

Annedore Prengel

Pädagogik der Vielfalt

Verschiedenheit und
Gleichberechtigung in
Interkultureller, Feministischer
und Integrativer Pädagogik

4. Auflage



Springer VS

Pädagogik der Vielfalt

Annedore Prengel

Pädagogik der Vielfalt

Verschiedenheit und
Gleichberechtigung in
Interkultureller, Feministischer
und Integrativer Pädagogik

4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage

 Springer VS

Annedore Pregel
Potsdam, Deutschland

ISBN 978-3-658-21946-8 ISBN 978-3-658-21947-5 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden 1993, 1995, 2006, 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany



Abbildung: Montage von Artemis Herber

Vorwort zur Neuauflage 2019

Die Studie „Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik“ entstand in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Eine erste Fassung lag 1989 vor, sie wurde an der Technischen Universität Berlin als Habilitationsschrift angenommen. Gutachter waren Ulf Preuss-Lausitz und Barbara Schaeffer-Hegel. Die anfänglichen Schwierigkeiten einen Verlag zu finden, wurden damals noch damit begründet, dass das Thema befremdlich wirke. Aber 1993 entschloss sich der Verleger Edmund Budrich eine für die Veröffentlichung überarbeitete Fassung in seinem Verlag erscheinen zu lassen¹. Eine noch einmal leicht überarbeitete zweite Auflage folgte 1995. Gut zehn Jahre später, nachdem der Budrich-Verlag in den Besitz des VS-Verlags gewechselt war, kam es 2006 zu einer inhaltlich unveränderten mit neuem Cover versehenen Publikation in diesem Verlag. Der 1995 abgeschlossene Text wird nun unter dem Lektorat von Stefanie Laux – versehen mit diesem aktuellen Vorwort – wieder aufgelegt.

Zur Lektüre der „Pädagogik der Vielfalt“ aus heutiger Sicht

Zunächst wird deutlich, dass der Text selbstverständlich ein Kind seiner Zeit ist: Er ist geprägt durch die Emphase für Pluralität, die im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in Teilen internationaler geistes- und sozialwissenschaftlicher Strömungen und pädagogischer Innovationen aufkam und sie beflügelte. Der Text war in seiner Entstehungszeit angetrieben vom Versuch damals meist getrennt verhandelte Gedankenwelten aufeinander zu beziehen: Einsichten der französischen

1 Das Buch erschien als Band 2 in der Reihe „Schule und Gesellschaft“, die von Franz Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann herausgegeben wurde.

„postmodernen“ Philosophie und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Empirie und Theorie sowie die drei pädagogischen Konzeptionen interkulturelle Pädagogik, feministische Pädagogik und integrative Pädagogik. Selbstverständlich sind gelegentlich auch Formulierungen zu finden, die so sehr Begrenzungen ihrer Entstehungssituation und -zeit verhaftet sind, dass ich sie heute nicht mehr in gleicher Weise aufschreiben würde. Daher zeugt das vorliegende Buch stellenweise auch vom Zeitgeist und -kontext am Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre.

Beim erneuten Lesen fällt andererseits eine erstaunliche Aktualität der vor mehr als 20 Jahren ausgeführten Argumente auf: eine vehemente Kritik an essentialistischen Identifizierungen aller Art wurde an vielen Stellen begründet; die Relevanz sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Über- und Unterordnungen wurde hervorgehoben; vor menschenfeindlichen politischen Richtungen wurde gewarnt; die homogen gedachte Jahrgangsklasse wurde kritisiert. Heute hochaktuell sind weitere zentrale Überlegungen: Das Plädoyer für in sozialen Verhältnissen über Gruppendifferenzen hinaus zu untersuchende vielschichtige intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität, die unablässigen Veränderungen aller Einzelnen und Gruppierungen in der Zeit sowie die Bedeutung gleichzeitig existierender pluraler Gruppenzugehörigkeiten. Aus der Einsicht in die soziale Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit resultiert eine Betonung der Unbestimmbarkeit der Menschen, die den Begriff der Verschiedenheit, wie er in der „Pädagogik der Vielfalt“ entwickelt wird, prägt. Das Erkenntnismotiv der Frage nach Vielfalt hält einen Prozess in Gang, der gewonnene Einsichten auch immer wieder auf ihre Begrenztheit und Widersprüchlichkeit hin befragt und damit neue Perspektiven erschließen kann (vgl. Fußnote 7).

Die in allen Kapiteln des Buches entfaltete kritische Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten, also mit vielfältigen Formen der Hierarchiebildung, führte zu einem Plädoyer für die Einsicht in den Zusammenhang von Gleichheit und Differenz. Dabei waren die gleichheitstheoretischen Arbeiten des Historikers Otto Dann (1937–2014), der für das Buch „Pädagogik der Vielfalt“ ein Vorwort schrieb, wegweisend. Sie vermittelten das grundlegende rechtstheoretische Wissen darum, dass stets Hinsichten zu bestimmen sind, wenn man über Gleichheit spricht, was ebenso für die Rede über Ungleichheit gilt. Wegweisend waren auch die kritischen Analysen monistischer Denkfiguren und die Suche nach nicht identifizierenden und nicht dualistisch polarisierenden Möglichkeiten des Denkens der Verschiedenheit in den frühen Arbeiten der Kulturtheoretikerin Luce Irigaray und auch weiterer französischer Denker. Auf dieser Basis konnte unter Rückgriff auf die Kategorie der „Gleichberechtigung“ das menschenrechtlich und demokratisch motivierte Theorem der „egalitären Differenz“ entwickelt und pädagogisch konkretisiert

werden. Schließlich mündeten diese Erkenntnisse in das Plädoyer für die Pädagogik der heterogenen Lerngruppe mit empirisch begründeten Vorschlägen für ihre unterrichtliche Gestaltung.

Diese Studien zu realisieren wäre unmöglich gewesen ohne das anregende, freiheitliche und unterstützende Klima, das in jenen Jahren am Frankfurter Institut für Sonder- und Heilpädagogik durch Helga Deppe-Wolfinger und Helmut Reiser geschaffen wurde. Ohne die Inspirationen aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität, ohne eine Beteiligung an der Frauen- und der Integrationsbewegung und den damals neuen wissenschaftlichen Perspektiven der Frauenforschung und der Integrationsforschung ist die vorliegende Studie nicht denkbar².

Zur Weiterentwicklung und Vertiefung von Einsichten aus der „Pädagogik der Vielfalt“

In jüngeren Publikationen der Verfasserin wurden zahlreiche in der „Pädagogik der Vielfalt“ angelegte Aspekte ausdifferenziert und weiterentwickelt³. Nachfolgend wird dazu eine unvollständige Auswahl knapper Hinweise in zehn stichwortartigen Punkten essayistisch zusammengestellt.

I.

