

Karin Bräu
Jürgen Budde
Merle Hummrich
Florian Cristóbal Klenk
(Hrsg.)

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Ansprüche und Widersprüche
schulischer Bildung



Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 16

Karin Bräu
Jürgen Budde
Merle Hummrich
Florian Cristóbal Klenk (Hrsg.)

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik

Ansprüche und Widersprüche
schulischer Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743037>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3037-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1976-1 (PDF)
DOI 10.3224/84743037

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhaltverzeichnis

*Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich
& Florian Cristóbal Klenk*

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und
Widersprüche schulischer Bildung9

Reflexionen zur Diskriminierungskritik

René Breiwe

Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben.
Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung 17

*Merle Hinrichsen, Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius &
Saskia Terstegen*

Widerstand und Widerstände – Diskriminierungskritische
Positionierungen schulischer Akteur:innen33

Ellen Kollender

Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen
mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen? Konzeptionelle
Überlegungen im Anschluss an Strategien
des *Community Organizing*47

Rassismuskritische Perspektiven

Aysun Doğmuş

Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das
Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule
und Schulentwicklung63

Ash Can Ayten, Sara Hägi-Mead, Sofiane Kaci & M Knappik
Rassismus im Gepäck: Die Adressierung migrantisierter Eltern als
machtvolle Praktik der Rassifizierung am Beispiel von Rucksack
Schule NRW77

Anja Langer
„je:tz find ich die rassistischen strukturen in der schule“ –
Professionalisierungsprozesse im Sprechen über
diskriminierungskritische Schulentwicklung91

Anja Steinbach & Andreas Tilch
Zur Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über
Rassismus – Veruneindeutigungen, Abwehr und Kritik im
Fortbildungskontext 105

Kritische Perspektiven auf Inklusion und Ableismus

Mai-Anh Boger
„Eine Schule für alle“ mit Lacan ganz langsam gelesen 121

*Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini, Florian C. Klenk, Anna Kistner &
Julia Kadel*
Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext
der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse
aus dem Projekt InDiVers 137

Büşra Kocabıyık, Johannes Ludwig, Anja Hackbarth & Tanja Sturm
Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw.
Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht 151

Sina-Mareen Köhler
Differenzerfahrungen und Beziehungsgestaltung von Schulleiter:innen
an (inkluisiven) Schulen 169

Kritik des Sexismus und der Heteronormativität

Sarah Huch & Martin Lücke

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der schulischen Bildung –
Perspektiven der Geistes- und Naturwissenschaften..... 185

Bettina Kleiner & Clara Kretzschmar

Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik
geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag..... 199

Florian Cristóbal Klenk

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und
Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von
LGBTIQ*-Lehrkräften..... 213

Autor:innenverzeichnis..... 231

Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung

Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich & Florian Cristóbal Klenk

1 Einleitung

Am Tag nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der neuen PISA-Studie (2022) – titelt die BILD Zeitung: „Migration zieht unsere Noten runter.“ Und einen Tag später: „Minister fordert Migrantenquote für Schulen“. Dieser Reflex, den hohen Anteil an Schüler:innen mit Migrationsgeschichte in den Schulklassen als Ursache für das schlechte Abschneiden bei PISA anzusehen, reproduziert nicht nur eine dichotome Unterscheidung zwischen ‚unserer‘ nationalen Leistungsfähigkeit und ihrer Gefährdung durch ‚die Anderen‘ der Migration, sondern verschiebt ebenso Verantwortlichkeiten. Der immer wieder bestätigte Befund, dass es sich um ein Bildungssystem handelt, in dem die Leistungen von Schüler:innen hochgradig von der Ermöglichungsstruktur des Elternhauses abhängen, wird den Familien – etwa welche Sprache dort gesprochen oder welche Ressourcen mobilisiert werden – und nicht dem Schulsystem oder dem Unterricht angelastet. Insofern stellt der mediale und bildungspolitische Reflex eine Ausblendung von problematischer Sozialpolitik, von fehlenden Unterstützungsangeboten und von Diskriminierungsverhältnissen an Schulen sowie eine Schließung gegenüber der Vielfalt an Lebenslagen, die in die Schule hineingetragen und in ihr re/produziert werden, dar.

