

Erziehung & Unterricht

Erziehung & Unterricht

SOZIALCHANCEN VS. BILDUNGSCHANCEN / INTERSEKTIONALITÄT

öbv

DEM NÄCHSTEN IN

Erziehung & Unterricht

3-4 / 2014

**Inklusive Bildung: Einstellungen und
Haltungen von Studierenden**

**Zu Position und Produktion von
Differenz in Bildungssystemen**

Sozialchancen vs. Bildungschancen

Soziale Ungleichheit und die Institution „Schule“ in Österreich /
Primäre und sekundäre Ungleichheitseffekte /
Vererbte Ungleichheit in Österreich

Intersektionalität

Sind alle Burschen Bildungsverlierer? /
Bildung für TransmigrantInnen /
Migration, Hintergrund und Schule

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

164. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 1-2|2014

Inhalt

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1090 Wien, Frankgasse 4

E-Mail: E&U@oebv.at / Internet: <http://www.oebv.at> (=Zeitschriften)

HERAUSGEBER: BSI Mag. Helga Braun / LSI Dr. Walter Weidinger

REDAKTION: HR Dr. Wilhelm Beranek (01) 40136-261 / BSI Mag. Helga Braun, Bezirksschulrat Korneuburg, (02262) 90250 / LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, Stadtschulrat für Wien, (01) 525 25-0 / MR Mag. Augustin Kern, bm:ukk, (01) 53120-0 / Vizerektorin Univ.-Doz. Dr. Gabriele Khan, Pädagogische Hochschule Kärnten, (0463) 508508-0 / Dr. Walter Weidinger (01) 40136-261.

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Dr. Rudolf Beer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 0680-2343786 / Dr. Adelheid Berghammer (Oberösterreich), Pädagogische Hochschule, (0732) 7470-2256 / Mag. Claudia Böhler-Wüstner (Vorarlberg), Pädagogische Hochschule, (05522) 31199-403 / Mag. Reinhold Embacher (Tirol), Neue Mittelschule 2 Schwaz, (05242) 73855 / BSI Dr. Reinhard Goger (Burgenland), Bezirksschulrat Oberwart, (03352) 32571-0 / Prof. Dr. Hannelore Kenda (Kärnten), Pädagogische Hochschule, (0463) 508508-406 / Vizerektorin Univ.-Doz. Dr. Gabriele Khan, Pädagogische Hochschule Kärnten, (0463) 508508-0 / Mag. Claudia Koch, bm:ukk, (01) 53120-0 / Dir. Dr. Rudolf Meraner (Südtirol), Pädagogisches Institut, (0039) 0471 417220/ LSI Mag. Josef Thurner (Salzburg), Landesschulrat für Salzburg, (0662) 8083-0 / Dir. Dr. Josefa Widmann (Niederösterreich), Europa-Mittelschule Pyhra, (02745) 2217 / Dr. Maria Winter (Steiermark), Pädagogische Hochschule, (0316) 8067-104 / Patrick Wolf, M.A., (Wien), Stadtschulrat für Wien, (01) 525 25-0 / MR Dr. Wilhelm Wolf, bm:ukk, (01) 53120-0.

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1090 Wien, Frankgasse 4, Telefon (01) 40136-261

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 65,- / zuzüglich Versandkosten, Einzelheft € 21,80 / zuzüglich Versandkosten. Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG, A-2355 Wiener Neudorf, Postfach 133, Telefon (02236) 63535.

ANZEIGEN: auf Anfrage unter E&U@oebv.at

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer

REDAKTION ÖBV: Thomas Herok, Carolin Machac

HERSTELLER: Martin Stumpauer

DRUCK & VERSAND: Druckerei Theiss GmbH, St. Stefan im Lavanttal

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZNOVELLE 2005: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1-3 MEDIENGESETZNOVELLE 2005: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Frankgasse 4, 1090 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführer: Dkfm. Denis Freilberg und Mag. Jens Kapitzky; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96%, Ernst-Klett-Verlag Wien 4%. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung seines Manuskriptes räumt der Autor dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken, diese wird gesondert entgolten.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden können. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Templates und Schriftpaket für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei und einen Ausdruck davon (Bilddateien zusätzlich extra) an den Korrespondenten Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1090 Wien, Frankgasse 4. E-Mail: E&U@oebv.at

| | |
|---|-----|
| Editorial | 3 |
| Schwerpunkt: Sozialchancen vs. Bildungschancen | |
| Koordination: Oskar Achs | |
| Oskar Achs, Bildungschancen und Lebenschancen – ein Aufriss | 5 |
| Ingolff Erler, Soziale Ungleichheit und die Institution Schule in Österreich | 22 |
| Karl Heinz Gruber, Gesamtschule – Anatomie und Pathologie der Reform der Sekundarstufe I in Österreich und Deutschland im internationalen Kontext | 29 |
| Heinz Leitgöb/Johann Bacher/Michael Bruneforth/Christoph Weber, Primäre und sekundäre Ungleichheitseffekte in maturaführenden Schulen in Österreich | 48 |
| Pirmin Fessler/Peter Mooslechner/Martin Schürz, Vererbte Ungleichheit in Österreich | 58 |
| Birgit Höfler, Soziale Ausgrenzung aus Sicht der Hirnforschung | 66 |
| Michael Serti, Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? | 72 |
| Rahel Jünger, Die schulischen Habitusformen privilegierter und nichtprivilegierter Kinder im Vergleich | 82 |
| Schwerpunkt: Intersektionalität | |
| Koordination: Silvia Kronberger | |
| Silvia Kronberger, Vorwort | 91 |
| Andrea Bramberger, Intersectional Studies in Erziehung und Bildung | 93 |
| Elli Scambor, Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erhellende Einblicke auf Basis einer intersektionalen Analyse der Early School Leavers | 106 |
| Manfred Oberlechner, Bildung für TransmigrantInnen: Einführung in die transsektionalistische Migrationspädagogik | 115 |

Barbara Herzog-Punzenberger, Migration, Hintergrund und Schule.
Intersektionalitätsforschung - warum und wie? 129

Iwan Pasuchin, Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive der
Intersektionalitätsachse Klasse 140

Aus Theorie und Praxis

Aktuelle empirische Befunde zur Kompetenz- und Leistungsmessung aus der Perspektive
unterschiedlicher Akteure (Nachtrag zur Ausgabe „Erziehung & Unterricht“ 9-10/2013 mit dem
Titel „Messen - Bewerten - Beurteilen in einer neuen Schule“)

Isabella Benischek/Dagmar Schulz, Pädagogische Diagnostik & Informelle
Kompetenzmessung 155

Erika Stoifl/Simone Voller, Wie reagieren Volksschulkinder und Eltern auf als
unzureichend erlebte schulische Leistungen? 141

Gabriele Beer/Rudolf Beer, Junge Erwachsene: Resilienz, Schulnoten und
formaler Bildungsabschluss 148

Georg Ritzer, Vom Versuch Forschungskompetenz bei angehenden Lehrerinnen und
Lehrern zu messen 160

Buchbesprechungen 189

Editorial

Im vorliegenden Heft widmen wir uns zwei Themenschwerpunkten, die in der Abfolge zwar hintereinander gereiht sind, inhaltlich aber durchaus Überschneidungen haben: in beiden Fällen geht es um den Unterschied!

Teil 1: Bildungschancen und Lebenschancen

Im ersten Teil versammelt *Oskar Achs* als Koordinator anerkannte ExpertInnen und gibt in seinem Beitrag einen thematischen Überblick über den Zusammenhang von Bildungs- und Lebenschancen. Wird Bildung vererbt? Bestimmen die sozioökonomischen Verhältnisse, wie der Bildungsweg von Menschen aussieht, welche Chancen im Beruf, am Arbeitsmarkt sich daraus für jemanden ergeben und welche Möglichkeiten jemandem vorenthalten werden?

