
2.1 Wovon die Rede ist, wenn von *sozialer Differenz* in pädagogischen Zusammenhängen gesprochen wird

Wer sich im weitesten Sinne mit dem Thema Differenz im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kontext auseinandersetzt, der findet sich in einem schwer zu überblickenden Dickicht von Bezugsrahmen und Begriffen wieder und gewinnt den Eindruck, dass pädagogische Bezugnahmen auf Differenz seit Anfang 2000 Hochkonjunktur haben. Dies ist eine Feststellung angesichts einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Veröffentlichungen zu diesem Thema und zugleich ein Narrativ, das viele Veröffentlichungen kennzeichnet, die den Versuch unternehmen, Licht in das Dunkel zu bringen. So nehmen sich beispielsweise Helma Lutz und Norbert Wenning in ihrem Band „Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft“ (2001b), der eine Zusammenstellung erziehungswissenschaftlich motivierter Auseinandersetzungen mit dem Thema Differenz bietet, vor,

„einen Versuch zur wissenschaftlichen Begriffsklärung zu starten. Dieser Band [...] soll zeigen, in welchen (Teil-)Bereichen der Erziehungswissenschaft ‚Differenz‘ auftaucht, wie (unterschiedlich) damit umgegangen wird und welche theoretischen Konzepte anderer Disziplinen – etwa der Philosophie und der Soziologie – in die erziehungswissenschaftliche Differenzdebatte Einzug gehalten haben. Er soll helfen, das unübersichtliche Dickicht der Debatten und Diskurse zu lichten“ (Lutz; Wenning 2001a, S. 11 f.).

Auch Katharina Walgenbach identifiziert eine „Begriffskonfusion“ (Walgenbach 2014, S. 7) bei pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz. Derzeit operieren solche Bezugnahmen vor allem mit den Begriffen Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Heterogenität oder Intersektionalität, wobei insbesondere der Heterogenitätsbegriff im schulischen Kontext vermehrt aufgegriffen zu werden scheint. Doch auch hier spricht beispielsweise Hans-Christian Koller von der „eigentümlichen Unschärfe des Konzepts der Heterogenität“ (Koller 2014, S. 10), die es zu klären gelte. Eine Auseinandersetzung entlang der einzelnen Begriffe schien mir daher zu Beginn der Arbeit der plausibelste Weg, um Licht in das Begriffsdickicht zu bringen. Es galt unter anderem die Frage zu bearbeiten, wie der Begriff Heterogenität definiert und von weiteren Begriffen, wie Vielfalt und Diversity abgegrenzt werden kann. Schnell zeigte sich dabei jedoch das Problem, dass die Begriffe Heterogenität, Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit und Differenz häufig synonym verwendet werden. Dementsprechend scheiterten erste oberflächliche Annäherungsversuche an die Begriffe über ihre Wortbedeutung. Denn wenn beispielsweise der Begriff Heterogenität „Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung“ (Duden online 2016) meint, ist der inhaltliche Unterschied zum Begriff Diversität bzw. Vielfalt als „Fülle von verschiedenen Arten, Formen o.Ä., in denen etwas Bestimmtes vorhanden ist, vorkommt, sich manifestiert“ (Duden online 2016b) marginal. In Abgrenzung zu Heterogenität zeichnet sich der Begriff Vielfalt auf der semantischen Ebene also lediglich durch das quantitative Moment der Fülle von Verschiedenartigkeit aus. Die Begriffe von ihrer Oberfläche her durchdringen zu wollen, versprach also wenig Aufklärung. So änderte ich den Fokus meiner Betrachtung und nahm statt der Oberfläche einzelner Begriffe Differenzdiskurse in der Pädagogik in den Blick. Diskurs verstehe ich hier in Abgrenzung zu einem Alltagssprachlichen Verständnis im Sinne von Diskussion nach Michel Foucault als Praktiken des sprachlich produzierten Sinnzusammenhangs, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (vgl. Foucault 1981, S. 74). In dieser Bedeutung produzieren Diskurse zu einer bestimmten Zeit Wirklichkeit in Form von Wissen über einen bestimmten Gegenstand und strukturieren gesellschaftliche Ordnungen. Damit stecken Diskurse spezifische Felder ab, worüber wie gedacht und gesprochen und worüber nicht gedacht und gesprochen werden kann. Insofern sind Diskurse nach Foucault immer eng mit dem Thema Macht verknüpft.

Mit diesem Perspektivwechsel erhoffte ich mir einen besseren Überblick über Konjunkturen, theoretische Bezugsrahmen und institutionelle Zusammenhänge der Differenzbegriffe, wie es sich bei dem Heterogenitätsbegriff bereits anzudeuten schien. Von der Betrachtung der Differenzdiskurse ausgehend zeigte sich

schließlich, dass mit den verschiedenen Begriffen bestimmte Diskursstränge und -genealogien verbunden sind: Die Begriffe meinen also keineswegs das Gleiche. Daher stellt die gängige synonyme Verwendung eine Verkürzung dar, durch die bestimmte, mit der Genealogie der Diskurse und Begriffe verbundene und zum Teil normativ aufgeladene Konnotationen diffus mitschwingen, jedoch auf der Oberfläche der Begriffe nicht unmittelbar identifizierbar sind. Wovon also genau *die Reden sind*, wenn auf Differenz in pädagogischen Kontexten Bezug genommen wird, dem soll im Folgenden mit einer genaueren Betrachtung der Differenzdiskurse in der Pädagogik nachgegangen werden.

Gleichwohl lassen sich im Vorfeld erste Konturen von pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz identifizieren, die derzeit mit dem oben genannten Vokabularensamble begrifflich gefasst werden. Diskursübergreifend kennzeichnend für pädagogische Bezugnahmen auf Differenz in diesem Zusammenhang ist nach Marcus Emmerich und Ulrike Hormel erstens die Beschäftigung mit Kategorien, entlang derer die Sozialität der Adressat*innen pädagogischer Praxis in den Fokus gerückt wird (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 10). Diese Kategorien beziehen sich dabei auf sozialwissenschaftliche oder sozialstatistische Begriffe, wie zum Beispiel soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Religion, Nationalität, Alter, Lebenswelt und Lebensstil, die in den Sozialwissenschaften zur Beobachtung und Beschreibung von Gesellschaft herangezogen werden (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 10). Kennzeichnend für solche pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz ist zweitens ein bestimmtes Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Das Individuum wird entlang seiner Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen charakterisiert, die durch die benannten Kategorien aufgerufen werden. Dabei werden die Zugehörigkeiten als pädagogisch bedeutsam unterstellt:

„Soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Schicht, Milieu, Nationalität, Religion, Lebensstil, Kultur etc. entwerfen ein Bild von Gesellschaft, in dem die Ordnung des sozialen Ganzen als ein Arrangement unterscheidbarer *Gruppen* erscheint. Gesellschaft wird vor diesem Hintergrund als ein relationales und mithin konflikthafte, durch Macht- und Herrschaftsstrukturen gekennzeichnetes Gruppengefüge konstruiert. Die Sozialität des Individuums lässt sich dann auf Grund seiner Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen im Sinne einer Schnittmengenlogik charakterisieren, die wiederum die Projektion der Gruppenzugehörigkeiten in das ‚Innere‘ des Individuums erlaubt. Dieses Grundmuster im Verständnis des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum ist nicht zuletzt kennzeichnend für die differenzpädagogische Bezugnahme auf die Sozialität der AdressatInnen pädagogischen Handelns: *Differenz* bezeichnet hierbei zunächst die Mehrfachzugehörigkeit orientierte Charakterisierung des Individuums. Die semantische Bandbreite, die zur Bezeichnung von Differenz genutzt wird, reicht in den differenzpädagogischen

Diskursen von Verschiedenheit, Vielfalt, Ungleichartigkeit bis hin zu Ungleichheit: Immer wird damit jedoch die Idee aufgerufen, dass die sozialen Zugehörigkeiten von Individuen einen Unterschied für die Pädagogik machen.“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 19, Hervorhebungen i.O.)

Wenngleich auch philosophische Perspektiven auf Differenz, etwa bei Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault oder Georg Wilhelm Friedrich Hegel einflussreich für pädagogische Bezugnahmen auf dieses Thema sind (vgl. Casale 2001), stehen philosophische Differenzdiskurse nicht im Zentrum der nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzungen. Denn das Thema Differenz, wie es in dieser Arbeit aufgegriffen wird, bezieht sich auf einen spezifischen Bereich der Beschäftigung mit Differenz, der seinen Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung richtet (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 11) sowie Gesellschaft und Individuum dabei in einem bestimmten Verhältnis, nämlich von Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen denkt. Aus diesem Grund spreche ich im Folgenden von *sozialer Differenz*, wenn es um pädagogische Differenzdiskurse geht.

Umfassende theoretisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Form und Genese erziehungswissenschaftlicher Differenzdiskurse in Deutschland liegen neben dem bereits erwähnten Sammelband von Lutz und Wenning (2001b) mit den Publikationen von Matthias Trautmann und Beate Wischer (2011), Marcus Emmerich und Ulrike Hormel (2013) sowie Katharina Walgenbach (2014) vor. Bei dem Band von Lutz und Wenning handelt es sich allerdings um einen Sammelband, der zwar einzelne Aspekte pädagogischer Differenzdiskurse thematisiert, jedoch selbst keine kohärente, analytische Strukturierung vornimmt. Die Arbeit von Trautmann und Wischer bezieht sich ausschließlich auf den schulischen Heterogenitätsdiskurs und floss in die Auseinandersetzungen von Emmerich und Hormel sowie Walgenbach ein. Daher beziehen sich die nachfolgenden zusammenfassenden Ausführungen zu Form und Genese pädagogischer Differenzdiskurse im Wesentlichen auf die beiden letztgenannten Arbeiten. Umfassende theoretisch-reflexive oder empirische Auseinandersetzungen mit Differenzdiskursen im Kontext der Frühpädagogik liegen bislang nicht vor. Auch die genannten Publikationen setzen in erster Linie, jedoch mit Emmerich und Hormel sowie Walgenbach nicht ausschließlich, den schulischen Kontext als Hauptreferenzrahmen. Der frühpädagogische Kontext bleibt allerdings weitestgehend ausgespart, so dass eigene Einlassungen zum Thema sozialer Differenz im frühpädagogischen Kontext geboten sind.

Während sich Emmerich und Hormel theoretisch auf einen wissenssoziologisch konturierten Semantikbegriff der Systemtheorie mit Erweiterungen um

Aspekte eines Diskursverständnisses nach Foucault als Hintergrund ihrer Ausführungen beziehen, bleibt ihre methodische Herangehensweise zur Untersuchung pädagogischer Differenzdiskurse intransparent. Es handelt sich hier also in erster Linie um eine theoretische, nicht um eine streng empirisch orientierte Diskursanalyse. Auch mit Walgenbachs Überblickspublikation liegt keine methodisch kontrollierte Diskursanalyse vor, wie die Autorin selbst abgrenzt. Vielmehr handle es sich bei dem angelegten Diskursbegriff um ein „Provisorium“, um im eher wissenssoziologischen Sinn Diskurse als Aussagesysteme fassen und komplexe Kontroversen und Widersprüche beschreibbar machen zu können (vgl. Walgenbach 2014, S. 8). Insofern verzichtet Walgenbach im Gegensatz zu Emmerich und Hormel auch auf eine theoretische Konturierung des Diskursbegriffs, legt allerdings im Gegensatz zu Emmerich und Hormel die Materialbasis ihrer Rekonstruktion von Differenzdiskursen dar. Diese umfasst deutsche erziehungswissenschaftliche Publikationen von 2000 bis 2013 mit Schwerpunkt auf Sammelbänden und Monographien. Damit wird zugleich deutlich, dass sich Walgenbachs Ausführungen in erster Linie auf die sogenannten „neuen“ Differenzdiskurse beziehen, die Emmerich und Hormel in historischer Perspektive von älteren Thematisierungen sozialer Differenz unterscheiden.

Beide Publikationen identifizieren dabei drei wesentliche neue pädagogische Differenzdiskurse: den Heterogenitätsdiskurs, den Diversitydiskurs und den Intersektionalitätsdiskurs. Während sich der Heterogenitätsdiskurs in enger Verschränkung mit schulpädagogischen Fragen ausgebildet hat, adaptierte die Erziehungswissenschaft den Diversitydiskurs und den Intersektionalitätsdiskurs aus anderen Disziplinen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 17). Die einzelnen Differenzdiskurse bewegen sich dabei vorwiegend auf jeweils unterschiedlichen Systemebenen: Während der Heterogenitätsdiskurs vor allem an Semantiken der Interaktion im schulischen Kontext anschließt, knüpft der Diversitydiskurs auf der Ebene von Organisationen und der Intersektionalitätsdiskurs an Gesellschaftssemantiken an (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 256 f.).

Einigkeit besteht darin, dass soziale Differenz als Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft keineswegs neu ist, also nicht erst mit den neuen Differenzdiskursen einsetzte, sondern seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre in Form verstärkter Reflexionen gesellschaftlicher Bedingungen für Erziehung und Bildung Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erlangte (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 107; Lutz; Wenning 2001a, S. 12; Rudloff 2016). Die neuen Differenzdiskurse zu Heterogenität, Diversity und Intersektionalität sind also keineswegs geschichtslos und schließen auch an frühere Thematisierungen sozialer Differenz an. Im Gegensatz zu den neuen Thematisierungslinien sozialer Differenz beschäftigen sich ältere Thematisierungslinien jedoch zumeist mit einzelnen Differenzkategorien, wie etwa im Rahmen der

erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik oder der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik¹ (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 108). Aus diesem Grund wenden sich Emmerich und Hormel zur Vorbereitung ihrer Untersuchung der neuen Differenzdiskurse früheren Thematisierungslinien pädagogischer Differenz im Zusammenhang von Migrationsgesellschaft einerseits und Geschlechterverhältnissen andererseits zu. Dabei zeichnen sie übergreifende Theorieprobleme und Entwicklungen nach und ordnen vorhandenes Reflexionswissen, welches sie als Ausgangspunkt für die Diskussion der neuen Differenzdiskurse wieder heranziehen. Daher stelle ich den folgenden Ausführungen zu den neuen Differenzdiskursen zwei vorbereitende Abschnitte voran. Der erste Abschnitt ergänzt die Arbeit von Emmerich und Hormel mit Blick auf die Frühpädagogik. So arbeite ich zunächst in Form einer historischen Rückschau Bezüge zum Thema soziale Differenz in der Geschichte der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland heraus, ohne dabei jedoch den Anspruch der kohärenten Darstellung eines spezifisch elementarpädagogischen Differenzdiskurses zu erfüllen (Kap. 2.2). Der zweite Abschnitt umfasst eine Skizze der älteren Differenzdiskurse am Beispiel der Geschlechterforschung als spezifischer akademischer Differenzdiskurs (Kap. 2.3), bevor ich dann auf die neuen Differenzdiskurse eingehe (Kap. 2.4). In einem letzten Abschnitt fasse ich vergleichend die Ergebnisse und offene Fragen zusammen (Kap. 2.5).

2.2 Soziale Differenz in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland

Die Aufmerksamkeit für das Thema soziale Differenz in der Pädagogik erscheint derzeit besonders groß, wie einleitend skizziert wurde. Es ließe sich daraus schließen, dass pädagogische Bezugnahmen auf soziale Differenz ein neues Phänomen sind. Mit einem Blick in die Vergangenheit wird sich in diesem Abschnitt jedoch zeigen, dass soziale Differenz keineswegs erst seit kurzem eine Rolle im Kontext der Kindertagesbetreuung² spielt. Auch wenn die Rückschau

¹Ob die Etikettierung des Inklusionsdiskurses, wie es Emmerich und Hormel hier vornehmen, als sich ausschließlich mit einer Differenzkategorie befassend gerechtfertigt ist, wird in Kapitel 2.5 kritisch reflektiert.

²Ich verwende hier bewusst nicht die aktuell gängige Formulierung öffentliche frühkindliche *Bildung, Betreuung und Erziehung*, sondern den Begriff öffentliche *Kindertagesbetreuung* als neutralen Oberbegriff, da die Bildungs- und Erziehungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen erst sehr viel später im Zusammenhang der ersten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahren auf breiter Ebene fokussiert wurde.

immer wieder Punkte berührt, die auf Grund übergreifender Entwicklungen und Debatten über den frühpädagogischen Bereich hinaus reichen, soll es dennoch darum gehen, den Blick auf die spezifischen Berührungspunkte zum Thema soziale Differenz im elementarpädagogischen Kontext der Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen.

