

Frank J. Müller

Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion?

Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit

2., durchgesehene Auflage

Müller

Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion?

Frank J. Müller

Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion?

Eine qualitative/quantitative Erhebung
zur Elternzufriedenheit

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Die vorliegende Dissertation konnte Dank eines Stipendiums der Heidehof-Stiftung realisiert werden.

Auf der Internetseite www.elternbefragung.net finden Sie Fragebögen und Materialien unter einer freien Lizenz vom Autor zum Download angeboten. Die Fragebögen stehen in drei Sprachen zur Verfügung: Deutsch, Türkisch und Arabisch.

Die Arbeit wurde unter dem Titel „Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern. Eine qualitativ/quantitative Erhebung“ als Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam angenommen.

1. Gutachterin: Prof. Dr. Annedore Prengel (Universität Potsdam)

2. Gutachterin: Prof. Dr. Ute Geiling (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Tag der Disputation: 21.12.2012

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2014.g © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1981-7

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	8
1 Einleitung	9
2 Theoretische Grundlagen, empirischer Forschungsstand und Erkenntnisinteresse.....	16
2.1 Theoriebausteine.....	16
2.1.1 Heterogenitätsdimensionen und ihre Bedeutung für pädagogische Prozesse..	16
2.1.1.1 Vielfalt der Schüler/-innen.....	17
2.1.1.2 Vielfalt der Eltern	37
2.1.1.3 Vielfalt der Ökosysteme	38
2.1.2 Einstellungen und (Un-)Zufriedenheit.....	45
2.1.2.1 Einstellungen	45
2.1.2.2 Zufriedenheit und Unzufriedenheit.....	50
2.2 Forschungsstand zur Sicht der Eltern auf Schule.....	57
2.2.1 Allgemeine Elternbefragungen, die auch Schulzufriedenheit thematisieren ...	57
2.2.1.1 degewo-Studie Berlin.....	57
2.2.1.2 Repräsentative Elternbefragungen durch das Institut für Schulentwicklungsforschung	59
2.2.1.3 Sinus-Milieu-Studie	61
2.2.1.4 Internationale Erhebungen zu Elternzufriedenheit.....	68
2.2.1.5 Befragungen an einzelnen Schulen	69
2.2.1.6 Weitere Studien.....	69
2.2.2 Elternbefragungen aus dem Bereich der Integrationspädagogik	72
2.2.3 Fazit zu den vorgestellten allgemeinen Elternbefragungen und denen aus dem Bereich der Integrationspädagogik.....	75
2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign	76
2.3.1 Fragestellungen und methodisches Vorgehen	76
2.3.2 Umgang mit Kategorisierungen im Forschungsprozess	80
2.3.3 Einbeziehung von Betroffenen in den Forschungsprozess	82
2.3.4 Grenzen der Untersuchung	82
3 Interviewstudie.....	84
3.1 Methodisches Vorgehen bei der Interviewstudie.....	84
3.1.1 Interviewform.....	84
3.1.2 Leitfadenerstellung	85
3.1.3 Auswahl und Akquise von Interviewpartner/-innen.....	86
3.1.4 Durchführung der Interviews	87
3.1.5 Persönlicher Hintergrund	88
3.1.6 Transkription der Interviewaufnahmen	88
3.1.7 Vorgehen bei der Auswertung	89
3.2 Beschreibung der Interviewpartner/-innen.....	92
3.2.1 Mütter und Väter sowie Familienstruktur	93
3.2.3 Kultureller und sozioökonomischer Hintergrund der Eltern	94
3.2.4 Informationen zu den Kindern.....	96
3.2.5 Soziales und schulisches Umfeld der Befragten.....	97
3.3 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interviewstudie.....	100
3.3.1 Anlässe, Gegenstände und Ursachen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit.....	100
3.3.2 Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Eltern auf der Klassenebene.....	102

3.3.2.1	Personenbezogene Aussagen von Eltern.....	102
3.3.2.2	Aussagen von Eltern zu den Rahmenbedingungen in der Klasse	141
3.3.2.3	Unterrichtsspezifische Aussagen von Eltern.....	158
3.3.2.4	Sonstige Aussagen von Eltern.....	187
3.3.3	Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Eltern auf der Schulebene	187
3.3.3.1	Personenbezogene Aussagen von Eltern.....	188
3.3.3.2	Aussagen von Eltern zu schulweiten Prinzipien	197
3.3.3.3	Aussagen von Eltern zum Schulklima	201
3.3.3.4	Aussagen von Eltern zu schulweiten Angeboten	203
3.3.3.5	Aussagen von Eltern zu außerunterrichtlichen Bedingungen	206
3.3.4	Zufriedenheit und Unzufriedenheit von Eltern auf der Hortebene	215
3.3.5	Vergleichsdimensionen und Informationswege	218
3.3.6	Unterschiede zwischen Elterngruppen	219
3.3.7	Zusammenfassung der Interviewstudie	222
4	Fragebogenstudie	226
4.1	Methodisches Vorgehen	226
4.1.1	Erkenntnisinteresse.....	226
4.1.2	Hypothesen zur Klassen- und Schulzufriedenheit.....	227
4.1.2.1	Einschätzungen	227
4.1.2.2	Elterngruppen.....	228
4.1.2.3	Rahmenbedingungen.....	229
4.1.3	Pretesting	230
4.1.3.1	Stichprobenziehung.....	231
4.1.3.2	Erhebungszeitraum	232
4.1.3.3	2-Phasen-Pretest zur Fragebogenkonstruktion.....	233
4.1.3.4	Übersetzung	233
4.1.3.5	Untersuchungsdesign nach der Tailored Design Method.....	233
4.1.3.6	Gestaltung des Fragebogens.....	236
4.1.3.7	Erhebung der Rahmenbedingungen durch den Lehrkraftfragebogen	240
4.2	Rücklauf.....	243
4.2.1	Zusammensetzung der Gruppe der Befragten	244
4.2.1.1	Mütter! Und Väter?.....	244
4.2.1.2	Angaben zur Familie.....	245
4.2.1.3	Kultureller und sozioökonomischer Hintergrund der Eltern	246
4.2.1.4	Schule im Einzugsgebiet.....	252
4.2.1.5	Bewusste Entscheidung für die Grundschule.....	253
4.2.1.6	Informationen über die Kinder.....	254
4.2.2	Informationen zu den Klassen, Schulen und Bezirken	258
4.2.2.1	Rahmenbedingungen an den Schulen	258
4.2.2.2	Rahmenbedingungen in den Klassen	261
4.3	Analyse der Elternzufriedenheit und -unzufriedenheit mit der Klasse und der Schule	267
4.3.1	Detaileinschätzungen der Klasse und Schule durch die Eltern.....	268
4.3.2	Vergleichsdimensionen und Informationswege	283
4.3.3	Einschätzungsunterschiede zwischen zufriedenen und unzufriedenen Eltern.....	286
4.3.4	Skalenbildung	292
4.3.5	Korrelationen/Mittelwertvergleiche bezogen auf die Hypothesen	294
4.3.5.1	Einschätzungen	295

4.3.5.2 Elterngruppen.....	296
4.3.5.3 Rahmenbedingungen.....	298
4.3.6 Modellierung der Zufriedenheit mit Klasse und Schule.....	300
4.3.6.1 Voraussetzungen für die Modellierung.....	300
4.3.6.2 Exkurs: Fehlende Werte.....	300
4.3.6.3 Modellbau mit Hilfe von MLwiN 2.20.....	302
4.3.7 Analyse der offenen Antworten.....	334
4.3.7.1 Vorgehen.....	334
4.3.7.2 Gesamtübersicht über die verschiedenen Schulen.....	336
4.3.7.3 Elterngruppen.....	336
4.3.7.4 Häufungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der Schule.....	337
4.3.7.5 Häufungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der Klasse.....	341
4.3.7.6 Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit einzelnen Fächern.....	344
4.3.7.7 Zufriedenheit und Unzufriedenheit über Fächergrenzen hinweg.....	347
4.3.7.8 Gründe für die Schulwahl.....	350
4.3.7.9 Gründe für einen Schulwechsel.....	355
4.4 Zusammenfassung der Fragebogenstudie.....	357
4.4.1 Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung auf der Klassenebene.....	358
4.4.1.1 Relevante Einschätzungen der Klasse und des eigenen Kindes.....	359
4.4.1.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Elterngruppen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Klasse.....	361
4.4.1.3 Rahmenbedingungen auf Klassenebene.....	364
4.4.2 Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung auf der Schulebene.....	365
4.4.2.1 Relevante Einschätzungen der Schule und des eigenen Kindes.....	365
4.4.2.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Elterngruppen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Schule.....	367
4.4.2.3 Rahmenbedingungen auf Schulebene.....	369
5 Fazit und Ausblick.....	371
5.1 Interviewstudie.....	372
5.2 Fragebogenstudie.....	373
5.3 Rückbezug auf den Forschungsstand.....	377
5.4 Ausblick.....	384
5.4.1 Was nun? Was tun!.....	384
5.4.1.1 Maßnahmen, um die Zufriedenheit der Eltern zu erhöhen.....	385
5.4.1.2 Veränderung der Erwartungshaltung.....	385
5.4.1.3 Veränderung der wahrgenommenen Leistung der Schule.....	386
5.4.1.4 Risiken.....	389
5.4.2 Zufriedenheitsanalysen als Motor für Schulentwicklung.....	390
5.5 Grenzen der Untersuchung sowie offene und neue Fragestellungen.....	391
6 Anhang.....	393
6.1 Literaturverzeichnis.....	393
6.2 Abbildungsverzeichnis.....	403
6.3 Tabellenverzeichnis.....	409
6.4 Interview-Leitfaden, Demographische Informationen und Kontextprotokoll.....	410
6.5 Anschreiben, Fragebögen und Erinnerungsschreiben.....	413
6.6 Weitere Listen, Tabellen und Abbildungen.....	460
6.7 Stichwortverzeichnis.....	465

Danksagung

Bei den folgenden Personen und Institutionen möchte ich mich für die vielfältig erfahrene Unterstützung bedanken:

Annedore Prengel für die fortwährende, engagierte Begleitung der Arbeit, Ute Geiling und Andreas Hinz für die Begleitung aus der Ferne und Rückmeldungen zur Arbeit, der Heidehof-Stiftung für das gewährte Stipendium und den Druckkostenzuschuss, meinen Eltern, insbesondere meiner Mutter für die Eingabe von Fragebögen und Korrekturlesen, Julia Wallrabe für ihr Verständnis und ihre Unterstützung, Florian Kiuppis, Christian-Peter Schultz, Jutta Schöler, Bettina Amrhein, Dietlind Gloystein, Helmut Meschenmoser für anregende Gespräche, Dorlies Maly (SenBJW), Ulrich Wüstenberg (SenBJW), Annedore Hüfner (SenBJW), Sibylle Lange (SenBJW), Susanne Bettge (SenGUV) sowie Gert Schulze (RBS Landesamt für Statistik BB) für die Bereitstellung von Daten, Claudia Edelblut-Schöne, Tina Otto, Ulrike Barth, Friederike Bandelin, Katharina Göpner, Farina Grundmann, Greta Beck sowie den Teilnehmer/-innen der Forschungscolloquia in Potsdam und Halle für Feedback im Verlauf der Arbeit, Angela Pentz, Esther Hottenrott, Cornelia Menzel für ihre Einschätzungen aus Sicht der Eltern, Rolf Porst für sein Feedback zum methodischen Vorgehen, James Griffith, Dorothee Doerfel-Baasen für die Bereitstellung eigener Veröffentlichungen, Gisela Lau für die Bereitstellung von Photos aus der Zeit der Modellversuche, Inge Hirschmann, Claus Brencher und dem Kollegium der Heinrich-Zille-Grundschule für Unterstützung bei den Pretests sowie den Interviews, Antje Zapf und dem Empirielabor der Universität Potsdam für Beratung und Unterstützung bei der Fragebogengestaltung, Douglas Ross und Eltern für Integration, Frau Weidemann von der Tierparkschule Berlin und dem Tierpark Berlin sowie allen Spender/-innen, die die Tierparkbesuche finanziell ermöglicht haben, dem Gemeindedolmetschdienst, der Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland, der Arabischen Elternunion für die Unterstützung bei der Gestaltung der mehrsprachigen Fragebögen, allen Schüler/-innen, Lehrkräften und Schulleiter/-innen, die die Befragung unterstützt haben sowie allen Eltern, die ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben und ohne die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