In die Schule werden auch die geopolitischen Konflikte, wie sie gegenwärtig durch die Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten, den Klimawandel sowie die Nachwirkungen der Pandemie gesellschaftlich erfahrbar sind, hineingetragen. Als institutionalisierte Sozialisationsinstanz sind gesellschaftliche Lagen und Bedingungen, Krisen und Konflikte hierin nicht zu eliminieren. So sind wachsender Antisemitismus und Rassismus auch Teil des schulischen Alltags. Die Schul- und Unterrichtsforschung belegt ausführlich, dass soziale Ungleichheit und Diskriminierung alltägliche Erfahrungen sowohl von Schüler:innen als auch von Lehrer:innen sowie Erziehungsberechtigten und weiteren pädagogischen Fachkräften darstellen. Hinzu kommen zunehmend psychische Probleme von Kindern und Jugendlichen und auch die wachsende Armut

in Teilen der Bevölkerung wird in Schule relevant. In der Schule spiegeln sich also gesellschaftliche Problemlagen, sie werden dort aber auch reproduziert.

Dies stellt weniger das Versagen Einzelner dar, als vielmehr das Scheitern an den system(at)ischen Bedingungen, die sich in das Handeln im schulischen Kontext einschreiben. Dies zeigt sich ebenfalls anhand anderer Ungleichheitsdimensionen (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Behinderung). So wird die gelebte und in den letzten Jahrzehnten zunehmende Sichtbarkeit der Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen gegenwärtig in einigen Bundesländern durch verbrieft Sprachregelungen negiert und so Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrer:innen, die non-binär, inter*, queer oder trans* sind, eine wichtige Repräsentationsmöglichkeit im schulischen Raum genommen. Die Inklusion aller Schüler:innen scheitert sowohl an bildungspolitischen wie auch an systemischen Bedingungen, so dass noch immer ableistische, heteronormative, klassistische und rassistische Benachteiligungen der Schule eingeschrieben sind.

Zugleich ist es, nicht zuletzt angestoßen durch bildungspolitische Agenden und Programme im Kontext von Inklusion, Rassismuskritik und Geschlechtergleichstellung, zu einem allgemeinen Anspruch der Institution Schule und ihrer Strukturen und Praktiken geworden, sich als vielfaltsorientiert, heterogenitätssensibel und diskriminierungskritisch zu verstehen (vgl. etwa HRK 2015).¹ Die Begrifflichkeiten und Perspektiven, die in diesem Anspruch und seinen Realisierungen, etwa im Rahmen von Erlassen, Curricula, Schulprogrammen, didaktischen Perspektiven und Konzepten sowie Professionalisierungsansätzen zum Ausdruck kommen, weisen allerdings darauf hin, dass noch keine ausreichende systematische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule und Unterricht stattfindet, die als Voraussetzung einer differenzreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung im Anspruch von Diskriminierungskritik jedoch entscheidend wäre. Auch wenn sich Schulen durchaus die Aufgabe stellen, die Teilhaberechte aller Schüler:innen zu realisieren, Benachteiligungen abzubauen und damit auch grundlegende Ideen gerechterer und demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse zu stärken, bleiben die institutionellen Strukturen und Praktiken von Schule und ihren Akteur:innen selbst in die Re-Produktion von Ungleichheit und Diskriminierung involviert.

Die Tagung², aus der dieser Sammelband hervorgeht, hat sich unter dem Titel *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik* diesen skizzierten Ansprüchen und Widersprüchen schulischer Bildung gewidmet. Die Beiträge in diesem Band analysieren, reflektieren und diskutieren dieses Spannungsfelds.

1 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [07.12.23]

2 Die Tagung der Kommission Schulforschung und Didaktik „Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung“ fand vom 6.-7. Oktober 2022 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz statt.

verhältnis von diskriminierungskritischen Transformationspotenzialen der Schule einerseits und ihrer Beteiligung an der Re-Produktion von Ungleichheit andererseits. Sie setzen sich mit aktuellen differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Zielsetzungen, Zugängen und Ansätzen auf den für Schule relevanten Ebenen auseinander. Die Beiträge fokussieren also z. B. auf Prozesse der Implementierung bildungspolitischer Maßnahmen, auf Schulentwicklungsprozesse, auf die Adressierung von schulischen Akteur:innen, auf Professionalisierungs- oder Subjektivierungsprozesse.

Der Band ist in vier Teile gegliedert. Während in den Teilen 2 bis 4 unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen fokussiert werden, sind im ersten Teil übergreifende Reflexionen gebündelt.

