellektuelle Entwicklung genannt.

### Entwicklungsbezogene Elemente

Im Rahmen der Unterkategorie *Entwicklung* (UK04) (107) erfolgt am häufigsten (54) der Aspekt der Lernentwicklung. Die *Reife* (UK14) der Schüler\_innen wird in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Berlins und des Saarlands angeführt.

#### 5.4.4.2 Länderspezifische Auswertung

Die Verteilung der 624 Textstellen auf die deutschen Bundesländer zeigt, dass die Schulgesetze in Berlin (89) und Brandenburg (68) die größte Anzahl an Kodierungen in der Oberkategorie *lernbezogene Aspekte* aufweisen (vgl. Abb. 31). Das saarländische Schulgesetz (19) enthält die wenigsten Nennungen.

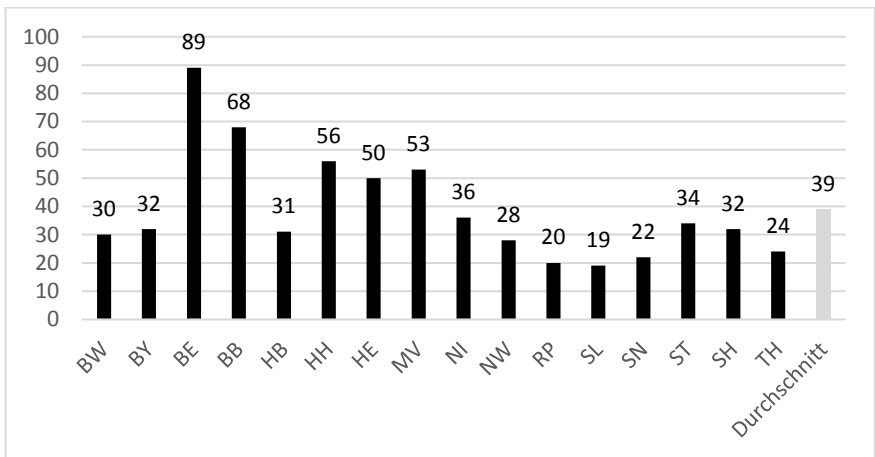


Abb. 31: Nennungen der Oberkategorie lernbezogene Aspekte (OK08) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Die Ausprägungen sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich, sowohl was die absoluten Zahlen als auch die prozentualen Verteilungswerte betreffen:

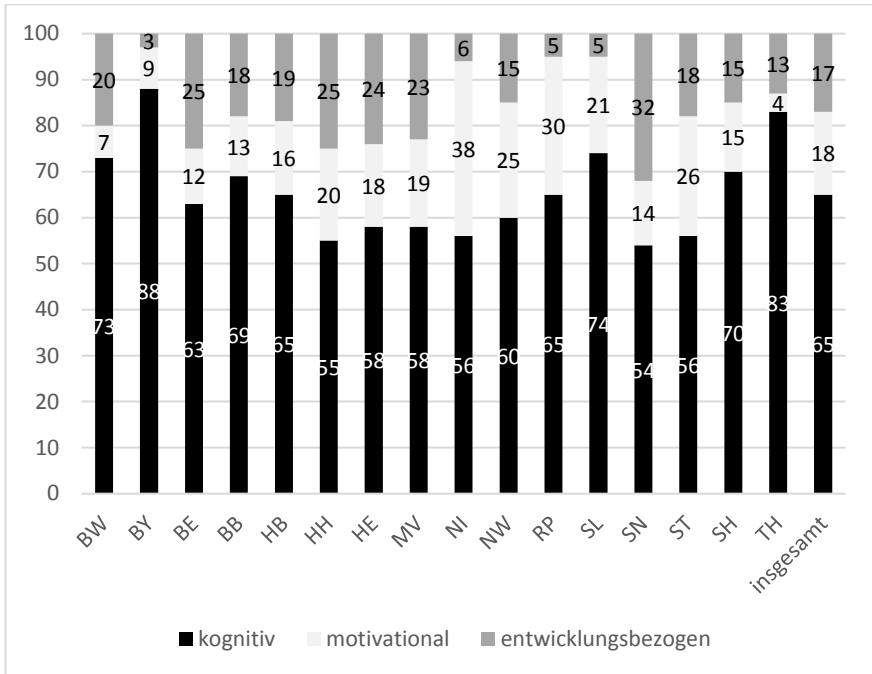


Abb. 32: Prozentualer Anteil der kognitiven, motivational-volitionalen und entwicklungsbezogenen Elemente in den deutschen Schulgesetzen

### 5.4.4.3 Zusammenfassung

Lernbezogene Aspekte werden insbesondere in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, Hamburgs und Mecklenburg-Vorpommerns angeführt. Die Schulgesetze von Rheinland-Pfalz, des Saarlands und Sachsens weisen hingegen die niedrigste Anzahl an Nennungen auf. Die Schulgesetze Baden-Württembergs und Thüringens enthalten die wenigsten Unterkategorien.

Die prozentualen Verteilungswerte der kognitiven, motivational-volitionalen und entwicklungsbezogenen Elemente variieren zwischen den Bundesländern sehr. Kognitive Elemente sind jedoch stets die am häufigsten angeführten, wenn auch das Schulgesetz Bayerns fast ausschließlich kognitive Elemente enthält, während in Hamburg nur etwas mehr als die Hälfte der Kodierungen in dieser Oberkategorie vorhanden sind. Das Schulgesetz Niedersachsens betont im Vergleich

im Besonderen motivational-volitionale Elemente, während das sächsische Schulgesetz entwicklungsbezogene Elemente am deutlichsten markiert. Das Schulgesetz Niedersachsens enthält keine entwicklungsbezogenen Elemente.

Innerhalb der Elemente sind ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen festzustellen. Die Aspekte werden nur vereinzelt konkretisiert. Im Rahmen kognitiver Elemente sind in erster Linie die Faktoren ‚Fähigkeiten‘, ‚Leistung‘, ‚Begabung‘ und Kenntnisse bedeutsam. Im Rahmen der Kenntnisse stehen sprachliche Aspekte im Mittelpunkt, d.h. fremdsprachliche und deutsche Sprachkenntnisse. Während im Schulgesetz Berlins die ‚Fähigkeiten‘ und die Kenntnisse im Vordergrund stehen, betont das Schulgesetz Brandenburgs Leistung, Baden-Württembergs den Aspekt der ‚Begabung‘ verhältnismäßig oft. In den meisten Schulgesetzen werden auch lernbezogene Hürden angeführt, z.B. ‚Lernbeeinträchtigungen‘. Konkretisierungen erfolgen hier anhand der Aspekte ‚Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen‘ (Brandenburg) bzw. ‚Lese- und Rechtschreibschwäche‘ (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern) und ‚Dyskalkulie‘ (Mecklenburg-Vorpommern). Kompetenzen und Vorwissen spielen eine untergeordnete Rolle. ‚Intelligenz‘ wird lediglich im Schulgesetz Baden-Württemberg genannt, indem die Möglichkeit von Intelligenztests eingeräumt wird.

Das Berliner Schulgesetz ist in Bezug auf kognitive Elemente am breitesten aufgestellt, indem es bis auf ‚Intelligenz‘ alle Unterkategorien der Elemente enthält und die höchsten Werte in absoluten Zahlen aufweist. Das Schulgesetz Baden-Württembergs enthält hingegen keine Ausführungen zu den ‚Fähigkeiten‘ und Kenntnissen der Schüler\_innen. Das Schulgesetz Brandenburgs hingegen betont wesentlich stärker den Leistungsaspekt als das bremische Schulgesetz. Weitergehende Spezifizierungen erfolgen in den Schulgesetzen nicht bzw. nicht explizit. Als Ausnahme könnte die mitunter genannte ‚Hochbegabung‘ als Ausdruck einer speziellen ‚Begabung‘ angesehen werden. Da jedoch auch dieser Begriff nicht weiter spezifiziert wird, beispielsweise in welchem Bereich eine ‚Hochbegabung‘ vorliegt, bleibt es bei allgemeinen Aussagen. Auch der Leistungsbegriff wird nicht weiter konkretisiert.

Motivational-volitionale Aspekte wie die Interessen der Schüler\_innen spielen eher eine untergeordnete Rolle und werden nicht weiter spezifiziert, in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Brandenburgs und Sachsens sind die Interessen nicht angeführt. Die Neigungen der Schüler\_innen werden hingegen verhältnismäßig oft und bis auf Thüringen in allen Bundesländern herangezogen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. So hebt das Schulgesetz Brandenburgs Neigung am häufigsten hervor. Fertigkeiten sind insgesamt kaum von Bedeutung.

Hinsichtlich der Entwicklung der Schüler\_innen steht die Lernentwicklung im Vordergrund. Der Entwicklungsstand an sich spielt nur eine untergeordnete Rolle.

Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Entwicklung im Schulgesetz Berlins. In den Schulgesetzen Bayern, des Saarlands und von Rheinland-Pfalz wird der Aspekt nicht berücksichtigt.

Es ist demnach deutlich geworden, dass die Implementation und die Ausprägungen lernbezogener Aspekte in den deutschen Schulgesetzen quantitativ und qualitativ unterschiedlich ausfallen. Wenn auch kognitive Elemente von größter Bedeutung sind, fallen die Schwerpunktsetzungen unterschiedlich aus.

#### 5.4.5 *Natio-ethno-kulturelle Aspekte in der Schulgesetzgebung*

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (OK09) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

##### 5.4.5.1 *Kategoriale Auswertung*

Insgesamt wurden der Oberkategorie *natio-ethno-kulturelle Aspekte* 652 Textstellen zugeordnet.<sup>71</sup> Dabei stellen die Unterkategorien *Sprache* (UK15) (139), *„Nation“* (UK13) (137) und *„Religion“* (UK14) (120) über die Hälfte aller Kodierungen dieser Oberkategorie dar (vgl. Abb. 33).

Innerhalb der Unterkategorie *Sprache* (UK15) bilden Aussagen zu ‚Sprachstandserhebungen‘ (48) die größte Anzahl der Kodierungen, gefolgt von Angaben zur ‚Sprachförderung‘ (29). 11 Mal wird Sprache bzw. ‚Muttersprache deutsch/nicht deutsch‘ (Bayern), ‚nichtdeutsche Herkunftssprache‘ (Berlin), ‚Herkunfts- und Verkehrssprache‘ (Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) als spezieller Aspekt der Datenerhebung genannt. Aus sprachlichen Gründen exkludierende Aspekte werden an 10 Textstellen angeführt, dabei werden die Maßnahmen eigener Unterricht und Ruhen der Schulpflicht genannt. Inkludierende Angaben (10) beziehen sich auf den gemeinsamen Unterricht bzw. auf das Schulleben von Schüler\_innen, unabhängig von sprachlichen Aspekten bzw. dem Stand der Deutschkenntnisse. Lokalsprachliche Aspekte finden Erwähnung, indem auf die (nieder)sorbische, niederdeutsche und friesische Sprache Bezug genommen wird.

---

<sup>71</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 48ff.

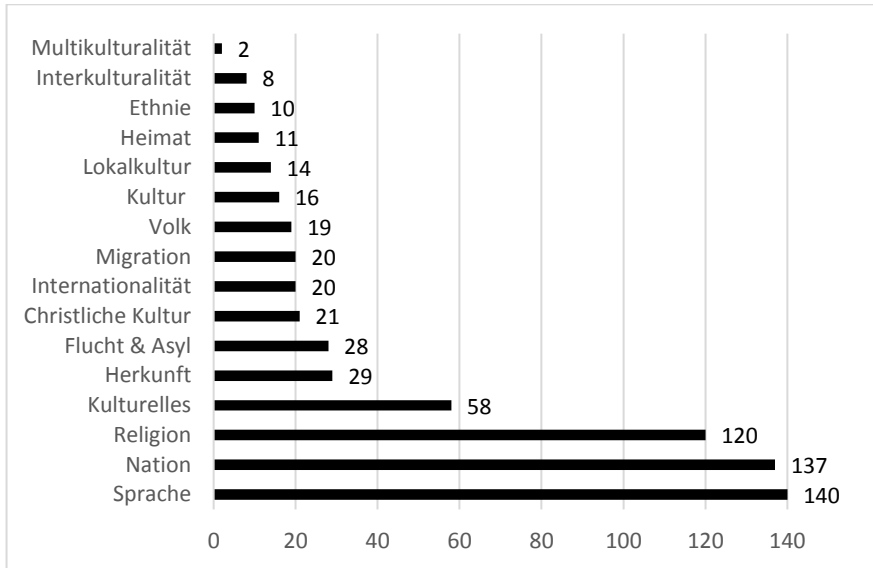


Abb. 33: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie natio-ethno-kulturelle Aspekte (OK09) insgesamt (Nennungen absolut)

Antidiskriminierende Aussagen in Bezug auf Sprache (7) sowie Angaben zur Mitbestimmung für Menschen ‚nicht deutscher Herkunftssprache‘ (7) bzw. für Vertreter\_innen an „Schulen mit einsprachig-niedersorbischen oder niedersorbisch bilingualen Bildungsangeboten“ werden vereinzelt angeführt. In 4 Schulgesetzen (Brandenburg, Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein) wird die Möglichkeit der Anerkennung der ‚Muttersprache‘ bzw. ‚Herkunftssprache‘ als Fremdsprache genannt. In 3 Schulgesetzen werden familiensprachliche Unterrichtsangebote genannt: „Angebote zum Erlernen ihrer Muttersprache“ (§15 Abs. 3 SchlG BE), „muttersprachlichen und bilingualen Angebote“ (§15 Abs. 4 SchlG BE), „Grundangebot an muttersprachlichem Unterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler“ (§109 Abs. 1 BbgSchulG) und „herkunftssprachlicher Unterricht“ (§54 Abs. 3 HSchG). Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wird einzig im Schulrechtsgesetz Hamburgs explizit angeführt. Dabei werden „zwei- oder mehrsprachig aufwachsende“ (§51 Abs. 1 HSchG) Schüler\_innen zu zu fördernde spezifische Schüler\_innengruppen gezählt und in eine Reihe mit Schüler\_innen „mit Lernschwierigkeiten“ bzw. „mit besonderen Begabungen“, mit „behinderten oder von Behinderung bedrohten“ Schüler\_innen gestellt.

Bezüglich der Ausdrucksweise in Bezug auf Sprachen werden folgende Ausdrucksweisen verwendet:

Tabelle 12: Ausdrucksweisen in Bezug auf Sprachen in den deutschen Schulgesetzen

„Herkunftssprache“	BE, BB, HB, HE, RP, ST, SH
„Muttersprache“	BY, BE, BB, NW, SN
„Erstsprache“	HH
„Zweitsprache“/zweisprachig	HH, SN
mehrsprachig	HH

Die Unterkategorie ‚*Nation*‘ (UK13) bezieht sich insbesondere auf formale Aspekte der Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche (24) und die Anerkennung von Abschlüssen (23), die im Ausland bzw. in anderen Ländern der Bundesrepublik erworben worden sind. Der Aspekt der Staatsangehörigkeit wird in statistischer Hinsicht (14) herangezogen, insbesondere im Schulgesetz Bayerns (10). Hinsichtlich der Schule bzw. des Schulwesens wird der ‚nationale‘ Bezugsrahmen deutlich, indem die Einheit des deutschen Schulwesens, ausländische Schulen, Partnerschulen im In- und Ausland bzw. deutsche Ersatzschulen erwähnt werden. An 5 Textstellen wird ‚Nationalität‘ in antidiskriminierender Weise angeführt. Desweiteren wird die (formal) ‚nationale‘ Orientierung deutlich, indem der Auslandsschuldienst (11), Zulassungen für ausländische Schüler\_innen bzw. Studienbewerber\_innen (9), die Mitbestimmung (7) für ausländische Schüler\_innen, der Auslandsaufenthalt (7) von Schüler\_innen, deutsche Bildungsstandards (5), Vergleichsuntersuchungen (4) bzw. Bildungspläne (2), Kostenregelungen für ausländische Schüler\_innen (3), Schulwechsel von ausländischen Schüler\_innen bzw. innerhalb Deutschlands (3), Ausländerbeiräte (2), das Zusammenleben (2) mit anderen Nationen bzw. den polnischen Nachbarn, Aspekte der Benotung von ausländischen Schüler\_innen (1), die Ausländerbehörde (1) und das deutsche ‚Volk‘ (1) Berücksichtigung finden. Das ‚*Volk*‘ bzw. ‚*Völker*‘ (UK16) als Bezugspunkt wird an 19 Textstellen aufgenommen, dabei am häufigsten in Form der ‚Völkerverständigung‘ (5), gefolgt von der ‚Völkergemeinschaft‘ und ‚Volksliebe‘ (je 3). *Internationalität* (UK07) findet 20 Mal Berücksichtigung. Diese bezieht sich am häufigsten auf internationale Vergleichsstudien (6), auf internationale Abschlüsse, den internationalen Austausch und internationale Schulen (je 4).

‚*Religion*‘ bzw. *religiöse Aspekte* (UK14) werden insbesondere in antidiskriminierender Hinsicht (24) erwähnt. Diese Aussagen beziehen sich auf ‚Religion‘, religiöse Anschauungen bzw. Überzeugungen, das Religionsbekenntnis, religiöse Gruppen bzw. auf religionsdiskriminierende Aspekte von Lehr- und Lernmitteln. 15 Mal werden Angaben zur religionsbezogenen Neutralität in Schule angeführt, während an 9 Textstellen religionsbezogene Neutralitätseinschränkungen eingeräumt werden (vgl. auch Kap. 5.3.2). So gilt gemäß den Schulgesetzen Baden-Württembergs und Niedersachsen das religiöse Neutralitätsgebot nicht im Religi-

onsunterricht. In den Schulgesetzen Bayerns, Hessens<sup>72</sup> und Nordrhein-Westfalens erfolgt eine Neutralitätseinschränkung für Lehramtsanwärter\_innen. Im Schulgesetz Baden-Württembergs wird angeführt, dass die „Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ (§38 Abs. 2) dem Neutralitätsgebot nicht widerspricht.<sup>73</sup> Im Schulgesetz Niedersachsen wird eine Neutralitätseinschränkung für ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ genannt. Aspekte der religionsbezogenen Schulgestaltung werden an 14 Textstellen genannt, z.B. die religiöse Prägung oder die Berücksichtigung der Bekenntnisse an Schulen. Die Achtung vor ‚Religion‘ bzw. religiöser Werte bzw. Überzeugungen wird 11 Mal erwähnt. Im Schulgesetz Bremens ist dabei von religiöser Vielfalt (§4 Abs. 3) die Sprache. Religionsbezogene Aussagen zur Gestaltung des Faches Ethik werden 7 Mal getätigt. Einzig im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens erfolgen Aussagen (7) zum islamischen Religionsunterricht. Des Weiteren beziehen sich die Textstellen dieser Unterkategorie auf die Beteiligung von religionsrelevanten Gruppen bzw. Gemeinschaften (6), der Offenheit gegenüber ‚Religionen‘ bzw. religiösen Wertvorstellungen – im Schulgesetz Schleswig-Holsteins wird dabei religiöse Vielfalt (§4 Abs. 6) genannt –, die Datenrelevanz der Religionszugehörigkeit (5), religiöse Minderheiten (5) sowie religiöse Bezüge im Rahmen der Sexualerziehung (3). An 5 Textstellen erfolgt ein Bezug zu Gott: in den Schulgesetzen Baden-Württembergs, von Rheinland-Pfalz und des Saarlands wird die Verantwortung vor Gott, in den Schulgesetzen Bayerns und Nordrhein-Westfalens Ehrfurcht vor Gott im Rahmen der Erziehungsziele angeführt (vgl. Kap. 5.3.2). Das Kreuz als christliches Symbol wird an 2 Stellen im bayerischen Schulgesetz genannt. So heißt es in Art. 7 Abs. 4: „Angesichts der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns wird in jedem Klassenraum ein Kreuz angebracht.“ Im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns findet schließlich die „Bewahrung der Schöpfung“ (§3) im Rahmen der Erziehungsziele Berücksichtigung.

*Kulturbezogene Aspekte* (UK09) werden an 60 Textstellen genannt. Diese Aussagen beziehen sich in erster Linie auf Kulturwerte (8), kulturelle Aspekte im Rahmen der Sexualerziehung (8), das kulturelle Umfeld von Schule (6), das Erlernen von Kulturtechniken, Aspekte des kulturellen Lebens (je 5), kulturelle Leistungen von ‚Frauen‘, kulturelle Vielfalt (je 4) und kulturelle Identität (3). Bezüge zur ‚christlichen Kultur‘ (UK01) werden 21 Mal getätigt (vgl. auch Kap. 5.3.2). 6 Mal werden christliche Kulturwerte (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Saarland) herangezogen und 4 Mal ist die Rede von der christlichen

---

<sup>72</sup> Diese Einschränkung wurde durch die Schulgesetzänderung vom 04.05.2017 gestrichen.

<sup>73</sup> Der entsprechende Passus im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (§57 Abs. 4) wurde mittlerweile aufgehoben, ebenso die Neutralitätseinschränkung für den Religionsunterricht (§57 Abs. 4) (vgl. Kap. 5.3.2).

Tradition (Hessen, Sachsen). Weitere Aspekte in diesem Kontext sind das christliche Bekenntnis (3), das Christentum (2), das Kreuz (2), Nächstenliebe (2), eine christliche Grundlage (1) und christliche Wertvorstellungen (1). Der Begriff ‚Kultur‘ (UK08) wird an 16 Textpassagen angeführt. Dabei wird 8 Mal von ‚Kulturen‘ gesprochen, 4 Mal von einer anderen ‚Kultur‘, je 2 Mal von der eigenen ‚Kultur‘ und einem ‚Kulturkreis‘. *Lokalkulturelle Aspekte* (UK10) werden 14 Mal berücksichtigt. Diese Aussagen beziehen sich auf dänische Minderheiten (5 Mal in Schleswig-Holstein), auf (nieder)sorbische bzw. wendische Minderheiten (4 Mal in Brandenburg, Sachsen und Thüringen), auf Bayern (3 Mal in Bayern), auf die friesische ‚Volksgruppe‘ (1 Mal in Schleswig-Holstein) sowie auf Thüringen (1 Mal in Thüringen). *Interkulturalität* (UK06) wird insgesamt 8 Mal aufgenommen. Dabei wird an 5 Textstellen von interkultureller Erziehung gesprochen (Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern), 2 Mal von interkultureller Kompetenz (Berlin) und 1 Mal von interkultureller Dialogfähigkeit (Berlin). Der Aspekt der *Multikulturalität* (UK12) wird explizit lediglich in Hinblick auf multikulturelle Bildungsarbeit genannt. *‚Ethnische‘ Aspekte* (UK02) werden 10 Mal ins Feld geführt. Dabei ist 4 Mal von ‚ethnischer Herkunft‘, 2 Mal von ‚ethnischer Identität‘, 2 Mal von ‚ethnischen Gruppen‘ sowie je 1 Mal von ‚ethnischen Besonderungen‘ und ‚ethnischen Minderheiten‘ die Sprache.

Bezüge zur ‚Herkunft‘ (UK05) werden 29 Mal, in der Regel antidiskriminierend, getätigt (vgl. auch Kap. 5.3.1). 11 Mal wird dabei der Begriff nicht weiter konkretisiert. An 5 Textstellen wird das ‚Herkunftsland‘ angegeben. Weitere Herkunftsspezifizierungen sind ‚andere‘, ‚ethnische‘, ‚kulturelle und soziale, nationale, regionale‘, ‚kulturelle, ethnische, religiöse, weltanschauliche, soziale und unterschiedliche Herkunft‘. ‚Heimat‘ (UK04) wird an 11 Textstellen in die deutschen Schulgesetze aufgenommen (vgl. auch Kap. 5.3.2). 5 Mal wird die Liebe zur ‚Heimat‘ hervorgehoben (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). An 3 Textpassagen erfolgt eine antidiskriminierende Berücksichtigung von ‚Heimat‘ (Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt). In den Schulgesetzen Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins wird zudem die Bedeutung der ‚Heimat‘ betont, während im Schulgesetz Thüringens die Verbundenheit zur ‚Heimat‘ angeführt wird.

*Migration* (UK11) wird explizit an 11 Textstellen genannt. Dabei geht es in erster Linie um die Datenerhebung des ‚Migrationshintergrundes‘ (9 Mal im Schulgesetz Bayerns, 1 Mal in Niedersachsen und 1 Mal in Sachsen-Anhalt). Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts wird der Begriff „Migrantenstatus“ (§84d Abs. 1) verwendet. Definiert oder erläutert wird er nicht. An 6 Textstellen wird migrationsbezogene ‚Integration‘ aufgegriffen. Dabei werden „integrationsfördernde Maßnahmen“ (Art. 85 Abs. 2 BayEUG), die „Integration für zuziehende Kinder und Jugendliche“ (§15 Abs. 4 SchlG BE), die „Integration der Schülerinnen und

Schüler mit Migrationshintergrund“ (§4 Abs. 3 BremSchulG), „das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft“ (§5 Abs. 2 BremSchulG), die „Eingliederung von schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ (§49 BremSchulG) und die „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (§1 Abs. 3 SchulG RP) angeführt. 4 Mal wird migrationsbezogene Mitbestimmung genannt. Diese bezieht sich auf den „Landesbeirat für Integrations- und Migrationsfragen“ (§115 Abs. 2, 4 SchlG BE), Schüler\_innen „aus Migrantenfamilien“ (§62 Abs. 8 SchulG NW) und „Migrationsfacheinrichtungen“ (§3 Abs. 3 SchulG SH). Im Schulgesetz Bremens wird Schüler\_innen „mit Migrationshintergrund“ (§55 Abs. 6) gestattet, Teile der Schulpflicht durch Sprachkurse zu erfüllen. Die Aspekte *Flucht und Asyl* (UK03) werden 28 Mal berücksichtigt. 14 Mal werden Aussagen zu Aussiedler\_innen getätigt. An 13 Textstellen erfolgen Angaben zur Schulpflicht für geflüchtete Menschen. So wird im Schulgesetz Baden-Württembergs (§72 Abs. 1) angegeben, dass die Schulpflicht sechs Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland beginnt und bis zur Erfüllung der Ausreisepflicht besteht. Im Schulgesetz Bayerns wird betont, dass die Schulpflicht für Menschen gilt, die „eine Aufenthaltsgestattung nach dem Asylverfahrensgesetz“ (Art. 35 Abs. 1), eine „Aufenthaltserlaubnis nach §23 Abs. 1 oder §24 wegen des Krieges in seinem Heimatland oder nach §25 Abs. 4 Satz 2 oder Abs. 5 des Aufenthaltsgesetzes“ (ebd.), „eine Duldung nach §60a des Aufenthaltsgesetzes“ (ebd.) besitzen bzw. „vollziehbar ausreisepflichtig“ sind, „auch wenn eine Abschiebungsandrohung noch nicht oder nicht mehr vollziehbar ist“ (ebd.). Im Schulgesetz Berlins wird angegeben, dass diejenigen der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, „denen auf Grund eines Asylantrages der Aufenthalt in Berlin gestattet ist oder die hier geduldet werden“ (§41 Abs. 2; so auch §36 Abs. 2 BbgSchulG). Im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens wird die Ausnahme der Schulpflicht für Schüler\_innen, die „sich nur vorübergehend in Deutschland“ (§34 Abs. 5) aufhalten, genannt. Gleichwohl wird betont, dass die Schulpflicht für „Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und alleinstehende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben“ besteht, „sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist“ (§34 Abs. 6). Dabei besteht „für ausreisepflichtige ausländische Kinder und Jugendliche [...] die Schulpflicht bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht“ (ebd.). Im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz wird „Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und sich ohne ihre Eltern in Rheinland-Pfalz aufhaltende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist“ (§56 Abs. 2) die Pflicht zum Schulbesuch zugewiesen. Im Schulgesetz Thüringens wird die Schulpflicht für diejenigen betont, denen „aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt in Thüringen

gestattet ist oder wer hier geduldet wird, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil; die Schulpflicht beginnt drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland“ (§17 Abs. 1). Im Schulgesetz Schleswig-Holsteins erfolgt eine Angabe der Übernahme der Schulkostenbeiträge durch die Gemeinde für Schüler\_innen, die als „Asylbewerberin oder als Asylbewerber oder als Kind von Asylbewerberinnen oder Asylbewerbern nach Durchführung des Aufnahmeverfahrens einer Gemeinde in Schleswig-Holstein zugewiesen sind“ (§111 Abs. 3).

#### 5.4.5.2 *Länderspezifische Auswertung*

Am häufigsten finden sich Kodierungen in der Oberkategorie *natio-ethno-kulturelle Aspekte* in den Schulgesetzen Berlins (79), Nordrhein-Westfalens (78) und Bayerns (77) (vgl. Abb. 34). In den Schulgesetzen des Saarlands (14), Mecklenburg-Vorpommerns, Sachsens (je 16), Thüringens (18) und Sachsen-Anhalts (19) bleibt die Anzahl jeweils unter 20.

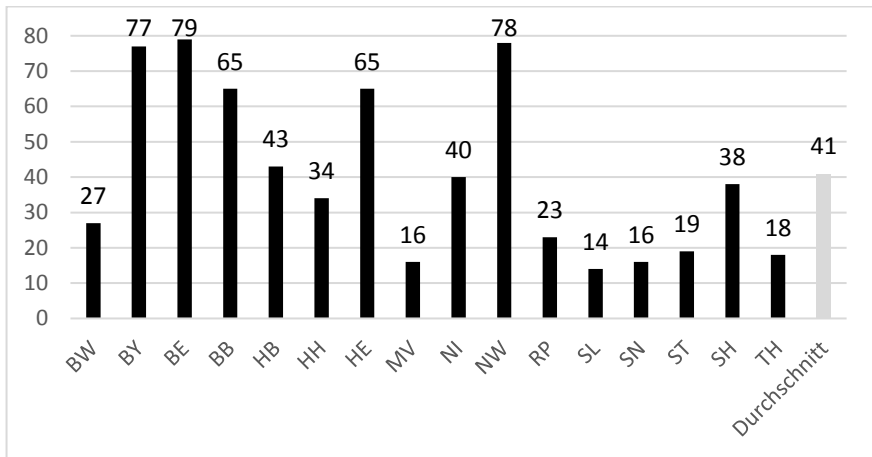


Abb. 34: Nennungen der Oberkategorie *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (OK09) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Zu betonen ist, dass die Ausprägungen bzw. die Verteilung der Unterkategorien in den Bundesländern sehr unterschiedlich sind (vgl. Abb. 35). Werden die Unterkategorien in sechs Bereiche gebündelt, ergibt sich folgendes Bild:

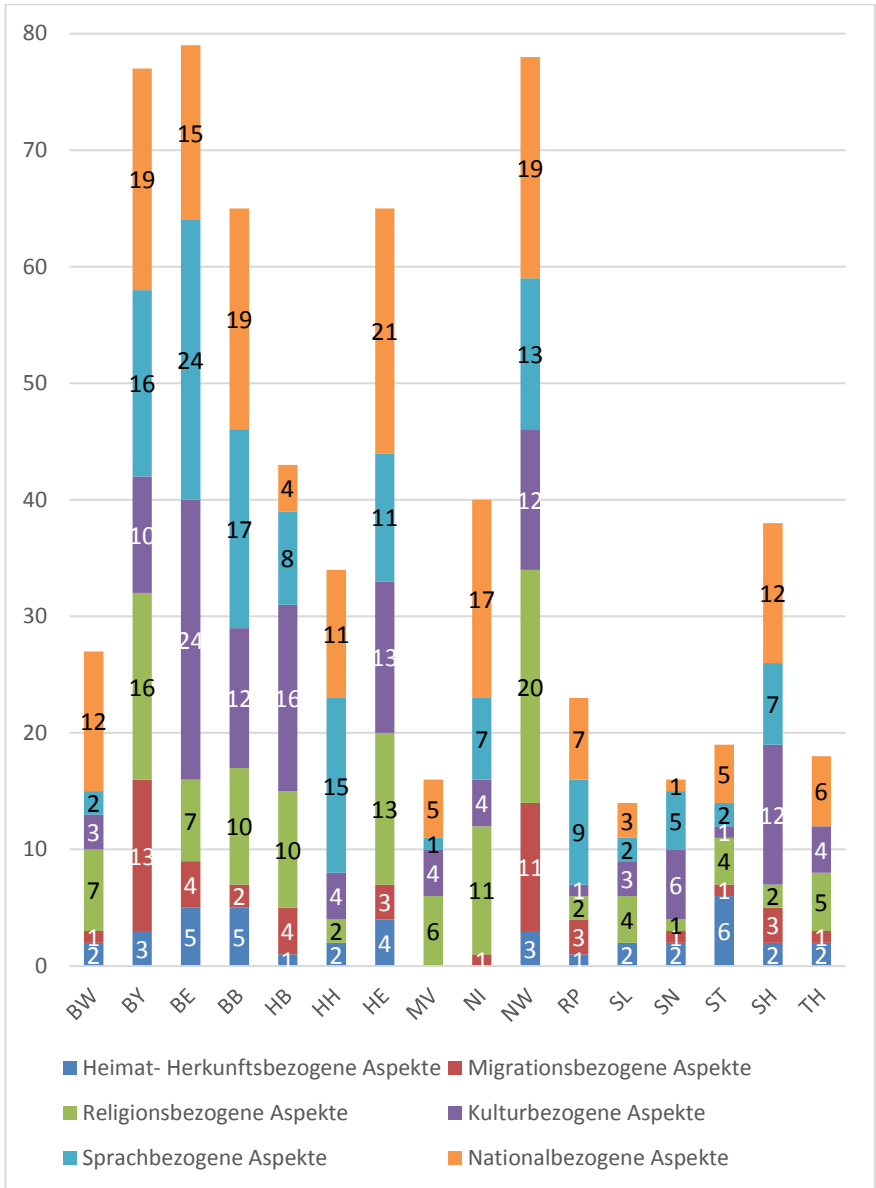


Abb. 35: Bereiche natio-ethno-kultureller Aspekte (OK09) in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

Aussagen, die sich auf ‚nationale‘ Bezugsrahmen (UK07: *Internationalität*, UK13: *‚Nation‘*, UK16: *‚Volk‘*) beziehen, finden sich am häufigsten im Schulgesetz Hessens (21). Im Schulgesetz Sachsens findet dieser Aspekt hingegen nur an einer Stelle Berücksichtigung. *Sprachbezogene Aspekte* (UK15) finden sich dabei insbesondere im Schulgesetz Berlins (24), während im Schulgesetz Thüringens keine entsprechende Aussage erfolgt (vgl. auch Anhang, 22f.: Tab. 7, IA-NF). Kulturbezogene Aspekte finden sich zwar in allen Schulgesetzen, jedoch in sehr unterschiedlicher Anzahl und Ausprägung. Christlich kulturelle Aspekte finden sich insbesondere im Schulgesetz Bayerns (6). In den Schulgesetzen Brandenburgs, Hamburgs, Mecklenburg-Vorpommerns, von Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt werden ‚christlich kulturelle Werte‘ nicht angeführt. Auch der Kulturbegriff wird am häufigsten im Schulgesetz Berlins (4) aufgenommen, gefolgt von Brandenburg und Bremen (je 3). Letztlich enthält das Berliner Schulgesetz auch die häufigsten Aussagen zu kulturellen Aspekten (11). Lokalkulturelle Aspekte finden insbesondere im Schulgesetz Schleswig-Holsteins (6) Berücksichtigung, indem auf die dänische Minderheit und die friesische ‚Volksgruppe‘ eingegangen wird.

*Religionsbezogene Aspekte* (UK14) finden sich am häufigsten im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (20). In den Schulgesetzen Sachsens (1), Hamburgs, von Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holsteins (je 2) finden sich die wenigsten Aussagen in dieser Unterkategorie. Migrationsbezogene Angaben finden sich am häufigsten in den Schulgesetzen Bayerns (13), in erster Linie (7) durch die Hervorhebung des Aspektes ‚Migrationshintergrund‘ im Rahmen der Datenerhebung. In den Schulgesetzen Hamburgs und des Saarlands finden sich keine entsprechenden Aussagen. In der Unterkategorie *Flucht & Asyl* (UK03) finden sich mit Abstand die häufigsten Angaben im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (10), insbesondere durch die häufige Berücksichtigung des Kollegs für Aussiedler\_innen (7). Herkunft- und heimatbezogene Aspekte werden am häufigsten im Schulgesetz Sachsen-Anhalts (6) angeführt. In den Schulgesetzen Mecklenburg-Vorpommerns und Niedersachsens finden diese Aspekte keine Berücksichtigung.

#### 5.4.5.3 Zusammenfassung

Im Rahmen *natio-ethno-kultureller Aspekte* (OK09) sind insbesondere sprachbezogene, nationenbezogene und religionsbezogene Elemente von Bedeutung. Berücksichtigt man die Bezugnahme innerhalb sprachbezogener Aspekte auf die deutsche Sprache sowie die christlich orientierten Bezüge innerhalb der religionsbezogenen Aspekte wird der nationale bzw. monokulturelle Fokus in den Schulgesetzen deutlich. Auch innerhalb der Aussagen zu ‚Sprachstandserhebungen‘

bzw. zu ‚Sprachfördermaßnahmen‘ ist der implizite und explizite Bezugspunkt die deutsche Sprache, d.h. Lernstandserhebungen in der deutschen Sprache bzw. Deutschfördermaßnahmen. Familiensprachliche Kompetenzen werden nur vereinzelt angeführt (Brandenburg, Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein), indem sie als Ersatz für eine andere Fremdsprache anerkannt werden *können*. Auch familiensprachlicher Unterricht spielt eine sehr untergeordnete Rolle in den deutschen Schulgesetzen. Mehrsprachigkeit wird einzig explizit im Schulgesetz Hamburgs erwähnt. Dabei bleibt letztlich offen, ob Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Ressource oder als ‚Schwierigkeit‘ angesehen wird. Es wird demnach deutlich, dass auch die Schulgesetze die (historisch gewachsene) Vorstellung von deutscher Einsprachigkeit als Norm(alität) im Sinne des ‚monolingualen Habitus‘ mit einem ‚national‘ orientierten Bezugsrahmen zur Grundlage haben.

Die deutschen Schulgesetze verdeutlichen in verschiedener Hinsicht ‚*nationale*‘ Aspekte als Bezugsrahmen. Diese zeigen sich in der Unterscheidung von deutschen und ausländischen Schulen und Schüler\_innen beispielsweise in Fragen der Schulpflicht oder der Anerkennung von Abschlüssen. Begrifflich wird der ‚nationale‘ Bezugsrahmen insgesamt durch die Ausdrücke ‚Ausland‘, ‚Ausländer\_innen‘, ‚ausländisch‘, ‚deutsch‘, ‚Deutschland‘, ‚national‘, ‚Nationalität‘, ‚Nationen‘, ‚Staatsangehörigkeit‘ und ‚Staatsbürgerschaft‘ deutlich. Der Bezug zum ‚Volk‘ bzw. zu ‚Völkern‘ zeigt sich in Aussagen zur ‚Völkerverständigung‘, der ‚Völkergemeinschaft‘, aber auch zur ‚Volksliebe‘, hierbei im bayerischen Schulgesetz explizit in der ‚Liebe zum deutschen Volk‘ (Art. 1 Abs. 1). Internationale Aspekte beziehen sich vor allem auf Vergleichsstudien, Abschlüsse, den Austausch und internationale Schulen. Transnationale Aspekte werden nicht angeführt.

*Religiösen* Aspekten werden zum einen mit antidiskriminierenden Aussagen, mit Achtung und Offenheit begegnet. In den Schulgesetzen Bremens und Schleswig-Holsteins wird explizit religiöse Vielfalt, in den Schulgesetzen Bayerns und Thüringens die Pluralität der Bekenntnisse erwähnt. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung christlicher ‚Religionen‘ in den Schulgesetzen deutlich: So wird das Neutralitätsgebot hinsichtlich der ‚Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte‘ (§38 Abs. 2 SchG BW) eingeschränkt sowie in erster Linie katholische und evangelische Bekenntnisse herangezogen (vgl. auch Kap. 5.3.2). Ein Bezug zu Gott im Rahmen der Erziehungsziele erfolgt in fünf Schulgesetzen, dem Kreuz als christlichem Symbol wird im bayerischen Schulgesetz Bedeutung geschenkt und im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns wird die Bewahrung der Schöpfung als Erziehungsziel angeführt. Islamischer Religionsunterricht wird einzig im nordrhein-westfälischen Schulgesetz berücksichtigt. Es ist demnach insgesamt festzustellen, dass einerseits zwar religiöse Vielfalt und

Antidiskriminierung Einzug in die Schulgesetze findet, der Bezug in erster Linie jedoch auf die christlichen ‚Religionen‘ erfolgt.

Der Aspekt der *Migration* spielt eine sehr untergeordnete Rolle in den deutschen Schulgesetzen. In erster Linie findet der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ Verwendung im Rahmen der Datenerhebung im Schulgesetz Bayerns. Vereinzelt werden unspezifische Aussagen zur migrationsbezogenen ‚Integration‘ getätigt (vgl. auch Spellen 2010). Dabei ist festzuhalten, dass erst betont werden muss, dass Kinder und Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ zu integrieren seien (vgl. auch KMK 2007). Eine entsprechende Aussage für Kinder und Jugendliche ohne ‚Migrationshintergrund‘ erfolgt nicht. Eine besondere Rolle im Kontext der Migration stellen die Bereiche Flucht und Asyl dar. Zum einen kommt Aussiedler\_innen eine spezielle Bedeutung zu, indem sie in sechs Bundesländern Erwähnung finden. Zum anderen erfolgen unterschiedliche Angaben zur Schulpflicht für geflüchtete Menschen, die sich zeitlich (z.B. nach sechs Monaten in Baden-Württemberg) oder am Status orientieren (z.B. bei Aufenthaltserlaubnis nach Stellung des Asylantrags bzw. Duldung in Bayern, Berlin, Brandenburg und Thüringen oder nach der Zuweisung zu einer Gemeinde in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) (vgl. auch El-Mafaalani/Kemper 2017). Es wird deutlich, dass auch in diesem Bezugsfeld keine einheitlichen bzw. systematischen Angaben in den deutschen Schulgesetzen erfolgen.

