

CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA

## Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### Einleitung

Differenz und Pluralität heben auf die Kriterien soziokulturelle Herkunft, ethnolinguistischer Hintergrund, Gender und individuelle Merkmale einschließlich des Lernverhaltens ab und können unter den Begriff der Diversität subsumiert werden. Die verschiedenen Aspekte und Merkmale der Diversität können zum »Problem« gemacht werden, wenn sie im Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen als Störfaktoren deklariert werden. Dann wird Diversität zur Ungleichheit. Diskriminierungen und ungleiche Bildungschancen können daraus resultieren. In diesem Beitrag werden die Verschränkungen zwischen den verschiedenen Merkmalen von Diversität, wie sie sich in der heutigen Zeit gestaltet, aufgezeigt. Sodann wird ein Erklärungsmodell für das Zustandekommen von schulischen Leistungen (von Bildungserfolg) vorgestellt, wobei der Stellenwert von Differenz, Pluralität und Ungleichheit in die Betrachtung einbezogen wird. Schließlich werden organisatorische und pädagogische Bedingungen für eine integrative und gerechte (nicht diskriminierende) Behandlung der Diversität in Bildungsinstitutionen, namentlich in Schulen, vorgeschlagen. Daraus ergeben sich – nicht zuletzt im Lichte der Ergebnisse der Schulleistungsforschung (PISA, IGLU, jährlicher OECD-Indikatorenbericht) – Erfordernisse an die Prioritäten der Bildungsreform, an die Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) und an die Kompetenzen der Lehrpersonen. Bei der Definition von Standards und Kompetenzen wird in diesem Beitrag vor dem Hintergrund der Internationalisierung und Interkulturalisierung der Lebenswelten ein besonderer Aspekt der Diversität, nämlich die Dimension der soziokulturellen und sprachlichen Pluralität, in den Blick genommen.

### 1. Diversität, Differenz, Pluralität und Ungleichheit – heute und gestern

»Differenz« (Unterschied) versuchen wir in der heutigen Zeit in der wissenschaftlichen Diskussion neutral zu verstehen – neutral im Sinne von nicht wertend, mit keinem Hierarchiedenken verbunden. Ungleichheit beinhaltet eine negative Wertung. Wir möchten nicht, dass Differenzen oder Unterschiede zu ungleicher und ungerechter Behandlung führen. Wir bemühen uns, etwas zu tun, damit im pädagogischen Bereich Gerechtigkeit waltet oder einkehrt. Heterogen

bedeutet nach einem gängigen Universallexikon »ungleichartig, aus Ungleichartigem zusammengesetzt«. Es liegt auf der Hand, dass Bildungseinrichtungen meistens mit heterogenen Gruppen arbeiten, da Menschen untereinander viele Unterschiede aufweisen – Unterschiede, die zum Teil genetisch bedingt sind, zum Teil aber, wie wir heute wissen, sozial konstruiert werden. Bis heute weiß niemand wirklich, wie groß der Anteil des Genetischen und des Soziokulturellen ist – zumindest fällt es selbst ausgehend von empirischen Daten schwer, dieses Verhältnis plausibel zu quantifizieren.

Diversität ist ein Sammelbegriff, unter den die nach vielen Kriterien definierten Unterschiede zwischen den Menschen subsumiert werden können. Dazu gehören etwa die soziokulturelle Herkunft, der ethno-sprachliche Hintergrund, Geschlecht und Gender sowie alle individuellen und kollektiven Merkmale. Auf eine detailliertere Betrachtung gehe ich weiter unten ein. Diversität hat es immer gegeben. Insofern mutet es irgendwie seltsam an, dass seit wenigen Jahrzehnten (seit den 1960er und 1970er Jahren) der Begriff der Diversität und die Sachverhalte, die er bezeichnet, zur Diskussion gestellt werden – als ob Diversität etwas Neues oder etwas Besonderes wäre. Wissenschaftliche Texte, aber auch – mit zeitlicher Verzögerung – Lehrpläne, Studienordnungen, Tagungsprogramme nennen ausdrücklich die Heterogenität als »Problem«, als Handlungsfeld, manchmal auch als Merkmal der Normalität oder als »Chance«. Die Begriffe Heterogenität und Diversität werden meistens synonym gebraucht.

Tatsache ist: Wir sind alle mit Diversität konfrontiert – und wir sind alle Bestandteil davon. Es ist nicht so, dass manche Menschen zu den »Betroffenen« gehören und andere nur darüber sprechen, ohne »betroffen« zu sein. In Bildungseinrichtungen – vom Kindergarten bis zur Universität – sind alle »in« Diversität eingetaucht. Die spannenden Fragen sind: Was machen die Strukturen aus der Diversität? Wie ist jede einzelne Lehrperson darauf vorbereitet, mit Differenzen zu arbeiten? Wie erleben Kinder und Jugendliche Differenz und Ungleichheit?

Differenz entlang den Kategorien Geschlecht (bzw. Gender) und soziale Herkunft (bzw. Klasse) war in der Pädagogik schon in früheren Epochen Gegenstand von Kontroversen. Lange hat die angeblich »andere« Natur der Frauen die Diskussion bestimmt. In der Pädagogik hat Rousseau den Diskurs einflussreich in die Richtung gelenkt, dass das biologische Anderssein der Frauen auch ihre Erziehung zu prägen hat. Die Klassenunterschiede wurden bis zur Aufklärung als »natürlich«, von einem höheren Wesen gewollt, verstanden. Lange nach der Französischen Revolution finden sich immer noch offizielle Texte, in denen unterschiedliche Bildungsgänge für die verschiedenen Stände der Gesellschaft verteidigt werden mit der Begründung, dass eine gleiche Bildung für alle gegen eine »natürliche«, ja göttliche Ordnung verstoßen würde (Beckedorff 1993).

Die Geschichte lehrt uns: Das politische Postulat der gleichen (oder der fast gleichen) Bildung für Mädchen und Knaben ist kaum älter als zweihundert Jahre (Condorcet 1968). Die Vorstellung, dass Arm und Reich das gleiche Recht auf Bil-

dung haben, ist auf der bildungspolitischen Ebene noch jünger. Ihre Verwirklichung steht in vielen Bildungssystemen noch aus.

Seit der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts – mit der Begründung der Soziologie als akademische Disziplin – wurde die Differenz zwischen den sozialen Klassen (später nannte man sie Schichten) thematisiert. Erst seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts setzt sich die Idee durch, dass die Differenz unter den Geschlechtern zum großen Teil gesellschaftlich konstruiert wird. Geschlecht wird eindeutig als soziale Kategorie – als Gender – definiert und analysiert (Jacobi 2004). Etwas später – zwischen 1960 und 1970 – wurde das Thema der Differenzen auch zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen oder ethnischer Gruppen zur wichtigen wissenschaftlichen Kategorie erklärt (Camilleri 1995). Soziokulturelle Vielfalt oder Pluralität wird nunmehr als permanentes Merkmal der meisten Gesellschaften thematisiert.

Differenzen und Diversität – das können wir nach dem heutigen Verständnis sagen – werden zum großen Teil entlang verschiedener Differenzlinien gesellschaftlich konstruiert. Differenzen werden aufgrund sozialer Rollenerwartungen und Zuschreibungen oft als problematisch erklärt – und genau diese Frage interessiert uns aus bildungspolitischer und aus pädagogischer Sicht.

Seitdem sich die Sichtweise des Sozialkonstruktivismus wissenschaftlich etabliert hat, wird darüber diskutiert, wie es dazu kommt, dass Differenzen in der Gesellschaft und in Bildungseinrichtungen oft ungünstig wahrgenommen und zu Ungleichheit gemacht werden. Der Bildungserfolg ist nicht gleich verteilt, das Postulat, ja das Versprechen der »Chancengleichheit« (oder der Chancengerechtigkeit) ist kaum eingelöst, jedenfalls bei weitem nicht in allen Bildungssystemen verwirklicht, so dass nach wie vor von einer »Illusion der Chancengleichheit« die Rede sein kann (Bourdieu & Passeron 1971).

