



Ursula Stenger | Doris Edelmann |
David Nolte | Marc Schulz (Hrsg.)

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Spannungsfeld zwischen
Konstruktion und Normativität

BELTZ JUVENTA

Ursula Stenger | Doris Edlmann |
David Nolte | Marc Schulz (Hrsg.)
Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Ursula Stenger | Doris Edelmann |
David Nolte | Marc Schulz (Hrsg.)

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion
und Normativität

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3476-9 Print
ISBN 978-3-7799-4543-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz, Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität	9
--	---

1. Theoretische Klärungen – Systematisierungen

Ulrike Hormel

Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität	19
---	----

Ursula Stenger

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Analysen und Perspektiven	36
--	----

Cornelie Dietrich

Ungleichheit und Differenz im Horizont von Gleichheit. Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung	56
--	----

Markus Dederich

Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion	73
---	----

2. Differenzlinien – Differenzherstellung – Differenzpraktiken

Politik und Institutionen

Marius Mader/Johanna Mierendorff

Abschied von sozialer Diversität? Hochpreisige Einrichtungen im Elementarbereich	85
--	----

Tanja Betz/Stefanie Bischoff

Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen	101
--	-----

Kerstin Jergus
Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte
frühkindlicher Differenzen 119

Friederike Schmidt
Differenzen in der pädagogischen Praxis. Über Differenzkonstruktionen
und -logiken von Pädagog_innen des Elementar- und Primarbereichs 133

Sarah Meyer
Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse
zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen
der Länder für die Kindertagesbetreuung 149

Migration und Behinderung

Julia Seyss-Inquart
Aktive Kinder, überforderte Pädagog_innen und berufstätige Mütter.
Differenzmarkierungen im politischen Sprechen über Kitas 168

Gerald Blaschke-Nacak/Oktay Bilgi
„Wir sind einfach ne Multikultigesellschaft“. Ein explorativer Zugang
zur diskursiven Herstellung und Bearbeitung von Differenz in Feldern
der Frühpädagogik 183

Liane Pluto/Eric v. Santen
Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Inklusion? Empirische
Befunde zu Stand, Voraussetzung und Barrieren 199

Sven Werner
Wie aus Kindern Patient_innen wurden. Krankheits- und Störungsbilder
vor dem Hintergrund pädagogischer Defizitkonstruktionen 219

Sprache und Geschlecht

Nathalie Thomauske
Möglichkeitsräume der Umsetzung von de facto Sprachenpolitiken
in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Ein deutsch-französischer
Vergleich 234

Kathrin Brandenburg/Melanie Kuhn/Sascha Neumann/Luzia Tinguely
„Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst?“ Ethnographie der
Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz 253

Melanie Kubandt

Als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld. Zwischen
Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation

271

Die Autorinnen und Autoren

286

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion
und Normativität

Einleitung

Kennzeichnend für aktuelle Diskussionen um Bildung ist der Verweis auf Diversität. Mit Diversität werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen angesprochen, die sich vor allem entlang gesellschaftlich definierter Differenzlinien ergeben (z.B. Geschlecht, soziale Differenz, Ethnie). Damit wird die Frage aufgeworfen, inwiefern diese Kategorisierungen Konstruktionen darstellen, die normierende Wirkungen erzeugen, bzw. ob diese Konstruktionen Menschen von außen auferlegt oder auch von ihnen selbst (auch in Antwort auf Zuschreibungen) ausgebildet werden. Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Vielfalt? Wie kann sie theoretisch und empirisch gefasst werden? Eine analytische Fassung erscheint notwendig, denn für den Begriff Diversität werden in fachlichen als auch politischen Auseinandersetzungen ebenso Bezeichnungen wie Heterogenität, Vielfalt, Inklusion oder Differenz als scheinbare Synonyme herangezogen.

Grundlagentheoretisch kann Diversität auf unterschiedliche Weise in den Blick geraten: Nach Katharina Walgenbach (2014, S. 91–122) lassen sich in diesem Diskurs *affirmative* und *machtkritische Perspektiven* unterscheiden. Mit *affirmativen Perspektiven* wird Diversität als Potenzial betrachtet, das aufgrund des Einbezugs und Nutzens vielfältiger Ressourcen entstehen kann. Dabei werden Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität als Grundlage für den Abbau von Benachteiligungen sowie den Aufbau einer ressourcenorientierten Perspektive verstanden. Demzufolge kann Diversität als ein deskriptives wie reales Phänomen begriffen werden, welches gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und damit auch Erziehungs- und Bildungskontexte der frühen Kindheit zutiefst prägt. Ihre Anerkennung als Ressource schafft für Kinder, sowie das Personal und frühpädagogische Einrichtungen idealerweise Möglichkeits- und Erlebensräume, in denen alle Beteiligten ihre Potentiale (als Individuen und Gruppenmitglieder) einbringen und erweitern können.

Aus *machtkritischer Perspektive* wird Diversität als Folge von Herrschaftsstrukturen aufgefasst und gesellschaftliche Mechanismen werden als Ursache für Benachteiligungen und Bevorzugungen aufgrund von Differenzlinien betrachtet. Dabei erscheint Diversität gerade nicht als natürlich gegeben, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse, die Differenz erst hervorbringen oder reproduzieren. Sie haben als Prozesse des *doing difference* (vgl. Fenstermaker/West, 2002) Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden.

In Anlehnung an Foucault (2005) und Butler (2005) ließe sich diesbezüglich die Fragestellung formulieren, in welcher Weise diskursive Machtprozesse Subjekte und Subjektpositionen erst erzeugen. Im Sinne von intersektionellen und interdependenten Betrachtungsweisen (vgl. z.B. Crenshaw 1989; Winker/Degele 2009) können sich wiederum die verschiedenen Differenzlinien wechselseitig beeinflussen und potenzieren – sowohl Chancen wie auch Benachteiligungen. Folglich kann Diversität auch als ein präskriptiver Begriff verwendet werden, der im Rückgriff auf die soeben angesprochenen macht- und ungleichheitstheoretischen Perspektiven, in der Überlagerung von spezifischen Differenzlinien die (Re)Produktion von Bildungsungleichheiten identifiziert.

Historisch betrachtet wurden spätestens seit den 1960er Jahren zunächst sowohl die Herstellung als auch die Effekte zumeist einzelner Differenzmerkmale wie bspw. soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie zum Gegenstand erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungen. Deren Ergebnisse fanden Eingang in pädagogische Programme wie etwa einer geschlechtersensiblen oder interkulturellen Pädagogik. Aktuell treten für den fachdisziplinären Diskurs im Kontext von Migrationsbewegungen und UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion und Exklusion als wirkmächtige Diskurse und feldspezifische Bewegungen im Kontext von Differenzlinien hervor, deren Implikationen und Anforderungen ebenfalls weit in die kindheitspädagogische Praxis vor Ort hineinreichen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es von Relevanz, dass empirisch-analytische, aber auch normativ-präskriptive Dimensionen (vgl. Mecheril/Plößler 2009) aus unterschiedlichen grundlagentheoretisch verorteten Perspektiven in den Blick genommen werden: Aus antidiskriminierenden und emanzipatorischen Perspektiven können diversitätsbedingte Stigmatisierung und Stereotypisierung wahrgenommen und analysiert werden, mit dem Ziel, Diskriminierung und Benachteiligung abbauen zu können. Prozesse der Anerkennung und Wertschätzung von Diversität können aus dieser Perspektive dazu führen, dass Zuschreibungen und Manifestierungen von Anders-Sein entstehen und die Wahrnehmung von Diversität verfestigen. Wird Diversität zudem in Bezug auf Normalitätskonzepte konstruiert, werden Betroffene beständig mit deren Anforderungen konfrontiert und als solche „angerufen“

(Butler 1997). Dies führt auch zur Gefahr, vermeintlich homogene Gruppen zu konstruieren, die aufgrund multipler Zugehörigkeiten und Identitätskonzepten hybrider verstanden werden müssten.