Schaut man sich die Entwicklung des elementarpädagogischen Feldes im Hinblick auf die öffentliche Kindertagesbetreuung an, so wird sichtbar, dass soziale Differenz als Thema seit jeher mit der öffentlichen Kindertagesbetreuung verwoben ist. Dies wird eine historische Skizze der Anfänge und der Entwicklung der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland im ersten Abschnitt zeigen (Kap. 2.2.1). Die historische Skizze erhebt nicht den Anspruch, die Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland allumfassend hinsichtlich der Frage nach sozialer Differenz aufzuarbeiten. Sie orientiert sich an groben Entwicklungslinien, wie sie in Überblicksbeiträgen zur Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland nachgezeichnet werden. Die Entwicklung der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland ist freilich durch viele weitere Faktoren, Strömungen, Debatten und Programme beeinflusst worden, die für das Thema soziale Differenz bedeutsam sind und mit dem hier angelegten Fokus auf grobe Entwicklungslinien außen vor bleiben.³ Ziel des Abschnitts ist es aufzuzeigen, dass soziale Differenz zunächst noch nicht pädagogisch im Rahmen der oben skizzierten Konturen thematisiert wird, sondern in Form von gesellschaftspolitischen Debatten im Zusammenhang von Familie, Sozialpolitik, Geschlechterpolitik und Kindertagesbetreuung eine Rolle spielt. Aus diesem Grund wäre eine umfassende historische Analyse der Vielfalt von Einflussfaktoren zwar interessant und eine eigene Untersuchung wert, ist jedoch für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit verzichtbar, das auf die Frage der *pädagogischen* Berücksichtigung sozialer Differenz im Kontext der Kindertagesbetreuung gerichtet ist. Einen wesentlichen Antriebsfaktor der verstärkten pädagogischen Beschäftigung mit sozialer Differenz stellen schließlich die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre dar, auf die im zweiten (Kap. 2.2.2) und dritten Abschnitt (Kap. 2.2.3) näher eingegangen wird, sowie dreißig Jahre später die zweite Bildungsreformdebatte im Zusammenhang der internationalen schulischen Leistungsvergleichsstudien. Inwiefern

³Zu nennen sind hier zum Beispiel die bürgerliche und die proletarische Frauenbewegung, die im Folgenden nur sehr kurz angerissen und nicht in ihren unterschiedlichen Positionen und Entwicklungen genau dargestellt werden.

sich dieser Antrieb auch im spezifischen diskursiven Feld der Elementarpädagogik widerspiegelte und zu einer verstärkten Thematisierung sozialer Differenz führte, steht im Zentrum des vierten Abschnitts (Kap. 2.2.4).

2.2.1 Grundzüge der Anfänge und der Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland

Konstitutiv mit der Geschichte der Kindertagesbetreuung verknüpft sind die Themen soziale Herkunft und Geschlecht. Zum einen ist die Kindertagesbetreuung in Deutschland seit den Anfängen über lange Zeit vor allem als soziale Fürsorgeeinrichtung konzipiert worden, die sich zunächst als Hilfsangebot vor allem an niedrige soziale Schichten richtete. Zum anderen berühren Auseinandersetzungen zur öffentlichen Kindertagesbetreuung seit den Anfängen unmittelbar Fragen des Idealbildes von Familie und damit zusammenhängend des Idealbildes von Frauen und Müttern. Die Notwendigkeit von öffentlicher Kinderbetreuung außerhalb der Familie wurde seit Beginn des 19. Jahrhunderts zu einem bedeutenden Thema. Denn auf Grund des gesellschaftlichen Strukturwandels im Zuge der Industrialisierung waren Eltern in ihrer Erwerbsarbeit zunehmend außer Haus tätig. Dies galt insbesondere für ärmere Bevölkerungsschichten, da hier häufig sowohl Vater als auch Mutter für die wirtschaftliche Absicherung der Familie einer Erwerbsarbeit nachgehen mussten. Im 18. und 19. Jahrhundert hatte sich im Bürgertum allerdings das Leitbild einer Familie etabliert, das die Erziehung als natürliche Aufgabe der Mutter verstand (vgl. Neumann 1987, S. 136 f.). Zudem hatte sich das aufklärerische Bild einer Pädagogik durchgesetzt, das eine „naturgemäße und vernunftgeleitete Erziehung“ (Neumann 1987, S. 138) auch kleiner Kinder in der Familie vorsah und die Selbsttätigkeit von Kindern ins Zentrum rückte. Zugleich traten jedoch sowohl die proletarische als auch die bürgerliche Frauenbewegung trotz sehr unterschiedlicher Organisationsformen und gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen für gemeinsame Ziele ein, die das bürgerliche Leitbild ins Wanken brachten:

„Sie setzten sich für die politische Gleichberechtigung, für die Forderung nach gleichem Lohn bei gleicher Arbeit, für bessere Arbeitsbedingungen, für den Mutterschutz, für die privatrechtliche Gleichstellung, für gleiche Bildungschancen und für das Recht auf Erwerbsarbeit ein“ (Nave-Herz 1997, S. 29).

Mit der Betonung der Bedeutung der Erwerbsarbeit für Frauen wurde folglich zugleich die Frage der Kinderbetreuung aufgerufen.

Seit den 1830er Jahren entstanden auf Empfehlung der preußischen Regierung angesichts des Strukturwandels zunehmend Betreuungseinrichtungen auf freiwilliger Basis. Diese differenzierten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zunächst in die drei typischen Angebotsformen der „Bewahranstalten“, „Kleinkinderschulen“ und „Kindergärten“ aus. Wenngleich nicht immer eindeutig abgrenzbar (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 21), so lassen sich diese drei Typen auch als schichtspezifisch ausgerichtete Angebotsformen beschreiben. Um die Jahrhundertwende fanden weitere Ausdifferenzierungen statt (Volkskindergärten, Familienkindergärten, Normalkindergärten, Privatkindergärten, Gemeindekindergärten) (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 118 ff.). Ziel der ganztägigen Kleinkinder-Bewahranstalten war es in erster Linie der drohenden Verwahrlosung von Kindern durch mangelnde Aufsicht in den ärmeren Bevölkerungsschichten entgegen zu wirken (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 20). Das pädagogische Programm bezog sich dabei vor allem auf eine disziplinierend-moralische Erziehung, um angenommen negativen, systemgefährdenden Folgen mangelnder Erziehung in sozialen Unterschichten vorzubeugen (vgl. Neumann 1987, S. 140 f.). Die entweder stundenweise oder wie Bewahranstalten ganztätig arbeitenden Kleinkinder-Schulen standen allen Schichten offen und hatten wie die Bewahranstalten vor allem soziale, vorbeugende Aufgaben (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 21). Der Kindergarten nach Friedrich Fröbel, der seit den 1840er Jahren langsam Verbreitung fand, begründete sich hingegen nicht nur in einer sozial-fürsorgerischen Aufgabe, sondern zielte auf eine umfassende Entwicklung und Bildung:

„Sein Zweck ist also nach der einen Seite, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben; ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüth richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte ühend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommen (sic) Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen“ (Fröbel 1976 [1838], S. 96).

Hierbei handelte es sich vor allem um eine bürgerliche Einrichtung, während sich die Kleinkinder-Schule und die Bewahranstalten an nichtbürgerliche Kinder richteten (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 23). Wenngleich der Kindergarten in erster Linie in bürgerlichen Kreisen unterstützt wurde, so war dieser von Fröbel selbst jedoch auch in sozial-fürsorgerischer Perspektive gedacht, insofern

er diesen vor allem als Angebot für erwerbstätige Mütter verstand (vgl. Baader 2008, S. 267). Obwohl de facto eine schichtspezifische Angebotsausrichtung vorherrschte, waren die reformpädagogischen Ansätze selbst etwa von Fröbel oder später auch von Maria Montessori keineswegs schichtspezifisch orientiert, sondern sollten ganz im Gegenteil Kindern aller sozialen Schichten und Konfessionen offen stehen. So fassen etwa Ursula Carle und Diana Wenzel zusammen: „Eine politische Komponente kam hinzu: Reformpädagogen sahen durch das Ziel der Gemeinschaftsbildung auch besonders deutlich die Notwendigkeit, Bildung vom Kinde aus für Kinder aller sozialen Schichten verfügbar zu machen“ (Carle; Wenzel 2007, S. 189). Auf Grund seiner schicht- und konfessionsübergreifenden Anlage gewann der Kindergarten nach der Idee von Fröbel durch demokratische Aktivist*innen im Kontext der Revolution von 1848/49 besondere Unterstützung, und es gab demokratische Initiativen zum Versuch einer Etablierung des Kindergartens als erste Stufe eines nationalen Bildungssystems (vgl. Baader 1998, S. 212 f.). Auch nach dem Scheitern der Revolution verbanden die demokratischen Aktivist*innen besondere Hoffnungen auf eine „Gesellschaftsreform durch Erziehungsreform“ (Baader 2008, S. 268) mit dem Kindergarten. Frauenpolitische Themen spielten hier insofern eine tragende Rolle, als eine demokratisch organisierte, auf Gleichberechtigung und Anerkennung der Rechte von Kindern basierende Familie als Grundlage des anvisierten politischen Systems der Demokratie angesehen wurde, wie Baader anhand historischer Quellen darlegt:

„Der zeitweilige Mitstreiter von Marx und Engels, Arnold Ruge, veröffentlichte 1849 eine Schrift ‚Die Gründung der Demokratie in Deutschland‘, in der er die Demokratie wesentlich von einer demokratischen Familie, der Gleichstellung der Frau sowie der ‚Selbständigkeit der Kinder‘ abhängig machte (Ruge 1849: 48 f.). Auch in der Frauenzeitung von Louise Otto nimmt die ‚Reform der Familie‘ als spezifisches politisches Thema der Frauen, das die ‚Grundreform‘ für alle anderen Reformen, etwa die der Staatsverfassung, der Demokratie etc., darstelle einen wichtigen Raum ein (Georgine 1849: 127-1339)“ (Baader 2008, S. 268).

Darüber hinaus etablierte sich in dieser Zeit mit der Kindergärtnerin einer der ersten sozialen Berufe für bürgerliche Frauen, während die berufliche erzieherische Tätigkeit zuvor hauptsächlich in männlicher Hand lag. Baader weist jedoch darauf hin, dass auch die öffentliche Kindertagesbetreuung nach einem traditionellen Bild der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entlang der männlich konnotierten Sphäre der Öffentlichkeit und der weiblich konnotierten Sphäre des Hauses strukturiert war. So arbeiteten die Ehefrauen der demokratischen Aktivisten häufig pädagogisch in den Kindergärten, während die Männer als ideelle und konzeptionelle Leiter für die Vertretung der Einrichtung nach außen zuständig waren

(vgl. Baader 1998, S. 217 f.). So sieht die Autorin die Gründe für das zeitweise Verbot von Kindergärten in Preußen zwischen 1851 und 1861 nicht nur in ihrer politisch unerwünschten schicht- und konfessionsübergreifenden Ausrichtung, sondern auch in der politisch unerwünschten emanzipatorischen Entwicklung von Frauen, die durch die Kindergärten als „Horte von Revolution und Atheismus“ (Baader 1998, S. 206) wesentlich unterstützt wurde. Doch auch nach der Aufhebung des Kindergarten-Verbots gab es Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Kindertagesbetreuung für alle Kinder nach dem Vorbild von Fröbel. Akzeptiert wurde die öffentliche Kindertagesbetreuung zwar im Sinne von Fürsorgeeinrichtungen für Familien, in denen auch die Mutter aus wirtschaftlichen Gründen arbeiten musste. Die bürgerliche Familie hingegen sollte sich am Leitbild der Geschlechtertrennung orientieren, das die Erziehung im häuslichen Umfeld als natürliche Aufgabe der Mutter verstand, und der „mainstream deutscher ‚Geschichten der Pädagogik‘ im Zeitraum von 1857-1933“ (Baader 2008, S. 268) war. So schlussfolgert Baader: „Die Reserviertheit gegenüber einer institutionalisierten Kleinkinderbetreuung gründete also vor allem auf dem Bestreben, die Geschlechterordnung der bürgerlichen Familien aufrecht zu erhalten“ (Baader 2008, S. 268). Die klare Trennung nach schichtspezifisch ausgerichteten Angebotsformen, so Elisabeth Dammann und Helga Prüser, habe sich in der weiteren Entwicklung dann aufgelockert, zunehmend wurden auch Aspekte aus Fröbels Lehre in den anderen Angebotsformen aufgenommen (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 23).

In der Weimarer Republik kam es zu weiteren Angleichungen der bis dahin heterogenen Angebotslandschaft auch durch die Etablierung einheitlicher Grundlagen (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 24 f.). Auf der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920, die angesichts des neuen repräsentativ-demokratischen Herrschaftssystems eine Grundsatzdiskussion zur zukünftigen Gestalt des Bildungswesens anvisierte, wurde auch die Zukunft der institutionellen Kindertagesbetreuung thematisiert. Diskutiert wurde, ob diese zukünftig weiterhin als freiwilliges Hilfsangebot in fürsorglicher Perspektive und vorrangig privater Trägerschaft, als verpflichtendes Vorschulprogramm und Teil des Bildungswesens in staatlich-kommunaler Trägerschaft oder als freiwilliges Angebot, jedoch als Teil des Bildungswesens und damit in staatlich-kommunaler Trägerschaft organisiert werden sollte (vgl. Konrad 2004, S.131 f.). Im Ergebnis hielten die fachlichen und politischen Vertreter*innen auf der Reichsschulkonferenz schließlich weiterhin an der ersten, traditionellen Option fest. Die nun als Kindergärten zu bezeichnenden Einrichtungen öffentlicher Kindertagesbetreuung wurden mit dem 1922 verabschiedeten Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (§4, Abs. 4) dem Angebot der Kinder- und Jugendfürsorge zugeordnet.

Während der nationalsozialistischen Diktatur erfuhr der Kindergarten als „National-Sozialistischer-Wohlfahrtskindergarten“ vor allem auch auf inhaltlicher Ebene staatliche Eingriffe im Fokus nationalsozialistischer Ideologie (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 25; Konrad 2004, S. 175). Im Zentrum der nationalsozialistischen Kindergartenpädagogik stand fortan auch schon für Kleinkinder insbesondere die Erziehung zur körperlichen Abhärtung, Leistungsfähigkeit und „Charakterbildung“ (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 68 f.). Während Franz-Michael Konrad davon ausgeht, dass Elemente des Kindergartens nach Fröbel im Rahmen der Erziehung im nationalsozialistischen Kindergarten zum Teil – wenn auch nationalsozialistisch-ideologisch spezifisch interpretiert – übernommen wurden (vgl. Konrad 2004, S. 168), sieht Wilma Aden-Grossmann deutliche Anknüpfungspunkte an die autoritär orientierte Tradition der Bewahranstalten, wenngleich Beteuerungen der Anknüpfung an liberale Fröbel-Traditionen sichtbar seien (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 66 f. und 83). Das für die Anfänge der öffentlichen Kindertagesbetreuung strukturell zentrale Thema der sozialen Schicht verliert im Nationalsozialismus vor dem Hintergrund der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ an Bedeutung.⁴ Hingegen werden geschlechtsspezifische Bildungsziele substantieller Bestandteil der nationalsozialistischen Kindergartenpädagogik auf inhaltlicher Ebene. Im Kindergarten sollten Jungen und Mädchen auf ihre spätere Rolle als Soldat bzw. Hausfrau und Mutter vorbereitet werden. Für die jungenspezifische Erziehung spielte daher die körperliche Ertüchtigung sowie Wehrtüchtigung eine besondere Rolle, während die Mädchenspezifische Erziehung auf pflegerische und häusliche Tätigkeiten gerichtet war (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 69 und 71 f.).

Die Entwicklung des Kindergartens nach Kriegsende 1945 knüpfte in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im Wesentlichen an den Kindergarten bis 1933 an: der Kindergarten war als sozialpädagogische Einrichtung wieder mehrheitlich in freier Trägerschaft (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 26 f.). Ab 1950 erreichte die Anzahl der Kinder, die einen Kindergarten besuchten, mit ca. 33% wieder das quantitative Niveau von vor dem Krieg (vgl. Konrad 2004, S. 180). Dammann und Prüser weisen darauf hin, dass das Image des Kindergartens zu dieser Zeit entsprechend seiner Anknüpfungstendenzen an die Tradition der Weimarer Republik vor allem das eines sozialfürsorgerischen Angebots und damit

⁴Gleichwohl ist anzumerken, dass insbesondere auch die Einrichtung von Kindergärten auf dem Lande, wie etwa die zeitlich begrenzte Einrichtung von Ernte- und Landjahrkindergärten, vorangetrieben wurde (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 25 f.), die insofern schichtspezifische Angebote darstellten, als sie sich vor allem an Bauern-, Landarbeiter- bzw. Handwerkerfamilien richteten.

eines eher randständigen gesellschaftlichen Themas gewesen sei (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 27). Der Kindergarten wurde zu dieser Zeit angesichts der von Zerstörung und Armut gekennzeichneten Nachkriegsjahre vor allem als Schonraum für Kinder betrachtet (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 195).

Die öffentliche Kindertagesbetreuung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) verfolgte hingegen andere Ziele und Wege. Anders als in der Bundesrepublik war die öffentliche Kindertagesbetreuung in der DDR seit der Schulreform im Jahr 1946 dem Bildungssystem zugeordnet. Wenngleich der Kindergartenbesuch auch in der DDR nicht verpflichtend war, zielte dieser ideologisch ausgerichtet auf die kollektive Bildung und Erziehung zu einem „sozialistischen Staatsbürger“ (Volksbildung 1986, S. 7), die Beteiligung am Kollektiv sowie die Schulvorbereitung und folgte detaillierten Vorgaben in Form eines Bildungsplans (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 194; Waterkamp 1987, S. 89 f.). Im Fokus standen hier vor allem spezifische Vorgaben für die jeweiligen Altersgruppen mit dem Ziel, in kompensatorischer Perspektive gleiche Grundlagen für den Schuleintritt zu schaffen, nicht etwa wie in reformpädagogischer Tradition eine individuelle, umfassende „ganzheitliche“ Förderung (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 194). Die große Bedeutung der öffentlichen Kindertagesbetreuung in der DDR resultierte aus dem Ziel des Aufbaus einer leistungsstarken Industrienation, welches mit dem Ideal der berufstätigen Frau einherging. Baader identifiziert die Themen Familie, weibliche Erwerbsarbeit sowie Kinderbetreuung als Punkte, an denen sich die Konkurrenz zwischen der Bundesrepublik und der DDR kristallisierte (vgl. Baader 2008, S. 270 f.), und pointiert dies mit einem Zitat von Ute Frevert:

„Warfen westdeutsche Politiker und Kirchenvertreter der DDR vor, Frauen in die Berufssklaverei zu treiben und die Familie zu verstaatlichen, konterten DDR-Funktionäre mit dem Hinweis auf die Familiensklaverei westdeutscher Frauen“ (Frevert 2000, S. 647).

