

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
4. Jahrgang 2017 Heft 1

**DIVERSITÄT UND
BILDUNG**

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
4. Jahrgang 2017 Heft 1**

Die 7. Ausgabe der Zeitschrift **Dialog** widmet sich dem Thema **DIVERSITÄT UND BILDUNG**. Der Begriff der Diversität nimmt mittlerweile in einer Reihe von bildungswissenschaftlichen Diskussionen eine zentrale Rolle ein. Das Diversitätsprofil der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zeichnet die gezielte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Einbettung von Bildungsprozessen und die Fokussierung der vielfältigen Verschränkungen zwischen verschiedenen sozialen, politischen, sprachlichen und kulturellen Differenzlinien aus. Die hier enthaltenen Beiträge von Wissenschaftlerinnen und eines Wissenschaftlers der Hochschule geben einen Einblick in die breite Palette und besondere Expertise im Kontext von Diversität und Bildung.

In der Rubrik **IM FOKUS** gibt es Berichte zu weiteren Projekten und Aktivitäten an der Hochschule. Die Rubrik **PERSPEKTIVEN** informiert über aktuelle Publikationen. Zum Schluss des Heftes spricht der Karlsruher Koch Hossein Fayazpour im Interview über den Zusammenhang von Diversität, gesunder Ernährung und Genuss.



Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die aus der Eröffnung des Akademischen Jahres 2016/17 hervorgegangene 7. Ausgabe der Zeitschrift „Dialog“ widmet sich dem Thema Diversität und Bildung.

Der Begriff der Diversität nimmt mittlerweile in einer Reihe von bildungswissenschaftlichen Diskussionen eine zentrale Rolle ein. Interkulturalität, migrationsgesellschaftliche Bildungsverhältnisse, Inklusion und Hochbegabung sind nur einige der Themenfelder, die in Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeitzunehmende Beachtung finden.

Die gezielte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Einbettung von Bildungsprozessen und die Fokussierung der vielfältigen Verschränkungen zwischen verschiedenen sozialen, politischen, sprachlichen und kulturellen Differenzlinien zeichnen das Diversitätsprofil der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe aus. Die hier enthaltenen Beiträge von Wissenschaftlerinnen und eines Wissenschaftlers der Hochschule geben einen Einblick in die breite Palette und besondere Expertise im Kontext von Diversität und Bildung.

Die Germanistin und Literaturwissenschaftlerin Heidi Rösch fragt nach der Rolle von „mehr sprachlicher Bildung“ im Unterricht. Dabei steht nicht, wie beispielsweise im bilingualen Konzept, das Erlernen und Anwenden einer Fremdsprache im Fachunterricht im Mittelpunkt, sondern – immer mit Blick auch auf Migrationssprachen – die Sensibilisierung für Multi-, Trans- und Interlingualität in jedem Fachunterricht. Es geht um das Zulassen von anderen, von mehr Sprachen im Bildungsprozess. Wie dies beispielsweise im Deutschunterricht funktionieren kann, wird an Gedichten wie Ernst Jandls „Air is fly“ oder „TÜRKEN SLANG“ von Eko Fresh aufgezeigt.

Grundlage des zweiten Beitrags „Wann endet der Migrationshintergrund?“ der Soziologin Annette Treibel ist ihr Anliegen, die neue gesellschaftliche Realität eines Einwanderungslandes anzuerkennen. Und in diese Realität müssen sich Alte Deutsche und Neue Deutsche gleichermaßen integrieren und von alten Gewissheiten loslassen. Erst dann, legt sie im Rückblick auf die Einwanderung der vergangenen Jahrzehnte dar, besteht auch die Chance, dass der Begriff Migrationshintergrund als Referenzkategorie verschwindet.

Eine Herausforderung für Schulen und Hochschulen ist die Diversität, die inklusiver Unterricht mit sich bringt. Damit setzt sich die Schulpädagogin und Didaktikerin Karin Schäfer-Koch im Beitrag „Guter inklusiver Unterricht“ anhand der Analyse von Schulgesetzen und der

UN-Behindertenrechtskonvention auseinander. Um den Forderungen und Herausforderungen wirklich für alle Seiten gerecht zu werden, sind multiprofessionelle Teams im inklusiven Unterricht zwingend notwendig. Die Pädagogischen Hochschulen sieht sie hierfür als Motor inklusiven Denkens und Handelns, die mit ihrer Expertise für das forschende Lernen und die Praxisforschung in den Schulen zusammen mit Lehrkräften und Studierenden in Forschungsprojekten den Unterricht in solchen Teams erproben und evaluieren können.

Der Erziehungswissenschaftler Timo Hoyer nimmt Sie in seinem Beitrag „Diversität und das Bürgerrecht auf Bildung“ mit auf eine Zeitreise in das 18. und 19. Jahrhundert. Eine Studentin im Praktikum untersucht den Umgang mit Inklusion und Teilhabe in den Schulen dieser Zeiten. Sie lernt, dass nicht nur die schulische Diversität historischen Veränderungen unterliegt, sondern auch unsere Wahrnehmungs- und Bewertungsmaßstäbe von Vielfalt sich offensichtlich wandeln. Die Auseinandersetzung mit Bildungsdiskursen des 20. und 21. Jahrhunderts bringt sie schließlich zur Erkenntnis, dass die Ermöglichung von sozialer und politischer Teilhabe der Dreh- und Angelpunkt von demokratischer Erziehung ist.

Die Reihe der Beiträge zum Hauptthema schließt Gabriele Weigand, ebenfalls Erziehungswissenschaftlerin, mit dem Aufsatz „Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik“. Sie geht der Frage nach, inwieweit Begabung als eine Kategorie der Diversität gelten kann und wie die Lehrkraft sich im Unterricht mit den heterogenen Begabungen auseinandersetzt, ohne sich nur einseitig auf diese zu fokussieren. Eine wichtige Rolle spielt hier die personale Pädagogik, die nicht ein besonderes Merkmal oder eine Kategorie, sondern die Schülerin und den Schüler als je einmalige Person in den Mittelpunkt stellt.

In unserer Rubrik „Im Fokus“ haben wir für Sie Berichte zu laufenden Projekten und Aktivitäten zusammengestellt, die über das Thema Bildung und Diversität hinaus auch Anregungen aus dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich enthalten.

Unsere Rubrik „Perspektiven“ hält Sie über aktuelle Publikationen aus unserer Hochschule auf dem Laufenden, und um den Bogen „rund“ zu machen, erfahren Sie zum Schluss unseres Heftes in der Rubrik „Nachgefragt“ vom Karlsruher Koch Hossein Fayazpour etwas über die den Zusammenhang von Diversität, gesunder Ernährung und Genuss.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre mit der siebten Ausgabe von DIALOG und viele Impulse für Ihre eigene Arbeit!

Prof. Dr. Klaus Peter Rippe
Rektor

INHALT

Editorial

2

THEMA

DIVERSITÄT UND BILDUNG

4



HEIDI RÖSCH

Mehr sprachliche Bildung

6

ANNETTE TREIBEL

Wann endet der Migrationshintergrund?

14

KARIN SCHÄFER-KOCH

Guter inklusiver Unterricht –
Eine Herausforderung für Schule und Hochschule

22

TIMO HOYER

Diversität und das Bürgerrecht auf Bildung

28

GABRIELE WEIGAND

Begabung und Diversität aus der
Perspektive einer personalen Pädagogik

36

IM FOKUS

44

PERSPEKTIVEN

54

Nachgefragt bei Hossein Fayazpour

60

Impressum

Klappe hinten



DIVERSITÄT UND BILDUNG



Mehr sprachliche Bildung

HEIDI RÖSCH

Die Wortwahl „mehr sprachliche“ und die ungewöhnliche Schreibung irritieren vielleicht. Internet-Suchmaschinen finden zu „mehr sprachlich“ in zwei Wörtern nichts Verwertbares. Versucht man es als ein Wort, so erscheint die

Frage: Meintest du mehrsprachig? Ein brauchbarer Eintrag lässt sich allerdings finden. Er verweist auf die „mehrsprachliche und multikulturelle Präsenz Europas in den globalen Netzen“, auf „mehrsprachlich geführte kulturelle Besuche“ und „elektronische Schulpartnerschaften“, bei denen „Fremdspracherwerb, interkultureller Dialog, Plurilingualismus und Plurikulturalismus in der Gesellschaft gefördert werden“. Sprachen werden also in einen multi-, pluri- oder interkulturellen Kontext gestellt. Auf die Vorsilben möchte ich hier nicht eingehen, sondern aus dem Gefundenen folgern, dass unter dem Stichwort mehrsprachlich ein Bezug zur – so möchte ich das formulieren – Migrationsgesellschaft

unübersehbar ist. Dieser ist unter dem Stichwort mehrsprachig natürlich nicht ausgeschlossen, steht aber – außer wenn bilinguale Konzepte auch Migrations Sprachen einbinden und bilinguale Lehr-/Lernkonzepte die mitgebrachte (Migrations)Mehrsprachigkeit integrieren – zumindest nicht im Zentrum.

Im *Baden-Württembergischen Bildungsplan von 2016* ist das übrigens sehr ähnlich: Auf der Bildungsplanseite findet die Suchmaschine keinen Eintrag zu „mehrsprachlich“, egal in welcher Schreibung, aber 23mal den Begriff Mehrsprachigkeit. Das wirkt für mehr sprachliche Bildung zunächst vielversprechend. Von den 23 Nennungen entfallen 8 auf das Fach Deutsch, 6 auf Französisch, 1 auf Englisch, 3 auf Latein, je 2 auf Russisch und Spanisch und 1 auf Portugiesisch. Von einer mehr sprachlichen Bildung in allen Fächern sind wir also meilenweit entfernt. Die Nennung in den Fremdsprachen bleibt auf die „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ reduziert, wobei

die Mehrfachnennungen durch die unterschiedlichen Varianten als erste, zweite oder dritte Fremdsprache zustande kommen. Letztendlich geht es in den modernen Fremdsprachen um „die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz“, die der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) der Sprachen von 2001 als Kern seines Mehrsprachigkeitskonzepts sieht. Unter dem Aspekt „Bildungswert des Faches Französisch“ (Kapitel 1.3) wird die zentrale Bedeutung der „französischen Sprache im Land Baden-Württemberg im Blick auf die Konzeption einer Mehrsprachigkeit“ sowie in den Nachbarländern und als Weltsprache betont. Bezogen auf die „Grundschulfremdsprache Französisch in der Rheinschiene“ wird darauf verwiesen, dass im Blick auf die anderen romanischen Sprachen Französisch das größte Transferpotenzial aufweise, „sodass ihm als Brückensprache eine besondere Bedeutung im Kontext der Mehrsprachigkeit zukommt“. Bezogen auf mehr sprachliche Bildung ist sehr viel interessanter, dass unter dem Aspekt „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ die Sprache „über das Französisch sprechende Europa hinaus“ auf die „frankophone Welt“ ausgedehnt wird.

„Dieser Blick in neue sprachlich-kulturelle Wirklichkeiten bietet den Schülerinnen und Schülern die Chance, die Relativität des eigenen Bezugssystems zu erkennen und Offenheit und Toleranz nicht nur für frankophone, sondern darauf aufbauend für weitere Kulturen zu entwickeln.“

Wie das passieren soll, bleibt offen. Dass auch Schülerinnen oder Schüler aus frankophonen und „weiteren Kulturen“ in deutschen Schulen unterrichtet werden, bleibt unerwähnt. Interkulturelle Handlungsfähigkeit und das damit verbundene Mehrsprachigkeitskonzept wird im Bereich der Fremdsprachen auf internationale und interkontinentale Kontexte bezogen, aber nicht auf die migrationsgesellschaftliche Realität vor Ort.

Schauen wir ins *Fach Deutsch*: Von den 8 Treffern zu Mehrsprachigkeit führen zwei ebenfalls zu den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ und die anderen 6 beziehen sich auf das Kapitel „Funktion von Äußerungen“. Hier hat es Mehrsprachigkeit in den Bereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ und damit in den Deutschunterricht hineingeschafft, denn zu

„dieser umfassenden Sprachreflexion werden auch divergente Spracherfahrungen und Mehrsprachigkeit genutzt. Neben den kommunikativen Funktionen kommt auch immer wieder die Bedeutung der Sprache für die eigene Identität in den Blick. Das individuelle, aber auch das gesellschaftliche Selbstverständnis steht in enger Wechselwirkung mit der Sprache, ihren verschiedenen Sprachvarietäten (zum Beispiel Gruppen- oder Fachsprachen, Dialekt) und

sprachlichen Prägungen (zum Beispiel Geschlechterstereotype, Sprache als Machtinstrument, Sprache der Werbung). Diese vielschichtigen Verhältnisse zu verstehen und zu reflektieren, ist angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schüler [sic!] wie der Gesellschaft eine zentrale Fähigkeit.“

Der Hinweis auf „*divergente Spracherfahrungen und Mehrsprachigkeit*“ erscheint noch ein zweites Mal unter „Didaktische Hinweise“, wo es um implizites Wissen geht, das Schülerinnen und Schüler mitbringen und das einen „induktiven Unterricht und Formen entdeckenden Lernens nahelegt“. Hier konnotiert Mehrsprachigkeit die mitgebrachte lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die in unserem Bildungssystem eng mit den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbunden ist und sich deshalb auch auf Migrationssprachen bezieht.

Unter dem Aspekt „Funktion von Äußerungen“ wird in der Perspektive auf „Sprache und Identität“ Mehrsprachigkeit folgendermaßen erwähnt: In Jahrgangsstufe 5/6 heißt es im Vorspann:

„Die Schülerinnen und Schüler erfahren Sprache als identitätsstiftend und setzen sich mit ihrer Bedeutung als Mittel zur Verständigung auseinander. Ihre erstsprachlichen Kenntnisse, gegebenenfalls auch Mehrsprachigkeit nutzen sie bei der Auseinandersetzung mit sprachlichen Ausdrucksformen.“ Sie sollen „sprachliche Fremdheitserfahrungen beschreiben und reflektieren“. In Stufe 7/8 kommt „Mehrssprachigkeit sowie den Sprachenvergleich zur Entwicklung des Sprachbewusstseins nutzen“ hinzu. In 9/10 sollen Schülerinnen und Schüler „die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Sprachwandel untersuchen“, in 11/12 dann schließlich „Bedeutung und Funktion der Mehrsprachigkeit von Individuum und Gesellschaft für Sprachsystem, Sprachwandel und Gruppenbildung reflektieren und die Möglichkeiten interkulturellen Austausches diskutieren“.

Dass der Deutschunterricht zum zentralen Fach für mehr sprachliche Bildung erkoren wird, zeigt auch die Suche nach *Deutsch als Zweitsprache*. Hier findet die auf der Bildungsplanseite installierte Suchmaschine gerade mal einen Treffer, und zwar in der Grundschule in den „Leitgedanken“ zum „Bildungswert des Faches Deutsch“. Da es ja in keinem anderen Fach einen entsprechenden Hinweis gibt, wird das Fach Deutsch zum einzigen Fach, „das auch Deutsch als Zweitsprache vermittelt“. Aber wie werden die Lehrkräfte auf diese wohlgermerkt zusätzliche, nicht etwa durch Abstriche an anderen Stellen kompensierte Aufgabe des Deutschunterrichts vorbereitet? Die Studierenden müssen innerhalb der „Fachwissenschaftlichen Grundlagen“ 2 CP in DaZ erwerben, weitere Seminare mit DaF/DaZ-Ausrichtung können, müssen aber nicht belegt werden. Während andere Bundesländer DaZ-Module mit mindestens 6 CP vorsehen (übrigens für alle

Lehrämter – unabhängig vom gewählten Fach), verpflichtet das Land Baden-Württemberg die Lehramtsstudierenden lediglich zu einem Mini-Baustein von 2 CP. In einer solchen, oft auch noch in Großgruppen angebotenen Lehrveranstaltung kann höchstens für DaZ sensibilisiert, ganz sicher aber nicht für DaZ-Unterricht qualifiziert werden.

An diesem Befund ändert auch die dennoch sehr erfreuliche Tatsache nichts, dass jüngst ein Promotionskolleg für DaZ bewilligt wurde, bei dem jede Pädagogische Hochschule im Land eine abgeordnete Lehrkraft in dem Bereich promovieren wird. Das Promotionsprogramm trägt übrigens den Titel „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ und ist keinesfalls reduziert auf den Deutschunterricht.

Multi-, Trans- und Interlingualität

— *Jede Sprache ist vielfältig*. Zu ihr gehören Dialekte, Soziolekte, Jugend- oder Generationensprache und andere Varietäten genauso wie situationsabhängig zu gebrauchende Register. Eva Vetter (2013, 241) nennt dies „innersprachliche Mehrsprachigkeit“. Dabei besitzen bestimmte Varietäten genau wie National- oder Regionalsprachen ein bestimmtes Prestige und stehen somit in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, das auch auf diejenigen angewendet wird, die sie sprechen. Spra-

chen und Sprachvarietäten sind also nicht einfach nur vielfältig und verschieden, sondern ihre Diversität bedingt auch Differenzlinien mit einer diskriminierenden Wirkung für die sie Sprechenden.

Jede Sprache ist dynamisch. Heute wird gerne vergessen, dass Goethes Werk seinen zeitgenössischen Kritikern als Zeichen des Sprachverfalls galt – wegen der Vulgarismen z.B. in Werken wie „Götz von Berlichingen“ oder „Die Leiden des jungen Werther“. Während man ihm aufgrund seiner vielen Fehler unterstellte, er könne kein Deutsch (vgl. Detering, 2014), gehören er und seine Sprache heute ganz sicher zur Bildungssprache. Heute erleben wir das Abschleifen von Flexionsendungen (v.a. beim Akkusativ), bedauern die Abkehr vom Genitiv, hören und lesen nur noch selten den Konjunktiv I bei der indirekten Rede usw. Ist das Sprachverfall oder ein Zeichen für die Lebendigkeit der Sprache? Wahrscheinlich beides, jedenfalls lässt sich Sprachwandel nicht aufhalten. Dabei spielt auch eine Rolle, dass *Sprachen miteinander interagieren*. Dies zeigt sich in Lehnübersetzungen, der Übernahme von Fremdwörtern und Internationalismen. Unter dem Titel „Multi-Kulti-Deutsch“ beschreibt Uwe Hinrichs (2013), „wie Migration die deutsche Sprache verändert“, und greift dabei „das inzwischen omnipräsente Englische“ genauso auf wie „die Sprachen der Zuwanderer, das Türkische, Polnische oder Russische“, die deutsche Alltagssprache prägen und „Mischformen“ hervorgebracht haben.

Die Interaktion zwischen Sprachen möchte ich an folgenden Gedichten verdeutlichen:

Ernst Jandl (1963)	Gino Chiellino (1987)	José F.A. Oliver (1997)
<p>Air is fly</p> <p>sick sea is fowl air is rush sea is lung some air is gay ribbon sea is doom air is ear moan sea is sign shuts</p>	<p>Jandeln für Ausländer</p> <p>ich wandel du handels er jandelt oder sie jandelt wir mandeln ihr gandelt sie jandeln oder auch nicht</p>	<p>wassersprache</p> <p>la mar machte kindsmäuler lachen el mar war schambleiche trauer der väter dem meermann die meerin</p>
Ernst Jandl: serienfuss. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1974, S. 33.	Gino Chiellino: Sehnsucht nach Sprache. Kiel: Neuer Malik Verlag 1987, S. 83.	José F. A. Oliver: austernfischer marinero vogelfrau. Berlin: Das arabische Buch 1997, S. 8.

Ernst Jandls Gedicht kommt Englisch daher, ist aber ein deutscher Text in englischer Umschrift: Er ist fleißig, sie ist faul, er ist rasch, sie ist langsam, er ist gerissen, sie ist dumm, er ist ihr Mann, sie ist sein Schatz. Bei „gay ribbon“ und „moan“ kommt das Österreichische zum Tragen. Ernst Jandl nennt dies eine „Oberflächenübersetzung“. Seine translinguale Sprachverwendung stellt für mich eine kritisch-ironische, ja interlinguale Auseinandersetzung mit der Dominanzsprache Englisch dar, durch die ein banaler deutschsprachiger Text scheinbar literarisch geadelt wird.

Gino Chiellino greift Ernst Jandls besonderen Sprachwitz auf und nutzt ihn für eine fremdsprachenunterrichtstypische Konjugationsübung. Schreibt er Deutsch? Ja schon, aber alle Verben außer „wandeln“ und „handeln“ sind Neologismen, die er lautmalerisch aus der Außenperspektive auf das Deutsche bildet. Das Lyrische Ich, das wohl eher der Gruppe der Ausländer, wie es im Titel heißt, angehört, wandelt ziel-, vielleicht auch chancenlos herum, während sein Gegenüber gezielt handelt. Die Gruppe der Ausländer mandelt, während die anderen gandelnd. Hier lässt sich die Bedeutung frei assoziieren. Wer will, kann in beiden Fällen eine gesellschaftlich

determinierte Ungleichstellung von Aus- und Inländern erkennen, die jandelnd zum Ausdruck gebracht wird „oder auch nicht“.

José Oliver verwendet klar erkennbar zwei Sprachen, Deutsch und Spanisch. Die spanischen Artikel „la“ und „el“ in Verbindung mit „mar“, dem Meer, behandeln Genderaspekte, die in der letzten Strophe als „dem meermann / die meerin“ kulminieren, die ich als sehr freie und mehrkonnotative Übersetzungen von el bzw. la mar deute. Sicher löst das Wort Meermann nicht nur bei mir die Assoziation zur Meerjungfrau als Fabelwesen aus, die hier aufgebrochen wird, denn m.E. gewinnt die Meerin als Lebensspenderin, die „kindsmäuler lachen (macht)“ an Bedeutung gegenüber dem Meermann.

Die Gedichte verweisen auf sehr unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit sowie die Bedeutung von Sprachideologien als Ideologien, die Sprache/-n transportieren oder auch dekonstruieren und Einstellungen gegenüber Sprache/-n und den sie Sprechenden. Gleichzeitig brechen sie soziolinguistische Interdependenzen zwischen Sprachen auf und schaffen Übergänge zwischen Sprachen, die *Trans- statt Multilingualität* inszenieren.