In Bezug auf das vorliegende *Kulturverständnis* in den Schulgesetzen wird durch die verwendeten Formulierungen (z.B. „Kulturen“, „andere Kultur“, „eigene Kultur“, „Kulturkreise“) ein statisches Verständnis deutlich (so in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, Bremens, Hamburgs, Hessens, Nordrhein-Westfalens und Sachsens) (vgl. auch Rühle 2015). Das Schulgesetz Sachsens verweist neben der Nennung von „Heimatliebe“ als Erziehungsziel auf die „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (§1 Abs. 2) und verwendet dabei einen Begriff, der ein statisches Kulturverständnis erkennen lässt und dieses auf Europa als ‚christlich basierter Kulturkreis‘ bezieht. Innerhalb der Angaben zu Kulturwerten, Kulturtechniken, kultureller Identität bleibt eine weitergehende Ausführung, was unter ‚Kultur‘ bzw. kulturell in dem jeweiligen Kontext zu verstehen ist, aus. Hervorzuheben ist, dass in den Schulgesetzen Bremens, Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins von „kultureller Vielfalt“ gesprochen wird. Eine besondere Rolle innerhalb der Schulgesetze spielt jedoch die ‚christliche Kultur‘, die insbesondere in Berücksichtigung von ‚christlichen Kulturwerten‘, der ‚christlichen Tradition‘ und den christlichen Bekenntnissen angeführt wird (vgl. Kap. 5.3.2). Während der Aspekt der Interkulturalität, v.a. der interkulturellen Erziehung, noch in den Schulgesetzen Berlins, Hamburgs und Mecklenburg-Vorpommerns Erwähnung findet, findet der Aspekt der Multikulturalität lediglich in den Schulgesetzen Branden-

burgs und Hessens Einzug. ‚Ethnische‘ Aspekte finden insbesondere im Schulgesetz Bremens, aber auch in den Schulgesetzen Berlins, Nordrhein-Westfalens von Rheinland-Pfalz und des Saarlands Erwähnung. Ausdrücke wie ‚ethnische Herkunft‘, ‚ethnische Identität‘ oder ‚ethnische Gruppen‘ lassen dabei eine homogenstatische Vorstellung von ‚Ethnie‘ deutlich werden. Auch der Begriff ‚Herkunft‘ wird oftmals ohne weitere Erläuterung angeführt. In den Ausführungen, in denen der Begriff Verwendung findet, bleibt er letztlich unbestimmt bzw. zuweisend. So erfolgen beispielsweise ‚nationale‘ Zuweisungen durch die Begriffe ‚Herkunftsland‘ und ‚nationale Herkunft‘. Ausdrücke wie ‚ethnische Herkunft‘ oder ‚kulturelle Herkunft‘ implizieren ein statisches Bild von ‚Ethnien‘ bzw. ‚sozialen Klassen‘. Diese Orientierung wird auch durch Ausdrücke wie ‚andere‘ bzw. ‚unterschiedliche‘ ‚Herkunft‘ deutlich.

Die problematische Unbestimmtheit der Begriffsverwendung, die implizit mit statisch orientierten Zuschreibungen verbunden ist, zeigt sich auch in der Verwendung des Heimatbegriffs (vgl. Kap. 5.3.2). Es stellt sich die Frage, wie ‚Heimat‘ zu definieren ist, zu der gemäß den Schulgesetzen Baden-Württembergs, Bayerns, Nordrhein-Westfalens und Sachsens ‚Liebe‘ erzeugt werden soll. Dies gilt auch für die Anführung der Bedeutung der ‚Heimat‘ in den Schulgesetzen Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins und der Verbundenheit zur ‚Heimat‘ im Schulgesetz Thüringens.

Im Ländervergleich werden unterschiedliche Ausprägungen in natio-ethno-kultureller Hinsicht deutlich. So sind die Schulgesetze Baden-Württembergs und Bayerns besonders geprägt von national- und religionsbezogenen Aspekten. Mit der Hervorhebung der „Liebe zu Volk und Heimat“, der „Verantwortung vor Gott“, der „Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“, den „Geist[e] christlicher Nächstenliebe“, der Neutralitätseinschränkung in christlich-religiöser Hinsicht ist das Schulgesetz Baden-Württembergs auf ein ‚national-christliches‘ Gesellschaftsverständnis fokussiert (vgl. auch Kap. 5.3.2). Auch das bayerische Schulgesetz betont „Ehrfurcht vor Gott“, die „Grundlage christlicher und abendländischer Werte“ und die „Liebe zum deutschen Volk und zu bayerischen Heimat“<sup>74</sup> im Rahmen der Erziehungsziele, verpflichtet zum Aufhängen des Kreuzes in den Klassenzimmern, betont die Grundsätze der christlichen Bekenntnisse, legt Wert auf die Staatsangehörigkeit

---

<sup>74</sup> In diesem Sinne führt das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hinsichtlich dieses Erziehungsziels aus, dass „das kulturelle Erbe Anderer“ (ISB 2016, 40) zu respektieren und zu tolerieren und dass „Fremdes auch als Bereicherung“ (ebd.) zu verstehen sei. In Bezug auf den Heimatbegriff erfolgt hier eine Gegenüberstellung von ‚Wir‘ und ‚Die‘ bzw. von ‚hier‘/‚dort‘ und ‚bekannt‘/‚fremd‘.

bzw. ‚Migrationshintergrund‘ im Rahmen der Datenerhebung und enthält sprachbezogen exkludierende Aussagen, während familiensprachliche, antidiskriminierende oder inkludierende sprachliche Aspekte sich nicht finden lassen.

Die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs, Bremens und Schleswig-Holsteins hingegen sind im Besonderen von Aspekten gekennzeichnet, die natio-ethno-kulturellen Aspekten in größerer Offenheit begegnen. So wird familiensprachlicher Unterricht berücksichtigt, familiensprachliche Kenntnisse können als Kenntnisse in einer Fremdsprache anerkannt werden (Brandenburg), es erfolgen sprachbezogene inkludierende Angaben, Sprache, ‚Religion‘ und ‚Herkunft‘ wird in antidiskriminierender Hinsicht aufgegriffen, der Schutz von ‚ethnischen‘ (Bremen) bzw. ‚nationalen‘ (Schleswig-Holstein) Minderheiten wird betont, integrative Aspekte werden angeführt und religionsbezogen wird Neutralität hervorgehoben. Kulturbezogen wird die Bedeutung interkultureller Kompetenz (Berlin) bzw. multikultureller Bildungsarbeit (Brandenburg) betont sowie die Bedeutung kultureller Vielfalt bzw. die Offenheit gegenüber unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Vorstellungen hervorgehoben. Zudem werden internationale Aspekte genannt. Insbesondere die Formulierung „internationalen Dimension aller Lebensbezüge“ (§3 Abs. 3SchlG BE) hebt das alltägliche Leben der Schüler\_innen über den ‚nationalen‘ Bezugsrahmen hinaus in die internationale Verflechtung. Das Schulgesetz Hamburgs enthält zum einen ebenfalls Aussagen, die sprachbezogen inklusiv zu verstehen sind, die Zwei- und Mehrsprachigkeit als förderungswert deklarieren, die interkulturelle Erziehung anführen und ‚Religion‘ und ‚Herkunft‘ antidiskriminierend aufnehmen.

Widersprüche weisen die Schulgesetze Hessens (vgl. Breiwe 2016), Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens, von Rheinland-Pfalz (vgl. ebd.), des Saarlands und Thüringens auf, indem zum einen christliche Aspekte angeführt werden (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen), gleichzeitig religionsbezogene Antidiskriminierung und Neutralität angibt, die für angehende Lehrkräfte, hinsichtlich des Bildungsauftrags von Schule bzw. für den Religionsunterricht oder ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ gleichwohl eingeschränkt wird.

#### 5.4.6 Sozioökonomische Aspekte in der Schulgesetzgebung

Im Folgenden werden die ermittelten Kodierungen in der Oberkategorie *sozioökonomische Aspekte* (OK10) kategoriengeleitet und länderspezifisch analysiert und anschließend zusammengefasst.

### 5.4.6.1 *Kategoriale Auswertung*

Insgesamt wurden in der Oberkategorie *sozioökonomische Aspekte* 93 Textstellen kodiert.<sup>75</sup> Die meisten Kodierungen erfolgen in der Unterkategorie *Berücksichtigung* (UK02) (28):

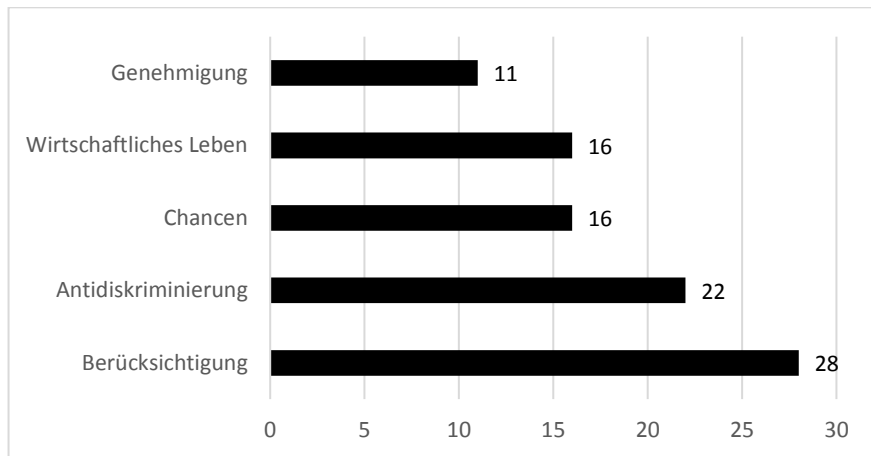


Abb. 36: Nennungen der Unterkategorien zur Oberkategorie sozioökonomische Aspekte (OK10) insgesamt (Nennungen absolut)

Im Rahmen der Unterkategorie *Berücksichtigung* (UK02) werden sozioökonomische Aspekte insbesondere in Bezug auf das Schulbesuchsrecht (8), Lernmittelbeiträge (7) und Betreuungskosten (4) getätigt. Die Angaben variieren dabei zwischen unspezifischen Anbindungen, wie z.B. soziale Gründe, und konkreteren Anbindungen, wie z.B. Bezieher\_innen von Unterstützungsleistungen. Im Schulgesetz Hamburgs werden dabei explizit soziostrukturelle Aspekte berücksichtigt, indem hinsichtlich der Klassengröße an Grundschulen bei einer „sozialstrukturell benachteiligten Schülerschaft“ (§87 Abs. 1) eine Reduzierung auf maximal 19 Schüler\_innen anstelle der üblichen 23 vorgesehen ist.

*Antidiskriminierend* (UK01) wird die wirtschaftliche ‚Lage‘ bzw. ‚Stellung‘, die gesellschaftliche ‚Stellung‘ sowie die soziale ‚Herkunft‘ (13) vereinzelt angeführt. Im Bayerischen Schulgesetz werden explizit „Stand, Einkommen, Vermögen“ (Art. 96) als Antidiskriminierungsaspekte genannt. An insgesamt 8 Textstellen wird der Ausgleich sozialer Ungleichheit gefordert. So sollen gemäß dem Berliner Schulgesetz „Benachteiligungen ausgeglichen“ (§4 Abs. 2) werden sowie

<sup>75</sup> Zu den Bezugspunkten und Belegen vgl. Anhang, 52.

Volkshochschulen „zum Abbau der durch Geschlecht, kulturelle und soziale ‚Herkunft‘ oder durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten“ (§123 Abs. 3) beitragen. Das Schulgesetz Brandenburgs führt an 2 Textstellen die Förderung sozial Benachteiligter an. Im Bremischen Schulgesetz wird einerseits der Abbau sozialer Benachteiligungen genannt, andererseits die Vermeidung der Benachteiligung „bestimmter sozialer, ethnischer oder kultureller Gruppen“ (§9 Abs. 2) sowie der „Abbau sozialer Schranken“ (ebd.) als Beitrag von Unterricht und Schule genannt.

(Bildungs)Chancen, Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit (UK03) finden an 16 Textstellen eine Erwähnung. Chancengleichheit wird an 5 Textstellen als Ziel genannt, während die Gleichheit von Bildungschancen sowie Chancengerechtigkeit je 4 Mal Berücksichtigung finden. Einzig im Bremischen Schulgesetz wird explizit soziale Gerechtigkeit als Ziel schulischer Bildung und Erziehung genannt. Ebenfalls einzig im Schulgesetz Bremens wird die Förderung der Achtung sozialer Vielfalt angeführt.

Die Vorbereitung auf das *wirtschaftliche Leben bzw. ökonomische Aspekte* (UK05) findet ebenfalls 16 Mal Erwähnung. Im Schulgesetz Berlins wird dabei „ökonomische Bildung“ (§12 Abs. 4) als Aufgabengebiet besonderer Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule genannt.

11 Mal wird das Vermeiden der Sonderung der Schüler\_innen nach den elterlichen Besitzverhältnissen im Rahmen der *Genehmigung* (UK04) von Privatschulen hervorgehoben.

#### 5.4.6.2 Länderspezifische Auswertung

Im Schulgesetz Berlins (13) ist die größte Anzahl an Kodierungen in der Oberkategorie *sozioökonomische Aspekte* vorzufinden (vgl. Abb. 37). Im Schulgesetz Baden-Württembergs erfolgt lediglich eine Kodierung.

Die Ausprägungen sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Antidiskriminierende Aspekte finden sich in allen Schulgesetzen außer in denen Hamburgs, Niedersachsens und von Rheinland-Pfalz (vgl. Abb. 38). Bildungschancen bzw. Chancengleichheit wird hingegen lediglich in 8 Schulgesetzen angeführt. Während in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns und Nordrhein-Westfalens alle Unterkategorien Erwähnung finden, enthalten die Schulgesetze Baden-Württembergs (*Antidiskriminierung*) und Rheinland-Pfalz (*Berücksichtigung*) je nur eine Unterkategorie.

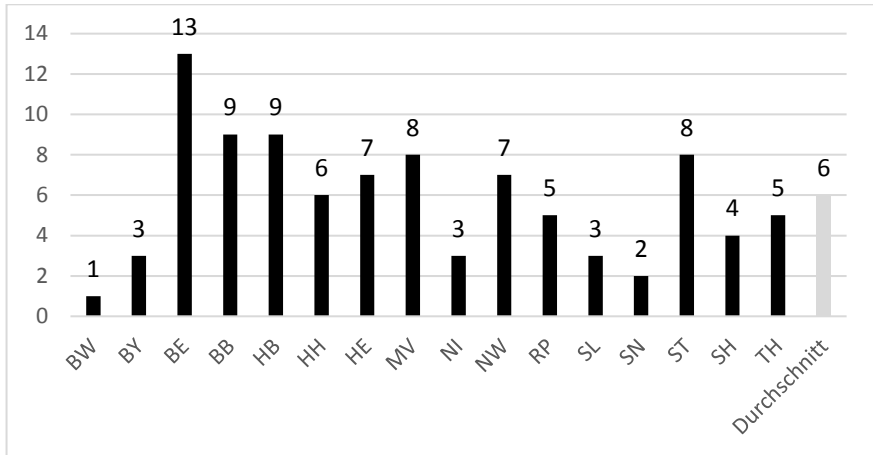


Abb. 37: Nennungen der Oberkategorie sozioökonomische Aspekte (OK10) verteilt auf die Bundesländer insgesamt (Nennungen absolut)

Auch innerhalb der Unterkategorien sind einige unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennbar. Aussagen zur sozialen Ungleichheit finden sich lediglich in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs, Bremens und Thüringens. Antidiskriminierende Aussagen sind insbesondere im Schulgesetz Brandenburgs zu finden, dabei werden mit der wirtschaftlichen bzw. sozialen ‚Lage‘, der sozialen ‚Herkunft‘ bzw. ‚Stellung‘ und sozialen Benachteiligung verschiedenartige Ausdrücke sozialer Ungleichheitsaspekte berücksichtigt. Das Schulgesetz Bremens führt den Abbau sozialer Benachteiligungen, die Vermeidung der Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen sowie den Abbau sozialer Schranken an. Der Begriff ‚Stand‘ wird einzig im Schulgesetz Bayerns verwendet. Die Berücksichtigung sozialer Hintergründe wird insbesondere im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz (5) angeführt. Dabei werden die „Berücksichtigung von Einkommen“ (§86 SchulG RP) bzw. „sozial angemessen[e] Gebühren“ (ebd.) hinsichtlich der Kosten außerunterrichtlicher Betreuung in Ganztagschulen, „sozial angemessen[e]“ (§85 SchulG RP) Beteiligungen an den Aufwendungen für den Ganztagsbetrieb angeführt.

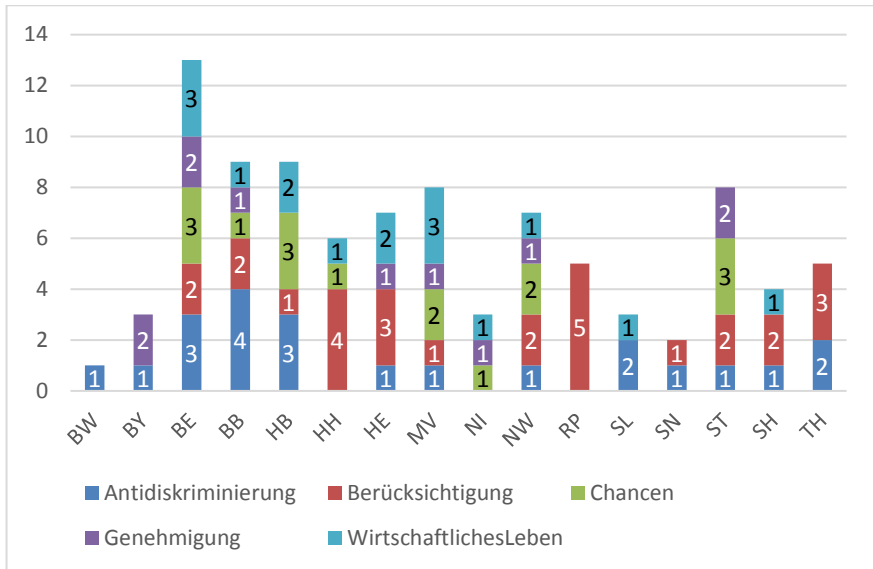


Abb. 38: Anteil sozioökonomischer Aspekte (OK10) in den deutschen Schulgesetzen (Nennungen absolut)

Hinzu kommt das Nichtüberschreiten einer Einkommensgrenze, die Berücksichtigung „der sozialen Belastbarkeit der Betroffenen“ (§69 Abs. 8 SchulG RP) im Rahmen der Kostenbeteiligung für den Schulweg, die Kostenbefreiung für Lernmittel beim Unterschreiten einer Einkommensgrenze und die Berücksichtigung „sozialer Härtefälle“ (§51 Abs. 3 SchulG RP) bei der Auswahl der Schüler\_innen für die Schule. Die Schulgesetze Bayerns, Baden-Württembergs, Niedersachsens und des Saarlands enthalten keine entsprechenden Angaben. Die Berücksichtigung der Chancengleichheit bzw. der Bildungschancen erfolgt insbesondere in den Schulgesetzen Berlins, Bremens und Sachsen-Anhalts. Im bremischen Schulgesetz werden explizit soziale Gerechtigkeit, soziale Vielfalt und die Ungleichheit von Bildungschancen hervorgehoben.

#### 5.4.6.3 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund, dass sozioökonomische Ungleichheit eine grundlegende Strukturkategorie der Gesellschaft ist (Bremer 2013), kann die Berücksichtigung dieser Kategorie in den deutschen Schulgesetzen als verhältnismäßig gering erachtet werden.

Sozioökonomische Aspekte sind in den Schulgesetzen dabei von unterschiedlicher Bedeutung, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Während in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs und Bremens im Verhältnis viele Aussagen in (fast) allen Bereichen enthalten sind, sind die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns und Sachsens von einer sehr geringen Zahl in nur vereinzelt Bereichen gekennzeichnet.

In qualitativer Hinsicht sind die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs und Bremens geprägt von verschiedenen sozioökonomischen Aspekten, insbesondere von antidiskriminierenden Aussagen und Aussagen zur sozialen Ungleichheit. Mit der Hervorhebung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Vielfalt, dem Abbau sozialer Benachteiligungen, der Vermeidung der Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen sowie dem Abbau sozialer Schranken weist das bremische Schulgesetz im bundesweiten Vergleich die umfassendsten Aussagen in Hinblick auf soziale Ungleichheit auf.

Hinsichtlich von Kostenerhebungen, -ermäßigungen oder -befreiungen, die insgesamt den größten Anteil der Kodierungen innerhalb dieser Oberkategorie ausmachen, werden mit Ausnahme der Schulgesetze Bayerns, Baden-Württembergs, Niedersachsens und des Saarlands in den Schulgesetzen verschiedene Aspekte angeführt, z.B. Kosten für die außerunterrichtliche (Ganztags-)Betreuung, Lernmittelkosten oder Kosten für den Schulweg (vgl. auch Kronawitter 2005). Die Angaben enthalten dabei konkrete Anbindungen, z.B. Unterstützungsleistungen, und allgemeine, z.B. sozial angemessen. Bildungschancen bzw. Chancengleichheit wird hingegen lediglich in der Hälfte der Schulgesetze erwähnt. Ein struktureller Aspekt wird einzig im Schulgesetz Hamburgs explizit genannt, indem hinsichtlich der Klassengröße an Grundschulen eine „soziostrukturell benachteiligte Schülerschaft“ berücksichtigt wird. Als Ausdruck eines statischen Differenzverständnisses werden die Ausdrücke soziale ‚Lage‘, ‚Stellung‘ bzw. ‚soziale Gruppen‘ oder ‚Stand‘ verwendet.



## 6 Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung: zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und in Bezug zu den Forschungsfragen gesetzt. Im ersten Schritt werden dabei Aspekte diversitätsreflexiver Bildung länderübergreifend dargestellt und hinsichtlich der Forschungsfragen beleuchtet. Anschließend wird auf die zuletzt genannte Forschungsfrage eingegangen, indem anhand einer länderbezogenen Clusteranalyse eine Typenbildung der Schulgesetze nach diversitätsbezogenen Variablen erfolgt.

### 6.1 Diversitätsreflexive Bildung in der Schulgesetzgebung<sup>76</sup>

Die Kernforschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: Welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung sind in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer enthalten? Im Folgenden werden die ermittelten Ergebnisse zu den grundlegenden Säulen und Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung im Sinne einer Bestandsaufnahme als Antwort auf die Kernforschungsfrage zusammenfassend angeführt. Dazu werden anschließend quantitative und inhaltliche Schwerpunktsetzungen der ermittelten Aspekte diversitätsreflexiver Bildung vorgestellt. Anknüpfend an die zusammenfassende Darlegung der Bestandsaufnahme werden die diversitätsbezogenen Aspekte dargelegt, die in den Schulgesetzen thematisiert werden. Sodann werden Aspekte, die diversitätsreflexiver Bildung konfliktär gegenüberstehen, dargelegt.

#### 6.1.1 Bestandsaufnahme

Aspekte der grundlegenden Säulen sowie der Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung sind in verschiedenen quantitativen und qualitativen Formen in den deutschen Schulgesetzen zu finden. Von besonderer Bedeutung sind (quantitativ) die demokratiepädagogische Säule sowie lernbezogene und natio-ethno-kulturelle Aspekte. Auf diese Bereiche wird im anschließenden Kapitel zu den Schwerpunkten diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen eingegangen.

---

<sup>76</sup> Vgl. die Synopse über die Befunde der inhaltsanalytischen Untersuchung im Anhang, 57ff.

*Begrifflich* sprechen die Schulgesetze in Bezug auf die Diversität von Schüler\_innen insbesondere von Unterschiedlichkeit (vgl. Kap. 5.2). In der Regel beziehen sich die Aussagen auf lernbezogene Aspekte (‘Fähigkeiten’, Voraussetzungen etc.) und Wertvorstellungen. Die wenigen Verwendungen des Begriffs Vielfalt beziehen sich insbesondere auf kulturelle, soziale und religiöse Bereiche. Der Begriff heterogen wird lediglich im Schulgesetz Thüringens verwendet.

*Antidiskriminierende Aussagen* finden sich in der Regel im Rahmen der Angaben zum Recht auf Bildung bzw. zum Bildungsauftrag von Schule in Form von Gleichbehandlungsgrundsätzen bzw. Diskriminierungsverboten (vgl. Kap. 5.3.1). Das Diskriminierungsverbot im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele stellt bindendes Recht im Sinne von Finalnormen dar (Dern et al. 2013). Diese beziehen sich auf die Lehr- und Bildungspläne, Lernziele, Methoden des Unterrichts und Lehr- und Lernmittel, sind jedoch, „sowohl was den Mitteleinsatz als auch die tatsächliche Zielerreichung angeht, weitgehend offen“ (Dern et al. 2013, 46). Neben Aussagen zum generellen Zugangsrecht zur Schule, zur Gleichbehandlung und dem Abbau von Benachteiligungen (und Bevorzugungen), die ohne eine kategoriale Zuordnung erfolgen, werden ansonsten insgesamt zehn Diskriminierungsbereiche in unterschiedlichem Ausmaß in den Schulgesetzen angeführt, die sich an der internationalen und nationalen Rechtsprechung orientieren. Kategoriale Bezüge zum ‚Alter‘, zur Geburt, zu genetischen Merkmalen oder zur ‚Hautfarbe‘ werden in den Schulgesetzen jedoch nicht hergestellt. Es stehen hingegen (v.a. ‚ethnische‘, ‚kulturelle‘) herkunftsbezogene Aspekte im Vordergrund. Hinsichtlich der Kategorie ‚Behinderung‘ erfolgen Diskriminierungseinschränkungen aufgrund des Ressourcenvorbehalts. Das Erziehungsziel, „Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu verhindern und zu beseitigen“ (§1 Abs. 2 SchulG LSA), erläutert Wolff (2016) folgendermaßen:

„Dieser Auftrag beinhaltet nicht nur, bauliche und sonstige Anlagen barrierefrei zu errichten, sondern es gehört auch dazu, Systeme der Informationsbearbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen zugänglich zu machen, damit sie für behinderte Schülerinnen und Schüler in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernisse und grundsätzlich ohne fremde Hilfe, zugänglich sind.“ (4)

Insgesamt ist festzustellen, dass keine systematische bzw. einheitliche Implementation von Diskriminierungskategorien in den deutschen Schulgesetzen erfolgt, sondern eine „Heterogenität der gesetzlichen Grundlagen“ (ADS 2013a, 78) festzustellen ist (vgl. auch ADS 2018; Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016).

Aspekte der dritten grundlegenden Säule diversitätsreflexiver Bildung, der *Subjektorientierung*, sind insbesondere hinsichtlich differenzierender Aussagen

(v.a. Leistungsdifferenzierung, Innere und Äußere Differenzierung) in den Schulgesetzen enthalten (vgl. Kap. 5.3.3). Aussagen zur Individualität der Schüler\_innen haben sehr unterschiedliche Bezugfelder, z.B. Voraussetzungen, Entwicklung oder Bildungsweg. Des Weiteren spielt der Aspekt der ‚Hochbegabung‘ als ‚spezielles‘ Merkmal von Schüler\_innen eine besondere Rolle in den Gesetzestexten. In den Befunden wird deutlich, dass eine gruppenorientierte (differenzierende) anstelle einer tatsächlich individualisierten Orientierung im Vordergrund steht, z.B. ‚hochbegabte‘, ‚lernbeeinträchtigte‘ oder sprachlich spezifisch gebildete Schüler\_innen. Die Bezüge richten sich in erster Linie auf lernbezogene Bereiche, nicht auf generell persönlichkeitsprägende Aspekte im weiteren Sinne. Dabei kommt den Schüler\_innen die Rolle des Objekts zu von Erziehung bzw. schulischer Organisation zu.

*Altersbezogene Aspekte* sind in den Schulgesetzen insofern von Bedeutung, als dass es für das Schulsystem relevante Altersgrenzen gibt, z.B. Beginn und Ende der Schulpflicht oder die Religionsmündigkeit im ‚Alter‘ von 14 Jahren, und das Konzept der an das kalendarische ‚Alter‘ orientierten Jahrgangsstufen im Sinne homogener Einheiten im Mittelpunkt steht (vgl. Kap. 5.4.1). Jahrgangübergreifende Aspekte werden primär in Bezug auf die Grundschule angeführt. Altersgemäßheit wird auf sehr verschiedene Bereiche bezogen, z.B. Partizipation oder die Sexualerziehung. Eine Erklärung, was dabei altersgemäß bedeutet, erfolgt nicht. *Geschlechterbezogene Aspekte* beziehen sich in erster Linie auf Aussagen zur geschlechtlichen Gleichberechtigung mit der Orientierung an Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Kap. 5.4.2). In der Regel wird die zweigeschlechtliche Form ‚Schülerinnen und Schüler‘ verwendet, in drei Schulgesetzen die maskuline Form ‚Schüler‘. Dieser Orientierungsrahmen gilt auch für Angaben zur mono- bzw. koedukativen Erziehung. An einigen wenigen Stellen wird auf spezifische Aspekte eines Geschlechts, v.a. das weibliche, eingegangen, z.B. die „Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft“, aber auch die „Ermutigung von Männern und Buben, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“. Gender Mainstreaming wird lediglich in den Schulgesetzen Berlins, Mecklenburg-Vorpommerns und von Rheinland-Pfalz genannt. Die ermittelten Aussagen nehmen in erster Linie Anschluss an die Konzepte der „Mädchenparteilichkeit“ bzw. der „Gleichberechtigung“ (vgl. Budde 2011) mit der grundlegenden Annahme zweier ‚natürlicher Geschlechter‘.

*Sexualitätsbezogene Elemente* beziehen sich in erster Linie auf schulorganisatorische Aspekte, z.B. die Information der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (vgl. Kap. 5.4.2). Der sexuellen Identität soll des Weiteren mit Akzeptanz, Offenheit, Zurückhaltung oder Toleranz begegnet werden. Als Formen des Zusammenlebens werden Ehe und Familie in den Vordergrund gestellt. Mitunter werden auch

weitere Lebensformen, Partnerschaften bzw. eingetragene Lebenspartnerschaften angeführt. Lediglich an einer Stelle wird von der Vielfalt der Lebensweisen gesprochen. Hinsichtlich der historischen Hauptströmungen orientieren sich die Aussagen in den Schulgesetzen somit in erster Linie an der vermittelnd-liberalen Richtung (vgl. Kap. 2.5.2). Dies wird durch die gleichzeitige Betonung von Ehe und Familie und anderen Beziehungsformen sowie der Offenheit im Zuge der Sexualerziehung deutlich. Wie auch in anderen Bundesländern werden konkretere Aussagen zur Sexualerziehung in Runderlassen, Richtlinien und Leitfäden gegeben (vgl. Deutscher Bundestag 2016). So bildet der „Leitfaden zur Sexualerziehung im Freistaat Sachsen“ bzw. der Runderlass „Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ in Sachsen-Anhalt die „umfassendste Grundlage für sexualpädagogisches Handeln in den neuen Bundesländern“ (BZgA 1995, 79).

*Körperbezogene* Aspekte fokussieren primär inkludierende und exkludierende Aussagen sowie Angaben über ‚erkrankte‘ Schüler\_innen (vgl. Kap. 5.4.3). Im Rahmen der inkludierenden Aussagen werden insbesondere Bezüge zu schulorganisatorischen Aspekten getätigt, z.B. Zusammenarbeit der Förderschullehrer\_innen mit den allgemeinbildenden Schulen, die Bedeutung der Förderzentren oder Angaben zur Evaluation. Auch der ‚gemeinsame Unterricht von Schüler\_innen mit und ohne Behinderung‘ ist in diesem Kontext von Bedeutung. Im Rahmen exkludierender Ausführungen wird der Besuch von Förderschulen bzw. von gesonderten Klassen betont. Die Gründe für Exklusion sind z.B. die Selbst- und Fremdgefährdung, mangelnde Fördermöglichkeit, mangelnde Ausstattung oder deutschsprachliche Gründe. In Bezug auf ‚erkrankte‘ Schüler\_innen werden ebenfalls insbesondere exkludierende Formen der Beschulung (Krankenhausunterricht, Hausunterricht, Schulen für ‚Kranke‘) angeführt. Zu ergänzen ist, dass in mehreren Schulgesetzen der Begriff Integration hinsichtlich der Inklusion von Schüler\_innen ‚mit sonderpädagogischen Förderbedarf‘ verwendet wird. Ein weites Inklusionsverständnis wird lediglich im Schulgesetz Bremens ausgeführt. Oftmals liegt den Aussagen ein enges Inklusionsverständnis mit einer defizitorientiert biologisch-individualistischen Vorstellung von ‚Behinderung‘ und einem binären Orientierungsrahmen (‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘) zugrunde. Auch *sozioökonomische Aspekte* finden in den Schulgesetzen Berücksichtigung, wenn auch nur in verhältnismäßig geringer Anzahl (vgl. Kap. 5.4.6). Die Aussagen beziehen sich neben sozioökonomisch orientierten antidiskriminierenden Inhalten im Besonderen auf das Schulbesuchsrecht, Lernmittelbeiträge und Betreuungskosten. Dabei werden allgemeine sozioökonomische Hintergründe, z.B. soziale Gründe, als auch konkrete, z.B. Bezieher\_innen von Unterstützungsleistungen, angeführt. Vereinzelt wird Chancengleichheit oder die Herstellung sozialer Gerechtigkeit genannt

und soziale Vielfalt betont. Soziostrukturelle Aspekte werden lediglich im Schulgesetz Hamburgs angesprochen. Die verwendeten Ausdrücke soziale ‚Lage‘, ‚Stellung‘ bzw. ‚soziale Gruppen‘ oder ‚Stand‘ verdeutlichen ein statisches Gruppenverständnis.

### 6.1.2 Schwerpunktsetzungen

Folgende quantitativen Schwerpunkte diversitätsreflexiver Bildung sind in den deutschen Schulgesetzen festzustellen:

- *demokratiepädagogische Aspekte (36%)*
- *natio-ethno-kulturelle Aspekte (17%)*
- *lernbezogene Aspekte (16%)*

Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass die grundlegende Säule der *Demokratiepädagogik* den größten Schwerpunkt (36% aller Kodierungen) in den deutschen Schulgesetzen darstellt (vgl. Kap. 5.3.2), dabei in erster Linie im Bereich affektiv-moralischer Einstellungen und im Sinne von Dispositionsnormen. Es stehen Aspekte des Sozialen (im Staat, in Gesellschaft und im Miteinander), die Übernahme von Verantwortung (gesellschaftlich-staatlich, persönlich) sowie Aussagen, die sich auf gegenseitige Achtung bzw. Toleranz beziehen, im Vordergrund. Die Aussagen beziehen sich sowohl auf globale Perspektiven als auch auf die staatlich-gesellschaftliche Ebene sowie den persönlichen Bereich. Für den dritten Aspekt ist insbesondere das Toleranzgebot für Schule bedeutsam. Dabei bleiben die Aussagen jedoch in der Regel sehr allgemein, indem sie sich z.B. auf Werte, Verhalten oder Meinungen beziehen. Eine Spezifizierung erfolgt in diesem Kontext lediglich hinsichtlich des Respekts vor der Minderheit der Sinti und Roma im Schulgesetz Schleswig-Holsteins. Innerhalb der Aussagen zu Werten fällt im Besonderen der häufige Bezug zum Grundgesetz bzw. zu den Landesverfassungen auf. Schließlich wird die Bedeutung Politischer Bildung verhältnismäßig oft betont.

Es ist bemerkenswert, dass der Aspekt der Menschenrechte, der im Rahmen der Demokratiepädagogik von großer Bedeutung ist, lediglich in drei Schulgesetzen (seit 2017 zudem im Schulgesetz Hessens) explizit Berücksichtigung findet. Mißling und Ückert (2014) kommen zu einem ähnlichen Befund:

„In den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Länder spielen, anders als in der UN-BRK, die Prinzipien von Inklusion, Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen keine herausragende Rolle. Auch in den Auflistungen der schulischen Bildungsziele in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, im Saarland, in

Sachsen und in Thüringen finden diese spezifischen, menschenrechtlich vorgegebenen Bildungsziele bislang keinen ausdrücklichen Niederschlag.“ (51)

Dementsprechend heißt es bei Niendorf und Reitz (2016): „Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Parlamenten der Bundesländer, Menschenrechtsbildung explizit als Bildungsziel in den Schulgesetzen zu verankern“ (47). Auch der im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 („Stärkung der Demokratieerziehung“, KMK 2009) betonte Aspekt der Auseinandersetzung mit Gewaltherrschaft und diktatorischen Systemen findet sich lediglich in den Schulgesetzen Berlins, Brandenburgs und Mecklenburg-Vorpommerns (seit 2017 auch im Schulgesetz Sachsens) wieder. Auch die im KMK-Beschluss von 1973 als grundlegend erachteten Aspekte Freiheit, Frieden und Menschenwürde (affektiv-moralische Einstellungen), Kooperation und Medienerziehung (praktisch-instrumentelle Fertigkeiten) sowie Pluralität, Reflexivität und Solidarität finden sich nur vereinzelt in den deutschen Schulgesetzen.

Einen weiteren Schwerpunkt diversitätsreflexiver Bildung stellen *natio-ethno-kulturelle Aspekte* (17% der Kodierungen) dar. Dies lässt sich u.a. damit erklären, dass hier verschiedene bedeutsame Bereiche (Sprache, ‚Religion‘, nationalbezogene Aspekte) im Blick sind (vgl. Kap. 5.4.5). Hinsichtlich des Bereichs Sprache ist festzustellen, dass die deutsche Sprache der Bezugspunkt ist. Begriffe wie ‚Sprachstandserhebung‘ oder ‚Sprachförderung‘ beziehen sich nicht auf Sprache im Allgemeinen bzw. auf Familiensprachen, sondern auf die deutsche Sprache. Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache werden immer wieder als Voraussetzung für die Unterrichtsteilnahme oder gar den Schulbesuch angeführt. Familiensprachliche Unterrichtsangebote werden lediglich vereinzelt in additiven Formen genannt. Mehrsprachigkeit wird nur an einer einzigen Stelle explizit berücksichtigt, so dass insgesamt festgestellt werden kann, dass die Diversität an sprachlichen Kompetenzen im Sinne einer gleichwertigen Anerkennung als (Fremd)Sprache bislang keinen Einzug in die Schulgesetze gefunden hat. Der Bezugsrahmen der ‚Nation‘ bezieht sich insbesondere auf Fragen der Schulpflicht für ausländische Kinder und Jugendliche und die Anerkennung von Abschlüssen, aber auch auf die Mitbestimmung für ausländische Schüler\_innen, der Auslandsaufenthalt von Schüler\_innen oder ‚nationale‘ Vergleichsuntersuchungen. Internationalität findet Einzug in die Schulgesetze hinsichtlich internationaler Vergleichsstudien, Abschlüsse, des internationalen Austauschs und internationaler Schulen. Neben den formalen Angaben zum Religionsunterricht wird ‚Religion‘ häufig in antidiskriminierender Hinsicht genannt, z.B. in Bezug auf religiöse Anschauungen bzw. Überzeugungen, das Religionsbekenntnis, religiöse Gruppen oder auf Lehr- und Lernmittel. Religionsbezogen erfolgen sowohl Aussagen zur Neutralität als auch neutralitätseinschränkende Aussagen. So gibt es Neutralitätsausnahmen im

Religionsunterricht, für Lehramtsanwärter\_innen, für ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ oder für die Darstellung ‚christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen‘. Sehr vereinzelt wird religiöse Vielfalt bzw. die Pluralität der Bekenntnisse genannt. Islamischer Religionsunterricht findet lediglich im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens Einzug. Durch verschiedene weitere Bezüge (Gott, Kreuz, Nächstenliebe, Schöpfung etc.) zeigt sich, dass der Bezug zu den christlichen Religionen am deutlichsten ausgeprägt ist. Kulturbezug wird nur sehr vereinzelt von kultureller Vielfalt gesprochen. Bezüge zur ‚christlichen Kultur‘ dominieren auch in diesem Bereich. Vereinzelt wird Interkulturelle Erziehung in die Schulgesetze aufgenommen, während Multikulturalität lediglich 2 Mal namentlich Berücksichtigung erfährt. Begrifflich dominieren innerhalb der kulturbezogenen Aspekte die Ausdrücke ‚Ethnie‘, ‚Kultur‘, ‚Herkunft‘ bzw. ‚Heimat‘. Migrationsaspekte werden insbesondere in Form der Datenerhebung und der ‚Integration‘ von Schüler\_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ berücksichtigt, z.B. integrationsfördernde Maßnahmen. Bezüglich geflüchteter bzw. neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher werden in verschiedener Weise auf die Vorgaben zur Schulpflicht angeführt, z.B. zeitlich orientierte oder am Status orientierte. Es zeigt sich demnach sprach-, national-, kultur- und religionsbezogen ein (mono)nationaler bzw. monokultureller Fokus.

Den dritten quantitativen Schwerpunkt stellen *lernbezogene Aspekte* (16% der Kodierungen) als Ausdruck der kognitiv, kreativ, motivational und an individuellen Möglichkeitsräumen der Entfaltung orientierten Diversitätsmerkmale dar. Diese beziehen sich insbesondere auf die Entwicklung, die ‚Fähigkeiten‘, die ‚Leistung‘ und die Neigung der Schüler\_innen. Die Anführungen zu den ‚Fähigkeiten‘ der Schüler\_innen erfolgen in unterschiedlicher Hinsicht, z.B. Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten, Einsichtsfähigkeit oder Friedensfähigkeit. In allen Schulgesetzen erfolgt die Bezugnahme zur ‚Leistung‘ der Schüler\_innen, z.B. ‚Leistungsvermögen‘ oder ‚leistungswillig‘. Kenntnisse, v.a. fremdsprachliche und deutschsprachige, ‚Begabung‘, v.a. ‚Hochbegabung‘, sowie ‚Beeinträchtigungen‘, z.B. ‚Lernschwierigkeiten‘, geistige ‚Beeinträchtigungen‘ oder ‚Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen‘, werden ebenfalls in den Schulgesetzen verschiedentlich angeführt. Kompetenzen und Interessen sind in den Schulgesetzen von untergeordneter Bedeutung.

Auch wenn *antidiskriminierende Aspekte* quantitativ nicht im Vordergrund stehen, kann man den entsprechenden Aussagen ein besonderes Gewicht zusprechen. Die Aussagen zum Zugangsrecht bzw. zur Gültigkeit des Bildungsauftrags für alle jungen Menschen erfolgen in der Regel zu Beginn der Gesetzestexte und sind als grundlegend zu bewerten. Betrachtet man die wesentlichen Aspekte der sonstigen Säulen und Bezugsfelder diversitätsreflexiver Bildung können folgende Punkte als jeweilige inhaltliche Schwerpunkte hervorgehoben werden.

- Grundsatz der (kategorialen) Antidiskriminierung
- gruppenbezogene, differenzierende statt individualisierender Orientierung
- Orientierung an das kalendarische ‚Alter‘ i.S.v. Jahrgangsstufen als homogene Einheiten
- Orientierung an Zweigeschlechtlichkeit
- Orientierung an Akzeptanz, Offenheit, Zurückhaltung bzw. Toleranz gegenüber sexueller Diversität
- Orientierung an ein enges Inklusionsverständnis mit einer defizitorientiert biologisch-individualistischen Vorstellung von ‚Behinderung‘ mit einem binären Orientierungsrahmen (‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘) und exkludierenden Aspekten
- statische Gruppenverständnisse, z.B. ‚Kultur‘, ‚Stand‘ etc.
- binäres Differenzverständnis, z.B. ‚mit und ohne Behinderung‘, zweigeschlechtlich etc.
- primär nationalstaatliche Perspektive

### 6.1.3 Dethematisierungen

Im Folgenden wird auf die Aspekte eingegangen, die übergreifend dethematisiert werden. Elemente, die in einzelnen Schulgesetzen nicht berücksichtigt werden, werden im Rahmen der länderdifferenzierenden Clusteranalyse angeführt (vgl. Kap. 6.2).