Die spannende Frage, wie weit Schule zum Erhalt bzw. zur Erzeugung von Ungleichheit beiträgt, wird unter anderen Aspekten von den Autorinnen und Autoren beleuchtet. Wie weit kann oder könnte Schule aber auch zur Kompensation von sozialen Gegebenheiten beitragen? Neben der kritischen Analyse der Realität werden Lösungsansätze dargestellt und mit Blick über den Tellerrand auch Beispiele der Kompensation aus anderen Ländern beschrieben.

Teil 2: Intersektionalität

Dankenswerterweise gibt die Koordinatorin *Silvia Kronberger* in ihrem Vorwort eine Begriffsdefinition - durchaus launig und für Sie als Leserinnen und Leser zu weiteren Assoziationen anregend: Vielleicht hat es auch etwas mit den Kreuzungspunkten der Eisenbahn zu tun?

Nun ernsthaft: Der zweite Themenschwerpunkt widmet sich ebenfalls den Differenzlinien, die zwischen Herkunft, Geschlecht, Alter, Religion usw. entstehen (können) und relevant werden, wenn es um Entwicklungs- und Bildungschancen geht. Bereits im Vorwort können Sie einen guten Überblick über die Beiträge der Autorinnen und Autoren finden, der auch gleichzeitig das weite inhaltliche Feld absteckt.

Den beiden KoordinatorInnen *Oskar Achs* und *Silvia Kronberger* danken wir für die Koordination ihres jeweiligen Schwerpunktes und für ihre Beiträge. Durch die Wahl der AutorInnen ist es ihnen gelungen eine nicht nur schulisch interessante Thematik darzustellen, sondern auch die gesellschaftspolitischen Zusammenhänge zu erfassen.

Ein herzliches Danke von Herausgeberseite für ihr Engagement beim Zustandekommen dieser Ausgabe!

Iwan Pasuchin

Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive der Intersektionalitätsachse Klasse

Summary: Ein aktueller gescheiterter Versuch der Diversitätsabteilung der Freien Universität Berlin, didaktische Empfehlungen für den Umgang mit Studierenden aus „Nicht-Akademiker-Haushalten“ zu formulieren, zeigt auf, dass es Bildungsinstitutionen sowie daran tätigen Personen an Methoden mangelt, um dem Problem der Bildungsbenachteiligung produktiv zu begegnen. Von der kritischen Betrachtung des Diversitätskonzepts ausgehend wird hinterfragt, ob der – damit verwandte, jedoch zum Teil gegensätzlich gewichtete – Zugang der Intersektionalität, Ansätze beinhaltet, die zum besseren Verständnis und davon ausgehend zur Lösung entsprechender Dilemmata beitragen könnten. Dabei findet eine Konzentration auf die Intersektionalitätsachse Klasse sowie auf den damit verknüpften Klassismusdiskurs statt.

Didaktische Empfehlungen der FU Berlin

In den im Frühjahr 2013¹ auf der Webseite der Freien Universität Berlin veröffentlichten didaktischen Empfehlungen zum Umgang mit Studierenden aus „Nicht-Akademiker-Haushalten“ wurden DozentInnen u.a. folgende Herangehensweisen an die Förderung und Integration dieser Zielgruppe empfohlen: Sie sollten für sie „Fach- und Fremdwörter unaufgefordert definieren“, Gruppenarbeiten forcieren, „da dort die Hemmschwelle für Redebeiträge geringer ist“, Letztere „- unabhängig von der Qualität - wertschätzen“ sowie in ihren Kursen „eine Atmosphäre schaffen, in der es keine ‚dummen‘ Fragen gibt“ (FU Berlin 2013a). Das löste in diversen Internetblogs und -foren einen Sturm der Entrüstung v.a. unter (angehenden) AkademikerInnen mit niedrigem Bildungshintergrund aus. Z.B. schrieb der sich selbst als „Arbeiterkind“ bezeichnende am MIT Lehrende Jürgen Schönstein (2013) im Webportal „ScienceBlogs“ dazu: „Die Herablassung, die hier zum Ausdruck kommt, verschlug mir erst mal die Sprache.“ Seine Kritik brachte er mit folgenden Fragen auf den Punkt: „Glauben die wirklich, dass Arbeiterkinder dümmer sind – oder zumindest dümmer daher reden – als der Akademiker-Nachwuchs? Dass man mit denen behutsam umgehen muss, weil sie sich halt nicht so gut ausdrücken können? Dass man von ihnen erwarten muss, dass sie Fremdwörter nicht so ohne weiteres verstehen, (...)?“ Der (entgegen der „Netiquette“ seine akademischen Titel im Internet herausstellende) Dr. Dr. Peter Riedlberger (2013), der eigenen Angaben nach von einem Maurer und einer Hausfrau abstammt, strich auf dem Portal „Telepolis“ als seine „Lieblingsempfehlung“ jene hervor, in der es um die Wertschätzung von Redebeiträgen unabhängig von ihrer Qualität geht und kommentierte sie folgenderweise: „Etwas verkürzt (und zugegebenermaßen polemisch zusammengefasst) bedeutet dies nichts anderes, als dass meine akademischen Lehrer mich wie einen Idioten hätten behandeln sollen.“ Die Kritik ging bis zum Vorwurf, die Empfehlungen wären „blanker Rassismus“ und die FU Berlin würde „offene Diskriminierung“ betreiben

(Diefenbach & Klein 2013). Der (vergleichsweise taktvoll formulierte, jedoch trotzdem als solcher zu bezeichnende) „Shitstorm“ zwang die Verantwortlichen dazu, den Text vom Netz zu nehmen und an seiner Stelle eine Entschuldigung zu publizieren (FU Berlin 2013b).²

Im vorliegenden Artikel geht es nicht um eine detaillierte Analyse der Empfehlungen und ihrer Kritiken (von denen manche nach Ansicht des Autors selbst bedenkliche Aspekte aufweisen). Der zitierte Text und der angesprochene Vorgang seiner massiven Ablehnung sowie der darauf folgenden Löschung sollen vorrangig der Veranschaulichung eines Dilemmas dienen, in welches das Bildungssystem (im Allgemeinen und in deutschsprachigen Raum im Besonderen) derzeit gerät: Auf der einen Seite avanciert „soziale Differenz“ in den letzten Jahren „zu einem zentralem Bezugsproblem für die Gestaltung institutionalisierter pädagogischer Praxis (...). Ein professioneller ‚Umgang mit Heterogenität‘ soll dabei nicht zuletzt zu einer Verbesserung von Bildungschancen und zur Verminderung von ‚Bildungsrisiken‘ beitragen“ (Emmerich & Hormel 2013, S. 9). Andererseits scheint es den entsprechend bemühten Institutionen und den auf diesem Gebiet tätigen Personen an produktiven Methoden für einen „professionellen Umgang“ mit der Materie zu mangeln.

Das oben präsentierte Dokument stellt insofern einen Beleg dafür dar, als es sich dabei nicht einfach um eine private Meinungsäußerung handelt, sondern um eine Publikation der mit „Diversität und Lehre“ benannten Abteilung einer der größten und bedeutendsten Universitäten im deutschsprachigen Raum. Es kann auch nicht als ein „Schnellschuss“ abgetan werden, weil es – den Angaben auf der Webseite der Abteilung zufolge – innerhalb eines ganzen Semesters in einem Gemeinschaftsprojekt zweier Fachbereiche (Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie Politik- und Sozialwissenschaften) erarbeitet wurde (vgl. FU Berlin 2013c). Schließlich ist ebenso die Person, welcher am Ende des Originaltextes für ihre „Beratung und Hinweise beim Erstellen dieser Empfehlungen“ gedankt wird (FU Berlin 2013a) – Katja Urbatsch³ – keinesfalls jemand, die sich im Kontext der Verfassung der Empfehlungen aus einer rein theoretischen Perspektive und/oder zum ersten Mal mit der Materie befasst hat. Sie stammt selbst aus einer nicht akademischen Familie und ist die Begründerin sowie Namensgeberin der Initiative „Arbeiterkind.de“ (vgl. Arbeiterkind.de o.J.), die seit 2008 existiert und welche zu den größten selbstorganisierten Gruppen zählt, die sich um eine Integration von Menschen mit niedrigem Bildungshintergrund in das Hochschulsystem in Deutschland bemühen (vgl. Kemper & Weinbach 2009, S. 135f). Gerade angesichts dieses ehrlichen Bemühens um die Anliegen der angesprochenen Bevölkerungsgruppe so vieler auf dem Gebiet hochkompetenter AkteurInnen wird die gesamte Tragik der Tatsache deutlich, dass der von ihnen erarbeitete und publizierte Text – wie der Entschuldigung auf der aktuellen Webseite zu entnehmen ist – von zahlreichen Betroffenen keinesfalls als unterstützend, sondern im Gegenteil als diskriminierend empfunden wurde (vgl. FU Berlin 2013b).

