

Georg Hansen

Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik

Seit etwa zehn Jahren werden Differenzlinien nicht mehr ausschließlich von einander getrennt diskutiert, sondern tendenziell in einem Diskurs zusammengeführt. Eine erste umfassende Liste von Differenzmerkmalen (bzw. der gängigen Konstruktion von Normalität) gibt es bei Wenning/Hauff/Hansen (1993). In modifizierter Form wird diese Liste z. B. bei Lutz/Wenning (2001) oder Krüger-Potratz/Lutz (2002) aufgegriffen.

Mit diesem Zugriff wird die je separate Thematisierung einzelner Differenzlinien (z. B. Geschlecht, Sozialstatus, Ethnie) überwunden und damit gleichzeitig ein Einstieg in die Aufhebung von Bindestrich-Pädagogiken (z. B. Ausländerpädagogik/interkulturelle Erziehungswissenschaft oder Frauen- bzw. Geschlechterforschung) gefunden. Dieser Zugriff mit der Kategorie „Differenz“ erlaubt, Ungleichheit differenzierter und komplexer zu diskutieren und das Zusammenspiel von Differenzlinien zu erkennen (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Alle diskutierten Differenzlinien konstituieren Pluralität und suggerieren Homogenität auf der „Innenseite“ der Differenzlinie. Alle diese Differenzlinien entfalten ihre Wirksamkeit bei der Konstitution von Wir-Gruppen; insofern spielen alle Differenzlinien eine Rolle bei der Wahrnehmung von „Anderen“, bei der Konstruktion von Fremdheit, also in den Köpfen der Beteiligten. Aber nicht alle Differenzlinien werden bedeutsam für die gesellschaftliche Organisation von Lerngruppen.

Mich interessieren an dieser Stelle diejenigen *Differenzlinien*, die innerhalb der letzten 200 Jahre in deutschen Schulen *schulstrukturell* bedeutsam waren oder sind. Alle Differenzlinien sind sozial wirksam, d. h. ihre Wahrnehmung hat Einfluss auf Interaktionen, die Art der Kommunikation miteinander, die Wertschätzung oder Ablehnung von „Anderen“. Teil offizieller Schulpolitik in der Weise, dass Differenzlinien für die Zuordnung zu Lerngruppen entscheidend werden, dass Bildungsverweigerungen oder die Öffnung von Bildungschancen organisatorisch gesichert werden, sind aber bisher nicht alle diskutierten Differenzlinien geworden. Deshalb skizziere ich kurz die Differenzlinien Geschlecht, Konfession/Religion, Sozialstatus, „Begabung“, Behinderung, Staatsangehörigkeit, Abstammung/„Rasse“, Sprache/Ethnizität (alle aus der oben angeführten Diskussion bekannt) sowie Lebensalter in ihrer schulstrukturellen Wirksamkeit. Es soll gezeigt werden, dass diese Differenzlinien schulstrukturell zur Herstellung von Homogenität in Schulen bzw. Lerngruppen dienen. Der neuere innerwissenschaftliche Diskurs zu Differenz droht in der veröffentlichten Meinung und in politischen Positionen in Gestalt einer Pluralitätsrhetorik zum Bestandteil einer Homogenitätspolitik zu werden.

Das deutsche Bildungswesen des 19. und 20. Jahrhunderts zeichnet sich dadurch aus, dass ein bemerkenswertes Maß an vermeintlicher Homogenität entlang bestimmter Differenzlinien innerhalb organisierter Lernsituationen hergestellt wird. Innerhalb so organisierter Lerngruppen entsteht auch tatsächlich eine mehr oder weniger große soziale Homogenität, wobei durch die Tatsache des Ausschlusses von „Anderen“ durch deren Organisation in separaten Lerngruppen/Schulen/Bildungsgängen die Wahrnehmung von Homogenität innerhalb der jeweiligen Lerngruppen noch gestützt wird. Dabei ist für das Ergebnis unerheblich, ob diese Homogenität gezielt und intentional hergestellt wird oder aber ob Homogenität gewissermaßen als Nebenprodukt bei der Verfolgung anderer Ziele entsteht. Je höherwertig die Abschlüsse einzel-

ner Bildungsgänge sind, umso stärker werden in aller Regel Unterscheidungsmerkmale für die Zulassung herangezogen. Im Verlauf der zweihundert Jahre sind eine Vielzahl von Differenzlinien markiert worden. Einige davon hatten nur wenige Jahrzehnte Gültigkeit, andere haben sich dauerhaft gehalten. Einige dieser Differenzlinien haben zeitweise nur in einem Teil des Bildungswesens gegolten, bevor sie flächendeckend wirksam werden, andere Differenzlinien wurden abgebaut und gelten aktuell so gut wie gar nicht, wiederum andere sind offenbar so selbstverständlich, dass sie gar nicht mehr wahrgenommen werden und unhinterfragt bleiben. Insgesamt ist Homogenität in Lerngruppen oder auch in ganzen Schulen Ende des 20. Jahrhunderts größer als im Beobachtungszeitraum der letzten zwei Jahrhunderte.

Lebensalter

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts werden in Gymnasien zunehmend Klassen mit Jungen im gleichen Alter gebildet. Parallel gehen weit über 90 % der Kinder in altersheterogene, wenig oder ungegliederte Volksschulen. Städtische Volksschulen übernehmen im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Prinzip der Jahrgangsklassen. Bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhundert bleiben viele Dorfschulen wenig oder ungegliedert. Mit der Teilung der Volksschule in Grund- und Hauptschule Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts und der entsprechenden Reorganisation des ländlichen Schulwesens wird die Klasse der Gleichaltrigen die Regel. Sieht man von Früheinschulungen, Klassenwiederholungen oder dem Überspringen von Klassen ab, dann ist seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Altershomogenität in Lerngruppen der Normalfall.

Eine pressebekannte Ausnahme bilden altersübergreifende Lerngruppen auf einigen Halligen – Ende des 20. Jahrhunderts ist diese Ausnahme nur noch eine Illustration für die Geltung des Prinzips der Altershomogenität. Der drastische Geburtenrückgang in Ostdeutschland seit den frühen neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat z. B. in Mecklenburg-Vorpommern zu einer geradezu schamhaften Diskussion über altersheterogene, wenig gegliederte Schulen im ländlichen Raum zur wohnortnahen Versorgung mit Schulen geführt. In dieser Diskussion wird keineswegs das Prinzip der Altershomogenität in Frage gestellt, sondern mit Hinweis auf Sachzwänge in dünn besiedelten Gebieten geführt. Insofern stützt auch diese Diskussion die Geltung des Prinzips der Altershomogenität.

Geschlecht

Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden Jungen und Mädchen in weiterführenden Schulen sowie in einem Teil städtischer Volksschulen getrennt unterrichtet. Auch die Unterrichtsfächer und deren Inhalte werden geschlechtsspezifisch ausgewählt. Der Zugang für Mädchen zu Berechtigung in höheren Schulwesen (z. B. allgemeine Hochschulreife) wird im Verlauf des 20. Jahrhunderts von einer Ausnahme zum Regelfall. Demgegenüber werden weit überwiegend in ländlichen Volksschulen Jungen und Mädchen im gleichen Klassenverband gemeinsam unterrichtet, d. h. die allermeisten Schulkinder wurden nicht geschlechtshomogen unterrichtet. Zunehmend seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wird Koedukation auch in weiterführenden Schulen eingeführt. Geschlechtshomogenität gibt es –

von wenigen Ausnahmen in Schulen in privater (insbesondere kirchlicher) Trägerschaft oder Klassen in berufsbildenden Schulen – am Ende des 20. Jahrhunderts nur noch für einzelne Lernsequenzen oder Unterrichtsfächer.

Konfession/Religion

Die konfessionelle Gliederung des Volksschulwesens ist der Regelfall im 19. Jahrhundert. Protestantische, katholische oder jüdische Kinder werden getrennt unterrichtet. Insbesondere im ländlichen Raum war dieses bezogen auf Katholiken und Protestanten zwar einerseits Ausdruck einer bis in die Schulaufsicht nach Konfessionen organisierten Schule, aber andererseits angesichts konfessionell homogener Dörfer und Landstriche gleichzeitig Ausdruck einer sozialräumlichen Segregation dieser Konfessionen. Mit Beginn der Weimarer Republik spielen Simultanschulen eine größere Rolle in Großstädten. Erst zu diesem Zeitpunkt wird auch eine Volksschullehrerausbildung unabhängig von der Konfession möglich. Zwischen 1933 und 1945 wird eine Entkonfessionalisierung betrieben, die allerdings – angesichts des Ausschlusses von als Juden begriffenen Personen – nur Katholiken und Protestanten betrifft. Nach 1945 werden in vielen Bundesländern Konfessionsschulen wieder errichtet. Im ländlichen Raum führt dieses – wegen der erheblich größeren konfessionellen Mischung der Wohnbevölkerung durch Flüchtlinge und Vertriebene – zu einer sehr großen Anzahl wenig bzw. ungegliederter Zwergvolksschulen. Seit Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts mit der Teilung der Volksschulen in Grund- und Hauptschulen sowie durch den starken quantitativen Ausbau von Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, die nur in Ausnahmefällen konfessionell organisiert sind, ist der Anteil der Kinder in Konfessionsschulen deutlich zurückgegangen.

Sozialstatus

Die soziale/sozioökonomische Homogenität in Schulen wird traditionell über das Schulgeld erreicht. Sozioökonomisch schwache Eltern können sich weder lange Ausbildungszeiten ihrer Kinder und den damit verbundenen Einkommensausfall leisten, noch das zum Teil sehr hohe Schulgeld für weiterführende Schulen zahlen. Die Abschaffung des Schulgeldes für Volksschulen und die gleichzeitige drastische Erhöhung des Schulgeldes für weiterführende Schulen in Preußen 1888 wurde offen als Instrument zur Abwehr des Andrangs auf Gymnasien und die Vorläufer der späteren Realgymnasien und Oberrealschulen gehandelt. Bei der Einführung der Grundschule 1920 und damit der Abschaffung der Vorschulen der Gymnasien wurde vehement vor den negativen Folgen der gemeinsamen Schule für Kinder aus ärmeren Familien gewarnt: Ihnen drohe ein Neidkomplex angesichts besser gekleideter Kinder im gleichen Klassenzimmer. Mit der Abschaffung des Schulgeldes in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts und der (teilweise wieder zurückgenommenen) Lehrmittelfreiheit sowie der Einführung des Schüler-BaföG in den siebziger Jahren wurde die unmittelbar ökonomische Steuerung des Zugangs zu Schulen aufgegeben. Soziale Homogenität stellt sich gleichwohl in Schulen her. In Sonderschulen für Lernbehinderte finden wir die sozial homogensten Lerngruppen des Schulsystems – die zunehmende ethnische Heterogenität ver-

deckt diesen Befund allerdings in der öffentlichen Diskussion. Aber auch in anderen Lerngruppen entsteht soziale Homogenität, nicht zuletzt deswegen, weil sozial homogene Wohngebiete zusammen mit Schuleinzugsbereichen und der Schulweglänge dieses fördern.

Dieser Zusammenhang ist aus den USA seit langem bekannt: die großräumige Segregation in sozial/sozioökonomisch relativ homogene Wohngebiete führte sowohl zu nach Hautfarbe als auch nach Einkommenssituation und Status der Eltern relativ homogenen Lerngruppen und Schulen. Auch wenn die sozialräumliche Segregation in Westeuropa geringer ist als in den USA, so hat sie in den letzten fünfzig Jahren des 20. Jahrhunderts doch ein Ausmaß angenommen, das in vielen Grundschulen für relative soziale Homogenität sorgt. In weiterführenden Schulen stellt sich relative soziale Homogenität in der BRD ohnehin durch die Selektion nach Schultypen ein.

In den USA gibt es neben der quasi naturwüchsig in Gesellschaften mit großer sozioökonomischer Ungleichheit entstehenden sozialräumlichen Segregation bereits seit Jahrzehnten die bewusste Herstellung sozioökonomisch homogener Wohngebiete, z. T. mit Zaun umgeben und von Privatsheriffs überwacht. Die Planung und Durchführung derartiger Siedlungen ist in den USA eine Wachstumsbranche. In den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat diese bewusste Herstellung sozialräumlicher Segregation und damit der Schaffung abgeschotteter Ghettos der Wohlhabenderen in Frankreich Nachahmer gefunden. Zusammen mit großflächigen Gebieten des sozialen Wohnungsbaus (HLM) in Trabantenstädten entsteht auf diese Weise eine sozialräumliche Entmischung nach Sozialschichtmerkmalen. Ein Nebeneffekt ist eine ethnische Segregation, die sich in Schulen auf die Zusammensetzung von Lerngruppen auswirkt.

In den USA wurde seinerzeit in großem Umfang „busing“ eingeführt, um die Folgen der sozialräumlichen Segregation im Bildungsbereich zu mildern. Ein bekanntes Modell der Übertragung des „busing“ in die BRD war das „Krefelder Modell“ in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts, fand aber keine Nachahmer. Im Gefolge der PISA-Studie schlägt der niedersächsische Ministerpräsident im Mai 2002 eine großräumige Umverteilung von Schülern und Schülerinnen zur Vermeidung ethnischer Segregation im Schulbereich vor.

„Begabung“

Bis in die frühen sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein war die Hypothese der angeborenen (also von Umwelteinflüssen unabhängigen) Begabung außerordentlich populär. Mit großem Aufwand wurde immer wieder herausgefunden, dass es drei Begabungstypen („praktisch“, „praktisch/theoretisch“, „theoretisch“) gäbe, diese wunderbarerweise den Schultypen Volksschule, Realschule und Gymnasium/Oberschule entsprächen sowie (Gipfel der Vollkommenheit) die Nachfrage der Wirtschaft nach Qualifikationen präzise abdecken würde. Mit dem „Sputnikschock“ 1957 geriet diese verbreitete Gewissheit ins Wanken: Zunehmend sollten offenbar neu entdeckte „Begabungsreserven“ gefördert werden. Das Ergebnis aller Bemühungen ist einerseits die quantitative Verschiebung der Anteile der für ein Gymnasium, eine Realschule oder eine Hauptschule „begabten“ Kinder und andererseits ein massiver Ausbau der Sonderschulen für Lernbehinderte, so dass die Denkfigur der Begabungshomogenität innerhalb dieser vier Schultypen aufrecht erhalten werden kann.

In den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Diskussion um die Vernachlässigung „hochbegabter“ Kinder mit dem Tenor verstärkt, dass gemeinsame Lerngruppen dieser Kinder mit anderen, offenbar weniger begabten Kindern zu einer Beeinträchtigung des Lernerfolgs führe. „Hochbegabte“ Kinder würden gewissermaßen durch den gemeinsamen Unterricht mit anderen Kindern „behindert“.

Im Zusammenhang mit der PISA-Studie konstatiert Gero Lenhardt:

„Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Schulkultur, dass der unbegründete anthropologische Pessimismus [der sich hinter einer naturalistischen Begabungstheorie versteckt] als besonders realitätstüchtig und smart daherkommt“ (Lenhardt 2002).

Behinderung

Traditionell wurden lernbehinderte Kinder im 19. Jahrhundert in Dorfschulen zusammen mit allen anderen Kindern unterrichtet. Noch in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts verließen viele Kinder die Dorfschule nach Beendigung der vierten Klasse – vorher wurden sie alle zwei Jahre wegen ihres Alters in die nächsthöhere Klasse versetzt – und hatten damit ihre achtjährige allgemeinbildende Schulpflicht erfüllt. Kinder mit anderen Behinderungen wurden häufig von der Schulpflicht befreit. Zunächst in Großstädten bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend flächendeckend – werden Hilfsschulen für Lernbehinderte eingerichtet. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entsteht ein ausgebautes differenziertes Sonderschulwesen, das hochspezialisiert für verschiedene Arten von Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates oder des Seh- bzw. Hörsinnes zuständig ist. Quantitativ bedeutsam sind nach wie vor die aus den klassischen Hilfsschulen hervorgegangenen Sonderschulen für Lernbehinderte. Nur in Ausnahmefällen konnten Eltern in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Aufnahme ihrer als behindert klassifizierten Kinder in Grundschulen durchsetzen. Der weitere gemeinsame Schulbesuch in weiterführenden Schulen wird in der Regel bis heute unterbunden – die wenigen Ausnahmen hiervon sind eine Pressemeldung wert und bestätigen die Gültigkeit dieser Differenzlinie.

Staatsangehörigkeit

Es gab bereits im 19. Jahrhundert eine preußische Tradition, die Schulpflicht nur für staatsangehörige Landeskinder gelten zu lassen (vgl. Krüger-Potratz 2002a). Nach der Reichsgründung wurde die Schulpflicht auch auf Staatsangehörige eines anderen Bundesstaates ausgedehnt (Reichsangehörigkeit). Darüber hinaus galt die Schulpflicht vor 1938 für dauerhaft und legal anwesende ausländische Kinder dann, wenn es mit den Herkunftsstaaten ein Abkommen auf Gegenseitigkeit gab. Mit dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 wurde die Schulpflicht ausdrücklich auf „deutsche“ Kinder eingeschränkt – Schulpflicht galt also nicht für ausländische, staatenlose, „artfremde“ und „fremdvölkische“ Kinder. Mit diesem Instrument konnten alle Kinder, die den rassistischen Zielen der Nazis nicht entsprachen, ausgesondert werden.

Über den 8. Mai 1945 hinaus galt das Reichsschulpflichtgesetz von 1938, dass ausdrücklich die Schulpflicht auf „Kinder deutscher Staatsangehörigkeit“ begrenzt, zunächst weiter. 1952

empfahl die Kultusministerkonferenz den Ländern, „die Schulpflicht durch geeignete gesetzliche Bestimmungen auch auf heimatlose Ausländer sowie auf Angehörige fremder Staaten und Staatenlose auszudehnen“.

In Nordrhein-Westfalen wurde dieser Empfehlung erst mit dem Schulpflichtgesetz vom 14.06.1966 – also vierzehn Jahre nach dem KMK-Beschluss – gefolgt. Das bedeutet, dass das Instrument der Nazis zur Aussonderung unerwünschter Kinder und Jugendlicher in Teilen der Bundesrepublik auch siebzehn Jahre nach ihrer Gründung immer noch Gesetzeskraft hatte. Zwar ist das Instrument nicht mehr in gleicher Weise angewendet worden. Aber in Fällen, in denen die deutsche Staatsangehörigkeit von den Nazis entzogen worden war, bestand keine Schulpflicht, was die Durchsetzung des Anspruchs auf Schulbesuch erschwerte. Wenn nun weiter wie z. B. bei Sinti und Roma eine rassistische Verfolgung in den ersten Jahrzehnten der BRD geleugnet wurde – statt dessen wurde die Nazi-Sprachregelung von der KZ-Haft wegen krimineller Delikte übernommen –, dann ergibt sich eine Kontinuitätslinie der rassistischen Aussonderung von Kindern und Jugendlichen bis weit in die BRD hinein.

Das Kriterium Staatsangehörigkeit gilt aktuell nicht mehr durchgängig. Voraussetzung für die Geltung der Schulpflicht ist in etwa der Hälfte der Bundesländer allerdings ein gesicherter Aufenthaltsstatus ausländischer Kinder. Dieses Kriterium erfüllen z. B. Asylbewerber nicht.

Abstammung/„Rasse“

Neu war seit Anfang 1933 die schrittweise Ausgrenzung aller als „artfremd“ und „fremdvölkisch“ begriffenen autochthonen Minderheiten. Dieses traf Juden, Sinti und Roma („Zigeuner“) oder Afrodeutsche („Negermischlinge“) im Schulbereich in vergleichbarer Weise: Sie wurden ausgesondert, in speziellen Klassen oder Schulen zusammengefasst oder am Schulbesuch gehindert.

Bereits 1933 wurden erste Schritte unternommen, um Juden bzw. deren Nachfahren aus öffentlichen Schulen zu verdrängen. Mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25. April 1933 wurde im § 4 der Anteil sogenannter Nichtarier an höheren Schulen und Hochschulen begrenzt. Mit Nichtarier sind dabei vor allem Juden gemeint. Wenning (1986, S. 145) gibt den Rückgang jüdischer Studenten vom Sommersemester 1932 zum Sommersemester 1933 mit 51,7 % an. 1935 beklagte Reichsminister Rust, dass höhere Schulen „noch immer von einem an einzelnen Orten verhältnismäßig hohen Anteil jüdischer Schüler und Schülerinnen besucht“ würden; ebenso gäbe es in öffentlichen Volksschulen „noch immer in nicht unerheblichem Maße“ jüdische Schüler/innen, eine „klare Scheidung nach der Rassenzugehörigkeit“ sei nicht erreicht (zitiert nach: Gamm 1990³, S. 143). 1937 wurde verfügt, dass jüdische Schüler/innen dann jüdische Privatschulen, besondere Schulen oder spezielle Sammelklassen besuchen müssen, wenn diese am Wohnort eingerichtet sind (Erl. d. RuPr MfWEuV vom 2.7.1937, zitiert nach Gamm 1990³, S. 139f.) Nach 1933 wurden also jüdische Privatschulen durch öffentliche Schulen für jüdische Kinder ergänzt, um so eine klare Scheidung in „Arier“ und „Nichtarier“ im Schulwesen herbeizuführen.

In einer Vielzahl von Regelungen ab 1939 wurden Kinder, die als „fremdvölkisch“ und nicht „eindeutschungsfähig“ angesehen wurden, vom Schulbesuch deutscher Schulen ausgeschlossen. Erste Opfer dieser Regelungen sind staatsangehörige, als „polnischstämmig“ klassifizierte Einwohner des deutschen Reiches, die die aus der Weimarer Republik überkommenen

Minderheitenschutzregelungen bis zum 1.9.1939 (Überfall auf Polen) in Anspruch genommen hatten. Die Wahrnehmung dieses völkerrechtlich verbrieften Minderheitenschutzes wurde als Kennzeichen dafür gewertet, dass ein „Bekenntnis gegen das deutsche Volkstum“ vorliege. Insbesondere in den besetzten und dem Reich formell oder faktisch angegliederten Gebieten wurde eine abschließende Definition von „stammesgleichen“ Kindern (in Abgrenzung zu „fremdvölkischen“) als erforderlich gesehen: „Kinder aus Familien germanischer Abstammung, d. h. aus stammesgleichen, dem deutschen Volk abstammungsmäßig verwandten Familien (Flamen, Dänen, Niederländer, Norweger, Schweden, Finnen und – soweit sie stammesgleich sind – Wallonen) ... sind zum Besuch deutscher Volksschulen zuzulassen“ (Erl. d. RuPr MfWEuV vom 4.2.1943, vgl. Hansen 1994, S. 223).

1941 wurde in einem Erlass die „Zulassung von Zigeunern und Negermischlingen zum Besuch öffentlicher Volksschulen“ geregelt. Wegen der Kollision rassistischer Ausgrenzungskriterien mit dem Staatsangehörigkeitsprinzip des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938 wurde für den Ausschluss von „Zigeunerkindern“ und Afrodeutschen („Negermischlinge“) die Figur der Gefährdung in „sittlicher oder sonstiger Beziehung für ihre deutschblütigen Mitschüler“ konstruiert, um so einen Schulverweis von Kindern deutscher Staatsangehörigkeit zu rechtfertigen.

Sprache/Ethnizität

Sprachliche Homogenität in Lerngruppen darf Anfang des 19. Jahrhunderts als Regelfall unterstellt werden. Nicht deshalb, weil auf den Territorien des späteren Deutschen Kaiserreichs nicht sprachliche Vielfalt zu finden gewesen wäre – diese bewegte sich in der gleichen Größenordnung wie Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. Hansen 1996) –, sondern weil kleinräumig überwiegend sprachliche Homogenität vorlag. Das heißt, die vorhandene sprachliche Vielfalt innerhalb von Staaten war für die Organisation von sprachlich homogenen Lerngruppen und Schulen kein Hindernis. Hugenotten hatten in Preußen wie in anderen deutschen Staaten Anfang des 19. Jahrhunderts noch überwiegend geschlossene Siedlungen mit eigenen französischsprachigen Schulen und Kirchen. Polnisch- oder litauischsprachige Untertanen der preußischen Krone lebten überwiegend in Siedlungsgebieten, in denen gleichsprachig kommuniziert wurde und in denen – sofern bereits Schulen existierten – in der jeweiligen Sprache unterrichtet wurde. Jüdische Schulen dienten der Vermittlung jüdischer Inhalte und der hebräischen Sprache – in Ostelbien dürfte die weitere Unterrichtssprache jiddisch gewesen sein. Am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert entstehen erste jüdische Schulen mit der verstärkten Unterrichtssprache Deutsch.

In weiten Teilen ländlicher Gebiete Norddeutschlands war am Anfang des 19. Jahrhunderts die regionale Kommunikationssprache eine der Varietäten der niederdeutschen Sprache. In weiten Teilen Süddeutschlands war die Kommunikationssprache der jeweilige regionale Dialekt. Schüler und Schülerinnen ebenso wie Lehrer konnten und kannten überwiegend Hochdeutsch nur als Schriftsprache, nicht aber als gesprochene Sprache.

Sprachliche Heterogenität innerhalb des Territoriums des späteren Deutschen Kaiserreichs war also Anfang des 19. Jahrhunderts kein praktisches Hindernis für die sprachliche Homogenität innerhalb von Lerngruppen.

Zwei Entwicklungen führten zu einer Veränderung dieser Ausgangssituation vor rund 200 Jahren. Die eine dieser Entwicklungen war eine zunehmende Migration im Zuge der beginnenden Industrialisierung mit der Folge, dass immer mehr vor allem städtische Siedlungen entstanden, in denen sprachliche Vielfalt wegen der unterschiedlichen Herkunft der Bewohner ein potenzielles Kommunikationshindernis darstellte. Die zweite dieser Entwicklungen war die Herausbildung moderner Staaten – die Verstaatlichung, Bürokratisierung und Vereinheitlichung öffentlicher Belange, kurz: die Entstehung dessen, was wir uns angewöhnt haben, den Nationalstaat zu nennen.

Im Zuge dieser Entwicklungen wurden regionale Kommunikationssprachen zunehmend diskriminiert und mit einer Sprachpolitik zur Verbreitung von Hochdeutsch mit dem Ziel der Einsprachigkeit konfrontiert. In diesen Kontext gehören die Verbote des öffentlichen Gebrauchs anderer Sprachen als Deutsch (z. B. Geschäftssprachengesetz von 1876, Gerichtsverfassungsgesetz von 1877, Vereinsgesetz von 1908) ebenso wie die Reduzierung anderssprachigen Unterrichts auf die religiöse Unterweisung (Polnisch und Litauisch 1873, parallel Sorbisch, Dänisch 1878). Äußerungen in der „falschen“ Sprache – auch auf dem Pausenhof – wurden mit Prügeln sanktioniert. Seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts war damit Hochdeutsch die einzige offizielle Unterrichtssprache: Sprachliche Homogenität war formal hergestellt. Der Schulerfolg anderssprachiger Kinder durfte dann ruhig gering sein, Selektion wurde umso leichter und so zur „gerechten“ Strafe für Germanisierungsresistente.

Mit den Minderheitenregelungen in der Weimarer Republik konnte sprachliche Homogenität in Lerngruppen auch dadurch hergestellt werden, dass der Unterricht in polnisch- oder dänischsprachigen Privatschulen gegeben wurde.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dienten Vorbereitungsklassen für Kinder, deren Eltern aus den mittelmeerischen Anwerbeländern als „Gastarbeiter“ gekommen waren, der Aufrechterhaltung von Hochdeutsch als alleiniger Unterrichtssprache. Darüber hinaus sorgten „Nationalklassen“ für eine Senkung des Anteils nicht-deutschsprachiger Kinder in Lerngruppen.

Schulen sprachlicher Minderheiten mit deren Sprache als Unterrichtssprache gibt es bis heute – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – nur für autochthone Minderheiten in begrenzten Territorien. So können die Fiktion sprachlicher Homogenität in Deutschland und das Prinzip der alleinigen Unterrichtssprache Hochdeutsch für die Bildung von Lerngruppen aufrecht erhalten werden.

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status

Im 19. Jahrhundert besuchten Volksschulen über 90 % der schulpflichtigen Kinder. Ihre Lerngruppen waren homogen hinsichtlich der Differenzlinien Konfession/Religion und Sprache, ggf. Staatsangehörigkeit. Homogenität des Sozialstatus und der „Begabung“ darf in diesen Volksschulen nicht unterstellt werden, umfassten sie doch Tagelöhnerkinder ebenso wie die Kinder von Bauern, Handwerkern und Kaufleuten. Nur die „besseren Leute“ schickten ihre Kinder auf höhere Schulen oder im Dorf zum Pfarrer. Die Volksschule des 19. Jahrhunderts bildete heterogene Lerngruppen und hatte hinsichtlich der Schülerschaft so etwas wie einen Gesamtschulcharakter. Demgegenüber war die Homogenität in Lerngruppen in höheren Schulen deutlich ausgeprägter, sie waren homogen hinsichtlich des Lebensalters, des Ge-

schlechts, der Sprache, der Nicht-Behinderung, der Staatsangehörigkeit, des Sozialstatus (und damit der „Begabung“) und – überwiegend, aber nicht durchgängig – der Konfession. Die überwältigende Mehrheit der Schüler und Schülerinnen im 19. Jahrhundert befand sich also in heterogenen Lerngruppen.

Am Anfang des 21. Jahrhunderts ist die Differenzlinie Geschlecht für die Organisation von Lerngruppen fast ganz entfallen, die Differenzlinie Konfession/Religion hat an Bedeutung sehr deutlich abgenommen, Staatsangehörigkeit spielt fast keine Rolle (und Abstammung/„Rasse“ nur noch versteckt in Gestalt der zugeschriebenen und zu bewahrenden Kultur).

Homogenität von Lerngruppen entlang der Differenzlinien Lebensalter, Sozialstatus, „Begabung“, Behinderung/Nichtbehinderung und Sprache ist demgegenüber der schulstrukturell gesicherte Regelfall.

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status im Überblick

| Differenzlinie | Status | | |
|---------------------|--------------------|--|----------------------|
| | im 19. Jahrhundert | in den ersten 2/3 des 20. Jh. | am Ende des 20. Jh. |
| Lebensalter | in höheren Schulen | in höheren Schulen, städtischen Volksschulen | Regelfall |
| Geschlecht | in höheren Schulen | in höheren Schulen | weitgehend entfallen |
| Konfession/Religion | Regelfall | Regelfall | weitgehend entfallen |
| Sozialstatus | Regelfall | Regelfall | Regelfall |
| „Begabung“ | Regelfall | Regelfall | Regelfall |
| Behinderung | fast nicht | zunehmend | Regelfall |
| Staatsangehörigkeit | Regelfall | Regelfall | weitgehend entfallen |
| Abstammung/„Rasse“ | | zwischen 1933 und 1945 Regelfall | |
| Sprache | Regelfall | Regelfall | Regelfall |

Während also im 19. Jahrhundert über 90 % der schulpflichtigen Kinder in heterogenen Lerngruppen hinsichtlich Lebensalter, Geschlecht, Sozialstatus, „Begabung“ und Behinderung unterrichtet wurden, ist am Anfang des 21. Jahrhunderts eine große Homogenität innerhalb von Lerngruppen zu verzeichnen. Der Regelfall am Beginn des 21. Jahrhunderts ist, dass Schüler und Schülerinnen nur einen begrenzten Ausschnitt der Vielfalt der eigenen Generation innerhalb ihrer Lerngruppen und Schulen kennen lernen.

Für die Beobachter bleibt faszinierend, dass die Homogenität von Lerngruppen bezüglich Lebensalter, Sozialstatus, „Begabung“, (Nicht-)Behinderung und Sprache als Regelfall am Beginn des 21. Jahrhunderts in der politischen Diskussion offenbar glaubwürdig auf „Begabung“ reduziert werden kann:

„Thüringens Ministerpräsident Bernhard Vogel (CDU) klagt in seiner Rede, dass wegen Pisa »der ganze Plunder der bildungspolitischen Diskussion der letzten 20 Jahre wieder auf dem Tisch liegt«. Wie sein Kultusminister bekräftigt Vogel: »wir sind die Strukturfragen leid«. Unumstößlich sei ein »differenziertes, ein gegliedertes Schulsystem«, weil Menschen nun mal »unterschiedlich begabt und befähigt« seien“ (Frankfurter Rundschau 3.6.02, S. 3).

Der Bildungsforscher Gero Lenhardt konstatiert unter der Überschrift „Der unerschütterliche Begabungsglaube“, dass der als Leistungsvermögen camouflierte statische Begabungsbegriff und die daran orientierte Bildung von Lerngruppen dazu dienen, die Leistungsungleichheit festzuschreiben: „Die Selektion sorgt für die extreme Leistungsungleichheit deutscher Schü-

ler. Denn sie enthält gerade den Schülern Bildungsmöglichkeiten vor, die mit den schulischen Bildungserwartungen die größte Mühe haben. Das sind vor allem die Heranwachsenden aus den unteren Berufs- und Bildungsschichten sowie aus Einwandererfamilien. Indem das Bildungssystem für leistungshomogene Schulen sorgt, sorgt es zugleich für sozial homogene. Anders gesagt, es sorgt für soziale Segregation; das schließt ethnische Segregation ein“ (Lenhardt 2002).

Damit – so Lenhardt – stellten sich die Verfechter „naturalistischer Bildungsvorstellungen“ gegen das in der angeblichen Leistungsgesellschaft angeblich geltende Leistungsprinzip, indem sie leistungsschwache Schüler/innen Schulformen und Lerngruppen mit niedrigeren Leistungsansprüchen zuweisen und so von vornherein daran hinderten, ihre Leistungsfähigkeit in einer alle fördernden Schule zu entwickeln. Lenhardt klassifiziert diese Denkfigur zutreffend als „vordemokratisch“.

Für soziale Reproduktion ist die Denkfigur allerdings außerordentlich nützlich, da mit einem statischen Begabungsbegriff und einer daran orientierten Diagnose von Leistungsfähigkeit die so erzeugte weitgehende Deckungsfähigkeit von Sozialstatus, „Begabung“ und Ethnizität scheinbar gerechtfertigt wird, ohne soziale Reproduktion – wie in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts – thematisieren zu müssen.

Hinter dieser Denkfigur verbirgt sich eine normative Vorstellung von Homogenität als offenbar notwendiger Voraussetzung für Lernerfolg. Dabei wird Homogenität offenbar als Gleichartigkeit gedacht. Pluralität stellt sich dann in Gestalt der Summe von Gruppen Gleichartiger dar, nicht aber innerhalb von Lerngruppen.¹ Selbst Klassenwiederholungen – also die Abweichung von der Differenzlinie Lebensalter, aber gleichzeitig auch das Eingeständnis mangelhafter Diagnose von „Begabung“/Leistungsfähigkeit bei der Zuordnung zu Lerngruppen – können dann als Wiederherstellung von Homogenität begriffen werden.

Im 19. und 20. Jahrhundert mit einer verbreiteten Homogenitätsrhetorik – Wilhelm II „kannte nur noch Deutsche“, die „Volksgemeinschaft“ (nicht nur) der Nazis, Ludwig Ehrhardt’s „formierte Gesellschaft“ bis hin zur Beschwörung von „Integration“, zur „Leitkultur“ und „es wächst zusammen, was zusammengehört“² –, die offenbar unter Vernachlässigung der genannten Differenzlinien Gemeinsamkeit suggerieren soll, wird diese Homogenität für die Bildung von Lerngruppen überwiegend dann doch nicht als ausreichend angesehen. Unterhalb der großen Homogenität aller müssen offenbar exklusive Homogenitäten von Untergruppen hergestellt werden.

Diese Homogenitätsrhetorik aus dem politischen Raum und der veröffentlichten Meinung wird in aller Regel mit Begriffen und Kategorien gespeist, die einem (fach-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch entnommen wurden. Die in diesem Sprachgebrauch angelegte Differenziertheit entfällt in der populären Verwendung der Begriffe und Kategorien, die Prämissen werden nicht mittransportiert, das erkenntnisleitende Interesse nicht mitgenannt. So werden (fach-)wissenschaftliche Begriffe und Kategorien in Kampfbegriffe des politischen Alltags umgewandelt. Dieser Prozess machte auch vor den Kategorien und Begriffen nicht halt, mit denen seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts in der (Fach-)Wissenschaft ein Paradig-

¹ Gesamtschulen nach dem KMK-Modell – also fast alle – stellen keine Alternative dar, reproduzieren sie doch schulstrukturell innerhalb der Schule das dreigliedrige Schulsystem.

² Zu dieser Homogenitätsrhetorik passen z. B. die Bismarck’sche Reichsfeindepropaganda ebenso wie Kampagnen zur Eindeutschung von Familiennamen oder der Entslawisierung von Ortsnamen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Wehler 1985, Bering 1987, Hansen 1989, Hansen 1991)

menwechsel versucht werden sollte. Der vermeintlich homogenen Gesellschaft des klassischen Nationalstaats mit völkischem Selbstverständnis wurde die „multikulturelle Gesellschaft“ gegenübergestellt. Der Anpassungsrhetorik der veröffentlichten Meinung (z. B. „die wollen sich nicht integrieren“) wurde die Wertschätzung von kollektiven Identitäten³ (kulturell, ethnisch usw.) auch der „Anderen“ gegenübergestellt und damit ein Recht auf Differenz ohne Minderung von Teilhabechancen postuliert.

Es darf unterstellt werden, dass dieser (fach-)wissenschaftliche Diskurs in aller Regel nicht dazu dienen sollte, Homogenitätspolitik und –rhetorik zu stützen. Statt den angestrebten Paradigmenwechsel dieses (fach-)wissenschaftlichen Diskurses nachzuvollziehen, haben der politische Raum und die veröffentlichte Meinung der Homogenitätsrhetorik eine Pluralitätsrhetorik einverleibt: Zu dieser Pluralitätsrhetorik gehören das Feiern der Vielfalt in Europa, die Forderung nach Erhalt der Vielfalt ebenso wie diejenige, Mehrsprachigkeit zu fördern, die Figur von der „multikulturellen Gesellschaft“ ebenso wie die Aufforderung, die „kulturelle Identität“ von Zuwanderern zu bewahren. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich aber keineswegs um einen Paradigmenwechsel. Vielmehr ergänzen sich beide Rhetoriken und gehen eine Symbiose ein:

- die „kulturelle Identität“ stellt die Homogenität von Gruppen her, die dann eben nicht Träger der „Leitkultur“ sind und so aus der Gemeinsamkeit ausgeschlossen werden. Das Ergebnis sind die vermeintlich homogenen Gruppen von „Anderen“, die der Homogenität der „Mehrheitsgesellschaft“ gegenüberstehen.
- Die Förderung von Mehrsprachigkeit mutiert unter der Hand zur Forderung einer deutschen Einsprachigkeit plus frühzeitigem Englischlernen (vgl. Hansen 2001a und 2001b) führt aber keineswegs zu einer Einübung des Umgangs mit der real vorhandenen Mehrsprachigkeit (vgl. „monolingualer Habitus“, Gogolin 1994).

Pluralitätsrhetorik ist somit zum Bestandteil der Homogenitätspolitik geworden. Jede Notwendigkeit einer Überprüfung der Prämisse von den Gemeinsamkeiten innerhalb als homogen begriffener Gruppen ebenso wie der „Mehrheitsgesellschaft“ entfällt, weil Homogenitäten durch Markierung von Außengrenzen hergestellt wurden. Die Integration der Pluralitätsrhetorik in eine Homogenitätspolitik folgt damit der gleichen Logik wie bei der Herstellung homogener Lerngruppen: Differenz wird abgeschafft durch Bildung von Untergruppen, die dann homogen zu sein scheinen.

Für organisierte Lernprozesse innerhalb dieser scheinbar homogenen Lerngruppe lautet dann der heimliche Lehrplan: Alle Mitglieder der Lerngruppe sind gleich bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen – folglich kann von allen das gleiche erwartet werden; Gerechtigkeit stellt sich durch Gleichbehandlung her – nicht durch Differenzierung und Individualisierung; Differenzierte Unterrichtsmodelle sind überflüssig – Frontalunterricht ist angemessen; Mangelnder Lernerfolg Einzelner ist auf deren zu Unrecht erfolgte Zuweisung zu einer Lerngruppe zurückzuführen – sie stören die Homogenität und damit den Lernerfolg der anderen Gruppenmitglieder.

Derartige Prämissen für Schule und Unterricht führen direkt zu den beklagten Ergebnissen der PISA-Studie. Eine Absage an die These von der notwendigen Homogenität als Voraussetzung für Lernerfolg und deren schulstrukturelle Organisation ist überfällig. Ein anderer Umgang

³ Zur Problematik und der Kritik an der Tragfähigkeit der Kategorie „kollektive Identitäten“ vgl. Hansen 2001c.

mit Differenz in Schulen kann nicht etabliert werden, wenn Differenzlinien – wie dargestellt – schulorganisatorisch und -strukturell genutzt werden, eine Scheidung der „Einen“ von den „Anderen“ zu sichern.

Übrigens: Das relativ bessere Abschneiden bayrischer Gymnasiasten in der PISA-Studie ist die Folge einer besonders rigiden Selektion. Soziale Reproduktion wird damit gesichert und offensichtlich auch intendiert. Damit haben die – im nationalen wie internationalen Vergleich – besonders wenigen Abiturienten in Bayern innerhalb des nationalen Rahmens einen relativen Startvorteil. Da sie im internationalen Vergleich aber gleichzeitig gerade einmal drittklassig sind, gilt ihr Startvorteil nur innerhalb Deutschlands, aber nicht im europäischen oder internationalen Rahmen. Die national erfolgreiche soziale Reproduktion wird mittelfristig außerhalb des nationalen Rahmens also zum Handicap. Sie sind Einäugige unter den vielen anderen Blinden in Deutschland, müssen aber mit Zweiäugigen konkurrieren. Es wird spannend werden zu beobachten, wie Konservative aller politischen Parteien und aller gesellschaftlichen Gruppen mit diesem Eigentor ihrer Homogenitätspolitik im Bildungssektor umgehen werden.

Literaturverzeichnis

- Bering, Dietz (1987) *Der Name als Stigma*. Stuttgart.
- Gamm, Hans-Jochen (1990³) *Das Judentum. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York.
- Hansen, Georg (1989) „Damit wurde der Warthegau zum Exerzierplatz des praktischen Nationalsozialismus“. Eine Fallstudie zur Politik der Einverleibung. In: Kleßmann, Christoph (Hg.): *September 1939. Krieg, Besatzung, Widerstand in Polen*. Göttingen, S. 55-72.
- Hansen, Georg (1991) *Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa*. Frankfurt/New York.
- Hansen, Georg (1994) *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939 - 1945*. Münster, New York.
- Hansen, Georg (1996) *Perspektivwechsel. Eine Einführung*. Münster/New York (Lernen für Europa, Band 1).
- Hansen, Georg (2001a) *Minderheitensprachen und ihr Status in Deutschland*. In: List, Gudula; List, Günther (Hg.) *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Tübingen, S. 129-143.
- Hansen, Georg (2001b) *Zwei Jahrhunderte Produktion von Monolingualismus (plus Englisch): Der schwierige Weg zum multilingualen Europa*. In: De Bot, Cees; Kroon, Sjaak, Nelde, Peter H.; van de Velde, Hans (Hrsg.) *Institutional Status and Use of National Languages in Europe*. Sankt Augustin 2001, S. 159-169. (Plurilingua XXIII)
- Hansen, Georg (2001c) *Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzungen*. Münster/New York (Lernen für Europa, Band 7)
- Krüger-Potratz, Marianne (2002a) *Tradition und Transformation – ein historischer Blick auf den Umgang mit Pluralität*. In: Achtenhagen, Frank/Gogolin, Ingrid (Hg.) *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Opladen, S. 95-109.

- Krüger-Potratz, Marianne; Lutz, Helma (2002) Sitting on a crossroad – wie werden kulturelle, nationale, ethnische und Geschlechterdifferenzen theoriegeleitet erfasst und mit welchen Instrumenten werden sie erhoben? In: *Tertium comperationis* 8. Jg., Heft 2, 2002.
- Lenhardt, Gero (2002) Der unerschütterliche Begabungsglaube. In: Frankfurter Rundschau vom 11.6.2002, S. 7 (vgl. auch: ders.: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf).
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001) Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Wehler, Hans-Ulrich (1985) Das Deutsche Kaiserreich 1871 - 1918. In: Rürup, Reinhard; Wehler, Hans-Ulrich; Schulz, Gerhard: Deutsche Geschichte Band 3, 19. und 20. Jahrhundert 1815 - 1945. Göttingen, S. 201-404.
- Wenning, Norbert (1986) Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: *Die Deutsche Schule*, 78. Jg., 1986, H. 2, S. 141-160.
- Wenning, Norbert; Hauff, Mechtild; Hansen, Georg (1993) Die Vielfalt akzeptieren. Plädoyer für eine interkulturelle Erziehungswissenschaft. In: *Pädagogik*, 45. Jg., 1993, H. 11, S. 54-57.