Die grundlegende Bedeutung der *Prinzipien der Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit, Solidarität* wurden – auf menschenrechtsphilosophischer Basis⁴ – noch intensiver

-
- 2 Barbara Friebertshäuser, Barbara Rendtorff, Pia Schmid, Margareth Weidner und Doris Wiesner (†) stehen für Kolleginnen aus kollektiven Lern- und Lebenszusammenhängen jener frühen Zeit, denen ich rückblickend besonders danken möchte.
 - 3 Für die Quellenangaben siehe meine Webseite: <https://www.uni-potsdam.de/de/grundschulpaedanganfangsunterricht/publikationen.html>. (Im Rahmen dieses Vorworts können nur wenige Literaturhinweise gegeben werden.)
Arbeitszusammenhänge mit zahlreichen Personen trugen zur Weiterentwicklung bei, mein Dank gilt: Ulrike Becker, Constanze Berndt, Bettina Blanck, Stefanie Bosse, Rita Casale, Isabell Diehm, Ute Geiling, Thomas Häcker, Friederike Heinzl, Tina Hehn-Oldiges, Andreas Hinz, Anke König, Jennifer Lambrecht, Katrin Liebers, Anke Lindemann, Joachim Ludwig, Dieter Katzenbach, Frank Müller, Britta Ostermann, Anne Piezunka, Sandra Reitz, Charlotte Röhner, Christin Tellisch, Christiane Thompson, Maik Walm, Patrick Widmer, Ursula Winklhofer, Vivien Wysujack, Antje Zapf.
 - 4 Menschenrechte werden im Einklang mit aktuellen globalhistorischen Studien nicht etwa als „westlich“ angesehen, sondern mit den weltweit in allen Kontinenten zu findenden

für die „Pädagogik der Vielfalt“ herausgearbeitet. Während die Prinzipien der Gleichheit und Freiheit und ihr Zusammenhang als gleiche Freiheit schon begründet worden waren, konnte inzwischen noch klarer verdeutlicht werden, dass das menschenrechtliche Prinzip der Freiheit aufs engste mit dem Wunsch vielfältig leben zu können zusammenhängt. Wenn Freiheit möglich wird, entstehen Freiräume für vielfältige individuelle Selbstbilder, Lebenswünsche und Lebensentwürfe sowie für kollektiven Erfahrungsaustausch und kollektive Aktivitäten gegen Diskriminierung. Vielfalt geht aus Freiheit hervor⁵. Diese Einsicht kommt auch darin zum Ausdruck, dass die gruppenbezogenen Menschenrechtsdeklarationen vielfältige Lebensformen berücksichtigen und die Rechte von Menschen in verschiedenen Lebenslagen ausbuchstabieren.

II.

Der Begriff *Inklusion* kommt in der „Pädagogik der Vielfalt“ explizit noch nicht vor. Während der Entstehungszeit des Buches war in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis noch durchgehend von „Integrativer Pädagogik“ die Rede, wenn es um die Aufhebung von Segregation und den gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ging. Zugleich wird deutlich, dass mit der Analyse von Gemeinsamkeiten zwischen Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik wesentliche Aspekte der „Inklusiven Pädagogik“ herausgearbeitet werden konnten. Daraus folgt, dass „Pädagogik der Vielfalt“ und „Inklusive Pädagogik“ als Synonyme zu verstehen sind.

III.

Der Ausdruck „*Integrative Pädagogik*“ changiert im Buch „Pädagogik der Vielfalt“ zwischen zwei Bedeutungen: Einerseits ist damit die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die integrative Regelschule oder Kita gemeint. Andererseits wird diese dualistische Perspektive stellenweise schon überschritten

Spuren ihrer Vorgeschichte und in ihrer globalen Bedeutung geachtet (vgl. Berndt, Constanze (2015): Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielerbens? Ein Essay. In: Frieters-Reermann, Norbert / Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen u.a.: Barbara Budrich. S. 177–191). Heinzl, Friederike & Geiling, Ute (2004): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS.

- 5 Vgl. Prengel, Annedore (2014): Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph / Casale, Rita / Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Schöningh: Paderborn, S. 45–68.

und es geht explizit um eine Pädagogik, die sich der vielfältigen individuellen und kollektiven Pluralität aller Kinder und Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen widmet. Daraus folgt, dass „Integrative Pädagogik“ verschiedene Bedeutungen aufweisen kann, die aus heutiger Sicht jeweils präzise zu klären sind. Dabei ist zu beachten, dass Forschungen und Erfahrungen, auf denen Inklusion beruht, schon seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts unter dem Label „Integrative Pädagogik“ gesammelt wurden. Es wäre fatal, wenn sich „Inklusive Pädagogik“ von dieser wichtigen Tradition, die zu ihr gehört, abschneiden würde.

IV.

Während der vielen Jahre nach der Entstehung des Textes der „Pädagogik der Vielfalt“ hat eine *Ausweitung des Spektrums der thematisierten Differenzlinien*⁶ in zivilgesellschaftlicher Praxis, Pädagogik, Politik und wissenschaftlichen Diskursen stattgefunden. Damals war es ein ungewöhnliches Unterfangen, drei verschiedene pädagogische Konzeptionen anhand von interkulturellen, geschlechtlichen und auf Behinderung/Nichtbehinderung bezogenen Zugehörigkeiten einschließlich ihrer intrakategorialen Vielfalt und interkategorialen Verschränkung in den Blick zu nehmen. Inzwischen wurden in angloamerikanisch beeinflussten Debatten Heterogenitätsdimensionen wie „race“, „class“, „gender“, „dis/ability“ und „LGBTIQ“ immer mehr, auch in ihrer Intersektionalität beachtet. Anhand einer weiter wachsenden Zahl an Kategorien wurden und werden durch soziale Bewegungen und professionelle Akteure sowohl häufig als auch selten zu findende Diskriminierungsformen erforscht und bewusst gemacht. Weitere pädagogische Konzeptionen entstanden, wie zum Beispiel antirassistische Pädagogik, anti-homophobe Pädagogik, vielfältig-genderbewusste Pädagogik, Palliativpädagogik, interreligiöse Pädagogik, Traumapädagogik und andere.

In Auseinandersetzung mit der Differenzlinie „Alter“ und der entsprechenden Diskriminierungsform des „Adulthood“ erfuhr die Kinderrechtebewegung eine Stärkung, die sich auf hierarchische Strukturen und Praktiken im Generationenverhältnis bezieht⁷. Auf internationaler Ebene kommt der „Postkolonialen Pädago-

6 Vgl. Isolde Charim (2018): Ich und die anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien: Zsolnay. Die Begriffe „Differenzlinie“, „Heterogenitätsdimension“, „Kategorie“, „kollektive Zugehörigkeit“ werden synonym verwendet zur Kennzeichnung einer Perspektive, in der eine Gruppierung von Menschen benannt und untersucht wird.