*Begrifflich* ist festzustellen, dass der Begriff heterogen lediglich im Schulgesetz Thüringens verwendet wird. Gegenwärtige Ausdrücke des diversitätsbezogenen Diskurses (z.B. Diversität, Intersektionalität) finden keine Berücksichtigung. Zudem erfolgt der begriffliche Blick auf Vielfalt fokussiert auf lernbezogene Aspekte, wenn auch vereinzelt zumindest von kultureller, sozialer und religiöser Vielfalt gesprochen wird.

In *antidiskriminierender Hinsicht* werden mehrdimensionale, institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierung sowie positive Maßnahmen nicht berücksichtigt. Auch Aspekte intersektionaler Diskriminierung werden in den Schulgesetzen nicht explizit genannt. Postkategorial orientierte Formulierungen der Antidiskriminierung erfolgen nicht. Eine singular aufzufindende Ausnahme stellt die Formulierung „aus rassistischen Gründen“ im Schulgesetz Brandenburg dar. Es wird zudem nicht ausgeführt, wie Diskriminierung bzw. Ungleichbehandlung zu verstehen ist, d.h. ob mittelbar oder unmittelbar oder als Diskriminierung im eigent-

lichen Sinne oder als Belästigung (vgl. AGG 2006 §3f.). Auch erfolgen kaum Angaben zu diskriminierungsbezogenen Maßnahmen.<sup>77</sup> So führt Baer (2010) in Bezug auf das Berliner Schulgesetz aus:

„Aus juristischer Sicht fehlen insbesondere Regeln zum Beschwerdeweg, zur Beweislast, zum Maßregelungsverbot, zur Unterstützung durch Verbände und zu Maßnahmen der Prävention. Wünschenswert wären zudem genauere Definitionen von Diskriminierung [...].“ (54)

Im Rahmen *demokratiepädagogischer Aspekte* werden Elemente der Rechtsextremismusprävention sowie multiperspektivische bzw. selbstreflexive Lernformen nicht genannt. Das Verständnis von „Demokratie-Lernen“ als „Kritik der Demokratie“ im Sinne Henkenborgs (2011) ist in den Schulgesetzen nicht erkennbar. Eine tatsächlich *subjektorientierte Herangehensweise*, die dem einzelnen Kind oder Jugendlichen ermöglicht als Subjekt frei zu agieren und die Rolle als Objekt zu überwinden, wird nicht angeführt.

Hinsichtlich der biologisch-physiologischen, psychisch-intellektuellen und sozialen Dimension von ‚Alter‘ erfolgen keine expliziten Ausführungen. Die Orientierung erfolgt am kalendarischen ‚Alter‘, das als Kennzeichen von Homogenität angesehen wird.

*Geschlechtsbezogen* ist festzustellen, dass eine gendersensible Schreibweise mit Verwendung der Gender Gap Schreibweise o.ä. nichterfolgt. Aspekte des sozialen Geschlechts, der Vielfalt geschlechtlicher Identitäten (v.a. Trans\_ - oder Inter\_ Identitäten) oder das Konzept der Reflexiven Koedukation werden nicht explizit berücksichtigt. Grundsätzlich erfolgen in Bezug auf geschlechtliche Identitäten keine kritischen Aussagen gegenüberdichotomen Einteilungen. Dekonstruktivistische bzw. (selbst-)reflexive Herangehensweisen gegenüber stereotyper Geschlechterzuschreibungen werden ebenso wie Geschlechterverhältnisse, die Differenzierung von biologischem und sozialem Geschlecht, Kritik und Reflexion von Doing bzw. Undoing Gender Prozessen, Entdramatisierungen der Strukturkategorie ‚Geschlecht‘, Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität sowie die Sichtbarmachung, Gleichberechtigung und Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt nicht angeführt. Die Begriffe „geschlechtliche Identität“ bzw. „(Hetero)Sexismus“ finden ebenso keine Berücksichtigung.

*Sexualitätsbezogen* werden bestimmte bzw. ‚andere‘ Lebensformen (Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien) nicht explizit berücksichtigt. Bisexualität und Homosexualität werden mit einer Ausnahme nicht angeführt. Sexismuskritik oder

<sup>77</sup> Z.B. §25 ThürSchulG: „Jeder Schüler kann sich bei als ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung an den Lehrer, an den Vertrauenslehrer, an die Schülervertretung, den Schulleiter und an die Schulkonferenz wenden“ (vgl. ADS 2013).

sexualitätsbezogene Aufklärungsarbeit sind nicht implementiert. Der Fokus liegt in diesen Bereichen auf der Lebensform der Ehe bzw. Familie sowie der Zweigeschlechtlichkeit.

*Körperbezogene* Aussagen, die ‚Behinderung‘ oder ‚Krankheit‘ dekonstruktivistisch sehen und Anschluss an die Disability Studies nehmen, sind nicht vorzufinden. Grundlage bildet das biologisch-defizitär orientierte Verständnis von ‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘.

*Lernbezogene* Spezifizierungen, wie beispielsweise die Untergliederung von ‚Begabung‘ in statische bzw. dynamische, intellektuelle bzw. nicht-intellektuelle, allgemeine bzw. spezielle oder umgesetzte bzw. noch nicht umgesetzte, erfolgen in den Schulgesetzen nicht bzw. nicht explizit (vgl. Rost/Sparfeldt 2008; vgl. Kap. 2.5.4).<sup>78</sup> Es erfolgt zudem keine explizite Unterscheidung in deklarative oder prozedurale ‚Leistung‘. Lediglich die vereinzelt genannten Fertigkeiten können als Ausdruck prozeduraler ‚Leistung‘ verstanden werden. Im Rahmen der Kenntnisse bzw. des Wissens wird nicht differenziert in konzeptuelles, strategisches oder metakognitives (vgl. Schrader/Helmke 2008). Aussagen zur Motivation erfolgen nicht. Ein differenzierter, kritisch-reflexiver Blick auf ‚Leistung‘ oder ‚Fähigkeiten‘ usw. erfolgt nicht.

In *natio-ethno-kultureller* Hinsicht sind atheistische bzw. religionskritische Elemente, transkulturelle bzw. transnationale Aspekte, dynamische, reflexiv-kritische Vorstellungen von ‚Kultur‘, die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten bzw. hybriden (kulturellen) Identitäten und rassismuskritische Aspekte nicht explizit zu ermitteln. So betonen Bartel et al. (2017) das enge Rassismusverständnis im deutschen Rechtsdiskurs:

„Das herrschende gesellschaftliche und rechtswissenschaftliche Verständnis rassistischer Diskriminierung reduziert Rassismus dagegen immer noch auf staatliche Segregation nach rassistischen Kriterien (Nationalsozialismus, Apartheid) oder auf feindselige Handlungen und strafrechtlich pönalisierte Ausnahmen.“ (364)

Im Rahmen *sozioökonomischer Aspekte* erfolgt kein kritischer Blick auf soziale Positionierungen in Interdependenzen zu vielfältigen sozialen Bestimmtheiten als Ergebnis und Legitimation von machtvollen Verteilungskämpfen um Privilegien und Bereicherung. Ebenso werden strukturelle<sup>79</sup> und gesellschaftliche Mechanismen sozialer Ungleichheit nicht expliziert (vgl. Chassé 2016; Scherr 2011b). Kritische Anführungen zur ‚Illusion der Chancengleichheit‘ und den entsprechenden

<sup>78</sup> So sind beispielsweise in den Schulgesetzen Berlins und Nordrhein-Westfalens musisch-künstlerische ‚Fähigkeiten‘, nicht ‚Begabungen‘ genannt. Vgl. Hanßen/Glöde 1997, nach deren Definition ‚Begabung‘ auch dynamische Modelle und multiple Intelligenzen berücksichtigt (s.o.).

<sup>79</sup> Vgl. lediglich die Ausnahme im Schulgesetz Hamburgs.

Ergebnissen der Schulleistungsstudien werden nicht getätigt, stattdessen wird im Sinne der Allokationsfunktion von Schule im Schulgesetz Brandenburgs (unkritisch) auf das meritokratische Prinzip verwiesen:

„Diese Förderung hat das Ziel, ihnen einen ihren Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen entsprechenden Platz in der Gesellschaft zu sichern.“ (§29 Abs. 1 BbgSchulG)

Insgesamt ist festzustellen, dass keine dekonstruktivistische oder kritisch-reflexive Orientierung hinsichtlich Diversitäts- bzw. Differenzaspekten vorliegt. Ebenso sind keine mehrdimensionale bzw. intersektionale Orientierung an Diversität sowie keine dynamischen, intersektionalen bzw. hybriden Identitätsvorstellungen zu ermitteln.

#### 6.1.4 *Konfliktpotentiale*

Konfliktpotentiale stellen Aussagen dar, die vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu diversitätsreflexiver Bildung problematisiert werden können. Sie stehen diesen Überlegungen konträr gegenüber bzw. unterliegen lediglich teilweise den theoretisch dargelegten Vorstellungen.

Im Zuge der *antidiskriminierenden Aussagen* ist zunächst festzustellen, dass durch die herangezogenen (binär orientierten) Kategorien entsprechende Gruppenzuschreibungen reproduziert und zementiert werden.<sup>80</sup> Insbesondere Kategorien wie ‚ethnische‘, ‚kulturelle‘, ‚Herkunft‘ oder ‚Abstammung‘ verdeutlichen eine statische bis biologistische Vorstellung (im Sinne eines *iussanguinis*) von natio-ethno-kultureller Zuordnung (vgl. Rudolf 2007; Bommers/Radtke 1993). Auch Begriffe wie ‚ethnische Herkunft‘ und insbesondere der nach wie vor verwendete Ausdruck ‚Rasse‘ implizieren rassistische Grundannahmen (vgl. Hormel/Scherr 2010; Barsanmaz 2009; Bielefeldt 2005; vgl. Kap. 2.5.1). Derartige Kategorien verfestigen die als naturgegeben angenommene Konstruktion von Gruppenzuschreibungen anstelle sozial-historische Konstruktionsprozesse in den Blick zu nehmen (vgl. Leiprecht/Scherr 2005). Problematisch bleibt auch der Begriff der Minderheit, die als Gruppe von Menschen, „die sich aufgrund ethnischer, religiöser oder sprachlicher Eigenschaften von der übrigen Bevölkerung unterscheiden“ (Rudolf 2007, 75), definiert werden kann, in einer Migrationsgesellschaft, da letztlich stets zu fragen wäre, wer zu einer Minderheit gehört und wer nicht. In Bezug auf die Kategorie ‚Behinderung‘ wird der Diskriminierungsschutz eingeschränkt aufgrund des Ressourcenvorbehalts (vgl. Dern et al. 2013). Zum Zugangsrecht

---

<sup>80</sup> Nach Jehkul et al. (2014) sind derartige Diskriminierungsverbote „eine Antwort auf „klassische“ und nach wie vor latent vorhandene Benachteiligungen“ (2).

(z.B. im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens) ist mit Rühle (2015) kritisch anzumerken, dass der „formulierte Anspruch auf Chancengleichheit [...] als Grundlage für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten unter dem Deckmantel der formalen Chancengleichheit interpretiert werden“ (73) kann. Auch die Schulgesetze entsprechen somit, wenn auch in unterschiedlicher Weise, den hegemonialen Gesellschaftsordnungen und reproduzieren die entsprechenden machtvollen Differenzierungen in Form von binären Schemata.

Im Rahmen *demokratiepädagogischer Elemente* können folgende Aspekte problematisiert werden:

In Bezug auf den Toleranzbegriff kann mit Niendorf und Reitz (2016) konstatiert werden:

„Der Begriff der Toleranz ist dabei aus menschenrechtlicher Perspektive konzeptuell zu erweitern: Er bedeutet eine Art Duldung und damit eine Haltung, in der Hierarchie, aber keine Gleichberechtigung zum Ausdruck kommt.“ (51; vgl. auch Rühle 2015)

Im Schulgesetz Bayerns wird Offenheit für „alles Wahre, Gute und Schöne“ (Art. 1 Abs. 2) als Erziehungsziel angegeben, ohne zu definieren, was wahr, gut und schön ist (vgl. ISB 2016). Avenarius/Füssel (2010) verweisen an dieser Stelle auf den Interpretationsraum der Lehrkräfte. Gleiches gilt für das Erziehungsziel „Wahrheit zu respektieren“ (§5 Abs. 3 BremSchulG). Was Wahrheit ist, wird hier nicht erläutert. Es werden auch im Rahmen praktisch-instrumenteller Fertigkeiten Erziehungsziele angegeben, die abstrakt bzw. undefiniert bleiben. So sollen die Schulen gemäß dem Schulgesetz Bayerns „Geist und Körper, Herz und Charakter bilden“ (Art. 1 Abs. 1). Die Ausdrücke ‚erfülltes Leben‘ oder ‚lebenspraktische Fähigkeiten‘ werden ebenfalls nicht weiter expliziert. In den Schulgesetzen Berlins (§3 Abs. 3) und Hessens (§2 Abs. 2) wird in Bezug auf die Freizeitgestaltung angegeben, dass die Schulen die Schüler\_innen dazu befähigen sollen, „die Freizeit sinnvoll zu nutzen“. Eine Definition des Begriffs „sinnvoll“ erfolgt nicht, so dass auch dieses Erziehungsziel unkonkret bleibt.

Im Zuge der Anführung ‚religiöser bzw. kultureller Werte‘ ist zu hinterfragen, welche Werte damit konkret gemeint sind (vgl. auch Kap. 5.3.2). Wenn beispielsweise im niedersächsischen Schulgesetz gefordert wird, dass die Schüler\_innen fähig werden sollen, „religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten“ (§2 Abs. 1), stellt sich die Frage, welche Werte damit gemeint sind. Diese Ausdrucksform ist so allgemein, dass auch Werte gemeint sein könnten, die den Grundsätzen des Grundgesetzes und der Landesverfassung widersprechen können. Gleiches gilt für „politische Wertvorstellungen“ (§4 Abs. 4 BbgSchulG), denen mit Offenheit und Toleranz begegnet werden soll. Dieses Erziehungsziel

schließt an das staatliche Neutralitätsgebot an, durch das Schüler\_innen nicht politisch indoktriniert werden dürfen (Hanßen/Glöde 1997).

„Christliche Werte“, die freilich nicht weiter ausgeführt werden, aber als Gegensatz zu Werten anderer „Religionen“ gelesen werden können, werden verhältnismäßig oft herangezogen. Der Begriff „abendländisch“ impliziert eine Binarität zwischen Abendland und Morgenland. „Abendländisch-christliche“ Werte werden somit indirekt „morgenländisch“ (ggf. auch muslimischen) gegenübergestellt. In diesem Sinne ist der Begriff Christentum nach Galas et al. (2016) nicht konfessionell zu verstehen, sondern „als historische Grundlage und wesentlicher Bestandteil der europäischen Kultur und Lebensanschauung“ (62; vgl. auch Brüggem 2007). Diese Öffnung von (dichotomer) Differenz ist in einer Gesellschaft, die von religiöser bzw. (trans)kultureller Vielfalt gekennzeichnet ist, problematisch und steht einem reflexiv-sensiblen Umgang mit Diversität entgegen.

Im Zuge des Gesetzesentwurfs zur Änderung der nordrhein-westfälischen Landesverfassung durch die Partei „Die Linke“ vom 22.12.2011 wurde der Aspekt der Liebe (zu „Volk und Heimat“) im Rahmen der Erziehungsziele bzw. des Auftrags von Schule diskutiert. Zur Übernahme der Erziehungsziele aus der nordrhein-westfälischen Landesverfassung in das Schulgesetz konstatieren Jülich und Fehrmann (2017): „Die wörtliche Übernahme in das SchulG soll die genannten Erziehungsziele bewusst machen und für die schulische Praxis hervorheben.“ (67). Jülich und van den Hövel (2017) deutet die Übernahme als „politisches Signal, dass der Gesetzgeber diese verbindlichen Grundsatzaussagen der Verfassung als aktuell akzeptiert und für die Praxis ins Bewusstsein hervorheben will“ (o.S.). Für die Streichung des Passus wurde argumentiert, dass Liebe als intrinsisches Gefühl nicht anerzogen werden bzw. den Erziehungspersonen dekretiert werden kann (vgl. Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012). Die übrigen Parteien lehnten den Antrag mit den Begründungen ab, dass Liebe im Zuge der Beziehungsebene von Pädagogik bedeutsam sei und der Passus auch und gerade in einer Migrationsgesellschaft von Bedeutung sei und im Kontext der übrigen Erziehungsziele nicht als nationalistisch verstanden werden könne. Die Begriffe „Volk“ und „Heimat“ (vgl. Frauenrath 1991) sind in diesem Kontext vor dem Hintergrund moderner Migrationsgesellschaften genauer zu beleuchten (vgl. Kap. 2.5.5; 5.3.2):

„Dabei fällt auf, dass ein großer Anteil der Bildungsziele in den Schulgesetzen ausgrenzend verstanden werden kann. Die recht gängige Formulierung „in Liebe zu Volk und Heimat“ beziehungsweise „Heimatliebe“ wird zwar meist durch weitere Ziele wie Völkerverständigung relativiert. Dennoch kann dies ausgrenzend wirken, wenn Volk beziehungsweise Heimat als ausschließ-

lich durch den Geburtsort oder gar den Geburtsort voriger Generationen bestimmt verstanden werden. Gleiches gilt, wenn – wie in Bayern und Thüringen – Heimat enger gefasst wird als bayerische beziehungsweise thüringische Heimat.“ (Niendorf/Reitz 2016, 52)

Ehrfurcht vor Gott als Erziehungsziel ist aus diversitätsreflexiver Perspektive problematisch<sup>81</sup>. So konstatierte schon Frauenrath (1991):

„Hieraus ergibt sich, daß die Formel „Ehrfurcht vor Gott“ in der LV mit dem Neutralitätsgebot des Staates kollidiert, und im Laufe der Zeit im Zusammenhang mit der allgemeinen Normentwicklung immer mehr obsolet wurde. Ihre Existenz stellt somit letztlich ein aus formalen Gründen irrelevantes rechtlichliches (sic!) Relikt dar.“ (274)

Jehkul et al. (2014) betonen die Bedeutung dieses Erziehungsziels als den Abschluss einer „totalitäre[n] Geisteshaltung jedweder Art“ (6). Den Begriff der Ehrfurcht erläutern Runck et al. (2013) folgendermaßen:

„Entscheidend ist aber, dass der Begriff „Ehrfurcht“ eine Dimension von besonderer Tiefe in der Erziehungsarbeit eröffnet. Denn „Ehrfurcht“ beschreibt eine nicht nur verstandesgemäße, sondern geistig-seelische Einstellung, eine Gemüthaltung. Sie kann als ethische Grundeinstellung des Menschen für seine Handlungen als tragfähiges Fundament auf Dauer bestimmend sein.“ (19)

In dieser Hinsicht ist zu problematisieren, inwiefern eine derartige „geistig-seelische Grundhaltung“ Erziehungsziel in Schule sein kann, wie auch Niendorf und Reitz (2016) konstatieren:

„Die „Ehrfurcht vor Gott“ wird in zwei Schulgesetzen als „oberstes“ beziehungsweise „vornehmstes“ Bildungsziel benannt und schließt neben polytheistischen Glaubensrichtungen auch atheistische und agnostizistische Weltanschauungen aus. Die Erwähnung des Humanismus schwächt zwar die religiös geprägte Formulierung ab, doch durch die enge Verbindung des Humanismus mit

---

<sup>81</sup> Frauenrath (1991) verweist zurecht auf die grammatikalische Ungenauigkeit im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens. Denn es können nicht drei Postulate gleichzeitig „vornehmstes Ziel“ der Erziehung sein: „Es bleibt die Frage, ob es sich hier wirklich „nur“ um eine grammatikalische Ungenauigkeit handelt, oder ob [...] nicht doch die „Ehrfurcht vor Gott“ als das Wichtigste angesehen wurde bzw. wird“ (259). Möstl (2009) bezeichnet diesen Aspekt als „das wohl umstrittenste Bildungsziel“ (970).

der europäischen Aufklärung werden Schüler\_innen ausgebildet, deren Herkunft nicht europäisch geprägt ist. Dies wird durch Formulierungen wie „auf Grundlage [...] des europäischen Humanismus“ und „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ noch verstärkt.“ (53)

So wurde im Zuge des o.g. Gesetzesentwurfs zur Änderung der nordrhein-westfälischen Landesverfassung durch die Partei ‚Die Linke‘ vom 22.12.2011<sup>82</sup> auch der Aspekt der Ehrfurcht vor Gott im Landtag diskutiert (vgl. auch Jülich/van den Hövel 2017). Es wurde die Streichung des Erziehungsziels „Ehrfurcht vor Gott“ aus der Landesverfassung beantragt.<sup>83</sup> Begründet wurde der Antrag wie folgt:

„„Ehrfurcht vor Gott“ kann in einem multikulturellen und multi-religiösen Schulwesen nicht Ziel der Erziehung sein, da es sowohl die Glaubensvorstellungen nicht-monotheistischer Religionsangehöriger negiert wie auch die negative Religionsfreiheit von Atheisten und Konfessionslosen.“ (Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012, 5)

Die übrigen im Landesparlament vertretenen Parteien lehnten den Antrag ab. Die Verneinung einer veränderten Gesellschaft und die Tradition, in der ‚Die Linke‘ stehe, nachdem die KPD 1949 als einzige Fraktion das Erziehungsziel Ehrfurcht vor Gott bereits abgelehnt hatte (vgl. Frauenrath 1991), wurde dabei als (politisches) Gegenargument vorgebracht (vgl. Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012). Ebenso sei ein derartiges Ziel ein Schutz gegen jegliche Form von Totalitarismus. Weitere Argumente, die genannt wurden, waren der „Form vor Nihilisten“ (Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012, 16), die Relativierung der Begriffe Ehrfurcht und Gott (als etwas ‚Höherem‘), das Bewusstsein einer „metaphysischen Verankerung“ (Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012, 19) der Grundrechte. Die damalige Schulministerin Lohrmann interpretierte den Begriff Ehrfurcht schließlich dahingehend, dass auch

<sup>82</sup> <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MD15-3532.pdf> [Letzter Zugriff: 22.03.2017].

<sup>83</sup> Der Gottesbezug findet sich in der Präambel des Grundgesetzes sowie in den Landesverfassungen Baden-Württembergs, Bayerns, von Rheinland-Pfalz und des Saarlands. Während jedoch in den Landesverfassungen von Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und des Saarlands „Gottesfurcht“ bzw. „Ehrfurcht vor Gott“ angeführt wird, findet sich in den jeweiligen Schulgesetzen der Ausdruck „in Verantwortung vor Gott“ (vgl. auch Spellen 2010). Zum (rechtlichen) Unterschied von ‚Ehrfurcht vor Gott‘ und ‚Verantwortung vor Gott‘ vgl. Ebert 2017; Holfelder/Bosse 1991: demnach drückt der Ausdruck Ehrfurcht eine geistig-seelische Einstellung aus, während Verantwortung als Konsequenz von Selbstbestimmung und Freiheit verstanden werden kann.

Menschen, die nicht an Gott glauben, „zumindest die Ehrfurcht aufbringen [müssen], die Tatsache des Glaubens an die Gottesexistenz beim Mitmenschen zu achten“ (Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012, 27)<sup>84</sup>. Abschließend betonte sie die historische Bedeutung des Gottesbezugs<sup>85</sup> und warnte vor einer „vordergründige[n] Modernisierung“ (Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW 2012, 29). Rechtlich verweisen Avenarius und Füssel (2010) in Bezug auf dieses Erziehungsziel auf den Unterschied der Betonung christlicher Bildungs- und Kulturwerte und einen christlichen missionarischen Auftrag (vgl. auch Ebert 2017; Lambert et al. 2008; Holfelder/Bosse 1991). Dabei ist jedoch fraglich, inwiefern Lehrkräften „das positive Eintreten für die Ehrfurcht vor Gott zugemutet werden kann“ (Möstl 2009, 970). Das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung bezeichnet Ehrfurcht vor Gott als „eine Formulierung, die auf eine tiefe Verwurzelung des Landes in der christlich-abendländischen Tradition verweist“ (ISB 2016, 25). So habe „jede Lehrkraft unabhängig von der eigenen religiösen Orientierung alles zu unterlassen, was diesem Bildungsziel entgegensteht“ (ebd., 26). Nach Geis (2014) kann es jedoch „von Erziehungsberechtigten und religionsmündigen Schülern, die Atheisten sind, für ihre Person abgelehnt werden“ (1154). Dabei stellt sich die Frage nach dem religiösen Mehrheitsargument, nach dem das Bildungsziel Ehrfurcht vor Gott Legitimität erfährt, wenn die Mehrheit der Bevölkerung dies bejaht. Geis (2014) betont diesbezüglich

„In Recht gegossene Werte lassen sich nicht zwangsweise durchsetzen und können nur vermittelt werden, wenn sie von der Gesellschaft insgesamt legitimiert werden und hinreichenden Rückhalt genießen. Anderenfalls bedürfen sie möglicherweise einer korrigierten Auslegung oder sogar einer redaktionellen Änderung.“ (1154)

Im Kontext der *Subjektorientierung* kommt den Schüler\_innen in der Regel die Rolle des Objekts von schulischer Organisation bzw. Erziehung zu: als Objekt der (individuellen) Förderung, als Objekt der Erziehung, auch der Erziehung zu Selbstständigkeit oder Verantwortung. Dies ist freilich im Sinne der von außen angestoßenen Lernprozesse von Bedeutung, die Überwindung der Position als Objekt und das Leben als Subjekt ist hierbei jedoch im schulischen Rahmen nur sehr

---

<sup>84</sup> Diese Begründung hat schließlich wörtlich Einzug in den Schulgesetzkommentar von Jülich und van den Hövel (2017) gefunden. Ergänzend wird konstatiert: „Letztlich bedeutet das Erziehungsziel eine Absage an den Atheismus als staatliches Erziehungsziel.“ (o.S.).

<sup>85</sup> Frauenrath (1991) zeigt die Wurzeln dieses Erziehungsziels auf, die im 18. Jahrhundert (General-Landschulreglement 1783, Preußisches Allgemeines Landrecht 1794) liegen.

bedingt angelegt. Zudem ist der Fokus gruppenorientiert auf lernbezogene Aspekte wie ‚Begabung‘ anstelle auf die individuelle Mehrdimensionalität von Persönlichkeit gerichtet. Wer nicht zu diesen, vorgeblich von der ‚Norm‘ abweichenden Gruppen zugehört, erhält keine ‚besondere Beachtung‘.

*Altersbezogen* ist die primäre Orientierung an Altershomogenität als Leitlinie für die Zusammensetzung von Lerngruppen aus diversitätsreflexiver Perspektive problematisch, da z.B. ‚Begabung‘ und ‚Leistung‘ dabei miteinander verbunden und eine alterseinheitliche Entwicklung angenommen wird. Unterschiedliche Leistungs- bzw. Begabungsentwicklungen innerhalb eines ‚Alters‘ werden nicht aufgegriffen. Von den vier Lesarten der Dimension ‚Alter‘, auf die Schmidt-Hertha (2013) verweist, bildet somit das kalendarische ‚Alter‘ die Grundlage. Die drei übrigen Dimensionen (biologisch-physiologisch, psychisch-intellektuell, sozial) werden nicht explizit aufgenommen. Der Begriff der Altersgemäßheit bleibt hier unspezifisch. Insgesamt ist kein explizit differenzsensibler bzw. -reflexiver Umgang mit der Differenzlinie ‚Alter‘ festzustellen. ‚Alter‘ wird hingegen homogen und undifferenziert betrachtet.

*Geschlechtsbezogen* ist zunächst zu betonen, dass die Schulgesetze durch ihre Ausdrucksweise (potentiell) Formen der hegemonialen Männlichkeit (‚Schüler‘) bzw. heterosexistischer Grundannahmen (‚Schülerinnen und Schüler‘) reproduzieren. Insgesamt sind die Aussagen in den Schulgesetzen innerhalb der von Budde (2011) skizzierten (historischen) Entwicklungslinien in der pädagogischen Thematisierung von ‚Geschlecht‘ insbesondere den Richtungen „Mädchenparteilichkeit“ und „Gleichberechtigung“ zuzuordnen, die von biologischen Unterschieden ausgehen (vgl. Kap. 2.5.2.1). Geschlechtliche Identitäten werden dabei in der Regel als naturgegeben und binär (‚Frau‘/‚Mann‘) angesehen. Im Rahmen der praktisch-instrumentellen demokratiepädagogischen Fertigkeiten wird neben der Hervorhebung der „Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft“ hinsichtlich der Vorbereitung auf die Arbeitswelt an zwei Stellen auf die geschlechtliche Bedeutung verwiesen. Dabei wird im Schulgesetz Bayerns geschlechtsstereotypisierend gefordert, „insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern“ (Art. 2 Abs. 1). Der Begriff „ermutigen“ besagt, dass eine extrinsische Motivation notwendig ist, um ein implizit grundsätzlich eingeschränktes Berufsspektrum auszuweiten und dass die Verantwortung für das eingeschränkte Berufsspektrum bei dem angesprochenen ‚Geschlecht‘ selbst liegt. Dies gilt in ähnlicher Weise für das Erziehungsziel, „insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen“ (Art. 2 Abs. 1). Diese Aussage impliziert, dass eine extrinsische Ermutigung dazu erforderlich ist, sich partnerschaftlich an

der Familien- und Hausarbeit zu beteiligen. Diese durchaus positiv gemeinte Zielsetzung basiert jedoch auf einem geschlechtsbezogenen Klischee (vgl. auch Kap. 5.4.2.2). Zudem bleibt der Begriff ‚Vaterrolle‘ unspezifisch. Auch die Formulierung „unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen“ (§39 Abs. 4) im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns lässt eine geschlechterstereotypisierende Annahme erkennen.

Die Hervorhebung von Ehe und Familie als grundlegende Lebensform ist aus diversitätsreflexiver Perspektive zu problematisieren, da sie eine spezifische Lebensform normativ präferiert. So wird im bayerischen Schulgesetz auf Artikel 124 der Landesverfassung verwiesen:

„Ehe und Familie sind die natürliche und sittliche Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und stehen unter dem besonderen Schutz des Staates.“ (Art. 124 Abs. 1)

*Körperbezogen* sind insbesondere die Ausführungen in Hinblick auf die Ausnahmen und Vorbehalte der Inklusion in allgemeinbildende Schulen problematisch bzw. widersprechen der UN-Behindertenrechtskonvention bzw. können als „nicht rechtfertigungsfähige Diskriminierung“ (37) angesehen werden. Erhardt (2015) verweist auf die Einschränkungen, z.B. die Beschränkung ziendifferenten Vorgehens auf die Grund-, Mittel- und Berufsschule, die Ausnahmeregelung nach Art. 41 Abs. 5 BayEUG für nicht inklusiv beschulbare Kinder und Jugendliche (vgl. hierzu auch Poscher et al. 2008) und die Ausnahmeregelung nach Art. 30a Abs. 4 BayEUG bei „erheblichen Mehraufwand“. Insbesondere die Trennung in lernziel-differente und lernzielgleiche Schulformen „widerspricht dem inklusiven Gedanken, da eine Hierarchie zwischen den Schularten aufgebaut, im Hinblick auf die Sekundarstufe I sogar verfestigt wird“ (Erhardt 2015, 270). Nach Mißling und Ückert (2015) darf die Zuweisung zu einer allgemeinen Schule „nicht [...] unter einen Ressourcen- oder Organisationsvorbehalt gestellt werden“ (61; vgl. auch Wolff 2015; Poscher et al. 2008). Auch „das Unterlassen erforderlicher und zumutbarer struktureller Anpassungsleistungen [kann] eine Diskriminierung darstellen“ (Siehr/Wrase 2014, 171). Poscher et al. (2008) verweisen auf die Einschränkung des Inklusionsrechts, sofern es sich „trotz aller zumutbaren Unterstützungsmaßnahmen sonst nicht verwirklichen lässt“ (119) oder dem Kindeswohl dient. Küstermann und Eikötter (2014) verweisen auf die Problematik der Inklusionsbeschränkung mit dem Argument des Kindeswohls, da keine klare Definition in der Rechtsprechung vorliegt und die Inklusion in alle gesellschaftlichen Bereiche schließlich dem Kindeswohl dienen sollte. Eine Ausnahme kann die Gefährdung des Kindeswohl Dritter sein (Küstermann/Eikötter 2014), wie sie in den Schulgesetzen Bayerns und Nordrhein-Westfalens enthalten ist. Zusammenfassend konstatieren Mißling und Ückert (2014): „Kein Land jedoch erfüllt alle im Recht auf

inklusive Bildung angelegten verbindlichen Kriterien“ (65). Wrase (2015) betont in Bezug auf die Studie von Mißling und Ückert (2014) anhand der Beispiele Schleswig-Holstein und Thüringen die untergesetzliche Ebene, die mitunter der (schul)gesetzlichen Ebene widersprechen kann (vgl. Kap. 3.1).

Zu ergänzen ist, dass Inklusion „auf Gesetzesebene als Aufgabe aller Schular-ten, also auch des Gymnasiums gesehen“ (Erhardt 2015, 269) wird. Hinsichtlich des Primats inklusiven Unterrichts konstatieren Mißling und Ückert (2014) je-doch, dass die „Sonder- oder Förderschule [...] in allen Ländern bis auf Bremen noch immer Teil des Schulsystems“ (26) ist. Grundlegend sei jedoch

„mit Ausnahme von Baden-Württemberg in fast allen anderen Ländern zumindest auch ein grundsätzlicher Vorrang gemeinsa-men Unterrichts, der in fast allen Fällen auch nach Möglichkeit an einer allgemeinen Schule stattfinden soll, als Leitbild und Zielvor-gabe in den Schulgesetzen verankert [ist].“ (36)<sup>86</sup>

Binäre Formulierungen, z.B. ‚behinderte und nicht behinderte Schüler und Schü-lerinnen‘, sind aus differenzkritischer Perspektive zu problematisieren, da sie implizit in hierarchischer Weise eine Norm reproduzieren und das Differenzmerkmal (hier ‚Behinderung‘) als grundlegenden Wesensbestandteil der Person in den Mit-telpunkt stellen. Auch das biologistisch-defizitorientierte Verständnis von ‚Behin-derung‘, das beispielsweise in der Formulierung im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns erkennbar wird, ist zu problematisieren:

„In diesem Zusammenhang wirkt Schule darauf hin, dass Benach-teiligungen von behinderten Schülerinnen und Schülern, die aus individuellen Beeinträchtigungen durch die Behinderung resultie-ren, möglichst weitgehend ausgeglichen werden.“ (§1 Abs. 2 SchulG M-V)

---

<sup>86</sup> Zu ergänzen ist, dass im Anschluss an die Untersuchung im Schulgesetz Baden-Württembergs grundlegende Aspekte der Inklusion implementiert wurden. In §3 wurde mit der Schulgesetzän-derung vom 21.07.2015 Absatz 3 eingefügt: „(3) In den Schulen wird allen Schülern ein barriere-freier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).“ Paragraph 15 wurde überarbeitet und enthält nunmehr Angaben zu den sonderpädagogischen Beratungs-, Un-terstützungs- und Bildungsangeboten in allgemeinen Schulen sowie den sonderpädagogischen Bil-dungs- und Beratungszentren. Zieldifferenter Unterricht wird dabei mit Ausnahme der Sekundar-stufe II eingeräumt (§15 Abs. 4). Das hessische Schulgesetz wurde durch die Schulgesetzänderung vom 04.05.2017 umfassend überarbeitet und erfuhr in §52 insbesondere die Einführung inklusiver Schulbündnisse von allgemeinen Schulen und Förderschulen zur Umsetzung des inklusiven Un-terrichts.

Gemäß dieser Formulierung, die eine zu kompensierende ‚Behinderung‘ anführt, erfolgt eine (implizite) normative Gegenüberstellung von einem konstruierten ‚Idealzustand‘ und eben der individuell zu verantwortenden ‚Behinderung‘ (vgl. Kap. 2.5.3). Hier wäre sprachlich zu betonen, inwiefern Schule bzw. das soziale Umfeld die Schüler\_innen behindert bzw. zu Benachteiligungen führt und dass bzw. wie diese im Sinne einer barrierefreien, inklusiven Schule zu beheben sind.

Im Kontext *lernbezogener* Aspekte ist zu problematisieren, dass durch die Betonung von ‚(Hoch-)Begabung‘ und ‚Lernbeeinträchtigungen‘ eine Norm reproduziert wird, von der eben die von den genannten Aspekten ‚betroffenen‘ Schüler\_innen abweichen. Zudem steht die Fokussierung auf ‚Leistung‘, die sich auf die sachliche und soziale Bezugsnormen bezieht, einer diversitätsreflexiven Orientierung am Individuum entgegen.

In Bezug auf *natio-ethno-kulturelle Aspekte* sind verschiedene Aspekte aus diversitätsreflexiver Perspektive zu problematisieren. Zunächst ist Anschluss zu nehmen an Spensens (2010) Feststellung:

„Allerdings verbleibt als wesentliches bildungspolitisches Moment, dass bislang durchgängig die Schlüsselbegriffe „Migration“, „Integration“, „Muslim“ und „Islam“ in den Schulgesetzen der Länder kaum Berücksichtigung gefunden haben.“ (124)

Dies sei, so Spensens (2010), „eine bildungspolitische Missachtung von Migranten“ und „politisch inakzeptabel“ (171). Diese Feststellung korreliert mit der Priorität von nationalen und monokulturellen bzw. christlich orientierten Ausprägungen in den Schulgesetzen. So sind die Schulgesetze aufgrund verschiedener Aussagen an Dualismen von westlich/nichtwestlich, Inländer/Ausländer orientiert (vgl. Yildiz 2016) und umfassen kein kritisches Integrationsverständnis. Aussagen mit christlichen Bezügen können den ethnozentrischen Orientierungen in Bennetts (1993) Stufenmodell zugeordnet werden (vgl. Rühle 2015), während Formulierungen wie „internationalen Dimension aller Lebensbezüge“ (§3 Abs. 3SchlG BE) als ethno-relativ im Sinne Bennetts (1993) aufgefasst werden können (vgl. Rühle 2015). Hierzu erfolgten verschiedene Gerichtsurteile, zuletzt urteilte das Bundesverfassungsgericht, dass die Privilegierung von christlichen und jüdischen Symbolen im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens verfassungswidrig sei (vgl. Follmar-Otto 2015; vgl. Kap. 5.3.2). Insbesondere das Verbot des Tragens des Kopftuchs als Ausdruck des islamischen Glaubens entspreche der Diskriminierung aufgrund der Religion. Entsprechende Passagen in den Schulgesetzen seien anzupassen.

Wie bereits erwähnt, ist auch aus *natio-ethno-kultureller* Perspektive der Heimatbegriff zu problematisieren. Ebert (2017) versteht ‚Heimat‘ in seinem Kom-

mentar zu Schulgesetz Baden-Württembergs als „die jeweils angestammte Heimat“ (35) und verweist in diesem Kontext auf die „Verbindlichkeit der Werteordnung des Grundgesetzes [...] sowohl deutschen Schülern gegenüber wie auch gegenüber Migranten“ (ebd.). Der Begriff der „angestammten Heimat“ bleibt aus migrationspädagogischer Perspektive problematisch, sofern er natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen und Othering-Prozesse bzw. „partikularistisches Gedankengut“ (Reich 2006, 77) impliziert. Runck et al. (2013) definieren die ‚Heimatliebe‘ in einem dynamischeren Sinne folgendermaßen:

„Es meint aufmerksame Wahrnehmung, liebevolle Zuwendung, achtungsvolle Verantwortlichkeit des Kindes und Jugendlichen bezogen auf die als „Heimat“ erfahrbare Welt, die je nach Altersstufe weiter und größer wird. Die Liebe zu dieser als erkannten, vertrauten, ihm zugehörigen „Mitwelt“ lässt das Kind das Gefühl der Geborgenheit und Identität entwickeln [...].“ (20).

Karpen und Popken (2001) verstehen ‚Heimat‘ als das lokale und soziale Umfeld und verdeutlichen somit ebenso ein mobiles Verständnis von ‚Heimat‘, das nicht den Fokus auf den Aspekt der ‚Abstammung‘ legt (vgl. auch Jehkul et al. 2014). Zu ergänzen ist, dass die im Kontext der Demokratiepädagogik problematisierten Aspekte des Volksbegriffs, der Priorisierung christlicher Bezüge auch aus migrationspädagogischer Perspektive Konfliktpotentiale darstellen. Auch die Priorisierung der deutschen Sprache als Ausdruck eines monolingualen Habitus ist zu problematisieren. So impliziert der Begriff ‚Sprachförderung‘, der in verschiedenen Formen in den Schulgesetzen häufige Verwendung findet, die machtwirksame Vorstellung, dass Sprache gleich deutsche Sprache ist und die angesprochenen Schüler\_innen grundlegende Defizite in der Sprachfähigkeit hätten. Die in den meisten Schulgesetzen deutlich werdende Orientierung an der deutschen Sprache und der entsprechenden Förderung ohne Berücksichtigung der familiensprachlichen Kompetenzen basiert dabei auf einem (neo)assimilierenden Verständnis und reproduziert somit die Überlegenheit der Mehrheitsangehörigen (vgl. Kap. 2.5.5). Auch die verwendeten Begrifflichkeiten ‚Muttersprache‘, ‚Herkunftssprache‘ oder ‚Erstsprache‘ reproduzieren problematische Vorstellungen von Sprache, die die jeweiligen Schüler\_innen entfremden, indem sie ihnen einen anderen sprachlichen bzw. räumlichen Hintergrund zuweisen, die vielfältige Dynamik des Spracherwerbs und der Sprachmischung übergehen und auf Abstammungsprinzipien rekurrieren.

Hinsichtlich *sozioökonomischer Aspekte* ist die Verwendung der Begriffe soziale ‚Lage‘, ‚Stellung‘ bzw. ‚soziale Gruppen‘ oder ‚Stand‘ anstelle der Ausdrücke ‚Klasse‘, ‚Schicht‘ und ‚Milieu‘ hervorzuheben. Derartige Ausdrücke drücken ein statisches Gruppenverständnis in sozialer Hinsicht aus.