Diversität / Diversity

Um die Ursachen dieses Scheiterns zu verstehen, kann es hilfreich sein, den theoretischen Unterbau anzuviesieren, welcher den didaktischen Empfehlungen der FU Berlin zugrunde liegt. Wie bereits der Benennung der Abteilung, die sie publizierte, zu entnehmen ist, basiert dieser auf dem Begriff der *Diversität* bzw. *Diversity*. Hinsichtlich der Grunddefinition dieses – sowohl auf höchster politischer als auch wissenschaftlicher Ebene derzeit „zelebrierten“ (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 17; S. 33f) – Terminus, ist sich die scientific community größtenteils einig. Auf der Webseite der Heinrich Böll Stiftung wird die dort gestellte Frage „Diversity – Was ist das eigentlich?“ damit beantwortet, dass es „Vielfalt“ be-

deutet und als Konzept „für die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit von Lebensstilen und -entwürfen, die die Gesellschaft charakterisieren“, steht (Fager 2006). Weniger Konsens gibt es jedoch bereits in Hinblick auf die Feststellungen im nächsten Absatz des Textes: „Es geht explizit darum, menschliche Vielfalt als etwas Positives zu begreifen, in dem ein hohes Potenzial für gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung liegt“ (ebd.). Denn damit kommen zwei (mit einander zusammenhängende) Aspekte zur Sprache, die im Diversitätsdiskurs höchst kontrovers debattiert werden:

Erstens ist es fraglich, ob Vielfalt ausschließlich positiv begriffen werden kann und darf. Herbert Effinger und Sabine Stövesand (2012, S. 16) formulieren in der Einleitung ihres Buches *Diversität und soziale Ungleichheit* die Kritik an einem solchen Verständnis in folgender Weise: Wenn „vor allem der Wert der Unterschiede betont wird, gerät die Ungerechtigkeitsdimension leicht aus dem Blick. (...) Anerkennung der Differenz muss mit der Abschaffung von Ungleichheit einhergehen“. Der zweite Streitpunkt bezieht sich auf die Frage, ob die gesellschaftliche Entwicklung und der ökonomische Fortschritt – so wie es die Aussage von Fager suggeriert – tatsächlich synonym zu verhandeln sind. Der Grund für eine derartige häufig stattfindende Vermengung im Rahmen des Diversitätskonzeptes besteht nicht zuletzt darin, dass sich „der Ursprung des Diversity-Diskurses auf Organisationsentwicklungsstrategien zurückführen [lässt], mit denen das Ziel der effektiveren Nutzung von ‚Humanressourcen‘ durch die Adaptivitätssteigerung gegenüber relevanten gesellschaftlichen Organisationsumwelten erreicht werden soll“ (Emmerich & Hormel 2013, S. 183, vgl. Dietze et al. 2012, S. 8; Czollek & Perko 2007, S. 161). Der Versuch, sich solcher Zugänge in außer-ökonomischen Gesellschaftsbereichen – wie z.B. im Bildungssektor – zu bedienen, kann KritikerInnen zufolge dazu führen, dass Menschen nicht mehr als Individuen betrachtet und behandelt werden, sondern eine Reduktion auf ihre Funktion als wirtschaftliche Ressource erfahren (vgl. sinngemäß Kemper & Weinbach 2009, S. 146).

Vor dem Hintergrund beider Probleme hat sich im Diversitätsdiskurs eine zentrale (Gegen-) Strömung herausgebildet, die an „Antidiskriminierungssemantiken“ anschließt, „die im Kontext sozialer Bewegungen entstanden sind“ (Emmerich & Hormel 2013, S. 184). Von ihren VertreterInnen wird Diversity als ein „politisch-utopisches Konzept (...) verstanden, das nicht ohne Thematisierung von Macht und die entschiedene Hinterfragung der westlich-hegemonialen Perspektive auf die Welt auskommt“ (Effinger & Stövesand 2012, S. 13; vgl. Kemper & Weinbach 2009, S. 147). Z.B. haben Leah Carola Czollek und Gudrun Perko im Jahre 2006 ein „politisches und der Profitmaximierung enthobenes Diversity-Konzept“ (Czollek & Perko 2007, S. 165) vorgelegt. Die Autorinnen räumen zwar ein, dass gegen das Heranziehen des Diversitybegriffes „zweifelhafte seine bisherige Eingebundenheit in eine kapitalistische Wirtschaft“ spricht (ebd., S. 162). Jedoch sollte ihrer Meinung nach darauf Rücksicht genommen werden, dass dieser Terminus im institutionellen Diskurs um Differenz und Pluralität derzeit bevorzugt wird und es keine sinnvollen Alternativen dazu zu geben scheint (vgl. ebd., S. 164). Czollek und Perko greifen folglich „Diversity affirmativ auf“ (ebd., S. 166), verknüpfen es mit weiteren etablierten Ansätzen, wie jenen des Gender Mainstreaming, der interkulturellen Öffnung, des Antirassismus, der „Enthinderung“ etc. (ebd., S. 165f) und bemühen sich davon ausgehend, ein „eigenes Projekt (...) mit politischer Sprengkraft zugunsten der Partizipationsmöglichkeiten aller Menschen an Institutionen“ (ebd., S. 166) zu entwickeln.⁴

Auf welche Seite des dem Diversitätsdiskurs inhärenten Konflikts zwischen wirtschaftlich und emanzipatorisch ausgerichteten VertreterInnen sich die Verantwortlichen des Abteilungs „Diversität und Lehre“ der FU Berlin stellen, wird alleine schon am Folgenden erkennbar: Zur theoretischen Begründung aller ihrer Aktivitäten berufen sie sich – wie zahl-

reiche weitere Organisationseinheiten, die sich mit dem Thema auseinandersetzen (siehe z.B. Universität Wien o.J.; Charta der Vielfalt o.J.) – auf die „Four Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe (vgl. FU Berlin 2013d). Die auf ihrem Webauftritt verlinkte grafische Darstellung von über 20 unterschiedlichen Diversitätsdimensionen samt ihrer Einteilung in Kategorien sind an jenes „Diversitätsrad“ angelehnt, das dem Buch der beiden Managementtheoretikerinnen bzw. Unternehmensberaterinnen mit dem Titel *Diverse Teams At Work* entstammt, dessen Untertitel bereits mehr als deutlich aussagt, worum es den Autorinnen geht: „Capitalizing on the Power of Diversity“ (Gardenswartz & Rowe 2003). Damit wird die ökonomisch orientierte apolitische Perspektive deutlich. Noch klarer kommt letztere zum Vorschein, wenn man sich auf die Organisation „Arbeiterkind.de“ konzentriert, welche in der Gestalt ihrer Gründerin Katja Urbatsch – wie oben angesprochen – den AutorInnen der didaktischen Empfehlungen (wenigstens) beratend zur Seite stand. Andreas Kamper und Heike Weinbach (2009, S. 136) zufolge ist die massive Medienpräsenz der Initiative größtenteils „der Tatsache geschuldet, dass ‚Arbeiterkind.de‘ bislang jede politische Positionierung vermeidet. Nicht einmal die ganz basalen Rechte von Nicht-AkademikerInnenkindern werden eingefordert“.