1 Einleitung

Die Einführung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen Mitte der siebziger Jahre bis Anfang der achtziger Jahre in Deutschland geht maßgeblich auf zahlreiche lokale Elterninitiativen zurück. Diese Eltern wünschten sich häufig auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen aus der Kita die Fortführung des gemeinsamen Lernens in der Grundschule (Schnell 2006). Ein solcher Ursprung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen in Deutschland liegt an der Schöneberger Fläming-Grundschule. Dort wurde 1975 eine Gruppe von Kindern aus dem Kinderhaus Friedenau in der ersten Integrationsklasse einer öffentlichen Schule aufgenommen (Schnell 2003 S.113). In der Folge wurden Anfang bis Mitte der achtziger Jahre in Westberlin und dem übrigen Bundesgebiet sieben Modellversuche zum Gemeinsamen Unterricht installiert (Deppe-Wolfinger, Prengel, Reiser 1990 S.41). Über die wissenschaftliche Begleitung dieser Modellversuche und die Entwicklungen in der Praxis entwickelte sich das Feld der Integrationspädagogik (Schnell 2006). Im Rahmen dieser Modellversuche konnte eine hohe Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts auf Seiten der Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen nachgewiesen werden (Preuss-Lausitz 2002 S.464).

Die Entwicklung in der Zeit nach den Modellversuchen bis heute wird im Folgenden am Beispiel Berlin aufgezeigt. Nach der Beendigung der Modellversuche an der Fläming-Grundschule und der Uckermark-Grundschule erfolgte eine schrittweise Ausbreitung des Gemeinsamen Unterrichts. Seitdem entwickelten sich in der Stadt vielfältige schulbezogene Traditionen und Kulturen des Gemeinsamen Unterrichts vor allem im Hinblick auf die vertretenen Förderschwerpunkte¹ und pädagogischen Konzepte. Im Jahre 1989 wurde in Berlin mit der Änderung des Schulgesetzes der Gemeinsame Unterricht in ein Regelangebot, unter Haushaltsvorbehalt, überführt. Seit dem Schuljahr 1992 gab es auch im ehemaligen Ostteil der Stadt, die Möglichkeit des Gemeinsamen Unterrichts (Roebke, Hüwe und Rosenberger 2000 S. 149), die in der Folge in unterschiedlichem Maße genutzt wurde. In den folgenden Jahren stieg die Integrationsquote in Berlin immer weiter an bis zum Stand von 47% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf² im Schuljahr 2011/2012 (eigene Berechnungen auf Grundlage der Eckdaten der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011, 2011c).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention rückte das Thema Gemeinsamer Unterricht unter dem Stichwort Inklusion erneut in den Fokus der bildungspolitischen Diskussion.

¹ So profilierten sich einzelne Schulen durch die Integration von blinden und sehbehinderten oder lern- und verhaltensgestörten Kindern (vgl. Buschbek, Ernst, Rebitzki 1980), andere integrierten alle Kinder unabhängig von ihrem Förderbedarf. Das führte dazu, dass einzelne Schulen eine Tradition entwickelten, auch Kinder mit Förderbedarf Geistige Entwicklung aufzunehmen. Da bei diesem Förderschwerpunkt die größten Vorbehalte auf Seiten der Lehrkräfte und anderen Eltern vorherrschen (Dumke, Krieger, Schäfer 1989 S.53, S.139), suchten integrationswillige Eltern dann immer wieder gezielt diese Schulen auf, die sich zur Aufnahme bereit erklärt haben.

² Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 10883 Schüler/-innen Berliner Sonderschulen.

Derzeit sind viele Bundesländer mit der Konzeptentwicklung beschäftigt, wobei die Konzepte sich häufig vor allem mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ befassen, wie am Berliner Beispiel dargestellt wird. Das von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011b) dem Abgeordnetenhaus vorgestellte Konzept sieht zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine weitgehende Integration von Kindern mit Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-soziale Entwicklung und Sprache vor. Zur Wahrung des Elternwahlrechts sollen pro Bezirk eine Sonderschule Lernen und ggf. Sprache aufrechterhalten werden. Über den Indikator „Lernmittelzuzahlungsbefreiung“ sollen die Schulen pauschale Ressourcenzuweisungen erhalten. Für die übrigen Förderschwerpunkte sind nur geringere Steigerungen der Integrationsquote vorgesehen. Andere Heterogenitätsdimensionen finden in dem Konzept keine Berücksichtigung (vgl. Hinz 2000). Das Konzept ist bislang nicht durch das Abgeordnetenhaus verabschiedet, sondern wird durch einen Beirat beraten und weiterentwickelt. Einzelne Schulen und Regionen (z.B. INKA in Marzahn-Hellersdorf, Meschenmoser 2011 S. 12) haben sich aber unabhängig von dem Konzept bereits auf den Weg zu mehr Gemeinsamen Unterricht gemacht.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Sicht der Eltern auf die integrative Grundschule ihres Kindes. Diese wird exemplarisch für das Bundesland Berlin untersucht, da Berlin als Bundesland über eine große Bandbreite an Erfahrungen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen verfügt. Diese Vielfalt ermöglicht gleichzeitig eine große Anschlussfähigkeit und Übertragbarkeit auf andere Orte. Zu den unterschiedlichen Erfahrungen und Rahmenbedingungen gehören beispielsweise Ost/West-Unterschiede, soziale und kulturelle Unterschiede sowie unterschiedlich lange Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht. Die Formulierung „integrative Grundschule“ bezieht sich daher auf Berliner Grundschulen, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrieren. Um die Sicht der Eltern zu erheben, wurden Leitfaden-Interviews im Sommer 2008 mit 35 integrations- und differenzierungserfahrenen Berliner Grundschulleitern aus verschiedenen Milieus geführt und darauf aufbauend im Herbst 2009 per Fragebogen 1194 Eltern aus 74 Berliner Grundschulklassen befragt, in denen Kinder mit Förderbedarf „Lernen“ und/oder „Geistige Entwicklung“ integriert werden. Da das Konzept zur Inklusion, wie beschrieben noch nicht umgesetzt wurde, handelt es sich für den Zeitraum dieser Studie (2008-2012) in Berlin um integrativ arbeitende Schulen, von denen sich einige dem Thema „Inklusion“ im Rahmen der Schulentwicklung widmen.

Die Befragungen sind so konzipiert, dass sie nicht explizit auf die Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen hinweisen, sondern mit einer offenen Herangehensweise ergründen, welche Aspekte für die Zufriedenheit und Unzufriedenheit von Eltern an den integrativ arbeitenden Berliner Grundschulen bedeutend sind.

Ausgehend von den drei Schwerpunkten des Themas der Studie (Eltern, Integration und Vielfalt sowie Zufriedenheit) soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten zur Beantwortung der Frage: „Womit zeigen sich Eltern unterschiedlichster Couleur zufrieden oder unzufrieden in Hinblick auf die integrative Grundschule ihres Kindes?“ Dabei steht der Umgang mit Vielfalt und inwieweit dieser von den Eltern selbst thematisiert wird im Fokus des Interesses. Im Folgenden wird begründet, warum sich diese Arbeit den Eltern,

deren Zufriedenheit und dem Umgang mit Vielfalt widmet. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

Warum Eltern?

Eltern bilden neben Schüler/-innen und pädagogischem Personal eine der drei Gruppen, die direkt am Erziehungs- und Bildungsprozess teilhaben. Der Einfluss der Eltern auf die Bildungsprozesse begrenzt sich dabei nicht auf den häuslichen Bereich, sondern erstreckt sich auch auf die Bildungsinstitutionen. Dies beinhaltet die Auswahl von und Mitwirkung in Einrichtungen im vorschulischen Bereich und setzt sich im Grundschulbereich fort. Schon die Auswahl einzelner Bildungsinstitutionen durch bestimmte Eltern hat einen Einfluss auf die Möglichkeiten, Bildungsgerechtigkeit³ im Sinne des gemeinsamen Lebens und Lernens von Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkünfte in Kita und Schule zu schaffen.

Die Eltern prägen in besonderem Maße das Bild der einzelnen Schule in der Öffentlichkeit und schaffen damit auch die Grundlage für die Schulwahlentscheidungen zukünftiger Elterngenerationen. Gleichzeitig liefern sie Eindrücke von der Umsetzung schulischer Reformvorhaben und prägen damit das öffentliche Bild einzelner Ansätze. Einige Eltern bringen sich zudem aktiv in die Gestaltung von Schule ein und nehmen damit direkten Einfluss auf Unterricht und Schulentwicklung.

Im Verlauf der Schulzeit nimmt der Einfluss der Eltern meist ab. Dies ist der zunehmenden Selbständigkeit der Kinder (Schulweg, Hausaufgaben) und dem eingeschränkteren direkten Kontakt zu den Lehrkräften (Gespräche, ehrenamtliches Engagement) geschuldet (von Rosenblatt, Thebis 2003 S.8). Daher ist in besonderem Maße die Position der Eltern in der Grundschulzeit von Bedeutung, da diese dort stärker die Rolle von Anwalt/-innen für die wirklichen und vermeintlichen Interessen der (eigenen) Kinder übernehmen.

Überdies können organisierte Eltern als Motor oder Bremse für Innovationen wirken. Das vielzitierte „Eltern als Integrationsantreiber vom Dienst“ (Mettke 1982 S.31) weist auf die Rolle der Eltern vor allem in den Anfangsphasen des Gemeinsamen Unterrichts in den siebziger Jahren hin. So gehen die meisten Modellversuche in den siebziger und achtziger Jahren auf Elterninitiativen an einzelnen Schulen zurück und wurden von ihnen unterstützt. Ein guter Überblick über die Aktivitäten von Eltern und Elternverbänden findet sich bei Roebke, Hüwe und Rosenberger (2000). Sie dokumentieren dennoch nur einen Bruchteil der Arbeit, die Eltern tagtäglich geleistet haben und auch weiterhin leisten. Insbesondere die Mitarbeit der Eltern im pädagogischen Alltag (Mitarbeit im Unterricht, Lesestunden, Arbeitsgemeinschaften) aber auch die Arbeit der Einzelnen in Gremien und in der Auseinandersetzung mit der Schulverwaltung konnte von ihnen nicht erfasst und dokumentiert werden. Die Sicht der Eltern aus den Klassen der Modellversuche wurde damals im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben und dokumentiert (siehe Kapitel 2.2.2).