Insgesamt ist festzustellen, dass eine binäre, statische, homogenitätsorientierte Vorstellung von Identitäten vorherrschend ist. Differenzmerkmale werden dabei im Sinne der Zwei-Gruppen-Theorie oftmals als förder- bzw. schützenswertes ‚Defizit‘ angesehen, z.B. Schüler\_innen ‚mit Behinderung‘ oder des ‚weiblichen Geschlechts‘. Ein Hinterfragen bzw. eine Reflexion der Konstruktion der sozialen Ordnungskategorie sowie die Berücksichtigung trans\_identitärer, intersektionaler, mehrdimensionaler bzw. multipler Identitäten erfolgt nicht (vgl. Bendl/Eberherr 2015). Insgesamt folgen die Schulgesetze somit in erster Linie theoretischen Homogenitäts- bzw. Heterogenitätsannahmen (vgl. Kap. 2.1). Die Schulgesetze reproduzieren somit Differenzvorstellungen und können als machtkonstitutiver Bestandteil hegemonialer, herrschaftsaffirmativer gesellschaftlicher Herstellungsprozesse im Sinne des Doing Difference angesehen werden (vgl. Leiprecht 2009b; West/Fenstermaker 1995). Diese Herstellungsprozesse erfolgen in den Schulgesetzen insbesondere durch sprachliche Ausdrucksweisen: Neben dem kategorial angelegten Diskriminierungsrecht verdeutlichen dies Begriffe wie ‚Kultur‘, ‚Herkunftssprache‘, ‚Muttersprache‘, ‚Sprachförderung‘, ‚Schüler‘, ‚Abstammung‘, ‚kulturelle Herkunft‘, ‚ethnische Herkunft‘, ‚Heimat‘, ‚Volk‘, ‚Rasse‘ oder ‚Behinderung‘.

## **6.2 Länderdifferierende Typenbildung der Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive**

Die Typenbildung der deutschen Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive orientiert sich an den in Kap. 4.2.3 angeführten Stufenmodell unter Berücksichtigung der angeführten Variablen: Anzahl in absoluter Hinsicht (V1), Anzahl unter Berücksichtigung des Gesamtumfangs des Gesetzes (V2), Anzahl Unterkategorien (V3), antidiskriminierende Aussagen (V4), individualitätsbezogene Aussagen (V5), politische Aspekte (V6), soziale Aspekte (V7), christliche Aspekte (V8) und Heimatbezug (V9). Die computergestützte (SPSS) Clusteranalyse hat folgendes Dendrogramm ergeben (vgl. Anhang, 63: Tab. 11):

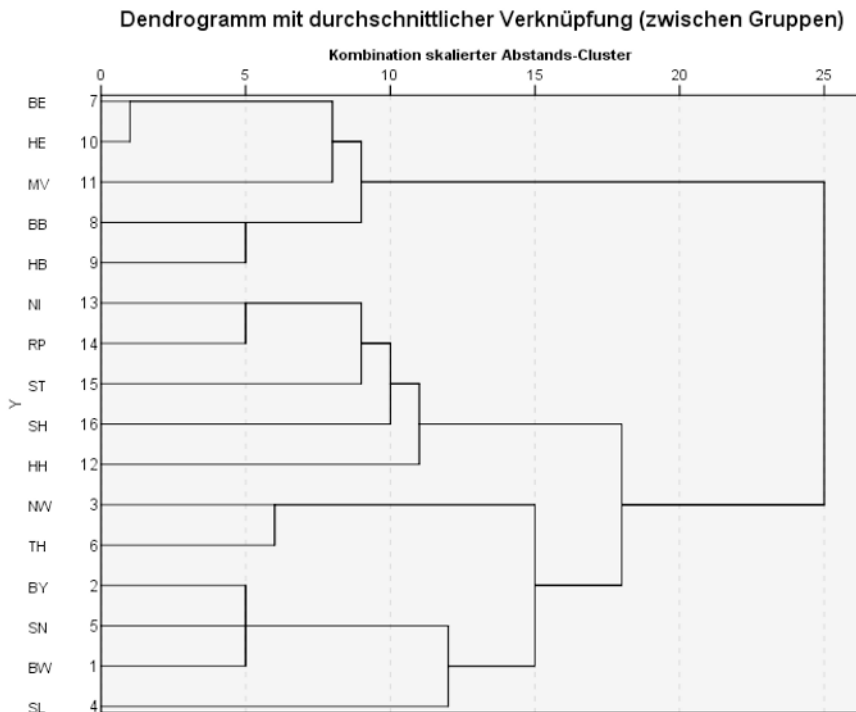


Abb. 39: Diversitätsbezogene Ähnlichkeiten zwischen den Bundesländern anhand der variablenorientierten Clusteranalyse (Dendrogramm)

Anhand dieser Clusteranalyse wurden auf der Höhe des Ähnlichkeitswertes 15 drei Cluster ermittelt (vgl. Kap. 4.2.3). Als homogenstes Cluster können die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs, Bremens, Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns zusammengefasst werden (Cluster 1). Das zweite Cluster besteht aus den Schulgesetzen Hamburgs, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalts, Schleswig-Holsteins und (Cluster 2). Ein weiteres Cluster bilden die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns, Nordrhein-Westfalens, des Saarlands, Sachsens und Thüringens (Cluster 3):

Tabelle 13: Ausprägungen der Variablen in den deutschen Schulgesetzen (1 = geringe Anzahl/keine Angabe, 2 = durchschnittliche Anzahl, 3 = hohe Anzahl) (n. Clustern) (V1 = Quantität absolut, V2 = Quantität relativ, V3 = Kategorienvielfalt, V4 = Antidiskriminierung, V5 = Individualität, V6 = politische Orientierung, V7 = soziale Orientierung, V8 = christl. Orientierung, V9 = Heimatbezug)

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
<b>Cluster 1</b>	<b>BE</b>	3	2	3	3	3	3	3	2	3
	<b>BB</b>	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	<b>HB</b>	2	3	2	3	3	3	2	3	3
	<b>HE</b>	3	2	3	3	3	3	3	2	3
	<b>MV</b>	2	2	2	3	3	2	3	3	3
<b>Cluster 2</b>	<b>HH</b>	2	2	2	2	3	2	1	3	3
	<b>NI</b>	2	1	2	1	3	1	2	2	3
	<b>RP</b>	2	1	2	2	2	1	2	1	3
	<b>ST</b>	1	1	2	2	3	1	2	3	2
	<b>SH</b>	2	1	2	1	2	3	2	2	2
<b>Cluster 3</b>	<b>BW</b>	2	2	1	1	1	1	2	1	1
	<b>BY</b>	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	<b>NW</b>	3	2	2	3	2	2	2	1	1
	<b>SL</b>	1	2	1	2	1	2	2	1	3
	<b>SN</b>	1	2	1	1	1	1	1	1	1
	<b>TH</b>	2	3	2	2	2	2	2	1	1

Im Folgenden werden die Cluster hinsichtlich der Merkmalsausprägungen analysiert und charakterisiert, so dass drei Typen markiert und benannt werden können.

### 6.2.1 „Die tendenziell Progressiven“ (Cluster 1)

Durch die überdurchschnittliche Quantität (absolut und/oder relativ) an diversitätsbezogenen Kodierungen, eine überdurchschnittliche Anzahl an Unterkategorien, eine verhältnismäßig hohe Anzahl an antidiskriminierenden Aspekten bzw. von Antidiskriminierungskategorien sowie individualitätsbezogenen Aussagen (vgl. Anhang, 64f.) kommt dem ersten Cluster ein tendenziell *progressiver* Charakter zu. Dieser wird qualitativ ausgeprägt durch die im Vergleich zu den übrigen Schulgesetzen besondere Betonung politischer und sozialer Aspekte, mitunter auch der Bedeutung sozialer Ungleichheit, sowie natio-ethno-kultureller und (zumeist) sprachbezogener Offenheit im Sinne einer ethnorelativen Orientierung: Christliche Orientierungen erfolgen nicht bzw. allenfalls in historischer Hinsicht. Die Bedeutung der ‚Heimat‘ bzw. die Liebe oder Verbundenheit zur ‚Heimat‘ wird nicht angeführt. In diesem Cluster können drei Untergruppierungen markiert wer-

den (vgl. Abb. 39). So stimmen die Schulgesetze Berlins und Hessen in den Werten aller Variablen überein. Die Schulgesetze Brandenburgs und Bremens variieren lediglich in der absoluten Anzahl der Kodierungen und der Kategorienvielfalt und bilden somit eine zweite Gruppe. Hinzu tritt das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns, das zudem politischen Aspekten weniger, sozialen hingegen mehr Berücksichtigung schenkt.

Im Folgenden werden im Sinne der Typencharakterisierung relevante Ausprägungen der Schulgesetze des ersten Clusters ausgeführt.

Sprachbezogen enthält das Schulgesetz *Berlins* Aussagen zu familiensprachlichem Unterricht, z.B. „Angebote zum Erlernen ihrer Muttersprache“ (§15 Abs. 3) bzw. „die muttersprachlichen und bilingualen Angebote“ für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ (§15 Abs. 4). Zudem erfolgen sprachbezogene inkludierende Angaben, insbesondere die gemeinsame Unterrichtung von Schüler\_innen „nichtdeutscher Herkunftssprache“ mit „allen anderen“ (§15 Abs. 1) Schüler\_innen. Sprache findet auch explizite Nennung in antidiskriminierender Hinsicht. Das Schulgesetz kennzeichnet mit 24 Kodierungen eine besondere Ausprägung bzgl. kulturbezogener Aussagen. Diese zeigt sich in der Betonung der „Entwicklung von interkultureller Kompetenz“ (§3 Abs. 3; vgl. auch §123 Abs. 2), der „interkulturelle[n] Ausrichtung der Schulgestaltung [...] unter Einbeziehung der interkulturellen Perspektive“ (§4 Abs. 2), die Betonung der „interkulturelle[n] Bildung und Erziehung“ (§12 Abs. 4) und der „interkulturelle[n] Dialogfähigkeit“ (§12 Abs. 6). Zudem wird „die Vielfalt der Lebensweisen und unterschiedlichen kulturellen Werte und Normen“ (§12 Abs. 7) angebracht. Nationalbezogen hebt das Schulgesetz zum einen verhältnismäßig oft (3) internationale Bezüge auf, so wird von der „internationalen Zusammenarbeit“ (§76 Abs. 2), der „internationalen Integration“ (§123 Abs. 2) und der „internationalen Dimension aller Lebensbezüge“ (§3 Abs. 3) gesprochen, aber auch die friedliche „Verständigung der Völker“ (§1) betont. Hinsichtlich ‚nationaler‘ Aspekte wird im Berliner Schulgesetz insbesondere die Anerkennung von im Ausland absolvierten Abschlüssen betont. Hervorzuheben ist dabei im Berliner Schulgesetz die explizite Betonung der Widerstandsfähigkeit gegenüber Gewaltherrschaften sowie der Ideologie des Nationalsozialismus, die zweifache Betonung globaler Aspekte und die dreifache Hervorhebung der Menschenwürde. Die religiösen Bezugnahmen im Schulgesetz Berlins erfolgen insbesondere (3) in antidiskriminierender Hinsicht. Migrationsbezogen werden „Maßnahmen zur schulischen Integration für zuziehende Kinder und Jugendliche“ (§15 Abs. 4) angeführt. Bzgl. der Schulpflicht wird gesagt, dass „ausländische der Aufenthalt in Berlin gestattet ist oder die hier geduldet werden,“ (§41 Abs. 2) der Schulpflicht unterliegen. Herkunftsaspekte werden insbesondere (4) in antidiskriminierender Weise berücksichtigt.

Im Schulgesetz *Brandenburgs* werden zwei antidiskriminierende Aussagen bzgl. der „Nationalität“ (§4 Abs. 4) bzw. „der nationalen Herkunft“ (§3 Abs. 1) angegeben und das „friedliche Zusammenleben der Völker“ (§4 Abs. 5) betont. An 2 Textstellen wird die Mitbestimmung von „ausländischen“ (§90 Abs. 4, §95 Abs. 2) Schüler\_innen hervorgehoben. Die Schulgesetze Berlins und Brandenburgs führen zudem explizit „sexuelle Identität“ auf. Im Schulgesetz Brandenburgs wird der Ausdruck „aus rassistischen Gründen“ verwendet, der dem u.a. im hessischen Schulgesetz verwendeten Begriff ‚Rasse‘ vorzuziehen ist. Im Schulgesetz Brandenburgs werden das Erkennen und das Entgegenwirken gegen „Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer zur Gewaltherrschaft strebender politischer Lehren“ (§4 Abs. 5) als Erziehungsziel genannt. Neben dem Aspekt der „Solidarität“ (§4 Abs. 5) wird zudem die Förderung der „Bereitschaft zur friedlichen Zusammenarbeit mit den polnischen Nachbarn“ (§4 Abs. 5) als Ziel von Schule ausgeführt. In §11 Abs. 2 wird außerdem von „einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten“ gesprochen. Die Attribute „pluralistisch“ und „vielfältig“ betonen im Besonderen die Diversität der Werteorientierungen im Kontext demokratiepädagogischer Aussagen. Sprachbezogen findet sich eine antidiskriminierende Aussage. Zudem wird der „Unterrichtsbedarf für ein Grundangebot an muttersprachlichem Unterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler“ (§109 Abs. 1) genannt. Dabei können „Kenntnisse in einer Muttersprache als Kenntnisse in einer Fremdsprache gewertet werden“ (§63 Abs. 3). An drei Stellen werden sprachbezogene inkludierende Aussagen getätigt, so z.B. die „Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler“ (§13 Abs. 3). Kulturbezogen wird im Schulgesetz Brandenburgs die „Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen [...] Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen“ (§4 Abs. 4) hervorgehoben. Ebenso wird die „multikulturelle Bildungsarbeit“ (§115) angeführt. Religionsbezogen erfolgen im Schulgesetz Brandenburgs insbesondere antidiskriminierende Aussagen. Dabei wird zudem neben der religiösen Neutralität in Schule die Offenheit gegenüber religiösen Weltanschauungen bzw. Gebundenheit betont. Migrationsbezogen wird bzgl. der Schulpflicht hervorgehoben, dass auch „die ausländischen jungen Menschen [schulpflichtig sind], denen aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt im Land Brandenburg gestattet ist oder die hier geduldet werden.“ (§36 Abs. 2).<sup>87</sup> ‚Herkunft‘ wird schließlich antidiskriminierend genannt.

Das *bremische* Schulgesetz führt neben der Achtung der Werte der verschiedenen ‚Religionen‘ und der Förderung der wechselseitigen Achtung der religiösen

---

<sup>87</sup> Daran anknüpfend wurde in einer Schulgesetzänderung vom 10.07.2017 in §40 Abs. 2 die Möglichkeit des Ruhens der Schulpflicht für 3 Monate eingeräumt.

Vielfalt mehrfach (4) religionsbezogene Antidiskriminierungsaussagen an und betont die religionsbezogene Neutralität (3). Zudem findet sich eine Aussage zur Anerkennung der „Sprache des Herkunftslandes“ (§49) als Fremdsprache. Auffällig ist, dass lediglich an einer Stelle ein ‚nationaler‘ Bezug hergestellt wird, indem eine antidiskriminierende Aussage hinsichtlich der „Staatsbürgerschaft“ (§3 Abs. 4) erfolgt. Das Gesetz enthält zudem die Forderung an Schule, sich um „internationale Kontakte“ (§12 Abs. 1) zu bemühen. Migrationsbezogen betont das bremische Schulgesetz im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags „die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft“ (§4 Abs. 3). Es werden Maßnahmen zur „besseren Eingliederung von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das bremische Schulwesen“ (§49) angeführt, z.B. Abweichungen von den Versetzungsbestimmungen. Hervorzuheben sind im Schulgesetz Bremens die Betonung des Verständnisses „für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft“ (§5 Abs. 2), der Respekt vor den Eigenarten von Minderheiten und das Ziel ein aktives Vorgehen gegen deren Diskriminierung und Unterdrückung (§5 Abs. 2) und der „Achtung der Werte anderer Kulturen“ (§5 Abs. 2) bei gleichzeitiger Betonung der „Förderung der wechselseitigen Achtung der sozialen, kulturellen und religiösen Vielfalt“ (§4 Abs. 3). Diese Textpassagen verdeutlichen eine Öffnung in Bezug auf migrationspezifische Aspekte, indem Minderheiten, Zuwandernde und die damit verbundene Vielfalt explizit hervorgehoben werden. Der Ausdruck „Zuwanderer“ findet zudem in keinem anderen Schulgesetz Eingang. Ergänzt wird die Fokussierung im Schulgesetz Bremens mit der Betonung des Entgegenwirkens gegenüber „religiöser, weltanschaulicher oder politischer Intoleranz“ (§5 Abs. 1), der „Bereitschaft, kritische Solidarität zu üben“ (§5 Abs.2) und der Bedeutung der pädagogischen Begleitung bei Verletzungen der „Würde von Mädchen, Frauen, Homosexuellen und der von kulturellen, ethnischen und religiösen Gruppen durch alle Formen der Gewalt“ (§47 Abs. 3).

Nationalbezogen werden im *hessischen* Schulgesetz verschiedene Aspekte herangezogen, die sich an ‚nationalen‘ bzw. ausländischen Bezugsrahmen orientieren, z.B. Abschlüsse oder Bildungsstandards. Auch internationale Aspekte hinsichtlich des Austauschs oder der Abschlüsse finden Berücksichtigung. Dabei werden insbesondere das „Existenzrecht anderer Völker“ (§3) und die Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Völkern“ (§2 Abs. 1) hervorgehoben. Kulturbezogen wird an 3 Textstellen die „christliche und humanistische Tradition“

(§2 Abs. 1,2, §86 Abs. 3) des Landes Hessen verwiesen.<sup>88</sup> Das hessische Schulgesetz ist religionsbezogen besonders geprägt durch antidiskriminierende Aussagen (4), der Achtung vor ‚Religionen‘ (2) und der Neutralität (2) – dabei wird für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eine Neutralitätseinschränkung angeführt. Sprachbezogen finden sich exkludierende Aussagen, z.B. die Rückstellung bei der Einschulung aufgrund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse bzw. die inklusive Unterrichtung von Schüler\_innen, „deren Sprache nicht Deutsch ist“ (§3 Abs. 14; §8a Abs. 1). Schließlich erfolgen antidiskriminierende Berücksichtigungen von ‚Herkunft‘ (3) und ‚Heimat‘ (1).

Religionsbezogen wird im Schulgesetz *Mecklenburg-Vorpommerns* neben antidiskriminierenden Aussagen und Aspekten der Schulgestaltung die „Wahrung der Schöpfung“ (§3) im Rahmen der Erziehungsziele genannt. Die nationalbezogenen Kodierungen im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns beziehen sich insbesondere auf die Anerkennung von Abschlüssen. Desweiteren wird das Verständnis für „die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker“ (§3) sowie die „Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern“ (§2 Abs. 1) genannt. Im hessischen Schulgesetz wird 2 Mal Solidarität angeführt. Kulturbezogen nennt das Schulgesetz „interkulturelle Erziehung“ (§5 Abs. 5). Sprachbezogen findet sich lediglich eine Aussage zur „Pflege der niederdeutschen Sprache“ (§2 Abs. 3).

In Ergänzung zu den Variablen kann hinsichtlich der Schulgesetze dieses Clusters ergänzt werden, dass das Schulgesetz Berlins im Besonderen geschlechtsbezogene Gleichbehandlung betont und Gender Mainstreaming (auch im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns) anführt. Im bremischen Schulgesetz soll im Bereich der Vorbereitung auf die Arbeitswelt der „geschlechtsspezifischen Ausgrenzung beruflicher Bereiche entgegengewirkt werden“ (§4 Abs. 3). Hier verdeutlicht das Schulgesetz Bremens eine gegenüber gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen kritischere Auffassung, indem die Seite der Diskriminierung, nicht die des vermeintlich eingeschränkt orientierten ‚Geschlechts‘ (z.B. im Schulgesetz Bayerns) hervorgehoben wird. Das Schulgesetz Bremens weist zudem explizit ein weites Inklusionsverständnis aus.

---

<sup>88</sup> Dieser Aspekt wurde durch die Schulgesetzänderung vom 04.05.2017 modifiziert, indem weitere Bezüge, insbesondere die „kulturelle und religiöse Vielfalt der hierlebenden Menschen“ implementiert wurden: „Vor dem Hintergrund der christlich-abendländischen Tradition Hessens, des Humanismus und der kulturellen und religiösen Vielfalt der hier lebenden Menschen sowie zur Gewährleistung der Grundsätze des § 3 Abs. 1 haben die Lehrkräfte in Schule und Unterricht politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität zu wahren.“ (§86 Abs. 3 HSchG).

### 6.2.2 „Die uneindeutig Gemischten“ (Cluster 2)

Die Schulgesetze im zweiten Cluster weisen Übereinstimmungen in der durchschnittlichen bis geringen Anzahl der Kodierungen (absolut und relativ) und der Anzahl der Unterkategorien auf (vgl. Anhang, 65). Auch antidiskriminierende und soziale Aspekte werden in diesen Schulgesetzen in durchschnittlichem Maße berücksichtigt. Subjektorientierung erfolgt in individualisierender, aber auch in stärkerem Maße als im ersten Cluster in differenzierender Form. In zwei Schulgesetzen dieses Clusters erfolgt die Hervorhebung der Bedeutung der ‚Heimat‘ sowie christliche Bezugnahmen. Politische Aspekte (gemäß der Variablendefinition) spielen in diesem Cluster mit Ausnahme des Schulgesetzes Schleswig-Holsteins eine untergeordnete Rolle. In den Schulgesetzen dieses Clusters wird natio-ethno-kulturelle und sprachbezogene Offenheit nur vereinzelt deutlich. Im Vergleich zum ersten und dritten Cluster können die Schulgesetze dieses Clusters demnach aus diversitätsreflexiver Perspektive als *uneindeutig gemischt* bezeichnet werden. Charakteristisch ist für dieses Cluster zudem die im Vergleich zu beiden übrigen Clustern uneinheitliche Übereinstimmung zwischen den Gesetzen. So bilden lediglich die Schulgesetze Niedersachsens und von Rheinland-Pfalz eine größere Übereinstimmung (vgl. Abb. 39).

Im Sinne der Typencharakterisierung lassen sich folgende Ausprägungen der Schulgesetze des zweiten Clusters hervorheben: Im Schulgesetz *Hamburgs* finden sich sowohl exkludierende als auch inkludierende sprachbezogene Aspekte. Exklusion bezieht sich dabei auf die Rückstellung vor der Einschulung bei ‚defizitärer‘ sprachlicher Entwicklung. Inklusion bezieht sich auf die Teilnahme der Schüler\_innen, „deren Erstsprache nicht Deutsch ist“ (§3 Abs. 3), am Unterricht. Der Aspekt der Zwei- und Mehrsprachigkeit findet explizit einzig im Schulgesetz Hamburgs Einzug, indem „besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen“ (§51 Abs. 1) angeführt werden, zu denen „zwei- oder mehrsprachig“ aufwachsende Schüler\_innen gehören. Es bleibt dabei offen, ob Zwei- oder Mehrsprachigkeit dabei im Sinne einer ‚Begabung‘ oder im Sinne einer ‚Einschränkung‘ bzw. ‚Schwierigkeit‘ angesehen wird. Nationalbezogen ist das Schulgesetz insbesondere (4) geprägt von Aussagen zur Zulassung ausländischer Bewerber\_innen an Studienkollegs. In kulturbezogener Hinsicht ist hervorzuheben, dass im Schulgesetz Hamburgs „interkulturelle Erziehung“ (§5 Abs. 3) angeführt wird. Das Gesetz enthält lediglich zwei Textpassagen mit religionsbezogenen

Aussagen: neben einer antidiskriminierungsbezogenen Angabe wird die Zusammenarbeit verschiedener ‚Religionen‘ genannt. Letztlich erfolgt je eine antidiskriminierende Berücksichtigung von ‚Herkunft‘ und ‚Heimat‘.<sup>89</sup>

Das Schulgesetz *Niedersachsens* führt nationalbezogen neben Aussagen zum Auslandsaufenthalt und Auslandsschuldienst insbesondere (4) Angaben zur Mitbestimmung von ausländischen Schüler\_innen an. Zudem betont es die „Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker“ (§2 Abs.1). Religionsbezogen werden einerseits antidiskriminierende Aussagen sowie die Achtung vor religiösen Werten bzw. Überzeugungen herangezogen. Andererseits wird das Neutralitätsgebot bzgl. des Religionsunterrichts und für ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ eingeschränkt. Sprachbezogen ist das Schulgesetz Niedersachsens insbesondere geprägt von Angaben zur deutschbezogenen ‚Sprachförderung‘ (5). Zudem enthält das Gesetz eine exkludierende Aussage, indem angeführt wird, dass die Schulpflicht ruht, sofern eine besondere Förderung der deutschen Sprache notwendig ist. Für ‚Schulen in kirchlicher Trägerschaft‘ wird im niedersächsischen Schulgesetz hervorgehoben, dass auf Antrag des kirchlichen Schulträgers und im Einvernehmen mit dem kommunalen Schulträger die oberste Aufsichtsbehörde für die „Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (§157 Abs. 1) Ausnahmen von der üblichen Quotierung nichtkatholischer Schüler\_innen ermöglichen kann.

Im Schulgesetz *Sachsen-Anhalts* wird ‚Herkunft‘ antidiskriminierend genannt. Zudem werden Herkunftsaspekte insbesondere im Rahmen der Datenerhebung angeführt, z.B. regionale Herkunft oder ‚Herkunftsland‘. Nationalbezogen werden vereinzelte Aspekte aufgegriffen, z.B. ‚nationale‘ Bildungsstandards oder internationale bzw. ‚nationale‘ Schulleistungsuntersuchungen. Religionsbezogen wird

---

<sup>89</sup> Durch eine Schulgesetzänderung vom 15.09.2016 wurde der folgende Paragraph 28b „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ eingefügt: „(1) Schülerinnen und Schüler, deren Vorkenntnisse wegen ihres Migrationshintergrundes nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht ihrer Altersgruppe in Regelklassen teilzunehmen, sollen besonders gefördert werden. Um sie zügig in das Schulleben zu integrieren, können besondere Lerngruppen, wie zum Beispiel Internationale Vorbereitungsklassen, eingerichtet werden. (2) Der Lernort von Schülerinnen und Schülern, die in öffentlichen Wohneinrichtungen wie zentralen Erstaufnahmestellen oder Wohnunterkünften leben, kann durch die zuständige Behörde bestimmt werden. Dabei sind die Wünsche der Sorgeberechtigten nach Möglichkeit zu erfüllen.“ Zum einen erfolgt hier ein defizitärer Blick auf Schüler\_innen mit ‚Migrationshintergrund‘ (dies verdeutlicht die kausale Präposition „wegen“), zum anderen wird mit der Anführung „besonderer Lerngruppen“ ein exkludierendes Element in Verbindung mit der Zielsetzung der ‚Integration‘ vorgenommen. Es fällt auf, dass in diesem Auszug kein expliziter Bezug auf deutsche Sprachkenntnisse erfolgt, sondern allgemein von „Vorkenntnissen“ gesprochen wird. Diese „Vorkenntnisse“ werden dabei lediglich als solche wahrgenommen, wenn sie adäquat für eine „erfolgreiche Teilnahme“ am Unterricht (in einer deutschen Schule) sind. Alle übrigen Vorkenntnisse sind somit implizit bedeutungslos. Absatz 2 erweitert das Beschulungsfeld auch auf außerschulische Kontexte.

insbesondere die Achtung vor religiösen Überzeugungen angeführt und eine antidiskriminierende Aussage getätigt. Sprachliche Aspekte finden sich in antidiskriminierender Form und im Rahmen der Datenangaben zu Schüler\_innen Erwähnung. Im Rahmen der Datenerhebung wird schließlich der Aspekt „Migrantenstatus“ (§84d Abs. 1) angeführt. Außerdem wird die „Bedeutung der Heimat“ (§1 Abs. 2) hervorgehoben. Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts wird explizit der Aspekt der „globalen Probleme“ im Rahmen der Erziehungsziele aufgenommen. So ist Schule gehalten, „die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Handeln in einer von zunehmender gegenseitiger Abhängigkeit und globalen Problemen geprägten Welt für die Bewahrung von Natur, Leben und Gesundheit zu befähigen“ (§1 Abs. 2).

Das Schulgesetz von *Rheinland-Pfalz* ist in sprachlicher Hinsicht besonders (5) geprägt von Aussagen zur Mitbestimmung von „Eltern mit nicht deutscher Herkunftssprache“ (§46 Abs. 2). Nationalbezogen enthält das Schulgesetz verschiedene vereinzelte Aspekte, z.B. Aspekte der Schulpflicht für ausländische Schüler\_innen. Migrationsbezogen wird der Beitrag von Schule „zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (§1 Abs. 3) betont. Hinsichtlich der Schulpflicht „für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und sich ohne ihre Eltern in Rheinland-Pfalz aufhaltende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben,“ (§56 Abs. 2) wird ausgeführt, dass diese besteht, „sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist“ (ebd.).“ Für „ausreisepflichtige Kinder und Jugendliche“ besteht die Schulpflicht „bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht“ (ebd.). Religionsbezogen führt das rheinland-pfälzische Schulgesetz Verantwortung vor Gott im Rahmen der Erziehungsziele an und nennt ‚Religion‘ im Rahmen einer antidiskriminierenden Aussage. Zudem erfolgt eine antidiskriminierende Berücksichtigung von ‚Herkunft‘.

Im Schulgesetz *Schleswig-Holsteins* wird das Verständnis für den „Beitrag der nationalen Minderheiten und Volksgruppen zur kulturellen Vielfalt des Landes“ sowie der „Respekt vor der Minderheit der Sinti und Roma“ explizit angeführt. Dies ist in dieser Form im ‚nationalen‘ Vergleich einzigartig. Hierzu führen Karpen und Popken (2001) in ihrem Kommentar zum Schulgesetz Folgendes aus:

„Mit Hilfe von speziell ausgebildeten Bildungsberatern, die selbst der Minderheit angehören, sollen Sinti- und Roma-Kinder künftig noch besser bei Bildungsproblemen unterstützt und das Verständnis für Schulen für diese Minderheiten verbessert werden.“ (5)

Diese und weitere Aspekte der Pädagogischen Ziele (§4) im Schulgesetz Schleswig-Holsteins wurden mit der Schulgesetzänderung vom 04.02.2014 eingeführt. Begründet wurden die Änderungen im Gesetzentwurf der Landesregierung mit

„Gründen der sprachlichen Anpassung (zeitgemäßer Sprachgebrauch)“<sup>90</sup>. Zudem werden im Schulgesetz Schleswig-Holsteins gleichzeitig christliche Wertvorstellungen als Grundlage des Bildungsauftrags betont. Sprachbezogen werden neben lokalsprachlichen Aspekten (zur Sprache der friesischen ‚Volksgruppe‘ und der niederdeutschen Sprache) und der (verpflichtenden) Teilnahme an ‚Sprachförderkursen‘ für „Kinder ohne die erforderlichen Sprachkenntnisse“ (§22 Abs. 2) die Anerkennung der „Herkunftssprache als erste oder zweite Fremdsprache“ (§126 Abs. 4) angeführt. Migrationsbezogen wird bzgl. Asylbewerber\_innen bzw. Kindern von Asylbewerber\_innen die Übernahme der Schulkostenbeiträge „nach Durchführung des Aufnahmeverfahrens einer Gemeinde in Schleswig-Holsteins“ (§111 Abs. 3) genannt. Religionsbezogen wird im Schulgesetz Schleswig-Holsteins die Neutralität und die „Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt“ (§4 Abs. 6) hervorgehoben. Schließlich wird ‚Herkunft‘ in antidiskriminierender Weise angeführt. Das Verständnis für die „Bedeutung der Heimat“ (§4 Abs. 6) wird im Rahmen der Erziehungsziele aufgegriffen.

### 6.2.3 „Die tendenziell Traditionellen“ (Cluster 3)

Die Schulgesetze des dritten Clusters, insbesondere die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns und Sachsens (vgl. Abb. 39), zeigen bezogen auf die ausgewählten Variablen folgende Charakteristik auf (vgl. Anhang, 66f.): Die Kategorienvielfalt ist in diesem Cluster durchschnittlich bis gering. Eine geringe bis durchschnittliche Anzahl an Kodierungen bezieht sich in diesen Schulgesetzen auch auf antidiskriminierende (Ausnahme Nordrhein-Westfalen), individual subjektorientierte, soziale und politische Aspekte. Alle Gesetze dieses Clusters weisen eine christliche Orientierung auf. Fünf Schulgesetze (Ausnahme Saarland) betonen zudem die Liebe bzw. Verbundenheit zur ‚Heimat‘. Durch den Heimatbezug, die christliche Ausprägung und somit eine ethnozentrische Orientierung sowie die tendenzielle Dethematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt weisen die Schulgesetze dieses Clusters eine tendenziell *traditionelle* Charakteristik auf. Das Cluster untergliedert sich in drei Gruppen (vgl. Abb. 39): Die Schulgesetze Baden-Württembergs, Bayerns und Sachsen bilden in diesem Cluster den Kern. Die Schulgesetze Nordrhein-Westfalens und Thüringens stellen eine zweite Untergruppe dar, die von einer höheren Berücksichtigung antidiskriminierender, indivi-

<sup>90</sup> <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/1100/drucksache-18-1124.pdf> [Letzter Zugriff: 03.06.2018].

dualitätsbezogener, sozial- und politikbezogener Aspekte geprägt ist. Zur widersprüchlichen Charakteristik des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalens konstatiert Rühle (2015) zusammenfassend:

„Das Schulgesetz ist widersprüchlich im Hinblick auf die Berücksichtigung von Diversität. Einerseits kann es als Forderung nach einer diversitätsbewussten Erziehung und Bildung gelesen werden. Andererseits liegen dem Schulgesetz ein widersprüchlicher Gedanke gemeinsamer Grundbildung sowie implizite Machtasymmetrien zugrunde. Durch die Herstellung formaler Gleichheit bei gleichzeitiger Unbestimmtheit der Rolle der Schule, was den Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten betrifft, kann es zudem zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten unter dem Deckmantel der formalen Chancengleichheit beitragen.“ (77)

Das saarländische Schulgesetz ist schließlich von einer höheren Relevanz sozialer und politischer Aspekte und der gleichzeitigen Nichtberücksichtigung von ‚Heimat‘ gekennzeichnet.

Das dritte Cluster ist im Sinne der Typencharakterisierung von folgenden Ausprägungen gekennzeichnet: Im Rahmen nationalbezogener Aspekte ist im Schulgesetz *Baden-Württembergs* die zweimalige Betonung der Gleichstellung in Bezug auf Kostenaspekte von „ausländischen“ und „einheimischen“ (§93 Abs. 3, §94 Abs. 3) Schüler\_innen hervorzuheben (vgl. auch Kap. 5.3.1). Gleichzeitig wird „Liebe zu Volk“ (§1 Abs. 2) als Erziehungsziel genannt. Religionsbezogen erfolgen an zwei Textstellen Neutralitätseinschränkungen in christlich-religiöser Hinsicht: hinsichtlich des Religionsunterrichts und hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsauftrags. Gegenüber religiösen Minderheiten räumt das Gesetz einen eigenen Religionsunterricht ein, sofern mindestens acht Schüler\_innen an einer Schule betroffen sind. „Verantwortung vor Gott“ (§1 Abs. 2) wird – analog zur Präambel des Grundgesetzes – im Rahmen der Erziehungsziele angeführt. Hierzu konstatieren Lambert et al. (2008): „Mit diesem als Erziehungsziel postulierten Begriff verlässt der Gesetzgeber die Grenzen der religiösen Neutralität der öffentlichen Schule.“ (59). Gleichwohl sei diese Zielsetzung rechtlich möglich, solange keine Missionierung erfolgt. Innerhalb der kulturbezogenen Aspekte nennt das Schulgesetz Baden-Württembergs dabei sowohl „die Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ (§38 Abs. 2) sowie den „Geist[e] christlicher Nächstenliebe“ (§1 Abs. 2) und setzt somit in der Hervorhebung christlicher Aspekte einen Fokus (vgl. auch Kap. 5.3.2). „Herkunft“ wird in antidiskriminierender Weise genannt. Gleichzeitig wird die „Liebe zu Volk und Heimat“ (§1 Abs. 2) im Rahmen der Erziehungsziele aufgegriffen. Im Rahmen sprachbezogener Aspekte finden sich lediglich zwei Aussagen zur

Sprachstandsdiagnose. Migrationsbezogen wird angeführt, dass die Schulpflicht für diejenigen besteht, denen „aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt in Baden-Württemberg gestattet ist oder wer hier geduldet wird, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil; die Schulpflicht beginnt sechs Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland und besteht bis zur Erfüllung der Ausreisepflicht.“ (§72 Abs. 1).<sup>91</sup>

Staatsangehörigkeit wird im Schulgesetz *Bayerns* im Rahmen nationalbezogener Aspekte in formal-statistischer Hinsicht besonders häufig (10) erwähnt. Es werden insbesondere „christlich-abendländische Werte“ (Art. 7 Abs. 4, Art. 59 Abs. 2) herangezogen. Die Vereinbarkeit mit entsprechenden Werten dient explizit als Grundlage für die Haltung der Lehrkräfte. Ähnlich dem baden-württembergischen Schulgesetz enthält auch das bayerische Schulgesetz erziehungszielbezogene Angaben wie „Ehrfurcht vor Gott“ und die bereits 1977 von Evers als „altväterlich“ (111) bezeichnete Aussage „in Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk“ (beide Art. 1 Abs. 1; vgl. Kap. 5.3.2). Möstl (2009) bezeichnet dieses Ziel als „Bekenntnis zum Patriotismus“ (972) und betont die Bedeutung für die „Integration von Zuwandererkindern, denen Bayern als Gliedstaat der Bundesrepublik zur Heimat werden soll“ (ebd.). Dazu konstatiert Geis (2014):

„Die Liebe zur bayerischen Heimat im Sinne eines Lokalpatriotismus ist nur dann nicht reaktionär und abspaltend, wenn sie sich im Kontext des Daseins als deutscher Staatsbürger, Unionsbürger und Weltbürger versteht.“ (1157)

Wenning (1999) hebt im Sinne einer „Homogenisierung nach ‚innen‘“ (307) die Intention dieses Aspektes hervor, „eine gemeinsame Identität aufzubauen“ (ebd.). Aus migrationspädagogischer Perspektive sollten jedoch die Aspekte der Mehrfachzugehörigkeiten, der Heimaten, der Problematisierung der ‚Liebe‘ zur ‚Heimat‘ und der Frage nach dem Volksverständnis hervorgehoben werden (vgl. Kap. 2.5.5):

„Der Topos einer territorialen Heimat verschwindet jedoch zunehmend in der Transmigration, die auf eine neue Perspektive der

<sup>91</sup> In einer Schulgesetzänderung vom 01. Dezember 2015 wurde in Paragraph 3 zur Einheit und Gliederung des Schulwesens Absatz 4 ergänzt: „Die Verwirklichung gleicher Bildungschancen für alle Schüler unabhängig von ihren sozialen Verhältnissen oder einem Migrationshintergrund ist Aufgabe aller Schulen.“ Ebenso wurde in Paragraph 55 Absatz 1 die Förderung und Unterstützung der Eltern bei der Wahrnehmung schulischer Elternrechte „in besonderer Weise auch für Eltern mit Migrationshintergrund“ hinzugefügt. Diesen Änderungen liegt die Annahme zugrunde, dass Schüler\_innen und Erziehungsberechtigte mit ‚Migrationshintergrund‘ bzw. aus bestimmten ‚sozialen Verhältnissen‘ besonders zu unterstützen seien und somit per se als defizitär bzw. benachteiligt angesehen werden können.

steigenden Mobilität unserer pluralen Gesellschaft hindeutet.“  
(Krompæk 2015, 67; vgl. Kap. 2.5.5)

Sprachbezogen erfolgen insbesondere Angaben im Rahmen der Datenerhebung (7) („Muttersprache deutsch/nicht deutsch“), „Sprachstandserhebungen“ (4) sowie exkludierende Aussagen (4). Dabei wird die Einrichtung von „Praxisklassen, Klassen, Kursen, besonderer Klassen oder Unterrichtgruppen“ für Schüler\_innen „nicht deutscher Muttersprache“ (Art. 7a Abs. 1, Art. 89 Abs. 2) bzw. bei „mangelnder Kenntnis der deutschen Sprache“ (Art. 36 Abs. 3) angeführt. Auch die Rückstellung vor dem Besuch der Grundschule, wenn nicht die „notwendigen Deutschkenntnisse“ (Art. 37a Abs. 3) vorhanden sind, wird eingeräumt. Familiensprachliche, antidiskriminierende oder inkludierende sprachliche Aspekte finden sich nicht im Schulgesetz Bayerns. Es enthält unterschiedliche religiöse Bezüge. Einerseits werden die Glaubensfreiheit sowie die Anerkennung religiöser Werte bzw. die Pluralität der Bekenntnisse herangezogen. Andererseits wird durch den Gottesbezug (Ehrfurcht vor Gott als Erziehungsziel), die Verpflichtung des Aufhängens des Kreuzes in den Klassenzimmern sowie die Betonung der Grundsätze der christlichen Bekenntnisse eine deutliche Bezugnahme zur christlichen ‚Religion‘ deutlich (vgl. Kap. 5.3.2). Kulturbezogen liegt der Schwerpunkt in der Betonung der christlichen sowie lokalen kulturellen Aspekte. Dies findet beispielsweise Ausdruck in der Feststellung, dass angesichts „der geschichtlichen und kulturellen Prägung Bayerns [...] in jedem Klassenraum ein Kreuz angebracht“ (Art. 7 Abs. 4) wird. Auch die obersten Bildungsziele beruhen laut dem Bayerischen Schulgesetz „auf der Grundlage christlicher und abendländischer Werte“ (ebd.; vgl. auch das Schulgesetz des Saarlands und Schleswig-Holsteins). Migrationsbezogen wird ‚Migrationshintergrund‘ 7 Mal im Rahmen der Datenerhebung erwähnt. Dieser wird dabei durch die Aspekte ‚Geburtsland, Jahr des Zuzugs nach Deutschland, Muttersprache deutsch/nicht deutsch‘ gekennzeichnet. Hinsichtlich der Schulpflicht für Geflüchtete wird angeführt, dass die Schulpflicht für diejenigen gilt, die „eine Aufenthaltsgestattung nach dem Asylverfahrensgesetz“, „eine Aufenthaltserlaubnis nach § 23 Abs. 1 oder § 24 wegen des Krieges in seinem Heimatland oder nach § 25 Abs. 4 Satz 1 oder Abs. 5 des Aufenthaltsgesetzes“, „eine Duldung nach §60a des Aufenthaltsgesetzes“ (Art. 35 Abs. 1) besitzen bzw. „vollziehbar ausreisepflichtig ist, auch wenn eine Abschiebungsandrohung noch nicht oder nicht mehr vollziehbar ist“ (ebd.). Unter Beachtung des geschlechtsstereotypisierenden und gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse ausblendenden Erziehungsziels, „insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern“ (Art. 1 Abs. 1) lässt sich im bayerischen auch geschlechtsbezogen eine konservative Vorstellung erkennen. Eine Besonderheit stellen zudem die Angaben der Erziehungsziele „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ (Art. 1 Abs. 1) – Kühne (1994) zählt dieses Erziehungsziel zu den

„einschlägigen Negativbeispielen“ (45) – sowie die Bildung von „Geist und Körper, Herz und Charakter“ (Art. 1 Abs. 1) dar, die unspezifisch bleiben und in ihrer Formulierung nicht zeitgemäß erscheinen (vgl., Reuter 2003)<sup>92</sup>. Die Schulgesetze Baden-Württembergs und Bayerns sind zudem von der besonderen Betonung des Grundgesetzes und der Verfassung geprägt.