Aus den theoretischen Verortungen können unterschiedliche, für die Pädagogik der frühen Kindheit relevante Differenzlinien in den Blick geraten, die sowohl theoretisch-systematisch, programmatisch, wie auch empirisch in ihrer Verwobenheit, Überschneidung und Wechselwirkung zum Thema werden können. Ein Anliegen des Bandes ist es, bei der Thematisierung der diversen Diversitäten jeweils auch sichtbar zu machen und zu diskutieren, welche grundlagentheoretischen Überlegungen einbezogen oder entwickelt werden, bzw. wie aus diesen jeweiligen Fassungen von Diversität auch empirische Fragestellungen entwickelt und auf empirischem Wege neue Erkenntnisse generiert werden. Auf diese Weise sollen Diskurse um Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit präsentiert und aufeinander bezogen werden.

Der vorliegende Band geht zurück auf Beiträge, die im Rahmen der Tagung „Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit“, veranstaltet von der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2015 an der Universität zu Köln präsentiert und diskutiert wurden. Die nachfolgenden Beiträge bearbeiten dabei u.a. Fragen nach Konstruktion, Normativität und Dekonstruktion von Differenzen und Differenzkategorien in Handlungsfeldern und Diskursen. Gefragt wird auch, auf welche Weise Diversität in den Blick kommt, welche Relevanz jeweilig hergestellte oder vorgefundene Differenzkategorien für das Aufwachsen junger Kinder haben und welche Strategien des Umgangs entwickelt werden. Das Ziel des Bandes ist es, die (Re)Konstruktion von Diversität/en in der frühen Kindheit aus einer kindheitspädagogischen Perspektive zu diskutieren.

Die 16 Beiträge sind in vier thematischen Schwerpunkten gruppiert: Im ersten Teil „Theoretische Klärungen – Systematisierungen“ sind Beiträge gebündelt, die aus verschiedenen Theorieperspektiven die Begriffe Diversität, Heterogenität, Intersektionalität und Homogenität systematisch angehen. In den weiteren Schwerpunkten werden spezifische Differenzlinien zumeist vor dem Hintergrund empirischer Studien theoretisiert – im zweiten Teil „Politik und Institutionen“, im dritten „Migration und Behinderung“ und im vierten „Sprache und Geschlecht“. Diese beziehen sich entweder auf Praktiken bzw. Interaktionen in den kindheitspädagogischen Handlungsfeldern oder bearbeiten auf institutioneller Ebene Fragen von Diversität und beziehen dabei auch gesellschaftliche, politische und ökonomische Kontexte ein.

Der erste Schwerpunkt „Theoretischen Klärungen – Systematisierungen“ wird von **Ulrike Hormel** eingeleitet. In ihrem Beitrag „Pädagogische

Beobachtungsweisen: Heterogenität, Diversity, Intersektionalität“ geht es um eine Klärung dieser pädagogisch so relevanten Begriffe und deren jeweils durch sie repräsentierten Referenzhorizonte. Sie sortiert die Begriffe und macht sie so für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung verfügbar. Hierzu schlägt sie vor, Heterogenität, Diversität und Intersektionalität als spezifische Beobachtungsweisen in den Blick zu nehmen, die soziale Unterschiede nicht als Merkmale von Individuen betrachten, sondern als Folge von Klassifikationen und Praxen der Askription durch die Diskurse, Institutionen und Organisationen, die sozialen Unterscheidungen Geltung verleihen. Konsequenterweise geht es dann nicht mehr um eine Adressat_innenforschung, sondern um Adressierungsforschung und dabei um die Frage, wie pädagogische Ordnungen dabei hergestellt werden und so Anhaltspunkte für pädagogische Erwartbarkeit liefern können.

Ursula Stenger befragt in ihrem Beitrag „Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Analysen und Perspektiven“ zunächst Theoriediskurse des Poststrukturalismus, der postcolonial studies und der Systemtheorie nach ihrem Analysepotential für Fragestellungen der Diversität im Kontext Frühe Kindheit und stellt Forschungsarbeiten vor, die mit diesen Zugängen arbeiten. Gemeinsam ist ihnen – trotz aller Differenzen – dass sie thematisieren, wie Diversität machtkritisch als Konstruktion/Zuschreibung analytisch aufgedeckt wird. Eine weitere Gruppe bilden konstruktiv-öffnende Theorieansätze, die Diversität positiv fassen wollen. Zuletzt werden phänomenologische Zugänge im Anschluss an Rombach fokussiert, die Zugehörigkeit als nicht nur von außen auferlegt und zugewiesen, sondern als eine Form des Erfahrungsvollzugs fassen wollen. Davon ausgehend können differente Perspektiven und Forschungsfragen die Pädagogik der frühen Kindheit betreffend entwickelt werden.

Cornelie Dietrich thematisiert in ihrem Artikel „Ungleichheit und Differenz im Horizont von Gleichheit: Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung“ Möglichkeiten einer theoretischen und auch empirischen Erforschung der Homogenitätsvorstellungen, -erwartungen, -fiktionen und -praktiken, welche im Diskurs um Diversität und Heterogenität bislang blass geblieben sind, obwohl sie – neben den Antworten der Individualisierung und Inklusion – die Hintergrundfolie der aktuellen Debatten bilden. Dabei rekonstruiert sie zunächst drei verschiedene erziehungswissenschaftliche Zugänge zu Homogenitäts- und Gleichheitsvorstellungen, die in den Diskussionen um Heterogenität, Vielfalt und soziale Differenz wirksam sind. Die Inkommensurabilität der verschiedenen Argumentationen resultiert u. a. aus einer Verschränkung von gerechtigkeits-theoretisch-normativen und kulturell-deskriptiven Rahmungen im erziehungswissenschaftlichen

Feld. Gegenüber den theoretischen Debatten werden im abschließenden Teil einige Desiderata praxeologischer Erforschung von Prozessen der Homogenese dargestellt.

Markus Dederich diskutiert in seinem Beitrag „Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention – Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion“ die Behindertenpädagogik im Spannungsfeld zweier werthaltiger Grundorientierungen. Demnach solle im Zeichen der Inklusion einerseits auf einen kategorisierenden Blick auf Schädigungen und Beeinträchtigungen verzichtet werden, andererseits bedürfe es zur begründeten Identifikation und Bearbeitung möglicher Entwicklungsrisiken auch der Notwendigkeit, Differenzen zwischen Kindern nicht nur als „irgendwie in sich wertvoll“ wahrzunehmen, sondern auch kategorisierend zu benennen. Im Anschluss an Lévinas expliziert er vor diesem Hintergrund die Erforderlichkeit eines ‚Denkens im Widerspruch‘, welches sich einerseits in einem „Zwischenraum“ bewegt, in dem „Behinderung“ „weder zu einem beobachtbaren und objektiven Faktum hypostasiert noch als bloße Konstruktion wegdefiniert wird“ und sich andererseits „der Spannung zwischen der Wertschätzung eines Kindes in seinem singulären Sosein und der begrifflichen und konzeptionellen Herstellung von pädagogisch relevanten Differenzen“ stellt.