René Breiwes Beitrag „Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben“ eröffnet das thematische Spannungsfeld anhand einer Inhalts- und Clusteranalyse der länderspezifischen Schulgesetze Deutschlands. Unter Fokussierung geschlechtlich-sexueller, ableistischer und natio-ethno-kultureller Differenzdimensionen fragt der Autor, ob und inwiefern aus der Perspektive des Diskriminierungsschutzes in den untersuchten Dokumenten binäre Kategorien reproduziert, dethematisiert und/oder im Sinne einer post-kategorialen Sichtweise in eine Kultur der Diversität transformiert werden.

Der Beitrag von *Merle Hinrichsen*, *Merle Hummrich*, *Dorothee Schwendowius* und *Saskia Terstegen* vertieft die Frage, wie Schule unter migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen differenzreflexiv gestaltet werden kann. Im Zentrum steht das Thema „Widerstand und Widerstände“ schulischer Akteur:innen, unter Berücksichtigung der Perspektiven von Schüler:innen und Lehrkräften of Color. Mit Bezugnahme auf zwei nationale Kontexte (Deutschland und USA) analysieren die Autor:innen anhand empirischer Fallrekonstruktionen sowohl Positionierungen des Widerstands, die sich gegen rassifizierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse richten, als auch Strategien schulischer Akteur:innen in Reaktion auf institutionelle Widerstände, die eine diskriminierungskritische Umgestaltung schulischer Räume konterkarieren.

Basierend auf konzeptuellen Überlegungen zur US-amerikanischen Strategie des Community Organizing untersucht *Ellen Kollender* in „Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen?“ Machtasymmetrien in solchen Kooperationsverhältnissen. Die Autorin fragt danach, wann die inter/national unterschiedlichen Formen der Kooperationen transformative Potenziale aufweisen, um diskriminierungskritische Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, und wann diese wiederum als individuelle Aktivierungs- und Responsibilisierungsmaßnahmen zu bewerten sind, welche die Schule entlasten sollen.

Der zweite Abschnitt sammelt vier Beiträge aus rassismuskritischer Perspektive.

Anja Steinbach und *Andreas Tilch* befassen sich mit der „Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über Rassismus“. Dabei wird eine Bedeu-

tungsvariation des Lachens aufgeschlossen, das in unterschiedlichen Situationen des Sprechens über Rassismus die je spezifische Bedeutung der Positioniertheit von Sprecher:innen artikuliert, und sich zwischen Abwehr und Reflexion aufspannt. Lachen impliziert in seiner Ambivalenz und Uneindeutigkeit die Verschiebung der Grenzen des Sagbaren einerseits in Richtung Abwehr und Dethematisierung, andererseits in Bezug auf die Artikulation von (Selbst-)Kritik.

Im Beitrag „Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das (Un-)Sagbare im Prozess der Professionalisierung und Schulentwicklung“ stellt *Aysun Doğmuş* eine Studie vor, die eine Langzeitfortbildung für Lehrer:innen in den Blick genommen hat und hierin einerseits die kritische Abgrenzung von Rassismus der Fortbildung, andererseits die Reproduktion von Rassismen innerhalb der Fortbildung herausgearbeitet hat. Ihr gelingt es so, die Vielschichtigkeit der Wirkungs- und Funktionsweisen von Rassismus herauszuarbeiten.

Anja Langer stellt „Professionalisierungsprozesse im Sprechen über diskriminierungskritische Schulentwicklung“ ins Zentrum der Betrachtung. Dabei fokussiert sie Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen, die sich Diskriminierungskritik zur Aufgabe gemacht haben, und problematisiert darin die Subjektzentriertheit diskriminierungskritischer Professionalisierungsansätze als Entlastungsfigur für organisational gerahmte Schulentwicklungsprozesse.

Sara Hägi-Mead, *M Knappik* und *Ash Can Ayten* untersuchen mit „Rassismus mit im Gepäck?“ die Zielgruppenkonstruktionen von Eltern-Schule-Kooperationsprogrammen aus rassismuskritischer und linguizismuskritischer Perspektive. Sie nehmen dabei das Programm ‚Rucksack Schule NRW‘ zum Anlass, die machtvollen und marginalisierenden Strukturen zu analysieren und die Adressierung migrantisierter Eltern herauszustellen. Dies wird analytisch besonders deutlich in der strukturellen Benachteiligung im Rahmen der monolingualen Schule und der Besonderung, die Eltern durch das Kooperationsprogramm erfahren.