In der bildungstheoretischen Diskussion und in der bildungspolitischen Debatte über Differenz und Ungleichheit haben sich mehrere Schwerpunkte herausgebildet. Differenz und Ungleichheit können sich auf mindestens fünf Kategorien oder Kriterien beziehen:

- (1) Gender und Geschlecht: Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben – biologisch und sozial konstruiert;
- (2) Ethnie: imaginäre, sozial identifizierte Unterschiede zwischen »Einheimischen« und »Ausländern« (damit verknüpft sind die Kriterien Abstammung, Kultur, Nationalität, Herkunftssprache, Religion);
- (3) Rasse: Unterschiede zwischen »Weißen« und »Farbigen« oder »Europäern« und »Nichteuropäern«;
- (4) Klasse: Unterschiede zwischen Personen aus mehr oder minder privilegierten oder benachteiligten Schichten (damit verknüpft ist das Kriterium des Bildungsniveaus der Eltern);
- (5) Individuelle Merkmale: Alter, Aussehen, Persönlichkeit, Begabung, Lernverhalten; darunter sind alle Unterschiede zu subsumieren zwischen Kindern, die aufgrund individueller Voraussetzungen und Geschichten, infolge einer

Krankheit oder einer Behinderung, oder aber aufgrund besonders ausgeprägter Talente, mehr oder weniger verstehen und lernen und leisten können oder wollen.

Zu jeder dieser Kategorien, die auch Schwerpunkte der Differenzdebatte darstellen, gäbe es sehr viel zu sagen. Zum Beispiel müsste ausgeführt werden, dass Begabung und Intelligenz sehr komplexe und umstrittene Begriffe sind, bei denen die Verflechtungen zwischen genetischen Dispositionen, erzieherischer Einwirkung und sozialen Umständen besonders bedeutungsvoll sind (Gardner 1998). In den USA wird immer wieder die Debatte über den angeblich niedrigeren Intelligenzquotient der Farbigen angeheizt (Rhyn 1995), obwohl aus wissenschaftlicher Sicht dem Begriff »Rasse« jegliche Legitimität abgesprochen wird. Es müsste auf die im Alltag häufig vorkommende Essentialisierung des Begriffs »Ethnie« im Gegensatz zur wissenschaftlichen Sicht, die auf Max Webers Theorie beruht, ethnische Zugehörigkeit als soziales Konstrukt definiert (Weber 1985) werden. In diesem Rahmen würde es zu weit führen, auf jede einzelne Kategorie einzugehen. Ganz allgemein kann festgestellt werden: Keine Einzelperson ist ausschließlich Mädchen oder Knabe, niemand ist in erster Linie »Ausländer« oder »Einheimischer«, nie ist jemand nur ein Kind aus einem Arbeitermilieu oder aus dem Bildungsbürgertum. Jede Person vereint in sich Merkmale verschiedener Art, die zu Unterschieden gegenüber anderen Personen und Gruppen beitragen. Die gleiche Vielschichtigkeit finden wir daher in jeder Gruppe. Wenn wir sagen: Diese Klasse hat 70% Kinder mit einem Migrationshintergrund und etwa zur Hälfte Mädchen und Knaben, muss zugleich der Frage nachgegangen werden, was für Eigenschaften und Fähigkeiten diese Kinder auch noch haben, wenn wir nicht oberflächlich sein und in die Falle der Kulturalisierung, der Genderstereotypisierung oder des Sozialdeterminismus geraten wollen. Individuen sind komplex, Gruppen sind vielschichtig, und genau deshalb sind Prozesse der Diskriminierung oder aber der Förderung und der Integration von Diversität ebenfalls vielschichtig.

## 2. Soziokulturelle und sprachliche Pluralität sowie Internationalisierung als Dimensionen der Diversität

Jede Person, die in der heutigen Zeit im Schuldienst (einschließlich der vorschulischen Erziehung, die in Deutschland sowie in der deutschen Schweiz und in Österreich nicht als Bestandteile des Bildungssystems gelten) arbeitet oder sich auf diese Aufgabe vorbereitet, befindet sich – ob sie es bewusst wahrnimmt oder nicht – in einem multikulturellen, mehrsprachigen, soziokulturell heterogenen und internationalisierten Umfeld. Gemeint sind hier nicht nur Schulen in sogenannten Ballungsgebieten und Brennpunkten mit einem besonders hohen Anteil von Arbeitsmigrant/innen. Vielmehr ist es so, dass die heutigen Bildungsinstitutionen – von der vorschulischen Erziehung bis zur Hochschule – jederzeit und überall von Mehrsprachigkeit und soziokultureller Heterogenität geprägt sind. In den west-

europäischen Ländern haben Schätzungen zufolge bereits ein Drittel aller Menschen unter 35 Jahren einen familiären Migrationshintergrund (erste, zweite, dritte Generation). Mehrsprachige Biographien prägen das Erleben dieser Menschen (Fürstenau, Gogolin & Yagmur 2003; Oksaar 2003; Tokuhama-Espinosa 2003). Global betrachtet ist mindestens die Hälfte aller Menschen zwei- oder mehrsprachig (Baker & Prys Jones 1998). Individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit sind also für sehr viele Menschen alles andere als fremde Phänomene. Arbeitsmigration ist jedoch nur eine der Ursachen der soziokulturellen und sprachlichen Pluralität in der Gesellschaft. Zahlreiche Länder auf der Welt und insbesondere in Europa kennen eine historisch gewachsene, intranationale Mehrsprachigkeit. Die europäische Integration und die internationale Mobilität verstärken den Trend der zunehmenden individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und vermehren die Gelegenheiten des interkulturellen und des internationalen Austauschs. Soziokulturelle und sprachliche Pluralität manifestiert sich entlang vier »Erscheinungsformen der soziokulturellen und sprachlichen Pluralität« (Allemann-Ghionda 2004, S. 88ff.).

Im Hinblick auf die Definition von spezifischen Kompetenzen der Lehrpersonen erscheint es wichtig, zwei Aspekte hervorzuheben:

- *Zum einen* haben die Lernenden heute fast nirgendwo die gleiche geographische Herkunft und sprachliche Sozialisation, denn Binnenmigration ist ebenso verbreitet wie internationale Migration und Mobilität im Rahmen befristeter Aufenthalte. Dem Kontakt mit »anderen« Sprachen und »fremden« Lebensweisen kann sich heute kaum jemand entziehen. Die soziale Durchmischung ist in der heutigen Zeit viel mehr als in früheren Epochen, auch als Folge und zugleich als mitbestimmender Faktor der Bildungsexpansion, eine »normale«, von vielen akzeptierte, jedenfalls nicht rückgängig zu machende Tatsache. Im 19. Jahrhundert erfolgte der Aufbau der nationalen Bildungssysteme mit dem Auftrag, kulturelle und sprachliche Homogenität zu bewahren und herzustellen. Das Klassen- und das Standesdenken wurde in den Bildungsinstitutionen noch nicht in Frage gestellt – von einigen Ausnahmen abgesehen. Auch wenn im Weltbild und im Wunschenken mancher Lehrpersonen und offenbar auch mancher Bildungspolitiker/innen ein mentales Konstrukt der kulturellen Homogenität, der einsprachigen »Normalität« und der sozialen Kompaktheit vorherrscht und das Handeln prägt: Multikulturalität, Mehrsprachigkeit und soziokulturelle Heterogenität bilden den Normalfall. Dies gilt selbst dann, wenn eine Bildungsinstitution in einem scheinbar und vordergründig monokulturellen Umfeld angesiedelt ist. Daher wäre es anachronistisch, von einer sprachlich und soziokulturell homogenen Schülerschaft auszugehen, wenn man über die Kompetenzen der Lehrpersonen nachdenkt.
- *Zum anderen* sind die Bildungsinhalte zumindest in Westeuropa vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund verschiedener Prozesse immer weniger monokulturell und immer weniger national geworden. Nicht zuletzt dank Impulsen internationaler Organisationen (UNESCO, Europarat, beide 1949 ge-