Den zweiten Schwerpunkt „Politik und Institutionen“ eröffnet der Beitrag „Abschied von sozialer Diversität? Hochpreisige Einrichtungen im Elementarbereich“ von **Marius Mader** und **Johanna Mierendorff**. Dieser erschließt für die Kindheitspädagogik ein empirisch weitgehend unbekanntes Terrain. Ausgangspunkt ist das vermehrte Auftreten von gewerblichen Anbietern auf dem sogenannten Wohlfahrtsmarkt. Empirisch steht die Frage im Vordergrund, inwiefern der Umgang mit sozialer Diversität und beobachtbare Schließungsprozesse mit den spezifischen Organisationsstrukturen und -kulturen zusammenhängen. Anhand des Vergleichs zwischen einem gemeinnützigen Kindergarten als non-profit- und einer Internationalen Schule als for-profit-Einrichtung arbeiten Mader und Mierendorff heraus, dass nicht nur in der for-profit Einrichtung, sondern in beiden Einrichtungsformen sowohl Ein- und Ausschlüsse durch das je spezifische organisationskulturell geprägte Verhältnis zu Diversität stattfinden. Dies lässt sich auf der Ebene der Programmatiken, der alltäglichen Interaktionen sowie auf der der impliziten Brüche zwischen diesen beiden Ebenen rekonstruieren. Auch die Homogenisierung von Gruppen wird durch in den Organisationskulturen verwobene komplexen Logiken (wie bspw. Finanzierungsstrukturen und alltägliche Praxen) in beiden Institutionen permanent hervorgebracht.

Ausgangslage des Beitrages von **Tanja Betz** und **Stefanie Bischoff** mit dem Titel „Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen“ sind gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche, die erstens darin bestehen, dass Diversität von pädagogischen Fachkräften als Realität der heutigen Gesellschaft anerkannt wird. Zweitens manifestieren sie sich in der Erwartung, dass pädagogische Fachkräfte über Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, pädagogisch professionell mit darin einhergehenden Herausforderungen und Chancen umzugehen. Erwartet wird folglich, dass ethnische, religiöse sowie soziale sowie migrationsbedingte Hintergründe von Kindern, Eltern und Familien im Rahmen ihrer pädagogische Arbeit sowohl indirekt als auch direkt angesprochen werden. Die Autorinnen des vorliegenden Beitrags ziehen als Beispiel den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan heran, in dem entsprechende Anforderungen ausführlich dargelegt werden. Vor diesem Hintergrund werden auf der Grundlage empirischer Daten, die aus einem qualitativen Teilprojekt der EDUCARE-Studie stammen, unbewusste habituelle Seiten der Differenzproduktion aufgeschlüsselt und daraus professionstheoretische Schlussfolgerungen für pädagogische Praxiskonzepte gezogen. Von besonderer Relevanz ist das Erkenntnisinteresse, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte die soziale Gruppe der ‚Eltern‘ konstruieren, mit denen sie täglich interagieren.

In ihrem Beitrag „Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte frühkindlicher Differenzen“ erarbeitet **Kerstin Jergus** in Bezugnahme und Abgrenzung zu schulischen Heterogenitätsdiskursen zu Leistung einen Blick auf die Entwicklungen in den frühpädagogischen Heterogenitätsdiskursen. Der Beitrag beleuchtet thesehaft, dass und vor allem wie Differenzen und deren Gewichtung in den Alltagspraxen frühpädagogischer Einrichtungen empirisch untersucht werden können. Dabei werden Differenzen durch Adressierungspraktiken der pädagogisch Handelnden und Re-Adressierungen der pädagogischen Adressaten_innen praktisch ausgehandelt und auf diese Weise wirksam und erfahren in frühpädagogischen Settings durch Abgrenzung von Leistung und durch die Bezugnahme auf „Entwicklung“ eine Wertigkeit. Entlang dieser Aufarbeitung schlägt die Autorin eine theoretische Weiterführung bisheriger Heterogenitätsdiskurse vor und entwickelt eine empirische Perspektive auf die Unterscheidungspraktiken in institutionellen Settings der Frühpädagogik.

Friederike Schmidt arbeitet in ihrem Beitrag „Differenzen in der pädagogischen Praxis. Über Differenzkonstruktionen und -logiken von Pädagog_innen des Elementar- und Primarbereichs“ verschiedene Differenzkonstruktionen und deren innere Logik heraus. Differenztheoretische

Ansätze bieten hierbei die Grundlage, Differenzen als historisch-kulturelle Konstruktionen zu sehen, die in und über Diskurse sowie in und über Praktiken hervorgebracht werden – insbesondere in gesellschaftlichen Institutionen wie (früh-)pädagogischen Einrichtungen. Ausgehend vom „doing difference“ und unter Bezugnahme neuerer perceptionstheoretischer Arbeiten, stellt Schmidt so einen Zusammenhang zwischen Differenzbeobachtung und der Konstruktion von Differenzen dar. Die menschliche Ernährung als ein grundlegend sozio-kulturelles Phänomen ist Diskussionsthema von Gruppengesprächen zwischen Leitungskräften, Erzieher_innen, Lehrer_innen und Eltern zum Thema des Essens in öffentlichen Bildungsinstitutionen sowie in privaten Kontexten insbesondere während des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. Beispielhaft widmet sich Schmidt in der Auswertung des Materials unter Bezugnahme der dokumentarischen Methode explizit zwei Differenzlinien, jene der kulturellen Zugehörigkeit und jener der Generation.

Sarah Meyer diskutiert in ihrem Beitrag „Das ewige Dilemma mit der Differenz – eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung“, wie sich diese Thematisierungen als wesentliche fachliche Rahmung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen konkretisiert und analysiert hierbei den Vorgang der Unterscheidung. Sie arbeitet heraus, dass die Bildungspläne ein Katalog sozialer Differenzen formulieren, die Fachkräften ermöglichen sollen, Kinder entlang bestimmter Differenzdimensionen individuell beschreibbar und sortierbar zu machen. Damit ist aber das Dilemma verbunden, dass in der Fachpraxis durch diese Zuweisungen Etikettierungen oder stereotypen Zuschreibungen hervorgebracht werden können und damit potenziell soziale Ungleichheit (re)produziert werden. Diese sollen insofern bearbeitet werden, als dass die Thematisierung von Verschiedenheit durch moralische Barrikaden der Wertschätzung und Anerkennung gerahmt werden. Diese Barrikaden lösen jedoch das Dilemma nicht auf, sondern unterweisen die Fachkräfte selbst, indem diese sich mit einer ‚positiven Einstellung‘ ausstatten sollen – eine, so die Autorin, wenig aussichtsreiche Strategie der kindheitspädagogischen Professionalisierung.

Der dritte Schwerpunkt „Migration und Behinderung“ wird durch den Beitrag von **Julia Seyss-Inquart** „Aktive Kinder, überforderte Pädagog_innen und berufstätige Mütter – Differenzmarkierungen im politischen Sprechen über Kitas“ eröffnet. Sie zeigt auf, welche Differenzkategorien im politischen Sprechen über Kindertagesstätten in Bezug auf die Subjektpositionen der involvierten Personen genutzt und welche Handlungsspielräume auf diese Weise eröffnet werden. Hintergrund ihrer diskurskritischen Policy Analysen

ist die Tatsache, dass in aktuellen politischen Diskussionen den Institutionen der frühen Kindheit eine grosse Relevanz zugesprochen und zugleich über die in das pädagogische Geschehen involvierten Personen verhandelt wird, also Kinder, Pädagog_innen und Eltern. Dabei finden unterschiedliche Adressierungsprozesse statt, die entsprechende Differenzmarkierungen umfassen. Ausgangslage ihre Analysen sind Daten, die im Rahmen eines Forschungsprojekts erhoben wurden, das sich mit Kontinuitäten und Brüchen in den Debatten um das Kindertagesheimwesen im Wiener Landtag und Gemeinderat zwischen 1960 und 2010 auseinandersetzt.