Religionsbezogen nennt das *nordrhein-westfälische* Schulgesetz Ehrfurcht vor Gott als oberstes Erziehungsziel und enthält zum Untersuchungszeitpunkt<sup>93</sup> Neutralitätseinschränkende Aussagen, insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsauftrags von Schule. Gleichzeitig wird neben einer antidiskriminierenden Berücksichtigung von religiösen Fragen die Offenheit gegenüber religiösen Wertvorstellungen und Überzeugungen betont.<sup>94</sup> Nationalbezogen nehmen die Angaben in erster Linie Bezug auf Abschlüsse, Aspekte der Schulpflicht und des Schulwesens. Zudem wird die „Liebe zu Volk und Heimat“ (§2 Abs. 2) im Rahmen der Erziehungsziele angeführt. Sprachbezogen finden sich neben einer antidiskriminierenden Angabe insbesondere Äußerungen zur ‚Sprachstandserhebung‘ (7) und zur Förderung der deutschen Sprache (4). Eine inkludierende Aussage bezieht sich auf die inklusive Unterrichtung und das Erreichen der gleichen Abschlüsse von Schüler\_innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (§2 Abs. 10). Auch kulturbezogen enthält das Schulgesetz Nordrhein-Westfalens drei Bezüge zur christlichen ‚Kultur‘. So werden die „Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen“ (§26 Abs. 2) sowie die „Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ (§57 Abs. 4) angeführt (vgl. auch Kap. 5.3.2). Zudem werden die „Werte unterschiedlicher Kulturen“ (§2 Abs. 6) sowie die „ethnische, kulturelle und

<sup>92</sup> Dagegen konstatiert das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, dass die „damals [1949] formulierten Bildungs- und Erziehungsziele [...] sich auch heute noch als aktuell erweisen“ (ISB 2016, 10). Nach Möstl (2009) bringt dieses Ziel den Aspekt der „charakterlichen Erziehung“ (966) „treffend zum Ausdruck“ (ebd.) und nimmt Anschluss an „ein griechisches und humanistisches Bildungsideal“ (971) – „**verum, pulchrum, bonum** – eine seit den Neoplatonikern geläufige, aber mehrdeutige Formel [...], die im demokratisch-pluralistischen Sinne durch Mehrheitsentscheidung definiert werden kann“ (Geis 2014, 1156; Hervorh. i. O.).

<sup>93</sup> In diesem Kontext ist zu betonen, dass die Einschränkung des Neutralitätsgebots durch die dem Erziehungsauftrag „entsprechende Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ (§57 Abs. 4) durch das 12. Schulrechtsänderungsgesetz 2015 nach dem vorherigen Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 471/10 – 1 BvR 1181/10) aus dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalens gestrichen wurde (vgl. dagegen Avenarius 1999; vgl. auch Kap. 5.4.5). Gemäß dem Urteil waren §57 Abs. 4 Satz 3 nicht mit Art. 3 Abs. 3 Satz 1 und mit Art. 33 Abs. 3 des Grundgesetzes vereinbar.

<sup>94</sup> Im Schulrechtsänderungsgesetz vom 25.06.2015 wurde im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule folgender Satz eingefügt: „Die Schule ist ein Raum religiöser wie weltanschaulicher Freiheit.“ (§2 Abs. 7).

sprachliche Identität (Muttersprache)“ (§2 Abs. 10) genannt. Migrationsbezogen werden insbesondere Aussagen (7) bzgl. der Aussiedler\_innen getätigt. Zudem wird die „angemessene“ Mitbestimmung für „Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien“ (§62 Abs. 8) betont. Bzgl. der Schulpflicht von „Kindern von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und alleinstehende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben“, wird konstatiert, dass diese gilt, „sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist“ (§34 Abs. 6). Dies gilt bis zur „Erfüllung ihrer Ausreisepflicht“ (ebd.). Bei einem vorübergehenden Aufenthalt in Deutschland kann die Schulpflicht ggf. nicht bestehen (§ 34 Abs. 5). Schließlich erfolgen antidiskriminierende Berücksichtigungen von ‚Herkunft‘ (2) und ‚Heimat‘ (1).

Religionsbezogen führt das *saarländische* Schulgesetz Verantwortung vor Gott im Rahmen des Erziehungsauftrags von Schule an. An zwei Textstellen nimmt es Bezug auf den Religionsunterricht für religiöse Minderheiten, der bei einer Mindestanzahl von fünf Schüler\_innen einzuführen ist. Zudem wird kulturbezogen die „Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte“ (§1 Abs. 2a) betont. Im saarländischen Schulgesetz wird sprachbezogen eine exkludierende Äußerung getätigt, indem ‚Sprachfördermaßnahmen‘ genannt werden, die den „regulären Unterricht ergänzen oder ganz oder teilweise an dessen Stelle treten“ (§4b). Schließlich erfolgen zwei antidiskriminierende Berücksichtigungen von ‚Herkunft‘.

Kulturbezogen verweist das Schulgesetz *Sachsens* insbesondere auf die „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (§1 Abs. 2). Ein „europäischer Kulturkreis“<sup>95</sup> wird einzig im sächsischen Schulgesetz genannt. Eine Definition dieses problematischen Begriffs (vgl. Kap. 2.4.5) erfolgt nicht. Die Werte, die an diesen „Kulturkreis“ und die „christliche Tradition“ anknüpfen, werden jedoch angeführt:

„Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung.“ (§1 Abs. 2)

Gemäß dem Schulgesetzkommentar von Runck et al. (2013) ist dieser „Programmansatz“ (12) als „Appell für alle Unterrichtsfächer und Angebote an der Schule zu verstehen, an christliche Werte und Traditionen anzuknüpfen“ (ebd.). Dieser Bezug gelte auch für die beiden erstgenannten Erziehungsziele „Ehrfurcht vor allem Lebendigen“ und „Nächstenliebe“ (§1 Abs. 2). Sprachbezogen wird in

<sup>95</sup> Im Schulgesetz Niedersachsens werden „Menschen anderer Kulturkreise“ (§2 Abs. 1) angeführt.

erster Linie (3) die Bedeutung der sorbischen Sprache (antidiskriminierend) hervorgehoben. Im Schulgesetz Sachsens wird lediglich religionskundliches Wissen sowie der Zugang zu religiösen Fragen als Inhalt des Ethikunterrichts genannt. ‚Herkunft‘ wird schließlich in antidiskriminierender Weise angeführt, während ‚Heimatliebe‘ (§1 Abs. 2) im Rahmen der Erziehungsziele aufgegriffen wird.

Nationalbezogen werden im Schulgesetz *Thüringens* verschiedene Aspekte herangezogen, z.B. die Schulpflicht für aus dem Ausland Zugezogene oder ‚nationale‘ und internationale Vergleichsuntersuchungen. Sprachbezogene Aspekte finden sich nicht. Im Schulgesetz *Thüringens* werden im Besonderen neben einer religionsbezogenen antidiskriminierenden Aussage die Achtung vor religiösen Überzeugungen, die Pluralität der Bekenntnisse und die Neutralität im Ethikunterricht betont. Gleichzeitig wird im Rahmen der Erziehungsziele ‚christliche Nächstenliebe‘ (§2 Abs. 1) genannt. Die Gestaltung des Bildungsauftrags im Schulgesetz *Thüringens* mitsamt dem Aspekt der ‚christlichen Nächstenliebe‘ (§2 Abs. 2) wird im Gesetzeskommentar damit erklärt, dass ein ‚Neuanfang im Schulwesen‘ (Danne et al. 2007, 2) beschritten werden sollte, ‚der sich eindeutig von der sozialistischen Ausgestaltung des Schulwesens absetzen sollte‘ (ebd.) und sich von einem Menschenbild ‚in der Tradition humanistischer und christlicher Geisteshaltungen‘ ableitet. ‚Herkunft‘ wird in antidiskriminierender Weise angeführt. Die ‚Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland‘ (§2 Abs. 1) wird im Rahmen der Erziehungsziele aufgegriffen. Migrationsbezogen wird bzgl. der Schulpflicht hervorgehoben, dass sie für diejenigen gilt, denen ‚aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt in Thüringen gestattet ist oder wer hier geduldet wird, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil; die Schulpflicht beginnt drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland.‘ (§17 Abs. 1).

#### 6.2.4 Zusammenfassung

Die Clusteranalyse aus diversitätsreflexiver Perspektive hat die Aufteilung der deutschen Schulgesetze in drei Cluster ergeben. Die Schulgesetze Berlins, Brandenburgs, Bremens, Hessens und Mecklenburg-Vorpommerns bilden eine Gruppe, die von einer verhältnismäßig hohen Anzahl an Kodierungen und Unterkategorien geprägt ist und ihre Schwerpunkte im politischen und sozialen Bereich setzt, während christliche und heimatorientierte Bezüge kaum von Bedeutung sind. In den Schulgesetzen Berlins und Brandenburgs sind hier insbesondere die Widerstandsfähigkeit gegenüber Gewaltherrschaften und der Ideologie des Nationalsozialismus sowie globale Aspekte in einer pluralistischen Gesellschaft hervorzuheben. Im Schulgesetz Bremens wird in besonderer Weise auf den Respekt vor

(,ethnischen‘) Minderheiten bei gleichzeitiger Betonung der sozialen, kulturellen und religiösen Vielfalt verwiesen. Auch der Aspekt der Solidarität verbindet die Schulgesetze dieser Gruppe. Im Vergleich zum bayerischen Schulgesetz zeigt das Schulgesetz Bremens zudem eine differenziertere Aussage im Bereich geschlechtlicher Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. Hinzu erfolgt ein Schutz für von Gewalt betroffene Gruppen, zu denen explizit auch Homosexuelle gezählt werden. Mit der Priorisierung politischer und sozialer Aspekte bei gleichzeitiger Nichtnennung einseitig orientierter Werteorientierungen und eines Heimatbezugs kennzeichnen diese Schulgesetze ein progressiveres demokratiepädagogisches Verständnis. Avenarius und Füssel (2010) sprechen hier von der „Tendenz zur Veränderung“ (110).

Demgegenüber sind die Schulgesetze des dritten Clusters (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen und Thüringen) von einer durchschnittlichen Anzahl an demokratiepädagogischen Aspekten gekennzeichnet. Hinzu tritt insbesondere in den Schulgesetzen Bayerns und Baden-Württembergs die besondere Betonung des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Mit den Aspekten Heimatliebe, Gottesbezug und der Relevanz christlich-abendländischer Werte oder den ‚europäischen Kulturkreis‘ bei gleichzeitig verhältnismäßig geringer Implementation sozialer Aspekte zeigen die Schulgesetze eine Charakteristik, die einer eher konservativen bzw. traditionellen Ausprägung hinsichtlich diversitätsreflexiver Aspekte entspricht, die aus diversitätsreflexiver Perspektive zu problematisieren ist. Avenarius und Füssel (2010) sprechen diesbezüglich von der „Tendenz zur Bewahrung“ (110). Tendenziell sind somit die konservativ orientierten Schulgesetze stärker von Prozessnormen und affektiv-moralischen Einstellungen geprägt, während die progressiveren Schulgesetze tendenziell mehr Wert auf Dispositionsnormen, v.a. im gesellschaftlichen Bereich, legen.

Das zweite Cluster (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Schleswig-Holstein) weist die größte Heterogenität auf. Besondere Schwerpunktsetzungen sind hier nicht zu konstatieren. Vereinzelt werden Aspekte, die in den beiden anderen Gruppen prägend sind, angeführt, z.B. die politischen Komponenten in den Schulgesetzen Sachsen-Anhalts und Schleswig-Holsteins.

Von Below (2002) ermittelte in ihrer Arbeit über die Ausprägung der Bildungssysteme in den Bundesländern unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Ungleichheit vier Gruppen: die traditionell-konservative (Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern), die traditionell-liberale (Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein), die reformiert-konservative (Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und die reformiert-liberale (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Im Vergleich zur vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass auch aus diversitätsreflexiver Perspektive die

Schulgesetze der Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern als traditionell charakterisiert werden.

Auch die bei von Below (2002) als reformiert-konservativ eingestuften Bundesländer Saarland und Sachsen gehören zu diesem Typus. Gleichzeitig werden die Schulgesetze der von Below als reformiert-liberal markierten Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen in dieser Arbeit diversitätsbezogen als progressiv charakterisiert. Auch wenn Unterschiede insbesondere in der Zuordnung Mecklenburg-Vorpommerns (progressiv vs. traditionell-konservativ) und Nordrhein-Westfalens (traditionell vs. reformiert-liberal) festzustellen sind, zeigen sich Überschneidungen in der länderspezifischen Charakterisierung. Dabei ist zu betonen, dass die Untersuchungen nur zu einem gewissen Grad verglichen werden können, da der Analysezeitpunkt sowie die thematischen Zugänge differieren. In ihrer Untersuchung zu den Bildungssystemen in den Bundesländern kommen Helbig und Nicolai (2015) auf vier Typologien: traditionell-standardisiert, modernisiert-standardisiert, traditionell-destandardisiert und modernisiert-destandardisiert. Folgende Zuordnungen der Bundesländer sind dabei erfolgt:

- traditionell-standardisiert: BW, BY, SN
- modernisiert-standardisiert: BB, HH, MV, NI, NW, RP, SL, ST, TH
- modernisiert-destandardisiert: BE, HB, HE, SH

Der Gruppe traditionell-destandardisiert wurde letztlich kein Bundesland zugeordnet. Im Vergleich zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass einerseits die Bundesländer der traditionell-standardisierten Gruppe (BW, BY, SN) auch hier den Kern eines Clusters bilden, das eine traditionelle Charakteristik prägen und dass andererseits drei der vier Bundesländer der modernisiert-destandardisierten Gruppe (BE, HB, HE) in dieser Analyse dem progressiven Cluster zugewiesen werden. Letztlich werden auch die der modernisiert-standardisierten Gruppe zugeordneten Bundesländer Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen einem Cluster zugeordnet, so dass insgesamt große Überschneidungen zwischen der Ausrichtung des jeweiligen Bildungssystems und der Berücksichtigung diversitätsreflexiver Bildung festzustellen sind.



## 7 Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung: Fazit und Diskussion

Im Folgenden wird der theoretische und praxisbezogene Ertrag der Untersuchung dargestellt. Der theoretische Ertrag nimmt Bezug auf die Ausführungen zu diversitätsreflexiver Bildung und der Einordnung der Schulgesetzgebung aus der Perspektive der Schulsteuerung und der Schultheorie und den daran anknüpfenden Untersuchungsergebnissen. Der praxisbezogene Ertrag fokussiert hingegen mögliche Impulse für die Schulgesetzgebung, die aus den Ergebnissen der Untersuchung abgeleitet werden können. Abschließend werden mögliche Erklärungsansätze für die Befunde dargelegt, die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt und ein Ausblick auf anschließende Fragestellungen und Forschungsperspektiven angestellt.

### 7.1 Theoretischer und praxisbezogener Ertrag der Untersuchung

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Ertrag der Arbeit dargelegt. In einem zweiten Schritt wird auf Basis der theoretischen Befunde der praxisbezogene Ertrag der Untersuchung vorgestellt.

#### 7.1.1 *Der theoretische Ertrag: Diversitätsreflexive Bildung und die Schulgesetzgebung*

Der theoretische Ertrag der Arbeit kann grundsätzlich in zwei Bereiche gegliedert werden: einerseits der Beitrag der Arbeit zur Theoriebildung eines Konzepts diversitätsreflexiver Bildung und der schulsteuerungsbezogenen und schultheoretischen Kontextualisierung, andererseits die theoriebasierten kategorialen und länderdifferenzierenden Ergebnisse der Untersuchung der Schulgesetze.

##### 7.1.1.1 *Zur Theoriebildung diversitätsreflexiver Bildung*

Im Rahmen der Arbeit wurde ausgeführt, dass ein einheitliches Konzept diversitätsreflexiver Bildung bislang nicht existiert, sondern sich entsprechende Orientierungen auf unterschiedliche Strömungen und Bezugfelder beziehen (vgl. Kap.

2.5). Vor diesem Hintergrund ist der Versuch unternommen worden, konzeptionelle Merkmale diversitätsreflexiver Bildung zu markieren, die anhand der erfolgten Inhaltsanalyse für empirische Untersuchungen (kategorial) operationalisiert wurden. Insgesamt lassen sich folgende konzeptionelle Grundelemente diversitätsreflexiver Bildung komprimiert hervorheben (vgl. Kap. 2 und Synopse im Anhang, 57ff.):

#### Diversitätsreflexive Bildung

- setzt schulpädagogische Überlegungen in den Zusammenhang zu *gesellschaftlichen* (Ungleichheits-)Verhältnissen und Differenzordnungen.
- basiert auf einem *mehrdimensionalen, intersektionalen* Differenzverständnis, das sich *kritisch-reflexiv* und *dekonstruktivistisch* gegenüber *kategorialen* (*gruppenbezogenen, binär bzw. biologistisch orientierten*) *Zuschreibungen* positioniert.
- reflektiert Differenz kritisch hinsichtlich der (eigenen) sozialen Konstruktion und der (eigenen) Reproduktion im Rahmen von strukturellen Dominanzverhältnissen.
- steht in unmittelbarem Zusammenhang zu einem *inklusiven* Verständnis von Gesellschaft und Schule in weitem Sinne.
- knüpft in internationaler Hinsicht an Konzepte zur Multicultural Education bzw. zur Trias Race, Class, Gender an.
- knüpft an *ungleichheitskritischen Strömungen* an, indem *machtkritisch* soziale Identitäten und Zugehörigkeiten im Kontext von Herrschaftsverhältnissen, z.B. Rassismus, Sexismus oder Klassismus, fokussiert werden.
- ist gekennzeichnet von einem (*selbst-*)*reflexiven* Umgang mit Norm(alität), Positionierungen, Repräsentationen, Identitätsmarkierungen, Hierarchisierungen und der (De-)Thematisierung von Differenz.
- ist *in pädagogischer Hinsicht* zudem insbesondere geprägt von einem kritisch-reflektierten Umgang mit Ambivalenzen, multiperspektivischen Vorgehen, einer wertschätzenden Haltung mit einer kritisch-reflexiven Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, sprachsensiblen Umgangsformen, Machtverhältnisse berücksichtigende Methoden und Medien.
- ist *diskriminierungskritisch* bzw. in rechtlicher Hinsicht *postkategorial antidiskriminierend* und berücksichtigt verschiedene Formen von Diskriminierung.
- ist in demokratiepädagogischem Sinne partizipationsorientiert, berücksichtigt die Ebenen affektiv-moralische Einstellungen, kognitive Fähigkeiten und praktisch-instrumentelle Fertigkeiten, Dispositions- und Pro

zessnormen, personale, interpersonale, politische, religiöse und gesellschaftliche Aspekte, betont die Bedeutung von Gewaltherrschaften und Rechtsextremismus (Politische Bildung), enthält Elemente demokratiekritischen Lernens, der Menschenrechtsbildung, der Friedenserziehung, außereuropäischer Aspekte und hebt die Bedeutung von Solidarität und Kooperation sowie Multiperspektivität und Reflexion hervor.

- ist *subjektorientiert*, strebt die Überwindung der Rolle als Objekt an und berücksichtigt die Mehrdimensionalität der Persönlichkeit des Individuums.
- nimmt *multi- bzw. transdisziplinär* an verschiedene Bezugsfelder Anschluss, ohne die spezifischen Ausprägungen zu übersehen bzw. zu ersetzen, betrachtet insbesondere die jeweilig implizierten Machtverhältnisse und Differenzkonstruktionen und reflektiert vor dem Hintergrund der Mehrdimensionalität von Persönlichkeit stets die (Ent-)Dramatisierung einzelner Differenzaspekte. Diversitätsreflexive Bildung
  - betont *altersbezogen* den konstruktivistischen Charakter von ‚Alter‘, indem sie verschiedene Lesarten von ‚Alter‘ berücksichtigt.
  - betont *geschlechtsbezogen* die soziale Konstruktion von Geschlecht, kritisiert biologistische, binäre Konstrukte von ‚Geschlecht‘ (Doing Gender, Heteronormativität), betrachtet machtkritisch Geschlechterverhältnisse (Gender Studies, Gender Mainstreaming), hebt die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten im Gegensatz zu heterosexistischen Normierungen hervor, dekonstruiert Geschlechterstereotypisierungen, berücksichtigt Elemente Reflexiver Koedukation und geht reflexiv mit der (Ent-)Dramatisierung von ‚Geschlecht‘ um.
  - betont *sexualitätsbezogen* die Vielfalt sexueller Orientierungen und Lebensformen, fokussiert sexismuskritische Bildungsarbeit und schwul-lesbische Aufklärungsarbeit im Kontext hegemonialer Männlichkeit, verfolgt eine emanzipatorische Sexualerziehung sowie die Dekonstruktion und Normalisierungskritik hinsichtlich sexueller Identitäten (Queer Studies).
  - betont *körperbezogen* den konstruktivistischen Charakter von ‚Behinderung‘ und sieht ‚Behinderung‘ als Produkt sozialer Prozesse (Disability Studies) und ‚Krankheit‘, fokussiert barrierefreie und diskriminierungsfreie Teilhabe im Sinne eines inklusiven Verständnisses im Umgang mit ‚Behinderung‘ und ‚Krank-

heit‘ und geht kritisch mit körperlichen Normalitätsanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Ableismus) um.

- berücksichtigt *lernbezogen* kognitive Elemente, motivationale bzw. volitionale Elemente, Entwicklungsaspekte und betont potential- und individualorientiert den multiplen bzw. konstruktivistischen Charakter von ‚Begabung‘, ‚Intelligenz‘, ‚Leistung‘ und ‚Fähigkeiten‘ etc., während aufgrund des potentialorientierten Blicks und der Voranstellung der individuellen Bezugsnorm ‚lernbeeinträchtigt‘ oder ‚leistungsschwach‘ keine Kategorien darstellen.
- betont in *natio-ethno-kultureller* Hinsicht die Bedeutung von hybriden Identitäten und (transkulturellen bzw. transnationalen) Mehrfachzugehörigkeiten, die dekonstruktivistische Perspektive auf ‚Kultur‘ bzw. kulturelle Zuschreibungen und migrationsbezogene binäre Zuordnungen (‚Wir‘ – ‚Die (Migrations-)Anderen‘) sowie machtkritisch die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit und weist ein rassismuskritisches Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen auf.
- betont in *sozioökonomischer* Hinsicht den konstruktivistischen Charakter von ‚Klasse‘ im gesellschaftlichen Kontext (Klassismus, Doing Class) und die Bedeutung sozialer Ungleichheit und somit die besondere Bedeutung sozioökonomischer Aspekte als strukturelles gesellschaftliches Ordnungsprinzip.

### 7.1.1.2 *Zur schulsteuerungsbezogenen und schultheoretischen Kontextualisierung der Schulgesetzgebung*

Im Rahmen der Arbeit wurde die Schulgesetzgebung in Bezug zu Schulsteuerungsprozessen und schultheoretischen Überlegungen gesetzt. Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund die wesentlichen Aspekte zur Bedeutung der Schulgesetzgebung aus der Schulsteuerungsperspektive und der schultheoretischen Perspektive angeführt (vgl. Kap. 3):

- Vor dem Hintergrund der *föderalistischen Struktur* liegt die Gesetzgebung bezüglich des Bildungssystems unter Wahrung des Persönlichkeitsrechts, des Erziehungsrechts der Eltern, der Religions- und Gewissensfreiheit, der Rechte der Religionsgemeinschaften, der Pflicht zur weltanschaulich-religiösen Neutralität, des Toleranzgebots und der Chancengleichheit und unter

Berücksichtigung nationaler Beschlüsse (v.a. der KMK) in den Händen der Länder.

- Die Schulgesetze stellen die *wesentlichste Quelle* des Schulrechts dar und regeln insbesondere Aufgaben und Ziele von Schule, strukturelle Fragen, Rechte und Pflichten der Akteur\_innen, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen und die Leistungsbewertung.
- Die Ausführungen sind im Sinne *finaler und appellativer Rechtsnormen*, die ein Ziel, nicht aber den Verwirklichungsprozess darstellen, zu verstehen.
- Die Schulgesetze setzen als *Ausdruck legaler Herrschaftsausführung* nicht nur Grenzen schulischen Handelns fest, sondern bieten auch Eröffnungsmöglichkeiten – als *Instrument des institutionellen Sollens und Könnens*. Normativ-rechtlich werden die Grundlagen, insbesondere die inneren Angelegenheiten von Schule, für das Bildungssystem festgelegt. Die Schulgesetzgebung befindet sich dabei im Spannungsfeld dezentralisierender Tendenzen (z.B. größere Schulautonomie) sowie zentralisierender Maßnahmen (z.B. ‚nationale‘ Bildungsstandards, ‚nationales‘ Zentralabitur).
- Die Ausführungen werden gemäß des Educational Governance-Ansatzes nicht einfach übernommen, sondern vor dem Hintergrund der professionellen Autonomie der Akteur\_innen in Schule *rekontextualisiert*. Schulgesetze sind demnach nicht als Mittel der Ausübung einseitiger Steuerungsmacht ‚von oben nach unten‘ (top-down), sondern als *ein (korporativer) Akteur im multiakteurialen Geflecht* (bottom-up) zu verstehen.
- Aufgrund des rechtlichen Charakters der Schulgesetzgebung ist das Spezifische dieses Beteiligten im multiakteurialen Geflecht die *rechtlich-formale Verbindlichkeit*: Die Aussagen der Schulgesetze sind trotz aller Offenheit bindend, begrenzend und einklagbar.
- Auch in diversitätsreflexiver Hinsicht sind Mischungen aus top-down-Ansätzen und bottom-up-Verfahren empfehlenswert. Recht kann dabei insbesondere als ein *rechtliches Leitbild* im gesellschaftlichen Diskurs dienen, das diversitätsbezogene Normen setzt.
- Aus *schultheoretischer* Sicht kommt Schule verschiedene Funktionen zu. Dabei kann die Qualifikationsfunktion als im Einklang mit diversitätsreflexiver Bildung angesehen werden, indem alle Schüler\_innen individuell diversitätsreflexiv ‚qualifiziert‘ und sozialisiert werden. Gegenüber der Selektions- und Allokationsfunktion ist aus diversitätsreflexiver Perspektive der selektive Charakter sowie die vermeintliche Chancengleichheit zu problematisieren. Eine inklusive, diversitätsreflexive Schule steht insbesondere der Selektionsfunktion diametral entgegen. Allokation kann nur dann diversitätsgerecht erfolgreich sein, wenn sie tatsächlich ausschließlich auf den in-

dividuellen Potentialen basiert und sich somit nicht an sozialen Diskriminierungsmechanismen beteiligt, sondern diese aufhebt. Hinsichtlich der Integrationsfunktion sind in den Schulgesetzen die zentralen Gesellschaftsnormen und -vorstellungen verortet. Die Legitimierung des eigenen Herrschaftssystems und die Integration in dieses sind aus diversitätsreflexiver Bildung jedoch offen-kritisch-reflexiv, insbesondere der dynamischen Diversität der Gesellschaft gegenüber, vorzunehmen. In diesem Sinne ist auch die Enkulturationsfunktion diversitätsreflexiv, v.a. unter Berücksichtigung migrationspädagogischer und rassismuskritischer Implikationen, auszugestalten.

### 7.1.1.3 Zur Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Perspektive: zwischen Performance und Transformation

Anschluss nehmend an das Bedauerns Rürups (2007) über die „Reserviertheit der deutschen Schulforschung, sich mit dem Schulrecht als eigenständigem Quellmaterial für Bildungssystemanalysen auseinander zu setzen“ (197) und an seinen Verweis auf die „Komplexität und der Undurchschaubarkeit der politisch-administrativen Vorgaben im Schulwesen“ (ebd.) hat die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der wesentlichen Quelle des Schulrechts geleistet. Im Sinne des aufgezeigten Forschungsdesiderats stellt die Arbeit somit einen Beitrag dar, ein bedeutsames Schulsteuerungsinstrument aus diversitätsreflexiver Perspektive wissenschaftlich fundiert und entsprechend empirisch gestützt zu analysieren und vor dem Hintergrund des föderalistischen Bildungssystems ländervergleichend zu charakterisieren und zu typisieren. Folgende Befunde können dabei komprimiert und problemorientiert hervorgehoben werden (vgl. Kap. 6.1 und Synopse im Anhang, 57ff.):

- Eine *begriffliche* Verortung im Sinne des wissenschaftlichen Diskurses ist in den Schulgesetzen bislang nicht erkennbar. Die vergleichsweise wenigen vorhandenen Ausführungen zur kulturellen, sozialen und religiösen Vielfalt bzw. zu Pluralität könnten jedoch als Anknüpfungspunkt dienen, um ein entsprechendes Diversitätsverständnis begrifflich zu verdeutlichen.
- Hinsichtlich der Säulen diversitätsreflexiver Bildung lassen sich folgende Befunde hervorheben:
  - o *Antidiskriminierende* Aussagen weisen kategoriale Orientierungen aus, die sich insbesondere auf herkunftsbezogene Gesichtspunkte beziehen. Hinsichtlich körperbezogener Aspekte gibt es Ressourcenvorbehalte, die zu (diskriminierenden) Exklusionsmaßnahmen führen. Überlegungen des wissenschaftlichen Diskurses im Sinne eines postkategorialen

Antidiskriminierungsrechts, das zudem mehrdimensionale, institutionelle bzw. strukturelle, intersektionale Diskriminierung und positive Maßnahmen anführt, werden nicht (systematisch) aufgegriffen. Im Gegenteil, mitunter werden sogar aus rassismuskritischer Perspektive problematische Antidiskriminierungskategorien wie z.B. ‚Rasse‘, ‚ethnische Herkunft‘ oder ‚Abstammung‘ angeführt. Differenzsetzungen werden demnach durch das kategoriale Antidiskriminierungsrecht auch in den Schulgesetzen „(re-)naturalisiert“ (Naguib 2012, 179; vgl. auch Flam 2011).

- *Demokratiepädagogische Aspekte* stellen den **Hauptschwerpunkt** in den Schulgesetzen aus diversitätsreflexiver Bildung dar und bilden viele Anknüpfungspunkte für diversitätsrelevante Aspekte. Es werden in erster Linie affektiv-moralische Einstellungen und Dispositionsnormen aufgegriffen. Während Aspekte des Miteinander – auch unter Verwendung machtkritisch zu problematisierender Begriffe wie ‚Anerkennung‘ oder ‚Toleranz‘ – von größerer Bedeutung sind, erfolgen verhältnismäßig wenig Aussagen zur Bedeutung der Menschenrechte, von Gewaltherrschaft und Rechtsextremismus, von Solidarität und von Reflexion. Gleichzeitig erfolgen in ethnozentrischer Weise wiederholt Bezüge zu ‚Heimat‘ sowie christlichen Aspekten (auch in Form von Einschränkungen des Neutralitätsgebots oder in dichotomisierender Weise: ‚Abendland‘ – ‚Morgenland‘). Demgegenüber werden außereuropäische Bezüge sowie demokratiekritische Elemente im Sinne der Demokratiepädagogik nicht aufgegriffen. Die besondere Schwerpunktsetzung demokratiepädagogischer Aspekte in den deutschen Schulgesetzen kann in Verbindung zur Legitimationsfunktion von Schule gesetzt werden (vgl. Kap. 3.2). Durch die Implementation demokratiepädagogischer Aspekte, die sich im Besonderen auf das Grundgesetz, die Politische Bildung und soziale Umformsformen beziehen, sichert die Gesetzgebung das eigene (demokratische) Herrschaftssystem und integriert die Schüler\_innen in dieses. Dieses Vorgehen ist mit Wenning (1999) als Akt der Reproduktion herrschender gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse anzusehen. Die Integration in diese herrschenden Verhältnisse mitsamt ihrer Legitimierung und Reproduktion (Integrations- bzw. Legitimationsfunktion) nimmt im Besonderen im Sinne der Enkulturationsfunktion auch kulturell-historische Bezüge auf, die sich in den Verweisen zu christlichen, humanistischen oder europäischen Aspekten zeigen.
- *Subjektorientierung* erfolgt zwar auch individualbezogen, jedoch in erster Linie differenzierungsorientiert und lernbezogen, v.a. in Bezug auf

spezielle Gruppen wie ‚Hochbegabte‘. Aussagen zum Ermöglichen des freien Agierens als Subjekt werden nicht angeführt. Die Angaben zur Entfaltung und Selbstbestimmung der Schüler\_innen bleiben unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule in dieser Hinsicht sehr eingeschränkt. Sie sind somit als institutionsgemäß einzuschätzen und dementsprechend nur bedingt subjektorientiert im Sinne des wissenschaftlichen Verständnisses.

- Folgende Befunde sind zu den Bezugsfeldern diversitätsreflexiver Bildung zu markieren:
  - *Altersbezogen* erfolgt in Form der Anführung von Altersgrenzen und Altersstufen eine homogene Orientierung am kalendarischen ‚Alter‘, während andere Lesarten von ‚Alter‘ unberücksichtigt bleiben. In diesem Bezugsfeld erfolgt demnach in erster Linie der Anschluss an traditionelle Homogenitätsorientierungen bei Lerngruppenzusammensetzungen. Jahrgangsübergreifende Zusammensetzungen, die zudem auch den Jahrgang als Maßstab annehmen, erfolgen nur untergeordnet.
  - *Geschlechtsbezogen* stehen Aussagen zur Gleichberechtigung im Mittelpunkt, die jedoch zweigeschlechtlich orientiert sind, während sich geschlechtsspezifische Aussagen insbesondere auf das weibliche ‚Geschlecht‘ beziehen. Vorstellungen moderner wissenschaftlicher Konzeptionen (z.B. Gender Studies, Queer Studies) sind in den Schulgesetzen nicht explizit angeführt. Ausnahmen bilden die vereinzelt erfolgten Aussagen zum Gender Mainstreaming. Die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten sowie dekonstruktivistische Vorstellungen von ‚Geschlecht‘ werden jedoch nicht genannt und auch sprachlich nicht berücksichtigt. Diese Befunde verdeutlichen die (implizite)Reproduktion hegemonialer Männlichkeit bzw. heterosexistischer Vorstellungen mit einem biologistischen Verständnis von ‚Geschlecht‘ in den Schulgesetzen. Dies zeigt sich tendenziell auch in den *sexualitätsbezogenen* Aussagen, die sich in erster Linie in Aspekten wie Toleranz sowie die Betonung von Ehe, Familie und mitunter auch anderen Lebensformen zeigen. Die Vielfalt sexueller Orientierungen wird jedoch nicht explizit aufgegriffen, kann höchstens implizit in dem vereinzelt angeführten Ausdruck der sexuellen Identität verortet werden. Auch die Vielfalt der Lebensformen wird nur eingeschränkt aufgegriffen. Durch das (primäre) Präferieren von Ehe und Familie als Lebensformen sowie die Dethematisierung sexueller Vielfalt, sexismuskritischer Bildungsarbeit und schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit ist ein tendenziell traditionelles, normatives Verständnis sexueller Vielfalt festzustellen.

- *Körperbezogen* ist ein binärer Orientierungsrahmen mit einem biologistischen Verständnis von ‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘ festzustellen. Neben inkludierenden Angaben erfolgen häufig exkludierende (v.a. Förderschulen, Extraklassen, Rückstellung, Hausunterricht, Schulen für ‚Kranke‘, Krankenhausunterricht). Der körperbezogene Diskriminierungsschutz erfährt Einschränkungen aufgrund des Ressourcenvorhalts. Es wird deutlich, dass ein klassisches Verständnis von ‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘ vorliegt, das keine dekonstruktivistisch-kritische Perspektive auf körperbezogene Aspekte erkennen lässt.
- *Lernbezogene Aspekte* stellen einen **Schwerpunkt** innerhalb der Bezugfelder diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen dar. Dabei stehen Aussagen insbesondere zur ‚Leistung‘, aber auch zu ‚Fähigkeiten‘ sowie der Entwicklung und der Neigung der Schüler\_innen im Mittelpunkt. Demgegenüber werden die Vielfalt sowie eine differenzierte, kritische Vorstellung von ‚Begabungen‘, ‚Fähigkeiten‘, ‚Leistung‘ und ‚Wissen‘ sowie motivationale Aspekte nicht angeführt. In Form der Aussagen zu ‚Hochbegabungen‘ und ‚Beeinträchtigungen‘ wird eine lernbezogene Norm hergestellt, von der eben diese Normabweichungen erfolgen. Die Betonung der ‚Fähigkeiten‘ und der ‚Leistung‘ der Schüler\_innen verdeutlicht den Leistungsbezug des Schulsystems auch in den Schulgesetzen und kann als Ausdruck der meritokratischen Orientierung von Schule angesehen werden.
- *Natio-ethno-kulturelle* Aspekte bilden einen weiteren **Schwerpunkt** der inhaltlichen Bezugfelder diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen. Sie fokussieren insbesondere Aussagen zur (deutschen) Sprache, zur (christlichen) ‚Religion‘ sowie nationalbezogene Aspekte. Dabei erfolgen Neutralitätseinschränkungen hinsichtlich der (christlichen) Religion, während kulturbezogen ebenfalls die ‚christliche Kultur‘ oftmals im Vordergrund steht. Dabei ist ein primär statisches Kulturverständnis in Anlehnung an Vorstellungen der klassischen Interkulturellen Bildung mit einem monokulturellen Fokus zu konstatieren. Migrationspädagogische Implikationen, v.a. transkulturelle bzw. transnationale Aspekte sowie dynamische, kritisch-reflexive Vorstellungen von ‚Kultur‘ mitsamt der Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten bzw. hybriden (kulturellen) Identitäten, sind ebenso wenig implementiert wie rassismuskritische oder atheistische bzw. religionskritische Elemente.
- *Sozioökonomische* Aspekte sind in den Schulgesetzen von untergeordneter Bedeutung. Sie werden insbesondere antidiskriminierend aufgegriffen und weisen oftmals ein statisches Gruppenverständnis auf.

Demgegenüber werden Aspekte struktureller und gesellschaftlicher Mechanismen der Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheit dethematisiert.

- Insgesamt lassen sich tendenziell folgende Befunde hervorheben: Eine an Heterogenitätskonzepten (vgl. Kap. 2.1.2) anknüpfende gruppenbezogene (antidiskriminierend-kategorial, subjektorientiert-differenzierende, körperbezogen-binäre, lernbezogen-normorientierte, geschlechtlich-binäre und nationo-ethno-kulturelle-binäre, zumeist defizitorientierte) Orientierung mit statischer Ausprägung („Alter“, „Behinderung“, „Hochbegabung“, „Kultur“, „Stand“ u.a.) am Individuum ist vorherrschend. Im Sinne der „Illusion der Chancengleichheit“ stehen lernbezogene Aspekte gegenüber sozioökonomischen Faktoren deutlich im Vordergrund. Das Inklusionsverständnis ist primär eng und von exkludierenden Maßnahmen (Klassen- und Schulebene), v.a. körper- und sprachbezogen, begleitet, die als diskriminierend eingeschätzt werden können. Zudem ist eine nationalstaatliche, bisweilen ethnozentrische Rahmenorientierung grundlegend (bzgl. der Lehrpläne vgl. auch Rühle 2015). Eine dekonstruktivistische, (selbst-)kritisch-reflexive, mehrdimensionale, intersektionale, von Hybridität gekennzeichnete, multiperspektivische Orientierung hinsichtlich Diversitäts- bzw. Differenzaspekten unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse erfolgt nicht. Die Schulgesetze performieren machtwirksam somit in verschiedenen Hinsichten soziale Zuschreibungen und Differenzkonstrukte. Gleichzeitig bieten sie Elemente bzw. Anknüpfungspotentiale für transformative Prozesse im Sinne diversitätsreflexiver Bildung.

Mit Blick auf die länderspezifischen Differenzierungen und Typisierungen lassen sich folgende Befunde komprimiert festhalten (vgl. Kap. 6.2 und Synopse im Anhang, 64ff.):

- Anhand ausgewählter Variablen, die relevante und kontrastierende Aussagen zur Implementation diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen ermöglichen, konnten drei Typen ermittelt werden:
  - o Die Schulgesetze *Berlins*, *Brandenburgs*, *Bremens*, *Hessens* und *Mecklenburg-Vorpommerns* verkörpern aus diversitätsreflexiver Perspektive einen **progressiveren** Typ. Dies zeigt sich in einer quantitativ ausgeprägteren Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte bzw. Kategorien, insbesondere in antidiskriminierender, individualisierender, sozialer und politischer Hinsicht bei gleichzeitiger Dethematisierung der Liebe oder Verbundenheit zur „Heimat“ oder der Bedeutung der „Heimat“ und der lediglich vereinzelt und in historischer Sicht erfolgten Anführung christlicher Bezüge. Zudem ist die Berücksichtigung sozialer

- Ungleichheit sowie eine natio-ethno-kulturelle und (zumeist) sprachbezogene Offenheit im Sinne einer ethnorelativen Orientierung in den Schulgesetzen dieses Typus erkennbar.
- Die Schulgesetze *Hamburgs*, *Niedersachsens*, von *Rheinland-Pfalz*, *Sachsen-Anhalts* und *Schleswig-Holsteins* stellen einen **uneindeutig gemischten** Typ aus diversitätsreflexiver Perspektive dar, da sie quantitativ eine durchschnittliche Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte und Kategorien aufweisen, insbesondere in antidiskriminierender und sozialer Hinsicht. Subjektorientiert steht der differenzierende Fokus stärker im Vordergrund als in den Schulgesetzen des ersten Clusters. Die Bedeutung der ‚Heimat‘ sowie christliche Bezugnahmen erfolgen mitunter und politische Aspekte sind eher von untergeordneter Bedeutung. Hinzu kommt die relative Uneinheitlichkeit dieser Schulgesetze im Vergleich zu den anderen Clustern.
  - Die Schulgesetze *Baden-Württembergs*, *Bayerns*, *Nordrhein-Westfalens*, des *Saarlands*, *Sachsens* und *Thüringens* sind von einer **traditionelleren** Ausrichtung aus diversitätsreflexiver Perspektive gekennzeichnet. Diese zeigt sich quantitativ in einer durchschnittlichen bis geringen Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte bzw. Kategorien, insbesondere in antidiskriminierender (Ausnahme Nordrhein-Westfalen), subjektorientierter, sozialer und politischer Hinsicht. Hinzu treten eine christliche Orientierung und die Betonung der Liebe bzw. Verbundenheit zur ‚Heimat‘ (Ausnahme Saarland). So erfolgt in diesen Schulgesetzen tendenziell eine ethnozentrische Orientierung, verbunden mit einer tendenziellen Dethematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt.