Kritische Perspektiven auf Inklusion und Ableismus sind im dritte Abschnitt untergebracht.

Im Text „„Eine Schule für alle“ mit Lacan ganz langsam gelesen“ untersucht *Mai-Anh Boger* die Logik sowie die Psycho- und Sozio-Logik des titelgebenden Slogans. Sie argumentiert in ihrem theoretischen Beitrag, dass die Terme ‚Eine‘, ‚Alle‘ und ‚Differenz‘ aufgrund ihrer Ambivalenz in ein ontologisches Problem münden. ‚Alle‘ aber ist eine brüchige Imagination, deren Projektionsfläche niemals wirklich alle erfasst und durch die das Einzelne immer wieder durchsticht. Perspektiven bieten Theorien, welche die Relation von Singularität, Partikularität und Universalität widmen, analytisch erschließen und die Unabgeschlossenheit inklusiver Bemühungen in Rechnung stellen.

Der Beitrag „Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ von *Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini, Florian C. Klenk, Anna Kistner* und *Julia Kadel* nimmt Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in den Blick. Die Analysen zeigen, dass individualisierende Defizitkonstruktionen zu einem Narrativ der Alternativlosigkeit bezüglich der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ führen. Zusätzlich werden ambivalente Dynamiken der De-Thematisierung von Be- und Entlastung herausgearbeitet. In der Summe fungieren diese Faktoren im Diagnoseverfahren als Rechtfertigung und als Verfahrenslegitimation, um die Absenkung fachlicher Erwartungen zu kaschieren.

Büşra Kocabıyık, Johannes Ludwig, Anja Hackbarth und *Tanja Sturm* widmen sich in ihrem Beitrag „Transnationaler Vergleich von Normalitäts- bzw. Abweichungskonstruktionen im inklusiven Fachunterricht“ internationalen Perspektiven auf inklusiven Unterricht. Für den inklusiven Unterricht in Deutschland zeigen die Autor:innen anhand von Unterrichtsbeobachtungen eine Delegation der fachlichen Erwartung etwa an Material oder Mitschüler:innen, während nicht-erwartungskonforme Antworten im kanadischen Fachunterricht durch Kommunikation mit der Lehrkraft bearbeitet werden. Auf diese Weise werden implizite Normalitätskonstruktionen sichtbar, die für Deutschland auf einen Mangel an akademischer Partizipation von Schüler:innen verweisen, die als weniger befähigt gelten.

Sina-Mareen Köhler analysiert „Differenzerfahrungen und Beziehungsgestaltung von Schulleiter:innen an (inkluisiven) Schulen“ unter Bezugnahme auf die praxeologische Wissenssoziologie. Ausgangsbasis ist die Bedeutung der Schulleitung für die Umsetzung von Inklusion. Auf der Grundlage eines Interviews wird die Relevanz der Berücksichtigung der Bedürfnisse der in der betreffenden Organisation Tätigen rekonstruiert. Die Umsetzung von Inklusion durch die Schulleitung führt zu einem triadischen Spannungsverhältnis zwischen Bildungs-, Leistungs- und Partizipationsethos.

Der vierte Abschnitt schließlich ist der Kritik an Sexismus und Heteronormativität gewidmet.

Sarah Huch und *Martin Lücke* eruieren in ihrem Beitrag „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der schulischen Bildung – Perspektiven der Geistes- und Naturwissenschaften“ Möglichkeiten der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht für die Fächer Geschichte und Biologie. Dabei zeigt Lücke, wie die Erkenntnis historischer Diskontinuitäten für die Schüler:innen erhellend für das Verständnis der Konstrukthaftigkeit von Geschlecht und für die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Identität sein kann. Huch verweist anhand einer Befragung von Lehramtsstudierenden auf das (partielle) Auseinanderklaffen von affektiv und kognitiv basierten Bewertungen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.