Oktay Bilgi und **Gerald Blaschke-Nacak** zeigen in ihrem methodologischen Beitrag „Wir sind einfach 'ne Multikultigesellschaft‘ – Ein explorativer Zugang zur diskursiven Herstellung und Bearbeitung von Differenz in Feldern der Frühpädagogik“ anhand der Analyse einer Gruppendiskussion, wie eine spezifische Gegenstandskonstitution durch den gewählten Zugang erfolgt. Konkret wurde die Analyseperspektive nach der Dokumentarischen Methode mit einer performativitätstheoretisch-dekonstruktiv informierten Interpretationsperspektive verschränkt, um Chancen und Grenzen eines derart „triangulierenden Zugangs“ in der Analyse von Differenzpraktiken auszuloten. Der Unterschied zwischen diesen beiden Perspektiven liegt in ihrer Kontur des Handlungsverständnisses – der zentrale Fokus der Dokumentarischen Methode liegt auf der Regelmäßigkeit von (sozialem) Handeln, während eine performativitätstheoretisch-dekonstruktive Perspektive die Wirklichkeitskonstitutive Ereignishaftigkeit sowie einhergehend die Brüchigkeit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz dieses Handelns akzentuiert. Die triangulierende Analyse macht deutlich, inwieweit der Interpretationsprozess selbst die interpretierte Wirklichkeit performativ hervorbringt und konkretisiert, wie die Herausforderung einer Ontologisierung von Differenz bzw. der Setzung performativer, rigider, festlegender Deutungsrahmen gegenstandsangemessen expliziert werden kann.

Der Beitrag „Kindertageseinrichtungen auf dem Weg zur Inklusion? Empirische Befunde zu Stand, Voraussetzungen und Barrieren“ von **Liane Pluto** und **Eric van Santen** thematisiert die Fragen, wie Kindertageseinrichtungen als institutionalisierter Ort, an dem Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen zusammenkommen, aufgestellt sind und die an sie gestellte Aufgaben bewältigen. Der Beitrag referiert dazu in einem ersten Schritt Differenzierungen zwischen Behinderung und nicht Behinderung. In einem zweiten Schritt wird die dem Beitrag zu Grunde liegende Datenbasis der DJI Dauerbeachtung von Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt. Anhand der statistischen Befunde erläutern die Autor_innen wie viele und welche Einrichtungstypen Kinder mit Behinderung aufnehmen, welche Typen von

Behinderung dies sind und welche Barrieren aus Sicht der Einrichtungen hinsichtlich der Inklusion vorhanden sind.

Sven Werner hingegen reflektiert in seinem Beitrag „Wie aus Kindern Patient_innen wurden. Krankheits- und Störungsbilder vor dem Hintergrund pädagogischer Defizitkonstruktionen“ aus einer historischen Perspektive heraus den pädagogischen Umgang mit kindlicher Diversität und deren Einfluss auf ein sich wandelndes Kindheitsbild. Die Betrachtung erfolgt entlang der Topoi Lern- und Charakterschwächen, ‚sittlicher Abweichung‘ und deviantes Verhalten in pädagogischen Fachblättern zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dabei entwickelt der Autor am Problem der damals wie heute zu findenden Medizinisierung sozialer Problemlagen eine Perspektive auf aktuelle Diskurse um Phänomene der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, die vor allem pädagogische Defizitkonstruktionen kritisch beleuchten soll.

Der vierte Themenkomplex „Sprache und Geschlecht“ wird von **Nathalie Thomaske** mit dem Beitrag „Möglichkeitsräume der Umsetzung von de facto Sprachenpolitiken in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung – ein deutsch-französischer Vergleich“ eingeleitet. Der Beitrag fokussiert aus einer machtkritischen Perspektive Reproduktionen von Differenzmerkmalen im Rahmen der kindheitspädagogischen Diversitätsdebatte. Entlang der Kategorien „normsprachig zu anderssprachig“ und „Kinder mit zu Kinder ohne Migrationshintergrund“ präsentiert die Autorin Studienergebnisse, die auf Videomitschnitten typischer“ Tagesabläufe in frühkindlichen Bildungseinrichtungen insgesamt aus fünf Ländern basieren, von denen für diesen Artikel Beispiele aus Frankreich und Deutschland herangezogen werden. Ein zentrales Ergebnis ist dabei, dass vor allem in Abwesenheit adäquater Sprachlehr- und -lernkonzepte die Erwartungshaltung besteht, dass Kinder in einem „Sprachbad“ die jeweilige Normsprache von alleine lernen, insofern diese Aufgabe nicht in die Verantwortung der Eltern gegeben wird.

Kathrin Brandenburg, Melanie Kuhn, Sascha Neumann, und Luzia Tinguely thematisieren in ihrem Beitrag mit dem Titel „Weisst du auch, wie das auf Deutsch heisst? Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz“ den pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in drei konzeptuell bilingualen Kindertageseinrichtungen in einer zweisprachigen Region der Westschweiz. Als Ausgangslage ihrer Untersuchungen beziehen sie sich auf die Tatsache, dass sprachliche Diversität sowohl den gesellschaftlichen als auch den institutionellen Alltag prägen und dennoch Monolingualität als anzustrebender Normalfall den europäischen Diskurs dominiert. Dies führt zur Tatsache, dass mehrsprachige Kinder als problematisch wahrgenommen werden, wenn sie nicht mindestens über ein

hohes Niveau in der als offiziell definierten lokalen Landessprache verfügen. Die Datengrundlage der aufgezeigten ersten Erkenntnisse resultiert aus dem ethnografischen Forschungsprojekt LILA (= Linguistic Landscapes), dessen übergeordnete Zielsetzung in der Rekonstruktion von kontextgebundenen Praktiken und Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag in konzeptuell bilingualer Kindertagesstätten bestand.

Melanie Kubandt unternimmt in ihrem Beitrag „Als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld – zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation“ das häufig benannte, aber selten so genau durchgeführte Unterfangen, die eigene Forscherrolle detailliert und kritisch im Hinblick auf eigene doing-gender-Prozesse zu hinterfragen. Im Rahmen ihrer qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Promotionsstudie zur Frage „Wie wird Geschlecht von den Akteuren im Feld der Kindertageseinrichtung hergestellt und mit welchen Relevanzsetzungen wird Geschlecht verknüpft?“ rückten ausgehend von den Geschlechtskonstruktionen von Kindern und Fachkräften die eigenen Differenzkonstruktionen in den Fokus. Anhand von spannend analysierten Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen deckt Kubandt Reifikationsprozesse in Forschungsprozessen exemplarisch auf und eröffnet somit interessante Denkperspektiven.

Die Herausgeber_innen möchten sich bei allen an der Tagung beteiligten Kolleginnen und Kollegen herzlich für die vielfältigen produktiv-konstruktiven Diskussionen bedanken. Ebenfalls möchten wir uns bei Lina Kirsch für redaktionelle Arbeiten bedanken, als auch bei Katharina Klaus, Lara Kamp und Isabelle Allstadt für ihre organisatorische Unterstützung.