³ Bildungsgerechtigkeit wird aus menschenrechtlicher Perspektive gesehen (vgl. Prengel 2012 S.22f). So ist es für die von Swierstra und Tonkens (2008 S.153f) eingeforderte Solidarität von Gewinnern gegenüber Verlierern erforderlich, dass es Begegnungspunkte zwischen beiden gibt. Dies ist nicht der Fall, wenn Eltern aus höheren sozialen Schichten diese Begegnungspunkte durch die gezielte Wahl von Kitas und Schulen vermeiden.

Während ein Teil der damaligen Elterninitiativen ihren Fokus mit dem Älterwerden der eigenen Kinder verändert hat (z.B. Integration in die Arbeitswelt, Älterwerden mit Behinderungen, Wohnen, Freizeit vgl. Eltern für Integration Berlin e.V. 2012), gibt es auch heute noch neue und alte Elterninitiativen, die engagiert für das gemeinsame Lernen eintreten. Beispielhaft sei hier die Initiative „Eine Schule für alle“ aus Nordrhein-Westfalen genannt, die sich des Themas erneut angenommen hat und mit Tagungen (mittendrin-Kongresse in Köln 2007, 2010), Kinospots und Buchveröffentlichungen (mittendrin e.V. 2008, 2011, 2012) für den Gemeinsamen Unterricht wirbt.

Gleichwohl gibt es auch Beispiele für die Wirkung von Eltern als Innovationsbremse. So ist es der Hamburger Initiative „Wir wollen lernen“ per Volksentscheid gelungen, die Einführung eines längeren gemeinsamen Lernens in der Primarstufe zu verhindern. Kernstück der Kritik war darüber hinaus die geplante Abschaffung des Elternwahlrechts⁴ für die Oberschule (Wocken 2010). Die Kritik dieser Eltern richtet sich jedoch nicht nur gegen diese Reform und die Einführung der sechsjährigen Grundschule. So findet sich auf der Homepage des Vereins folgende Stellungnahme zur aktuellen Situation:

„Viele Hamburger Eltern sind vor allem besorgt wegen der konkreten Umstände vor Ort in den Schulen ihrer Kinder: Vor Ort und im Schulalltag vollziehen sich seit Monaten auf Betreiben der Behörde gravierende Änderungen (z.B.: abgeflachte Bildungspläne, Sitz- und Liegekreis statt Unterricht, Verbot von Diktaten zur Leistungsbewertung, Auflösung des Klassenverbandes usw. usw.).“ (Wir wollen lernen! 2010)

Das zeigt deutlich, dass es eine Gruppe von Eltern gibt, die jegliche Reformansätze, die auf mehr Binnendifferenzierung und längeres gemeinsames Lernen abzielen, als „links-ideologisch“ (Wir wollen lernen! 2010b) ablehnen.

Eltern haben also als impulsgebende Kraft für Unterrichts- und Schulentwicklung sowie für Bildungspolitik eine erhebliche Bedeutung. Gleichzeitig prägen sie das Bild der Schule in der Öffentlichkeit, da sie die Erfahrungen, die sie und ihre Kinder sammeln, an Dritte weitergeben. Aufgrund dieser Doppelfunktion als Mitwirkende im System Schule und als Berichterstattende in der Öffentlichkeit ist die Sichtweise der Eltern auf die Grundschule ihres Kindes von besonderer Bedeutung.

Warum Integration und Vielfalt?

Im Fokus der Aufmerksamkeit vieler schulbezogener Elterninitiativen der siebziger und achtziger Jahre sowie vieler Forscher/-innen stand lange Zeit der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Dies ist vor allem auf den starken Wunsch der Eltern nach einer gemeinsamen Unterrichtung in der Grundschule zurückzuführen. Die Fokussierung auf Seiten der Eltern geht auf die gemeinsame Zeit der Kinder im Kita-Bereich zurück, in deren Folge eine Aufteilung der Kinder nach den Kategorien behindert und nichtbehindert und ihre daraus abgeleitete Trennung bei der Einschulung als nicht nachvollziehbar und diskriminierend erlebt wurde. Eine solche Konzentration auf den Schwerpunkt der Integration von Kindern mit Behinderungen herrscht im Dis-

⁴ Interessanterweise wird das Elternwahlrecht von beiden politischen Lagern für sich reklamiert. Wocken (2010) liefert dazu eine interessante Analyse, die aufzeigt, dass das Elternwahlrecht in einem segregierenden Schulwesen, der Systemlogik Selektion nach Leistung widerspricht und zudem nur ein Scheinwahlrecht darstellt, da es befristeten Charakters ist. Gleichzeitig vertritt er die Ansicht, dass in einem inklusiven Schulwesen ein Wahlrecht nicht mehr nötig sei, da alle Kinder die Schule im Einzugsgebiet besuchen.

kurs der Integrationspädagogik der siebziger und achtziger Jahre insgesamt vor. Parallel dazu hatten sich aber auch andere pädagogische Initiativen gebildet, die sich der Diskriminierung auf Grund anderer Vielfaltsdimensionen, wie Geschlecht und Kulturenzugehörigkeit, widmeten. Diese wurden in den Modellversuchen an integrativen Grundschulen zunächst meist wenig thematisiert.

Vor allem seit den neunziger Jahren wurden auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften vermehrt pädagogische Ansätze vorgestellt, die über die getrennt entstandenen Ansätze der integrativen, interkulturellen und feministischen Pädagogik hinausgehen. So stellen Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), das von Andreas Hinz (1993) und anderen vertretene Konzept der Inklusion und die Forderung Georg Feusers nach einer „allgemeinen kindzentrierten, basalen Pädagogik“ (2002) allesamt das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz in den Mittelpunkt. Sie streben einen Wandel von einem flexibel-normalistischen Ansatz (Lingenauber 2004 S.126), der immer auch Ausgrenzung und Etikettierung impliziert, zu einem transnormalistischen Ansatz (ebd.) einer „Schule für alle“ an. Die Dimensionen von Vielfalt im pädagogischen Alltag ohne Ausgrenzung so kreativ zu nutzen, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht, kulturellem Hintergrund, bereichsspezifischer Leistungsfähigkeit, Alter und sozialer Herkunft in ihrer *individuellen* Entwicklung *differenziert* unterstützt werden, ist das verbindende Element der zitierten Ansätze. Die vorliegende Arbeit stellt auf diesem Hintergrund die Einschätzungen differenzierungserfahrener Eltern mit vielfältigen Hintergründen in den Mittelpunkt.⁵

Vielfalt an den (Berliner) Grundschulen beschränkt sich nicht auf die Merkmale der Kinder, sondern umfasst ebenso Merkmale der Eltern und der Schulen. So unterscheiden sich die Schulen in der Zusammensetzung ihrer Schüler/-innenschaft, ihrer personellen Ausstattung und ihren pädagogischen Konzepten, Kulturen und Traditionen. Auf Seiten der Eltern gibt es ein breites Spektrum an Familienkonstellationen, ökonomischer, kultureller und sozialer Hintergründe. In der vorliegenden Studie soll die Heterogenität der befragten Eltern berücksichtigt werden, um etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Zufriedenheit zu analysieren sowie um sicherzustellen, dass alle Elterngruppen in der Studie berücksichtigt werden.

Bei der Herausforderung vor der die Institution Grundschule heute steht, geht es also um mehr als um die Integration einiger Kinder mit Beeinträchtigungen. Allerdings können nicht immer alle Heterogenitätsaspekte aller Beteiligten beachtet werden, das würde den Rahmen jeder wissenschaftlichen Arbeit sprengen. Diese Studie berücksichtigt vor allem die Dimensionen Behinderung, Geschlecht, kultureller Hintergrund sowie sozialer und ökonomischer Hintergrund der Eltern, da diese Dimensionen Hauptursachen von Ausgrenzungen und Zuschreibungen sind.

⁵ Die Beschränkung auf integrativ arbeitende Grundschulen soll lediglich sicherstellen, dass die Eltern auch mit dem Umgang mit Kindern mit Förderbedarf Erfahrungen sammeln konnten. Auch Lerngruppen ohne Kinder mit Beeinträchtigung sind heterogen (Brügelmann 2002 S.33). Da diese Sicht nicht von allen Beteiligten geteilt wird, werden für diese Studie Klassen ausgewählt, die explizit als heterogen zusammengesetzt anerkannt sind. Bei den Befragungen wurde das Thema nie durch die Befragungsinstrumente (Leitfaden, Fragebogen) in den Mittelpunkt gestellt, um herauszufinden, ob und wie es von den Eltern selbst angesprochen wird.

Warum Zufriedenheit?

Anders als die allgemeinen Einstellungen zur Schule (Müller 2006, Kandera 2004) oder zu bestimmten Gruppen von Schüler/-innen (Dumke, Krieger, Schäfer 1989 S.53) bezieht sich die elterliche Zufriedenheit in einem stärkeren Maße auf die direkten Erfahrungen mit der Schule des eigenen Kindes. Wenn man davon ausgeht, dass die Zufriedenheit der Eltern auf den Erfahrungen ihres Kindes basiert und damit auf dem Umgang der Schule mit diesem Kind, dann deutet eine ausgeprägte Unzufriedenheit darauf hin, dass die Schule dem Kind nicht gerecht wird. Eltern können daher Hinweise dafür geben, an welchen Stellen Schulentwicklung ansetzen kann, um der bildungspolitischen Zielstellung einer „Schule für alle“ gerecht zu werden.

Wenn es um die Entwicklung „einer Schule für alle“ gehen soll, einer Schule, die alle willkommen heißt und sie einlädt, gemeinsam die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, dann erhalten auch die Erfahrungen und Beurteilungen aller Eltern (Hinz, Boban 2003 S.11) einen höheren Stellenwert. Im Fokus des Interesses dieser Arbeit steht daher die Beurteilung der schulischen Erfahrungen ihres Kindes durch die Eltern. Dazu wird ihre Zufriedenheit mit der Klasse und Schule erhoben und nicht allgemeine Einstellungen zur Schule. Dabei bleibt zu klären, welche Faktoren für die Zufriedenheit von Relevanz und welche eher von untergeordneter Bedeutung sind.

Trotz der oben geschilderten Bedeutung der Eltern für die Schule und die bildungspolitische Landschaft wird die Perspektive der Eltern in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weitgehend vernachlässigt (Krumm 1996 S.127f). Zufriedenheitsuntersuchungen liegen fast nur auf Ebene der Einzelschule vor oder als schul- und schulartübergreifende telefonische Befragungen. Auch im Bereich der Integrationspädagogik wurde die Zufriedenheit der Eltern nur in den Modellversuchen untersucht (Munder 1983, Wocken 1987, Preuss-Lausitz 1990). Danach fanden Befragungen hauptsächlich an Einzelschulen (Niehues, Jacobs, Kühn, Lammering, Noak u.a. 2009) statt. Andere Befragungen thematisierten die Einstellungen von Eltern und erhoben eine Gesamtzufriedenheit mit der Schule, verzichteten aber auf die Analyse von Teilzufriedenheiten auf der Klassenebene und Schulebene (Müller 2006).