„Das Vielfaltsdispositiv. Zur Übersetzung der Programmatik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Alltag“ – so der Titel des

Beitrags von *Bettina Kleiner* und *Clara Kretschmar*, mit dem sie den Zusammenhang von Geschlecht, Sexualität, Wissen, Macht und Pädagogik im Kontext Schule reflektieren. Sowohl durch eine Lehrplan-Analyse als auch durch Expert:inneninterviews mit Lehrkräften wird zum einen gezeigt, dass Normalitätsvorstellungen zur Geschlechterbinarität den schulischen Alltag dominieren und zum anderen, wie sich die Auseinandersetzung mit Trans und Inter*geschlechtlichkeit gestaltet.

Auch der Beitrag von *Florian Cristóbal Klenk* „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften“ beruht auf Interviews mit Lehrkräften. Nach einem Überblick über die in den letzten zehn Jahren langsam anwachsenden Forschungserkenntnisse zu LGBTIQ*-Lebensweisen in der Schule arbeitet er drei soziale Deutungsmuster von Lehrer:innen heraus, mit denen berufliche Spannungsverhältnisse bearbeitet werden, die er als post-heteronormative Professionsambivalenz fasst.

Insgesamt – so dokumentieren die Beiträge – besteht mittlerweile im Kontext von Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik in Schule eine Reihe von Ansätzen, die auf unterschiedliche Differenzkategorien, Ebenen oder Akteursgruppen zielen. Zugleich zeigen die wissenschaftlichen Analysen auch, dass sich die programmatisch erhofften Effekte zumeist nicht einstellen, sondern Diskriminierungen weiterhin wirksam bleiben. Eine systematische und intersektionale Perspektive ist bislang noch nicht etabliert, wäre aber nicht zuletzt vor dem Hintergrund der skizzierten Gegenwartsdiagnosen für ein vielfaltsorientiertes und diskriminierungskritisches Schulsystem von hoher Relevanz.

Wir möchten allen, die dazu beigetragen haben, dass diese Perspektiven nun in diesem Band vorliegen, unseren Dank aussprechen. Dieser gilt insbesondere den Teilnehmer:innen der Tagung für den Austausch und Yalız Akbaba, Maria Hallitzky und Saphira Shure für die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Tagung. Ganz besonders danken wir Tania Poppe, die wie immer mit viel Geduld den Text formatiert, redaktionell überarbeitet und alle Sonderwünsche der Autor:innen umgesetzt hat. Schließlich danken wir dem Budrich-Verlag für die gewohnt professionelle Unterstützung.

Reflexionen zur Diskriminierungskritik

Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben. Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung

René Breiwe

1 Einleitung

Die entscheidende Quelle rechtlicher Regulation im Bildungssystem bilden die Schulgesetze der deutschen Bundesländer (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag auf Basis inhalts- und clusteranalytischer Analysen der Schulgesetze (Breiwe 2021, 2020; Kap. 4) ein Blick auf die *Vielfaltsorientierung* geworfen und anhand geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogener sowie natio-ethno-kulturelle Aspekte als repräsentative Kennzeichen der *Kultur der Diversität* (Abschnitt 3) gezeigt, wie durch die Verwendung binär orientierter Differenzkategorien sowie durch die Vorgabe exkludierender Maßnahmen Ungleichheitsstrukturen grundlegend verfestigt werden, gleichzeitig aber auch erste vereinzelte Aussagen im Sinne der Kultur der Diversität zu ermitteln sind (Abschnitt 5.1). Hinsichtlich der *Diskriminierungskritik* wird anschließend (Abschnitt 5.2) ausgeführt, inwiefern im den Aussagen zum Diskriminierungsschutz in den Schulgesetzen eine dichotome kategoriale Orientierung zugrundliegt und gleichzeitig institutionelle und strukturelle Diskriminierungsformen dethematisiert bleiben, gleichzeitig aber auch hier erste, vereinzelte postkategorial orientierte Aussagen im Sinne der Kultur der Diversität festzustellen sind.

Insgesamt wird dargelegt, inwiefern die Schulgesetze im Kontext von *Vielfaltsorientierung* und *Diskriminierungskritik* grundlegend eine (Ungleichheitsverhältnisse legitimierende) Performance aufweisen und gleichzeitig durch vereinzelte Implementationen der jüngeren Zeit erste Anzeichen einer (diversitätsgesellschaftlich orientierten) Transformation bildungsbezogener Prozesse erkennbar werden.