Literatur

- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139, S. 139–167
Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2002): Doing gender, doing difference: social inequality, power, and resistance. New York: Routledge
Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Mecheril, P./Plößer, M. (2009). Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz. S. 196–208
Walgenbach, K. (2014): Diversity. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: UTB. S. 91–122
Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript

Pädagogische Beobachtungsweisen

Heterogenität, Diversity, Intersektionalität

Die Bezugnahme auf soziale Differenz als Sachverhalt, dem pädagogische Relevanz zugeschrieben wird, bildet gegenwärtig nicht nur ein zentrales Element unterschiedlicher pädagogischer Programmatiken, vielmehr repräsentieren die Begriffe Heterogenität, Diversity oder Intersektionalität einen etablierten diskursiven Referenzhorizont erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Die pädagogische Aufmerksamkeit für soziale Differenz ist insofern keineswegs neu, als die Frage nach der Sozialität der Adressat_innen pädagogischen Handelns innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft spätestens seit Mitte der 1960er Jahre als zentrales Bezugsproblem thematisiert wird. Während zu Zeiten der Bildungsdiskussion vor allem das empirisch beobachtbare Phänomen der *Ungleichheit* in den Bildungschancen den diesbezüglichen Problematisierungsanlass darstellt (Roth 1969), lässt sich seit spätestens Anfang der 1990er Jahre eine Verschiebung hin zu einer grundlegend an der Anerkennung von *Differenz* orientierten und im Begriffshorizont von Vielfalt oder Heterogenität (Prenzel 1993; Hinz 1993) gefassten Pädagogik erkennen. Verknüpft mit dem Anspruch, die sonderpädagogische Logik der historisch älteren Thematisierungslinien sozialer Differenz im Rahmen der Ausländer- resp. Interkulturellen Pädagogik sowie der Feministischen und Integrativen Pädagogik zu überwinden, wird die Begründung eines „allgemeinpädagogischen Paradigmas“ (Hinz 1993, S. 389) angestrebt, das auf die gleichberechtigte „Anerkennung von Verschiedenheit“ (Prenzel 1993, S. 49) zielt.

Im Anschluss an eine nach und nicht zuletzt durch PISA einsetzende Dynamisierung und bis heute anhaltende Verallgemeinerung des Heterogenitätstopos in der Erziehungswissenschaft lässt sich mit Blick auf den aktuellen Stand der einschlägigen Fachdiskussion zunehmend eine Distanzierung gegenüber dieser Entwicklung feststellen. Die „Konjunktur“ von Heterogenität (Wenning 2007, S. 22) bei gleichzeitiger theoretischer und konzeptioneller Unterbestimmung des heterogenitätspädagogischen Begriffsapparates bildet hierbei den Anlass und Ansatzpunkt einer in den letzten Jahren verstärkt wahrnehmbaren kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion des

pädagogischen Heterogenitätstopos (vgl. u.a. Trautmann/Wischer 2011, Budde 2012, Emmerich/Hormel 2013 sowie die Beiträge in den Sammelbänden Budde 2013; Koller/Casale/Ricken 2014). Im Fokus der Kritik steht zum einen die für den Heterogenitätsdiskurs charakteristische Bezugnahme auf Gesellschaft in Form von Listen der als pädagogisch relevant erachteten Gruppenkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Migrationshintergrund oder Schicht; zum anderen wird auch die dahinter stehende Idee, dass die Unterschiedlichkeit von Individuen durch Bezugnahme auf kategoriale Merkmale verstanden und anerkannt werden könnte, problematisiert. Aus erkenntniskritischer Perspektive erweist sich nicht nur das dahinter liegende gruppistische Gesellschaftsverständnis (Emmerich/Hormel 2013 u. 2016) als unterkomplex, vielmehr resultiert daraus auch ein genuin pädagogisches Reflexionsproblem, insofern die Zuschreibung sozio-kultureller Gruppenzugehörigkeiten auf Individuen zu einer Essentialisierung und Reifizierung herkunfts- oder geschlechtsbezogener Unterscheidungen im pädagogischen Kontext führt (vgl. u.a. Budde 2012; Mecheril/Vorrink 2014; Rose 2014).

Der folgende Beitrag¹ schlägt von diesem Stand der Diskussion ausgehend vor, Heterogenität, Diversity und Intersektionalität als je spezifische *Beobachtungsweisen* zu verstehen, deren innere Logik sich nicht über die vermeintlichen Merkmale der durch diese Beobachtungsweisen adressierten Individuen erschließt, sondern über die Klassifikations- und Askriptionspraxis derjenigen Diskurse, Institutionen und Organisationen, die sozialen Unterscheidungen Geltung verleihen und diese sozial *wahr machen*.

In einem ersten Schritt (1.) wird die mit dem Terminus Beobachtungsweise verknüpfte erkenntnistheoretische Rahmung dargelegt, auf die sich die Auseinandersetzung mit den auf die Stichworte Heterogenität (2.), Diversity (3.) und Intersektionalität (4.) zentrierten Diskurse stützt. Dabei wird das Argument entfaltet, dass aus der je spezifischen kategorialen Bezugnahme auf soziale Gruppenzugehörigkeiten unterschiedliche Reflexionsprobleme resultieren, die nur dann überwunden werden können, wenn die Perspektive von der Unterschiedlichkeit der Adressat_innen auf die differentielle Adressierung von Individuen durch die Institutionen des Bildungssystems und deren Ungleichheitsgenerierenden Folgen umgestellt wird (5.).

1 Die Überlegungen dieses Beitrages basieren grundlegend auf der in Kooperation mit Marcus Emmerich 2013 vorgelegten Studie ‚Heterogenität – Diversity – Intersektionalität‘ sowie daran anschließender gemeinsamer Publikationen.

1. Soziale Differenz als (pädagogische) Beobachtungsweise

Im Rahmen seiner 1979 am *Collège de France* gehaltenen Vorlesung *Naissance de la biopolitique* hat Michel Foucault eine zukünftige Gesellschaft prognostiziert, die durch eine „Optimierung der Systeme von Unterschieden“ und durch „Toleranz [...], die man den Individuen und den Praktiken von Minderheiten zugesteht“, gekennzeichnet ist und deshalb auf normalisierende und disziplinierende Formen der Subjektivierung sowie Prozeduren der Ausschließung des „Nicht-Normalisierbaren“ verzichten kann (Foucault 2004, S. 359). Nun ließe sich diese Antizipation einer auf einem neuen Machttypus basierenden politischen Rationalität angesichts des aktuellen Booms an politischen, ökonomischen und auch pädagogischen Konzepten des individuelle Unterschiede gleichermaßen nutzenden wie wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität oder des ressourcenorientierten Diversity-Managements durchaus als „visionär“ (Soiland 2009, S. 36) charakterisieren.

In Anknüpfung an die diskurs- und machttheoretische Perspektive Foucaults können die in den Blick genommenen Systeme von Unterschieden als Resultat eines diskursiv verfügbaren Sets an Unterscheidungen verstanden werden, die Unterschiede machen und soziale Sichtbarkeit generieren. Der Untersuchungsgegenstand verschiebt sich damit auf die Analyse von Klassifikationssystemen (Douglas 1986), die Ordnung herstellen, indem sie Erkenntnismöglichkeiten präfigurieren und diskursive Dispositionen zur Konstruktion von „Sagbarkeit“, aber auch von „Sichtbarkeit“ (Deleuze 1995, S. 69) bereitstellen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Foucault von einer Vervielfältigungs- und Steigerungslogik ausgeht, die jenen Klassifikationssystemen eignet: Die klassifikatorischen Unterscheidungen der Disziplinarmacht, die primär das Schema Normalität/Abweichung reproduziert haben, scheinen durch eine Verschiebung in der politischen Semantik nunmehr in ein Leitmotiv der Toleranz und in eine gouvernementale Optimierungsstrategie überführt worden zu sein, deren Primat Produktivität ist. Angesichts der Chancen- und Nutzensemantik, die sich bisweilen im pädagogischen Heterogenitäts- und Diversity-Diskurs artikuliert², könnte der Sinn der pädagogischen Bezugnahme auf soziale Differenz entsprechend in einer neoliberal projizierten Optimierung individuellen Lern- und Leistungsvermögens auszumachen sein.