7 Das Buch der Verfasserin „Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht“, das 1999 unter Mitarbeit von Ute Geiling und Friederike Heinzl ebenfalls in der Reihe „Schule und Gesellschaft“ (Bd. 15) im Verlag Leske + Budrich erschien, macht – heterogenitätstheoretisch, ritualtheoretisch, erziehungshistorisch und empirisch begründet – konkrete Vorschläge für einen Anfangsunterricht im Interesse der Kinder. Der Gedankengang

gik“ mit ihren kritischen Analysen des bis heute folgenreichen Kolonialismus und mit ihrem kosmopolitisch vielstimmigen Eintreten für das Ziel „Weltbürgertum“ besondere Bedeutung zu.

In jeder der anhand der Differenzlinien eröffneten pädagogischen Perspektiven geht es um den Abbau von Über- und Unterordnungen. Dabei werden in jeder Differenzperspektive spezifische Erkenntnisse und Handlungsentwürfe möglich und jede weist eigene Limitierungen auf. Wichtige Erkenntnisgewinne bringen intersektionale Perspektivenverschränkungen mit sich, allerdings spielen selbst dabei wiederum perspektivische Begrenzungen eine Rolle; es wäre ein vergebliches Unterfangen, alle verschiedenen Perspektiven gleichzeitig und gleichgewichtig einnehmen zu wollen⁸.

V.

International ist eine breite Strömung der „*Diversity-Education*“ entstanden, in der die auf einzelne Differenzlinien bezogenen pädagogischen Ansätze auf einer allgemein-universalistischen Ebene gebündelt werden. „*Diversity-Education*“, „Pädagogik der Vielfalt“ und „Inklusive Pädagogik“ werden synonym verwendet⁹.

von der „Kritik der Ausgrenzung“ zum Vorschlag „Vielfalt durch gute Ordnung“ anzustreben, mündet in eine Reflexion der „Illusionen der Vielfalt“ und führt zur Suche nach demokratischen Strukturen, die Regelhaftigkeit und Offenheit ausbalancieren und zugleich eigene Begrenztheit nicht verleugnen.

- 8 Prengel, Annedore (2017): Zur Relationalität und Veränderlichkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik. In: Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Sturm, Tanja (2017): (Re)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 145–162.
- 9 „Vielfalt“, „Heterogenität“, „Diversity“, „Diversität“, „Differenz“ und das französische Kunstwort „*Différence*“ werden in diesen Zusammenhängen als Grundbegriffe verwendet, die Verschiedenes bezeichnen, das in seiner Komplexität und Dynamik wahrgenommen und nicht in Hierarchien überführt wird. (Quellen dazu finden sich in der in Fußnote 19 genannten Publikation, die im Internet zur Verfügung steht.) Aktuell ist er Beitrag des US-Amerikaners Te Nahisi Coates, er schreibt: „Es lohnt sich aufzudröseln, was genau unter die Rubrick ‚Diversität‘ fällt“ – Widerstand gegen die massenhafte Inhaftierung schwarzer Männer, Widerstand gegen die Zerstörung von medizinischen Angeboten für arme Frauen, Widerstand gegen die Versuche, Eltern auszuweisen, Widerstand gegen eine Polizeiarbeit, deren einzige Legitimierung in brutaler Gewalt besteht, Widerstand gegen eine Pädagogik, die Kindern brauner und schwarzer Hautfarbe predigt ‚keine Ausflüchte‘ zu machen, selbst wenn Ausflüchte denen angeboten werden, die zu mächtig sind ins Gefängnis zu wandern, *too big to jail*“ (Coates 2018, S. 410). Diese antirassistische Perspektive sieht der Autor als zugehörig zu einer universell-menschenrechtlichen Perspektive: „In meinen Augen bilden die Kämpfe gegen Sexismus, Rassismus, Armut

Sie stimmen wegen ihrer universellen menschenrechtlichen Ausrichtung überein und unterscheiden sich begrifflich vor allem darin, dass sie aus unterschiedlichen Entstehungskontexten hervorgegangen sind. Unter anderen Namen wurden weitere gruppenübergreifende pädagogische Konzeptionen entwickelt, die den gleichen Grundsätzen verpflichtet sind und diese allenfalls unterschiedlich akzentuieren. Dazu gehören die „Anti-Bias-Education“, die „Social Justice Education“, die „Demokratiepädagogik“ und die „Menschenrechtsbildung“.

In dieser universellen Perspektive treten gruppenspezifische Besonderheiten in den Hintergrund, während humane Gemeinsamkeiten prägnant werden. Ausschließlich auf die eigene Gruppe beschränkte Partialinteressen werden fragwürdig. Damit sind klare Kriterien der Unterscheidung gegeben zwischen menschenrechtlichen sozialen Bestrebungen auf der einen Seite und menschenfeindlichen, hegemonialen Weltanschauungen, die Entwertung, Ausgrenzung und Ausbeutung von als „anders“ etikettierten Menschen propagieren, auf der anderen Seite.

VI.

„Pädagogik der Vielfalt“ beruhte von Anfang an im Sinne einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft auf theoretischen Analysen, empirischen Befunden und pädagogischen Erfahrungen im ganzen System lebenslangen Lernens, mit Schwerpunkten im Elementar- und Primarbereich. Seither hat sich das *Wissen um Inklusiv Pädagogik* in jeder Hinsicht vervielfältigt¹⁰. Zahlreiche Kindergärten, Schulen und Einrichtungen auf allen Bildungsstufen haben sich der Inklusiven Pädagogik verpflichtet und verwirklichen sie zwar nicht perfekt, aber genügend gut, das belegen immer wieder wissenschaftliche Studien und das veranschaulichen zum Beispiel die Dokumentationen des Jakob Muth Preises¹¹. Zugleich sind Probleme, die mit einer ungenügend konzipierten und schlecht ausgestatteten Einführung von Inklusion verbunden sind, schon sehr lange bekannt. So können nach wie vor

und sogar Krieg eine Einheit, nicht weil die Begriffe dasselbe bezeichnen. Sondern weil sie letztlich das selbe Ziel haben – eine humanere Welt“ (Coates 2018, S. 414).

10 Vgl. z.B. die Sammelbände der seit 1986 regelmäßig stattfindenden Jahrestagungen der Integrations-/Inklusionsforscher und -forscherinnen.

Vgl. auch: Müller, Frank J. / Prengel, Annedore (2013): „Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik.“ In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7. Jg., Heft 1.

Rendtorff, Barbara / Prengel, Annedore (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Barbara Budrich: Opladen.