Intersektionalität

Der Ansatz der *Intersektionalität*, der in den allerletzten Jahren in verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen einen „Hype“ erlebt (Giebler et al. 2013, S. 12), zunehmend zu einem „Leitbegriff“ avanciert (Klinger & Knapp 2007, S. 34) bzw. sich inzwischen sogar als „scientific mainstream“ (Kallenberg et al. 2013, S. 15) etabliert hat, wird von manchen AnalytikerInnen in die Nähe des Diversitätszugangs gerückt (vgl. Effinger & Stövesand 2012, S. 14f; Emmerich & Hormel 2013). VertreterInnen der Richtung selbst definieren ihn jedoch als ein zwar damit verwandtes aber doch in wichtigen Punkten davon stark abweichendes (Gegen-) Programm (vgl. Walgenbach 2012, S. 2). Der zentrale Unterschied besteht der Intersektionalitätsforscherin Katharina Walgenbach (ebd.) zufolge darin, dass Intersektionalität im Gegensatz zu Diversität (und auch Heterogenität) „weniger deutungs offen angelegt [ist], denn das Paradigma bezieht sich ausschließlich auf die Analyse von sozialen Ungleichheiten bzw. Machtverhältnissen“. Dieses Differenzmerkmal des Intersektionalitätsdiskurses im Vergleich zu parallelen Strömungen streichen auch die Herausgeberinnen des Buches *Fokus Intersektionalität* in ihrem Vorwort dazu hervor, indem sie betonen, dass innerhalb des Ersteren „in Bezug auf jede untersuchte Ungleichheitsdimension sowohl die benachteiligenden wie auch die privilegierenden Effekte in den Blick zu nehmen sind und damit bewusst kritische Standpunkte gegenüber Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Klassenunterdrückung, etc. vertreten werden“ (Lutz et al. 2013, S. 23).

Das lässt sich alleine schon von der historischen Verwurzelung des Intersektionalitätsdiskurses her begründen. Denn während die von emanzipatorisch orientierten VertreterInnen des Diversitätsansatzes vorgenommene Rückführung dessen auf US-amerikanische BürgerInnenrechts- und Protestbewegungen von manchen AnalytikerInnen als künstlich konstruiert betrachtet wird (vgl. Emmerich & Hormel 2013, S. 188f), ist diese Verknüpfung in Hinblick auf Intersektionalität offensichtlich: Die Ursprünge des Konzepts sind im *Black Feminism* und der *Critical Race Theory* zu verorten (Walgenbach 2012, S. 1). Der Begriff selbst wurde von der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw in ihrem 1989 erschienenen Artikel mit dem Titel *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* eingeführt (vgl. ebd., S. 11; Kallenberg et al., S. 15f; Klinger & Knapp 2007, S. 34).⁵ In der Einleitung des (inzwischen in der deutschen Übersetzung vorliegenden) Textes gab Crenshaw (hier nach 2013, S. 35) als das Ziel ihrer Arbeit an, „einen kritischen Schwarzen Feminismus zu entwi-

ckeln". Danach entfaltete sie ihre Argumentation anhand juristischer Fallanalysen, in denen Mehrfachbenachteiligungen von Afroamerikanerinnen zutage traten, vor denen die US-amerikanische Rechtsprechung keinen Schutz bot bzw. die von ihr geradewegs verstärkt wurden. Solche veranschaulichte *Crenshaw* mit dem Bild einer schwarzen Frau, die an einer Straßenkreuzung (womit sie auch auf die Verschränkung diskriminierender Aspekte anspielte) verletzt wird, wobei die Ursache des Vorfalls sowohl im Sexismus als auch im Rassismus liegen könnte (vgl. ebd., S. 40).

Ausgehend von dieser Metapher geben TheoretikerInnen der Intersektionalität die Bedeutung des Begriffs mit „Verwobenheiten“ und „Überkreuzungen“ (*Walgenbach* 2012, S. 1) oder zusätzlich mit „(über-)schneiden“, „zusammenlaufen“ bzw. „(über-)lagern“ an (*Giebler et al.* 2013, S. 11). Damit sollen „[a]dditive Perspektiven (...) überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gerichtet wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (*Walgenbach* 2012, S. 1). Während mit einer derartigen Schwerpunktsetzung der Komplexitätsgrad im Vergleich zum Diversitätsdiskurs beträchtlich gesteigert wird, erfolgt auf einer anderen Ebene eine bedeutende Komplexitätsreduktion. Denn in Diversitätsdiagrammen werden oft mehr als 20 zu berücksichtigende Dimensionen angegeben (vgl. *Gardenswartz & Rowe* 2003, S. 33). Dagegen konzentriert sich der Intersektionalitätsdiskurs auf die „Trias Klasse, ‚Rasse‘/Ethnizität und Geschlecht“ (*Klinger & Knapp* 2007, S. 20). Solche „Achsen der Ungleichheit“ (ebd., S. 19) gelten als „die zentralen Ungleichheitskategorien der Gegenwartsgesellschaften“, da über diese „sozialen Konstruktionen von Hierarchie und Differenz“ der Zugang zu Gütern und die Teilhabechancen der Menschen gesteuert werden sowie die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen erfolgt (*Giebler et al.* 2013, S. 14).

Klasse / Klassismus

Alle drei Hauptfaktoren spielen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungshintergrund eine wichtige Rolle, auf die sich in Bezug auf die beiden letztgenannten exemplarisch mit dem häufig verwendeten Sinnbild der in den vorangehenden Jahrzehnten im Bildungsbereich stattgefundenen „Metamorphose der Arbeittochter zum Migrantensohn“ (*Geißler* 2005) hinweisen lässt.⁶ Da aber die Ungleichheitsachsen *Geschlecht* und *Rasse/Ethnizität* (aus unten angeführten Gründen) im Intersektionalitätsdiskurs bisher viel mehr Aufmerksamkeit erfahren, als jene der *Klasse* und die vorliegende Zeitschrift bereits Beiträge beinhaltet, die einen Schwerpunkt darauf legen, erfolgt hier eine Konzentration auf den Klassenaspekt sowie auf den damit verknüpften Klassismus.

Um sich dem Begriff *Klasse* aus der Perspektive der Intersektionalität anzunähern, ist es zunächst notwendig, die Abgrenzung von seinem marxistischen Verständnis innerhalb des Diskurses zu beachten. Die Kritik am Letzteren bezieht sich hauptsächlich auf zwei Faktoren: Erstens wird daran eine zu starke „Produktionszentriertheit“ (*Becker-Schmidt* 2007, S. 70) bemängelt, d.h. die Tendenz, gesellschaftliche Vorgänge vorrangig aus dem Blickwinkel wirtschaftlicher (Macht-) Gefüge und daraus resultierender Hierarchien zu analysieren. In aktuellen Theoriekonstrukten „geht es aber nie ausschließlich um diese ökonomische Stellung [der Menschen] im Produktionsprozess, sondern immer auch um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene“ (*Kemper & Weinbach* 2009, S. 13). Zweitens stößt im Rahmen des Intersektionalitätsansatzes die – dem Marxismus angekreidete – „dualistische Konzeption von Klassenverhältnissen“ (*Becker-Schmidt* 2007, S. 68) auf Ablehnung. Denn einerseits würden sich soziale Strukturen im

Zuge der Ausweitung des Dienstleistungssektors inzwischen „vielgestaltiger als es das Zweiklassen-Modell suggeriert“ gliedern (ebd., S. 69) und andererseits gerieten mit der marxistischen Schwerpunktlegung auf „Überordnungs-, Unterordnungs- und Gehorsamsverhältnisse (...) subtilere Machtbeziehungen, die auch über Konsens gestiftet sein können“, aus dem Blickfeld (*Knapp* nach *Kley* 2013, S. 205). Eine weitere Absage an den Marxismus ergibt sich aus der Verankerung des Intersektionalitätsdiskurses in der feministischen Theorie, die sich in ihren aktuelleren Ausprägungen gegen die Behauptung verwehrt, der Kapitalismus wäre der „Hauptwiderspruch“ und die Unterdrückung der Frauen lediglich sein „Nebeneffekt“, der sich beim Übergang zum Sozialismus quasi von selbst auflösen würde (vgl. *Carstensen & Groß* 2006).