Der Verlockung solch vereindeutigender ‚Entlarvungen‘ soll im Weiteren jedoch nicht einfach nachgegeben werden. Vielmehr soll der „Attitüde des methodischen Zweifels“ (Hitzler 2002, o.S.) folgend nach der praktischen

2 Vgl. als Beispiel für Viele den Buchtitel „Heterogenität als Chance nutzen lernen“ (Rebel 2011).

Adäquanz jener sozialen Klassifikationen gefragt werden: „Welchen pädagogischen Sinn und welche pädagogische Plausibilität besitzen die *sozialen* Differenzkategorien, die innerhalb der differenzpädagogischen Literatur als Bezugspunkte pädagogischer Praxis konstruiert werden?“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 10). Der Fokus richtet sich dabei zunächst auf die Struktur pädagogischen Differenz-Wissens, insofern es als Bezugspunkt für pädagogische Selbstthematizierungen genutzt wird – unter der Maßgabe allerdings, dass dieses diskursiv generierte Wissen immer schon epistemologisch voraussetzungsvolle und entsprechend problematische Annahmen über die Konstitutionsbedingungen sozialer Wirklichkeit mitführt. Denn auch bei einer pädagogisch als relevant erachteten Differenz handelt es nicht um einen vorgefundenen Sachverhalt, sondern um das Ergebnis der Anwendung von Unterscheidungen auf Individuen.

Unter Bezugnahme auf die differenzierungstheoretischen Überlegungen Luhmanns (1998) lässt sich dabei der Begriff *Beobachtung* und die mit ihm verknüpfte Analyseperspektive ins Spiel bringen, die die reflexive Verarbeitung von Unterscheidungen in sinnbasierten Prozessen sozialer Ordnungsbildung vor dem Hintergrund der Doppeloperation „Unterscheiden/Bezeichnen“ (Luhmann 1998, S. 92) fokussiert. Insofern Organisationen gesellschaftlich über die Macht verfügen, Individuen zu bezeichnen und ungleich zu adressieren, kommt ihnen in Bezug auf die Frage nach den materiellen und strukturbildenden Folgen klassifizierender Unterscheidungen eine Schlüsselstellung zu – dies gilt nicht zuletzt für die Organisationen des Bildungssystems. Die Diskurse zu Heterogenität, Diversity und Intersektionalität ziehen im Modus der Konstruktion „pädagogischen Wissens“ (Oelkers/Tenorth 1992) neue, an die Profession gerichtete Beobachtungskonzepte in das Bildungssystem ein, die den Blick der pädagogischen Praxis auf ihre Adressat_innen spezifisch verändern sollen; gleichzeitig bleiben die damit eingezogenen Unterscheidungs- und Bezeichnungsoptionen an die organisatorischen Strukturen des Bildungssystems und dessen operative Logik von Inklusion/Exklusion rückgebunden (vgl. Emmerich 2016).

Anknüpfend an die Luhmannsche Beobachtungstheorie wurde bereits im Kontext der Kritik an der bezogen auf den Sachverhalt Migration dominant ethnizierenden und kulturalisierenden Betrachtung gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse vorgeschlagen, ‚Kultur‘ nicht länger als fraglosen Gegenstand, sondern als eine gleichermaßen selektive wie sozial folgenreiche „Beobachtungsweise“ (Bommes 1996, S. 215) in den Blick zu nehmen. Die Wirkmächtigkeit und die benachteiligenden Folgen von „Kultur als Beobachtungsweise“ (Diehm/Radtke 1999, S. 59) im Bildungssystem wurden in der vor diesem Theoriehorizont angelegten, einschlägigen Studie zur „Institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) auch empirisch eindrücklich aufgezeigt.

Mit den inzwischen in der Erziehungswissenschaft weit verbreiteten Referenzbegriffen Heterogenität, Diversity und Intersektionalität wird in unterschiedlicher Weise die pädagogische Bedeutsamkeit sozial konstituierter Unterscheidungen zwischen Individuen angezeigt. Die jeweils zugrunde liegende Logik des Unterscheidens lässt sich indes nur verstehen, wenn die je spezifischen Bezugsprobleme freigelegt werden, aus denen sie als Beschreibungsformen ihre Plausibilität gewinnen. Während Heterogenität als Beobachtungsweise auf einer Reinterpretation klassischer schulpädagogischer Problemstellungen basiert, handelt es sich bei Diversity um eine Beobachtungsweise, deren Referenzkontext das Wirtschaftssystem bildet, die aber auch in politisch-rechtlichen Kontexten Resonanz erlangt hat. Intersektionalität konturiert sich demgegenüber als eine sozialwissenschaftliche Beobachtungsweise, die auf das Problem der Komplexität sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen (gesellschafts-)theoretisch und methodologisch zu reagieren beansprucht.

2. Heterogenität

Der aktuelle, um den Begriff der Heterogenität zentrierte Diskurs findet seinen Referenzrahmen grundlegend in den Strukturbedingungen des Schulsystems und ist konstitutiv an die „Praxis der Differenzierung in Schule und Unterricht“ (Eisenmann/Grimm 2011) rückgebunden. Die neue Herausforderung für die schulische Differenzierungspraxis wird mit der ubiquitären, aber sozialwissenschaftlich wenig begründeten Formel einer „zunehmenden Heterogenität“ der Gesellschaft im Allgemeinen, der Schüler_innenschaft im Besonderen begründet (u. a. Strasser 2011, S. 15; kritisch Rendtorff 2014, S. 119). Beobachtungstheoretisch betrachtet stellt der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs Differenzierungen zur Verfügung, die es ermöglichen sollen, Informationen über die Beschaffenheit jeweiliger Lerngruppen zu erhalten, aus denen sich Orientierungspunkte für das pädagogische Handeln ableiten lassen. Je eindeutiger sich pädagogisch relevante Eigenschaften der Schüler_innen anhand der Differenzierung ihrer Merkmale sichtbar machen lassen, desto eher erscheint die Gestaltung einer Lerngruppenordnung möglich, die eine Realisierung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten erlaubt. „Effektiv und zeitsparend“ (Klippert 2010), so verspricht die praxisorientierte Heterogenitätsliteratur, lässt sich dann auch Heterogenität ‚bewältigen‘, sie muss nur richtig beobachtet werden.