11 BertelsmannStiftung: Jakob Muth-Preis für inklusive Schule. <https://www.jakobmuth-preis.de/> (1.7.2018)

zum Beispiel auf der professionellen Ebene eine knappe Personalausstattung, unzulängliche Kooperation und Teamarbeit, fehlende Kompetenzen im Hinblick auf eine Didaktik der Individualisierung und Differenzierung, mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit sich auf sozial-emotionale und kognitive Heterogenität der Lernenden einzulassen und interaktive Anerkennungs-mängel die Qualität von Inklusion schmälern. Dann besteht die Gefahr, dass Erfahrungen des Scheiterns gemacht werden und der Widerstand gegen Inklusion Nahrung erhält. Angesichts der großen Fülle an Forschungsergebnissen, Erfahrungsberichten und Filmdokumentationen ist zu betonen, dass Inklusion umso besser gelingt, je intensiver Entwicklungen auf der politisch-finanziellen, der institutionellen, der professionellen, der didaktischen und der relationalen Ebene zusammenwirken.

VII.

Als eine ihrer zentralen theoretischen Grundlagen wurde in der „Pädagogik der Vielfalt“ intersubjektive *Anerkennung in pädagogischen Beziehungen* ausgewiesen. Dafür wurden damals die ersten sozialphilosophischen Schriften zu diesem Thema von Jessica Benjamin und Axel Honneth rezipiert.

Viele Jahre später, dann schon im 21. Jahrhundert, kam es dazu, dass die Perspektive der Anerkennung empirisch und theoretisch vertieft wurde. Im Lichte theoretischer Studien zur Relevanz von Relationalität wurde anerkennenden bzw. verletzenden pädagogischen Beziehungen und Peerbeziehungen eine noch stärkere Bedeutung für Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation zugemessen¹². Im Kontext des Forschungsteams INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) wurden in Lehr-Forschung-Projekten und in wissenschaftlichen Projekten anhand von Teilnehmenden Beobachtungen in ca.100 verschiedenen Schulen und Einrichtungen mehr als 12 000 Feldvignetten erhoben und computergestützt inhaltsanalytisch ausgewertet. Die wichtigsten Befunde lassen begründet vermuten, dass durchschnittlich ein Viertel aller Interaktionen zwischen Lehr- und pädagogischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen mit Verletzungen durch die Erwachsenen einhergehen, davon muss wiederum ein Viertel als eindeutig und stark verletzend kategorisiert werden. Demgegenüber wurden durchschnittlich ca. drei Viertel aller Adressierungen durch die Erwachsenen als anerkennend oder neutral kategorisiert. Die Ergebnisse belegen, dass einzelne Pädagoginnen und Pädagogen unter den gleichen Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche Handlungsweisen praktizieren. Häufig anerkennende und

12 Vgl.: A. Prengel (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

häufig verletzte Personen arbeiten Tür an Tür. Die qualitative Analyse einzelner Feldvignetten verdeutlicht, dass es – auch angesichts struktureller Widersprüche und Machtverhältnisse – möglich ist, ausreichend liebevoll, geduldig und fair zu handeln, während gleichzeitig unbegreiflich destruktive, entwertende und entmutigende Praktiken in der Früh- und Schulpädagogik mit äußerst schädlichen Folgen für die Lernenden ihren Platz haben.

Eine Diskriminierungsform, die bisher wenig Beachtung gefunden hat, wird so aufgedeckt: Die performative Konstruktion und Diskriminierung als „schlechter Schüler“ und „schlechte Schülerin“ oder „auffälliges Kind“. Diese Diskriminierungsform wird weniger durch Merkmale und Verhalten der negativ Adressierten provoziert, als dass sie von gewohnheitsmäßig überkommenen Praktiken, Haltungen und Tagesformen von Lehr- und Fachkräften ausgeht. Die destruktiv angesprochenen Kinder und Jugendlichen haben im meritokratisch legitimierten Bildungskontext kaum Möglichkeiten, sich der negativen Zuschreibungen als „schlecht“ Lernende zu erwehren. Stattdessen bleibt ihnen kaum etwas anderes übrig, als sie zu erdulden, in ihr Selbstbild zu übernehmen und darum beim Lernen erfolgloser zu werden.

Während körperliche und sexualisierte Gewalt gegen Kinder öffentlich debattiert und rechtlich geahndet werden, wird seelische Gewalt bisher kaum thematisiert. Machen wir uns bewusst: Seelische Gewalt ist im Alltag pädagogischer Einrichtungen so verbreitet, dass sie als häufigste Gewaltform bezeichnet werden muss, die Kinder und Jugendliche erleiden. Gerade weil seelische Gewalt so tief in alltägliche Praktiken eingelassen ist, ist es recht schwierig, diese Gewaltform juristisch zu fassen.

Die persönliche Tragik und gesellschaftliche Brisanz der dargestellten Befunde wird angesichts interdisziplinärer Forschungsrichtungen wie der Bindungsforschung, der Bedürfnisforschung, der Schulleistungsforschung, der sonderpädagogischen Forschung zu Verhaltensproblemen sowie relationentheoretischer Erkenntnisse überdeutlich. Solche auch international, z.B. in den USA und Südafrika, problematisierten Forschungsergebnisse fordern dazu heraus, der Ethik pädagogischer Beziehungen Aufmerksamkeit zu schenken.

VIII.

Es wurde möglich, ein Manifest, die *„Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“* zu initiieren, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen und Demokratisierung im Bildungswesen zu stärken¹³. Während der

13 Umfassende Informationen sind zu finden auf der Webseite der Reckahner Reflexionen unter: www.paedagogische-beziehungen.eu (1.8.2018).

Die Leitlinien werden in verschiedenen gedruckten Versionen und Netzdateien angeboten. Übersetzungen in mehrere Sprachen tragen zur internationalen Verbreitung bei.

Entwicklung des Projekts¹⁴ stellte sich heraus, dass es, ausgehend von der Maxime „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ überraschenderweise möglich ist, Leitlinien zur Beziehungsethik zu formulieren, die im Hinblick auf alle heterogenen Einzelnen und im Hinblick auf alle Gruppen gültig sind. Grundlegende humane Bedürfnisse und Rechte aller an Bildung teilnehmender Menschen führen zu universell geltenden ethischen Anforderungen an alle professionell im Bildungswesen Tätigen. Zu dieser egalitären Ausrichtung gehört es, dass die heterogenen Belange der Lernenden berücksichtigt werden. Damit wird das in der „Pädagogik der Vielfalt“ angelegte gemeinsame ethische Fundament für alle Zielgruppen, alle pädagogischen Arbeitsfelder und alle pädagogischen Professionen weiter entfaltet und entscheidend gestärkt. Auch für noch segregierend arbeitende Institutionen sind die ethischen Anforderungen maßgeblich, sie können so auf der Beziehungsebene Schritte hin zur Inklusiven Pädagogik anregen.

Die zehn Leitlinien der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ lauten:

„Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.

14 Insgesamt wirkten an der Entwicklung der Reckahner Reflexionen in einem fünfjährigen Prozess ca. 150 Fachleute aus Bildungsforschung, -praxis, -verwaltung und -politik mit. Herausgeber der Reckahner Reflexionen sind: Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin; Deutsches Jugendinstitut e.V. München; MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam, Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam.