Aus einer solchen Distanzierung folgte, dass Klasse innerhalb der intersektionalen Trias zumeist „recht stiefmütterlich behandelt“ wurde und im Zuge der Durchsetzung dieses Zuganges sogar zeitweise „die vormalige wissenschaftliche Dominanz des Klassenkonzeptes in dessen Marginalisierung“ umkippte (*Wellgraf* 2013, S. 40). In jenem Artikel, mit dem *Cornelia Klinger* und *Gudrun-Axeli Knapp* im Jahre 2005 die breite wissenschaftliche Diskussion um Intersektionalität im deutschsprachigen Raum (mit-) anstießen, bieten sie einen Hinweis darauf, dass Letzteres keinesfalls einem Zufall zu verdanken ist, sondern für den Intersektionalitätsansatz konstituierend war: Das gesamte Gebilde wäre ihrer Meinung nach auf den „Trümmern“ bzw. „Ruinen“ des Klassenbegriffs aufgebaut. Denn erst in der kritischen Auseinandersetzung damit hätten die Aspekte *Rasse/Ethnizität* und *Geschlecht* ein eigenes Profil und Gewicht gewinnen können sowie sich vom Anschein ihrer „Natürlichkeit“ zu befreien vermocht (vgl. *Klinger & Knapp* 2007, S. 33). Andererseits konstatieren sie, dass die mit der geringeren Beachtung soziostruktureller Prozesse einhergehende Konzentration auf die Mikro- bzw. Subjektebene – d.h. (vereinfacht formuliert) auf die Fragen, wie Individuen von verschiedenen Diskriminierungsformen betroffen sind und wie sie diese erfahren – in einer Vernachlässigung der „gesellschafts- bzw. makrotheoretischen Perspektiven auf Achsen der Ungleichheit“ mündete und damit zu einer „gewissen Leere des Diskurses“ beitrug (ebd., S. 36). Um dieser entgegenzuwirken, wird in der aktuellen Diskussion gefordert, „die Kategorie ‚Klasse‘ wieder bzw. stärker in intersektionale Analysen zu integrieren und umfassender auszuarbeiten“ (*Garske* 2013, S. 259). Denn davon ausgehend ließen sich auch die anderen Faktoren als Kategorien sozialer Verhältnisse besser fassen und analysieren (vgl. ebd.). Damit korrespondiert, dass in neueren Publikationen zum Thema Intersektionalität zu lesen ist, die Klassenstruktur der Gesellschaft wäre keinesfalls verschwunden und – durchaus an marxistische Postulate erinnernde – Feststellungen zu vernehmen sind, auch „im Hier und Jetzt“ würden einer „kleinen Zahl von Funktionseleiten, die politische und ökonomische Entscheidungen treffen (...) Massen der abhängig Beschäftigten“ gegenüber stehen, die weder über Machtbefugnisse noch über Möglichkeiten der Gegenwehr verfügen (*Becker-Schmidt* 2007, S. 69).

Am deutlichsten kristallisiert sich die Bedeutung des Klassenbegriffes innerhalb des Intersektionalitätskonzepts heraus, wenn die in ihm hauptsächlich behandelten Diskriminierungsformen als „Sexismus, Klassismus und Rassismus“ (*Lutz et al.* 2013, S. 13) umformuliert werden. Der Ausdruck *Klassismus* ermöglicht den Anschluss an einen parallel verlaufenden und ähnlich verwurzelten, sich jedoch hinsichtlich der Klassenthematik von Anfang an viel deutlicher positionierenden Diskurs. Den AutorInnen der ersten Einführung zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum zufolge sind die ersten Aufzeichnungen des Terminus in im Jahre 1974 veröffentlichten Texten der US-amerikanischen Lesben-Gruppe „The Furies“ zu finden (*Kemper & Weinbach* 2009, S. 33).⁷ Auch von ihnen bzw. ihren NachfolgeInnen wurde Klassismus als eine eng mit dem Rassismus sowie v.a. Sexismus verknüpfte

Diskriminierungsform betrachtet und die Klassendifferenz nicht als der einzige gesellschaftliche Widerspruch diskutiert (vgl. ebd., S. 34ff; Barone 2007, S. 140). Jedoch setzt sich die Klassismusforschung vorrangig mit der systematischen Unterdrückung / Misshandlung (*mistreatment*) einer sozioökonomischen Gruppe durch eine andere auseinander (vgl. Barone 2007, S. 139; Kemper & Weinbach 2009, S. 13ff). Unter- und Überordnungen werden dabei als sozial konstruierte sich gegenseitig bedingende Vorgänge verstanden, als „categorical interrelationship of classes based on inequality“ (Jun 2009, S. 177). Oder mit den Worten einer dem Intersektionalitätskonzept nahestehenden Theoretikerin ausgedrückt: „Soziale Ungleichheiten tragen zur Stabilisierung von Privilegienstrukturen bei“ (Becker-Schmidt 2007, S. 71).

Aus der Sicht des Autors des vorliegenden Artikels besteht der spannendste Beitrag der Klassismusanalysen zum bereits lange anhaltenden und sehr facettenreich geführten Klassendiskurs in der Hervorhebung der verachtenden und damit demütigenden Haltung gegenüber Personen aus „niedrigeren“ Gesellschaftsmilieus. Die Perspektive des Klassismus visiert in erster Linie die Vorurteile an, denen ArbeiterInnen- und/oder „untere“ soziale Schichten ausgesetzt sind, bzw. jene Stereotypen, die auf sie projiziert werden (vgl. Barone 2007, S. 140). Der Ansatz unterstreicht, dass Individuen „mit unterschiedlichem Status unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird“ (Wellgraf 2013, S. 39). Deutlicher ausgedrückt: „Klassismus sagt, dass Menschen aus einer höheren Schicht klüger sind und sich besser artikulieren können als Menschen aus der Arbeiterklasse oder arme Menschen. Es ist eine Art und Weise, Menschen klein zu halten“ (*Handbook for Nonviolent Action* nach Kemper & Weinbach 2009, S. 16; vgl. Barone 2007, S. 140).

Klassismus im Bildungssystem

Genau das ist der Punkt, von dem aus ein Brückenschlag von allem hier zur Intersektionalitätsachse Klasse Dargelegten zu den einleitend besprochenen didaktischen Empfehlungen der FU Berlin zum Umgang mit Studierenden aus „Nicht-Akademiker-Haushalten“ möglich ist. Denn an ihnen manifestieren sich die Vorurteile bzgl. der verminderten geistigen Fähigkeiten bildungsbenachteiligter Personen in einer besonders ungeschminkten Art. Die Anweisungen, welche DozentInnen der Universität erhielten, um eine solche Zielgruppe (vermeintlich) zu fördern und integrieren, können folglich als eine (sicherlich keinesfalls bewusst so formulierte) Vermittlung von Methoden interpretiert werden, um sie kleinzuhalten. Dabei wäre das aus der Perspektive jener, die von der – um die vorhin erwähnte Formulierung von Regina Becker-Schmidt (2007, S. 71) aufzugreifen – „Stabilisierung von Privilegienstrukturen“ profitieren, rein rechnerisch betrachtet gar nicht notwendig. Schließlich stellen Individuen mit niedrigem sozialen- und Bildungshintergrund, die es an eine Universität schaffen, eine statistisch vernachlässigbare Minderheit dar – vor allem im deutschsprachigen Raum (vgl. HIS 2011, S. 10f).⁹ Denn bekanntlich beginnt in unseren Breiten die entsprechende Selektion auf einer viel früheren Stufe – spätestens mit dem Ende der Grund- bzw. Volksschule (vgl. OECD 2006, S. 14f). Das Resultat ist seit dem „PISA-Schock“, den der erste Vergleich von Schulleistungen auf OECD-Ebene im Jahre 2000 auslöste, auch der breiten Öffentlichkeit bewusst: Deutschland nimmt laut der offiziellen Zusammenfassung zentraler Befunde der Untersuchung bezüglich der „Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation“ den unangefochtenen Spitzenplatz im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden Ländern ein (Artelt et al. 2001, S. 40f). Diese Diskussion wird inzwischen seit über 13 Jahren (mit wenig bis keinen praktischen Konsequenzen) intensiv geführt und braucht deswegen auf der

allgemeinen Ebene hier nicht vertieft zu werden. Zwei Aspekte gilt es jedoch im Kontext des Intersektionalitätsfaktors Klasse herauszuarbeiten:

Ideologie der Meritokratie

Erstens stellt die an Bildungsanstalten (mit-) betriebene Herabsetzung „bildungsferner“ Personen eine der Hauptmaßnahmen dar, die zur eben angesprochenen „Stabilisierung von Privilegienstrukturen“ in unserer Gesellschaft beiträgt. Das zentrale Schlagwort in diesem Zusammenhang lautet *Meritokratie*. Im mit „Meritokratie und Ungleichheit“ betitelten Kapitel ihres Buches *Heterogenität, Diversity, Intersektionalität* weisen die ErziehungswissenschaftlerInnen Markus Emmerich und Ulrike Hormel auf den sich ausbreitenden Glauben an die strukturelle „Entkopplung von Herkunft und Zukunft“ hin (Emmerich & Hormel 2013, S. 34, Hervorhebung im Original). Einer solchen „Ideologie der Meritokratie“ zufolge bzw. gemäß der „Selbstdeutung der modernen, kapitalistisch geprägten Gesellschaft“ werden erstrebenswerte soziale Positionen nicht mehr aufgrund der Abstammung, sondern auf der Basis eines – vermeintlich fairen – „Wettbewerb[s] um die besten Bildungsabschlüsse und somit um die besten Allokationschancen besetzt“ (ebd.). Auch wenn die Prämissen der „meritokratischen Triade‘ *Bildung – Beruf – Einkommen*“ (Kerckel nach ebd., Hervorhebung im Original) längst als empirisch unhaltbar gelten und es sich im Gegenteil belegen lässt, dass gerade das Bildungssystem Ungleichheiten reproduziert, wenn nicht sogar potenziert (vgl. ebd. S. 34f; ausführlich siehe Solga 2005; Becker & Lauterbach 2010), sind sie im Bewusstsein der großen Mehrheit fast unverrückbar verankert.

So stellen die KlassismusforscherInnen Andreas Kemper und Heike Weinbach (vgl. 2009, S. 17f) dar, dass Menschen, welche keine Arbeit haben bzw. Arbeiten verrichten, die schlecht entlohnt werden und lange Arbeitszeiten sowie unwürdige Beschäftigungsbedingungen aufweisen, zumeist unterstellt wird, dass sie ihre (Bildungs-) Chancen nicht genutzt hätten, weil sie zu dumm und/oder zu faul wären. Durch die „Kultivierung und Inszenierung dieser Eigenschaften [trügen sie] selbst die Schuld für ihre Situation (...)“ (ebd., S. 18; vgl. Wellgraf 2013, S. 42ff). Derartige „stereotype[] Stigmatisierungen von Arbeitslosen, ArbeiterInnen und Armen“ dienen Kemper und Weinbach (2009, S. 18) zufolge dazu, „die gesellschaftliche Arbeitsteilung und ihre hierarchische Struktur sowohl in der Kontrolle über die Produktionsmittel als auch bezüglich der zur Verfügung stehenden Geldmenge immer neu zu legitimieren“. Denn es bedarf „der direkten und unmittelbaren Diskriminierungsformen und Nicht-Anerkennungs- und Abwertungskulturen, um die materielle Ungleichheit aufrechterhalten zu können“ (ebd., S. 19). Ihrer Meinung nach zementieren „Bildungssysteme im Kapitalismus“, die „durch aufeinander aufbauende ‚Bildungsschwellen‘ gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 122) geradewegs solche Klassengrenzen. Deutschland bezeichnen Kemper und Weinbach deswegen als ein „Musterbeispiel für Klassismus im Bildungssystem“ (ebd. S. 119), wobei sie sich u.a. auf die – oben erwähnten – Ergebnisse der PISA-Studien berufen (vgl. ebd., S. 117f).

(Selbst-) Verachtung

Die zweite im Kontext der Intersektionalitätsachse Klasse hervorzuhebende Problemlage des Bildungssystems im Allgemeinen und des im deutschsprachigen Raum im Besonderen hängt insofern unmittelbar mit der ersten zusammen, als sich bei der Auseinandersetzung mit dem gerade Besprochenen unweigerlich die Frage stellt, warum sich die in einer solch massiven Form diskriminierten Massen von Menschen nicht gegen ihre Unterdrückung zur Wehr setzen. Einige Antworten darauf sind den Ergebnissen eines von Stefan Wellgraf von 2008 bis 2009 durchgeführten Feldforschungsprojektes an Berliner Hauptschulen zu entnehmen, die er in seinem Buch *Hauptschüler. Die gesellschaftliche Produktion von Verach-*

tung im Jahre 2012 publizierte und auch in einem Beitrag zu einem Sammelband zum Thema Intersektionalität zusammenfasste (Wellgraf 2013). Wellgrafs Werk basiert auf der Präsentation und Analyse zahlreicher Fallbeispiele, die aufzeigen, wie HauptschülerInnen – die in Deutschlands Großstädten bekanntlich zumeist aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien stammen (vgl. z.B. Solga & Wagner 2010, S. 192) – sowohl von ihren LehrerInnen als ebenso von sie betreuenden SozialarbeiterInnen miss- und verachtend behandelt werden, wobei ihre (oft unbewusste) systematische Demütigung und Ausgrenzung erfolgt. Entsprechendes Agieren von Personen, die eigentlich bestrebt sind, den Jugendlichen zu helfen und ihre Situation zu verbessern (vgl. Wellgraf 2012, S. 303), begründet Stefan Wellgraf (2013, S. 42) mit dem „meritokratischen, sozialdarwinistisch gefärbten Weltbild“, das auf der „Konjunktur einer neoliberalen Leistungsideo-logie“ (ebd., S. 41) basiert (ausführlich siehe Wellgraf 2012, S. 272ff, vgl. auch ebd. S. 306).

Zur Beantwortung der gerade gestellten Frage trägt Wellgrafs Erkenntnis bei, dass ein solches Weltbild von den Heranwachsenden in Folge der dauerhaften entsprechenden Indoktrinierung verinnerlicht und davon ausgehend affirmiert wird: „Man ist selbst für sein Leben verantwortlich. Wenn man sich anstrengt, dann kriegt man auch was man will“ – Einschätzungen dieser Art hörte Stefan Wellgraf (ebd., S. 271) von Berliner HauptschülerInnen häufig. Darüber hinaus übernehmen sie ebenfalls die stigmatisierende Sicht auf die eigenen Personen. „Besonders Demütigungen, die mit der Zuschreibung eines kognitiven Defizits operieren, heften sich auf subtile Art und Weise an die betroffenen Schüler. Sie nagen am aufgrund fehlender Anerkennung ohnehin schwachen Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (...)“ (ebd., S. 304). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass der Autor Aussagen wie „Wir sind so dumm“ in zahlreichen Variationen von den Jugendlichen selbst vernahm (vgl. ebd., S. 276ff). Damit werden von ihnen „Formen von sozialen Grenzziehungen“ als persönliche Mängel interpretiert. Diese „Individualisierung der Erfahrung sozialer Ausgrenzung erschwert die Kritik an der gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ (ebd., S. 304). Deutlicher formuliert: Demütigende Methoden, wie sie Wellgraf zufolge auf HauptschülerInnen angewendet werden, deren Einsatz sich aber – wie den didaktischen Empfehlungen der FU Berlin zu entnehmen ist – bildungsbenachteiligten Menschen gegenüber bis auf die Hochschulebene erstreckt, dienen nicht nur dem Ausschluss der Betroffenen von gesellschaftlichen Ressourcen, sondern auch ihrer politischen Entmündigung – d.h. der Verhinderung dessen, dass sie sich gegen das ihnen wiederfahrende Unrecht aufbäumen.