Auch der Rapper Eko Fresh thematisiert eine translinguale Praxis. Während *Türkenslang* auch im wissenschaftlichen Diskurs vorkommt, führt Eko Fresh hier auch noch den Begriff *Straßendeutsch* ein. Das ist insofern interessant, als er damit das Deutsche (und nicht das Türkische) und den Ort dieser Sprache betont – ähnlich wie in *Kiez-Deutsch*, aber durchaus radikaler, weil die Straße hier vom Nicht-Ort zur Heterotopie im Sinne Foucaults wird, die durch die Nutzung anders besetzt wird.

Außerdem verdeutlicht diese Rap-Ballade unterschiedliche Sprachregister des Türkischen, deren Gebrauch kontextuell begründet wird. So sind die Vulgarismen im Türkischen als Reaktion auf das ausgrenzende Verhalten des Türstehers (göt) und auf die Erwartung an „heimreisende“ Migranten und ihre doppelte Ausgrenzung (piç) zu sehen. Dadurch entsteht eine Analyse der translingualen Praxis, die hier interlingual genannt werden kann, weil Interdependenzen zwischen Sprachen bzw. ihrem Gebrauch dekonstruiert werden.

Mehr sprachliche und / oder mehrsprachige Bildung

— Mehrsprachige Bildung verweist auf mehr als zwei Sprachen, denn dafür ist das lateinische Bilingual reserviert, auf das sich gemeinhin Ansätze bilingualer Bildungseinrichtungen und auch die des *Bilingualen Lehrens und Lernens (BLL)* beziehen. Während etwa die Staatliche Europaschule Berlin und auch bilinguale Schulen in Hamburg neben der Amtssprache Deutsch eine Migrationssprache als weitere Sprache – übrigens für alle und keinesfalls nur für Kinder und Jugendliche, die mit dieser Sprache in Deutschland aufwachsen – anbieten, fokussieren die Europäische Schule Karlsruhe genau wie viele andere als europäisch oder international etikettierte Schulen auf Sprachen mit hohem Sozialprestige wie Englisch, Französisch oder Spanisch, die nicht zufällig auch etablierte Schulfremdsprachen sind. Trotz unterschiedlicher Sprachwahl ist das Ziel identisch. Es geht darum, eine weitere Sprache als die Amtssprache auf hohem Niveau zu erlernen und zum Teil auch Bildungsabschlüsse in beiden oder der Nicht-Amtssprache zu erwerben. Zwei- oder mehrsprachige Bildung bleibt auf eine bestimmte Anzahl und auch Auswahl von Sprachen reduziert, auch und gerade weil sie eine additive Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit anvisiert, bei der die Sprachen nebeneinanderstehen und idealerweise etwa gleich gut beherrscht werden. Das gilt auch für BLL. Unter diesem Label werden einzelne Fächer in einer Schulfremdsprache unterrichtet mit dem Ziel, diese Sprache auf einem höheren Niveau auszubilden, als es der

Fremdsprachenunterricht zu leisten vermag. Der Unterricht selbst ist in der Regel einsprachig, bilingual bezeichnet hier also eher das Ziel als eine Form des Unterrichtens.

Doch sobald es dabei um die gleichberechtigte Entfaltung von Sprach- und Fachkompetenz geht – wie beim *Content Language Integrated Learning (CLIL)*, sind solche methodischen Ansätze auch für Deutsch als Zweitsprache im Unterricht aller Fächer attraktiv. Allerdings ist die Situation nicht ganz vergleichbar, weil die Heterogenität in Regelklassen bezogen auf die Kompetenz in der Unterrichtssprache, die für die einen Erst- und für die anderen Zweitsprache ist, deutlich höher ist als im BLL- oder im CLIL-Unterricht. Dort sitzen eher selten Schülerinnen oder Schüler, die die Schulfremdsprache als Erstsprache sprechen. Ein zweiter Unterschied ist die Tatsache, dass die meisten DaZ-Lernenden keinen systematischen Unterricht in dieser Sprache erhalten haben, an den im Fachunterricht angeknüpft werden könnte. Zum dritten hatten sie nicht denselben zeitlichen und räumlichen Vorlauf, den der Fremdsprachenunterricht bietet, bevor die Fremdsprache zur Unterrichtssprache wird. Viertens fordert ein sprachaufmerksamer Fachunterricht mehr als ein Fachunterricht in einer für die Lernenden Fremd- oder Zweitsprache. Er verlangt von Lehrkräften, doppelgleisig zu planen und zu unterrichten. Aktuell bietet das von Pauline Gibbons entwickelte Modell des *Scaffolding als Planungs- und Umsetzungsinstrument* die besten Voraussetzungen dafür. Es findet sowohl in DaZ- als auch in CLIL-Lehr-Lern-Settings Anwendung.

Es lässt sich auch im Blick auf Migrationssprachen nutzen. Ingelore Oomen-Welkes Konzept der „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (1997) basiert auf einem Dreischritt: Zunächst sollen Eltern, Lehrkräfte, Schule und Schulverwaltung zur Mehrsprachigkeit ermuntert werden. Im zweiten Schritt geht es darum, in Nebengesprächen, bei Elterngesprächen, Schulinfos etc. andere als die deutsche Sprache zuzulassen und sie im Unterricht durch mehr- und/oder anderssprachige Materialien heranzuholen und sie schließlich durch systematische Sprachvergleiche aufzugreifen. Wir sind – auch im oben zitierten Bildungsplan – mittlerweile beim dritten Schritt, dem systematische(re)n Umgang mit Migrationssprachen. Dazu gehört, Migrationsmehrsprachigkeit nicht mehr nur als individuelle von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mitgebrachte, lebensweltlich Mehrsprachigkeit aufzufassen, sondern sie als gesellschaftliches Faktum wahrzunehmen. Es geht darum, diese Sprachen von der realen Lerngruppe losgelöst als in der Gesellschaft lebendige Sprachen zu akzeptieren, die es in Bildungsprozesse unabhängig von der realen Lerngruppe einzubinden gilt.

Im Deutschunterricht ist das durch den Umgang mit multi-, trans- und interlingualen poetischen Werken relativ einfach. Im Geschichtsunterricht werden Fragen

Eko Fresh (2011)

TÜRKEN SLANG PART 1

*Der Türkenslang, lan, bring mir bei
„Hallo, ich will Tee“ heißt „Selam, bring mir çay“
Diesen Slang sprechen alle in der Stadt [...]
Der Türsteher denkt: „Den lass ich nicht rein!“
Jedes Jahr in der Heimat, was mein Sparschwein köpft
Ein Bastard ist ein piç und ein Arsch heißt göt
Für unsere Movies gibt es keine Synchronisation auf Deutsch
Deswegen übersetz ich den Insider shit für euch
TRT INT die Bärte sind getrimmt
En büyük king, zeigen wir Frau Merkel wer wir sind [...]*

Refrain:

*Unsere Eltern waren Gastarbeiter
Jetzt machen wir den Job hier als Hustler weiter
Für Deutsche sind wir Türken / Für Türken sind wir Deutsche
Deshalb sag' ich euch, was die Wörter so bedeuten
Wir werden oft als Asoziale betitelt
Haben unsere eigene Sprache entwickelt
Nenn es Straßendeutsch oder Türkenslang
Ich mach' mehr für die Völkerverständigung ... als ihr*

Quelle: <http://rapgenius.com/Eko-fresh-koln-kalk-ehrenmord-lyrics>

danach, wie z.B. die „Türkenkriege“ auf Türkisch oder die „Kreuzzüge“ auf Arabisch heißen, interessant. Im Mathematikunterricht lässt sich anhand von Aufgaben in Lehrbüchern in unterschiedlichen Migrationssprachen die Moderation der Rechenoperation betrachten. Im Geografieunterricht werden Weltkarten hinsichtlich ihrer (De)Zentrierung untersucht. Diese Beispiele geben natürlich nur erste Eindrücke, wie der Linguizismus, der „eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (materiellen und ideellen) zwischen Gruppen, die auf der Basis ihrer Sprache (ihrer Muttersprachen) definiert sind“ (Skutnabb-Kangas 1992, 41), legitimiert, effektiviert und reproduziert, entgegengewirkt werden kann.

Mehr sprachliche Bildung zielt im Unterschied zu bilingualen Bildungsangeboten nicht auf Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, sondern sensibilisiert für Multi-, Trans- und Interlingualität im Fachunterricht. Sie verbindet sprachliches und fachliches Lernen von der Sprachlichkeit im Unterricht ausgehend. Im Sinne einer Linguizismuskritik wendet sie sich gegen das Prinzip der Einsprachigkeit und sensibilisiert für Pluralität und Interdependenz in und zwischen Sprachen. Sie ist auch ohne Schülerinnen und Schüler mit den verwendeten Sprachen realisierbar, macht Migrantenmehrsprachige aber zu Expertinnen oder Experten, wenn deren Sprachen im Unterricht zum Lerngegenstand werden. Letztendlich fordert mehr sprachliche Bildung eine sprach/en/bewusste Lehrerbildung.



Prof. Dr. Heidi Rösch ist seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Davor war sie viele Jahre an der TU Berlin und als Vertretungs- bzw. Gastprofessorin an der TU Dresden und chinesischen

Universitäten tätig. Seit 2009 leitet sie den Masterstudiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“, seit 2010 ist sie Dekanin der Fakultät II. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (post-)migrantische Literatur, sprachlich-literarische Bildung, Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft unter besonderer Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache und Migrationsmehrsprachigkeit.



DETERING, HEINRICH (2014). Märkische Rübchen gemischt mit Kastanien. Wohin geht die sprachliche Reise? In: *Forschung & Lehre* 3/2014, S. 194–197.

HINRICHS, UWE (2013). Multi-Kulti-Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert. München: C. H. Beck.

OOMEN-WELKE, INGELORE (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *Ide* 1, S. 33–47.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1992). Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: *Deutsch lernen*, 17 (1), S. 38–67.

VETTER, EVA (2013). Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten, in: Vetter, Eva. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 238–258.

FRAGEN

Absichten/
Ziele v.
Migranten

Freiwilligkeit

Ende des

Migrationshintergrundes
??

ndynamik

Zwang

Wann endet der Migrationshintergrund?

ANNETTE TREIBEL

Wann endet der Migrationshintergrund? Eine solche Frage kann man streng genommen gar nicht stellen. Denn schließlich ist der „Migrationshintergrund“ kein Film oder eine Reise, die irgendwann enden, sondern eine begriffliche Konstruktion. Was hier enden kann, ist die Nutzung des Begriffs. Sprachlich korrekt müsste die Frage also heißen: Wann kommt die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ zu einem Ende? Auch inhaltlich ist die Frage schief, denn wer weiß das schon, wann dieser Begriff obsolet sein wird? Auch Migrationsforscherinnen und -forscher, die diesbezüglich Expertise haben, können das nicht zuverlässig prognostizieren. Ich bitte Sie also, Sprachsensibilität und methodologische Genauigkeit hintenan zu stellen und mich beim nun folgenden Szenario zu begleiten.

Wann endet der Migrationshintergrund? Soziologisch klassisch lautet die Antwort: Das kommt ganz

darauf an. Es kommt darauf an, welche gesellschaftliche Funktion dieser Begriff in Zukunft erfüllen soll.

Was heißt „Migrationshintergrund“?

Der *Migrationshintergrund* kam, so meine verkürzte Formel, folgendermaßen in die Welt: 2005 war die Zeit gekommen, in der Deutschland realisierte, dass es zum Einwanderungsland geworden war, ohne sich offensiv als solches erklären zu wollen. Längst lebten die Nachkommen der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in Deutschland – dem Land, in dem sie bereits geboren waren. Längst waren aus vielen „Ausländern“ „Deutsche“ geworden. Man wollte die „Ausländer“ aber nicht einfach statistisch und begrifflich verschwinden lassen. Man wollte die Einwanderungsprozesse sichtbar

machen, ohne sie als solche zu bezeichnen. Und da man nicht von „Einwanderungsland“ sprechen wollte, konnte man auch nicht von „Einwanderern und ihren Nachkommen“ sprechen. Der „Migrationshintergrund“ bot hier Abhilfe: Seit der Verabschiedung des Mikrozensus-Gesetzes 2005, mit dessen Hilfe die repräsentative Bevölkerungsabfrage geregelt ist, wird nach dem Migrationshintergrund gefragt (Will, 2016; VDSSt, 2013).

Beim *Migrationshintergrund* geht es vor allem um zwei Gruppen: *Zum einen* geht es um diejenigen Personen, die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind. Nur sie, die selbst gewandert sind, kann man strengenommen als Migrantinnen und Migranten oder als Personen mit Migrationserfahrung bezeichnen. Sie können Ausländer oder Deutsche sein. *Zum anderen* geht es um diejenigen Personen, die nicht selbst gewandert sind, aber aus einer Familie mit Migrationserfahrung stammen. Auch diese Personen können Ausländer oder Deutsche sein, wie die Abbildung zeigt. Mit welchen Ländern die Migrationserfahrung verbunden ist, ist gleichgültig: Es kann sich dabei um Österreich, die Ukraine, Chile, Kanada, Thailand oder Ghana handeln. Beim Migrationshintergrund geht es um die Staaten der EU ebenso wie um sog. Drittstaaten, also Staaten, die nicht der EU angehören. In quantitativer Hinsicht spielen in Deutschland die Herkunftsländer der früheren Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, die Länder Südosteuropas, die Nachfolgestaaten der Sowjetunion und Polen eine herausgehobene Rolle. Die drei wichtigsten Herkunftsländer sind die Türkei, Polen und Russland.

Im Jahr 2015 hatten 21 Prozent der Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2016). Von diesen 17,1 Millionen Personen waren 9,3 Millionen Deutsche und 7,8 Millionen Ausländerinnen und Ausländer (54,6 bzw. 45,4 Prozent). Wenn es einer Kennziffer bedarf, um die Einwanderungssituation zu markieren, dann ist es dieses Verhältnis. Der Sachverhalt, dass unter den Menschen mit Migrationshintergrund inzwischen die Mehrheit Deutsche sind, zeigt: Deutscher oder Deutsche kann man nicht nur sein, sondern auch werden (Treibel, 2015, Kap. 4).

Es sei nochmals betont: *Migrantinnen und Migranten* sind Personen, die selbst gewandert sind, also ihren Lebensmittelpunkt verlagert haben. Wenn eine Person namens Ayse Öztürk im Alter von zwei Jahren mit ihren Eltern aus der Türkei nach Deutschland gekommen ist, so ist sie selbst Migrantin, wurde sie aber hier geboren, so trifft für sie die Kategorie des Migrationshintergrunds zu. Wer also nicht selbst gewandert (migriert) ist, wird mithilfe des Begriffs *Migrationshintergrund* mit der ursprünglichen Wanderung seiner Eltern oder eines Elternteils mit Migration in Verbindung gebracht – ob er es will oder nicht. „Um einen Migrationshintergrund bescheinigt zu bekommen, muss man also entweder selbst einen ausländischen Pass besitzen bzw. besessen haben oder Vater oder Mutter bzw. beide müssen eine ausländische Staatsangehörigkeit haben bzw. gehabt haben.“ (Meier-Braun, 2017, S. 19)

Bei aller Kritik spielt der Begriff in Statistik, Politik und Öffentlichkeit aber nach wie vor eine große Rolle.

Denn hier interessiert man sich dafür, um welche Deutschen und um welche Ausländer es genau geht. So vermutet man in der Bildungspolitik, dass es eine Rolle spielt, ob die Eltern einer Schülerin aus China, Kasachstan oder Kolumbien nach Deutschland eingewandert sind. Man unterstellt bestimmte Schwierigkeiten in der Schule oder einen bestimmten Förderungsbedarf und erhebt deshalb nach derzeitigem Stand auch weiterhin den Migrationshintergrund. Welche Bedeutung ihre Zuwanderungsgeschichte für eine Familie tatsächlich hat, ist dabei irrelevant.

Konsens ist. Menschen ohne Migrationshintergrund halten vielfach gerne an dem Begriff fest, da sie in den letzten Jahren gelernt haben, dass man jetzt nicht mehr von Ausländern, sondern von Menschen mit Migrationshintergrund sprechen soll. Viele von ihnen realisieren jedoch nicht, dass auch sie, die vielleicht aus einer Spätaussiedler-Familie stammen, selbst zu den Menschen mit Migrationshintergrund gehören. Die Distanz zu dem Begriff wird dadurch verstärkt, dass der Begriff nicht als rein statistische, neutrale Kategorie gesehen, sondern automatisch mit Problemen und Defiziten in Verbindung gebracht wird.

Dabei zeichnet sich nach den Befunden der jüngeren Migrationsforschung (Lange et al., 2016) eine neue Tendenz ab: Hunderttausende Nachkommen der Einwanderer sind gut ausgebildet und vielfach mehrsprachig. In der globalisierten Ökonomie können sie womöglich eine ernsthafte Konkurrenz für weniger Qualifizierte ohne Migrationshintergrund darstellen. Der Migrationshintergrund kann also durchaus eine *Ressource* und eben nicht mehr automatisch ein Problem oder eine Belastung sein. Betrachtet man es einmal unter dieser Perspektive, so kann der Migrationshintergrund ein „Distinktionsmerkmal“ sein, wie man es in der Soziologie nennt (Treibel, 2015, Kap. 10). In Verbindung mit einer guten Qualifikation kann er dann im Vergleich der Bewerberinnen und Bewerber den positiven Ausschlag geben. Gegenwärtig ist der Effekt häufig noch negativ: Es werden gerade die Personen mit ausländischen Wurzeln aus der engeren Wahl ausgeschlossen. Diskriminierungsprozesse dauern an, gleichzeitig werden von einer wachsenden Zahl von Kindern, nicht zuletzt von Mädchen aus Einwandererfamilien (Dahlhaus, 2017) Bildungserfolge erzielt.

Weshalb ist der Begriff umstritten?

Ein eindrückliches Dokument für den Zwang, der für manche mit dieser Einordnung verbunden ist, ist der Artikel des Journalisten Matthias Heine. Er betitelte auf unübertroffene Weise seinen Unmut mit dem Statement: „Ich wachte auf und hatte einen Migrationshintergrund.“ (Heine, 2006) Dieser wurde ihm aufgrund seines italienischen Vaters, den er nie kennengelernt hatte, zugesprochen bzw. angeheftet. Vielen Menschen ist gar nicht bewusst, dass auch sie einen Migrationshintergrund haben, wenn ihre Eltern aus Rumänien, Frankreich oder Japan stammen und nach Deutschland gekommen sind. Sie stehen diesem Begriff ablehnend gegenüber, da „Migrationshintergrund“ für sie nur ein anderes Wort für „Ausländer“ ist – und zu dieser Gruppe zählen sie sich nicht.

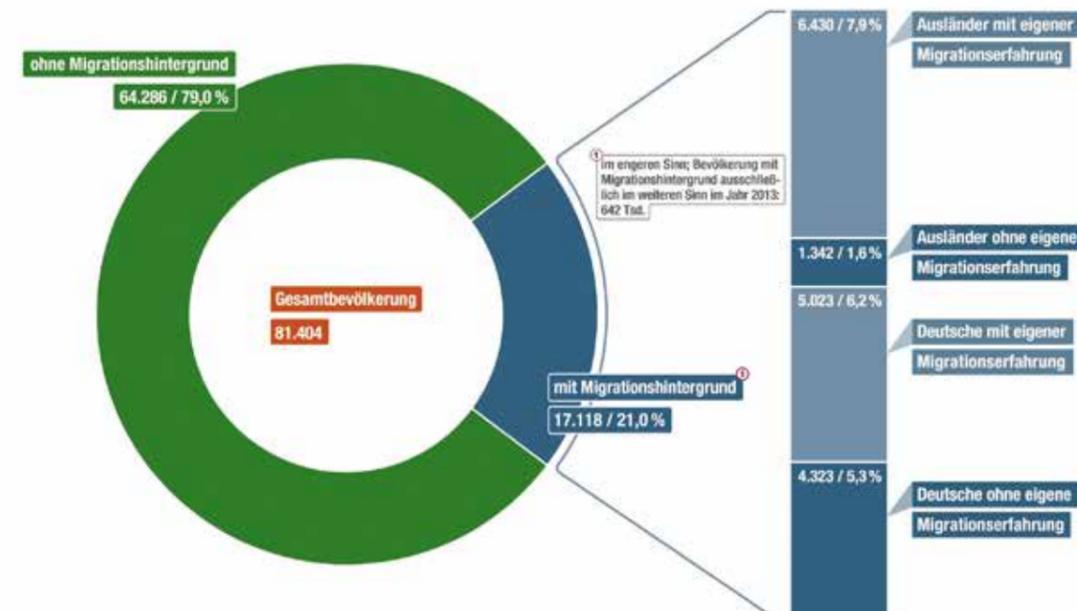
Viele Menschen mit Migrationshintergrund fühlen sich durch diese Bezeichnung in eine Schublade gesteckt. Sie empfinden sich dadurch als Problemfälle und Mangelwesen etikettiert, denen ein bestimmter Förderbedarf unterstellt wird. So wird die Titelfrage dieses Beitrags seit Jahren in meinen Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gestellt – und zwar von der stetig wachsenden Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Sie fragen mehr oder weniger ungehalten: *Wann endet denn der Migrationshintergrund? Wann bin ich diese Schublade endlich los? Was soll das überhaupt sein – gibt es auch einen Migrationsvordergrund?! (vgl. Abbildung S.14)*

Der Begriff entspricht also nicht den Selbstverortungen der Betroffenen, die sich als Nachkommen von Einwanderern oder am liebsten einfach als Deutsche bezeichnet sehen möchten (Bota et al., 2012). Manche Kritiker konstatieren schlicht, dass die Rede vom Migrationshintergrund „als inkompatibel mit einer Einwanderungsgesellschaft eingestuft werden“ sollte (Valentino, 2016). Insofern passt es ins Bild, dass der Begriff nicht so ohne Weiteres aufgegeben wird, da die Wahrnehmung von Deutschland als Einwanderungsland (noch) kein

„Einwanderer und ihre Nachkommen“ als Alternative zum „Migrationshintergrund“

Statt von Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen, könnte man einfach von „Einwanderern und ihren Nachkommen“ sprechen. Aber so einfach ist das auch wieder nicht, spottet Omid Nouripour: „Die MiMi-Mis, also die Mitbürger mit Migrationshintergrund, sind eine typisch deutsche Sprachverrenkung. Viel korrekter wäre es ja, von Einwanderern der zweiten und dritten Generation zu sprechen. Aber das geht natürlich nicht. Wer so etwas sagt, der gäbe ja zu, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. [...] Aber man könnte ja auch ‚Ausländer‘ sagen. Das aber wiederum findet die andere

Bevölkerung mit Migrationshintergrund I
In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2015



Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund
Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de
Bundeszentrale für politische Bildung 2016 | www.bpb.de

Seite ganz doof, denn das klingt wie ‚Außenseiter‘, ‚Ausgeschlossener‘, ‚Ausgestoßener‘. Zudem ist ‚Ausländer‘ auch häufig nicht zutreffend, weil der betroffene MiMiMi ja vielleicht den deutschen Pass hat. Oder weil die Person zwar den Pass nicht hat, aber dennoch hier geboren ist. Denn er ist zwar ein echter Ausländer – auch wenn er vielleicht ein Bildungsinländer ist – aber eigentlich haben wir die Einwanderer meinen wollen. Also dann doch lieber MiMiMi.“ (Nouripour, 2014, S. 28 f.)