gründet) haben sich viele, vielleicht die meisten bildungspolitischen Programme und Bildungssysteme in Westeuropa so weiterentwickelt, dass die Inhalte der allgemeinen Bildung sich schrittweise weg vom Nationalismus hin zu einer (wenn auch vorsichtigen) internationalen Öffnung bewegt haben. Besonders gut lässt sich diese Feststellung am Geschichtsunterricht beobachten (Stradling 2001). Aber auch die Mehrsprachigkeit in der Bildung hat kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkten sich diese Tendenzen. Die Europäische Integration lieferte und liefert immer noch gewichtige Argumente für eine wissenschaftsbasierte, wirksame und lebensnähere Didaktik der Sprachen (Europäische Kommission 1996; Europäische Kommission 1997). Unter der Ägide des Europarates haben Sprachwissenschaftler/innen ein Instrument der Beschreibung sprachlicher Kompetenzen entwickelt, das auch zugunsten besserer, d.h. effektiverer Fremdsprachendidaktik eingesetzt werden kann und soll: den europäischen Referenzrahmen, aus dem das Europäische Sprachenportfolio hervorgegangen ist (Council of Europe 2000). Im Rahmen der Förderung der Mehrsprachigkeit wird darüber diskutiert, wie die Sprachen der Migration, die in einigen Fällen zugleich auch Sprachen der Europäischen Union sind, im Curriculum ihren Platz finden können. Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist der Grundgedanke, der viele Stellungnahmen europäischer Gremien inspiriert (Europäisches Parlament 2005).

Die Bildungstheorie integriert die Dimension der Pluralität zwar nur teilweise, aber immer mehr; die intendierten Curricula (Lehrpläne) sind namentlich in Deutschland kontinuierlich an die Entwicklungen angepasst worden (Neumann & Reuter 2004), die hier nur flüchtig skizziert werden konnten. Die Strukturen der Bildungssysteme und die tägliche Unterrichtspraxis passen sich allerdings nur zögerlich an (Allemann-Ghionda 2002).

Der internationale Horizont, die Begleiterscheinungen der Globalisierung und die multikulturelle sowie interkulturelle Dimension bilden den Referenzrahmen der heutigen Entwicklungen in Bildung, Erziehung und Sozialisation (Allemann-Ghionda 2006a). Die Erziehungswissenschaft ist im Begriff, weniger lokal und national und zunehmend international, aber auch transnational zu werden (Hörner 1999; Schriewer, Henze, Wichmann, Knost, Taubert & Barucha 1999). Vor diesem Hintergrund müssen viele pädagogische Fragestellungen in Theorie und Praxis interkulturell und international angegangen werden, weil sonst der Bezug zum realen Lauf der Dinge verloren geht. Das bedeutet nicht, dass das Lokale nicht mehr wichtig ist, sondern dass das Lokale und das Partikulare als Teil globaler Entwicklungen zu sehen sind.

Das homogene, national und monokulturell verortete Menschenbild, das für einen Großteil der pädagogischen Literatur bewusst oder unbewusst leitend ist, weicht einem Menschenbild, das vom Phänomen der Diversität geprägt ist. Wenn die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen von den im jeweiligen historischen Kontext geltenden anthropologischen Voraussetzungen auszugehen hat, dann sind die hier skizzierten Dimensionen der Diversität mit einzubeziehen. So gesehen,

ist Diversität – und insbesondere die soziokulturelle und sprachliche Pluralität – eine konstitutive anthropologische Voraussetzung, von der eine Bestimmung der Ziele und Standards der LLB sowie der Kompetenzen nicht absehen kann.

### 3. Wie wird Differenz zur Ungleichheit? Paradigmen in Theorie und Praxis

Wie wird in der Theorie und in der Politik über Differenz und Ungleichheit gesprochen? Wenn wir das Beispiel der soziokulturellen Differenz nehmen, lassen sich in der theoretischen Diskussion (die sich früher oder später auch bildungspolitisch niederschlägt) verschiedene Paradigmen erkennen. Etwas vereinfachend lassen sich folgende Paradigmen oder auch Stadien der Thematisierung von Differenz und Pluralität benennen:

#### *Paradigma oder Stadium der Defizithypothese:*

Hier wird soziokulturelle und sprachliche Differenz als Störfaktor betrachtet. Zum Beispiel fehlt dem Kind die erwartete Sprachkompetenz, oder es kann sich nicht angemessen, gemäß der vorherrschenden, für gültig gehaltenen Norm verhalten. Defizite müssen kompensiert werden. Daher soll eine kompensatorische Pädagogik entwickelt werden. Dieses Paradigma oder Stadium ist für die sechziger bis Anfang der siebziger Jahre typisch. Das war die Zeit der Ausländerpädagogik – eine Spielart der Sonderpädagogik.

#### *Paradigma oder Stadium der Differenzhypothese:*

Hier wird soziokulturelle und sprachliche Differenz als normale Erscheinung, ja sogar als Chance betrachtet. Kinder aus »anderen« Ländern oder Kulturen werden als »anders«, aber nicht als defizitär betrachtet. Der Unterricht soll die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen einbeziehen. Es soll eine emanzipatorische Pädagogik entwickelt werden. Dieses Paradigma ist für die Zeit seit Mitte der siebziger Jahre kennzeichnend. Seither wird der Begriff der interkulturellen Pädagogik verwendet (Allemann-Ghionda 1997).

#### *Paradigma oder Stadium der Diversitätshypothese:*

Hier wird die soziokulturelle und sprachliche Differenz als wichtiges Thema behandelt und zugleich mit anderen Formen der Differenz in Beziehung gesetzt: Gender, Religion, Individualität, in manchen Ländern auch Rasse. An dieser Stelle muss daran erinnert werden, dass der Begriff Rasse in deutschen und französischen Diskursen nur mit äußerster Zurückhaltung benutzt wird. Dagegen ist es in der englischen und der nordamerikanischen Pädagogik überhaupt nicht verpönt, das Thema Rasse anzusprechen, ganz im Gegenteil, weil damit das Recht auf Anerkennung der Differenz eingeklagt wird (Taylor 1993). Dieses Paradigma und Stadium ist für die Zeit ab Beginn der neunziger Jahre typisch. Daraus ergibt sich eine Pädagogik der Diversität oder der Vielfalt (Prenzel 1993), die ebenfalls emanzipatorisch (und nicht kompensatorisch) ist.

Das Paradigma der Defizithypothese gilt in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion als überholt. Auch in bildungspolitischen Dokumenten werden wir kaum defizitorientierte Aussagen finden. Allerdings finden wir in der schulischen Organisation und in der Unterrichtspraxis sehr oft Angebote und Verhaltensweisen, die Migrantenkindern (oder auch Mädchen) gegenüber defizitbetonend und diskriminierend sind, wobei diese Praxis wohlmeinend sein kann.

Innerhalb des zweiten und des dritten Paradigmas (Differenz- und Diversitätshypothese) finden wir unzählige Varianten und Diskussionen, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Die interkulturelle Pädagogik und die Pädagogik der Vielfalt haben auch sehr viel Kritik hervorgerufen. Hier können wir festhalten, dass die interkulturelle Pädagogik und ihre Nachfolgebildungspädagogiken (Pädagogik der Vielfalt, pluralistische Pädagogik, transkulturelle Pädagogik usw.) für sich den Anspruch erheben, sich an ALLE zu wenden. Es sind keine Sonderpädagogiken für Minderheiten.

Ein viertes Paradigma scheint sich abzuzeichnen: *Das Paradigma der Gleichheitshypothese*. Hier treten sämtliche Differenzen in den Hintergrund. Das Individuum ist wieder im Mittelpunkt – weniger seine Zugehörigkeit zu einer Gruppe (nach Kultur oder Ethnie oder Religion oder Schicht definiert). Ziel ist eine Pädagogik der Gleichbehandlung ungeachtet der Unterschiede, die vorliegen können. Aus diesem Paradigma geht eine Pädagogik der Egalität hervor (vgl. ausführlich zu den vier Paradigmen Allemann-Ghionda 2002, S. 486-487).