Insofern war auch das Thema Geschlecht als Feld der Verhandlung gesellschaftlicher Rollenvorstellungen von zentraler Bedeutung sowohl für die öffentliche Kindertagesbetreuung in der DDR als auch in der BRD.

2.2.2 Der „Sputnik-Schock“ und die erste Bildungsreformdebatte in der Bundesrepublik

Eine über einzelne differenzbezogene Erziehungsziele hinausgehende, verstärkte inhaltliche Relevanzsetzung von Fragen sozialer Differenz in der Erziehungswissenschaft setzte im Kontext der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre in der BRD ein. Hier können zwei wesentliche pädagogische Perspektivveränderungen identifiziert werden, durch die das Thema soziale Differenz in den pädagogischen Aufmerksamkeitsfokus rückte: die Perspektivumstellungen von Begabung auf Sozialisation und von Defizit auf Differenz (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 112 ff.; Rudloff 2016, S. 368 ff.). Auch für den Bereich der Kindertagesbetreuung, der im Rahmen dieser Debatte unter dem Begriff „Elementarbereich“ diskutiert wurde, lässt sich diese verstärkte Relevanzsetzung finden. Der Bildungsreform vorausgegangen waren zwei wesentliche wirtschafts- und gesellschaftspolitische Diskussionen. Aus wirtschaftspolitischer Perspektive ging es den westlichen Industrienationen im Zusammenhang des „Sputnik-Schocks“ um die Sorge auf Grund ungenügender Bildung und Qualifikation hinter wirtschaftliche und technische Fortschrittsprozesse der Sowjetunion zurückzufallen (vgl. Hadjar; Becker 2006, S. 11). Aus gesellschaftspolitischer Perspektive ging es um die Kritik an der ungleichen Verteilung von Bildungschancen entlang der Gruppenzugehörigkeiten nach sozialer Schicht, Geschlecht und Religion (vgl. Hadjar; Becker 2006, S. 11). Die Zielsetzung der sich anschließenden Bildungsreformdebatte richtete sich dementsprechend einerseits auf die höhere Bildung der westlichen Bevölkerung und andererseits auf den Abbau von Bildungsungleichheit (vgl. Hadjar; Becker 2006, S. 11). Die Schule wurde dabei als Instrument gesellschaftlicher Modernisierung verstanden, wobei dieser eine aktive Verantwortung für die Modernisierung der Gesellschaft mit dem Ziel höherer Qualifizierung und des Abbaus von Bildungsungleichheit zugeschrieben wurde (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 111 f.). Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, warum Fragen im Kontext von sozialer Differenz in der Pädagogik als stark mit der Institution Schule assoziiert erscheinen, wie eingangs erwähnt.

Die Forschungsgruppe um Ralf Dahrendorf widmete sich als erste wissenschaftliche Initiative in Deutschland dem Thema der Bildungschancen in Anlehnung an die britische bildungssoziologische Ungleichheitsforschung (vgl. im Überblick Rudloff 2016, S. 366). Ihre Ergebnisse unterstützen die Debatte wesentlich. So kam Hansgert Peisert (1967) auf Basis der Volkszählungss Statistik zu dem Ergebnis, dass „(1.) katholische (2.) Mädchen [...] in den (3.) bayerischen (4.) Landkreisen mit (5.) überwiegend katholischem Bevölkerungsanteil in

der Bundesrepublik vergleichsweise besonders geringe Chancen für eine weiterführende Ausbildung“ (Peisert 1967, S. 99) haben. Mit diesem Ergebnis erschuf Peisert den personifizierten Prototypen des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als statistische Kunstfigur der Benachteiligung im Bildungswesen, die wesentlichen Einfluss auf die bildungspolitische Debatte dieser Zeit hatte (vgl. Becker 2007, S. 178). An der Popularität dieser Kunstfigur der Benachteiligung im Zugang zu weiterführenden Schulen machen Emmerich und Hormel die Entwicklung hin zu einem verstärkten Interesse der Erziehungswissenschaft an Fragestellungen sozialer Differenz dingfest. Dabei wird soziale Differenz hier nicht als bloße Verschiedenheit thematisiert, sondern durch die Verknüpfung mit dem Thema Bildungschancen unmittelbar an gesellschaftliche Ungleichheitsfragen gekoppelt. Die Autor*innen weisen jedoch darauf hin, dass mit dieser verstärkten Aufmerksamkeit der Pädagogik für gesellschaftliche Ungleichheitsfragen zugleich die Etablierung eines kategorial orientierten Beobachtungsschemas in der Pädagogik einherging, das bis heute insbesondere den Heterogenitätsdiskurs durchzieht, wie sich noch zeigen wird (Kap. 2.4.1). So wird mit dem risikobelasteter Prototyp des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ ein Beobachtungsschema im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung entlang folgender Gruppenvariablen hergestellt (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 112; Wenzel 2011, S. 58):

- Soziale Herkunft (Arbeitermädchen)
- Region (Stadt-Land-Gefälle)
- Geschlecht (Arbeitertochter)
- Konfessionelle Milieus (katholisch)

Dieses Beobachtungsschema – so die Autor*innen – wurde dann von Sozialisationstheorien und -forschung aufgegriffen und avancierte zu einem beständigen Modell der Thematisierung sozialer Differenz in der Pädagogik, das gesellschaftliche Gruppenvariablen mit Sozialisationsbedingungen und Lernvoraussetzungen kausal verknüpft: „Plausibilität erlangte damit ein Kausalmodell, das von der Varianz der Sozialstruktur ausgehend über die Konstruktion differenzieller Sozialisationsbedingungen auf die Varianz der Lernvoraussetzungen schließt“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 112). Zu betonen ist hier nochmal, dass dieses Beobachtungsschema sozialer Differenz vor dem Hintergrund der Debatte um Bildungschancen grundlegend mit dem Thema sozialer Ungleichheit im Sinne einer ungleichen Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen in Form von sogenannten „Lernvoraussetzungen“ verknüpft wird, die wiederum als bedeutsam für die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem thematisiert werden.

Eine wesentliche Basis für die Begründung der Thematisierung sozialer Differenz in der Pädagogik stellt das vom Deutschen Bildungsrat vorgelegte und von Heinrich Roth herausgegebene Gutachten „Begabung und Lernen“ (1969) dar. Erstmals wurde hier die Ebene der pädagogischen Interaktion im Rahmen der Bildungsreform beachtet, während die Debatte zuvor in erster Linie an organisatorische Fragen der Anforderungen an das Schulsystem gekoppelt war. Damit stellte das Gutachten eine Grundlage für Reformbemühungen auf pädagogisch-programmatischer Ebene bereit (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 116 ff.). Mit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates ging zumindest theoretisch ein wesentlicher Perspektivwechsel einher: nicht mehr individuelle, genetisch verortete Begabungen, die bei Schulmisserfolg als defizitär markiert werden konnten, standen im Vordergrund, sondern das Gutachten rückte die Bedeutung sozialisationsbedingter Differenz der Schülerschaft in den Vordergrund. Damit war zugleich eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft verbunden. Ob diese Perspektive dann tatsächlich auch in den konkreten umsetzungsbezogenen bildungspolitischen Dokumenten konsequent aufgenommen wurde, wird später noch thematisiert. Die wissenschaftlichen Ausführungen des Deutschen Bildungsrates in diesem Gutachten stellen die Bedeutung naturalistischer Begabungstheorien für die Lernfähigkeit in Frage und machen stattdessen das Konzept der Sozialisation stark. Damit wird zugleich auch die Perspektive der Annahme natürlicher Grenzen hin zur Annahme einer stärkeren Möglichkeit pädagogischer Beeinflussung von Lehr-Lern-Prozessen verschoben: dadurch, wie Schule mit sozialen Voraussetzungen als Lernvoraussetzungen ihrer Adressat*innen umgeht, kann sie einen Beitrag zum Bildungserfolg leisten, so der daraus resultierende Tenor des Gutachtens. Wilfried Rudloff konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Wenn Höhe und Richtung der Begabung vor allem als Produkt der Lernprozesse erschienen, in die die Schüler eingebunden und verwickelt wurden, wenn Anreize, Angebote und Anforderungen der Umwelt ebenso daran beteiligt waren wie angeborene Faktoren, dann eröffneten sich neue Spielräume und Wirkungschancen pädagogischer Intervention. Und da sich gezeigt hatte, dass die größten Reservoirs ungenutzter, erst noch zu weckender Begabungen in den sozial benachteiligten Schichten anzutreffen waren, erschloss der neue Begabungsbegriff auch neue Perspektiven auf die Ungleichheitsfrage“ (Rudloff 2016, S. 370).

Anhand Ullrich Oevermanns Argumentation in seinem Beitrag zum Gutachten (vgl. Oevermann 1969) erläutern Emmerich und Hormel die Umstellung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Fragen des Bildungserfolgs von

Defizit auf Differenz. Oevermann argumentiert in seinem Beitrag vor dem Hintergrund elaborierter und restringierter Sprachcodes im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft nach Basil Bernstein, dass der restringierende Sprachcode der Unterschicht nicht als defizitär im Hinblick auf den elaborierten Sprachcode des Schulsystems zu verstehen sei. Vielmehr sei dieser durchaus funktional und identitätsbedeutsam in Bezug zu seinem milieuspezifischen Sozialisationszusammenhang. Schule müsse dieses insofern anerkennen, als eine defizitorientierte, kompensatorische Sprecherziehung zu Verunsicherungen führen könne. Stattdessen müsse die Schule ihre Leistungskriterien an die differenten Ausgangsbedingungen ihrer Adressat*innen anpassen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 117; Oevermann 1969, S. 339 f.). Unterschiedliche sozialisationsbedingte Voraussetzungen werden einer solchen Perspektive folgend nicht mehr als zu kompensierendes Defizit betrachtet, sondern als funktionale Differenzen, die zu Veränderungen des Schulsystems selbst führen müssten.

Mit einem am Sozialisationsparadigma orientierten Verständnis der Möglichkeiten von Lehr-Lern-Prozessen ging jedoch auch eine verstärkte Orientierung an einem zuvor bereits angesprochenen kategorialen Beobachtungsschema einher: die Adressat*innen konnten damit im Hinblick auf ihre Lernvoraussetzungen entlang von Gruppenzugehörigkeiten klassifiziert werden, wodurch „einem sozialisationstheoretisch abgestütztem Determinismus in Erwartung von Lernvoraussetzungen Vorschub“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 120) geleistet wurde. Mit der Umstellung der pädagogischen Perspektive von Defizit auf Differenz sei jedoch keineswegs die grundsätzliche Möglichkeit einer defizitorientierten Perspektive auf Sozialisation ausgeschlossen, wie die Autor*innen kritisch anmerken. Vielmehr berge auch das Sozialisationsparadigma die Gefahr der Verknüpfung mit Defizit-Erwartungen, indem das Defizit fortan vom Individuum mit seinen Begabungen in den Bereich der Familie verlagert werde (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 120). Oder anders formuliert: Das bis dahin als natürlich bzw. individuell diskutierte Defizit wurde fortan sozialisiert. Mit dem Perspektivwechsel von Defizit auf Differenz wurde jedoch zugleich auch das Bildungswesen in ein anderes Licht gerückt. Während der pädagogischen Einflussnahme bei einem defizitorientierten Verständnis von natürlichen bzw. individuellen Lernvoraussetzungen klare Grenzen gesetzt sind, eröffnet eine sozialisations- und differenzbezogene Perspektive durch die Berücksichtigung der sozialen Voraussetzungen theoretisch größere Möglichkeiten der Beeinflussung von Bildungserfolg. Das Bildungswesen hat mit diesem Perspektivenwandel also diskursmäßig auch besondere pädagogische Ermächtigung erfahren.

Im Zuge dieser bildungspolitischen Diskussion sollte sich dann auch das bisher gängige Bild des Kindergartens in der BRD als vornehmlich sozialfürsorgisches Angebot mit gesellschaftlicher Randbedeutung wesentlich ändern. Denn die öffentliche Kindertagesbetreuung rückte zumindest auf inhaltlicher Ebene in seiner Bedeutung als Teil des Bildungswesens in den Fokus. Die umfassende strukturelle Neuordnung im Bildungsbereich in den 1970er Jahren bezog sich allerdings vornehmlich auf die schulische und berufliche Bildung sowie auf die Erwachsenenbildung. Überlegungen zum Elementarbereich blieben weitgehend auf konzeptioneller Ebene, weitere Bereiche der Jugendhilfe waren nicht Gegenstand der Reformbestrebungen (vgl. Hornstein 2002, S. 46). Unangetastet blieb dabei etwa die Trägerstruktur. Unterdessen sollte die inhaltliche Verbesserung der Arbeit in der Kindertagesbetreuung durch Modellprogramme angeregt werden (vgl. Hornstein 2002, S. 46), auf die später noch Bezug genommen wird.

Während Bezugspunkte zu sozialer Differenz in der Geschichte der Kindertagesbetreuung immer wieder implizit auf diskursiver Ebene des Zusammenhangs von Familie, Sozialpolitik und Geschlechterrollen eine Rolle spielten, wird das Thema soziale Differenz mit der bildungspolitischen Debatte dieser Zeit nun auch nach und nach pädagogisch im Hinblick auf die Kindertagesbetreuung aktiv auf den Plan gerufen. Auch hier steht dabei das Thema Chancengleichheit im Fokus. Dies soll exemplarisch anhand von drei zentralen bildungspolitischen Dokumenten aus dieser Zeit skizziert werden: dem „Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1957), dem „Bildungsbericht `70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik“ (1970) des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sowie dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1973) des Deutschen Bildungsrates. Ausgewählt wurden diese Dokumente, weil sie von zentraler Bedeutung für den Reformprozess auf Bundesebene waren.

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen konstituierte sich 1953 und hatte die Aufgabe, „die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966 [1953], S. 94). Mitglieder des Ausschusses waren zum einen Persönlichkeiten aus den Kirchen, der Gemeindeverwaltung, aus Wissenschaft und Forschung sowie aus der Industrie und zum anderen Pädagog*innen aus verschiedenen Schularten, der Lehrerbildung und der Universität, die vom Bundesminister des Inneren und dem Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister berufen wurden (vgl. Kleemann 1977, S. 13). Das „Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter“

ist damit ein Dokument, das der wissenschaftlichen Politikberatung durch einen „gemischten Beirat“ (Kleemann 1977, S. 12) diene.⁵

Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965 gegründet und war mit dem Entwurf von Bildungs- und Entwicklungsplänen für das deutsche Bildungswesen, Vorschlägen zur Struktur und zum Finanzbedarf des Bildungssektors und Empfehlungen für eine langfristige Planung beauftragt. Mitglieder des Bildungsrates waren sowohl Ländervertreter*innen als auch Repräsentant*innen des Bundes. Neben dem Wissenschaftsrat hatte auch der Bildungsrat eine unabhängige Beratungsfunktion (vgl. Arnold; Marz 1979, S. 28 f.). Mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ legte der Bildungsrat eine langfristige Perspektive für das deutsche Bildungssystem vor, die bis auf den Hochschulbereich alle Ebenen des Bildungssystems einschloss. Der „Bildungsbericht '70“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft begründete eine „Bildungsreform aus einem Guß“ mit dem Ziel, den „Verfassungsgrundsatz Chancengleichheit“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 9) einzulösen und erschien wenige Monate nach dem „Strukturplan für das Bildungswesen“.

Das „Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter“ bescheinigte dem Kindergarten als familienergänzende Institution vor dem Hintergrund einer Skizze des Strukturwandels dieser Zeit besondere Bedeutung für das Erziehungs- und Bildungswesen: „Kindergärten – und ebenso Kindertagesstätten – dienen unabwiesbaren Aufgaben im Erziehungs- und Bildungswesen unseres Volkes“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966 [1957], S. 37). Als wesentliche Merkmale des Strukturwandels werden erstens die zunehmende Berufstätigkeit von Müttern, zweitens die zunehmende Trennung von Arbeitswelt und häuslicher Sphäre und drittens die zunehmende Technisierung der Umwelt herausgearbeitet. Vor allem im Hinblick auf erstgenanntes Merkmal wird deutlich, dass die zweite Welle der Frauenbewegung bei der Formulierung des Gutachtens offensichtlich noch keinen Einfluss hatte. So wird hier die Aufgabe der familialen Erziehungsleistung der Frau zugeschrieben, die das Wohl des Kindes potentiell durch Berufstätigkeit gefährde:

⁵Ulla Kleemann weist jedoch darauf hin, dass die Arbeit des Ausschusses „nicht uneingeschränkt als wissenschaftlich etikettiert werden kann“ (Kleemann 1977, S. 16), da er auf Grund geringer finanzieller Mittel nicht über die Möglichkeiten der empirischen Fundierung der eigenen Arbeit verfügte (vgl. Kleemann 1977, S. 16).

„Säugling und Kleinkind gedeihen nur in einer Atmosphäre der Geborgenheit, in der sie sich vertrauensvoll der Umwelt öffnen können. Sie bedürfen der sicheren Beziehung zur Mutter und der Einbettung in das Familienleben. Die sich allmählich entfaltende Gemeinschaftsfähigkeit hat hier ihre Wurzeln. Die Berufsarbeit der Mutter und die vielfache Begrenzung des Familienlebens gefährden dieses Fundament der Erziehung“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966 [1957], S. 34).