Fazit

Die dem vorliegenden Artikel vorangestellte Frage, ob der Intersektionalitätsdiskurs Ansätze beinhaltet, die zum besseren Verständnis und davon ausgehend zur Lösung der Probleme im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung beitragen könnten, ist positiv zu beantworten. Bereits aus der Aufarbeitung der Zugänge aus der Perspektive der Ungleichheitsachse Klasse (wobei die Auseinandersetzung mit den beiden anderen Hauptaktoren und erst recht mit den entsprechenden Überschneidungen sicherlich weitere fruchtbare Erkenntnisse zutage fördern würde) wurden die großen Potenziale des Anknüpfens an das Konzept der Intersektionalität in seiner aktuellen Form für Forschungen auf dem Gebiet der Bildungsbenachteiligung ersichtlich. Eines der wichtigsten davon besteht alleine schon darin, dass in dessen Rahmen nach Jahrzehnten, in denen Klasse „als gesellschaftstheoretischer Zentralbegriff ins Abseits, ja regelrecht in Misskredit“ geriet (Klinger & Knapp 2007, S. 33; vgl. Kley 2013, S. 200), es wieder möglich ist, diesen Terminus im Zuge

wissenschaftlicher Analysen auszusprechen und die daran gekoppelten Dilemmata zu benennen sowie zu untersuchen. Denn der von ideologisch rechts und „neulinks“ positionierten TheoretikerInnen massiv vorangetriebene Ausschluss einer solchen Kategorie aus der akademischen Diskussion (vgl. Pasuchin 2013) führte genau zu jener „Sprachlosigkeit“, welche die Bearbeitung mit dem Bildungshintergrund zusammenhängender problematischer Prozesse schwierig (bis unmöglich) machte, weil „es an einem gesellschaftlich legitimierten Vokabular [mangelte], um diese zu kritisieren“ (Wellgraf 2013, S. 39). Damit fand parallel zur systematischen Entmündigung bildungsbenachteiligter Menschen gleichzeitig jene der scientific community statt.

Das bietet auch einen Erklärungsansatz für das eingangs angesprochene Fehlen von Methoden für einen „professionellen Umgang“ mit dem Thema. Schließlich setzen bisherige Bemühungen um Problemlösungen fast ausschließlich auf der Mikro- bzw. Subjekt-ebene an. Damit geht die – an den didaktischen Empfehlungen der FU Berlin abzulesende – Stigmatisierung von und der daraus resultierende entmündigende Umgang mit „bildungsfernen“ Personen unvermeidlich einher. Ohne Berücksichtigung der makrotheoretischen bzw. soziostrukturellen Ebene und hier in erster Linie der Tatsache, dass Bildungsarmut gezielt erzeugt oder wenigstens aufrecht erhalten wird, um die Privilegien „höherer“ Klassen zu rechtfertigen sowie zu bewahren, wird sich folgender von Peter Riedlberger (2013) als Fazit seiner Kritik des FU-Dokuments angeführte Spruch immer wieder bewahrheiten: „Gut gemeint ist das Gegenteil von gut.“

ANMERKUNGEN

- ¹ Das genaue Datum der Veröffentlichung lässt sich nicht eruieren. Auf der Webseite, von der in Folge zitiert wird, steht „Letzte Aktualisierung: 05.05.2013“. Im Text des Webauftritts der Abteilung „Diversität und Lehre“ der FU Berlin, die das Dokument publizierten hat, ist jedoch angegeben, die Empfehlungen wären bereits im Wintersemester 2011/12 entstanden (vgl. FU Berlin 2013c). Tatsache ist, dass die im weiteren Verlauf angesprochenen öffentlichen Reaktionen darauf im Zeitraum Ende Juni / Anfang Juli 2013 gepostet wurden, was darauf hinweist, dass die breite kritische Auseinandersetzung mit dem Statement erst zu diesem Zeitpunkt begann.
- ² Der Text zum Thema Bildungshintergrund wird im angegebenen aktuellen Internetauftritt angesprochen, aber nicht (mehr) verlinkt. Stattdessen ist folgende Passage zu finden: „Sollten wir mit generalisierenden Formulierungen auf den Webseiten bewirkt haben, dass sich (ehemalige) Studentinnen und Studenten davon persönlich betroffen oder diskriminiert fühlen, bitten wir dafür um Entschuldigung“ (FU Berlin 2013b). Das Originaldokument ist aber mit Hilfe von Suchmaschinen derzeit (noch) auffindbar – siehe FU Berlin 2013a.
- ³ Ihr Name wurde auf der angesprochenen Webseite offensichtlich fälschlicherweise mit „Katja Urban“ angegeben.
- ⁴ Manche AnalytikerInnen bezweifeln die Sinnhaftigkeit einer mit solchen und ähnlichen Initiativen zum Teil einhergehenden Bemühung um die „widerspruchsfreie“ Verknüpfung von „Business“ und „Equity“ (Emmerich & Hormel 2013, S.188) und betonen, dass Diversity keinesfalls als ein „Antidiskriminierungskonzept im engeren Sinne“ interpretiert werden kann (Stuber & Wittig nach ebd., S.189). Damit ist eventuell auch erklärbar, warum sich die VerfasserInnen des gerade behandelten Zugangs der „politisierten Diversity“ in aktuelleren Publikationen darum bemühen, seine Nähe zum – in Folge ausführlich besprochenen – Ansatz der Intersektionalität hervorzuheben (vgl. z.B. Czollek et al. 2012, S.42ff).
- ⁵ Lutz et al. (2013, S.13) weisen darauf hin, dass dem Intersektionalitätsansatz zahlreiche Vorläuferkonzepte vorausgegangen sind, die eine ähnliche Stoßrichtung aufwiesen, wie jener von Crenshaw, sich jedoch nicht durchsetzen konnten. Allen davon ist gemeinsam, dass in ihnen die Verschränkung von (Mehrfach-) Benachteiligungen thematisiert wurde – v.a. in Hinblick auf Schwarze Frauen.
- ⁶ Hinweise auf Interdependenzen zwischen der Kategorie Klasse und den beiden Ungleichheitsachsen Ethnizität und Geschlecht in Bezug auf das Thema Bildungsbenachteiligung finden sich bei Wellgraf 2012, S.77ff.
- ⁷ Laut Kemper und Weinbach (2009, S.33) wurde in diesen Arbeiten „der Grundstein für die seit den 1990er Jahren einsetzende Intersektionalitätsforschung“ gelegt.

- * Die intersektionalen Überschneidungen zwischen sozialem- und Bildungshintergrund haben inzwischen bereits so weit Anerkennung gefunden, dass die sie benennenden Begriffe innerhalb aktueller Studien synonym verwendet werden. Z.B. geben die AutorInnen einer im Jahre 2011 erschienenen europaweiten Untersuchung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen des Hochschulstudiums in der Einleitung der Publikation der Ergebnisse an, in ihrem Bericht würde „ausschließlich der Bildungshintergrund, d. h. der höchste Bildungsabschluss, den die Eltern der Studierenden (...) erreicht haben, zur Abbildung des sozialen Hintergrunds herangezogen, weil dieser sich besser als andere Konzepte für internationale Vergleiche eignet“ (HIS 2011, S.10).
- * Dem aktuellen Eurostudent-Report zufolge weisen in Deutschland „nur 2 % der Studierenden einen niedrigen Bildungshintergrund auf“. Für Österreich wird der Anteil mit 5% angegeben. Niedriger Bildungshintergrund wird in der Studie als höchstens das Erreichen eines Abschlusses der Sekundarstufe I (= Hauptschule) definiert (HIS 2011, S.10f).