Es versteht sich von selbst, dass bei jedem Übergang zum nächsten Paradigma zunehmend ein korrekter Umgang mit Differenz angestrebt wird – sei es aus Gründen der Anerkennung von Minderheiten und des Respekts vor individueller Differenz, sei es um allen den Weg zum bestmöglichen Bildungserfolg zu ebnen.

Interessant ist es nun zu beobachten, dass diese Paradigmen und Stadien der Reflexion zumindest teilweise auch in der Debatte über Gender und Bildung zu erkennen sind. Auf ein Stadium der Kompensation von Defiziten der Mädchen (die bis vor einigen Jahren in der Bildungsbeteiligung hinterherhinkten, die mathematisch als nicht interessiert gelten und weniger erfolgreich waren oder sind usw.) folgt das Stadium der Hervorhebung der unterschiedlichen Sozialisierungen und Lernkulturen. Auf die Koedukation folgt das Stadium der Infragestellung der Koedukation. Die gegenwärtige Genderdebatte arbeitet wieder mehr mit dem Begriff der Gleichheit als mit dem der Differenz (Badinter 2004). Elisabeth Badinter provoziert, indem sie die sozial konstruierten Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Frage stellt, ja negiert. Sie kritisiert den »Differenzfeminismus«. Im deutschsprachigen Raum wird eine Diskussion über bisherige Begriffe (etwa: Sozialisation) und gendergeleitete Differenzierungen geführt (Hagemann-White 2004).

Wie wir wissen, ist die pädagogische Praxis nur selten mit der Theorie identisch. Bildungspolitische Richtlinien brauchen ihre Zeit, bis sie umgesetzt werden können. Jeder Regierungswechsel kann einen Richtungswechsel nach sich ziehen. Und so kann es sein, dass die Grundsätze der Integration und der Gerechtigkeit selbst

in Bildungssystemen, die in dieser Hinsicht fortschrittliche Gesetze haben, in der Praxis hier und da auf Widerstand stoßen, weil es immer schwer ist, sich von dem zu trennen, was »sich bewährt hat« (auch wenn es sich etwa nach dem Kriterium der Chancengleichheit und der Integration von Diversität überhaupt nicht bewährt hat).

Seit Jahrhunderten (mindestens seit Comenius) lautet in der bildungstheoretischen Diskussion eine Antwort auf die Herausforderung der Diversität – auch wenn dieser Begriff für unsere Gegenwart typisch ist – Integration statt Separation.

Bildungssysteme haben in dieser Beziehung sehr unterschiedliche Strategien entwickelt, wie empirische, vergleichende Untersuchungen zeigen (Allemann-Ghionda 2002; Gomolla 2005). PISA hat bestätigt, dass die soziale Herkunft immer noch die Lesefähigkeit und somit die Grundlage des Bildungserfolges maßgeblich bestimmt. Am besten werden sozial ungleiche Startbedingungen in Frankreich und im flämischen Belgien aufgefangen (IZA 2004a). Hier wird uns vor Augen geführt, dass das kulturelle Kapital (Bourdieu 1992) einer Familie kein unabwendbares Schicksal darstellt, sondern dass die Bildungsinstitutionen sehr wohl etwas für die Verwirklichung der Chancengerechtigkeit tun können. Das Bildungswesen der sechzehn deutschen Bundesländer wurde im September 2004 nach Erscheinen des OECD-Berichtes *Bildung auf einen Blick* (OECD 2004) nicht zum ersten Mal daran erinnert, dass die frühe Selektion und das mehrgliedrige Bildungssystem aufgegeben werden sollten zugunsten einer binnendifferenzierten, möglichst qualifizierten und wirksamen Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Im Hinblick auf die verschiedenen Kategorien der Differenz und der Pluralität möchte ich in der gebotenen Kürze folgende Perspektiven aufzeigen:

(1) *Ethnokulturelle, sprachliche und sozioökonomische Differenz:*

Kindergarten und Schule haben die Aufgabe, zu integrieren und *allen* zum Bildungserfolg zu verhelfen. Darin sind sich auf dem Papier alle einig. Der oft zwei- oder mehrsprachige Hintergrund der Kinder erscheint aber vielen Lehrpersonen eher als Hindernis, unter anderem weil die Arbeitsbedingungen im Unterricht nicht immer optimal sind. Alles, was die neuere Forschung über frühkindliche Zweisprachigkeit (Söhn 2005) und bi- oder multikulturelle Identität, über den Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und Bildungsniveau der Eltern an Wissen zutage gefördert hat, muss in die tägliche pädagogische Arbeit einfließen. Das bedeutet keineswegs, dass Erzieherinnen und Lehrpersonen mehrsprachig werden sollen. Das bedeutet vielmehr, dass jede Interaktion, jede pädagogische Handlung, jedes Gespräch mit Eltern jenes Wissen im Hintergrund haben muss. Die Förderung der deutschen Sprache ist eine richtige Priorität, aber sie darf nicht gegen die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit ausgespielt werden. Interkulturelle Erziehung darf nicht zur Betonung von Differenzen führen, die teilweise imaginär sind, also gar nicht vorliegen, sondern interkulturelle Erziehung ist eine zur Pluralität hin erweiterte Bildung für alle.

(2) *Gender und sozio-ökonomischer Hintergrund:*

Aus der Forschung wissen wir, dass der sozio-ökonomische Hintergrund sich bei Mädchen und Knaben im Bildungsprozess nachteilig auswirken kann (aber nicht muss). Das geschieht, wenn Bildungssysteme nicht ausdrücklich und wirksam etwas dagegen tun. Der Nachteil kann sich je nach ethnischer Zugehörigkeit ausgeprägter auswirken. In diesem Sinne besteht eine Affinität zur Kategorie Kultur / Ethnie / Sprache, die ebenfalls im Zusammenhang mit dem sozialen Status in Bezug auf Diskriminierung relevant wird. In einigen Bereichen scheint jedoch die soziale und ethnische Herkunft keine Rolle zu spielen, nämlich wenn es um die Leistungserwartungen gegenüber Mädchen in Sprache und Mathematik geht (Keller 1998).

Über Differenzen zu reflektieren darf nicht dazu führen, dass Differenzen herbeigeredet werden. Andererseits: Den gegenwärtigen Trend, Differenz zu negieren und Gleichheit zu betonen, halte ich für riskant, weil dadurch spezifische Bedürfnisse ausgeblendet und Fehler des Bildungssystems vertuscht werden. Es ist notwendig, dass Erzieherinnen und Lehrpersonen in ihrer Aus- und Fortbildung über die vielen Aspekte der Differenz und Diversität mehr Wissen und mehr Handlungskompetenzen als bisher erwerben.

#### 4. Differenz, Pluralität und Bildungserfolg – eine Erfolgsgeschichte?

Wenn wir nun betrachten, was sich in den letzten fünfzig Jahren in der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs verändert hat, können wir feststellen: Die Situation der Mädchen hat sich statistisch vor allem in den OECD-Ländern außerordentlich verbessert. In diesem quantitativen Sinne ist Differenz nicht zur Ungleichheit der Bildungschancen geworden. In den fünfziger und sechziger Jahren verkörperte in Deutschland eine fiktive Figur die Bildungsungleichheit: das katholische Arbeitermädchen vom Lande (Pross 1969). Seit dem ersten PISA-Bericht (OECD 2001) wissen wir: Der Inbegriff des Schulversagens ist nicht mehr das einheimische, katholische Arbeitermädchen vom Lande mit schwacher Verkehrsanbindung, sondern der Knabe aus der Unterschicht oder aus einem bildungsfernen Milieu, der am Stadtrand zu Hause ist. Wenn er außerdem einen Migrationshintergrund hat und die offizielle Unterrichtssprache nicht beherrscht, kann das ein erschwerender Faktor sein. Auch das »muslimische Arbeitermädchen vom türkischen Lande« (Weber 2003, S. 268) kann es schwer haben – selbst dann, wenn es die gymnasiale Oberstufe besucht. Bestimmte soziale und ethnische Merkmale werden zu erschwerenden Faktoren gemacht.

Im Wechsel von der Figur des »katholischen Arbeitermädchens vom Lande« zum ausländischen (oft, aber nicht immer muslimischen) Arbeiterknaben und dem Arbeitermädchen aus einem südlichen oder östlichen Land ist die Verschiebung der Problematik der Differenz und der Ungleichheit verdichtet.