2 Im Fokus: Die länderspezifischen Schulgesetze als rechtliches Steuerungsmittel im deutschen Bildungssystem

Die länderspezifischen Schulgesetze markieren als wesentliches Steuerungsinstrument der Länder rechtlich-normativ Leit- und Sinnorientierungen, z.B. hinsichtlich der „Steuerung der eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (Ackeren et al. 2015: 99). Eine Intention ist der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung bzw. Schule und die Gewährleistung eines gleichen Rechts auf (schulische) Bildung für Alle. Diese Zielsetzungen werden aber nicht unmittelbar umgesetzt, sondern durch die Akteur:innen in den Schulen rekontextualisiert (Fend 2008). Gemäß dem Educational Governance-Ansatz bildet die Schulgesetzgebung einen (korporativen) Akteur im multiakteurialen Geflecht (Kussau/Brüsemeister 2007). Mit Blick auf die Bedeutung von Diversität und Diskriminierung werden die Schulgesetze somit im Sinne einer „Eröffnungssequenz durch den Gesetzgeber“ (Rürup/Heinrich 2007: 163) verstanden. Gleichwohl stellen die Schulgesetze das rechtliche Instrument des institutionellen Sollens dar (Kussau/Brüsemeister 2007) und sind der rechtliche Maßstab für diskriminierungskritische Vorgaben (Liebscher 2016). Als „Spielregeln“ (Fend 2008: 158), die das Handeln der Akteur:innen in der Schule mitregulieren, sollten diese im Rahmen einer von Diversität geprägten Gesellschaft diskriminierungskritisch, subjektorientiert und diversitätsreflexiv ausgestaltet sein (Breiwe 2020). So ist hervorzuheben, dass den Gesetzestexten ein normativer Vorbildcharakter zukommt, der machtwirksame gesellschaftliche Diskurse, insbesondere im Kontext von Diversität, reproduziert bzw. prägt und gleichzeitig von ihnen geprägt wird.

Die theoretischen Grundlagen für die Thematisierungen von *Vielfalt* und *Diskriminierung(-skritik)* werden im Folgenden unter dem Begriff der *Kultur der Diversität* konzeptionell charakterisiert.

3 Die theoretische Perspektive: Kultur der Diversität

Vor dem Hintergrund der Diversifizierung der Gesellschaft in Formen globaler Migration, der Vervielfältigung gesellschaftlicher Bewegungen und der (möglich gewordenen) Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensweisen ist die Gesellschaft durch eine *Kultur der Diversität* geprägt. Hierunter werden sowohl die miteinander verwobenen wissenschaftlich-theoretischen Analysen von Phänomenen der Vielfalt, z.B. die Kritik an heteronormativen Geschlechterordnungen, als auch die entsprechenden gesellschaftlichen Praktiken und Logiken, z.B. die Selbstermächtigung schwul-lesbischer Gruppierungen,

gefasst. Grundlegend steht die *Kultur der Diversität* in Verbindung mit dem Poststrukturalismus (Breiwe 2020). So zeigen sich differenzbezogenen Formen der Pluralität, Intersektionalität und Hybridität (Budde 2021). Dabei sind Sprache und symbolische Ordnung machtkonstituierend, so dass Differenzen als Ergebnisse sozialer Differenzierungspraktiken bzw. als konstruktivistisches Erzeugen des ‚Anderen‘ zu verstehen sind (Riegel 2016). In der *Kultur der Diversität* erfolgt eine dekonstruktivistische Kritik derartiger kategorialer, v.a. binär konstruierter Differenzordnungen, verbunden mit der Kritik an entsprechenden Herrschaftsverhältnissen (Plöber 2010). Im Folgenden wird der differenzkritische, dekonstruktivistische Charakter der *Kultur der Diversität* repräsentativ an drei Beispielen veranschaulicht, die jeweils unterschiedliche Umsetzungsformen in den Schulgesetzen erfahren (vgl. Kap. 5.1).