Meines Erachtens sollte man durchaus selbstbewusst und selbstverständlich von „Einwanderern und ihren Nachkommen“ sprechen. Wenn der Knackpunkt das Deutsch-Werden ist, kann eine weitere Begrifflichkeit für die derzeitige gesellschaftliche Übergangsphase hilfreich sein, die Unterscheidung zwischen *Alten Deutschen* und *Neuen Deutschen*.

Im Übergang zum Einwanderungsland: Alte Deutsche und Neue Deutsche

— In Schulen, Nachbarschaften, Unternehmen, im Gesundheitswesen und in der Sozialarbeit, in Wissenschaft, Kultur und Sport wird mit Einwanderung schon

lange selbstverständlich und mit großer Erfahrung umgegangen. Einwanderer und ihre Nachkommen, die sogenannten *Neuen Deutschen*, gestalten diese Gesellschaft mit, aber werden sie auch als Deutsche anerkannt? Und wie sehen sich die *Alten Deutschen*, also diejenigen ohne Migrationsgeschichte, im Einwanderungsland?

Die Kinder und Enkel der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter sind Deutsche, manchmal mit einem weiteren Pass. Ihre Integration macht die eigentliche Beunruhigung für viele *Alte Deutsche*, also für diejenigen ohne Migrationsgeschichte, aus. Denn viele der *Neuen Deutschen* identifizieren sich mit Deutschland und kommen hier gut zurecht. Sie bestimmen mit, übernehmen Verantwortung und freuen sich darauf, irgendwann nicht mehr automatisch mit ihrem Migrationshintergrund gleichgesetzt zu werden. Dann können sie als Lehrer, Ärztin, Journalist, Abteilungsleiter oder Managerin „ganz normale Deutsche“ sein, die von sich aus über ihre Eltern oder Großeltern sprechen können, aber nicht Auskunft geben müssen, woher diese einmal gekommen waren. Sie haben sich längst integriert und sind genervt über die Herkunftsfrage (Foroutan, 2010; Bota et al., 2012). Die Alten Deutschen irritiert wiederum der Unmut, den diese Frage auslösen kann. Sie wollen nicht so ohne Weiteres von dem Vorrecht und der Gewohnheit lassen, die Richtung der Kommunikation zu bestimmen. Dass sie damit eine Hierarchie einziehen, ist den meisten sicherlich nicht bewusst.

Diese Konstellation nenne ich das *Integrations-Paradox* (Treibel, 2015, Kap. 14). Denn es ist auffallend, dass

sich Menschen, die sich erfolgreich integriert haben, erneut rechtfertigen müssen: „Sie sprechen aber gut Deutsch“, heißt es dann. Was sollen sie auch anderes tun, wenn sie hier aufgewachsen sind? Viele derjenigen, die über Parallelgesellschaften klagen, wollen „die Ausländer“ in ihrer eigenen Gesellschaft nicht dabei haben und haben ein Problem damit, dass ganz unterschiedliche Menschen heute Einheimische in Deutschland sind. Das multikulturelle Gesicht der Fußball-Nationalmannschaften der Männer und der Frauen gefällt nicht allen: Deutsche sollen Lahm oder Angerer, vielleicht auch noch Podolski oder Bartusiak heißen, aber nicht Marozsán, Boateng oder Özil. Mit erfolgreicher Integration und mit Tausenden von Erfolgsgeschichten entfällt der Exotenstatus von Ausländerinnen und Einwanderern. Damit hatten und haben die Medien und in Teilen auch die Wissenschaft ihre Schwierigkeiten. Prozesse der „stillen Integration“, etwa der polnischstämmigen Einwanderer (Boldt, 2012) lassen sich eben nicht laut erzählen.

An der Entwicklung der Organisationen, die sich um Migranten kümmern, kann man die Veränderung Deutschlands in Richtung Einwanderungsland gut zeigen. In den 1960er Jahren war es etwa die Arbeiterwohlfahrt, die für die türkischen Gastarbeiterfamilien zuständig war. In der Folgezeit haben sich die Migranten zunehmend in sogenannten Migranten(selbst)organisationen von der „Fremdbetreuung“ gelöst und breit ausdifferenziert. Für eine Einwanderungssituation werden nun wiederum neue Konzepte und neue Begriffe gebraucht, die Deutschland als Aktionsebene und die vollzogene Integration betonen. Zu den 2015 gegründeten „Neuen Deutschen Organisationen“ (NDO) gehören mit Stand Frühjahr 2016 bereits 80 Organisationen (NDO, 2016). Das Selbstbewusstsein dieser Organisationen zeigt, dass die vorgeblichen Außenseiter in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind und jetzt für sich sprechen. Welche Relevanz der Migrationshintergrund für sie überhaupt noch hat, möchten die Einzelnen gerne selbst entscheiden und sich nicht von den Alten Deutschen vorgeben lassen. Sie beanspruchen also selbst auch Macht und Einfluss im Einwanderungsland Deutschland.

Wann endet also der Migrationshintergrund?

— Der Begriff wird nach meiner Auffassung vermutlich für noch längere Zeit in Gebrauch sein. Die erfolgte und weiter stattfindende Zuwanderung von Flüchtlingen, von denen derzeit noch nicht klar ist, ob sie zukünftig Einwanderer und Einwanderinnen sein werden, legt nahe, an ihm festzuhalten. Ob man damit den Interessen

der *Neuen Deutschen* und den Prozessen der vergangenen Jahrzehnte bei der Entwicklung zum Einwanderungsland Deutschland Rechnung trägt, bleibt dabei offen.

Im Zuge der 2016/2017 stattfindenden Diskussion um ein neues Mikrozensusgesetz, in deren Zusammenhang auch der Begriff Migrationshintergrund verhandelt wird, wirft Anne-Kathrin Will in ihrem Überblicksartikel folgende Fragen auf, die ich für berechtigt halte: „Sollen ‚Deutsche ohne Migrationshintergrund‘ die Referenzkategorie bleiben und alle anderen Bevölkerungsteile eine Abweichung davon sein, auch dann, wenn sie bereits die deutsche Staatsangehörigkeit haben? Oder sollte auch die Statistik der Tatsache besser Rechnung tragen, dass sich die deutsche Nation diversifiziert? Bis in welches Glied sollen die Nachkommen Zugewanderter als Andere markiert bleiben? Unterscheiden sich Kinder und Enkelkinder von nur einer ‚Person mit Migrationshintergrund‘ so sehr von Kindern und Enkelkindern, deren Eltern beide keinen Migrationshintergrund haben, dass dieser erfasst werden muss?“ (Will, 2016)

Betrachtet man die publizistischen und wissenschaftlichen Stellungnahmen zum Thema (Thurm, 2016; Will, 2016), so müsste man den Begriff des Migrationshintergrunds fallen lassen. Dafür gibt es zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels Anfang 2017 keine Anzeichen. Die politischen Weichen für eine Abschaffung des Begriffs sind noch nicht gestellt. Das wäre dann der Fall, wenn *Migrationshintergrund* nicht zwangsläufig mit einem Integrations-(Förder-)Bedarf gleichgesetzt würde und wenn *Alte Deutsche* und *Neue Deutsche* sich gleichermaßen in die *neue gesellschaftliche Realität eines Einwanderungslandes* integriert hätten.



Prof. Dr. Annette Treibel ist am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Ihre Schwerpunkte sind Migration, Gender, Soziologische Theorien und Öffentliche Soziologie. Von 2011 bis 2015 war sie Sprecherin der

Sektion „Migration und ethnische Minderheiten“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Seit 2011 ist sie Mitglied im Rat für Migration unter Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission.

Der Abdruck der Karikatur *Gartenzwerg* erfolgte mit freundlicher Genehmigung von Thomas Pläßmann.





- BOLDT, THEA (2012).** Die stille Integration. Identitätskonstruktionen von polnischen Migranten in Deutschland, Frankfurt/M., New York: Campus.
- BOTA, ALICE ET AL. (2012).** Wir neuen Deutschen: was wir sind, was wir wollen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DAHLHAUS, EVA (2017).** Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- FOROUTAN, NAIKA (2010).** Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 46–47/2010. Bonn: o. V., S. 9–15.
- HEINE, MATTHIAS (2006).** Ich wachte auf und hatte einen Migrationshintergrund. Vor dem heutigen Integrationsgipfel im Kanzleramt. Wie nennt man eigentlich diejenigen, über die geredet werden soll? <https://www.welt.de/print-welt/article229269/Ich-wachte-auf-und-hatte-einen-Migrationshintergrund.html> (Stand: 07.02.2017).
- LANGE, CHRISTINE ET AL. (2016):** Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. Osnabrück: IMIS.
- MEIER-BRAUN, KARL-HEINZ (2017).** Einwanderung und Asyl. Die 101 wichtigsten Fragen. (3. erg. u. akt. Auflage.) München: C. H. Beck.
- NEUE DEUTSCHE ORGANISATIONEN (NDO) (2016)** Deutschland – weiter gedacht. Bericht vom 2. Bundeskongress. 26./27. Februar 2016. Berlin. http://neue-deutsche-organisationen.de/fileadmin/user_upload/Bericht_Bundeskongress_NDO_2016.pdf (Stand: 07.02.2017).
- NOURIPOUR, OMID (2014):** Kleines Lexikon für MiMiMis und Bio-Deutsche. München: dtv.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2016).** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- THURM, FRIDA (2016):** Hat der Migrationshintergrund ausgedient? ZEIT online, 10.08.2016. <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-08/mikrozensus-migrationshintergrund-erhebung-diskriminierung-statistik/komplettansicht> (Stand: 07.02.2017).
- TREIBEL, ANNETTE (2015).** Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt/M.; New York: Campus.
- VALENTINO, RODOLFO (2016).** Der Migrationshintergrund – Stigma oder Fremdeinschätzung? 30.05.2016 <http://www.migazin.de/2016/05/30/der-migrationshintergrund-stigma-oder-fremdeinschaetzung> (Stand: 07.02.2017).
- VERBAND DEUTSCHER STÄDTESTATISTIKER (VDSt) (2013):** Migrationshintergrund in der Statistik – Definitionen, Erfassung und Vergleichbarkeit. Materialien zur Bevölkerungsstatistik, H. 2. Köln. http://www.staettestatistik.de/fileadmin/vdst/AG_Bevoelkerung/Publikation/Heft2_Migrationshintergrund.pdf (Stand: 07.02.2017).
- WILL, ANNE-KATHRIN (2016).** Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Migrationshintergrund im Mikrozensus. Informationspapier Mediendienst Integration. www.medien dienst-integration.de (Stand: 07.02.2017).

IN-
KLU-GER
MIS-SION!



Guter inklusiver Unterricht

Eine Herausforderung für Schule und Hochschule

KARIN SCHÄFER-KOCH

*Das Bewusstsein eigener Würde
hängt nicht nur an der inneren Einstellung der Menschen,
sondern wird auch bedingt durch gesellschaftliche Strukturen
von Ausgrenzung und Diskriminierung,
die die alltägliche Erfahrung
von Menschen mit Behinderungen prägen.*

Bielefeldt, 2009, 5

Zum Schuljahr 2015/16 hat Baden-Württemberg alle schulrechtlich formal notwendigen Schritte veranlasst, um das Versprechen, das die Bundesrepublik mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bereits 2009 abgegeben hat, einzulösen.

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung.
[...] Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher,
dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen
Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht
aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grund-
schulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden.“

Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention

Für die knapp 118.000 Lehrerinnen und Lehrer und die etwas mehr als 1,5 Millionen Schülerinnen und Schüler, die derzeit in Baden-Württemberg an den allgemein- und berufsbildenden Schulen unterrichten bzw. unterrichtet werden, wird es demnach zeitnah selbstverständlich sein, dass sich die Heterogenität in den Lerngruppen von der ersten Klasse in der Grundschule bis zum Weiterbildungsangebot an den Berufskollegs um die Dimension sämtlicher Formen der Behinderungen erweitert. Zumindest sofern die Erziehungsberechtigten das so für ihre Kinder und Jugendlichen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, veranlassen bzw. es später die erwachsenen Betroffenen selbst so entscheiden.

„Es entspricht grundsätzlich dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen, dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen.“

Präambel zur Änderung des Schulgesetzes in Baden-Württemberg (Landtag Baden-Württemberg; 2015)

Während eine Behinderung, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf testiert wurde, bisher in der Regel zur Überweisung der Betroffenen in eine Sonderschule mit einem passgenauen Unterstützungsangebot zum spezifischen Erscheinungsbild der Beeinträchtigung geführt hat, können die Eltern jetzt wählen: Entweder ihr Kind besucht eine allgemeine Schule und wird dort ggf. von weiteren Fachkräften unterstützt, oder es wird an einem der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren unterrichtet, zu denen die Sonderschulen gerade umgebaut werden.

Inklusiver Unterricht als Teamaufgabe

Die neue Entscheidungshoheit der Erziehungsberechtigten erhöht vor allem in den allgemeinen Schulen die Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft zwischen den beteiligten Lehrkräften aus der Regel- und Sonderpädagogik. Sie wurden bisher in zwei voneinander getrennten Studiengängen auf ihre jeweilige Tätigkeit vorbereitet und haben in verschiedenen Schulformen gearbeitet. Zu einer eher niederschweligen Kooperation kam es immer nur dann, wenn für eine Schülerin oder einen Schüler in der Regelschule ein Antrag auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt wurde und daraufhin dort eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge die Begutachtung auf der Grundlage von Beobachtungen, Gesprächen und standardisierten Tests durchgeführt hat.

In den neuen inklusiven Lerngruppen werden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit den Lehrkräften nun mehrmals in der Woche in ausgewählten Unterrichtsstunden

durch eine Kollegin oder einen Kollegen aus der Sonderpädagogik unterstützt. Dabei sieht Mahnke (2012, 132) vor allem in der Anfangsphase, also unmittelbar nach der Feststellung des Förderbedarfs, für die Klassenleitung an der allgemeinen Schule eine große Chance im Abrufen der Expertise der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sie können ihrer Meinung nach „aufbereitete diagnostische Grundlagen als Ausgangslage und Angebote zur Sensibilisierung für die spezifischen Bedürfnisse“ der getesteten Schülerinnen und Schüler liefern.

Aus dieser Anfangssituation soll und kann zwischen den beiden Lehrkräften eine längerfristige Kooperation entstehen, um die Persönlichkeits- und Lernentwicklung des einzelnen Kindes konstruktiv zu unterstützen. Im besten Fall hat eine Regelschule so viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass sie beim Schulamt die (Teil-)Abordnung eines Sonderpädagogen an ihre Einrichtung beantragen kann. Auf diese Weise gewinnt sie hoffentlich „verlässliche, engagierte und langfristig zugewiesene Kollegen vor Ort, die das jeweilige System gut kennen und in der Lage sind, die vielfältigen in einer inklusiven Klasse anfallenden Arbeiten eigenverantwortlich zu bearbeiten“ (Mays, 2016, 84).

Die Zusammenarbeit der neuen Tandems, die aus je einer Lehrkraft der Regelschule und einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen bestehen und zu deren Wirksamkeit jetzt die ersten Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse vorliegen (Anderegg, 2016; Arndt/Werning, 2016), wird nicht immer konfliktfrei sein, könnte aber wegen der ähnlichen Studienstrukturen doch mehrheitlich „auf Augenhöhe“ verlaufen.

Inwieweit den Regelpädagoginnen und -pädagogen darüber hinaus auch die Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal und zusätzlichen Fachkräften (z.B. aus der Medizin oder dem sozialen und therapeutischen Bereich) gelingt, die in den inklusiven Lerngruppen zum Wohle des einzelnen Kindes und der Lerngruppe oft mit deutlich mehr Stunden präsent sind als die Lehrkraft aus der Sonderpädagogik, muss mit geeigneten Forschungsdesigns noch genauer untersucht werden.

Nach Reich (2015, 42) jedenfalls sind multiprofessionelle Teams im inklusiven Unterricht zwingend notwendig: „Inklusiver Unterricht heißt, verschiedene Niveaustufen zu bedienen und jedes Kind individuell zu fördern – das geht im Team sehr viel besser als allein.“ Das entspricht den Zielen der UN-Behindertenrechtskonvention in besonderer Weise:

„Die Vertragsstaaten gewähren ein integratives Bildungssystem [...] mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen.“

Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention



Damit diese veränderten Handlungsroutinen etabliert werden können, braucht es „Zeit, Raum, Strukturen für Absprachen, Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit von pädagogischen Teams und eine ausgeprägte Schlüsselkompetenz der Teammitglieder: Teamfähigkeit“ (Mays, 2016, 53).

In diesem Zusammenhang variieren die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Schulformen zum inklusiven Unterricht erheblich.

Die Bereitschaft zum inklusiven Unterricht – eine schulform- und schulstufenabhängige Größe

Mit der neuen Herausforderung, den inklusiven Unterricht gemeinsam im Team zu planen und auch durchzuführen, gehen die Lehrkräfte in den verschiedenen Schulformen und -stufen unterschiedlich um.

In der Rangreihe der Risikobereitschaft stehen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen auf dem ersten Platz. Im Vergleich zu den Lehrkräften an den Regelschulen haben sie eine positivere Einstellung zur Inklusion und trauen sich die Leitung einer inklusiven Lerngruppe zu (Trumpa et al., 2013). Das verdient ins-

besondere deshalb besondere Wertschätzung, weil sowohl die Schulleitungen als auch die Kollegien gerade besonders hoch belastet sind. Während die Sonderpädagoginnen und -pädagogen bisher in ihren eher kleinen Lerngruppen zwar häufig fachfremd, aber bezogen auf die Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler im Bewusstsein des Expertentums gearbeitet haben und sich die Schulleitungen um die Weiterentwicklung ihrer Schule kümmern konnten, sind Letztere jetzt „in hohem Maße mit der Aufgabe belastet, den Unterrichtseinsatz der an ihrer Schule unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen mit den inklusiv unterrichtenden Regelschulen zu koordinieren“ (Landtag Baden-Württemberg; 2015). Für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen heißt das, dass sie durch die Praxis der (Teil-)Abordnungen zumindest vorübergehend ihre ebenso sichere wie vertraute Umgebung in der Sonderschule verlieren und sich in den Regelschulen neu positionieren müssen. Sie gestalten diese Herausforderung aktiv mit und beschreiben das „Touren“ durch die Schulen, das Co-Teaching mit den Kolleginnen und Kollegen in den Regelklassen und die regelmäßigen Teamabsprachen an den Regelschulen als attraktive und anspruchsvolle Aufgaben.

Auch die Grundschulen begegnen der Inklusion eher gelassen und zuversichtlich. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sie seit den Beschlüssen der Reichsschulkonferenz (1920) eine vierjährige Sockelqualifikation für alle Kinder anbieten. Das veranlasst Shippen et al. (2011, 28), die Grundschule als „ideal place“ für die Inklusion einzustufen. Die Erfahrungen in der Grundschule mit den verschiedenen Konzepten und Instrumenten zur Individualisierung sind deshalb in der Regel deutlich

größer als die an den weiterführenden Schulen. Hier wurde oft schon konkret erlebt, dass zusätzliches Personal, z.B. eine Inklusionshilfe, nicht nur die Lernfreude und den Lernerfolg der Schülerin oder des Schülers mit einem besonderen Förderungsbedarf positiv beeinflusst, sondern auch in die gesamte Lerngruppe hineinwirken kann.

„Dass alle Schüler abwechselnd gefragt werden, kann für ein Kind mit geistiger Behinderung anfangs schwer zu akzeptieren sein. Da hilft, wenn eine vertraute Bezugsperson ankündigt, dass gleich der Tischnachbar drankommt.“

Babenhauserheide im Gespräch mit Etzold, 2015, 35

Zudem bieten die Verlage für die Grundschule mittlerweile zahlreiche Materialien an, die hinreichend bindendifferenziert sind, sodass sie in einer inklusiven Gruppe direkt für ein individualisiertes Lernarrangement eingesetzt werden können (z.B. Themenheft „Inklusiver Deutschunterricht“, 2015).

Demgegenüber steht das gegliederte Sekundarschulwesen durch das Sortieren der Schülerinnen und Schüler nach ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit „im zentralen Widerspruch zum Inklusionsgedanken“ (Mahnke, 2012, 126). Hier eröffnen sich in Baden-Württemberg aber aktuell neue Perspektiven durch die Gründung der Gemeinschaftsschulen, die das gemeinsame Lernen bis zum ersten Abschluss ermöglichen.

„Die Ausgangslage für eine Schule für alle [...] ist in Deutschland neben der Grundschule am ehesten in Gemeinschaftsschulen (Gesamtschulen) zu finden. Deshalb ist diese bislang die bevorzugte Schulform für eine Fortführung der Integration in der Sekundarstufe, obgleich dies eine Benachteiligung für all diejenigen Kinder bedeutet, für die aus unterschiedlichen Gründen keine Gesamtschule zur Verfügung steht.“

Mahnke, 2012, 126 f.