Nun darf aber deswegen nicht der Schluss gezogen werden, dass die Benachteiligung der Mädchen »ein erledigtes Problem ist« (Nyssen 2000). Die Diffe-

renzdebatte hat sich wohl verlagert, und die Probleme sind etwas anders verteilt – vor allem seitdem Migration die Bildungsinstitutionen maßgeblich prägt. Die Koedukationsdebatte ist bei weitem nicht abgeschlossen, und sie wird dadurch komplexer, dass Klassen aus Mädchen und Knaben mit verschiedenen sprachlichen, soziokulturellen und religiösen Hintergründen bestehen. Die Frage, warum Mädchen in Mathematik und Physik in den meisten Ländern (aber nicht in allen) weniger gut abschneiden als Knaben, bedarf der Vertiefung. Und ein weiterer Punkt: Zum Glück gibt es neben einer großen Anzahl von schwierigen schulischen Laufbahnen auch immer mehr Knaben und Mädchen, die ungeachtet ihres Migrationshintergrundes die Schulpflicht erfolgreich beenden. Immer mehr absolvieren eine gymnasiale Bildung oder lernen einen Beruf. Und dennoch: Selbst innerhalb dieser erfolgreichen Gruppe kann es zu Diskriminierungen kommen. Die Untersuchung von Martina Weber mit dem Titel »Heterogenität und Alltag« zeigt, wie türkische Mädchen auf der gymnasialen Oberstufe (die Untersuchung wurde in einer norddeutschen Großstadt durchgeführt) von manchen Lehrpersonen mit ausländerfeindlichen und sexistischen Bemerkungen sowie Misserfolgs-erwartungen beleidigt werden – aber nur, wenn die türkischen Mädchen aus einem nicht privilegierten Elternhaus kommen (Weber 2003).

Der Pygmalion-Effekt gehört zu den wirksamsten, aber auch zu den unbewusstesten Faktoren, die Differenz in Ungleichheit umwandeln. Neben institutionellen Schulreformen, die unbedingt notwendig sind, ist daher die gründliche Professionalisierung der Inhalte der LLB – auch im Bereich der pädagogischen Psychologie – aus Sicht der Diversität ein zentraler Ansatzpunkt.

Der Kindergarten, die Schule und auch die Universität sowie die Pädagogische Hochschule – alle Bildungseinrichtungen – müssen sich damit auseinandersetzen, dass es keine »normalen«, keine »Standardkinder« gibt. Kinder weisen bereits sehr früh Unterschiede auf. Diese sind teilweise angeboren – das ist kaum zu bestreiten. Hinzu kommen Unterschiede durch den unterschiedlichen Erziehungsstil der Familien, durch die inzwischen sehr diversifizierte Zusammensetzung derselben, durch die wirtschaftlichen, soziokulturellen und sprachlichen Hintergründe, die in fast keiner Gesellschaft homogen sind, durch die Rollenerwartungen in der Gesellschaft, in der Familie und bis in das Klassenzimmer hinein. An die Stelle eines Konsenses über Werte und Normen (der – sagen wir – bis zum Stichjahr 1968 weitgehend gegeben war) ist eine Individualisierung und eine Pluralisierung der Lebensstile gerückt. Kinder der »just-do-it – just-feel-it-Generation« sind Individualisten, die zugleich dem Charme einer global identischen Jugendkultur erliegen (Neumann-Braun & Richard 2005). Wer den Film »East is East« (O'Donnell 1999) gesehen hat, wurde daran erinnert, dass selbst scheinbar homogene Kulturen von Migranten (im Film ging es um eine gemischte, muslimisch-westliche Einwandererfamilie in einer englischen Provinzstadt) kulturell hybrid sind. Diese Herausforderung berührt auch Vorstellungen und Erwartungen gegenüber Erziehung, Schule und Autorität – auf beiden Seiten: in der Familie und in der Schule, ja bereits im Kindergarten. Der Bildungserfolg (oder Misserfolg) kann niemals einseitig erklärt werden. Wenn wir uns in die Logik einer Differenz- oder

einer Diversitätshypothese begeben, müssen wir zugleich mitbedenken, dass viele Faktoren mit im Spiel sind. Das folgende Modell ist eine grafische Darstellung, in der die Autoren versuchen, die Wechselwirkungen der verschiedenen Elemente darzustellen (Helmke & Weinert 1997).

In diesem Schema wird gut sichtbar, dass keine Monokausalität vorausgesetzt werden kann. Alle Faktoren der schulischen Leistungen beeinflussen einander, sind interdependent. Den Eltern wird in dieser Darstellung ein zentraler Platz eingeräumt und eine herausragende Rolle und Verantwortung zugeschrieben, was durch die Größe des Kastens unterstrichen wird. Möglicherweise ist diese Darstellung einseitig kulturell geprägt. Sie widerspiegelt den Stellenwert, der in deutschsprachigen Bildungssystemen dem Elternhaus zugewiesen wird. Dies darf aber nicht zur Schlussfolgerung verleiten, dass die ganze Verantwortung für den Bildungserfolg tatsächlich den Eltern zugeschoben werden darf oder gar muss. PISA hat bestätigt, dass die soziale Herkunft immer noch die Lesefähigkeit und somit die Grundlage des Bildungserfolgs maßgeblich bestimmt. In vielen Bildungssystemen definiert sich die Schule allerdings als die Instanz, die für das Lernen und die Bildung der ihr anvertrauten Kinder *hauptsächlich* verantwortlich ist. Aus dieser Sicht wäre der Kasten »Eltern« kleiner darzustellen. Die vorschulische Erziehung und die Schule haben ihre Verantwortung voll wahrzunehmen.

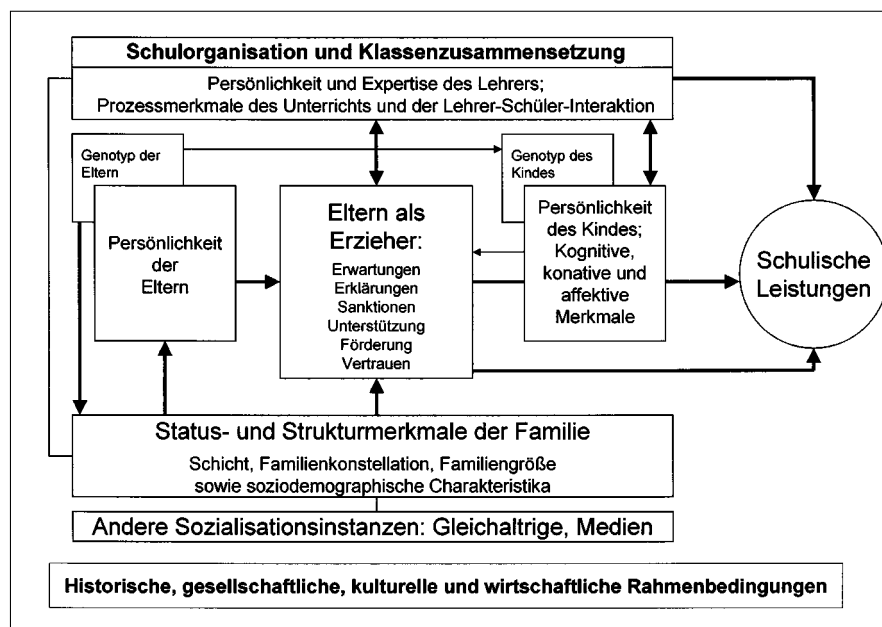


Abbildung 1: Faktoren der schulischen Leistungen  
(Nach: Helmke/Weinert 1997, S. 86)

Im Modell von Helmke und Weinert können wir die Komplexität der Differenzen nicht erkennen, aber wir können uns das, was wir über diese Komplexität wissen, vorstellen. Die Kategorien der Differenz nach Gender, Ethnie, Sprache, Rasse, Klasse oder Schicht, Individualität müssten durchdekliniert werden.