Das Gutachten rückt damit implizit die emotionale bzw. bindungsbezogene Benachteiligung durch ein berufstätiges familiales Umfeld in den Blickpunkt. Hier spiegelt sich das gesellschaftspolitische Klima in der BRD im Gegensatz zu dem der DDR zu dieser Zeit wider, das die Erwerbsberechtigung von Frauen ihren Pflichten in der Ehe und Familie nachordnete und mit §1356 (1) BGB bis 1977 rechtlich legitimiert war. Das bürgerliche Ideal der in der häuslichen Sphäre für Kinder und Haushalt verantwortlichen Frau kennzeichnete also auch noch 100 Jahre später die Auseinandersetzungen mit der Frage der öffentlichen Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik. So ist es auch nicht erstaunlich, dass in den 1960er Jahren nur etwa ein Drittel der Drei- bis Sechsjährigen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung besuchten (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 129). In der Skizze des Strukturwandels im Gutachten wird noch nicht explizit auf den Beitrag des Kindergartens etwa zu mehr Chancengleichheit im Bildungswesen verwiesen, wie es später mit dem „Bildungsbericht ‘70“ der Fall sein sollte. Der Kindertagesbetreuung wird in erster Linie eine vorbeugende und mangelhafte Umweltbedingungen kompensierende Funktion zugewiesen, also ganz ähnlich, wie zu den Anfängen der öffentlichen Kindertagesbetreuung (Kap. 2.2.1). Während zu Beginn allerdings der Schutz vor gesellschaftlichen Fehlentwicklungen im Mittelpunkt stand, war es nun der Schutz vor persönlichen Fehlentwicklungen, der jedoch mit dem Verweis auf Kostenersparnis in einen größeren wirtschaftlichen Zusammenhang gestellt wurden:

„Aber es geht darum, den Kindern, die schutz- und hilfsbedürftig in unsere technisierte Welt hineingestellt sind, in ihren ersten Lebensjahren den für ihr körperlich und seelisch gesundes Wachstum nötigen Raum zu sichern. Die Hilfe, die ihnen in dieser Phase ihrer Entwicklung gegeben wird, kann der Gefahr einer Fehlentwicklung und Verwahrlosung vorbeugen und damit Kräfte freisetzen und Kosten sparen“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966 [1957], S. 39).

Die Kindertagesbetreuung wird hier in ihrer Ausrichtung außerdem noch explizit von Schule vorgehenden Aufgaben abgegrenzt (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966 [1957], S. 35 f.). Der „Bildungsbericht

„70“ verband dann jedoch das Thema der Kompensation mangelhafter Umweltbedingungen als wesentliche Aufgabe der Kindertagesbetreuung explizit mit dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen und konzipierte den Elementarbereich als eigene Stufe des Bildungswesens:

„Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muß durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 9).

„Nachdem in den letzten Jahren die Bedeutung der vorschulischen Erziehung für die Förderung der individuellen Begabung und die Überwindung sozialbedingter Milieusperrn auch in der Bundesrepublik erkannt worden ist, wird die Reform und der Ausbau der Vorschulerziehung als erste Stufe des Bildungswesens zu einer vordringlichen bildungspolitischen Aufgabe. [...] Es ist Aufgabe eines demokratischen Staates, im Bildungswesen eine durch ungünstige soziale Umweltbedingungen verhinderte oder behinderte Entfaltung von vorhandenen Anlagen auszugleichen. Diese Aufgabe stellt sich vordringlich in der Elementarerziehung, weil hier die Wirkmöglichkeit kompensatorischer Maßnahmen am größten ist“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 36).

Das Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als Prototyp sozialer Benachteiligung wurde in erster Linie im Hinblick auf die weiterführende Schule diskutiert, kann aber zumindest insofern auch als implizit leitendes Diskursmotiv für den Elementarbereich beschrieben werden, als diesem eine kompensatorische Funktion sozialer Benachteiligung im Hinblick auf die Chancen, im weiterführenden Bildungssystem zu bestehen, zugeschrieben wurde. Das von Emmerich und Hormel als bedeutsam identifizierte Beobachtungsschema entlang der Differenzkategorien soziale Herkunft, Region, Geschlecht und konfessionelles Milieu findet sich in dieser Form jedoch nicht explizit in den betreffenden bildungspolitischen Dokumenten, die sich auf den Elementarbereich beziehen. So werden etwa im „Bildungsbericht 70“ keine einzelnen Differenzkategorien thematisch, sondern es finden sich Formulierungen wie „soziale Umweltbedingungen“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 37) und „Milieusperrn“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 36), die auf die soziale Umwelt allgemein im Hinblick auf das Thema Chancengleichheit rekurrieren. Im Abschnitt zur „Frühen Bildung“ im Strukturplan für das Bildungswesen ist ganz ähnlich von der „Anregungsumwelt“ als „der entscheidende geistige Entwicklungsfaktor“ (Bildungsrat 1973, S. 42) und im Abschnitt zu den Zielsetzungen des Elementarbereichs von „umweltbedingt[en] Lerndefizite[n]“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 110) die Rede. Bezugnehmend auf Forschungsergebnisse wird konstatiert: „Besonders in unteren Sozialschichten fehlt es oft an Zeit, Interesse

und dem notwendigen Wissen, so daß leicht ein Defizit von Entwicklungsanregungen entsteht“ (Bildungsrat 1973, S. 43). Semantisch wird hier mit Begriffen wie „Milieu“ und „Schicht“ an soziologische Theorien im Kontext von Ungleichheit als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften angeschlossen. Lose explizite Verweise auf das Beobachtungsschema des „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ lassen sich lediglich in den Grundsätzen zur Chancengleichheit im Strukturplan finden, in denen die Kategorien Region sowie soziale Herkunft und individuelle Voraussetzungen angesprochen werden: „Die Verbesserung der Bildungschancen wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt gesehen, daß Benachteiligung aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssen“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 30).

2.2.3 Pädagogisch-konzeptionelle Reformansätze im Elementarbereich

Die pädagogische Aufmerksamkeit für soziale Differenz, wie sie anhand bildungspolitischer Dokumente im Zeitraum zwischen Ende der 1950er Jahre und Anfang der 1970er Jahre im vorangegangenen Kapitel skizziert wurde, spiegelte sich schließlich auch auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene im Elementarbereich wider. So wurden in den 1960er und 1970er Jahren verschiedene Reformansätze für den Elementarbereich konzipiert und erprobt, über die Rahel Dreyer (2010) einen Überblick gibt. Einflussreich waren hier vor allem kompensatorische Programme wie das 1964 initiierte Programm Head Start (vgl. du Bois-Reymond 1973, S. 118 ff.; Office of Head Start 2015) oder das seit 1962 bis heute laufende Perry Vorschulprogramm (vgl. Shouse 2000) aus den USA, das an der Bedeutung der auch in den genannten bildungspolitischen Dokumenten thematisierten „Umweltbedingungen“ von Kindern ansetzte. Dabei handelt es sich um Programme zur kompensatorischen Erziehung soziokulturell deprivierter Kinder im Vorschulbereich mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligung abzubauen. Der Frage, wie die Förderung von Kindern im Elementarbereich verbessert werden könnte, wurde in Deutschland in Form von Modellversuchen und einem Erprobungsprogramm auf breiter Ebene von Bund und Ländern nachgegangen (vgl. Krappmann; Wagner 1983). Die Reformbemühungen können nach Dreyer in zwei Phasen unterschieden werden: Die erste Phase bis 1973 konzentrierte sich mit dem funktionsorientierten Ansatz und dem wissenschafts- oder disziplinerorientierten Ansatz auf kognitiv ausgerichtete curriculare Programme. Parallel dazu entwickelten sich jedoch auch im Zusammenhang der Studentenbewegung von 1968

emanzipatorische Ansätze. Die zweite Reformphase, die 1973 durch die Empfehlungen „Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“ des Deutschen Bildungsrates eingeleitet wurde, richtete den Fokus hingegen auf situationsorientierte Ansätze.

Der funktionsorientierte Ansatz war entwicklungspsychologisch orientiert und zielte auf die Verbesserung der Entwicklung, Leistung und Intelligenz von Kindern durch den Einsatz von Trainings und Übungsmaterialien. Funktionsorientierte Ansätze stellten bestimmte, zu trainierende vorfachliche Basisfähigkeiten in den Vordergrund (z.B. kreatives Denken, Konfliktlösestrategien, sprachliches Ausdrucksvermögen, Motorik), entlang derer sich das pädagogische Angebot orientieren sollte (vgl. Erler 1974, S. 12). Im Hinblick auf das Thema soziale Differenz wurde dem funktionsorientierten Ansatz jedoch vorgeworfen, dass dieser mit seinem Fokus auf einheitliche Programme und Trainings nicht den spezifischen Bedürfnissen soziokulturell deprivierter Kinder gerecht werde (vgl. Dreyer 2010, S. 212; Erler 1974, S. 12). Im Unterschied zum funktionsorientierten Ansatz setzte der wissenschafts- und disziplinentorientierte Ansatz nicht auf die Förderung von Basisfähigkeiten, sondern war in seinen Inhalten und Methoden stark an Schulfächern und den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen orientiert (vgl. Erler 1974, S. 12). Dieser Ansatz begründete sich dabei auch in der neuen Bedeutung, welcher der Wissenschaft nach dem „Sputnik-Schock“ zuteilwurde (vgl. Dreyer 2010, S. 213). Funktions-, wissenschafts- und disziplinentorientierte Ansätze zielten damit darauf ab, die gesellschaftliche Leistungsfähigkeit von Kindern zu steigern.

Sich parallel zu diesen Ansätzen entwickelnde emanzipatorische Ansätze hatten hingegen einen gesellschaftskritischen Fokus. Solche Ansätze stellen vor allem die antiautoritären Kinderläden dar, die eng mit der Frauenbewegung verknüpft waren. Baader benennt vielfältige Motive, die zur Gründung von Kinderläden seit Ende der 1960er Jahre beigetragen haben. Neben praktischen Motiven der Frage nach der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit bzw. politischem Engagement und Kinderbetreuung auch im Zuge sich verändernder traditioneller Familienformen und Geschlechterverhältnisse stand die Kritik an den Erziehungsprinzipien in der herkömmlichen öffentlichen Kindertagesbetreuung im Zentrum (vgl. Baader 2008, S. 3 f.). Vor dem Hintergrund eines Bezugsrahmens aus Psychoanalyse, Sozialisationsforschung, familienkritischen Ansätzen und Marxistischer Gesellschaftstheorie (vgl. Baader 2008, S. 8; Dreyer 2010, S. 215 f.) ging es der Kinderladenbewegung um die antiautoritäre Erziehung als gesellschaftspolitisches Programm, wenngleich von Seite der Frauenbewegung eine politische Instrumentalisierung von Kinderläden durch Männer im Arbeitermilieu kritisiert wurde (vgl. Baader 2008, S. 6). Die antiautoritäre Erziehung in

Kinderläden sollte einen Gegenentwurf zu einer als autoritäre Unterwürfigkeit und Faschismusanfälligkeit begünstigend verstandenen herkömmlichen Erziehung darstellen (vgl. Baader 2008, S. 4). Im Kern der Kritik stand die bürgerliche Kleinfamilie, deren Erziehungs- und Sozialisationsmilieu autoritäre gesellschaftliche Strukturen widerspiegele (vgl. Breiteneicher et al. 1971, S. 11) sowie unterwürfige Persönlichkeiten hervorbringe (vgl. Breiteneicher et al. 1971, S. 16) und daher mit faschistischen Entwicklungen assoziiert wurde. Eine wesentliche Initiative zur Gründung und Politisierung von Kinderläden ging von dem „Aktionsrat zur Befreiung der Frauen“ aus, einem Zusammenschluss aus Frauen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, der zugleich auch für die Einleitung der zweiten Welle der Frauenbewegung von zentraler Bedeutung war. Die Frauenbewegung verband mit einer kollektiven Erziehung in Kinderläden emanzipatorische Hoffnungen in zweierlei Hinsicht: erstens im Hinblick auf die Möglichkeiten, ihr politisches Engagement durch die Betreuung außer Haus abzusichern und zweitens im Hinblick auf das antiautoritäre, nicht an Leistungs- und Konkurrenzprinzipien orientierte Erziehungsprogramm als Grundstein einer repressionsfreien, geschlechtergerechten Gesellschaft (vgl. Baader 2008, S. 9).

Mit den 1973 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlichten Empfehlungen „Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“ sollte der quantitative Ausbau des Elementarbereichs durch qualitative Verbesserungen auf der Grundlage der Empfehlungen des Strukturplans flankiert werden (vgl. Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. VIII). Das Modellprogramm sollte darauf abzielen, „Spiel- und Lernangebote für Kinder im Elementarbereich mit wissenschaftlich ausgewiesenen Verfahren in der Praxis zu entwickeln“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 70). Einen bedeutsamen argumentativen Stellenwert nimmt auch bei diesen Empfehlungen das Ziel des Ausgleichs einer defizitären sozioökonomischen Umwelt von Kindern ein, das „durch isolierte Maßnahmen wie kurzfristiges Training in besonderen Kenntnissen, Fertigkeiten und Funktionen“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 4) nicht erreicht werden könne. Bezug genommen wird dabei auf psychologische und soziologische Untersuchungen, die unter anderem darauf hinweisen, „daß die soziokulturellen Bedingungen, unter denen sie [die Kinder, S.M.] lernen, ungleiche Lebenschancen begründen“ und „daß eine familienergänzende Bildung und Erziehung, die ausgleichend neben die familiäre Sozialisation tritt, sozial bedingte Ungleichheit abbauen kann“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 7). Während mit funktions-, wissenschafts- und disziplinentorientierten Ansätzen die gesellschaftliche Leistungsfähigkeit von Kindern anvisiert und emanzipatorische Ansätze von einer gesellschaftskritischen Perspektive getragen wurden, identifizierte der Bildungsrat mit

dem Fokus auf Situationen von Kindern einen sich abzeichnenden Kern dieser konträren Perspektiven, der auch als Kern der Empfehlungen verstanden wurde:

„Gleich, ob die einzelnen Projekte mehr der einen oder der anderen Orientierung zuneigen, wird in ihnen zunehmend häufiger und deutlicher angestrebt, die Entwicklungsarbeit an vorgegebenen Situationen der Kinder zu binden und einzelne Förderungsmaßnahmen auf komplexe pädagogische Ziele zu beziehen“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 8).

Mit diesen Empfehlungen richtete sich der pädagogische Fokus ab 1973 also auf situationsorientierte Ansätze, die vom Bildungsrat als eine Art synthetisierende Perspektive von funktions-, wissenschafts- und disziplinerorientierter sowie emanzipatorischer Ansätze vorgestellt wurden:

„Daraus ergibt sich als Orientierung für die Entwicklungsarbeit im Elementarbereich: Die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kompetenz) erscheint nur sinnvoll im Zusammenhang der Befähigung zu selbständigem sozialverantwortlichen Verhalten (Autonomie). Kompetenz und Eigenverantwortung stehen in einem engen Wechselbezug und sind Bedingungen für soziales Handeln. Die Förderungsvorhaben im Elementarbereich sollen die Kinder zu unterstützender Verbindung mit benachteiligten Einzelnen und benachteiligten Gruppen ermutigen“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 9 f.).

Im Unterschied zu funktions- und wissensorientierten Ansätzen stand hier nicht die kognitive Förderung durch Lernprogramme im Vordergrund, sondern der Schwerpunkt wurde auf soziales Lernen in altersgemischten Gruppen und Anrechnungsangebote mit engem Bezug zu kindlichen Lebenssituationen gelegt (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 13 ff.). Ansatzpunkt für die Entwicklungsarbeit sogenannter didaktischer Einheiten im Rahmen des Modellprogramms sollte dabei eine „Ermittlung der komplexen Ausgangslage von Kindern“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 14) sein. Zu diesem Zweck wurde eine Art Anamnese kindlicher Bedingungen vorgeschlagen, die sich sowohl auf „typische“ kindliche Situationen als auch auf individuelle Sozialisationsbedingungen bezieht:

„Die Qualifikationen, die Kindern im Elementarbereich vermittelt werden sollen, müssen einerseits begründet werden durch Bezug auf Situationen, in denen Kinder leben und leben werden (Situationsvariablen), andererseits durch Bezug auf die Person des Kindes, auf seinen Entwicklungsstand, seine Eigenschaften, seine Möglichkeiten (Sozialisationsvariablen). Um die Abhängigkeit des Kindes von seiner sozialen, kulturellen und ökonomischen Umwelt erkennen und berücksichtigen zu können, ist eine analytische Klärung des Sozialisationsvorgangs nötig“ (Deutscher Bildungsrat; Bildungskommission 1973, S. 31).