Hier ist das Geschick der Schulämter und der Schulleitungen gefragt, ihr Kollegium so zusammenzusetzen, dass möglichst viele eine positive Einstellung zur Inklusion mitbringen. Dazu ist es für die Verantwortlichen gut zu wissen, dass Trumpa et al. (2013) drei Bereiche identifiziert haben, die die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber inklusiver Beschulung positiv beeinflussen:

1. Vorliegende Vorerfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und mit dem Unterricht von behinderten Kindern;
2. Verfügbarkeit von Ressourcen, Informationen und Trainingsmaßnahmen;
3. geringer Schweregrad der Behinderung.

Die Wirksamkeit des Engagements seitens des Kollegiums kann durch die Herstellung eines geeigneten Rahmens an der Einzelschule maßgeblich verstärkt werden. Dazu gehört nach dem in England entwickelten Index für Inklusion (Booth/Ainscow, 2003) die Formulierung eines Leitbildes, in dem sich die Schule selbst zu einem Dreischritt verpflichtet:

- ▶ Schaffen inklusiver Kulturen (Gemeinschaft bilden, inklusive Werte verankern);
- ▶ Etablieren inklusiver Strukturen (eine Schule für alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren);
- ▶ Entwicklung inklusiver Praktiken (Lernarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren).

Die Hochschule als Motor inklusiven Denkens und Handelns

Die Schulen benötigen einerseits den Rückhalt und die Kooperation mit den Organen der Administrative (Kultusministerium, Schulverwaltung), andererseits aber auch einen verlässlichen Partner, wenn es darum geht, praxistaugliche Konzepte für einen inklusiven Unterricht zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

In Baden-Württemberg könnten diese Partner die Pädagogischen Hochschulen sein. Sie sind seit 2011 – mit dem Inkrafttreten der neuen Prüfungsordnungen für das Lehramtsstudium an den Grund-, Haupt-, Werkreal-, Gemeinschafts- und Realschulen – explizit in den Bildungswissenschaften dazu verpflichtet, Lehrveranstaltungen zur Inklusion auszubringen und den entsprechenden Kompetenzzuwachs in den Modulprüfungen festzustellen. Diese Entwicklung erweist sich mit dem Wechsel zur Bachelor- und Master-Struktur seit 2015 als weiterhin stabil. Nunmehr werden die Studierenden bereits im zweiten Fachsemester in einer Vorlesung mit den Grundfragen der Inklusion konfrontiert. Ziel ist, sie dafür zu sensibilisieren, dass Schule ein Ort sein muss, in dem Vielfalt als Normalität menschlichen Lebens durch unmittelbare Anschauung und Erfahrung nicht nur akzeptiert, sondern „ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird“ (Bielefeldt, 2009, 6 f.).

Parallel dazu werden in den Fachdidaktiken neue Konzepte zur Binnendifferenzierung und Individualisierung unter Mitwirkung von Studierenden entwickelt und erprobt. Diese Initiativen sind erfreulich, aber erfahrungsgemäß dauert es noch einmal zehn Jahre, bis die Studierenden mit ihrer Expertise tatsächlich in den Schulen angekommen sind.

Mithin ist nach weiteren Wegen Ausschau zu halten, damit sich die Hochschulen auch kurz- und mittelfris-

tig an der notwendigen Kompetenzerweiterung der Lehrerschaft im Umgang mit heterogenen Lerngruppen beteiligen können. Attraktive Lerngelegenheiten wären hier sicherlich Fort- und Weiterbildungen in einer inklusiven Hochschullernwerkstatt, in der Studierende, Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehrende der Hochschule gemeinsam forschend lernen bzw. Praxisforschung betreiben. Dabei fänden sich zahlreiche Gesprächsanlässe, um gemeinsam über die Eckpfeiler eines guten inklusiven Unterrichts nachzudenken, wie er unter den gegenwärtigen strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen der Schulen in Baden-Württemberg möglich ist. So könnten die gemeinsamen Planungen dann auch tatsächlich in den Unterrichtseinheiten erprobt und evaluiert werden.

Die Pädagogischen Hochschulen könnten als Expertinnen für das Forschende Lernen und die Praxisforschung in den Schulen zusammen mit den Lehrkräften und den Studierenden kleinere Forschungsvorhaben initiieren. Ihren Platz im Studienverlauf hätten diese Projekte entweder im Professionspraktikum oder aber in den neuen Bachelor- und Masterarbeiten, in denen ausdrücklich ein Schulbezug eingefordert wird.



Prof. Dr. Karin Schäfer-Koch ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Grundfragen der Didaktik und

Methodik im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe vor dem Hintergrund wachsender Heterogenität unter besonderer Berücksichtigung evidenzbasierter Wirksamkeitsanalysen.



ANDEREGG, NIELS (2016). Gemeinsam unterschiedlich unterrichten. Zur Kooperationsfrage im inklusiven Unterricht. In: Lernchancen, 112, 32–34.

ARNDT, ANN-KATHRIN; WERNING, ROLF (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62, 160–174.

BIELEFELDT, HEINER (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf (Stand: 30.01.2017).

BOOTH, ANTONY; AINSCOW, MEL (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der dt. Übersetzung (durch Boban, I.; Hinz, A.) verfügbar unter www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf (Stand: 30.01.2017).

ETZOLD, KIRSTEN (2015). Holprig ist der Weg zur Inklusion. In: Badische Neueste Nachrichten. Ausgabe Nr. 258 vom 07.11.2015, 35.

LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG (2015). Änderungsanträge und Entschließungsanträge (Drucksache 15/7165). www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/7000/15_7165_D.pdf (Stand: 30.01.2017).

MAHNKE, URSULA (2012). Von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Moser, V. (Hg.). Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 126–134.

MAYS, DANIEL (2016). Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule. München: Reinhardt.

REICH, KERSTEN (2015). Persönliche Exzellenz fördern. In: Irle, K. Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Weinheim und Basel: Beltz, 35–45.

SHIPPEN, MARGARET E. ET AL. (2011). Classroom structure and teacher efficacy in serving students with disabilities: Differences in elementary and secondary teachers. In: International Journal of Special Education, 2 (3), 36–44.

THEMENHEFT „INKLUSIVER DEUTSCHUNTERRICHT“ (2015). Grundschulunterricht Deutsch. H. 1. Berlin: Oldenbourg.

TRUMPA, SILKE; JANZ, FRAUKE; HEYL, VERA; SEIFRIED, STEFANIE (2013). Einstellungen zur Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – eine schulartspezifische Analyse. Zeitschrift für Bildungsforschung, 4(2), 241–256.



Diversität und das Bürgerrecht auf Bildung

TIMO HOYER

„[...] the ideal of democratic education [...] insists upon institution a common standard compatible with diversity: children must be taught enough to participate intelligently as adults in the political processes that shape their society.“

Amy Gutmann (1987, S. XI)

„Diversity is the great issue of our time“ (Macedo, 2000, S. 1). So beginnt Stephen Macedos Buch „Diversity and Distrust“, in dem er pädagogische Leitlinien für die multikulturelle Demokratie entwickelt. Die Aussage des US-amerikanischen Politologen hat in den sechzehn Jahren, die seitdem vergangen sind, nichts an Gültigkeit verloren. Sozio-ökonomische Vielfalt hat, das passt ja, vielfältige sozio-ökonomische Ursachen. Antirassismus-, Gender- und Transgenderbewegungen, die UN-Behindertenrechtskonvention, die Globalisierung der Märkte, die

Migrationsbewegungen, die Verbreitung multiethnischer Gesellschaften, all das hat *diversity* zu einer unübersehbaren sozialen Tatsache werden lassen. Und sie ist nicht nur unübersehbar, sie ist auch unumkehrbar. Keine der erwähnten Entwicklungen wird sich über kurz oder lang abschwächen, im Gegenteil. Das nennt man dann etwas simpel eine gesellschaftliche Herausforderung.

In vielen aktuellen Diskussionsbeiträgen gewinnt man den Eindruck, als hätten wir es mit dieser Herausforderung erst seit einigen Jahrzehnten zu tun. Was neu-deutsch als Diversität bezeichnet wird, kann doch so alt nicht sein. Doch da täuscht man sich.



Vielfalt in der Schule – ein Praktikum in der Vergangenheit

Wäre es machbar, dass eine Studentin ihr Semesterpraktikum in einer einzügigen Elementarschule des 18. Jahrhunderts absolvieren könnte, dann würde sie mit den Ohren schlackern angesichts einer überwältigend heterogenen Schar von Schülern. Bei einer Klassenstärke, die im extremen Fall den dreistelligen Bereich erreichte, nimmt das nicht wunder. Große Altersmischungen waren gang und gäbe, die Lernvoraussetzungen und Leistungsstände der Heranwachsenden lagen weit auseinander, die gemeinsame Beschulung der Geschlechter wurde zwar ungern gesehen, ließ sich aber kaum vermeiden, mitunter ebenso wenig wie die Koedukation der beiden christlichen Konfessionen.

Die Situation war konfliktreich und kaum zu bewältigen. Die vorhandene Vielfalt war auch nicht pädagogisch gewollt, höchstens geduldet. Und die Grenzen der Duldung waren eng gezogen. Unserer aufmerksamen Praktikantin fällt nach einer Weile auf, dass jüdische

Kinder im Schulhaus fehlten. Die schimpfliche Unterdrückung der Juden, wie Gotthold Ephraim Lessing sie in der Vorrede zu seinem Stück „Die Juden“ brandmarkte, machte also auch vor den Schulpforten nicht halt. Dabei fällt der Studentin ein, dass sie erst kürzlich aus einer aktuellen Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erfahren hat, dass ethnischen Minderheiten in aller Welt der Zugang zu Bildungseinrichtungen erschwert wird (IAB-Kurzbericht 2016, S. 6). Wie sieht es mit solchen Diskriminierungen in deutschen Schulen der Gegenwart aus? Darauf will sie in Zukunft stärker achten.

Ein wenig belustigt nimmt sie in der Schule der Vergangenheit das fremdartige Durcheinander der Mundarten zur Kenntnis. Hochdeutsch spricht hier keiner, auch der Lehrer nicht. Dafür spricht auch kein Kind von Haus aus eine völlig fremde Sprache. Die Elementarschule war ein Spiegel der Migrationsgesellschaft des 18. Jahrhunderts. Sie bestand aus Familien, die sich innerhalb des Alten Reichs ökonomisch verbessern wollten, die politisch vertrieben oder religiös verfolgt wurden. Wenngleich diese Mobilität eine vergleichsweise geringe Anzahl von Familien betraf, kommt die Situation der Praktikantin irgendwie bekannt vor. Wer hätte gedacht, notiert sie sich ins Portfolio, dass wir ein

paar Jahrhunderte Zeit gehabt haben, uns auf die „Leitperspektive BTW“, wie es im Bildungsplan 2016 heißt, vorzubereiten.

Wonach die Studentin im Getümmel der Schüler und Schülerinnen vergeblich sucht, sind geistig und körperlich massiv beeinträchtigte Kinder. Die gab es damals, das ist ihr auf ihren Spaziergängen nicht entgangen, in hoher Zahl, aber nicht in der Schule. Man hielt diese Kinder nicht für bildungsfähig oder bildungswürdig. Und mit der sozialen Diversität war es auch nicht weit her. Die Kinder unterer Gesellschaftsschichten blieben in den Elementar- oder Winkelschulen unter sich, die Kinder besser gestellter Familien besuchten Gymnasien, Ritterakademien oder erhielten Hausunterricht. Wie ungerecht, empört sich unsere Studentin vor Ort, aber nur wenige Zeitgenossen können nachvollziehen, worüber sie sich eigentlich aufregt.

Sie kehrt aus der Vergangenheit zurück mit der Erkenntnis, nicht nur die schulische Diversität unterliegt historischen Veränderungen, auch unsere Wahrnehmungs- und Bewertungsmaßstäbe von Vielfalt sind offensichtlich dynamischer Natur. Also vermutlich auch

bildbar. Und das wiederum freut unsere angehende Pädagogin.

Sie entschließt sich, ihr anschließendes Praktikum erneut per Zeitreise anzutreten. Jetzt landet sie Ausgang des 19. Jahrhunderts. Worauf stößt sie dieses Mal? Auf mehrzügige Volksschulen, kleinere, nun nach Jahrgängen geordnete Klassen, auf curriculare Vereinheitlichungen, auf ein ausformuliertes Berechtigungswesen, Geschlechtertrennung, einige sonderpädagogische Einrichtungen, auf ein insgesamt expandiertes und normiertes Bildungssystem. Für die Ober- und Unterschicht, für Nicht-Behinderte und Behinderte, für Jungs und Mädchen bot es getrennte Institutionen an: reduzierte, gefilterte Vielfalt in allen Klassenzimmern (vgl. Hoyer, 2015).

Daraus zieht die Praktikantin die Überzeugung, das deutsche Bildungssystem reagiere auf Vielfalt herkömmlicherweise negativ, also abwehrend, nach dem Prinzip (in Anlehnung an eine Formel Sigmund Freuds): Wo Diversität war, soll Homogenität werden. Um das zu erreichen, greift das Schulwesen von alters her auf Selektions- und Separationsmaßnahmen zurück.



Zwischen personalisierter und universalistischer Bildung

— Solche Maßnahmen stehen heute, das weiß die Studentin, mit guten Gründen in der Kritik. Sie hat zum Beispiel neulich Julian Nida-Rümelin gelesen, allerdings mit gemischten Gefühlen. Nida-Rümelin (2013, S. 244) erklärt, eine „humane Bildungspraxis“ nehme „auf die Vielfalt von individuellen Lebensformen, Interessen, Begabungen und kulturellen Prägungen Rücksicht“, dürfe aber weder selektieren noch separieren. Der Philosoph bleibt jedoch eine Antwort darauf schuldig, wie das in der Praxis ablaufen soll. Er geht auch nicht darauf ein, ob ein selektionsloses Bildungssystem überhaupt möglich ist. Immerhin hat doch kein Geringerer als der Soziologe Niklas Luhmann (2002, S. 63 f.) die Behauptung aufgestellt, in institutionalisierter Erziehung lasse sich Selektion schlechterdings nicht umgehen. Unzufrieden mit dem viel gelobten Nida-Rümelin ist die kritische Studentin obendrein, weil der Autor das an Antinomien reiche pädagogische Alltagsgeschäft – sie denkt offenkundig an Studien von Werner Helsper (2006) – mit einer weiteren Widersprüchlichkeit belastet, ohne diese anzusprechen oder gar aufzulösen.

Gemeint ist die Antinomie von personalisierter Bildung und normativ-allgemeiner Bildung. Das Konzept der personalisierten Bildung geht davon aus, dass sich Vielfalt aus lauter unverwechselbaren Individuen zusammensetzt, auf deren Eigentümlichkeiten pädagogisches Handeln, gleichgültig, ob man es „personalised education“ (OECD, 2006) oder „humane Bildungspraxis“ nennt, einzugehen habe. Einverstanden!

Diesem individualisierten Verständnis von Bildung stehen jedoch generalisierte, ja universalistische Bildungsziele gegenüber, in denen bürgerliche Moral- und christlich-abendländische Wertvorstellungen normative Geltung beanspruchen. In Schulverfassungen und -gesetzen sind reihenweise Bildungs- und Erziehungsnormen festgeschrieben, die ohne Ausnahme für alle gelten sollen, die an Erziehungsprozessen beteiligt sind. Viele dieser Normen treffen die Interessen- und Kulturvielfalt heutiger Schülerinnen und Schüler in etwa so genau wie Volksmusiksendungen den Musikgeschmack Jugendlicher. Der § 1 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg etwa, in dem der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule niedergelegt ist, bräuchte schleunigst ein Update, amüsiert sich unsere Studentin.

Sie fragt nach: Lässt sich denn überhaupt in einer vor Diversität strotzenden Gesellschaft ein allgemein verbindliches, konsensfähiges Bildungsziel formulieren, eines, das Vielfalt nicht letzten Endes neutralisiert und sich der „Differenz-Blindheit“ (Taylor, 1993, S. 65) schuldig macht?

Solch eine Zielsetzung ist, wenn man mich fragt, durchaus möglich. Ich habe anderenorts das Glück des gelingenden Lebens (Hoyer, 2005b; 2007a) und Gerechtigkeit (Hoyer, 2006; 2007b) als miteinander korrespondierende Bildungsziele zur Diskussion gestellt. Mit dem übergreifenden, prozessualen Glück kommt, kurz gesagt, die individuelle und selbstbestimmte Lebensführung zu ihrem Recht. Mit personaler Gerechtigkeit hingegen wird die Gemeinwohlorientierung akzentuiert und somit der substanzielle Anspruch der Weltgesellschaft auf ein faires Miteinander.

Das Junktim aus Glück und Gerechtigkeit stellt eine elaborierte Antwort dar auf die Frage nach dem Wozu von Bildung (vgl. Hoyer, 2011; Wehner, 2013). Die zugrunde liegende Denkfigur geht auf die antike Philosophie zurück, namentlich auf die politischen Tugendtheorien und Strebensethiken von Platon und Aristoteles (vgl. Hoyer, 2005a). Das waren überragend kluge, weitsichtige Männer, die der demokratischen Staatsform allerdings mit erheblichen Vorbehalten begegneten. In dieser Hinsicht schwächeln auch ihre Erziehungskonzepte. Eine partizipatorische Demokratie, in der die Gesamtbevölkerung als Träger der Politik agiert (vgl. Höffe, 1999, S. 117 ff.), macht ein Bildungsziel unumgänglich, ohne das Glück und Gerechtigkeit nicht realisierbar wären: *soziale und politische Teilhabe*. Dazu nachfolgend ein paar erläuternde Bemerkungen.

Partizipation stärken – vielfältig bilden

— Anknüpfen möchte ich an den bedeutenden Liberalen Ralf Dahrendorf. Der hat in seinem erstaunlich aktuell gebliebenen Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ (1966) das Recht auf Bildung definiert als das Recht aller Bürger auf soziale und politische Teilhabe innerhalb einer pluralen, demokratischen Gesellschaft. Der Clou seiner Argumentation besteht darin, dass er sich nicht mit der *formalen* Gewährung von Chancengleichheit zufrieden gibt, was in Diversitäts- und Gerechtigkeitsdebatten vielfach der Weisheit letzter Schluss ist. Gerade für benachteiligte soziale Schichten und Personenkreise reicht es nicht, wenn sie auf dem Papier, also *objektiv*, wie Dahrendorf sagt, die Möglichkeit besitzen, an höherer Bildung, an Kulturangeboten und politischer Praxis aktiv zu partizipieren. Sie sind dazu eben nur eingeschränkt in der Lage – genau darin besteht ja ihre Benachteiligung. Den betreffenden Personen fehlen die *subjektiven* Möglichkeiten – bestimmte Fähigkeiten, das Verständnis, die Intention oder Motivation –, die ihnen zustehenden *partizipatorischen Freiheiten*, um mit Amartya Sen (1999) zu sprechen, tatsächlich zu nutzen. Um den in den höheren Schulen unterrepräsentierten

sozialen Gruppen den Weg dorthin zu erleichtern und um von Haus aus benachteiligten Menschen bessere Teilhabechancen zu gewähren, nimmt Dahrendorf die Gesamtgesellschaft in die Verantwortung. Insbesondere sieht er Aufgaben für eine „aktive Bildungspolitik“. Deren oberstes Ziel sei die Erweiterung und innere Differenzierung des Bildungssystems – im Übrigen einschließlich des Hochschulsektors; dort schwebt Dahrendorf eine vielförmige Multiversität anstelle der übermächtigen Universität vor.

Selbst die besten Bildungsinstitutionen können Handicaps nicht im Alleingang beheben; bei Heranwachsenden ist, was das angeht, nach wie vor in erster Linie die Familiensituation ausschlaggebend (vgl. Schneider et al., 2015). Aber Schulen und Hochschulen können soziale Teilhabemöglichkeiten stärken und fördern, und das sollte jede Mühe wert sein. „Bildung dient der kognitiven, sozialen und affektiven Mobilisierung der Person und stellt so die Voraussetzung für die Verwirklichung der sozialen Bürgerrechte dar“ (Bude, 2011, S. 121). Das schrieb unlängst der Soziologe Heinz Bude, der sich gleichfalls auf Dahrendorf bezieht, diesem aber fälschlich unterstellt, er hätte eine Schule für alle im Sinn gehabt. In Wahrheit lehnen beide ein uniformes Bildungssystem ab. Sie plädieren dafür, auf dem Boden einer von Segregationsdruck freien Grundbildung, die bedeutend länger als vier Jahre dauern müsste, vielfältige, hochwertige Bildungskorridore zu eröffnen, von denen keiner in eine soziale Sackgasse führen darf. Bude übernimmt an einer prägnanten Stelle seines Buchs „Bildungsparadox“ nahezu wortgetreu Formulierungen Dahrendorfs, gibt aber pikanterweise seine Quelle nicht an. Aha, das passiert also selbst ausgezeichneten Wissenschaftlern, schmuzzelt unsere Studentin und betrachtet das gedankliche Gemeinschaftsprodukt:

„Eine Gesellschaft, die sich zur sozialen Bürgerschaft bekennt, wird bei der Verwirklichung der Bürgerrechte der Phantasie sozialer Formen, der Ungleichartigkeit der Wege und der Vielfalt menschlicher Talente Rechnung tragen. [...] Eine Organisation der Gleichheit, die die Erfahrung der Freiheit erstickt, macht die soziale Bürgerschaft zunichte.“ (Bude, 2011, S. 127; vgl. Dahrendorf, 1966, S. 26).

Über die schul- und hochschulpraktischen Konsequenzen dieser Aussage beginnt die Studentin nachzudenken. Nach ihren Zeitreisen in die Vergangenheit und der Beschäftigung mit den Gegenwartsdiskursen festigt sich in ihr die Gewissheit, dass die Ermöglichung von sozialer und politischer Teilhabe der Dreh- und Angelpunkt von demokratischer Erziehung ist. Darüber hat sie in den bisherigen Studiensemestern allerdings noch zu wenig erfahren. „Democratic Education“ von Amy Gutmann besorgen, kritzelt sie sich eilig mit Kugelschreiber auf ihren Handrücken. Dann macht sie sich auf den Weg



– bestärkt in dem Wunsch nach an Phantasie und Freiheitserfahrungen reichen akademischen Jahren vielfältiger Bildung.