Das erste Beispiel bezieht sich auf *geschlechts- und sexualitätsbezogene* Diversität. Hier sind traditionell binäre Strukturen, z.B. männlich-weiblich, hetero-homosexuell etabliert, die sich machtwirksam in heteronormativer Form zeigen. In der *Kultur der Diversität* entsteht eine neue, vielgliedrige Ordnung: Aus der Binarität wird eine die machtwirksamen Normorientierungen kritisierende und von einer größeren Flexibilität bzw. Vielgliedrigkeit geprägte (Queer-)Diversität (z.B. Klenk 2023; Engel 2013): mathematisch ausgedrückt: aus zwei wird ein unbestimmtes x . Als Ausdruck dieser Ausprägung der *Kultur der Diversität* in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen kann das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zu Einführung einer dritten Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität, die nicht männlich oder weiblich, sondern divers, angeführt werden.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf *körper- und geistbezogene* Diversität. Hier sind die traditionellen, binär ausgelegten Differenzordnungen von der Unterscheidung zwischen krank vs. gesund bzw. mit vs. ohne Behinderung geprägt. In der *Kultur der Diversität* wird auch in diesem Kontext aus zwei ein unbestimmtes x . Dies kann am Ansatz der *Neuro-Diversität* als ein Beispiel für geistbezogene Diversität verdeutlicht werden. Demnach werden neurologisch-psychologische Aspekte, z.B. ADHS, als ‚normaler‘ bzw. potenzialorientierter Ausdruck von Diversität angesehen und nicht pathologisiert (Armstrong 2010). Insgesamt wird hinsichtlich körper- und geistbezogener Diversität der konstruktivistische Charakter von Behinderung bzw. Krankheit im Sinne der Disability Studies hervorgehoben, indem entsprechende Zuschreibungen als Produkte sozialer Herstellungsprozesse angesehen werden und kritisch mit körperlichen bzw. geistbezogenen Normalitätsanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse umgegangen wird. Die zunehmende ‚Normalität‘ von Behinderung bzw. Neuro-Diversität zeigt sich auch in gesellschaftlichen, insbesondere inklusionsorientierten Entwicklungen.

Das dritte Beispiel bezieht sich auf *natio-ethno-kulturelle* Aspekte. Dabei stehen die Aspekte Mehrsprachigkeit und transnationale Zugehörigkeitserfindungen im Mittelpunkt, die von Mehrfachzugehörigkeiten und kultur-

identitäts- bzw. zugehörigkeitsbezogener Hybridität (= x) geprägt sind (Mecheril et al. 2010). So wird Kritik an statischen kulturellen Zuschreibungen geübt, in denen zwischen verschiedenen als statisch und geschlossen verstandene Kulturen differenziert wird (z.B. ‚die deutsche Kultur‘), verbunden mit der Kritik an rassistisch begründeten Unterscheidungen zwischen einem imaginären und gleichsam machtwirksamen ‚Wir‘ und ‚Migrationsanderen‘ (= zwei) (ebd.). D.h. auch hier sind einerseits wissenschaftlich-theoretische Analysen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse, die von einer derartigen Hybridität geprägt sind, zu markieren, und andererseits eben entsprechende gesellschaftliche Bedingungen der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit, die viele Menschen dieser Gesellschaft kennzeichnet.

Insgesamt stellt die *Kultur der Diversität* eine multi- bzw. transdisziplinäre Perspektive dar, in der kategorienübergreifend binäre, biologisch orientierte Systeme, die Verhältnisse zu Normsetzungen sowie persönliche, institutionelle und strukturelle Formen der Ausgrenzung und Unterordnung im Fokus der Deonstruktion, Kritik und Reflexion stehen.

Im Folgenden wird der Blick auf die Schulgesetze gerichtet und gefragt, inwiefern sich diese Aspekte in den Schulgesetzen wiederfinden. Hierzu wird zunächst das methodische Vorgehen skizziert.

4 Das empirische Vorgehen: Qualitative Inhaltsanalyse und clusteranalytische Typenbildung

Die Untersuchung der deutschen Schulgesetze (Breiwe 2020) ging den Fragen nach, welche Aspekte diversitätsreflexiver Bildung in den 16 deutschen Schulgesetzen ermittelt werden können, welche Schwerpunktsetzungen innerhalb der ermittelten Aspekte zu verzeichnen sind, in welchem Verhältnis die ermittelten Aspekte zur Performance oder Transformation mit Blick auf diversitätsreflexive Bildung stehen und inwiefern länderspezifische Differenzen deutlich werden. Die Analyse erfolgte anhand einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015), die anhand eines Kategoriensystems mit 10 Oberkategorien, 115 Unterkategorien und 3944 Kodierungen vorgenommen worden ist. Die 10 Oberkategorien bezogen sich auf eine Begriffsanalyse im Feld Diversität, drei zuvor aus den theoretischen Ausführungen hergeleiteten Säulen diversitätsreflexiver Bildung, die als strukturelle Bestandteile unabhängig von inhaltlichen Bezügen zu verstehen sind, sowie auf sechs inhaltliche Bezugsfelder, die im Zuge der Inhaltsanalyse sowohl aus dem wissenschaftlichen Diskurs deduktiv abgeleitet als auch aufgrund der vorgenommenen Kodierungen in den Schulgesetzen induktiv zusammengeführt worden sind (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Leitaspekte der Qualitativen Inhaltsanalyse (Breiwe 2020)