Kennzeichnend für situationsorientierte Ansätze ist neben dem Ziel des Abbaus von Chancenungleichheit auch inhaltlich ein enger Bezug zur sozialen Umwelt. Situationsorientierte Ansätze wurden als universelle Ansätze vorgestellt, die gleichermaßen für „unterschiedliche“ Kinder geeignet seien. Dies wird beispielsweise mit der Zielformulierung des situationsorientierten Ansatzes, wie ihn die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut konzipierte, deutlich. Dieser zielt darauf ab „Kinder verschiedener sozialer Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom und kompetent zu denken und handeln zu können“ (Deutsches Jugendinstitut Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976, S. 16). Dass situationsorientierte Ansätze, wie sie im Rahmen des Modellprojektes entwickelt werden sollten, mit der großen Hoffnung verbunden wurden, ungleiche Bildungschancen abzubauen, wird schließlich auch mit den auf insgesamt 24 Seiten ausgeführten Vorgaben deutlich, die Standorte der Modellkindergärten nach ihrer sozial-ökologischen Umwelt („Soziotope“) auszuwählen und das Modellprogramm sozial zu evaluieren:

„Wird mit der Entwicklungsarbeit in den Modellkindergärten die Absicht verfolgt, Anregungen und Förderung vor allem drei- bis vierjähriger Kinder so zu gestalten, daß sie weder bestehende ungleiche Bildungschancen verstärkt, noch neue aufbaut, sondern vielmehr einen Beitrag zum Abbau der ungleichen Chancen von Kindern leistet, muß mit der Entwicklung und Einführung didaktischer Einheiten für den Elementarbereich deren soziale Evaluation unmittelbar einhergehen. Durch soziale Evaluation ist zu überprüfen, inwieweit solche Ziele erreicht werden. [...] Die soziale Evaluation hat zu überprüfen, ob und inwieweit Kinder aufgrund ihrer verschiedenen Eingangsbedingungen im Kindergarten unterschiedlich gefördert werden. Ihre zentrale Aufgabe ist daher die Beantwortung der Frage, welche Lernmöglichkeiten der Kinder relativ systematisch mit ihren vorgegebenen Lebensbedingungen variieren. Unter der besonderen Zielsetzung, Chancenungleichheit auszugleichen, führt die soziale Evaluation zur Auswahl jener didaktischen Einheiten und Methoden, die vor allem Kinder aus traditionell benachteiligten Sozialgruppen oder Umwelten in bestimmter Weise fördern. Sie führt zu eindeutigerem Wissen darüber, welche Lernangebote, welche Spielsituationen, welche Aufgabenstellungen, welche pädagogischen Methoden zu einem Abbau von Chancenungleichheiten beitragen können und welche didaktischen Einheiten unter Umständen, obwohl nicht intendiert, vorgegebene Ungleichheiten der Entwicklung und Entfaltung der Kinder sogar eher verstärken. Werden die entwickelten Programme und Verfahren solchermaßen erprobt und überprüft, so braucht die Diskussion um Inhalte und Methoden der Kindergartenarbeit nicht auf bloße Plausibilitäten zu gründen, noch muß sie im trial-and-error-Verfahren ständig neu entschieden werden. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird deutlich, daß die soziale Evaluation ihre Berechtigung nicht allein aus politisch-moralischen Ansprüchen ableitet, sondern auch unter den Gesichtspunkten der Ökonomie und Effizienz eines Modellprogramms bei allem vorher eingebrachten Aufwand, sich als letztlich vorteilhaft erweisen wird“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 88).

Die gezielte Standortbestimmung der Modellkindergärten und die soziale Evaluation des Programms zielten also vor allem auf die Bereitstellung von gesichertem, adressat*innenbezogenem Wissen zur Förderung besonders benachteiligter „Sozialgruppen“. Die Hervorbringung von spezifischem pädagogischem Wissen zu bestimmten Sozialgruppen wird damit als effiziente Unterstützung pädagogischer Praxis präsentiert. Dieses Wissen wurde zugleich auch als „Professionalisierung der Mitarbeiterinnen der Modellkindergärten“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 88) verstanden, insofern „diese die Ausgangsbedingungen der Kinder, deren soziale und familiäre Situation zu erfassen und in ihrer Arbeit zu berücksichtigen haben“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 88).

Für die Zeit von 1975 bis 1978 wurde schließlich das „Erprobungsprogramm im Elementarbereich“ durchgeführt, ein umfangreiches Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Ziel des Projektes war es,

„die Entwicklungsergebnisse aus den einzelnen Länderversuchen in einen überregionalen Modellversuch einzubringen und sie auf ihre Verwertbarkeit auch unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens zu überprüfen und damit das Angebot geeigneter Materialien für die Erzieher zu vergrößern“ (Krappmann; Wagner 1983, S. 3).

Im Zentrum des Erprobungsprogramms standen neben verschiedenen begleitenden Materialien drei situationsorientierte Ansätze: die „Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten“ aus Nordrhein-Westfalen, das im Auftrag von Hessen und Rheinland-Pfalz vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelte Curriculum „Soziales Lernen“ und das Curriculum „Elementare Sozialerziehung“, das von einer Arbeitsgruppe an der Pädagogischen Hochschule Hannover erarbeitet wurde (vgl. Krappmann; Wagner 1983, S. 13). Das Curriculum Soziales Lernen beispielsweise umfasste dabei unter anderem didaktische Einheiten, die sich auf bestimmte Kindergruppen beziehen: „Behinderte Kinder“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts 1980a), „Ausländische Kinder“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts 1980b), „Große und kleine Kinder“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts 1980c) sowie „Jungen und Mädchen“ (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts 1980c). Gleichwohl unterschieden sich die drei situationsorientierten Ansätze nicht nur in ihren Grundpositionen (vgl. Dichans; Oertel 1981), sondern wurden über die Zeit weiterentwickelt (vgl. Höltershinken 1994, S. 32 ff.), so dass die Frage nach Bezugnahmen auf soziale Differenz in situationsorientierten Ansätzen hier nur exemplarisch aufgezeigt werden kann und

eine eigene Analyse wert wäre. Die überregionale wissenschaftliche Begleitung wurde von der Projektgruppe Erprobungsprogramm im DJI durchgeführt (vgl. Deutsches Jugendinstitut; Projektgruppe Erprobungsprogramm 1981a, 1981b; Krappmann; Wagner 1983). Über die Überprüfbarkeit und Rückbindung situationsorientierter Ansätze an Forschung wurde jedoch, neben vielfältigen weiteren Kritikpunkten (vgl. im Überblick Fthenakis 2000, S. 116; Hoffmann 2001, S. 190 ff.; Höltershinken 1994, S. 34 ff.; 2012, S. 194), fachlich gestritten. Die wissenschaftliche Begleitung bewertete die Wirkung der Curricula sowohl auf die Fachkräfte als auch auf die Kinder als erfolgreich (vgl. im Überblick Krappmann 1995, S. 45 ff.). Im Rahmen der Evaluation späterer Modellprojekte wurden ebenfalls positive Ergebnisse präsentiert (vgl. Wolf; Becker; Conrad 1999, S. 271). Wolfgang Tietze und Hans-Günther Roßbach hingegen kritisierten eine mangelnde forschungsbezogene Präzisierung und Operationalisierung des Situationsansatzes hinsichtlich seiner Wirkung auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern (vgl. W. E. Fthenakis 2000, S. 117; Tietze; Roßbach 1997, S. 206). Die mit situationsorientierten Ansätzen verbundene große Hoffnung der Bildungskommission, gesichertes Wissen über und praktisches Handwerkszeug zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen zu erhalten, wurde also durch die Kritik an der Güte der wissenschaftlichen Evaluation eingedämmt. Dennoch sind situationsorientierte Ansätze seit dieser Zeit in der kindergartenpädagogischen Diskussion breit geteilter Konsens (vgl. Larrá 1997, S. 161).

Während Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren, insbesondere verstärkt Anfang der 1970er Jahre, auf Grund des Familiennachzugs der sogenannten „Gastarbeiter“ ein gesellschaftliches Thema war, macht Achim Leschinsky darauf aufmerksam, dass dieses etwa im Strukturplan des Bildungsrates von 1970 nicht thematisiert wurde (vgl. Leschinsky 2005, S. 824). Allerdings wurden „Gastarbeiterkinder“ als Thema bereits Anfang der 1970er Jahre im Zusammenhang der Entwicklung des situationsorientierten Curriculums Soziales Lernen aufgegriffen (vgl. Diehm 1995, S. 24) und im Rahmen der didaktischen Einheiten unter der Überschrift „ausländische Kinder“ thematisiert. Darüber hinaus fanden Anfang der 1980er Jahre Erweiterungen des situationsorientierten Ansatzes im Elementarbereich um die interkulturelle Dimension in Form des regionalen Modellversuchs „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten“ auf Basis spezifischer didaktischer Einheiten statt (vgl. zusammenfassend Diehm 1995, S. 96 f.). In kritischer Perspektive resümiert Isabell Diehm hier, dass diese didaktischen Einheiten jedoch Gefahr laufen, mit kulturalistischen Verengungen und Stigmatisierungen einher zu gehen:

„Wie schon im Curriculum ‚Soziales Lernen‘ der 70er Jahre geschehen, präsentiert sich auch der interkulturelle pädagogische Ansatz des Berliner Modellversuchs im Rahmen didaktischer Einheiten. Lebenssituationen von Migrantenkindern werden zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen, Planungen und pädagogischen Handelns gemacht und durch die Aufbereitung innerhalb didaktischer Einheiten verallgemeinert. Zwar können sieben didaktische Einheiten wie differenzierte, problembewußte und sensible Anregungen gelesen werden, doch verhindert auch die aufgelockerte Darstellungsform nicht, daß Festlegungen vor allem kulturalistische Verengungen, und sogar Stigmatisierungen die Folgen dieser didaktischen Aufbereitungsart sind“ (Diehm 1995, S. 102).

Ohne die gruppenbezogenen didaktischen Einheiten des Curriculums Soziales Lernen näher betrachtet zu haben, liegt die Vermutung nahe, dass Diehms Kritik auch für diese Einheiten beachtenswert wäre.

Sowohl für den schulischen als auch für den Elementarbereich wurde soziale Differenz also als ein wesentliches antreibendes Thema bei der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre aufgeworfen und auch in den konzeptionellen Weiterentwicklungen des Elementarbereichs inhaltlich aufgegriffen. In Anbetracht der vorangegangenen Ausführungen erscheint daher Walter Hornsteins kritische Analyse der Bildungsreformdebatte der 1960er und 1970er Jahre (vgl. Hornstein 1971, 2002) auf den ersten Blick unverständlich, wenn er dieser eine „völlige Ignorierung der sozialen Voraussetzungen der Bildung“ (Hornstein 2002, S. 47) attestiert. Hornstein legt jedoch dar, dass in den oben exemplarisch angesprochenen Dokumenten sozialer Differenz ausschließlich in kompensatorischer Perspektive durch die äußere Umstrukturierung des Bildungswesens begegnet werden soll, ohne dabei die Begrenzungen einer solchen Perspektive sowie soziale Differenz konstituierende Bedingungen *außerhalb* des Bildungswesens zu reflektieren und mit einzubeziehen. So stellt Hornstein etwa fest, dass unter anderem das Gutachten Oevermanns zu schichtspezifischen Formen des Sprachverhaltens zwar als wissenschaftliche Grundlage für den Strukturplan vorgelegt wurde, jedoch inhaltlich ohne Konsequenz blieb. Es bliebe nämlich weiterhin unberücksichtigt, wie habituell auf Basis schichtspezifischer Sozialisationsbedingungen korporierte Zugangshemmnissen zu Bildung beizukommen wäre, bei denen strukturelle Änderungen im Bildungswesen unwesentlich seien:

„Bildungsbericht und Strukturplan argumentieren so, als ob Eltern und Kinder in einer reinen Bildungsatmosphäre lebten und als ob es nur eine Frage der Errichtung von Schulen, der Verlängerung der Schulzeit und einer Information über die damit verbundenen Laufbahnen bedürfe, um die Ziele zu erreichen“ (Hornstein 1971, S. 290).

So zeigt gerade der Beitrag von Oevermann auf, dass eine kompensatorische Sprecherziehung zu Verunsicherungen führen könne und Schule stattdessen ihre Leistungskriterien an die differenten Ausgangsbedingungen ihrer Adressat*innen anpassen müsse. Dieser kritische Aspekt blieb jedoch unberücksichtigt. Stattdessen sollten vor allem Programme im Elementarbereich die kompensatorische Anpassung benachteiligter Kinder an das Schulsystem herbeiführen. Hornstein zieht auf Basis der Ergebnisse der sozialisationsbezogenen Forschung zu erzieherischen Subkulturen hingegen wesentlich grundsätzlicher und konsequenter als die Dokumente der Reformbemühungen zwei mögliche Schlüsse, die in ihrer politischen und gesellschaftlichen Tragweite radikal sind und schlussendlich vor zu großen Hoffnungen an die Allmacht des Bildungswesens im Hinblick auf soziale Differenz und Ungleichheit warnen:

„Wenn man insbesondere die Resultate der Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Situation der Eltern einerseits und ihrem Erziehungsverhalten andererseits genau so ernst nehmen würde wie die Ergebnisse der ‚Begabungsforschung‘, dann blieben nur zwei Konsequenzen: entweder – und dies wäre eine politische Folgerung – man zielt tiefgreifende Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen und beruflicher Verhältnisse an, oder aber das Bildungswesen muß in einer ganz anderen Form als bisher auf die Problematik, sofern man sie für gesellschaftspolitisch nicht änderbar oder nicht änderungsbedürftig betrachtet, reagieren. So wie Strukturplan und Bildungsbericht argumentieren, klammern sie so gut wie alle wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen, die außerhalb des Bildungswesens existieren, völlig aus, sprechen aber zugleich, eben deshalb, dem Bildungswesen Aufgaben zu (Schaffung von Chancengleichheit, Aufhebung von sozialer Unterprivilegierung u. a.), die eigentlich nur mit Hilfe gesamtgesellschaftlicher Veränderungen zu lösen sind; an die Adresse des Bildungswesens gerichtet, stellen sie eine ungeheure Überforderung dar“ (Hornstein 1971, S. 292).

In ganz ähnlichem Tenor sprechen auch Christine Kulke und Johannes Beck von „Chancengerechtigkeit als Alibi“ im Zusammenhang der Bildungsreform. Sie argumentieren, dass die Forderung nach Gleichheit für alle im Rahmen der Bildungsreformdebatte keine politisch erhobene Forderung sei, um etwa gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu nivellieren. Vielmehr unterstütze die Forderung der Egalisierung von Bildungschancen im Sinne von gleichen Leistungschancen gesellschaftliche Klassenunterschiede, die wirtschaftspolitischen Zielen (Wachstum, Produktivitätssteigerung, Gewinnmaximierung) dienlich seien (vgl. Kulke; Beck 1970, S. 194). Daher folgern die Autor*innen:

„Der Anspruch, durch partielle administrative Akte (Schulreform) eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen zu erreichen, ignoriert die bestehenden Machtverhältnisse aber und trägt damit zu ihrer ideologischen Rechtfertigung und zur Stabilisierung der »Ungleichheit für alle« bei“ (Kulke; Beck 1970, S. 194).

Neben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, die Chancengerechtigkeit am Beispiel des französischen Bildungssystems als „Illusion“ entlarven (vgl. Bourdieu; Passeron 1971), betrachten auch Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr aus systemtheoretischer Perspektive das anvisierte Ziel der Debatte kritisch, sozialer Ungleichheit durch Bildungsreformen zu begegnen. Auf Grund der systeminternen Reproduktionslogiken von sozialer Ungleichheit durch Bildungssystem und Gesellschaft selbst, insbesondere durch die Gleichbehandlung Ungleicher im Schulsystem, sei das Ziel der Abschaffung von Ungleichheit durch das Schulsystem am Ende nicht einlösbar, denn die Selektionsfunktion werde lediglich verschoben:

„Während die Chancengleichheit an der Inputgrenze gesellschaftsstrukturell vorgezeichnet ist als Konsequenz aus funktionaler Differenzierung und Inklusion, entspricht ihre Verlagerung an die Outputgrenze spezifischen Reflexionsproblemen des Erziehungssystems. Und während die Gleichbehandlung des Inputs zwar normiert, aber auch durch Zwangsläufigkeiten in den funktionalen Operationen gestützt wird, gerät das Erziehungssystem mit der Normierung von kompensatorischer Erziehung und chancengleichen Ergebnissen in laufenden Widerspruch zu seinen eigenen Operationen, die faktisch selektiv wirken, wenn sie sich überhaupt an Kriterien orientieren. Diese Spannung kann sich in einer gesellschaftskritischen Attitüde entladen: Die Gesellschaft, die sich als Gleichheit symbolisiert, sei noch nicht realisiert, denn die Gesellschaft, in der wir leben, reproduziere Ungleichheit, und das Erziehungssystem sei nur das Opfer von Kräften, über die es nicht verfügen kann. Aber damit ist dem Erzieher nicht geholfen, sondern lediglich seine Ideologie generalisiert im Hinblick auf politische Anschlüsse“ (Luhmann; Schorr 1979, S. 267).

Die Vorstellung der Alleinzuständigkeit pädagogischer Reformen in kompensatorischer Perspektive für die Herstellung von Chancengleichheit wurde auch im elementarpädagogischen Feld dieser Zeit durchaus kritisch gesehen (vgl. du Bois-Reymond 1973, S. 8; Fatke 1972, S. 207 f.; Tietze 1973, S. 149 ff.). Tatsächlich löste die Bildungsreform die Frage der Bedeutung sozialer Differenz für Bildungserfolg keineswegs, wie sich dreißig Jahre später zeigen sollte. Die rege Bildungsreformdebatte geriet Mitte der 1970er Jahre schließlich ins Stocken, da andere soziale Fragen unter anderem auf Grund der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Lage in den Vordergrund des politischen und gesellschaftlichen Interesses rückten (vgl. Hornstein 2002, S. 47). Felix Berth (vgl. 2015, S. 553 ff.) arbeitet darüber hinaus disziplin-, professions- und bildungsgeschichtliche Facetten heraus, die das Ende der spezifischen „Euphorie“ im frühpädagogischen Feld zu dieser Zeit verstehen helfen.

2.2.4 Der „Pisa-Schock“ und die zweite Bildungsreformdebatte

Anfang 2000 erhielt der „alte Motor“ der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Beschäftigung mit sozialer Differenz neues Öl. Denn die Ergebnisse Deutschlands bei der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie „*Programme for International Student Assessment*“ (PISA)⁶ (vgl. Artelt et al. 2001; Baumert et al. 2001), parallel dazu auch die Empfehlungen des Forum Bildung sowie etwas später die Ergebnisse der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) (vgl. Bos et al. 2003) zündeten plötzlich eine neue Bildungsdebatte vor allem auf breiter politischer und gesellschaftlicher Ebene, die mit der Überschrift „Pisa-Schock“ Schlagzeilen machte.