Es ist bekannt, dass es beim mehr oder weniger erfolgreichen Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen gibt. Aus Gründen, für die bisher keine Erklärung gefunden werden konnte, sind beispielsweise Kinder von griechischen Migrant/innen in Deutschland seit Jahrzehnten erfolgreicher als Kinder von italienischen oder türkischen Migrant/innen (Kristen 2002). In den schweizerischen Kantonen Basel-Stadt und Genf (die Stadtkantone sind) gestaltet sich der Bildungserfolg der italienischen und spanischen Jugendlichen der zweiten Generation, welche meistens die schweizerische Staatsangehörigkeit angenommen haben, viel positiver als im Landesdurchschnitt (Bolzman, Fibbi & Vial 2003). Das lässt darauf schließen, dass die ethnische Zugehörigkeit und die juristisch definierte Staatsangehörigkeit in der Schule und vielleicht bereits im Kindergarten eine große Rolle spielen – bei der Integrationsbereitschaft der Kinder, aber auch bei den Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrpersonen den zugewanderten Kindern und Jugendlichen gegenüber. Die Forschungslage ist aber so, dass bisher kaum bekannt ist, warum und wie es zu diesen ethnischen Ungleichheiten kommt (Allemann-Ghionda 2006b). Erst vertiefende Untersuchungen mit Hilfe eines komplexen theoretischen Rahmens wie der von Helmke und Weinert, der jedoch zusätzlich die Variablen Kultur, Sprache, Gender, Klasse und sozio-ökonomischer Hintergrund einbeziehen muss, werden vielleicht erhellen können, warum und wie Differenzen in Ungleichheit münden.

##### 5. Internationalität und Interkulturalität in den Lehrplänen der Schulen und im Hochschulwesen

Neuere Untersuchungen haben ergeben: In den meisten Bundesländern haben die Lehrpläne der Grundschule, der Sekundarstufe I und II und im Sekundarbereich die Lehrpläne der verschiedenen Schultypen die Dimension der Interkulturalität einbezogen. Den entscheidenden Impuls gab 1996 die Kultusministerkonferenz mit ihren Empfehlungen zur interkulturellen Bildung (KMK 1996). Letztere wird von den Verfassern der Richtlinien und Lehrpläne zwar unterschiedlich interpretiert, und es werden verschiedene »Perspektiven« bevorzugt (Neumann & Reuter 2004). Aber die interkulturelle Idee ist auf eine Weise präsent, die vor dreißig Jahren, als in Europa erstmalig der Begriff der interkulturellen Erziehung auftauchte, noch Wunschdenken war. Die Verknüpfung zwischen allgemeinen Prinzipien und Standards einerseits und konkreten Hinweisen für die didaktische Umsetzung andererseits ist in den meisten Lehrplänen noch eher vage. Es muss noch einiges getan werden, bis mehr Klarheit herrscht über das, was die Ausbildung interkultureller Kompetenz in der Schule und interkulturelle Didaktik für die einzelnen Fächer bedeuten, und wie sie lehrbar wird. Eines können wir hier festhalten: Eine

allgemeine Bildung, die auch Interkulturalität und Pluralität einbezieht, mobilisiert (wie Bildung schlechthin) Ressourcen in verschiedenen Bereichen: im kognitiven, im affektiven, im sozialen und im Handlungsbereich. Das hat Folgen für die Ziele und Inhalte der LLB.

Neben der Interkulturalität ist die Internationalisierung der zweite, wichtige Begriff, der seit einigen Jahren und immer häufiger in Verbindung mit der Globalisierung in der bildungspolitischen Diskussion genannt wird.

Seit über einem Jahrzehnt wird in Nordrhein-Westfalen in bildungspolitischen Dokumenten die Internationalisierung der Bildung mit Nachdruck angesprochen (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995). Internationalisierung wird mit so verschiedenen Inhalten assoziiert wie: Migration, europäische Integration und Verantwortung für eine Welt (ebd., S. 118). Im Papier »Bachelor- und Masterstudiengänge – Eine Chance für die Studienreform der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen« (Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen 1999) wird postuliert: »Die Auswahl der Studieninhalte muss die Interkulturalität des Studiums stärken« (ebd., S. 8).

Wenn die Richtlinien und Lehrpläne für die Schule ernst genommen und didaktisch konkretisiert werden sollen, müssen angehende Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, die darin erörterten Postulate zu verstehen und didaktisch umzusetzen. Somit sind auch die LLB, die in deutschsprachigen Ländern an Universitäten, in einigen Fällen an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, und die pädagogische Forschung, die unmittelbar damit verknüpft ist, gefordert.

## 6. Aktuelle Reform der LLB, Standards und Kompetenzen im Hinblick auf die Integration von Pluralität, Interkulturalität und Internationalität

Im Folgenden werden einige, zunächst sehr allgemeine Bildungsziele (Standards) genannt (Klieme, Stanat & Artelt 2001) (Klieme u. a. 2003), die unabdingbar erscheinen, damit Lehrpersonen zeitgemäßere Kompetenzen erwerben als bisher und besser in die Lage versetzt werden, den vielen Herausforderungen der Pluralität gewachsen zu sein. Es wird ein Versuch unternommen, konkrete Kompetenzen zu benennen, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

### 6.1 *Pluralität und Interkulturalität als Querschnittsdimension*

Die LLB hat also darauf vorzubereiten, dass Lehrpersonen nicht in einer monolingualen und monokulturellen, sondern in einer mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen, internationalisierten Gesellschaft tätig sind. Diese Forderung ist nicht der Diskurs einiger Spezialist/innen, die eine besondere Richtung der Erziehungswissenschaft vertreten, sondern sie schlägt sich in den aktuellen Curricula zahlreicher Hochschulen nieder, wenngleich zu bemängeln ist, dass der Grad der Verbindlichkeit besonders in Deutschland als vielleicht unbeabsichtigter Ne-

benefekt der Bildungstradition der Freiheit von Lehre und Forschung bisher eher gering war (Jungmann & Triantafillou 2004).

Nach den bisherigen Studienordnungen konnte es passieren, dass Lehramtskandidat/innen an diesen Ansätzen vorbei studierten und somit ihre Erstausbildung abschlossen, ohne in diesem Bereich die geringste Kompetenz erworben zu haben. Die erfolgte Umstellung auf modularisierte Studiengänge ist – zumindest in Nordrhein-Westfalen – in gewisser Hinsicht eine Chance. Denn in allen Modulen werden die Dimensionen der soziokulturellen Heterogenität, der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität, angesprochen – ganz im Sinne der vorliegenden Gutachten zur Reform der LLB, die von einer Querschnittaufgabe sprechen (Terhart 2000). Der multikulturelle, mehrsprachige und sozial heterogene Hintergrund der Studierenden sowie die vielfältigen internationalen Tätigkeiten vieler Universitäten bieten hervorragende Voraussetzungen, die Interkulturalität und Internationalität der Studieninhalte auf eine Weise zu gestalten, die Resonanz findet. Folgerichtig müsste die Umsetzung des Bologna-Prozesses auch für die LLB die Logik der Internationalisierung bestätigen.

Migration, intranationale Mehrsprachigkeit, europäische Integration und Globalisierung als Manifestationen einer Internationalisierung des Erlebens und der Bildung erfordern spezifisches Wissen und Kompetenzen, die in der LLB erworben werden müssen und können.

Welche Standards müssen nun zusätzlich zu den allgemeinen Kompetenzen der Lehrpersonen etwa nach Klieme u.a. festgelegt werden? Und damit verbunden: Welches Wissen und welche Kompetenzen gehören dazu, damit die Standards erreicht werden können?