Die Verbindung dieser drei vorgestellten Schwerpunkte Eltern, Vielfalt und Integration sowie Zufriedenheit begründet das forschungsleitende Motiv dieser Arbeit: die Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Eltern mit der integrativ arbeitenden Grundschule ihres Kindes im Allgemeinen und dem Umgang mit Vielfalt im Speziellen am Beispiel Berlin.

Struktur und Aufbau der Arbeit

Der folgende Abschnitt bietet einen Überblick über Struktur und Aufbau der Arbeit, die sich aus fünf Kapiteln zusammensetzt.

Das an die Einleitung anschließende zweite Kapitel gibt einen Einblick in die theoretischen Grundlagen, den empirischen Forschungsstand und das Erkenntnisinteresse dieser Studie. Ausgangspunkt der theoretischen Grundlagen ist die Darstellung der Theorien zu den betrachteten Heterogenitätsdimensionen (Behinderung, Geschlecht, kultureller Hintergrund, ökonomischer und sozialer Hintergrund) auf Seiten der Schüler/-innen, Eltern sowie der Vielfalt der Ökosysteme. Im Zusammenhang mit den Grundlagen der Einstellungsforschung und der betriebswirtschaftlich geprägten Zufriedenheitsforschung wird einerseits deutlich, auf welche Vorarbeiten sich die Arbeit beziehen kann und andererseits welche Herausforderungen in diesem Feld bestehen. Da das Zufriedenheitskonzept

jedoch nicht separat von dem Einstellungskonzept zu betrachten ist, werden Hintergründe sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Konzepte in Kapitel 2.1.2 dargestellt. Der anschließend vorzustellende empirische Forschungsstand beruht weitgehend auf Arbeiten zur Einstellung von Eltern zur Integration von Kindern mit Behinderungen, die meist aus der Zeit von Modellversuchen zur Integration von Kindern mit Behinderung aus den siebziger und achtziger Jahren stammen und auf aktuelleren allgemeinen Befragungen zur Zufriedenheit von Eltern mit der Grundschule ihres Kindes. Den Abschluss des zweiten Kapitels bilden, ausgehend vom theoretischen und empirischen Rahmen, die Festlegung und Begründung der Forschungsfragen und des zwei Teilstudien umfassenden Untersuchungsdesigns.

Das dritte Kapitel widmet sich der ersten Teilstudie des Forschungsvorhabens: einer Interviewstudie mit 35 Berliner Eltern, deren Kinder integrativ arbeitende Klassen besuchen. Diese leitfadengestützten Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und dienen der Identifikation von Anlässen für Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der integrativ arbeitenden Grundschule des eigenen Kindes.

Im vierten Kapitel wird die zweite Teilstudie des empirischen Forschungsvorhabens dargestellt: eine Fragebogenbefragung von 1194 Eltern aus 74 integrativ arbeitenden Klassen, auf Grundlage der Erkenntnisse aus den Interviews. Die Daten wurden mit Hilfe einer logistischen Mehrebenenanalyse ausgewertet, um die Wichtigkeit der einzelnen Anlässe für die Gesamtzufriedenheit mit der Klasse und der Schule zu untersuchen. Während im ersten Teilschritt also mit der Offenheit des Verfahrens den befragten Eltern die Möglichkeit gegeben wurde, alle für ihre Zufriedenheit relevanten Aspekte darzustellen, geht es im zweiten Schritt darum zu untersuchen, welche dieser Aspekte eine Relevanz für die Gesamtzufriedenheiten mit der Klasse und der Schule haben und ob es Unterschiede zwischen Elterngruppen oder Einflüsse der Rahmenbedingungen. Die Rahmenbedingungen wurden dafür durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte erhoben. Die Ergebnisse dieser Einschätzung der Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte werden separat vorgestellt und in Beziehung zur Zufriedenheit der Eltern analysiert.

Im fünften und letzten Kapitel werden die Ergebnisse beider Teilstudien zusammengefasst und den bisher bekannten Studien gegenübergestellt. Zu den zentralen Ergebnissen gehören insbesondere die Wichtigkeit der Lehrkraft, die Bedeutung der individuellen Förderung für alle Kinder sowie der Einfluss offener Unterrichtsformen auf die Zufriedenheit der Eltern. Die Forschungsbefunde werden diskutiert und in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Zufriedenheitsforschung gestellt. Ableitungen für die Praxis – beispielsweise der Umgang mit Informationen seitens der Schule – werden ebenso thematisiert wie mögliche anschließende Forschungsfragen.

Die vorliegende Arbeit gibt Aufschluss darüber, was integrationserfahrene Eltern mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen an der Grundschule ihres Kindes schätzen und wo sie Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Erkenntnisse über den Einfluss der Zufriedenheit mit verschiedenen schulischen Teilaspekten auf die Gesamtzufriedenheit der Eltern sind dabei ebenso ein Forschungsertrag wie die Ergebnisse der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Gruppen von Eltern. Darüber hinaus werden erstmals die möglichen Einflüsse der Rahmenbedingungen in der Klasse und Schule auf die Zufriedenheit der Eltern in heutigen integrativ arbeitenden Regelklassen – jenseits der Modellversuche der achtziger Jahre – untersucht.

2 Theoretische Grundlagen, empirischer Forschungsstand und Erkenntnisinteresse

Das zweite Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen, dem empirischen Forschungsstand und dem Erkenntnisinteresse sowie dem daraus abgeleiteten zweischrittigen methodischen Vorgehen der Untersuchung.

2.1 Theoriebausteine

Im Folgenden werden die für diese Untersuchung relevanten Differenzierungskriterien für die Schülerschaft, für die Elternschaft und die Rahmenbedingungen dargestellt und gegenseitige Bezüge verdeutlicht. Im Anschluss werden die theoretischen Grundlagen für die sozialpsychologischen Konstrukte „Einstellungen“ und „Zufriedenheit“ erläutert und verdeutlicht, warum die marketingorientierte Zufriedenheitsforschung den theoretischen Bezugspunkt darstellt.

2.1.1 Heterogenitätsdimensionen und ihre Bedeutung für pädagogische Prozesse

In der Diskussion des Forschungsvorhabens mit Eltern im Vorfeld der Befragungen wurde durch Eltern die folgende Frage aufgeworfen: „Warum gibt es Heterogenität in der Klasse?“. Dies zielt in eine ähnliche Richtung wie Brügelmanns (2002 S.31f) Frage, ob Heterogenität der „Natur der Sache“ folgt. Brügelmann (ebd.) zielt auf die Bedeutungsebene der Verschiedenheit (Prenzel 2005) wenn er feststellt, dass definierte Merkmale/Unterschiede mit Bezug auf individuelle Konzepte und historisch gewachsene kulturelle Normen situativ konstruiert werden. Mit der Zahl der betrachteten Merkmale steigt gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, individuelle Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gruppe wahrnehmen zu können. Diese „kontext- und normabhängige“ Wahrnehmung von Heterogenität (Brügelmann 2002 S.32) kann für alle Beteiligten (Eltern, Lehrkräfte, Schüler/-innen, Forschende) mit einem individuellen Fokus versehen sein.

Wenn man also davon ausgeht, dass Eltern, Schüler/innen, Lehrkräfte sowie Forscher/innen ausgehend von ihren eigenen individuellen Konzepten und kulturellen Normen situativ unterschiedliche Merkmale betrachten, dann liegt es nahe, dass gravierende Unterschiede in der Wahrnehmung von Heterogenität auftreten. So lässt sich erklären, dass einzelne Lehrkräfte ihre Klasse als homogen wahrnehmen und Differenzierung für unnötig erachten. Ferner wird verständlich, dass mit der Beschränkung auf ein Kriterium einzelne Schüler/innen als abweichend gegenüber der Norm gesehen werden und versucht wird Homogenität in der Klasse herzustellen. Brügelmann (2002 S.31f) beschreibt verschiedene Möglichkeiten: Das Konzept der Jahrgangsklasse, Zurückstellung am Schulanfang, (Nicht-)Versetzung, die zunehmende Differenzierung der Sonderschulen und die dreigliedrige Organisation der Sekundarstufe (vgl. ebd. S.33). Zur Unmöglichkeit des Unterfangens äußert sich Brügelmann (2002 S.33) wie folgt: „Scheinbar homogenisierte Gruppen differenzieren sich jeweils neu. Reduzierte Unterschiede werden gespreizt wahrgenommen, vorher weniger bedeutsame Merkmale werden dominant.“

Eine Vermeidung heterogener Gruppen bzw. der Versuch einer Homogenisierung erscheint vor diesem Hintergrund nicht möglich.

Wenn eine Vermeidung von Heterogenität nicht möglich ist, dann stellt sich die Frage, welche Dimensionen von Heterogenität betrachtet werden. Diese Auswahl der zu betrachtenden Dimensionen von Heterogenität wird im Folgenden näher dargestellt. Die Frage nach Heterogenität wird im Kontext dieser Untersuchung nicht nur auf die Schüler/-innen, sondern auch auf die Erziehungsberechtigten bezogen. Aber nicht nur Kinder und Eltern, sondern auch die Rahmenbedingungen in den Schulen sind vielfältig. Daher müssen für die vorliegende Arbeit neben den Kriterien für die Heterogenität der Schüler/-innen auch für die Gruppe der Erziehungsberechtigten und für die Rahmenbedingungen Kriterien definiert werden. Diese Kriterien beeinflussen sich jedoch teilweise gegenseitig. So wirkt sich beispielsweise das soziale, ökonomische und kulturelle Kapital der Eltern auf das Kind aus. Auch eine stark leistungsorientierte oder eine sehr tolerante Elternschaft stellt eine schulische Rahmenbedingung dar.

2.1.1.1 Vielfalt der Schüler/-innen

Die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen ist vermutlich die Dimension, der derzeit am meisten Aufmerksamkeit in der internationalen pädagogischen Diskussion geschenkt wird. Geprägt wurde diese Diskussion im deutschsprachigen Diskurs zur Integrationspädagogik durch die Veröffentlichungen von Prenzel (1993), Hinz (1993) und Preuss-Lausitz (1993). In den Konzepten von Prenzel, Hinz und Preuss-Lausitz wurden auf der Seite der Schülerinnen und Schüler übereinstimmend folgende Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt: Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle Herkunft sowie Begabungen und Behinderungen.

In der Folge wurden diese ergänzt um

- Familienformen und soziokulturelle Herkunft (Prenzel 1999),
- soziale Milieus (insbesondere der Aspekt von Armut) oder das Alter (Hinz 1998 S.141) sowie
- Diversifizierung von Kindheit, die ökologische Dimension, Gewalt und Frieden, von Körper- und Sinnlichkeit (Preuss-Lausitz 1993) (vgl. Hinz 2000).