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigten deutlich, dass die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit nicht erreicht hatte, sondern soziale Differenz einen wesentlichen Ungleichheitsfaktor im Hinblick auf bestimmte schulbezogene Kompetenzen darstellt. Die PISA Studie untersuchte das Kompetenzniveau von 15-jährigen Schüler*innen in den Bereichen Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung in 43 Ländern. Neben dem Befund der schlechten Gesamtplatzierung deutscher Schüler*innen im Gesamtvergleich war das Ergebnis bedeutsam, dass das Kompetenzniveau der Schüler*innen in Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern am stärksten von ihrer sozialen Herkunft abhängt:

„Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg. Im Unterschied zu früheren Studien, die in der Regel einen besonders starken Einfluss der sozialen Herkunft auf sprachliche Leistungen berichten, fällt in PISA bei Verwendung der internationalen Leistungsmaße der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bzw. mathematischer Kompetenz gleich straff aus“ (Artelt et al. 2001, S. 37).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis für die ausgelöste Debatte auch im Elementarbereich bestand darin, dass besonders viele Schüler*innen nicht über basale lernbezogene Kompetenzen verfügen (vgl. Rauschenbach; Otto 2008, S. 14). Wenngleich die PISA-Ergebnisse 15-jährige Schüler*innen betrifft und empirisch keine über diesen altersbezogenen Fokus hinausgehenden Zusammenhänge belegt

⁶Durchgeführt wird das zyklische Programm von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

werden konnten, geriet auch die Elementarpädagogik verstärkt in den Fokus. Denn die Ergebnisse forderten zu der Frage heraus, wie diese zu verantworten sind und veränderbar wären. So sah das PISA-Konsortium selbst interessanterweise die Verantwortung nicht allein im schulischen Bereich ihres institutionellen Untersuchungsfokus: „Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird“ (Artelt et al. 2001, S. 37). Dass dem Elementarbereich in diesem Zusammenhang ein neues öffentliches Interesse zuteilwurde, zeigt auch eine Analyse der bildungspolitischen Mediendiskussion zur PISA-Studie. Neben Formen der Leistungsüberprüfung (z.B. Zentralabitur) wurden in der Presse hauptsächlich sowohl Verbesserungen im Elementar- als auch im Primarbereich diskutiert (vgl. Tillmann 2015, S. 13).

Rauschenbach und Otto merken zu einer Interpretation der Ergebnisse, wie sie das PISA-Konsortium im obigen Zitat selbst vornimmt, und dem plötzlichen Interesse an der Kinder- und Jugendhilfe für bildungsbezogene Anliegen jedoch rückblickend kritisch an:

„‘Wenn wir schon die Schule nicht verändern können, dann ändern wir eben den Kindergarten‘, so in etwa lautete ein Motto, das unmittelbar nach dem ersten PISA-Schock rasche Verbreitung fand und nicht zuletzt die Schule selbst erst einmal entlastete. Vielfältige Vorschläge insbesondere zur Reform der Kindertageseinrichtungen wurden laut, die zunächst einmal in dieser Allgemeinheit überraschen mussten, wurden doch bei PISA nur 15-Jährige befragt und dabei keinerlei direkte oder indirekte Zusammenhänge mit der Zeit des Kindergartenalters festgestellt. Nichtsdestotrotz wurde unbeirrt etwa ein früherer Schuleintritt, der Ausbau der Angebote für die unter 3-Jährigen, eine stärkere schulische Ausrichtung des Kindergartens (und seines Personals), eine gesonderte Sprachförderung von Migrantenkindern oder auch – ebenso pauschal – der Ausbau der Ganztagsbetreuung, um nur einige Beispiel zu nennen, gefordert“ (Rauschenbach; Otto 2008, S. 14).

Auch die Ergebnisse von IGLU, deren Untersuchungsgruppe Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit umfasste, zeigten einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (soziale Schicht und Migrationshintergrund) und dem gemessenen Kompetenzniveau. Im Vergleich zu den PISA-Ergebnissen wiesen sie jedoch auch darauf hin, dass insbesondere das gegliederte Schulsystem nach der Grundschule diesen Zusammenhang offenbar noch verstärkt (vgl. Bos et al. 2003, S. 298; Rauschenbach; Otto 2008, S. 15 f.). Des Weiteren zeigten die IGLU-Ergebnisse, dass der Besuch des Kindergartens bzw. die Dauer des Kindergartenbesuchs insbesondere für Kinder aus niedrigen Sozialschichten einen positiven

Einfluss auf das spätere Kompetenzniveau zum Ende der Grundschulzeit hat. So wird im Ergebnisbericht schließlich auch explizit auf das altbekannte Motiv des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ Bezug genommen, das sich mit den IGLU-Ergebnissen in einer neuen Gestalt zeigt:

„Zusammenfassend ließe sich hier somit feststellen, dass das von Peisert beschriebene ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ heute eine andere Stellung im Bildungssystem hätte als noch vor 30 Jahren. Jedenfalls kann mit dem Blick auf die Befunde von IGLU und IGLU-E dargelegt werden, dass weder das Geschlecht noch der Wohnort in Stadt oder Land systematische Einflüsse auf den Erwerb von Kompetenzen haben. Hinweise für Zusammenhänge beim Kompetenzerwerb lassen sich hingegen sowohl in der kulturellen Tradition und dem Sozialstatus der Familie finden als auch in prinzipiellen Unterschieden zwischen Gruppen von Bundesländern“ (Bos et al. 2003, S. 299).⁷

Es sei an dieser Stelle nochmals angemerkt, dass Peisert selbst keine Kompetenzmessungen vorgenommen hat, sondern seine Ausführungen auf der Analyse des Zugangs zu Bildung beruhen. Dennoch scheinen sich die Ergebnisse hinsichtlich des Themas der Bildungsbenachteiligung durch das vorliegende Schulsystem, wenn auch in ihrer inneren Gestalt, so doch nicht in ihrer äußeren Kontur geändert zu haben: immer noch lässt sich eine Risikogruppe nach sozialer Herkunft identifizieren. So folgert auch Hornstein im Vergleich der beiden dreißig Jahre auseinander liegenden Bildungsdebatten:

„Was schon in der Konzeption und Programmatik der Bildungsreform ein entscheidender Mangel war, nämlich die fast völlige Ignorierung der sozialen Voraussetzungen der Bildung (Hornstein 1971), blieb auch weiterhin unbedacht. Die Ergebnisse der PISA-Studie sind nichts anderes als eine späte aber deutliche Quittung für genau dieses Versäumnis, wenn dort festgestellt wird, dass in keinem anderen Land soziale Benachteiligung so unmittelbar und ungebrochen sich in mangelnden Bildungschancen niederschlägt“ (Hornstein 2002, S. 47).

⁷Bemerkenswert ist ferner, dass die Autor*innen hier von „der kulturellen Tradition“ sprechen, wenngleich eigentlich der Migrationshintergrund der Eltern der befragten Kinder erhoben wurde (vgl. Bos et al. 2003, S. 276 f.). Es zeigt sich hier also eine gewisse Undifferenziertheit in der Begriffswahl insofern Migrationshintergrund und Kultur als identische Kategorien gesetzt werden. Dass auch Kinder ohne sogenannten Migrationshintergrund in kulturelle Traditionen eingebunden sind, bleibt bei einer solchen Gleichsetzung außerhalb des Fokus.

Für den Bereich der Kindertagesbetreuung waren darüber hinaus im Hinblick auf das Thema soziale Differenz etwas später auch die Ergebnisse von „Starting Strong“ bedeutsam. Hierbei handelt es sich um eine internationale Untersuchung der OECD zur Situation der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung, die auch unter dem Titel „Kindergarten-PISA“ diskutiert wurde und an deren zweitem Durchgang (2002-2004) Deutschland teilnahm. Im Unterschied zu PISA oder zu den nachfolgenden Empfehlungen des „Forum Bildung“ beinhalten die Empfehlungen von „Starting Strong“ jedoch zumindest punktuell eine Perspektive, die stärker die sozialen Voraussetzungen von Bildung in einem größeren Zusammenhang anvisiert. So wird betont, dass die Förderung von Kindern aus einkommensschwachen Familien mit sogenannten „Risikohintergründen“ einzubetten ist in größere politische Maßnahmen, die über den direkten Bildungsbereich hinausgehen:

„Wo es um Kinder aus einkommensschwachen Familien mit Risikohintergründen geht, zeigen Untersuchungen in anderen Ländern, dass Maßnahmen für Risikokinder effektiver sind, wenn: Frühkindliche Lernprogramme im Rahmen einer Politik zur Armutsbekämpfung und Nachbarschaftsentwicklung stattfinden. (Kagan und Zigler, 1987, Morris u.a., 2001, Sweeney, 2002). Um den Teufelskreis der Armut zu durchbrechen und somit das soziale und emotionale Umfeld kleiner Kinder aus benachteiligten Familien zu schützen, müssen umfassendere Fragen wie Beschäftigung und berufliche Schulung, soziale Unterstützung, Einkommenstransfers, Wohnungspolitik, Mittelmissbrauch und Gemeinschaftsressourcen angesprochen werden“ (OECD-Untersuchungsgruppe 2004, S. 71).

Kurz vor der Publikation der PISA-Studie veröffentlichte auch das Forum Bildung Empfehlungen, die das Thema Chancengleichheit und soziale Differenz im Bildungsbereich, explizit auch für den Bereich der Frühpädagogik, ins Zentrum rückten. Bei dem „Forum Bildung“ handelt es sich um ein 1999 initiiertes Expert*innengremium der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung⁸ zur Erarbeitung von Empfehlungen für eine Bildungsreform. Bereits in der Präambel zu den Empfehlungen und Einzelergebnissen des

⁸Die Tätigkeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wurde 2007 eingestellt. Arbeiten im Bereich Wissenschafts- und Forschungsförderung werden seit dem von der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) übernommen. Im Hinblick auf Einigungen auf Bundesebene bei der Ausgestaltung und Verbindlichkeit der Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung kritisiert Hoffmann die Beendigung der Arbeit der Bund-Länder-Kommission, da mit der Nachfolgeorganisation GWK Fragen der gemeinsamen Bildungsplanung ausgeklammert blieben (vgl. Hoffmann 2010a, S. 118).

Forum Bildung wird soziale Differenz – ganz ähnlich wie dreißig Jahre zuvor im Rahmen der ersten Bildungsreformdebatte – im Zusammenhang mit dem Zugang zu Bildung thematisiert:

„Bildungspolitik steht vor der doppelten Herausforderung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen,

- Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die über die Zukunft des Einzelnen, aber auch der Gesellschaft und der Wirtschaft entscheiden, sowie
- angesichts immer höherer und neuer Qualifikationsanforderungen Ausgrenzung zu vermeiden und schon bestehende Ausgrenzung abzubauen.

Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, ist es erforderlich,

- den Zugang zu Bildung und den Erwerb von Bildung unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität sowie sozialer und wirtschaftlicher Situation sicherzustellen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 16).

Unter dem Titel „Förderung von Chancengleichheit“ werden dann einzelne Ergebnisse und Empfehlungen vorgestellt, die das Thema soziale Differenz betreffen. Die erste Empfehlung bezieht sich im Anschluss an oben genannte Formulierung auf den Zugang zu Bildung: „Bildungspolitik muss verstärkte Anstrengungen unternehmen, um Barrieren auf allen Ebenen beim Zugang zu Bildung und beim Erwerb von Bildung zu überwinden“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 62). Ins Zentrum wird dabei die soziale Herkunft als benachteiligender Faktor gerückt. Die Empfehlungen zu diesem Punkt beziehen sich ganz ähnlich wie dreißig Jahre zuvor und wie von Hornstein kritisiert vor allem auf strukturelle Änderungen bzw. auf verstärkte Information und Beratung von Eltern. Hier heißt es etwa: „Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung sowie der Information über Fördermöglichkeiten, Entwicklung neuer Anspracheformen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 63). Mit seiner zweiten Empfehlung hebt das Forum Bildung einen pädagogischen Ansatz als besonders bedeutsam für den Abbau von Benachteiligungen und für Begabungsförderung hervor, nämlich das Konzept der „individuellen Förderung“. Ins Zentrum gerückt wird hier die pädagogische Berücksichtigung von „Lernvoraussetzungen, wie z.B. Begabungen, Lernhaltung, Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 22), die wiederum in einen losen Zusammenhang mit weiteren Aspekten sozialer Differenz im Hinblick auf Ungleichheit gebracht werden:

„Der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Bildung werden immer noch in starkem Maße von der sozialen, ethnischen und finanziellen Situation von Familien beeinflusst. Benachteiligungen – etwa im Spracherwerb, beim Lesen, Schreiben und Rechnen –, die in der Kindertageseinrichtung und der Grundschule noch leicht behoben werden könnten, setzen sich oft fort und führen später zu Schulversagen und Ausbildungslosigkeit. Begabungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund werden oft nicht erkannt und nicht genügend gefördert“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 23).

Einerseits zeigt dieser Auszug, dass auch dreißig Jahre nach der ersten Bildungsreformdebatte der Kindertageseinrichtung bzw. der Grundschule vor allem kompensatorische Aufgaben im Hinblick auf soziale Differenz zugewiesen werden und soziale Differenz weiterhin als Beobachtungsschema fungiert, wie es Emmerich und Hormel benennen. Mit drei weiteren Empfehlungen geht das Forum Bildung auf jeweils eine einzelne Differenzkategorie ein: erstens auf Geschlecht (III. Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern), zweitens auf Migrationshintergrund (X. Förderung von Migrantinnen und Migranten) und drittens auf Begabungen (V. Finden und Fördern von Begabungen). Im Hinblick auf Geschlecht stehen das Thema Gendermainstreaming als Ansatz der Ermöglichung gleicher Teilhabe der Geschlechter und die Überwindung „traditioneller Rollenorientierungen“ im Bildungswesen im Vordergrund (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 65). Es kann an dieser Stelle nicht genauer darauf eingegangen werden, inwiefern bei den Empfehlungen gleichermaßen implizite „traditionelle Rollenorientierungen“ mitschwingen. Jedoch sei der kurze Hinweis erlaubt, dass beispielsweise folgende Empfehlung von implizit stereotypen Bildern des unsicheren, durchsetzungsschwachen Mädchens einerseits und des sozial inkompetenten, aggressiven Jungen andererseits getragen werden:

„ - Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, des Zutrauens in eigene Stärke, Durchsetzungskraft und Kompetenz (beispielsweise durch gezielte Selbstbehauptungskurse);

- Gezielte Förderung von Jungen, etwa in den Bereichen soziale Kompetenz und Empathie (beispielsweise durch Meditationsübungen, die paritätisch Mädchen und Jungen einbeziehen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 67).

Im Zentrum der Empfehlungen für die „Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ steht die Ausweitung von Förderung und Integration, wobei hier sowohl Chancen als auch Risiken im Zusammenhang mit Migrationshintergrund angesprochen werden, die vor allem auf das Thema Sprache bezogen werden:

„Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen. Das deutsche Bildungssystem hat aber auch sicherzustellen, dass alle Migrantinnen und Migranten ausreichende Kenntnisse der gesprochenen und geschriebenen deutschen Sprache erwerben können“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 68).

Der Abschnitt „Finden und Fördern von Begabungen“ schließt eng an den Aspekt der „individuellen Förderung“ an und wird als direkter Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit verstanden. Hier wird vor allem die Notwendigkeit einer Verbesserung der Diagnostik von Begabungen sowie der Verbesserung der Bedingungen von Begabungsförderung thematisiert (vgl. Bildung 2002, S. 71 f.).

Schließlich spricht sich das Forum Bildung mit einer VI. Empfehlung für eine verstärkte „Frühe Förderung in den Kindertageseinrichtungen“ aus und sieht hier die Notwendigkeit frühzeitiger Weichenstellungen für Bildungs- und Lebenschancen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 72). Insbesondere empfiehlt das Forum Bildung den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu definieren und umzusetzen, unter anderem durch die Definition von Zielen und ihrer curricularen Umsetzung (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 21) und dabei das Thema der Förderung von Chancengleichheit besonders zu berücksichtigen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 73). Auch durch die Empfehlungen des Forum Bildung wurde damit ein Klima geschaffen, das zur Entwicklung der Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung beitrug, worauf in einem gesonderten Kapitel (Kap. 3.1) noch genauer eingegangen wird, und das zugleich im Zeichen des Themas Chancengleichheit stand.

Darüber hinaus beauftragte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Jahr 2003 als Reaktion auf diese Ergebnisse Wassiliou Fthenakis mit einem Gutachten zu Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung begründet Fthenakis hier mit bestimmten gesellschaftlichen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf das Leben von Kindern und Familien, wobei auch das Thema soziale Differenz wesentlich berührt wird. So leitet der Autor aus der identifizierten Zunahme von Kinderarmut und von mit Armut zusammenhängenden Einschränkungen von Entwicklungschancen für Kinder die Notwendigkeit der Förderung sozial benachteiligter Kinder in qualitativ hochwertigen Angeboten der Tagesbetreuung ab (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 15 ff.). Des Weiteren identifiziert Fthenakis im Kontext der Entwicklung Deutschlands zu einer „multiethnischen Gesellschaft“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 21) in defizitorientierter Perspektive sogenannte

„Migrantenkinder“ als Gruppe, deren Bildungschancen durch eine qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung verbessert werden würden:

„Migrantenkinder haben insgesamt schlechtere Entwicklungschancen als deutsche Kinder. Dies manifestiert sich am auffälligsten in den nach wie vor erheblichen Bildungsdefiziten von Migrantenkindern, für die in hohem Maße mangelhafte Deutschkenntnisse verantwortlich sind. Ihre Eltern weisen im Vergleich zur deutschen Bevölkerung einen geringeren formalen Bildungsstand auf, gehören überproportional häufig zu den ökonomisch schlechter gestellten in der Bevölkerung und beherrschen oft die deutsche Sprache nicht (ausreichend). Eine frühzeitige Einbindung dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen böte wertvolle Chancen vor allem zur Sprachvermittlung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 22).