### 7.1.2 Der praxisbezogene Ertrag: Impulse für die Schulgesetzgebung

Der praxisbezogene Ertrag der Arbeit bezieht sich auf die Ableitungen für die Bildungspolitik und -verwaltung, die aus den ermittelten Befunden vollzogen werden können. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden als Reaktion auf die Befunde Entwicklungspotentiale dargelegt, die im Sinne einer Weiterentwicklung diversitätsreflexiver Bildung an vorhandene Aspekte Anschluss nehmen.

Zunächst werden stichpunktartig mögliche Impulse für die Schulgesetzgebung gegeben. Anschließend werden ausgewählte Anknüpfungspunkte bzw. Problemfelder ergänzend kommentiert.

Tabelle 14: Mögliche Impulse und Formulierungsvorschläge für die Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Perspektive

<b>Begrifflich</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• begriffliche Anpassung an den wissenschaftlichen Diskurs durch die Implementation von differenzbezogener Mehrdimensionalität, Diversität, Intersektionalität</li> <li>• Berücksichtigung der Vielfalt individueller Persönlichkeitsmerkmale</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Akteur_innen in der inklusiven Schule pflegen einen diversitätsreflexiven Umgang untereinander, indem sie die Mehrdimensionalität und Hybridität aller individuellen Persönlichkeitsmerkmale wertschätzen und hinsichtlich möglicher Zuschreibungen reflektieren.
<b>Antidiskriminierung</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementation eines postkategorialen Antidiskriminierungsrechts durch Verwendung Machtverhältnisse berücksichtigender Ausdrucksweisen anstelle der bisherigen kategorialen Antidiskriminierungsaussagen</li> <li>• explizite Berücksichtigung der verschiedenen Diskriminierungsformen (strukturell, institutionell etc.) und Diskriminierungsbereiche (Belästigung, Benachteiligung, Diskriminierung, Mobbing)</li> <li>• Anführen von (positiven) Maßnahmen und Beschwerdewegen</li> <li>• Aufheben von Vorbehalten des Diskriminierungsschutzes</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Diskriminierung, d.h. Formen der Belästigung, Benachteiligung, Bevorzugung oder des Mobbings, ist insbesondere aus ableistischen, ageistischen, heterosexistischen, klassistischen, rassistischen oder sexistischen Gründen unzulässig.
<b>Demokratiepädagogik</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stärkere Berücksichtigung der Pluralität, der Menschenrechte, der Bedeutung (transnationaler) Globalisierung und der Bedeutung von Gewaltherrschaft sowie von Solidarität und Reflexion</li> <li>• Aufnahme der Bedeutung der Rechtsextremismusprävention</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkretisierung der Aussagen zu Respekt und Achtung etc.</li> <li>• kritisch-reflexiver Gebrauch der Begriffe Toleranz und Anerkennung</li> <li>• Konkretisierung der angeführten Werte durch Angabe von Beispielen oder Bezugnahme auf die universellen Menschenrechte anstelle ethnozentrischer oder glaubensbezogener Orientierungen (Christentum, Gott etc.)</li> <li>• Hervorhebung multiperspektivischer und selbstreflexiver Herangehensweisen, auch gegenüber Medien</li> <li>• Betonung demokratiekritischer Prozesse als Bestandteil von Demokratielernen</li> <li>• Erweiterung um außereuropäische Bezüge</li> <li>• Betonung des Neutralitätsgebots ohne Einschränkungen</li> <li>• explizite Verwendung eines kritischen, mobilen, pluralen Heimatbegriffes als lokales und soziales Umfeld</li> <li>• explizite Verwendung eines dynamischen Volksbegriffes unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen (ius soli)</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Der Auftrag der Schule richtet sich nach den universell geltenden Menschenrechten und basiert auf einem transnationalen, transkulturellen und transreligiösen Verständnis.
<b>Subjektorientierung</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hervorhebung der individuellen Orientierung am Menschen hinsichtlich der mehrdimensionalen Persönlichkeitsmerkmale (in Anknüpfung an die Aussagen zu individuellen Voraussetzungen, individuellen Lernzielen oder individuellen Entwicklungsaspekten)</li> <li>• potentialorientierter Blick auf verschiedenste Begabungsfelder (kognitiv, sozial, musikalisch, künstlerisch etc.)</li> <li>• Implementation wirksamer Partizipations(an)gebote zum Ziel der Überwindung der Rolle als Objekt</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Das schulische Handeln orientiert sich am Subjekt, d.h. an den individuellen Potentialen der Schüler_innen, und zielt auf eine wirksame Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen aller Akteur_innen ab.

<b>Altersbezogene Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritischer Umgang mit dem Orientierungsrahmen ‚Altersstufe‘ und (strukturelle) Berücksichtigung weiterer Konzeptionen von ‚Alter‘ und damit verbunden jahrgangsunabhängige Formen der Lerngruppenzusammenstellungen</li> <li>• Spezifizierung des Aspekts Altersgemäßheit</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Zusammenstellung von Lerngruppen ist von altersbezogener Flexibilität gekennzeichnet und orientiert sich an den Potentialen und Interessen der Schüler_innen.
<b>Geschlechtsbezogene Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritisch-reflexiver bzw. dekonstruktivistischer Umgang mit zweigeschlechtlichen Orientierungen und geschlechtsspezifischen Angaben, auch in antidiskriminierender Hinsicht</li> <li>• Betonung der Vielfalt geschlechtlicher Identitäten (v.a. Trans_-, Inter_ Identitäten)</li> <li>• Verwendung einer gendersensiblen Schreibweise</li> <li>• Vermeidung geschlechtsstereotypisierender Aussagen bzw. Betonung der Kritik an Geschlechtsstereotypisierungen</li> <li>• Berücksichtigung der Reflexiven Koedukation</li> <li>• kritisch-reflexiver Ausbau und Konkretisierung der Berücksichtigung des Gender Mainstreaming</li> <li>• explizite Betonung der Offenheit für vielfältige sexuelle Orientierungen (Homo-, Bi-, Asexualität etc.)</li> <li>• explizite Betonung der Offenheit für vielfältige Lebensformen</li> <li>• Berücksichtigung der Sexismuskritik und sexualitätsbezogenen Aufklärungsarbeit im Rahmen schulischer Bildung</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Schule achtet die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten und pflegt einen kritisch-reflexiven Umgang mit zweigeschlechtlichen Orientierungen sowie Geschlechterstereotypisierungen.
<b>Körperbezogene Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dekonstruktion des binären Orientierungsrahmens sowie des biologistisch-defizitorientierten Verständnisses von ‚Behinderung‘: Fokus auf behinderndes Umfeld</li> </ul>

	<p>und Grundlegung eines sozialen, kritischen, dekonstruktivistischen Verständnisses von ‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufhebung von Vorbehalten hinsichtlich des Diskriminierungsschutzes bzw. der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems</li> <li>• Reduktion exkludierender Maßnahmen</li> <li>• Implementation von inkludierenden Maßnahmen für ‚erkrankte‘ Schüler_innen</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Akteur_innen in der Schule pflegen einen kritisch-reflexiven Umgang mit körperbezogenen Zuschreibungen. Der Fokus wird auf Formen der Behinderung durch das schulische Umfeld gerichtet und zielt auf barrierefreie, allen Schüler_innen volle Teilhabe ermöglichende Bedingungen ab.
<b>Lernbezogene Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung der individuellen Bezugsnorm bzw. Potentialorientierung mit zieldifferentem Vorgehen</li> <li>• Betonung der Relativität, Diversität und Mehrdimensionalität der lernbezogenen Aspekte</li> <li>• Berücksichtigung motivationaler Aspekte</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die individuellen Potentiale in unterschiedlichen Bereichen dienen als Orientierungspunkt für die Beurteilung der individuellen Lernentwicklung.
<b>Natio-ethno-kulturelle Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung eines kritisch-reflexiven Kulturverständnisses und kultureller Mehrfachzugehörigkeiten in transkulturellem Sinne</li> <li>• Ausbau mehrsprachig angelegter Aspekte im Sinne der (gleichwertigen) Wertschätzung von Familiensprachen bzw. von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit</li> <li>• Verwendung sprachsensibler Formulierungen, z.B. Deutschförderung statt ‚Sprachförderung‘</li> <li>• Betonung der Gleichwertigkeit religiöser und areligiöser bzw. atheistischer Vielfalt ohne Neutralitätseinschränkungen</li> <li>• Garantie eines zügigen Zugangsrecht zu Schule für neu Zugewanderte</li> <li>• Hervorhebung rassismuskritischer Aspekte</li> <li>• ethnorelative Orientierung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritisches Nationalstaatsverständnis bzw. Betonung transnationaler Aspekte</li> <li>• explizite Verwendung eines kritischen, mobilen, pluralen Heimatbegriffes als lokales und soziales Umfeld</li> <li>• explizite Verwendung eines dynamischen Volksbegriffes unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen (ius soli)</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Schule achtet lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeiten und pflegt einen kritisch-reflexiven Umgang mit natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen.
<b>Sozioökonomische Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung dynamischer sozialer Bewegungs- und Benachteiligungsprozesse unter Berücksichtigung struktureller und institutioneller Mechanismen, insbesondere hinsichtlich des Bildungssystems</li> <li>• Ausbau der antidiskriminierenden Aussagen mit einem sozioökonomisch orientierten Bezugsfeld</li> <li>• Verwendung von Formulierungen, die dynamische soziale Positionierungen und Interdependenzen verdeutlichen</li> </ul>
<b>Formulierungsvorschlag</b>	Die Akteur_innen in der Schule pflegen einen kritisch-reflexiven Blick auf die eigene Beteiligung an institutionellen und strukturellen Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit.
<b>Grundlegende Aspekte</b>	
<b>Impulse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung einer dekonstruktivistischen bzw. kritisch-reflexiven Orientierung hinsichtlich Diversitäts- bzw. Differenzaspekten</li> <li>• Betonung einer mehrdimensionalen bzw. intersektionalen Orientierung, auch der intrapersonalen Vielfalt reflexiver Umgang mit Gruppenzuschreibungen</li> <li>• Betonung von Mehrfachzugehörigkeiten, multiplen (Trans_)Identitäten anstelle der Orientierung an einem (fiktiven) ‚Normschüler‘</li> <li>• sprachliche Überarbeitung in postkategorialer, gendersensibler und generell sprachsensibler Hinsicht</li> <li>• selbstkritischer, -reflexiver Blick auf institutionelle und strukturelle (Diskriminierungs-)Verhältnisse</li> </ul>

*Begrifflich* findet die Unterschiedlichkeit der Schüler\_innen in verschiedenen Bereichen Berücksichtigung, z.B. hinsichtlich lernbezogener Aspekt, der Wertvorstellungen oder der kulturellen, sozialen und religiösen Vielfalt. Entsprechende Aussagen können im Sinne diversitätsreflexiver Bildung hinsichtlich der Mehrdimensionalität und der Vielschichtigkeit um entsprechende Begriffe ergänzt bzw. ersetzt werden, z.B. durch einen multiplen Begabungsbegriff oder die Berücksichtigung individueller ‚Fähigkeiten‘, die sich auf jegliche Potentiale des jeweiligen jungen Menschen beziehen. In diesen Kontexten könnten auch konzeptionell zu verstehende Begriffe wie Diversität oder Intersektionalität Einzug in die Schulgesetze erhalten.

Hinsichtlich der *antidiskriminierenden Aspekte* werden in unterschiedlicher Anzahl in den Bundesländern verschiedene Diskriminierungskategorien angeführt (vgl. Kap. 5.3.1). Insbesondere die im Grundgesetz und im AGG angegebenen Kategorien werden berücksichtigt, wenn auch nicht systematisch bzw. in allen Bundesländern. Die Kategorien ‚Alter‘, Geburt, genetische Merkmale, ‚Hautfarbe‘ und ‚Volkstum‘ werden in keinem Schulgesetz herangezogen. Auch Kategorien, die in anderen Nationen herangezogen werden, werden nicht aufgegriffen, z.B. chronische ‚Krankheiten‘ und positiver HIV-Status (Rumänien), Familienstand (Niederlande), Schwangerschaft, Mutterschaft und Geschlechtsangleichung (Großbritannien) (vgl. ADS 2013). So bezeichnen Dern et al. (2013) es als „intolerabel, bestimmte Schüler\_innengruppen nur regional explizit unter Diskriminierungsschutz zu stellen“ (50) und fordern die „Schließung von Schutzlücken und die Harmonisierung des Schutzniveaus, mindestens für die im AGG genannten Diskriminierungskategorien“ (ebd.; vgl. auch ADS 2013a, 2013b). Eine besondere Rolle spielt hierbei die bislang nur vereinzelt berücksichtigte Kategorie ‚soziale Herkunft‘, da sie sich in empirischen Untersuchungen von besonderer Bedeutung für die Benachteiligung im Bildungssystem gezeigt hat (ADS 2013a, 2013b).

Grundsätzlich sollte jedoch die Verankerung der Ungleichheit reproduzierenden Diskriminierungskategorien überdacht werden (vgl. ADS 2016, 2013b). So sieht das Konzept des „postkategorialen Diskriminierungsrechts“ vor, von „stigmatisierender bzw. sozialer Diskriminierung“ (Naguib 2012, 194) anstelle von Kategorien zu sprechen (vgl. auch Lembke/Liebscher 2014). In diesem Sinne schlagen Liebscher et al. (2012) beispielhaft folgende Formulierung vor:

„Diskriminierung, insbesondere rassistische, sexistische, ableistische, heterosexistische, linguizistische, genetische Diskriminierung und Diskriminierung anknüpfend an Lebensalter und Religion (etc.) ist unzulässig.“ (218)

So sollte der konstruierende Prozess von Benachteiligung durch Sprache berücksichtigt werden. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS 2010) schlägt

vor, von „ethnisierter“ (26) statt ‚ethnischer‘ ‚Herkunft‘, von ‚Vergeschlechtlichung‘ (ebd.) statt ‚Geschlecht‘, von ‚Kulturalisierung‘ (ebd.) statt ‚Religion‘ bzw. Weltanschauung (vgl. hierzu auch ADS 2016), von ‚behinderter Entfaltung‘ (ADS 2010, 26) statt ‚Behinderung‘, von ‚Bio-Chronologisierung‘ (ebd.) statt ‚Alter‘ und von ‚sexueller Normierung‘ (ebd.) statt sexuelle Identität zu reden.

Mehrdimensionale bzw. intersektionale und institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierungsformen werden nicht berücksichtigt. Dabei „könnte angeführt werden, dass institutionell-strukturelle (Anti-)Diskriminierungsfaktoren von der Institution Schule selbst reflektiert werden sollten“ (Breiwe 2016, 92). Damit jedoch entsprechend diskriminierungsschützende Aussagen an Geltung gewinnen,

„sollten diese sich in den schulgesetzlichen Regelungen selbst wiederfinden, damit sie in der Praxis – bei der Ausgestaltung der Unterrichtsinhalte, der Schulordnung, bei der Gremienarbeit, der Zulassung von Lehr- und Lernmitteln oder der Ausgestaltung der Schulordnung – tatsächlich berücksichtigt werden.“ (Dern et al. 2013, 49)

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) empfiehlt die „Implementierung bzw. Novellierung folgender Instrumentarien in den Schulgesetzen“ (ADS 2013b, 118):

- „1) Eindeutig formulierte Diskriminierungsverbote, die sich an alle am Schulkontext Beteiligten wenden und geschützte Gruppen sowie Diskriminierungsformen (insb. auch Mobbing) klar benennen.
- 2) Verankerung von Diskriminierungsprävention und -bekämpfung als schulorganisatorische Aufgabe mit klaren Zuständigkeiten innerhalb der Schulorganisation
- 3) Informations- und Beratungsrechte für Schüler\_innen und Eltern nebst möglicher Zuständigkeiten, Verfahrenselemente und Strukturen
- 4) Beschwerderechte für Schüler\_innen nebst Zuständigkeiten und Verfahrenselementen“ (ebd.)

Auch die Implementation von positiven Maßnahmen (Prävention, ‚Antidiskriminierungs-Mainstreaming‘, Materialien, Partizipation) sollte demnach erfolgen (ADS 2016, 2013a; Lüders/Schlenzka 2016).<sup>96</sup> Dabei ist hinsichtlich des Diskri-

<sup>96</sup> Hier sei auf die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) verwiesen, die als Modellversuch in Berlin eingerichtet worden ist (Yegane 2018).

minierungsschutzes der Materialien zu betonen, dass diese oftmals nicht den Prüfkriterien entsprechen (ADS 2013a). In Bezug auf den Ressourcenvorbehalt, der den körperbezogenen Diskriminierungsschutz einschränkt, sollte eine Aufhebung von Vorbehalten angestrebt werden, um umfassenden Diskriminierungsschutz zu gewährleisten. Im Rahmen des Zugangsrechts zu Schule und dem Verweis auf die Chancengleichheit sollten Aspekte sozio-struktureller Benachteiligung explizit berücksichtigt werden, um nicht der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ zu verfallen. Auch Klose und Liebscher (2015) fordern schließlich die zentrale Verankerung des Verbots von und des Umgangs mit Diskriminierung in den Schulgesetzen. Im Mittelpunkt sollten insgesamt im Rahmen der schulgesetzlichen Vorgaben präventive, verhaltenssteuernde und organisationale, verfahrensbezogene Intentionen verfolgt werden (ADS 2013a), die reflektiert bzw. ‚postkategorial‘ mit Diskriminierungsformen umgehen (vgl. Lembke/Liebscher 2014). So kommen Niendorf und Reitz (2016) zu folgendem Schluss:

„Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Parlamenten der Bundesländer, Bildungs- und Lernziele in Bezug auf Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zum Abbau von Diskriminierung stärker in den Schulgesetzen zu verankern: alle Schulgesetze müssen die aktive Rolle der Schule und somit auch der Schüler\_innen verdeutlichen und das Ziel der Gleichberechtigung sowie wirksamer Teilhabe benennen. Ferner sollen die durch die UN-Konventionen benannten Dimensionen umfassend vorkommen. Gleichzeitig sind Formulierungen zu Heimatliebe und christlichen Werten in den Schulgesetzen unter Berücksichtigung des Diskriminierungsverbots kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten.“ (53)

Wie bereits angeführt, zählen *demokratiepädagogische* Aspekte zu den Schwerpunkten diversitätsreflexiver Bildung in den Schulgesetzen. Grundsätzlich bietet diese Vielzahl an Aussagen sehr viele Anknüpfungspunkte für weitergehende Elemente diversitätsreflexiver Bildung. Im Kontext kognitiver ‚Fähigkeiten‘ könnten die vereinzelt berücksichtigten Aspekte der Urteilsfähigkeit, der Ambiguitätstoleranz und insbesondere der Bedeutung von Reflexivität umfassender implementiert werden. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass einzig im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens nicht nur davon gesprochen wird, „Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen“, sondern auch „zu reflektieren“ (§2 Abs. 6). Hier wird ein (diversitäts)reflexiver Umgang mit Werten deutlich, wenn auch im Rahmen eines statischen Kulturverständnisses. Dies gilt nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, z.B. durch inhaltliche Bezugnahmen, wie im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens. Das Aushalten von Ambiguitäten in einer Migrationsgesellschaft oder

die Reflexion von Selbstpositionierungen oder Zuschreibungen könnten hier angeführt werden.

Insgesamt könnten alternative, religionsunabhängige Werte wie die universellen<sup>97</sup>, transnational zu verortenden Menschenrechten als Bezugsrahmen gelten. So wird im Schulgesetz Bremens auf die allgemeinen Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit als Grundlage schulischer Bildung und Erziehung verwiesen, gleichzeitig jedoch auch der nationale Bezugsrahmen (Grundgesetz und Landesverfassungen) hergestellt. So richtet Goebel (2018) schließlich den Blick auf postnationalistische Orientierungen:

„Eine postnationale Konstellation würde den individualistischen Menschenrechten einen verbindlichen Stellenwert einräumen und gleichzeitig kollektivistische Partikularismen abschwächen.“ (94)

Außereuropäische Bezugfelder sollten in einer von globaler Migration geprägten Gesellschaft ebenfalls Berücksichtigung erfahren, wie es bereits der Entwurf des Deutschen Juristentages von 1981 (DJT-SchulGE 1981)<sup>98</sup> empfohlen hat.

Insgesamt könnte auch eine konkretisierte Zuordnung zu Prozess- bzw. Dispositionsnormen erfolgen. Dies könnte durchaus in aufeinander aufbauenden bzw. verbundenen Bezugnahmen geschehen. Die Ebenen der einzelnen Aspekte erstrecken sich bislang zudem auch innerhalb eines Aspekts auf globale Perspektiven über staatlich-gesellschaftliche Ebenen bis zu persönlichen Komponenten. So könnte der Aspekt der Konfliktfähigkeit spezifiziert werden in einen konstruktiven, lösungsorientierten und reflektierten Umgang in der Schule mit interpersonellen Konflikten, anhand dessen die jungen Menschen einen späteren entsprechenden Umgang mit gesellschaftlichen bzw. politischen Konflikten erlernen können. Eine derartige Verbindung wäre für viele demokratiepädagogische Aspekte übertragbar (z.B. Gewaltfreiheit, Selbstständigkeit, Verantwortung etc.).

Im Rahmen der *Subjektorientierung* könnten die jungen Menschen die Rolle des Objekts der (individuellen) Förderung oder der Erziehung zu einem höheren Grad überwinden, indem ihnen als Subjekte mehr aktive Teilhabemöglichkeiten an schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen zukämen. In diesem Sinne könnte auch die Änderung im niedersächsischen Schulgesetz vom 16.08.2017 verstanden werden, nach der das Recht und die Pflicht der Schüler\_innen betont wird, „an der Erfüllung des Bildungsauftrags mitzuwirken“ (§58 Abs. 1). Freilich muss den Schüler\_innen hierfür auch der entsprechende Raum und Mitwirkungsmöglichkeiten gegeben werden.

---

<sup>97</sup> Zur Problematik der Verortung der Menschenrechte als universell gültig vgl. Goebel 2018.

<sup>98</sup> Zum Schulgesetzentwurf des deutschen Juristentages von 1981 und der Relevanz für die Schulgesetze vgl. Breiwe 2019.

*Altersbezogen* könnte anschließend an die Aussagen zur Altersgemäßheit die Berücksichtigung anderer Konzeptionen von ‚Alter‘ erfolgen. Die Relativität des Homogenitätsfaktors ‚Alter‘ wird durch gegenwärtige Themen wie die Inklusion von Schüler\_innen ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ oder von ‚neu zugewanderten‘ Schüler\_innen verstärkt. So werden beispielsweise im Prozess der Inklusion ‚neu zugewanderte‘ Schüler\_innen andere Aspekte, v.a. die Deutschkenntnisse, gegenüber dem Faktor (kalendarisches) ‚Alter‘ bei der Verteilung in Lerngruppen relevant.

*Geschlechtsbezogen* sind in den Schulgesetzen mehrfach Aussagen zur (zweigeschlechtlich orientierten) Gleichberechtigung zu finden. Wenn auch nach Rudolf (2009) der Begriff ‚Geschlecht‘ in Rechtstexten auch als soziales ‚Geschlecht‘ verstanden werden kann, könnten explizite, kritisch-reflexive Aussagen zum Verständnis von ‚Geschlecht‘ erfolgen (vgl. ADS 2016).

Bezüglich *sexueller Identitäten* könnte die Vielfalt der Lebensformen, die mitunter in Form von ‚(anderen) Partnerschaften‘ oder ‚eingetragenen Lebenspartnerschaften‘ zu finden sind, offener formuliert werden, indem beispielsweise von vielfältigen Lebensformen gesprochen wird, wie es im Berliner Schulgesetz mit dem Ausdruck „Vielfalt der Lebensweisen“ erfolgt. Der Form des Zusammenlebens der Ehe könnten dabei andere Formen, wie z.B. Patchworkfamilien oder Regenbogenfamilien gleichgestellt werden. So betonte bereits der Entwurf des Deutschen Juristentages die Gleichberechtigung aller menschlichen Beziehungen (DJT-SchulGE 1981).

Im Rahmen *körperbezogener* Aspekte sollte ein inklusives Menschenbild, das (in jeder Hinsicht) kategoriengeleitetes Einteilen von Menschen aufhebt, als uneingeschränkte Grundlage vom schulischen, barrierefreien Miteinander, unabhängig von der Schulform, verdeutlicht werden.

*Lernbezogene Aspekte* stellen einen Schwerpunkt innerhalb diversitätsreflexiver Faktoren in den Schulgesetzen dar. In diversitätsreflexivem Sinne sollte eine Betonung individueller Potentiale erfolgen. Individuelle Potentiale wären auf alle denkbaren Bereiche zu beziehen, z.B. kognitiv, emotional, musisch etc., basierend auf der Annahme, dass jedes Individuum in derartigen individuellen Bereichen individuell ‚fähig‘ bzw. ‚leistungsstark‘ ist. Ein derartiges Vorgehen würde Normvorstellungen und insbesondere Normabweichungen, z.B. in Form von ‚Hochbegabung‘ oder ‚Lernbeeinträchtigungen‘, auflösen.

Auch *natio-ethno-kulturelle Aspekte* sind in den Schulgesetzen von besonderer Bedeutung. Im Zuge migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse sollten internationale und insbesondere transnationale Bezüge bedeutsamer werden. Hier könnten Angaben an die vorhandenen Aussagen zu internationalen Aspekten anknüpfen. Kulturbezogen kann an die bislang vereinzelt erfolgten Aussagen zur kulturellen Vielfalt Anschluss genommen werden. Im Sinne (trans)kultureller, transnationaler

Mehrfachzugehörigkeiten könnte diese Vielfalt hervorgehoben werden und Aussagen, die auf einem statischen Kulturverständnis basieren, ersetzen. (Kulturell) hybride Identitäten anstelle der ‚eigenen‘ oder ‚anderen‘ ‚Kultur‘ bzw. der ‚kulturellen‘ oder ‚ethnischen Herkunft‘ sollten im Vordergrund stehen. Vor dem Hintergrund der Dethematisierung rassismuskritischer Elemente konstatieren Bartel et al. (2017):

„Die Critical Race Theorie fordert daher einen Perspektivwechsel – weg vom objektiven und neutralen Recht, das vorgibt, „color-blind“ zu sein, aber *weiß* als Norm setzt, weg von einem Verständnis von Rassismus als irrational und absichtsvoll, hin zur Thematisierung von unbewusstem und institutionellem Rassismus und dessen Verschränkungen mit dem Recht“ (370)

Anknüpfend an die antidiskriminierenden und neutralitätsbezogenen Aussagen im Bereich Religion sollte in der Schulgesetzgebung die Gleichwertigkeit (a-)religiöser Überzeugungen betont werden. Beispielhaft kann hier die Formulierung aus dem bremischen Schulgesetz genannt werden, in dem das Zusammenleben „in der Begegnung und in der wechselseitigen Achtung der sozialen, kulturellen und religiösen Vielfalt“ (§3 Abs. 3) betont wird. Ergänzt werden sollten entsprechende Aussagen um areligiöse Haltungen. So sollte in einer Gesellschaft, in der eine große Anzahl keiner Religionsgemeinschaft angehört und die Religionsgemeinschaften auch in sich sehr heterogen sind, im Sinne diversitätsbezogener Perspektive die Offenheit gegenüber diesem Element der individuellen Persönlichkeit hervorgehoben werden. Eine Priorisierung einer bestimmten religiösen Richtung und auch explizite Bezüge zu bestimmten Religionen (z.B. durch Begriffsverwendungen wie Gott oder Kreuz) sollten demnach nicht erfolgen. Eine Alternative könnte im Sinne religiöser Neutralität auch die Betonung weltanschaulicher Überzeugungen bieten, sofern sie sich auf die religiöse Vielfalt und gleichzeitig areligiöse Einstellungen beziehen. Derartige Alternativen könnten an die Vorstellung von Schule als säkularem Raum nehmen.

Die differierenden Aussagen zum Recht auf (schulische) Bildung bzw. zur Schulpflicht für geflüchtete bzw. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sollte daraufhin abzielen, einen möglichst raschen Zugang zur Schule zu ermöglichen. Dementsprechend fordert Cremer (2009b):

„Die Bundesländer sollten in ihren Schulgesetzen explizit das Recht auf gleichberechtigten Schulzugang für Kinder und Personen im Schulalter ohne Aufenthaltsstatus regeln.“ (Cremer 2009b, 16)

Dabei sei von Zwangsmaßnahmen zur Durchsetzung der Schulpflicht abzusehen sowie auf den Schutz von Kindern ‚ohne Papiere‘ zu achten (Cremer 2009b). So

wird auch zum Entwurf des Deutschen Juristentages betont, dass gesetzliche Aussagen über ‚junge Menschen‘ unabhängig von der Staatsangehörigkeit zu verstehen sind (DJT-SchulGE 1981).

*Sozioökonomische Aspekte* sollten aus diversitätsreflexiver Bildung quantitativ und qualitativ ausgebaut werden, insbesondere auch innerhalb antidiskriminierender Aussagen. Die Ausführungen im Schulgesetz Bremens, in denen soziale Gerechtigkeit und soziale Vielfalt, der Abbau sozialer Benachteiligungen sowie der Abbau sozialer Schranken hervorgehoben werden, können dabei als Vorlage dienen, insbesondere hinsichtlich der Betonung (dynamischer) sozialer Vielfalt und strukturell-institutioneller Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen. Soziostrukturelle Benachteiligungsprozesse sollten dabei betont werden, wie es im Schulgesetz Hamburgs erfolgt. Ausdrücke, die ein statisches soziales Gruppenverständnis implizieren (z.B. ‚Lage‘ oder ‚Stellung‘) sollten durch einen kritischeren Blick auf dynamische soziale Positionierungen und Interdependenzen ersetzt werden.

Schließlich können folgende grundlegenden Aspekte zur diversitätsreflexiven Entwicklung der Schulgesetze markiert werden: Unter Vermeidung von statisch orientierten gruppenbezogenen Zuschreibungen sollte eine verstärkt individualisierende und ethnorelative Herangehensweisen erfolgen, die zudem hybride, mehrdimensionale, intrapersonale, intersektionale, dynamische, dekonstruktivistische, kritische und reflexive diversitätsbezogene Aussagen im Rahmen eines weiten Inklusionsverständnisses verdeutlichen. Herstellungs- und Reproduktionsprozesse von Differenzzuschreibungen sollte kritisch begegnet werden und Mehrfachzugehörigkeiten sowie Trans\_Identitäten sollten hervorgehoben werden. Zudem sollte eine gendersensible Schreibweise erfolgen und insgesamt auf Sprachsensibilität geachtet werden. Zudem sollte der Blick selbstkritisch und selbstreflexiv auf institutionelle und strukturelle Diskriminierungs- bzw. Machtverhältnisse gerichtet werden.

Ziel der Implementation von Aussagen, die sich an den Impulsen orientieren, wäre der Ausbau diversitätsreflexiver Elemente in der wesentlichsten Quelle des Schulrechts, der somit zum einen unmittelbaren (rechtlich grundlegenden) Einfluss auf Aufgaben und Ziele von Schule, Rechte und Pflichten der Akteur\_innen sowie organisatorischen und strukturellen Fragen hätte. Zum anderen würde auf der Ebene staatlicher Herrschaftsausübung normativ-rechtlich verdeutlicht, welches Verständnis von Diversität (im Sinne eines rechtlichen Leitbildes) dem Bildungssystem zugrunde gelegt wird und an welchem Verständnis sich die Handlungsmöglichkeiten der übrigen Akteur\_innen im multiakteurialen Geflecht orientieren (müssen). Die schulgesetzlichen Vorgaben als ‚Vorlage‘ für die Rekontextualisierung durch die Akteur\_innen in der Schule hätten somit eine stärkere diver-

sitätsreflexive Ausrichtung, wodurch sich im Idealfall die Prozesse in der Schulpraxis entsprechend diversitätsreflexiver ausgestalten (müssen), da ihnen eine rechtlich-formale Verbindlichkeit Funktion und sie, wie angeführt, als „Schrittmacher für Reformen und Innovationen“ (Hepp 2011, 171) fungieren (können).

Anschließend an die Ergebnisse der länderspezifischen Untersuchung ergibt sich die Konsequenz, dass die Impulse für die Schulgesetze des dritten Clusters in besondere Weise gelten, während die Schulgesetze des ersten Clusters mehr Anknüpfungspunkte für die ermittelten Impulse bieten.

### *7.1.3 Potentielle Erklärungsansätze zu den Befunden*

Die Ergebnisse zeigen, dass die Anführungen in den Schulgesetzen aus diversitätsreflexiver Bildung in weiten Teilen nicht den aktuellen Überlegungen des wissenschaftlichen Diskurses entsprechen. Wie vorab angenommen, erfolgen oftmals Aussagen in den einzelnen Oberkategorien in Orientierung an veraltete Konzeptionen:

- begrifflich: Nichtverwendung der Begrifflichkeiten des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses
- antidiskriminierend: kategoriale Orientierung
- subjektorientiert: differenzierende Orientierung
- altersbezogen: Orientierung an Altersstufenhomogenität
- geschlechtsbezogen: zweigeschlechtliche Gleichberechtigungsorientierung
- körperbezogen: sonderpädagogische Orientierung gegenüber ‚Behinderung‘ und ‚Krankheit‘
- lernbezogen: Orientierung an normfokussierten Vorstellungen von ‚Leistung‘
- natio-ethno-kulturell: Orientierung an klassischer Interkultureller Bildung (statisches Kulturverständnis etc.)
- sozioökonomisch: Dethematisierung institutionell-struktureller Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheit

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund Überlegungen angestellt, welche Faktoren diese Befunde erklären könnten. Eine Aufarbeitung der Genese der Schulgesetze bzw. deren Inhalte ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 7.2), so dass zu betonen ist, dass die folgenden Faktoren lediglich hypothetisch angeführt werden.

*Der historisch-traditionelle Faktor*

Es entsteht der Eindruck, dass die bildungspolitische Orientierung grundsätzlich stark historisch-traditionell geprägt ist, insbesondere in den Schulgesetzen des dritten Typus. Oppermann konstatierte 1998 zum deutschen Bildungsrechtswesen Folgendes:

„Wie ein Grauschleier liegt das jahrzehntealte Bildungsverfassungsrecht über der Wirklichkeit des gewandelten Erziehungswesens in Deutschland.“ (10)

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages von 1981 (DJT-SchulGE 1981) zu. Insbesondere die Schulgesetze Berlins, Hessens und Mecklenburg-Vorpommerns, die zum ersten Typus gehören, weisen verhältnismäßig hohe Bezüge im Rahmen der Erziehungsziele und des Bildungsauftrags von Schule auf (vgl. Breiwe 2019).

Die historisch-traditionelle Orientierung gilt für die historisch gewachsene Orientierung an Altersstufen sowie die deutsche Sprache als homogenitätsorientierte Faktoren für die Zusammenstellung von Lerngruppen (vgl. Kap. 2.1.1). Hinsichtlich körperbezogener Aspekte erfolgt eine Orientierung an klassischen, sonderpädagogisch ausgelegten Vorstellungen, die einem tatsächlich inklusiven Schulsystem entgegenstehen. Der vorherrschende Diskurs in diesem Feld bestimmt auch die Ausführungen in den Schulgesetzen, die zwar insbesondere im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention Änderungen vorgenommen haben, aber weiterhin auf den beschriebenen klassischen Vorstellungen basieren und diskriminierende, exkludierende Vorgehensweisen in Form der Ressourcenvorbehalte enthalten.

In lernbezogener Hinsicht dominiert der Leistungsbezug als Ausdruck der historisch-gewachsenen meritokratischen Orientierung des Bildungssystems. Im Sinne der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule sollen die Schüler\_innen aufgrund der ‚Leistung‘ und der ‚Fähigkeiten‘ den entsprechenden Abschluss absolvieren und in entsprechende (berufliche) Positionen einsteigen. Die Kritik der Illusion der leistungsbezogenen Chancengleichheit wird dabei außer Acht gelassen. Vor dem Hintergrund der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und der Bedeutung eines inklusiven Schulsystems ist dies problematisch.

In natio-ethno-kultureller Hinsicht erfolgen (auch) in den Schulgesetzen tendenziell ein monokultureller und monolingualer Fokus sowie eine Orientierung am Konzept der klassischen Interkulturellen Bildung. Die Aussagen basieren in der Regel auf einem statischen Kulturverständnis und der Orientierung des Nationalstaats. Den Hauptbezug stellen dabei christliche Kulturaspekte dar. Diese Ver-

ortung verdeutlicht auch die Dethematisierung migrationspädagogischer und rassistiskritischer Implikationen, die unreflektierten Verwendungen der Begriffe ‚Heimat‘ und ‚Volk‘ sowie (impliziten) dichotomen Gegenüberstellungen von Abendland – Morgenland, Inländer – Ausländer etc. entgegenstünden. Generell stehen auch die Schulgesetze in Tradition einer legalen nationalstaatlichen Diskriminierung gegenüber neu Zugewanderten (vgl. Melter 2017) und weisen tendenziell und länderdifferierend ausgeprägt in historischer Tradition eine „gesetzgeberische und soziale Privilegierung bestimmter als deutsch, weiß, sesshaft und christlich definierter und als der Nation zugehörig angesehener und behandelter Menschen“ (ebd., 606).

Die Befunde zeigen demnach, dass die Schulgesetze größtenteils diversitätsbezogenen traditionelle Orientierungen bezüglich des Bildungssystems (re-)produzieren. Dabei sei jedoch auf die länderspezifischen Unterschiede hingewiesen, die diesbezüglich nochmals differierende Ausprägungen aufweisen. So betont beispielsweise Erhardt (2015):

„Der Freistaat Bayern wird in Deutschland für gewöhnlich nicht als Motor der Schulentwicklung angesehen. Schulinnovationen schreiben sich Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Bremen oder Berlin auf die Fahnen.“ (268)

### *Der gesellschaftspolitische Faktor*

Es wird aus diversitätsreflexiver Perspektive deutlich, dass die Schulgesetze gesellschaftliche Diskurse widerspiegeln, während wissenschaftliche Entwicklungen oftmals noch dethematisiert bleiben. Hierbei stellt sich grundlegend die Frage, welche Rolle Wissenschaft in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen spielt. Wissenschaft steht ständig vor der Herausforderung, ihre Themen und Erkenntnisse auf verständliche Art und Weise in die Öffentlichkeit zu tragen. Dies gilt auch in Bezug auf die (Bildungs-)Verwaltung und (Bildungs-)Politik, die ihrerseits Verantwortung tragen, entsprechende Themen und Befunde der Wissenschaft für ihre Entscheidungen und Beschlüsse zugrunde zu legen. In diesem Kontext ist zu betonen, dass dem Staat die Aufgabe zukommt, das Verhältnis von Gesellschaft und Bildungssystem gesetzlich zu gestalten. Da die Schulgesetze im Sinne der Legitimationsfunktion von Schule als Form legaler Herrschaftsausübung die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse sichern (sollen), sind sie Ausdruck der Reproduktion hegemonialer, herrschaftsaffirmativer gesellschaftlicher Herstellungsprozesse (Doing Difference) (Riegel 2016) bzw. der Perpetuierung von Ungleichheiten (Oberlies 2015), insbesondere in Form der Reproduktion

kategorisierender Differenzmarkierungen (vgl. Eggers 2011a; Plößer 2010; Leiprecht 2009b). Vor dem Hintergrund ihrer performativen Charakteristik schaffen die Schulgesetze in ihrer Bedeutung als Normen ‚Normalität‘ und spiegeln diese ‚Normalität‘ gleichzeitig wider (vgl. Kap. 3.1). Diese zwei Seiten des Rechts zeigen die Chancen und Grenzen des Einflusses der Rechtsprechung auf und verdeutlichen die Abhängigkeit von Recht von den gesellschaftlichen Verhältnissen. Scherr (2011a) verweist explizit darauf, dass Recht gesellschaftliche Lernprozesse nicht ersetzen kann. Schulgesetze dienen demnach sowohl der Performation als auch der Transformation bildungsbezogener Prozesse. Die Reproduktion gesellschaftlicher differenzbezogener Herstellungsprozesse zeigen sich in den Schulgesetzen in der Verwendung aus diversitätsreflexiver Sicht sprachlich problematischer Ausdrucksweisen (s.o.). Es wurde im Rahmen der Arbeit zwar auf Schulgesetzänderungen hingewiesen, die in gewisser Weise aus diversitätsreflexiver Perspektive zu begrüßen sind, wenn sie mitunter auch weiterhin problematische Botschaften implizieren. Andere Schulgesetzänderungen verdeutlichen jedoch deutlich den Anschluss an gesellschaftliche bzw. politische Diskurse: Durch das Bayerische Integrationsgesetz (BayIntG) vom 13. Dezember 2016 wurden im Bayerischen Schulgesetz im Rahmen der Aufgaben von Schule folgende Wörter eingefügt: „und die Integrationsbemühungen von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“ (Art.2 Abs. 1). In der Formulierung der neu eingeführten Passage lassen sich gewisse Machtverhältnisse erkennen. So werden ‚Migrant\_innen‘ hinsichtlich der ‚Integration‘ lediglich Bemühungen zugesprochen, die von ‚Nicht-Migrant\_innen‘ unterstützt werden müssen. ‚Integration‘ wird dabei einseitig ausschließlich ‚Migrant\_innen‘ zugewiesen, während ‚interkulturelle Kompetenz‘ für alle Schüler\_innen als unterstützenswert angesehen wird (vgl. Schramkowski 2018). Im gleichen Zuge wurde die externe Beschulung von neu zugewanderten Schüler\_innen in den Aufnahmeeinrichtungen eingeführt. Auch wurde die Rückstellung von Kindern vor der Einschulung aufgrund der Nichtteilnahme eines Vorkurses bzw. des Besuchs einer Kita und mangelnder Deutschkenntnisse eingeführt. 2017 wurde im Schulgesetz Bayerns schließlich für alle an der Schule Tätigen das Verbot, das „Gesicht zu verhüllen, es sei denn, schulbedingte Gründe erfordern dies“ in Art. 56 Abs. 4 eingeführt. Ausnahmen sind dabei „zur Vermeidung einer unbilligen Härte“ (ebd.) durch die Schulleitungen möglich. Hier ist die Frage zu stellen, inwieweit eine solche rechtliche Aussage vor dem Hintergrund der tatsächlichen Situation notwendig und angemessen erscheint oder ob diese Gesetzesänderung als Ausdruck des gesellschaftlich-politischen Zeitgeists zu verstehen ist, der islamophobe Tendenzen aufnimmt. In diesem Sinne ist wohl auch die Schulgesetzänderung in Niedersachsen vom 16.08.2017 zu verstehen, in der hervorgehoben wird, dass die Schüler\_innen durch ihre Kleidung die Kommunikation mit den

Beteiligten des Schullebens nicht in besonderer Weise erschweren dürfen – außer aus gesundheitlichen Gründe oder bei einzelnen Tätigkeiten.