Die Endredaktion wurde verantwortet von Friederike Heinzel (Universität Kassel), Annedore Prengel (Universitäten Potsdam und Frankfurt/Main), Sandra Reitz (Deutsches Institut für Menschenrechte) sowie Ursula Winklhofer (Deutsches Jugendinstitut).

Das Projekt wird umfassend gefördert von der Robert Bosch Stiftung.

Zum Projekt-Team gehören: Jörg Link, Anne Piezunka, Annedore Prengel, Silke Siebrecht-Grabig.

Das Projekt ist Gründungsmitglied im von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik initiierten „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ (<https://buendnis.degede.de/> 1.8.2018)

4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.“

Diese Leitlinien enthalten Postulate für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Zugleich wird die Bedeutung des Relationalen für weitere Handlungsebenen angesprochen und in der ausführlichen Informationsbroschüre der Reckahner Reflexionen begründet, so für die institutionelle, die professionelle, die finanziell-politischen sowie für die didaktische und didaktisch-diagnostische¹⁵ Ebene.

15 Vgl. auch Geiling, Ute / Liebers, Katrin / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2012): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Universität Halle-Wittenberg, Halle. <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (13.03.2018).

Prengel, Annedore (2015b): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas / Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 27–46.

IX.

Von Anfang an wurde in der „Pädagogik der Vielfalt“ mit dem Ausdruck „*Selbstachtung und Anerkennung der Anderen*“ ein Bildungsziel, das sich hier vor allem auf die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander bezieht, formuliert. An dieser Stelle lässt sich illustrieren, dass anhand einzelner Differenzlinien gewonnene Einsichten in die verallgemeinernden Formulierungen der Reckahner Reflexionen eingewandert sind. Je weitgehender partiell gruppenbezogene Lebenszusammenhänge bekannt sind, umso gehaltvoller können allgemeine Bedürfnisse und Rechte sowie allgemeine Bildungsziele begründet werden. So geht zum Beispiel die Betonung des für alle bedeutsamen Bildungsziels „Selbstachtung“ im Ausdruck „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ auf Impulse aus der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung zurück.

Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ greifen die Formulierung „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ auf (siehe Leitlinien 6. und 10.) und stellen klar, dass es zur Verantwortung von Erwachsenen gehört, humane und demokratische Errungenschaften des Zusammenlebens auch an die junge Generation weiterzugeben. Eine Vertiefung dieses Vorhabens steht noch am Anfang: Musterbeispiele für menschenrechtlich fundierte, demokratische Schul- und Kindergartenordnungen werden gegenwärtig im Kontext des Projekts der Reckahner Reflexionen entwickelt und sollen im Bildungswesen zur Verfügung gestellt werden. Dabei stehen nicht wie oft üblich Verbote im Mittelpunkt, sondern die schwierige sozial-moralische Entwicklungsaufgabe, dass Kinder und Jugendliche eigene Rechte ebenso wie die Rechte von Anderen kennen und achten lernen und dass sie an entsprechenden Arbeitsbündnissen in ihrer konkreten sozialen Umgebung mitwirken können.

X.

Die Rezeption der *Theorie des kulturellen Gedächtnisses* hat in den letzten Jahren dazu beigetragen, die in der Pädagogik der Vielfalt von Anfang an ausgeprägte historische Perspektive weiter zu stärken. Für die Entwicklung der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen wurde mit dem Rochow-Museum der Ort der Entstehung der ersten philanthropischen Musterschule im damals preußischen, heute brandenburgischen Dorf Reckahn gewählt. Die Rochow'schen Schriften und mehrfach bestätigte historische Hospitationsberichte belegen, dass im egalitären diskriminierungskritischen Geiste der Aufklärung Mädchen und Jungen ständeübergreifend diese Schule besuchten, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung kinderfreundlich gestaltet wurde und dass alle Kinder als vernunftbegabte Wesen angesprochen wurden. Im Sinne der Theorie des kulturellen Gedächtnisses

nach Aleida und Jan Assmann¹⁶ wird an historische Spuren angeknüpft, um im unabschließbaren und widersprüchlichen Prozess der Demokratisierung¹⁷ gegenwarts- und zukunftsbezogene pädagogische Perspektiven zu entwickeln.

Für das kulturelle Gedächtnis der „Pädagogik der Vielfalt“ ist es bezeichnend, dass in einer „chronoferenten“ Sichtachse¹⁸ pluralitätssensible spätmoderne¹⁹ und aufklärerische Einsichten aufeinander bezogen werden können. Mit der Maxime „*Jedem zu gewähren seinen ureigensten Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten*“, begründen Julia Kristeva und Charles Gardou die Partizipation eines jeden Menschen als wesentlich für Inklusion²⁰. Die französische poststrukturalistische Philosophin beruft sich dafür auf menschenrechtliche Prinzipien²¹ und fordert gemeinsam mit dem französischen Sonderpädagogen eine „neue Aufklärung“. Die Autoren heben hervor, wie sehr Verletzlichkeit für die Existenz aller Menschen bestimmend ist und wie sehr alle Kinder und Jugendlichen einer fürsorglichen Pädagogik bedürfen.

16 Die beiden Kulturwissenschaftler erhalten 2018 dafür gemeinsam den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels.

Assmann, Aleida (2008): Kollektives Gedächtnis. In: Bundeszentrale für Politische Bildung <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis?p=all> (20.8.2016)

Assmann, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. In: *Erwägen Wissen Ethik*, Heft 2/2002, S. 239–247

17 Prenzel, Annedore (2011a): „Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie.“ In: Ludwig, L. / Luckas, H. / Hamburger, F. / Aufenanger, S. (Hg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Barbara Budrich: Opladen / Farmington Hills, S. 83–94.

18 Vgl. Landwehr, Achim (2016): *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt/M.: Fischer

19 Prenzel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). In: *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, herausgegeben von Frank Benseler, Bettina Blanck, Reinhard Keil, Werner Loh, Jg. 26/2015, Heft 2, S. 157–168. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaed-anfangsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prenzel_EWE_Hauptartikel.pdf (1.7.2018)

Kritiken von ca. 50 Autoren am Hauptartikel ebd., S. 168–273. Replik von A. Prenzel: Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen, ebd. S. 274–286. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaed-anfangsunterricht/Literatur_zum_Herunterladen/Prenzel_EWE_Replik.pdf (1.7.2018)

20 Kristeva, Julia / Gardou, Charles (2012) : Behinderung und Vulnerabilität. In: Lütke, U. / Braun, O. (Hg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* „Behinderung, Bildung und Partizipation“. Hg.: W. Jantzen, I. Beck, G. Feuser, P. Wachtel. Kohlhammer: Stuttgart, S. 39–48

21 Kristeva, Julia (2005): *Liberté, égalité, fraternité et ... Vulnérabilité*. In: dies. : *La haine et le Pardon*. Paris: Fayard, S. 95–118

Noch immer behindern ständische Relikte und neue Refeudalisierungen die Realisierung einer fairen meritokratischen Chancengleichheit im Bildungswesen. In der Spätmoderne werden die destruktiven Folgen meritokratischer Konkurrenz, die für die Verlierer im Wettbewerb keine ausreichende Quelle von Anerkennung vorsehen, unübersehbar. Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Teil jener zukunftsweisenden Strömungen, die dem Prinzip der Fürsorge, im Sinne einer „Caring Democracy“ verpflichtet sind und Bildungseinrichtungen als „Caring Communities“²² konzipieren, die jedem und jeder gewähren, ihren persönlichen Beitrag in sozialen Lebenswelten zu leisten und darin anerkannt zu werden.