Wie sehr der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs insgesamt um die Frage der richtigen Differenzierung zentriert ist, wird insbesondere durch den wiederkehrenden Verweis auf den Gegenbegriff „Homogenität“ bzw. „Homogenisierung“ (Wenning 2007, S. 27) semantisch deutlich. Während

Homogenisierung das Streben des Schulsystems nach Herstellung leistungsgleicher Lerngruppen markiert, wird mit der Bezugnahme auf Heterogenität bereits die Bedingung der Möglichkeit homogenisierender Lerngruppenbildung als „Fiktion“ bezweifelt (Tillmann 2004, S. 6). Die daraus resultierende Kritik an Formen äußerer Differenzierung von Schüler_innen im mehrgliedrigem Schulsystem und ihre Verteilung auf unterschiedliche Sekundarschulformen und Sonderschulen führt indes nicht zur Ablehnung des *Differenzierungsprinzips der Pädagogik* als solchem, sondern zielt gerade auf die Steigerung und Optimierung von Differenzierungspraktiken. Entsprechend stellen Formen innerer Differenzierung, die auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion ansetzen und programmatisch mit dem Ziel der „Individuellen Förderung“ (Fischer 2014) verbunden werden, den zentralen konzeptionellen Bezugspunkt der vorgeschlagenen pädagogisch-professionellen Strategien im ‚Umgang‘ mit der Heterogenität der Schüler_innen bereit (vgl. u.a. Grunder 2009).

Wenngleich die empirisch belegte soziale Selektivität des Bildungssystems ein entscheidendes Begründungsmotiv für heterogenitätssensible Pädagogiken liefert (Bräu/Schwerdt 2005; Hinz/Walthes 2009), tendiert der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs umstandslos dazu, den sozialen Merkmalen der Schüler_innen und den ihnen damit zuschreibbaren differentiellen Lernvoraussetzungen grundlegend pädagogische Bedeutung zuzumessen. Die Ursache pädagogisch registrierter Differenz wird damit auf die Außenseite des Schulsystems projiziert, dessen differenzkonstituierenden Beobachtungsweisen jedoch kaum systematisch reflektiert. Heterogenität bleibt in dieser Perspektive ein außerhalb der Bildungsinstitutionen und der Erziehungspraxis erzeugter realer Sachverhalt, auf den das Bildungssystem letztlich nur passiv reagieren kann: „Ursache sind gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, auf die Schule selbst nur in geringem Umfang Einfluss nehmen kann: die Auflösung traditioneller Milieus, Werthorizonte und Loyalitäten, die Individualisierung von Lebensmustern, von Geschlechts-, Status- und Berufsidentitäten, die Diversifizierung von nationalen Herkunft und Familienformen [...]“ (Bräu/Schwerdt 2005, S. 10). Das Konstrukt der heterogenen Lerngruppe gewinnt seine Plausibilität durch Bezugnahme auf soziale Gruppenzugehörigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie „direkten oder indirekten Einfluss auf die Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung und auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern in den Schulen“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 13) haben.

Mit der hier deutlich werdenden diskurstypischen Einführung eines *doppelten* Heterogenitätsbegriffs, der zum einen soziale Differenz, zum anderen Lern- und Leistungsdifferenz umfasst, findet der Diskurs seinen genuinen Gegenstandsbezug: aus der Beobachtung der sozialen Merkmale von Schüler_innen sollen Erwartungen in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen und

ihre zukünftigen Lernprozesse gewonnen werden. Diskursanalytisch betrachtet, verweisen beide Heterogenitätsbegriffe auf zwei Unterscheidungsprinzipien: Im Fall von bspw. Geschlecht oder Ethnizität handelt es sich um askriptive, d. h. sozial zugeschriebene, und damit um *kategoriale* Unterscheidungen, die einem ontologisierenden Entweder/Oder-Schema (d. h. Mann oder Frau, Migrationshintergrund oder kein Migrationshintergrund) folgen. Im Fall von lern- und leistungsbezogenen Differenzen handelt es sich hingegen insofern um *gradueller* Unterscheidungen³, als diese sich – ausgehend von der für die Pädagogik konstitutiven Annahme der Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Individuums – in Lernprozessen verändern sollen und müssen.

In der Thematisierung von Heterogenität überlagern sich offenbar zwei Klassifikationssysteme, womit sich allerdings das Ausgangsproblem der Reifizierung und Essentialisierung sozialer Differenz dramatisch verschiebt: Was geschieht, wenn in der pädagogischen Beobachtungspraxis kategoriale und graduelle Unterscheidungen, d. h. zugeschriebene soziale Merkmale und schulisch zugeschriebene Leistungsmerkmale aufeinander bezogen werden? Wenn etwa die „*Ungleichartigkeit* der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 13, Hervorh. U.H.) als beobachtungsleitendes Motiv postuliert wird (vgl. auch von der Groeben 2008), dann wird Heterogenität nicht nur im Sinne kategorialer und irreversibler ‚Andersartigkeit‘ begründet, sondern gleichzeitig eine Sozial-Ontologisierung von Lerndispositionen und daran anschlussfähigen pädagogischen Erwartungen betrieben.

Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive lässt sich Heterogenität vor diesem Hintergrund als eine Beobachtungsweise beobachten, die durch eine methodische Überlagerung von kategorialen und graduellen Unterscheidungen gekennzeichnet ist. Den Referenzrahmen heterogenitätssensibler Beobachtung – Schule und Unterricht – in Rechnung gestellt, bleibt der Heterogenitätsdiskurs die Antwort darauf schuldig, wie verhindert werden kann, dass das der Profession angebotene soziale Klassifikationswissen zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beiträgt. Letztlich wird der pädagogischen Praxis die Lösung des Problems überantwortet, dass soziale Differenzen zwar Förderrelevanz, aber gleichzeitig keine Selektionsrelevanz haben sollen. Das dahinter liegende grundsätzliche Reflexionsproblem besteht indes darin, dass sowohl die beobachteten sozialen Eigenschaften der Schüler_innen als auch die beobachteten Leistungsdifferenzen allererst in der und

3 Zur Differenzierung kategorialer und gradueller Klassifikationen in der soziologischen Thematisierung von sozialer Ungleichheit vgl. grundlegend Neckel/Sutterlüty (2008).

durch die *pädagogische* Beobachtung generiert werden (vgl. dazu ausführlich Emmerich/Hormel 2013, S. 149 ff.).

3. Diversity

Eine Ähnlichkeit zwischen den Beobachtungsweisen *Heterogenität* und *Diversity* kann zunächst darin gesehen werden, dass beide beanspruchen, soziale Differenz als realen Sachverhalt im Sinn eines gegebenen und beobachtbaren Phänomens beschreiben zu können. Auch mit der Referenz auf *Diversity* sind implizit und explizit Vorstellungen über soziale Wirklichkeit aufgerufen, insbesondere über die Differenzierung der Gesellschaft in unterscheidbare soziale Gruppen und Individuen, die diesen sozialen Gruppen zugerechnet werden können. Dieser epistemologische Ausgangspunkt wird jedoch nicht sozialwissenschaftlich begründet, sondern die angenommene Relevanz identitätsbildender Gruppenzugehörigkeiten wird über ein Tableau personenbezogener Kategorien abgebildet, die den eigentlichen Referenzpunkt des *Diversity*-Diskurses konstituieren, der dann zum Ausgangspunkt eines normativen Postulats der Anerkennung und Wertschätzung von Differenz wird (Litvin 1997, S. 207).