Die Ergebnisse von PISA und IGLU haben gezeigt, dass das deutsche Bildungswesen nicht in genügendem Maße integrationsfähig ist, und zwar nicht nur in Bezug auf Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund, sondern allgemeiner bezogen auf solche, die vom familiären Bildungsniveau her bei ihrer Einschulung nicht die sprachlichen Voraussetzungen und die Vorbildung mitbringen, die von der schulischen Institution erwartet werden (OECD 2001). Dabei ist nicht die Sprache als solche, sondern der sozioökonomische Hintergrund und die Wirksamkeit der vorschulischen Erziehung für die sprachliche Kompetenz maßgebend. Die nicht ausreichende sprachliche Förderung, die eigentlich eine vornehmliche Aufgabe der Schule und des Unterrichts ist, ist ein bisher unterschätztes Problem der LLB. Ein wichtiger Grund für das nicht zu übersehende Gefälle zwischen dem Bildungserfolg der Schüler/innen ohne und mit Migrationshintergrund liegt in der bisher nicht ausreichenden Vorbereitung der Lehrpersonen auf das Unterrichten und Beurteilen der Leistungen in mehrsprachigen, multikulturellen Klassen. Ein Forschungsprojekt im Rahmen des Lehrerbildungszentrums der Universität zu Köln (Laufzeit 2003–2004) hat die Kompetenzen der Lehrpersonen im Bereich der Beobachtung und Beurteilung von Schüler/innen empirisch untersucht mit dem Ziel, professionelle Beurteilungsinstrumente zu entwickeln und den Lehrpersonen näher zu bringen (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006). Dabei wurde empirisch nachgewiesen, dass Lehrpersonen just bei Kindern

mit Migrationshintergrund sehr früh eine vorgefasste Meinung über ihre schulischen Perspektiven äußern und auch in Taten umsetzen.

Eine Professionalisierung der Lehrpersonen im Hinblick auf die konstruktive Auseinandersetzung mit der Pluralität, wie sie oben definiert wurde, müsste ganz allgemein (der klassischen Dreidimensionalität folgend, die in Kompetenzmodellen der Berufspädagogik üblich ist [Klieme u. a. 2003, S. 22, Fussnote] mit drei Registern spielen, die ich der Einfachheit halber in einem Modell der drei gleichberechtigten, interdependenten Bereiche darstellen möchte.

### 6.2 Standards und Kompetenzen

Nach dem heutigen Stand der Diskussion erscheint mir ein weiterer Schritt möglich und notwendig, nämlich die Definition von Standards und Kompetenzen, die eine LLB anstreben muss, welche die Pluralität als Querschnittsdimension versteht. Zur Erinnerung: »Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausge-

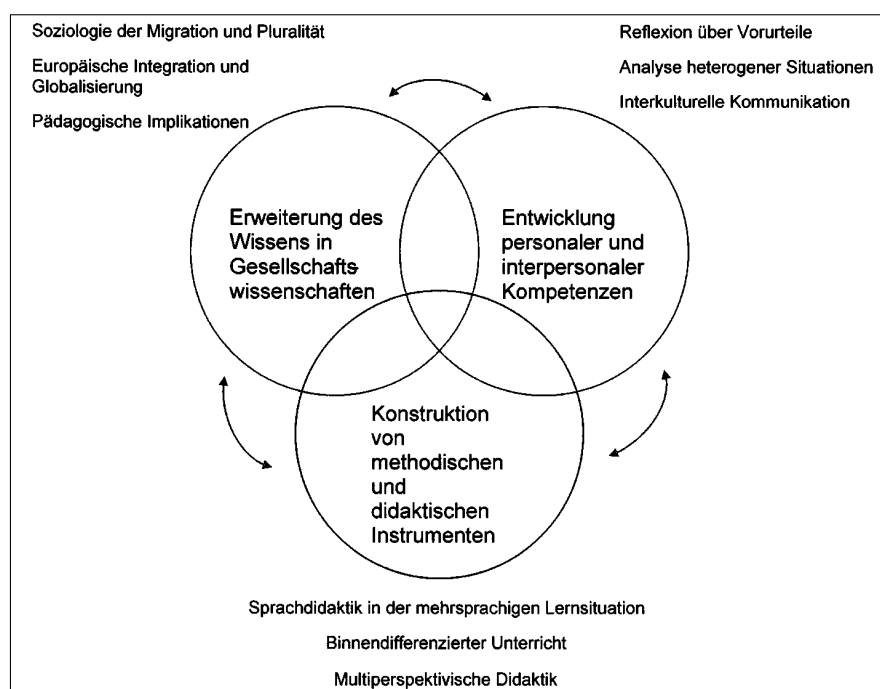


Abbildung 2: Pluralität und interdependente Kompetenzsphären in der LLB (Nach: Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999 und Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999).

drückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler« (EDK 2000; EUNIT 1998). In derselben Publikation ist zum Begriff der Kompetenz zu lesen: »Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen« (ebd., S. 21). *Mutatis mutandis* geht es hier um das, was zukünftige Lehrpersonen lernen, wissen und können müssen, damit sie auf den Schuldienst unter den beschriebenen pluralen Bedingungen vorbereitet sind.

Versuche, aus dieser Sicht konkrete Kompetenzen zu benennen, wurden bereits zuvor unternommen (s. auch Göbel & Hesse 2004). Die Kommission interkulturelle Bildung der Sektion interkulturell und international vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat ein Kerncurriculum der interkulturellen Bildung erarbeitet, das ebenfalls in meine Überlegungen einfließt. Ich knüpfe an diese Arbeiten an, um im Kontext der inzwischen eingetretenen und der zukünftigen Strukturreformen meine Vorschläge zu formulieren.

Dabei fokussiere ich in erster Linie den Beitrag der Erziehungswissenschaft. Im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung der LLB spielt die Disziplin Erziehungswissenschaft eine zweifache Rolle. Einmal gibt es auf der Sekundarstufe II ein Unterrichtsfach Pädagogik, das wie alle anderen interkulturell und international geöffnet werden kann und sollte. Und zum zweiten erhalten die zukünftigen Lehrpersonen an der Universität parallel zur fachlichen eine pädagogische Ausbildung und Bildung (in Nordrhein-Westfalen in Form von erziehungswissenschaftlichen Studien).

Doch viele der hier angesprochenen Kompetenzen implizieren den Beitrag anderer Disziplinen: der Soziologie, der Psychologie(n), der allgemeinen Sprachwissenschaft, der Sprachfächer, der Ethnologie, um nur einige zu nennen. Interdisziplinarität ist hier gefragt. Die meisten Fächer der Lehrämter können und sollten sich interkulturell und international öffnen. Lehrpläne haben mittlerweile in allen Bundesländern die Dimension der Interkulturalität mehr oder weniger artikuliert integriert, wie exemplarisch an den Lehrplänen für das Fach Englisch (Allemann-Ghionda 2005) sichtbar wird; für das Fach Geschichte verfügen die Fachdidaktiken nunmehr über eine brauchbarere – weil konkretere – Grundlage, um Beispiele der fachbezogenen interkulturellen Didaktik zu entwickeln (Rychen & Salganik 2001). Allerdings befindet sich die Definition von Kompetenzen in vielen Fällen erst im Stadium der Andeutung. Nun folgt die Benennung der Standards und Kompetenzen.

#### *Standard A*

Qualifikation für das Arbeiten in einer Gesellschaft und in Bildungsinstitutionen, welche von den Auswirkungen der Internationalisierung und Globalisierung geprägt sind.

## Kompetenzen:

- Wissen über wirtschaftliche, soziokulturelle Ursachen, Auswirkungen, Begleiterscheinungen der Globalisierung;
- Wissen über soziologische Aspekte der Migration;
- Medienkompetenz unter dem Aspekt der transnationalen Kommunikation und der Darstellung von Interkulturalität.

*Standard B*

Qualifikation für eine pädagogische Tätigkeit in einem Bildungswesen, das europäisiert, internationalisiert und interkulturalisiert wird oder werden soll.

## Kompetenzen:

- Wissen über bildungspolitische Entwicklungen in der Europäischen Union;
- Einordnen von Bildungsfragen in einen internationalen Zusammenhang;
- Fähigkeit, in europäischen Gremien entwickelte Konzepte (z.B. Europäisches Sprachenportfolio) in ihrer Bedeutung zu erkennen und auf die eigene Unterrichtspraxis zu übertragen.

*Standard C*

Qualifikation für das Unterrichten in Klassen, die meistens mehrsprachig und soziokulturell heterogen sind.