Annedore Prengel, im September 2018

22 Vgl. Tronto, Joan (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. University Press: New York
Noddings, Nel (2005): *The Challenge to care in Schools*. Teachers College Press: New York
Brumlik, Micha (2010): *Ethische Gefühle: Liebe Sorge Achtung*. In: Moser, Vera / Pinhard, Inga (Hg.): *Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. 6/2010. Opladen/Farmington Hills: Budrich, S. 29–46
Baader, Meike Sophia / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. In: dies. (Hg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main, S. 7–20.

Vorwort von Otto Dann

Gleichheiten und Unterschiede erkennen und formulieren zu können, dieses Grundvermögen menschlichen Denkens prägt auch gesellschaftliches Verhalten stärker als uns bewußt ist. Für die Identität unserer Gemeinschaftsformen – von der Gruppe bis zur Nation – spielen gleiche geschichtliche Erfahrungen, gemeinsame Interessen und Ziele, aber auch Abgrenzungen von anderen eine konstitutive Rolle. Sie werden programmatisch formuliert, wenn es darum geht, den sozialpolitischen Grundkonsens, die fundamentalen Rechtsvorstellungen oder die Erziehungsziele einer Gemeinschaft zu benennen. Auch wenn Gesellschaften, Klassen, Nationen sich ihrer Identität bewußt werden und gegenüber den bestehenden sich durchsetzen wollen, berufen sie sich auf Gleichheiten neuer Art. In dieser emanzipatorischen Funktion hat der Gleichheitsbegriff seine bisher größte Wirkung gehabt.

Mit der naturrechtlich fundierten Theorie der Menschenrechte und dem Konzept der Staatsbürgernation wurden in der europäischen Neuzeit zwei fundamental neue Dimensionen gleichheitlichen Denkens erschlossen: die Idee einer universalen Gleichheit aller Menschen in ihrem Recht auf Leben und ihrer Würde als Mensch und die Konzeption der modernen Demokratie, die auf der menschenrechtlich fundierten Gleichberechtigung aller Mitglieder der Nation beruht. So konnte ‚Gleichheit‘ zu einem obersten Wertbegriff in den Katalogen der Menschen- und Bürgerrechte werden, die den modernen Staatsverfassungen zugrunde gelegt wurden. Eine jede gesellschaftliche Gruppe, die um ihre Gleichberechtigung kämpfte, konnte sich darauf berufen. Kein anderer Leitbegriff war wie der der Gleichheit dazu geeignet, traditionale Gesellschaftsstrukturen aufzubrechen, Privilegien in Frage zu stellen und emanzipatorische Bewegungen zu legitimieren.

Der große Erfolg dieser Bewegungen, der bis heute anhält, hat auch unser Bild von der Gleichheitsidee und ihrer Wirkung weitgehend geprägt. In Rousseaus berühmtem zweiten Discours werden die Verschiedenheiten innerhalb der Gesellschaft nicht mehr als Teil eines legitimen Ordnungssystems gesehen, sondern in zugespitzter Form als ‚Ungleichheit‘ benannt, als negative Abweichung von einer

guten, gleichheitlichen Ordnung. Die Geschichte menschlicher Gesellschaften konnte nun als eine Geschichte zunehmender sozialer Ungleichheit neu geschrieben werden, und der Kampf gegen Ungleichheiten wurde zum Programm einer jeden emanzipatorischen Bewegung und Reformpolitik. Alexis de Tocqueville war wohl der erste, der eine irreversible egalitäre Tendenz zum Charakteristikum der modernen, im Zeichen der Demokratie stehenden Gesellschaften erklärt hat.

Mit der Übernahme von Tocquevilles suggestiver These von der egalitären Tendenz ist die gesellschaftspolitische Diskussion jedoch mehr und mehr in eine prekäre Falle entwicklungsgeschichtlicher Argumentation und eine Aporie der sozialphilosophischen Wertorientierung hineingeraten. Denn unsere Gesellschaften sind in den vergangenen zwei Jahrhunderten offensichtlich nicht gleichheitlicher geworden. Trotz des Aufstiegs sich emanzipierender Bevölkerungsgruppen bleiben große Unterschiede zwischen den gesellschaftlichen Schichten bestehen, bzw. setzten sich wieder durch, wenn sie – wie im Nachkriegsdeutschland – durcheinandergeraten waren. Und das größte, dem Egalitarismus zugeordnete Experiment, das des kommunistischen Sozialismus – so das jüngste Erfahrungsbeispiel dieser Reihe – ist in sich zusammengebrochen. Im Gefolge dieser Erfahrungen sind auch die Hoffnungen auf eine gerechtere Welt und einen gesellschaftlichen Frieden, die sich stets mit dem Kampf gegen Ungleichheiten verbanden, nicht in Erfüllung gegangen. Eine jede Gleichstellung weckte Unzufriedenheit bei anderen und rief neue Rechtsansprüche hervor. So hat die Rechtsprechung im Zeichen des Gleichheitsprinzips nicht zu einer egalitären Gesellschaft geführt, sondern in scheinbar paradoxer Weise dazu, daß den Verschiedenheiten individueller Verhältnisse stärker Rechnung getragen wurde.

Das moderne Gleichheitsprinzip steht damit auch zweihundert Jahre nach seiner Durchsetzung noch immer in einem ambivalenten Licht, und die Auseinandersetzungen um seine Legitimität und seinen Erfolg dauern an. Für sich emanzipierende Bevölkerungsschichten und Gesellschaften sowie für eine reformorientierte Rechtspolitik ist es nach wie vor die unverzichtbare Leitidee und darüber hinaus das Herzstück einer jeden sich modern verstehenden Gesellschaftstheorie. Daher ist es andererseits auch das bevorzugte Angriffsziel konservativer Positionen, die sich auf ihren Realismus berufen. Auf eine plakative Alternative zugespitzt, steht die progressive Utopie im Sinne des ‚Tagtraums‘ gegen den ‚Realismus‘ der Konservativen. Ist damit ein Grunddilemma des ‚Projekts der Moderne‘ bezeichnet, vielleicht sogar dessen Scheitern?