Apl. Prof. Dr. phil. habil. Timo Hoyer, Erziehungswissenschaftler am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zuvor Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie und Neueren deutschen Literatur an der

J. W. Goethe-Universität in Frankfurt/M., Promotion und Habilitation an der Universität Kassel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt/M.



BUDE, HEINZ (2011). Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München: Hanser.

DAHRENDORF, RALF (1966). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Durchgesehene Aufl. Ohne Ort: Nannen.

GUTMANN, AMY (1987). Democratic Education. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

HELSPER, WERNER (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.). Einführung in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 7., durchgesehene u. aktualisierte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich/UTB, S. 15–34.

HÖFFE, OTFRIED (1999). Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. München: Beck.

HOYER, TIMO (2005a). Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HOYER, TIMO (2005b). Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: Burckhart, Holger; Sikora, Jürgen; Hoyer, Timo. Sphären der Verantwortung. Prinzip oder Lebenspraxis? Münster: LIT, S. 151–210.

HOYER, TIMO (2006). Gerechtigkeitserziehung und Mündigkeit in der Demokratie. In: Eidam, Heinz; Hoyer, Timo (Hrsg.). Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Berlin: LIT, S. 193–216.

HOYER, TIMO (2007a). Glück und Bildung. In: Hoyer, Timo (Hrsg.). Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 222–242.

HOYER, TIMO (2007b). Bildung zur Gerechtigkeit. Motivgeschichtliche Überlegungen. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.). Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 13–27.

HOYER, TIMO (2011). Wozu ist Bildung da? In: Scheef, S.; Schlemminger, G. (Hrsg.). Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Karlsruhe: Karlsruher pädagogische Studien 10., S. 145–154.

HOYER, TIMO (2015). Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (IAB) (HRSG.) (2016). Kurzbericht 24: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. Bielefeld: Bertelsmann.

LUHMANN, NIKLAS (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

MACEDO, STEPHEN (2000). Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.

NIDA-RÜMELIN, JULIAN (2013). Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

OECD (2006). Personalising Education. Paris: OECD Publishing.

SCHNEIDER, BARBARA; KEESLER, VANESSA; MORLOCK, LARISSA (2015). Der Einfluss der Familie auf das Lernen und die Sozialisation von Kindern. In: Dumont, H.; Istance, D.; Benavides, F. (Hrsg.). The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz, S. 241–267.

SEN, AMARTYA (1999). Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München, Wien: Beck.

TAYLOR, CHARLES (1993). Die Politik der Anerkennung. In: Ders. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: S. Fischer, S. 13–78.

WEHNER, ULRICH (2013). Bildung von Geburt an. Erziehung von Geburt wegen. Eine zeitgenössische Grundlegung der Frühpädagogik. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2, S. 223–240.



Foto: Dominik Buschardt

Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik

GABRIELE WEIGAND

Die in den letzten Jahren verstärkt geführten Diskussionen über den Umgang mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen im schulischen Feld betreffen auch die Frage nach der Begabung und einer adäquaten Begabungsförderung angesichts einer zunehmend als heterogen wahrgenommenen Schülerschaft.

Was versteht man unter Begabung?

— Da es sich bei Begabung um keinen eindeutigen und auch keinen empirischen Begriff handelt – Begabungen als solche lassen sich nicht beobachten und allenfalls kognitive Hochbegabung kann getestet werden –, bedarf



es der Klärung des Verständnisses von Begabung und Begabungsförderung in schulischen Kontexten. In der wissenschaftlichen Literatur wird Begabung meist als besonderes Leistungsvermögen oder als Leistungsfähigkeit beschrieben (Hany, 2012; iPEGE, 2009, S. 16). Dabei liegt die Betonung auf den subjektiven Möglichkeiten der Heranwachsenden, auf den Potenzialen von Menschen, die es – im Sinne des klassisch-pädagogischen *Bildsamkeitsbegriffs* – zu entfalten gilt. Neben dieser Dimension der Leistungsfähigkeit, dem Potenzial, umfasst der Begabungsbegriff noch eine zweite Dimension. Diese bezeichnet die *gezeigte* Leistung eines Menschen im Sinne eines weiten Performanzbegriffs. Leistung in diesem erweiterten Sinn schließt die schulischen Leistungen ebenso ein wie den personalen Lebensentwurf, die Verantwortung für das eigene Handeln und Urteilen ebenso wie die gestaltende Teilhabe an Gemeinschaft und Gesellschaft. Leistung wird demzufolge aus Sicht des einzelnen Heranwachsenden nicht nur zu einer schulischen Aufgabe, sondern zur Lebensaufgabe.

Den nachfolgenden Ausführungen liegt dieses *duale Begabungsverständnis* zugrunde. Es begreift Begabung zum einen als *Potenzial* und zum anderen als *Performanz* von Kindern und Jugendlichen, deren beider Entfaltung es – mit Blick auf die *Begabungsförderung* – in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu unterstützen gilt. Die Argumentation beruht auf der Annahme, dass es sich bei jedem Menschen um eine einmalige Person mit Begabungen handelt, die im Laufe eines Lebens mehr oder weniger Wirklichkeit werden können. Deren Realisierung steht unter dem Einfluss von viel-

fältigen individuellen und soziokulturellen Faktoren, sie hängt vom jeweiligen schulischen Umfeld und von der Unterrichtsqualität ab, und nicht zuletzt spielen auch Zufallsfaktoren immer wieder eine Rolle.

Begabung als Kategorie von Diversität?

Bei der Betrachtung der Begabungsthematik als einer Dimension von Diversität bzw. Heterogenität kommt ein grundsätzliches Spannungsfeld zum Ausdruck. Auf der einen Seite wird die Wahrnehmung von Heterogenität und Vielfalt „als Chance“ (Brä & Schwerdt, 2005; Pregel, 2006) für Unterricht und Schulen als notwendig erachtet und ein angemessener Umgang damit postuliert. Der Anspruch des „Celebrate Diversity“ der UNESCO fordert Schulen heraus. Zum anderen wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die verkürzte Sicht auf den „Umgang“ mit Heterogenität kritisiert und zu bedenken gegeben, dass dies dazu führen könne, Kinder mit bestimmten (soziokulturell konstruierten) Merkmalen, wie Begabung, Behinderung und Migrationshintergrund, in Kategorien einzuteilen (Budde et al., 2015; Hoyer et al., 2013; Phillipson & McCann, 2007). Welche konkreten Auswirkungen sich für Kinder ergeben können, zeigt ein kleines Beispiel. So erzählt die Mutter eines Mädchens afro-deutscher Abstammung: „Das Erscheinungsbild meiner Tochter ist untypisch. In ihrer Heimat,

Fotos auf dieser Doppelseite: Ulf Cronenberg

in Deutschland, fällt sie durch ihre Afrolocken auf und erhält immer wieder Kommentare dazu („Sofakissen“, „Micky Maus“ etc.). In Afrika ist sie zu blond, hellhäutig und blauäugig, in Thailand zu blond, zu lockig, zu hellhäutig. Bei gemeinsamen Fotos mit ihr reagierten einheimische kleine Kinder mit Angst, Tränen und Gebrüll. Was sollte sie dann fühlen? Wie ihre Identität finden? Die hinzukommende Hochbegabung verstärkt das Fremdheitsgefühl zusätzlich. Mein Kind ist nirgendwo auf der Welt zu Hause!“ (Dubovaya / Martinez Saiz 2009, S. 56). In diesem konkreten Beispiel werden die Kategorien Migration, hier konkretisiert durch die Haar- und Hautfarbe, sowie Hochbegabung essenzialisiert. Das Mädchen wird wesensmäßig damit identifiziert – und zwar nicht nur von Außenstehenden, sondern auch von der Mutter, die sich auf derartige Erklärungsmuster und Zuschreibungen explizit einlässt.

Überdies sehen sich Schulen angesichts der steigenden Anforderungen vielfach überfordert, den Ansprüchen nach adäquater Förderung aller Kinder in ihrer Heterogenität gerecht zu werden. Auch wenn es eine Binsenweisheit ist, dass eine gelingende Differenzierung sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit erhöht als auch der sozio-emotionalen Entwicklung zuträglich ist (z.B.

Hattie, 2013), so zeigen sowohl internationale als auch nationale Studien, dass es für Lehrkräfte eine enorme Herausforderung darstellt, einerseits auf die Anforderungen des Lehrplans und der Erfüllung der Standards und andererseits auf die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Motivationen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen (z.B. Bohl/Wacker 2016; Kunze & Solzbacher, 2008). Und obwohl die Literatur zu Individualisierung und Differenzierung, zu Unterrichtskonzeptionen, zur Leistungsdifferenzierung und zu pädagogischen Handlungsweisen in heterogenen Lerngruppen mittlerweile ganze Bibliotheken füllt, finden die theoretischen Erkenntnisse, Handreichungen und Umsetzungsvorschläge allenfalls in manchen Klassenzimmern und Schulen Anwendung. Die Eigenlogik des Systems und der jeweiligen Organisationsform der Schule, verbunden mit traditionsgebundenen Mentalitätsstrukturen, welche die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften prägen, wiegen mitunter schwer (Reh, 2005; Tillmann, 2014).

Sofern Begabung eine spezifische Kategorie von Diversität markiert, spiegelt diese Perspektive den Mainstream der empirischen Bildungsforschung bezüglich



Fragen von Bildung, Begabung und Begabungsförderung wider, indem einzelne Kategorien herausgegriffen und untersucht werden. Diese Tendenz zeigt sich auch in der Praxis der Begabungsförderung, in der es vielfach darum geht, „Begabte Kinder finden und fördern“ (BMBF, 2015). Eine solche einseitige Fokussierung hat zur Folge, dass zum einen nicht alle Kinder und zum anderen nicht das Kind in seiner Gesamtheit, sondern nur eines seiner Merkmale in den Blick genommen wird. Abgesehen davon, dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus im Bereich der Begabtenprogramme unterrepräsentiert sind – das ist schon seit Langem bekannt und ist wiederholt kritisch thematisiert worden (z.B. Borland, 2010; Bourdieu, 2001; Horvath, 2014) –, führt ein solcher Zugang dazu, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler aus der Begabungsförderung ausgeschlossen wird.

Begabungssensible Pädagogik in differenzierten schulischen Settings

— Bildungs- und begabungstheoretisch besteht die Forderung, der Vielfalt der Kinder im Kontext einer geschlechter-, kultur-, milieu- und auch begabungssensiblen Pädagogik und in adaptiven und differenzierten schulischen Settings zu entsprechen. Ein solches Denken beinhaltet auch eine geänderte systemische Perspektive. Denn es geht dann nicht primär darum, einzelne (als defizitär oder als besonders angenommene) Merkmale oder Kategorien von Kindern herauszugreifen und diese spezifisch zu behandeln oder auch zu fördern. Vielmehr gilt es, von individuellen Zuschreibungen abzusehen und das System von der Person her zu denken. Dieses Denken ist anschlussfähig an die Diskussion um inklusive Bildung in einem weiten partizipativen Sinn, wie sie etwa in der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994), die im Jahre 2008 anlässlich der 48. Weltkonferenz der Bildungsminister ausdifferenziert wurde, festgehalten ist, oder wie sie sich im *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) und der *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations, 2006; Art. 24) findet. Übereinstimmend wird darin die Teilhabe aller Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung gefordert. In der Konsequenz beinhaltet dies, es allen Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Diversitätsmerkmalen die eigenen Potenziale und Begabungen zu entwickeln und im Sinne einer Autorschaft über das (schulische) Leben dieses „praktisch auszugestalten“ (Sturma, 1997, S. 352).

Die „Person“ als Grundlage einer pädagogischen Theorie und Praxis der Begabung und Begabungsförderung

— Eine personale Begabungsförderung gründet ihr Denken und Handeln auf den Menschen als Person und sie geht von der Einmaligkeit jedes Menschen und dessen Potenzialen aus, die es im Laufe des Lebens, insbesondere aber in Kindheit und Jugend zu fördern gilt (Weigand, 2004). Sie stellt nicht ein besonderes Merkmal oder eine Kategorie in den Mittelpunkt, wie beispielsweise „Anna ist hochbegabt“ oder „Kim hat Migrationshintergrund“ oder „Aisha ist hochbegabt und hat Migrationshintergrund“. Vielmehr sieht sie Anna, Kim und Aisha als je einmalige Personen.

Von der Person des Menschen auszugehen, bedeutet, die anthropologische Frage nach dem Menschen zu stellen. Die Überlegung, welche Vorstellung man vom Menschen hat, ist für Erziehungshandeln generell, aber auch für das Verständnis von Bildungs- und Begabungsprozessen in Schulen unmittelbar bedeutsam. Sie steht noch vor der teleologischen Frage, bei der es um die Richtung und das Ziel von Erziehungs-, Bildungs- und Begabungsprozessen geht. Erst an dritter Stelle stellt sich die – heute vielfach im Vordergrund stehende – Frage nach dem Umgang, den Wegen und Methoden, den Organisationsformen und Strukturen, in denen diese Prozesse ablaufen. Diese lassen sich nur dann pädagogisch sinnvoll beantworten, wenn auf die beiden vorhergehenden Fragen Antworten gefunden sind.

Zu den zentralen pädagogischen Werten und Zielen einer personalen Begabungsförderung gehören die Achtung und Anerkennung des Einzelnen, die Ermöglichung der Aneignung und Reflexion des Wissens, die zunehmende Selbstbestimmung und Verantwortung für die eigenen Lern- und Bildungsprozesse, aber auch die Partizipation und Verantwortungsübernahme im sozialen und gesellschaftlichen Handeln. Dieses erfordert auch ein mehrdimensionales Leistungsverständnis, das nicht nur die kognitive, sondern ebenso die kreative, soziale und personale Leistung der Schülerinnen und Schüler beinhaltet. Ein Leistungsverständnis, das zudem Quantität mit Qualität, Möglichkeit mit Wirklichkeit und Machbarkeit mit Sinnhaftigkeit zusammendenkt.

Begabungsförderung als Motor der Schulentwicklung – Praxisbeispiele

— Begabungen zu erkennen, darüber sind sich die Expertinnen und Experten einig, ist nicht nur eine punktuelle diagnostische Aufgabe. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, die aktuierbaren Begabungen im Lernkontext der Schule wahrzunehmen und wirksame Formen der Entwicklung und Förderung sowie die entsprechenden Bedingungen zu schaffen. Und dies unter Bedingungen, die Schülerinnen und Schülern die Mitwirkung am eigenen Begabungs- und Bildungsprozess ermöglichen. Das ist eine Aufgabe der ganzen Schule, die der Unterstützung der Schulleitungen und der Lehrerkollegien, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern – und nicht zuletzt der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung – bedarf.

Zur Bewältigung dieser Aufgabe können Theorien, Konzepte und Praxisformen, die in vielen Schulen bereits etabliert sind, im Sinne einer personalen Begabungsförderung gewendet oder auch neue Konzepte entwickelt werden. In den vergangenen Jahrzehnten wurden in Schulen mit Begabtenprogrammen, aber auch in vielen anderen Schulen (z.B. Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Lissa-Preis in der Schweiz ausgezeichnet wurden) verschiedene begabungsfördernde Formen und Methoden realisiert. Neben den international praktizierten und empirisch gut erforschten Formen der Akzeleration, also des beschleunigten Lernens (z.B. Komprimierung des Lernstoffs; Reduktion der Unterrichtsstunden in einem oder mehreren Fächern), und des Enrichments, des anreichern des Lernens (z.B. weiterführende Projektarbeiten; Betriebs- und Sozialpraktika; Frühstudium; Wettbewerbsteilnahme; Expertenvorträge), sind zahlreiche weitere didaktische Konzepte der Differenzierung sowie des individuellen und personalen Lernens (z.B. eigenverantwortliches Arbeiten) einschließlich Beratung und Begleitung, etwa in Form von Mentoring oder Coaching, erprobt (Stumpf, 2012; Vock et al., 2007). Deren Bedeutung steigt mit zunehmender Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten ebenso wie die Notwendigkeit eines *Contractings*, das heißt der Vereinbarungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden über Dauer, Inhalt, Ziele und Leistungsbewertung bei bestimmten Arbeiten.

Alle diese und weitere Formen und Methoden lassen sich auf eine personal ausgerichtete Begabungsförderung in jeder Schule übertragen (vgl. Weigand et al., 2014; Hackl & Schmid, 2016; Weigand, 2016). Dabei geht es nicht nur darum, das Curriculum und die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen an die

Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen, sondern insbesondere auch darum, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die eigenen Begabungsprozesse aktiv mitzugestalten und zunehmende Autonomie zu erreichen. Sie sollen Gelegenheit erhalten, sich über gemeinsame Werte und Ziele zu verständigen und die Gemeinschaft verantwortlich mitzugestalten. Hierbei handelt es sich um eine Aufgabe, der sich Schulen gerade im Hinblick auf die zwar schon immer vorhandene, aber nun als neue Herausforderung erlebte Diversität im 21. Jahrhundert zu stellen haben.



Prof. Dr. Gabriele Weigand ist seit 2004 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach einem Doppelstudium und der Promotion in Erziehungswissenschaft an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg war sie einige Jahre

als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität sowie anschließend als Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Ethik und in der Schulleitung tätig. Sie habilitierte sich 2003 mit einer anthropologisch-bildungstheoretischen Arbeit zur „Schule der Person“. Ihre weiteren Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklungsforschung, Begabungsforschung, Biografiefor schung und Interkulturelle Pädagogik. Sie hatte Gastdozenturen in mehreren Ländern und ist Mitherausgeberin des *journals für begabtenförderung* und Mitglied des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE).



BOHL, THORSTEN / WACKER, ALBRECHT (HG.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.

BOOTH, ANTONY / AINSCOW, MEL (2002): *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Stand. 15.02.2016).

BORLAND, JAMES H. (2010): *Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness*. In: R. Sternberg, R.; Davidson, J. E. (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, S. 1–19.

- BOURDIEU, PIERRE (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- BRÄU, KARIN; SCHWERDT, ULRICH (HG.) (2005). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- BUDDE, JÜRGEN; BLASSE, NINA; BOSSEN, ANDREA; RISSLER, GEORG (HG.) (2015). Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HG.) (2015). Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Bonn. https://www.bmbf.de/pub/bmbf_begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf (Stand: 18.01.2017).
- DUBOVAYA, LILIANA; MARTINEZ SAIZ, DANARA (2009). Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen. Wenn die erworbene Kompetenz der Take-in-Society nicht kompatibel ist. In: news & science, 23. S. 53–56.
- HACKL, ARMIN; SCHMID, GÜNTER (2016). Erlebnis Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HANY, ERNST (2012). In: Begabung und Leistung. In: Karg-Hefte 4: Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung. Hackl, Armin et al. (Hrsg.), Frankfurt/M. S. 35–40
- HATTIE, JOHN (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausgabe. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HORVATH, KENNETH (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung. In: Hoyer, T.; Haubl, R.; Weigand, G. (Hrsg.). Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Weinheim, Basel: Beltz. S. 101–123.
- HOYER, TIMO; WEIGAND, GABRIELE; MÜLLER-OPPLIGER, VICTOR (2013). Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- IPEGE (INTERNATIONAL PANEL OF EXPERTS FOR GIFTED EDUCATION) (2009). Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- KUNZE, INGRID; SOLZBACHER, CLAUDIA (HG.) (2009): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- PHILLIPSON, SHANE; McCANN, MARIA (HG.) (2007). Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- PRENGEL, ANNEDORE (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- REH, SABINE (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Die deutsche Schule, 97(1), 76. S. 76–86.
- STUMPF, EVA (2012). Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.
- STURMA, DIETER (1997). Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2014). Heterogenität – ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“. In: Pädagogik 11. S. 38–45.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca/Spain. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Stand: 18.07.2016).
- UNITED NATIONS (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Stand: 18.07.2016)
- VOCK, MIRIAM; PRECKEL, FRANZIS; HOLLING, HEINZ (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- WEIGAND, G. (2004). Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon (3. Nachdruck 2010).
- WEIGAND, GABRIELE; HACKL, A.; MÜLLER-OPPLIGER, V.; SCHMID, G. (2014). Personorientierte Begabtenförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz: Weinheim.
- WEIGAND, GABRIELE (2016). Von der Begabtenförderung zur Begabungsförderung. Erfahrungen aus 15 Jahren Begabtenförderung am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. In: Begabungen fördern. Lernende Schule 76, 19. Jg. S. 36–39.

IMFOKUS



American „Slang“ in deutschen Klassenzimmern – Plädoyer für einen vorurteilsfreien, auf solider Sachkenntnis basierenden Umgang mit der wichtigsten internationalen Varietät einer Welt-sprache

___ Richtiges Englisch (gemeint war britisches Englisch) hätten sie hören wollen, keinesfalls aber amerikanisches. So oder so ähnlich äußerten sich anlässlich einer Tagung aktive Englischlehrkräfte, die als Multiplikatoren Grundschullehrerinnen und -lehrer ohne entsprechende Erfahrung für den Einsatz im baden-württembergischen Grundschulprojekt Frühes Fremdsprachenlernen vorbereiten sollten.

Während zweier Jahre, die ich selbst an diesem Schulungsprogramm beteiligt war, verging kaum eine Sitzung, ohne dass ich mit der Auffassung konfrontiert wurde, wonach das Englische des Mutterlandes höherwertiger, dessen Aussprache wohlklingender wäre als das der ehemaligen Kolonien.

Als überregionaler britischer Akzent gilt die sogenannte *Received Pronunciation* (RP, Begriff veraltet). Die Bezeichnung *Oxford English*, de facto Äquivalent von RP, wird von professionellen Phonetikern als populärwissenschaftlich gemieden. Bei Journalisten hingegen freut sich der Ausdruck großer Beliebtheit. So gelang einem von ihnen bezüglich der Sprechweise von Ex-Premier Tony Blair die Wortschöpfung „gestochen scharfes Oxford English“.

Nun ist zwar der Gebrauch dieser Varietät weltweit auf eine verschwindend kleine Minderheit von Muttersprachlern beschränkt, gilt aber im hiesigen Englischunterricht immer noch als ideales Aussprachemodell.