Weitere Analysen folgten z.B. durch Wenning (1999), der die gesellschaftlichen Funktionen des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit im Bildungswesen untersuchte. Er beschreibt im Zusammenhang mit dem Normalitätskonstrukt Umriss eines heimlichen Idealbildes eines „Standardschülers“, „der in einer »normalen« Familie, daß heißt mit Vater, Mutter und einem Geschwisterkind lebt, ausschließlich Hochdeutsch spricht, in einer bürgerlichen Umgebung mit entsprechendem sozialen Umfeld aufwächst, christlicher Religionszugehörigkeit ist, sich für Fußball bzw. Ballett oder Reiten und Lesen interessiert und sich für Umweltschutz und – falls überhaupt – für bürgerliche Parteien engagiert, männlich ist, heterosexuell – aber nicht zu früh praktizierend – nicht behindert, nicht drogenabhängig oder sonstwie süchtig ist, sowie mit deutscher Staatsangehörigkeit seit seiner Geburt am Schulort lebt“ (Wenning 1999 S.330). In Wennings Betrachtung der vielfältigen Differenzmerkmale und ihrer möglichen übrigen Ausprägungen zeigt sich erneut die große Vielfalt der Kinder und ihrer Lebenswelten.

In der englischsprachigen Diskussion finden sich Ansätze, die sich mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen befassen, für den pädagogischen Bereich unter dem Stichwort „diversity education“ und „full inclusion“.

So definiert Sapon-Shevin (2005 S.37):

This philosophy, known as full inclusion (Kluth, Straut, & Biklen, 2003; Rainforth & Kugelmass, 2003; Villa, Thousand, Stainback, & Stainback, 2000), represents a commitment to creating schools and classrooms in which all children, without regard to individual needs or disabilities, are educated together. Rather than trying to „fix“ children so that they can be fit back into relatively untouched „regular classrooms“ (a process often referred to as „mainstreaming“), inclusion aims to substantially alter general education classrooms to make them more responsive to heterogeneous groups of learners. Inclusive classrooms embody the belief that diversity is a positive force in children's and teachers' lives and should be embraced, rather than ignored or minimized.

Dies entspricht dem von Hinz (2002) vertretenen Begriff von Inklusion. Die zu betrachtenden Vielfaltsdimensionen sind für Sapon-Shevin: „race, ethnicity, gender, family background, language, sexual orientation, and religion-as well as differences in ability/performance“ (2005 S.37). Damit beschreibt sie ein sehr umfassendes Bild von Vielfalt, das mit der Beachtung der sexuellen Orientierung weiter geht, als dies, beispielsweise in einem Teil der internationalen Manifestationen, üblich ist. So verzichtet die UNESCO in ihren Empfehlungen der Weltbildungsministerkonferenz (2008) auf die Nennung einzelner Dimensionen und umgeht damit Konflikte mit Vertreter/-innen muslimisch geprägter Staaten um die Dimension „sexuelle Orientierung“, wie sie bei der 48. Weltbildungsministerkonferenz zu Tage traten (Müller 2009).

Zusammenstellungen von Heterogenitätsdimensionen finden sich in weiteren Veröffentlichungen. Schroeder (2007) verweist auf die Liste bipolarer hierarchischer Differenzlinien von Lutz/Leiprecht (2003 S.121), auf der folgende Kategorien unterschieden und darunter jeweils dominante Positionen benannt werden:

Tabelle 2-1 Liste bipolarer hierarchischer Differenzlinien nach Lutz/Leiprecht 2003

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	männlich-weiblich
Sexualität	hetero-homo
„Rasse“/Hautfarbe	weiß-schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe – ethnische Minderheit (en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	„oben“ – „unten“ / etabliert – nicht etabliert
Religion	säkular – religiös
Sprache	überlegen – unterlegen
Kultur	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
Gesundheit	nicht behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder / alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch / angestammt - zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord-Süd /West-Ost	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell, (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Diese sind in ihrer dualistischen Form vielleicht geeignet, um ausgehend von einer vermeintlichen Norm, Hierarchien und Ausgrenzungsprozesse zu beschreiben, aber nicht um Vielfalt zu erfassen und zu beschreiben. Schroeder macht dies deutlich anhand des tradierten Verständnisses von Behinderung als „Vielheit gesundheitlicher, körperlicher, psychischer und seelischer Einschränkungen“ (2007 S.47).

Die von Lutz und Leiprecht benannten Grunddualismen sind zudem abhängig vom jeweiligen Umfeld. So gestaltet sich der Dualismus „säkular-religiös“ hinsichtlich der vermeintlichen Norm in ländlichen Gegenden Bayerns unter Umständen anders als in Berlin. Außerdem gibt es Kategorien, die in anderen Regionen der Welt von Bedeutung sind. Das Departement of Education in Südafrika verweist in seinem Whitepaper (2001 S.6) beispielsweise auf den HIV-Status, der für den schulischen Alltag in Berlin eine geringere Rolle spielt.

Zudem könnte man die von Lutz und Leiprecht (2003 S.121) benannten Dualismen weiter ausdifferenzieren. Die Unterteilung in „Angehörige – Nicht-Angehörige“ bei der Kategorie „Nation/Staat“ reicht für die Darstellung sozialer Ungleichheiten und institutioneller Diskriminierung nicht aus. So werden innerhalb der EU beispielsweise Menschen mit einer EU-Angehörigkeit anders behandelt, als Menschen aus Staaten außerhalb der EU.

Den benannten Differenzlinien ist also gemein, dass sie in ihrer bipolaren Beschreibung (behindert vs. nichtbehindert, deutscher vs. nichtdeutscher Sprache oder Herkunft, männlich vs. weiblich) als nicht hinreichende Form der Unterscheidung kritisiert werden kann. Zudem erfahren Überschneidungen der Dimensionen häufig keine Beachtung. Was die Folge einer solchen separierten Betrachtung sein kann, zeigt Walgenbach (2007) am Beispiel einer schwarzen Frau, die in Amerika bei der Jobsuche benachteiligt wird. Die Firma verweist darauf, dass sowohl die Frauenquote (ausschließlich weiße Frauen) als auch die Quote für Afroamerikaner (ausschließlich Männer) eingehalten wurden. Die Intersektionalitätstheorie bietet Ansätze, auch Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen einzubeziehen (vgl. Abschnitt Intersektionalität).

Dass die Phänomene Abgrenzung und Ausgrenzung auf Grund des Geschlechts, der sprachlich-kulturellen Herkunft und Behinderung zudem nicht voneinander unabhängig sind, konnten Heitmeyer und andere (2007 S.21f) in ihrer Langzeituntersuchung seit 2002 zeigen. In dieser ließ sich das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in einer repräsentativen Stichprobe der Gesamtbevölkerung nachweisen. Dieses Syndrom besteht in der deutschen Bevölkerung gegenwärtig Heitmeyer und Mansel zufolge aus den Elementen:

- Fremdenfeindlichkeit,
- Rassismus,
- die drastische Abwertung des Religiösen, d.h. Antisemitismus und Islamophobie,
- die Herabsetzung sexuellen oder sozialen Andersseins, d.h. die Abwertung von Obdachlosen, Homosexuellen und Behinderten sowie
- die Demonstration von Etabliertenvorrechten und
- Sexismus (2007 S.21f).

Dabei zeigt sich, dass Ausgrenzungen und Abwertungen auf Grund unterschiedlicher Formen von Heterogenität häufig gemeinsam auftreten.

Neben dem dargestellten Verständnis von Heterogenität als Verschiedenheit in Bezug auf definierte Merkmale/Kriterien, hebt Prengel (2005 S.21) die Bedeutung von Hetero-

genität in ihrer Prozesshaftigkeit hervor. So handelt es sich jeweils nur um augenblickliche Wahrnehmungen von Veränderlichem. Sie geht dabei sowohl auf Konsequenzen der zeitlichen Ebene für die Forschung (Dokumentation von Untersuchungsbedingungen und -methoden) als auch auf das pädagogische Handeln ein (entwicklungsbezogene Diagnostik).

Als dritte Bedeutungsebene von Heterogenität verweist Prenzel (2005 S.21f) auf die Unvorhersehbarkeit, die sich auf der Forschungsebene auswirkt als Begrenztheit, Unvollständigkeit, Vorläufigkeit und Fehlbarkeit, die aus einem komplexen sich verändernden Feld resultiert. Die Unvorhersehbarkeit führt Prenzel für das pädagogische Feld zu einer vehementen Kritik an etikettierenden Zuschreibungen (ebd.) und zu einer Forderung nach Offenheit gegenüber dem unvorhergesehenen Agieren des Kindes.

Im Folgenden werden die Heterogenitätsdimensionen dargestellt, die in der vorliegenden Studie berücksichtigt wurden. Das sind auf Seiten der Kinder die Dimensionen:

- Behinderung,
- Geschlecht,
- Herkunftssprache und kultureller Hintergrund sowie
- das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital.

Damit verbunden sind jeweils Darstellungen der kategorialen Verortung in einem 2-Gruppen-Verständnis und der Kritik daran. Außerdem werden die Vielfalt innerhalb der Dimensionen und die Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Kinder aufgezeigt sowie die Problematik von Verallgemeinerungen und Zuschreibungen beschrieben.

Behinderung

Wie bereits dargestellt, ist die Dimension Behinderung eine der Heterogenitätsdimensionen, die eine zentrale Rolle in den Konzepten von Prenzel (1993), Hinz (1993) und Preuss-Lausitz (1993) einnehmen. Sie hat insofern einen besonderen Stand, als dass der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen in Deutschland nicht selbstverständlich ist (Schöler, Merz-Atalik, Dorrance 2011 S.25). Dies liegt unter anderem an der historischen Entwicklung der sonderpädagogischen Einrichtungen und der sonderpädagogischen Professionsentwicklung (vgl. Haeberlin 2009 S.119ff).

Als Folge der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik in Deutschland besteht eine weite Differenzierung nach sonderpädagogischen Fachrichtungen, die jeweils einen eigenen Adressatenkreis beansprucht und eine besondere Ausbildung der Lehrkräfte vorsieht. Die anfängliche Zuweisung aller Schüler/-innen des Adressatenkreises an eine spezifische Sonderschule wurde auf administrativer Ebene durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994 ersetzt durch die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Diese Zuweisung beinhaltete keine Aussage über den Ort der Förderung mehr. Damit wurde auf Bundesebene der schulpraktischen Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts an den Schulen vor Ort Rechnung getragen.

Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde somit zu einer administrativen Kategorie für die Zuweisung zu einer Sonderschule oder die Zubilligung von Ressourcen an der allgemeinen Schule. Die folgenden Förderschwerpunkte wurden durch die Kultusministerkonferenz 1994 neu benannt, sie schreiben aber die Vorläuferkategorien fort:

- Geistige Entwicklung (Geistigbehinderte),
- Lernen (Lernbehinderte),
- Körperlich und motorische Entwicklung (Körperbehinderte),

- Sprache (Sprachbehinderte),
- Hören (Gehörlose und Schwerhörige),
- Sehen (Blinde und Sehbehinderte) und
- Emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensgestörte).

Bei der Umsetzung dieser Empfehlungen in das landeseigene Schulrecht ergänzte das Land Berlin den Förderschwerpunkt Autismus. Die neu geschaffene Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ mit den diversen Unterkategorien wurde aus verschiedenen Gründen kritisiert. So setzen sich Dreher, Heinen und Münch (2000 S.292f) unter anderem mit dem Begriff der Förderung auseinander. Die Kritik an der mangelnden Trennschärfe und der geringen Aussagekraft gilt auch für die verschiedenen Förderschwerpunkte. Bei der Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf handelt es sich nach wie vor um eine individuumszentrierte Zuschreibung eines Defizits, „eine Sache des Einzelnen“ (Dreher, Heinen und Münch 2000 S.291). Das Umfeld und dessen Ressourcen werden nicht einbezogen.