Fthenakis stellt darüber hinaus den sozialkonstruktivistischen Bildungsansatz der Co-Konstruktion als kontextualisierte, international ausgewiesene Grundlage und Commonsense neuerer Bildungskonzepte heraus, der soziale und kulturelle Diversität als „konstitutives Element“ komplexer, bildungsbezogener Co-Konstruktionsprozesse begreife (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 69 f.). „Bildungspläne“, so schlussfolgert Fthenakis weiter vor dem Hintergrund dieses co-konstruktiven Bildungsverständnisses, „haben demnach den sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund des Kindes in hohem Maße zu berücksichtigen. Dem Lernprozess in einer kulturell divers und sozial komplex gewordenen Welt kommt eine hohe sozialintegrative Funktion zu“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 70). Das für die Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung von Fthenakis favorisierte co-konstruktive Bildungsverständnis wird damit unmittelbar mit der Berücksichtigung sozialer Differenz verknüpft. Dies ist eine Argumentationsfigur, die jedoch in den Bildungsplänen selbst nicht herangezogen wird, wie im empirischen Teil dieser Arbeit noch deutlich werden wird.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Kindertagesbetreuung in Deutschland vor allem deshalb schon seit den Anfängen implizit mit dem Thema sozialer Differenz auf struktureller Ebene verknüpft ist, weil diese lange Zeit in erster Linie ein sozialfürsorgerisches Angebot darstellte. Angebote der Kindertagesbetreuung richteten sich somit in kompensatorischer Perspektive an hilfebedürftige Gruppen mit spezifischem sozialem Hintergrund bzw. wurde vor allem für diese Gruppen als akzeptabel bewertet. Die Entwicklung der öffentlichen Kindertagesbetreuung war dabei eingebettet in gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen, die sich bis in die 1960er und 1970er Jahre hinein immer wieder an der Frage der akzeptierten Rolle von Frauen und Müttern kristallisierte. Auf struktureller Ebene, so

lässt sich zusammenfassen, waren die Themen soziale Lage und Geschlecht also konstitutiv für die Entwicklung der öffentlichen Kindertagesbetreuung. Ferner lassen sich mit der Aufmerksamkeit für eine geschlechtsspezifische Erziehung im Nationalsozialismus punktuelle Anschlüsse finden, die das Thema soziale Differenz in Gestalt einer singulären Kategorie zu einem tragenden Aspekt ihres pädagogischen Programms erheben. Die Initialzündung einer verstärkten *pädagogischen* Berücksichtigung sozialer Differenz in der Erziehungswissenschaft und in der bildungspolitischen Diskussion mit Bezug zur öffentlichen Kindertagesbetreuung wurde im Rahmen der ersten Bildungsreformdebatte in den 1960er und 1970er Jahren identifiziert. Mit dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ avancierte ein prototypisches Beobachtungsschema sozialer Differenz, wie es Emmerich und Hormel benennen, zu einem Leitmotiv, das die erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Bildungsdebatte zu dieser Zeit beeinflusste. Mit diesem Motiv wurde zugleich deutlich, dass die Konjunktur der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Beschäftigung mit sozialer Differenz insofern unmittelbar mit Fragen von Ungleichheit im Sinne der ungleichen Verteilung als bildungsrelevant ausgewiesener Ressourcen verbunden wurde, als der Prototyp des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als besonders *benachteiligt* im Hinblick auf den Zugang zu Bildung identifiziert wurde.

Ins Zentrum rückte in diesem Zusammenhang das Motiv der Chancengleichheit als wesentliches Ziel der bildungsbezogenen Reformbemühungen. Wenngleich die Kindertageseinrichtung zu dieser Zeit verstärkt zumindest inhaltlich als Teil des gesamten Bildungssystems thematisiert und damit in ihrem Bildungsauftrag gestärkt wurde, so stand die Aufgabe der Kompensation mangelnder sozialer Umweltbedingungen im Mittelpunkt, um das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen. Insofern wurde hier trotz des neuen Lichtes, in das die Kindertageseinrichtung mit dieser Debatte gerückt wurde, die sozialfürsorgerische Tradition der Kindertagesbetreuung in Deutschland mit dem Ziel der Unterstützung besonders hilfebedürftiger sozialer Gruppen auch inhaltlich weiter mitgeführt. Insbesondere im Zusammenhang der situationsorientierten Ansätze als bedeutende Reforminitiativen im Elementarbereich wurde dabei auch die pädagogisch-inhaltliche Berücksichtigung spezifischer sozialer Gruppen von Kindern thematisch („ausländische Kinder“, „behinderte Kinder“, „große und kleine Kinder“, „Junge und Mädchen“).

Die zweite Bildungsreformdebatte, die durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien ausgelöst wurde, erscheint vor diesem Hintergrund im Hinblick auf die Thematisierung sozialer Differenz in weiten Teilen als eine Wiederholung der ersten Bildungsreformdebatte. Auch hier wird wieder eine soziale Gruppe als

besonders benachteiligt im Zugang zu Bildung identifiziert, auch hier wird die Kindertageseinrichtung nochmals deutlicher in ihrer Funktion als Bildungseinrichtung hervorgehoben, auch hier wird ihr die Aufgabe des Beitrags zu bildungsbezogener Chancengleichheit zugewiesen. Die zweite Bildungsreformdebatte verbleibt im Wesentlichen im Rahmen des Bildungssystems, wie es Hornstein bereits im Zusammenhang der ersten Bildungsreformdebatte kritisiert hatte, und vernachlässigt strukturelle Beziehungen zu wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung, die für Ziel der Herstellung von Chancengleichheit bedeutungsvoll wären. In diesem Sinne könnte auch Bourdieus Plädoyer aus soziologischer Perspektive in „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ als ein notwendiger Blick über den Tellerrand des Bildungssystems verstanden werden, wenn es um das Thema Chancengleichheit geht: „Deshalb bin ich, im Gegensatz zu unseren Sozialphilosophen, die immer mit einem Appell an die Pädagogik enden, davon überzeugt, dass man für Bedingungen sorgen muss, um die Voraussetzung für die Pädagogik zu bilden“ (Bourdieu 2001, S. 16).

Im Zuge der ersten Bildungsreformdebatte wurde soziale Differenz auch auf wissenschaftlicher Ebene in spezifischen Feldern weiter thematisiert, die Emmerich und Hormel unter den Begriff der „alten“ Differenzdiskurse fassen. Ich gehe mit dem nachfolgenden Kapitel nochmals einen Schritt zurück in die 1970er Jahre und biete dort zu dem spezifischen „älteren“, vornehmlich akademischen Differenzdiskurs zu Erziehung und Geschlecht ab. Denn mit dem Blick auf diesen Diskurs lässt sich exemplarisch aufzeigen, welche Theorieangebote im Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit sozialer Differenz bereits erarbeitet, aber auch, welche Reflexionsprobleme identifiziert und diskutiert wurden. Relevant ist dies, weil die sogenannten neuen Differenzdiskurse zum Teil hinter diese zurückzufallen scheinen, wie sich noch zeigen wird.

2.3 Entwicklungen, Theorieangebote und Reflexionsprobleme älterer Differenzdiskurse am Beispiel von Erziehung und Geschlecht

In diesem Abschnitt gehe ich der Frage nach, wie sich die Debatte um Erziehung und Geschlecht vor dem Hintergrund der Perspektivumstellungen von Defizit zu Differenz im Zuge der ersten Bildungsreform entwickelte. Diese Umstellung lässt sich in ihrer spezifischen Form auch in der Frauen- und Geschlechterforschung identifizieren, ist aber zugleich eine Umstellung, die sich als gemeinsame Entwicklung ebenso in den anderen älteren Differenzdiskursen der Interkulturellen

Pädagogik und der Integrationspädagogik zeigte (vgl. Lutz; Wenning 2001a, S. 15). Dabei gehe ich zum Zweck der Vermeidung einer verengten institutionellen Fokussierung auf Schule nur kurz auf die Frage ein, inwiefern Geschlecht als Differenzkategorie in die Bildungsreformdebatte eingelassen und im Kontext der Schulforschung sowie der Koedukationsdebatte aufgegriffen wurde. Von Interesse für diese Arbeit sind vor allem die Umstellung von Defizit auf Differenz im Kontext der Zuwendung zum und der späteren Abwendung vom Sozialisationsparadigma hin zu enthnomethodologisch bzw. konstruktivistisch geprägten Perspektiven auf Geschlecht sowie damit zusammenhängende grundlegende Reflexionsprobleme, die mit der Denkfigur der Reifikation verbunden sind.

Geschlecht als Ungleichheitskategorie war zwar im Prototyp des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ integriert, blieb der Diskussion über schichtspezifische Ungleichheitsproblematiken und Sozialisation in der Bildungsreformdebatte jedoch zunächst untergeordnet. Erst die Frauenforschung, die sich im Zuge der zweiten Welle der Frauenbewegung seit Ende der 1960er Jahre zu etablierten begann, rückte Geschlecht als gesellschaftlich verankerte Ungleichheitskategorie in den Vordergrund (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 137). Während es zunächst um die Kritik an der Reproduktion von Ungleichheit im Hinblick auf Geschlecht auch durch das Bildungssystem auf formaler Ebene der Chancenungleichheit ging, richtete sich der Fokus seit den 1980er Jahren im Zuge der Verbesserung des Zugangs zu höherer Bildung von Mädchen auch auf das Problem der Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Übergang zum Beruf sowie auf die Reproduktion von Geschlechterungleichheit auf der Ebene der Unterrichtsinteraktion und Curricula. Kernelemente der schulischen Debatte in der Frauenforschung stellten die Diskussionen um den „heimlichen Lehrplan“ sowie die Wiederaufnahme der Koedukationsdebatte dar (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 137 ff.). Rendtorff bewertet die Güte der forschungspraktischen Auseinandersetzungen der Frauenforschung mit diesen Kernelementen jenseits ihrer grundsätzlichen Bedeutsamkeit aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch durchaus kritisch:

„In der Folge wurden eine ganze Menge Untersuchungen zu Schulalltag und geschlechtstypischen Leistungsprofilen, zu Aufmerksamkeitsverteilung und schulischem Selbstvertrauen, zu Fächerwahl in Schule und Studium usw. angestellt – von höchst unterschiedlicher Aussagekraft, und oftmals stark vom anklagenden politischen Gestus der 1970er und 1980er Jahre getragen, was historisch verständlich und vielleicht verzeihlich ist, der Überzeugungskraft aber leider abträglich war. Denn viele dieser Untersuchungen hielten einer methodischen Kritik nicht stand, viele waren vergrößernd und vereinfachend – und doch haben sie insgesamt darauf aufmerksam gemacht, dass das Geschlechterverhältnis auch in der Schule subtil wirksam war“ (Barbara Rendtorff 2006, S. 46 f.).

Die Hinwendung zur Perspektive sozialisationsbedingter Differenzen in den 1970er Jahren lässt sich auch für die Frauen- und Geschlechterforschung identifizieren. Der deutschsprachige Diskurs bezüglich Sozialisation und Geschlecht lässt sich grob vereinfacht in vier Stationen einteilen (vgl. Bettina Dausien 2006, S. 22 ff.). Diese sind allerdings nicht spezifisch für die Auseinandersetzung der Geschlechterforschung mit dem Sozialisationsparadigma, sondern folgen der grundsätzlichen Entwicklung des Sozialisationsdiskurses:

- die starke Aufmerksamkeit auf die Perspektive der geschlechtsspezifischen Sozialisation etwa seit Beginn der 1970er Jahre mit einem starken Fokus auf Sozialisation als gesellschaftlich gesteuerter Prozess
- die Verlagerung von dem Fokus auf gesellschaftliche Prägung hin zu einer handlungstheoretischen Perspektive seit Beginn der 1980er Jahre
- die verstärkte Abwendung vom Sozialisationsparadigma in der Frauen- und Geschlechterforschung und Hinwendung zu Konzepten der Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Geschlecht in den 1990er Jahren
- Die erneute Aufnahme von sozialisationstheoretischen Überlegungen und Versuch der Verknüpfung bzw. Ergänzung mit konstruktivistisch-interaktionistischen Theorien seit Beginn des 21. Jahrhunderts

Das Sozialisationskonzept avancierte in den 1970er Jahren zu einem zentralen, interdisziplinären Leitmodell in der Erziehungswissenschaft. Es verabschiedete damit ein Stück weit den Fokus auf den klassischen Erziehungsbegriff⁹ und nahm verstärkt die gesellschaftlichen Bedingungen sowie die Eigenaktivität des Subjekts in den Blick (vgl. Dausien 1999, S. 219 f.). Das Interesse am Sozialisationskonzept begründete sich dabei vor allem aus der Frage nach den Bedingungen von sozialer Emanzipation, wie soziale Gruppen durch gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst und ihre Lage verändert werden kann (vgl. Hagemann-White 2004, S. 147). In diesem Sinne fand das Sozialisationsthema neben der Debatte um schichtspezifische Sozialisation im Schulkontext Eingang in die Geschlechterforschung als Erklärungsansatz für die Benachteiligung von Mädchen und Frauen. Im Anschluss an Simone de Beauvoirs bereits Jahrzehnte zuvor vertretene These „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“ (De Beauvoir 1987 [1949], S. 265) wurde Weiblichkeit und Männlichkeit nunmehr als von Kindheit an gelernt und somit sozial hergestellt bestimmt. Geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse wurden dabei in erster Linie in der Frühen Kindheit und im

⁹So konstatierte Hermann Giesecke beispielsweise später im Rahmen eines Essays *Das Ende der Erziehung* (1987).

Kontext der Familie verortet (vgl. Hagemann-White 2010, S. 154). Als „typisch weibliche“, nachteilige Eigenschaften wurden beispielsweise Passivität, emotionale Abhängigkeit, geringe Leistungsmotivation und Ängstlichkeit festgestellt und der Frage nachgegangen, wie solche Verhaltensdispositionen im weiblichen Sozialisationsprozess angeeignet werden und so zur Unterdrückung der Frau führen (vgl. Hagemann-White 2004, S. 147).¹⁰ Die Debatte um geschlechtsspezifische Sozialisation in den 1970er Jahren ist daher als defizitorientiert zu beschreiben, wenngleich die Defizite nicht als durch die Natur des Individuums selbst im Sinne eines essentialistischen Begabungsverständnisses, sondern durch Sozialisationskontexte bedingt gefasst wurden. Mit den Worten von Emmerich und Hormel wird also auch hier das Defizit in den Bereich der Familie verlagert. Im außerschulischen Feld entwickelte sich Ende der 1970er Jahre vor dem Hintergrund dieser Perspektive die Feministische Pädagogik mit emanzipatorischen Praxiskonzepten einer „antisexistischen Jungenarbeit“ und „parteilichen Mädchenarbeit“ in enger Verknüpfung mit der zweiten Welle der Frauenbewegung. Die Feministische Pädagogik beinhaltete damit explizit geschlechtsspezifische Ansätze, die durch vermehrte Aufmerksamkeit zu mehr Selbstwertgefühl bei Mädchen auf der einen Seite und zum Abbau sexistischer Orientierungen bei Jungen auf der anderen Seite verhelfen sollten (vgl. Rendtorff 2006, S. 51).

Seit Beginn der 1980er Jahre richtete sich die Aufmerksamkeit dann stärker auf die Bedeutung der Eigenaktivität des Subjekts im Sozialisationsprozess. Weniger die gesellschaftlich determinierenden Rahmenbedingungen wurden hervorgehoben, sondern die produktive Gestaltungsfähigkeit und Eigentätigkeit des Subjekts bei der Aneignung der Umwelt standen im Vordergrund. In diesem Zusammenhang stellte Klaus Hurrelmann das Konzept des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ vor (vgl. Hurrelmann 1983). Dieses Modell wurde dabei innerhalb der Sozialisationsforschung als übergeordnetes Rahmenmodell verstanden, das Sozialisation als prozesshaftes, dialektisches Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft konzeptualisiert. Auf dieses Konzept folgte auch eine verstärkte empirische Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsthema (vgl. zu diesem Abschnitt Dausien 1999, S. 221 f.). Der Fokus der Auseinandersetzung verlagerte sich hier weg von den als defizitär identifizierten Eigenschaften, für die die weibliche Sozialisation verantwortlich gemacht wurde. Stattdessen richtete sich der Blick auf die Potenziale einer „typisch weiblichen“ Sozialisation. Diese Verlagerung wurde „unter dem Stichwort ‚vom Defizit zur Differenz‘

¹⁰Insbesondere die Arbeit von Ursula Scheu *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht* (1977) ist als einflussreicher Beitrag in diesem Zusammenhang zu nennen.

diskutiert“ (Hagemann-White 2010, S. 155), wie es auch Emmerich und Hormel für den Kontext der Ausführungen des Deutschen Bildungsrates im Zuge der Bildungsreformdebatte identifizieren konnten. Dieser Differenzperspektive liegt die Annahme zu Grunde, dass Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen über grundsätzlich verschiedene Eigenschaften und Verhaltensdispositionen auf Grund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation verfügen. Carol Hagemann-White (1984) setzte sich hingegen kritisch mit dieser Perspektive auseinander. Sie argumentiert in ihrer Arbeit „Sozialisation: Weiblich – männlich?“, dass die Differenzannahme empirisch kaum haltbar, sondern häufig auf gender-bias in den Anlagen und Analyseverfahren der empirischen Arbeiten zurückzuführen sei. So führt Hagemann-White beispielsweise anhand ihrer Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsarbeiten zu Geschlechterunterschieden im Verhalten während der Kindheit und Pubertät aus:

„Für unsere Diskussion von Geschlechterunterschieden wird zunächst der Begriff ‚geschlechtstypisch‘ im Sinne von Degenhardt aufgenommen. Er bezeichnet Merkmale, ‚die zwischen den Geschlechtern nach Auftretungshäufigkeit oder Intensität differieren, d.h. zwischen den Geschlechtern deutlich stärker variieren als innerhalb eines Geschlechts.‘ (Degenhardt, Trautner 1978, S. 11). Diese im Prinzip einleuchtende Bestimmung erweist sich als schwer anwendbar, da die Bandbreite der Variation innerhalb eines Geschlechts in der Regel sehr groß ist. Es gibt kaum Verhalten, das ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommt; für alle in der Forschung thematisierten Bereiche gibt es sogar recht erhebliche Überschneidungen, so daß die Variation innerhalb eines Geschlechts auf jeden Fall größer als die Differenz zwischen den Mittelwerten für jedes Geschlecht ist. Im Prinzip ist es möglich, sowohl die Bandbreite der Variation innerhalb jeder Gruppe als auch den Unterschied zwischen den Mittelwerten beider Gruppen statistisch auszudrücken. In der überwiegenden Mehrzahl der Forschungsberichte wird jedoch die Standardabweichung bzw. überhaupt Auskunft über die Form der Häufigkeitsverteilung nicht mitgeteilt; lediglich Mittelwertsvergleiche werden angeführt. Man kann sich durch Kurvenzeichnungen leicht davon überzeugen, daß gegebene Differenz der Mittelwerte zwischen zwei Gruppen um so weniger differenziert, je breiter die Variation innerhalb jeder Gruppe, d.h., je flacher die Kurve ist. Zudem erfahren wir meist nicht, ob für beide Gruppen die Verteilung einer Normalkurve entspricht. Das wäre aber für die Einschätzung der Bedeutung des Unterschiedes notwendig“ (Hagemann-White 1984, S. 12).