Festzuhalten ist, dass hierzulande ein gebildeter britischer Akzent als solcher erkannt wird und namentlich, wenn auch unzutreffend bezeichnet werden kann. Für das amerikanische Englisch, selbst für den Akzent von Absolventen der *Ivy League*-Eliteuniversitäten, gilt dies nicht. Die in der Literatur erwähnten Akzente *General American* und *Network English* kommen der britischen Received Pronunciation nahe.

Siedlungsgeschichtlich bedingte Ausspracheunterschiede entlang der amerikanischen Ostküste lassen sich drei Zonen (Northern, Midland und Southern) zu-

ordnen. Letztere Ausspracheform hat das geringste Prestige, wohl weil sie in der afro-amerikanischen Bevölkerung verbreitet ist.

Hierzulande kommt es immer wieder zu abfälligen, auf die Aussprache zielenden Kommentaren. Letztere reichen vom Vorwurf mangelnder Eleganz des amerikanischen Englisch im Vergleich zu RP bis zu „Kaugummi-Englisch“, ein bei bestimmten Studierenden des Faches Englisch ohne Auslandserfahrung beliebter Ausdruck.

Der Begriff Slang, angewandt auf die Ebene der Aussprache, ist nicht unumstritten. Interessant ist die Ansicht von Carl Sandberg (zitiert von William Safire, 2009): „*Slang is English with its sleeves rolled up. And American English, I think, more than British English, welcomes slang.*“

Slang-Wörterbücher, darunter *Partridge* (zuletzt 2007), *Green* (2010) und das *Online Slang Dictionary* lassen indessen keinen Zweifel aufkommen, dass es sich bei Slang um ein Wortschatzphänomen handelt, angesiedelt am äußersten Rand informeller Sprache.

Von Haus aus ein neutraler Begriff wird Slang, auf das amerikanische Englisch bezogen, generell abwertend gebraucht, d.h. nach meinen Beobachtungen für jeden amerikanisch gefärbten Akzent, gleichgültig welcher Region und sozialen Schicht er zuzuordnen sein möge.

Die von Autoren (z.B. Quetz, 1998) vertretene Auffassung, die Diskriminierung des amerikanischen Englisch gehöre der Vergangenheit an, kann ich nicht nachvollziehen. Sie scheint sich besonders hartnäckig dort zu halten, wo es sie nie hätte geben dürfen, nämlich bei Englischlehrerinnen und -lehrern, bei Vertretern der Schulbehörden und in der Lehrerbildung.

So bemängelte einmal die Vertreterin der Schulbehörde an einer Prüfungslehrprobe u.a. den „ganz schrecklichen amerikanischen Dialekt“ (gemeint war Akzent) der Kandidatin. Tatsächlich handelte es sich um authentisches Inland Northern.

Einige typische, zum Teil empörende Beispiele, die ich Mitteilungen von Kolleginnen, Kollegen und Studierenden verdanke, seien nachstehend beschrieben.

Ein deutscher Wissenschaftler, in New York aufgewachsen, bei Rückkehr nach Deutschland noch schulpflichtig, hatte die ständige Nörgelei seines Englischlehrers bezüglich seiner Sprache satt und wählte das Fach zum frühestmöglichen Zeitpunkt ab.

Ähnlich erging es Studierenden, die während ihrer Schulzeit an Austauschprogrammen mit amerikanischen High Schools teilgenommen hatten. Statt die in der Regel authentische Sprache der Rückkehrenden anzuerkennen, suggerierte man ihnen, ihr Englisch sei schlecht.

Wohl aus Ignoranz bezeichnete eine Lehrerin ein paar in Schülerarbeiten auftretende amerikanische

Schreibungen als Schludrigkeiten, die sie nicht durchgehen lasse.

Weil sich britischer und amerikanischer Alltagswortschatz zum Teil erheblich unterscheiden, fiel eine vorübergehend am deutschen Englischunterricht teilnehmende amerikanische Schülerin in einem Vokabeltest durch. Weshalb, war den verantwortlichen Lehrkräften offenbar nicht klar oder wurde von ihnen ignoriert.

Besonders schlimm erging es einer amerikanischen Schülerin, deren unbedarftem deutschen Englischlehrer nichts Besseres einfiel, als ständig die Aussprache des Kindes so lange nachzuäffen, bis dieses schließlich in Tränen ausbrach.



Prof. Dr. h. c. Herbert Max Küpers war von 1970 bis 2000 Professor für Englisch an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Ein Erasmus+ -Projekt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie der Universitäten Graz und Luxemburg



___ *Language Awareness* wird von der *Association for Language Awareness* (ALA) als „explizites Wissen über Sprache, bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlehren und -lernen sowie beim Sprachgebrauch“ definiert. Explizites Wissen über Sprache wird dabei nicht auf formales Wissen über Sprachsysteme reduziert, sondern umfasst auch funktionales Wissen über Sprachen in ihren sozialen und kulturellen Handlungsfeldern. Das Ziel dieses Projektes ist, bei Lehrkräften diese Bewusstheit und das Vermögen zu schaffen, diese Form mehr-sprachlicher Bildung über die gesamte Schulzeit, in allen Fächern und unter Rekurs auf die

von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen aufzubauen. Reflektiert werden dabei auch die gesellschaftlichen und politischen Dimensionen von Sprache sowie damit verbundene Einstellungen und Überzeugungen. Das Ziel ist eine grundsätzliche Sensibilität für und der bewusste Umgang mit Sprachen in Lehr-/Lern-Kontexten und im alltäglichen Gebrauch.

Im Erasmus+-Projekt „Mehr-sprachliche Bildung – Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer“ der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie der Universitäten Graz und Luxembourg wird daher nicht nur das sprachliche Repertoire der Schülerschaft und der Lehrkräfte in den Fokus gestellt, sondern auch angestrebt, dieses zu erweitern sowie sprachliche Lernprozesse systematisch mit fachlichen Lernprozessen zu verbinden. Das bedeutet auch, dass die Sprachlichkeit aller Unterrichtsfächer als Ausgangspunkt des Lernens gesehen wird.

In den beteiligten Ländern werden ausgehend von diesem Begriffsverständnis Konzepte entwickelt, um die Language Awareness der am Lernprozess beteiligten Personen zu erhöhen. Dabei werden praxistaugliche und wissenschaftlich fundierte Konkretisierungen des L.A.-Ansatzes erarbeitet. In Form von Professionalisierungsmaterialien werden die länderspezifischen Konzepte anschließend über die Projekt-Homepage für alle Interessierten zur Verfügung gestellt.

Der Schwerpunkt im Karlsruher Teilprojekt liegt auf mehrsprachigen Zugängen zur Lexical Awareness (LexA), wodurch die Vermittlung von Lexik im Fach, die Reflexion der Verbindung von Fach und Sprache sowie deren metasprachliche Vertiefung fokussiert werden. Die Professionalisierung von Lehrkräften einer Heilbronner Realschule fand vom Frühjahr bis Sommer 2016 statt. Themenblöcke bildeten dabei erstens die Sensibilisierung für Migrationsmehrsprachigkeit und das Lernen in einer zweiten Sprache; zweitens das Wissen über sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft, linguistische Grundbegriffe und zweitsprachdidaktische Ansätze (*focus on form*, *Lexical Approach*) und die Verbindung von Sprach- und Fachlernen; drittens Prinzipien der Umsetzung, wobei Best-Practice-Material herausgefiltert und auf das LexA-Konzept zurückgeführt wurde. Darüber hinaus entstand ein Planungsraster zur Einbindung mehr-sprachlicher Bildung im Fachunterricht.

Aktuell wird in Workshops gearbeitet, in denen zu Themen aus Biologie, Naturwissenschaft und Technik verschiedene Arbeitsmaterialien entwickelt werden, die im Unterricht zur Anwendung kommen und danach reflektiert und überarbeitet werden.

Erste Erfahrungen zeigen, dass die engagierten Lehrerinnen und Lehrer wertschätzend mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler umgehen. Obwohl die Sensibilität und Bereitschaft für

mehr-sprachliche Bildung vorhanden ist, zeigt sich die Umsetzung als große Herausforderung, v.a. in der Verbindung von Sprach- und Fachlernen. Regeln des Sprachgebrauchs (statt Deutschgebot) werden mehr und mehr praktiziert und verstärktes Interesse für die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen gezeigt. Bezüglich der Zweitsprachdidaktik stellt bereits das Erkennen von Stolpersteinen eine Herausforderung dar. Zweitsprachdidaktische Ansätze sind trotz Lehramtsstudium nicht bekannt und können in der Unterrichtspraxis kaum umgesetzt werden (z.B. Verfahren wie Scaffolding oder Steuerung des bewussten sprachlichen Inputs). Das konkrete Vorgehen in den Workshops bewirkt allerdings, dass die Lehrkräfte zunehmend eine Vorstellung über Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln können.



Weitere Informationen

<https://mela.ph-karlsruhe.de>
(befindet sich aktuell im Aufbau)



Kontakt

Dr. Nicole Bachor-Pfeff
bachor@ph-karlsruhe.de
heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht

Ein gemeinsam von allen Pädagogischen Hochschulen unter Leitung der PH Freiburg beantragtes Promotionskolleg ist für drei Jahre bewilligt worden und beginnt am 1. August 2017 mit einer Lehrerabordnung an jede Pädagogische Hochschule. Die PH Freiburg erhält zudem eine zweite Lehrerabordnung und eine Juniorprofessur. In Karlsruhe wird die Lehrerin Ute Filsinger im Projekt arbeiten.

Das Promotionsprogramm zielt darauf ab, wissenschaftlich und empirisch begründete praxisnahe Maß-

nahmen zur Unterstützung von Lehrkräften zu erforschen und Angebote zur Professionalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln. Dabei werden erstens Sprachvermittlung und curriculare Gegenstände von Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I in den Blick genommen, zweitens wird die Integration von sprachlichen und fachlichen Zielen und Inhalten im Regelunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln fokussiert und drittens der Übergangsgestaltung von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse besonderer Wert beigemessen.

Die Teilprojekte der einzelnen Hochschulen verstehen sich dabei als komplementär und einander ergänzend. Sie behandeln folgende Themen:

- ▶ Freiburg: fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen
- ▶ Freiburg: Microscaffolding in Vorbereitungskursen ab A1/1 – lernförderliche Interaktionen im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk
- ▶ Heidelberg: Zweitspracherwerb durch Fachunterricht
- ▶ Karlsruhe: mehr sprachliche Bildung im Literaturunterricht
- ▶ Ludwigsburg: Übergänge gestalten – im Fachunterricht ankommen
- ▶ Schwäbisch Gmünd: SpracheN im Fach – Einstellung von Lehrkräften zu sprachsensiblen Fachunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
- ▶ Weingarten: bildungssprachliche Praktiken am Übergang von der Vorbereitungsklasse zur Regelklasse

Yoko Tawada

Wortstellung

Das Verb spielt die zweite Geige
Wenn die Melodie zitiert ist
hat es den letzten Ton
An einem gewöhnlichen Tag steht das Subjekt vorne
Jeder kann anfangen aber wer steht am Ende
Wenn ein anderer den Kopf macht
muss das Subjekt
nach hinten rücken
Die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei
Der Rhythmus kennt keine Korruption

Quelle:
Tawada, Yoko (2010):
Abenteuer der deutschen Grammatik.
Tübingen: Konkursbuch.

Das Karlsruher Teilprojekt widmet sich dem Literaturunterricht. Der Deutschunterricht wird als Fachunterricht verstanden, in dem sprachliches und literarisches Lernen verbunden und bezogen auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und auf Mehrsprachigkeitsdidaktik weiterentwickelt werden. Das Projekt orientiert sich an dem Forschungsansatz *Design-Based Research* alseiner Form der experimentellen Lehr/Lernforschung, die wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Maßnahmen miteinander verbindet. Konkret geht es um die Erkundung von Möglichkeiten für neuartige, hier mehr sprachliche Lehr/Lern-Arrangements im Umgang mit literarischen Werken. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Potenziale von Literatur(didaktik) für mehr sprachliche Bildung, die praktischen Maßnahmen fokussieren die Erprobung didaktischer Ansätze im Feld.

Das Herzstück bilden die zu entwickelnden und zu evaluierenden Unterrichtsmodelle zu ausgewählten Werken, die auf der Grundlage von *Language and Literature Awareness (LLA)* konzipiert werden. Dabei werden die innere und äußere Diversität von Sprachen und Literaturen und die machtvollen Beziehungen innerhalb von und zwischen Sprachen und Literaturen fokussiert.

Auf dieser Grundlage werden die Unterrichtsmodelle entwickelt, deren Umsetzung sich an Formfokussierung (als zweitsprachdidaktischem Ansatz) orientiert und grammatische Formen und Wortschatz syntaktisch relevant und gleichzeitig im inhaltlich-fachlichen Kontext vermittelt. Des Weiteren geht es um einen bewussten Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (als mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz), der sich durch die Einbindung entsprechender Literatur gut operationalisieren lässt. Schließlich finden produktiv-reflexive Verfahren (als literaturdidaktischer Ansatz) ihren Einsatz, um literarisches Lernen zu entfalten. Die drei genannten Zugänge sind nur in der Planung getrennt zu betrachten, fließen im Unterricht aber ineinander.

Für die Auswertung der Videografien des Unterrichts wird ein Beurteilungsraster entwickelt. Des Weiteren wird eine kommentierte Leseliste mit Werken und Hinweisen zur Didaktisierung hinsichtlich DaZ, Mehrsprachigkeitsdidaktik und literarischen Lernens entstehen.

Aus den Ergebnissen der Unterrichtsanalyse wird ein werkunabhängig einsetzbares Raster zur Literaturauswahl und zur Planung von mehr sprachlicher Bildung im Literaturunterricht erstellt. Um unterrichtsrelevante Bedarfe (auch hinsichtlich einer Weiterbildung) zu berücksichtigen und handhabbare Modelle zu entwickeln, werden Lehrkräfte nicht nur bei der Umsetzung, sondern auch bereits an der Planung der Unterrichtsmodelle aktiv beteiligt.



Kontakt

Prof. Dr. Heidi Rösch
heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

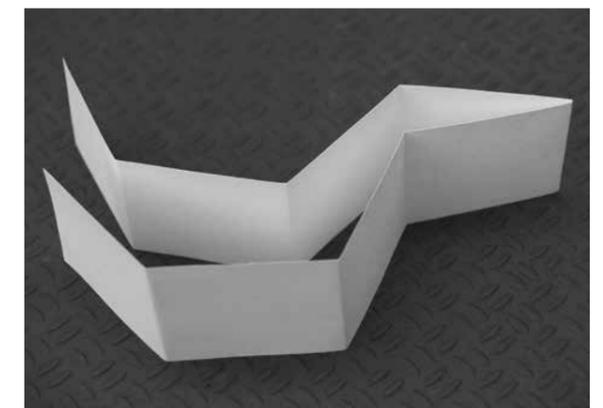
Bänder falten – Begabungsförderung und Mathematik

Zur Förderung mathematischer Begabung gehört, den Lernenden Gelegenheit zu geben, Mathematik zu treiben. Sie sollen wirklich erfahren, was es heißt, Mathematik zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen mathematisch forschen, auch wenn das Niveau natürlich nicht das an Universitäten übliche erreicht. Wir stellen hier ein Thema vor, das sich zum elementaren Forschen gut eignet.

Nehmen Sie sich einen Papierstreifen und versehen ihn mit einem Pfeil und einem Punkt, so wie in der folgenden Abbildung:



Wir falten den Streifen in der Mitte von rechts nach links einmal über die Mitte und öffnen ihn so weit wieder, dass der Knick zum rechten Winkel wird. Dann legen wir das Band so auf eine seiner Kanten vor uns, dass der Punkt oben ist und gehen das Band in Pfeilrichtung ab. Das Band hat einen Linksknick. Wir schreiben dafür kurz B1 = L.



Wir falten das Band erneut am bereits vorhandenen Knick und fügen eine zweite Faltung nach links über die Mitte hinzu. Wieder öffnen wir das Band, legen es mit dem Punkt nach oben auf den Tisch und lesen in Pfeilrichtung beginnend am Punkt ab. Wir lesen zwei

Linksknicke und einen Rechtsknick und schreiben $B_2 = LLR$. Dabei bedeutet L einen Links- und R einen Rechtsknick. B_2 steht für die Knickfolge, die durch zweimaliges Falten entsteht. Der nächste Knick ergibt $B_3 = LLRLLRR$ und der vierte gibt $B_4 = LLRLLRLLL RRLRR$. In der folgenden Abbildung ist dreimaliges Falten und teilweises Aufklappen abgebildet.

Wenn Mathematiker, oder überhaupt neugierige Menschen, so etwas sehen, kommen ihnen sofort Fragen wie beispielsweise die folgenden in den Kopf:

- ▶ Können wir vorhersagen, wie groß B_n ist; also wie viele Knicke im Band sind, wenn wir n mal gefaltet haben?
- ▶ Gibt es lange Teile nur aus L oder nur aus R in einem B_n ? Kommt zum Beispiel LLLL vor?
- ▶ Es sieht so aus, als finge B_{i+1} mit B_i an. Stimmt das immer?
- ▶ Wie finde ich B_{i+1} , ohne dass ich Falten muss, wenn ich B_i kenne?

Öfter als sechs oder sieben Mal lässt sich das Band nicht falten. Das Papier wird sperrig. Deshalb müssen wir die vierte Frage beantworten, wenn wir viele B_i kennen wollen.

Dazu stellen wir uns vor, wir haben schon ganz oft gefaltet und jetzt falten wir den Streifen wieder auf, bis auf den letzten Knick wie in Abbildung 2. Das Band ist also noch einmal gefaltet, hat aber ganz viele Knicke, die einmal hin und danach wieder zurück durchlaufen werden. Jeder Linksknick im unteren Teil des Bandes wird zu einem Rechtsknick oben und jeder Rechtsknick im unteren Teil wird oben zu einem Linksknick. Dabei wird die Folge der unteren Bandhälfte oben rückwärts durchlaufen. Also wenn wir z.B. aus B_3 die Folge B_4 machen wollen, so müssen wir B_3 noch einmal hinschreiben, dann ein L schreiben (für den einzigen noch bestehenden Knick) und dann die Folge B_3 noch einmal rückwärts schreiben, wobei L und R vertauscht werden: $B_4 = LLRLLRR LLLRRLRR$. Auf dieselbe Weise erhalten wir B_5 aus B_4 : $B_5 = LLRLLRLLL RRLRR LLLRRLRR$ und so weiter.

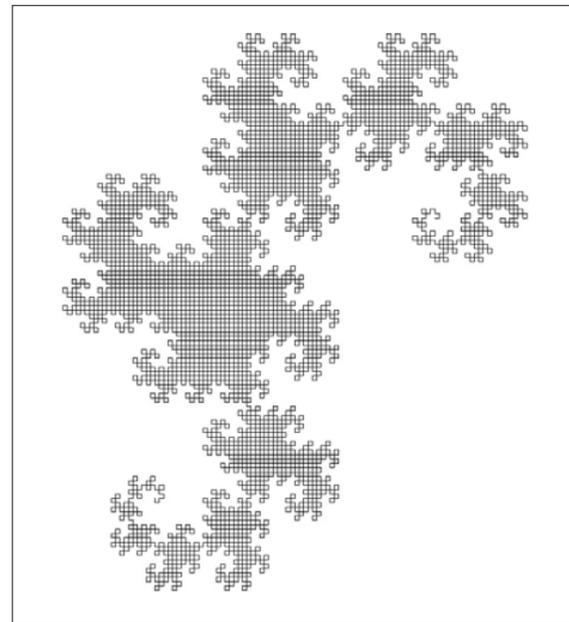
Wir müssen nicht mehr wirklich falten. Faltet man (gedanklich) unendlich oft, so hat man die Bänderfolge B , eine unendlich lange Folge, die nur aus den Buchstaben L und R besteht.

Es gibt noch eine zweite Möglichkeit. Nehmen wir einmal an, wir haben unser Papierband schon ein paar mal gefaltet. Jetzt soll es noch einmal gefaltet werden. Zwischen je zwei bestehende Knicke wird dadurch ein neuer Knick eingeführt. Weil das Band abwechselnd vor und zurück läuft, werden diese Knicke im Wechsel Links- und Rechtsknicke. Wir erhalten also B_4 aus B_3 indem wir immer zwischen bestehende Buchstaben im Wechsel L und R einfügen.

$B_3 = LLRLLRR$
 $B_4 = LLRLLRLLL RRLRR$

Das erste L muss dabei vor die bestehende Folge eingefügt werden. Genauso entsteht jedes B_i aus B_{i-1} . Daraus folgt: Streicht man jeden zweiten Buchstaben in der unendlichen Folge B , so erhält man wieder B (warum?). Solch eine Folge nennt man *selbst-ähnlich*.

Wenn wir ein Band oft gefaltet haben und dann wieder auffalten, wie sieht das Ergebnis aus? Da oft falten schwierig ist, lassen wir den Computer das Ergebnis zeichnen. Dabei soll jeder Links- oder Rechtsknick nach dem Auffalten des Bandes genau 90° haben. Wir sehen das Resultat von 13-maligem Falten in Abbildung 3, eine Näherung an die sogenannte Drachencurve. Die eigentliche Drachencurve ist ein Fraktal, welches man erhält, wenn man nicht nur 13-mal, sondern unendlich oft faltet. Es unterscheidet sich im Aussehen aber kaum von Abbildung 3.



Weitere Informationen

Stephan Rosebrock. *Folgen und Fraktale*, Mathematik-information 65, Begabtenförderung Mathematik e.V., S. 20–31 (2016).



Kontakt

Stephan Rosebrock
 rosebrock@ph-karlsruhe.de

Lehrerfortbildung und Workshop für fischartechnik in der Physik



Am 9. Februar 2017 fand in den Räumen der Physik an der pädagogischen Hochschule Karlsruhe die erste Lehrerfortbildung zum Thema „fischartechnik in der Grundschule“ statt. An der Fortbildung bzw. dem Workshop nahmen neben den beiden Referenten Stefan Falk und Dirk Fox und dem Organisator Ralph Hansmann 17 interessierte Lehrkräfte und Studierende teil. In den über drei Stunden wurden nicht nur sogenannte „Basics“ und das hoch interessante Thema Pneumatik vermittelt. Vielmehr konnten alle Teilnehmenden selbst ausprobieren und dabei erleben, wie

z.B. eine bestimmte Lagerung die Reibung beeinflusst und sich nachhaltig auf eine rotierende Achse auswirkt – Physik zum Anfassen! Auch in Sachen Statik konnten die Teilnehmenden der Fortbildung „Bauklötze staunen“. Dank der präzisen Anleitung gelang es den Teilnehmenden, mit wenigen Streben eine labile Konstruktion aus Winkelträgern felsenfest zu stabilisieren. Selbst das Rätsel der Achsschenkel lenkung konnte ergründet, verstanden und ein entsprechendes Modell selbst gebaut werden.