LITERATUR

- Alleman-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Schöningh, Paderborn.
- Arbeiterkind.de (Hrsg.) (o.J.): Katja Urbatsch. Online: www.arbeiterkind.de/index.php?id=223 [1.12.2013].
- Artelt, C., Baumert J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Barone, C. (2007): Classism. In: Weir R. E. (Hrsg.). Class in America. An Encyclopedia. Volume 1: A-G (S. 139-140). Greenwood Press, Westport.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage, VS, Wiesbaden.
- Becker-Schmidt, R. (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzierung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, C., Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hrsg.). Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität (S. 56-83). Campus, Frankfurt am Main.
- Carstensen, T. & Groß, M. (2006): Feminismen: Strömungen, Widersprüche und Herausforderungen. Online: www.tuhh.de/agentec/team/carstensen/carstensen_gross_feminismen.pdf [2.01.2014].
- Charta der Vielfalt (Hrsg.) (o.J.): Diversity-Dimensionen. Online: www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html [3.12.2013].
- Crenshaw, K. W. (2013): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (Hrsg.). Fokus Intersektionalität – Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 2., überarbeitete Auflage (S. 35-58). VS, Wiesbaden.
- Czollek L.C. & Perko G. (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft (S. 161-180). IDA-NRW, Düsseldorf.
- Czollek, C., Perko, G. & Weinbach, H. (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2013): Blanker Rassismus: FU-Berlin betreibt offene Diskriminierung. Online: <http://sciencefiles.org/2013/07/01/blanker-rassismus-fu-berlin-betreibt-offene-diskriminierung> [30.11.2013].
- Dietze, G., Hornscheidt, L., Palm K. & Walgenbach K. (2012): Einleitung. In: Walgenbach K., Dietze, G., Hornscheidt, L. & Palm K. (Hrsg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2., durchgesehene Auflage (S. 7-22). Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- Effinger, H. & Stövesand, S. (2012): Einleitung. In: Effinger, H., Borrmann, S., Gahlleitner, S. B., Köttig, M., Kraus, B. Stövesand, S. (Hrsg.). Diversität und Soziale Ungleichheit: Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit (S. 11-32). Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Springer VS, Wiesbaden.
- Fager, S. (2006): Diversity – Was ist das eigentlich? Ein Überblick über Definitionen und Umsetzungsbeispiele. Online: www.migration-boell.de/downloads/diversity/Managing_Diversity%281%29.pdf [5.12.2013].
- FU Berlin (Hrsg.) (2013a): Bildungshintergrund. Online: www.polsoz.fu-berlin.de/studium/lehre/diversitaet_und_lehre/didaktische_empfehlungen/bildungshintergrund [30.11.2013].
- FU Berlin (Hrsg.) (2013b): Didaktische Empfehlungen. Online: www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/didaktische_empfehlungen [30.11.2013].
- FU Berlin (Hrsg.) (2013c): Diversität und Lehre. Online: www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/index.html [30.11.2013].
- FU Berlin (Hrsg.) (2013d): Diversitätsmerkmale. Online: www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/diversitaetsmerkmale [30.11.2013].
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003): Diverse Teams At Work. Capitalizing on the Power of Diversity. SHRM, Alexandria.
- Garske, P. (2013): Intersektionalität als Herrschaftskritik? Die Kategorie ‚Klasse‘ und das gesellschaftskritische Potenzial der Intersektionalitäts-Debatte. In: Kallenberg, V., Meyer J. & Müller J.M. (Hrsg.). Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen (S. 245-264). Springer VS, Wiesbaden.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. (Hrsg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 71-100). Juventa, Weinheim.
- Giebeler, C., Rademacher, C. & Schulze E. (2013): Intersektionalität: Ein neuer Diskurs für Forschung und Handlungsfelder der sozialen Arbeit. In: Giebeler, C., Rademacher, C. & Schulze E. (Hrsg.). Intersektionen von race, class, gender, body: Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit (S. 11-38). Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- HIS – Hochschul Informations System (Hrsg.) (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008–2011. Bertelsmann, Bielefeld.
- Jun, H. (2009): Social Justice, Multicultural Counseling, and Practice: Beyond a Conventional Approach. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Washington DC.
- Kallenberg, V., Müller J.M. & Meyer J. (2013): Introduction: Intersectionality as a Critical Perspective for the Humanities. In: Kallenberg, V., Meyer J. & Müller J.M. (Hrsg.). Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen (S. 15-35). Springer VS, Wiesbaden.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung. UNRAST, Münster.
- Kley, C. (2013): Intersektionalität, Macht und Herrschaft. Eine Diskussion der Ansätze von Amy Allen und Gudrun-Axeli Knapp. In: Kallenberg, V., Meyer J. & Müller J. M. (Hrsg.). Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen (S. 197-218). Springer VS, Wiesbaden.
- Klinger, C. & Knapp, G.-A. (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, C. & Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hrsg.). Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität (S. 19-41). Campus, Frankfurt am Main.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (2013): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (Hrsg.). Fokus Intersektionalität – Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 2., überarbeitete Auflage (S. 9-31). VS, Wiesbaden.
- OECD (Hrsg.) (2006): Bildung auf einen Blick 2006. Online: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/37392789.pdf [5.12.2013].
- Pasuchin, I. (2013): Bildungsgesellschaft als kapitalistisches Manifest. Wider die metaideologische Transformation der Pädagogik. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2013, S. 177-199.
- Riedlberger, P. (2013): Wie man als Dozent Arbeiterkinder behandeln sollte. Online: www.heise.de/tp/artikel/39/39400/1.html [30.11.2013].
- Schönstein, J. (2013): „Bitte reden Sie langsam, ich bin Arbeiterkind!“. Online: <http://scienceblogs.de/geografico/2013/06/28/bitte-reden-sie-langsam-ich-bin-arbeiterkind> [30.11.2013].

- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 19-38). Juventa, Weinheim.
- Solga, H. & Wagner, S. (2010): Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage (S. 191-220). VS, Wiesbaden.
- Universität Wien (Hrsg.) (o.J.): VIELFALT : DIMENSIONEN. Online: www.univie.ac.at/diversity/dimensionen.html [10.12.2013]
- Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität – eine Einführung. Online: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/walgenbach-einfuehrung> [13.12.2013].
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Transcript, Bielefeld.
- Wellgraf, S. (2013): „The hidden Injuries of Class“. Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule. In: Giebeler, C., Rademacher, C. & Schulze E. (Hrsg.). Intersektionen von race, class, gender, body: Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit (S. 39-60). Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.

ZUM AUTOR

Iwan PASUCHIN, Mag. art. Dr. phil. ist in der Lehre am MediaLab der Universität Mozarteum sowie in der Forschung am Kompetenzzentrum für Diversitätspädagogik der Pädagogischen Hochschule Salzburg tätig und unterrichtet an einer Haupt- bzw. Neuen Mittelschule in einem sozialen Brennpunkt Salzburgs. Im Jahre 2012 hat er das Buch *Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten* vorgelegt. Derzeit konzentriert er sich auf das Themenfeld sozialer- und Bildungshintergrund.

Aus der Forschungspraxis:

Aktuelle empirische Befunde zur Kompetenz- und Leistungsmessung aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure

Nachtrag zur Ausgabe „Erziehung & Unterricht“ 9-10/2013
mit dem Titel
„Messen – Bewerten – Beurteilen in einer neuen Schule“