

## B 5.16

### Schulklima und Schulkultur

# Abbau von Bildungsbarrieren und Interkulturelle Öffnung von Schulen

Dr. Rita Panesar, Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V., Hamburg



© RAABE 2020

© MonkeyBusiness Images/Shutterstock

Schulen sind nicht nur in Ballungsregionen von faktischer Vielfalt geprägt. Um den in Deutschland besonders ausgeprägten Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg abzubauen, müssen Schulen die Heterogenität ihrer Schülerschaft angemessen berücksichtigen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Studien zum Abbau von Bildungsbarrieren und Konzepte organisationalen Lernens, die auf Bildungsgerechtigkeit zielen. Dabei wird das Augenmerk auf Strategien der Inklusion und der Interkulturellen Öffnung im Bereich Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung gelegt.

---

#### KOMPETENZPROFIL

<b>Zielgruppe:</b>	Schulleitungen, Lehrkräfte
<b>Schlüsselbegriffe:</b>	Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Schule
<b>Einsatzfeld:</b>	im Schulalltag, im Unterricht
<b>Thematische Bereiche:</b>	Schulentwicklung

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung: Von der Defizitorientierung zum organisationalen Lernen</b>	<b>3</b>
<b>2. Prozesse der Konstruktion und Re-Konstruktion von Unterschieden im pädagogischen Alltag</b>	<b>5</b>
2.1 Gründe für den Zusammenhang Bildungserfolg – Herkunft	5
2.2 Normalitätsvorstellungen und die Praxis des ‚Zum-Anderen-Machens‘	6
2.3 Strukturelle Diskriminierung	7
<b>3. Schulen als lernende Organisationen</b>	<b>8</b>
3.1 Bildungsgerechtigkeit als Thema für Schulentwicklung	8
3.2 „Parallelgesellschaft“ Lehrerkollegium: Personalrekrutierung und -entwicklung	11
3.3 Organisationsentwicklung: Lernfahrenden Zug umbauen	12
3.4 Unterrichtsentwicklung: Gleiches, wo möglich, besonderes wo nötig	14
<b>4. Fazit</b>	<b>17</b>

© RAABE 2020

Der Beitrag ist ursprünglich erschienen in:

P. Gemme, A. Rücken (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg, Springer Reference Psychologie. Wiesbaden 2019.

Nachgedruckt mit Erlaubnis von Springer Nature Customer Service Centre GmbH

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

## 1. Einleitung: Von der Defizitorientierung zum organisationalen Lernen

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich darin, wie schüchtern oder extrovertiert sie sind und wie sie sprachlich, kulturell und milieuspezifisch sozialisiert sind. Sie haben unterschiedliche geistige, körperliche und emotionale Voraussetzungen, sind angepasst oder behaupten ihre Individualität. Um langfristig ihre Ziele erfüllen zu können, müssen Schulen sich auf diese Vielfalt einstellen.

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die deutsche Bundesregierung im Jahr 2009 wird Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens gesehen. Laut UNESCO-Kommission bedeutet Inklusion, „dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzunehmen und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“. Erreicht wird dies durch „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen“, „verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen“ sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9). „Das Versorgungsprinzip voll dem Ermöglichungsprinzip weichen: Chancengleichheit, Ermöglichung der Selbstbestimmung, Förderung von Ressourcen und das Ermöglichen von Teilhabe und Teilnahme sind das erklärte Gestaltungsprinzip“ (Hansen et al. 2014, S. 9).

Auf die Verantwortung des Gesamtsystems und die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder „unterschiedlicher sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger Lernvoraussetzungen“ gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten, fokussiert auch das Konzept der interkulturellen Öffnung (Karakasoğlu 2013, S. 5). Das Konzept wurde Anfang der 1990er-Jahre entwickelt, als zum einen Kritik an einer Ausländerpädagogik laut wurde, die vielfach ein defizitäres und hilfsbedürftiges Bild von Menschen mit Migrationshintergrund reproduzierte, zum anderen der ausgrenzende Charakter bestimmter Institutionen und Angebote für die Bevölkerungsgruppe ins Blickfeld geriet (vgl. Handschuck und Schröer 2012, S. 21–32; Panzer 2017; Vanderheiden und Mayer 2014).

Anders als Konzepte wie Diversity-Management (Weißbach et al. 2009) oder Disability-Management werden Inklusion und Interkulturelle Öffnung in der Schule durch politische Beschlüsse und Rahmenvereinbarungen gestützt. So richtet der KMK-Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schu-

le“ (KMK 2013) explizit an alle schulischen Akteure das Ziel, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (KMK 2017, S. 2). Auf einer theoretischen und konzeptionellen Ebene wird also sowohl im Bereich der Inklusion als auch im Rahmen Interkultureller Öffnung merkmalübergreifend für den Abbau von Barrieren jeglicher Art plädiert. Dies ist für schulische Prozesse hilfreich, insbesondere, da sie zeigen, wie alle schulischen Akteure in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Konsequenzen in ein System von Privilegien und Benachteiligungen verstrickt sind und Mehrfachdiskriminierungen sowie Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen in den Fokus rücken können.