Wenn die Alternativen der Gleichheitsdiskussion so ins Grundsätzliche extrapoliert werden, wie das im Zeitalter der Emanzipations- und Klassenkämpfe und in der Epoche des ideologisch versteinerten Ost-West-Gegensatzes von Supermächten sich eingespielt hatte, scheint es in der Tat kaum einen Ausweg aus

jenem Dilemma der Moderne zu geben. Oder war hier im Zuge der Konfrontationen nur zu hoch gereizt worden? Im praktischen Umgang mit den Gleichheitsgeboten demokratischer Verfassungen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens bereits eine Einsicht durchgesetzt, die in der philosophisch-logischen Reflexion des Gleichheitsproblems seit längerem geläufig war: Gleichheit und Verschiedenheit dürfen nicht als Alternativen, nicht als reale Gegensätze gedacht werden.

Der Begriff der Gleichheit bezeichnet nicht eine konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen oder Gegenständen, die grundsätzlich verschieden voneinander sind: sie sollen in einer bestimmten Hinsicht als gleich betrachtet oder behandelt werden. Bei der Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichheit geht es also nicht um die Herstellung eines Zustandes, sondern um eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Wirklichkeit. Deren Erfolg wird davon abhängen, in welchem Maße auf die grundsätzliche Verschiedenheit der gleich zu Behandelnden Rücksicht genommen wird. Daß Gleiches gleich und Verschiedenes verschieden zu behandeln sei, hat sich daher in der Rechtsprechung als allgemeine Formel bei der Anwendung des Gleichheitssatzes herausgebildet. Das bedeutet jedoch: nur im konkreten Fall kann entschieden werden, wo eine Gleichbehandlung stattfinden soll und wo der Verschiedenheit Rechnung zu tragen ist.

Mit zunehmender Erfahrung in der Anwendung und Ausgestaltung der verfassungsrechtlichen Gleichheitsregeln ist die Einsicht gewachsen, daß Gleichheit und Verschiedenheit innerhalb einer jeden Gesellschaft nebeneinander bestehen. Konservative Abwehrhaltungen gegen einen vermeintlichen Egalitarismus greifen daher ebenso zu kurz wie Emanzipations- und Reformstrategien, die sich dem Kampf gegen Ungleichheiten verschreiben und den Blick für die sozialen und humanen Verschiedenheiten verlieren. Wesentlich sensibler und ungeschützter gegenüber einem solchen ideologiegeleiteten Verhalten gegenüber dem Prinzip der Gleichbehandlung sind heute gesellschaftliche Bereiche wie der der Bildung, der weniger durch Normierungs- und Kontrollinstanzen geregelt ist als z. B. das Rechtsleben. Die Nationsbildung, dieser umfassendste Bildungsprozeß einer Gesellschaft, der in Deutschland erneut als Aufgabe ansteht, bietet in seiner bisherigen Geschichte viele Beispiele für die Problematik politischer Gleichstellung und Homogenisierung, die zerstörend in individuelle Lebenswelten und regionale Kulturen eingreifen. Wo sich jedoch eine Nation von unten her aufbaut, geht es um das Zusammenfinden einer Gesellschaft zu einer Solidargemeinschaft, die ihren Individuen und Gruppen beides gewährt: Gleichberechtigung wie auch Anerkennung ihrer Verschiedenheit.

Inhalt

Vorwort zur Neuauflage 2019	VII
Vorwort von Otto Dann	XXI
1 Einleitung	1
1 Problemstellung	1
2 Bildungspolitische Aktualität des Themas	9
2 Zur Theorie und Geschichte von Gleichheit und Verschiedenheit	21
1 Zur Semantik von Gleichheit und Verschiedenheit	21
2 Zu Geschichte der Bedeutung von Gleichheit und Verschiedenheit	26
3 Aktuelle Prämissen zu Fragen radikaler Pluralität	42
4 Zur Frage gleichberechtigter Beziehungen: Differenz, Intersubjektivität und Dialog	48
5 Anerkennungstheorie und Funktionen des Bildungssystems	55
3 Interkulturelle Pädagogik	59
1 Vorbemerkungen	59
2 Hierarchisierung von Differenzen: biologischer und kultureller Rassismus	65
3 Assimilationspädagogik	71
4 Pädagogischer Universalismus: heimlicher Eurozentrismus?	74
5 Pädagogischer Kulturrelativismus: Die unmögliche Anerkennung der Anderen?	79
6 Interkulturelle Pluralität in der Erziehung oder Universalismus versus Relativismus – eine falsche Alternative im interkulturellen Diskurs	85

4 Feministische Pädagogik	95
1 Vorbemerkungen	95
2 Zur Tradition der Geschlechterhierarchie in der Geschichte der Erziehung	98
3 Zur Pädagogik der übergangenen Geschlechterdifferenz	111
4 Zur Pädagogik der Gleichstellung	113
5 Den Lebensweisen von Frauen Wert verleihen	117
6 Androgynitätspädagogik	127
7 Zur Unbestimmbarkeit von Weiblichkeit	130
8 Pluralität in der Feministischen Pädagogik oder Gleichheit versus Differenz – eine falsche Alternative im feministischen Diskurs	133
9 Die neue Geschlechtslosigkeit: Postfeminismus?	137
5 Integrationspädagogik	143
1 Vorbemerkungen	143
2 Behinderung als ‚Minderwertigkeit‘	150
3 Sonderpädagogik: Besondere Förderung durch Spezialisten und Spezialeinrichtungen	155
4 Normalisierung	161
5 Integrationspädagogik	164
6 Trauerarbeit – Abwehr, Aggression und Akzeptanz in der Auseinandersetzung mit Behinderung	171
6 Perspektiven von Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung	175
1 Durch welche besonderen Stärken und Schwächen zeichnet sich jede neue pädagogische Bewegung aus?	175
2 Strukturelle Gemeinsamkeiten der neuen pädagogischen Bewegungen	179
3 Annäherung an einen demokratischen Differenzbegriff oder: Versuch, Erkenntnisse aus drei pädagogischen Reflexionsfeldern zusammenzudenken	189
4 Elemente einer Pädagogik der Vielfalt	193
Literaturverzeichnis	207
Danksagungen	245



Einleitung¹

„Gleichheit ist ein Verhältnis, worin
Verschiedenes zueinander steht.“

(Wilhelm Windelband, 1910)

1 Problemstellung

Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu. All den verschiedenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren je unterschiedlichen Lebenslagen sollen die Einrichtungen des Bildungswesens gerecht werden. Im breiten Spektrum schulischer und außerschulischer Bildungsinstitutionen² fallen Grundschulen auf, weil sie seit ihrer Entstehung in der Weimarer Republik nahezu alle diese verschiedenen Kinder einer jeden zur Einschulung anstehenden Generation aufnehmen. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen³ haben darum wohl mehr als jede andere pädagogische Berufsgruppe Erfahrungen