Zudem erfolgte anhand von neun Variablen, die im Rahmen der ersten Stufe der clusteranalytischen Typenbildung (Kelle/Kluge 2010) auf Basis der Relevanz und Kontrastbreite in den Schulgesetzen zur Quantität und Qualität der Kodierungen durch eine Clusteranalyse ermittelt worden sind, eine Differenzierung der Schulgesetze in drei Typen: *tendenziell traditionell*, *uneindeutig gemischt* und *tendenziell progressiv*.

Analysekorpus
Schulgesetze der 16 deutschen Bundesländer
Inhaltsanalyse (Mayring 2015)
Kategoriensystem: deduktiv-induktiv computergestützte Inhaltsanalyse (MAXQDA) Kodierleitfaden (Variable, Definition, Kodierregel, Ankerbeispiel) formative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 50% des Materials: CR: .77 summative Interkoderreliabilitätsprüfung nach 100% des Materials: CR: .86 10 Oberkategorien, 115 Unterkategorien, 3944 Kodierungen deskriptiv-statistische, inhaltlich-interpretative Auswertung
Clusteranalyse & Typenbildung (Kelle & Kluge 2010)
Bestimmung relevanter Vergleichsvariablen (V1-V9) mit je 3 Ausprägungen computergestützte Clusterbildung (SPSS) sinnadäquate Auswertung (Typenbildung) Charakteristik der Typen: tendenziell traditionell, uneindeutig gemischt, tendenziell progressiv

Abb. 2: Das forschungsmethodische Vorgehen (Breiwe 2020)

5 Die Analyse: Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden grundlegende Ergebnisse der Analyse in quantitativer und qualitativer Übersicht im Ländervergleich dargestellt. Die Darstellungen gehen auf die diversitätsbezogenen Bezugsfelder der geschlechts- und sexualitäts-, körper- und geistbezogenen sowie natio-ethno-kulturellen Aspekte, anhand derer die *Vielfaltsorientierung* in unterschiedlichen Ausprägungen exemplarisch verdeutlicht werden kann (5.1), und auf die Säule der Antidiskriminierung ein, in der die wesentlichen Aussagen mit Blick auf *Diskriminierung(-skritik)* zu finden sind (5.2).

5.1 Vielfaltsorientierung in den deutschen Schulgesetzen

Die Übersicht über die Häufigkeiten in den Säulen und Bezugsfeldern zeigt deutliche Unterschiede (vgl. Abb. 3). Die hohe Anzahl *demokratiepädagogisch* relevanter Kodierungen korreliert mit der Bedeutung der Legitimationsfunktion von Schule. Einen weiteren quantitativen Schwerpunkt stellen vor dem Hintergrund der meritokratischen Orientierung von Schule *lernbezogene* Aspekte dar. *Sozioökonomische* Aspekte finden nicht nur verhältnismäßig wenig Berücksichtigung, sondern strukturelle und gesellschaftliche Mechanismen der Herstellung und Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheit bleiben auch weitestgehend dethematisiert. Der dritte quantitative Schwerpunkt (*natio-ethno-kulturelle* Aspekte) wird im Folgenden betrachtet.

Anhand des folgenden Auszugs aus dem Schulgesetz Hamburgs werden zentrale kategorienübergreifende Befunde dargelegt:

Zu den Festlegungen des Schulprogramms können gehören [...]:

- besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, von behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern. (§51 Abs. 1 HmbSG)

So erfolgen in der Regel anstelle individueller Subjektorientierungen homogenitätsorientierte Gruppenorientierungen, d.h. statisch und zumeist defizitorientiert mit einer Orientierung am ‚Normschüler‘. Hinzu treten essentialisierende Zuschreibungen („behinderte“). Bezüglich der Mehrsprachigkeit bleibt hier offen, ob entsprechende Kompetenzen als Bildungsrisiko oder als Potenzial angesehen werden.