Auch Versuche, den *Diversity*-Ansatz sozialwissenschaftlich zu (re-)kontextualisieren, folgen einer an der Operationalisierung von Kategorien orientierten Beobachtung gesellschaftlicher Wirklichkeit, die sich in unzähligen Variationen der Auflistung von sogenannten *Diversity*-Dimensionen niederschlägt: „Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Kultur, Religion, sexuelle Identität und Orientierung, familiäre beziehungsweise Lebenssituation, Klasse, Ausbildung, Werte, Verhaltensmuster und so weiter“ (Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007, S. 9). In dieser Aufzählung wird allerdings versucht, auf die in klassischen *Diversity*-Management-Konzepten beobachtbare Vernachlässigung der Kategorie der sozialen Klasse zu reagieren (vgl. auch Hanappi-Egger/Kutscher 2015) und entsprechend das Bezugsproblem *soziale Ungleichheit* an den *Diversity*-Ansatz heranzutragen. Während einige der genannten *Diversity*-Dimensionen auf Erfahrungshorizonte oder Wertorientierungen verweisen, denen identitätsbildende Relevanz unterstellt wird, stehen andere in einem grundlegenden Zusammenhang zu Strukturen sozialer Ungleichheit. Dies ist im Fall der Kategorie Klasse evident, insofern das Klassenverhältnis per definitionem ein ungleiches ist, gilt jedoch auch für jene kategorialen Klassifikationen nach Geschlecht, Ethnizität oder Nationalität, die nicht einfach gleichmögliche Unterscheidungsoptionen zwischen Individuen, sondern Anknüpfungspunkte für sozial ungleiche Lagen bezeichnen. Die für *Diversity*-Ansätze charakteristische Subsumtion von sozialer Differenz unter kulturelle Vielfalt (Döge 2004, S. 13) führt indes dazu,

dass Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit, vor allem aber die Mechanismen ihrer Reproduktion, konzeptionell ausgeblendet werden. Entsprechend stellen auch einige Vertreter_innen des Diversity-Ansatzes (kritisch) fest: „Der Diversitäts-Ansatz ist mehr mit Inklusion, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt verknüpft und weniger mit Konzepten der Ungleichheitsforschung.“ (Bendl/Eberherr 2015, S. 39).

Die Ausblendung des Bezugsproblems Ungleichheit scheint indes kein Versehen zu sein, sondern erschließt sich über den Referenzrahmen, innerhalb dessen Diversity als Beobachtungsweise Plausibilität erlangt: Diversity ist historisch als betriebswirtschaftlich orientiertes Management-Konzept in Erscheinung getreten (Vedder 2009), um die individuelle *Vielfalt* der Beschäftigten als Organisationsressource nutzen zu können. Im Kontext von Diversity-Management-Programmen findet die Kategorie der sozialen Klasse insofern keine Berücksichtigung, als die Klassenposition in der Binnenlogik von Wirtschaftsorganisationen einzig als Resultat leistungsgerechter Gratifikation und Statuszuweisung erscheint und gerade deshalb nicht als Diskriminierungsform in Betracht gezogen werden kann. Diese Rückbindung des Ansatzes an Funktionserfordernisse von Organisationen und an die Problemstellung der Personal- und Organisationsentwicklung führt letztlich dazu, dass Grenzen der Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt etabliert werden, weil innerhalb von Organisationen zwischen legitimen (leistungsbezogenen) und illegitimen (leistungsfremden) Kriterien für innerorganisatorische positionale Allokation unterschieden wird.

Eine strukturell homologe Problematik zeigt sich paradoxerweise auch, wenn Diversity als Konzept zur Überwindung von Diskriminierungen beansprucht wird, wie sich im Fall der an Diversity orientierten EU-Antidiskriminierungspolitik (vgl. Sauer/Wöhl 2008) zeigen lässt: So werden in den Kodifizierungen des Antidiskriminierungsgrundsatzes in den einschlägigen EU-Richtlinien, aber auch in der an diese anknüpfenden bundesrepublikanischen Gesetzgebung, Formen klassenbezogener Diskriminierung nicht benannt, während die ungleiche Behandlung von Individuen auf der Grundlage der Staatsbürgerschaft gerade mit Legitimität ausgestattet wird (vgl. Hormel 2007). Die manifesten Folgen dieses durch geltendes Antidiskriminierungsrecht evozierten selektiven Umgangs mit Diskriminierung lassen sich an der „mehrfachen Stratifizierung sozialer Rechte von Migranten“ (Mohr 2005, S. 396) beim Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Teilbereichen und bei der Gewährung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen ablesen, die in der Bundesrepublik in zugespitztem Maße Asylsuchende und Personen mit Duldungsstatus betrifft (vgl. Scherschel 2010).

Insofern mit Diversity – im Unterschied zu anderen Bezugnahmen auf soziale Differenz – eine Beobachtungsweise etabliert wird, mit der Organisationen orientiert an internen Relevanzen Bezug auf ihre personale Umwelt

nehmen, wird auch der Sachverhalt der Diskriminierung abhängig von den für und in Organisationen geltenden operativen Rahmenbedingungen definiert – und dies gilt auch für Organisationen im Bildungssystem. Paul Mecheril und Melanie Plößer folgend kann die Diversityprogrammatik in der Sozialen Arbeit ein Dilemma hervorrufen, wenn die immanente Strukturlogik sozialpädagogischer Handlungskontexte in Rechnung gestellt wird: „Diversity als Ansatz, der die Wirkmächtigkeit von Differenzen hervorhebt und zugleich Möglichkeiten ihrer Anerkennung betont, trifft mit der Sozialen Arbeit auf eine Profession, für die der Bezug auf Differenz, verstanden als Unterscheidung und Abweichung von einem Normalitätsmuster konstitutiv ist.“ (Mecheril/Plößer 2011, S. 279). Die Eigenlogik des pädagogischen Kontextes, die durch eine für die Soziale Arbeit konstitutive Klassifikationspraxis in der Registrierung von Abweichungen und einer daran anschließenden Diagnose von Hilfebedürftigkeit bestimmt ist, evoziert eine Selektivität in der anerkennenden Bezugnahme auf Diversity – mit der Folge, dass die internen, als legitim erachteten Ungleichbehandlungen von Individuen zum Verschwinden gebracht werden. Gerade hierin scheint das charakteristische Reflexionsproblem zu liegen, das der Diversity-Diskurs innerhalb pädagogischer Handlungsfelder hervorruft (vgl. dazu ausführlich Emmerich/Hormel 2013, S. 183 ff.).

4. Intersektionalität

Im Unterschied zu Heterogenitäts- und/oder Diversity-Konzepten werden im Kontext des Intersektionalitätsansatzes gesellschaftliche Ungleichverhältnisse sowie die Bedingungen und Mechanismen ihrer Entstehung und Reproduktion explizit zum Thema gemacht. Der Intersektionalitätsdiskurs stellt eine genuin sozialwissenschaftliche Beobachtungsweise zur Verfügung, die sich sowohl im Rahmen von Theoriebildung als auch empirischen Forschungsbeiträgen artikuliert. Der Ansatz beansprucht dabei nicht zuletzt, über eine innovative methodologische Strategie zu verfügen, die es ermöglicht, die Komplexität von Ungleichheitsstrukturen in der (post)modernen Gesellschaft abzubilden (vgl. McCall 2005; Winker/Degele 2009). Trotz der mittlerweile ausdifferenzierten Intersektionalitätsdiskussion verweist die wiederkehrende Registrierung der „Vagheit“ (Davis 2010, S. 56) oder der „Unbestimmtheit“ (Walgenbach 2012, o.S.) des Konzepts allerdings auf die bislang ungeklärte Frage, ob und inwiefern Intersektionalität überhaupt einen genuinen Gegenstandsbezug beanspruchen kann und welches seine erkenntnistheoretischen Grundlagen sind.

Mit Blick auf die angebotenen Klärungsversuche ist festzustellen, dass ein relevanter Teil der Beiträge hierbei von der methodologischen Bedeutung gruppenbezogener Beobachtungskategorien wie Klasse/Schicht, ‚race‘,