Studien zu Schule und Heterogenität teilen nicht immer die Auffassung, dass die Pluralisierung der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Qualitäts- und Schulentwicklung erfordert. So wird das Themenfeld ‚Heterogenität‘ häufig mit Schulen in sozialen Brennpunkten assoziiert, die mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern aus nicht-akademischen Elternhäusern besucht werden. In vielen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I dominieren, während der Umgang mit Heterogenität in der Oberstufe aufgrund der einheitlichen Ausrichtung auf das Abitur seltener thematisiert wird. Heterogene Lerngruppen werden noch nicht durchgängig als Regelfall betrachtet, die ideale Verfassung homogener Lerngruppen ebenso wenig konsequent in Frage gestellt (Fürstmann und Gomolla 2009).

Auch in konkreten politischen Programmen sowie in der schulischen Praxis überwiegen Ansätze, die auf bestimmte Merkmale oder Gruppierungen fokussieren. Sie reproduzieren herkömmliche Dichotomien, etwa zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, mit und ohne Migrationshintergrund oder unterscheiden zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern. Diese Differenzlinien sind häufig einer gewissen Pragmatik geschuldet. Sie werden etwa eingesetzt, um Benachteiligung und Diskriminierung bestimmter Zielgruppen sichtbar zu machen oder besonders Benachteiligte Ressourcen zuweisen zu können (vgl. Bleidick 1988). Werden diese Differenzlinien im Unterricht oder in der Ansprache von Schülerinnen und Schülern reproduziert, bergen sie jedoch die Gefahr, durch Stigmatisierung und Etikettierung demotivierend und exkludierend zu wirken.

Eine Operationalisierung der übergreifenden Konzepte für die Arbeit in Schulen ist erst in Ansätzen erfolgt. So werden etwa in Hamburg, München, Nieder-

le“ (KMK 2013) explizit an alle schulischen Akteure das Ziel, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (KMK 2017, S. 2). Auf einer theoretischen und konzeptionellen Ebene wird also sowohl im Bereich der Inklusion als auch im Rahmen Interkultureller Öffnung merkmalübergreifend für den Abbau von Barrieren jeglicher Art plädiert. Dies ist für schulische Prozesse hilfreich, insbesondere, da sie zeigen, wie alle schulischen Akteure in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Konsequenzen in ein System von Privilegien und Benachteiligungen verstrickt sind und Mehrfachdiskriminierungen sowie Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen in den Fokus rücken können.

Studien zu Schule und Heterogenität teilen nicht immer die Auffassung, dass die Pluralisierung der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Qualitäts- und Schulentwicklung erfordert. So wird das Themenfeld ‚Heterogenität‘ häufig mit Schulen in sozialen Brennpunkten assoziiert, die mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern aus nicht-akademischen Elternhäusern besucht werden. In diesen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I dominieren, während der Umgang mit Heterogenität in der Oberstufe aufgrund der einheitlichen Ausrichtung auf das Abitur seltener thematisiert wird. Heterogene Lerngruppen werden noch nicht durchgängig als Regelfall betrachtet, die ideale Verfassung homogener Lerngruppen ebenso wenig konsequent in Frage gestellt. (Fürsmanu und Gomolla 2009).

Auch in konkreten politischen Programmen sowie in der schulischen Praxis überwiegen Ansätze, die auf bestimmte Merkmale oder Gruppierungen fokussieren. Sie reproduzieren herkömmliche Dichotomien, etwa zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, mit und ohne Migrationshintergrund oder unterscheiden zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern. Diese Differenzlinien sind häufig einer gewissen Pragmatik geschuldet. Sie werden etwa eingesetzt, um Benachteiligung und Diskriminierung bestimmter Zielgruppen sichtbar zu machen oder besonders Benachteiligte Ressourcen zuweisen zu können (vgl. Bleidick 1988). Werden diese Differenzlinien im Unterricht oder in der Ansprache von Schülerinnen und Schülern reproduziert, bergen sie jedoch die Gefahr, durch Stigmatisierung und Etikettierung demotivierend und exkludierend zu wirken.

Eine Operationalisierung der übergreifenden Konzepte für die Arbeit in Schulen ist erst in Ansätzen erfolgt. So werden etwa in Hamburg, München, Nieder-

### **Dieses Werk ist Bestandteil der RAABE Materialien**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH erteilt Ihnen für das Werk das einfache, nicht übertragbare Recht zur Nutzung für den privaten und schulischen Gebrauch. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52a UrhG: Das Werk oder Teile hiervon dürfen nicht ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen, wobei die durch den § 60a UrhG erlaubten Nutzungen davon ausgenommen sind. Darüber hinaus sind Sie nicht berechtigt, Copyrightvermerke, Markenzeichen und/oder Eigentumsangaben des Werks zu verändern.

Die Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH übernimmt keine Haftung für die Inhalte externer Internetseiten, auf die in dem Werk verwiesen wird.

Falls erforderlich wurden Fremdrechte recherchiert und ggf. angefragt.

## Der RAABE Webshop: Schnell, übersichtlich, sicher!



### Wir bieten Ihnen:



Schnelle und intuitive Produktsuche



Übersichtliches Kundenkonto



Komfortable Nutzung über  
Computer, Tablet und Smartphone



Höhere Sicherheit durch  
SSL-Verschlüsselung

**Mehr unter: [www.raabe.de](http://www.raabe.de)**