Auch geschlechts- und sexualitätsbezogen sind die Aussagen, die tendenziell als Ausdruck eines heteronormativen Verständnisses im Kontext hegemonialer Männlichkeit gedeutet werden können, letztlich als Ausdruck des gesellschaftlichen Diskurses in diesem Feld zu sehen. Die Debatten um den Bildungsplan in Baden-Württemberg zeigen, mit welchen Widerständen die Implementation diversitätsreflexiver Elemente in diesem Bezugsfeld verbunden sind (vgl. Braun 2014). Gleichzeitig sind in anderen Bundesländern progressivere Elemente der Sexualerziehung ohne weitergehende öffentliche Debatten in Schulgesetzen oder Richtlinien implementiert worden. Dies verdeutlicht eine unterschiedliche und dynamische Wahrnehmung bestimmter Themen, die sich in gesellschaftlichen bzw. politischen Diskursen wiederfinden.

An dieser Stelle sei betont, dass sich diversitätsreflexive Bildung im Besonderen auf ein entsprechendes Menschenbild stützt, das nicht zwangsläufig geteilt wird. Auch die Verantwortlichen für die Aussagen in Schulgesetzen unterliegen subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen und bewegen sich in bestimmten gesellschaftlichen Positionierungen bzw. Milieus. Denn obschon sich diversitätsreflexive Bildung auf die Menschenrechte sowie zahlreiche antidiskriminierende rechtliche Grundlegungen stützt, bleiben entgegenstehende Haltungen und Einstellungen bestehen und bestimmen somit auch den Diskurs. Dies zeigt sich beispielsweise in der Debatte um die Umsetzung der Inklusion im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention: Die rechtliche Grundlage ist hier eindeutig, dennoch erfolgt die Umsetzung aus unterschiedlichen Gründen verzögert bzw. wird in die Länge geschoben. Neben ressourcenorientierten Gründen wäre zu ermitteln, inwiefern auch ideologische Aspekte in diesen Prozessen von Bedeutung sind (vgl. Kap. 7.2).

### *Der rechtsprechende Faktor*

Schulgesetze unterliegen aufgrund ihrer formalen Charakteristik dem Rahmen internationaler und nationaler Rechtsprechung. So werden auch diversitätsbezogene Aspekte durch entsprechende Vorgaben beeinflusst. In körperbezogener Hinsicht ist durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention der Implementationsprozess in dieser Hinsicht angetrieben worden. Zahlreiche Schulrechtsänderungsgesetze sind im Anschluss erfolgt. Durch das angeführte Urteil des Bundesverfassungsgerichts hinsichtlich der Neutralitätseinschränkung sind im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens diversitätsrelevante Änderungen erfolgt. Es wird zu-

dem zu beobachten sein, welchen Einfluss das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2017 zum Diskriminierungsschutz geschlechtlicher Identitäten jenseits der Zweitgeschlechtlichkeit auf die weitere Gesetzgebung haben wird.

## 7.2 Grenzen der Untersuchung und Ausblick

Es wurde aufgezeigt, welchen theoretischen und praxisbezogenen Ertrag die Arbeit leistet. Gleichwohl ist kritisch zu diskutieren, welchen Grenzen die Untersuchung unterliegt und an welchen Stellen weitere Forschung ansetzen sollte.

### *Die Weiterentwicklung einer theoretischen Konzeption*

Im Rahmen der Arbeit wird ein Beitrag zur Theoriebildung diversitätsreflexiver Bildung geleistet. Vor dem Hintergrund der Komplexität und Dynamik des theoretischen Zugangs der Arbeit ist kritisch anzumerken, dass die Definition eines abschließenden, geschlossenen, alle Faktoren umfassenden Konzepts diversitätsbezogener Bildung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist und auch generell kaum gelingen kann bzw. anzustreben ist. Schließlich ist es Merkmal des Konzepts, dynamisch und selbstkritisch bzw. selbstreflexiv zu bleiben und es somit stets als ungeschlossen anzusehen ist. Ziel im Rahmen dieser Arbeit war es jedoch, konzeptionelle Überlegungen zum Umgang mit Diversität im pädagogischen Feld zu schärfen und für die Untersuchung der Schulgesetze operationalisierbar zu machen. Hier gilt es, weitere Konturierungen, Abgrenzungen und Ausprägungen diversitätsreflexiver Bildung zu markieren und für die Analyse unterschiedlichster Aspekte im Bildungssystem anwendbar zu machen.

Ein besonderer Aspekt stellt dabei die Aufgabe dar, diversitätsbezogene Forschung in der Form zu gestalten, dass sie möglichst wenig bis keine kategorialen bzw. binären Zuschreibungen reproduziert. Ebenso stellt sich die Herausforderung, Forschungen, die nationalen Bezugsrahmen kritisch gegenüberstehen, tatsächlich transnational zu gestalten. Bezüge auf Kategorien bzw. auf nationale Orientierungsrahmen sollten, sofern sie erfolgen müssen, als Instrument der Kritik und nicht im Sinne der Reproduktion der hegemonialen Logik erfolgen. Dies soll auch für die vorliegende Arbeit gelten, in der trotz der aufgemachten Kritik an einem kategorialen Diversitätsverständnis kategoriengeleitete Orientierungen erfolgen. So werden auch hier kategoriale Differenzmarkierungen reproduziert, wenn auch der Versuch unternommen worden ist, durch sprachsensibles Vorgehen das kritisch-dekonstruktivistische Verständnis des jeweiligen Bezugsfelds deutlich zu machen. Auch kann mit der formalen Gleichsetzung der Bezugfelder implizit die Botschaft gelesen werden, dass damit eine Gleichgewichtung der Bereiche verbunden ist. Letztlich ist zu ergänzen, dass die vorliegende Untersuchung

trotz der Kritik an nationalen Orientierungen explizit einen nationalen Orientierungsrahmen setzt. Demnach unterliegt die Studie forschungsbezogenen Grenzen hinsichtlich des zugrundeliegenden Verständnisses von Diversität.

### *Methodische Alternativen*

Grundsätzlich können alternative Forschungsmethoden in Erwägung gezogen werden, die anstelle der Inhaltsanalyse und Clusteranalyse die Schulgesetze tiefergehender untersuchen. Diskursanalytisch könnten beispielsweise die Zusammenhänge des sprachlichen Handelns und der sprachlichen Form der Schulgesetze mit gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen ermittelt werden. Nohl (2016) verweist in diesem Kontext auf die Potentiale der Dokumentarischen Methode für die Interpretation öffentlicher Diskurse. Auch durch ein objektiv hermeneutisches Vorgehen könnten latente Sinnstrukturen in den Schulgesetzen ermittelt werden und die zugrundeliegenden Handlungskontexte und Logiken rekonstruiert werden. So unterliegen die gewählten Methoden Grenzen bezüglich qualitativ weiter gehender Aussagen. Dennoch wurde das methodische Vorgehen gewählt, da es für die Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfragen dieser Arbeit als sehr geeignet erscheint. An dieser Stelle sei zudem angefügt, dass die Untersuchung an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden ist (August 2014). So sind nachfolgende Schulgesetzänderungen nicht in der eigentlichen Analyse berücksichtigt. Dies gilt insbesondere für die Schulgesetze Hessens und Sachsens, die 2017 umfassende Überarbeitungen erfahren haben. Durch die zahlreichen Änderungen in den Schulgesetzen können Änderungen in der diversitätsbezogenen Typenzuordnung bzw. -charakteristik erfolgt sein. Untersuchungen, die Bezug auf diese Weiterentwicklungen nehmen, könnten Anschluss an die Analysen der historisch-politischen bzw. gegenwärtigen Genese von Schulgesetzen nehmen (s.o.).

### *Die Schulgesetzgebung im Kontext der gesetzlichen (internationalen) Normenhierarchie*

Weitergehende Untersuchungen im Kontext der Normenhierarchie des Schulsystems könnten zudem analysieren, inwiefern die schulgesetzlichen Vorgaben in daran anknüpfenden Dokumenten, z.B. Erlassen, Rechtsverordnungen etc. Einzug erhalten. Dies gilt insbesondere auch für weitere landesweit geltende bildungsbezogene Gesetze, z.B. Privatschulgesetze. Demgemäß betonen auch Dern et al. (2013):

„Dabei bleibt allerdings offen, inwieweit die gesetzlichen Vorgaben in der Praxis (z.B. bei der Umsetzung von Bildungsrichtlinien, Lehrplänen, Hausordnungen, Elternvereinbarungen) tatsächlich

Beachtung finden und inwieweit untergesetzliche Normen weitergehende konkretere Regelungen beinhalten.“ (40)

In diesem Zuge könnte auch systematisch auf die Rolle der Landesverfassungen eingegangen werden, die, wie an einigen Beispielen gezeigt, von grundlegender Bedeutung für die Schulgesetzgebung sind. Auch könnte ermittelt werden, inwiefern die deutschen Schulgesetze Einfluss durch internationale rechtliche Normen erhalten (z.B. Mißling/Ückert 2014 zur UN-Behindertenrechtskonvention) und wie die deutschen Schulgesetze im internationalen Vergleich diversitätsbezogen geprägt sind und inwiefern hier nationale Besonderheiten vorliegen.

### *Die Steuerungswirksamkeit der Schulgesetze im Rahmen des Educational Governance Ansatzes*

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die deutschen Schulgesetze als wesentlichste Quelle des Schulrechts (vgl. Kap. 3.1). Dabei wurde die Schulgesetzgebung in Bezug zu Schulsteuerungsprozessen und zu schultheoretischen Überlegungen gesetzt und als *ein* (korporativer) Akteur im multiakteurialen Geflecht angesehen, der rechtlich verbindliche Leit- und Sinnorientierungen vorgibt. Es ist zu betonen, dass die Untersuchung die Schulgesetzgebung unter einem spezifischen Fokus, der diversitätsreflexiven Bildung, betrachtet wird und daher andere Aspekte nicht betrachtet werden bzw. von Relevanz sind. Es ist demnach ein selektiver Blick auf die Schulgesetze. Dabei wird angeknüpft an die Überlegungen von Klose (2015) zu einer „Diversity-Folgeabschätzung“ (138):

„Eine Diversity-Folgenabschätzung untersucht eine Maßnahme (z.B. ein neues Gesetz) mit Hilfe empirischer Methoden systematisch daraufhin, wie sie sich auf verschiedene Bevölkerungsgruppen (z.B. Männer/Frauen, Menschen mit/ohne Migrationshintergrund, mit/ohne Behinderung) auswirkt. Sie kann vor, während oder nach der Einführung der Maßnahme erfolgen und umfasst sowohl deren beabsichtigte Wirkungen als auch die unbeabsichtigten Nebenwirkungen.“ (ebd.)

Zudem lag die Bedeutung der Schulgesetze im Sinne des Educational Governance Ansatzes hinsichtlich der tatsächlichen Steuerungswirksamkeit und der tatsächlichen Bedeutung als Eröffnung von Handlungsspielräumen bzgl. der inneren Schulangelegenheiten mit der Besonderheit der rechtlichen verbindlichen Grundlegung nicht im Fokus dieser Arbeit. Schließlich kommen den Schulen weite Handlungsfreiheiten zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben bei gleichzeitiger Begrenzung durch die schulrechtlichen Vorgaben. Oppermann (1998) verweist

auf „fundamentale Diskrepanzen zwischen dem geschriebenen Recht und der Erziehungswirklichkeit“ (21).

Es sollten weitere Untersuchungen anknüpfen, die ermitteln, inwiefern die (diversitätsbezogenen) Aussagen der Schulgesetze für die Akteur\_innen in der Schule von Bedeutung sind bzw. rekontextualisiert werden (vgl. Krause 2015). So konstatieren Dern et al. (2013) hinsichtlich der Umsetzung der einzelnen Erziehungsziele durch die Lehrkraft:

„Die Steuerungskraft derartiger Vorgaben ist daher eher gering, weil es kaum möglich ist, beispielsweise konkrete Entscheidungen und Handlungen einer Lehrkraft am Maßstab der höchst abstrakten Erziehungsziele zu überprüfen.“ (ebd., 46)

Hier stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Wirksamkeit, diversitätsreflexive Bildungselemente *top down* zu implementieren. Eggers (2015) verweist unter der Überschrift „*Die Gefahr der allgemeinen Schwäche institutionalisierter Anerkennungsstrategien (Top-Down-Prozesse)*“ (260, Hervorh. i. O.) auf den „häufig mangelnden Enthusiasmus und die fehlende Identifikation der Subjekte, die adressiert sind“ (ebd.) und stellt schließlich die Frage,

„wie diese Maßnahmen mit einer Selbstaktivierung verbunden und, weiterführend, mit den Handlungsinteressen der breiten Bevölkerung in Einklang gebracht werden können.“ (ebd.)

Dies gilt insbesondere für den Bildungsauftrag von Schule bzw. die Erziehungsziele, denen lediglich eine bedingt normative Bindungskraft zukommt (vgl. Kap. 2.4.2). Scherr (2011) verweist in diesem Kontext auf die Problematik, dass Recht zwar ein relevantes diversitätsbezogenes Steuerungsmedium und gesellschaftliches Leitbild darstellt, gesellschaftliche Lernprozesse aber nicht ersetzen kann. Vor diesem Hintergrund wären auch die Befunde zu den Länderdifferenzen interessant. Es könnte untersucht werden, inwiefern in den als traditionell charakterisierten Bundesländern beispielsweise auch das schulische Wirken traditioneller ausgerichtet ist bzw. ob in diversitätsreflexiver Hinsicht progressiver gestaltete Schulgesetze tatsächlich auch zu entsprechenden Handlungs- und Handlungsformen im schulischen Alltag führen.

### *Analyse der historischen und politischen Genese der Schulgesetze*

Grenzen erfährt die Studie zudem hinsichtlich der Erklärungen der Ergebnisse, insbesondere in Blick auf die länderspezifischen Befunde. Hier könnten Untersuchungen zur historischen und politischen Genese der Schulgesetze angestellt wer-

den, die den Fokus auf weitgehende Verankerungen sowie Implementationsprozesse im Laufe der letzten Jahrzehnte richten. Dabei könnten zudem die Befunde zu den Länderdifferenzen tiefergehend analysiert werden. Neben der Untersuchung historischer Erklärungsansätze in Bezug auf die einzelnen Bundesländer (z.B. Besatzungszonen, Ost-/Westdeutschland) oder in geographisch-territorialer Hinsicht (Lage, Flächen-/Stadtstaat) könnten in diesem Kontext auch politische Zusammenhänge hergestellt werden, d.h. die Frage gestellt werden, inwiefern konservativ geführte Schulgesetze ‚anders‘ geprägt sind als Schulgesetze in Bundesländern, die beispielsweise sozialdemokratisch geführt werden. So kommen Helbig und Nicolai (2015) im Rahmen ihrer Auswertung zu dem Schluss,

„dass linke Landesregierungen eher die Entwicklung modernisierter Strukturen und eher einer Destandardisierung der Kontrolle von Inhalten vorangetrieben haben.“ (307)

Gleichzeitig warnen sie vor einer Überbewertung derartiger Deutungen, da „die Parteeinflüsse zu uneinheitlich und nicht in allen statistischen Modellen feststellbar“ (ebd.) seien (vgl. auch Spenlen 2010). So ist im Zuge dieser Arbeit dieser Frage nicht nachgegangen worden, da die Beantwortung einer tiefgehenden Analyse bedarf. Zwei Beispiele sollen die Komplexität derartiger Zusammenhänge in diversitätsreflexiver Hinsicht verdeutlichen: Die beiden der traditionellen Ausrichtung zugeordneten Aspekte „Ehrfurcht vor Gott“ und „in Liebe zu Volk und Heimat“ im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens wurden 2011 auch durch die damalige rot-grüne Landesregierung verteidigt und somit bewahrt. Gleichzeitig ist im Schulgesetz Baden-Württembergs, dem Bundesland mit dem derzeitigen grünen Ministerpräsidenten, als einzigem keine Aussagen zur Umwelterziehung enthalten, obschon seit dem Amtsantritt 2011 einige Schulgesetzänderungsgesetze erfolgten. Einfache Analogieschlüsse lassen sich demnach in politischer Hinsicht nicht ableiten. Dies gilt auch für geographische bzw. politisch-historische Erklärungsansätze (vgl. Hepp 2011).

Diese Schlussfolgerungen zeigen jedoch die Komplexität der Zusammenhänge, da eben nicht nur süddeutsche Verfassungen einheitlich geprägt sind, sondern auch das westdeutsche Bundesland Nordrhein-Westfalen entsprechend gekennzeichnet ist. Ebenso sind auch nicht alle ehemals zur britischen Besatzungszone gehörigen sowie die ostdeutschen Bundesländer einheitlich gestaltet. Auch in dieser Hinsicht sind demnach tiefergehende Analysen notwendig, um Erklärungsansätze für die länderspezifischen Ausgestaltungen (aus diversitätsreflexiver Perspektive) zu ermitteln.

### *Analyse der Genese der Schulgesetze aus Perspektive der gegenwärtigen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung*

Neben der historisch-politisch angelegten Untersuchung der Genese der Schulgesetze könnte auch eine gegenwartsbezogene Analyse erfolgen, die sich mit Hintergründen und Motiven derzeitig Verantwortlicher für Schulgesetzgebungsprozesse beschäftigt. Verantwortliche aus Politik bzw. Verwaltung könnten beispielsweise anhand von Expert\_inneninterviews hinsichtlich ihrer Selbstpositionierungen, diversitätsreflexiver Aspekte und deren Implementation in die Schulgesetze untersucht werden. Hier könnte auch die Frage ansetzen, durch welche Faktoren gegenwärtige Schulrechtsänderungsgesetze bedingt werden und welche Akteur\_innen diese in erster Linie und mit welchen Intentionen steuern. Diesbezüglich ist ein komplexes Geflecht aus konkreten personellen Verantwortlichkeiten mit persönlichen Bestrebungen in Verbindung mit gesellschaftlichen Diskursen im Sinne des in Kap. 7.1.3 dargelegten gesellschaftspolitischen Faktors anzunehmen. Als Beispiel sei hier auf die angeführten Schulgesetzänderungen in Bayern 2016 und 2017 verwiesen. Ausgehend von der erwähnten Subjektivität auch der Verantwortlichen für die Inhalte der Schulgesetze, wäre in diesem Kontext (insbesondere aus rassismuskritischer Perspektive) untersuchenswert, aus welcher Position die Verantwortlichen heraus agieren, inwiefern sie die Gesellschaft in ihrer Diversität tatsächlich repräsentieren, d.h. inwieweit sie auch die Adressat\_innen der Schulgesetze widerspiegeln bzw. wer für wen spricht<sup>99</sup>, und inwiefern ideologische Aspekte in diesen Prozessen von Bedeutung sind. Mecheril (2005) spricht in diesem Kontext von der kritischen Reflexion der „dominanz(re)produzierende[n] Repräsentationsverhältnisse, in denen Etablierte über Nicht-Etablierte, Nicht-Migranten über Migrantinnen sprechen“ (314).

Schulte (2016) verweist auf die folgenden Sichtweisen in Bezug auf Diversität, die entsprechend unterschiedliche Konsequenzen im Umgang mit Diversität zeigen: konservative, utilitaristische, ethnopluralistische, integrationsorientierte, menschenrechts-demokratische Sichtweisen. Vor diesem Hintergrund könnten hier diskursanalytische bzw. rekonstruktive Untersuchungen ansetzen, die in diesem Kontext mitbestimmende Einstellungen und Positionierungen und ihren Einfluss auf die Schulgesetzgebung offenlegen könnten.

---

<sup>99</sup> So verweisen Bartel et al. (2017) auf die „Unterrepräsentation von People of Color im Rechtssystem“ (367) als Zeichen von institutionellem Rassismus.

*Weiterentwicklung der Schulgesetze in diversitätsreflexiver Hinsicht*

Praxisbezogen wurden analog zu den Ergebnissen der Arbeit Impulse für die Schulgesetzgebung aus diversitätsreflexiver Sicht gegeben und Beispielvorschläge getätigt. So können die getätigten Impulse als theoretisch erarbeitete und empirisch gestützte Diskussionsgrundlagen dienen, um die Schulgesetze im Sinne diversitätsreflexiver Bildung weiter zu entwickeln. Die Bedeutung von Diversität und der entsprechende Umgang mit ihr im Bildungssystem werden vor dem Hintergrund der weiter auszubauenden Inklusion im weiten Sinne besonders relevant sein. Schließlich, so Hepp (2011), dienen die Schulgesetze auch als „Schrittmacher für Reformen und Innovationen“ (171; vgl. Kap. 3.1). Diesbezüglich betonen Kussau und Brüsemeister (2007b):

„So schwer es z.B. fallen mag, ein neues Schulgesetz auf der politischen Systemebene zu verabschieden, so gelingt dies i.d.R. schneller als eine Veränderung der Schule auf der Mikroebene.“  
(33)

Auch vor dem Hintergrund der Legitimationsfunktion bzw. Integrationsfunktion sowie Enkulturationsfunktion von Schule kommen auf die Schulgesetze aufgrund gesellschaftlicher und bildungsbezogener Transformationsprozesse (Inklusion, Migration) besondere Herausforderungen und Chancen zu. Mit dieser Arbeit wurde ein Beitrag dazu geleistet, Impulse für entsprechende Transformationsprozesse in diversitätsreflexiver Hinsicht auf theoretisch und empirisch fundierter Grundlage zu geben.

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van/Klein, D. (2014): Woher und Wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien. Eine Expertise von Prof. Dr. Isabell van Ackeren und Dr. Esther Dominique Klein im Auftrag der Wübben Stiftung. Düsseldorf.
- Ackeren, I. van; Klemm, K.; Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ağuiçenoğlu, H. (2017): Der Nationalismus in vergleichender Perspektive. In: Drücker, A./Seng, S. (Hrsg.): Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus. IDA-NRW. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, 28-34.
- Allemann-Ghionda, C. (2011): Orte und Worte der Diversität – gestern und heute. In: Allemann-Ghionda, C./Bukow, W. D. (Hrsg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-34.
- Allemann-Ghionda, C. (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher Klee, S.; Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch. Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz, 424-437.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2., durchgesehene Aufl. Bern u.a.: Lang.
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006, das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist.
- Althoff, N. (2009): Der Schutz vor Diskriminierung aus den Menschenrechten und dem Recht der EU. Ein Beitrag aus der Tagung „Diversity: Chancengleichheit und Vielfalt“ der Evangelischen Akademie Bad Boll.
- Altrichter, H. (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, H. J.; Brüsemeister, T.; Schemmann, M.; Wissinger, J. (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, 21-63.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1-27.
- Anders, S. (1995): Die Schulgesetzgebung der neuen Bundesländer. Eine verfassungsrechtliche Untersuchung über die vorläufige Schulgesetzgebung nach Maßgabe des Einigungsvertrages. Weinheim u.a.: Juventa.

- Andersen, M. L./Hill Collins, P. (2004): Introduction. In: Andersen, M. L./Hill Collins, P. (Hrsg.): *Race, Class and Gender. An Anthology*. Belmont, CA: Wadsworth, 1-12.
- Andresen, S.; Koreuber, M.; Lüdke, D. (Hrsg.) (2009): *Gender und Diversity: Alptraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur "Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2018): *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2016): *Evaluation des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes*. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2013a): *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2013b): *Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse sowie Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung*. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2010): *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilergebnisse*. Berlin.
- Appelbaum, P. (2002): *Multicultural and diversity education. A reference handbook*. St. Barbara: ABC-CLIO.
- Asylgesetz (AsylG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. September 2008, das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 2 des Gesetzes vom 4. November 2016 (BGBl. I 2460) geändert worden ist.
- Attia, I. (2009): *Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Auernheimer, G. (2011): *Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit?* In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 41 (1), 409-424.
- Auernheimer, G. (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Avenarius, H. (1999): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 7., neu bearb. Aufl. München: Luchterhand.
- Avenarius, H./Füssel, H.-P. (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neu bearb. Aufl. Köln: Carl Link Verlag.
- Avenarius, H./Füssel, H.-P. (2008): Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – Diversity as a buzzword. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 38-59.
- Bacher, J.; Pöge, A.; Wenzig, K. (2010): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. 3., erg., vollst. überarb. u. neu gestalt. Aufl. München: Oldenbourg.
- Baer, S. (2010): Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der LADS Berlin.
- Baer, S. (2004): Geschlecht und Recht – zur rechtspolitischen Steuerung der Geschlechterverhältnisse. In: Meuser, M./Neusüß, C. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB), 71-83.
- Baer, S. (2003): Recht auf Vielfalt. Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Managing Diversity. In: Belinszki, E.; Hansen, H.; Müller, U. (Hrsg.): Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster: LIT Verlag, 104-120.
- Baer, S.; Bittner, M.; Götsche, A. L. (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise, erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.
- Baer, S./Ketteler, M. (2010): Ist ein Muttersprachenverbot in Schulen außerhalb des Unterrichts zulässig? In: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (Hrsg.): Ist das Diskriminierung? Rechtliche Facheinschätzungen für die AGG-Beratungspraxis. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, 28-34.
- Baig, S. (2010): Diversity-Management zur Überwindung von Diskriminierung? In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 345-360.
- Bak, R./Yildiz, M. (2016): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis. In: Fereidooni, K./Ze-

- oli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden: Springer VS, 183-198.
- Banks, J. A. (2006): *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching.* 5. Aufl. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2004): *Diversity and citizenship education. Global perspectives.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Barsanmaz, C. (2009): *Rassismus, Postkolonialismus und Recht – Zu einer deutschen Critical Race Theory?* In: Krenzler, M. (Hrsg.): *Rechtsdienstleistungsgesetz.* Baden-Baden: Nomos, 296-302.
- Bartel, D.; Liebscher, D.; Remus, J. (2017): *Rassismus vor Gericht: weiße Norm und Schwarzes Wissen im deutschen Recht.* In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 361-383.
- Baur, C. (2010): *Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung.* In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Dossier.* Berlin, 32-37.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.* Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie. Migration und Integration.* Berlin.
- Becker, R. (2018): *Wer sind die „Wir“? Gleichwertigkeit als Herausforderung für die Wissenschaft und Praxis.* In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 1 (1), 9-24.
- Becker, R. (2016): *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Realanalyse mit bildungspolitischen Implikationen.* In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* 5., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183-219.
- Becker-Mrotzek, M.; Bulut N.; Dewitz, N. von; Roth, H.-J. (2017): *Sprachliche Bildung unter Bedingung der Neuzuwanderung.* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 65 (2), 108-120.
- Bednaschewsky, R./Supik, L. (2018): *Vielfältig Deutschsein. Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik.* In: Gomolla, M.; Kollender, E.; Menk, M. (Hrsg.): *Rassismus und Rechts extremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen.* Weinheim: Beltz Juventa, 179-194.

- Below, S. von (2002): *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Benbrahim, K. (2011): *Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Online verfügbar unter: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen> [Letzter Zugriff: 19.07.2016].
- Bendl, R. (2004): *Gendermanagement und Gender- und Diversitätsmanagement – ein Vergleich der verschiedenen Ansätze*. In: Bendl, R.; Hanappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hrsg.): *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Linde Verlag, 43-72.
- Bendl, R./Eberherr, H. (2015): *Divers, intersektional und/oder queer? Multiparadigmatische Perspektiven in der Organisationsforschung*. In: Hanappi-Egger, E./Bendl, R. (Hrsg.): *Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum*. Wiesbaden: Springer VS, 37-54.
- Bennett, M. J. (1993): *Towards a developmental model of intercultural sensitivity*. In: Paige, R. M. (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Berelson, B. (1952): *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Bernstein, J./Inowlocki, L. (2015): *Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung*. In: Bretländer, B.; Köttig, M.; Kunz, T. (Hrsg.): *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 15-26
- Beutel, W.; Fauser, P.; Rademacher, H. (2012): *Demokratiepädagogik*. In: Beutel, W.; Fauser, P.; Rademacher, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012: Aufgabe für Schule und Jugendbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 17-38.
- Bielefeldt, H. (2005): *Diskriminierungsschutz als menschenrechtliche Verpflichtung*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Biewer, G.; Schütz, S. (2016): *Inklusion*. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-127.
- Bittlingmayer, U. H./Sahrai, D. (2017): *Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie*. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A.; Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, 683-700.
- Bittner, M. (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Studie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung, Frankfurt a.M.*

- Bley, G.; Axnick, M.; Lenuck, J. M. (2017): Das Schulrecht in Mecklenburg-Vorpommern. Schulgesetz mit Kommentar und ergänzenden schul- und dienstrechtlichen Vorschriften. Köln: Carl Link Verlag.
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. In: *Gemeinsam leben* 17 (2), 92-99.
- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale).
- Boban, I.; Hinz, A.; Plate, E.; Tiedeken, P. (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Schuppener, S.; Bernhardt, N.; Hauser, M.; Poppe, F. (Hrsg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-24.
- Böcker, A. (2016): Integration. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 347-364.
- Böhm, T. (2002): Grundriss des Schulrechts in Deutschland. In: Knudsen, H./Böhm, T. (Hrsg.): *Schulrecht in Deutschland: Sammlung der Schulgesetze in der Bundesrepublik Deutschland*. Luchterhand: Neuwied, 1-126.
- Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (2007): Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hrsg.): *Heterogenität in der Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim u.a.: Beltz, 12-20.
- Böllert, K./Karsunky, S. (2008): Genderkompetenz. In: Karsunky, S./Böllert, K. (Hrsg.): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-15.
- Bolscho, D./Hauenschild, K. (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann, 229-246.
- Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3), 483-497.
- Bonnes, M./Breiwe, R. (2015): Diversitätssensible Evaluation individueller und organisationaler Differenzaspekte in der universitären Lehre. In: Harris-Hümmert, S.; Mitterauer, L.; Pohlentz, P. (Hrsg.): *Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?* Bielefeld: UVW, 81-112.

- Bonsen, M., Frey, K. A.; Bos, W. (2008): Soziale Herkunft. In: Bos, W.; Bonsen, M.; Baumert, J.; Prenzel, M.; Selter, C.; Walther, G. (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 141-156.
- Bos, W./Scharenberg, K. (2010): Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Lerngruppen. In: Bos, W.; Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann, 173-194.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Plaßmeier, N.; Schwippert, K. (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Eine Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Bos, W.; Schwippert, J.; Stubbe, T. C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 225-247.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bräu, K. (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a.: Budrich, 17-32.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./U. Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Münster: Lit, 129-149.
- Bräu, K./Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a.: Budrich, 49-64.
- Braun, N. (2014): Kulturkampf um "sexuelle Vielfalt" im Unterricht. In: Grundschule 18 (3), 34-39.

- Breiwe, R. (2019): Rahmenbedingungen diversitätsreflexiver Bildung im deutschen Schulsystem. Eine systematische Analyse der länderspezifischen Schulgesetzgebung unter besonderer Berücksichtigung differenz- und diskriminierungskritischer Aspekte. Univ. Diss. Duisburg, Essen. Doi: <https://doi.org/10.17185/duerpublico/70159>
- Breiwe, R. (2016): Diversität und (Anti-)Diskriminierung im deutschen Schulsystem. Ergebnisse einer systematischen Analyse der bundesdeutschen Schulgesetze aus diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Perspektive. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement 21 (3) (Ausgabe für Hessen und Rheinland-Pfalz), 91-94.
- Breiwe, R. (2015): Demokratiepädagogik im Kontext diversitätssensibler Bildung im deutschen Schulsystem. Eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme. In: Asdonk, J.; Hahn, S.; Pauli, D.; Zenke, C.T. (Hrsg.): Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 43-56.
- Breiwe, R.; Liegmann, A.; Otto, S. (2015): Von Heterogenität zu Diversität: Anschlussmöglichkeiten aus dem Kontext Schule für ungleichheitssensible Hochschullehre. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 237-256.
- Bremer, H. (2013): 'class' und soziale Ungleichheit. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 2-86.
- Brockmann, S. (2014): Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.
- Broden, A. (2009): (Selbst-)Reflexivität als Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik. In: Bundschuh, S.; Jagusch, B.; Mai, H. (Hrsg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. 2. Aufl. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, 31-35.
- Broden, A./Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 7-23.
- Brosius, F. (2013): SPSS 21. Heidelberg [u.a.]: mitp.
- Bruchhagen, V./Koall, I. (2009): Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns. In: Hinz, R./Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der

- Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim u.a.: Beltz, 32-47.
- Bruchhagen, V./Koall, I. (2008): Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erw. u. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 939-946.
- Buchner, T.; Pfahl, L.; Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. In: Zeitschrift für Inklusion 9 (2), o.S.
- Budde, J. (2013a): Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen u.a.: Budrich, 27-45.
- Budde, J. (2013b): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebholz, S.; Schneider, E.; Busse, S.; Sandring, S.; Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 245-257.
- Budde, J. (2012a): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 522-540.
- Budde, J. (2012b): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (2), S. Art. 16.
- Budde, J. (2011): Geschlechtersensible Schule. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider, 99-119.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.
- Bühler-Otten, S.; Neumann, U.; Reuter, L. (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Hauck B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 279-310.
- Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (2012): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Buholzer, A.; Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 7-13.
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (1969): Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung vom 7. März 1966.
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (1985): Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau vom 18. Dezember 1979.

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.) (1995): Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern. Köln.
- Burger-Ehrnhofer, K.; Eichinger, J.; Heindl, P.; Schattleitner, E.; Schoißwohl, B. (2004): Rechtsgrundlagen der Gender- und Diversitätskonzepte: Europarechtliche Vorgabe und die Rechtslage in Österreich. In: Bendl, R.; Hannappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hrsg.): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Linde Verlag, 205-246.
- Burk, K.; Boer, H. de; Heinzl, F. (2007): Zur (Wieder-) Entdeckung der Altersmischung. In: Burk, K.; Boer, H. de; Heinzl, F. (Hrsg.): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 10-16.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cameron, H./Kourabas, V. (2013): Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. In: Pädagogik 59 (2), 258-274.
- Castro Varela, M. D. M. (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 249-262.
- Castro Varela, M. D. M./Dhawan, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarb. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Chassé, K. A. (2016): Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht? In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 35-52.
- Christodoulou, D. (2015): Analyse und Kritik des Begriffs 'Migrationshintergrund'. In: Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim u.a.: Beltz, 86-97.
- Cohen, P. (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung (Hrsg. u. übers. v. N. Rätzl). Hamburg: Argument.
- Connell, R. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cox, T. (1993): Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Cremer, H. (2010): Ein Grundgesetz ohne „Rasse“. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Policy Paper No. 16. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Cremer, H. (2009a): „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Policy Paper No. 10. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2. Aufl. Berlin.
- Cremer, H. (2009b): Das Recht auf Bildung für Kinder ohne Papiere. Empfehlungen zur Umsetzung. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Crenshaw, K. (1994): Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: Fineman, M./Mykitiuk, R. (Hrsg.): The public nature of private violence. New York: Routledge, 93-118.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: University of Chicago Legal Forum Vol. 1989, Art. 8, 139-167.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Weinbach, H. (2012): Social Justice und Diversity Training. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit: Diversity Management und Soziale Arbeit 8 (1), 31-40.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Weinbach, H. (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim u.a.: Juventa.
- Dankmeijer, P. (2014): The Implementation of the Right to Education and LGBT People. First Attempts to Monitor, Analyze, Advocate and Cooperate to Improve the Quality of Schools In: Zeitschrift für Inklusion 8 (3), o.S.
- Danne, P.; Kirchner, C.; Rader, B. (Hrsg.) (2007): Schulrecht Thüringen. Informationssystem mit Kommentar, Schul- und Dienstrecht, Rechts-ABC und E-Mail-Service. Letzte Ergänzung LBW: 04.08.2016. Köln: Carl Link Verlag.
- Dannenbeck, C. (2016): Inklusion. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 480-492.
- Dannenbeck, C./Dorrance, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns. Eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion 3 (2), o.S.
- Debus, K. (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, I./Adelt, E. (Hrsg.): Gender-sensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, 25-41.
- Decker, O.; Kiess, J.; Brahler, E. (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Giesen: Psychosozial-Verlag.

- Der Rat der Europäischen Union (26.06.2013): Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung). In: Amtsblatt der Europäischen Union L 180, 96-116.
- Der Rat der Europäischen Union (13.12.2011): Richtlinie 2011/95/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13. Dezember 2011 über Normen für die Anerkennung von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Personen mit Anspruch auf internationalen Schutz, für einen einheitlichen Status für Flüchtlinge oder für Personen mit Anrecht auf subsidiären Schutz und für den Inhalt des zu gewährenden Schutzes. In: Amtsblatt der Europäischen Union L 337, 9-26.
- Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989): *Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington: NAEYC.
- Dern, S.; Schmid, A.; Spangenberg, U. (2012): *Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung*. Berlin.
- Derrida, J. (1990): *Die différance*. In: Engelmann, P. (Hrsg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 76-113.
- Deutscher Bundestag (2016): *Sexuelle Vielfalt und Sexualerziehung in den Lehrplänen der Bundesländer. Dokumentation. Aktenzeichen: WD8-3000-071/16*.
- Deutscher Juristentag (DJT-SchulGE) (1981): *Schule im Rechtsstaat. Band I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Dewitz, N. von/Massumi, M. (2017): *Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte*. In: McElvany, N.; Jungermann, A.; Bos, W.; Holtappels, G. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann, 27-40.
- Diehm, I. (2010): *Anerkennung ist nicht Toleranz*. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, 119-139.
- Diehm, I. (2009): *Was den pädagogischen Umgang mit ethnischer Heterogenität so schwierig macht*. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim u.a.: Beltz, 143-149.

- Diehm, I./Messerschmidt, A. (2013): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. In: Diehm, I./Messerschmidt, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen u.a.: Budrich, 9-19.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C.; Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 644-655.
- Dirim, İ. (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 311-325.
- Dirim, İ. (2015a): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 2), 25-48.
- Dirim, İ. (2015b): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, İ.; Gogolin, I.; Knorr, D.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Reich, H. H.; Weiße, W. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster, New York: Waxmann, 61-71.
- Dirim, İ. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P.; Dirim, İ.; Gomolla, M.; Hornberg, S.; Stojanov, K. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91-113.
- Dirim, İ./Heinemann, A. (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, J.; Brouër, B.; Lüttenberg, D. (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston: De Gruyter, 99-121.
- Döge, P. (2008): Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dumont, H.; Maaz, K.; Neumann, M.; Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, 141-165.
- Ebert, F. (Hrsg.) (2017): Schulrecht Baden-Württemberg. Kommentar. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Boorberg.
- Eggers, M. M. (2011a): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu

- Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 59-85.
- Eggers, M. M. (2011b): Diversity/Diversität. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 256-263.
- Eggers, M. M. (2010): Diversity als Egalisierungspolitik oder als Gesellschaftskritik? Auf der Suche nach neuen Strukturen, die Mädchenarbeit und Jungenarbeit nicht als Förderinstrumente polarisieren. In: BAG Mädchenpolitik, Nr. 11/2010, 32-36.
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 231-255.
- Eis, A./Rößler, S. (2015): Diversitätsreflexive Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – postnationale Praktiken politischer Subjektivierung in der Spätmoderne. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 1), 421-440.
- Eisele, E.; Scharathow, W.; Winkelmann, A. S. (2008): *ver-vielfältig-ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit*. Jena: Glaux.
- El-Mafaalani, A./Kemper, T. (2017): Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. In: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 1 (2), 173-217.
- El-Tayeb, F. (2016): *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Elverich, G. (2011): *Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elverich, G. (2004): Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 309-330.
- Elverich, G./Reindlmeier, K. (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, G.; Kalpaka, A.;

- Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. u.a.: IKO, 27-62.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M.; Hormel, U.; Jording, J. (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: Die Deutsche Schule (DDS) 109 (3), 209-222.
- Emmerich, M.; Hormel, U.; Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements. In: Scherr, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, 115-125.
- Erhardt, M. (2015): Inklusion und ihre Umsetzung in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau 69 (3), 267-277.
- Etschenberg, K. (2001): Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Schule und Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 1 bis 10. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Europarat (1998): Gender Mainstreaming: Rahmenkonzept, Methodik und Vorstellung bewährter Praktiken. Straßburg.
- Evangelisches Büro NRW/Katholisches Büro NW (Hrsg.) (2012): „Am Anfang war das Wort“. Broschüre über den Gottesbezug in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Wigma Offsetdruck.
- Evers, H.-U. (1979): Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin: Duncker & Humblot.
- Evers, H.-U. (1977): Verfassungsrechtliche Determinanten der inhaltlichen Gestaltung der Schule. In: Krautscheidt, J./Marré, H. (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Münster: Aschendorff, 104-158.
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Hauptartikel und Replik. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 7 (4), 509-520, 578-585.
- Fausser, P. (2011): Demokratiebildung und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, W./Fausser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 16-41.
- Feagin, J. R./Booher Feagin, C. (1986): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. 2. Aufl. Malabar: R.E. Krieger Pub. Co.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (2016) (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, V. (2016): *Der Diversity-Kurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit.* In: Fischer, V.; Genenger-Stricker; Schmidt-Koddenberg, M. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 65-132.
- Flam, H. (2009): *Diskriminierung in der Schule.* In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.): *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung.* 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 1), 239-257.
- Follmar-Otto, P. (2015): *Nach dem zweiten „Kopftuchbeschluss“ des Bundesverfassungsgerichts: Schule als Ort religiöser und weltanschaulicher Freiheit und Vielfalt.* aktuell 07-2015. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2003): *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung.* In: Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 13-128.
- Freise, J. (2017): *Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zur Kultur- und Religions-sensibilität.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Freitag, C./Pfaff, N. (2016): *Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Homogenisierungspraktiken im gesellschaftlichen Kontext.* In: *Tertium Comparationis* 22 (1), 1-9.
- Friedrich, S./Haupt, S. (2012): *Die Leistung der Leistung. Wie "Leistungsgerechtigkeit" Rassismus verdeckt.* In: *Antirassistische Zeitschrift (ZAG)*60, 18-20.
- Früh, W. (2007): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis.* 6., überarb. Aufl. Konstanz: UTB.
- Fuchs, M. (2007): *Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen.* In: Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity Studis. Grundlagen und disziplinäre Ansätze.* Frankfurt a.M.: Campus, 17-34.
- Fürstenau, S. (2011): *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung.* In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Füssel, H.-P. (2012): *Eine neue Diskurskultur an Schulen? – Demokratie zwischen Schulrecht und Schulpraxis.* In: Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H.