Die Vielfalt der Schüler/-innen, die den einzelnen Förderschwerpunkten zugeordnet werden, ist enorm. So zeigten sich in einer Berliner Studie an Lernbehindertenschulen (BELLA) verblüffende Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen aus den unterschiedlichen Bezirken. Schüler/-innen in Marzahn-Hellersdorf – einem Bezirk im ehemaligen Ostteil der Stadt mit einem sehr hohen Anteil an Schüler/-innen an Lernbehindertenschulen – zeigten bei einem Intelligenztest Leistungen, die deutlich über denen von Schüler/-innen an Sonderschulen aus anderen Bezirken lagen (Lehmann, Hoffmann 2009 S.123f). Anders ausgedrückt, wer in Marzahn-Hellersdorf eine Lernbehindertenschule besucht, könnte in Charlottenburg-Wilmersdorf als Schüler/-in ohne Förderbedarf eine Hauptschule besuchen. Vergleichbares berichtet Kronig aus der Schweiz. So ist die Überweisungsquote in Sonderklassen in einzelnen Kantonen 8-mal höher (jeder 25. Schüler) als in anderen (jeder 200. Schüler). So fasst Kronig zusammen: „Eine Lernbehinderung ist nicht eine wissenschaftlich fundierte Klassifikation, sondern eine Frage der Umstände“ (2007 S.218).

In Berlin wurde im Rahmen der Veränderung der Schulanfangsphase der Versuch gemacht, die Zuweisung der sonderpädagogischen Förderbedarfe „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ durch eine pauschale Zuweisung von zwei Stunden sonderpädagogischer Förderung für jede Lerngruppe zu ersetzen. Interessanterweise war daraufhin im Bezirk Neukölln ein sprunghafter Anstieg der Kinder mit dem Förderbedarf „Sprache“ zu beobachten. Es wird damit deutlich, dass die Vergabe des Förderschwerpunkts flexibel gehandhabt wird, wenn darüber zusätzliche Ressourcen organisiert werden können. So hoben auch Matt und Podlesch (1998) hervor, dass die Diagnose „geistige Behinderung“ „lediglich der Beschaffung von Ressourcen“ dient und „keine Informationen über die wirklichen Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten eines Kindes“ (ebd. S. 95) enthält.

Um die Vielfalt, die hinter den Förderschwerpunkten steht, deutlich zu machen, sei hier auf die Definition zur (geistigen) Behinderung verwiesen, die bereits bei Müller (2006 S.8f) Verwendung fand. Dort wurde bezugnehmend auf Theunissen und Sander Behinderung definiert als unzureichende Integration eines Menschen mit seiner/ihrer individuellen Konstitution und Situation in sein/ihr vielschichtiges Mensch-Umfeld-System. Die vielfältigen Möglichkeiten wurden in Anlehnungen an Theunissen veranschaulicht:

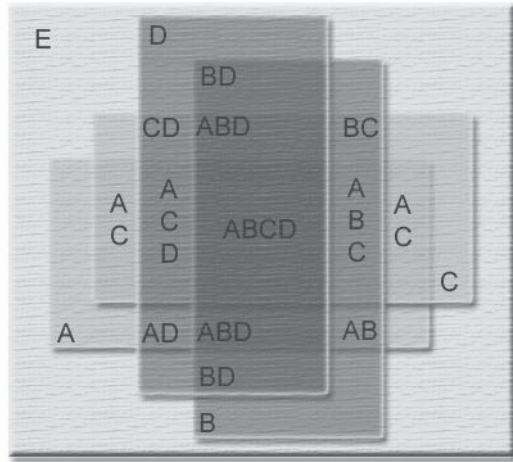


Abbildung 2-1 4+1 Faktorenmodell für die Dimension Behinderung in Anlehnung an Theunissen und Sander (vgl. Müller 2006 S.8)

Die vier sich wechselseitig bedingenden und verstärkenden Faktoren umfassen das Moment der Schädigung (Faktor A), bei Theunissen als „biologische, physiologische, somatofunktionelle Faktoren“ (ebd. S. 30) bezeichnet, und das der Leistungsminderung (Faktor B), welches als Einschränkung im „Lern- und Entwicklungsbereich auf kognitiver, sensorischer, motorischer und aktionaler Ebene“ (ebd. S. 32) beschrieben wird. Zu diesen ursächlichen Grundlagen zählen weiterhin der Faktor C, der die gesellschaftliche Benachteiligung umfasst (z.B. Institutionalisierung, Ausgrenzung, Hospitalisierung, soziales Milieu) und der Faktor D, der durch das Selbst-Konzept einer Person gebildet wird (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstvertrauen, Verhalten in Krisensituationen). Diese vier Faktoren beeinflussen und bedingen sich wechselseitig, außerdem können sie sich ergänzen oder gegeneinander aufheben. Für eine differenzierte Sichtweise reicht daher die Betrachtung einzelner Faktorkombinationen nicht aus, da nach Theunissen nicht jede Kombination der vier Faktoren zwangsläufig zu einer „geistigen Behinderung“ führt. Hierzu bietet Theunissen eine detaillierte Betrachtung der Faktoren und ihrer Kombinationen, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher erläutert werden sollen. Ergänzt wurde in Anlehnung an Sander die Ebene E der mangelnden Integration in das vielschichtige Mensch-Umfeld-System (Faktor E). Das vorgestellte 4+1 Faktoren-Modell lässt sich nicht nur für „Geistige Behinderung“ verwenden, sondern ist anschlussfähig für andere Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs, z.B. den Förderschwerpunkt „Lernen“.

Wie schon bei Müller (2006 S.8) muss dennoch festgestellt werden, dass diese multifaktorielle Sichtweise von „Geistiger Behinderung“ zwar die Vielschichtigkeit des Phänomens veranschaulicht, trotz allem aber nicht die „Individualität des Menschen, die wir mit diesem Begriff meinen“ (Feuser 1996 S. 18) erfassen kann. Zudem erscheint es für den pädagogischen Alltag, aber auch für die Ressourcenlegitimation hilfreicher, den konkreten Unterstützungsbedarf eines Schülers/einer Schülerin über eine Kind/Umfeld-

Analyse zu erheben, als diese/n mittels umfangreicher Intelligenztestdiagnostik einem fixierenden Prozentrang zuzuordnen und so zu etikettieren.

Die folgende Darstellung von Berndt-Schmidt, Diehm, Lackmann und Müller (1995 S.326) zeigt eine Übersicht über allgemeine kindliche Entwicklungsbereiche. Dabei wird die Vielfalt der möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kindern deutlich. Außerdem kann man auch die vielfältigen Bereiche ablesen, in denen Kinder gegebenenfalls Unterstützung bei ihrer Entwicklung benötigen.

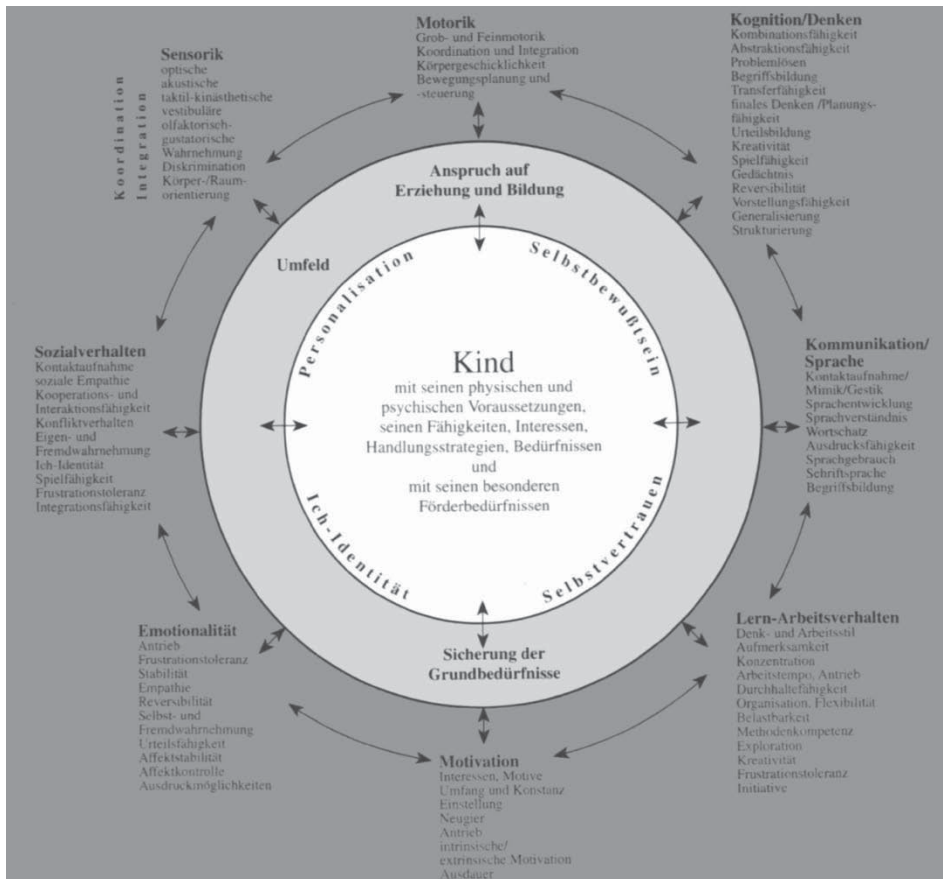


Abbildung 2-2 Förderschwerpunkte nach Berndt-Schmidt, Diehm, Lackmann und Müller (1995)

Für jeden einzelnen der genannten Bereiche ergibt sich wiederum ein breites Spektrum von möglichen Merkmalsausprägungen, die zudem auch nicht statisch sind, sondern einerseits sich weiterentwickeln⁶ und andererseits auch vom Umfeld sowie der Tagesform abhängig sind. Damit wird sichtbar, dass die von der KMK festgelegten Förderschwerpunkte nur sehr grobe Informationen über die tatsächlichen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes, geschweige denn über Barrieren und Unter-

⁶ Dabei können auch bereits entwickelte Fähigkeiten verlorengehen, beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen mit progredienten Erkrankungen.

stützungspotentiale seines Umfeldes enthalten. Letztlich kann man sagen, dass es sich bei der Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem um eine administrative Entscheidung handelt.

Auch wenn deutlich wird, dass die Vielfalt der Kinder, die den Förderbedarf „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ zugeschrieben bekommen, ebenso unüberschaubar ist wie ihre Lebensumstände, so bleibt als Unterschied zu den übrigen Förderschwerpunkten das unterschiedliche Curriculum, das für beide Förderschwerpunkte Anwendung finden muss. In §18 (3) der Verordnung Sonderpädagogik wird festgelegt:

„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ werden zieldifferent integriert.“
(Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2005)

Auch für die Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf trifft eine Vielzahl der von Felkendorff (2003 S.26) zusammengetragenen Kritikpunkte für Behinderungsdefinitionen zu:

- das Argument der Stigmatisierung,
- das Argument des ungerechtfertigten Essenzialismus,
- das Argument der Defizitarität,
- das Argument der Arbitrarität,
- das Argument der Individualisierung,
- das Argument der segregativen Wirkung,
- das Argument des potenziellen Missbrauchs durch Professionelle,
- das Argument des Determinismus sowie
- das Argument der Überforderung des Begriffs.

Felkendorff (2003 S.27) benennt gleichermaßen verbreitete Strategien zum Umgang mit Behinderungsbegriffen:

- Betonung der Relativität und Verzicht auf eine eigenständige Definition,
- Redefinition,
- Substitution sowie
- ersatzlose Aufhebung.

Zu diesen Ansätzen gehören der relationale Behinderungsbegriff und das soziale/kulturelle Modell von Behinderung aus den Disability Studies. Ersterer geht zurück auf die Verhaltenserwartungen der Umwelt, die individuelle Verhaltensdisposition und die Verhaltensbedingungen d.h. die „materiellen, biologischen, kulturellen und sozialen Lebensgegebenheiten für eine Person“ (Bach 1999 S.19). Der relationale Behinderungsbegriff kommt damit, so Sander ohne eine „objektive Schwäche“ aus, „sondern beruht nur auf intersubjektiven Relationen“ (Sander 2002 S.102). Die Behinderung entsteht damit erst im Auge des (meist nichtbehinderten) Betrachters (vgl. Lindemann/Vossler 1999). Das soziale Modell von Behinderung aus den Disability Studies setzt ebenso bei der Entstehung von Behinderung in der sozialen Interaktion an. Der Fokus liegt auf Grund des emanzipatorischen Hintergrunds noch stärker auf einer kollektiven Identität, die Behinderung als soziales Problem und als Ergebnis von Diskriminierung sieht und das es durch Selbsthilfe, soziale Aktion und sozialen Wandel zu überwinden gilt (Waldschmidt 2005 S.26). Waldschmidt ergänzt dieses soziale Modell durch ein kulturelles Modell von Behinderung das stärker kulturwissenschaftlich geprägt ist und historische Aspekte berücksichtigt sowie stärker auf die kulturelle Identität abhebt. Dazu gehört die

Konstruktion von Normalität und Abweichung ebenso wie die Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Heterogenität. So wichtig diese Ansätze auch sind, spielen jenseits einzelner Lehrkräfte und Schulen besonderer Prägung weder radikal-konstruktivistische Ansätze, noch das soziale oder das kulturelle Modell von Behinderung in Form einer Berücksichtigung kultureller Identitäten oder Formen der Konstruktion oder Überwindung gesellschaftlicher Barrieren eine Rolle im schulischen Alltag. Der Umgang mit der Dimension Behinderung in den zwei Teilstudien wird gemeinsam mit den anderen Dimensionen in Kapitel 2.3.2 behandelt.

Geschlecht

In der wissenschaftlichen Diskussion um den Umgang mit Vielfalt stellt die Dimension Geschlecht einen der häufig diskutierten Bereiche dar. Die Hintergründe dafür sind unterschiedlich. Auch für die Dimension Geschlecht gibt es mit der Frauenbewegung und der feministischen Pädagogik eine soziale emanzipatorische Bewegung, die sich mit der Analyse hierarchischer Differenz befasst (Prenzel 2006 S.98f) und durch eigene Beiträge die Bildungs- und Forschungslandschaft geprägt hat. In den letzten Jahren widmeten sich Wissenschaftler/-innen verstärkt auch der besonderen Situation von Jungen. Dies ging oft von einem in der schulischen Praxis problemhaft wahrgenommenen Verhalten/schlechtem schulischen Abschneiden der Jungen aus und führte zu einer Diskussion um eine mögliche Benachteiligung von Jungen (Rieske 2011 S.8).

Oberflächlich betrachtet, handelt es sich bei der Grundschule – anders als beim Gymnasium – um eine Schulform, die Jungen und Mädchen in gleichem Umfang aufnimmt und scheinbar keine Geschlechterunterschiede im Zugang aufweist. Gleichwohl differenziert sich dieses Bild, wenn man beispielsweise die Überweisungsquoten an Sonderschulen – auch zum Zeitpunkt der Einschulung – betrachtet. Diese sind für Jungen deutlich höher (Schildmann 2009 S.190). Auch bei der Schulreife gibt es Unterschiede. So werden Jungen häufiger zurückgestellt als Mädchen und Mädchen häufiger vorzeitig eingeschult (Rieske 2011 S.16). Das Bundesjugendkuratorium weist darauf hin, dass sich diese Unterschiede je nach betrachtetem statistischem Indikator relativieren. So verlassen Jungen die Hauptschule häufiger als Mädchen ohne Abschluss (9% vs. 5% Bundesjugendkuratorium 2009 S.11). Gleichwohl relativiert sich dies bei einer Betrachtung der Schulabschlüsse der 22-jährigen (3% vs. 2% Bundesjugendkuratorium 2009 S.12). Das Bundesjugendkuratorium kritisiert die überwiegend einseitige Problematisierung von Jungen und ihrer scheinbaren Bildungsbenachteiligung (2011 S.12).

Die Analyse der Dimension Geschlecht stellt empirische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und den Umgang mit ihnen, insbesondere resultierende soziale Ungleichheit (Bilden 2010), zur Diskussion. Solche empirischen Unterschiede sollen im Folgenden nicht pauschal negiert oder nivelliert werden. Gleichwohl stellte Hyde (2005) in ihrer Untersuchung von 46 Metaanalysen fest, dass die Effektstärken für die berichteten Unterschiede nicht besonders hoch waren und zudem stärkeren zeitlichen Schwankungen unterliegen. So steigt die Selbstsicherheit der Jungen mit dem Verlauf der Schulzeit stärker an und auch bei der Mathematik-Kompetenz zeigen sich erst bei den 15-18 jährigen nennenswerte Effektstärken (Hyde 2005 S.588). Gleichzeitig wird im Folgenden auch auf intrakategoriale Unterschiede eingegangen. So gibt es sehr breite Spektren an Leistungen, Interessen und Lebensentwürfen innerhalb der Gruppe der Jungen und der Gruppe der Mädchen. Auch laufen Forscher/-innen Gefahr, die Ge-

meinsamkeiten zwischen beiden Gruppen aus dem Blick zu verlieren, die größer sind als die empirisch beobachteten Unterschiede (Prengel 2010 S.22). Insgesamt greift eine Aufteilung in Jungen und Mädchen also ebenso zu kurz, wie die übrigen in diesem Kapitel diskutierten 2-Gruppen-Theorien. Analog zu den übrigen Dimensionen wurde in der akademische Diskussion auch bei der Kategorie Geschlecht die Aufteilung in zwei Gruppen in Frage gestellt. So wird, wenn es um die soziale Konstruktion von Geschlecht geht, häufig auf den „Doing Gender“ Ansatz von West und Zimmerman (1987) verwiesen. Diese unterscheiden – wie in der folgenden Grafik dargestellt wird – nicht nur „sex“ und „gender“, sondern auch „sex categorization“.

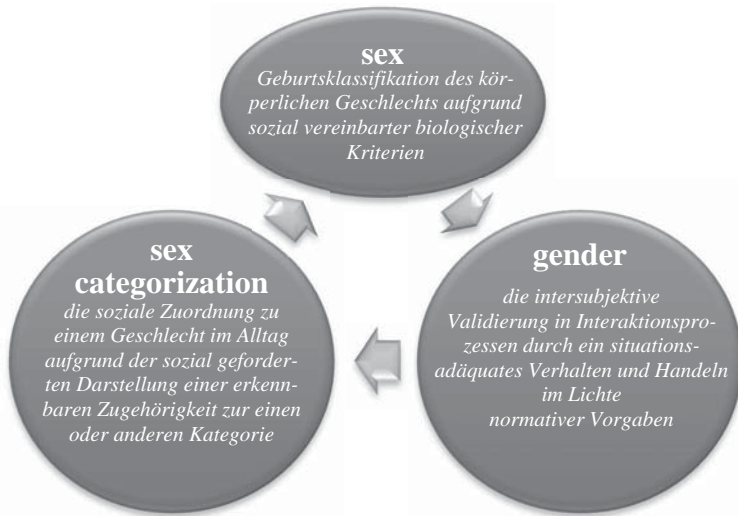


Abbildung 2-3 Doing gender: Gender, sex, sex categorization – Darstellung nach Gildemeister und Wetterer (1992)

Gildemeister und Wetterer (1992) weisen darauf hin, dass es zwischen diesen drei Aspekten „zu (situationsspezifischen immer neuen) Konstituierungen einer geschlechtlich bestimmten Person in einem je spezifischen sozialen Kontext kommt (gendered person in society)“ (1992 S.212f). Diese Positionierungen erfolgen durch die Person, hier das einzelne Kind. Insgesamt geht es nicht darum, zweigeschlechtliche Lebensentwürfe per se als geschlechterhierarchisch zu diffamieren. So stellt insbesondere die auch selbstbefürwortete Zuordnung zu einem Geschlecht ein hohes Gut dar (Prengel 2004 S.95). Es kommt aber von Anfang an unvermeidlich zu geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen durch Dritte (Lehrkräfte, Eltern, Mitschüler/-innen), die zum einen das weitere Verhalten entsprechend bestehender Stereotype prägen und zum anderen Ausschlüsse von Erfahrungen mit sich bringen. Diese gilt es zu hinterfragen, vor allem wenn sie die selbstbestimmte Entwicklung der Kinder beeinträchtigen.

So kommt es zu geschlechtsbezogenen Zuschreibungen von Stärken und Schwächen sowie fächerbezogener Leistungsfähigkeit. Ludwig (2007 S.34) untersucht diese geschlechterstereotypen fächerbezogenen Erwartungshaltungen in einer Metaanalyse. Unabhängig von Leistungs- oder Notenunterschieden trauen Lehrkräfte Mädchen in Ma-

thematik und Naturwissenschaften weniger zu als Jungen. Gleichzeitig stereotypisieren sie Sprachen als weibliche Domäne (Ludwig 2007 S.34). Diese Erwartungshaltungen leisten vermutlich auch einen Beitrag zu den geschlechterspezifisch beobachteten intrapersonalen Erwartungshaltungen der Kinder. Diese Hypothese wurde nach Ludwig (2007 S.38) auch über experimentelle Studien bekräftigt. Lehrkräfte passen zudem ihr Lehrverhalten geschlechtsspezifisch an diese fachspezifischen Erwartungen an. Sie widmen denjenigen Kindern mehr Aufmerksamkeit, von denen sie die höheren Leistungen erwarten. So erfuhren im Leseunterricht die Mädchen mehr Aufmerksamkeit und Sozialkontakt, während in Mathematik die Jungen mehr Beachtung fanden (Ludwig 2007 S.41).

Analog sind auch die fächerspezifischen Erwartungen der Eltern an ihr Kind durch Geschlechterstereotype beeinflusst. Auch sie erwarten geringere Mathematik- und Physikleistungen bei Mädchen (Ludwig 2007 S.42). Schlechte Leistungen erklären Eltern bei Mädchen durch mangelnde Fähigkeit, während sie diese bei Jungen auf mangelnde Anstrengungsbereitschaft zurückführen (Ludwig 2007 S.43). Sprachen werden auch von Eltern als Domäne der Mädchen gesehen (2007 S. 43).