- 1 Die erste Fassung dieser Studie wurde im Herbst 1989 abgeschlossen, berufliche und persönliche Gründe führten dazu, daß die erste Auflage erst 1993 publiziert wurde. Der Text wurde vor dem Erscheinen aktualisiert. Von der in der Zwischenzeit erschienenen einschlägigen Literatur wurden, um den Rahmen des Buches nicht zu sprengen, nur solche aktuellen Werke aufgenommen, die sich zur Einführung eignen oder die für die Fragestellung der Arbeit besonders interessant sind. Die zweite Auflage erscheint, von geringfügigen Änderungen abgesehen, unverändert.
- 2 Vgl. Annedore Prengel: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Sozial- und Sonderpädagogik, in: Sozialmagazin 10/1992, 34–41.
- 3 Vgl. Annedore Prengel: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Grundschulpädagogik, Ms. Paderborn 1989a.

mit einer Pädagogik der vielfältig zusammengesetzten Lerngruppen gemacht und die verschiedensten Unterrichtskonzepte dafür entwickelt. Sie praktizieren immerzu gleichzeitig ihre je besonderen Formen der Geschlechtererziehung, der Interkulturellen Pädagogik, der Regel- und Sonderpädagogik. Im Sekundarbereich läßt sich das gleiche sagen, für jene Gesamtschulen, die binnendifferenziert-integrativ arbeiten. Diese in der alltäglichen Schulpädagogik realisierte Vielschichtigkeit findet kaum eine Entsprechung in der pädagogischen Theoriebildung und den damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen Diskursen.

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation waren es demgegenüber vor allem drei unabhängig voneinander arbeitende ‚pädagogische Bewegungen‘, die die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen auf neue Weise thematisiert haben:

1. die Interkulturelle Pädagogik,⁴ als pädagogischer Beitrag zur ‚multikulturellen Gesellschaft‘,
2. die Feministische Pädagogik,⁵ als pädagogischer Beitrag zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses,
3. die Integrative Pädagogik,⁶ als pädagogischer Beitrag zur Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen.

4 Zur Einführung: Georg Auernheimer (Hg.): Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990; ders.: Handwörterbuch zur Ausländerarbeit, Weinheim und Basel 1984a; Ernst Karger/Helga Thomas: Ausländische Schülerinnen und Schüler, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 2/1986, 103–116. Literaturübersicht in: Marianne Krüger-Potratz: *Interkulturelle Erziehung, Ausländerpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld*, in: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 17/1987b, 116–127.

5 Zur Einführung: Marianne Horstkemper/Luise Wagner-Winterhager (Hg.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*, in: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft 1990; Elke Nyssen/Bärbel Schön: *Traditionen, Ergebnisse, Perspektiven feministischer Schulforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/1992, 855–871; Dale Spender: *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*, Frankfurt 1985; Annedore Prengel/Pia Schmid/Gisela Sitals/Corinna Willführ (Hg.): *Schulbildung und Gleichberechtigung*, Frankfurt 1987c; detaillierte Literatur in: Brigitte Schultz/Christina Weber/Christiana Klose/Pia Schmid: *Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1984–1988*, Frankfurt 1989; Sabine Emmert/Christiana Klose/Kirsten Langmaack/Pia Schmid/Brigitte Schulz (Hg.): *Frauen im interdisziplinären Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1988–1993*, Frankfurt 1993.

6 Zur Einführung: Hans Eberwein (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*, Weinheim und Basel 1993, zuerst 1988. Helga Deppe-Wolfinger/Annedore Prengel/Helmut Reiser: *Integrative Pädagogik in der Grundschule, Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*, München 1990. Einen aktuellen Überblick

Ich spreche von ‚pädagogischen Bewegungen‘, weil alle drei pädagogischen Richtungen im Kontext sozialer Bewegungen stehen und jeweils einen komplexen Arbeitszusammenhang bildungspolitischer, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Aktivitäten hergestellt haben. Daß diese drei Konzepte vergleichsweise wenige Berührungspunkte haben, ist nicht erstaunlich, denn sie sind unabhängig voneinander an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten entstanden: in der Frauenbewegung, in Gruppen von Eltern mit behinderten Kindern und bei Gruppen und Einzelpersonen gegen Ausländerfeindlichkeit.

Die drei pädagogischen Bewegungen thematisieren jeweils spezifische pädagogische Fragestellungen, jede widmet sich einer besonderen Problematik; zugleich haben sie wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten. Das ist eine zentrale These dieser Arbeit. Einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über diese These gibt es nach meiner (notwendig beschränkten) Kenntnis nicht. Das ist das Wagnis dieser Arbeit. Dennoch gewinnt diese Frage in der pädagogischen Praxis und bildungspolitischen Programmatik – weit über die Grundschule hinaus – ganz augenscheinlich an Bedeutung.⁷ Darauf deutet schon der Umstand hin, daß in bildungspolitischen Programmen, Reden und Schriften in letzter Zeit die drei genannten pädagogischen Arbeitsfelder häufig in einem Atemzug als aktuelle Aufgaben benannt werden oder auf den gleichen Tagungen in getrennten Vorträgen behandelt werden.⁸

Diese Arbeit macht es sich zur Aufgabe, an einem Bildungsverständnis mitzuwirken, das der Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt⁹ verpflichtet ist. Sie möchte

geben die verschiedenen Beiträge zum Thema ‚wohnnortnahe Integration‘ in: Die Grundschulzeitschrift 58/1992, 6–31

- 7 Eine Annäherung an diese Fragestellung stellt zum Beispiel der Aufsatz von Astrid Albrecht-Heide: „Männliche Helden – weibliche Tränen“ dar, in welchem die Bedeutung der „Kolonisation“ für die psychische Befindlichkeit sowohl der Frauen als auch der Angehörigen unterdrückter Kulturen angesprochen wird (in: Christian Büttner/Aurel Ende: Die Rebellion der Mädchen, Weinheim und Basel 1986, 51–64). Eine Studie zur dreifachen, geschlechts-, kultur- und behinderungsspezifischen Ausgrenzung legte Birgit Warzecha vor: Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter. Eine Prozeßstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit, Frankfurt 1990.
- 8 Vgl. z. B. Dieter Wunder: Politik der Bildungsreform – Überlegungen zu den Möglichkeiten einer linken Volkspartei, in: Braun/Wunder 1987, 246f. Diese Tendenz spiegelt z. B. das Programm der Jahrestagung 1989 der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, vgl. Gesamtschulkontakte: Tagungsprogramm, in: Zeitschrift der gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschulkontakte 1/1989, 12.
- 9 Vgl. Ulf Preuss-Lausitz: Die vielfältige Schule für alle Kinder, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2/1982b, 14–20; ders.: Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbegriff in: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie