

Hans-Ulrich Grunder
Adolf Gut
(Hrsg.)

Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule

Band I



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung:

PE-mediendesign, Elke Pfiffner, 88524 Uttenweiler-Dieterskirch

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-0649-3

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009.

Printed in Germany. Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
1 Einführung in das Thema Hans-Ulrich Grunder	14
2 Homogenität und Heterogenität in Schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung Michael Eckhart	24
3 Genderkompetenzen im Mathematikunterricht Sandra Brandt	48
4 Soziale Heterogenität und Leseleistung Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt Hansjakob Schneider	67
5 "Alle müssen wollen" – musikalische Aktivität im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance Markus Cslovjecssek	82
6 Heterogenität und Politische Bildung Béatrice Ziegler	93
7 Begabungsmythos als Hemmschuh – vom Umgang mit Ungleichheit und Differenzen in gestalterischen Fächern Barbara Wyss	108
8 Heterogenität und Innere Differenzierung des Unterrichts Hans-Ulrich Grunder	115

9	Fördern, Selektion und der Umgang mit Heterogenität' – Deutungsmuster von Lehrpersonen in soziologischer Sicht Ursula Streckeisen, Denis Hänzi, Andrea Hungerbühler	128
10	Schule und Familie – Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt Markus Neuenschwander	148
11	Pädagogische Herausforderungen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität Christine Riegel	169
12	Schule und Sport – zwei sich konkurrenzierende Systeme Roland Messmer	184
13	Managing Diversity – wie wir mit kultureller Heterogenität umgehen Walter Leimgruber	192
14	Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule: Podiumsdiskussion Markus Cslovjcek, Barbara Wyss und Roland Messmer	213
15	Die Autorinnen und Autoren	221

Vorwort der Herausgeber

Heterogenität, das Erfassen der sie begleitenden Chancen und Gefahren, und insbesondere der Umgang mit ihr in Lehr-Lernsettings, war schon immer ein Thema der Schulpädagogik, vorab der Sonderpädagogik. Heute, in der Zeit von Emigrations- und Immigrationsprozessen globalen Ausmasses erhält das Thema Heterogenität und der Umgang mit ihr in der Schule, im Unterricht und in der Gesellschaft zusätzliche, vorrangige Bedeutung.

In diesem Band leisten Forscherinnen und Forscher Beiträge zu Fragestellungen, die Heterogenität als schulpolitische und schulpädagogische Sachverhalte thematisieren. Aufgrund von Ergebnissen aus nationalen und internationalen Studien – vorab im schulischen Bereich – erhellen sie in ihren Texten den Einfluss der klassischen Differenzdimensionen (Geschlecht, Kultur, Begabung, Herkunft, Schicht) auf den Unterricht, den Schulerfolg und die Bildungschancen sowie auf persönliche, soziale und berufliche Integrationsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Sie schildern, wie Erziehungswissenschaftlerinnen, Kulturwissenschaftler, Politikerinnen und Experten aus der Bildungsverwaltung, aber auch Lehrkräfte und Eltern über Heterogenität und den Umgang mit ihr denken und urteilen und welche Positionen sie dazu einnehmen.

Um die vielfältigen Begrifflichkeiten, Konzepte und Modelle zu ordnen, bietet sich Urie Bronfenbrenners ökologischer Ansatz an. Bronfenbrenner (1981, 1986, vgl. Grunder 2001) skizziert den Zusammenhang zwischen Individuum und gesellschaftlichen Systemen als ‚fortschreitende gegenseitige Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche‘ (1981, S. 37). Er benutzt dabei einen, das Alltagsverständnis lediglich partiell abdeckenden Ökologie-Begriff, aufgrunddessen ‚ökologisch‘ die natürliche Umwelt betreffend meint, also die dinglich-materiellen Gegenstände umfasst. Dies schliesst die soziale und kulturelle Umwelt einer Person ebenso ein wie die Wechselbeziehung, in der ein Individuum bezüglich seiner Umwelt steht.

Der ökologische Ansatz der Sozialisation vernetzt die Agenten und Agenturen der Sozialisation und akzentuiert die Interdependenzen der Subsysteme und die Übergänge, die ein Kind oder ein Jugendlicher in seiner Entwicklung zum Erwachsenen zu bewältigen hat.

Eine ‚ökologische Schule‘ ist infolgedessen weniger eine ‚umweltbewusste‘ Schule im traditionellen Sinn als eine Institution, die sowohl den Bedürfnissen der beteiligten Individuen als auch den Gegebenheiten der sie umgebenden Umwelt Rechnung zu tragen versucht.

Bronfenbrenner deutet die ‚Ökologie der menschlichen Entwicklung‘, also die Sozialisation, als Verschachtelung mehrerer Systeme und deren Übergänge (Statuspassagen). Ein Blick auf Bronfenbrenners ‚System-schachtelungen‘ zeigt

10 Schule und Familie - Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt⁵¹

Markus Neuenschwander

10.1 Heterogenität

Neugeborene leben in einer Familie, sie besuchen später vielleicht eine Kinderkrippe, treten in den Kindergarten, dann in die Schule ein und machen in einem Sportverein, einem Musikorchester oder bei den Pfadfindern mit. Kinder treten in immer neue Lebenskontexte ein und erweitern mit zunehmendem Alter ihren Erfahrungsbereich. Bronfenbrenner (1981) bezeichnete diesen Prozess des Übergangs in neue Lebensbereiche als Entwicklung schlechthin: Weil Menschen in neue (Lebens-)Kontexte eintreten, können sie neue Beziehungen eingehen, neue Rollen üben, neue Erfahrungen sammeln. Würden Menschen nur in einem einzigen Kontext, zum Beispiel in der Familie, aufwachsen, wären ihre Entwicklungsanlässe und -gelegenheiten eingeschränkter. Die Vielfalt der Lebenskontexte, in welche Kinder und Jugendliche involviert sind, schafft eine unabdingbare Entwicklungs- und Lernvoraussetzung.

Lebenskontexte unterscheiden sich in Struktur, Dynamik und Funktion. Im Sportverein bewegen sich die Kinder, trainieren ihren Körper, lernen neue Sportarten kennen, üben mit Gleichaltrigen und Sportlehrern/-innen neue Regeln des gemeinsamen Umgangs. Auch in der Kinderkrippe lernen Kinder soziale Kompetenzen und Regeln des Umgangs. Hier steht aber weniger der Sport als die Tagesbetreuung als Familienersatz im Zentrum. Diese beiden Kontexte unterscheiden sich wiederum von Familie und Schule. Mit der Funktion der einzelnen Kontexte korrespondieren unterschiedliche Aufgaben und Ziele der Akteure mit Erziehungsverantwortung in diesen Kontexten, die sich gegenseitig widersprechen können: Während ein Sportlehrer hohe (körperliche) Disziplin und Regeleinhaltung von den Kindern fordert, verlangen manche Eltern von ihren Kindern Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Alle Kinder erleben aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu mehreren Kontexten eine heterogene Umwelt, d.h., sie werden in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Ressourcen und Anforderungen konfrontiert. In diesem Sinn bezeichnet Heterogenität die Unterschiedlichkeit der Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen.

Dieser Definition liegt das pädagogische Paradigma zugrunde, dass Menschen in soziale Kontexte eingebettet sind und darin handeln (Lerner & Walls, 1999). Personen lernen und entwickeln sich in Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Gegebenheiten in ihren Lebens-

⁵¹ Ich danke dem Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 10013-107733 und Projektnummer 100014-116026) und der Pädagogischen Hochschule Bern (Projektnummer 0101s017) für die finanziellen Beiträge an die Datenerhebungen.

kontexten. Menschen reagieren in diesen Bezügen aber nicht nur auf Anregungen und Forderungen, sondern sie gestalten sie mit und wählen die Kontexte aus, in denen sie sich entwickeln wollen. Insofern sind Kinder infolge ihrer Handlungen und Wahlen Produzentinnen und Produzenten ihrer Entwicklung und Gestalterinnen und Gestalter ihrer Umwelt (vgl. auch Lerner, Theokas & Jelacic, 2005; Überblick in Brandtstätter & Lerner, 1999). Die Kompetenzen, welche die Kinder bereits erworben haben, können sie zur Auswahl neuer Erfahrungen und Lernprozesse einsetzen.

Diese Sicht kontrastiert die klassischen pädagogischen Positionen, in welchen das ‚Erzieher-Zögling-Verhältnis‘ ins Zentrum gestellt wird (z.B. Nohl, 1970) und in welchen die Kinder als Objekt pädagogischer Interventionen gelten (z.B. Herbart, 1989), oder frei von menschlichen Einflüssen aufwachsen sollen (z.B. Rousseau, 1985). Vielmehr stehen Kinder in rezipierender und aktiv gestaltender Wechselwirkung mit den Bezugspersonen aus mehreren sozialen Kontexten.

Dieses, hier eingeführte pädagogische Paradigma korrespondiert mit postmodernen Gesellschaftsauffassungen, welche den gegenwärtigen Zeitgeist als vielfältig, individualisiert und dynamisch charakterisieren (Ferchhoff & Dewe, 1991). Vielfältig ist nicht nur die Kultur, sondern sind auch die Lebensstile, Werte und Gruppierungen. Dies wird etwa in der Vielfalt familialer Lebensformen ausgedrückt, wenn wir an Kernfamilien, Einelternfamilien, Fortsetzungsfamilien, Mehrgenerationenfamilien, Pflegefamilien oder Adoptivfamilien denken. Die Generationenverhältnisse und Erziehungsformen, aber auch die Einstellungen und Werthaltungen der Eltern sind vielfältig und sie befinden sich im Wandel. Aber auch die Schulorganisation wurde vom Modernisierungsdruck erfasst (Neuenschwander, 2005). Ein traditionell stark standardisierter Unterricht hat einem individualisierenden, flexiblen und adaptiven Unterricht Platz gemacht, der unterrichtsmethodisch immer variantenreicher wird.

Während Vielfalt und Pluralität gleichbedeutend ist und die Vielzahl (im Gegensatz zu ‚Einzahl‘) von Varianten meint, bezeichnet Heterogenität im Gegensatz zu Homogenität die Uneinheitlichkeit einer Umwelt bezüglich eines Merkmals. Heterogenität beschreibt nicht die Zahl, sondern die Struktur eines Kontexts bzw. einer Umwelt. Kinder, die in vielerlei Kontexte eingebunden sind, erleben eine heterogene Umwelt. In ihr erhalten sie vielfältige Anregungen und eine gewisse Freiheit, weil sie zwischen Alternativen entscheiden können, die ihnen angeboten werden. Damit ist allerdings auch eine Herausforderung an die Kinder angedeutet: die Identitätssuche wird anspruchsvoller. Das Erarbeiten einer Identität stellt eine schwierige persönliche Leistung dar, weil sich Kinder zwischen Werten und Meinungen entscheiden müssen, wollen sie einen persönlichen Lebensentwurf bestimmen, ohne aber dafür über eine klare Entscheidungsgrundlage zu verfügen. Wenn Kinder und Jugendliche in Familie, Schule, Freizeit mit unterschiedlichen pädagogischen Prinzipien und Werten konfrontiert werden, ist es ihre persönliche Aufgabe, eine

Werthaltung und Identität zu erarbeiten. Sie besteht darin, sich trotz der unterschiedlichen Ansprüche in verschiedenen Lebenskontexten als die gleiche Person wahrzunehmen und darzustellen. Heterogenität ermöglicht Chancen und löst Lernprozesse aus, erhöht aber die Komplexität der Lebensbedingungen und kann daher die Beteiligten überfordern.

Ich schildere nun, mit welchen Chancen und Schwierigkeiten Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen in Familie und Schule konfrontiert sind, und welche Konsequenzen sich daraus für Eltern und Lehrpersonen ergeben. In einem ersten Schritt vergleiche ich den Auftrag von Schule und Familie; im zweiten zeige ich die Wechselwirkung dieser Kontexte am Beispiel des Einflusses der Eltern auf die Leistungsentwicklung von Kindern in der Schule; im dritten präsentiere ich ein Konzept der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und illustriere, welche Chancen und Herausforderungen damit für die Akteure aus den beiden Kontexten verbunden sind.

10.2 Das Verhältnis von Schule und Familie

Schule und Familie bilden die beiden wichtigsten Sozialisationskontexte von Kindern im Schulalter. Sie sind nicht nur wichtig, weil die Kinder in diesen beiden Kontexten am meisten Zeit verbringen und weil ihnen ihre wichtigsten Bezugspersonen zuzuordnen sind, sondern weil die Entwicklung der Kinder am stärksten durch Erfahrungen in diesen Kontexten bestimmt wird. Das Verhältnis von Schule und Familie wird in der Literatur unterschiedlich konzipiert.

a) Wild (2001) und Epstein (2001) postulierten eine enge Verzahnung der Lebenskontexte Schule und Familie. Demnach lässt sich das Verhältnis der beiden Bereiche als gegenseitig sich überlappende Kreise mit einer Schnittmenge darstellen.

b) In der Zeitperspektive wurde das Verhältnis Familie-Schule als Entwicklungssequenz beschrieben (Bronfenbrenner, 1981): Kinder gehören im Vorschulalter primär zur Familie. Sie erweitern ihren Lebensraum mit dem Schuleintritt. Dabei gewinnt die Schule verglichen mit der Familie mit zunehmendem Alter des Kindes an Bedeutung oder – je nach Standpunkt – ersetzt sie.

c) Systemtheoretisch orientierte Autorinnen und Autoren (z.B. Tyrell, 1985) postulierten eine klare Aufgabentrennung und damit eine Grenze zwischen Schule und Familie. Diese normative Trennung bildet die Grundlage für eine Definition von Schule und Familie. Schule und Familie, als soziale Systeme gedacht, sind aufgrund ihrer Grenzen zur Umwelt zu definieren. Es ist nur dann sinnvoll, eine gleichberechtigte Schule neben der Familie zu postulieren, wenn sie einen anderen Auftrag, eine andere Funktion als die Familie hat.

Ich stimme aus grundsätzlichen Überlegungen der dritten Position zu. Kinder können sich nicht gleichzeitig in der Schule und in der Familie aufhalten. Sie denken und handeln in der Perspektive des Familienmit-

glieds oder aber des Schülers bzw. der Schülerin. Entsprechend verhalten sich viele Kinder in der Schule und der Familie unterschiedlich. Eltern und Lehrpersonen haben je andere Interessen und Perspektiven (Neuenschwander et al., 2005). Schon 1954 hat Anderson gezeigt, wie unterschiedlich Eltern und Lehrpersonen beispielsweise Unterrichtsqualität beurteilten. Es fragt sich, wie die Funktionen von Schule und Familie in gegenseitiger Abgrenzung zu umschreiben sind.

Ausgehend von Fend (1981) werden der *Schule* die Funktionen der Qualifikation, Selektion, Legitimation und gesellschaftlichen Kontrolle zugewiesen. Die Kinder sollen in der Schule Wissen und Kompetenzen erarbeiten, die sie zum Erhalt von Diplomen und Zertifikaten berechtigen (Qualifikation). Darüberhinaus vermitteln die Gleichaltrigen in der Schule soziale Erfahrungen, die den Aufbau sozialer und personaler Kompetenzen ermöglichen. Unabhängig davon soll die Schule Kinder unterschiedlich anspruchsvollen Bildungskanälen zuweisen (Selektion und Allokation). Eine staatliche Institution wie die Schule vermag in Selektionsprozessen am ehesten Chancengleichheit zu garantieren, weil sie keine singulären privaten Interessen vertreten muss. Daher ist die Selektion zu Recht eine Funktion der Schule. Qualifikation, Selektion und Legitimation beschreiben Prozesse, aufgrund derer Jugendliche Zugang zu Berufsausbildung und unterschiedlichen Segmenten im Arbeitsmarkt erhalten, aber auch zur Ausübung ihrer politischen und gesellschaftlichen Rechte legitimiert werden. Familien dürfen keine Diplome vergeben; das Verteilen von Diplomen, Zeugnissen, Zertifikaten obliegt alleine einer staatlichen bzw. staatlich anerkannten Institution wie der Schule. Schliesslich soll die Schule Kontrolle über das Aufwachsen der Kinder ausüben, um einerseits die Wahrung des Kindeswohls zu sichern und um andererseits Kinder in die gesellschaftlichen Strukturen zu integrieren.

Entsprechend werden in der Schule besondere Lernprozesse initiiert, unterstützt und gesteuert, welche ein professionelles Vorgehen erfordern. So sollen alle Kinder lesen und schreiben lernen, wodurch sie als Erwachsene in unserer Gesellschaft Souveränität erhalten. Dieser Lernprozess erfordert professionell hergestelltes Material und geeignete didaktische und methodische Strategien, worüber Eltern ohne entsprechende Vorbildung nicht verfügen.

Im Unterschied dazu stellt die *Familie* sichere Bindungen zwischen Personen mehrerer Generationen bereit und vermittelt Werte (Herzog, Böni, Guldemann, 1997). Das Konzept der sicheren Bindungen haben Bowlby (1982) und Ainsworth (1982) formuliert; die Gruppe um Grossmann hat es im deutschsprachigen Raum bis ins junge Erwachsenenalter weiterentwickelt (Grossmann et al., 1989). Vermögen Kinder im ersten Lebensjahr keine sichere Bindung zu mindestens einem Elternteil aufzubauen, ist nicht nur ihre soziale und emotionale Entwicklung im Kindesalter beeinträchtigt, sondern auch die Identitätsentwicklung und der Aufbau von nahen Beziehungen zu Gleichaltrigen im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter. Das Konzept der sicheren Bindung in Abgren-

zung zur abweisend-unsicheren Bindung und zur vermeidend-unsicheren Bindung beschreibt eine entscheidende Voraussetzung für eine günstige Entwicklung des Kindes. Entsprechend liegt eine Kernaufgabe der Familie darin, sichere Bindungen bereitzustellen.

Überdies vermitteln Eltern ihren Kindern berufliche, moralische und politische Werte und Einstellungen, die eine persönliche und berufliche Lebensperspektive eröffnen (Übersicht in Grob & Jaschinski, 2003). Die elterlichen Werte sind im Familienalltag gesetzt und werden – teilweise diskutiert und reflektiert – von den Kindern übernommen und als Handlungsgrundlage akzeptiert. Kinder erarbeiten in der Familie Wissen, das ihnen bei der Lebensbewältigung, aber auch bei der Lösung schulischer Aufgaben hilft. Zusammenfassend lässt sich der Auftrag der Eltern mit der primären Sozialisation ihrer Kinder umschreiben. Kinder erlernen in der Familie Kompetenzen und Performanzen sowie wichtige Einstellungen, was es ihnen erlaubt, sich in unserer Gesellschaft sozial angemessen zu verhalten.

Kinder und Jugendliche wechseln kontinuierlich zwischen Schule und Familie. Diese Pendelbewegung wird gelegentlich als ‚synchrone Transition‘ bezeichnet, als ‚gleichzeitiger Übergang‘. Die ‚diachrone Transition‘ bezeichnet demgegenüber einen Übergang als zeitliche Abfolge, als Sequenz zweier Kontexte, zum Beispiel vom Kindergarten in die Schule oder von der Schule in die Berufslehre. In der Regel meistern Kinder das Pendeln zwischen Schule und Familie problemlos. Auf dem Schulweg stellen sie sich auf die jeweiligen Anforderungen und Angebote des neuen Kontexts ein, so dass sie sich kontextadäquat verhalten können. Für Kinder aus Unterschichts- oder fremdsprachigen Familien bildet hingegen dieses Pendeln eine Herausforderung, weil sich die Regeln und Werte der Familie von den schulischen stark unterscheiden. Diese Kinder können sich nicht ausreichend anpassen. Darum haben sie besondere Mühe, eine Identität im Sinn einer persönlichen Konstante zwischen mehreren Lebenskontexten zu erarbeiten (vgl. oben).

Mit Bronfenbrenner (1981) lassen sich mehrere Mikrosysteme in einem übergeordneten System, dem Mesosystem, strukturieren. Mesosysteme sind Elemente von Makrosystemen, von Gesellschaften. Im Mesosystem Schule-Familie nehmen die gleichen Kinder je andere Rollen ein (als Schüler/-in und als Kind der Eltern) und es sind Personen involviert, die untereinander keine oder eine distanzierte Beziehung haben. Das Konzept des Mesosystems als wahrgenommene Organisation von Mikrosystemen erfordert es, einen gemeinsamen Referenzrahmen von Schule und Familie zu definieren, den Erziehungsraum. Mesosysteme sind also bei Bronfenbrenner (1981) – wie Mikrosysteme – Wahrnehmungskonstrukte und dementsprechend individuell unterschiedlich strukturiert.

Die Grenzen zwischen den Mikrosystemen in einem Mesosystem werden demzufolge subjektiv definiert. Neuenschwander et al. (2005, Kapitel 3) haben gezeigt, dass Kinder, Eltern und Lehrpersonen die Mikrosysteme unterschiedlich definieren, weshalb die Kompetenzregelungen

im Grenzbereich Schule-Familie unklar sind. Dissens gibt es vor allem über die Kompetenzverteilung bei Hausaufgaben und auf dem Schulweg, aber auch hinsichtlich der Verteilung des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule und Familie. Die einfache Unterscheidung – die Familie ist für Erziehung, die Schule für Bildung zuständig – ist nicht sinnvoll, denn im Schulalltag wird immer auch erzogen und im Familienalltag wird gebildet. Obwohl Schule und Familie abgrenzbare Funktionen haben, sind die damit verbundenen Begleiterscheinungen überlappend. Im Folgenden zeige ich an einem Beispiel, dass trotz der normativen Grenzziehung Schule und Familie viele überlappende Wirkungen haben. Als Beispiel dient die Beteiligung der Familie an der schulischen Bildung der Kinder.

10.3 Familie und Schulerfolg

Wie beeinflussen Schule und Familie den Lernprozess von Kindern, wie beeinflussen Familien die schulischen Leistungen der Kinder? Aus Platzgründen kann ich hier die Prozesse in der Gegenrichtung – wie Schulen das Verhalten der Kinder in der Familie steuern – nicht aufgreifen.

In der Tat wurde bereits 1966 im Coleman-Report darauf hingewiesen, dass der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler wesentlich von ihrer familiären Unterstützung abhängt. Dabei unterscheiden sich die Lernbedingungen zwischen den Familien stark. Bereits im Kleinkind- und Vorschulalter erhalten Kinder unterschiedliche Förderung: sie treten mit einem differierenden Wissensstand in die Schule ein. Während manche Kinder bei der Einschulung bereits sehr gut lesen und schreiben können, besitzen andere im Lesen und Schreiben lediglich elementare Kenntnisse. Kinder erwerben in der Familie ein mehr oder weniger explizites (Vor-)Wissen, das schulische Lernprozesse zu beschleunigen und zu vertiefen vermag.

Gestützt auf empirische Studien schrieb Krumm (1996), dass die Schulleistungsvarianz aufgrund der Lernbedingungen in der Familie im Vergleich zur Schule doppelt so stark ins Gewicht fällt. Obwohl ein Teil des Effekts auf Gene zurückzuführen sein mag (Helmke, Schrader & Lehnis-Klepper, 1991), darf offenbar die Bedeutung der familiären Sozialisationsbedingungen für das schulische Lernen nicht unterschätzt werden.

Um zu untersuchen, in welchem Ausmass die einschlägigen Befunde aus internationalen Studien auf die Schweiz übertragbar sind, startete ich im Jahr 2001 ein Längsschnittprojekt, in welchem erstmals die familiären Bedingungen des Schulerfolgs in der Schweiz untersucht wurden, das FASE B-Projekt⁵². Bis heute konnten wir vier Erhebungswellen erfolgreich realisieren. Wir setzten zum ersten Messzeitpunkt Fragebogen bei rund 1000 Schülerinnen und Schülern des 6. und 8. Schuljahres so-

⁵² FASE B kürzt ‚FAMilie-SchulE-Beruf‘ ab.

wie bei deren Eltern und Lehrpersonen ein, verwendeten Leistungstests in Deutsch und Mathematik und begleiteten die Jugendlichen über sechs Jahre (Längsschnitt). In Serien von Mehrebenenanalysen überprüften wir, wie die Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder beitrugen. Wir erreichten dabei hohe Varianzaufklärungen von 30% - 50%. Fünf Konzepte erwiesen sich als besonders bedeutsam:

-Erstens ist die kognitive *Stimulation* in der familiären Lernsituation besonders effektiv. Die Leistungen sind dann gut, wenn die Eltern regelmässig mit ihren Kindern diskutieren, kulturelle Anlässe besuchen, sie auf neue Themen aufmerksam machen, ihnen Bücher schenken.

-Die Bedeutung eines zweiten Konzepts, auf welches bereits die frühere Forschung hingewiesen hat (vgl. Helmke & Weinert, 1997), liess sich replizieren. Der sogenannte *autoritative Erziehungsstil* erwies sich auch in unseren Daten als effektiv. Wenn Eltern ihren Kindern Wärme und Sympathie entgegenbringen und sie gleichzeitig führen und anleiten, wird nicht nur die Entwicklung der Kinder gefördert, sondern sind auch deren Leistungen hoch.

-Schliesslich zeigten unsere Ergebnisse übereinstimmend mit jenen von Wild (Wild & Remy, 2001), dass eine *autonomieförderliche Unterstützung bei Hausaufgaben* die Leistungen steigert. Es geht dabei weniger um die Menge oder die Häufigkeit der Hausaufgaben, als um die Art der Unterstützung bei Hausaufgaben durch die Eltern. Wenn Kinder bei ihren Hausaufgaben Hilfe erhalten, ohne dass ihnen Autonomie und Selbständigkeit genommen wird, ist dies günstig. Am Beispiel der Hausaufgaben können Kinder lernen, gründlich und selbständig zu arbeiten.

-Viertens sind hohe leistungsbezogene *Erwartungen* der Eltern an ihre Kinder wirksam. Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit dem Modell von Eccles et al. (1982), wonach sich Leistungen und Bildungsentscheidungen aus Erwartungen und Werten des Kindes und dessen sozialem Kontext herleiten lassen.

-Fünftens erwies sich das Attributionsmuster von Eltern für das Selbstkonzept und die Leistungen der Kinder als bedeutsam (vgl. auch Weiner, 1972). Erfolg bzw. Misserfolg von Kindern kann internal, d.h. mit inneren Merkmalen des Kindes (Intelligenz, Motivation usw.) oder external, d.h. mit den äusseren Umständen (Glück, Schwierigkeit der Aufgabe, günstige Testbedingungen usw.) erklärt werden. Begründen Eltern den Erfolg ihrer Kinder internal stabil, d.h. mit der (stabilen) Intelligenz und den Interessen des Kindes, zeitigt dies einen positiven Einfluss auf dessen Leistungen und sein Selbstkonzept. Ungünstig wirkt sich aus, wenn Erfolg durch Anstrengung (internal variabel) oder Glück (external variabel) und Misserfolg durch fehlende Fähigkeiten und Interessen (internal stabil) erklärt werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen zur Verschiedenheit von Familien lassen sich Familien als soziale Systeme verstehen, welche unterschiedliche Lernumgebungen bilden (Neuenschwander & Goltz, 2008). Familien sind also keine einheitlich gestalteten Kontexte; sie lassen sich in pädagogische Typen gruppieren.

Dank der Typologisierung von Familien sind die Wirkungen familiärer Lernmilieus auf die schulischen Leistungen illustrierbar und systematisierbar.

Pädagogische Typologien von Familien auf empirischer Basis sind bisher selten. Viel bekannter sind Klassifikationen von Erziehungsstilen, wie sie etwa Baumrind (1971) entwickelt hat. Sie postulierte den autoritativen, den autoritären, den vernachlässigenden und den permissiven Erziehungsstil. Bei der Entwicklung von Familientypen orientierten wir uns daran und leiteten daraus vier pädagogische Orientierungen von Familien ab. Mit den Konzepten Erziehungsstil, kognitive Stimulation, Hausaufgabensituation und Elternerwartungen konnten clusteranalytisch vier solche Familientypen im 6. Schuljahr empirisch gebildet und im 8. Schuljahr bestätigt werden (Neuenschwander & Goltz, 2008). Die vier familiären Lernmilieus lassen sich umschreiben:

1. *Vernachlässigende Familien* charakterisieren geringe Zuwendung, Stimulation und Autonomie der Kinder. In Schulfragen, etwa bei Hausaufgaben, sind Konflikte häufig. Zwischen den Familienmitgliedern gibt es nur wenig oder aber konfliktreichen Austausch.

2. In *fördernden Familien* erleben Kinder hohe Zuwendung und Autonomie. Gleichzeitig richten Eltern hohe Leistungserwartungen an sie und bieten ein kognitiv stimulierendes Umfeld, indem sie zum Besuch kultureller Veranstaltungen, zur Lektüre von Büchern anregen. Zuwendung und Gewährenlassen werden mit hohen Erwartungen gekoppelt. Konflikte bei Hausaufgaben sind sehr selten.

3. In *leistungsorientierten Familien* erleben die Kinder hohe Leistungserwartungen, aber eher wenig Stimulation und Zuneigung. Eltern beschreiben ihre Aufgabenbegleitung so, dass sie ihren Kindern Autonomie lassen. Konflikte sind eher häufig.

4. In *wachsenlassenden Familien* erleben die Kinder wenig Führung und geringe kognitive Anregung. Sie geniessen aber hohe Autonomie und Zuneigung und sie können in hohem Mass über sich selbst bestimmen. Die Familienmitglieder leben weitgehend unabhängig voneinander und interessieren sich vorwiegend für die eigenen Anliegen, was sich – im Unterschied zu den vernachlässigenden Familien – konfliktarm vollzieht. Wir konnten zeigen, dass die Kinder im 6. und 8. Schuljahr je nach Familientyp durchaus unterschiedliche Leistungen erbringen.

Die Kinder aus dem fördernden familiären Lernmilieu (Typ 2) erreichen deutlich bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik als jene aus den anderen Familien. Interessanterweise erlaubten die Familientypen zusätzlich Prognosen für die Leistungsentwicklung. Die Leistungen in Deutsch und Mathematik von Kindern aus fördernden Familien nehmen im Zeitraum von drei Jahren stärker zu als diejenigen von Kindern aus den anderen Familientypen.

Im nächsten Schritt wurde die Aussagekraft dieser familiären Lernmilieus weiter überprüft. Es zeigte sich, dass sich nicht nur die Leistungen zwischen den familiären Lernmilieus unterschieden, sondern auch die in-

trinsische und die extrinsische Motivation sowie die Fähigkeitsselbstkonzepte in den Fächern Deutsch und Mathematik. Überdies entwickelten die Kinder unterschiedliche Ausprägungen der Sozialkompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen. Konkret untersuchten wir die Sozialkompetenzen Konfliktfähigkeit, Offenheit und Durchsetzungsvermögen. Ausserdem stellte sich heraus, dass diese familiären Lernmilieus in der Primarstufe den Verlauf des Berufswahlprozesses am Ende der Oberstufe vorherzusagen vermögen (Neuenschwander, 2008). Die familiäre Bildung in der Primarstufe bereitet somit wesentlich darauf vor, eine geeignete Lehrstelle zu finden.

Besonders interessant ist der Befund, dass der sozioökonomische Status der Familie die schulischen Leistungen nicht direkt erklärt. Immer wieder wurde auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht der Familie und den schulischen Leistungen der Kinder hingewiesen. Sirin (2005) berichtete aufgrund seiner Metaanalyse eine Mediankorrelation von $r = .30$. Die präsentierten Ergebnisse erlauben hier nun eine Differenzierung: Es ist offenbar nicht vorwiegend die Schichtzugehörigkeit der Familie, welche die Art der familiären Bildung zu charakterisieren erlaubt, sondern es sind die unterschiedlichen pädagogischen Lernmilieus in Familien, die sich mit den Einstellungen und Interaktionsformen von Eltern und Kindern beschreiben lassen. Allerdings ist der fördernde Familientyp in höheren sozialen Schichten häufiger, wohingegen die drei anderen Familientypen in tieferen sozialen Schichten verbreiteter sind. Diese familiären Lernmilieus beschreiben, welche sozialen und kognitiven Prozesse in der Familie die schulischen Leistungen beeinflussen. Sie sind offenbar Bildungskontexte, welche den Lernprozess und die Entwicklung der Kinder im schulischen Umfeld nachhaltig beeinflussen. Damit wird exemplarisch die enge Wechselwirkung von familiärer und schulischer Bildung sichtbar.

10.4 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

Die dargestellten Ergebnisse illustrieren, wie Elterneinstellungen und Interaktionen in Familien zum Schulerfolg der Kinder beitragen. Dies führt zu meiner Anschlussfrage, wie die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zu konzipieren sei. Damit leite ich aus den präsentierten Überlegungen und Befunden praktische Schlussfolgerungen ab.

Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen wird einerseits im Schweizer Zivilgesetzbuch, andererseits in den Kantonalen Schulgesetzen und Lehrplänen gefordert. Zugleich gilt eine produktive Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern als Merkmal guter Schulen (z.B. Purkey & Smith, 1990) und als Lösungsansatz zahlreicher Schulprobleme (vgl. Henderson & Berla, 2004). Vor diesem Hintergrund fasse ich den Begriff der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen weit: er schliesst alle Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen ein, die sich auf ein bestimmtes Kind beziehen. Von dieser kindbezogenen Zusam-

menarbeit sind Kontakte zwischen der Klassenlehrperson und der Elternschaft einer Klasse, die etwa an einem Elternabend in Erscheinung tritt (Klassenebene), und der institutionalisierten Elternmitwirkung in Elternräten oder Elternvereinen (Schulebene) zu unterscheiden.

Im Folgenden beschränke ich mich auf die kindbezogene Ebene. Ich spreche dann von einer erfolgreichen Zusammenarbeit (im Sinn der Prozessqualität), wenn Eltern und Lehrpersonen die gegenseitige Information wichtig ist, und wenn sie sich gegenseitig informieren (kognitiver Aspekt), wenn sie sich um Vertrauen und eine positive Beziehung bemühen (emotionaler Aspekt), und wenn sie bei Bedarf kindbezogene Massnahmen ergreifen und diese dem Kind auch kommunizieren (Verhaltensaspekt). Zur Präzisierung der Erwartungen an diese Zusammenarbeit unterscheide ich sechs Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit:

1. Aus der Schulqualitätsdebatte wird abgeleitet, die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit verbessere die Lernbedingungen, so dass die Leistungen der Kinder steigen. Die Qualität der Schule soll aufgrund der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gesteigert werden. Neuenschwander et al. (2005) haben allerdings belegt, dass die in der Schweiz gängigen Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen keine leistungssteigernden Wirkungen aufweisen, dass aber die Kontakte häufiger werden, wenn Kinder eher tiefe Leistungen erbringen. Immerhin gibt es Hinweise, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen zur Steigerung der Befindlichkeit der Kinder im Unterricht beiträgt.

2. Eine zweite Funktion der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit liegt in der Reduktion von Lehrerbelastungen während des Unterrichts. Auch dieses Faktum ist aus der Schuleffektivitätsdebatte ableitbar: Wenn Lehrpersonen in der Elternschaft eine engagierte Unterstützung erhalten, werden sie in ihrer Arbeit entlastet. Dadurch werden Eltern zu einer Ressource in der Unterrichtsdurchführung. Wenn Lehrpersonen eine gute Beziehung zu Eltern aufbauen können, vermögen Eltern die Lehrpersonen bei ihrer Arbeit wirksam zu unterstützen. Empirische Ergebnisse (Neuenschwander et al., 2005) belegten aber die Ambivalenz der Elternarbeit für Lehrpersonen. Neben der entlastenden Wirkung der Eltern birgt sie erhebliches Konfliktpotential. Elternkonflikte sind für Lehrpersonen sehr belastend (s.u.). Kurz: Wenn es Lehrpersonen gelingt, die Eltern für die eigenen Ziele zu gewinnen, erleben sie ihren Unterricht als weniger belastend und erreichen die schulischen Bildungsziele eher. Wenn aber zwischen Lehrpersonen und Eltern keine übereinstimmenden Ziele und Einstellungen entstehen, können Eltern für Lehrpersonen zu einer grossen Belastung werden.

3. Aus der Diskussion über die gesellschaftliche Modernisierung lässt sich die Funktion ableiten, dass die Schule ihre Akzeptanz in der Elternschaft mittels Elternarbeit erhöhen kann. In der Tat belegen empirische Ergebnisse (Neuenschwander et al., 2005), dass Lehrpersonen in Kon-

takt mit Eltern die Qualität ihrer Schule und ihrer Arbeit zeigen und dass sie belegen können, dass die Kinder in der Schule optimal gefördert werden. Lehrpersonen müssen nicht nur gute Arbeit leisten. Sie sollen der Elternschaft und der Öffentlichkeit auch zeigen, dass sie gut arbeiten. Elternkontakte werden für Lehrpersonen zu einer PR-Gelegenheit, die vor allem Privatschulen oft nutzen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine Reaktion auf die Kritik an der Staatsschule, aber auch ein Ausdruck erhöhten Mitbestimmungsinteresses der Elternschaft.

4. Ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen liegt eine weitere Funktion der Zusammenarbeit in der Elternarbeit als Innovationsquelle für Schulentwicklungs- und Familienentwicklungsprozesse. Diese These ist empirisch bisher nicht überprüft worden. Schule und Familie können als gegenseitige Irritationsquelle interpretiert werden, welche Reorganisationen im jeweils anderen Kontext auslösen. So führen beispielsweise schulische Hausaufgaben in der Familie dazu, dass neue Themen diskutiert werden, dass aber Eltern-Kind-Konflikte entstehen können, welche das positive Familienklima beeinträchtigen.

Zusätzlich dient die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen der Optimierung des Übergangsprozesses zwischen Schule und Familie. Ein optimal gestalteter Übergang Schule-Familie ist ein Qualitätsmerkmal eines Bildungssystems. Je einfacher der Wechsel zwischen Schule und Familie für die Kinder ist, desto eher können sich schulische und familiäre Erziehungs- und Bildungsbemühungen gegenseitig befruchten und damit wirksam werden. Damit ist nicht impliziert, dass alle Differenzen zwischen Schule und Familie zu beseitigen seien (s.o.). Vielmehr sollen Schule und Familie eine komplementäre Funktion ausüben. Je nach Bildungshintergrund der Eltern wird allerdings diese Abstimmung in unterschiedlichem Ausmass gelingen. Bei fremdsprachigen Eltern treten Koordinationschwierigkeiten eher auf und wirken sich negativ auf die Entwicklung der Kinder aus, wenn die gängigen Formen der Zusammenarbeit eingesetzt werden (s.u.).

5. Eine fünfte Funktion bezieht sich auf Schulübergänge und schulische Selektionsprozesse. Schweizer Kantone diskutieren über den Stellenwert der Elternempfehlung beim Schuleintritt und beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. Konsens besteht darin, dass Eltern sich für die Schule und die schulische Bildung ihres Kindes interessieren und ihre Kinder unterstützen, wenn sie in das Übertrittsverfahren, generell in Schulentcheidungen, involviert werden (Henderson & Berla, 2004). Der Stellenwert der Elternanliegen im Vergleich zu Leistungstestergebnissen bzw. Aufnahmeprüfungen und Noten ist aber kantonal uneinheitlich geregelt. Neuenschwander & Malti (im Druck) zeigten am Beispiel des Kantons Bern, dass Elternerwartungen den Übertrittsentscheid in die Sekundarstufe I und den weiteren Bildungsverlauf in die Sekundarstufe II in hohem Ausmass vorhersagen können. Ein Grund dafür könnte sein, dass im evaluierten Berner Übertrittsverfahren des Jahres 2002 die El-

ternwünsche eine entscheidende Rolle spielten. Allerdings führt dies zu einer Verschärfung der Chancenungleichheit, weil sich Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen stärker und wirksamer für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder einbringen können als Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen.

6. Wie erwähnt, lassen sich Familie und Schule als heterogene Umwelt von Kindern interpretieren, welche die Kinder überfordern und deren Identitätsentwicklung gefährden kann. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen vermag diese Heterogenität zu reduzieren, falls die Erziehungs- und Bildungsanliegen von Eltern und Lehrpersonen sich annähern und koordiniert werden. Entsprechend umschrieb Aurin (1990) eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen. Indem Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen erarbeitet wird, lässt sich die Entwicklung der Kinder effektiver fördern. Dies wird vor allem bedeutsam, wenn Kinder soziale Regeln brechen (Unterrichtsstörungen, Delinquenz, Suchtmittelkonsum) oder wenn die Unterstützung des Lernprozesses koordiniert werden muss. Absprachen von Eltern und Lehrpersonen verdeutlichen Jugendlichen die Verbindlichkeit von Regeln und allfällige Sanktionen können in mehreren Lebenskontexten eingesetzt werden, was Jugendliche eher zu erwünschten Verhaltensänderungen bewegt (z.B. beenden von Gewalt- oder Vandalenakten, Suchtmittelkonsum).

Unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität ist die letzte Funktion, die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern mit tiefer sozialer Herkunft, anspruchsvoll. Diese Eltern interessieren sich in der Regel zwar sehr für die Schule ihrer Kinder (Neuenschwander et al., 2005). Sie fühlen sich aber von den gängigen Formen der Zusammenarbeit wenig angesprochen und nehmen an öffentlichen Veranstaltungen (Elternabend, Schulanlass) weniger häufig teil. Neuenschwander et al. (2005) zeigten aufgrund der Befragung von rund 1000 Elternteilen, dass Eltern und Lehrpersonen am häufigsten auf Zetteln miteinander kommunizieren, oder dass Briefe/Rundschreiben verschickt werden. Durchschnittlich etwa einmal jährlich gibt es Austausch in einem persönlichen Gespräch, im Rahmen des Wochenplanunterrichts oder mittels eines Aufgabenhefts/Kontakthefts. Seltener sind offenbar Hausbesuche. Eltern mit guter Schulbildung können meistens gut mit diesen (vor allem schriftlichen) Kommunikationsmitteln umgehen, während fremdsprachige Eltern oder Eltern mit geringer Schulbildung damit eher Schwierigkeiten bekunden. Henderson & Berla (2004) präsentieren eine Zusammenstellung von US-amerikanischen Programmen, wie Eltern, insbesondere fremdsprachige Eltern und Eltern aus unteren sozialen Schichten, zur Kooperation mit der Volksschule und anderen Bildungsinstitutionen zu gewinnen sind. Grundsätzlich erweist sich als günstig, wenn sich Lehrpersonen für eine fürsorgliche und vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern engagieren und Eltern als Partner für die Kindererziehung anerkennen. Die Schule muss die Eltern deutlich willkommen heissen und ihre spezifischen Be-

dürfnisse aufgreifen. Es gilt, eine Partnerschaft zwischen Lehrerschaft und Elternschaft zu entwickeln. Effektiv ist offenbar auch, Anlässe für Kinder mit ihren Eltern zu organisieren, weil Eltern aus Verpflichtung zu ihren Kindern diese eher besuchen.

Henderson & Berla (2004) berichten, dass in Schulen, in welchen die Lehrpersonen häufig persönliche Kontakte mit Eltern haben (face-to-face), Eltern Material schicken und sie anleiten, wie sie ihren Kindern zu Hause helfen können, so dass die Kinder und die Eltern profitieren, dass also die Kinder bessere Leistungen erbringen. Programme zum Eltern-einbezug in die Schule müssen kulturelle und klassenspezifische Unterschiede berücksichtigen und respektieren. Zentral sind Dialog (Zwei-Weg-Kommunikation) und Respekt, die Führung des Schulleiters und die Unterstützung der Schulgemeinde, um eine Partnerschaft zu schaffen.

Epstein (2001) zieht aus den zahlreichen Programmen und Studien die Schlussfolgerung, es gebe effektive Programme, mit denen fremdsprachige Eltern sowie Eltern aus unteren sozialen Schichten angesprochen und in die Schule involviert werden können. Elternarbeit kann unter diesen Umständen zur Integration von Migrantenfamilien in das Gastland beitragen. Probleme entstehen wegen des hohen zeitlichen und ideellen Aufwands, der damit verbunden ist, und wegen der (Un-)Kenntnis geeigneter Konzepte der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Dies dürften Gründe sein, weshalb die Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit in den gängigen Formen faktisch eher zu einer Verstärkung der Chancengleichheit und nicht zu einer Egalisierung führt (Neuenschwander et al., 2005). Überdies stellt sich die Frage, ob und wie eine Elterngruppe weitergebildet werden muss, damit die Kinder in der Schule effektiv unterstützen werden können, und welche Instanz mit welchen Methoden diese Weiterbildung durchführt. Es ist kaum eine Aufgabe von Lehrpersonen, Elternbildung zu betreiben⁵³.

10.5 Herausforderungen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit

In einer produktiven Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen liegen Chancen, doch sind damit auch einige Herausforderungen verbunden. Die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ist für die meisten Lehrpersonen kein zentrales Element des Lehrerauftrags (Neuenschwander et al., 2005), entscheidet aber weitgehend über die Berufstreue von Lehrpersonen. Vor allem für Berufseinsteigende ist die Elternarbeit eine Belastung und einer der häufigsten Kündigungsgründe (Veenman 1984; Ludwig-Tauber, Wild-Naef & Vouets 2000). Gerade überengagierte Eltern, die die Kompetenzabgrenzung von Schule und Familie nicht respektieren und Lehrpersonen hart kritisieren, oder besonders desinteressierte Eltern, die der Schule gegenüber gleichgültig sind, vermögen Lehrpersonen zu demotivieren und zur Kündigung zu veranlassen. Ein

⁵³ Einen Überblick über Konzepte der Elternbildung in der Schweiz geben Neuenschwander, Lanfranchi, Ermert (2008).

guter Elternkontakt ist für die Arbeit von Lehrpersonen daher sehr wichtig. Nicht zuletzt stehen Lehrpersonen Eltern mit divergierenden Interessen, Erwartungen und Wertvorstellungen gegenüber, die untereinander nicht zu vereinbaren sind.

Ich unterscheide drei Arten von Herausforderungen für Lehrpersonen und Eltern:

1) Lehrpersonen müssen einen Umgang mit heterogenen Elternerwartungen finden. Wie erörtert, haben in der Postmoderne Familien nicht nur vielfältige Strukturen erhalten, sondern vertreten Eltern divergente Erziehungswerte und Bildungseinstellungen. Während manche Eltern für harte Strafen bei kleinen Verfehlungen von Kindern plädieren, verfolgen andere die Strategie des Wachsenlassens und verurteilen Strafen als Gewaltformen. Ein moslemischer Vater fordert eine konsequent geschlechtsspezifische schulische Bildung, während ein Schweizer Vater verlangt, dass beide Geschlechter in der Schule gleiche Chancen bekommen sollen. Lehrpersonen müssen eine Erziehungs- und Bildungsstrategie entwickeln, die in der Elternschaft akzeptiert ist, obgleich unter den Eltern kein Konsens im engeren Sinn möglich ist. Die Strategie der Lehrpersonen lässt sich mit einem Schulkonzept (Schulleitung und Schulbehörde) und mit Richtlinien des Lehrplans bzw. des Volksschulgesetzes abstützen. Vermutlich ist es sinnvoll, diese Erziehungs- und Bildungsstrategie den Eltern zu Beginn des Schuljahrs zu erklären und zu begründen, was allfälligen Missverständnissen und Konflikten vorbeugt (s.u.).

2) Wie erwähnt, können Eltern und Lehrpersonen aufgrund von Konflikten stark belastet werden. Für Lehrpersonen sind überengagierte oder völlig desinteressierte Eltern schwierig. Für Eltern mögen Lehrpersonen problematisch sein, die – in ihrer Sicht – die Klasse nicht führen, die Lehrplanziele nicht erreichen oder ihre Anliegen zu wenig ernst nehmen. Systematisch unterscheidet ich fünf Typen von Konflikten, aus denen unterschiedliche Lösungsstrategien resultieren, die ich kurz andeute (vgl. auch Neuenschwander et al., 2005, S. 255ff):

a) *Strukturelle Differenz von Schule und Familie*: Wie geschildert, haben Schule und Familie unterschiedliche Funktionen, aber ihre Sozialisationswirkungen überlappen sich. So werden Kinder in der Schule mit hohen Leistungsanforderungen konfrontiert, die für Eltern nicht nachvollziehbar sind. Dagegen verfolgen Eltern einen Erziehungsstil des Wachsenlassens. Dieser mag in der Familie gelingen, doch kann ein Kind deswegen in der Schule Verhaltensauffälligkeiten entwickeln. Die unterschiedlichen Funktionen von Schule und Familie können zu divergierenden Erziehungsstrategien führen, was zwischen Lehrpersonen und Eltern Konflikte auslöst.

Massnahmen: Eltern und Lehrpersonen sollten strukturelle Konflikte als solche erkennen und von der eigenen Person lösen. Schulleitung, Leh-

rerkollegen bzw. -kolleginnen und evtl. Erziehungsberatende / Schulpsychologen/-innen sind einzubeziehen.

b) *Interessen- und Rollenkonflikte*: Eltern und Lehrpersonen verfolgen aufgrund ihrer unterschiedlichen Rolle je andere Anliegen und Interessen. Während Eltern primär das Wohl ihres Kindes verfolgen, richten Lehrpersonen ihr Augenmerk vorwiegend auf die Klasse. Ausserdem müssen Lehrpersonen Leistungen beurteilen – manchmal auch negativ! Viele Eltern fokussieren die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit ihres Kindes, während Lehrpersonen stärker die Vermittlung von schulischem Fachwissen ins Zentrum stellen.

Massnahmen: Interesse- und Rollenkonflikte sind transparent zu machen. Einerseits soll der eigene Standpunkt vertreten werden, andererseits sollen die Parteien versuchen, gegenseitiges Verständnis aufzubringen, was Lösungen, evtl. Kompromisse, ermöglicht. Wichtig ist auch, dem Kind bei Bedarf die unterschiedlichen Rollen und Interessen von Eltern und Lehrpersonen zu erklären.

c) *Missverständnisse*: Eltern und Lehrpersonen nehmen ein Kind oft je anders wahr, einerseits weil es sich in der Familie und in der Schule unterschiedlich verhält, andererseits weil Eltern ihr Kind über viele Jahre kennen, Lehrpersonen aber ein Kind in einer Gruppensituation beobachten. Die Informationsbasis über ein Kind unterscheidet sich daher zwischen Eltern und Lehrpersonen, was zu Missverständnissen und unterschiedlichen Probleminterpretationen führen kann, die sich in Konflikten entzünden können.

Massnahmen: Der Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrpersonen ist bei Verdacht auf Missverständnisse und nicht übereinstimmender Problemsicht zu intensivieren. Die eigenen Interpretationen und Massnahmen sollten in diesem Fall erklärt und begründet werden.

d) *Grenzverletzungen*: Eltern versuchen manchmal, sich in den Kompetenzbereich der Lehrpersonen einzumischen bzw. Lehrpersonen greifen manchmal in den Kompetenzbereich der Eltern ein. Ein Beispiel: Eltern erteilen Lehrpersonen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung. Solche Grenzverletzungen können ein Konfliktanlass sein. Besonders in Situationen, in welchen die Kompetenzen von Eltern und Lehrpersonen zu wenig klar abgestimmt sind (Hausaufgaben, Schulweg), können Konflikte entstehen.

Massnahmen: Schulen sollten die Kompetenzaufteilung zwischen Familien und Schulen verbindlich festlegen, vor allem auch hinsichtlich strittiger Situationen. Diese Kompetenzaufteilung wird mit den Schulbehörden und der Elternschaft abgestimmt. Auf dieser Grundlage können Eltern und Lehrpersonen Grenzverletzungen erkennen und als solche bezeichnen. Unabhängig davon mag es fruchtbar sein, die Anliegen der anderen Partei zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen, ob das eigene Handeln anzupassen sei.

e) *Persönliche Antipathie*: In seltenen Fällen sind Lehrpersonen und Elternteile Persönlichkeiten, die miteinander unverträglich sind und spontan gegenseitige Aversionen auslösen.

Massnahmen: Geschicktes Kommunizieren vermag dem Entstehen von Konflikten vorzubeugen. Wichtig ist die Trennung zwischen Sachfragen und person- bzw. beziehungsbezogenen Aussagen. Unterschiedliche Meinungen sind möglichst sachbezogen zu diskutieren. Gegebenfalls sind Lehrerkollegen/-innen oder neutrale Beobachter/-innen einzubeziehen.

3) *Beurteilungsverzerrung*: Lehrpersonen sind aufgrund der Zusammenarbeit mit Eltern mit einer dritten Art von Herausforderungen konfrontiert. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder bei gleichen Leistungen besser benotet werden, wenn Eltern hohe Leistungserwartungen hegen (Neuenschwander et al., 2005). Eltern können in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ihre kindbezogenen Leistungserwartungen einbringen und auf die Schülerbeurteilung und Übertrittschancen in höhere Schulniveaus einwirken. Dadurch kann die Chancengleichheit beeinträchtigt werden. Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen haben eher höhere Leistungserwartungen an ihre Kinder und können diese Erwartungen deutlicher im Gespräch mit Lehrpersonen einbringen als Eltern mit weniger hohen Bildungsabschlüssen. Dieser Prozess ist offenbar sehr wirksam, wie die sozial ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern je nach sozialer Herkunft belegt (Martin & Owen, 2001). Eltern unterstützen also (1) nicht nur direkt den Lernprozess ihrer Kinder (s.o.), sondern beeinflussen (2) auch die Leistungsbeurteilung ihrer Kinder im Unterricht. Überdies werden Eltern (3) in den meisten Kantonen im Rahmen von Schulübertrittsgesprächen konsultiert, in welchen sie explizit ihre Bildungserwartungen formulieren können. So beeinflussen sie in hohem Ausmass, in welchem Bildungsniveau der Sekundarstufe I und II ihre Kinder geschult werden. Eltern beeinflussen demzufolge in dreierlei Hinsicht die Bildungslaufbahn ihrer Kinder (Neuenschwander, Gasser & Frey, 2007, Neuenschwander, 2008).

Demgegenüber obliegt Lehrpersonen in der Staatsschule die Aufgabe, Chancengleichheit zu erhalten bzw. herzustellen. Oft wird gefordert, dass fachliche Kompetenzen von Kindern die einzige Selektionsgrundlage bilden sollen (Meritokratie) und dass Beeinträchtigungen durch soziale Herkunftseffekte und Unterrichtsstörungen von Kindern die Übertrittsverfahren substanziell, unabhängig von Leistungen und Noten der Kinder (Neuenschwander & Malti, im Druck). Offenbar muss die Sensibilität von Lehrpersonen für Beurteilungsverzerrungen und Übertrittsempfehlungen aufgrund sozialer Prozesse erhöht werden. Wenn soziale Faktoren (soziale Herkunft der Eltern, Unterrichtsstörungen, Sozialkompetenzen von Kindern) im Übertrittsverfahren eine Rolle spielen sollen, muss dies transparent sein.

10.6 Schlussfolgerungen

Es ist eine uns bekannte Tatsache, dass Kinder in unterschiedlichen Kontexten mit je unterschiedlichen Strukturen und Werten aufwachsen. Zwei besonders wichtige Kontexte sind Familie und Schule. Es lassen sich normativ abgrenzbare Funktionen von Familie und Schule und empirisch nachweisbare, überlappende Sozialisierungseffekte dieser Kontexte zeigen. Insbesondere ist auf die hohe Bedeutung der Eltern für den Aufbau schulischer Kompetenzen hinzuweisen. Es ist plausibel, dass aufgrund der Sozialisierungserfahrungen in den Familien Kinder unterschiedliches Vorwissen, Werte und Einstellungen in die Schule mitbringen, was im Unterricht erhebliche Heterogenität hervorruft. Dazu kommt, dass Eltern die Individualität ihres Kindes im Unterricht hervorheben, und dass deswegen Klassen als heterogene Gruppen gedacht werden. Auf diesem Hintergrund ist die Aufgabe der pädagogischen Akteure, der Lehrpersonen und Eltern, zu bestimmen, wie sie die Heterogenität der kindlichen Umwelt strukturieren. Ich habe daher ein Konzept der kindbezogenen Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eingeführt und anhand empirischer Daten evaluiert. Insbesondere habe ich Aufgaben, Grenzen und Herausforderungen dieser Zusammenarbeit herausgearbeitet. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen ist demzufolge notwendig, ohne dass damit überhöhte Erwartungen verbunden werden dürfen. Aus den Ergebnissen lassen sich nicht nur Folgerungen für die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit zum Umgang mit Heterogenität ziehen, sondern auch zur Bildungsorganisation. Es stellt sich die Frage, wie schulische Bildung organisierbar ist, wenn die Familie und andere privat organisierte Bildungsangebote einen so hohen Anteil am Bildungsprozess der Kinder erhalten. Ich illustriere dies zum Schluss an einem Beispiel: Neuenschwander et al. (2005) haben gezeigt, dass nicht nur die innerfamiliäre Förderung die Bildung der Kinder begünstigt, sondern dass Familien zunehmend ausserschulische Bildungsangebote nachfragen. In der Tat ist ein Bildungsmarkt mit privaten Angeboten wie Nachhilfekursen, Stützkursen und anderen Formen schulergänzender Angebote entstanden. Etwa ein Viertel der befragten Jugendlichen des 6. und 8. Schuljahres geben an, regelmässig ausserschulische Nachhilfestunden zu erhalten. Etwa die Hälfte dieser Jugendlichen bezahlen diese Angebote selber. Neben der Schule ist ein privates professionelles Bildungsangebot aufgebaut worden, welches vor allem von Eltern mit ausreichenden finanziellen Ressourcen genutzt wird. Diese Angebote ergänzen aber nur die schulische Bildung, aber ersetzen sie nicht. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, in welchem Ausmass Kinder aus unteren sozialen Lagen von diesen Angeboten profitieren können. Entsprechend sind in der Planung der Bildungsorganisation private Bildungsangebote zu bedenken. Damit ist nicht notwendigerweise Schulkritik impliziert, sondern eher auf hohe Bereitschaft der Eltern verwiesen, Bildungsverantwortung für ihre Kinder zu übernehmen. Insbesondere ist

die Chancengleichheit zu beachten: Je nach sozialer Herkunft und Ausbildungsabschluss der Eltern werden die Kinder in der Familie sehr unterschiedlich unterstützt. Kinder haben entsprechend je nach familiärer Herkunft unterschiedliche Chancen auf Schulerfolg. Folgt man Ingenkamps (1993) Untersuchungen, kompensiert die Schule die soziale Ungleichheit während Bildungsverläufen kaum, verstärkt aber die soziale Ungleichheit auch nicht. Entsprechend gilt es bei der Organisation von staatlicher Bildung, spezifische Angebote für Kinder mit geringer familiärer Förderung zu entwickeln. Zum Beispiel ist zu überlegen, ob das schulische Freifachangebot (zusätzliche Mathematik- oder Deutschlektionen) vergrössert werden kann, so dass alle Kinder Zugang zu zusätzlicher schulischer Bildung erhalten.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and Prospect. In: Parkes; C.M., Stevenson-Hinde, J. (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3 - 30). London: Tavistock.
- Anderson, H. M. (1954). A study of certain criteria of teaching effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 23, S. 47 - 71.
- Aurin, K. (1990). Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule – Legitimation und Begründung. In: Hepp, G. (Ed.), *Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation* (pp. 8 - 19). Stuttgart: Metzler.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1 - 101.
- Bowlby, S. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1.: Attachment* (1. Aufl. 1969 ed.). London: Hogart.
- Brandstädter, J., Lerner, R. M. (Eds.). (1999). *Action and self-development: Theory and Research through the life span*. Thousand Oaks.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F., Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310 - 321.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl. ed.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Ferchhoff, W., Dewe, B. (1991). Postmoderne Stile in den Jugendkulturen. In: W. Helsper (Ed.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne* (pp. 183 - 200). Opladen: Leske + Budrich.

- Grob, A., Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Grossmann, K. E., August, P., Fremmer-Bombik, E., Friedl, A., Grossmann, K., Scheuerer-Englisch, H., et al. (1989). Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In: Keller, H. (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (pp. 31 - 55). Berlin: Springer.
- Helmke, A., Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71 - 176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Schrader, F.-W., Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 1 - 22.
- Henderson, A. T., Berla, N. (Eds.). (2004). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. US: National committee for citizens in education.
- Herbart, J. F. (1989). *Sämtliche Werke*. Amsterdam: Scientia.
- Herzog, W., Böni, E., Guldimann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Ingenkamp, K. (1993). Der Prognosewert von Zensuren, Lehrgutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: R. Olechowski, Persy, E. (Eds.), *Frühe schulische Auslese* (pp. 68 - 85). Frankfurt a.M.: Lang.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W., Thonhauser, J. (Eds.), *Schulqualität* (pp. 256 - 290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lerner, R. M., Walls, T. (1999). Revisiting Individuals as producers of their development: From dynamic interactionism to developmental systems. In: Brandtstädter, J., Lerner, R.M. (Eds.), *Action and self-development: Theory and Research through the life span* (pp. 3 - 36). Thousand Oaks.
- Lerner, R. M., Theokas, C., Jelacic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In: Rothermund, K., Wentura, D., Greve, W. (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 31 - 47). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publisher.
- Ludwig-Tauber, M., Wild-Naef, M., Vouets, V. (2000). *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern der 7. bis 9. Klasse. Eine Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern* (Schlussbericht zu Händen der Erziehungsdirektion Bern): Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Martin, J. P., Owen, E. (2001). *Lernen für das Leben. PISA 2000: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD*.

- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Läge, D., Hirschi, A. (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (pp. 135 - 154). Zürich: LIT.
- Neuenschwander, M. P., Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 265 - 275.
- Neuenschwander, M. P., Malti, T. (im Druck). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (2).
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Gasser, L., Frey, M. (2007). *Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung. Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung – Schlussbericht*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule – Familie. In: Eidgenössische Kommission für Familienfragen (Ed.), *Familien - Erziehung - Bildung* (pp. 68 - 79). Bern: EDMZ.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. Main: G. Schulte-Bulmke.
- Purkey, S., Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen – ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (pp. 13 - 45). Bad-Heilbrunn: Klinkhart.
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), pp.417 - 453.
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In: Melzer, W. (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 81 - 99). Weinheim: Juventa.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, pp.143 - 178.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation* (Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett, Trans.). Chicago: Markham.
- Wild, E. (2001). Wider den "geteilten Lerner" und die Trennung zwischen Schule als "dem" Lernort und der Familie als "der" Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, S.455 - 460.

Wild, E., Remy, K. (2001). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, S.27 - 51.

11 Pädagogische Herausforderungen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität

Christine Riegel

*„Wenn du mit mir sprichst, vergiss, dass ich eine Schwarze bin.
Und vergiss nie, dass ich eine Schwarze bin.“
(Pat Parker 1944-1989)*

Mit dieser Aussage verweist Pat Parker, eine afroamerikanische Schriftstellerin, auf eine zentrale Ambivalenz und Schwierigkeit im Umgang mit sozialen Unterschieden unter ungleichen Macht- und Dominanzverhältnissen: auf die Paradoxien im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz.

Insbesondere im Kontext heterogener und sozial ungleich strukturierter Gesellschaften ist die Frage des Umgangs mit sozialen Differenzen sowie deren Anerkennung mit Ambivalenzen verbunden. Dies gilt auch für den Bereich der Pädagogik und besonders für die schulische Bildung. Die Auseinandersetzung mit einer heterogenen Schülerinnenschaft, die sich durch eine Vielfalt an Lebenslagen, Herkunftskontexten und Bildungsvoraussetzungen auszeichnet, aber auch die Anforderungen an Lerninhalte im Kontext einer globalisierten und ausdifferenzierten Gesellschaft, stellen Herausforderungen für die Institution Schule im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Heterogenität dar. Hier gilt es, angemessen mit dieser Vielfalt und den damit verbundenen Unterschieden und Ungleichheiten umzugehen, sie zu berücksichtigen, ohne jedoch Schülerinnen und Schüler darauf festzuschreiben. Betrachtet man die Alltagsrealität an Schulen, zeigt sich aber, dass die Rahmenbedingungen dafür nicht hinreichend gegeben sind. Einerseits wird strukturell nur unzureichend auf ungleiche Voraussetzungen und heterogene Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Andererseits werden in alltäglichen schulischen Interaktionsprozessen Differenzen hergestellt, die ihrerseits soziale Ungleichheit reproduzieren und festschreiben.

Die Anerkennung von Gleichheit *und* von Differenz stellt unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit und hierarchischer Ausdifferenzierung einen Anspruch dar, der durchaus mit Widersprüchlichkeiten verbunden ist. In diesem Beitrag will ich dem Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz nachgehen, indem ich zunächst die strukturellen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen des Umgangs mit Heterogenität in der Gesellschaft und speziell im Kontext Schule herausarbeitete, um dann anhand von Fallbeispielen zu zeigen, welche Ambivalenzen, Schwierigkeiten und Fallstricke im Umgang mit Differenzen liegen.

11.1 Heterogenität im Kontext sozialer Ungleichheit

Soziale Heterogenität verweist nicht nur auf eine Vielfalt an Lebensformen und Herkunftskontexten, sondern auch auf soziale Differenzen, als