- (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 103-111.
- Galas, D.; Krömer, F.-W.; Nolte, G.; Ulrich, K.-H. (2018): Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar. 10., akt. u. überarb. Aufl. Köln: Carl Link Verlag.
- Gampe, H./Rieger, G. (2013): Schulgesetz Nordrhein-Westfalen. Kommentar mit Schaubildern und ausführlichem Stichwortverzeichnis. 4. Aufl. Beckum: Flöttmann und Langenkämper.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2003): *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity.* Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1998): *Managing Diversity. A complete desk reference and planning guide.* New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books.
- Gather Thurler, M./Schley, W. (2006): Diversität als Chance. In: *Journal für Schulentwicklung* 10 (1), 21-33.
- Geier, T. (2016): Schule. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik.* Weinheim u.a.: Beltz, 433-448.
- Geier, T./Mecheril, P. (2017): Diversität. In: Kraus, A.; Budde, J.; Hietzge, M.; Wulf, C. (Hrsg.): *Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Vermittlung und Aneignung, Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation.* Weinheim: Beltz Juventa, 236-246.
- Geis, M.-E. (2014): Art. 131 [Bildungs- und Erziehungsziele]. In: Brechmann, W. (Hrsg.): *Die Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar.* 5., neu bearb. Aufl. Stuttgart: Boorberg, 1150-1158.
- Gemeinsamer Bundesausschuss (G-BA) (2008): Richtlinie Chroniker-Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses zur Umsetzung der Regelungen in § 62 für schwerwiegend chronisch Erkrankte. In der Fassung vom 22. Januar 2004, zuletzt geändert am 19. Juni 2008, in Kraft getreten am 20. August 2008.
- Georgi, V. B./Mecheril, P. (2018): (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In: Musenberg, O.; Riegert, J.; Sansour, T. (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-70.
- Goebel, S. (2018): Menschenrechte und Internationale Soziale Arbeit in transnationalen Gesellschaften. In: Blank, B.; Gögercin, S.; Sauer, K. E.; Schramkowski, B. (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.*

- Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 87-96.
- Gogolin, I. (2010): Kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 113-125.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I./Krüger-Pogratz, M. (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Einführungstexte Erziehungswissenschaft. 2., durchges. Aufl. Opladen u.a.: Budrich.
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A.; Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 133-156.
- Gomolla, M. (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./Steinbach A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 1), 193-219.
- Gomolla, M. (2014): ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 69-85.
- Gomolla, M. (2012): Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. In: Göhlich, M.; Weber, S. M.; Öztürk, H.; Engel, N. (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS, 25-36.
- Gomolla, M. (2011): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, W./Leiprecht R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 41-60.
- Gomolla, M. (2010a): Von Interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen. In: Baros, W.; Hamburger, F.; Mecheril, P. (Hrsg.): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: regener, 219-239.
- Gomolla, M. (2010b): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, U./Scherr. A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-93.

- Gomolla, M. (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-44.
- Gomolla, M. (2006): Schulqualität, Schulentwicklung und Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: Migration und Soziale Arbeit, 28 (1), 168-175.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, M./Krenig, K. (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-98.
- Gundara, J.; Jones, C.; Kimberley, K. (Hrsg.) (1986): Racism, Diversity and Education. London: Hodder and Stoughton.
- Guthmann, T. (2011): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen. Frankfurt a.M.: GEW.
- Hafeneger, B. (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: debuspädagogikVerlag.
- Hall, S. (1989): Ausgewählte Schriften I. Ideologie, Kultur, Rassismus. Hamburg: Argument.
- Hamburger, F. (2012): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 2.Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hanappi-Egger, E./Kutscher, G. (2015): Entgegen Individualisierung und Entsolidarisierung: Die Rolle der sozialen Klasse als suprakategorialer Zugang in der Diversitätsforschung. In: Hanappi-Egger, E./Bendl, R. (Hrsg.): Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wiesbaden: Springer VS, 19-35.
- Hanßen, K./Glöde, H. (Hrsg.) (1997): Brandenburgisches Schulgesetz. Kommentar. Grundwerk mit 28. Ergänzungslieferung. (Stand: 01.08.2017). Köln: Carl Link Verlag.
- Hanßen, K.-D. (1991): Zur Entwicklung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. 1. Brandenburg. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (3), 280-284.

- Hark, S. (2009): Queer Studies. In: Braun, C. v.; Stephan, I. (Hrsg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2., überarb., erg. Aufl. Köln [u.a.]: Böhlau, 309-327.
- Hartmann, J. (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, 105-134.
- Hartmann, J. (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 69 (49-50), 34-41.
- Hazel Rose, M./Moya, P. M. L. (2010): Doing race. An introduction. In: Hazel Rose, M./Moya, P. M. L. (Hrsg.): *Doing Race. 21 essays for the 21st century*. New York u.a.: W. W. Norton & Company, 1-102.
- Hazibar, K./Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (1), o.S.
- Heckmann, F. (1991): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Bielefeld, U. (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg: Junius, 51-78.
- Heinemann, A./Mecheril, P. (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 45-54.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heite, C. (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessler, F./Plößer, M. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-200.
- Heite, C. (2008): Ungleichheit, Differenz und ‚Diversity‘ – Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: Karsunky, S./Böllert, K. (Hrsg.): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 77-87.
- Helbig, M./Nicolai, R. (2015): *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hellpap, D. (2007): Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt a.M. u.a.: IKO.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2010): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarb. u. erw. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz, 90-102.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), 63-80.
- Henkenborg, P. (2011): Elemente einer „demokratiepädagogischen Topik“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 86-109.
- Hepp, G F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Herbart, J. F. (1851): Aphorismen zur Pädagogik. In: Hartenstein, G. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. Elfter Band: Schriften zur Pädagogik. Zweiter Teil. Leipzig: Verlag von Leopold Voss, 419-506.
- Hertel, T./Pfaff, N. (2015): Studien zur Konstruktion sozialer Klassenzugehörigkeit im schulischen Feld – eine Perspektive der Bildungsgleichheitsforschung. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a.: Budrich, 263-278.
- Hill Collins, P. (1993): Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. In: Race, Sex and Class 1 (1), 25-45.
- Himmelmann, G. (2011): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für die Mündigkeit“. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 42-70.
- Hinz, A. (2015): Inklusion – Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In: Fischer, C.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, C.; Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 101-118.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio.
- Hinz, R. (2009): Altersgemischtes Lernen. In: Hinz, R./Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim u.a.: Beltz, 133-142.

- Hirschberg, M./Köbsell, S. (2016): Grundbegriffe und Grundlagen. Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 555-568.
- Hofmann, R. (2012): Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven und inklusiven Umgang mit Diversitäten in Organisationen. In: Bendl, R.; Hanappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hrsg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Ulm: facultas.wuv, 23-60.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honnscheid, T. (2017): Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A.; Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 793-810.
- Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173-195.
- Hormel, U. (2008): Diversity und Diskriminierung. In: Praxis aktuell 32 (11/12): Soziale Arbeit und Diversity, 20-23.
- Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U./Jording, J. (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 211-225.
- Hormel, U./Scherr, A. (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-20.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004a): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004b): Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung und Perspektiven. In: kursiv –Journal für Politische Bildung 2, 32-44.
- Horn, D. (2012): Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. In: Prengel, A./Schmitt, H. (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam.

- Hospital organisation of pedagogues in Europe (H.O.P.E.) (2000): Europäische Charta für Erziehung und Unterricht von kranken Kindern und Jugendlichen im Krankenhaus und zu Hause. Barcelona 2000.
- Hummrich, M. (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A.; Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 337-352.
- Hummrich, M. (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. In: Zeitschrift für Inklusion 6 (3), o.S.
- Jehkul, W. et al. (Hrsg.) (2014): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Kommentar für die Schulpraxis. Essen: WingenVerlag.
- Jennessen, S.; Kastirke, N.; Kotthaus, J. (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Jülich, C./Fehrmann, J. (Hrsg.) (2017): Das neue Schulgesetz Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 in der Fassung der letzten Änderung durch das Gesetz vom 6. Dezember 2016. Schulrecht NRW im Überblick mit Erläuterungen für Ausbildung und Praxis. 6., überarb. Aufl. Köln: Carl Link Verlag.
- Jülich, C./van den Hövel, W. (Hrsg.) (2017): Schulrechtshandbuch Nordrhein-Westfalen. Kommentar zum Schulgesetz NRW mit Ratgeber und ergänzenden Vorschriften. CD-ROM. Köln: Carl Link Verlag.
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Räthzel, N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, 177-190.
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (Hrsg.) (1986): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein: Rassismus in Politik, Kultur und Alltag. Berlin: Express Edition.
- Kalpaka, A.; Räthzel, N.; Weber, K. (Hrsg.) (2017): Rassismus: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument.
- Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim u.a.: Juventa, 35-52.
- Kansteiner, K. (2015): Schule und Geschlecht – aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. In: Fischer, C.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, C.; Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 231-249.
- Karakaşoğlu, Y./Klinkhammer, G. (2016): Religionsverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 294-310.

- Karpen, K./Popken, J. (2001): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). Teilkomentierung. Grundwerk mit 13. Ergänzungslieferung. Stand: 09/2016. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag.
- Keck, R. (2004): Zum Stellenwert von Heterogenität und Multikulturalität in der pädagogischen Gegenwartsdiskussion. In: Keck, R.; Rudolph, M.; Whybra, D.; Wiater, W. (Hrsg.): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Münster: LIT Verlag, 21-37.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule (DDS) 102 (4), 315-326.
- Ketelhut, K. (2013): Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer-Theory. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen u.a.: Budrich, 63-77.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik (22), 497-523.
- Klammer, U./Ganseuer, C. (2015): Diversity Management. Kernaufgaben der künftigen Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Kleiner, B. (2015): Subjekt. Bildung. Heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen u.a.: Budrich.
- Klocke, U. (2014): "Voll Schwul!". Was kann Schule tun, um Homo- und Transphobie abzubauen? In: Schul-Management 10 (2), 24-26.
- Klose, A. (2015): Mit Recht gegen Rassismus. In: Marschke, B./Brinkmann, H. U. (Hrsg.): "Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...". Alltagsrassismus in Deutschland. Deutsche Nationalbibliografie. Berlin: Lit, 117-139.
- Klose, A./Liebscher, D. (2015): Antidiskriminierungspolitik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Stand, Defizite, Empfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (2017): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2017.
- KMK (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015.

- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- KMK (2007): Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 13.12.2007.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.
- KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, i. d. F. vom 05.12.2013.
- KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973.
- Köbsell, S. (2016): Doing Disability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, 89-104.
- Köbsell, S. (2015): Disability Studies in Education. In: *Zeitschrift für Inklusion* 9 (2), o.S.
- Koch-Priewe, B. (2009): Reflexive Koedukation. In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim u.a.: Beltz, 150-157.
- Kourabas, V./Mecheril, P. (2015): Von differenzaffirmativer zu diversitätsreflexiver Sozialer Arbeit. In: *Sozialmagazin* 40 (10), 22-30.
- Krause, S. (2015): Die Funktion des Rechts bei der Steuerung schulischer Bildung. Eine rechtsvergleichende Untersuchung für Deutschland, Finnland und die Niederlande. Münster: Waxmann.
- Kreutzer, F. (2015): Stigma »Kopftuch«. Zur rassistischen Produktion von Andersheit. Bielefeld: transcript.
- Krompák, E. (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 2), 50-83.

- Kronawitter, M. (2005): Die Schulgesetze der Länder der BRD – ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Schulen. Diplomarbeit. Norderstedt: Grin Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2009): Migration als Herausforderung für die Bildungspolitik. In: Kerber, A./Leiprecht, R. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3.Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 56-82.
- Krüger-Potratz, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 99 (2), 149-165.
- Krumm, H.-J. (2010): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Das Mehrsprachigkeits-Paradox. In: Krüger-Potratz, M.; Neumann, U.; Reich, H.-H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, 289-295.
- Krzyweck, H.-J. (1991): Zur Entwicklung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. 3. Berlin. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (3), 290-294.
- Kuhl, P.; Felbrich, A.; Richter, A.; Stanat, P.; Pant, H. A. (2013): Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Becker, R.; Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, 299-324.
- Kühne, J.-D. (1994): Neue Länder – neue Erziehungsziele? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42 (1), 39-49.
- Kunert-Zier, M. (2008): Den Mädchen und den Jungen gerecht werden – Genderkompetenz in der Geschlechterpädagogik. In: Karsunky, S./Böllert, K. (Hrsg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-62.
- Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (2009): Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 309-312.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007a): Governance. Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007b): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter,

- H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-54.
- Küstermann, B.; Eikötter, M. (2014): Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung und Arbeit. Die UN-BRK und ihre Auswirkungen auf das deutsche Recht. In: Hensen, G.; Küstermann, B.; Maykus, S.; Riecken, A.; Schinnenburg, H.; Wiedebusch, S. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim u.a.: Beltz, 237-278.
- Laging, R. (Hrsg.) (2007): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lambert, J.; Müller, W.-U.; Sutor, A. (2008): Schulgesetz Baden-Württemberg. Kommentar für die Praxis. Köln und Kronach: Wolters Kluwer.
- Lamp, F. (2010): Differenzsensible Soziale Arbeit –Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In: Kessler, F./Plöber, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201-217.
- Lang, E. (2012): Rechtliche Standards für den Umgang mit Diversität. Antidiskriminierungsbestimmungen im Gleichbehandlungsgesetz. In: Bendl, R.; Hanappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hrsg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Ulm: facultas.wuv, 137-173.
- Lange, M./Weber-Becker M. (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Langenfeld, C. (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Langenfeld, C./Leschinsky, A. (2003): Religion – Recht – Schule. In: Füssel, H.-P./Roeder, P. M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim u.a.: Beltz, 49-69.
- Lang-Wojtasik, G. (2011): Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen. Historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hrsg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Wien: Klemm & Oelschläger, 89-108.
- Leiprecht, R. (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B.; Gögercin, S.; Sauer, K. E.; Schramkowski, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.

- Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 209-220.
- Leiprecht, R. (2015): Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 2), 115-149.
- Leiprecht, R. (2014): Subjektformierung in der Migrationsgesellschaft. Gehirn, Körper, Sprache und Diskurs im subjektiven Möglichkeitsraum. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analyse der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 253-271.
- Leiprecht, R. (2013): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Sauer, K. E./Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-211.
- Leiprecht, R. (2011a): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, R. (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 15-44.
- Leiprecht, R. (2011b): Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Scharathow, W./Leiprecht R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 244-265.
- Leiprecht, R. (2009a): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelmann, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisation, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker, 66-77.
- Leiprecht, R. (2009b): Diversitätsbewusste Sozialpädagogik. Ein Beitrag zur politischen Bildung. In: Lange, D./Polat, A. (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bonn: Bpb, 211-221.
- Leiprecht, R. (2009c): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Sauer, K. E./Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-211.
- Leiprecht, R. (2009d): Zum Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3.Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 317-345.

- Leiprecht, R. (2008a): Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, L./Farrokhzad, S. (Hrsg.): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann, 129-146.
- Leiprecht, R. (2008b): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 38, 427-439.
- Leiprecht, R. (2008c): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zur Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seemann, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag, 95-112.
- Leiprecht, R. (2008d): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in: Sozial extra 32 (11/12), 15-19.
- Leiprecht, R. (2005): Rassismen (nicht nur) bei Jugendlichen: Beiträge zu Rassismuskritik und Rassismuskritik. Arbeitspapiere des IBKM, No. 9. Oldenburg.
- Leiprecht, R. (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg (Arbeitspapiere IBKM, 7).
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2009): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 218-234.
- Leiprecht, R.; Mecheril, P.; Scharathow, W.; Melter, C. (2011): Rassismuskritik. In: Scharathow, W./ Leiprecht R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 9-11.
- Lembke, U./Liebscher, D. (2014): Postkategoriales Antidiskriminierungsrecht? – Oder: Wie kommen Konzepte der Intersektionalität in die Rechtsdogmatik? In: Philipp, S.; Meier, I.; Apostolovski, V.; Starl, K.; Schmidlechner, K. M. (Hrsg.), Intersektionelle Benachteiligung und Diskriminierung. Soziale Realitäten und Rechtspraxis. Baden-Baden: Nomos, 261-289.
- Lenhart, V. (2006): Pädagogik der Menschenrechte. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leschinsky, A. (2009): Konfessioneller und weltanschaulicher Unterricht. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 358-364.

- Liebscher, D. (2016): Recht als Türöffner für gleiche Freiheit? Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren AGG. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 66 (9), 17-22.
- Liebscher, D.; Naguib, T.; Plümecke, T.; Remus, J. (2012): Wege aus der Essentialismusfalle. Überlegungen zu einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht. In: *Kritische Justiz* 24 (2), 204-218.
- Liegmann, A. B. (2016): Die Ordnungen der Schulformen. Ein bundesweiter Vergleich der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. In: Idel, T.-S.; Dietrich, F.; Kunze, K.; Rabenstein, K.; Schütz, A. (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-63.
- Loden, M./Rosener, J. B. (1991): *Workforce America! Managing employee diversity as a vital resource*. Homewood, Ill: Business One Irwin.
- Lorentzen, U. (1991): Zur Entwicklung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. 2. Mecklenburg-Vorpommern. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 39 (3), 285-290.
- Lück, M. S./Stützel, K. (2009): Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis: Weißsein in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: Mende, J./Müller, S. (Hrsg.): *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 330-353.
- Lüders, C./Schlenzka, N. (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 66 (9), 36-41.
- Lütje-Klose, B. (2010): Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen im Schulalter. In: Andresen, S.; Brumlik, M.; Koch, C. (Hrsg.): *Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden*. Weinheim u.a.: Beltz, 378-392.
- Lütje-Klose, B./Löser, J. M. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 134-147.
- Lutz, H./Leiprecht, R. (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I.; Helmchen, J.; Lutz, H.; Schmidt, G. (Hrsg.): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann, 115-127.
- Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T.; Supik, L. (2013): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T.; Supik, L. (2013): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 9-31.

- Machold, C. (2014): Kinder und Differenz: Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Markard, N. (2015): Die andere Frage stellen. Intersektionalität als Analysekategorie im Recht am Beispiel des Migrationsrechts. In: Bereswill, M.; Deegenring, F.; Stange, S. (Hrsg.): Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, 20-41.
- Markowetz, R. (2016): Krankheit. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 246-251.
- Marmer, E./Sow, P. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim u.a.: Beltz.
- Marmer, E.; Marmer, D.; Hitomi, L.; Sow, P. (2011): Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks. In: The international journal of diversity in organisations, communities & nations 10 (5), 1-11.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, P. (2014): Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Beltz.
- Mayring, P. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In: Gläser-Zikuda, M.; Seidel, T.; Rohlf, C.; Gröschner, A.; Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 27-36.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- McCall, L. (2005): The complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society 30 (3), 1771-1800.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 8-30.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 1), 25-53.
- Mecheril, P. (2010a): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 16 (3), 8-13.

- Mecheril, P. (2010b): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-34.
- Mecheril, P. (2010c): Diversity Mainstreaming. In: Lange, D./Polat, A. (Hrsg.): Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 202-210.
- Mecheril, P. (2009): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3.Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 462-471.
- Mecheril, P. (2008): 'Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Online verfügbar unter: [http://www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1761.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1761.asp) [Letzter Zugriff: 24.06.2016].
- Mecheril, P. (2007a): Diversity. Die Macht des Einbezugs. Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter: [http://www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1012.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp) [Letzter Zugriff: 24.06.2016].
- Mecheril, P. (2007b): Rassismus- und Missachtungskritik als regulative Referenz der Migrationsgesellschaft. In: Widersprüche 27 (104), 9-24.
- Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F.; Badawia, T.; Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 311-328.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mecheril, P./Plöber, M. (2011a): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 278-287.
- Mecheril, P./Plöber, M. (2011b): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, R.; Arens, S.; Mecheril, P. (Hrsg.): Bildung – Macht – Unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck: Studia, 59-79.
- Mecheril, P./Quehl, T. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 355-381.
- Mecheril, P./Rosenstreich, G. (2005): Diversity als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. In: Alice Magazin 10, 18-20.

- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis "Seiteneinsteiger". In: Bräu, K. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in der Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen u.a.: Budrich, 109-121.
- Mecheril, P./Tißberger, M. (2013): Ethnizität und Rassekonstruktion – Ein rassistisch-kritischer Blick auf Differenzkategorien. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 60-71.
- Mecheril, P./Vorrink, A.J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 87-113.
- Mecheril, P./Vorrink, A. J. (2012): Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit: Diversity Management und Soziale Arbeit 8 (1), 92-101.
- Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A.; Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. u.a.: Beltz.
- Melter, C. (2017): Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassistisch-kritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 589-612.
- Melter, C. (2015): Diskriminierungs- und rassistisch-kritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen. In: Melter, C. (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassistisch-kritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim u.a.: Beltz, 7-19.
- Melter, C./Karayaz, E. (2013): Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland. In: Mecheril, P.; Thomas-Olalde, O.; Melter, C.; Arens, S.; Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, 245-259.
- Merten, K. (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merten, K./Teipen P. (1991): Empirische Kommunikationsforschung – Darstellung, Kritik, Evaluation. München: Ötschlager.
- Messerschmidt, A. (2018): Nicht-identitäre und diversitätsreflexive Bildung in uneindeutigen sozialen und kulturellen Räumen. In: Glaser, E.; Koller, H.-

- C.; Thole, W.; Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich, 192-198.
- Messerschmidt, A. (2012): „Von woanders“ Migration in einer Gesellschaft mit Rassismushintergrund. In: Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland (aejinformation) 63 (4), 1-2.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 41-57.
- Messerschmidt, A. (2009): Antirassistische Bildungsarbeit zwischen Entnormalisierung und Rassismuskritik. In: Bundschuh, S.; Jagusch, B.; Mai, H. (Hrsg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. 2. Aufl. Düsseldorf: Düsseldorf Druck & Verlag GmbH, 16-21.
- Miles, R. (1989): Racism. London u.a.: Routledge
- Miles, S. (2002): Schools for All: Including Disabled Children in Schools. London: Save the Children.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2013): Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen des Saarlandes. Saarbrücken.
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (MGSFF) (2004): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Düsseldorf.
- Mißling, S./Ückert, O. (2015): Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule. Stand der Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in der deutschen Schulgesetzgebung nach fünf Jahren. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63 (1), 63-78.
- Mißling, S./Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Vorabfassung der Studie. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention (2017): Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zu Schulen? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Möstl, M. (2009): Art. 131 [Bildungsziele]. In: Lindner, J. F.; Möstl, M.; Wolff, H. A. (Hrsg.): Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar. München: C.H. Beck Verlag, 964-972.
- Müller, A. (2014): Differenzen kritisch hinterfragen, Diversität reflexiv gestalten. Differenz und Diversität in der Sozialen Arbeit. In: Rühle, S.; Müller, A.;

- Knobloch, P. D. T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster: Waxmann, 201-224.
- Müller, H. (2001): Antirassistische Pädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, 357-370.
- Müller, K./Ehmke, T. (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, K.; Sälzer, C.; Schiepe-Tiska, A.; Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, 285-316.
- Müller, W. (2014): Sexualerziehung. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 613-620.
- Munsch, C. (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim u.a.: Juventa.
- Naguib, T. (2012): Postkategoriale ‚Gleichheit und Differenz‘. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken!? In: Ast, S.; Hänni, J.; Mathis, K.; Zabel, B. (Hrsg.): Gleichheit und Universalität. Tagungen des Jungen Forums Rechtsphilosophie (JFR) in der internationalen Vereinigung für Rechts- und Sozialphilosophie (IVR) im September 2010 in Halle (Saale) und im Februar 2011 in Luzern, 179-194.
- Nestvogel, R. (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 21-33.
- Neumann, D. (2015): Der Heterogenitätsansatz in der Pädagogik. Sozialutopische Idee oder wissenschaftliche Hypothese? In: Pädagogische Rundschau 69 (4), 411-420.
- Neumann, U./Reuter L.R. (2004): Interkulturelle Bildung in Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (6), 803-817.
- Niedrig, H. (2015): Ausländer und Flüchtlinge. Eine postkoloniale Diskursanalyse. In: Dirim, İ.; Gogolin, I.; Knorr, D.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Reich, H. H.; Weiße, W. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, 27-36.
- Niehues, N./Rux, J. (2006): Schul- und Prüfungsrecht. Band 1: Schulrecht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. München: C.H. Beck Verlag.
- Nieke, W. (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Krüger-Potratz, M.; Neumann, U.; Reich, H. H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit.

- Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, 117-126.
- Niendorf, M./Reitz, S. (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Druckteam.
- Nohl, A.-M. (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung 4 (2), 115-136.
- Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nordt, S./Kugler, T. (2014): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von frühkindlicher Inklusionspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion 8 (3), o.S.
- Oberlies, D. (2015): Recht im Kontext von Inklusion und Exklusion. In: Bretländer, B.; Köttig, M.; Kunz, T. (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, 48-59.
- Ohlhaver, F. (2005): Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ohlms, U. (2016): Was ist mit den Religionen? Interkulturelle Schule ist auch interreligiöse Schule. In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 169-176.
- Ohms, S./Schenk, C. (2003): Diversity – Vielfalt als Politikansatz in Theorie und Praxis: Von einer Zielgruppenpolitik hin zu einer „Politik der Verschiedenheit“ (Politics of Diversity). Online verfügbar unter: <http://www.christian-schenk.net/politik/diversity-management/diversity-wiesbaden-03.pdf> [Letzter Zugriff: 27.04.2016].
- Oppermann, T. (1998): Öffentlicher Erziehungsauftrag – Eine Wiederbesichtigung nach der deutschen Einheit. In: Marré, H.; Schümmelfeder, D.; Kämper, B. (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (Band 32). Münster: Aschendorff, 7-58.
- Papier, H.-J. (2015): Zur Kopftuch-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63 (2), 213-216.
- Paseka, A. (2008): Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene. "Interkulturelle" und "geschlechtssensible" Pädagogiken als Antworten? In: Furch, F. (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. 2., überarb. u. erg. Aufl. Innsbruck: Studien-Verlag, 119-132.

- Pates, A.; Schmidt, D.; Karawanskji, S. (Hrsg.) (2010): Liebscher, D./Fritzsche, H.: Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perko, G./Czollek, L. C. (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Magazin Erwachsenenbildung 3, 1-25.
- Pfaff, N. (2013): Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen? In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS, 215-238.
- Pfeiffer, Z. S. (2016): Doing Gender. Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht? In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 53-66.
- Piaget, J. (1985). The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development. Chicago: University of Chicago Press.
- Pieroth, B. (1994): Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. In: Deutsches Verwaltungsblatt 109 (17), 949-961.
- Plößer, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 218-232.
- Poenicke, A. (2003): Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis. Schwerpunkt Schulbücher. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poscher, R.; Rux, J.; Langer, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos.
- Prasad, N. (2018): Statt einer Einführung: Menschenrechtsbasierte, professionelle und rassismuskritische Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In: Prasad, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen u.a.: Budrich, 9-29.
- Prenzel, A. (2015a): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik 26 (2), 157-168.

- Prenzel, A. (2015b): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-46.
- Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider, 23.-48.
- Prenzel, A. (2007a): Heterogenität als Chance. In: Burk, K.; Boer, H. de; Heinzl, F. (Hrsg.): Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 66-75.
- Prenzel, A. (2007b): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Deutsche Nationalbibliografie. Frankfurt, New York: Campus, 49-68.
- Prenzel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit, 19-34.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93-107.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim u.a.: Beltz.
- Quehl, T. (2015): Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 2), 179-206.
- Quehl, T. (2012): Ein Klassenzimmer voller Diskurse – Rassismuskritische Anmerkungen zur Bildungspolitik in der Migrationsgesellschaft. In: Jäger, M./Kauffmann, H. (Hrsg.): Skandal und doch normal. Impulse für eine antirassistische Praxis. Münster: Unrast, 48-67.
- Quehl, T. (2011): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 226-243.
- Raab, H. (2007): Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 127-148.

- Radtke, F.-O. (2008): Schule und Ethnizität. In: Rendtorff, B./Burckhart, S. (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 66-77.
- Recla, A./Schmitz-Weicht, C. (2015): Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: Huch, S./Lücke, M. (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 275-289.
- Reich, H. H. (2001): Sprache und Integration. In: Rat für Migration e.V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Deutschland: IMIS, 41-50.
- Reich, H. H. (1994): Die Nationalstaats-These in der Diskussion. In: Gogolin, I. (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster: Waxmann, 47-58.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reindlmeier, K. (2015): Selbstcheck Diversität. In: Drücker, A.; Reindlmeier, K.; Sinoplu, A.; Totter, E. (Hrsg.): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, 26-27.
- Reinhardt, V. (2013): Chancen und Risiken von Partizipation in der Schule. In: Berkessel, H.; Beutel, W.; Faulstich-Wieland, H.; Veith, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur Genderdemokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 59-68.
- Rendtorff, B. (2017): Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, I./Adelt, E. (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, 17-23.
- Rendtorff, B. (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 87-113.
- Renner, G. (2009): Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmler, R.; Tiemann, H. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-56.
- Reuter, L. R. (2010): Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung. In: Liesner, A./Ingrid Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 259-271.

- Reuter, L. R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, H.-P./Roeder, P. M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim u.a.: Beltz, 28-48.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Goertz, S. (2013): Gender. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 87-100.
- Robak, S.; Sievers, I.; Hauenschild, K. (2013): Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 15-35.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C./Mecheiril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 1), 25-38.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Rosenstreich, G. D. (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz Diversity Training. In: Castro Varela, M. D. M./Dhawan, N. (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT Verlag, 230-244.
- Rosenstreich, G. D. (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, G.; Kalpaka, A.; Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. u.a.: IKO, 195-231.
- Rosken, A. (2009): Diversity und Profession – Eine biographisch narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Rost, D. H./Sparfeldt, J. R. (2008): Intelligenz und Hochbegabung. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303-326.
- Roth, H.-J. (2010): Vom Suchhorizont zur Querschnittsaufgabe. Überlegungen zur Positionierung Interkultureller Bildung im Übergang zur Diversity Education. In: Krüger-Potratz, M.; Neumann, U.; Reich, H.-H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, 90-99.

- Ruberg, C./Walczyk, J. (2013): Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule. In: Beutel, S.-I. (Hrsg.): Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, 13-34.
- Rudolf, B. (2009): Gender und Diversity als rechtliche Kategorien: Verbindungslinien, Konfliktfelder und Perspektiven. In: Andresen, S.; Koreuber, M.; Lüdke, D. (Hrsg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur "Modernisierung" von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-173.
- Rudolf, B. (2007): Der völkerrechtliche Rahmen von Gleichbehandlungsrecht. In: Rudolf, B./Mahlmann, M. (Hrsg.): Gleichbehandlungsrecht. Handbuch. Baden-Baden: Nomos, 58-86.
- Rühle, S. (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster: Waxmann.
- Runck, A.; Adolf, U.; Link, B.; Pfeffer, S.; Schulte, C. (Hrsg.) (2013): Sächsisches Schulgesetz: Kommentar. 7., vollst. überarb. Aufl. Köln: Carl Link Verlag.
- Rürup, M. (2007): Recht als Quelle – Zur vergleichbaren Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In: Böhm-Kasper, O.; Schuchart, C.; Schulzeck, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 197-216.
- Rürup, M./Heinrich, M. (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157-184.
- Sarter, H. (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Sauter, S./Schroeder, J. (2007): Heterogenität - Eine Einführung in eine pädagogische Leitkategorie. Hagen: Fernuniversität.
- Scharathow, W. (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag (Bd. 2), 161-178.
- Scharathow, W. (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, W./Leiprecht R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 12-22.

- Scherr, A. (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 66 (9), 3-10.
- Scherr, A. (2015): Diskriminierung und Rassismus. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 5., erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 312-321.
- Scherr, A. (2014): Unterschiede und Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft–Jugend und Bildungsarbeit im Kontext von struktureller, institutioneller und individueller Diskriminierung. In: Benbrahim, K. (Hrsg.): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* 2. Aufl. Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH, 21-27.
- Scherr, A. (2012): *Diskriminierung*. Freiburg: Centaurus.
- Scherr, A. (2011a): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In: Leiprecht, R. (Hrsg.): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 79-90.
- Scherr, A. (2011b): Bildung als Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und soziokulturellen Unterschieden. In: Hafener, B. (Hrsg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 43-56.
- Scherr, A. (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): *Diversity Studies und politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 53-64.
- Scherr, A. (2006a): Der kleine Unterschied. Diskriminierung und soziale Ungleichheit. In: *Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik* 45 (4), 75-84.
- Scherr, A. (2006b): Schulische und außerschulische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Erfordernisse und Perspektiven einer offenen Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, Diskriminierungen und Heterogenität. In: Oelkers, H.-U./Otto, J. (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München: Reinhardt, 247-260.
- Scherr, A. (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2015): Religionssensible Schulen. Ein unterschätzter Bereich schulischer Bildung. In: *Schulmanagement* 2015 (2), 28-30.
- Schmidt-Hertha, B. (2013): Alter und Generation. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 101-115.

- Schönwälder, K. (2007): Diversity und Antidiskriminierungspolitik. In: Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Deutsche Nationalbibliografie. Frankfurt, New York: Campus, 163-178.
- Schöblier, F. (2008): Einführung in die Gender-Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2008): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 285-302.
- Schramkowski, B. (2018): Paradoxien des ‚Migrationshintergrundes‘: Von vorder- und hintergründigen Bedeutungen des Begriffes. In: Blank, B.; Gögercin, S.; Sauer, K. E.; Schramkowski, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 43-52.
- Schreibeis, K. (2015): Der Titel ist nur der Anfang. "Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage". Ein Mosaikstein im Bild der Demokratie. In: Berkessel, H./Beutel, W. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 3. Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 175-181.
- Schröer, H. (2012): Diversity Management und Soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Diversity Management und Soziale Arbeit 8 (1), 4-16.
- Schröer, H. (2009): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Ein Vergleich der Strategien. In: Migration und Soziale Arbeit 31 (3/4), 203-211.
- Schröer, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit 31 (1), 60-68.
- Schule der Vielfalt und SCHLAU NRW (Hrsg.) (2016): Wie Sie die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an Ihrer Schule unterstützen können. Checkliste und Handlungsempfehlungen für Schulen zum Thema LSBTI\*Q. Online verfügbar unter: <http://www.schule-der-vielfalt.de/checkliste.pdf> [Letzter Zugriff: 14.06.2017].
- Schulte, A. (2016): Diversity, ethnisch-kulturelle Vielfalt und Integrationspolitik. Politikwissenschaftliche Überlegungen mit Blick auf die Menschenrechte und die Demokratie. In: Genkova, P./Ringeisen, T. (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Bd. 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 205-219.
- Schür, S. (2012): Umgang mit Vielfalt. Integrative und inklusive Pädagogik, interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schwartz, H. (1930): Nationale Erziehung. In: Schwarz, H. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 3.Bd. Klasseneinteilung der Schulen. Recht des Kindes. Bielefeld und Leipzig: Velhagen & Klasing, 823-829.
- Schwarzer, B. (2015): Ansätze für eine diversity-sensible Soziale Arbeit. In: Bretländer, B.; Köttig, M.; Kunz, T. (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, 195-205.
- Schwarz-Wölzl, M./Maad, C. (2004): Diversity und Managing Diversity. Teil 1: Theoretische Grundlagen. Hrsg. v. Zentrum für Soziale Innovation Wien: Zentrum für Soziale Innovation Wien.
- Seukwa, L. H. (2016): Flucht. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 196-210.
- Seukwa, L. H./Dauer, R. (2018): „Flüchtling“: Begriffe und Diskurse auf dem Prüfstand. In: Dewitz, N. von; Terhart, H.; Massumi, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa, 59-83.
- Siehr, A./Wrase, M. (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 62 (2), 161-182.
- Sielert, U. (2008): Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In: Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim u.a.: Juventa, 39-52.
- Sielert, U.; Jaenecke, K.; Lamp, F.; Selle, U. (Hrsg.) (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim u.a.: Juventa.
- Sliwka, A. (2012): Diversität als Chance und Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, 169-176.
- Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD (Hrsg.): Effective Teacher Educating for Diversity: Strategies and Challenges. Paris: OECD, 205-217.
- Smith, V. (1998): Not just race, not just gender. Black feminist readings. London: Routledge.
- Smykalla, S. (2014): Beyond Diversity? Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 169-182.

- Spenlen, K. (2010): Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler. Analyse pädagogischer, politischer und rechtlicher Faktoren. Münster: LIT Verlag.
- Spetsmann-Kunkel, M. (2016): Zur Notwendigkeit differenzsensibler Jungenarbeit. In: Fischer, V.; Genenger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 201-214.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des Lehrplan PLUS. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH.
- Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2016 (Fachserie 1, Reihe 2.2), Wiesbaden.
- Stiftung SPI– Sozialpädagogisches Institut Berlin – »Walter May« (Hrsg.) (2013): Vielfalt gestaltet Grundschule. NÜRTIKULTI. Ein Modellprojekt stellt sich vor. Dokumentation, Handreichung und Ausblick. Berlin.
- Stockhausen, J./Fereidooni, K. (2017): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 23 (2), 106-124.
- Stöffler, F./Försch, M. (Hrsg.) (2014): Abitur im eigenen Takt. Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9. Weinheim u.a.: Beltz.
- Streib-Brzič, U./Quadflieg, C. (Hrsg.) (2011): school is out?! Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“. Durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stroot, T. (2007a): Vom Diversitäts-Management zu »Learning Diversity«. Vielfalt in der Organisation Schule In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in der Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz, 52-64.
- Stroot, T. (2007b): Powerpack Heterogenität. Gender als Beispiel für produktiven Umgang mit Vielfalt in der Schule. In: Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, 37-56.
- Stubbe, T. C.; Schwippert, K.; Wendt, H. (2016): Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In: Wendt, H.; Bos, W.; Selter, C.; Köller, O.; Schwippert, K.; Kasper, D. (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 299-316.

- Stuber, M. (2014): *Diversity & Inclusion: Das Potenzial-Prinzip*. 3., akt., erg. u. überarb. Aufl. Aachen: Shaker.
- Sulzer, A. (2013): *Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit*. In: Wagner, P. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. 1. überarb. Aufl. Freiburg: Herder, 12-21.
- Supik, L. (2018): *Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren*. In: Musenberg, O.; Riegert, J.; Sansour, T. (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104-111.
- Terhart, E. (2015): *Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten*. In: Fischer, C.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, C.; Buschmann, R. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 13-30.
- Terkessidis, M. (2016): *Das Programm Interkultur und die Aufgabe der Bildung*. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsgleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 441-455.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thoma, N. (2015): *Ein ‚neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist?‘ Zur Bedeutung der (,Bildungs‘)Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft*. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 179-203.
- Thompson, N. (1992): *Anti-discriminatory practice*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Thurn, S. (2017): *Leistungsbewertung und Vielfalt. Oder: Umgang mit Widersprüchen des Systems*. In: *Pädagogik* 69 (9), 6-9.
- Thurn, S. (2012): *Leben, lernen, leisten in jahrgangsübergreifenden Klassen*. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hrsg.): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. Zug: Klett und Balmer, 28-39.
- Tillmann, K.-J. (2008): *Viel Selektion – wenig Leistung. Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-78.

- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, G.; Lenzen, K.-D.; Stäudel, L.; Tillmann, K.-J.; Werning, R.; Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken. Seelze: Friedrich Verlag, 6-9.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tuider, E. (2015): Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim u.a.: Beltz, 12-28.
- Tuider, E. (2013): Geschlecht und/oder Diversität? Das Paradox der Intersektionalitätsdebatten. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen u.a.: Budrich, 79-102.
- UNHCR (2015): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (in Kraft getreten zum 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. Berlin.
- Uslucan, H.-H. (2011): Integration durch Islamischen Religionsunterricht? In: Meyer, H./Schubert, K. (Hrsg.): Politik und Islam. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-167.
- Veenman, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. In: Review of Educational Research 65 (4), 319-381.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2010): Bildungsaunomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – die Bundesländer im Vergleich. Expertenrating der Schul- und Hochschulgesetze der Länder zum Jahrestgutachten 2010. München: Druck & Medien Schreiber.
- Vinz, D./Schiederig, K. (2010): Gender und diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. In: Massing, P. (Hrsg.): Gender und diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 13-43.
- Vock, M./Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wagner, P. (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29 (1), 9-31.

- Walgenbach, K. (2018): Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In: Mussenberg, O.; Riegert, J.; Sansour, T. (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-39.
- Walgenbach, K. (2014a): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich.
- Walgenbach, K. (2014b): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 19-45.
- Watermann, R.; Maaz, K.; Szczesny, M. (2009): Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-102.
- Weiß, A. (2011): Antirassismus als Vermeidung offener Rassismen? In: Scharathow, W./Leiprecht R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Bd. 2), 397-409.
- Weiß, A. (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Welsch, W. (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, D. (Hrsg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript, 25-40.
- Wenning, N. (2017): Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In: Budde, J.; Dlugosch, A.; Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen u.a.: Budrich, 47-67.
- Wenning, N. (2016): Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? In: *Tertium Comparationis* 22 (1), 10-38.
- Wenning, N. (2007a): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S., Rosowski, R., Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a.: Beltz, 21-31.
- Wenning, N. (2007b): Differenz und Heterogenität im Spannungsverhältnis. Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In: Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, 145-162.

- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den "wirklichen" gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Werning, R. (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab S.; Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann, 17-30.
- Werning, R./Urban, M. (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Maschke, S.; Schulz-Gade, G.; Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik Verlag, 11-21.
- Wertgen, A./Scheid, C. (2014): Chronisch kranke Schüler/innen – ein thematischer Abriss. In: Flitner, E.; Ostkämper, F.; Scheid, C.; Wertgen, A. (Hrsg.): Chronisch kranke Kinder in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 17-25.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9 (1), 8-37.
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1 (2), 125-151.
- Wiechmann, J./Becker, G. (2017): Das Spektrum schulpädagogischer Handlungsformen zur Förderung der überfachlichen Bildungsziele – eine empirische Erkundung. In: Pädagogische Rundschau 71 (2), 137-154.
- Wiechmann, J./Becker, G. (2016): Die überfachlichen Zielsetzungen im institutionellen Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Schulwesens. In: Die Deutsche Schule (DDS) 108 (3), 287-305.
- Wiedenroth-Gabler, I. (2018): Gegeneinander – nebeneinander – miteinander? Kulturelle und religiöse Differenz in Schule und Gesellschaft als Herausforderung. In: Henkel, J./Neuß, N. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer, 89-100.
- Wiltzius, M. (2011): Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld – ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg. Münster: Waxmann.
- Winkler, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

- Wolff, J. (2015): Inklusion und Konnexität – Der "Kostenfaktor" bei der Umsetzung der UN-BRK am Beispiel der geänderten Schulgesetze in Niedersachsen und NRW. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63 (1), 48-62.
- Wolff, K. (2016): *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Loseblatt-Kommentar mit 17. Aktualisierung 2016*. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag.
- Wood, P. W. (2003): *Diversity. The Invention of a Concept*. San Francisco: Encounter Books
- Wrase, M. (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Pant, H. A.; Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-50.
- Yegane, A. (2018): ADAS – Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 1 (1), 137f.
- Yildiz, E. (2016): „Dazwischensein hat mich immer geprägt“. Postmigrantische Lebenspraxis. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 456-468.
- Yildiz, S. (2013): Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration. In: Diehm, I./Messerschmidt, A. (Hrsg.): *Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen*. Opladen u.a.: Budrich, 61-75.
- Yildiz, Y. (2011): Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Sozialen Arbeit. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hrsg.): *Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft*. Weinheim u.a.: Juventa, 32-43.
- Zinsmeister, J. (2014): Additive oder intersektionale Diskriminierung? Behinderung, „Rasse“ und Geschlecht im Antidiskriminierungsrecht. In: Wansing, G./Westphal, M. (Hrsg.): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 265-284.