

Vol. 16

Nr. 2

2010

TERTIUM COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit
im Kontext aktueller Bildungsreformen (II)

Mechtild Gomolla und Martina Weber (Eds.)

Thomas Höhne

•••••

**Bildungsregionen – Zur bildungspolitischen Konstruktion
neuer Bildungsräume**

Mechtild Gomolla

•••••

**Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als
Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich:
Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die
Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers**

Anatoli Rakhkochkine

•••••

Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten

Christos Govaris

•••••

**Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen
Volksschule – Eine kritische Bestandsaufnahme**

Jeff Bale

•••••

**When Arabic is the ›Target‹ Language: Title VI, National Security,
and Arabic Language Programs, 1958–1991**

WAXMANN



WAXMANN



Münster • New York • München • Berlin

www.waxmann.com
info@waxmann.com



Marcelo Parreira do Amaral

Emergenz eines internationalen Bildungsregimes?

International Educational Governance und Regimetheorie

2011, 208 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-2535-4

Im Zuge der Transformation gegenwärtiger Gesellschaften hin zu Informations- und Wissensgesellschaften entwickelt sich Bildungspolitik zu einem zunehmend bedeutsamen Politikfeld. Zugleich werden damit verbundene Veränderungen mit Blick auf verschiedene Dimensionen beobachtet: War im Rahmen des wohlfahrtstaatlichen Projekts der Nationalstaat der Adressat von bildungspolitischen Forderungen und zugleich Hauptakteur ihrer Realisierung, so wird dies in der ‚post-nationalen Konstellation‘ problematisiert. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Einflusses internationaler Akteure, nicht nur anderer Nationalstaaten, sondern auch Internationaler Organisationen (IOs) auf die nationale Bildungspolitik ist ein wichtiger Veränderungsbe- reich identifiziert.

Dieser Band verfolgt das Ziel, eine einschlägige Diskussion im Politikfeld der Internationalen Beziehungen für die Erziehungswissenschaft nutzbar zu machen.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 16, Heft 2 (2010)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Koordinatorin

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sabine Hornberg, Universität Bayreuth

Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft vertreten durch die Vorsitzenden: Barbara Asbrand und Mechtild Gomolla.

Verantwortliche Herausgeberinnen Heft 2, Jahrgang 16: Mechtild Gomolla, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, E-Mail: gomolla@hsu.hh.de und Martina Weber, Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Dominique Groux, Université de Versailles

Margret Sutherland, University of Leeds

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Shen-Keng Yang, National Taiwan

Normal University

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für

Bildungsforschung, Berlin

Eleni Hodolidou, Aristotle University

of Thessaloniki

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich im World Wide Web und als Papierversion.

Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>

Das Jahresabonnement der elektronischen Version beträgt 16,00 €. Das Jahresabonnement der Papierversion beträgt innerhalb Deutschlands 35,00 €, für alle anderen Länder 39,00 €. Die Kosten für Einzelausgaben der elektronischen Version betragen 11,00 €, für Einzelausgaben der Papierversion 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2010

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,

Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 16, No. 2 (2010)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Coordinator
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sabine Hornberg, Universität Bayreuth
Botho von Kopp, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Peter J. Weber, Hochschule für Angewandte Sprachen, München
in cooperation with the Section International Comparative and Multicultural Education represented by their presidents: Barbara Asbrand and Mechtild Gomolla.

Chief Editors Vol. 16, No. 2:

Mechtild Gomolla, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, e-mail: gomolla@hsu.hh.de and Martina Weber, Goethe-Universität Frankfurt am Main, e-mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Dominique Groux, Université de Versailles	Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Margret Sutherland, University of Leeds	Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
Mirosław Szymanski, Universität Warschau	Eleni Hodolidou, Aristotle University of Thessaloniki
Shen-Keng Yang, National Taiwan Normal University	

Tertium Comparationis is published two times a year in the World Wide Web.

A printed version is also available.

Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>

Subscriptions of the electronic version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are in Germany 35,00 €/year, and in all other countries 39,00 €. Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the paper version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2010
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
16, 2 (2010)

Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit
im Kontext aktueller Bildungsreformen (II)

Inhalt

<i>Mechtild Gomolla und Martina Weber</i> Editorial.....	175
<i>Thomas Höhne</i> Bildungsregionen – Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume	179
<i>Mechtild Gomolla</i> Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers	200
<i>Anatoli Rakhkochkine</i> Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten.....	230
<i>Christos Govaris</i> Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule – Eine kritische Bestandsaufnahme	249
<i>Jeff Bale</i> When Arabic is the ‘Target’ Language: Title VI, National Security, and Arabic Language Programs, 1958–1991.....	264
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	287
Rezensionen	288

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Rezensionsexemplare bitte an:

Claudia Richter, M. A., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, claudia.richter@rub.de

Editorial

Im Kontext gleichgerichteter internationaler Entwicklungen befindet sich das deutsche Bildungssystem in einem tiefgreifenden Transformationsprozess. Dieser äußert sich – quer zu den unterschiedlichen Bildungsgängen und -stufen – in einer Umgestaltung der Steuerungssysteme öffentlicher Bildung. Hierzu zählen wachsende Autonomie der pädagogischen Organisationen, Markt- und Wettbewerbsmechanismen, der Einzug von aus dem privaten Sektor stammenden Managementstrategien, output-basierte Formen der Wirkungskontrolle und die Umgestaltung von Curricula und pädagogischen und didaktischen Methoden. Dies hat unter anderem auch eine polarisierende Kontroverse über die legitimen Inhalte und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung angestoßen.

Aber wie angemessen ist diese wesentlich von rational-technischen und ökonomischen Imperativen bestimmte neue Steuerungslogik im Bildungssystem im Hinblick auf die komplexen, unterschiedlich gelagerten Voraussetzungen und Bedürfnisse *aller* heranwachsenden oder erwachsenen Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten in einer zunehmend fragmentierten sozialen Welt? Wie werden Aspekte der Differenz, Pluralität und Gleichheit in aktuelle politische, schulentwicklerische und curriculare Reformstrategien inkorporiert? Inwieweit sind diese in der Lage, eine inklusive Bildungsprogrammatis mit dem Ziel, vorfindbare Disparitäten in den Bildungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen zu minimieren, zu befördern? Eröffnen sie geeignete organisatorische und pädagogische Rahmenbedingungen, um Ziele demokratischer (politischer) Bildung (z.B. differenzsensible und rassismuskritische Bildung und Erziehung in Kindergärten oder Schulen) effektiv und glaubhaft vermitteln zu können? Und inwieweit können sie historische Beziehungen und den Einfluss nationaler oder internationaler Politiken auf die soziokulturellen Grundlagen in unterschiedlichen Gesellschaften als Voraussetzung von Bildungsprozessen reflektieren?

Während die Dynamik und die komplexen Implikationen und Folgen der sogenannten ‚Neuen Steuerung‘ für beinahe sämtliche Aspekte der Bildungswirklichkeit vor allem in den angelsächsischen Ländern seit den 1980er Jahren intensiv und kontrovers diskutiert werden, steckt die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung noch in den Anfängen (vgl. z.B. *Tertium Comparationis*, 2007, 13 (2)). Desiderata der Forschung bestehen insbesondere unter der Fragestellung nach den komplexen Implikationen und Folgen für die Verwirklichung schulpolitischer Ziele der Inklusion, Gerechtigkeit und demokratischen Teilhabe. Die im zweijährigen Rhythmus stattfindende Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 19. bis 21. März 2009 in Münster zum Thema ‚Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreformen‘ war diesen Fragen gewidmet. Der erste Teil der auf dieser

Tagung gehaltenen Vorträge wurde in der Ausgabe *Tertium Comparationis*, 2009, 15 (2) veröffentlicht, der zweite Teil wird in diesem Themenheft dokumentiert. Dabei gehen die ersten beiden Beiträge spezifisch auf das Thema der Münsteraner Tagung ein. Drei weitere Texte behandeln allgemeinere Fragestellungen im Feld der interkulturellen und international vergleichenden Bildungsforschung.

Die Frage nach den Zusammenhängen von Bildung, Region und der Reproduktion sozialer Ungleichheit stand bereits in den 1960er und 1970er Jahren im Zentrum bildungsreformerischer Initiativen zur Förderung von Chancengleichheit. *Thomas Höhne* betrachtet in seinem Beitrag ‚Bildungsregionen – Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume‘ die gegenwärtige Redefinition der Bildungsregion als Ansatz bildungspolitischer Steuerung. Dabei stellt er vier konstituierende Elemente heraus: die Erprobung neuer Steuerungsinstrumente und -formen in kurzfristigen Pilot- und Modellprojekten; das Auftreten neuer Akteurskonstellationen aus Staat, Wirtschaft und transnationalen Organisationen; eine neue Kompetenzverteilung zwischen trans- und subnationalstaatlicher Steuerungsebene; Autonomie als neues Paradigma politischer Steuerung. Der Autor arbeitet die modernisierungspolitischen Implikationen in zweifacher Hinsicht heraus: Region als politisch konstruierter, intermediärer Raum und Bildungsregion als Standortfaktor. Aus diesen Befunden werden drei Problembereiche der Entwicklung von Bildungsregionen abgeleitet: Die Entwicklung von Disparitäten zwischen unterschiedlichen Regionen als Verstärkung von Benachteiligung durch eine wettbewerbsorientierte Standortpolitik, die Einbindung privater Akteure in die Bildungs- und Schulpolitik und die Individualisierung sozialstruktureller Probleme.

Die neuen Governance-Formen haben auch die Diskussionen über die Erfordernisse der – nicht nur, aber wesentlich – migrationsbedingten Pluralisierung im Bildungsbereich geprägt. Aktuell populäre Konzepte wie ‚Interkulturelle Öffnung‘, ‚Diversity Management/Mainstreaming‘ oder ‚Qualitätsentwicklung‘ mit Bezug auf die ‚Heterogenität‘ von Bildungsvoraussetzungen markieren eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von den Individuen auf die *Organisationen* als Interventionspunkt. Dabei werden allerdings, wie *Mechtild Gomolla* argumentiert, Erscheinungsformen institutioneller Diskriminierung in Theorie und Praxis kaum berücksichtigt. In ihrem Beitrag ‚Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers‘ werden die theoretischen Grundlagen für umfassendere migrationspädagogische Strategien genauer bestimmt, die rassismus- und diskriminierungskritische Bildung und Erziehung mit der gezielten Entwicklung der pädagogischen Organisationen unter Zielen der Anti-Diskriminierung und demokratischen Teilhabe verbinden. Dazu wird zunächst im Rückgriff auf die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers ein breiterer analytischer Rahmen gespannt. Vor diesem Hintergrund werden etablierte und neuere bildungspolitische und pädagogische Antworten

auf Migration diskutiert. Als innovatives Modell wird das Projekt ‚Kinderwelten: Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen‘, das Fragen des Rassismus, der Diskriminierung und Gleichstellung in der Vorschulerziehung behandelt und dabei auf der pädagogischen und der organisatorisch-strukturellen Ebene gleichermaßen ansetzt, unter Einbezug empirischer Befunde einer Begleitstudie der Autorin ausführlicher diskutiert.

Aktuellen Erhebungen zufolge besitzt Deutschland den höchsten ‚turnover‘ der Migrantenpopulation unter klassischen und neuen Zuwanderungsländern. *Anatoli Rakhkochkine* erörtert in seinem Beitrag die Bildungssituation von Kindern im Kontext zirkulärer Migration und transnationaler Mobilität. Dabei werden verschiedene familiäre Migrationssituationen unterschieden: die gemeinsame Migration einer Familie, eine Migration der Eltern bei gleichzeitigem Verbleib der Kinder im Herkunftsland und eine Rückkehr ins Herkunftsland nach zeitweiliger Migration. Der Autor arbeitet die jeweilige Bildungssituation und die Bildungsbedürfnisse dieser Kinder heraus und benennt Desiderate in der schulpädagogischen Forschung sowie in der institutionellen, curricularen und pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten. Die vorhandenen Angebote, die den Bedürfnissen der Mit- und Remigrierenden angepasst sind, beschränken sich noch auf bilinguale und Internationale Schulen, deren Besuch vom sozioökonomischen Status der Eltern oder der Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsgruppen abhängig sei. In den allgemeinbildenden Schulen seien im Hinblick auf diese Gruppen von Schülerinnen und Schülern insbesondere die muttersprachlichen Angebote noch verbesserungsbedürftig sowie die institutionelle und curriculare Anschlussfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme.

In Griechenland hat die Regierung Ende der 1990er Jahre eine umfassende Bildungsreform gestartet, um das Erziehungssystem auf pädagogisch bedeutsame Entwicklungen im nationalen (Bildungsungleichheiten, Migration) wie im internationalen Umfeld (Globalisierung, gemeinsamer europäischer Bildungsraum, Förderung einer europäischen Bürgeridentität) einzustellen. Erstmalig wurde interkulturelles Lernen in den Lehrplänen verankert. *Christos Govaris* stellt in seinem Beitrag ‚Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule – Eine kritische Bestandsaufnahme‘ eine qualitativ empirische Untersuchung von Schulbüchern vor, die in griechischen Volksschulen verwendet werden. Er fragt nach der bildungspolitischen Rezeption interkultureller Erziehungsdiskurse und analysiert anhand von Sprachbüchern für die 1., 2. und 4. Klasse die Konzepte und pädagogischen Ziele des griechischen Erziehungssystems hinsichtlich Migration. Vorangestellt wird eine Analyse der aktuellen Lehrpläne und des darin niedergelegten Verständnisses von Kultur und kulturellen Differenzen. In Anlehnung an eine von Marianne Krüger-Potratz vorgeschlagene Systematisierung interkultureller Diskursstränge arbeitet der Autor an Ausschnitten aus dem Schulbuchmaterial detailliert heraus, dass sich die Schulbücher sowohl an universalistischen Prinzipien wie an einem essentialistischen Verständnis kultureller Diffe-

renzen orientieren und weist auf ein insgesamt problematisches Verständnis der Anerkennung kultureller Heterogenität hin.

Der Nexus von Nationalstaat, öffentlicher Bildung und Sprache ist ein Schlüsselthema interkultureller Bildungsforschung. *Jeff Bale* setzt in seinem englischsprachigen Artikel ‚When Arabic is the ‘Target’ Language: Title VI, National Security, and Arabic Language Programs, 1958–1991‘ an Ereignissen der jüngeren amerikanischen Geschichte an: am offensiven Rekurs auf Interessen nationaler Sicherheit in aktuellen bildungspolitischen Debatten über den schulischen Fremdsprachenunterricht im Kontext des zweiten Irakkrieges. Der Artikel präsentiert Ergebnisse einer interpretativen Policy-Studie, die der Frage nachgeht, welche Rolle nationale Sicherheitsideologien für sprachliche Bildungsprogramme in den USA spielen. Der Fokus liegt auf Programmen zum Erwerb der arabischen Sprache, die im Rahmen des sogenannten ‚Title VI‘-Programms zwischen 1958 und 1991 umgesetzt wurden. Damit sucht der Autor zu einem genaueren Verständnis aktueller Verbindungen von Sprachbildungspolitik mit nationalen Sicherheitsinteressen wie der Kontroverse über die effektive Gestaltung von Spracherziehung – auch unter Zielen einer mehrsprachigen und gerechten Gesellschaft – beizutragen.

An dieser Stelle sei den Autoren für die Bereitschaft, ihre Vorträge auszuarbeiten gedankt. Ein herzlicher Dank geht auch an Heike Poppendieker für die redaktionelle Betreuung dieses Heftes.

Mechtild Gomolla
Helmut-Schmidt-Universität/
Universität der Bundeswehr Hamburg
Martina Weber
Goethe-Universität Frankfurt am Main



Bildungsregionen – Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume

Thomas Höhne

Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

This paper deals with the correlation between space/decentralization and education, with regard to the concept of regional education. This concept applies to both the political dimension of development and also theoretical research on the spatial conditions of educational processes. On both levels, the concept of regional development is being discussed. Two central hypotheses will be pursued here: Firstly, with educational policy increasingly being steered from the national level to the regional level, a transformation is occurring where educational policy becomes an element of regional development policy, with the effect that competition between schools increases. Secondly, this development is embedded in a general transformation of the State and politics, whereby the fundamental changes in education have thus far been designated as a new regime of education. In order to show the negative effects of such a policy, where the inequalities in education are strengthened and the economics of 'Free Market' Education increase, this paper presents an analysis of the fundamental transformation of the state, its steering of educational policy and regional education.

Einleitung

Im Rahmen zunehmender Globalisierung von Bildung und der gegenwärtigen Bildungsreformen, die im Schulbereich mit Stichworten wie Schulautonomie, PISA, evaluationsbasierter Steuerung oder auch Privatschulboom assoziiert werden, kommt der aktiven politischen Gestaltung von Bildungsräumen eine große Bedeutung zu. Die Relevanz der räumlichen Dimension von Bildung wird hierbei explizit in bildungspolitischen Programmen wie ‚Bildungsregion‘, ‚Lernen vor Ort‘ oder ‚kommunale/regionale Bildungslandschaften‘ sichtbar. Zentrales Ziel dieser bildungspolitischen Programme und Programmatiken ist es, Bildung regional und lokal zu entwickeln. Fast fünf Jahrzehnte nach der sozialdemokratischen Bildungsreform, bei der die Öffnung der Bildungsinstitutionen im Zeichen der Egalität auf der politischen Agenda stand,

wird erneut deren Öffnung gefordert. Zu diesem Zweck sollen verschiedene private, staatliche und zivilgesellschaftliche Akteure vernetzt und Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen sowie zwischen Bildungsinstitutionen und Arbeitsmarkt verbessert werden, womit auch der Einsatz neuer Steuerungsmittel und Instrumente wie etwa regionale Bildungsberichte, lokale Bildungsbüros und Steuergruppen verbunden ist. Die regionale und lokale politische Steuerung von Bildung ist kein neues Phänomen, da sie zum einen historisch einen wichtigen Teil der systemischen Ausdifferenzierung des Bildungssystems darstellt (vgl. Herrmann, 2009, S. 63) und zum anderen, weil der Zusammenhang von Bildung und Region seit den 1960er Jahren auch Gegenstand der Bildungsforschung ist (erneut – d.h. fast 50 Jahre nach der letzten Bildungsreform, in der programmatisch eine ‚Öffnung der Bildungsinstitutionen‘ im Zeichen von Egalität erreicht wurde; vgl. Weishaupt, 2010, S. 217).

Dennoch stellt das *bildungspolitische Programm der Bildungsregionen*, das im Folgenden genauer beleuchtet werden soll, ein Novum dar. Denn es beinhaltet nicht nur ein breites Spektrum neuerer Maßnahmen und Steuerungsinstrumente (New Public Management), die hierbei zum Einsatz kommen. Vielmehr ist damit die erklärte politische Absicht verknüpft, mit ‚Region‘ eine neue und eigene Ebene politischer Steuerung zu etablieren, bei der Bildung vor allem als politische Entwicklungsressource betrachtet wird. Mit dem Programm der Bildungsregion wird daher ein neuer bildungspolitischer Handlungsraum beschrieben, der im Vollzug des Programms erst realisiert werden soll. Politische Programme sind jedoch keine direkten Handlungsanleitungen, die 1 : 1 umgesetzt werden. Insofern sind Programme nicht daraufhin zu analysieren, „ob sie wirken, sondern welche Wirklichkeit sie schaffen“ (Bröckling, 2007, S. 36). Sie konstituieren einen *möglichen Handlungsspielraum* und „erzeugen einen Sog, der bestimmte Verhaltensweisen wahrscheinlicher macht“ (ebd., S. 38). Diese Ebene der Konstruktion von Bildungsregion als eigenem bildungspolitischem Handlungsraum soll hier genauer beleuchtet und mit einigen vorliegenden empirischen Befunden zur Regionalisierung von Bildungspolitik konfrontiert werden.

Die Regionalisierung von (Bildungs)Politik folgt einem seit geraumer Zeit dominierenden allgemeinen Trend zur Verlagerung von Steuerung(sverantwortung) auf die lokale Ebene. Diese Entwicklung ist nicht nur strukturell in umfassende Veränderungen von Nationalstaat, Staatlichkeit und (bildungs)politischer Steuerung eingebettet, sondern weist zudem auch überregionale Bezüge auf. Sei es, dass es sich hierbei um andere Regionen auf der subnationalstaatlichen Ebene (Länderebene, interregionale Bezüge) oder transnationale Akteure und Räume handelt – z.B. europäische Metropolen-Regionen und städtische Großräume wie Barcelona, Paris oder London, die miteinander im globalen Wettbewerb stehen (vgl. Kröcher, 2007, S. 101 ff.). Diese vielfältigen strukturellen Verflechtungen von Region(en) machen diese zu einem wichtigen Gegenstand vergleichender Forschung (z.B. Krumbein, Frieling, Kröcher &

Straeter, 2008 für die politikwissenschaftliche Diskussion; Zymek & Richter, 2007 für die Bildungsforschung).

Was die Verwendung des Regionenbegriffs betrifft, so wird zu Recht auf seine doppelte Bedeutung hingewiesen.¹ ‚Bildungsregion‘ stellt sowohl wissenschaftlich eine Analyseeinheit dar, bei der die lokalen und regionalen Bedingungen von Bildung erforscht werden, als auch eine politische Gestaltungseinheit im Sinne des erwähnten politischen Leitbildes (vgl. Kuper, 2009, S. 201; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 175). Auf diesen beiden Ebenen soll eine kritische Dekonstruktion des bildungspolitischen Leitbildes der Bildungsregion geleistet und dessen problematischen Implikationen offen gelegt werden. Zu diesem Zweck wird interdisziplinär auf verschiedene raumtheoretische Ansätze zurückgegriffen, mit denen gegenwärtige (sozial)räumliche Veränderungen beschrieben werden können.

Hierbei vertrete ich die These, dass das *politische Programm der Bildungsregion(en) in doppelter Weise auf der einen Seite eine Reaktion auf grundlegende regionale, ökonomische und sozialräumliche Strukturveränderungen darstellt, die auf der anderen Seite den Modernisierungsimperativen einer postwohlfahrtsstaatlichen und aktivierenden Politik folgt* – insofern bildet es ein (bildungs)politisches Modernisierungsprogramm mit zentraler Bedeutung. Zu den elementaren Transformationen zählen nicht nur Veränderungen wie der demografische Wandel, der grundlegende Veränderungen des Bildungssystems erzwingt, sondern auch Formen von Wettbewerb und Konkurrenz, die von der Politik als ‚Anreizsystem‘ in das gesamte Spektrum öffentlicher Dienstleistungen einschließlich dem Bildungsbereich implementiert wird. In dieser Hinsicht ist das Bildungsregionenprogramm nur aktivierungspolitisch zu begreifen. Es steht für ein räumlich orientiertes politisches Modernisierungsprojekt, in dem nicht nur ‚Wettbewerb‘ und ‚Standort‘ entscheidende Elemente bilden, *sondern der Bildung die Funktion eines zentralen Entwicklungsfaktors zugeschrieben wird*. Diese Funktion von Bildungsreformen für gesellschaftliche Modernisierung ist, historisch betrachtet, sicherlich nicht neu (vgl. Friedeburg, 1992). Jedoch besteht im Rahmen gegenwärtiger Entwicklungen die Gefahr, dass *Bildung zu einer abhängigen Variablen primär ökonomischer Entwicklungen wie regionale Profilbildung, lokaler Arbeitsmarkt und Standort (gemacht) wird*. Dieser wichtige Aspekt ist in der Diskussion um Bildungsregionen und die Regionalisierung von Steuerung (vgl. Weishaupt 2010; Zymek & Richter, 2007; Zymek, 2007; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006) noch nicht ausreichend und systematisch berücksichtigt worden.²

Zum Vorgehen im Einzelnen: Im ersten Schritt werden empirische Befunde zum Einfluss (sozial)räumlicher Variablen auf Bildungsprozesse sowie Ansätze für eine interdisziplinäre Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und Raum vorgestellt. Anschließend wird dargelegt, in welcher Weise das Programm der Bildungsregion Ausdruck für eine grundlegende Umsteuerung im Bildungsbereich ist, die sich als ‚neues Bildungsregime‘ beschreiben lässt. Im dritten Schritt wird aufgezeigt, in wel-

cher Weise ‚Region‘ politisch als intermediärer Raum konstruiert wird, um im anschließenden Schritt spezifisch auf die erwähnte modernisierungspolitische Dimension des Bildungsregionenprogramms einzugehen. Abschließend werden die möglichen Probleme von Bildungsregionen dargelegt.

1. Empirische Befunde und interdisziplinäre Forschungsperspektiven auf die räumliche Dimension von Bildung

Historisch gesehen wurde mit der bildungsreformerischen Diskursfigur des katholischen Arbeitermädchens aus den 1960er Jahren, das bekanntermaßen vom Land stammt, die räumliche Dimension von Bildung wissenschaftlich und politisch zum steuerungsrelevanten Thema. Die Differenz des Stadt/Land-Gefälles erwies sich hierbei als konstitutiv für Bildungsungleichheit und zeigte gleichzeitig die Verflochtenheit unterschiedlicher Faktoren für die Erklärung von Bildungsungleichheit (Klasse, Geschlecht, Konfession, Raum). Jedoch haben sich in den letzten fünf Jahrzehnten die Formen sozialer Ungleichheit strukturell verändert, denn es ist heute im Kontext von Deutschland als Einwanderungsland der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, der in Schul- und Bildungssystem unterrepräsentiert ist (vgl. Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2010). Dies bezieht sich vor allem auf den städtischen Bereich, wobei sich auch insgesamt die Kluft zwischen städtischen und ländlichen Gebieten verringert hat (vgl. ebd., S. 57 f.). Der Schulerfolg von Migrantenkindern hängt wesentlich vom ‚sozialräumlichen Umfeld‘ ab. So hatte eine Schülerin oder ein Schüler mit Migrationshintergrund 1998 in Nordrhein-Westfalen mit 56,7 % eine doppelt so hohe Chance, einen weiterführenden Schulabschluss zu erwerben wie in Bayern mit 28,4 % (vgl. Cortina, Baumert, Leschinsky & Trommer, 2005, S. 690). Die Länderunterschiede erweisen sich insgesamt als „erstaunlich robust“, auch wenn man andere Variablen wie sozioökonomischer Status oder Bildungsgrad der Eltern statistisch kontrolliert (ebd., S. 691). Bildungs- und sozialräumliche Strukturen und Ungleichheitsformen sind jedoch nicht deckungsgleich, denn „die schulische Segregation folgt nicht denselben Mustern wie die Einwohnersegregation“ (vgl. Häußermann & Krapphan, 2008, S. 33), da sich Migrantenkinder auch aufgrund des Schulwahlverhaltens deutscher Mittelschichteltern in bestimmten Schulen in höherem Maße konzentrierten als dies dem Anteil der Migranten an der Wohnbevölkerung entspricht (vgl. ebd.). Dass Faktoren wie sozioökonomischer Status, Elternentscheidungen, Ethnizität und Wohnort so nachhaltig zu einem Entmischungseffekt führen können, hängt etwa auch genuin mit der Schulstruktur des einzelnen Nationalstaates zusammen. So zeigt ein Vergleich des deutschen Bildungsföderalismus mit dem kanadischen föderalen Bildungssystem anhand der PISA-2000 Daten, dass der sozioökonomische Status und die Verteilung der individuellen Lesekompetenzen und damit die Heterogenität zwischen Schülerinnen und Schülern in Kanada „durch die fehlende, leistungsbezogene Schul(form)zuweisung, nicht wie in Deutschland zwischen den Schulformen, sondern in den einzelnen

Schulen konserviert“ wird (Schwippert, 2008, S. 145). Damit ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung sogenannter ‚Brennpunktschulen‘ bereits auf Ebene der individuellen Schulwahl geringer, weil die Trennung bzw. Verteilung nach sozioökonomischen oder ethnischen Kategorien nicht durch die Schulstruktur schon vorstrukturiert ist.

Der Zusammenhang von Bildung und regionalem/lokalem Raum ist in der Erziehungswissenschaft auf allgemeiner Ebene untersucht worden (Stadt-Land, Angebotsstruktur bei Bildungsinstitutionen), jedoch wurde die Variable ‚Raum‘ gegenüber anderen Variablen vernachlässigt (vgl. Kuper, 2009, S. 201; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 162). Abgesehen von globalen Stadt-Land-Vergleichen haben etwa „die Standorte der Schulen in der Forschung nur wenig Beachtung gefunden“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 421) – im Unterschied zur Größe von Schulen oder Klassen. Dass eine Thematisierung der räumlichen Dimension von Bildungsprozessen aber notwendiger denn je erscheint, machen auch PISA-Befunde deutlich, nach denen die „Entstehung selektionsbedingter Lernmilieus“ neben der Schulform vor allem auch vom *Schulstandort* als sozial-räumlicher Positionierung der Einzelschule abhängt (vgl. ebd., S. 451). Die sozialräumliche Position einer Schule stellt einen entscheidenden Faktor für die Selbstselektivität der Einzelschule dar, durch welche der Faktor „selbstselegierte Schülerschaft“ aufgrund von Elternwahl und vorteilhafter „Marktpositionierung“ erheblich an Bedeutung gewinnen kann (ebd.). Diese *Konstituenten des Bildungsraums* zeigen sich zentral am Wahlverhalten der Eltern:

So beobachten wir in den letzten Jahren ein deutliches Auseinanderdriften der Milieus sowohl in räumlicher als auch in kultureller Hinsicht. Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein ... Der Zulauf zu privaten Schulen ebenso wie das Umzugsverhalten von Eltern der Bürgerlichen Mitte geben ein beredtes Zeugnis dieser Entwicklung ... So ziehen Eltern mit ihren Kindern aus Wohnvierteln weg, die keinen ausgeglichenen Anteil von Angehörigen ihres eigenen bürgerlichen Milieus haben, was zu einer erheblichen Entmischung von Stadtteilen führt (Merkle & Wippermann, 2008, S. 8).

Auf lokaler Ebene – seien es Städte, Ballungsräume, Kommunen oder Regionen – ist seit den 1980er Jahren eine zunehmende Veränderungsdynamik zu beobachten, die von Suburbanisierung über Gentrifizierung und die verstärkte Ungleichheit zwischen verschiedenen Wirtschaftsregionen, vermehrte Wanderungsbewegungen bis zu Phänomenen sozialer Segregation und Entmischung reicht (vgl. Kröcher, 2007).

Die folgenden raumtheoretischen Ansätze sind geeignet, die vielfältigen räumlichen Transformationen (soziale, kulturelle und materielle Räume) mit Blick auf Bildung, Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen interdisziplinär theoretisch zu beschreiben und empirisch zu untersuchen:

- In den *Sozial- und Kulturwissenschaften* ist Raum in den letzten Jahren als elementare gesellschaftliche Kategorie entdeckt worden (z.B. Löw, 2001; Dünne & Günzel, 2006). Das Spektrum der theoretischen Ansätze und Analysen reicht hierbei

von der Stadtsoziologie über die Analyse der materiellen, symbolischen und sozialen Konstitutionsbedingungen von Räumen, den Zusammenhang von Raum, Macht und Zeit in der Moderne bis hin zur Verhältnisbestimmung von Raum, Körper und Subjekt (vgl. Maresch & Werber, 2002). Mit dem Raumbegriff rücken die vielfältigen kontextuellen und sozialökologischen Bezüge von Bildung(sprozessen und -institutionen) in den Blick, die neben der physisch-materiellen und sozialräumlichen auch immer eine symbolisch-diskursive Dimension besitzen. Raumtheoretisch lassen sich daher analytisch die drei Ebenen des *Materiellen*, des *Sozialraums* und des *Diskursiven* für eine Erforschung von (unterschiedlichen) Bildungsräumen unterscheiden (vgl. Bartelheimer, 1999, S. 27 ff.). Die Sozialraumanalyse und das Konzept des mehrdimensionalen sozialen Raums sensu Bourdieu bilden einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die wissenschaftliche Reflexion des Zusammenhangs von Bildung(sungleichheit) und Raum (vgl. Frey, Kessl, Maurer & Reutlinger, 2005). Bildung stellt demzufolge als kulturelles Kapital einen wesentlichen Reproduktionsfaktor für die Platzierung der Individuen im sozialen Raum dar. Dies bedeutet auch, dass „sozialraumanalytische Ansätze, die sich auf das sozioökonomische Umfeld von Bildungseinrichtungen beziehen, für die Interpretation von Bildungsdisparitäten unverzichtbar“ sind (vgl. Weishaupt, 2008, S. 194). Auch stadtsoziologisch inspirierte Sozialraumanalysen sowie die neuere Quartiersforschung etwa sind für die Erforschung der sogenannten ‚soziokulturellen Hintergrundvariablen‘ (z.B. Herkunftsmilieu, Stadtteil, Einzugsgebiet einer Schule, Infrastruktur, lokale Netzwerkstruktur usw.) und deren Auswirkungen auf Schule von zentralem Interesse (vgl. Schnur, 2008; Krumbein et al., 2008; Häußermann & Kapphahn, 2008).

- In der interdisziplinären *Bildungsforschung* wird der Zusammenhang von Bildung und Raum vor allem im Rahmen des Zugangs zu Bildung und den räumlichen Bedingungen von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen thematisiert (vgl. Schröder, 2002; Reutlinger, 2008). Dazu zählen neben der Stadt-Land-Differenz die räumlichen Verteilungsmuster innerhalb von Städten, suburbanen Gebieten, Gemeinden und Kommunen, Bezirken bis hin zu Bundesländern (vgl. Weishaupt, 2010, S. 217). Wegen mangelnder Daten sei hierbei der Regionenbegriff offen und werde „für situativ sinnvolle und von der Datenlage her angemessene räumliche Abgrenzungen“ genutzt (ebd.). Analog zu dem Begriff des Sozialraums wird auch von ‚Bildungsraum‘ als einer räumlich abgrenzbaren Einheit gesprochen. Nach Adick sind Bildungsräume als solche Sozialräume zu verstehen, „in denen Menschen interagieren und handeln mit dem Zweck, Bildung zu erwerben und zu vermitteln“ (Adick, 2008, S. 175). Hierbei ist das Bildungsraumkonzept nicht auf den nationalgesellschaftlichen Rahmen beschränkt, sondern umfasst auch „transnationale Bildungsräume“ (ebd., S. 177). Und schließlich kommen in Anlehnung an das

Bourdiesche Sozialraumkonzept verschiedene Kapitalien im Bildungsraum zusammen, die für den Bildungsraum konstitutiv seien.

- In der *Governance-Diskussion* werden die Veränderungen von Staat und Politik sowie die Komplexität von Regieren und politischer Steuerung im globalen wie im lokalen Raum bzw. in einem Mehrebenensystem thematisiert (vgl. Benz, 2004). Hierbei spielen Regionen eine wichtige Rolle, da sie eine eigene systemische Steuerungsebene bilden (vgl. Fürst, 2004). Regionen stellen aber weder selbst Steuerungsakteure dar noch sind sie durch „einzelne Steuerungsakteure repräsentiert“, sondern können „als Arenen für Verbünde von Steuerungsakteuren“ beschrieben werden (vgl. Kuper, 2009, S. 204). Die damit einhergehenden veränderten Steuerungsbedingungen und -modi werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem im Rahmen der New Educational Governance-Debatte diskutiert (vgl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Heinrich, 2007). Zentrale Begriffe der Governance-Debatte wie ‚Akteurskonstellation‘, ‚Mehrebenensystem‘ und ‚Handlungskoordination‘ verweisen ihrerseits auf zentrale räumliche Achsen und verschiedene Ebenen des Regierens bzw. Steuerns. Jede Politik ist notwendig in gesetzlichen Bestimmungen und territorial „verräumlicht“, gleichgültig ob es sich um Gemeinden, Regionen oder Nationalstaaten handelt, bei denen es „beträchtliche Handlungsspielräume“ für die politischen Akteure gebe (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 21).
- Neben diesen wissenschaftlichen Ansätzen (Dimension ‚Analyseeinheit‘) ist Bildung auf der *politischen Gestaltungsebene* zum zentralen Faktor städtischer und regionaler Raumplanungspolitik geworden (Dimension ‚Gestaltungseinheit‘) – so etwa in den durch Bund und Land geförderten Projekten wie ‚Soziale Stadt‘, ‚Lernende Regionen‘, ‚Kommunale Bildungslandschaften‘, ‚Regionen des Lernens‘ und ‚Lernen vor Ort‘, in denen Bildung ins Zentrum lokaler und regionaler Entwicklungsstrategien gestellt wird. Mit der Regionalisierung entsteht eine wettbewerbsrelevante Gegendynamik zur Zentralisierung nationalstaatlicher politischer Macht und Souveränität, die eine beachtliche Bedeutung für die Transformation des Staates seit den 1990er Jahren besitzt (vgl. Münch, 2001). Ging es in den 1980er Jahren zunächst darum, infrastrukturelle schwache Regionen zu fördern, so veränderte sich das Leitbild vor allem in den 1990er Jahren im Kontext der Globalisierung hin zu einem Wettbewerbsmodell transnational orientierter Regionen. Diesen globalen Rahmen muss man im Blick behalten, um die zukünftige Bedeutung von ‚Bildungsregionen‘ abzuschätzen. Auf europäischer Ebene sind diese politischen Programme an das Leitbild des ‚*Europa der Regionen*‘ anchlussfähig, das seit Beginn der 1980er Jahre einen entscheidenden Bezugspunkt für die transnationale Gestaltung von Räumen auch innerhalb bzw. unterhalb nationalstaatlicher Grenzen darstellt (vgl. Fürst, 2004).

2. (Bildungs-)Region als Ausdruck eines neuen Bildungsregimes

Zwei Punkte sind für das bildungspolitische Programm der Bildungsregion tragend: 1. Die Gestaltung von Übergängen und Schnittstellen im Bildungssystem sowie 2. die Vernetzung unterschiedlicher Akteure und Bildungsinstitutionen mit dem Ziel der Intensivierung von Kommunikation im Rahmen einer sogenannten „Verantwortungsgemeinschaft“, wie es etwa im ‚Impulsprogramm Bildungsregionen‘ des Landes Baden-Württemberg heißt (vgl. Landesbildungsserver BW, 2011). Eingebettet sind diese Ziele in eine langfristige ökonomische Entwicklungsstrategie, wie am Beispiel des besagten Impulsprogramms deutlich wird. Dort werden als Hauptziele von Bildungsregionen „eine Bildungsbiografie ohne Brüche ... regionales anschlussfähiges Gesamtkonzept für Bildung, Erziehung und Betreuung ..., systematische und zielorientierte Steuerung durch verlässliche und legitimierte Strukturen ... und eine neue Kultur der Zusammenarbeit, des Austauschs und der Beteiligung“ angegeben (ebd.). Die Frage nach dem „Nutzen einer Bildungsregion“ wird u.a. damit beantwortet, dass „Bildung als Standortfaktor“ gelte:

In Zeiten zunehmender Mobilität treffen Familien ihre Wohnortentscheidung beziehungsweise Unternehmen ihre Standortentscheidung vor allem auch unter den Gesichtspunkten einer attraktiven Bildungsinfrastruktur (ebd.).

Diese enge Kopplung von ökonomischer und bildungspolitischer Modernisierung stellt ein Signum des Bildungsregionenprogramms dar. Die damit einhergehenden grundlegenden Transformationen im Bildungssystem können insgesamt als ‚*neues Bildungsregime*‘ bezeichnet werden (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 255 ff.). Vier zentrale Elemente lassen sich hierbei unterscheiden, die auch für die bildungspolitische Konstruktion von Bildungsregionen konstitutiv sind:

1. Im Kontext der Bildungsreformen seit Mitte der 1990er Jahre sind zunehmend neue (*sub*)politische Formen beobachtbar, die insgesamt als *Projektpolitik* bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 207 ff.). Hierbei werden im Rahmen von Modell- oder Pilotprojekten neue Steuerungsinstrumente und -formen zeitlich und regional begrenzt erprobt. In der Bildungspolitik zeigt sich eine solche Entwicklung im Rahmen des Wettbewerbsföderalismus und mangels langfristiger Konzepte und Planungen als Folge des PISA-Schocks. Projektpolitik ist daher unter den Bedingungen prekärer Steuerung gleichsam eine Art bildungsreformerisches Risikomanagement bzw. ‚Risikopolitik‘. Hierbei erfüllt das Programm ‚Bildungsregion‘ eine dreifache Funktion dadurch, dass es a) auf die Strukturveränderungen wie demografischer und sozialräumlicher Wandel reagiert, b) eine Antwort auf den Modernisierungsbedarf vor allem hinsichtlich des in der Folge von PISA konstatierten Mangels an Leistungsfähigkeit, Qualität, Effizienz und Effektivität (Qualität und Wettbewerb) darstellt und c) der Öffentlichkeit vermittelt, dass bildungspolitisch gehandelt wird (Legitimationsfunktion).

2. *Neue Akteurskonstellationen* aus Staat, Wirtschaft und transnationalen Organisationen werden im Kontext des neuen Bildungsregimes bildungspolitisch bedeutsamer und einflussreicher. In diesem Rahmen kommt es vor allem auf lokaler Ebene zu neuen Kooperationsformen etwa in Form von Public-Private-Partnership-Projekten, Schulsponsoring, Regionalkonferenzen oder Steuergruppen als Instrumente des Bildungsregionenprogramms, wodurch zunehmend neben zivilgesellschaftlichen auch privatwirtschaftliche Akteure bildungspolitisch eingebunden werden.³ Da diese Netzwerke aus privaten, staatlichen, lokalen und transnationalen Akteuren steuerungsrelevante Einflussgrößen darstellen, aber es sich bei Netzwerken nicht um demokratisch legitimierte Gremien handelt, stellt sich grundlegend die Frage nach den Kompetenzen und der Legitimation solcher formal-informeller Verbände. Warum sollten sich eingespielte Mehrheits- und Machtverhältnisse vor Ort nicht unter neuen Vorzeichen in solche Netzwerke hinein verlängern? Zurecht wird beispielsweise bei der Zusammenlegung von Schulen als „delikates kommunalpolitisches Konfliktthema“ auf die „kommunalpolitische Rücksichtnahme gegenüber einflussreichen Schul- und Sozialmilieus“ verwiesen, da sich empirisch gezeigt hat, wie sich „diese Form der Klientelpolitik regional unterschiedlich“ durchsetzt (vgl. Zymek et al., 2006, S. 202). Das Profil regionaler Bildungslandschaften ergebe sich nicht nur aus den rechtlichen Gestaltungsspielräumen kommunaler Schulträger, „sondern nicht zuletzt auch aus den informellen Strategien, mit denen die Schulen und die sie umgebenden Sozialmilieus (Eltern, Abnehmer, andere außerschulische Kooperationspartner) die schulischen Institutionen in ihrem Sinne zu nutzen und zu funktionalisieren bestrebt sind“ (ebd., S. 211). So erhielt die Bertelsmann Stiftung im Rahmen der SEIS-Modellprojekte⁴ weitreichende Kompetenzen in Bezug auf die Durchführung und Auswertung interner Evaluation – eine Aufgabe, die in der Regel der Schulaufsicht bzw. eigens dafür gegründeten Qualitätsinstituten der Länder zukommt. Die Kompetenzübertragungen wurden hierbei im Rahmen sogenannter Kooperationsvereinbarungen vollzogen, in denen sich die Bertelsmann Stiftung u.a. neben der Datenauswertung auch das Eigentum an den Daten sicherte (vgl. Landesbildungsserver BW, 2011; Höhne & Schreck, 2009, S. 233 ff.). Mit über einer Millionen mittlerweile ausgefüllten Fragebögen verfügt die private Bertelsmann Stiftung mittlerweile über einen der umfangreichsten Datenpools des deutschen Schulsystems (Bertelsmann Stiftung, 2011).
3. Ein zentrales Element des neuen Bildungsregimes stellen die Veränderungen der *räumlichen und zeitlichen Bedingungen* staatlichen Handelns dar. Dazu gehören nicht nur die erwähnten Modellprojekte, die kurzfristig und lokal begrenzt sind, sondern auch die neuen Kompetenzverteilungen zwischen trans- und subnationalstaatlicher Steuerungsebene. Dies beinhaltet nicht nur die subsidiäre Weitergabe rechtlicher und politischer Kompetenzen ‚nach unten‘, sondern etwa auch Maß-

nahmen wie die Föderalismusreform mit ihrer expliziten Umstellung von einem „kooperativen Föderalismus“ auf einen Wettbewerbsföderalismus (vgl. Scharpf, 2009, S. 30 ff.). In dem Maße, wie der Staat auf der transnationalen Ebene zum „nationalen Wettbewerbsstaat“ (Hirsch, 1995) wird, geraten auf der sub-nationalstaatlichen Ebene Länder, Regionen und Kommunen in einen verschärften Wettbewerb (s. Abschnitt 3), wovon Maßnahmen wie die Föderalismusreform zeugen. Mit dem Programm ‚Bildungsregion‘ wird hierbei auf wettbewerbsrelevante Faktoren wie ‚Profilbildung‘ oder Schaffung von ‚Synergieeffekten‘ als zentrale Entwicklungselemente gesetzt. Diese treffen nun auf eine – ohnehin durch demografischen Wandel prekäre Finanzsituation vieler Bildungsinstitutionen, Schulschließungen oder zunehmende regionale und lokale Disparitäten – bereits vorhandene Wettbewerbssituation vor Ort, sodass ‚Entwicklung‘ und ‚Wettbewerb/Konkurrenz‘ zu einem Amalgam verschmelzen: „Schulentwicklungspolitik ist heute im ehemals ländlichen Raum von einer Standortkonkurrenz der Gemeinden und einem Wettbewerb der Schulen um eine regional mobile Wohnbevölkerung geprägt“ (Zymek, 2009, S. 93).

4. Schließlich ist die Ausprägung des neuen Bildungsregimes in den 1990er Jahren mit der Durchsetzung des *neuen Paradigmas politischer Steuerung von ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘* verbunden, mit dem die Veränderungen von Staatlichkeit und politischer Steuerung legitimiert werden. Hierbei wird normativ die Autonomie und Selbstregulierung(sfähigkeiten) von Individuen sowie Organisationen unterstellt bzw. im Rahmen eines *aktivierenden Workfare-State* eingefordert (vgl. Lessenich, 2009, S. 152 ff.). Demzufolge wird die Deregulierung von Staat(lichkeit) mit einem Steuerungspessimismus begründet, nach dem jede Form von Fremd- oder Außensteuerung unmittelbar dem Verdacht ausgesetzt ist, ineffektiv und ineffizient zu sein. Auch das Prinzip der Subsidiarität als der Verantwortungsverlagerung ‚nach unten‘ beruht auf der Logik des Autonomiegewinns auf lokaler Ebene, woran das Programm der Bildungsregion im Sinne der ‚(Selbst)Steuerung vor Ort‘ anschließt.

Zusammenfassend: Alle vier genannten Merkmale des neuen Bildungsregimes (Projektspolitik, neue Akteurskonstellationen, räumlich-zeitliche Veränderungen, neues Steuerungsparadigma) spielen für die Konstruktion von Bildungsregionen als neuer politischer Steuerungsebene eine wichtige Rolle. Sie liefern Hinweise für die bildungspolitische Umsteuerung mit der (erwähnten) subsidiären Verlagerung von Verantwortung nach unten ‚vor Ort‘, womit gleichzeitig der Einbezug privater Akteure im Rahmen von Netzwerken legitimiert wird (‚neue Akteurskonstellationen‘). Mit diesem allgemeinen dezentral ausgerichteten Modernisierungsprogramm wird auf die jeweils spezifischen Strukturveränderungen vor Ort reagiert, die zentralstaatlich nicht mehr ausreichend zu steuern sind. Angesichts begrenzter Budgets, komplexer Problemlagen,

des Legitimationsdrucks nach PISA und mangels adäquater Konzepte gerät Bildungspolitik notgedrungen zu kurzfristiger und projektförmiger Risikopolitik.

3. Region als politisch konstruierter, intermediärer Raum

Die Region als eine neue Steuerungsebene ist *intermediär* zwischen lokaler und globaler Ebene positioniert. Der Regionenbegriff bezeichnet hierbei ein hybrides Gebilde insofern, als er sich zum einen auf die Strukturen innerhalb eines umgrenzten Gebildes bezieht (z.B. Gemeinde, Stadt und suburbaner Raum, Kommunen oder Verbände aus Städten und Gemeinden) und zum anderen auch auf darüber hinausgehende Strukturen – wie etwa infrastrukturstarke Regionen wie das Rhein-Main-Gebiet, den Münchner oder Berliner Großraum, die international mit Regionen wie den Pariser oder Londoner Großraum konkurrieren (vgl. Meusburger, 1998). Robertson hat die komplementäre und synchrone Entwicklung von Globalisierung und Regionalisierung in dem Neologismus „Glokalisierung“ – also einer Verbindung aus ‚Globalisierung‘ und ‚Lokalisierung‘ – zusammengebracht (vgl. Robertson, 1998, S. 192). Dabei unterstreicht er die dialektische Verknüpfung beider Dimensionen (vgl. ebd., S. 195) und weist darauf hin, dass „das sogenannte Lokale zu einem großen Maß auf trans- oder super-lokaler Ebene gestaltet wird. Anders ausgedrückt, geschieht ein Großteil der Förderung des Lokalen in Wirklichkeit von oben oder außen“ (vgl. ebd., S. 193). Insofern etwa transnationale Unternehmen oder Universitäten zu einer Bildungsregion gehören, sind schon durch die Akteurskonstellation transnationale Strukturen gegeben und können für eine entsprechend strategische Orientierungen im Rahmen der Profilbildung und Steuerung von Bildung ‚vor Ort‘ wichtig sein oder werden. Was die Entwicklung von Bildung respektive Schule betrifft, so gehören neben der Geburtenentwicklung, dem urbanen Wandel und Prozessen regionaler Mobilität vor allem auch „internationale Wanderungsbewegungen“ zu den zentralen Strukturelementen, die für eine zukünftige Schulentwicklung entscheidend sind (vgl. Zymek, 2007, S. 280).

Im Rahmen der Regionalisierung von Steuerung wird die Verlagerung von Steuerungssouveränität („Autonomie“) als Reaktion auf Defizite nationalstaatlicher Steuerung gewertet (vgl. Fürst, 2004, S. 4). So zeigt sich die Umverteilung politischer Macht auch programmatisch im oben erwähnten Konzept ‚*Europa der Regionen*‘ gemäß des Subsidiaritätsprinzips, bei dem ‚das Lokale‘ als eigener „Funktionsraum“ verstanden wird (vgl. Heinelt, 2004, S. 35), den es politisch zu gestalten gilt – ich komme noch weiter unten auf diesen Punkt zurück. Regionen sind daher weder natürliche bzw. geografisch vorgegebene Einheiten noch verwaltungspolitisch bloße Gebietskörperschaften, sondern werden als „Handlungsräume verstanden, die durch bestimmte raumbezogene Funktionen ... definiert“ und zunehmend Ziel politischer Gestaltung sind (Benz, 2004, S. 23; Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 170). Regionalisierung wird in diesem Sinne zu einem Mittel der Modernisierung des Staates (Benz & Holtmann, 1998, S. 17). Regionen bilden hierbei sozial und politisch „konstruierte Gebilde, die

um so mehr im Bewusstsein der Akteure ‚Realität‘ gewinnen, je häufiger der Regionsbezug ‚sozial konstruiert‘ wird, z.B. über regionale Massenmedien, regionale Großprojekte und ‚Events‘, regional relevante Persönlichkeiten“ (Fürst, 2004, S. 52).

Bei dieser Fokussierung auf regionale Steuerung im Rahmen der grundlegenden Veränderungen politisch-staatlichen Handelns kommen neue Koordinationsmechanismen wie Netzwerke zum Tragen, in denen lokale und regionale Akteure eine zentrale Bedeutung als ‚intermediäre Akteuren‘ erhalten:

Darunter fällt zunächst einmal die regionale und lokale Schulverwaltung, aber auch alte ‚Unterstützungs-Strukturen‘ (wie Fortbildung) ebenso wie ‚neu eingeführte‘ Mitspieler (wie Schulinspektion, Fach- oder Schulentwicklungsberatung). Gemeinsames ... Merkmal dieser Einrichtungen ist, dass ihre ureigenste Aufgabe darin liegt, Vermittlungsleistungen zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen zu bieten und damit die Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Systemelementen und -ebenen zu fördern (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 66).

Somit entstehen potenziell einflussreiche Netzwerkstrukturen *zwischen Mikro- und Makroebene (lokaler und nationaler Institutionen)*, die in Form des Zusammenspiels staatlicher und privater Akteure etwa im Rahmen der erwähnten Projektpolitik wichtig werden. Dabei können neue Kommunikationskanäle eröffnet werden, die aber eine Reihe von Problemen mit sich bringen können wie Informalisierung politischer Kommunikation, die Selbstselektivität von Netzwerken, die Möglichkeit einer ‚stillen‘ Kompetenzübertragung und neue Legitimationsformen, insofern sich offizielle (Bildungs-)Politik bei ihren Entscheidungen darauf beruft (vgl. Höhne & Schreck, 2009).

Historisch war die ‚regionale Strukturpolitik‘ in Deutschland seit den 1970er Jahren der Vorläufer der Entwicklung zur Regionalisierung politischer Strukturen, doch die wesentlichen Veränderungen wurden in Deutschland mit den Steuerungsinstrumenten der Neuen Verwaltungssteuerung in den 1990er Jahren eingeführt (vgl. Fürst, 2004). Diese Instrumente finden sich allesamt auch in den Konzeptionen und Umsetzungen der Bildungsregionen, wie sie im Rahmen von Modellprojekten seit einigen Jahren aufgebaut werden. Dazu gehören regionale Bildungsberichte, lokale Bildungsbüros, Steuergruppen, regionale Innovationsfonds, Regionalkonferenzen usw.⁵ Dies bedeutet auch, dass mit dem Bildungsregionenprogramm das Spektrum an neuen Steuerungsinstrumenten erheblich erweitert wird und diese in Kooperation mit Schulen probeweise implementiert werden, die per se als ‚innovativ‘ eingestuft werden.⁶

Als Gegenbewegung zur zentralisierten bundesstaatlichen Steuerung (Planung) ist durch die Verlagerung von Verantwortung und Entscheidungshoheit auf darunter liegende Ebenen gemäß des Subsidiaritätsprinzips schrittweise eine strukturelle Transformation des Staates im Sinne einer *Regionalisierung des Staates* zu beobachten (vgl. Wissen, 2000). Hierbei partikularisiert und dezentriert sich das politische Steuerhandeln des Staates gegenüber den ehemals (national)staatlichen universalistischen Ansprüchen im Sinne eines ‚Teile und Herrsche‘. Jedoch zieht sich der Staat nicht einfach zurück oder verschwindet gar, wie oftmals mit dem Begriff der Deregulierung

missverständlich behauptet wird. Vielmehr ist eine *Neuverteilung politischer Macht und Steuerungshoheit* zu beobachten, die eine Antwort auf die vielfachen Steuerungsprobleme einer übergreifenden (bildungs)politischen Steuerung darstellt. Im Kontext dieser Veränderungen kommt es zu Verdichtungen politischer (Steuerungs-)Strukturen auf regionaler Ebene. In diesem Sinne wird vom „regionalen Staat“ gesprochen als einem „vielfältigen Gebilde zwischen der lokalen und nationalen Ebene, das in der Bundesrepublik das hochgradig institutionalisierte Feld der Landespolitik ebenso umfasst wie die vergleichsweise neuen und wenig formalisierten Verfahren im Rahmen von Regionalkonferenzen oder regionalen Entwicklungsagenturen“ (Wissen, 2000, S. 374). Markus Wissen identifiziert fünf Elemente eines neuen „*regionalstaatlichen Regulationsmusters*“:

1. Regionalstaatliche Politik zeichne sich zunehmend durch *public-private-partnerships* aus,
2. Ziel sei die „Schärfung lokaler bzw. regionaler Besonderheiten“. Gegenüber „dem Ziel einer Nivellierung schiebt sich das der Profilierung sozialräumlicher Disparitäten in den Vordergrund“, die aber „zu Vorteilen in der Standortkonkurrenz“ würden, wobei die „lokalen und regionalen Potentiale ... differenziert in Wert gesetzt“ würden,
3. regionalstaatliche Politik werde „insgesamt wettbewerbsförmiger“ (Föderalismusreform),
4. es existiere ein offensiv geführter Selbständigkeitsdiskurs mit dem Leitbild vom ‚unternehmerischen Menschen‘,
5. symbolische Politik gewinne im Zuge einer regionalen Identitätspolitik eine tragende Rolle: „Regionaldesign“ blendet über die sozialräumliche Polarisierung hinweg“. Das Ziel sei ein Distinktionsgewinn für die eigene Region, die sich sichtbar gegenüber anderen Regionen unterscheiden soll (Wissen, 2000, S. 381 f.). So zeichnet sich insgesamt ein neues regionales Regulationsmuster mit einer eigenen Dynamik von Entwicklung ab, in die das Bildungsregionenprogramm modernisierungspolitisch eingebettet ist. Was dies bildungspolitisch mit Blick auf den Standortbegriff heißt, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4. (Bildungs-)Region als Standortfaktor

Zu jedem der zuletzt genannten Merkmale des ‚regionalen Staates‘ lassen sich entsprechende Entwicklungen gemäß des bildungspolitischen Leitbildes der Bildungsregion für den Schulbereich finden. Sei es die explizite Befürwortung und Förderung von Schul sponsoring, Regionalkonferenzen zur Profilschärfung oder Bildung als Standortfaktor (Bildungsserver BW, 2011). In diesem Rahmen geriert sich *Bildungspolitik als Teil regionaler Entwicklungs- und Standortpolitik*.⁷ Wenn Bildung – wie explizit im ‚Impulsprogramm Bildungsregionen‘ zum Ausdruck gebracht – nach einer

Standortlogik ausgerichtet wird, dann beschränkt sich dies nicht nur auf die innerregionale Infrastruktur, denn erst durch eine Stärkung der Infrastruktur innerhalb der Region wird eine Stärkung der transregionalen Position ‚nach außen‘ gegenüber anderen Regionen möglich.

Der Bildungsregionenbegriff impliziert ein weites Spektrum von Struktur(anpassungs)maßnahmen, die andere Bereiche wie Beschäftigungssystem oder zivilgesellschaftliche Akteure mit einschließen. Daher ergibt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit die Bildungsinstitutionen vor Ort nicht auch in den Sog einer Wettbewerbsdynamik geraten könnten, die sich zunehmend auf Regionenebene beobachten lässt. So unterscheidet sich, wie Münch (2001) herausstellt, die alte Standortpolitik strukturell von der neuen und ändert sich in dem Maße, in dem sich Raum und Zeit in der Globalisierung verdichten (Glokalisierung, Beschleunigung):

Die alte Standortpolitik konnte von einer noch relativ geringen Mobilität der Produktionsfaktoren, einer relativ dauerhaften Erhaltung traditioneller Standortvorteile ... als Voraussetzung einer Politik ausgehen, die auf Bereitstellung von Infrastruktur (Verkehrswege, Rechtssicherheit, Bildung), auf sozialen Ausgleich, auf Konjunktursteuerung und auf die Abfederung des relativ langsam sich vollziehenden Strukturwandels ausgerichtet war. Jetzt haben die Produktionsfaktoren Kapital, Arbeit, Wissen und Technologie ein Niveau der Mobilität erlangt, das eine neue Standortpolitik erzwingt ... Soziales Umfeld, Kulturangebot, Freizeitgestaltung müssen einen Standort attraktiv machen, Regionalmarketing wird zu einem wesentlichen Instrument der Standortsicherung. Die Erwerbstätigen müssen im Höchstmaß qualifiziert und weiterqualifiziert werden, so daß sie selbst mobil werden, sich selbst auf dem Arbeitsmarkt behaupten können ... Eine neue ‚Kultur der Selbständigen‘ soll den umfassenden Versorgungsstaat ablösen (ebd., S. 52 f.).

Im Rahmen dieser *neuen Standortpolitik* ist bildungspolitisch die Einzelschule vor allem mit Bezug auf das ‚Umfeld‘ von Bedeutung, das ‚stimmen‘ muss. Der ‚Wert‘ der Einzelschule im System würde demnach zukünftig wesentlich durch Kontextfaktoren wie Arbeitsmarkt(anbindung), Gesamtinfrastruktur von Bildung, Lernen und Weiterbildung, sozialräumliche Faktoren, die Verteilung kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals bestimmt, d.h. durch die *Passung von Schule und Region*. Angesichts der damit verbundenen, nicht planbaren Entwicklungsdynamiken wie demografische Veränderungen, Ungleichheiten zwischen den Regionen, der Wandel kultureller und ökonomischer Infrastrukturen usw. wird Bildung selbst zu einer „abhängigen Variablen“ (vgl. Kuper, 2009, S. 204), wie dies tendenziell in der politischen Programmatik Bildungsregion der Fall ist. In dem Maße, wie „Region als Aggregatebene“ (ebd., S. 201) politisch etabliert wird, kann der angedeutete intermediäre Systemzusammenhang der einzelnen Schule – als ‚Schule-in-der-Region‘ – entwicklungsfördernd wirken, muss dies aber nicht.

5. Probleme und Effekte

Die abschließende Bündelung der angesprochenen Probleme von Bildungsregionen zu den folgenden drei Problembereichen speist sich aus empirischen Befunden (Punkt 1), theoretischen Überlegungen zu regionaler (bildungs)politischer Steuerung im Kontext des neuen Bildungsregimes und den normativen modernisierungspolitischen Implikationen, die damit verbunden sind (Punkt 2–3).

1. *Die Ungleichheit und deren Um- bzw. Dethematisierung im politischen Bildungsregionendiskurs stellt ein grundlegendes Problem dar, da sie – insofern überhaupt thematisiert – von dem Modernisierungsdiskurs überblendet und so zu einer abhängigen Variablen gemacht wird.* Dies betrifft zum einen ganz grundlegende verfassungsrechtliche Probleme, die sich aus der Sicherstellung des Bildungsangebots im Rahmen der „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet“ (Grundgesetz, Art. 72, II) ergeben, als auch etwa konkrete und empirisch belegte Disparitäten zwischen unterschiedlichen Regionen. Anschaulich schildert diese modernisierungspolitische Überblendung des Ungleichheitsthemas Kiper im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Regionen des Lernens‘:

Regionen werden nicht näher – auf der Basis von Erkenntnissen über Schul- und Bildungsangebote – unterschieden; jede Region erschien mit ihrem *Potential* als wertvoll. Daher kommt die Frage der Ungleichheit von Regionen und die Benachteiligung durch *ungleiche Lebensverhältnisse*, Schul- und Bildungsangebote nicht in den Blick ... die Notwendigkeit des Ausbaus von Schul- und Bildungsangeboten in bestimmten Regionen wurde nicht als zu lösende Aufgabe erkannt ... Die Stoßrichtung zielte auf die Einzelschulen, Institutionen und Einrichtungen, die sich vernetzen sollen. Mögliche Verantwortliche für die Schul- und Bildungsplanung kamen nur als private Personen, die in den regionalen Bildungskonferenzen mitwirken (können), in den Blick. Als Instrumente wurden ‚regionale Bildungskonferenzen‘ (unter Beteiligung der jeweiligen Schulträger) und ‚Netzwerke der Zusammenarbeit‘ zur Nutzung der Potenziale in der Region (Regionen des Lernens) vorgeschlagen (Kiper, 2003).

Internationale Erfahrungen und die bildungspolitische Fokussierung auf die Entwicklung der autonomen Einzelschule vor allem in suburbanen und städtischen Räumen zeigen eine Verschärfung der Selektion auf der Ebene des Schulsystems, d.h. dass es zu einem Auseinanderdriften zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schulen kommt (vgl. Tomlinson, 2000, S. 205 f.; Radtke & Weiß, 2000). Aber regionale Studien zeigen, dass auch schon in mittelgroßen Städten wie etwa Münster oder Recklinghausen „ein hohes Maß an kleinräumiger Bildungsungleichheit (herrscht), das ... in erster Linie auf die Vernetzung der Grundschule mit den Sozialmilieus ihres Einzugsbereichs schließen lässt“ (Zymek et al., 2006, S. 212). Wenn auch die Ungleichheit regional variiert, so ist doch zu vermuten, dass sich diese Entwicklung im Rahmen einer wettbewerbsorientierten regionalen Standortpolitik verschärft (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 246). Dazu trägt auch eine Politik von Differenzierung und Distinktion, wie sie im Regionaldesign angezielt ist, grundlegend bei. Im Rahmen der expliziten modernisierungstheoretischen Ausrichtung der Bildungsregionenprogrammatisierung wird das Merkmal

Distinktion und das (gefordert) Vermögen von Schulen, Organisationen, Unternehmen usw., sich sichtbar zu unterscheiden, zu einem möglichen Folgeproblem. Die Verstärkung von Ungleichheit erscheint in diesem modernisierungstheoretischen Rahmen also durchaus funktional – wenn auch explizit deren Verringerung als Ziel behauptet wird (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17). Denn Schulen sind *unabhängig von ihren Ressourcen auf ein bestimmtes standardisiertes Modernisierungs- und Entwicklungsmodell programmatisch-normativ gleichsam festgelegt, das im Leitbild der autonomen Schule zum Ausdruck kommt*. Infolge dieses unhintergehbaren Leitbildes werden strukturelle Defizite einzelner Schulen zu individuellen ‚Schwächen‘ undefiniert, wodurch die damit einhergehende Ungleichheit als individuelles Problem der Einzelschule erscheint, dessen ‚endogenes Entwicklungspotenzial‘ zur Behebung der ‚Schwächen‘ nun mobilisiert werden soll. Damit wird die Lösung des Ungleichheitsproblems in die ‚Kompetenz‘ der Einzelschule gestellt und Ungleichheit als (systemisches) Strukturproblem relativiert und individualisiert. In diesem Sinne ist die mögliche Verstärkung von Ungleichheit kein ‚unbeabsichtigter Nebeneffekt‘, sondern wird politisch-strategisch in Kauf genommen. Für diese Sicht spricht nicht nur die primäre Zielsetzung des Bildungsregionenprogramms, die Entwicklung von Schule und Bildung insgesamt wettbewerbsförmiger zu gestalten (Standortargument), sondern auch die weitestgehende Dethematisierung möglicher negativer Effekte auf Programmebene. Dazu gehört beispielsweise auch „Region“ als „askriptives Merkmal“, durch das „Bevorzugungen und Benachteiligungen“ hergestellt werden kann (Steinkamp, 1991, S. 256), die mit ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘ oder ‚ethnische Zugehörigkeit‘ gleichrangig in ihrer Bedeutung für Diskriminierung sind und miteinander korrelieren (vgl. Allmendinger et al., 2010).

2. Als zweiter Problembereich ist die *verstärkte und politisch forcierte Einbindung privater Akteure* im bildungs- bzw. schulpolitischen Bereich wie etwa Stiftungen und Unternehmen der lokalen Wirtschaft zu nennen. Neben der in Abschnitt 2 erwähnten Problematik des *Legitimationsdefizits von Verbänden und Netzwerken* (vgl. Zymek et al., 2006) ließen sich in der Folge von Modellprojekten wie ‚Selbstständige Schule‘ die *Entstehung von Marktstrukturen bzw. Quasi-Märkten* im Schulbereich empirisch beobachten, durch die ein neuer Markt an privaten Beratungsdienstleistungen entstand, der von Schulberatung über Multiplikatoren-ausbildung für Evaluation und Schulentwicklungsconsulting bis hin zum Vertrieb eigener Entwicklungsinstrumente durch wirtschaftliche Akteure reicht (vgl. Höhne & Schreck, 2009, S. 200 ff.; Zymek, 2009). Hierbei ist die gegenwärtig forcierte Schulentwicklung der Einzelschule vor allem neuen „lokalen und regionalen Wettbewerbskonstellationen“ geschuldet mit der Gefahr, dass die „sozialen Folgen für die Verlierer in diesem Wettbewerb einigen Schulen und lokalen Behörden aufgebürdet werden“ (Zymek, 2009, S. 89). Zudem hat sich gezeigt, dass die Bildung von ‚formellen-informellen‘ Netzwerken nicht per se demokratisch legitimiert ist, sondern eine Fortschreibung bestehender Hierarchien vor Ort beinhalten kann.

3. Die normativen Implikationen des Bildungsregionenprogramms sind für ein bildungspolitisches Modernisierungsprogramm sicherlich nicht ungewöhnlich. Sie stellen aber mit Blick auf die *einseitigen Normalitätsannahmen und die Individualisierung struktureller Probleme unter den Vorzeichen des Leitbildes der autonomen Schule* und die damit verbundene *Dethematisierung von Macht- und Hierarchieverhältnissen* ein Problem dar. Die naiv-romantische Perspektive, die mit dem Bild von ‚Bildungsregionen‘ oder ‚regionalen Bildungslandschaften‘ als einer reibungslosen und allseitig wohlgefälligen Vernetzung bzw. ‚Vollinklusion‘ aller Akteure oftmals nachgelegt wird, „harmonisiert die Implikationen dieses Prozesses“ (Zymek et al., 2006, S. 217). Denn die ‚Vernetzung‘ von Schulen, die als zentrales Instrument der Schaffung von Schnittstellen, Anschlüssen und Übergängen angesehen wird, setzt das Interesse und die Fähigkeiten von Schulen, dies zu leisten, stets schon voraus. Diese Vernetzungen mit außerschulischen Akteuren sind aber „immer ambivalent“ (ebd., S. 215), da hier unterschiedlich starke Akteure ihre eigenen Interessen einbringen (können). Schulen sind in diesen Kooperationen nicht einfach nur ‚Subjekte‘ und Vertreter ihrer Interessen, sondern auch „Objekte der Kooperationsstrategien potentieller außerschulischer Kooperationspartner“ (ebd.):

Dabei kommen in besonderer Weise die Anziehungs- und Abstoßungseffekte zum Tragen, die in allen sozialen Feldern wirken: Schulen suchen in der Regel die Kooperationspartner, die zu ihrer Schülerschaft und den Sozialmilieus ‚passen‘, in denen sie vernetzt sind ... Das heißt aber, dass (auch) durch die außerordentlichen Kooperationsbeziehungen das besondere Profil von Schulen, das schon durch ihre Stellung in der Hierarchie der Schulformen und ihre Vernetzung in einem spezifischen geographischen und sozialen Raum gegeben ist, in der Regel weiter verstärkt wird (ebd., S. 216).

Dabei droht die Gefahr, dass die angesprochenen Probleme von Bildungsregionen wenig berücksichtigt bzw. schön geredet werden, da das Entwicklungspotenzial im Vordergrund des politischen Interesses steht. Dass sich hier sowohl im politischen wie auch wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile eine normalisierende Semantik entwickelt, zeigt die Verwendung des Begriffs ‚Brennpunkt(Schule)‘. Die Karriere des Begriffs des ‚sozialen Brennpunkts‘ beginnt in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre und löst im gewissen Sinn den Begriff des ‚Gettos‘ ab, der zu dieser Zeit in den Medien verwendet wurde, um die medial zugeschriebene ‚Selbstisolierung‘ von MigrantInnen als politisches Problem zu markieren (Höhne, 2005, S. 555 ff.). Der Brennpunktbegriff tauchte zum ersten Mal offiziell in einem Papier des Deutschen Städtetages auf (vgl. Freyberg, 1999, S. 10), mit dem die Konflikte und Probleme des sozialräumlichen Nahbereichs (etwa eines Stadtteils) bezeichnet werden, die sich gewissermaßen bis in den schulischen Kontext hinein verlängern. In den 1990er Jahren hat sich schließlich ‚Brennpunktschule‘ als Bezeichnung für ‚sozial belastete‘ Schulen durchgesetzt, die in einem nachteiligen Umfeld arbeiten müssen. Hierbei wird normalisierend von einem idealtypisch-abstrakten Konzept ‚guter Schule‘ ausgegangen, die ‚unbelastet‘ und leis-

tungsstark ist. In dieser Sichtweise werden ‚Defizite‘ von ‚schwachen‘ Schulen nicht mehr als ‚Benachteiligung‘, sondern als ‚Belastung‘ wahrgenommen

Wenn auch beispielsweise der „Belastungsindex“ als ein Maß für die „soziale Belastung der Schulen“ aufgrund der „individuellen Zusammensetzung der Schülerschaft“ definiert wird (vgl. Bos, Pietsch & Gröhlich, 2006, S. 149), um entsprechende Nachteile einer Schule zu bezeichnen, so findet mit dieser Bezeichnung doch eine subtile Bedeutungsverschiebung statt. Denn letztendlich impliziert der Belastungsbegriff die ‚ent-lastete Normalität‘ von Schule als eine Art ‚Nullpunkt‘ ihrer Leistungsstärke, von der dann die entsprechenden sozialräumlichen ‚Defizite‘ als ‚Belastungen‘ abgezogen werden. Dieses Subtraktionsmodell von Normalität führt in letzter Konsequenz zu einer Fokussierung auf die individuelle Verantwortung der Schule, mit den strukturellen Problemen umzugehen.

Anmerkungen

1. Auf den Region(en)begriff wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen, der sich – nur soviel sei hier gesagt – auf unterschiedliche Verwaltungsgrößen wie Stadt, Kreis, Kommune, Bezirk und gleichzeitig, je nach Verwendungsweise, auch auf grenzübergreifende Struktureinheiten beziehen kann, die auch Nationalstaaten übergreifend sein können (vgl. dazu Bieling, 2007, S. 180 ff.).
2. Dies schließt die vereinzelte und beispielhafte Thematisierung dieses Aspekts nicht aus (z.B. Zymek, Sikorski & Franke, 2006; Zymek, 2009).
3. So etwa in Modellprojekten wie das Projekt ‚Selbstständige Schule‘, welches das Land Nordrhein-Westfalen mit der Bertelsmann Stiftung von 2002–2008 durchgeführt hat.
4. SEIS ist ein Instrument der Bertelsmann Stiftung zur internen Evaluation (‚Selbstevaluation in Schulen‘), das von 4.700 Schulen in sieben Bundesländern genutzt wird, die in einem eigens dafür geschaffenen Konsortium zusammenarbeiten (Bertelsmann Stiftung, 2011).
5. Vgl. etwa den ‚Leitfaden für den Aufbau von Bildungsregionen‘, der vom Baden-Württembergischen Kultusministerium herausgegeben wird (Landesbildungsserver BW, 2011). Mittlerweile gibt die Bertelsmann Stiftung eine Art ‚Bauanleitung‘ für Bildungsregionen unter dem Titel ‚Bildungsregionen gemeinsam gestalten‘ heraus (Stern, Ebel, Schönstein & Vorndran, 2008).
6. Hierbei wird das schulische Feld in eine kleine Gruppe ‚innovationsfreudige Avantgardisten‘ und weniger innovative ‚Normalschulen‘ und ‚Nachzügler‘ eingeteilt. Die Implementation neuer Steuerungsmittel im Rahmen von Modellprojekten erfolgt hierbei oftmals durch den Aufbau subtilen psychologischen Drucks auf Schulen, die ‚noch nicht dabei sind/sein können‘, womit schließlich ein vermeintlicher ‚Lernprozess‘ nach der Logik von ‚best-practice‘ initiiert werden soll (vgl. Höhne & Schreck, 2009). Zudem wachsen die Anforderungen und Belastungen der einzelnen Schule in einer Bildungsregion in erheblichem Umfang, da eine Struktur der dauerhaften Außen- und auch Binnenkommunikation als Teil eines Netzwerks etabliert und gepflegt werden muss (vgl. Berkemeyer & Pfeiffer, 2006, S. 187).
7. So beispielsweise der Regionalverband Subniedersachsen, der für die Bildungsregion Göttingen mit ‚Bildung als Standortfaktor‘ wirbt (verfügbar unter: http://www.regionalverband.de/verband_projekte_bildungsregion [15.09.09]).

Literatur

- Adick, Ch. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 168–197.
- Allmendinger, J., Ebner, Ch. & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, Th. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartelheimer, P. (1999). Der soziale Raum in der aktuellen soziologischen Debatte. In Th. von Freyberg (Hrsg.), *Sozialraumanalyse als Lernprozeß* (S. 15–32). Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Benz, A. (Hrsg.). (2004). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A. & Holtmann, E. (Hrsg.). (1998). *Gestaltung regionaler Politik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 161–194). Weinheim: Juventa.
- Bertelsmann Stiftung. (2011). *SEIS-Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.seis-deutschland.de> [06.01.11].
- Bieling, H.-J. (2007). *Internationale Politische Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Pietsch, M. & Gröhlich, C. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 149–160). Weinheim: Juventa.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A. & Trommer, L. (Hrsg.). (2005). *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbeck: Rowohlt.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dünne, J. & Günzel, St. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorien. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frey, O., Kessl, F., Maurer, S. & Reutlinger, Ch. (2005). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freyberg, Th. von (Hrsg.). (1999). *Sozialraumanalyse als Lernprozeß*. Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.
- Friedeburg, L. von (1992). *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fürst, D. (2004). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 45–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häußermann, H. & Kapphahn, A. (2008). Integrationspolitik der Städte – ein Paradigmenwechsel. In M. Bommes & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S. 15–48). Frankfurt a.M.: Campus.
- Heinelt, H. (2004). Governance auf lokaler Ebene. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 29–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U.G. (2009). ‚Alte‘ und ‚neue‘ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem* (S. 57–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirsch, J. (1995). *Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus*. Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Höhne, Th. (2005). Migranten in Massenmedien. In Th. Höhne, Th. Kunz & F.-O. Radtke, *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Monographien, Bd. 3). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Höhne, Th. & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Weinheim: Juventa.
- Kiper, H. (2003). *Begabungsgerechtes, gegliedertes Schulwesen – eine Lösung für die Schulprobleme im ländlichen Raum?* Verfügbar unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hanna.kiper/6413.html> [12.11.07].
- Kröcher, U. (2007). *Die Renaissance des Regionalen. Zur Kritik der Regionalisierungseuphorie in Ökonomie und Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Krumbein, W., Frieling, H.D. von, Kröcher, U. & Straeter, D. (Hrsg.). (2008). *Kritische Regionalwissenschaft. Gesellschaft, Politik, Raum*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kuper, H. (2009). Kommentar zu der Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 201–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kussau, J. & Brüsemeister, Th. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, Th. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesbildungsserver BW. (2011). ‚Bildungsregionen‘. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/> [06.01.11].
- Lessenich, St. (2009). Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In K. Dörre, St. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.), *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte* (S. 126–180). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maresch, R. & Werber, N. (2002). *Raum – Wissen – Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Meusburger, P. (1998). *Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg: Spektrum.
- Münch, R. (2001). *Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Radtke, F.-O. & Weiß, M. (Hrsg.). (2000). *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reutlinger, Ch. (2008). *Raum und soziale Entwicklung. Kritische Reflexion und neue Perspektiven für den sozialpädagogischen Diskurs*. Weinheim: Juventa.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scharpf, F.W. (2009). *Föderalismusreform. Kein Ausweg aus der Politikverflechtungsfalle?* Frankfurt a.M.: Campus.
- Schnur, O. (Hrsg.). (2008). *Quartiersforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter den Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. (2008). Gemeinsamkeiten und Unterschiede des föderalen Systems: Ein empirischer Blick. *Tertium Comparationis*, 14 (2), 141–153.
- Steinkamp, G. (1991). Sozialstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearbeitete Aufl.) (S. 251–278). Weinheim: Beltz.
- Stern, C., Ebel, Ch., Schönstein, V. & Vorndran, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsregionen gemeinsam gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tomlinson, S. (2000). Wie wirken sich Bildungsmärkte auf ethnische Minderheiten aus? In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 201–224). Opladen: Leske + Budrich.
- Weishaupt, H. (2008). Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren* (S. 189–200). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissen, M. (2000). Die Transformation des regionalen Staates. Diskurse und Institutionen regionaler Entwicklung im Wandel. *Das Argument*, 236, 374–386.
- Zymek, B. (2007). Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 279–283.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen den Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zymek, B. & Richter, J. (2007). International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 326–350.
- Zymek, B., Sikorski, S. & Franke, T. (2006). Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14) (S. 195–219). Weinheim: Juventa.



Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

Mechtild Gomolla

Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

Abstract

In recent years in German academic writing on migration and education terms like ‘Interkulturelle Öffnung’ and ‘Diversity Management/Mainstreaming’ have become popular. Compared with previous compensatory schooling of immigrant children and programmes of intercultural or antiracist education attention is shifted from single to *multiple axes of difference* and their dynamics; from specialised strategies to a more *holistic approach*, to tackle discrimination and inequality in combination with democratic education of all students; and from individuals to the *educational organizations* as a starting point for interventions. This article scrutinizes the theoretical shortfalls concerning phenomena of *institutional discrimination* and corresponding definitions of *organizational/institutional change* within current diversity discourses in education (1). To develop a theoretically sound basis for educational policies and pedagogics, which are feasible to address educational demands of plural societies and to tackle discrimination and inequality in its multiple forms, Nancy Fraser’s moral philosophical conception of democratic justice will be introduced (2). Against the backdrop of this analytical framework main educational policy responses to immigration will be discussed (3). The innovative project ‘Kinderwelten’, which challenges sexism, racism, handicappism and other forms of discrimination in nursery education, will be investigated more closely, highlighted by findings of empirical studies carried out by the author (4).

1. Einleitung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts sind in der migrationspädagogischen Diskussion in Deutschland wichtige thematische Verschiebungen festzustellen. Trotz der Bandbreite vorfindbarer Theorien und Praxiskonzepte und der Spannungen zwischen unterschied-

lichen Herangehensweisen werden in der Literatur im Anschluss an internationale Entwicklungen (vgl. Banks, 2004) vor allem drei Punkte zunehmend betont:¹

- Forscherinnen und Forscher interessieren sich vermehrt für die Vielfalt und Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale – vor allem ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status und Geschlecht – als (oft auch widersprüchliche) Bezugspunkte für individuelle und kollektive Identitätskonstruktionen wie als potenziellen Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit.
- Anstelle spezialisierter Maßnahmen werden zunehmend umfassendere Strategien gefordert, welche Erfordernisse einer diskriminierungs- und rassismuskritischen demokratischen Bildung und Erziehung mit Initiativen zum Abbau der Disparitäten in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht, verbinden.
- Der Interventionspunkt verlagert sich von den Individuen und eher informellen sozialen Interaktionen auf die pädagogischen Organisationen. In der Perspektive eines Mainstreaming sollen alle Elemente von Bildung und Erziehung – Curricula, Material, pädagogische Konzepte, didaktische Methoden, organisatorische Strukturen und Praktiken in den Institutionen, administrative Steuerungs- und Unterstützungssysteme – unter Gesichtspunkten der Differenz und Gleichheit neu durchdacht und gegebenenfalls modifiziert werden. Organisationsentwicklung gilt als Vehikel für institutionelle Veränderungsprozesse, die der migrationsbedingten Heterogenität besser Rechnung tragen, Diskriminierung unterbinden und die Gleichstellung benachteiligter Gruppen befördern sollen.²

Diese Neuorientierung manifestiert sich mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsbe-
reiche – von Kindergarten und Schule über die berufliche und Erwachsenenbildung bis
zur Sozialpädagogik – in mehr oder weniger neuen programmatischen Leitbegriffen
wie ‚Interkulturelle Öffnung‘, ‚Diversity Management‘ oder ‚Anti-Diskriminierung‘.
Die Gründe sind vielfältig: Seit Ende der 1990er Jahre ist das Bekenntnis zu einer ak-
tiven Integrationspolitik gewachsen. Die Forderung nach ‚interkultureller Öffnung‘ in
allen gesellschaftlichen Bereichen ist zu einer wichtigen politischen Mobilisierungs-
formel geworden (vgl. Bundesregierung, 2007). Die Antidiskriminierungsgesetze der
Europäischen Union (vgl. EU, 2000a, b; ECRI, 2002) und das 2006 verabschiedete
Allgemeine bundesdeutsche Gleichbehandlungsgesetz (vgl. Bundesministerium der
Justiz, 2006) fordern effektivere Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung von
Rassismus und Diskriminierung ein. Mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen
Diskriminierung haben in der Bundesrepublik erstmalig Phänomene der institutionel-
len und strukturellen Diskriminierung (z.B. auf dem Arbeitsmarkt, in der beruflichen
Aus- und Weiterbildung, im Bildungssystem, im sozialen und Gesundheitsbereich)
juristisch und politisch Bedeutung erlangt. Neben dem Tatbestand der unmittelbaren
Diskriminierung werden Formen der mittelbaren Diskriminierung geahndet, d.h.
„wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen,

die einer Rasse³ oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können“ (EU, 2000a, Art. 2, Abs. 2 a, b).⁴ Damit werden Ungleichheitseffekte – ohne von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen – mit *institutionellen Handlungskontexten* als Problemursache in Beziehung gesetzt.

PISA, IGLU u.a. Schulleistungsstudien (vgl. Stanat et al., 2002; Bos et al., 2003) haben den gravierenden Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsgängen breite öffentliche Beachtung verschafft und dabei für die institutionellen Ursachen dieser Schieflage sensibilisiert. Der Wechsel in der Praxis der statistischen Erhebung vom Kriterium der Staatsangehörigkeit (ausländisch – deutsch) auf das differenziertere Konzept des Migrationshintergrunds hat zudem eine realitätsgerechtere Datengrundlage geschaffen und damit die Dringlichkeit von Interventionen klar vor Augen geführt. Großflächige Umstrukturierungen des öffentlichen Sektors (Stichworte: Dezentralisierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung) betreffen auch den Bildungs- und Erziehungsbereich. Sie haben die pädagogischen Organisationen als Ansatzpunkt von Interventionen stärker in den Blick gerückt. Im Kontext des (New Public) Management- und Organisationsentwicklungsdiskurses findet das aus den USA stammende Diversity Konzept auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung – gerade auch in Verbindung mit den neuen rechtlichen Instrumenten gegen Diskriminierung (vgl. Koall, Bruchhagen & Höher, 2002; Döge, 2004; Shaw, 2004; Fischer, Springer & Zacharaki, 2005).

Bei genauerer Betrachtung stehen Begriffe wie ‚Interkulturelle Öffnung‘ oder ‚Diversity Management‘ jedoch für eine Bandbreite von zum Teil ganz unterschiedlichen Strategien. Mit Zielen rassismuskritischer Bildung, der Inklusion und Antidiskriminierung sind diese nicht immer zu vereinbaren. Während – salopp formuliert – Programme zum Mainstreaming und Management von Differenz und Vielfalt auf dem Bildungsmarkt reißenden Absatz finden, sind die theoretischen Grundlagen eines neuen migrationspädagogischen Paradigmas, das den eingangs genannten Eckpunkten Rechnung trägt, noch weitgehend ungeklärt (vgl. z.B. die Kritik am Diversity Konzept von Hormel & Scherr, 2004; Rosenstreich, 2007).

Ein Schlüsselproblem betrifft das Verständnis der *institutionellen* Ursachen von Diskriminierung und die damit verbundene Definition von Zielen und Strategien institutionellen Wandels. Zwar bekennt sich der Großteil der Programme zur interkulturellen Öffnung oder zum Diversity Management ausdrücklich zum Leitbild der Antidiskriminierung. Einige Konzepte wollen auch dezidiert gegen Formen der institutionellen oder strukturellen Diskriminierung vorgehen. Was damit gemeint ist, bleibt jedoch zumeist vage. Der Tatsache, dass Diskriminierung im institutionellen Leben von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Universitäten oder Behörden nicht nur aus individuellen Vorurteilen resultiert, sondern auch in den *institutionellen Rahmungen* des pädagogischen Handelns eingebettet ist – d.h. in rechtlichen und politischen Vor-

gaben, Organisationsstrukturen, pädagogischen Programmen, Regeln, Normen und Routinen –, wird kaum Rechnung getragen.

Institutionelle Diskriminierung ist deswegen schwer sichtbar zu machen und zu unterbinden, weil bei dieser Variante von Diskriminierung Repräsentationen und Wahrnehmungen von ‚Anderen‘ nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt werden. Gerade weil Rassismus oder Sexismus institutionalisiert sind, sind – so etwa der französische Soziologe und Rassismustheoretiker Michel Wieviorka – die Ursachen auf anderen Ebenen zu suchen als die, auf der die Diskriminierung stattfindet:

Precisely because it is, to a large extent, a form of institutionalization of racism, discrimination functions at a level which is not that of the production of the phenomenon. It is not the direct, immediate transcription of representations and perceptions of the Other and of prejudices, but, rather an expression distanced from it to a greater or lesser degree, a set of practices which have acquired a certain autonomy and a dynamic of their own, but a dynamic which is shaped by contradictory affects and interests arising out of history and the work of society on itself (Wieviorka, 1995, S. 65).

Die Bedingungsfaktoren institutioneller Diskriminierung können daher nur in einem breiteren Geflecht institutioneller Strukturen und Praktiken gesucht werden, die eine gewisse Autonomie und Eigendynamik erreicht haben (z.B. die historisch gewachsenen Strukturen, Normen und Praktiken der Leistungsdifferenzierung in der Schule). Diese sind, wie Wieviorka ausführt, von widersprüchlichen Interessen geformt und können nur im Kontext breiterer gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Konflikte verstanden werden. Dabei sind die Beziehungen zwischen diskriminierenden Einstellungsmustern und Absichten, Praktiken und Effekten (in Form von Ungleichheiten) komplex und vielschichtig. Sie können zwar theoretisch postuliert, letztendlich aber nur empirisch geklärt werden.⁵

Durch die Ausblendung von Aspekten der institutionellen Diskriminierung laufen auch neuere, stärker auf die Organisationen ausgerichtete Bildungsstrategien Gefahr, die altbekannten Probleme der ‚Ausländerpädagogik‘ und naiver Konzepte interkultureller/antirassistischer Pädagogik zu wiederholen: defizitorientierte Sichtweisen und Essentialisierung kultureller Unterschiede, während diskriminierende Strukturen intakt bleiben. Eine Transformation institutioneller Arrangements in Richtung auf die deklarierten Ziele der Inklusion und Gleichstellung wird verfehlt bzw. gar nicht erst anvisiert. Interkulturelle Öffnung, Diversity Management oder heterogenitätsbewusste Schulentwicklung entpuppen sich dann als alter Wein im neuen Schlauch des populären Organisationsentwicklungsjargons.

Aber wenn die Erscheinungsformen von Diskriminierung so komplex und kontingent sind – wo sollten oder können geeignete Bildungsstrategien dann überhaupt ansetzen, um Heranwachsende und Erwachsene zur Auseinandersetzung mit Differenz, Diskriminierung und Gleichheit zu befähigen und die nötigen strukturellen Veränderungsprozesse in den Einrichtungen anzustoßen, damit auch institutioneller Diskrimi-

nierung der Boden entzogen wird? Unter dieser Fragestellung spanne ich im Rückgriff auf die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers einen breiteren analytischen Orientierungsrahmen (2) und diskutiere zentrale politische und pädagogische Antworten auf Migration in Deutschland (3). Als innovatives Modell im Bereich der frühkindlichen Bildung wird das Berliner Praxisprojekt ‚Kinderwelten‘ in größerer Ausführlichkeit untersucht. Dabei werden Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten Begleitstudie einbezogen (4).

2. Die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers

Nancy Fraser ist Professorin für Philosophie und Politik an der New School for Social Research in New York. Sie zählt zu den einflussreichsten Theoretikerinnen und Theoretikern der Kritischen Theorie, der feministischen Kritik und der Moralphilosophie. In unterschiedlichen Arbeiten hat sie eine viel beachtete Theorie der demokratischen Gerechtigkeit entwickelt, in der sie Elemente der Kritischen Theorie mit poststrukturalistischen Theorieangeboten verbindet (vgl. Fraser, 2001, 2003, 2008).

Frasers Arbeiten über soziale Gerechtigkeit sind aus mindestens drei Gründen hilfreich, um genauer zu bestimmen, welche Art politischer und pädagogischer Strategien angemessen sein könnten, um den Herausforderungen der Differenz und Diskriminierung begegnen und demokratische Gleichheitsziele umsetzen zu können: Frasers *drei-dimensionales* Konzept sozialer Gerechtigkeit erlaubt, die vielschichtigen Erfordernisse an Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in einen einheitlichen Handlungsansatz zu fassen. Ihr übergreifendes Verständnis von Gerechtigkeit als *gleichberechtigter Teilhabe* trägt der potenziellen Vielfalt und Dynamik der Konstruktion von Unterschieden in der pädagogischen Praxis wie in der breiteren Gesellschaft Rechnung; es rückt zudem die Probleme institutioneller Diskriminierung in den Mittelpunkt. Schließlich liefert Frasers ausführliche Beschäftigung mit den *negativen Nebenfolgen* von Gerechtigkeitspolitiken wichtige Anhaltspunkte, um die Fallstricke bisheriger Bildungskonzepte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu überwinden und potenziell tragfähigere Strategien zu entwickeln.

2.1 Drei Dimensionen der Gerechtigkeit

Ausgangspunkt Frasers ist die Feststellung, dass sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts der Diskurs über soziale Gerechtigkeit zunehmend in Forderungen nach Umverteilung auf der einen Seite und Forderungen nach Anerkennung auf der anderen Seite geteilt habe. Das in der liberalen Tradition wurzelnde Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Rawls, 1975; Dworkin, 1981) habe selbst im sozialdemokratischen Spektrum viel von seiner ursprünglichen Bedeutung eingebüßt bzw. sei ganz fallen gelassen worden. Egalitäre Forderungen nach Umverteilung seien zunehmend durch Ansprüche auf Anerkennung der Identitätsentwürfe und kulturellen Leistungen

sozial marginalisierter Gruppen abgelöst worden, welche im Kontext der sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre populär wurden. Beispiele sind die Debatten über den Multikulturalismus, über Geschlecht und Sexualität oder Kampagnen für nationale Souveränität und regionale Autonomie. Auch zahlreiche Versuche in der politischen Philosophie, den Begriff der Gerechtigkeit theoretisch neu zu fassen, rücken Fragen der Anerkennung ins Zentrum (vgl. Taylor, 1993; Honneth, 1992, 2003). Politiken der Anerkennung zielen in ihrer bündigsten Formulierung „auf eine differenzfreundliche Welt, in der für Ebenbürtigkeit und Gleichbehandlung nicht mehr der Preis einer Assimilation an die Mehrheit oder herrschende kulturelle Normen zu zahlen wäre“ (Fraser, 2003, S. 15).

Tief greifende soziale Wandlungsprozesse, die unter die Begriffe ‚Globalisierung‘ und ‚Wissensgesellschaft‘ gefasst werden, machen eine konsequente Kritik der beiden in der politischen Philosophie vorherrschenden Modelle von Gerechtigkeit erforderlich. Hierzu zählen Veränderungen der Arbeitswelt, der Aufstieg moderner Informationstechnologien sowie die Dynamik internationaler Migration und transkultureller Interaktion und Kommunikation. Aber auch der Übergang von einer internationalen Ordnung souveräner Nationalstaaten zu einer globalisierten Ordnung, in der große transnationale Kapitalflüsse die nationalen Steuerungsmöglichkeiten beschneiden, und zunehmende Anfechtungen der Vormachtstellung der westlichen Staatenwelt tragen zu dieser Dynamik bei. In Anbetracht der Erfordernisse des 21. Jahrhunderts greifen für Fraser das Modell der distributiven Gerechtigkeit wie auch Konzepte von Gerechtigkeit als Anerkennung für sich genommen zu kurz. So verfehlten z.B. Forderungen nach ökonomischer Umverteilung in der Regel die geringer werdende Bedeutung von Arbeit für die Identitäten und Lebensentwürfe der Menschen. Kämpfe um Anerkennung ethnischer Gruppen verschärften sich paradoxerweise in einer Zeit, in der die Bedeutung internationaler Migration, transkultureller Interaktion und Kommunikation sowie die Hybridisierung von Identitäten zunehmen. Politiken der Umverteilung oder Anerkennung würden beide gleichermaßen verkennen, dass Gerechtigkeitskonflikte oft in einem unangemessenen politischen Rahmen abgehandelt werden. In Anbetracht der schwindenden Bedeutung des Nationalstaats als Rahmen für die Austragung von Disputen um Gerechtigkeit sei jeweils neu zu klären, ob Gerechtigkeitsforderungen in einem nationalen, lokalen, regionalen oder im globalen Rahmen prozessiert werden müssten.

Um die Engführungen von egalitären Umverteilungspolitiken wie von Forderungen nach kultureller Anerkennung zu überwinden und zugleich ihr Potenzial zu bewahren, konzipiert Fraser Gerechtigkeit als dreidimensionales Konzept.⁶ Dabei versteht sie Gerechtigkeit zunächst allgemein als gleichberechtigte Teilhabe (*parity of participation*):

Nach dieser Norm erfordert die Gerechtigkeit gesellschaftliche Vorkehrungen, die allen (erwachsenen) Gesellschaftsmitgliedern erlauben, miteinander als Ebenbürtige zu verkehren (Fraser, 2003, S. 54 f.).

Die Überwindung von Ungerechtigkeit bedeutet Fraser zufolge, institutionalisierte Barrieren, die bestimmte Individuen oder Gruppen daran hindern, als gleichwertige Partnerinnen und Partner mit anderen interagieren zu können, aus dem Weg zu räumen. Fraser ordnet solche Hindernisse unterschiedlichen Dimensionen von Gerechtigkeit zu: der ökonomischen, kulturellen und der politischen Dimension von Gerechtigkeit. Die Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe ist demzufolge an drei Bedingungen gekoppelt:

- Als *objektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe gilt eine Verteilung materieller Güter, die die Unabhängigkeit und die Mitsprache (*voice*) der Gesellschaftsmitglieder sicher stellt. Diese schließt Formen und Spielarten ökonomischer Abhängigkeit und Ungleichheit aus, die gleichberechtigte Teilhabe erschweren, d.h. „gesellschaftliche Strukturen, die Verelendung, Ausbeutung und schwerwiegende Ungleichheiten in Sachen Wohlstand, Einkommen und Freizeit institutionalisieren und dabei einigen Menschen die Mittel und Gelegenheiten vorenthalten, mit anderen als Ebenbürtige zu interagieren“ (ebd., S. 55).
- Die *intersubjektive* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe verlangt, dass institutionalisierte kulturelle Wertmuster allen Partizipierenden gegenüber den gleichen Respekt zum Ausdruck bringen und für jeden die Möglichkeit bieten, soziale Wertschätzung zu erlangen. Dieses Kriterium schließt institutionalisierte Normen aus, die einige Gruppen und mit ihnen verbundene Qualitäten systematisch herabsetzen, und daher auch „alle institutionalisierten Wertschemata ..., die einigen Leuten den Status eines vollberechtigten Partners in der Interaktion vorenthalten – sei es, indem ihnen in übertriebenem Maße eine ‚Andersartigkeit‘ zugeschrieben wird, sei es, indem man es versäumt, ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen“ (ebd.).
- Als *politische* Bedingung gleichberechtigter Teilhabe fordert Fraser, dass die Norm partizipatorischer Parität dialogisch und diskursiv angewandt werden müsse. Mit dieser Bedingung sucht sie dem prozessualen und prinzipiell unabgeschlossenen Charakter von Disputen über Gerechtigkeit Rechnung zu tragen – die auch keineswegs wissenschaftlichen Expertinnen und Experten vorbehalten sein sollen. Die Effekte von Gerechtigkeitspolitiken (z.B. die Konsequenzen eines Verbots respektive der Erlaubnis für muslimische Mädchen, in Schulen ein Kopftuch zu tragen, auf ihren sozialen Status) können demnach nur durch den Austausch von Argumenten, bei dem widerstreitende Urteile abgewogen und konkurrierende Interpretationen geprüft werden, bestimmt werden.

Alle drei Bedingungen sind für gleichberechtigte Teilhabe unerlässlich. Für sich genommen ist keine ausreichend und keine kann auf indirektem Weg erfüllt werden, indem man Reformen initiiert, die ausschließlich auf den anderen Aspekt ausgerichtet sind.

2.2 Ein Konzept von Achtung, das nicht auf Identität basiert

Im Rahmen ihrer dreidimensionalen Gerechtigkeitstheorie hat Fraser den Begriff der Anerkennung grundlegend neu definiert. Sie betrachtet Anerkennung nicht durch die Linse der Identität, sondern als Frage des sozialen Status in Interaktionen bzw. aus der Perspektive der Möglichkeiten, gleichberechtigt am sozialen Leben zu partizipieren. Das Augenmerk liegt nicht auf vermeintlichen Gruppenidentitäten, sondern auf den Wirkungen, die institutionalisierte Normen (z.B. im Kontext von Schule oder Einrichtungen der Jugendhilfe) auf die Fähigkeit zur Interaktion von Angehörigen unterschiedlicher Gruppen haben.

Gerechtigkeitspolitiken müssen demnach vor allem darauf zielen, kulturelle Wertmuster abzuschaffen, die gleichberechtigte Teilhabe verhindern, und dafür andere einzusetzen, die sie fördern. Dabei werden die Chancen, in sozialen Interaktionen respektvoll behandelt zu werden und soziale Wertschätzung erfahren zu können, in enger Beziehung zur Verteilung materieller Güter wie auch der politischen Repräsentation unterschiedlicher Gruppen betrachtet. Mit dieser Neudefinition von Anerkennung sucht Fraser der Gefahr, kulturelle Identität zu hypostasieren und ‚Identitätskosmetik‘ anstelle wirklichen sozialen Wandels zu betreiben, zu entgehen.

Auch wenn gleichberechtigte Teilhabe eine universalistische Norm darstellt, kann laut Fraser die intersubjektive Bedingung dafür dennoch die Anerkennung individueller oder gruppenbezogener Besonderheiten erforderlich machen. Ob dies notwendig sei, könne allerdings nicht abstrakt beantwortet werden. Ausschlaggebend seien die spezifischen Hindernisse, die im konkreten Fall den Zugang zur gleichberechtigten Teilhabe verstellen, sowie der Kontext, in dem die Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen. Nicht alle unzureichend anerkannten Individuen oder Gruppen brauchen unter allen Umständen dasselbe, um als Gleichberechtigte am Gesellschaftsleben partizipieren zu können:

In einigen Fällen mag es für sie wichtig sein, dass ihnen nicht im übertriebenen Maße eine Besonderheit zugeschrieben wird. In anderen Fällen sind sie womöglich darauf angewiesen, dass ihnen eine bislang unterschätzte Besonderheit in Rechnung gestellt wird, und in wieder anderen Fällen könnten sie es für nötig befinden, dass der Schwerpunkt auf dominante oder besser gestellte Gruppen verlagert wird, um deren Besonderheit, die irrtümlicherweise für universal gegolten hat, herauszustellen. Bisweilen könnten sie es nötig haben, dass gerade die Begriffe dekonstruiert werden, an denen die konstatierten Differenzen zum betreffenden Zeitpunkt entfaltet werden. Und schließlich könnten sie alle genannten Maßnahmen oder einige von ihnen gleichzeitig und in Verbindung mit der Maßnahme der Umverteilung brauchen ... Dies lässt sich indes nicht durch abstraktes philosophisches Rasonnement bestimmen, sondern nur mit Hilfe einer kritischen Gesellschaftstheorie, einer Theorie, die normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden (Fraser, 2003, S. 68 f.).

2.3 Affirmative und transformative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit

Um die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Strategien zur Umsetzung von Gerechtigkeit differenziert betrachten zu können, bedient sich Fraser der Unterscheidung von affirmativen und transformativen Handlungsansätzen. Diese liegen quer zu Politiken der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation.⁷ Affirmative Maßnahmen zielen allgemein auf die Korrektur unfairer Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen, ohne die zugrunde liegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen. Dagegen beseitigen transformative Strategien ungerechte Wirkungen durch Restrukturierung des zugrunde liegenden allgemeinen Rahmens.

Bezogen auf die Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit ist das paradigmatische Beispiel für affirmative Strategien der liberale Wohlfahrtsstaat. Das paradigmatische Beispiel für eine transformative Strategie wäre der Sozialismus. Eine affirmative Strategie der Anerkennung ist eine Form des naiven Multikulturalismus, den Fraser (2003, S. 103 f.) wie folgt definiert:

Dieser Ansatz schlägt vor, mangelndem Respekt dadurch zu begegnen, dass ungerechterweise abgewertete Gruppenidentitäten wieder aufgewertet werden, während weder der Gehalt jener Identitäten noch die ihnen zugrunde liegenden Gruppendifferenzen angetastet werden.

Eine transformative Strategie der Anerkennung ist dagegen die Dekonstruktion: Statusförmige Benachteiligung soll dadurch beseitigt werden, dass symbolische Gegensätze dekonstruiert werden, die gegenwärtigen kulturellen Wertmustern zugrunde liegen. Dabei soll sich die Selbstidentität *aller* verändern.

Affirmative Strategien zur Herstellung von Gerechtigkeit weisen Fraser zufolge schwer wiegende Nachteile auf. Unter dem Ziel der Umverteilung greifen affirmative Maßnahmen wie etwa Sozialhilfeprogramme in Wohlfahrtsstaaten die tiefer liegenden Strukturen, die die Armut hervorbringen, nicht an. Durch relative Wirkungslosigkeit dieser Maßnahmen werden die Hilfebedürftigen potenziell als unersättlich und unfähig, sich selbst zu helfen, wahrgenommen. Dies führt in puncto Anerkennung zu einem Rückfall. Auch affirmative Anerkennungspolitik haben Fraser zufolge gravierende negative Nebenfolgen. Das Bestreben, missachtete Gruppen und ihre Beiträge positiv zu bewerten, führt oft zu einer Verdinglichung kollektiver Identitäten. Ein geläufiges Beispiel ist die Betrachtung eines vermeintlichen kulturellen Wissens von Personen mit Migrationshintergrund als Bereicherung der Gesellschaft – wobei sich der Begriff kulturell auf nationale Herkunftskulturen bezieht:

Indem sie Gruppenidentitäten entlang einer einzigen Achse bewerten, wird das Selbstverständnis der Menschen drastisch vereinfacht und die Komplexität ihres Lebens, die Vielfalt ihrer Auffassungen und die Gegenläufigkeit ihrer verschiedenartigen Zugehörigkeiten geleugnet ... Anstelle die Interaktion über alle Differenzen hinweg zu fördern, lassen sich affirmative Strategien zur Abhilfe bei mangelnder Anerkennung allzu leicht vor den Karren des Separatismus und repressiven Kommunitarismus spannen (ebd., S. 106).

Welche Vorteile eröffnen demgegenüber transformative Strategien, um Ungerechtigkeiten Paroli bieten zu können? Transformative Strategien der Umverteilung, die darauf zielen, allgemeine Bedingungen zu rekonstruieren, haben Fraser zufolge den Vorteil, dass Ansprüche in universalistischen Begriffen begründet werden. Daher vermindern sie Ungleichheit, ohne gleichzeitig stigmatisierte Klassen verletzlicher Menschen zu schaffen. Anstelle eines Rückfalls in Sachen Anerkennung zu bewirken, tendieren sie eher dazu, Solidarität zu fördern. Ähnliches gilt für die Dekonstruktion als transformative Strategie der Anerkennung:

Indem sie die Komplexität und Mannigfaltigkeit der Auffassungen in Rechnung stellen, versuchen sie, die herrschenden und globalen Dichotomien (wie schwarz/weiß oder schwul/heterosexuell) durch die dezentrierte Anhäufung geringfügigerer Differenzen zu ersetzen. Wenn sie erfolgreich sind, sprengen solche Reformen den kompakten Konformismus auf, der oftmals den *Mainstream-Multikulturalismus* begleitet. Und anstatt einem Separatismus oder repressiven Kommunitarismus Vorschub zu leisten, befördern sie die Interaktion, die über alle Differenzen hinweggeht (ebd., S. 107).

Aber auch transformative Strategien haben Nachteile. Sie stehen Fraser zufolge den unmittelbaren Anliegen der Betroffenen meist fern und sind nur unter ungewöhnlichen Umständen umzusetzen, wenn „mehrere Leute gleichzeitig aus dem gegenwärtig gültigen Arrangement ihrer Interessen und Identitäten herausfallen“ (ebd., S. 108). In Anbetracht der Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Umsetzung transformativer Strategien weist Fraser darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen Affirmation und Transformation nicht absolut sei, sondern vom jeweiligen Kontext abhängt:

Reformen, die abstrakt gesehen affirmativ scheinen, können in einigen Kontexten transformative Wirkungen zeitigen, wenn sie nur radikal genug sind und konsequent verfolgt werden (ebd.).

Als Ausweg aus den aufgezeigten Dilemmata fasst Fraser eine Reihe von Mittelwegen zwischen Affirmation und Transformation ins Auge – Strategien, die sich zwar zunächst auf vorhandene Identitäten und Bedürfnisse von Menschen innerhalb eines bestehenden Rahmens von Anerkennung und Verteilung beziehen; die jedoch eine Dynamik lostreten, in deren Zuge radikalere Reformen möglich werden. Wenn sie Erfolg haben, verändern sie mehr als die spezifischen institutionellen Merkmale, auf die sie anfangs zielen:

Indem sie das System der Anreize und der politischen Opportunitätskosten verändern, schaffen sie neuen Spielraum für künftige Reformen. Längerfristig könnten sie, durch Kumulation ihrer Effekte, auch auf die zugrunde liegenden Strukturen einwirken, die Ungerechtigkeiten bedingen (ebd., S. 110).

Allerdings können derartige Strategien nicht additiv, d.h. isoliert für Umverteilung und Anerkennung entwickelt werden. Die Stärke der dreidimensionalen Gerechtigkeits-theorie Frasers liegt gerade darin, dass Strategien denkbar werden, die sich die Verzahnung unterschiedlicher Dimensionen der Ungerechtigkeit zunutze machen, respek-

tive die distributiven Auswirkungen von Reformen mit Zielrichtung auf Anerkennung und Repräsentation und die Effekte von Umverteilungen auf Anerkennung und Repräsentation (ebd., S. 115). Bei einer solchen „diagonalen Handhabe“ geht es allgemein um „Maßnahmen, die mit einer Gerechtigkeitsdimension assoziiert sind und ein Unrecht beseitigen sollen, das mit einer anderen Dimension verbunden ist – also um den Einsatz umverteilender Maßnahmen zur Abhilfe bei mangelnder Anerkennung und um Maßnahmen auf der Ebene der Anerkennung, mit denen man ökonomischer Benachteiligung Herr werden soll“ (ebd.).

Kombiniert mit einem Bewusstsein dafür, wie Gerechtigkeitsstrategien bestehende Gruppengrenzen beeinflussen – d.h. zur Differenzierung oder zur Entdifferenzierung sozialer Gruppen beitragen können – bewertet Fraser solche integrierten Politiken, die als Mittelwege zwischen Affirmation und Transformation konzipiert sind, als vielversprechenden Handlungsansatz, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Übertragen auf den Bildungsbereich lassen sich die Kategorien Frasers nutzen, um etablierte und neuere innovative politische und pädagogische Antworten auf Migration und ihre Folgen genauer zu betrachten.

3. Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft im Spiegel der Gerechtigkeitstheorie Frasers

Die von Fraser hervorgehobenen Risiken affirmativer Strategien der Umverteilung und Anerkennung sind auch für die bildungspolitischen Antworten auf migrationsbedingte Heterogenität in Deutschland charakteristisch. So lassen sich die bis heute vorherrschenden kompensatorischen Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund („Ausländerpädagogik“) dem Handlungstyp der affirmativen Umverteilungspolitik zuordnen. Diese zusätzlichen Fördermaßnahmen stehen in der Tradition der Beschulung der Arbeiterkinder in den 1960er Jahren. Sie sollen Kindern aus Einwandererfamilien besonders in sprachlicher Hinsicht den Anschluss ermöglichen. Weil sie als additive Maßnahmen konzipiert sind, lassen sie die regulären Prozesse im Unterricht und in den Schulorganisationen jedoch weitgehend unangetastet. In einzelnen Fällen können sie geförderten Kindern und Jugendlichen fraglos zugute kommen. Insgesamt haben sie sich jedoch als untauglich erwiesen, um ihre redistributiven Zwecke zu erfüllen, d.h. das eklatante Gefälle in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht zu minimieren. Mehr noch: Indem der Umgang mit Differenz weiterhin als Zusatz- und Sonderaufgabe betrachtet wird, leisten sie einem defizitorientierten Blick auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und weiteren Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung Vorschub.

Ähnlich verhält es sich mit einem Großteil der in den 1980er und 1990er Jahren ursprünglich als Alternative zur sogenannten Ausländerpädagogik entwickelten Handlungskonzepte zur interkulturellen oder antirassistischen Bildung. Zwar wurde die

Auseinandersetzung mit Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gleichheit auf alle – Angehörige von Minderheiten wie der Mehrheitsgesellschaft – ausgeweitet. Im Vordergrund stand dabei die Verankerung von Fragen der Differenz und Vielfalt als Spezial- und Querschnittsaufgabe in den Curricula. Die Auseinandersetzung mit Differenz erfolgte im Rahmen politischer Bildung und sozialen Lernens im pädagogischen Alltag. Die Bildungseinrichtungen selbst, mit ihren historisch gewachsenen Strukturen, Programmen, expliziten und impliziten Regeln und Praktiken und in ihrer Einbettung in breitere soziale Machtbeziehungen wurden jedoch kaum thematisiert.

Beide – sowohl die eher kompensatorisch ausgerichteten ausländerpädagogischen Maßnahmen als auch die vielfach auf rückwärtsgewandten und essentialistischen Konzepten kultureller Identität basierenden interkulturellen und antirassistischen Strategien – haben dichotomische Grenzziehungen („wir und die anderen“) und eine problemfixierte Sichtweise von Heterogenität eher verfestigt als aufgelöst (vgl. kritisch z.B. Attia, 1997; Diehm & Radtke, 1999; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung in der Schule bestätigen, dass die Vulnerabilität von Schülerinnen und Schülern für Formen der Stigmatisierung, Benachteiligung und des Ausschlusses durch solche rein affirmativen Strategien im Endeffekt eher erhöht wird (vgl. Weber, 2003; Gomolla & Radtke, 2009).

Welche Vorteile bieten demgegenüber transformative Strategien? Übertragen auf den Bildungsbereich lässt sich die Umsetzung integrativer Schulstrukturen (u.a. Gesamtschulmodell, Aufhebung separater Sonderschulen) als eine transformative Strategie der Umverteilung betrachten. Obwohl die prekäre Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht direkt im Vordergrund steht, ist von der Abschaffung der selektiven Schulstrukturen ein hoher Einfluss auf die Bildungschancen dieser Gruppe zu erwarten – zumal damit auch Diskriminierung entlang anderer Differenzachsen entgegengewirkt würde (z.B. Geschlecht, niedriger sozioökonomischer Status der Familien oder Stadtbezirke).

Beispiele für transformative Strategien der Anerkennung sind Formen einer rassistuskritischen Bildungsarbeit, die auf die Dekonstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind. In den Worten des Rassismuskritikers Paul Mecheril (2005, S. 139):

Hier könnte es somit um die Anerkennung von Zwischenformen und -tönen, um die Anerkennung von Innen-außen-Verschränkungen und Mehrfachzugehörigkeiten gehen, eine Anerkennung, die unter der Voraussetzung transformativ ist, dass sie nicht die Eindeutigkeit der Grenzgänger, die Zugehörigkeit der Unzugehörigen, den Inländerstatus der Ausländerinnen fordert, sondern das Deplazierte, den Ort der Ortlosigkeit bejaht. Die transformative Strategie widersteht der verführerischen Kraft des Identitätsdenkens, eben weil sie – in den Worten von Zygmunt Bauman (1995, 80) – das dritte Element, das dem binären Kodex nach nicht sein darf, bejaht und damit das Prinzip der Unterscheidung zwischen *anders* und *nicht-anders* in Frage stellt.

Aber diese Bildungspolitiken weisen auch die von Fraser aufgezeigten allgemeinen Schwierigkeiten transformativer Strategien auf. Wie nicht zuletzt aktuelle tagespoliti-

sche Debatten wie beispielsweise der erfolgreiche Widerstand von Eltern gegen die Ausweitung der gemeinsamen Grundschulzeit auf sechs Jahre im Stadtstaat Hamburg im Sommer 2010 bestätigen, lösen Initiativen zur Abschaffung segregativer Schulstrukturen erhebliche Proteste aus – vor allem von Eltern, deren Kinder die höheren Bildungsgänge besuchen. Aber auch Teile der Lehrerschaft opponieren gegen solche Reformvorhaben, weil sie sich mit den vielfältigen Ansprüchen an die schulische Arbeit überfordert und von der Politik nicht genügend unterstützt fühlen. Auch transformative Strategien, die der Missachtung bestimmter Gruppen entgegenzutreten wollen, sind mit charakteristischen Schwierigkeiten konfrontiert. Dekonstruktivistische Handlungskonzepte sind nicht nur in inhaltlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht schwierig zu operationalisieren. Sie stehen auch den unmittelbaren Bedürfnissen der Beteiligten oft fern. Aufgrund ihres potenziell verunsichernden und destabilisierenden Charakters können sie ebenfalls beträchtlichen Widerstand auslösen.

In Anbetracht dieser Schwierigkeiten ist die Frage interessant, ob sich im Feld von Migration und Bildung in Anlehnung an Fraser auch Mittelwege zwischen Affirmation und Transformation finden lassen. Als Beispiel für einen solchen Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation – eher mit Stoßrichtung auf Umverteilung – könnte sich retrospektiv betrachtet die schulpolitische Strategie erweisen, Aspekte der Heterogenität und Ziele der Gleichstellung marginalisierter Gruppen in die Qualitätssteuerung im Bildungssystem zu integrieren. Eine solche Strategie wird seit Ende der 1990er Jahre im Schweizer Kanton Zürich mit dem Schulentwicklungsprogramm ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ (QUIMS) praktiziert (vgl. www.quims.ch). Dieses Programm zielt in erster Linie auf die Transformation der pädagogischen Arbeitskulturen und -strukturen in den Schulen, begleitet von Veränderungen auf der Systemebene (vor allem Aufbau von Unterstützungssystemen für die Arbeit in Schulen). Hier bleiben die auch im Kanton Zürich hoch selektiven Strukturen des Bildungssystems zunächst unangetastet. In Anlehnung an Fraser lässt sich jedoch argumentieren, dass diese Politik – wenn sie konsequent genug betrieben wird – langfristig dazu beitragen könnte, die Spielräume für grundlegendere Strukturreformen zu erweitern, etwa durch den gleichzeitigen Fokus auf Schul- und Systementwicklung. Da QUIMS auf durchdachte Weise Erkenntnisse der Schul(qualitäts)- und Schulentwicklungsforschung mit Perspektiven der interkulturellen Bildung(sforschung) verknüpft, sind auch Verbesserungen auf den Dimensionen der Anerkennung und Repräsentation zu erwarten.⁸

Eine Strategie mit Stoßrichtung auf Anerkennung marginalisierter Gruppen könnte Fraser zufolge darin bestehen, nicht das Ziel der Dekonstruktion in den Vordergrund zu stellen, sondern sich darauf zu konzentrieren, Disparitäten zu beseitigen und die Differenzierung sich selbst oder der Entscheidung späterer Generationen zu überlassen. Als Beispiel dafür aus dem schulischen Bereich lassen sich Formen der Unterrichtsentwicklung betrachten, die – ausgehend vom Ziel, Disparitäten in den Schuler-

folgen einzelner Gruppen abzubauen – darauf ausgerichtet sind, institutionalisierte Normalitätskriterien aufzubrechen, die in den Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation, den Beurteilungsverfahren und den Curricula angelegt sind. Unter dem Ziel, nicht mehr alle Schülerinnen und Schüler an einheitlichen Normalitätskriterien zu messen und zu beurteilen, sollen Räume geschaffen werden, in denen vielfältige Differenzen gleichberechtigt bestehen können, z.B. durch die Arbeit in Lerngruppen, in denen alle ihre Kompetenzen einbringen und Differenzen zur Quelle reicher Lerninteraktionen werden können (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009b).

4. Vertiefende Analyse eines Praxismodells

4.1 Das Projekt ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen‘

Mit dem Projekt *Kinderwelten* verfolgt das *Institut für den Situationsansatz (ISTA)* in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit 2000 das Ziel einer Vorurteilsbewussten Bildung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziel ist eine Kultur des Aufwachsens, in der Verschiedenheit und Vielfalt von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt wird. Alle Kinder sollen in ihrer Entwicklung gefördert und darin unterstützt werden, eine positive Haltung zu sich selbst und zu anderen auszubilden, mit Unterschieden respektvoll umzugehen und gegen Herabwürdigung und Diskriminierung einzutreten. Zugleich soll der gleichberechtigte Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder an den Bildungsangeboten im Elementarbereich gewährleistet werden. Mit dieser Ausrichtung will das Projekt *Kinderwelten* auch vorfindbaren Disparitäten in den Schulerfolgen, vor allem entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht entgegenwirken.

Mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung suchen die Initiatorinnen von *Kinderwelten* den aufgezeigten Schwachpunkten und negativen Folgen der interkulturellen Bildung, wie sie in den 1990er Jahren auch im Elementarbereich verbreitet war, eine tragfähigere Alternative entgegen zu stellen (vgl. Wagner, 2002). Als theoretische Grundlage wurde der aus Kalifornien stammende *Anti-Bias-Approach*⁹ (vgl. Derman-Sparks, 2008; Schmidt, Dietrich & Herdel, 2009) auf den Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland übertragen:

[Anti-Bias is a]n active/activist approach to challenging prejudice, stereotyping, bias, and the ‘isms’. In a society in which institutional structures create and maintain sexism, racism and handicappism, it is not sufficient to be non-biased (and also highly unlikely), nor is it sufficient to be an observer. It is necessary for each individual to actively intervene, to challenge and counter the personal and institutional behaviors that perpetuate oppression (Derman-Sparks, 1989; zitiert nach Gramelt, 2010, S. 102).

In Anlehnung an den Anti-Bias-Approach stützt sich Vorurteilsbewusste Bildung auf Erkenntnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder, über institutionelle Diskriminierung und über Strategien zur Selbst- und Praxisreflexion pädagogischer Fachkräfte (vgl. Wagner, Hahn & Enßling, 2006; Wagner, 2008). Charakteristisch ist die Verbindung zweier Handlungsebenen:

1. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern geht es darum, schon kleine Kinder zum konstruktiven Umgang mit Aspekten von Differenz, Gleichheit und Diskriminierung zu befähigen. Betont werden vier Bildungsziele: Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung.
2. Eine differenz- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung zielt darauf ab, strukturelle Barrieren abzutragen, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der Kindertagesstätten versperren und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Methoden des Situationsansatzes (vgl. Preissing, 2003) eröffnen einen strukturierten Rahmen, in dem die Beteiligten in einem längeren Verständigungsprozess Qualitätsansprüche aushandeln und Veränderungen planen und umsetzen können. Die Partizipation der Fachkräfte in den Kitas und Trägerorganisationen wie die von Eltern und Kindern soll eine dialogische Kultur begründen oder erweitern, in der auch Kontroversen und Konflikte ihren Platz haben.

Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung wurde in ersten Pilotprojekten in Berliner Kitas entwickelt. Danach wurden in einem bundesweiten Disseminationsprojekt (2004–2008) Leiterinnen und Erzieherinnen in Kitas sowie Leitungs- und Beratungskräfte der Trägerorganisationen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet (vgl. Abb. 1). In den letzten Jahren stand die Entwicklung von Materialien im Vordergrund (vgl. Projekthomepage: www.kinderwelten.net).

Abbildung 1: Schwerpunkte und Strategien des Kinderwelten-Disseminationsprojekts (2004–2008)¹⁰

„Vorurteilsbewusste Organisationsentwicklung: Vorurteilsbewusste Bildung bleibt in ihrer Wirkung begrenzt, wenn sie sich nur auf die Qualifizierung von Fachkräften beschränkt und Strukturfragen außen vor lässt. Daher unterstützt das Projekt die Kitaträger durch Impulse und Beratung, damit diese ihre Aufgaben in vorurteilsbewusster Weise wahrnehmen. Dies kann bedeuten, dass im Verlauf des Projektes Veränderungen im Trägerleitbild und -konzept, in der Personalplanung und -entwicklung sowie in den Mitbestimmungsstrukturen erforderlich werden.

Qualifizierung im ‚Delegiertenprinzip‘: Eine örtliche Fachberaterin beteiligt sich mit max. drei Kitas am Projekt. Jede Kita einigt sich auf ihr Multiplikatorinnen-Team, das aus der Leiterin und einer ErzieherIn aus jeder Abteilung besteht. Gemeinsam mit der Fachberaterin nimmt dieses Team von ‚Projektdelegierten‘ an den vom Projekt angebotenen Fortbildungen zur Vorurteilsbewussten Arbeit teil. Aufgabe der ‚Projektdelegierten‘ ist es, mit Unterstützung ihrer Fachberaterin den Transfer der Projekthinhalte in die Kita zu sichern. Um den Prozess kompetent begleiten zu können, gibt es für die Fachberaterinnen zusätzliche Beratungen und Fortbildungen, insbesondere in der Einstiegsphase.

Beteiligung von Eltern: Im Projekt werden neue Wege erprobt, um den Prozess der Praxisveränderung von Anfang an im Dialog mit Eltern zu entwickeln. Die Initiierung des Dialogs ist Aufgabe der Träger und der Kitas. Sie müssen aktiv ihren Respekt für die vielfältigen Familienkulturen zum Ausdruck bringen, insbesondere gegenüber Eltern, die von traditionellen Formen der Elternbeteiligung eher ausgeschlossen sind. Werden die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen von Eltern in der Kita nicht berücksichtigt, so erleben sie, dass sich ihre soziale Marginalisierung auch in der Kita wieder herstellt. Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern meint, solchen Ausgrenzungsprozessen bewusst und aktiv zu begegnen.

Dialog- und Konfliktorientierung: Werden Vorurteile, Diskriminierung und Machtunterschiede thematisiert und einseitige Denk- und Verhaltensgewohnheiten in Frage gestellt, so bleiben Konflikte nicht aus. In Konflikten kann es zu Abwertungen und einseitigen Schuldzuschreibungen kommen, Fronten können sich verhärten und Vorurteile verfestigen. Das Projekt orientiert in wechselseitiger Anerkennung auf die Initiierung und Gestaltung von Dialogen (im Team, mit Kindern und mit Eltern) und auf die faire und qualifizierte Austragung von Kontroversen und Konflikten. Dazu gehört, bestehende Machtverhältnisse zu erkennen und Perspektivenvielfalt anzuerkennen. Angesichts von Ausgrenzung und Diskriminierung gehört dazu auch, Werte zu zeigen und Position zu beziehen.“

Aus: ‚Kinderwelten – Kurzbeschreibung Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen‘; vgl.: <http://www.kinderwelten.net/>

4.2 Umsetzung gleichberechtigter Teilhabe im Alltag von Kindertageseinrichtungen

Unter Einbeziehung einiger Streiflichter aus empirischen Erhebungen, die ich im Rahmen meiner wissenschaftlichen Begleitung des Kinderwelten-Disseminationsprojekts durchgeführt habe,¹¹ wird die Vorurteilsbewusste Bildung im Folgenden unter drei Fragen beleuchtet:

- (1) Inwiefern handelt es sich um eine *integrierte Strategie*, mit deren Hilfe im Handlungskontext der Elementarbildung Veränderungen im Hinblick auf Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation gleichzeitig angestrebt werden?
- (2) Inwieweit verschiebt sich die Aufmerksamkeitsrichtung von einzelnen Adressatengruppen und deren vermeintlichen Besonderheiten auf die *Hindernisse der gleich-*

berechtigten Teilhabe von Personen oder Gruppen und damit auch auf den *Kontext*, in dem Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen?

(3) Werden Veränderungen eher in einem *affirmativen Modus*, eher *transformativ* oder als *Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation* angestrebt?

Zu (1): Der im Rahmen mehrerer Kinderwelten-Projekte entwickelte und erprobte Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung lässt sich mit Fraser klar als integrierte Strategie verstehen, die gleichzeitig Veränderungen auf den Dimensionen Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation anstrebt. Auf und zwischen den beiden zentralen Handlungsebenen – der erzieherischen Arbeit mit Kindern und der Entwicklung des pädagogischen und organisatorischen Settings in Kitas und ihrem Umfeld – greifen Aspekte von Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation vielfach ineinander.

Mit dem Ziel, die institutionellen Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe bestimmter Kinder, Eltern oder Gruppen abzutragen, trägt Kinderwelten der Umgestaltung des traditionellen Kindergartens zu einem eigenständigen Bildungsort für alle Kinder und seiner gewachsenen Bedeutung im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit Rechnung. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die im Alter von drei bis sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, liegt noch immer rund 15 Prozentpunkte unter dem gleichaltriger Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009, S. 38 ff.). Obgleich Kindertageseinrichtungen ein idealer Ort sind, um Aspekte der Differenz und Heterogenität aufzugreifen – denn hier existieren keine Bewertungszwänge wie in den Schulen (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 105 ff.) – sind der Zugang und die Chancen, von den Bildungsangeboten der Kitas profitieren zu können, entlang sozialer Trennlinien unterschiedlich verteilt. Als Problemursachen werden in der Literatur finanzielle Schranken, soziale Segregation in der Inanspruchnahme vorschulischer Betreuungseinrichtungen, der im Kindergartenalltag verankerte monolinguale Habitus, Stereotypisierung und Diskriminierung von Kindern und Eltern durch Erzieherinnen und Erzieher, das Fehlen differenzsensibler und diskriminierungskritischer pädagogischer Konzepte sowie die mangelnde Qualifikation der Fachkräfte auf diesem Gebiet genannt (vgl. Brockmann, 2006; Wagner & Sulzer, 2009; Becker, 2010; Rabe-Kleberg, 2010; Rosken, 2010). Auch neue diagnostische Praktiken und Testregime (z.B. Sprachtests) können etwa beim Übertritt in die Grundschule zu Einfallstoren für institutionelle Diskriminierung werden. Die im Rahmen von Kinderwelten angestrebten Restrukturierungen der Kitas in Richtung Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe dienen jedoch nicht nur der Umverteilung, sondern auch der Anerkennung missachteter Gruppen. Sie schaffen nicht zuletzt eine organisatorische und professionelle Arbeitskultur, in der erzieherische Werte wie Respekt und konsequentes Eintreten gegen Diskriminierung glaubhaft vermittelt werden können.

Der Fokus von Kinderwelten auf die Kitas als Lernorte, an denen Kinder vielfältige Erfahrungen mit anderen Menschen und sich selbst, mit Ungleichheit und Ungerech-

tigkeit machen (vgl. Connolly, 1998; van Ausdale & Feagin, 2001; Mac Naughton, 2003; Diehm, 2009; Diehm & Kuhn, 2005, 2006; Wagner & Sulzer, 2009) basiert auf einem Verständnis von Bildung als subjektiver Aneignungstätigkeit, mit der sich Kinder von ihren ersten Lebensjahren an ein Bild von der Welt bzw. von sich selbst und anderen in der Welt machen. Greifen Pädagoginnen und Pädagogen Aspekte von Vielfalt und Erscheinungsformen von Rassismus und Diskriminierung aktiv auf und bearbeiten diese – so eine Leitannahme im Projekt Kinderwelten – können sie auf die gesamte emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern positiven Einfluss nehmen, ihr Selbstwertgefühl stärken und positive Beziehungen zu anderen Menschen fördern. Eine differenzsensible und rassismuskritische erzieherische Praxis, die auf ein Empowerment von Kindern und Eltern ausgerichtet ist, ist jedoch auch unter redistributiven Gesichtspunkten relevant. Viele Studien im Feld der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Resilienzforschung¹² und der Schul(qualitäts)forschung bestätigen, dass sich eine als unterstützend, sicher und frei von Diskriminierung erlebte Lernumgebung und emotionales Wohlbefinden in hohem Maße auf die Entwicklung, das (vor)schulische Lernen und die erreichten Leistungen von Kindern auswirken (vgl. z.B. Nehaul, 1996; Oakes & Lipton, 2003; Schofield, 2006).

Politiken der Repräsentation sind im Projekt Kinderwelten mit Aspekten der Umverteilung und Anerkennung ebenfalls eng verzahnt. Zum einen indem die Vielfalt der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse, Lebenshintergründe und Zugehörigkeiten von Kindern und Eltern wie der Erzieherinnen und Erzieher im erzieherischen Alltag sichtbar gemacht und als Ressource für Lern- und Entwicklungsprozesse genutzt werden soll. Dies gilt nicht nur für die Kinder. Kinderwelten strebt auch die konsequente Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns seitens der Fachkräfte (z.B. in der pädagogischen Interaktion mit Kindern und im Kontakt mit Eltern) wie der organisatorischen Arbeitsstrukturen und der pädagogischen Arrangements an. Die beiden folgenden Interviewzitate von einer Kita-Leiterin und einer Erzieherin illustrieren diese Arbeitsweise am Beispiel der zum Kinderwelten-Programm gehörenden *Erkundungen zu Einseitigkeiten und Repräsentation von Vielfalt* in den Kitas, die mit Wechsel der Gruppen kontinuierlich durchgeführt werden sollen:¹³

Einmal haben wir uns mit dem Team auf den Weg gemacht und sind durchs Haus gelaufen als die Kinder schon weg waren und haben überall geguckt – wo haben Kinder ihre Spuren hinterlassen? Etwas Gebautes, etwas Verlorenes im Garten oder der Name oder das Bild vom Kind. Und dann haben Eltern sich auf die Suche begeben bei den letzten Elternabenden und haben geschaut, wo sie ihr Kind wieder finden, wo der Name des Kindes steht, ist der Name richtig geschrieben, sprechen wir den Namen richtig aus? ... Wir hatten ein Kind, der ist schon seit fünf Jahren da und da merken wir, dass wir den Namen die ganze Zeit falsch geschrieben haben. Dann denkt man, ‚Oh peinlich!‘ und merkt, die Mutter hat sich auch nicht getraut zu sprechen, weil sie der deutschen Sprache einfach nicht mächtig ist. ... das sind dann schon Themen, die sehr interessant waren, wo wir auch manchmal betroffen waren ..., wo sie jetzt auch ihren Namen schreiben wollen und den haben wir womöglich falsch gezeigt (Kita 8, projektdelegierte Erzieherin, 605–634).

Nach unserer Gruppenanalyse haben wir festgestellt, alle Kinder spielen viel in der Puppenecke, und wir haben viele Jungen, die Heldenfiguren nachkämpfen. Und dann ist uns doch tatsächlich aufgefallen, wir haben null männlichen Aspekt in unserer Puppenecke drin – also, das war mein Aha-Erlebnis: 20 Jahre Erzieherin und null männlicher Aspekt in der Puppenecke. Die Puppenecke ist so typisch fraulich nach hauswirtschaftlichen Kriterien eingerichtet. Man findet vor allem keine männliche Puppe darin. Jetzt bemühen wir uns, alles abzudecken (Kita 5, Leiterin, 177–200).

Im Hinblick auf Repräsentation ist auch die mit Kinderwelten angestrebte partizipations- und konfliktorientierte Form der Praxisentwicklung relevant. So kann der Einbezug von Eltern durchaus dazu führen, dass Machtverhältnisse in den Kitas und ihrem gesellschaftlichen Umfeld zum Thema werden. In einem Interview schilderte eine Kita-Leiterin, wie Eltern im Austausch über das Projekt Kinderwelten den Erzieherinnen und Erziehern gegenüber eigene Rassismuserfahrungen zur Sprache brachten, was dazu führte, dass die Fachkräfte in den Kitas sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit den Eltern über dieses Thema eingelassen hätten:

Wir haben ja Eltern befragt, per Fragebogen. Die wussten jetzt mit dem Begriff ‚Anti-Bias‘ damals nichts anzufangen. Und dann sind die Erzieherinnen auf die Eltern zugegangen, haben das näher erklärt. Und dann kamen sehr viele Bögen zurück. Was man halt auch wirklich gemerkt hat war, dass die Eltern erleichtert sind. Also, die haben dann geschrieben, dass sie froh sind, dass ihr Kind in so einer Einrichtung sein kann. Wir haben auch etliche Kinder aus gemischten Ehen, also, dunkelhäutige Kinder, die Rassismuserfahrungen gemacht haben, die Mütter wie auch die Kinder. Das hat denen gut getan, es tut denen gut zu wissen, dass man sich damit befasst. Also, bei uns sind auch die Emotionen ziemlich hoch geschwappt, als das Thema zur Sprache kam. Wir haben einiges von den Eltern erfahren, was wir vorher nicht wussten, obwohl wir die Leute vielleicht schon drei oder vier Jahre kannten. So, da war schon so eine Art Erleichterung und auch so: ‚Mensch, jetzt kann ich endlich mal da drüber reden, da werd‘ ich ernst genommen‘ (Kita 7, Leiterin, 228–268).

Die beiden folgenden Interviewausschnitte illustrieren, wie in zwei Kitas – in einem Fall auf einem Workshop zum Kinderweltenprojekt, an dem auch Eltern beteiligt waren; im anderen Fall auf einem Elternabend – die Eltern eine Diskussion über bilinguale Erziehung initiierten:

Wir hatten den Workshop, da waren drei Mütter dabei und die Offenheit, mit der die Mütter über ihre Haltung zu dem, was Bilder, was Vorstellungen, was Vorurteile sind, gesprochen haben und das Engagement dabei, das fand ich beeindruckend. Und dass die da auch Forderungen stellen konnten und Fragen gestellt haben. Gerade Forderungen oder Wünsche bezüglich Sprachförderung. Die haben sich da hingestellt und gefordert und sich positioniert (Kita 7, Leiterin, 566–579).

Wir hatten in der letzten Woche eine Sitzung mit den Eltern. Da gab es eine Mutter, die wollte gerne, dass wir bilingual arbeiten und andere fanden das nicht. Und es war eine ganz gemischte Zusammensetzung von den Eltern, es waren teilweise deutsche Eltern, teilweise Eltern, die aus Russland kamen oder aber Eltern, die einen anderen Ehepartner hatten, der aus einem anderen Land kam. Und dann gab es ganz unterschiedliche Meinungen. Die einen sagten: ‚Nein, mir ist aber wichtig, dass ihr hier nur Deutsch sprecht, es ist besser, dass ich Deutsch lerne‘. Und daraus entstand eigentlich eine ganz spannende Diskussion: ‚Ja, wie ist das eigentlich mit

euren Kulturen, wie redet ihr zu Hause? Wie funktioniert Lernen von Sprache? ... So unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse ... wie kann man das bewerkstelligen?' Und wir sind da auch sozusagen einen Schritt weitergegangen und haben dann eine Vereinbarung getroffen, dass ich den Erziehern ihre Vorschläge vorstelle und dass wir uns mit den Erziehern zusammensetzen und mit den Elternvertretern überlegen, was wir jetzt an anderen kleinen Zwischenschritten machen ... Das zeigt jetzt auch, was für Eltern wir haben oder wo wir gerade stehen. Dass man da etwas Neues machen kann und gucken kann, hat das Bestand? (Kita 11, Leiterin, 964–004).

Zu 2: Der von Fraser vorgeschlagene Blickwechsel von vermeintlichen Gruppenidentitäten auf institutionalisierte Bewertungsstrukturen, die einzelne Personen oder Gruppen daran hindern, in spezifischen Handlungskontexten gleichberechtigt zu partizipieren, wird im Projekt Kinderwelten auf überzeugende Weise operationalisiert. Dabei richtet sich der Blick einerseits auf die eher informellen sozialen Interaktionen im pädagogischen Alltag – im Miteinander der Kinder, wie in den Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern und Eltern. Andererseits richtet sich die Aufmerksamkeit auf institutionalisierte Normen und Bewertungsstrukturen und – dies ist mit Blick auf die Ursachen institutioneller Diskriminierung besonders wichtig – auf deren im breiteren Kontext verankerten Ursachen (z.B. der im gesamten Schulwesen verankerte monolinguale Habitus). Bei der Umsetzung des Kinderwelten-Disseminationsprojekts stellte der Blickwechsel von bestimmten Adressatengruppen und ihren vermeintlichen Merkmalen und Bedürfnissen auf den Kontext, in dem Ungerechtigkeiten adressiert werden sollen, für viele der beteiligten Fachkräfte eine neue Perspektive dar. Mit den Worten einer Erzieherin:

Am Anfang dachten wir: Ausländer? Haben wir eigentlich nicht. Aber man wird für das Thema ‚Diskriminierung‘ ein bisschen sensibler gemacht. Was sind meine Werte? Das Projekt hat uns eigentlich dazu bewogen, auch aus einer anderen Richtung darauf zu gucken (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 62–64).

Dieser Blickwechsel – bzw. genauer: die Erweiterung der Aufmerksamkeitsrichtung auf die Kinder *und* das eigene erzieherische Handeln in seinen Kontextbindungen – wird auch in den folgenden Zitaten deutlich. Im Bemühen, den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Kindern und Eltern gerecht zu werden und eine dialogische und partnerschaftliche professionelle Beziehung zu ihnen aufzubauen, suchen die Fachkräfte Einseitigkeiten und Barrieren in der pädagogischen Interaktion und im institutionellen Setting der Kita zu erkennen und gegebenenfalls zu verändern. Dabei geraten, wie die oben angeführten Beispiele zu den Erkundungen von Kitas als räumliche Lernumwelten schon gezeigt haben, ganz unterschiedliche Facetten in den Blick, wie etwa *einheitliche Entwicklungsnormen* oder die *zeitliche Organisationsstrukturen*, die dem erzieherischen Handeln unhinterfragt zugrunde gelegt werden:

In den letzten Tagen habe ich noch Rückmeldung aus einer Gruppe bekommen. In der Krabbelstube, in der Eingewöhnung, da hat man lange Zeit gesagt: ‚Jetzt müsste das Kind eigentlich‘. Jetzt guckt man noch individueller hin und sagt: ‚Das Kind braucht eben diese Zeit und

es braucht, dass es jetzt wirklich noch von morgens bis mittags auf dem Schoß der Erzieherin sitzt und engen Kontakt hat. Da hat sich der Blick der Erzieherinnen und die Erwartung schon auch verändert. Das sind ja so kleine positive Funken, die sich dann, hoffe ich, immer weiter entwickeln (Kita 9, Leiterin, 162–171).

Und dann ertappt man sich immer wieder dabei, wenn es eine Mutter nicht schafft, am Wandertag um acht da zu sein: ‚Oh, es sind immer die Gleichen! Wieso kommt die schon wieder um halb neun?‘ Da auch konkret zu fragen: ‚Wieso kommt sie denn immer halb neun? Hat sie es nicht gewusst oder hat sie vielleicht zu Hause Verpflichtungen, dass sie gar nicht pünktlich sein kann?‘ Oder: ‚Warum gehen wir denn halb neun los, warum warten wir nicht noch zehn Minuten, um der Mutter eine Chance zu geben?‘ Also, so etwas überdenken die Kollegen jetzt schon ... Oder es wird zu einem Kind gesagt, um fünf, ‚Oh, du bist immer noch da, wann kommt denn deine Mutter?‘ Das Kind kann sicher nicht wissen, wann seine Mutter kommt und es kann auch nichts dafür ... Die Erzieher erkennen und hinterfragen: ‚Was ist jetzt wichtig für die Bedürfnisse des Kindes, oder richte ich mich nach meinen Bedürfnissen?‘ (Kita 1, Erzieherin, 191–198).

Die folgenden Beispiele betreffen die pädagogische Interaktion der Erzieherinnen und Erzieher mit den Kindern. So verbindet eine Kita-Leiterin den Wunsch, die Stärken und Potenziale von Kindern deutlicher wahrzunehmen, mit der reflexiven Hinwendung auf eigene mögliche Vorurteilshaltungen. Auch zuvor nicht beachtete Folgen der eigenen Haltungen gegenüber einzelnen Kindern für die Gruppen als Ganzes (Vorbild für andere Kinder) wie vielfältige Möglichkeiten der Reflexion und Transformation dieser Dynamiken (im Team, gemeinsam mit Kindern) werden angesprochen:

Wir sind ja häufig noch defizitorientiert und wollen aber davon weg. Wir wollen wirklich die Stärken der Kinder sehen. Und, das ist eben eine Chance für das ganze Team, da kann man sich dann ganz anders auseinandersetzen. Wir erhoffen uns eigentlich, dass wir jedes einzelne Kind noch ein bisschen anders sehen und auch mit Vorurteilen ganz anders umgehen. Nachdem wir das Material für Kinderwelten gelesen haben, da war uns allen bewusst, wie unbedacht wir mit unseren Vorurteilen zum Teil umgehen. Und wie wir das auf die Kinder übertragen, einfach so als Vorbild. Nicht dass wir es bewusst machen würden. Und das fanden wir schon interessant, da auch genauer hinzugucken, an uns zu arbeiten und das eben mit den Kindern gemeinsam auch zu machen (Kita 12, Leiterin, 70–96).

Im weiteren Gesprächsverlauf führt die Interviewpartnerin aus wie sie, im Bemühen um ein Empowerment der Kinder, in ihren Routinehandlungen ‚innehält‘ und sich unangemessene und stereotypisierende Formen der Ansprache von Kindern bewusst zu machen versucht:

Da überprüfe ich schon noch mal: ‚Kannst du das jetzt so sagen? Ist das vorurteilsfrei? Oder welches Urteil gibst du da gleich von vornherein mit rein?‘ Ein praktisches Beispiel ist ja auch, wenn wir ein Kind haben, das vielleicht sehr unruhig ist und gegen Gruppenregeln verstößt – am Tisch, beim Frühstück nicht über die Tische klettern oder Ähnliches – oder wenn Kinder neu kommen und damit überhaupt nicht vertraut sind und eben auch vielleicht unruhiger sind – solche Kinder ‚nennen‘ wir häufiger. Und schon ist bei den anderen Kindern dieser Unterton und da hören wir uns auch wieder: ‚Aha, der!‘ Oder sie sagen den Namen, so wie wir das vielleicht manchmal sagen. Und das ist früher zwar auch so gewesen, aber jetzt denke ich, gehen wir noch etwas bewusster damit um, und versuchen, dieses Kind auch nicht so schon aus der

Entfernung zu rufen, sondern auch hinzugehen und es direkt anzusprechen ... Es ist natürlich nicht so, dass wir sagen: ‚Das machen wir schon ganz toll!‘ oder so. Den Anspruch hätte ich auch nicht. Aber wir gehen bewusster damit um (Kita 12, Leiterin, 521–548).

Im folgenden Zitat klingt an, wie sich der für die unangemessene Ansprache von Kindern geschärfte Blick auch auf das Handeln der Kolleginnen und Kollegen richtet. Dabei wird das Team potenziell als wichtige Quelle (wechselseitiger) professioneller Beobachtung und Rückmeldungen verstanden. Dass dies in der Praxis nicht einfach zu bewerkstelligen ist, klingt im Zitat ebenfalls an:

Dass man sich selbst dabei überprüft, wie man sich in seiner Gruppe verhält ... Wie spricht meine Kollegin zu dem Kind, wie spreche ich? Jetzt hast du den mal angeschimpft – dass man sich wirklich mehr überprüft, wie man mit den Kindern umgeht. Dass man auch ein bisschen weiter guckt: ‚Na ja, der kann nicht anders aus sich heraus, ist eben zurückhaltend oder der will nicht, dass du ihn anfasst‘ ..., dass man die Kinder auch fragt: ‚Kann ich mal?‘ Wir haben auch im Team einer Kollegin zu sagen: ‚Du kannst das nicht machen!‘ – ist schon schwierig, aber wir sind dran. Und man muss sagen, dass man nachher auch dankbar ist. Man schwimmt selber in seiner eigenen Suppe und merkt gar nicht, dass man vielleicht ein bisschen herablassend spricht (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 88–95).

Aber auch die politische und soziale Umwelt der Kitas wird zum Thema gemacht:

Und dann ist es eigentlich erst so ein bisschen konkret geworden mit diesem ersten Workshop, wo es um die Themen Macht und Diskriminierung ging. ... dass wir nicht nur geguckt haben in der Kita und so im Erziehungsbereich, sondern dass man da auch so den Schritt raus gemacht hat, auf die gesellschaftspolitische Ebene. ... Ja, es reicht nicht, wenn ich nur in meiner Einrichtung was suchen muss, der Bogen muss einfach größer werden. Ich muss mehr drüber reden, muss mich mehr austauschen. Und mir geht’s auch so, ich nehme seither viel sensibler die Auseinandersetzungen in der Tagespresse zum Beispiel zum Thema Bildung wahr. Also, ich stolper’ jetzt förmlich darüber. Ich hänge solche Artikel aus in der Einrichtung. Und wenn nur zwei sie lesen, ist auch OK, dann haben zwei sie gelesen (Kita 8, projektdelegierte Erzieherin, 330–361).

Zu 3: Im Hinblick auf Affirmation und Transformation kombiniert die Vorurteilsbewusste Bildung in Abhängigkeit von den beiden Hauptzielen des Kinderweltenprojekts verschiedene Strategien. In den bisherigen Ausführungen wurde schon deutlich, dass um die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder an den Bildungsangeboten der Kitas zu fördern und sozialer Ungleichheiten in den Bildungserfolgen entgegenzuwirken, eher ein *Mittelweg zwischen Affirmation und Transformation* eingeschlagen wird. Indem es vor allem darum geht, die Hindernisse der gleichberechtigten Teilhabe aus dem Weg zu räumen, entstehen jedoch – wie viele der unter Punkt 1 und 2 geschilderten Beispiele aus der Praxis illustrieren – Räume, in denen vielfältige Differenzen gleichberechtigt bestehen und zur Quelle vielfältiger Lerninteraktionen werden können. Auch auf diese Weise kann ein ‚dritter Raum‘ eröffnet werden, in dem kulturelle Symbole und Identitäten neu verhandelt werden können (vgl. Bhabha, 1990).

Die rassismus- und diskriminierungskritische Bildung und Erziehung von Kindern verfolgt eine klare transformatorische Stoßrichtung. Hier steht die *Dekonstruktion*

vorherrschender binärer Unterscheidungsschemata (z.B. Junge – Mädchen, Schwarz – Weiß) im Vordergrund. Für die dekonstruktive rassismus- und diskriminierungskritische Bildungsarbeit mit Kindern im Vorschulalter wurden in den Kinderwelten-Projekten unterschiedliche methodische Ansätze (z.B. die Arbeit mit Persona Dolls) und Materialien entwickelt, auf die an dieser Stelle aus Platzgründen nur verwiesen werden soll (vgl. www.kinderwelten.net; Wagner et al., 2006; Weck, 2008). Die folgenden Zitate vermitteln jedoch einen Eindruck von der Stoßrichtung dieser Bildungsarbeit:

Ich habe gemerkt, dass Kinder Geschichten und Bilderbücher jetzt anders angucken und anhören. Die gar nicht unbedingt mit diesem Thema etwas zu tun haben. Wir haben ein Bilderbuch von Lars, dem kleinen Eisbären, das wir schon immer wieder mal gelesen haben. Das ist plötzlich unter einem ganz anderen Aspekt gesehen worden. Und zwar kommt irgendwann dieser Ausspruch von dem kleinen braunen Bären, das der zu dem weißen Eisbären sagt: ‚Aber ich kann doch da gar nicht mit hin, weil ich ja braun bin.‘ Und dann guckt der andere Bär so und sagt dann nur so lapidar: ‚Quatsch, Bär ist Bär!‘ Und dann guckt mich das Kind neben mir an und sagt: ‚Ja, wie: Mensch ist Mensch.‘ Vielleicht hätte ich früher gar nicht auf das Kind reagiert, wenn es so was sagt. Und wir sind dann darüber ins Gespräch gekommen. Dass jeder anders aussieht und so weiter. So etwas gibt es jetzt praktisch jeden Tag (Kita 7, projektdelegierte Erzieherin, 489–510).

Ich habe mit meinen Kindern jetzt im Projekt einen neuen Geburtstagskalender angefangen. Die Größeren haben sich selber ausgemalt. Das eine Mädchel malte dann halt ihre Sachen, Hose, Pullover, und dann waren die Arme und die Beine noch so nackig auf der Tapete und da sagte sie zu mir: ‚Wie soll ich denn das jetzt machen?‘ Dann sagte ich: ‚Guck dich doch mal an, wie siehst du denn aus, bist du hell oder dunkel, deine Haut?‘ Na hell, ja gut. Wer ist denn dunkel? Sie hat halt nichts zu tun mit farbigen Menschen. Auf jeden Fall haben wir die Farbe gemischt, immer wieder angehalten. ... und die hat wirklich so lange gemischt, bis es ungefähr gleich war, und dann war sie zufrieden und hat ihre Arme und Beine gemalt (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 126–130).

Die Mutter hat gesagt, die Kinder würden ihren Sohn auslachen, weil er immer in den Kindergarten laufen müsse. Die haben wirklich kein Auto. Und er wollte jetzt wohl doch ein großes Auto. Das hätten wir vielleicht auch schon vor Kinderwelten gemacht, aber wir waren sofort hellhörig. Wir haben dann in der Gruppe drüber gesprochen, dass das eigentlich doch viel gesünder ist, wenn man kein Auto hat und läuft. Wir haben versucht, das Kind zu stärken, die Eltern können sich halt kein Auto leisten (Kita 3, projektdelegierte Erzieherin, 96–99).

5. Fazit

Um breiter ausgerichtete Konzepte zur Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, die derzeit unter Begriffen wie Interkulturelle Öffnung, Diversity Management oder heterogenitätsbewusste Schulentwicklung populär sind, theoretisch zu fundieren und tragfähige Strategien für die Praxis entwickeln zu können, eröffnen die politisch-philosophischen Überlegungen Nancy Frasers einen aufschlussreichen Orientierungsrahmen: Frasers dreidimensionales Konzept sozialer Gerechtigkeit, das Aspekte der

Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation umspannt, erlaubt die vielschichtigen Erfordernisse an Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in einen einheitlichen Handlungsansatz zu fassen. Ihr übergreifendes Verständnis von Gerechtigkeit als gleichberechtigter Teilhabe ermöglicht, die vielschichtigen, sich verändernden und manchmal widersprüchlichen Bedeutungen unterschiedlicher Differenzaspekte in der subjektiven Erfahrungswelt der beteiligten Kinder und Jugendlichen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Es trägt zugleich der komplexen Einbettung der Ursachen eines Großteils der in Bildungseinrichtungen zustande kommenden Diskriminierung im institutionellen Setting und im breiteren gesellschaftlichen Kontext Rechnung und lenkt den Blick auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Transformation pädagogischer Arrangements in ihren breiteren gesellschaftspolitischen Bezügen. Schließlich liefert Frasers ausführliche Beschäftigung mit den negativen Nebenfolgen von Gerechtigkeitspolitiken wichtige Anhaltspunkte, um die Fallstricke bisheriger Bildungskonzepte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu überwinden und theoretisch tragfähigere Strategien zu entwickeln, die sich praktisch umsetzen lassen.

Mit Fraser lässt sich das exemplarisch untersuchte innovative Praxiskonzept der Vorurteilsbewussten Bildung als integrierte Strategie verstehen, die Verbesserungen auf den Dimensionen der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation gleichzeitig anstrebt und die Verzahnung der unterschiedlichen Gerechtigkeitsdimensionen ausnutzt. Unter Zielsetzungen einer rassismus- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit werden dabei transformative pädagogische Handlungskonzepte, die auf die De-konstruktion binärer Unterscheidungen gerichtet sind, umgesetzt. Unter Zielen der Inklusion und Gleichstellung werden Mittelwege zwischen affirmativen Maßnahmen, die eher an vorfindbaren Bedürfnissen und Identitäten ansetzen und transformativen Strategien, die eher auf grundlegende Restrukturierungen der pädagogischen Arrangements zielen, eingeschlagen.

Diese Mischstrategie klingt nicht nur auf dem Papier vielversprechend. Die geschilderten Praxiserfahrungen beteiligter Erzieherinnen bekunden erhebliche Reorientierungen im Umgang mit Differenz, Diskriminierung und Gleichstellung als Facetten ihres beruflichen Alltages. Diese Tendenz fand in den wissenschaftlichen Begleitstudien generell Bestätigung (vgl. Gomolla, 2007; Gomolla et al., 2010). Eine wesentliche Erklärung dafür dürfte in der Kombination von Veränderungen der erzieherischen Praxis mit den Kindern mit strukturellen Veränderungen in den Kitas und ihrem Umfeld (z.B. Trägerorganisationen) liegen. Die De-Institutionalisierung von Bewertungskriterien, die in den organisationalen und professionellen Arbeitsstrukturen und -kulturen der Kitas und Trägerorganisationen verankert sind und beim Zustandekommen von Diskriminierung eine Rolle spielen, lässt sich in Anlehnung an den britischen Soziologen Anthony Giddens (1995) als Aufbau neuer Strukturen begreifen, die wiederum die Problemwahrnehmungen und Praktiken der Fachkräfte neu strukturieren. Diese

Dynamiken wären im Schnittfeld von interkultureller Bildungs- und organisationswissenschaftlicher Forschung tiefer gehend zu analysieren.

Anmerkungen

1. Diese Entwicklung verläuft keineswegs einheitlich und linear. Der politische und wissenschaftliche Diskurs im Schnittfeld von Integrationspolitik und Bildung ist gleichfalls stark von assimilationistischen Denkweisen geprägt (vgl. Otto & Schrödter, 2006; Karakasoglu, 2009; Gogolin & Neumann, 2009).
2. Exemplarisch für die Fülle der Publikationen vgl. Hormel & Scherr, 2004; Gomolla, 2005, 2009, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, diverse Beiträge in den Sammelbänden von Hamburger, Badawia & Hummrich, 2005; Leiprecht & Kerber, 2006; Scharathow & Leiprecht, 2009; Fürstenaue & Gomolla, 2009a, 2009b, 2011.
3. Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff ‚Rasse‘ benutzt, ohne dass er genauer erläutert wird. Unter Umständen werden so biologisierende Determinismen unterstützt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es „menschliche Rassen im biologischen Sinne“ nicht gibt (Schiek, 2007, S. 72). Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff überhaupt nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem „so genannt“ (ebd., S. 73).
4. Vgl. auch das bundesdeutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 3, 1 und 2.
5. Ausführlicher zur institutionellen Diskriminierung vgl. Gomolla & Radtke, 2009; Gomolla, 2005, 2010.
6. Da Fraser die drei Dimensionen von Gerechtigkeit aus historischen Kämpfen um soziale Gerechtigkeit ableitet, betrachtet sie ihr Modell als prinzipiell erweiterbar um zusätzliche Dimensionen (vgl. Fraser, 2008, S. 59).
7. In neueren Schriften wendet Fraser (2008, S. 21 ff.) diese Unterscheidung auch auf die Dimension der Repräsentation bzw. auf die Festlegung des politischen Rahmens an, von dem abhängt, *wer* an Gerechtigkeitsdisputen beteiligt ist (*framing*). Affirmative Strategien zielen demnach auf die Modifizierung der Grenzen politischer Räume, stellen das Territorialstaatsprinzip aber nicht grundsätzlich in Frage. Transformative Strategien gehen davon aus, dass das Territorialstaatsprinzip für viele Zwecke – aber nicht in jedem Fall – der relevante Rahmen ist, um Gerechtigkeitsforderungen auszutragen. In Anbetracht der strukturellen Ursachen vieler Ungerechtigkeiten, die keinen territorialen Charakter mehr haben, wird ein postterritorialer Modus der politischen Differenzierung angestrebt. Die weitere Darstellung konzentriert sich aus Platzgründen auf die Dimensionen der Umverteilung und Anerkennung, ohne jedoch Fragen der Repräsentation aus dem Auge zu verlieren.
8. Die in ersten Evaluationen und wissenschaftlichen Studien festgestellten Transformationen der pädagogischen Arbeitskulturen und professionellen Handlungsorientierungen beteiligter Lehrkräfte (vgl. diverse Evaluationsberichte auf der Projekthomepage; Edelmann, 2007; Gomolla, 2005) bestätigen diese Einschätzung.
9. ‚Anti-Bias‘ wird im Projekt Kinderwelten zumeist mit vorurteilsbewusst übersetzt, weitere geläufige Übersetzungen sind ‚gegen Einseitigkeit‘ oder ‚gegen Voreingenommenheit‘.
10. Insgesamt nahmen in drei Projektregionen (Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen) 14 Trägerorganisationen mit insgesamt 31 Kitas am Projekt teil.
11. Hauptziel der wissenschaftlichen Begleitung waren Erkenntnisse über den Verlauf des Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozesses sowie Verbesserungen des pädagogischen Settings (Lernumgebung in den Kitas, pädagogische Interaktion mit Kindern, Beteiligung von Eltern) zu gewinnen. Dazu wurden zwei empirische Erhebungen durchgeführt: eine qualitative

- Interviewbefragung beteiligter Fachkräfte erfolgte in der Anfangsphase im Herbst 2005 (vgl. Gomolla, 2007) und eine umfassende Befragung aller beteiligter Expertinnen und Experten mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens kurz vor dem Abschluss des Projekts im Frühjahr 2008 (vgl. Gomolla et al., 2010).
12. *Resilienz* meint die psychische Widerstandsfähigkeit (im Gegensatz zur *Vulnerabilität* bzw. Verletzbarkeit) von Menschen, insbesondere im Umgang mit Belastungsfaktoren wie etwa Armut oder Gewalt (vgl. z.B. Opp & Fingerle, 2007).
 13. Die verwendeten Zitate können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht eingehender analysiert werden. Trotz widersprüchlicher Tendenzen markieren sie doch den grundlegenden Perspektivenwechsel, der mit dem Projekt *Kinderwelten* angestrebt wird. Wie die Befragten zum Teil selbst feststellen, bringen sie vor allem individuelle und kollektive Suchbewegungen und Lernprozesse zum Ausdruck (vgl. Gomolla, 2007).

Literatur

- Attia, I. (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In P. Mecheril & T. Teo (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 259–285). Reinbek: Rowohlt.
- Banks, J. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In J. Banks & C.A. McGeeBanks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.) (pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2009). *Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring*. Berlin: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 17–47) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bhabha, H.K. (1990). ‚The Third Space‘. In J. Rutherford (Ed.), *Identity. Community, culture and difference* (pp. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Bos W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brockmann, S. (2006). *Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM).
- Bundesministerium der Justiz. (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006)*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> [18.12.09].
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen*. Verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/2007-10-18-nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> [18.12.09].
- Conolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children. Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Derman-Sparks, L. (2008). Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239–248). Freiburg: Herder.

- Diehm, I. (2009). ‚Mein Bauch ist weiß.‘ – Kinder und ihr Umgang mit ethnischer Differenz. *Schüler-Wissen für Lehrer*, 8–9. Seelze: Friedrich Verlag.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 221–231) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-) Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In H. Otto & U. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität* (S. 140–151) Lahnstein: neue praxis.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Döge, P. (2004). Managing Diversity – Von der Anti-Diskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 3, 11–16.
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs* 10/4, 283–345.
- ECRI (European Commission Against Racism and Intolerance). (2002). *General policy recommendation No. 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination*. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/ecri> [18.12.09].
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: Lit.
- EU (Europäische Union). (2000a). *Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
- EU (Europäische Union) (2000b). *Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000.
- Fischer, V., Springer, M. & Zacharaki, I. (Hrsg.). (2005). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 13–128) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Malden: Cambridge.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009a). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009b). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2007). *Wissenschaftliche Begleitung ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen‘*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Zwischenbericht. Verfügbar unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_akt07.pdf [26.05.11].
- Gomolla, M. (2009). Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 41–60) Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung: neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr, *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. unter Mitarbeit von I. Sylvester, L. Supik & J. Driever (2010). *Wissenschaftliche Begleitung ‚Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen‘*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://www.hsu-hh.de/ikvb/index_Vbj6F7SGiocoKrNz.html [26.05.11].
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F., Badawia, T. & Hummrich, M. (Hrsg.). (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (S. 129–224). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakasoglu, Y. (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 177–195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Koall, I., Bruchhagen, V. & Höher, F. (Hrsg.). (2002). *Vielfalt statt Lei(d)tkultur: Managing Gender & Diversity*. Münster: Lit.
- Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.). (2006). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood. Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.
- Mecheril, P. (2005). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik der Anderen. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Nehaul, K. (1996). *The schooling of children of Caribbean heritage*. London: Trentham Books.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw Hill.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.

- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (Hrsg.). (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück. *neue praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft, 8*, 1–18.
- Preissing, C. (Hrsg.). (2003). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 45–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosenstreich, G. (2007). The mathematics of diversity training: Multiplying identities, adding categories and intersecting discrimination. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 131–159). Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in Nordrhein-Westfalen.
- Rosken, A. (2010). *Diversity und Profession. Eine biographisch narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.). (2009). *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Schiek, D. (Hrsg.). (2007). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive*. Sellier: European Law Publishers.
- Schmidt, B., Dietrich, K. & Herdel, S. (2009). Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 154–170). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Schofield, J. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz, 5). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Shaw, G. (2004). Discrimination and diversity. In Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.), *Besteht Handlungsbedarf? Strukturelle und institutionelle Diskriminierung in Deutschland und Berlin*. Berlin: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [19.12.09].
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001). *The first R. How children learn race and racism*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wagner, P. (2002). Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 3/4, 62–69.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wagner, P., Hahn, S. & Enßlig, U. (Hrsg.). (2006). *Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Weimar: das netz.

- Wagner, P. & Sulzer, A. (2009). Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertagesstätten. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 211–225). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weck, R. (2008). *Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Berlin: Projekt Kinderwelten.
- Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. London: Sage.



Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten

Anatoli Rakhkochkine

Universität Hildesheim

Abstract

Based on the examination of the current migration policies in the EU and of the educational research on transnationalism, the article takes a closer look at the educational situation of children of circular migrants. It argues that their special educational needs are hardly recognised and not adequately addressed in the current educational policy for ‘children from a migration background’. The article proposes to apply a comprehensive approach to the analysis of the educational situation of circular migrants with respect to three categories of children: children who migrate with their parents, non-migrating children who are left behind in the care of relatives or neighbours while their parents work abroad, and children who return to the educational system of their home country after a mid-term stay abroad. The paper provides a critical overview of the existing educational provision for children of circular migrants and indicates the challenges for educational systems and educational research with regard to school organisation, curriculum and pedagogical support.

1. Einleitung

Die Tatsache, dass die temporäre Migration immer noch bedeutsam ist und wohl sogar zunehmen wird, wird in der öffentlichen und mitunter in der bildungspolitischen Diskussion unzureichend berücksichtigt. In Deutschland steht nachholende Integration im Mittelpunkt, die Bade (2007, S. 72) als die gegenwärtig wichtigste Säule der Integrationspolitik ansieht. Der vielfach verwendete Begriff ‚Migrationshintergrund‘ leistet im Grundsatz einen Beitrag zur Inklusion im Schulsystem, weil die politisch und juristisch bedingte Zersplitterung in unterschiedliche Schülergruppen überwunden wird. Die gemeinsamen strukturellen Barrieren in Bezug auf die Bildungsbeteiligung für unterschiedliche Migrantengruppen werden dadurch sichtbar und können abgebaut werden. Doch ein Nachteil dieses Begriffs besteht darin, dass er womöglich die Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe verwischt. Nach Definition des Statistischen Bundesamtes haben auch die Kinder von bereits in Deutschland geborenen Eltern, die

durch Einbürgerung Deutsche wurden, einen Migrationshintergrund. Dadurch erfolgt eine Zuschreibung des Migrationshintergrunds selbst für die Kinder der dritten Generation, die weder selbst noch deren Eltern zugewandert sind (vgl. Netzwerk Migration in Europa, 2008). Die empirische Bildungsforschung zeigt, dass es Differenzen zwischen den Migrantengruppen gibt (z.B. Diefenbach, 2008; Walter, 2008). Diese Unterschiede beziehen sich weniger auf die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit an sich, sondern auf unterschiedliche Migrationstypen und die damit verbundenen Orientierungen, auf den sozioökonomischen Status, auf die Art des Umgangs mit ethnisch-kultureller und sprachlicher Differenz und auf die bestehenden sozialen Netzwerke. In Abhängigkeit vom Migrationstypus stellen sich nach Gogolin und Pries unterschiedliche Anforderungen an die institutionell beeinflussten oder gesteuerten Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse (Gogolin & Pries, 2004, S. 13).

Im Folgenden wird die Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der EU analysiert. Nach der Darstellung einiger statistischer Daten zur temporären Migration in der EU und der neueren politischen und wissenschaftlichen Sichtweisen auf die Migration werden mit Bezug auf vorliegende Forschungsergebnisse einige Besonderheiten der Situation der Kinder zirkulärer Migranten aufgezeigt. Abschließend werden institutionelle und pädagogisch-didaktische Herausforderungen für die Gestaltung der Bildungsangebote für diese Schülergruppe diskutiert.

2. Zirkuläre und temporäre Migration in Zahlen

Die Statistiken zeigen, dass sich unter den Migranten eine beträchtliche Gruppe von temporären und zirkulären Migranten befindet, d.h. von Migranten, die nach Deutschland kommen und das Land nach einem vorübergehenden Aufenthalt wieder verlassen. Nach Gogolin und Pries (2004, S. 7) besitzt Deutschland den höchsten ‚turnover‘ der Migrantenpopulation unter allen ‚klassischen‘ und neuen Zuwanderungsländern. Die Wanderungen innerhalb der EU haben einen hohen Anteil an der Gesamtzahl der Migrationsfälle.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes kamen 2009 ca. 203.000 EU-Ausländer nach Deutschland, bei ca. 155.000 handelte es sich um die Ersteinreise. Im gleichen Jahr wurden ca. 168.000 Fortzüge der EU-Ausländer aus Deutschland registriert. 61 Prozent der im Jahr 2009 fortgezogenen EU-Ausländer hielt sich weniger als vier Jahre in Deutschland auf. Mehr als zwei Drittel der polnischen und rumänischen Staatsbürger haben Deutschland nach weniger als vier Jahren wieder verlassen (Statistisches Bundesamt, 2010). Der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Gesamtzahl der nach Deutschland eingereisten EU-Ausländer ist relativ gering und betrug 2009 für die Altersgruppe von 5 bis 20 Jahre ca. 4 Prozent. In absoluten Zahlen entspricht das 16.584 Personen. Ausgereist sind in 2009 4.394 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 5 und 15 Jahren und 4.383 im Alter zwischen 15 und 20 Jahren,

zusammengenommen entspricht das einer Quote von ca. 5 Prozent der in 2009 ausgehenden EU-Ausländer. Diese Zahlen legen die durch die Forschungen begründete Erklärung nahe, dass Kinder ein Mobilitätshindernis darstellen und dass Erwachsene mit Kindern entweder nur eingeschränkt migrieren oder ihre Kinder in den Heimatländern zurücklassen. Die Angaben nach Altersgruppen über die Aufenthaltsdauer von Kindern der EU-Angehörigen in Deutschland konnten bei der Recherche nicht ermittelt werden.

Innerhalb der EU sind ebenfalls erhebliche Wanderungsbewegungen zu verzeichnen. Zwischen 2002 und 2006 stieg die Gesamtzahl der Migranten in die EU nur geringfügig, die Zahl der EU-Bürger, die in ein anderes EU-Land gezogen sind, erhöhte sich dagegen jährlich um 10 Prozent (Herm, 2008, S. 1). In 2006 waren von insgesamt 3,5 Mio. Zuwanderern in die EU-Länder 34 Prozent Unionsbürger, die in ein anderes EU-Land auswanderten; weitere ca. 14 Prozent waren EU-Bürger, die in ihr Heimatland zurückkehrten. Dänemark, Litauen und Finnland verzeichneten mehr Rückkehrer als Migranten aus einem anderen EU-Staat oder aus den Nicht-EU-Staaten (ebd., S. 3).

Die temporären beruflichen Aufenthalte der Deutschen im Ausland und die Reintegration nach der Rückkehr nach Deutschland sind nur selten Bestandteil der Diskussion. Dabei sind beträchtliche Wanderungsbewegungen der deutschen Bürger festzustellen. 2007 verließen ca. 161.000 deutsche Staatsangehörige das Land. 20,6 Prozent von ihnen waren unter 18 Jahren. Unter Abzug der Spätaussiedler kamen 2007 ca. 101.000 Deutsche aus dem Ausland nach Deutschland zurück. Der Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge weist darauf hin, dass es sich überwiegend um Personen handelt, die nach einem vorübergehenden Auslandsaufenthalt zurückkehren wie z.B. Techniker, Manager, Kaufleute, Rentner, Studenten, Wissenschaftler sowie deren Angehörige (Bundesministerium des Innern, 2008, S. 162). Aus der Statistik lässt sich allerdings nicht herauslesen, ob und wie lange sich die deutschen Rückkehrer im Ausland aufhielten, wie hoch der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter den Rückkehrern ist und insbesondere wie die Aufteilung nach Alter und Aufenthaltsdauer ist. Die anekdotischen Berichte der Betroffenen, Problemdarstellungen und Empfehlungen in den Ratgebern (vgl. Nazarkiewicz & Krämer, 2008), Berichte über Auslandsentsendungen von Mitarbeitern, Anfragen an Kultusministerien über die Wiedereingliederung für Schüler nach einem Auslandsaufenthalt (vgl. Soldatenfamilien-Netzwerk, 2010) belegen indes die Existenz dieser in der Erziehungswissenschaft bislang wenig erforschten Migrationsströme.

3. Neuere politische und wissenschaftliche Sichtweisen auf die zirkuläre und temporäre Migration

Hansen und Wenning (2003, S. 165) erachten zwei Aspekte als zentral für die Ausrichtung schulpolitischer Maßnahmen für unterschiedliche ethnische Gruppen im Schulsystem: die grundsätzliche Einstellung gegenüber Pluralität und Differenz sowie

die zum jeweiligen Zeitpunkt vorherrschenden politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Für die Kinder zirkulärer Migranten sind gegenwärtig in dieser Hinsicht die gesellschaftliche Diskussion über die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft und Bildungsintegration sowie die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Konzepte der grenzüberschreitenden Arbeitnehmermobilität relevant. Die vorübergehenden Wanderungen von Arbeitsmigranten sind nicht neu, sie bestanden auch nach dem Anwerbestopp von 1973 (ebd., S. 125), doch angesichts der politischen Entwicklungen der EU und der aktuellen Tendenzen in der Migrationsforschung gibt es einige neuere Akzente: Politisch steht die Migration in der EU im Kontext der Freizügigkeit und der Konzeption der zirkulären Migration, wissenschaftlich gewinnt der Diskurs über die Transmigration als ein neues Muster der Inkorporation von Migranten an Bedeutung.

3.1 Förderung der Arbeitnehmermobilität in der EU und die Konzeption der zirkulären Migration

Die Mobilität der Bürger ist im Primärrecht der Europäischen Gemeinschaft verankert und in das jeweilige nationale Recht umgesetzt. Nach dem Freizügigkeitsgesetz genießen Unionsbürger und ihre Familienangehörigen die Personenfreizügigkeit. Sie können den Arbeitsplatz frei wählen, sich an einem beliebigen Ort im anderen Mitgliedstaat niederlassen und haben das Recht auf Gleichbehandlung. Unionsbürger haben ein dreimonatiges voraussetzungsloses Aufenthaltsrecht, anschließend ist die Freizügigkeit an die Erwerbstätigkeit, an das ausreichende Einkommen oder an das erworbene Daueraufenthaltsrecht gebunden. Nach fünf Jahren rechtmäßigen Aufenthalts wird das Daueraufenthaltsrecht gewährt (Bundesministerium des Innern, 2008, S. 39 ff.). Nach den zwei letzten EU-Erweiterungen werden die Arbeitsmärkte nach und nach für die Bürger der neuen EU-Staaten geöffnet, dies führt zu einem weiteren Anstieg der Arbeitsmigration (vgl. die Situation in Irland und Großbritannien).

Das Konzept der zirkulären Migration hat nach der Veröffentlichung des Berichts der UN-Weltkommission für internationale Migration an Einfluss gewonnen. Die Kommission stellt im Bericht fest, dass „... the old paradigm of permanent migrant settlement is progressively giving way to temporary and circular migration“ (Global Commission on International Migration, 2005, S. 31). Zirkuläre Migration ist eines der möglichen Szenarien der grenzüberschreitenden Wanderungen, sie soll den Wechsel von *brain drain* zu *brain circulation* bewirken und Vorteile für die Herkunfts- und Zielländer sowie für die Migranten selbst bringen (*triple win*), indem Migranten regelmäßig oder gelegentlich in ihr Heimatland zurückkehren und die während des Aufenthalts im Ausland erworbenen Fähigkeiten und Ressourcen mit ihren Herkunftsländern teilen. Im politischen Konzept der zirkulären Migration, das von der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007) vorgelegt

wurde, wird die Regelung der Migration aus den Drittländern durch temporäre Arbeitsprogramme als Element der Entwicklungshilfepolitik angestrebt.

Das Konzept der zirkulären Migration erinnert an die Gastarbeiter-Politik der 1960er und 1970er Jahre. Doch nach Vertovec (2007) gibt es einige bedeutende Unterschiede:

- (1) Recognition of the prevalence and importance of transnational practices among migrants has spurred new thinking, especially about remittances and the developmental potential of organized migrant labour schemes.
- (2) The 'win-win-win' mantra is being taken seriously, again especially around migration and development. Circular migration appears to be a readily available option to provide immediate three-way benefits.
- (3) Circular and other temporary forms of migration are considered by policy-makers to be more amenable to public opinion, which has clearly and increasingly hardened against migration in most parts of the developed world.
- (4) Many policy makers believe they now have the technical know-how (such as 'e-borders', Advance Passenger Information Systems, and large shared databases) that would potentially enable them to keep track of numerous eligible migrants as they come and go between homelands and foreign places of work (Vertovec, 2007, S. 7).

Die Förderung der Mobilität in der EU ist überwiegend ökonomisch motiviert, sie ist von der Familienpolitik abgekoppelt und hat die Existenz der Kinder mobiler Arbeitnehmern kaum berücksichtigt (vgl. Pérez-García, Turrini & Werdnussen, 2008). In der Bildungspolitik geht es um Förderung der Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung und an Hochschulen sowie eingeschränkt um Förderung der vorübergehenden Mobilität von Schülern im Rahmen von Schulpartnerschaften, doch auch hier werden die Konsequenzen der zirkulären und temporären Migration für die mitreisenden Kinder nicht berücksichtigt. Somit zeigen sich Widersprüche zwischen der Förderung der temporären und zirkulären Arbeitnehmermobilität auf der einen Seite und der Vernachlässigung der Familienpolitik sowie der mehr als eingeschränkten Kompetenzen der EU in der Bildungspolitik auf der anderen Seite. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Frauenmigration und der prekären Arbeitsbedingungen für einen Teil der zirkulären Migranten bestehen erhebliche Benachteiligungsgefahren für betroffene Familien und insbesondere für die Kinder.

3.2 Zirkuläre Migration und Transmigration in der Forschung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung ist der Begriff der zirkulären Migration ebenfalls verbreitet, wird jedoch nicht einheitlich verwendet. Die Spannbreite der Definitionen reicht von „... Bewegung innerhalb einer Periode von 30 Tagen, die wiederholten aufeinander folgende Übernachtungen außerhalb des Wohnortes“ (Düvell, 2006, S. 27; Bilsborrow, 1998, S. 8) bis hin zu der Feststellung, dass die Zirkularität ein Merkmal nahezu jeder Migrationsform ist (Agunias & Newland, 2007). Im vorliegenden Artikel wird in Anlehnung an Fassmann (2008, S. 23) von zirkulärer Migration gesprochen, wenn im Anschluss an eine grenzüberschreitende Wanderung ein neuer Wohnsitz (*usual residence*) im Zielland errichtet wird und nach einem kurz- oder mit-

telfristigen Aufenthalt eine Rückkehr – gegebenenfalls über mehrere Etappen – in das Heimatland erfolgt bzw. vorgesehen ist. Fassmann weist darauf hin, dass die zirkuläre Migration immer ex post bestimmt werden kann. Für die Forschungszwecke wird es daher wohl notwendig sein, die einzelnen Phasen der zirkulären Migration durch Rückkehrabsichten bzw. durch das Vorliegen besonderer Umstände (z.B. vorübergehende Auslandsentsendung durch den Arbeitgeber) zu erfassen. Ein weiterer Begriff, der in diesem Kontext zu beachten ist, ist die transnationale Mobilität. Dieser Begriff beschreibt die Situation beim Vorliegen von zwei Wohnsitzen in unterschiedlichen Ländern, wenn der Wohnsitz beibehalten wird und der zweite Wohnsitz funktionell und mental Teil des ersten Wohnsitzes ist. Nach Fassmann wird die Grenze zwischen transnationaler Mobilität und zirkulärer Migration unscharf, wenn der Wohnsitz des Ausgangsortes beibehalten, jedoch als Nebenwohnsitz abgestuft oder von Familienangehörigen vorübergehend genutzt wird. Wenn die Etappen der zirkulären Migration kürzer als drei Monate dauern, wird dies mit dem Begriff der zirkulären Mobilität beschrieben (ebd.). Diese in der Migrationsgeografie formulierten Definitionen sind zunächst insoweit hilfreich, als sie Wanderungsbewegungen beschreiben, ohne zugleich ein bestimmtes Muster der Auseinandersetzung mit Differenz im Migrationsprozess zu implizieren. Der Begriff der zirkulären Migration leistet einen Beitrag zur Sicht auf die Migration als dynamischen Prozess des multidirektionalen und mehrmaligen grenzüberschreitenden Wechsels von Wohn- und Arbeitsorten, erst in einem zweiten Schritt wäre dann zu fragen, ob und inwieweit sich aus der zirkulären Migration Orientierungen der Transmigration oder der Rückkehrmigration entwickeln.

Die Transmigrationsforschung hat seit den 1990er Jahren den unidirektionalen Charakter der Migration in Frage gestellt und das binäre Modell von ‚Emigration‘ und ‚Immigration‘ kritisiert. Vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse, der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, der verbesserten Transportmöglichkeiten und der Liberalisierung des grenzüberschreitenden Personen- und Güterverkehrs entwickeln sich transnationale Sozialräume und die Transmigration, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „... der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang ist, sondern zu einem Normalzustand wird, indem sich der alltagsweltliche Sozialraum der Transmigration pluri-lokal über Ländergrenzen hinweg zwischen verschiedenen Orten aufspannt“ (Gogolin & Pries, 2004, S. 10). Neben den traditionellen Assimilations- und Rückkehrmodellen gewinnt das empirisch nachweisbare Muster der Transmigration an Bedeutung und stellt eine naheliegende Option für die Inkorporation von zirkulären Migranten dar. Diese Perspektive betont zugleich die Rolle der Akteure in der Gestaltung der transnationalen Sozialräume und versteht sich als Kritik an den Ansätzen, die ausschließlich die strukturellen Determinanten von Migrationsprozessen betrachten (Luethi, 2005, S. 2).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung über die Transmigration hat bislang primär die Entwicklung von lebensweltlichen transnationalen Orientierungen bei Er-

wachsenen und Jugendlichen im Blick. Dabei steht die Sozialisation in transnationalen Sozialräumen im Vordergrund, der Beitrag der Schulen zur Entwicklung von transnationalen Orientierungen scheint in diesem Kontext nur marginal zu sein. Die von Fürstenau (2004) untersuchten in Deutschland lebenden portugiesischen Jugendlichen nutzen Angebote verschiedener Institutionen, um eventuelle (Aus-)Bildungswege und Berufsübergänge zu ebnen. Fürstenau stellt fest:

Die institutionelle Unterstützung transnationaler Ausbildungsorientierungen findet allerdings nicht im Rahmen des offiziellen (Aus-)Bildungswesens statt. Dies steht in seiner nationalstaatlichen Verfasstheit transnationalen Laufbahnen eher im Wege, denn es sieht den transnationalen Transfer ‚kulturellen Kapitals‘ in inkorporierter und institutionalisierter Form bisher nicht vor (Fürstenau, 2004, S. 281).

Allerdings ist anzumerken, dass Fürstenau ihre Analyse auf die Kapitalisierung der Mehrsprachigkeit fokussiert.

Die besondere Situation der Kinder zirkulärer Migranten legt die Entwicklung von transnationalen Orientierungen nahe. In diesem Kontext werden neben der Mehrsprachigkeit das schulfachliche Lernen, die curriculare Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote und die pädagogischen Entscheidungen beim Schul- und Landwechsel relevant. Allerdings wurden die didaktischen Aspekte der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten an staatlichen Schulen bzw. in non-formalen Settings aus der Transnationalismus-Perspektive bislang nur unzureichend thematisiert. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Untersuchung von Bildungsangeboten in transnationalen und internationalen Bildungsräumen von Hornberg (2010).

4. Kinder zirkulärer Migranten in der Schule

Die Kinder zirkulärer Migranten sind als Mit-Migrierende, Rückkehrer oder Nicht-Migrierende von der Migration der Eltern betroffen. Die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen kann sich im Laufe der Zeit ändern und ist ein Ergebnis einer Reihe von Entscheidungen der migrierenden Eltern. Jede dieser Gruppen ist mit spezifischen Problemen in den jeweiligen Schulsystemen konfrontiert.

Zahlreiche deutschsprachige Untersuchungen über die Situation für Kinder zirkulärer Migranten beziehen sich auf die Kinder der Arbeitsmigranten (Gastarbeiter) in den 1960er und 1970er Jahren und auf die Entwicklung von Bildungsangeboten für diese Schülergruppe (vgl. die systematisierenden Überblicksdarstellungen in Auernheimer, 2007; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Hansen & Wenning, 2003; Reuter & Dodenhoeft, 1988). In diesem Zusammenhang wurden institutionelle, sprachliche und curriculare Fragen der Bildungsangebote sowie die Persönlichkeitsentwicklung und die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen unter der Annahme des vorübergehenden Aufenthalts untersucht. Es liegen ferner Forschungen über die Reintegration der Kinder und Jugendlichen nach der Rückkehr in die Heimatländer vor (vgl. Steinig, 1990). Neuere Untersuchungen haben primär die nachholende Integration im Blick.

Die Diskussion der Mehrsprachigkeit und die sprachliche Förderung der Migranten stehen hierbei im Mittelpunkt (vgl. Gogolin & Neumann, 2009).

In der empirischen Bildungsforschung werden zahlreiche Ansätze zur Erklärung der geringeren Bildungsbeteiligung und des geringeren Bildungserfolgs für Kinder mit Migrationshintergrund geprüft (vgl. den Überblick in Diefenbach, 2008). Allerdings ist anzumerken, dass die Kinder der zirkulären Migranten, wenn sie sich weniger als ein Jahr in Deutschland aufhalten oder besondere Bildungsangebote wahrnehmen (z.B. Internationale Schulen), in zahlreichen Untersuchungen, darunter in PISA, aus der Stichprobe ausgeschlossen werden. Bei einem längeren Aufenthalt werden sie in der Stichprobe mit anderen Schülern mit Migrationshintergrund zusammengefasst, sodass bei der Überprüfung unterschiedlicher Erklärungsansätze für geringere Bildungserfolge ihre besondere Situation nicht berücksichtigt wird. Diese Argumentation zeigt sich z.B. in einer kleineren Studie von Auernheimer (2006). Er hat 142 Eltern, davon 100 Eltern italienischer Herkunft, befragt. In dieser nicht-repräsentativen Stichprobe pendelten 3 Prozent der Grundschüler und 3,9 Prozent der Sekundarschüler zwischen Deutschland und dem Heimatland. Für Auernheimer ist somit das Problem des Pendelns als Erklärung für schlechtere schulische Leistungen für diese Stichprobe zu vernachlässigen (vgl. Auernheimer, 2006, S. 63). Doch selbst wenn für die gesamte Gruppe der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund dieser Faktor wenig bedeutsam ist, ist es doch wahrscheinlich, dass der Bildungserfolg der Gruppe der Pendelnden durch den Schulsystemwechsel beeinflusst wird.

Es liegen ferner einige wenige Untersuchungen über die Extremgruppe international hoch mobiler Kinder beruflich Reisender vor (ECOTEC, 2008; Pérez-García et al., 2008), in denen ein mangelndes Bewusstsein für bestehende Probleme dieser Schülergruppe in der Bildungspolitik, zahlreiche institutionelle und curriculare Barrieren, aber auch einige Best-Practice-Beispiele festgehalten werden. Zu erwähnen sind auch einige überwiegend anekdotische und introspektive Beschreibungen des Phänomens der Third Culture Kids (Pollock & van Reken, 1999).

Die zirkuläre Migration hat auch eine dritte, in den Aufnahmeländern oft nicht sichtbare Seite: die Kinder, die von ihren vorübergehend ausgewanderten Eltern im Heimatland unter der Aufsicht der Verwandten oder Bekannten zurück gelassen wurden. Diese Problematik wird am Beispiel der wachsenden Zahl solcher Fälle in den osteuropäischen Ländern (Polen, Rumänien, Litauen) deutlich. Dort werden Probleme der Kinder zirkulärer Migranten unter dem Stichwort ‚Euro-Waisen‘ diskutiert und als Teil der Veränderungen der Gesellschaft infolge des Beitritts zur EU sowie zunehmend als pädagogisches Problem angesehen (Węgierski, 2008). Es gibt kaum zuverlässige statistische Daten zu diesem Phänomen. In Polen schwanken die Schätzungen zwischen 15.000 (Walczak, 2008, S. 2) und ca. 110.000 betroffenen Schülern (Fundacja Prawa Europejskiego, 2008, S. 3). Für Rumänien berichtet Popa (2010) mit Bezug auf eine Untersuchung der Soros Foundation Romania die Zahl von 35.000 betroffe-

nen Schülern in der Sekundarstufe I, bei denen beide Eltern vorübergehend im Ausland tätig sind, bei 55.000 Schülern ist nur die Mutter und bei 80.000 ist nur der Vater im Ausland tätig. Lehrer, Schulleiter, Jugendämter und Polizeibehörden berichten über ein erhöhtes Risiko für Verhaltensauffälligkeiten, Schulabsentismus, den Rückgang akademischer Leistungen, den Drogen- und Alkoholkonsum bei Kindern, die vorübergehend ohne elterliche Unterstützung leben müssen; berichtet wird aber auch über positive Effekte wie Entwicklung einer größeren Selbständigkeit bei einigen Schülern oder bessere finanzielle Möglichkeiten in Bezug auf Bildungsgüter und Bildungsdienstleistungen (Szczepaniak-Wiecha, 2010; Popa, 2010).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden: Die mit-migrierenden Kinder und Rückkehrer müssen infolge des Schul- und Ortswechsels (ein kritisches Lebensereignis) den Seiteneinstieg in die etablierte Schul- und Klassengemeinschaft bewältigen, die sprachlichen Barrieren und die teilweise fehlende Anschlussfähigkeit der Curricula überwinden. Für die Kinder zirkulärer Migranten ist die Integration in die sprachlich-kulturelle Gemeinschaft des Gastlandes wegen der kurzen Verweildauer nur begrenzt möglich. Die Lebens- und Schulsituation der Kinder zirkulärer Migranten ist durch mehrere Belastungsfaktoren gekennzeichnet: Unterbrechung der Schullaufbahn, die mit dem Umzug und dem Schulwechsel verbundenen Belastungen, teilweise ungewisse Dauer des Aufenthalts und unsichere Arbeitsverhältnisse der Eltern, Bewältigung der sprachlichen, kulturellen und sozialen Differenzen etc. Die nicht-migrierenden Kinder müssen die psychosozialen und schulischen Folgen einer vorübergehenden Trennung von beiden Eltern oder einem Elternteil, die Folgen der fehlenden elterlichen Unterstützung und der teilweise beeinträchtigten Kooperation zwischen der Schule und den Eltern bewältigen. Allen drei Schülergruppen werden infolge der Abweichung von einem Normalitätskonstrukt des sesshaften Schülers Defizite zugeschrieben. Für diese Schülergruppe sind institutionelle, curriculare und pädagogische Angebote erforderlich, die ihrer besonderen Situation Rechnung tragen. Es geht insbesondere um muttersprachliche Unterrichtsangebote und die Anschlussfähigkeit an die schulischen Anforderungen in unterschiedlichen Schulsystemen, d.h. um Bildungs- und Beratungsangebote, die für sie als EU-Angehörige eine Rückkehr in das Heimatland problemlos machen und zugleich die Option eines längerfristigen Auslandsaufenthalts oder eines Wiederkommens offen lassen.

4.1 Bildungsangebote für Kinder zirkulärer und temporärer Migranten

Die Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten spiegeln die Geschichte der internationalen Wanderungen und die bildungspolitischen Auseinandersetzungen über die Folgen der Migration wider (vgl. einen Überblick in Hansen & Wenning, 2003). Die verbreiteten Konzepte der Sprachförderung für Seiteneinsteiger (Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen etc.) führen die Tradition der sprachlichen Homogenisierung fort (Krüger-Potratz, 2006, S. 74). Decker (2008) zeigt, dass die Qualität von

Sprachlernklassen und Vorbereitungsklassen für Seiteneinsteiger unzureichend abgesichert war und bleibt. Hinzu kommen zahlreiche Initiativen und Initiativen für die Förderung in Deutsch als Zweitsprache oder in den Erstsprachen der Migranten, die größtenteils aus Spenden oder von Stiftungen finanziert werden. (z.B. die Projekte der Stiftung Mercator, Elterninitiativen für den muttersprachlichen Unterricht).

Die Bedeutung der Wanderungen von Hochqualifizierten in den modernen globalisierten Ökonomien zeigt sich an der steigenden Zahl der international ausgerichteten Bildungsangebote der Internationalen Schulen oder der Europäischen Schulen für Kinder, deren Eltern nur vorübergehend im Ausland arbeiten (vgl. eine ausführliche Beschreibung dieser Angebote in Hornberg, 2010). Hinzu kommen Schulen mit unterschiedlichem rechtlichen Status (Botschaftsschulen, Schulen der ausländischen Streitkräfte, Ergänzungsschulen). Zu erwähnen sind ferner Schulen und andere Bildungsangebote, die sich nicht primär an Kinder zirkulärer Migranten richten, doch für sie aufgrund der internationalen oder europäischen Ausrichtung und der sprachlichen Angebote attraktiv sein können: Schulen, die durch bilaterale Abkommen (z.B. deutsch-französische Gymnasien) oder durch regionale Initiativen in den Grenzregionen etabliert wurden, Europa-Schulen und Europa-Klassen sowie UNESCO-Projektschulen. Für deutsche Schüler, deren Eltern vorübergehend im Ausland tätig sind, kommen Deutsche Schulen im Ausland in Frage, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt (Fachaufsicht) und den Bundesländern betrieben werden. Für deutsche zirkuläre Migranten, die keine Deutsche Schule im Ausland besuchen können, gibt es private kostenpflichtige Angebote wie die Deutsche Fernschule e.V., die auf individualisierte Schullösungen im Ausland spezialisiert ist. Schließlich sollten die Kinder zirkulärer Migranten von der curricularen Verankerung der europäischen Dimension der Erziehung profitieren. Zu diesem Gebiet gibt es zahlreiche Forschungen und pädagogisch-didaktische Entwicklungen im Hinblick auf Schulbücher und Lehrmittel, Lehrerausbildung, die Herausbildung einer europäischen Identität bei Jugendlichen und politische Bildung (vgl. Luchtenberg, 2006).

Angesichts der besonderen Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten und der Vielfalt der teilweise unspezifischen und nicht koordinierten Angebote sowie unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsergebnisse erscheint es notwendig, einige für die Gestaltung von Bildungsangeboten relevante institutionelle und pädagogisch-didaktische Herausforderungen zu diskutieren.

4.2 Institutionelle Herausforderungen

Trotz der Tendenz zur Universalisierung der Schule und der Ähnlichkeiten von Strukturen der institutionalisierten Bildung und Erziehung in Europa, sind bei dem Wechsel von einem Schulsystem in ein anderes Schulsystem selbst die kleineren strukturellen Unterschiede zwischen den Systemen bedeutsam. Das betrifft insbesondere die *Zuord-*

nung der Bildungsangebote zu den unterschiedlichen Stufen im Schulsystem (Elementarbereich oder Primarstufe, Primarstufe oder Sekundarstufe), die mit unterschiedlichen Berechtigungen, Formen der Leistungsdokumentation, pädagogisch-didaktischen Arrangements etc. verknüpft sind. In dieser Hinsicht besteht der Vorteil der Internationalen Schulen oder der Europäischen Schulen in der institutionellen Anschlussfähigkeit, sodass die Schüler bei der vorübergehenden Migration ihrer Eltern zwar das Land und die Schule, jedoch nicht das System wechseln.

Die Klärung der *Zuständigkeit* für die Kinder zirkulärer Migranten stellt eine Herausforderung für die Organisation und Finanzierung der Bildungsangebote dar. Die EU-Richtlinie 77/486/EWG sah zur Zeit der Anwerbung von Arbeitsmigranten in den 1960er und 1970er Jahren vor, dass die Aufnahmestaaten für die Kinder der Gastarbeiter kostenlosen Unterricht anbieten, der eine adaptive Unterweisung in der Amtssprache des Aufnahmestaates enthält. Die Angebote für den muttersprachlichen Unterricht sollten in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten gemacht werden (vgl. Europäische Kommission, 2007). Allerdings berücksichtigten diese Angebotsstrukturen in erster Linie die offiziellen Herkunftssprachen der Heimatländer der angeworbenen Arbeitsmigranten, nicht jedoch die sprachliche Vielfalt in der EU, die nach den Erweiterungen nun deutlich größer geworden ist. Zudem haben sich in den letzten Jahren die Angebotsstrukturen für die sprachliche Förderung verändert. Zwar ermutigt der Bericht der KMK von 2006, „die Bildungsressource Zwei- und Mehrsprachigkeit und die sprachliche Bildung als Gesamtheit aller Bestandteile (muttersprachliche Bildung, herkunftssprachliche Bildung, fremdsprachliche Bildung) stärker in allen Bildungsgängen aufzugreifen, zu verzahnen und curricular zu verankern“ (KMK, 2006, S. 11), doch in der Praxis wurden die staatlichen Angebote zum muttersprachlichen Unterricht abgeschafft oder reduziert. In Bayern wurde 2004 beschlossen, die Deutschförderung an den Schulen auszubauen und den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht innerhalb von fünf Jahren abzuschaffen. Die Konsulate der betroffenen Länder sollen den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht eigenständig anbieten. Die Ressourcen für das Erlernen der deutschen Sprache wurden auf den vorschulischen und grundschulischen Bereich konzentriert. Für die international orientierten Eltern, die mit ihren Kindern nach Bayern kommen wollen, hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die folgende Empfehlung: „Instruction in Bavarian schools is normally in German. For young foreign children, the easiest access to German is through the Kindergarten. The Grundschule, too, takes various measures to help them to learn German as early as possible. Older children or students who plan studies in Germany, should learn German in their home country (e.g. at the Goethe Institutes, addresses from the German Embassy)“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009).

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass der *Zugang zu den Bildungsangeboten*, die in besonderer Weise an die Bedürfnisse der zirkulären Migranten angepasst

sind (Internationale Schulen, Europäische Schule, bilinguale Schulen) in hohem Maße von dem sozioökonomischen Status der Eltern bzw. von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten beruflichen Gruppe abhängt. Der soziale Status scheint bereits bei der Beratung über mögliche Bildungsangebote eine Rolle zu spielen. Die Angebote für Seiteneinsteiger wie Übergangsklassen, Sprachlernklassen etc. sind in der Regel an Grundschulen und an Hauptschulen angesiedelt, und auf diese Schulformen wird in den Informationsmaterialien der Bildungsbehörden hingewiesen (vgl. Kirsch & Westermayer, 2008, S. 3). Einige privilegierte Migrantengruppen, z.B. Gastwissenschaftler, kommen in den Genuss einer besonderen Beratung durch ihre Arbeitgeber. Sie werden zwar auch an die Schulämter verwiesen, doch werden ihnen zugleich andere Möglichkeiten wie z.B. die Befreiung von der Schulpflicht aufgezeigt und von allen Schulformen ungefragt Schulangebote nahe gelegt, die zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung führen. Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang die Hinweise für Gastwissenschaftler auf den Webseiten einiger akademischer Auslandsämter. Das Akademische Auslandsamt der Universität zu Köln (2005, S. 9) weist auf die Schulpflicht in Deutschland hin, informiert aber zugleich über die Möglichkeit der Befreiung von Schulpflicht bzw. des Besuchs einer Internationalen Schule. Das International Office der Universität Münster (2010) gibt an, dass ca. 30 Prozent aller Gastwissenschaftler mit ihrer Familie anreisen, informiert über die Schulpflicht in Deutschland und empfiehlt das traditionsreiche Gymnasium Paulinum, in dem ein Zusatzkurs in Deutsch als Zweitsprache angeboten wird und ein befristeter Aufenthalt als Gaststudent möglich ist. Das International Office der Universität Bremen (2010) informiert Gastwissenschaftler über die Möglichkeit der Befreiung von der Schulpflicht und weist darüber hinaus ausdrücklich darauf hin, dass der Haupt- und Realschulabschluss den Zugang zur Universität *nicht* ermöglichen.

Hinzu kommt die *eingeschränkte regionale Zugänglichkeit* von Internationalen Schulen und bilingualen Bildungsangeboten. Angesichts der eingeschränkten regionalen Zugänglichkeit der Bildungsangebote und der neuen Lernmöglichkeiten über moderne Kommunikationstechnologien kann das traditionelle Verständnis der *Schulpflicht* in Frage gestellt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem Hausunterricht bzw. nach der Nutzung von E-Learning-Angeboten aus dem Heimatland als Ersatz für die Schulpflicht. Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse, dass die non-formalen Bildungsangebote und z.B. die nationalen Ergänzungsschulen für die Kinder zirkulärer Migranten eine maßgebliche Rolle beim Kompetenzerwerb spielen, insbesondere im Hinblick auf die Kapitalisierung der Mehrsprachigkeit und auf die Entwicklung von transnationalen Orientierungen (vgl. Fürstenau, 2004), ist die Frage zu diskutieren, inwieweit die Ergänzungsschulen und andere vergleichbare Bildungsangebote zur Erfüllung der Schulpflicht beitragen können.

4.3 Pädagogisch-didaktische Herausforderungen

Von zentraler Bedeutung ist die Frage nach der *Unterrichtssprache*, nach dem Erlernen der *deutschen Sprache* und nach der Förderung der *Erstsprache*. Angesichts der Tatsache, dass für den Erwerb einer Zweitsprache auf einem mit dem gleichaltrigen Muttersprachler vergleichbaren Niveau der Sprachkompetenz eine Lerndauer bis zu zehn Jahren erforderlich ist (Hopf, 2005, S. 243), sind die Kinder der zirkulären Migranten auf das fachliche Lernen in ihrer Muttersprache bzw. auf bilinguale Lernangebote angewiesen, wenn die sprachlich bedingten Nachteile beim Erwerb schulfachlicher Kompetenzen minimiert werden sollen. Anzumerken ist, dass die Gruppe der Kinder zirkulärer Migranten, die aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation die Lernzeit nur kurzfristig ausschließlich für den Erwerb der deutschen Sprache zulasten des schulfachlichen Lernens und zulasten der Anschlussfähigkeit an die künftigen Lernanforderungen im Herkunftsland investieren können, im aktuellen ‚Streitfall Zweisprachigkeit‘ (Gogolin & Neumann, 2009) nur am Rande eine Rolle spielt. Der Unterricht nach dem Modell des bilingualen Sachfachunterrichts bzw. Content and Language Integrated Learning (CLIL), das etwa in den Europäischen Schulen und in den bilingualen Schulen verwendet wird, erreicht nur einen Teil der zirkulären Migranten.

Eine weitere Herausforderung ist die *curriculare Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote* an die Curricula im Heimatland und die Anknüpfung an die bisherigen Lernerfahrungen zwecks Sicherung des kumulativen schulfachlichen Lernens. Zwar werden die Kinder in Deutschland in aller Regel in die ihrem Alter entsprechende Jahrgangsklasse eingeschult, doch die curriculare Anschlussfähigkeit an ihre bisherigen Lernerfahrungen ist damit keineswegs gegeben. Zwar gibt es einige Projekte und Sammlungen von Best-Practice, in denen sich Lehrer um die Feststellung des Leistungsstandes der Schüler jenseits der Sprachkenntnisse bemühen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1997, S. 30 ff.), doch die Verfahren für die Ermittlung der Vergleichbarkeit der curricularen Anforderungen und der erbrachten Leistungen sind eher intuitiv. Die Herstellung der Anschlussfähigkeit wird durch den kaum abgesicherten Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften und Schulen im Heimatland und dem Land des vorübergehenden Aufenthalts zusätzlich erschwert (Pérez-García et al., 2008). Es ist naheliegend, dass die international mobilen Schüler von den Konvergenzen der nationalen Curricula unter dem Einfluss der internationalen Vergleichsstudien profitieren würden. Fuchs (2003) sieht noch kein Weltcurriculum entstehen, stellt jedoch fest:

Im Wirken von Organisationen wie der OECD ist aber durchaus das Ziel erkennbar, auf internationaler Ebene Standards zu definieren und durch deren kontinuierliche Überprüfung langfristig zu ihrer Verbreitung und Akzeptanz beizutragen. Dies gilt sowohl für in Bildungseinrichtungen zu erbringende Qualifikations- und Erziehungsleistungen als auch mit Blick auf die inhaltliche Definition dessen, was in Schulen künftig gelernt werden soll (ebd., S. 176).

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der zunehmend als Orientierung für die Erarbeitung von Lernmaterialien und Lehrbüchern verwendet wird, kann als Element eines gemeinsamen europäischen Kerncurriculums angesehen werden. Die Herausforderungen für die Erforschung der curricularen Anschlussfähigkeit beim Schulsystemwechsel sind ferner im Zusammenhang mit der didaktischen Gestaltung des globalen Lernens (Adick, 2002; Mitter, 2007) sowie in der gegenwärtig eher vernachlässigten international vergleichenden Didaktik und Curriculumforschung sichtbar, wie z.B. bei der Feststellung der Entsprechung der Curricula der Europäischen Schulen mit den curricularen Anforderungen für die Hochschulzugangsberechtigungen in ausgewählten europäischen Ländern (University of Cambridge, 2009).

Vor dem Hintergrund der mit dem länderübergreifenden Schulwechsel verbundenen Belastungen für Kinder zirkulärer Migranten finden sich in der Literatur zahlreiche Hinweise auf die große Bedeutung der Beratung, der transparenten Aufnahmeverfahren und Unterstützungsmaßnahmen für die Integration in die bestehenden Klassen- und Schulgemeinschaften (vgl. Hayden, 2006, S. 52 ff.; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1997, S. 30 ff.). Eine Studie zur Situation der international mobilen Schüler in Europa identifiziert aufgrund der Analyse von Best-Practice-Beispielen und der Interviews mit den Akteuren eine Reihe von Feldern für die pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen: u.a. die Information für die Eltern und Schüler über das neue Schulsystem, Beratung bei der Vorbereitung des Schulwechsels, Organisation der Übermittlung relevanter schülerbezogener Informationen, Aufnahmeverfahren und -rituale für die Integration der neuen Schüler in die bestehenden Schul- und Klassengemeinschaften (vgl. Pérez-García et al., 2008, S. 17 ff.). An den Internationalen Schulen sind entsprechende Maßnahmen Teil eines *Pastoral Curriculum*. Hierzu gehört u.a. das nahezu an allen Internationalen Schulen verbreitete *Learning-Assistance-Programme* (LAP), in dem Schüler durch freiwillige Mentoren individuell unterstützt und begleitet werden. Allerdings steht eine wissenschaftliche Untersuchung solcher Programme noch aus.

Die Herausforderung für die Gestaltung der Kooperation mit den international mobilen Eltern bezieht sich nicht nur auf die sprachlichen und interkulturellen Schwierigkeiten. Insbesondere wenn die zirkulären Migranten ihre Kinder nicht mitnehmen, sondern unter Aufsicht von Verwandten oder Bekannten zurücklassen, stellt die fehlende Kooperation mit den Eltern ein großes Problem für Schulen dar. Angesichts der Bedeutung der familiären Unterstützung für den Bildungserfolg und für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder werden für diese Kinder in den Herkunftsländern besondere Betreuungsangebote notwendig, die in Form von Ganztags- und Nachmittagsangeboten und weiteren Unterstützungsmaßnahmen realisiert werden (vgl. Popa, 2010).

Die Ergebnisse zur Sozialisation in den transnationalen sozialen Räumen zeigen, dass Kinder und Jugendliche auf informelle Arrangements und non-formale Bildungs-

angebote zwecks Kapitalisierung ihrer Kompetenzen angewiesen sind (vgl. Fürstenau, 2004). Angesichts der unterschiedlichen Nutzungsmuster in Bezug auf Bildungsangebote in den transnationalen Bildungsräumen stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit und der didaktischen Sicherung des kumulativen Lernens zwischen den schulischen und außerschulischen Angeboten (z.B. in der Sprachförderung). Hier entsteht ein Problem für Ganztagschulen, die ohne Berücksichtigung der individuellen Nutzungsmuster die Wahrnehmung solcher Angebote beeinträchtigen können (vgl. Rakhkochkine, 2006).

5. Ausblick

Die Migration und ihre Folgen für europäische Bildungssysteme sind in den letzten Jahrzehnten zu einem bedeutsamen Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft geworden und führen zu einer Verschränkung international vergleichender und interkultureller Forschungsperspektiven (vgl. Adick, 2008, S. 160 ff.). Die Analyse der Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten aus der international vergleichenden *und* interkulturellen Forschungsperspektive führt zu einer systematischen Sicht auf die Folgen der zirkulären Migration für alle drei Gruppen der Migranten (Mit-Migrierende, Rückkehrer und Nicht-Migrierende („Euro-Waisen“), darunter auch deutsche Kinder, die von der temporären Migration ihrer Eltern betroffen sind) vor dem Hintergrund der weltweiten und europäischen Konvergenzen im Bildungsbereich einerseits und der bestehenden nationalstaatlichen Orientierungen andererseits. Die Kinder zirkulärer Migranten sind Seiteneinsteiger in ein anderes, nationalstaatlich definiertes Schulsystem und stellen für dieses zunächst einen Störfaktor dar. Dies gilt auch für die Rückkehrer nach einem vorübergehenden Schulbesuch im Ausland. Diehm und Radtke (1999) vertreten die These, dass die Praxis des Unterrichts für Seiteneinsteiger organisatorischer und weniger pädagogischer Natur ist und auf die Segregation und Homogenisierung ausgerichtet ist. Allemann-Ghionda (2008, S. VI) stellt für Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilierung sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes trotz der programmatischen Bekenntnisse zur interkulturellen Bildung fest.

Die Kinder der zirkulären Migranten fordern die Schulsysteme der EU und die erziehungswissenschaftliche Forschung in mehrfacher Hinsicht heraus. Für Schüler, die EU-Bürger sind, ist der Aufenthalt in Deutschland rechtlich nicht an Integrationsfortschritte gebunden (Commission of European Communities, 2008, S. 2) und erfordert damit eine Diskussion der Bildungs- und Erziehungsziele jenseits der nationalstaatlichen Orientierungen. Die Kinder zirkulärer Migranten sind eine zwar wachsende, doch relativ kleine Schülergruppe. Die mit der Migration der Eltern zu bewältigenden pädagogisch relevanten Probleme werden daher zumeist privat unter selektiver Nutzung der bestehenden Bildungsangebote oder als individuelle Förderung gelöst. Zugleich zeigen die international vergleichenden Studien zu *inclusive education*, dass eine zu starke

Konzentration auf die Individualisierung dazu führt, dass die Lernbarrieren, die für alle Schüler gemeinsam sind, übersehen werden (vgl. Booth & Ainscow, 1998, S. 244). Die Privatisierung von Lösungen birgt ein höheres Risiko für die Abhängigkeit der Wahl der adäquaten Bildungsangebote und damit auch des Bildungserfolgs der Kinder von dem sozioökonomischen Status der Familien. Ferner wird am Beispiel der Kinder zirkulärer Migranten deutlich, dass angesichts der fehlenden Kompetenzen der EU und der unzureichenden Zusammenarbeit der EU-Staaten im Bildungsbereich die Mobilität der Schüler zwischen den EU-Staaten eingeschränkt und durch die unzureichende institutionelle und curriculare Anschlussfähigkeit mit erheblichen Nachteilen für das kumulative schulfachliche Lernen verbunden ist. Erst zum Ende der Schulzeit und danach wird die grenzüberschreitende Mobilität durch entsprechende Angebote, Programme und strukturelle Maßnahmen (z.B. der europäische Mobilitätspass, Förderung der Mobilität im Kontext des Bologna Prozesses) unterstützt.

Abschließend ist zu betonen: Die zirkuläre Migration ist nur ein Migrationstypus unter anderen, und die Diskussion der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten darf nicht mit der Gastarbeiterdebatte und der Ausländerpädagogik der 1970er Jahre gleichgesetzt werden. Die Analyse der Bildungsangebote für Kinder zirkulärer Migranten leistet vielmehr einen Beitrag zur Aufdeckung der Gefährdungen des Rechts auf Bildung in der ökonomisch dominierten Diskussion über die Migration in der EU und im Kontext der fortwährenden Homogenisierungstendenzen in Bildungssystemen und regt zum Nachdenken über die Entschärfung herkunftsbedingter Ungleichheit durch Entwicklung inklusiver Bildungsangebote an (vgl. auch Rakhkochkine, 2009).

Literatur

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 397–416.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Agunias, D.R. & Newland K. (2007). *Circular migration and development: Trends, policy routes and ways forward*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Akademisches Auslandsamt der Universität zu Köln (2005). *Informationen für ausländische Gastwissenschaftler/Gastwissenschaftlerinnen zum Aufenthaltsrecht, Arbeitsgenehmigungsrecht und Formalitäten in Deutschland wie Anmeldung, Steuern, Versicherungen, Sozialabgaben*. Verfügbar unter: http://verwaltung.uni-koeln.de/international/content/e138/e1202/infosfrauslngastwissNeu05_ger.pdf [23.03.10].
- Allemann-Ghionda, C. (in Kooperation mit Deloitte Consulting und unter Mitarbeit von S. Rühle und J.M. Threin). (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule. Eine vergleichende Studie*. Brüssel: Europaparlament.
- Auernheimer G. (2006). Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem. In M. Libbi, N. Bergmann & V. Califano (Hrsg.), *Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 56–70). Düsseldorf: DGB Bildungswerk.

- Auernheimer G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5. ergänzte Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Bade, K.J. (2007). Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In K.J. Bade & H.-G. Hiesserich (Hrsg.), *Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis* (S. 21–96). Göttingen: V&R unipress.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2009). *Educational mobility in a diversified education system*. Verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/km/education/mobility/index.shtml> [01.07.09].
- Bilsborrow, R.E. (1998). The state of the art. In R.E. Bilsborrow (Ed.), *Migration, urbanization, and development. New directions and issues* (pp. 1–56). Norwell: Kluwer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bundesministerium des Innern. (Hrsg.). (2008). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2007*. Paderborn: Bonifatius.
- Commission of European Communities. (2008). *Green Paper 'Migration & mobility: Challenges and opportunities for EU education systems'*. Brussels: European Communities.
- Decker, Y. (2008). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.) (S. 162–172). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Radtke F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Düvell, F. (2006). *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Münster: Lit.
- ECOTEC. (2008). *Study on the school education of children of occupational travellers in the EU*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting.
- Europäische Kommission. (2007). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Zirkuläre Migration und Mobilitätspartnerschaften zwischen der Europäischen Union und Drittstaaten*. KOM(2007) 248 endgültig. Verfügbar unter: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0248:FIN:DE:PDF> [23.03.10].
- Fassmann, H. (2008). Zirkuläre Arbeitsmigration in Europa – eine kritische Reflexion. In K. Friedrich & A. Schultz (Hrsg.), *Brain drain oder brain circulation? Konsequenzen und Perspektiven der Ost-West-Migration* (forum ifl, Bd. 8) (S. 21–29). Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Fuchs, H. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 161–179.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster: Waxmann.
- Fundacja Prawa Europejskiego. (2008). *Eurosieroctwo 2008*. Warszawa: Studium Prawa Europejskiego.
- Global Commission on International Migration. (2005). *Migration in an interconnected world: New directions for action*. Châtelaine: SRO-Kundig.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Hansen, G. & Wenning, N. (2003). *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung* (Lernen für Europa, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education. International schools and their communities*. London: Sage Publications.
- Herm, A. (2008). Population and social conditions. Recent migration trends: Citizens of EU-27 Member States become ever more mobile while EU remains attractive to non-EU citizens. *EUROSTAT. Statistics in focus*, 98, 1–11.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 236–251.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung der Bildung*. Münster: Waxmann.
- International Office der Universität Bremen. (2010). *Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler. IV. Familie und Kinder*. Verfügbar unter: <http://www.io.uni-bremen.de/wissenschaftler/gastwiss4.html> [23.03.10].
- International Office der Universität Münster. (2010). *Ihr Aufenthalt in Münster*. Verfügbar unter: http://www.uni-muenster.de/Auslandsamt/gast_leben.html [23.03.10].
- Kirsch, S. & Westermayer, G. (2008). *Die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund in Kindergärten, Grund- und Hauptschule*. München: Staatliche Schulberatung. Verfügbar unter: http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/migration/migration_foerderung_vs_kir_wes_skript_0908.pdf [23.03.10].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Bericht ‚Zuwanderung‘*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf [01.07.09].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Zirkuläre Migration und Mobilitätspartnerschaften zwischen der Europäischen Union und Drittstaaten*. KOM(2007) 248 endgültig. Brüssel: EC.
- Krüger-Potratz, M. (2006). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.) (S. 56–82). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Luchtenberg, S. (2006). Bildung und Kommunikation vor dem Hintergrund der Europäischen Integration. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.) (S. 83–96). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Luethi B. (2005). Transnationale Migration – Eine vielversprechende Perspektive? *H-Soz-u-Kult* 13.04.2005. Verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2005-04-003> [02.03.09].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (1997). *Aus aller Herren Länder. Handreichung für Schule und Schulverwaltung zur Integration von Seiteneinsteigern*. Frechen: vgr.
- Mitter, W. (2007). Globales Lernen – erziehungswissenschaftliche Anmerkungen zu einem didaktischen Konzept. *Tertium Comparationis*, 13 (2), 282–295.
- Nazarkiewicz, K. & Krämer, G. (2008). *Arbeiten im Ausland – und die Familie geht mit: Gut vorbereitet ankommen und zurückkehren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.). (2008). Deutschland: Definition ‚Migrationshintergrund‘. *Newsletter ‚Migration und Bevölkerung‘ Ausgabe: 10/08*. Verfügbar unter: http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=081002 [02.03.09].

- Pérez-García, M., Turrini, M. & Werdmusen T. (2008). *Evaluating the impact of geographic mobility and children school performance in Europe. Final research report*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005mobikid_en.pdf [01.07.09].
- Pollock, D.C. & van Reken, R. (1999). *Third culture kids: Growing up among worlds*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Popa, N.L. (2010). Educational provisions for children of circular migrants in Romania. In O. Graumann (Hrsg.), *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen* (S. 163–169). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rakhkochkine, A. (2006). Nicht am Schüler vorbei kooperieren! Berücksichtigung der bestehenden Kontakte der Schüler zu Einrichtungen und Personen im außerschulischen Bereich bei der Auswahl von Kooperationspartnern der Schule. *Bildung und Erziehung*, 59 (3), 323–336.
- Rakhkochkine, A. (2009). Education of children of circular migrants in the EU – a case of exclusion? *Panorama: Intercultural Journal of Interdisciplinary Ethical and Religious Studies for Responsible Research*, 21, 101–110.
- Reuter, L.-R. & Dodenhoeft, M. (1988). *Arbeitsmigration und gesellschaftliche Entwicklung: Eine Literaturanalyse zur Lebens- und Bildungssituation von Migranten und zu den gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Steiner.
- Soldatenfamilien-Netzwerk. (2010). *Schulen und Ausland*. Verfügbar unter: http://www.soldatenfamilien-netzwerk.de/Schule/Schulen_und_Ausland/schulen_und_ausland.html [17.01.10].
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinig, W. (Hrsg.). (1990). *Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat. Sprachliche, schulische und psychische Probleme remigrierter Kinder und Jugendlicher in den Herkunftsländern*. Tostedt: Attikon.
- Szczepaniak-Wiecha, I. (2010). Social and educational consequences of the circular migration of parents experienced by children of school age. In O. Graumann (Hrsg.), *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen* (S. 170–182). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- University of Cambridge, International Examinations. (2009). *External evaluation of the European baccalaureate. Final report*. Cambridge: University of Cambridge.
- Vertovec, S. (2007). *Circular Migration: The way forward in global policy?* (Working Paper, No. 4.) Oxford: International Migration Institute.
- Walczak, B. (2008). Szkoła i uczeń wobec migracji poakcesyjnej. *Biuletyn Migracyjny*, 17, 1–2.
- Walter, O. (2008). Kompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wie lassen sich Unterschiede erklären? In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 69–84). Berlin: Frank & Timme.
- Węsierski, Z. (2008). Eurosieroctwo w Polsce jako problem społeczny i pedagogiczny. *Wychowanie na co Dzień*, 6, 3–5.



Interkulturalität in den Sprachbüchern der griechischen Volksschule – Eine kritische Bestandsaufnahme

Christos Govaris

Universität Thessalien, Griechenland

Abstract

The issue of educational management of cultural diversity has been arisen in Greece due to the mass migration of people from East Europe countries since the 1990s. At the beginning of the new millennium, new curricula and textbooks have been applied to all educational levels. A key feature in the new textbooks and curricula is the different attitude towards cultural diversity. While in the past differences of nationality, language, religion or culture were scarcely mentioned and basically suppressed, current curricula and textbooks can be characterized by a commitment to recognize and respect cultural differences. This work is focused to the next question: What kind of intercultural education references are made in the new curricula and textbooks? The interpretive approach to a series of texts of elementary school textbooks reveals that the intercultural references in the textbooks are not consistent. Furthermore issues of cultural differences and cultural diversity are broached in a historically and sociologically decontextualized manner, insofar as the reality of migration in the Greek society is not presented in any of the school text books.

1. Einführung

Griechenland ist ein relativ neues Einwanderungsland. Die Anzahl der seit Ende der 1980er Jahre eingewanderten Migranten wird heute auf etwa 1.000.000 (bei einer Gesamtbevölkerung von rund 11 Millionen) geschätzt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der gesamten Schülerpopulation beträgt ca. 11 %. Auf die einwanderungsbedingten pädagogischen Herausforderungen reagierte die Bildungspolitik Mitte der 1990er Jahre mit der Verabschiedung des Gesetzes zur ‚*Interkulturellen Erziehung und zur Erziehung der im Ausland lebenden Griechen*‘. Mit dem Gesetz wurde der Anspruch verbunden, den schulischen Integrationsprozess von Migrantenkindern den Prinzipien der interkulturellen Erziehung gemäß zu gestalten. Eine kritische Lesart der Gesetzesvorgaben führt jedoch zu der Schlussfolgerung,

dass der interkulturelle Anspruch sich ausschließlich in kulturalistisch orientierten Erziehungsmaßnahmen erschöpfte (vgl. Damanakis, 1997; Govaris, 2004). Festzuhalten ist, dass dieses Gesetz nicht als Grundlage für die Einführung eines interkulturellen Lernens im Sinne a) der produktiven Nutzung kultureller und sprachlicher Vielfalt und b) der Auseinandersetzung mit den in der griechischen Gesellschaft existierenden sozialen Machtasymmetrien und ethnokulturellen Dichotomisierungen dienen kann.

Die praktische Umsetzung eines interkulturellen Lernens im oben genannten Sinne in der griechischen Schule wäre allerdings in den 1990er Jahren auch aus anderen Gründen außerordentlich schwierig gewesen. Zu den wichtigsten dieser Gründe zählen vor allem der seitens der Lehrer und Lehrerinnen ausbildungsbedingte Mangel an professionellem Wissen im Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität (vgl. Govaris & Kodakos, 2003; Skourtou, 2005) sowie der stark verankerte Ethnozentrismus in den damaligen Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. Fragoudaki & Dragona, 1997; Flouris & Passias, 2009).

Gegen Ende der 1990er Jahre begann eine umfassende Bildungsreform mit dem Ziel, das Erziehungssystem auf eine Reihe von pädagogisch bedeutsamen Entwicklungen und Herausforderungen im nationalen (z.B. Bildungsungleichheiten, Migration und Multikulturalität) wie im internationalen Umfeld (z.B. Globalisierung, Konstitution eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes, Förderung einer europäischen Bürgeridentität) einzustellen. Der Bezug der neuen Lehrpläne auf pädagogisch bedeutsame Entwicklungen im internationalen Kontext (z.B. globale Migration und Globalisierung der Kultur) stellt ein Novum in der griechischen Erziehungsrealität dar.

Aus dem Blickwinkel interkultureller Bildungsforschung ist diese zweite Reaktion des griechischen Bildungssystems auf die multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft besonders interessant, weil erstmalig interkulturelles Lernen in den Lehrplänen als Erziehungsziel genannt wird. Von der Schule wird erwartet, gegen Xenophobie, Rassismus und Formen der Durchsetzung von Monokulturalität zu intervenieren (vgl. Ministerium für Nationale Bildung und Religionen, 2003).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage nach dem ‚wie‘ der Rezeption des wissenschaftlichen Diskurses über Interkulturelle Erziehung – gemeint ist hier der im Anschluss an die internationale Fachdiskussion entwickelte Diskurs in Griechenland – im griechischen Bildungssystem. Unsere Forschungsfrage gewinnt an Brisanz, wenn wir das schwierige Beziehungsverhältnis zwischen nationaler Schule und ‚fremden‘ Bürgern in Betracht ziehen. Schule bleibt bis heute in Griechenland wie in anderen europäischen Ländern eine *nationalstaatlich* organisierte Schule. Als solche hat sie ein Interesse daran, die angehenden Gesellschafts- und Staatsbürger in das nationale Selbstverständnis einzuweisen (vgl. Höhne, Kunz & Radtke 2005, S. 16).

Eine Rekonstruktionsmöglichkeit der bildungspolitischen Rezeption des interkulturellen Erziehungsdiskurses, die auch die kurz angedeutete Spannung zwischen nationalstaatlicher Schule und interkultureller Erziehung berücksichtigt, besteht darin, die

Thematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt in Schulbüchern zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit werden wir uns auf die Sprachbücher der Volksschule beschränken, die im griechischen Schulsystem die Klassen eins bis sechs umfasst und versuchen den in diesen Büchern wirksamen interkulturellen Diskursstrang in seinen Hauptmerkmalen herauszuarbeiten.¹

Da es theoretisch wenig sinnvoll ist, Schulbücher unabhängig von den Rahmenbedingungen ihrer Produktion zu analysieren, wird dem eigentlichen Verfahren der Schulbuchanalyse eine Lehrplananalyse vorangestellt, um das von der Bildungspolitik favorisierte Verständnis interkultureller Erziehung herauszuarbeiten. In einem ersten Schritt werden in Anlehnung an die Ergebnisse einer früheren Untersuchung einige Grundelemente des in den Lehrplänen rezipierten Ansatzes interkultureller Erziehung skizziert (vgl. Govaris, 2011). In einem zweiten Schritt werden der Analyserahmen und die forschungsleitenden Fragen präsentiert. Es folgen die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und ihre Zusammenfassung und Diskussion.

2. Interkulturalität in den Lehrplänen des Sprachunterrichts

Wie oben bereits angedeutet, ist die Rezeption des interkulturellen Diskurses in den Schulbüchern kein Vorgang, der nach dem freien Willen der Schulbuchautoren gestaltet wird. Schulbuchwissen erlangt seine soziale Gültigkeit im Rahmen von administrativ kontrollierten Verfahren (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 274). Es handelt sich um Kontrollverfahren, die sicherstellen sollen, dass in den Schulbüchern der jeweils dominante Diskurs bezüglich der Selbstbeschreibung der Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Das heißt, dass in den Schulbuchinhalten nur solche Identifikationsangebote unterbreitet werden dürfen, die dem nationalen Selbstverständnis eines Gemeinwesens adäquat sind (Höhne et al., S. 13). In diesem Zusammenhang kommt den Lehrplänen eine wichtige Filterfunktion zu. Die in den Lehrplänen beschriebenen allgemeinen Erziehungsziele fungieren im Sinne von verbindlichen Grundorientierungen und Kriterien für die Auswahl der Schulbuchinhalte. So kann eine Lehrplananalyse wichtige Information über die in der Bildungspolitik etablierten Deutungsmuster von Multikulturalität und Interkulturalität liefern. An denen haben sich die Schulbuchautoren bei der Auswahl und Darstellung von interkulturellen Themen und Inhalten zu orientieren.

Die seit dem Jahr 2003 gültigen Lehrpläne beziehen sich auf die aktuellen Entwicklungen im internationalen Kontext mit dem Ziel, den Bildungsauftrag der Schule an die sich verändernde Welt anzupassen. In der Beschreibung und Begründung des allgemeinen Bildungsauftrags werden verschiedene nationale wie internationale Entwicklungen – Internationalisierung der Kultur, Globalisierung der Ökonomie, Migrationsbewegungen etc. – in ihrer pädagogischen Relevanz explizit thematisiert. Im Erziehungsgrundsatz *„Förderung der kulturellen und sprachlichen Identität in der multikulturellen Gesellschaft“* wird der multikulturalitätsbezogene Bildungsauftrag der griechischen Schule beschrieben und begründet (Ministerium für Nationale Bildung

und Religionen, 2003, S. 3733; Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche durch den Autor):

Die Zusammensetzung der griechischen Gesellschaft befindet sich in einem permanenten Wandel; sie wird pluralistischer durch die Präsenz von Individuen und Trägern differenter Sprachen und Kulturtraditionen ... Diese Situation kann als positiv bewertet werden im Sinne der Revitalisierung der herrschenden Kulturtraditionen ... Eine problemlose soziale Integration jeden Individuums setzt die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit der sozialen Umwelt voraus, nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in anderen Sprachen sowie den Erwerb von Wissen über die Geschichte und die Kulturtradition sowohl der eigenen als auch der anderen ethnischen, religiösen und kulturellen Gruppen ... Gleichzeitig muss aber das Individuum seine eigene nationale und kulturelle Identität auf der Grundlage einer nationalen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Erziehung bewahren. Es gehört zu den erklärten Hauptzielen der Europäischen Union den besonderen Charakter jeden nationalen Erziehungssystems zu schützen und Pluralität der Nationen zu akzeptieren.

Deutlich zu erkennen sind im Text Positionen, die das Verständnis von interkultureller Erziehung auf institutioneller Ebene beschreiben (ausführlich dazu vgl. Govaris, 2011): a) migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Andersheit haben zur Pluralisierung der griechischen Gesellschaft geführt, b) die Begegnung mit dem anderen kann die eigene Kulturtraditionen bereichern, c) Informiertheit über die *anderen Kulturen* bildet eine wichtige Voraussetzung für die Integration in der multikulturellen Gesellschaft, d) in der multikulturellen Gesellschaft ist eine nationale Erziehung notwendig und dient der Bewahrung der eigenen nationalen und kulturellen Identität und e) Pluralität setzt den Schutz nationaler Besonderheiten voraus.

Hier wird ein Verständnis interkultureller Erziehung offen gelegt, welches um die Begriffe der ‚Kulturbereicherung‘ und der nationalen Identitätsbewahrung kreist. Darin spiegelt sich die Stoßrichtung des *Begegnungsansatzes* innerhalb der interkulturellen Pädagogik wider (vgl. Hohmann, 1987), wonach der kulturelle Austausch zur Bereicherung der eigenen Kultur führen kann. Gleichzeitig wird Multikulturalismus insofern als Ethnopluralismus definiert, als die Bewahrung der jeweils eigenen nationalen, kulturellen und religiösen Identität zum Hauptziel interkulturellen Lernens erklärt wird.

Wenden wir uns jetzt in aller Kürze der Frage zu, wie in den Fachlehrplänen der Neugriechischen Sprache und der Neugriechischen Literatur dieses Verständnis interkultureller Erziehung in Lernzielen operationalisiert wird. In beiden Fächern weisen folgende Lernziele eine explizite interkulturelle Orientierung auf:

- a) Die Schüler sollen „*Verständnis entwickeln für die Bedeutung und die Rolle der Sprache innerhalb der Kultur eines Volkes ... und in Kontakt treten mit sprachlichen und kulturellen Elementen anderer Völker ... die Sprache der anderen respektieren und mit ihnen harmonisch zusammenleben*“ (Fachlehrplan der Neugriechischen Sprache für die Volksschule, 3748).

- b) *„Was den ausländischen, in der Schulklasse integrierten Schüler betrifft, so soll er durch die griechische Sprache die griechische Kultur erfahren und eine positive Einstellung zur ihr entwickeln“* (Fachlehrplan der Neugriechischen Sprache für die Volksschule, 3749).
- c) Die Schüler sollen eine *„positive Auffassung entwickeln für die aktuelle multikulturelle und multiethnische Gesellschaft sowie für die Gleichwertigkeit der Weltkulturwerke ... Die Schüler sollen das Phänomen der Migration verstehen in seine diachrone Dimension und sich der Pluralität der Welt bewusst werden ... sowie in der Lage sein, ihre Identität zu verstehen auf der Grundlage der Erfahrung und des permanenten Vergleichs mit anderen Wert- und Traditionssystemen“* (Fachübergreifender Lehrplan Neugriechische Literatur, 3798; Übersetzung aller drei Passagen aus dem Griechischen ins Deutsche durch den Autor).

Kommentierungswürdig scheinen vor allem folgende Punkte zu sein:

1. Die Denkfigur *„eine Sprache, ein Volk, eine Kultur“* wird in den Vordergrund gestellt, um eine bestimmte Form interkulturellen Lernens zu beschreiben und durchzusetzen. Interkulturelles Lernen wird beschrieben als Erkundung von *„gegenseitigen Kultureinflüssen und Kulturbereicherungen“*, ohne allerdings auf die Notwendigkeit einer Thematisierung der historischen Bedingungen solcher Einflüsse hinzuweisen. Es ist davon auszugehen, dass ein in diesem Sinne geförderter Kulturaustausch der beste Weg ist, um eine idealistische Auffassung interkulturellen Lernens durchzusetzen.
2. Stellt man die Frage nach den Adressaten interkulturellen Lernens im Sprachunterricht, so stellen wir fest, dass dabei nur an die Migrantenkinder gedacht wird. Im Sprachunterricht sollen ihnen Möglichkeiten geboten werden, eine positive Haltung gegenüber der griechischen Sprache und Kultur zu entwickeln. Es fragt sich nun, wie das bereits formulierte Ziel der Kulturbereicherung zu erreichen ist, wenn keine Notiz genommen wird von der Mehrsprachigkeit und der Pluralität des kulturellen Kapitals von Migrantenkindern. Das Verschweigen des Bereicherungspotenzials der anderen Kulturen und Sprachen deutet auf das eigentliche, institutionell beabsichtigte Lernziel hin, und das wäre kein anderes als das der sprachlichen und kulturellen Assimilation der Migrantenkinder.
3. Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration wird als Lernziel genannt. Ein genauerer Blick auf die Themenvorgaben der Lehrpläne macht aber deutlich, dass es dabei ausschließlich um die Geschichte der griechischen Migration geht. Demgegenüber taucht die Einwanderung nach Griechenland als Thema nicht auf. Es ist daher zu vermuten, dass diese Abkopplung interkulturellen Lernens von den gegenwärtigen sozialen Beziehungen zwischen Einheimischen und Migranten im Einwanderungsland Griechenland für den interkulturellen Lernprozess in der Schule nicht förderlich sein kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der in den Lehrplänen favorisierte Begriff interkultureller Erziehung auf einem statischen Verständnis von Kultur und kulturellen Differenzen gründet und keine Bezüge auf die für eine Migrationsgesellschaft charakteristische Dynamik der sozialen Beziehungen und der Identitäten aufweist. Ignoriert wird z.B. die Bedeutung der migrationsbedingten Sprachenpluralität als Möglichkeit interkulturellen Lernens im Rahmen des Sprachunterrichts.

Im Hinblick auf unser Forschungsanliegen ist die Orientierung von Bedeutung, die die Verfasser der Lehrpläne für die Auswahl interkultureller Schulbuchinhalte festgelegt haben: Kulturelle, sprachliche und religiöse Differenzen sind grundsätzlich nicht zu leugnen. Ihre Präsentation soll aber in einer Art und Weise erfolgen, welche die Tradierung des dominanten Homogenisierungsdiskurses, auf dem sich die nationale und kulturelle Identität gründet, nicht in Frage stellt. Diese Bedingung erscheint auf den ersten Blick als widersprüchlich. Dies ist jedoch keineswegs der Fall. Yildiz (2008, S. 137) verweist darauf, dass nationale Homogenisierungsstrategien nicht unbedingt die Leugnung kultureller Differenzen voraussetzen und dass der nationale Diskurs in der Lage ist, die kulturelle Vielfalt diskursiv zu vereinnahmen. Nun stellt sich die Frage, wie dieser Vorgang, wenn überhaupt, in den Sprachbüchern für die griechische Volksschule vonstattengeht.

3. Analyserahmen und forschungsleitende Fragen

Anerkennung und Gerechtigkeit im Umgang mit migrationsbedingter kultureller und sprachlicher Heterogenität in den Bildungseinrichtungen der Einwanderungsgesellschaften gelten als die zentralen Entwicklungsmotive des interkulturellen Bildungsdiskurses (vgl. Auernheimer, 2006, S. 29). Grundlegend ist das Ziel, bildungspolitisch sowie pädagogisch Handelnde für Strukturen und Verfahren im Erziehungssystem zu sensibilisieren, die zur Produktion bzw. Reproduktion von Bildungsungleichheiten entlang von ethnischen, sprachlichen und kulturellen Differenzen beitragen. Interkulturelle Pädagogik fordert nichts anderes als die Einlösung des selbst von den modernen Schulsystemen artikulierten Gleichheitsversprechens. Aus interkultureller Sichtweise ist die Einlösung dieses Versprechens nur auf der Basis eines veränderten Umgangs mit Heterogenität im Rahmen nationalstaatlicher Bildungssysteme möglich. In der etwa 30-jährigen Entwicklungsgeschichte des interkulturellen Diskurses ist jedoch kein Konsens darüber erreicht worden, *wie* der geforderte Kurswechsel im Umgang mit Heterogenität theoretisch zu fundieren und praktisch umzusetzen ist.

Krüger-Potratz (2005, vgl. S. 170) beschreibt das Feld ‚Interkulturelle Bildung‘ als *einen vielschichtigen Diskursraum*, in welchem verschiedene Diskursstränge auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Verhältnissen zueinander verlaufen. Reproduziert und verändert werden die Diskursstränge durch bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen, durch Forschung und Lehre und durch die pädagogische Praxis. Innerhalb des Diskursraumes ‚Interkulturelle Bildung‘

und in Bezug auf die Differenzlinien Sprache, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und Kultur unterscheidet Krüger-Potratz (vgl. ebd., S. 172 ff.) zwischen folgenden Diskurssträngen:

Gleichheitsdiskurs: Diesem Diskurs sind pädagogische Ansätze und Programme zuzuordnen, die sich für den Einsatz von assimilatorischen und kompensatorischen Maßnahmen aussprechen. Mit solchen Maßnahmen wird das Ziel angestrebt, Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, denen *kulturelle und sprachliche Defizite* unterstellt werden, gleiche Bildungschancen zu gewähren. Kinder aus Einwandererfamilien werden aufgrund der Umdeutung ihrer sprachlichen Voraussetzungen und ihrer Lebenshintergründe in Defizite im Gleichheitsdiskurs a priori als Problemträger behandelt.

Essentialisierungsdiskurs: Kulturelle Andersheit und kulturelle Differenzen werden im Rahmen dieses Diskurses nicht negativ, sondern positiv gedeutet. Kulturbegegnungen mit den Fremden sind willkommen, da sie potenziell zur Bereicherung der je eigenen Kultur beitragen können. Das Ziel der Bereicherung der eigenen Kultur basiert theoretisch auf einem statischen Kulturbegriff. Dies führt dazu, dass Kulturvielfalt nur im Sinne eines an sich dichotomisierenden Ethnopluralismus verstanden wird. Die Subjekte werden auf ihre nationale und kulturelle Zugehörigkeit fixiert und in die Rolle des ethnischen Kulturvertreters gedrängt. Charakteristisch für diesen Diskurs sind Darstellungen und Argumente, die das Bild der ethnisch-sprachlich-kulturellen Homogenität (ein Volk, ein Staat/ein Territorium, eine Sprache und eine Kultur) nicht in Frage stellen und die Anerkennung der anderen in ihren festgeschriebenen ethnisch-kulturellen Differenzen propagieren.

Universalitätsgleichheit: Im Mittelpunkt dieses Diskurses stehen nicht die Kulturdifferenzen, sondern die kulturellen Gemeinsamkeiten. Die Entdeckung kulturübergreifender Universalien, über den Weg der Thematisierung von kulturellen Unterschieden, gilt als zentrales Ziel interkulturellen Lernens. Kulturelle Differenzen werden zum Anlass genommen, um allen Menschen und Kulturen übergreifende Gemeinsamkeiten bewusst zu machen.

Pluralitätsgleichheit: Differenzen werden in diesem Diskurs aus binär strukturierten Normalitäts- und Wahrnehmungsmustern befreit und neu interpretiert. Es wird argumentiert, dass kulturelle Kontakte und Kulturvermischungen alte Phänomene sind. Hauptziel interkulturellen Lernens sollte daher die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Prozesse der sozialen Konstruktion trennender Grenzen zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘, zwischen ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘.

Die idealtypische Beschreibung der interkulturellen Diskursstränge legt ein Spektrum von zumeist sich gegenseitig ausschließenden Deutungsmustern kultureller Differenzen, von Zielen interkulturellen Lernens und von Orientierungen in Bereich der sozialen Beziehungen zwischen ‚wir‘ und ‚sie‘ offen. Es zeigt sich, dass die Art und Weise wie kulturelle Differenzen theoretisch gedeutet werden mit einem ganz be-

stimmten Bündel von Zielen interkultureller Erziehung bzw. interkulturellen Lernens korrespondiert. Im Essentialisierungsdiskurs etwa wird von einem statischen Verständnis kultureller Differenzen und kultureller Zugehörigkeiten ausgegangen. Diesem Verständnis gemäß wird die jeweils ‚andere‘ Kultur als Bereicherungsobjekt in den Mittelpunkt interkulturellen Lernens gestellt. Dagegen erscheint der andere im Universalitätsdiskurs nicht als Lernobjekt, sondern als Lernpartner. Dies resultiert aus dem unterschiedlichen zugrunde gelegten Kulturverständnis.

Jeder Diskursstrang kann also über eine typische Aussagenkette über Kultur, kulturelle Differenzen und kulturelle Zugehörigkeit erschlossen werden. Über diese Aussagenketten kann der in den Schulbüchern rezipierte interkulturelle Diskursstrang rekonstruiert werden. Die von Krüger-Potratz vorgeschlagene Systematisierung lässt sich als heuristische Folie für die Analyse des interkulturellen Diskurses in Schulbüchern nutzen. Auf dieser Grundlage lassen sich folgende forschungsleitende Fragen formulieren:

- Welche Art von Differenzen – z.B. kulturelle, sprachliche, religiöse – werden in den Sprachbüchern thematisiert?
- Lässt sich ein bestimmtes Verständnismuster (z.B. essentialistisch, universalistisch oder pluralistisch) von Differenzen erkennen?
- In welchem Kontext werden Differenzen angesprochen? Kommen als Kontexte der Einwanderungsprozess und die Migrationsrealität vor?
- Werden Differenzen direkt oder indirekt thematisiert?
- Kommen Migrantenkinder als Träger von Differenzen vor?
- Welche Beziehungsmuster zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ werden konstruiert?
- Welche Ziele interkulturellen Lernens werden sichtbar?

Die Auswahl der zu analysierenden Texte aus den Schulbüchern erfolgte nach zwei Kriterien: a) Es wurden nur jene Texte berücksichtigt, in denen kulturelle Differenz *explizit* thematisiert wird; b) In die Analyse wurden diejenigen Sprachbücher bzw. diejenigen Schulbuchkapitel einbezogen, in denen sich der von den Schulbuchautoren favorisierte Diskursstrang interkultureller Erziehung in seiner konkreten inhaltlichen Ausrichtung und Strukturlogik am deutlichsten manifestiert. Die Analyse der Schulbücher erfolgte in drei aufeinander folgenden Phasen:

Phase I: Sichtung des Gesamtmaterials. Anhand der oben genannten Kriterien erfolgte zunächst die Sichtung der Sprachbücher von Klasse eins bis Klasse sechs. Im Ergebnis dieses Analyseschritts konnte der Untersuchungskorpus für die weitere Analyse konkretisiert und festgelegt werden. Dieser setzte sich aus den Sprachbüchern der ersten, der zweiten und der vierten Klasse der Volksschule zusammen.

Phase II: Deskriptiv-analytische Textinterpretation. Die Analyse des Materials erfolgte nach der deskriptiv-analytischen Methode, deren Ziel es ist, einzelne Textsequenzen auf der Basis eines Kategoriensystems hermeneutisch nachzuvollziehen. Die von Krüger-Potratz vorgeschlagene Systematisierung der interkulturellen Diskurs-

stränge bildete dabei die theoretische Grundlage für die Spezifizierung des der Analyse zugrunde liegenden Kategoriensystems.

Phase III: Identifikation diskurstypischer Aussagenketten. Zur Herausarbeitung diskurstypischer Aussageketten aus dem Textmaterial war ein hermeneutischer Schritt erforderlich, der über die Analyse vorliegender Textsequenzen hinausgeht und systematisch soziale Deutungsmuster über kulturelle Differenzen als *externen Kontext* mitberücksichtigt. Durch Einbezug externen Kontextes in die Analyse werden zum einen Interpretationsschritte ermöglicht, die über die Erfassung des rein propositionalen Gehalts des Textes hinausgehen und die gezielte Untersuchung des Parade-Gehalts der Kommunikation zulassen. Die systematische Berücksichtigung externen Kontextes in der Analyse stellt zum anderen eine reflexive Grundlage zur Verfügung, die eine intersubjektive Überprüfung der geleisteten Interpretationen ermöglicht.

4. Untersuchungsergebnisse

Im Mittelpunkt der Analyse standen die Sprachbücher der Klassen eins, zwei und vier (Ministerium für Nationale Bildung und Religionen, 2009a, b, c). In diesen wird Schritt für Schritt eine spezifische Thematisierungsweise von kulturellen Differenzen aufgebaut sowie ein bestimmter Orientierungsrahmen für interkulturelles Lernen festgelegt.

Die Sprachbuchtexte der ersten beiden Schulklassen sind in Form von Dialogen verfasst. An diesen Dialogen beteiligen sich immer die gleichen Kinder. Es handelt sich dabei – so informiert das Inhaltsverzeichnis die Leser – um die Hauptdarsteller, die in der ersten Lektion ausführlich vorgestellt werden. Die Schulkinder der ersten Klasse lernen als Hauptdarsteller ihrer Sprachbücher zwei Mädchen und drei Jungen kennen. Die Kinder werden als einzelne Personen und nicht als Mitglieder einer Gruppe präsentiert. Einer dieser Jungen unterscheidet sich von den anderen Kindern. Er trägt einen nicht als griechisch zu identifizierenden Vornamen, er heißt Samber. Der Vornahme legt auch einen anderen, d.h. nichtgriechischen Herkunftshintergrund des Jungen nahe. Es fehlt jedoch jede Auskunft über die Herkunft Sambers. Auch sein Aussehen erlaubt keinen sicheren Schluss über seine Abstammung. Zu erkennen ist hier die Absicht, die Andersartigkeit des Jungen nicht herkunftsbezogen, sondern als Teil seiner persönlichen Identität zu kommunizieren. Es wird zunächst also eine Darstellungsweise akzentuiert, die den Jungen nicht in die Rolle des Vertreters einer nationalen Kulturgruppe drängt. Ein Anlass für Assoziationen binärer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von ‚wir‘ und die ‚anderen‘ soll offenkundig vermieden werden.

Auf den nachfolgenden Seiten fällt jedoch auf, dass Samber nicht wie die anderen Hauptdarsteller zur Sprache kommt oder zu sehen ist. Samber ist erst wieder auf Seite 43 zu treffen. Und hier ist der Kontext, in dem Samber zusammen mit den anderen Kindern wieder zu sehen ist, bedeutsam: der *„Nationalfeiertag des 28ten Oktober’s“*, der Gedenktag des Angriffs der italienischen Streitkräfte unter Mussolini auf Grie-

chenland am 28. Oktober 1940. Auf der doppelten Schulbuchseite werden alle fünf Kinder abgebildet – dem Bild ist zu entnehmen, dass zwischen den Kindern freundschaftliche Beziehungen bestehen – wie sie vor riesigen Wandplakaten stehen und die darauf präsentierten Materialien, Zeitungsartikel und Photos aus der damaligen Zeit staunend und respektvoll betrachten. Die Auswahl dieses Kontextes ist nicht zufällig, berücksichtigt man die Rolle nationaler Feiertage bei der Konstruktion und Verfestigung nationaler Identität oder mit anderen Worten: für die Hervorbringung von Zusammengehörigkeitsgefühl und die Identifizierung mit gemeinsamen Werten. Zusammengehörigkeitsgefühle und Identifizierung mit gemeinsamen Werten sind die beiden von der Bildsemantik vermittelten Normvorstellungen von Integration in der multikulturellen Klasse. Sambers Interesse an der Geschichte des Landes, das genau so groß ist wie das seiner einheimischen Mitschüler und Mitschülerinnen, fungiert als Indiz für eine im obigen Sinne gelungene Integration. Darüber hinaus wird im Schulbuchbild die Orientierung erkennbar, dass nationale Geschichte auch in einer Weise zu lehren ist, die allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, universalistische Werte wie die der Freiheit und des Widerstands gegen tyrannische Regime entdecken zu können. Die universalistische Einfärbung des Integrationsbegriffs kann allerdings über die im Grunde genommen assimilierenden Erwartungen an die Migrantenkinder nicht hinwegtäuschen.

Auf den nachfolgenden Buchseiten kommt Samber öfter zu Wort. Von Interesse ist die Darstellung Sambers im Kapitel *„Die Wolke hat Regen gebracht“*. In diesem Kapitel werden Kurzgeschichten und Märchen präsentiert. Alle Hauptdarsteller spielen dabei eine aktive Rolle und jeder erzählt seine eigene Geschichte. Auch Samber meldet sich zu Wort und erwähnt, dass er auch ein Märchen über Wind und Regen erzählen kann. Den zu dieser Lektion zugehörigen Bildern von Märchenfiguren ist zu entnehmen, dass Sambers Märchen sich in einem fernöstlichen Land abspielt. Samber erhält hier zum ersten Mal die Möglichkeit, seine schon längst vermutete herkunftsbezogene Andersartigkeit zum Ausdruck zu bringen. Die in Form eines besonderen kulturellen Wissens zum Ausdruck gebrachte Andersartigkeit stellt sich jedoch am Ende nicht als eine unüberbrückbare kulturelle Differenz heraus, sondern als mit den einheimischen Kindern geteilte kulturelle Gemeinsamkeit. Samber wird somit nicht die Rolle des Vertreters einer fremden Kultur zugewiesen. Stattdessen wird er als eine Person präsentiert, die ihre Kenntnisse, die sie vermutlich im Rahmen ihrer familiären Sozialisation im Migrationsland erworben hat, ins Gespräch einbringt. Samber präsentiert somit ein Stück konkreter, selbst gelebter und subjektiv bedeutsamer Familienkultur, in der eine Migrationsgeschichte der Familie und Aspekte kultureller Differenzen zwar anklingen, aber nicht als zentrales Merkmal kollektiver Zugehörigkeit.

Die beiden Aspekte des familiär gepflegten Kulturwissens und der kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten lassen sich im letzten Kapitel des untersuchten Sprachlehrbuchs aufzeigen. Dieses beinhaltet Texte, in denen sich die Hauptdarsteller über ihre

Erfahrungen in den Sommerferien austauschen. Die Dialoge drehen sich vor allem um die Begegnung der Kinder mit einer Meerschilddröte. In diesem Kontext tritt Sambers Vater in Erscheinung und erzählt einen Mythos aus Indien. Dazu äußert sich Orfeas Mutter – Orfeas ist griechischer Abstammung und gehört zur Gruppe der Hauptdarsteller –, dass sie einen ähnlichen Mythos aus dem antiken Griechenland kenne. Auffällig ist auch hier, dass das, was Sambers Vater erzählt, sogleich in eine positive Relation zum Eigenen gesetzt wird, um unmittelbar den Effekt der Nähe zwischen den Kulturen, der griechischen und der indischen, zu erzeugen.

Einem ähnlichen Muster der Thematisierung kultureller Differenzen begegnet man auch im Sprachbuch der zweiten Klasse, welches hinsichtlich der Strukturlogik und der Präsentation seiner Inhalte dem Sprachbuch der ersten Klasse sehr ähnlich ist. Wenn man beide Sprachbücher im Hinblick auf die Häufigkeit der expliziten Thematisierungen von kulturellen Differenzen vergleicht, so stellt man folgendes fest: Im Sprachbuch der zweiten Klasse wird nur ein einziges Mal Bezug auf kultureller Andersartigkeit genommen. Dieses Textbeispiel werden wir im Folgenden kurz darstellen.

Die Hauptfiguren in den Schulbüchern der zweiten Klasse sind zwei Mädchen und zwei Jungen. Wie in den Sprachbüchern der ersten Klasse trägt ein Junge einen nicht griechischen Vornamen. Der Junge heißt Arben, und aus dem Bild geht hervor, dass er mit den anderen Hauptdarstellern befreundet ist. Damit wird die gelungene schulische Integration von Arben herausgestellt. Wie im Sprachbuch der ersten Klasse gibt es auch hier zunächst keinen Hinweis auf seine Herkunft. Das ändert sich aber nach der Hälfte des Buchs. Arben kommt in einem Dialog mit den anderen Kinder der Gruppe zu Wort und erwähnt, dass er seinen ersten ausgefallenen Milchzahn gemäß eines albanischen Brauchs – der ihm von seiner Oma erläutert worden sei – auf das Hausdach werfen müsse. Auf seine Frage hin, was seine Freunde in einem solchen Fall tun, bekam er die Antwort, dass es in Griechenland einen ähnlichen Brauch gebe. Auch in diesem Textbeispiel wird der Akzent auf das kulturell Verbindende gesetzt.

Im Sprachbuch der vierten Klasse wird die Differenzproblematik im Kapitel ‚*Alle anders, alle gleich*‘ explizit thematisiert. Der Einstieg in die Thematik des Kapitels und ein erster Versuch, die Begriffe der Gleichheit und der Andersheit sowie die zwischen ihnen bestehende Beziehung darzustellen, erfolgt mit Hilfe einer Collage. Die Collage setzt sich aus Bildern zusammen, in denen Kindern zu sehen sind, welche aus verschiedenen Weltregionen stammen und in unterschiedlichen ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen aufwachsen. Zu sehen sind Kinder aus Südostasien, die auf einer vom Regenwasser überfluteten Straße spielen, Straßenkinder in einem lateinamerikanischen Staat, ein Kopftuch tragendes Mädchen in einer Koranschule, Mädchen ostasiatischer Herkunft beim Turnen, gepflegte Kindergartenkinder irgendwo in Europa etc. Der Blick wird also auf eine Vielfalt von Unterschieden gelenkt, von denen eine deutlich stereotypisierende Wirkung ausgeht. Der Informationsgehalt der Col-

lage ist leicht zu entschlüsseln: Die Lebensbedingungen der Kinder auf der Erde unterscheiden sich, vor allem in ökonomischer und kultureller Sichtweise. Die alltäglichen Aktivitäten von Kindern sind aber überall auf der Welt fast die gleichen. Sie spielen, gehen zur Schule, lernen etc.

Die Collage ist von Begriffen umrahmt, die das Gemeinsame aller abgebildeten Kinder noch einmal unterstreichen: hoffen, lernen, erwachsen werden, spielen, lieben, wünschen, verlangen, lachen, weinen, etc. Die symbolische Unterordnung der erwähnten Differenzen unter die unvermeidlichen Gemeinsamkeiten hebt das primäre Ziel interkultureller Erziehung hervor: über den Weg der Auseinandersetzung mit Differenzen universell gültige Gemeinsamkeiten zu entdecken. Gestützt wird die Hervorhebung des Universellen auf die Rhetorik der Kinderrechte und auf einen Kindheitsbegriff, der die realen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in der Welt unreflektiert lässt.

Auf den nächsten Seiten wird Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, eine *interkulturelle Schule* kennenzulernen. Die Kinder der vorgestellten Schule kommen selbst zu Wort und erzählen über ihren Schulalltag. Die Leser erfahren, dass die Schulkinder aus jeder ethnischen Gruppe nicht nur gemeinsamen, sondern auch einen getrennten Unterricht in der jeweils eigenen Muttersprache erhalten. So lernt jede ethnische Gruppe die Geschichte, die Kultur und die Sprache ihres vermeintlichen Heimatlandes kennen. Einmal im Monat marschieren die Kinder dieser Schule, in ethnischen Gruppen getrennt, durch die Straßen des Wohnviertels und jede Gruppe präsentiert auf Plakaten die wichtigsten Personen und die wichtigsten Landschaften der Heimat. An diesem Tag tragen die Kinder traditionelle Kleider aus der Heimat.

Schülerinnen und Schüler sollen auf der Grundlage dieses Textes lernen, dass eine *interkulturelle Schule* eine Schule ist, in der jede ethnische Gruppe die Möglichkeit hat, ihre eigenen sprachlichen, kulturellen und religiösen Differenzen zu pflegen. Es wird auch gelernt, dass *interkulturelle Schule* ein Ort ist, an dem die Kinder zu ethnischen Kulturvertretern werden. Getragen wird dieses Verständnis *interkultureller Schule* von der Vorstellung, kulturelle Differenzen seien ausschließlich Differenzen zwischen nationalen Kulturen und als solche können sie nicht zum Lerngegenstand eines gemeinsamen Unterrichts werden. Der gemeinsame Unterricht bietet nur Raum für das, was aus der Sicht der Einheimischen als universell gilt.

Hier wird mit dem an den anderen beiden Sprachbüchern aufgezeigten Deutungsmustern gebrochen, wonach kulturelle Differenzen, im Sinne von lebensweltlich erfahrenen und subjektiv bedeutsamen Differenzen, eine Zwischenstufe auf dem Weg zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten darstellen. Am Beispiel der *interkulturellen Schule* wird ein anderes Ziel interkulturellen Lernens wirksam: Differenzen sollen als Objekte der Toleranz und der Anerkennung thematisiert werden. Ein solches Lernziel ebnet aber den Weg für die Durchsetzung und Verbreitung einer essentialisierenden Auffassung kultureller Differenzen. Anerkennung ist, wie bereits erwähnt, ein wichtiges Ziel

interkulturellen Lernens. Dieses Ziel kann aber problematisch werden, wenn das zugrunde gelegte Anerkennungskonzept nicht zwischen Gruppe und Individuum unterscheidet bzw. die persönliche Identität als Produkt der Gruppenidentität versteht (vgl. Govaris, 2011). Und dieses Konzept scheint der vorgestellten *interkulturellen Schule* zugrunde zu liegen: Die individuelle kulturelle Entwicklung der ‚anderen‘ Schülerinnen und Schüler wird nicht thematisiert. Stattdessen werden die Schulkinder als Vertreter einer folkloristisch geprägten nationalen Identität stilisiert.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Die Herausarbeitung des in den Sprachbüchern wirksamen Diskursstrangs interkultureller Erziehung stand im Mittelpunkt dieses Beitrags. Es zeigte sich, dass in den exemplarisch untersuchten Schulbüchern Diskurselemente vorkommen, die zwei verschiedenen Diskurssträngen zuzuordnen sind:

Der in den Sprachbüchern der ersten und der zweiten Klasse entfaltete Vorschlag für den Umgang mit Migrantenkinder und deren Differenzen weist eine universalistische Orientierung auf und besteht aus folgenden Komponenten: (a) Migrantenkinder sind in Schule und Unterricht zunächst allein auf der Grundlage ihrer persönlichen Identität wahrzunehmen. Das pädagogische Handeln soll darauf gerichtet sein, sie als individuelle Persönlichkeiten im Klassenverband zu integrieren. (b) Integration ist ein grundlegendes Ziel der pädagogischen Arbeit in der multikulturellen Schulklasse. Die Erreichung dieses Zieles setzt sowohl die Akzeptanz der ‚anderen‘ durch die einheimischen Mitschüler als auch die Entwicklung eines von allen Schülerinnen und Schülern geteilten Zugehörigkeitsgefühls voraus. Dieses ist auf gemeinsame Werte zu gründen. In mehr oder weniger direkter Weise wird nahe gelegt, dass als allgemeine Werte diejenigen der Aufnahmegesellschaft gelten sollen. (c) Als Ziel interkulturellen Lernens wird die Entdeckung kultureller Differenzen bestimmt. Explizit thematisiert werden sollen nur solche kulturellen Differenzen, die die Migrantenkinder nicht in die Rolle nationaler Kulturvertreter drängen. Es wird allerdings vermieden, die Sprachen und die Alltagsrealität der Migrantenkinder zu thematisieren. Auch die Problematik der ethnischen Differenzierungen und Diskriminierungen in den Migrationsgesellschaften kommt nicht vor.

Im Sprachbuch der vierten Klasse kommen sowohl der universalistisch als auch der essentialistisch orientierte Diskursstrang zum Ausdruck. Durch diesen doppelten Bezug wird beabsichtigt, interkulturelles Lernen um die Ziele der Achtung der Menschenrechte und der Anerkennung kultureller Differenzen zu erweitern. Als besonders problematisch hat sich das favorisierte Anerkennungsverständnis erwiesen. Es wurde gezeigt, dass dieses der Gefahr der stereotypisierenden Wahrnehmung der ‚anderen‘ Kinder Vorschub leisten kann. Notwendig ist dagegen eine Anerkennungspraxis, die nicht die Nationalität, sondern die besondere Lage der Migrantenkinder im Migrationsland zum Ausgangspunkt macht. In diesem Sinne ist Anerkennung mit Beachtung

der Individualität der Migrantenkinder bzw. der Versuche dieser, eine individuelle Identität in kritischer Distanz zum ethnischen Diskurs der Erwachsenen zu konstruieren und zu präsentieren (vgl. Govaris, 2011).

Insgesamt ist festzustellen, dass die in den Sprachbüchern vorkommenden interkulturellen Elemente im Hinblick auf das Ziel eines von Vorurteilen und Stereotypen möglichst freien Zusammenaufwachsens und Zusammenlebens von Schulkindern in der Migrationsgesellschaft Griechenlands sowohl Lernmöglichkeiten als auch Lernbehinderungen beinhalten. Um Lernmöglichkeiten ausnutzen und die Lernbehinderungen überwinden zu können, ist vor allem eine für Fragen der Heterogenität sensible Schulentwicklung erforderlich. Vom Ziel der Entwicklung einer inklusiven Schule, so wie diese in der internationalen Literatur beschrieben wird (vgl. Gomolla 2005), ist Griechenland leider – und das bestätigen auch die PISA-Studien – noch weit entfernt.

Anmerkung

1. Im griechischen Schulsystem – Primarbereich (6-jährige Volksschule), Sekundarstufe I (3-jähriges Gymnasium) und Sekundarstufe II (3-jähriges Lyzeum) – wird die Politik des einheitlichen Schulbuchs favorisiert. Das heißt, in jedem Fach wird in jedem Jahrgang mit einem Lehrbuch gearbeitet, das vom Bildungsministerium zugelassen worden ist.

Literatur

- Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Pädagogik. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 29–45). Zürich: Seismo Verlag.
- Damanakis, M. (1997). Erziehung von remigrierten und ausländischen Schülern in Griechenland. Athen: Gutenberg Verlag [in griechischer Sprache].
- Flouris, G. & Passias, G. (2009). Schulbücher und Curriculum. Paradigmawechsel in der Wissenspolitik des Elementarbereichs (1997–2007). *Vergleichende und Internationale Pädagogische Revue*, 13, 17–53 [in griechischer Sprache].
- Fragoudaki, A. & Dragona, Th. (1997). ‚Was ist unsere Heimat?‘. Ethnozentrismus in der Erziehung. Athen: Alexandraia [in griechischer Sprache].
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Govaris, Ch. (2004). Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Athen: Atrapos Verlag [in griechischer Sprache].
- Govaris, Ch. (2011). Interkulturalität in den griechischen Lehrplänen. Eine kritische Betrachtung. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 45–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Govaris, Ch. & Kodakos, A. (2003). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer. *Tertium Comparationis*, 9, (2), 124–138.

- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 17, 98–115.
- Höhne, Th., Kunz, Th. & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2003). *Fachübergreifende Rahmenpläne und Fachlehrpläne. Bd. 1*. Athen: OEDB.
- Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009a). *Sprache, 1. Klasse, Heft 1*. (verfasst von: Karatzola, E., Spanelli T. & Tsiagakani, Th.) Athen: OEDB.
- Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009b). *Sprache, 2. Klasse, Heft 1*. (verfasst von: Gavriilidou, Z., Sfiroera, M. & Mpeze, L.) Athen: OEDB.
- Ministerium für Nationale Bildung und Religionen. Pädagogisches Institut. (2009c). *Sprache, 4. Klasse, Heft 3*. (verfasst von: Diokogiorgi, K., Mparis, Th., Stergiopoulos, X. & Tsiligrian, E.). Athen: OEDB.
- Skourtou, E. (2005). Lehrer und ihre bilingualen Schüler. In K. Bratsalis (Hrsg.), *Didaktische Praxis und pädagogische Theorie* (S. 261–272). Athen: Nisos Verlag [in griechischer Sprache].
- Yildiz, S. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 16, No. 2, pp. 264–286, 2010
Copyright © 2010 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

When Arabic is the ‘Target’ Language: Title VI, National Security, and Arabic Language Programs, 1958–1991

Jeff Bale

Michigan State University

All of our efforts in Iraq, military and civilian, are handicapped by Americans’ lack of language and cultural understanding. Our embassy of 1,000 [in Baghdad] has 33 Arabic speakers, just six of whom are at the level of fluency (Iraq Study Group, 2006, p. 60).

Abstract

This article presents key findings from an interpretive policy analysis of the role that national security ideologies have played in the implementation of federal language education policies in the United States. To better understand this relationship, the study focuses on the case of Arabic language programs supported by Title VI between 1958 and 1991. Specifically, I argue that assessing how policy-relevant actors have enacted past language education policies explicitly linked to national security contributes to meeting two goals: 1) better understanding contemporary language education policies forged in the name of national security; and 2) helping clarify current debates about the most effective basis on which to advocate for language education, indeed for a more multilingual and just society.

In December 2006 the Iraq Study Group, a bipartisan panel convened by then President Bush to assess the U.S. occupation of Iraq, released its long-awaited report. Among other findings, the report documented a lack of U.S. personnel in Iraq who speak Arabic at any level of proficiency. Since the report’s release, two numbers cited above, six and 33, have taken on a life of their own in deliberations over reforming

foreign language education. That the federal government would be concerned, for example, with deficiencies in the language of a country it is occupying is self-evident.

In need of greater clarification, however, is how advocates for language education reform in the U.S. have employed these two numbers. Take for example the advertisement placed by the American Council on Education (ACE) in the January 8, 2007 edition of *Roll Call*, a Capitol Hill newspaper.¹ Citing the Iraq Study Group report, the advertisement features a disproportionately large ‘6’ at the top of the page, and explains just below the meaning of the number. The body of the advertisement reads in part, “It’s hard to represent America’s interests abroad when we can’t speak the language”. The ad goes on to name federal policies such as Title VI that promote foreign language education and advocates greater funding for them. By connecting this advocacy to the U.S. embassy in Baghdad and to the Iraq Study Group report, the generality of ‘America’s interests abroad’ becomes quite specific, namely victory in war and occupation. That an educational advocacy organization would employ such a rationale to call for greater funding of language education policies raises troublesome questions about the relationship among education, language learning, and the nation-state. To be sure, the dearth of linguistic expertise in the U.S. embassy in Baghdad exposes a certain imperial arrogance in not bothering to learn the language(s) of the countries one invades and occupies. However, scholars and practitioners of language education need to ask ourselves: is this an effective way to frame our advocacy for *language learning*? What consequences, both intended and otherwise, result from linking language education to national security?

This article is but one effort to address such questions. It presents key findings from an interpretive policy analysis of the role that national security ideologies have played in the implementation of federal language education policies in the United States. To better understand the interplay between national security ideologies and language education policies, the study focuses on the case of Arabic language programs supported by Title VI between 1958 and 1991. Specifically, I argue that assessing how policy-relevant actors have enacted past language education policies explicitly linked to national security contributes to meeting two goals: 1) better understanding contemporary language education reforms forged in the name of national security; and 2) helping clarify current debates about the most effective basis on which to advocate for reforms to language education, indeed for a more multilingual and just society.

1. Situating the research

Three points of background are required to illuminate the study reported here and its major findings. The first is a general overview of Title VI policy and the programs it has funded. The second identifies a gap in the literature regarding historical analysis of Title VI and the national security ideologies implicated in that policy. The third develops a theoretical framework by reviewing applied linguistic research on foreign lan-

guage education policy and advocacy, and identifying competing orientations to how each is framed.

1.1 Overview of Title VI

It is beyond the scope of this article to present a full policy history of Title VI (see Edwards, Lenker & Kahn, 2008; Slater, 2007). However, in order to make sense of the findings discussed below, a basic overview of Title VI is required. In August 1958 Congress passed the National Defense Education Act (NDEA), of which Title VI was one of ten sections. President Eisenhower signed the bill into law on September 2, 1958. The NDEA and Title VI are best known as a reaction to the Soviet sputniks, the first of which launched on October 4, 1957. The impact of that reaction can be seen in the opening section of the legislation:

The Congress hereby finds and declares that the security of the Nation requires the fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women. The present emergency demands that additional and more adequate educational opportunities be made available (National Defense Education Act, 1958, p. 3).

Cold War logic trumped long-standing Congressional resistance to federal influence on public education. Not only did the NDEA overcome such resistance, but also the legislation initiated one of the first comprehensive federal interventions into public schooling in U.S. history (Clowse, 1981; Ruther, 1994; Spring, 1989).

Title VI was divided into two main parts: Part A focused on programs for higher education; Part B focused on K-12 programs. Taken together, both parts authorized four principal activities: 1) language and area centers at universities (now called National Resource Centers); 2) modern foreign language fellowships (now called Foreign Language and Area Studies fellowships); 3) research on improving foreign language instruction and the creation of instructional materials; and 4) language institutes that delivered professional development for teachers, often held in the summer (National Defense Education Act, 1958). National Resource Centers originally were organized around geopolitical regions and, then as now, act as interdisciplinary intellectual hubs on sponsoring campuses. One of the primary charges for National Resource Centers is to teach the languages spoken in the respective geopolitical region. Although the scope of Title VI programs has changed over the years, the initial focus was on language instruction specifically (Brecht & Rivers, 2000).

The first ten years of Title VI reauthorizations and appropriations are considered the high point of the program in terms of relative funding and impact (Slater, 2007); thereafter, political conflicts related to the Vietnam War and economic recession left Title VI more vulnerable (Ruther, 1994). In 1980, the NDEA was allowed to sunset, with many of its provisions rolled into the Elementary and Secondary Education Act or the Higher Education Act, both of 1965. Congress shifted Title VI to the latter. Reauthorizations after 1980 afforded Title VI greater stability in terms of fixed compe-

tition cycles, even if relative funding declined. Title VI continues to this day, most recently reauthorized in 2008.

1.2 Title VI and historical policy analysis

As 2008 marked the 50th anniversary of Title VI, the policy has been the subject of multiple policy histories and commemorations (e.g. Edwards et al., 2008). The purpose of this article, however, is distinct in that I present a critical interpretive analysis of Title VI in order to draw lessons for contemporary language education reforms. As such, there is an acknowledged tension at the heart of this study: my interest in the relationship between national security ideologies and language learning is piqued by contemporary reforms, such as the National Security Language Initiative of 2006; yet the starting point for my analysis of that relationship is in fact historical. This preference for the historical is grounded in the literature, namely that historical analysis of the policy connection between national security ideologies and language learning is limited.

Among extant histories, those that take a socio-historical or critical perspective to policy analysis (e.g., Clowse, 1981; Spring, 2006) spend little time considering such policies as language policies and the impact they had on language education. Others (e.g., Edwards et al., 2008; Gumperz, 1970; Hines, 2001; Lambert, 1984; O'Connell & Norwood, 2007; Ruther, 1994; Slater, 2007) treat initiatives such as Title VI as language policies insofar as they consider the language programs these policies supported. However, these studies do not critically assess the goals and outcomes of language education policies such as Title VI. Watzke (2003) offers the most comprehensive history of foreign language education in the United States from a critical perspective. The 100-year-plus scope of his analysis, however, means that discussion of Title VI and related policies is by necessity limited. In short, given the simmering controversy over language education reforms explicitly linked to national security (see below), there is simply not enough scholarship on what that nexus has entailed historically.

1.3 Theoretical framework: The resource debate

The example of the Iraq Study Group Report that opens this article reminds us that the contexts in which languages are learned extend far beyond the classroom. Which languages we learn, for what purposes they are offered and learned, who learns them in the first place, who teaches them, etc. – such questions have *at least* as much to do with socio-historical realities as with cognitive processes of language acquisition. This study is not the first to have arrived at this conclusion (e.g., Allen, 2007; Blake & Kramsch, 2007; Byrnes, 2008; Kramsch, 2005; Petrovic, 2005; Ricento, 2005). However, calls for a federal language education policy have grown more insistent since the events of September 11, 2001, underscoring the urgency in addressing such questions.

In scholarship and analysis of language education policy in service of national security, two key themes emerge. The first relates to terminology. In language education policy discussions, several labels for the language of instruction operate simultaneously. The term with arguably the least ideological baggage is *Less Commonly Taught Language* (LCTL). As the term suggests, languages are categorized by the extent to which they are taught at the K-12 or higher education level. Additionally, federal agencies use the terms *critical* or *strategic language* interchangeably and thus position capacity in such languages as instrumental for meeting U.S. military, economic, and political needs. There is no official list of critical languages. However, the list that appears most often in federal policy documents includes Arabic, Farsi (Persian), Hindi/Urdu, Japanese, Korean, Mandarin (Chinese), Pashto, Russian, and the Turkic languages (e.g., U.S. Department of Education, n.d.). Because this research focused on federal policies, which use the term *critical* languages, this article adopts that term.

Second, the predominant framework in the U.S. literature for understanding language education policy positions critical languages (and their speakers) as a resource, drawing on the seminal tripartite analysis of language policy orientations first elaborated by Ruiz (1984). Ruiz identified three language planning orientations – language as problem, right, and resource – that reflect underlying ideological assumptions about language and its place in society. Certainly, the resource metaphor has been widely promoted as an approach to language education policy because of its social justice implications. On the one hand, the resource metaphor reframes multilingual and/or non-English competency as an asset to cultivate, not a deficit to redress. On the other, it holds the potential to alleviate conflict between minority language speakers and English monolinguals insofar as both have valuable linguistic resources to share with the other. However, often left out of discussions of the resource metaphor is the second part of Ruiz’s definition, namely language as a resource for economic advancement, military preparedness and foreign policy. Already in this early elaboration of the language-as-resource orientation, we encounter various definitions of the orientation itself that beg the question: if language is a resource, then to what end and in whose interests? Moreover, can resource orientations to language education and multilingual proficiency serve multiple ends simultaneously? Or do some ends and interests count more than others? These very questions provide the theoretical underpinning of this investigation of Title VI and Arabic language programs.

In fact, the implications of these questions have been the subject of growing scrutiny. In exploring this debate in the applied linguistic literature, it is deceptively easy to frame it as two entrenched camps arguing with one another. For example, there is a segment of the language education community that has consistently advocated language education primarily to fulfill U.S. national interests (e.g., Brecht, 2007; Brecht & Ingold, 2002; Brecht & Rivers, 2000; Lambert, 1984; O’Connell & Norwood, 2007). In most cases, language education reform is subordinated to the larger concern

of the national interest. The words of Richard Brecht, currently the Executive Director of the Center for Advanced Study of Language at the University of Maryland, suggest the primary focus for this advocacy approach: “Our motivation is national security, not to improve education necessarily” (cited in Hebel, 2002, p. A26).

By contrast, a second set of language education policy research interrogates the resource metaphor and its connections to U.S. national interests. For example, Ricento (2005) questions not the resource metaphor itself, but rather how scholars, practitioners and policy makers employ it. He challenges language education advocates to clarify “hegemonic ideologies associated with the roles of non-English languages in national life” (p. 350) in how they frame their advocacy. Petrovic (2005) links his analysis of the resource metaphor to what he calls the conservative restoration of U.S. power. With respect to language education, this neo-conservative offensive centers on anti-bilingual education initiatives. Petrovic acknowledges that the resource approach attempts to counter attacks on bilingual education. But because such an approach identifies with national economic and political needs, it bolsters the same ideological framework that it wants to challenge.

More often though – and, curiously, in scholarship from critical perspectives – considerations of language education reform and its relationship to national security are contradictory. For example, Kramsch (2005) reviews the historical intersection between foreign language research and economic, cultural and national defense interests. She scrutinizes the history of how linguists have found themselves entangled in these national interests. As her analysis turns to the post-9/11 context, however, the argument shifts. Kramsch does critique the “current appropriation of academic knowledge by state power ...” (p. 557), referring to language policies tied to national security. In the same paragraph, however, she argues that, “no one would deny that it is the prerogative of a nation state to rally the expertise of its scientists for its national defense” (ibid.). These statements are contradictory: if such a right is undeniable, then on what basis do we evaluate what makes one appropriation of academic knowledge for national defense reasonable and another risky?

A second example, Reagan (2002), relates more specifically to critical languages, although the author uses the term LCTL. Reagan wages a compelling argument acknowledging the profound impact that race, class, and language variation have on language education. Nevertheless, as he turns to critical languages, Reagan invokes “the geopolitical aspect” of language education and argues that it is in society’s interest to develop linguistic capacity “in the various national and regional languages that are used in areas of national political, economic, and strategic concern” (p. 42). Referencing the events of September 11, 2001, Reagan continues:

Our need to understand others in the world provides another justification for studying the less commonly taught languages, since the languages themselves play an essential role in *our* ability to understand the speech communities that use them (p. 42, emphasis added).

The sharpness of Reagan's earlier discussion dulls once the conversation turns to critical languages and national security. Now, it seems there exists a set of undifferentiated interests – *our* interests – at play. Because *our* is not defined, we are left to wonder if the racial, class, and linguistic differences Reagan analyzes earlier are subordinated to dominant national identities and interests, of which Reagan was earlier so critical.

I would argue that much commentary and scholarship on language education policy and national security is found in these muddy waters. The literature reflects an unsure mix of critical arguments and those that subordinate language learning to ill-defined national interests. Moreover, the lack of historical perspective on this nexus of national security ideologies and language learning muddies the waters further still. In short, the discussion about language education policy and national security is a deeply conflicted one in need of clarification at theoretical and practical levels. Precisely this process of clarification is at the heart of the study presented here and starts with an historical analysis of the original federal language education policy tied to national security, namely Title VI.

2. Research design and methodology

The conceptual framework argued in the literature review above generated two research questions to frame an historical analysis of the policy connections between language learning and national security ideologies. Those research questions are: 1) how have national security ideologies influenced historically the enactment of federal language education policies in the United States; and 2) what have been the implications of that influence for critical languages such as Arabic?

2.1 Interpretive policy analysis

To address my research questions, I conducted an interpretive policy analysis as defined by Yanow (2000). This approach to policy analysis assists in identifying policy-relevant actors, those charged with implementing given policies, as well as those affected by policies, whether formal and overt or not. Interpretive policy analysis seeks to identify the meaning these constituencies make of a given policy, both symbolically in the form of words and objects, and concretely in terms of how a given policy is practiced. Interpretive policy analysis employs a number of conventional qualitative research methods, such as document analysis, semi-structured interviews, and participant observation.

2.1.1 The case

In designing this study, I was most interested in understanding the relationship between national security and language learning with an eye on its implications for critical languages. To approach this relationship in terms of all critical languages, all fed-

eral language policies, and across the K-16 system would have been an impossible task for one project. Therefore, I limited my investigation of this relationship specifically to Title VI Arabic language programs in higher education in a historical context.

Several considerations justified this choice. First, although the original scope of Title VI was across the K-16 system, since 1980 it has functioned solely as a higher education language policy. Second, an extensive body of literature establishes that the experiences of Arab Americans and Muslims (and those assumed to be such) stand out as particularly contested ones, especially since World War II (cf. Allen, 2007; Findley, 1985; Newhall, 2006). As Stake (1994) posits, it is often from studies of atypical cases that we learn the most about a particular phenomenon. The third question regarding the case was bounding it in time. The starting point was clear: the first generation of federal language education policies begins in 1958 with Title VI of NDEA. I chose to end the analysis at 1991, the year in which a second generation of policies (e.g., the National Security Education Program and the National Security Language Initiative) with different stated policy goals and administered by different federal agencies initially appeared.

2.1.2 Interpretive communities and data sources

A central task in designing an interpretive policy analysis is identifying specific interpretive communities who have a stake in the enactment of the policy being researched. For this study, I defined three: official policy actors (e.g., elected officials, representatives of federal agencies, and spokespersons for lobby groups involved in the legislative process); university actors (e.g., National Resource Center directors, Arabic instructors, and former students in Arabic programs associated with Title VI Middle East centers); and critical language community actors (e.g., Arab Americans both as students and professionals in Title VI Arabic programs, representatives of professional organizations for Arabic and Middle East studies, representatives of advocacy and professional groups for Arab and Muslim Americans involved in Title VI deliberations).

Document sources comprised the greater share of data and included: 1) formal policy texts; 2) Congressional documents and transcripts; 3) policy briefs, newsletters, opinion pieces for the media; 4) program evaluation reports; 5) surveys and questionnaires; 6) conference and meeting proceedings, especially plenary addresses to professional and scholarly organizations given by policy-relevant actors; and 7) secondary literature.

The second set of data sources comprised semi-structured interviews (Seidman, 2005) conducted with members of each interpretive community listed earlier. Because the world of language education advocacy is quite small in the U.S., and because the world of Arabic language education is smaller still, there were few options in terms of whom to approach for interviews. With respect to university actors, I developed a purposeful sample by including Title VI Middle East centers that met these criteria:

1) universities with Arabic programs preceding Title VI; 2) universities that used Title VI seed money to initiate an Arabic program as part of a Middle East center; 3) a balance between private and public institutions; 4) and a reasonable geographic distribution. Additionally, one-third of the 15 interview participants were Arab American, and a roughly equal proportion of men and women were interviewed.

There is a significant limitation to report with respect to the interview data. It relates to those small worlds of language education advocacy and Arabic instruction. Namely, were I to describe the interview participants in any greater detail, their identity would be obvious. This limitation impacts one of the foci of Seidman's (2005) approach to interviewing inasmuch as life histories form a fundamental part of the interview and the analysis.

2.2 Data analysis and verifying claims

Analysis of the data followed the systematic approach (Miles & Huberman, 1994) of data reduction, data display, and drawing and verifying conclusions. I conducted three rounds of content analysis (Merriam, 1998), each time coding for emerging and disconfirming themes contrasted to previous analysis, and triangulating each round of analysis across the multiple data sources. Because interview participants' careers often traversed multiple interpretive communities, I re-analyzed the transcripts and my interview field notes in the context of each interpretive community to which the participant may have belonged. Finally, I conducted multiple member checks, inviting interview participants to review not only the transcripts but also my preliminary and final data analyses. What emerged were eight major themes, four of which are presented below.

3. Findings

The findings are structured around four major themes that emerged from the analysis described above. Where relevant, disconfirming evidence is presented in conjunction with the finding. I pursue the implications of that disconfirmation in the discussion section. This section begins with findings related to Title VI's impact on Arabic instruction, and then moves to the data concerning national security ideologies implicated in Title VI.

3.1 Uneven Title VI programmatic support for Arabic

This first section of findings draws primarily from document data in U.S. Department of Education (ED) archives, *The Linguistic Reporter* (the now-defunct newsletter of the Center for Applied Linguistics), interview and some secondary sources to demonstrate the extent of Title VI programmatic support for Arabic language programs between 1958–1991. In some cases sufficient data do not exist to draw warranted conclu-

sions. However, based on the extant data, the most significant finding with respect to this programmatic support is its unevenness across the four program types sponsored by Title VI.

Insofar as we can connect Arabic instruction to Middle East National Resource Centers (although some African studies centers supported Arabic as well), the region was among the least funded in the first ten years of the program. A table in ED archives dated July 1968 documents funding for Title VI Middle East centers, and its relation to overall language and area center funding. The table indicates waning support for Middle East centers in the initial years of Title VI. For the period 1959–1967, Title VI allocated \$ 4.34 million to fund a total of 12 Middle East centers. This represented 13 % of overall language and area studies center funding over the period, and placed Middle East centers the fifth-most funded out of eight funded regions. However, from 1973 onward, the Middle East as a funded region has counted as one of only four regions to average more than 12 centers. In fact, since 1975 Title VI has funded between 11 and 17 Middle East language and area studies centers (O’Connell & Norwood, 2007).

Table 1: Title VI Summer Institutes for Arabic, 1961–1970

<i>Year</i>	<i>Total # of institutes</i>	<i># for Arabic / # of languages offered</i>	<i>Host institutions</i>
1961	55	0 / 6	n/a
1963	16	2 / 28	Harvard, Utah
1964	22	3 / 33	Harvard, UCLA, Utah
1965	19	2 / 34	Harvard, Michigan
1966	24	3 / 40	Columbia, Harvard, Utah
1967	21	3 / 36	Michigan, Princeton, Utah
1968	21	2 / 44	New York Univ., UCLA
1969	21	2 / 47	UC-Berkeley, Univ. of Penna.
1970	21	3 / 45	Columbia, Indiana, Washington

Data compiled from The Linguistic Reporter, Vols. 3–15.

By contrast, Arabic was not a well-supported language within the summer institute program. Title VI did augment support for the Center for Advanced Study of Arabic (CASA), an Arabic language program housed at the American University of Cairo and run by a consortium of universities. By 1967, CASA had expanded to include a full-year course of study in addition to a summer program. In fact, CASA remains one of the most successful programs for Arabic supported by Title VI (see McCarus, 1992 for a history of CASA). Beyond CASA, however, Title VI did little to support summer institutes in Arabic. Table 1 reports the number of summer institutes that Title VI sponsored for Arabic, and which institutions hosted them. The last year reported is the

summer of 1970 because the institutes were rescinded during the budget battles over Title VI that year.

However, Arabic was among the best-funded languages in terms of research and project grants. Email communication with one participant, an Arabic instructor and researcher at one of the first Title VI Middle East centers, stressed the extent of this support. He wrote:

As you can see the federal language education policies have been of great value to the development of Arabic teaching materials focused on modern standard Arabic, the dialects, Arabic for specific purposes, technology-based multimedia program, and the national Arabic Proficiency Test ... In brief my interpretation of the historical federal language education policies is clear: POSITIVE ALL THE WAY (Participant 10, personal communication, January 17, 2008; emphasis in the original).

Most interview participants echoed the sentiment, namely that the cadre of Arabists and teaching materials that do exist in the U.S., no matter how limited, would not have been possible without Title VI.

In terms of research and materials projects for Arabic that Title VI supported, *The Linguistic Reporter* documented the extent of support over the years, compiled in Table 2. Because the 1980 reauthorization of Title VI ended this portion of the legislation, the data is only reported through 1979.

Table 2: Total Number of Title VI Research Projects per Language, 1959–1979, $n \geq 10$

<i>Language</i>	Total number of <i>projects</i>
Arabic	41
Chinese	38
<i>Cantonese</i>	2
<i>Mandarin</i>	6
French	24
German	15
Hindi	17
<i>Urdu</i>	14
Japanese	22
Korean	12
Russian	22
Spanish	20
Thai	14

Data compiled from supplements to *The Linguistic Reporter*, Vols. 2–24.

One difficulty in comparing support for Arabic to that for other languages is that languages and language varieties are labeled with considerable inconsistency. Neverthe-

less, by combining all varieties of Arabic listed in *The Linguistic Reporter* supplements and comparing that to other languages, grouped similarly by related language varieties, Arabic remains second only to the Chinese language group as the target language for the greatest number of research and materials development grants awarded by Title VI. Underscoring the significance of this support is that only 10 languages/language groups received 10 or more project grants over roughly 20 years of funding.

Assessing the impact of Title VI on Foreign Language and Area Studies fellowships for the period defined in this study is virtually impossible. There is little systematic data on the fellowships; in fact, inconsistent data collection would become one of the consistent complaints lodged in Congress during hearings about Title VI. In addition, ED archival records on Title VI have been thinned out with each move of the office responsible for oversight of the program. Consequently, the original data, as incomplete as they were, are even more so today.

3.2 Arabic and intrigue

Related to the programmatic unevenness described above is a consistent interpretation of this halting support in terms of the relationship between the U.S. and the Middle East. For example, the Arabic expert at a national research and advocacy association explained the unevenness in these terms:

Arabic has always been [*pause*] the intriguing language, I guess that's what to call it. It comes up in conversation. But it has always been this kind of language that nobody wanted to deal with ... I think there is this sort of whole sense of equating it with the Muslim world and the Arab world, and so therefore having a love-hate relationship with the language ... So the small group of people in the 70's ... kept at it, but in a very low-key sort of way. But they've always been relegated to the back of the bus, always ... [T]hey were small compared to what was happening in other languages (Participant 2, transcript 3, lines 26–43).

This participant suggests that notions of the Arab and Muslim worlds explain the intrigue around Arabic and its second-class status in comparison to other languages targeted by Title VI.

Nikki R. Keddie, in her 1981 presidential address to the Middle East Studies Association (MESA), was more explicit in terms of locating the source of intrigue. Keddie, a specialist in Iranian and women's history who taught in conjunction with the Title VI center at the University of California, Los Angeles, stated:

Concerning the above matters, one frequently voiced complaint from my respondents was that sources of funding are rarely openly stated and explained, whether one speaks of a Near East center, a conference, or any other activity. Given the current administration's efforts to extend CIA, FBI, and other covert activities, this is a particularly serious matter, especially to those of us who remember McCarthyism and also the use of spurious foundations and the subsidization of publications by the CIA ... My guess is that most people in our field, aside from those who run [Title VI Middle East] centers, have little idea where money in the field comes from. The

most direct issue ... is the direct and knowing use of academics by the CIA and other partly secret agencies to gather data, especially abroad. I know several academics who worked for the CIA either full time or as informants, usually in the belief that they could influence U.S. policy. I do not know one who thinks he did influence that policy in any important way (Keddie, 1982, p. 6 f.).

Kemal H. Karpat (1986), in the same forum in 1984, continued with the theme Keddie initiated three years earlier. Karpat, a Turkish historian involved with the Title VI center at the University of Wisconsin-Madison, said:

Another even more crucial problem is the development of confidential, contractual relationships between some Middle East scholars and various government agencies – notably intelligence ... What makes it so vital that this problem be addressed is the threat the existence of such relationships poses to the viability of the entire field of Middle East studies ... Fortunately, we have seen that the work produced through these hidden subsidies is often qualitatively inferior to work of the same kind produced by scholars who have chosen the subject out of sheer intellectual interest and scholarly dedication (p. 4).

Yvonne Haddad (1991), in the same forum in 1990, quipped: “The real threat for many in the business might actually be the possibility that peace could break out” (p. 2). In each case, participants locate the intrigue surrounding Middle East centers not just in questionable funding, but also in direct manipulation of scholarship tied to the Middle East Title VI centers by federal agencies in pursuit of U.S. interests in the Middle East. Moreover, the frequency with which MESA presidential addresses took up the issue of the subordination of Middle East studies to U.S. national interests is alone indicative of where some leading scholars in the field located the intrigue.

What complicates these interpretations of Arabic as the intriguing language is a set of data that challenge the assumption that Arabic or Title VI Middle East centers were manipulated in pursuit of U.S. national interests. In fact, these data suggest that federal funding had little direct influence on the content or execution of Title VI Middle East centers or their related Arabic programs. One example comes from an interview with a participant who has played multiple roles as a Title VI policy actor over the course of her career. She reflected on her time as a student of Arabic through a Title VI center and explained:

All of the Title VI funding was for us, it was just kind of there. And we were grateful for it, but it wasn't something that impinged a lot on what we did. I don't think the awareness of government policy and the effect of government of policy on education is, well I think graduate students certainly are more aware of it now than we might have been ... We were, we didn't care, it was money. It was funding. You know, you applied for everything you could get, you could think of, dropped everything in a box and hoped for the best (Participant 4, transcript 2, lines 121–128).

Moreover, in an interview with an Arab American director of a Middle East Title VI center, I asked him to describe how the content and scope of the courses offered through the center were determined. My question flummoxed him, as it was so obvious from his perspective that only the faculty at his institution made such decisions.

Finally, the scandal in the early 1980s surrounding the Title VI Middle East center at the University of Arizona disconfirms the Arabic-as-intriguing interpretation in complex ways. The case itself has already been documented (Findley, 1985) and involved a campaign between 1980–1983 waged by the Tucson Jewish Community Center against the Title VI center. The scandal involved two allegations: 1) that additional funding for the center from Arab-owned oil companies had an undo influence on the center's work; and 2) that its K-12 outreach course, Oriental Studies 497nx, used anti-Semitic curricular materials. To give a sense of the scandal, the main figures behind it alleged repeatedly that a faculty member in the Middle East center had been an officer in the Nazi *Wehrmacht*. This claim was disproved yet never publicly retracted. Two external panels of experts assessed the allegations and found them to be baseless. The second panel's only recommendation was for more direct faculty oversight of the Title VI center's K-12 outreach courses (ibid.).

My own research in ED archives uncovered extensive documentation of this scandal. In fact, it was the single-largest collection dedicated to one topic among archived materials and comprised four 4-inch thick file folders labeled 'UA: Time of Troubles'. Allies of the community group were successful in getting their senators and representatives to write letters, archived in these folders, to ED officials requesting an inquiry. ED officials responded multiple times, both to the community group and to their representatives, that because the Title VI center in question had recently been re-approved for funding, no further action would be taken. Findley (1985) argues that the Tucson case was part of a larger campaign of civic organizations to discredit Middle East studies in general and Title VI centers specifically. However, extant ED records suggest that federal authorities took a hands-off approach. In that sense, the Tucson case challenges other interpretations that locate the source of intrigue around Arabic and Middle East centers with federal agencies, while suggesting that such intrigue may have been generated in other civic or political organizations, or simply among the broader public.

3.3 Foreign language education as essential

The third major finding concerns how Title VI policy actors positioned foreign language education as an instrumental part of realizing U.S. interests internationally. While it is hardly surprising, given the context of this study, that policy actors generally rationalized foreign language education in terms of the national interest, they did so in particularly emphatic terms. Foreign language education was not simply a resource for national security, to recall Ruiz's (1984) metaphor, but rather was an *essential* component for realizing such security. Policy actors generally made this connection in broader terms, not specifically in reference to Arabic. However, U.S. interests in the Middle East were at times invoked in connecting foreign language education and Title VI to national security.

An early example of this connection can be found in a speech that Lawrence Derthick gave to the Modern Language Association (MLA) at its 1958 annual meeting. President Eisenhower had just signed the NDEA into law three months earlier. Derthick, then the U.S. Commissioner of Education, would be the first administrator of the NDEA. In the closing speech to the MLA convention that winter, Derthick stated:

All of us are wondering how, individually and collectively, we can do our part to implement the goal of this new Act – defense of our nation against every enemy of body, mind, or spirit that time may bring. This is a challenge to the patriotism of all of us – and especially to members of associations like yours ... It was not, believe me, a rhetorical or promotional stunt, when the Congress decided to call Public Law 85-864 the National *Defense* Education Act. It was a way of saying that language teachers, among others, have an important patriotic duty to perform (Derthick, 1959, p. 51; emphasis in the original).

Certainly, that an administration official (indeed the highest-ranking person charged with implementing the NDEA) would frame the policy in this way might be read as a simple extension of his job. What is interesting to note, however, is the extent to which this interpretation is repeated among other policy actors and across time.

For example, John S. Badeau, former director of the Title VI Middle East center at Columbia University, invokes specific U.S. interests in the Middle East in his testimony on behalf of Title VI before a House subcommittee in March 1971. As discussed earlier, by the early 1970s the economic and political costs of the Vietnam War had impacted Congressional debates about international and language education policies tied to national security (Ruther, 1994). Defining security in military or defense terms had become politically less viable, leading to an emphasis on security as a function of economic competitiveness. Badeau's testimony reflects that shift in rationale:

The United States will certainly continue to be deeply involved in world affairs. However, the forms of American involvement are changing and will increasingly be in the field of cultural, economic and commercial activities and less in military, defense, and Government-sponsored technical assistance programs. It is precisely because of this that it is essential to the American world position to have a continued supply of people trained in the language, culture, and comprehension of important foreign areas and available both to Government and to private agencies ... American petroleum interests in Libya are important and the fact that the oil companies have on their staff Americans trained in Middle East studies and languages now is, more than ever, an asset to them (Office of Education and Related Agencies, 1971, p. 83).

The *Strength Through Wisdom* report in 1980 provides a later example from the data with respect to how foreign language education was positioned as a central component to realizing U.S. national interests. The report was the work of a commission established by President Carter in 1979. Members of the commission included Congress-people and administration officials, leaders of education advocacy organizations, university administrators and professors, and labor union leaders. Their charge was to review all federal international and language education policies, including Title VI. The summary of the commission's report positioned language education thus:

Our vital interests are impaired by the fatuous notion that our competence in other languages is irrelevant. Indeed, it is precisely because of this nation's responsibilities and opportunities as a major power and as a symbol of ideals to which many of the world's people aspire that foreign languages, as a key to unlock the mysteries of other customs and cultures, can no longer be viewed as an educational or civic luxury (Strength through Wisdom report, 1980, p. 12).

Two characteristics of this finding stand out as noteworthy. The first is the consistency with which it occurred, as much across data sources² as across the time period included in this analysis. The second is the flipside of that consistency: there were virtually no instances in 33 years' worth of document data in which policy actors, Arab American or otherwise, attempted to frame foreign language education in another way. Even in the few instances in which language education, and Title VI's role in supporting such, is framed in terms of mutual understanding, the dynamics of U.S. hegemony often lie just beneath the surface. Take as one example this excerpt from an article by Kenneth Mildenberger assessing the impact of Title VI on African studies. Mildenberger had long been in the leadership of the Modern Language Association but had moved to the U.S. Office of Education to administer Title VI in its first years. In a section of the article entitled 'Language Development and the Cold War', Mildenberger (1960) maintained:

American responsibility is to secure continued freedom of the new African nations as they emerge onto an international scene of somber and ominous crisis. To do this, we must establish mutual respect and understanding. Fundamental to this task is the achievement of effective communication (p. 20).

Calling for the development of effective communication skills to foster international understanding certainly implies a social justice basis for defining security. What complicates this reading, however, is that Mildenberger continued in the following paragraph to cite quantitative data describing Soviet efforts to develop capacity in multiple African languages. He compared the extent of Soviet radio broadcasts in African languages (including Arabic) to those of the U.S., primarily its Voice of America program. In both cases, he laments how far behind the United States is. In essence, a complete reading of his argument brings us right back to Cold War competition implicated in Title VI policy from its inception.