## Kompetenzen:

- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bildung;
- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Kommunikation;
- Umsetzung der Theorien in interkulturelle Didaktik der einzelnen Fächer;
- Umsetzung der sozialpsychologischen Theorien auf das Verstehen von mehrkulturellen Identitäten;
- Umsetzung der sozialpsychologischen Theorien auf den eigenen Umgang mit Stereotypen (z.B. mit Differenz aus interkultureller Sicht und in Bezug auf Gender);
- Erarbeitung der psycholinguistischen und pädagogischen Grundlagen der Mehrsprachigkeit;
- Umsetzung der psycholinguistischen Theorien in Didaktik der Zweitsprache;
- Anwendung der psycholinguistischen Theorien auf das Verstehen von Lernprozessen bei zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden;
- Transfer des Wissens über Migration und über interkulturelle Kommunikation auf Gesprächssituationen mit Lernenden, Kollegen und Eltern aus anderen Ländern;
- Aneignung von Forschungsergebnissen über Beobachtung und Diagnostik;
- Übertragung dieses Wissens auf mehrsprachige und soziokulturell heterogene Klassen.

*Standard D*

Qualifikation für das Unterrichten nach Lehrplänen, welche zunehmend die interkulturelle Dimension und internationale Gesichtspunkte integrieren.

Kompetenzen:

- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bildung;
- Aneignung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Kommunikation;
- Umsetzung der Theorien in interkulturelle Didaktik (der Fächer);
- Umsetzen von Grundzügen der Lehrplanforschung und der Lehrmittelanalyse.

*Standard E*

Qualifikation für die Bereitschaft, sich periodisch in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht umzuorientieren, um den Konsequenzen von Reformen folgen und an der Schulentwicklung mitwirken zu können.

Kompetenzen:

- Vertrautheit mit der einschlägigen pädagogischen Literatur;
- Sachkundiger und kritischer Umgang mit dem Internet;
- Erkennen der Notwendigkeit von Fortbildung und Wahrnehmen von Fortbildungsangeboten.

Eine letzte Feststellung betrifft den Stellenwert des Wissens sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis – ein Dauerbrenner der Diskussion über LLB. Wenn angehende Lehrpersonen das Wissen als für sie nachvollziehbar und im weitesten Sinne praxisrelevant erkennen, weil es einen Bezug zur sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit hat, und wenn die hochschuldidaktische Gestaltung die Aktivität und die persönlichen Ressourcen (in diesem Fall zum Beispiel die Diversität und insbesondere die Dimension der Multikulturalität und Internationalität) der Studierenden mobilisiert, ist der Weg für die gegenseitige Befruchtung von Theorie und Praxis geebnet.

Alle Bildungssysteme bemühen sich gegenwärtig, Standards festzulegen, und zwar nicht nur höchste, sondern auch mittlere und minimale Standards. Dabei wird im Hinblick auf die Wirksamkeit der LLB nicht zu umgehen sein, sich genauer Gedanken darüber zu machen, wie die vielen Aspekte der Diversität einbezogen werden vom Moment der Festlegung von Standards bis zum Moment der Beurteilung von schulischen Leistungen – auch in mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Klassen, die ja in den meisten Einrichtungen der vorschulischen und schulischen Bildung die »Normalität« darstellen und diese auch vor aller Augen führen.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1997): Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, S. 107-149.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Zweite, durchgesehene Auflage. Bern (u.a.): Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Historical Knowledge for Everybody or for the Happy Few? Teaching 'The Romans' in North Rhine Westphalia (Germany). In: Morgan, C. (Hrsg.). *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks*. (S. 147-179). Berne (etc.): Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2006a): Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreform. In: Antor, H. (Hrsg.). *Inter- und Transkulturelle Studien*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Allemann-Ghionda, C. (2006b): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), S. 350-362.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H. & Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenz der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Hrsg. Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald. *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, S. 250-266.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions universitaires.
- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & de Goumoëns, C. (1999): Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt. Bern: Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“.
- Badinter, E. (2004): Die Wiederentdeckung der Gleichheit. Schwache Frauen, gefährliche Männer und andere feministische Irrtümer. München: Ullstein.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beckedorff, L. v. (1993): Beurteilung des Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurfs (um 1819/1822). In: Berthold, M. & Schepp, H.-H. (Hrsg.). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. (S. 113-123). Göttingen & Zürich: Muster-Schmidt.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission <<Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft>> beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- Bolzman, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003): *Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Soziales Kapital – Kulturelles Kapital. In: Bourdieu, P. (Hrsg.). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I*. (S. 49-79). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Camilleri, C. (1995): *Sociétés pluriculturelles et interculturalité*. In: Camilleri, C. (Hrsg.). *Différence et cultures en Europe*. (S. 85-103). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Condorcet, M. J. A. (1792): *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique (1792)*. In: Condorcet O'Connor, A. & Arago, M. F. (Hrsg.). *Oeuvres. Nouvelle impression en facsimilé de l'édition Paris 1847-1849*. Band 7. (S. 455). Stuttgart / Bad Canstatt.
- Council of Europe (2000): *A Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDK (2000): *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zentrale Lernbe-

- reiche – Thesen – Literaturhinweise. Dossier 60. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EUNIT (Hrsg.) (1998): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen. Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (1997): Lernen lebender Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäisches Parlament (2005): Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen. Berichterstatteur Miguel Portas. 7.9. 2005. Brüssel: Europäisches Parlament, Ausschuss für Kultur und Bildung.
- Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yagmur, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann.
- Gardner, H. (1998): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge – Eine Chance für die Studienreform. Bochum: Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 818-834.
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster u. a.: Waxmann.
- Hagemann-White, C. (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, E., Klika, D. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. (S. 146-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 71-176). Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Hörner, W. (1999): Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 5 (2), S. 107-117.
- IZA (2004). How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (IZA Diskussion Paper No 1284), from the World Wide Web. <ftp://ftp.iza.org/dps/dp744.pdf>
- Jacobi, J. (2004): Geschlecht. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. (S. 422-442). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jungmann, W. & Triantafillou, F. (2004): Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung: Erste Befunde einer vergleichende Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 849-864.
- Keller, C. (1998): Die Geschlechterthematik aus der Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (1), S. 115-134.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung.
- Klieme, E., Stanat, P. & Artelt, C. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 203-218). Weinheim, Basel: Beltz.
- KMK (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54 (3), S. 534-552.

- Neumann, U. & Reuter, L. R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 803-817.
- Neumann-Braun, K. & Richard, B. (Hrsg.) (2005): *Coolhunters: Jugendkulturen zwischen Medien und Markt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nyssen, E. (2000): Benachteiligung von Mädchen – ein erledigtes Problem? In: Frommelt, B., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*. (S. 59-79). München: Juventa.
- O'Donnell, D. (1999). East is East, from the World Wide Web. <http://www.xenon-kino.de/seiten/eastiseast.html>
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen.
- OECD (2004): *Bildung auf einen Blick*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit.
- Oksaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pross, H. (1969): *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt am Main.
- Rhyn, H. (1995): *Psychometrie und Bildung: Der Intelligenzquotient als Sozialindikator?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 765-779.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.) (2001): *Defining and Selecting Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schriewer, J., Henze, J., Wichmann, J., Knost, P., Taubert, J. & Barucha, S. (1999): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)*. In: Kaelble, H., Schriewer, J. (Hrsg.). *Gesellschaften im Vergleich. Zweite, durchgesehene Auflage*. (S. 151-258). Frankfurt (etc.): Lang.
- Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. AKI Forschungsbilanz 2*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Stradling, R. (2001): *Teaching 20th-century European History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Taylor, C. (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Mit Kommentaren von Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf. Mit einem Beitrag von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Fischer. Originalausgabe: 1992.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tokuhama-Espinosa, T. (Hrsg.). (2003): *The Multilingual Mind: Issues Discussed By, For, and About People Living with Many Languages*. Westport: Praeger.
- Toussaint, R. & Xypas, C. (Hrsg.). (2004): *La notion de compétence en éducation et formation: Fonctions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Weber, M. (1985): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Fünfte Auflage. Tübingen: Mohr. Originalausgabe: 1922.
- Weber, M. (2003): *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 71-76). Weinheim & Basel: Beltz.