Aufgrund der großen Begeisterung der Teilnehmenden ist schon die nächste Fortbildung bzw. der nächste Workshop in Planung. Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

Hinter dieser Lehrerfortbildung steckt die vor gut einem Jahr, am 2. Dezember 2015, ins Leben gerufene Kooperation zwischen der Karlsruher Technikinitiative, der fischartechnik GmbH (ft), physik²A und der Pädagogischen Hochschule (PH) Karlsruhe.

Die Kooperation unterstützt Schulen im Großraum Karlsruhe bei der Installation von ft-AGs in vielfältiger Weise. Dabei organisiert und koordiniert Herr Dirk Fox (Karlsruher Technikinitiative) hauptsächlich das Sponsoring und die Beschaffung der Teile. Für die wissenschaftliche Begleitung sowie die Entwicklung von Konzepten und Inhalten und für die Durchführung der AGs, aber auch für die operative Unterstützung, z.B. durch die Umsortierung der angelieferten Teile, ist Ralph Hansmann (physik²A bzw. PH Karlsruhe) mit zuständig. Dank der Unterstützung durch Studierende, die als Tutorinnen



und Tutoren eingesetzt werden oder aber ihr Professionalisierungspraktikum (PP) an den jeweiligen Schulen durchführen, können didaktische Ansätze wie der inhaltliche Aufbau der AGs entwickelt und erprobt werden. Zwischenzeitlich entstehen auch erste wissenschaftliche Arbeiten, die diese neuen Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende aufzeigen und darstellen.

Dirk Fox und Ralph Hansmann leiten gemeinsam den Arbeitskreis der *fischertechniker*. Der Arbeitskreis trifft sich regelmäßig und dient als Plattform zur Unterstützung der Lehrkräfte und Studierenden bei der Durchführung der AGs. Erkenntnisse und Herangehensweisen können ausgetauscht, entstandene Fragen beantwortet und physikalische wie technische Herausforderungen gelöst werden.

So wurde im vergangenen Sommer ein dringendes Anliegen aller Teilnehmenden umgesetzt: Es wurde ein „fischertechnik-Tag“ an der Gartenschule organisiert, bei dem die Kinder aller AGs ihre Werke zeigen und gleichzeitig sehen konnten, was andere zu leisten imstande sind. Es gelang den Kindern, mit ihren individuellen Modulen eine 8 m lange „Ballweitergabemaschine“ zu bauen, die voll funktionstüchtig war! Als der Ball das letzte Modul passierte, bebte die ganze Turnhalle der Gartenschule vom Jubel der Kinder und aller Besucher!



Seit dem Bestehen der Kooperation konnten folgende Grundschulen eine *fischertechnik*-AG im Ganztagesbetrieb installieren: Gartenschule, Evangelische Jakobusschule, Nordschule Neureut, Draisschule, element-i-Schule im Technido und die Schule im Lustgarten. Die Hans-Thoma-Schule steht kurz vor der Erstausrüstung. Aufgrund der großen Nachfrage wurden an der Weinbrenner- und der Gartenschule die Ausstattungen bereits erweitert; auch die Draisschule möchte Material nachbestellen.

Inzwischen konnte sogar im Erlebnismuseum in Sinsheim (Kooperationspartner der PH Karlsruhe) im Rahmen der Kooperation im Dezember letzten Jahres der Kinder-Erfinder-Kreis (KEK) fest installiert und mit einer großen Zahl an *fischertechnik*-Kästen ausgestattet werden. Immer freitags lautet im Erlebnismuseum Sinsheim das Motto: „Freitag ist Erfindertag!“ Gegen eine Gebühr von 5 € können Kinder ab 10 Jahren von 14.30 Uhr bis 17.00 Uhr kreativ tätig werden und eigene Achterbahnen und Maschinen konstruieren.



Anmeldungen und Infos

07261-9496214 oder samuel.kreis@aivn.de



Kontakt

Ralph Hansmann

hansmann@ph-karlsruhe.de

PERSPEKTIVEN

GERÜHRT
UND
NICHT
GESCHÜTTELT





Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) (2017): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen und Farmington Hills, MI (USA): Verlag Barbara Budrich

Die Kultusministerkonferenz fordert die systematische Integration digitaler Lernszenarien in die Gestaltung der Unterrichts- und Lernprozesse sowie Medienbildung als integralen Bestandteil aller Unterrichtsfächer. Das von Daniel Bernsen und Ulf Kerber herausgegebene Praxishandbuch „Historisches Lernen und historische Medienbildung im digitalen Zeitalter“ zeigt auf, wie dies für den Geschichtsunterricht gelingen kann. Auf der theoretischen Grundlage einer „historischen Medienbildung“ zeigen die Autoren digitale Lernszenarien an zahlreichen Beispielen für die Praxis des Geschichtsunterrichts auf.

Mit einem transdisziplinären Zugriff werden Geschichtsdidaktik und Medienbildung verbunden. Der Brückenschlag von theoretischer Diskussion zu vorhandenen Praxisansätzen bietet eine fundierte Einführung und einen aktuellen Überblick über historisches Lernen mit digitalen Medien in und außerhalb der Schule. Die Grundlage dafür bildet die Definition einer historischen Medienbildung mit eigenen kompetenzorientierten Aufgaben- und Handlungsbereichen, die Medienbildung im Sinne der Kultusministerkonferenz als integrativen Teilschulischen Geschichtsunterrichts begreift.

Digitale Medien sind allgegenwärtig und finden in zunehmendem Maße Eingang in Schule und Unterricht. Bei richtiger Auswahl und Anwendung bieten sie innovative und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten – gerade für historisches Lernen, das mit Quellen und Darstellungen schon immer medial basiert ist und daher wichtige Grundlagen für eine allgemeine Medienkompetenz vermittelt.

Das Praxishandbuch stellt Unterrichtstechnologien, Werkzeuge und Einsatzszenarien zur Arbeit mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht vor. Erkenntnisse des computervermittelten Arbeitens und Lernens, der *Visual History*, der Zeitgeschichte, der Medientheorie und pädagogik haben den Blick auf digitale Materialien als Quellen historischer Erkenntnis erweitert und verändert. Visuelle Darstellungen und Bilder haben dadurch gegenüber einer traditionell starken Textorientierung an Bedeutung für die Geschichtswissenschaft (*iconic turn*) und den Unterricht gewonnen.

Die Autorinnen und Autoren wägen die besonderen medienspezifischen Chancen ab und thematisieren die unterrichtlichen Herausforderungen, die sich bei der

Planung und Durchführung von digital gestütztem historischem Lernen innerhalb und außerhalb der Schule stellen. Das Buch liefert eine Einführung in die Thematik und gibt Hilfestellung im Sinne einer unterrichtspraktisch orientierten Geschichtsdidaktik im digitalen Zeitalter bzw. einer „digitalen Geschichtsdidaktik“.

Dr. Ulf Kerber ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft, Geschichte und ihre Didaktik (Schwerpunkt: Medientheorien und Mediendidaktik).



Joachim Kettel (Hg.) (2017): Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung – Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Oberhausen: ATHENA Verlag.

Das in der Reihe „Kunst und Bildung“ herausgegebene Buch versammelt als Tagungsband die Ergebnisse des von Prof. Dr. Joachim Kettel verantworteten internationalen kunstpädagogischen Kongresses „The Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung – Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext“, der vom 15. bis 17. Juli 2016 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt wurde.

In Text- und Bildbeiträgen werden die jeweiligen Perspektiven der beteiligten 32 Autorinnen und Autoren (Deutschland, Österreich, Tschechische Republik, Großbritannien) auf das Tagungsthema – von der Elementarpädagogik bis hin zur Erwachsenenbildung, von schulischen zu außerschulischen Bildungskontexten – differenziert und vielschichtig behandelt. Hierbei werden auch vier wissenschaftlich fundierte Weiterbildungskonzepte zur pädagogischen Professionalisierung von Kulturschaffenden, die seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in den letzten drei Jahren ausgewählt und finanziert wurden, vorgestellt und kritisch kommentiert (Kunst Rhein-Main, Universität Koblenz-Landau; Artpaed, Alice Salomon Hochschule Berlin; aesth paideia, Alice Salomon Hochschule Berlin und d.art, Universität Potsdam).

Die Beiträge fokussieren sowohl auf von Kunstpädagoginnen und pädagogen als auch von bildenden Künstlerinnen und Künstlern geplante und durchgeführte ästhetisch-künstlerische Bildungsarbeit in kulturellen Bildungskontexten.

Künstlerischer Kunstpädagogik bzw. künstlerischer Bildung wächst in einer sich zunehmend über Bilder konstituierenden und mittels Bildern kommunizierenden Gesellschaft eine immer größere Bedeutung hinsichtlich kritisch-emanzipatorischer Subjektivierungs- und Identitätsbildungsprozesse zu. Der Band spiegelt exemplarisch den Gegenwartsdiskurs hierzu wider, der kritisch-engagierte Bildungsarbeit im Spannungs- und Übergangsbereich von Kunst und Pädagogik, Schule, Hochschule, informeller und nonformaler Bildung anspricht. Die Autorinnen und Autoren unterbreiten konstruktive und anschauliche Vorschläge im Umgang mit Inklusion/Exklusion, Migration, Diversität und Heterogenität, Transkultur und Heteronormativität.

Prof. Dr. Joachim Kettel ist Professor am Institut für Kunst der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Gerhard Fritz, Frank Meier (Hg.) (2016): Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages der Landesgeschichte in der Schule vom 28. Oktober 2015 in Bruchsal. Herausgegeben für den Württembergischen Geschichts- und Altertumsverein und die Abteilung Geschichte des Instituts für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. 12. Jahrgang. Stuttgart: Kohlhammer.

Der Band enthält die Beiträge des 38. „Tages der Landesgeschichte in der Schule“ vom 28. Oktober 2015 in Bruchsal unter dem Leitthema „Minderheiten in Baden-Württemberg von der Frühen Neuzeit bis ins 20. Jahrhundert“.

Der erste Beitrag zum Leitthema betrifft die Einwanderungs- und Minderheitengeschichte des 17. Jahrhunderts. Konstantin Huber, Leiter des Kreisarchivs im Enzkreis, zeigt in seinem Bericht über die „Schweizer im Kraichgau nach dem Dreißigjährigen Krieg“, was historische Grundlagen- und Namensforschung im Detail zu leisten vermag. Rainer Hennl skizziert im folgenden Aufsatz die Geschichte und das Selbstverständnis Karlsruher Juden als Erinnerung an „Frohe Kindheitstage und liebevolle Heimatbilder“ zwischen 1715 und 1933. Wie an vielen Stellen deutlich wird, ist die Geschichte deutscher Juden mehr als eine Verfolgungsgeschichte.

Die weiteren Kapitel betreffen verschiedene regionalgeschichtliche Themen, die in didaktisch-methodi-

scher Perspektive für den schulischen Geschichtsunterricht diskutiert werden. Dieser Themenkomplex wird eröffnet von Wilhelm Kreutz' Beitrag zur Deportation der badischen und saarpfälzischen Juden unter der Fragestellung „Sonderaktion' der Gauleiter oder ‚Masterplan' der Judenvernichtung?“. Im zweiten Bericht diskutiert Joachim Lipp die Hexenverfolgung in Horb am Neckar als ein Beispiel für die „Verfolgung von unten“ als „dunkle Seite des gemeinen Mannes“. Im nächsten Abschnitt fragt Ulrich Maier nach französischen Ortsnamen in Baden-Württemberg als Hinweis für die Aufnahme von Glaubensflüchtlingen im 17. und 18. Jahrhundert und legt so einen bislang wenig beachteten Zugang für das historische Lernen. Frank Meier untersucht anhand von bislang nicht beachteten Zeitzeugenberichten des 84. Infanterie-Regiments von Manstein („Schleswigsches“) das unterschiedliche Vorgehen deutscher Soldaten gegenüber von ihnen als „Franc-tireurs“ bezeichneten Angehörigen der belgischen „Garde Civique“. Andreas Wilhelm behandelt das Königskloster Lorsch unter dem Motto „Grundherr für viele – geistiger Mittelpunkt für wenige?“ und arbeitet beispielhaft die Bedeutung eines mittelalterlichen Fronhofsverbandes heraus. Abgeschlossen wird die Konferenzveröffentlichung durch einen Beitrag zum 300. Karlsruher „Stadtgeburtstag“ von Frank Meier, in dem er aufzeigt, dass es sich eigentlich um einen Residenzgeburtstag handelte und die Stadtgründung ursprünglich nur der Finanzierung des Schlossbaues dienen sollte.

Die Herausgeber hoffen, dass dieser Tagungsband vor allem viele Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ermuntert, sich im Geschichtsunterricht mit regionalgeschichtlichen Themen zu beschäftigen, damit Geschichte nicht abstrakt bleibt. Gerade das Thema „Minderheiten“ ist hierzu in besonderer Weise geeignet und erinnert daran, dass fremde Einwanderer immer auch eine Chance für die aufnehmende Gesellschaft bedeuten und Migrations- und Minderheitengeschichte nicht zwangsläufig problembehaftet ist. Verständnis für das Fremde aber beginnt am eigenen Ort.

Der Tagungsband ist im OPUS-PHSG-Hochschulschriftenserver der PH Schwäbisch Gmünd als PDF veröffentlicht: <https://phsg.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/55>.

Prof. Dr. Frank Meier ist im Fachbereich Geschichte am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft der Pädagogischen Hochschule tätig.



Mickaël Roy, Meryl Kusyk, Gérald Schlemminger und Dominique Bechmann (2016): Fremdsprachliches Handeln in digitalen Umgebungen: vom formellen zum informellen Lernen, real und virtuell. Bern: Peter Lang.

Die Beiträge dieses Buches sind Ergebnisse aus zwei wissenschaftlichen Veranstaltungen, die 2014 in der Trinationalen Metropolregion Oberrhein stattgefunden haben. *Eurographics 2014: Immersive Learning and Education* an der Universität Straßburg fokussierte auf immersive 3D-Umgebungen, *Serious Games* und deren Einsatz für das Lernen. Im Rahmen des deutsch-französischen Forschungsateliers *Multimediales Fremdsprachenlernen in der grenzüberschreitenden Oberrheinregion: Stand und Perspektive*, unterstützt von der deutsch-französischen Hochschule und veranstaltet an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wurden die neuesten Ergebnisse junger Nachwuchsforscherinnen und -forscher zu den Möglichkeiten und Grenzen neuer Technologien in Lehr- und Lernszenarien diskutiert.

Der erste Teil des Buches fasst die Ergebnisse des dreijährigen Interreg-Projekts EVEIL-3D *Virtuelle Umgebung für 3D-immersives Fremdsprachenlernen in der Trinationalen Metropolregion Oberrhein* (Träger: Pädagogische Hochschule Karlsruhe) zusammen. Die Autoren diskutieren den Einsatz von *Architekt 2015*, einem Serious Game, das die immersiven Technologien der virtuellen Realität und der Sprach- und Gestenerkennung ausnutzt, um neue Formen des schulischen Fremdsprachenlernens, hier Deutsch und Französisch, zu entwickeln.

Im zweiten Teil des Buches diskutieren die Autorinnen und Autoren Ergebnisse wissenschaftlicher Studien über neue Lern-Technologien wie interaktive Whiteboards, Lernplattformen, soziale Netzwerke und virtuelle Realität. Sie befragen die technologische und didaktische Relevanz dieser Umgebungen für das Lernen und insbesondere für das Fremdsprachenlernen.

Dr. Mickaël Roy promovierte zum Thema „Virtuelle Realität für das Fremdsprachenlernen“. Er ist Lehrer in Frankreich und externer Mitarbeiter an der Forschungsstelle Bilinguales Lehren und Lernen der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Meryl Kusyk promoviert zum Thema „Informelles Fremdsprachenlernen“ im Rahmen einer deutsch-französischen Cotutelle an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und an der Universität Straßburg. Sie ist akademische Mitarbeiterin am Sprachen-Selbstlernzentrum der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Prof. Dr. Gérald Schlemminger ist Professor in Sprachwissenschaft und Französisch an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Winfried Schmayl (2016): Streifzüge durch die Technikgeschichte. Herausgegeben von der Abteilung technische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Münster: Verlag Monsenstein und Vannerdat OHG.

Dieser Band will zur Technikgeschichte hinführen, indem er solche Erfindungen und technischen Verhältnisse vorstellt, die den Gang der Technik beeinflusst haben und Auswirkungen auf die gesamte Kultur hatten. Jedem der gut hundert technikgeschichtlichen Themen ist eine Doppelseite gewidmet.

Die in sich geschlossenen Darstellungen umfassen etwa gleichgewichtig einen Text- und einen Bildanteil. Der Text beschreibt den jeweiligen technischen Sachverhalt und ordnet ihn in sein zeitliches und sachliches Umfeld ein. Er lenkt außerdem auf die Bilder des Themas hin und erläutert sie. Die Bilder ihrerseits veranschaulichen und konkretisieren den Text. Mit seiner Themenwahl vermittelt das Buch einen lebendigen Eindruck vom Werden der Technik und ihrer sich seit zweihundert Jahren ständig beschleunigenden Entwicklung.

Prof. Dr. Winfried Schmayl war als Professor am Institut für Physik und Technische Bildung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Marianne Soff (2017): Gestalttheorie für die Schule – Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheit aus einer klassischen psychologischen Perspektive Wien: Krammer.

„Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie!“, hat Kurt Lewin häufig betont.

Die Gestalttheorie ist so eine „gute Theorie“ in der Psychologie und in anderen Wissenschaften und zugleich eine Basis für viele praktische Anwendungs-

bereiche. Das gilt auch für ihre wichtigste Weiterentwicklung, die Feldtheorie von Kurt Lewin.

In diesem Buch wird gezeigt, dass die klassische Perspektive von Gestalttheorie und Feldtheorie für die Arbeit in der Schule ungebrochen aktuell ist: Einzigartig in der Psychologie ist der ganzheitliche und zugleich differenzierte dynamische Ansatz, der auf einer konsequenten Verbindung von phänomenologischer und experimenteller psychologischer Grundlagenforschung beruht. Auf der Basis von Max Wertheimers Satz „Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile“ ist ein Menschenbild entwickelt worden, das die soziale Bezogenheit des Individuums betont und erkenntnistheoretische und ethische Aspekte ausdrücklich einbezieht. Das ist für den Praxisbereich Schule ein fruchtbares Fundament, dessen Neu-Entdeckung lohnt: für kreativitätsfördernden Unterricht, für eine Beziehungsgestaltung in Freiheit und Würde im Rahmen einer guten, lebhaften Ordnung und nicht zuletzt für die Erhaltung der psychischen Gesundheit der Lehrpersonen.

Das Buch bietet Lehrerinnen und Lehrern, Studierenden für das Lehramt und im sozialen Bereich tätigen Fachkräften Orientierung und Unterstützung zur Bewältigung ihrer komplexen alltäglichen Aufgaben an, ohne auf oberflächliche „Tipps und Tricks“ zu setzen. Vielmehr geht es um ein Fundament für die persönliche Balance und um die Anregung zur (Weiter)Entwicklung einer reflektierten und offenen Haltung im Umgang mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und weiteren Akteuren im Praxisfeld Schule.

Aus dem Inhalt:

- ▶ Gestalttheorie in der Lehrerausbildung. Erziehungspsychologische Konsequenzen
- ▶ Gestalttheoretische Basics. Einführung in Grundlagen der Gestalttheorie, das Menschenbild, erkenntnistheoretische und ethische Aspekte
- ▶ Feldtheoretische Basics für die Schule. Kurt Lewins Feldtheorie mit Anwendungsbeispielen und Reflexionen für den Kontext Schule
- ▶ Erziehung zu Sachlichkeit und Freiheit. Entwurf einer gestalttheoretischen Erziehungspsychologie nach Wolfgang Metzger
- ▶ Klassenführung als schöpferischer Prozess. Gestalttheoretische Anregungen für eine Kultur der Beziehung und Balance in der Schule
- ▶ Denken lernen! Oder: Worum es in der Schule eigentlich geht ...
- ▶ Burnout-Prävention auf feldtheoretischer Grundlage. Ein Beitrag zur Lehrergesundheit

Dr. Marianne Soff ist als Akademische Oberrätin am Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit den Schwerpunkten Klinische Psychologie und Erziehungspsychologie tätig.

Ankündigung

JuLe-Tagung für MINT-Lehrkräfte an der PH Karlsruhe

Am 24.06.2017 findet an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe von 9.30 bis 16.30 Uhr in Kooperation mit dem Lehrerfortbildungszentrum der Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) für Chemielehrkräfte des Instituts für Chemie, dem Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts Deutschland (MNU), dem Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM), Teacher Teaching with Technology (T³) und dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) die dritte Junglehrer-Tagung (JuLe-Tagung) in Baden-Württemberg statt. Alle Partner freuen sich sehr über die Teilnahme angehender, junger oder junggebliebener Lehrkräfte.

Den Eröffnungsvortrag mit dem Titel „Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – der sprachensible Fachunterricht!“ hält Herr Prof. Josef Leisen, ehemaliger Seminarleiter und Fachdidaktiker, der rund um die Frage der Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht ein Experte ist.

Das Tagungsprogramm ermöglicht, zweimal an einem 90minütigen Workshop in den MINT-Fächern Physik, Biologie, Chemie und Mathematik teilzunehmen. Dabei kommen die Teilnehmer in den Genuss, Einblicke in aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entwicklungen von exzellenten Fortbildnern aus Baden-Württemberg zu erhalten. Den Abschluss bildet ein spannender Experimentalvortrag von Herrn Prof. Dr. Matthias Ducci rund um die historischen Geheimtinten der CIA. Während der Tagung findet eine Ausstellung von verschiedenen Lehrmittelhändlern und Verlagen im Foyer von Gebäude II sowie in der Cafeteria statt.