Auch in der Bewertung gezeigter Leistungen durch die Lehrkräfte zeigen sich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Helbig verweist auf Grundlage einer Analyse der Daten der Berliner ELEMENT-Studie darauf, „dass Jungen, sowohl in Mathematik, als auch in Deutsch, bei gleichen Kompetenzen deutlich schlechter benotet werden als Mädchen und in der Folge seltener auf das Gymnasium überwiesen werden“ (2010 S.107). Helbig merkt aber auch an, dass die Ursachen dafür vielfältig sein können, da die Kompetenztests nur auf eine einmalige Messung zurückgehen und Noten einen längeren Zeitraum abbilden. Außerdem, so Helbig, „sorgen die höheren Leistungsorientierungen und nicht-kognitiven Kompetenzen der Mädchen anscheinend dafür, dass sie besser benotet werden als die Jungen. Mit einer Benachteiligung der Jungen hätte dies nichts zu tun“ (2010 S.107). Sichere Aussagen über den Einfluss des Geschlechts der Lehrkraft ließen sich auf Grund fehlender Daten nicht treffen.

Diese Zuschreibungen setzen sich häufig fort im Hinblick auf außerschulische Interessen und Vorlieben, seien es Farben, Musik, Sportarten oder Bücher (Kaiser 2004 S.380). Dabei gibt es zwar tatsächlich empirisch nachweisbare Unterschiede bei den Interessen zwischen großen Teilen von Mädchen und großen Teilen von Jungen (vgl. Thies, Röhner 2000 S.78). Problematisch werden Zuschreibungen auf Grund vermeintlicher Interessen aber vor allem dann, wenn sie dazu führen, dass Lehrkräfte einzelnen Kindern auf Grund ihres Geschlechts Angebote machen oder vorenthalten.

Zuschreibende sind nicht nur die Lehrkräfte und (pädagogisches) Personal, sondern auch die Mitschüler/-innen und auch die Eltern, die ebenfalls ihre Rollenerwartungen an die Kinder in den (schulischen) Alltag einbringen. Ludwig und Ludwig (2007 S.8) unterscheiden zwischen inter- und intrapersonalen Erwartungshaltungen. Erstere beziehen sich auf die bereits angesprochenen Erwartungen von Eltern, Lehrkräften und Mitschüler/-innen, während sich letztere auf die eigenen Erwartungen der Kinder an sich selbst beziehen. Kelle und Breidenstein (1998 S.243) zeigen Beispiele für solche Erwartungen in Bezug auf das andere Geschlecht und zeigen gleichzeitig wie der Allgemeinheitsanspruch durch Relativierung und Kontextuierung eingeschränkt wird. Dazu gehört die Anerkennung der fußballspielenden Mädchen ebenso, wie die Beschreibung der „Blödsinnigkeit der Jungen“, die von Tag zu Tag wechselt (Kelle, Breidenstein 1998 S.243).

Auch für die Wahl von Spielpartner/-innen und Bezugspersonen kann das Geschlecht eine Rolle spielen. So wird ggf. die Erwartungshaltung vorrangig mit Geschlechtsge-
noss/-innen zu spielen ebenfalls an Kinder und Jugendliche – zumeist vom eigenen oder
dem anderen Geschlecht – herangetragen (Kelle, Breidenstein 1998 S. 216, Maccoby
2000 S.36f). Diese Erwartungen führen zu einer weitgehenden Trennung der Geschlech-
tergruppen im Spiel (Maccoby 2000 S.35), die nach Rohrmann (2008 S.95) bei den 9-10
jährigen ihren Höhepunkt erreicht.

Aber auch auf Seiten der Erwachsenen gibt es Vorbehalte. Rohrmann (2008 S.88)
schreibt dazu: „Kinder, die überwiegend gegengeschlechtliche Spielpartner bevorzugen
und an Aktivitäten interessiert sind, die eher für das andere Geschlecht typisch sind, sind
allerdings in der Praxis in weit größerem Ausmaß Anlass von Sorge und Befürchtung“.
Dabei stellt die Möglichkeit, seine Peergroup unabhängig vom Geschlecht selbst zu
wählen, eine große Bereicherung dar. So bestand die schulische Peergroup des Autors
nach einem Schulwechsel während des Abiturs ausschließlich aus Mädchen. Auch für
den Umgang mit geschlechterstereotypen Spielzeugen lassen sich Unterschiede im Um-
gang der Väter mit ihren Söhnen beobachten (Maccoby 2000 S.180f). Diese reagierten
fünfmal häufiger negativ wenn ihre Söhne mit Puppen o.ä. spielten als wenn ihre Töch-
ter mit Autos spielten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es auf Seiten der Lehrkräfte häufig auch in
Bezug auf Verhaltenserwartungen. Ludwig (2007 S.41) verweist auf Untersuchungen,
nach denen Aggressivität bei Jungen eher akzeptiert wird, während sie bei Mädchen
abgelehnt wird. Umgekehrt gibt es bei Mädchen die Erwartung der Selbständigkeit, die
bei Jungen nicht so ausgeprägt scheint. Dabei gibt es sowohl das stereotype Bild des
braven Mädchens als auch das des störenden „verhaltensauffälligen“ Jungen (vgl. Kaiser
2004 S.377), der ggf. aus Armutsmilieus stammt. Während bei ersterem ggf. eine Ab-
weichung von der Norm wahrgenommen wird, stellen sich bei letzterem eher Effekte der
selbsterfüllenden Prophezeiung ein. In beiden Fällen werden Bedürfnisse der Kinder oft
nicht wahrgenommen, da sie entweder nicht geäußert werden oder die Äußerung durch
inadäquates Verhalten geschieht und daher eine Fokussierung des Verhaltens die Be-
dürfnisse in den Hintergrund drängt.

In der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen gibt es ebenfalls ge-
schlechtsbezogene Unterschiede. Kaiser (2004) verweist auf diverse Studien, die zeigen,
dass Interaktionen der Lehrkräfte mit Jungen deutlich häufiger vorkommen als mit Mäd-
chen. Dabei gibt es sowohl mehr positive Aufmerksamkeit (Hilfestellung, Lob, Aufrufen)
als auch negative Aufmerksamkeit (Disziplintadel) (Kaiser 2004 S.381). Enders-
Dragässer und Fuchs (1993 S.149) machen gleichzeitig auf die Problematik der Wahr-
nehmungsverschiebung aufmerksam. So werden Verschiebungen zu Gunsten der Mäd-
chen, die noch nicht mal zu einer Gleichverteilung der Aufmerksamkeit führen, von
allen Beteiligten als Bevorzugung der Mädchen wahrgenommen.

Bezüglich der Interaktionen zwischen Schüler/-innen sehen Enders-Dragässer und Fuchs
ebenfalls Benachteiligungen der Mädchen durch das dominante Verhalten der Jungen
(1993 S.150). Dies beziehen sie vor allem auf Dominanzkulturen im Unterricht. Am
Beispiel der Aufrufketten (1993 S.130) zeigen sie unterschiedliche Verhaltensweisen
von Jungen und Mädchen. Während Mädchen in ausgewogenem Maß Kinder beiderlei
Geschlechts aufriefen, riefen Jungen sehr viel häufiger nur Jungen auf. Auch Kelle und
Breidenstein berichten von solchen geschlechtergetrennten Aufrufeerfahrungen der

Lehrkräfte (1998 S.48). Auch bei selbstgewählten Interaktionen außerhalb des Klassenraums zeigen sich geschlechtsspezifische Phänomene. Hier verweisen Krappmann und Oswald (1995 S.190) auf fast ausschließlich geschlechterhomogene Beziehungen und Gruppenbildungen. Bei schulischen Hilfesituationen unter Zehnjährigen waren jeweils zu 80% Jungen Hilfesuchende während Mädchen Hilfestellung gaben (S.193). Unter Zwölfjährigen waren die Anteile des Gebens und Nehmens ausgeglichener, gleichwohl handelte es sich bei den Hilfestellungen der Jungen oft um ungebetene Hilfen. Auf deren möglichen Effekt zur Etablierung von Ungleichheiten von Mann und Frau weisen Krappmann und Oswald hin, gehen aber nicht weiter darauf ein (1995 S. 194).

Insgesamt wird somit deutlich, dass die Dimension Geschlecht durchaus gravierende Bedeutung für den schulischen Alltag der Kinder hat und sich damit auch möglicherweise in den Erfahrungen und Einschätzungen der Eltern von Jungen und Mädchen Unterschiede zeigen. Daher erscheint die Berücksichtigung des Geschlechts des Kindes für die folgenden Untersuchungen unabdingbar.

Herkunftssprache und kultureller Hintergrund

Neben den Dimensionen Behinderung und Geschlecht kommt dem Bereich der kulturellen Vielfalt eine herausragende Bedeutung zu. Er wird von Prenzel (1993) und Hinz (1993) noch in die Konzepte der Pädagogik der Vielfalt einbezogen. Wie im folgenden Abschnitt deutlich wird, handelt es sich bei dieser Dimension um eine, die zwar dem Kind zugeschrieben wird, aber in hohem Maße mit der Situation der Eltern zusammenhängt und auch die Lebenswirklichkeit der Eltern besonders prägt.

Die „Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups“ (Thernstrom 1980 nach Auernheimer 1995 S.107) schlägt vierzehn Charakteristika vor, die in variierender Zusammenstellung für ethnische Gruppen bezeichnend sein können: (a) gemeinsame geographische Herkunft, (b) Einwandererstatus, (c) Rasse, (d) Sprache/Dialekt, (e) religiöser Glaube, (f) Verbindungen, die über Verwandtschaft, Nachbarschaft und Gemeinde hinausgehen, (g) gemeinsam geteilte Traditionen, Werte und Symbole, (h) Literatur, Folklore und Musik, (i) Essensvorlieben, (j) Muster der Siedlungs- und Arbeitsweise, (k) Sonderinteressen in Bezug auf Politik im Heimatland und in den USA, (l) Institutionen zur Sicherung und Aufrechterhaltung der Gruppe, (m) ein inneres Gefühl der Unterschiedlichkeit und (n) die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von außen her.

Georg Auernheimer schlussfolgert daraus, dass Ethnizität ein soziales Konstrukt ist (ebd.), das er wie folgt definiert: „Ethnizität ist also ein sozialwissenschaftlicher Begriff, der die Frage beinhaltet, wie sich Gruppen unter Berufung auf tatsächliche oder eingebildete Besonderheiten als Gemeinschaft konstituieren und gegenseitig abgrenzen“ (Auernheimer 1995 S.109). Gleichzeitig betont er die Bedeutung für die Identitätsproblematik und damit für die Pädagogik. So prägt er den Begriff der „kulturellen Identität“ und macht damit auf die Auseinandersetzung des jeweiligen Individuums mit den kollektiven Erfahrungen sowie den kulturellen Inhalten und Formen aufmerksam (ebd.). Die angesprochene Möglichkeit der Relativierung kultureller Prägung wirkt gleichzeitig als Multiplikationsfaktor für kulturelle Vielfalt.

Über den Begriff der kulturellen Identität werden nach Auernheimer auch die Gemeinsamkeiten von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sichtbar gemacht, da sie wie auch Identität im allgemeinen ein Aushandlungsprozess des Individuums mit sich selbst und anderen sowie mit den gegenwärtigen und historischen Lebensbedingungen