3.4 The refrain

The fourth major finding occurred in the data with similar consistency across time and data source. Specifically, Title VI policy actors cited an ongoing lack of linguistic capacity in languages needed for the pursuit of U.S. national interests. Of course, it is thoroughly unsurprisingly that the original rationales for Title VI centered on concerns over insufficient linguistic capacity in critical languages such as Arabic. One example is in the testimony of Kenneth Mildenberger, then still director of the MLA's Foreign

Language Program, during the first NDEA authorization hearings. In written testimony to Congress he stated:

Although it is a commonplace that the United States now occupies a position of world leadership, it is still not sufficiently recognized that in order to meet, on a basis of mutual understanding and cooperation, not only the diplomats and military men but also the common people of the other nations of the globe, the United States does not yet have nearly enough persons adequately trained in the languages (Scholarship and Loan Program, 1958, p. 1824).

What is perhaps more surprising is that these concerns appeared in Title VI advocacy so consistently over time, that is, even after decades of Title VI funding. One example is from an article by William Jones in the *Chronicle of Higher Education*, which was entered into the Congressional record in April 1970. The timing of the article and its inclusion in the federal record is significant in relationship to political conflicts described earlier over Title VI funding because of the Vietnam War. In fact, President Nixon's 1970 budget cut all funding for Title VI (Ruther, 1994). Jones' article was part of written documentation used to advocate for restoration of that funding. In the article, Jones quotes a speech given in 1966 by John K. Fairbank, a Sinologist at Harvard University:

Not only have we been caught with our pants down, but with our pants off ... We have this terrific fire power, and we tear things up. But we don't know what the people are saying ... It's absolutely incredible to me that the American academic community has responded so slowly to such a clear need. The net result is a scandal (Office of Education Appropriations, 1970, p. 301).

A similar complaint is found in a 1980 book entitled *The Tongue-Tied American: Confronting the Foreign Language Crisis*, written by the late Senator Paul Simon (D-IL). The book was updated and released in a paperback edition 12 years later. In the introduction to that edition, Simon (1992) wrote, in reference to the Gulf War of 1991:

During the Iraqi invasion of Kuwait, our military had only forty-five linguists with any knowledge at all of Iraqi dialect – and only five of them were trained in intelligence. International understanding is a fundamental component of national security. Perhaps war would not have been necessary if we had communicated more effectively with the Iraqis in the months preceding the conflict (p. x).

Later in the first chapter, Simon revisits the complaint about insufficient linguistic capacity. He develops the argument by counter posing the amount of funding made available for weaponry versus international and language education. Simon wrote:

While it continues to be relatively easy to get appropriations for bombers and submarines and nuclear weapons, we move much less swiftly, if at all, on measures that contribute to real security – a world of adequate communications and cultural understanding, which together could eliminate, or dramatically reduce the need for those bombers and submarines and nuclear weapons. In 1977, Navy Lieutenant Howell Conway Ziegler, assigned as a U.N. military observer in the Middle East, averted a confrontation by speaking to both sides in Hebrew and Arabic. But how few we have encouraged to develop that type of knowledge (p. 7).

Across the 33-year time period included in this analysis, then, we encounter with remarkable consistency a refrain among Title VI policy actors that the U.S. lacks essential capacity in critical languages. Ironically, this refrain appeared most often in advocacy contexts such as Congressional testimony, program reviews and secondary literature. In other words, complaints about lacking proficiency were employed to defend and extend Title VI, a long-standing policy charged with producing that linguistic capacity in the first place.

4. Discussion

The findings discussed above identify two specific ways in which national security ideologies have influenced the enactment of Title VI. On the one hand, if also less commonly, national security ideologies have formed the central basis on which policy actors explained their sense of controversy or intrigue surrounding Arabic language education in the U.S. On the other, and with remarkable consistency, policy actors in fact used national security ideologies as the core of their advocacy for formation, implementation, maintenance and expansion of the policy. As I have suggested above, it is neither surprising nor especially interesting that the formation of Title VI policy in the late 1950s implicated Cold War logic. One might adopt a political science framework and interpret the connection between national security and foreign language education as pragmatic expediency to take advantage of the political openings that one encounters in any policy process. Or one might take an historical approach and see Title VI as part of a broader project of post-World War II federal policy formation in relation to the Cold War. Both readings are accurate in their own way and drive the analysis of many histories and program evaluations of Title VI and NDEA more broadly (e.g., Clowse, 1981; Edwards et al., 2008; Lambert, 1984; O'Connell & Norwood, 2007). However, far more confounding is that policy actors continued to use national security ideologies in their advocacy for Title VI for decades to come. In other words, linking Title VI to national security ideologies coalesced into a common sense about foreign language education policy as a resource for national interests that held across the time period included in this analysis.

With respect to the second research question pursued in this study, the central question is what the implications are, based on evidence in the data reported here, of framing language education policy as a resource for national security. In vulgar terms: did the resource orientation as Ruiz (1984) defines it work? On one level, the data presented here seem to indicate that a resource orientation to reforming language education through policies tied to national security did work. Although financial support for each of the four programs for Arabic sponsored by Title VI was uneven across the period reported here, both document data and interview participants made clear that such funding was indispensable. Without Title VI programs, it is unlikely that the United States would have the cadre of Arabists and Arabic teaching materials that it currently

does, no matter how limited both may be. However, those positive assessments did not include any description of leveraging that cadre or those materials to create substantial capacity in the language.

The gap between extant expertise and materials for Arabic language instruction and capacity challenges us then to interrogate the resource orientation at a deeper level; as Ricento (2005) describes it, to clarify hegemonic assumptions about the resource metaphor. To do so in this case, we must square the following findings from the data against one another: 1) the stated aims of the policy; 2) the common sense that emerged between 1958–1991 that Title VI language programs, including those for Arabic, were essential tools for realizing U.S. national interests; and 3) that policy actors consistently complained that Title VI failed to produce such foreign language capacity, thus threatening U.S. national interests and security.

As described above, Ruiz (1984) originally defined the resource orientation to language policy in two ways: as a tool for realizing social justice and as a tool for realizing national interests. There is virtually no evidence in the data analyzed in this study that Title VI and its Arabic programs were ever described in social justice terms. Two findings discussed above hint at the potential for social justice orientations of the resource metaphor, yet a closer read dispels the promise. The first concerns Kenneth Mildenberger and his analysis of U.S. versus Soviet language capacity in African languages, including Arabic. The rapid rhetorical shift from support for fledgling democracies in Africa to competition with the Soviet Union wiped away any veneer of social justice concerns, and instead revealed a more dominant Cold War political logic. Second, there were few instances (e.g., the *Strength through Wisdom* report, 1980) in which the data referred to language minority communities who speak critical languages targeted by policies such as Title VI. To recall Ruiz's (1984) social justice orientation to the resource metaphor, construing language as a resource in the U.S. holds the potential to recognize the linguistic capital held by both language minorities and by English monolinguals insofar as each benefits from the assets of the other in bilingual education programs. Yet even the few instances from the data in which language minorities received attention, policy actors construed language minorities as a resource to improve language programs tied to the national interests, not language programs as a resource for language minority communities themselves.

By contrast, as the findings indicate, the resource orientation to foreign language policies such as Title VI has been dominated almost exclusively by framing language capacity as a resource for realizing U.S. national interests abroad. Two points underscore this conclusion. First, Title VI policy actors continued to invoke national security ideologies even during the Vietnam War era. To recall, political conflicts and resistance to the Vietnam War jeopardized the legitimacy of educational programs tied to national security. Rather than re-imagine Title VI advocacy, policy actors simply stressed more emphatically the usefulness of language education to national security.

Even as the crisis surrounding the Vietnam War came to a head, Title VI policy actors tended to argue that expanded language capacity could aid the rehabilitation of U.S. hegemony abroad.

Second, there is little evidence that policy actors embraced the national security ideologies implicated in Title VI policy out of any sort of coercion, despite fears of such expressed by many policy actors (especially those directly tied to Middle East centers). The data reflect no specific instances of federal officials meddling in the administration of Middle East Title VI centers or the related Arabic language programs. The fact that Title VI policy actors across the interpretive communities in this study (i.e., not just Congressional and governmental actors) framed their interpretations in terms of U.S. national interests and security suggests a much more complicated ideological dynamic at play.

Those ideological dynamics regarding foreign language education seem to parallel the dynamics Petrovic (2005) identified with respect to bilingual education and the resource debate, as discussed in § 1.3. To recall, Petrovic argues that most efforts to reframe political support for bilingual education³ under the auspices of the resource metaphor ultimately reinforce an ideological framework that undermines language rights and bilingualism in the first place. His read on this devil's circle is particularly revealing for this case of framing language education policies as a resource for national security. On every other front in the time period included in this study, one would have to conclude that invoking national security proved at least politically expedient in advancing an agenda. The federal highway system, the massive expansion of public higher education, even the military industrial complex itself, which for decades has received the most funding, both in raw and proportional terms, than any other industrialized country – in each of the areas and more, invoking national security has proven expedient to see concrete progress that has affected the lives of millions of ordinary people. The same cannot be said necessarily for foreign language education, especially in critical foreign languages. This last point is likely the most controversial, but an inevitable conclusion to draw based on the findings of this study. That is, the yardstick by which I claim the 'success' or not of Title VI is not multilingual proficiency among large swaths of the U.S. population. That was never the stated goal of Title VI, and it was certainly not the outcome. Instead, Title VI seems to have been ineffective in meeting its own goal of expanded proficiency in critical languages, such as Arabic, in direct service of national interests. The refrain discussed in § 3.4 makes this clear: despite decades of targeted funding for Arabic and other languages, policy actors continued to register their concern that the U.S. lacks sufficient capacity in critical languages. In short, *even on its own terms* a resource approach to language education reform in the service of the national interest seems to have been ineffectual.

In order to better support these conclusions, two additional steps are required. The first speaks to an obvious limitation to this study, that it examines only one language

funded by Title VI in the given time period. Additional comparative studies are needed to determine whether any of these conclusions hold. Moreover, if national interests and national security have dominated as the focus of the resource orientation to language education reform, then to help verify the conclusions argued here, language education advocates might specifically frame a series of language education reforms and policies in which the social justice orientation to the resource metaphor is privileged. In this way, we can assess empirically whether Ricento (2005) was correct: can we make use of the resource metaphor as long as we clarify hegemonic ideologies that undergird it? Or must we find another orientation altogether that allows us to reform language education in the United States in ways that actually lead to societal multilingualism?

Notes

1. *Roll Call* has as its primary audience members of the U.S. Congress and their staff.
2. Because interview participants often discussed this issue in contemporary terms, these data are not included in this discussion.
3. 'Bilingual education' in the United States most often refers to dual language programs for English and a non-dominant language, such as Spanish. Most bilingual education models in the U.S. are compensatory and aimed at improving English language skills and academic performance for immigrant children or the children of immigrants. 'Bilingual education' does not generally refer to elite dual language programs.

Bibliography

- Allen, R. (2007). Arabic-flavor of the moment: Whence, why, and how? *The Modern Language Journal*, 91, 258–261.
- Blake, R. & Kramsch, C. (2007). Guest editors' introduction. *The Modern Language Journal*, 91, 247–249.
- Brecht, R.D. (2007). National language educational policy in the nation's interests: Why? How? Who is responsible? *The Modern Language Journal*, 91, 264–265.
- Brecht, R.D. & Ingold, C.W. (2002). Tapping a national resource: Heritage languages in the United States. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved March 01, 2006, from <http://www.cal.org/resources/Digest/0202brecht.html>
- Brecht, R.D. & Rivers, W.P. (2000). *Language and national security for the 21st century: The role of Title VI and Fulbright-Hays in supporting national language capacity*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Byrnes, H. (2008). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 92, 614–631.
- Clowse, B.B. (1981). *Brainpower for the Cold War: The Sputnik crisis and National Defense Education Act of 1958*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Derthick, L.G. (1959). The purpose and legislative history of the foreign languages titles in the National Defense Education Act, 1958. *Proceedings of the Modern Language Association*, 74, 48–51.
- Edwards, J.D., Lenker, A.L. & Kahn, D. (2008). National language policies: Pragmatism, process, and products. *NECTFL Review*, 63, 2–42.
- Findley, P. (1985). *They dare to speak out: People and institutions confront Israel's lobby*. Westport, CT: Lawrence Hill.

- Gumperz, E.M. (1970). *Internationalizing American higher education: Innovation and structural change*. University of California, Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education.
- Haddad, Y.Y. (1991). Presidential address 1990 – Middle East studies: Current concerns and future directions. *Middle East Studies Association Bulletin*, 25, 1–14.
- Hagopian, E.C. (Ed.) (2004). *Civil rights in peril: The targeting of Arabs and Muslims*. Chicago: Haymarket Books and Ann Arbor, MI: Pluto Press.
- Hebel, S. (2002, March 15). National-security concerns spur Congressional interest in language programs. *The Chronicle of Higher Education*, p. A26.
- Hines, R. (2001). An overview of Title VI. In P. O'Meara, H.D. Mehlinger, & R.M. Newman (Eds.), *Changing perspectives on international education* (pp. 6–10). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Iraq Study Group. (2006). *The Iraq Study Group report: The way forward – A new approach*. Retrieved July 28, 2007, from http://bakerinstitute.org/Pubs/iraqstudygroup_findings.pdf
- Karpat, K.H. (1986). Presidential address – MESA 1985: Remarks on MESA and nation and nationality in the Middle East. *Middle East Studies Association Bulletin*, 20, 1–12.
- Keddie, N.R. (1982). Presidential address – MESA 1981: Money and ethics in Middle East studies. *Middle East Studies Association Bulletin*, 16, 1–8.
- Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26, 545–567.
- Lambert, R.D. (with Barber, E.G., Jordan, E., Merrill, M.B., & Twarog, L.I.). (1984). *Beyond growth: The next stage in language and area studies*. Washington, DC: Association of American Universities.
- The Linguistic Reporter*, Volume 3–15.
- The Linguistic Reporter Supplements*, Volume 2–24.
- McCarus, E. (1992). History of Arabic study in the United States. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic language in America* (pp. 207–221). Detroit, MI: Wayne State University.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Base Publishers.
- Mildenberger, K.W. (1960). African studies and the National Defense Education Act. *African Studies Bulletin*, 3 (4), 16–23.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Defense Education Act. (1958). *National Defense Education Act of 1958, Pub. L. No. 85-864, 72 Stat. 1580*.
- Newhall, A. (2006). The unraveling of the devil's bargain: The history and politics of language acquisition. In B. Doumani (Ed.), *Academic freedom after September 11* (pp. 203–236). New York: Zone Books.
- O'Connell, M.E. & Norwood, J.L. (Eds.). (2007). *International education and foreign languages: Keys to securing America's future*. Washington, DC: National Academies Press.
- Office of Education and related agencies. (1971). *Office of Education and related agencies appropriations for 1972, part 2: Hearings before the Subcommittee on Departments of Labor and Health, Education and Welfare, of the House Committee on Appropriations, 92nd Congress, 83* (Testimony of John S. Badeau).
- Office of Education appropriations. (1970). *Office of Education appropriations FY71: Hearings before the Subcommittee on Departments of Labor and Health, Education and Welfare, of the Senate Committee on Appropriations, 91st Congress, 301* (Insertion of article by William H. Jones).

- Petrovic, J.E. (2005). The conservative restoration and neoliberal defenses of bilingual education. *Language Policy*, 4, 395–416.
- Reagan, T. (2002). *Language, education, and ideology: Mapping the linguistic landscape of U.S. schools*. Westport, CT: Praeger.
- Ricento, T. (2005). Problems with the ‘language-as-resource’ discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A. *Journal of Sociolinguistics*, 9, 348–368.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8, 15–34.
- Ruther, N.L. (1994). *The role of federal programs in internationalizing the U.S. higher education system from 1958–1988*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Scholarship and loan program. (1958). *Scholarship and loan program part 3: Hearings before the Subcommittee on Special Education and the Subcommittee on General Education, of the House Committee on Education and Labor, 85th Congress, 1814* (Testimony of Kenneth W. Mildemberger).
- Seidman, I. (2005). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Simon, P. (1992). *The tongue-tied American: Confronting the foreign language crisis*. New York: Continuum Publishing Company.
- Slater, J. (2007). Legislative history. In M.E. O’Connell & J.L. Norwood (Eds.), *International education and foreign languages: Keys to securing America’s future* (pp. 267–308). Washington, DC: National Academies Press.
- Spring, J. (1989). *The sorting machine revisited: National educational policy since 1945*. New York: Longman.
- Spring, J. (2006). *Pedagogies of globalization: The rise of the educational security state*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236–247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strength through Wisdom – A critique of U.S. capability: A report to the President from the President’s Commission on Foreign Language and International Studies, November, 1979. (1980). *The Modern Language Journal*, 64, 9–57.
- U.S. Department of Education. (n.d.). *National Security Language Initiative*. Retrieved February 18, 2009, from <http://www.ed.gov/about/inits/ed/competitiveness/nsli/index.html>
- Watzke, J.L. (2003). *Lasting change in foreign language education: A historical case for change in national policy*. Westport, CT: Praeger.
- Yanow, D. (2000). *Conducting interpretive policy analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Jeff Bale, Assistant Prof., Michigan State University, Department of Teacher Education, East Lansing, MI 48824, E-Mail: jbale@msu.edu

Mechtild Gomolla, Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg, E-Mail: gomolla@hsu-hh.de

Christos Govaris, Associate Prof., University of Thessaly, School of Humanities, Department of Primary Education Argonafton & Filellinon, GR-38221 Volos, E-Mail: govaris@uth.gr

Thomas Höhne, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, E-Mail: thomas.hoehne@ph-freiburg.de

Anatoli Rakhkochkine, Jun.Prof. Dr., Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung angewandte Erziehungswissenschaft, Marienburger Platz 22, D-31141 Hildesheim, E-Mail: anatolr@uni-hildesheim.de

Martina Weber, Vertr. Prof., Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Senckenberganlage 15, D-60054 Frankfurt am Main, E-Mail: ma.weber@em.uni-frankfurt.de

Rezensionen

Richter, Claudia (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von ‚Education for All (EFA)‘ in Honduras* (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 9). Münster: Waxmann, 326 S., 29,90 €.

Die Beschäftigung mit dem Thema Bildungsqualität hat in den vergangenen Jahren nicht nur für die Industrienationen an Bedeutung gewonnen. Im Zuge der seit den 1990er Jahren erstarkten internationalen Bemühungen um einen weltweiten Zugang zu Grundbildung als einem universalen Menschenrecht (vgl. u.a. UNESCO, 2002) ist dieses Thema auch mit Blick auf die Länder der Entwicklungszusammenarbeit immer mehr in den Fokus gerückt. Gleichwohl gibt es, anders als für den Bereich der Industrienationen, bisher erst wenig empirische Grundlagenforschung, die an diesen Bemühungen um eine Verbesserung von Bildungsqualität in diesen Ländern ansetzt.

Die hier vorzustellende Dissertation von Claudia Richter, erschienen als Band 9 in der Reihe Historisch-Vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung des Waxmann Verlags, kann insofern als Beitrag gesehen werden, diese Forschungslücke zu bearbeiten, als dass mit der Arbeit der Blick auf in Qualitätsentwicklungsprozesse eingebundene Stakeholder in einem Entwicklungsland gerichtet wird. Im Fokus steht dabei das

Thema Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel des Bildungswesens in Honduras. Dieses Land erscheint als Untersuchungsrahmen insofern interessant, als Honduras zur ersten Gruppe von Ländern zählte, die im Zuge des von der UNESCO koordinierten Programms ‚Education for All‘ (EFA) in die ‚Fast Track Initiative‘ (FTI)¹ aufgenommen wurde (vgl. S. 14).

Mit Konzentration auf den Primarschulbereich, der auch im Fokus des EFA-FTI-Plans steht, zielt Claudia Richter in ihrer Arbeit darauf ab, die subjektiven Wahrnehmungen honduranischer Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten über die Schulqualität ihres Landes und die Einschätzung dieser lokalen Expertinnen und Experten zu den EFA-FTI-Konzepten mit theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden zu Schulqualität in Beziehung zu setzen.

Drei Fragestellungen werden hierfür in der vorliegenden Dissertation bearbeitet (vgl. S. 16 f.):

- 1) Wie kann Schulqualität definiert werden, und inwieweit entsprechen sich dabei die Schulqualitätsmodelle in Industrie- und Entwicklungsländern?
- 2) Stimmen zentrale Forschungsergebnisse der internationalen Schulqualitätsforschung in westlichen Industrieländern mit denen in Entwicklungsländern und insbesondere in Honduras überein?
- 3) Spiegeln sich internationale programmatische Konzepte und Vorgaben von Schulqualität im Rahmen von ‚Education for All‘ in den subjektivi-

ven Wahrnehmungen von Bildungsfachleuten (z.B. Lehrkräfte, Schulleiter etc.) in Honduras wider?

Entsprechend dieser Fragestellungen ist die Arbeit von Claudia Richter wie folgt aufgebaut:

Nach einem Einleitungskapitel, in welchem in das Thema der Arbeit eingeführt und die oben genannten Fragestellungen im Überblick entfaltet werden, erfolgt im zweiten Kapitel zunächst eine theoretische Annäherung an das Thema Schulqualität. Nach einer analytischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Qualität und Schulqualität (Kap. 2.1) werden verschiedene (vor allem aus der anglophonen Diskussion um ‚School Effectiveness‘ entnommene) Theorieansätze und Modelle von Schulqualität diskutiert sowie Probleme bei der Bestimmung und Messung von Schulqualität aufgezeigt (Kap. 2.2).

Im Anschluss daran gibt die Autorin einen Überblick über den Stand der empirischen Forschung zu Schulqualität in Industrie- und Entwicklungsländern sowie speziell in Bezug auf Lateinamerika (Kap. 2.3), um danach die theoretischen und empirischen Ausführungen in einem selbst entwickelten Schulqualitätsmodell zusammenzuführen (Kap. 2.4). Dieses als Mehrebenenansatz (vgl. u.a. Scheerens, 1992) konzipierte Modell dient im weiteren Verlauf der Arbeit als Referenzrahmen für die Datenauswertung (vgl. später Kap. 6).

Mit Kapitel 3 beginnt die Darstellung der eigenen empirischen Untersuchung. Diese fokussiert die oben genannte dritte Frage, inwiefern sich die im EFA-

Prozess definierten programmatischen Vorgaben und Konzepte zu Schulqualität in Honduras in den subjektiven Wahrnehmungen lokaler Bildungsexperten wieder finden lassen. Dabei wird zunächst das methodische Vorgehen vorgestellt: Beschrieben werden der Untersuchungsablauf (Kap. 3.1), die verwendeten Methoden und Instrumente der Datenerhebung und -auswertung (qualitative Interviews und Fragebogenerhebung), die Stichprobenauswahl sowie die der Arbeit zugrunde liegenden Gütekriterien qualitativer Forschung (Kap. 3.2 bis 3.4).

Den Abschluss des Kapitels bilden eine kritische Reflexion forschungsmethodischer Herausforderungen im Nord-Süd-Kontext (Kap. 3.5) sowie eine kurze Zusammenfassung des Untersuchungsdesigns (Kap. 3.6).

In Kapitel 4 wird zunächst die wirtschaftliche, politische und soziale Situation in Honduras skizziert (Kap. 4.1) sowie die historische Entwicklung des honduranischen Bildungssystems (Kap. 4.2) und die Struktur des jetzigen (öffentlich-staatlichen) Bildungssystems (Kap. 4.3) erklärt.

Am Ende des Kapitels thematisiert die Autorin mit Bezug auf eine literaturbasierte Auswahl an quantitativen Bildungsindikatoren – wie z.B. die Bildungsbeteiligung, Schülerleistung, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Infrastruktur – aktuelle Herausforderungen der Schulqualitätsdebatte in Honduras (Kap. 4.4).

In Kapitel 5 wird der EFA-FTI-Prozess in Honduras nachgezeichnet (Kap.

5.1 und 5.2). Bezug nehmend auf verschiedene Bildungsberichte des Landes sowie auf diese Berichte bezogene Einschätzungen der befragten Expertinnen und Experten werden Zwischenergebnisse des FTI Plans in Honduras seit 2002 bilanziert (Kap. 5.3).

In Kapitel 6 erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der Interview- und Fragebogenanalyse. Die Ergebnisse der Interviewanalyse werden entsprechend der vier Themenkomplexe des halbstandardisierten Interviewleitfadens dargestellt und somit das Schulqualitätsverständnis der insgesamt 20 Befragten (1), ihre Perspektive auf zentrale Probleme des honduranischen Schulsystems (2), wahrgenommene Veränderungen in der honduranischen Schulsituation (3) sowie Verbesserungsvorschläge seitens der Befragten (4) beschrieben (Kap. 6.1 und 6.2).

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung (Kap. 6.3) geben die Einschätzung der interviewten Expertinnen und Experten zur Wirksamkeit der EFA-FTI-Maßnahmen wieder. Dabei wird deutlich, welche Maßnahmen als besonders wirksam beurteilt werden, inwiefern einzelne Maßnahmen von verschiedenen Personengruppen unterschiedlich eingeschätzt werden und welchen Systemebenen von Schulqualität die EFA-FTI-Maßnahmen zugeordnet werden können (vgl. S. 255).

Am Ende des Kapitels werden die wesentlichen Ergebnisse zur Schulqualität aus Sicht der Befragten noch einmal zusammengefasst (Kap. 6.4). Die Autorin arbeitet Bezüge zwischen den Inter-

view- und Fragebogenergebnissen heraus und kann dabei aufzeigen, dass die Schulsystemebene, also die politisch-administrative Ebene, und hier vor allem das Evaluierungs- und Informationssystem sowie gesetzliche und strukturelle Faktoren, von der Mehrzahl der lokalen Bildungsexperten als Schlüssel für die Schulqualität gesehen wird. Hinzu kommen Faktoren wie die nationale Politik, der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sowie das Ausmaß der Elternpartizipation (vgl. S. 262).

Schulqualität, so resümiert Claudia Richter am Ende des Kapitels die Ergebnisse, sei „nach Aussagen der Interviewten das Ergebnis einer gut qualifizierten Lehrerschaft, die mit hochwertigen Lehr- und Lernmaterialien arbeitet und auf motivierte – von den Eltern nachhaltig unterstützte – Schüler trifft“ (S. 263).

Im abschließenden Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Arbeit an die drei oben genannten Hauptfragestellungen der Arbeit rückgebunden (Kap. 7.1), die praktische Bedeutsamkeit der Befunde für bildungspolitische Maßnahmen diskutiert sowie Potenzial für weitere empirische Forschung aufgezeigt.

In der Gesamtschau bietet die Untersuchung von Claudia Richter interessante Einblicke in die Perspektive honduranischer Bildungsverantwortlicher auf den EFA-FTI-Prozess ihres Landes, die gleichzeitig auch Erkenntnispotenzial für die EFA-Debatte in anderen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit bieten können. Vor allem angesichts der Tatsache, dass es unter dieser Perspektive

noch wenig Forschung gibt, eine lesenswerte Arbeit!

Literatur

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
UNESCO. (2002). *EFA Global Monitoring Report 2002. Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO.

Dr. Claudia Bergmüller
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

1. Die ‚Fast Track Initiative‘ wurde unter Leitung der Weltbank ins Leben gerufen, um Entwicklungsländer, die sich mit einer expliziten Armutsbekämpfungsstrategie und einer entsprechenden Bildungsplanung qualifiziert haben, von Seiten der internationalen Gemeinschaft besonders zu fördern.

Döbert, Hans, Hörner, Wolfgang, Kopp, Botho von & Reuter, Lutz R. (2010). *Die Bildungssysteme Europas*. Hohengehren: Schneider, 867 S., 68,00 €.

Die dritte deutsche Auflage des Buches ‚Die Bildungssysteme Europas‘ erscheint mit neuem Titel (vorher ‚Die Schulsysteme Europas‘) und in einer inhaltlich überarbeiteten Form. Der neue Titel des Handbuchs impliziert bereits einen erweiterten Blickwinkel, welcher sich aus der Einbindung des Schulsystems in den Kontext des gesamten Bildungssystems ergibt. In dieser Form beschreibt der vorliegende Band bislang einmalig die Bildungssysteme aller souveränen Staaten

Europas und ihre Entwicklung aus der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und kann damit in der Tradition von Werken wie die ‚Schulen in Europa‘ (1968–1972, herausgegeben von Walter Schultze) oder das 1996 von Oskar Anweiler herausgegebene ‚Bildungssysteme in Europa‘ gesehen werden.

Auf insgesamt 867 Seiten stellen die Herausgeber Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Knopp und Lutz R. Reuter die Bildungssysteme 50 europäischer Staaten (inklusive der Russischen Föderation und der Türkei) in einer umfassenden und geschlossenen Gesamtschau vor.

Die weitgehend einheitlich gegliederten Länderbeiträge zeigen historische Entwicklungslinien auf, beschreiben Innovationen und Reformen sowie ihre Kontextbedingungen, thematisieren die Struktur des jeweiligen Bildungssystems insgesamt und nehmen länderspezifische Entwicklungsperspektiven in den Blick.

Die Autoren der (insgesamt 71) Länderbeiträge wurden nach Angabe der Herausgeber auf Grund ihrer Sachkompetenz in ihren Staaten und/oder in Deutschland ausgewählt. Es wurde angestrebt, durch entsprechende Autorenteam eine Innensicht (Analyse aus Sicht eines ‚Bildungsinländers‘, der sein eigenes System beschreibt) mit einer Außensicht (Sicht eines auswärtigen Forschers, der das fremde Bildungssystem betrachtet) zu kombinieren. Dadurch soll eine differenzierte Kenntnis der Fakten gewährleistet sein, ohne dabei die Fragen und die Wahrnehmungsmöglichkeiten eines fremden Lesers aus dem Blick zu

verlieren. Weiter soll ein unbefangener und ‚neutraler‘ Blick auf die Probleme des zu analysierenden Bildungssystems ermöglicht werden.

Der vorliegende Band enthält darüber hinaus eine reflektierende Einführung und erstmals einen historisch-vergleichenden Überblick über die Entwicklung der Bildungssysteme Europas.

In der Einführung werden das Erkenntnisinteresse, der Gegenstand und die vergleichende Funktion des Handbuchs beschrieben. Primär wird in diesem einleitenden Abschnitt das Anliegen der Herausgeber dargestellt, in einer Zeit schnellen ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandels ein Handbuch für alle mit Bildungspolitik befassten Personen herauszugeben, welches es ermöglicht, die Charakteristika der jeweiligen Bildungssysteme kennenzulernen oder sich schnell und gründlich über diese informieren zu können.

Der Einführung folgt eine historisch-vergleichende Zusammenschau der Entwicklung der europäischen Bildungssysteme. Darin wird ein Überblick zur Geschichte institutionalisierter Bildungsprozesse in Europa von der Antike bis zur Gegenwart gegeben. Nachgezeichnet werden die auf Dauerhaftigkeit ausgelegten Lehr-Lern-Arrangements der antiken Staatenwelt, welche sich hauptsächlich durch den Ausdruck und die Stabilisierung sozialer Differenzen und Gegensätze auszeichnen, sowie die rückständige Bildungsentwicklung im Mittelalter, welche sich im fast vollständigen Zerfall der spätantiken Wissensbestände und Bildungsgewohnheiten widerspiegelt.

Einen Abschluss findet die Verbreitung (zunächst in Westeuropa über Mitteleuropa und Skandinavien bis nach Osten und Südosten) und Entwicklung eines europaweiten Systems von Unterrichtseinrichtungen gleich welcher Art zum Ende des 18. Jahrhunderts.

Nachdem Gert Geißler die Geschichte der Bildung bis hin zu einem Europa als Bildungsraum beschrieben hat, wendet er sich der Entstehung des Elementarschulwesens und dem Prozess der Alphabetisierung zu. Die von den deutschsprachigen Ländern ausgreifende Reformation wird als erster Anstoß zur Überwindung des Analphabetismus beschrieben, wobei sich die Entwicklung bis hin zur Massenschule erst durch den Wechsel von der Agrar- zur Industriegesellschaft und dem Zerfall der feudalen Strukturen erklären lässt.

Bereits dieses, durch den historischen Überblick zur Verfügung gestellte Wissen, gibt wichtige Impulse für das Verstehen der gegenwärtigen Bildungslandschaft. Insbesondere die Ausführungen zu den spezifischen Entwicklungen in den unterschiedlichen Ländern lassen erkennen, dass die heutige Situation nur vor dem Hintergrund der geografischen, gesellschaftlichen und politischen Tendenzen der letzten Jahrhunderte interpretiert werden kann. Hiermit ermöglicht die historisch-vergleichende Zusammenschau ein umfassenderes Verständnis der nachfolgenden Länderberichte und ist somit eine höchst sinnvolle Ergänzung zu bzw. Vorbereitung auf die folgende Darstellung der europäischen Bildungssysteme.

Aufbauend auf den Entwicklungen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts folgt eine Beschreibung der modernen Schulsysteme in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Diese beinhaltet Ausführungen zur Schul- und Unterrichtspflicht, dem Schulaufbau, der Verwaltung, der Aufsicht sowie der Finanzierung. Geißler stellt insbesondere solche Länder vor, in denen es Abweichungen in der Entwicklung bzw. der Organisation der Bildungssysteme gibt. Dies ist vor dem Hintergrund der heutigen bildungspolitischen Diskussion interessant, da deutlich wird, dass sich strukturelle Unterschiede bereits seit Jahrzehnten manifestiert haben und damit bis heute Einfluss auf diverse Reformbestrebungen im Bildungswesen nehmen.

Den historisch-vergleichenden Überblick schließt der Autor mit der Darstellung der Schulsysteme im politisch geteilten Europa der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zunächst werden die wichtigsten Merkmale des Schul- und Bildungswesens in den ehemaligen Ostblock-Staaten beschrieben, welches sich unter anderem durch die ausnahmslose Einführung der Einheitsschulsysteme vom Rest Europas unterscheidet. In Westeuropa hingegen lässt sich laut Autor ab Mitte der 1940er Jahre eine stärkere Wahrnehmung staatlicher Verantwortung beobachten.

Geißler befasst sich im letzten Abschnitt der historischen Zusammenschau hauptsächlich mit den Entwicklungen in England, Schweden, Frankreich und Deutschland und macht an verschiedenen Beispielen deutlich, wie unterschiedlich

auf die jeweilige Bildungstradition in den einzelnen Ländern reagiert wird und welche Auswirkungen dies auf die moderne Schulorganisation und eventuelle Reformbestrebungen hat. Er kommt zu dem Schluss, dass das Bildungssystem in seiner Leistungsfähigkeit und Wirkung historisch letztlich konstant gesamtgesellschaftlich und gesamtpolitisch gebunden sei. Folglich scheint eine Sichtweise, welche die Dimensionen von Gesellschaft einschließlich ihrer Geschichte lediglich als ‚Rahmenbedingungen‘ des Bildungssystems behandelt, unvollständig. Vielmehr fordert er dazu auf, die Gesamtheit aller gesellschaftlichen Verhältnisse, die Bildungssysteme im historischen Prozess erzeugen, als diejenigen anzusehen, die das System nicht nur rahmen sondern regieren.

Den beschriebenen Ausführungen Geißlers ist es geschuldet, dass sich die anschließenden Länderberichte nicht nur als eine Gegenwartsbeschreibung losgelöst vom historischen Kontext lesen lassen, sondern eine (wenn auch aufgrund der Kürze des Überblicks grobe) Einordnung in den gesamtgesellschaftlichen Kontext möglich wird.

Der dritte und umfassendste Teil des Kompendiums beinhaltet die Länderberichte. Da es den Rahmen dieser Rezension sprengen würde, im Einzelnen auf die 50 Länderbeiträge einzugehen soll an dieser Stelle lediglich auf den Aufbau und die Struktur der Berichte eingegangen werden. Die Autoren weisen im Einführungstext darauf hin, dass der vorliegende Band keine Aneinanderreihung bloßer Länderstudien darstellen soll.

Vielmehr verfolgen die Herausgeber das Ziel, einen Vergleich zwischen den einzelnen Länderbeiträgen zu ermöglichen, um erstens Hinweise auf den institutionellen strukturellen, curricularen und steuerungsrelevanten Kontext der Bildungssysteme zu geben und diesen zweitens international gegenüber zustellen. Hierbei liegt die besondere Herausforderung in der Balance zwischen Integration und Diversität, zwischen Universellem und Nationalspezifischem.

Die Darstellung und Verbindung dieser – auf den ersten Blick konkurrierenden Pole – gelingt insbesondere durch den allen Beiträgen zugrunde liegenden problemorientierten Aufbau. Die Hauptkapitel sind dabei folgendermaßen gegliedert: (1) Geschichte und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Bildungssystems; (2) Grundlagen, Organisation und Steuerung des Bildungssystems; (3) Struktur des Bildungssystems im Überblick; (4) Entwicklungen im gegenwärtigen Schulsystem; (5) Aktuelle Diskussionen und Entwicklungsperspektiven.

Im Einzelnen werden in den jeweils ersten Kapiteln Eckpunkte der historischen Entwicklung, Reformphasen der Bildungspolitik der letzten 30 Jahre sowie die Erörterung der gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems aufgegriffen. In den zweiten Kapiteln werden wesentliche Aspekte zur Verfasstheit, Organisation und Steuerung des Bildungssystems, den gesetzlichen Grundlagen, der Zuständigkeiten für Curricula und Standards, der Frage nach den Systemen der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Bil-

dungseinrichtungen etc. thematisiert. Die jeweils dritten Kapitel erörtern systematisch die Strukturen des Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung über die Stufen der Pflichtschule zum Sekundar- und Postsekundarbereich bis zum Hochschulsektor und zur Weiterbildung. Des Weiteren werden die einzelnen Bildungsstufen anhand inhaltlicher Analysekriterien (z.B. Differenzierung, Fächergewichtung, Integration Behinderter etc.) beschrieben. In den vierten Kapiteln werden unabhängig von der Strukturbeschreibung aktuelle Problemfelder in ihrem Kontext erörtert (Fragen der Übergänge zwischen den Schulstufen, Prüfungen und Schulleistungstests, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung, Umgang mit besonderen Schulproblemen wie Gewalt, Schulabbrecher, Integration von Kindern mit Migrationshintergrund etc.). Das letzte Kapitel widmet sich den jeweils dringlichsten und aktuellsten bildungspolitischen Themen wie z.B. dem Paradigmenwechsel hin zu einer output-orientierten Steuerung des Schulsystems, der Betonung von Schul- und Unterrichtsqualität als Kern der Schulentwicklung, der Bewertung und verbesserten Akkreditierung (verbunden mit besseren Qualifikationen) vor allem in den postsekundären und tertiären Sektoren. Darüber hinaus geben die nationalen Experten einen Ausblick auf die mutmaßliche Weiterentwicklung dieser Fragen.

Die Herausgeber ließen den Autoren die Möglichkeit, das Gliederungsschema an die Bildungsrealität des jeweiligen Landes anzupassen, um damit weniger

formalen als stärker inhaltlich gefüllten Fragestellungen zu folgen, wobei der Systemkontext den Kern der jeweiligen Darstellung bilden sollte. Damit kann das Kompendium die europäischen Gemeinsamkeiten neben den bleibenden nationalen Besonderheiten herausarbeiten und liefert wichtige Hinweise für die vergleichende Bildungsforschung hinsichtlich struktureller, curricularer und steuerung relevanter Aspekte von Bildungssystemen. Dies ist als eine wichtige Erweiterung der vergleichenden Möglichkeiten internationaler Schulleistungsstudien anzusehen und stellt einen besonderen Verdienst des Buches dar.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Anliegen der Herausgeber, ein Handbuch zu erstellen, welches die Charakteristika des eigenen und der anderen nationalen Bildungssysteme in der möglichen Kürze und dennoch in der nötigen Ausführlichkeit darstellt, mit dem vorliegenden Band umgesetzt werden konnte. Durch den einheitlichen Aufbau der Länderbeiträge wird es möglich, sowohl gezielt nach Unterschieden oder Gemeinsamkeiten, hinsichtlich vordefinierter Aspekte von Bildungssystemen zu suchen, als auch einen Gesamtüberblick über ein ausgewähltes Land zu erhalten. Es können einmalige Ausprägungen bzw. Konstellationen von Elementen im Bildungssystem herausgearbeitet werden (was unterscheidet das System von anderen?) und in Verbindung mit weiteren Daten (wie z.B. aus internationalen Schulleistungsstudien) Schlüsse darüber gezogen werden, welche Bedingungen in besonders ‚erfolgreichen‘ Systemen herr-

schen und in welcher Art und Weise sich diese von anderen weniger ‚erfolgreichen‘ Ländern unterscheiden. Ebenso kann nach gemeinsamen Entwicklungstrends gefragt werden und damit eine Orientierungshilfe für weitere bildungspolitische Diskussionen gegeben werden.

Durch die Erweiterung des Handbuches um den historisch-vergleichenden Überblick wird deutlich, welche Trends sich bereits seit Jahrzehnten fortführen und aus welcher Tradition sie erwachsen sind. Daraus lassen sich interessante Erkenntnisse hinsichtlich der aktuellen Reformbemühungen (beispielsweise bezogen auf die Verlängerung der Grundschulzeit in einigen Bundesländern Deutschlands) und deren historischer Entstehungsgeschichte gewinnen.

Da die Herausgeber mit der Umbenennung des Bandes von ‚Die Schulsysteme in Europa‘ in ‚Die Bildungssysteme Europas‘ und der damit verbundenen Überarbeitung und Erweiterung dem Wunsch der Leser Rechnung tragen, die immer stärker nachgefragte Perspektive der ‚Bildung im Lebenslauf‘ und des lebenslangen Lernens aufzunehmen, wäre es für weitere Auflagen wünschenswert, die Einbeziehung des vorschulischen, außerschulischen und berufsbildenden Sektors sowie des Hochschulwesens und der Erwachsenenbildung und deren vielfältigen Verknüpfungen noch konsequenter voranzutreiben. Der Schwerpunkt der Berichterstattung liegt nach wie vor auf den Schulsystemen, während weitere Bildungseinrichtungen hauptsächlich organisatorisch-verwaltend in den Länderberichten erwähnt werden, in der histo-

risch-vergleichenden Zusammenschau jedoch fast vollständig ausgespart werden. Diese Einschränkung ist den Herausgebern bewusst und sie verweisen im Vorwort auf die Tatsache, dass sie nicht alle Bereiche gleichgewichtet wiedergeben können.

Wie bereits in der Rezension zur ersten Auflage des Buches sei auch hier auf die zu verbessernde Druckqualität der Graphiken hingewiesen.

Auch unter Berücksichtigung dieser minimalen Einwände liefert das Handbuch wichtige und nützliche Informationen für alle, die sich mit Fragen des bildungspolitischen und pädagogischen Bereichs befassen und ist von daher uneingeschränkt empfehlenswert.

Literatur

Anweiler, O., Boos-Nünning, U., Brinkmann, G., Glowaka, D., Goetze, D., Hörner, W. Kuebart, F. & Schäfer, H.-P. (1996). *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern. Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei*. Weinheim: Beltz.

Schulze, W. (1968–1972). *Schulen in Europa*. Weinheim: Beltz.

Schwippert, K. (2004). Rezension des Buches von H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & W. Mitter (Hrsg.). (2002), *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider. *International Review of Education*, 50 (1), 73–74.

Dipl.-Päd. Anna Rau
Universität Hamburg