Kontakt

Ivo Herrmann und Matthias Ducci
ducci@ph-karlsruhe.de

Abbildung S. 54/55: Prof. Dr. Matthias Ducci wird bei einem Vortrag bei der JuLe-Tagung am 24. Juni 2017 in die historischen Geheimtinten der CIA einweihen.

Nachgefragt bei Hossein Fayazpour

Hossein Fayazpour hat den Verein „Tischlein Deck Dich“ gegründet und ist Geschäftsführer der Vitalen Lunchbox gGmbH – beide, Verein wie Unternehmen, stehen für gesunde und abwechslungsreiche Ernährung in Schulen und Kitas. Als er in eine größere Küche umzog, war die Idee zudem in der Kantine Karlsruher IT-ler aus dem Gebäude und der Umgebung zu bewirten. Doch dann wurde der Bürokomplex zur Erstaufnahmestelle für Flüchtlinge. Also kochte der gebürtige Iraner für Menschen vieler Nationen und gab ihnen damit ein Stück Heimat.



Kirsten Buttgerieit (PH Karlsruhe): Guten Tag, Herr Fayazpour. Sie sind im Iran aufgewachsen und mussten Ihre Heimat verlassen. Seit wann sind Sie in Deutschland?

Hossein Fayazpour (Geschäftsführer Vitale Lunchbox gGmbH): Ich bin 1986 als Flüchtling nach Deutschland gekommen und bereits nach 12 Monaten als solcher anerkannt worden.

Wo in Deutschland sind Sie angekommen?

Im damaligen Ostberlin, von dort ging es nach Westberlin, dann direkt nach Bretten. Von Bretten aus ging es nach Busenbach. Seit 1987 lebe und arbeite ich in Karlsruhe.

Wie kam es, dass Sie Koch geworden sind?

Im Iran, in meinem Heimatland – Vorheimat sage ich mal, oder Ex-Heimat? – arbeitete ich als medizinisch-technischer Assistent im OP. Ich hatte bereits eine Ausbildung abgeschlossen und ein Studium in diesem Bereich angefangen. MTA war zu der Zeit allerdings in Deutschland ein reiner Frauenjob und man hat mir in diesem Bereich eine Fortbildung bzw. eine Eingliederung, allein aus diesem Grund, nicht ermöglicht.

Heute kaum vorstellbar. Das hat sich inzwischen geändert. Damals mussten Sie sich beruflich anders orientieren.

Genau. Und ich habe eigentlich schon immer gerne gekocht. Als ich das erste Mal für mehrere Leute gekocht habe, war ich 12 Jahre alt. Als ich dann in Deutschland war, habe ich gedacht: ja, warum machst du nicht das? Ich lernte eine neue Esskultur kennen und begann, mich mit dem Thema Ernährung auseinanderzusetzen. In Sri Lanka machte ich eine ayurvedische Kochzusatzausbildung und konzipierte einige Restaurants. Meine letzte Station, bevor ich mich schließlich selbstständig machte, war hier in Karlsruhe das VIVA – als Küchenchef.

Man spricht heute gern von einer Willkommenskultur. Wie fühlten Sie sich damals, vor 30 Jahren, als Flüchtling empfangen?

Als ich ankam waren die Menschen in gewisser Weise offener für das politische Thema Flucht als heute. Die Ängste, die heute da sind, gab es damals nicht. Aber ich habe damals gemerkt: Okay, als Fremder wird man toleriert oder geduldet, man wird vielleicht auch mal freundschaftlich begrüßt, vielleicht auch einmal eingeladen, aber man wird nicht wirklich aufgenommen, wenn man nicht selbst auf die Menschen offensiv zugeht. Und ich war mir nicht zu schade dafür, selbst an die Türen zu klopfen: Ich hatte ja etwas zu erzählen, kam aus einem Land, in dem es eine Revolution und Krieg gegeben hatte.

Ich konnte auch sehr schnell Deutsch sprechen. Die Sprache war für mich sehr wichtig, denn wie will man sich sonst mitteilen? Nach diesen 30 Jahren kann ich als Fazit sagen: Man kann Menschen nicht so einfach integrieren. Die Menschen sollten in erster Linie darüber nachdenken, ob sie sich integrieren lassen wollen. Wenn dieser Wille dann da ist, glaube ich, ist Integration in jeder Gesellschaft möglich. Damals war es möglich, auch heute ist es möglich.

Was unterscheidet Ihren Verein „Tischlein Deck Dich“ und Ihr gemeinnütziges Unternehmen von anderen Caterern, die Kitas und Schulen mit Essen versorgen?

Zu „Tischlein Deck Dich“ kam es, als ich das erste Mal dem Kita- bzw. Schulesen begegnete: Mir war sofort klar: Das will ich nicht. Ich will nicht, dass mein Kind so ernährt wird. Ich möchte keine Abfütterung, sondern ich möchte durch das Essen auch eine Kommunikation.

Sie wollen Menschen zusammenbringen.

So ist das. Das bedeutet: gemeinsames Essen. Und gerade über das Thema Essen werden auch sehr viele Werte vermittelt. Das Kind jammert: „Ach, ich will aber keine Kartoffeln mehr. Ich will jetzt, das und das.“ Dann kann die Mutter dazu Stellung nehmen und sagen: „Hör mal, es ist jetzt Winter. Es gibt kein anderes Gemüse. Wir ernähren uns so, weil...“ Und das kommt irgendwann an. Die Kinder sind ja die zukünftigen Konsumenten und so werden sie geprägt. Es soll nicht so enden, dass man das Kind morgens aus dem Bett holt, es anzieht, ihm einen Euro in die Hand drückt und sagt: „Hol dir beim Bäcker eine Brezel.“ Dann geht das Kind zur Schule und dort kommt auch irgendwas auf den Tisch. Wo bleibt da die Kommunikation, das Gespräch? Die Qualität der Schulverpflegung hat mir, ehrlich gesagt, nicht gereicht.

Ich habe einst aus politischen und aus gesellschaftlichen Gründen meine Wurzeln aus der Erde gezogen und bin ausgewandert, habe meine damalige Heimat hinter mir gelassen und bin dann hierher nach Deutschland gekommen. Und hier hat man die Freiheit, über seine Ideen und über seine Wünsche und Wahrnehmungen zu sprechen ohne hingeklopft zu werden. Und diese Chance will ich nutzen – und wenn es nur bei der Ernährung ist. (lacht)

Sie werben für frisches und gesundes Essen und seine Wertschätzung. Kann denn über das Essen und dessen Wertschätzung von Diversität und Vielfalt der Kulturen vermittelt werden?

Selbstverständlich. Wir gestalten unsere Speisekarte entsprechend: Wir haben in vielen Schulen, zum Beispiel in der Südstadt von Karlsruhe, einen enorm hohen Prozentanteil an Kindern von Migranten.

Und für viele der Kinder, die keinen persönlichen Kontakt mit diesen Kulturen haben, ist es immer ein Rätsel, wie essen sie? Wie funktionieren sie? Wie riecht es bei ihnen zu Hause?

Deshalb platzieren wir auf unserer Speisekarte immer ein, zwei Gerichte aus der einen oder anderen Kultur der Kinder. Und entsprechend wird das auch deklariert.

Und sind dann auch Kinder aus diesem Kulturkreis da, die Auskunft geben können?

Ja, natürlich. Wir hatten zum Beispiel in der Südstadt einen kleinen Brennpunkt mit sehr vielen Kindern und Jugendlichen aus türkischen und russischen Familien. In der Gruppe entwickelte sich langsam aber sicher dieses System, dass sich Banden gründeten – mit den bekannten Konflikten. Und da wir nicht nur „Caterer“ sind, sondern auch multikulturelle, kreative Ziele verfolgen, fragten wir uns: Wie können wir das beruhigen, wie die Konflikte lösen oder erst gar nicht entstehen lassen?

Daraufhin haben wir gemeinsam eine Projektwoche entwickelt, in der immer eine von fünf Gruppen jeweils an einem Tag fürs Essen zuständig war. Einmal türkisch, einmal russisch, immer abwechselnd. Die Kinder aus der einen Bande waren die

Gastgeber und haben die Kinder aus der anderen zum Essen eingeladen. Es wurde dann zum Beispiel mit den Händen gegessen, und sie haben erzählt, warum das so gemacht wird, was sie an einem bestimmten Essen besonders lecker finden und so weiter. Dazu haben wir für die Eltern Infoblätter mit den Rezepten erstellt.

Nach der Woche haben wir gemerkt, wie sich die Banden langsam wieder zu einer Gruppe zusammenfanden. Das hat uns davon überzeugt, dass das Thema Essen total wichtig ist und die Menschen zueinander führen kann.

Diversität und Vielfalt prägt auch ihr Unternehmen. Es gibt Menschen aus 14 Nationen in Ihrem Team. Das ist sehr beeindruckend. Ist es schwierig, passendes Personal zu finden? Spielt da die Herkunft eine Rolle?

Nein, überhaupt nicht. Allerdings legen wir hier großen Wert auf traditionelles Kochen. Da ist es egal, aus welcher Region oder aus welcher Kultur ein Koch zu uns kommt. Die meisten müssen erst einmal umlernen. Wir schnippeln hier jeden Tag Karotten und raspeln sie und machen daraus frischen Karottensalat. Wir bekommen ein Lamm und das wird klein geschnitten und daraus wird ein Tajine zubereitet. Das ist leider für viele erst einmal ungewohnt.



Bilden Sie auch aus?

Ja, wir sind ein von der IHK anerkannter Ausbildungsbetrieb. Bis jetzt haben wir zwei Köche ausgebildet. Übrigens auch beide mit Migrationshintergrund. Und wenn ich die beiden auch eigennützig für mein eigenes Unternehmen ausgebildet habe, so ist meine Idee doch, dass sie sich einmal selbstständig machen können.

Wie könnte der Schritt in die Selbständigkeit aussehen?

Mein Ziel ist, die Menschen, die zu uns kommen, kennenzulernen und ihre Fähigkeiten einzuschätzen. Sie sollen eine Ausbildung machen, damit sie sich auf Dauer selbstständig machen können – mit einem Konzept, dass wir entwickelt haben: Wir haben jetzt zwei junge Köche, die bereits in zwei Schulen hier in Karlsruhe fest integriert sind. Und das Konzept ist, dass die beiden langfristig für Schulen selbstständig kochen können, ohne dass sie meine Angestellten sind. Von dem dort dann verdienten Geld könnten sie wirklich leben und könnten dann für sich sorgen und außerdem dafür, dass die Schulen ein gutes Essen bekommen. Sie wären im direkten Kontakt mit den Kindern, könnten deren Bedürfnisse wahrnehmen und auch auf ihre Wünsche eingehen.

Das ist logistisch insofern schwierig, weil entweder die Schule eine eigene Küche haben oder der schuleigene Koch irgendwo anders die Möglichkeit zu kochen haben muss.

Daran haben wir auch schon gearbeitet und gemeinsam mit der Firma Blanco ein Konzept entwickelt. Es ist alles da.

Haben Sie auch Mitarbeiter, die noch nicht lange in Deutschland sind?

Ja, in den Bereichen, wo es tatsächlich möglich war, haben wir Menschen angestellt, die noch nicht einmal Deutsch gesprochen haben. Wir waren es, die für sie einen Antrag auf Arbeitserlaubnis gestellt haben. Ihren ersten Sprachkurs überhaupt bekamen sie bei uns im Betrieb. Wir haben einen hausinternen Sprachkurs.

Wie ist der organisiert?

Von unserem Verein kommt immer dienstags und donnerstags jemand und setzt sich nach Feierabend mit den Jugendlichen und mit den Menschen, die interessiert sind, hin und fragt: „Ja, Leute, was war denn heute so los?“ Sie gehen durch die Küche, sie lernen die Gegenstände dort kennen. Die Sprachlehrer gehen mit ihnen auch aufs Amt und zur Bank, erklären ihnen, was wie formuliert und gesagt wird. Meine Auffassung ist: Wenn wir als Arbeitgeber einen Menschen acht Stunden in Anspruch nehmen

und von ihm hundertprozentige Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit und Offenheit verlangen, dann müssen wir auch dafür sorgen, dass er sich in den nächsten acht Stunden, die dieser Mensch frei für sich hat, auch frei fühlt. Damit er sich erholen kann und auch wieder zur Arbeit kommen kann. Im Grunde genommen ist das auch in unserem eigenen Interesse.

Einige Beiträge in unserem Heft beschäftigen sich mit Sprache, Bildung und Schule. Welche Rolle spielt Sprache bei Ihrer Arbeit? In welcher bzw. in welchen Sprachen kommunizieren die Mitarbeitenden untereinander?

Wir sprechen alle grundsätzlich Deutsch. Wenn es jedoch um wirklich ganz wichtige Themen geht, eine Anweisung erteilt oder eine neue Aufgabe verstanden werden soll, wird jemand aus der Muttersprache oder Heimatsprache zu Rate gezogen.

Wir haben zum Beispiel zwei rumänische Mitarbeiter, die perfekt Italienisch sprechen. Wir haben zwei italienische Mitarbeiter, die perfekt Englisch sprechen. Wir haben zwei afrikanische Mitarbeiter, die absolut gut Französisch sprechen. Wir haben einen Ägypter, der Deutsch spricht, aber auch Französisch.

Durch die Vernetzung sind wir langsam wie eine Familie geworden.

Gibt es positive Effekte, die vor allem auf eine solch vielfältige Belegschaft zurückzuführen sind?

Absolut. Wir lernen sehr viel voneinander. Einmal lernen die Mitarbeiter das deutsche System kennen, beispielsweise die enormen hygienischen Standards in Deutschland.

Aber die Bereicherung ist ganz woanders: Eine unserer Beiköchinnen bekommt zum Beispiel den Auftrag, mit ein paar Bananen und etwas Quark einen schönen Nachtisch für eine Schule oder eine Kita zu machen. Da nimmt sie dann etwas Orangepfeffer, etwas Zimt, wie sie das aus ihrer Heimat kennt. Es entstehen völlig neue Geschmäcker und Eindrücke. Das ist unbezahlbar! Das ist dann tatsächlich wie in einer Experimentierküche. Alles, was gut ankommt, wird als Rezept festgehalten, mit Feedbackzettel zu unseren Gruppen rausgeschickt und am Ende als „Honigquark aus Marrakesch“ ins Repertoire aufgenommen.

Ist die Kenntnis so vieler verschiedener Sprachen auch im Kontakt nach außen ein Vorteil, zum Beispiel hier in der Erstaufnahmeeinrichtung?

Auf jeden Fall. Wir suchen hier unsere Speisekarte und unser Team, das für den Service zuständig ist, nach unseren Gästen aus. Wenn wir zum Beispiel Gäste aus Albanien oder aus Rumänien haben, dann ist die Küche auch mediterran und vorne stehen

möglichst albanisch, rumänisch Sprechende und begrüßen die Leute in ihrer Muttersprache. Wenn sie eine Frage haben, können sie diese stellen. Wenn die Menschen aus Syrien oder anderen arabischen Ländern kommen, dann stehen unsere Araber vorne und es wird viel Lamm und Couscous gekocht. Anstatt „Guten Tag“ heißt es dann *دي ج مودي* (yawm jayid) und „Guten Appetit“ *دي هوش توجو* (wajibat shahyatan) auf Arabisch.

Und ich glaube, dadurch geben wir ihnen das Gefühl, dass sie ein bisschen angekommen sind. Sie fühlen sich nicht mehr ganz so in der Fremde. Ich finde durchaus, dass das Essen Heimatgefühl vermitteln kann.

„Dialog“ wird an rund 900 Schulen in der Region sowie an Kitas und Bildungsbehörden geschickt. Gibt es Angebote, die für unsere Leserschaft in den Schulen interessant sein könnten, ohne dass diese Ihre Kunden sein müssen?

Ja, absolut. Wir haben zum Beispiel bei Projekttagen in einem Gymnasium mit den Kindern eine Junifirma gegründet. Das wurde in einem zweitägigen Workshop mit den Kindern erarbeitet. Sie haben dann eine Saftbar gegründet, die Warenbestellung eigenständig gemacht und zusammen die Bar gestaltet. Unter Einhaltung aller hygienischen Vorschriften, die es gibt. Einer unserer Mitarbeiter hat sich sogar als Wirtschaftskontrolldienst ausgegeben, damit sie sehen, wie ernst das ist. Letztlich verdienten sie 120 € für ihre Klassenkasse.

Wichtig war das Erfolgserlebnis, aber auch Erfahrungen wie diese: Ich kann als Koch für Karotten 1 Euro oder nur 50 Cent ausgeben – aber worauf lege ich Wert? Will ich möglichst viel Gewinn machen oder will ich gute Qualität anbieten? Diese Werte zu vermitteln, dazu wollen wir unseren Beitrag leisten.

Wenn eine Schule gern einmal „Tischlein Deck Dich“ oder die „Vitale Lunchbox“ in der Projektwoche dabei hätte, an wen kann sie sich wenden?

Auf unserer Homepage gibt es alle Informationen. Da steht: „Wir sind für Sie da, mit Rat und Tat.“ Jede Schule, jeder Elternbeirat oder Freundeskreis, jedes Amt kann auf uns zukommen und um die Begleitung bei der Umsetzung eines Projekts bitten. Wenn die Zeit und die Ressourcen da sind, arbeiten wir sogar gemeinnützig und ehrenamtlich.

Meistens gibt es ja die Bereitschaft, einen kleinen Beitrag zu zahlen.

Darum bitten wir auch immer: Um eine Spende, für unser KiKoMo. Das ist unser Herzstück, unser Kin-

derkochmobil, das wir gerade als Nachhaltigkeitsklassenzimmer auf Rädern bauen lassen. Das ist eine mobile Küche, die absolut autark funktionieren soll.

Die Idee ist ähnlich wie beim Slow Mobil. Aber die Küche ist etwas anders gestaltet: Sie ist wie ein offenes gläsernes Labor: Aus Regenwasser wird durch Algen Trinkwasser gefiltert; gekocht wird mit Solarenergie. Auf dem Dach wird es einen Kräutergarten geben, der mit dem eigenen Kompost „gefüttert“ wird.

Wenn das KiKoMo an einer Schule steht, können die Kinder nicht nur kochen, sondern sich anschauen, wie die Zukunft aussehen kann.

Womit wir beim Ende des Interviews angekommen sind: Geben Sie uns zum Abschluss noch einen Blick in die Zukunft.

Wir sind ja mit der Verpflegung von Flüchtlingen und mit der Notwendigkeit, unser Konzept zu erweitern, unvorbereitet konfrontiert worden. Wir waren ja unter ganz anderen Voraussetzungen hierhergezogen. Aber im Nachhinein kann ich nur sagen, dass das, was uns an Achtung, an Herzlichkeit von den Gästen und den neuen Mitarbeitern, die in der Firma ein neues Zuhause gefunden haben, entgegengebracht wurde, uns so viel Mut gemacht hat und uns so viel zurückgegeben hat, dass wir jederzeit bereit sind, das noch einmal genau so anzugehen. Aus dieser Erfahrung habe ich gelernt: Es lohnt sich, sich zu öffnen und es lohnt sich, mit den Menschen in Verbindung und in Kontakt zu kommen. Man wird nicht nur als Chef gesehen, sondern angenommen als ein Mensch und nicht unbedingt als ein Arbeitgeber. Das ist total wertvoll und wichtig. Und das ist genau die Energie, mit der wir arbeiten wollen. Wir können uns überhaupt nicht vorstellen, etwas anders zu machen. Wir sind gerade dabei, unsere Küche zu erweitern und auch unsere Projekte weiter zu gestalten, aber nur unter diesen Bedingungen, anders will ich gar nicht arbeiten.

Herr Fayazpour, vielen herzlichen Dank für das Gespräch.



Für KiKoMo kann (mit oder ohne Projekte) gespendet werden: Auf <http://tischleindeckdich-karlsruhe.de/> auf KiKoMo klicken und dort eine Spende machen. Es gibt dann automatisch eine Spendenquittung.

Impressum

Herausgeber Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **Redaktionsteam** Prof. Dr. Rainer Bolle, Kirsten Buttgereit, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe **Redaktion und Koordination:** Kirsten Buttgereit **Lektorat:** gruner-korrekt **Anschrift der Redaktion** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kommunikation@ph-karlsruhe.de **Bildnachweise** Die Rechte der Bilder liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren. S. 2: Klaus Peter Rippe; S. 4/5: fotolia – pict rider; S. 6; 12; 24; 34; S. 41; S. 44/45; S. 54/55: Tilman Binz; S. 14: Seminar Treibel Master IMM PH 2014; S. 15: Statistisches Bundesamt; S. 18: Thomas Pläßmann; S. 19: Annette Treibel; S. 22: fotolia – bildergala; S. 27: Karin Schäfer-Koch; S. 29: fotolia – stockWERK; S. 30; 31: Badisches Schulmuseum Karlsruhe e.V.; S. 32: Wagner Rexin Gestaltung; S. 36; 38; 39: Ulf Cronenburg; S. 47: Herbert Küpers; S. 47: Projekt Mehrsprachliche Bildung; S. 49; 50: Stephan Rosebrock; S. 51; 52: Ralph Hansmann; S. 56 – 58: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 60 – 64: SandWorks – Jochen Sand; Umschlag vorne: fotolia: ©Rawpixel.com; Umschlag hinten: SandWorks – Jochen Sand **Gestaltungskonzept** Wagner Rexin **Druck** Druckhaus Karlsruhe – Druck + Verlag Südwest **Auflage** 1600 Exemplare

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter www.ph-karlsruhe.de/dialog

Aus dem Inhalt: **Seite 6** | Mehr sprachliche Bildung | **Seite 14** |
Wann endet der Migrationshintergrund? | **Seite 22** | Guter inklusiver
Unterricht – Eine Herausforderung für Schule und Hochschule |
Seite 28 | Diversität und das Bürgerrecht auf Bildung | **Seite 36** |
Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik | **Seite 44** | IM FOKUS | **Seite 54** | PERSPEKTIVEN | **Seite 60** |
Nachgefragt bei Hossein Fayazpour, Tischlein Deck Dich e.V. und
Vitale Lunchbox gGmbH