Das über zwei Jahrzehnte relativ stabile Sozialisationsparadigma geriet ab den 1990er Jahren verschärft in die Kritik der Geschlechterforschung. Diese richtete ihren Blick nun verstärkt auf Geschlecht als interaktiv hergestellte Differenzkategorie. Sozialisationskonzepte, wie das des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“, implizieren die Existenz einer unabhängigen Realität der Umwelt sowie die Existenz eines Subjekts jenseits von seiner gesellschaftlich bzw.

diskursiv bestimmten Materialität. In den in dieser Zeit zunehmend auch in Deutschland rezipierten konstruktivistisch geprägten Ansätzen wird hingegen die Existenz einer Realität, die unabhängig von (interaktionsbezogenen) Deutungsprozessen besteht, erkenntnistheoretisch bestritten, ebenso wie die Existenz von Subjekten, die zunächst unabhängig von ihrer Umwelt sind:

„Dem Sozialisationskonzept wird entgegengehalten, dass wir das, was wir wahrnehmen und was wir sind, fortlaufend selbst herstellen: Die Geschlechterdifferenz werde nicht anerzogen oder verinnerlicht, sondern je situationsspezifisch von den Handelnden aktiv erzeugt“ (Hagemann-White 2004, S. 152).

Mit der Frage „How do we ‘do’ gender attribution?“ (Kessler; McKenna 1985, S. 5) legten Kessler und McKenna im Anschluss an die ethnomethodologische Arbeit von Harold Garfinkel (1967) erste Ausführungen eines solchen konstruktivistisch geprägten Ansatzes vor. Diese Ausführungen können als eine erste Fassung des Terminus *doing gender* im Sinne der Frage nach dem *Tun* und dem *Wie* von Geschlecht (szuschreibungen) gefasst werden, der anschließend von Candace West und Don H. Zimmerman konzeptualisiert wurde. Eine erste Konzeptualisierung präsentierten West und Zimmerman bereits ein Jahr vor Erscheinen der Untersuchung von Kessler und McKenna im Rahmen einer Tagung der American Sociological Association (1977), konnten ihr Paper mit dem Titel „Doing Gender“ jedoch erst zehn Jahre später auf Grund von ständigen Ablehnungen tatsächlich veröffentlichen (vgl. West; Zimmerman 2009, S. 112). Möglicherweise lassen sich diese Schwierigkeiten auch als Hinweis auf die fundamentale Tragweite dieses Aufsatzes lesen, der die vorherigen Arbeiten zu diesem Thema auf den Punkt zu bringen vermochte und so auch Skepsis und Unsicherheit verursacht haben mag.

Die Autorinnen unterscheiden zu analytischen Zwecken dabei drei Kategorien: *sex*, *sex category* und *gender*. Die kulturell geprägte Konstruktion im Blick, wird die Kategorie *sex* hier verstanden als die gesellschaftlich vereinbarten biologischen Merkmale zur Unterscheidung von Mann und Frau: „Sex is a determination made through the application of socially agreed upon biological criteria for classifying persons as females or males“ (West; Zimmerman 1987, S. 127). *Sex category* bezeichnet die soziale Zuordnung zu der einen (Frau) oder anderen (Mann) Kategorie, „but in everyday life, categorization is established and sustained by the socially required identificatory displays that proclaims one’s membership in one or the other category“ (West; Zimmerman 1987, S. 127). *Gender* bezeichnet schließlich die Fertigkeit sich in Interaktionssituationen der *sex cate-*

gory entsprechend, sozusagen „geschlechtsangemessen“, zu verhalten und dieses Verhalten dabei gegenseitig zu validieren: „Gender, in contrast, is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one’s sex category.” (West; Zimmerman 1987, S. 127). *Doing gender* wird hier also konzeptualisiert als Terminus des Vollziehens von Geschlecht in alltäglichen Interaktionen im Sinne einer ständigen Abgleichung und gegenseitigen Vergewisserung über das geschlechtsmäßig angemessene oder unangemessene Verhalten. Das Verhalten des Gegenübers wird somit ständig hinsichtlich der Geschlechtsangemessenheit bewertet. Jedoch bedeutet *doing gender* nicht immer die Gestaltung des Verhaltens mit dem Ziel der Erfüllung eines idealen männlichen oder weiblichen Verhaltens entsprechend normativer gesellschaftlicher Erwartungen, sondern meint vielmehr „to engage in behaviour *at the risk of gender assessment*“ (West; Zimmerman 1987, S. 136, Hervorhebung i.O.). Es geht bei diesem Konzept also vor allem um den intersubjektiven Prozess der Abgleichung, Validierung und Konstruktion von Geschlecht, dessen Gelingen in der Verantwortung der Interaktionspartner liegt.

Kritisch diskutiert wurde außerdem die begriffliche Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*, die seit den 1920er Jahren im anglo-amerikanischen und später auch im deutschen Kontext gängig war. Während *gender* das soziale, durch Sozialisation und Gesellschaft erworbene und präsentierte Geschlecht meint, so bezieht sich *sex* begrifflich auf körperliche Geschlechtsmerkmale. Mit dem Begriff *gender* wird also Geschlecht auch als soziale Kategorie herausgestellt. Zugleich wird Geschlecht mit dieser begrifflichen Differenzierung jedoch weiterhin rückgebunden an eine als biologisch determiniert gedachte Basis. Diese begriffliche Differenzierung hinterfragt das System der Zweigeschlechtlichkeit nicht, sondern setzt es weiterhin voraus: „In der Übertragung der Alltagstheorie in die wissenschaftliche Analyse wurde der Geschlechterdualismus tendenziell zu einer Art zivilisatorischer Elaboration (‘gender’) eines biologisch gedachten Substrats (‘sex’)“ (Gildemeister 2008, S. 168). Demgegenüber wird im Fokus einer weiteren Perspektive stark gemacht, dass nicht nur das soziale Geschlecht (*gender*) gesellschaftlich konstruiert ist, sondern ebenso die körperliche Ebene des Geschlechts (*sex*), so dass *sex* gleichzusetzen ist mit *gender*. Vor allem Judith Butler hat mit ihren diskurstheoretischen Überlegungen eine Perspektive geschärft, die nicht nur *gender*, sondern auch *sex* als Produkt von Herstellungsprozessen fasst. So ging sie in ihrer Arbeit „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) folgender Frage nach, die sie schließlich mit ‚Ja‘ beantwortete:

„Und was bedeutet der Begriff Geschlecht (*sex*) überhaupt? Handelt es sich um eine natürliche, anatomische, durch Hormone und Chromosomen bedingte Tatsache?

[...] Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse [...]?" (Butler 1991, S. 23).

Wie auch Garfinkel sowie Kessler und McKenna gehen West und Zimmerman in ihrer ersten Konzeption von der Annahme aus, dass Geschlecht omnirelevant, also in allen alltäglichen Interaktionssituationen bedeutsam sei. Geschlecht könne nicht *nicht* „getan“ werden, denn „[i]nsofar as a society is partitioned by ‚essential‘ differences between woman and men and placement in a sex category is both relevant and enforced, doing gender is unavoidable“ (West; Zimmerman 1987, S. 137). In einem späteren Aufsatz mit dem Titel „Doing Difference“ (1995) differenzieren West und Fenstermaker jedoch diese Omnirelevanzannahme. Nicht mehr allein Geschlecht als eigenständige Kategorie wird in diesem Aufsatz als fortwährend bedeutsam konzeptualisiert, sondern die Autorinnen entwickeln eine Perspektive, die die Konstruktion, also das „doing“ von Unterschieden in den Blick nimmt. Diese Perspektive fragt danach, wie die Differenzkategorien *gender*, *race* und *class* mit ihren ähnlichen Mechanismen zur Herstellung von sozialer Ungleichheit miteinander verwoben sind und gleichzeitig wirken (vgl. West; Fenstermaker 1995, S. 30). So sei es entgegen der bisherigen Omnirelevanzannahme aus dieser Perspektive auch durchaus möglich, dass Geschlecht in bestimmten Situationen eine weniger relevante Differenzkategorie darstellt als andere Kategorien, denn

„[f]irst, and perhaps most important, conceiving of these as ongoing accomplishments means that we cannot determine their relevance to social action apart from the context in which they are accomplished [...]. While sex category, race category and class category are potentially omnirelevant to social life, individuals inhabit many different identities, and these may be stressed or muted, depending on the situation“ (West; Fenstermaker 1995, S. 30).

Diese Perspektive wird später im Rahmen des neuen Differenzdiskurses zu Intersektionalität aufgegriffen und weiterentwickelt. Doch nicht nur durch neue ethnomethodologisch inspirierte Theorieangebote geriet das Sozialisationsparadigma zusehends in die Kritik. So wurde des Weiteren kritisiert, dass mit der Untersuchung der gesellschaftlichen Normen für Weiblichkeit gleichzeitig eine ungerechtfertigte Vereinheitlichung der Gruppe „Frauen“ einherging. Denn Aussagen wie „Mädchen lernen ...“, „Frauen sind ...“, „Töchter werden...“, „Kennzeichnend für Frauen ist ...“ (Hagemann-White 2004, S. 151) implizieren, dass eine relativ homogene Gruppe von Mädchen bzw. Frauen existiert, die sich grundlegend von der Gruppe „Männer“ unterscheidet. Insofern reproduziert die Debatte

über geschlechtsspezifische Sozialisation erstens die Vorstellung von und den Zwang zu einer relativ stabilen, unveränderbaren Geschlechtsidentität, zweitens den Zwang zur Erfüllung gesellschaftlicher Rollenerwartungen (Hagemann-White 2004, S. 151) und drittens ein dichotomes Differenzmodell mit den Polen männlich – weiblich (vgl. Dausien 1999, S. 228). Schließlich wird mit diesem Modell unterstellt, dass die zum Teil empirisch herausgearbeiteten geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesse grundsätzlich für alle Mädchen und Frauen gelten würden. Das eigene kulturelle Eingebundensein, das den Blick auf die weiße Mittelschichtfrau konzentrierte, blieb konsequent ausgeblendet ebenso wie der Blick auf andere kulturelle Kontexte (vgl. Hagemann-White 2004, S. 151; Spelman 1990). Auf Grund dieser Kritikpunkte entwickelte sich das Sozialisationsthema im Diskurs der Geschlechterforschung schließlich geradezu zu einem Tabuthema (vgl. Maihofer 2002, S. 13).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird jedoch wieder für eine vorsichtige und kritische Wiederaufnahme des Sozialisationsthemas in die Geschlechterforschung plädiert, das „jedoch nicht hinter die Erkenntnisse zurückfallen [sollte], die in der Kritik am Modell des autonomen Subjekts und am Sozialisationskonzept gewonnen wurden“ (Dausien 2006, S. 17). Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass Abstand zu nehmen sei von einem theoretischen Meta-Modell von Sozialisation, das versucht die gesamte Komplexität des Gegenstandsbereiches zu erfassen. Stattdessen wird in der Hoffnung einer fruchtbaren Integration dafür plädiert stärker kontextgebundene Prozesse aus verschiedenen (Fach)perspektiven in den Blick zu nehmen ohne dabei den Blick für die Verschränkung von Individuum und Gesellschaft zu verlieren (vgl. Bilden; Dausien 2006, S. 9 f.; Dausien 1999, S. 235). In diesem Sinne spricht sich Hagemann-White für eine Enttabuisierung des Sozialisationsparadigmas aus:

„Die Vervielfältigung von Sichtweisen in der Diskussion der Geschlechterfragen können helfen, frühere Tendenzen aufzubrechen, Sozialisation als schicksalhafte Festlegung zu verstehen. Sie bedeuten aber nicht, dass es keine Sozialisation gäbe, sondern geben einen anderen Blick auf die Eigenbeteiligung am Sozialisationsprozess frei. Eine Analyse der Konstruktion von Geschlecht und die aufmerksame Beobachtung von Sozialisationsprozessen in der Entwicklung von Kindheit und Jugend schließen sich keineswegs aus (vgl. Breitenbach 2000), sondern stecken ein fruchtbares Spannungsfeld ab“ (Hagemann-White 2004, S. 153).

Von sozialisationstheoretischen Geschlechteransätzen könne daher immer dann gesprochen werden, wenn es um die Frage des *Wie* der Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit der geschlechtlich strukturierten Umwelt geht und die damit einhergehende Entwicklung von Dispositionen, Eigenschaften und

Verhaltensmustern (vgl. Hagemann-White 2004, S. 153). Zu eng gefasst erscheint hier allerdings wieder der Fokus auf Kinder und Jugendliche als einzig sich entwickelnde Gruppen. Wenn einem Verständnis von Sozialisation als lebenslangem Prozess gefolgt wird und der im Zuge der Debatte um die Konstruktion von Geschlecht etablierten Einsicht, dass Geschlecht als aktiver Herstellungsprozess mit Veränderungspotenzial zu begreifen ist, Rechnung getragen werden soll, dann sind auch Erwachsene nicht aus sozialisationstheoretischen Ansätzen auszuschließen (vgl. auch Grundmann 2006, S. 49). Auch findet im Zuge der vorsichtigen Wiederaufnahme des Sozialisationsgedankens eine stärkere Auseinandersetzung Bourdieus Habituskonzept im Rahmen der Geschlechterforschung statt (vgl. Engler 2008; Krais 2001; Meuser 2006; Schlüter; Faulstich-Wieland 2009; Villa 2006).

Mit der Kritik am Sozialisationsparadigma avancierte die Perspektive auf Geschlecht als soziales Konstrukt mittlerweile zu einer wesentlichen und breit geteilten Grundannahme in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 143 f.). Perspektivverschiebungen zu Bezugnahmen auf soziale Differenz als soziales Konstrukt haben sich dabei mit der verstärkten Rezeption kultursoziologischer und poststrukturalistischer Theorieangebote auch jenseits der Geschlechterforschung etabliert (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 11). Mit diesem konstruktivistisch informierten Perspektivwechsel konnte zwar ein wesentliches Grundproblem eines sozialisationstheoretischen Zugangs zu Geschlecht im oben beschriebenen Sinn der „geschlechtsspezifischen Sozialisation“ dingfest gemacht werden. Das Problem war damit jedoch nicht gleichzeitig auch gebannt. So „lebt“ dieses Grundproblem in konstruktivistisch orientierten Ansätzen weiter – allerdings als bewusste Problematik – und wird auf methodologischer Ebene der Analyse von Herstellungsprozessen von Geschlecht und weiteren Differenzkategorien, aber auch im Hinblick auf pädagogisch-praxisbezogene Konzepte unter dem Begriff „Reifizierung“ als hoch bedeutsam und erkenntnistheoretisch problematisch diskutiert (vgl. z.B. Diehm; Kuhn; Machold 2010; Gildemeister; Wetterer 1992; Kiesel 1996; Kubandt 2016).

Reifizierung als soziologischer Begriff meint die Verdinglichung, Wiedereinsetzung und Festschreibung von dem, was beschrieben werden soll. In ihrer sozialkonstruktivistischen Schlüsselarbeit zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit beschreiben Peter L. Berger und Thomas Luckmann *Verdinglichung* (im englischen Originaltext *reification*) als letzten Schritt des Prozesses der Vergegenständlichung (*objectivation*) gesellschaftlicher Wirklichkeit, um den es in ihrer Arbeit geht:

„Verdinglichung bedeutet, menschliche Phänomene aufzufassen, als ob sie Dinge wären, das heißt als außer- oder gar übermenschlich. Man kann das auch so umschreiben: Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens. Verdinglichung impliziert, daß der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen, und weiter, daß die Dialektik zwischen menschlichen Produzenten und Produkten für das Bewusstsein verloren ist. Eine verdinglichte Welt ist per definitionem eine enthumanisierte Welt. Der Mensch erlebt sie als fremde Faktizität, ein *opus alienum*, über das er keine Kontrolle hat, nicht als *opus proprium* seiner eigenen produktiven Leistung“ (Berger; Luckmann 2013, S. 94 f.).

Sowohl für praxisbezogene als auch für wissenschaftsbezogene pädagogische Perspektiven bedeutsam ist hier die Frage, wie das Bewusstsein der eigenen „Urheberschaft der humanen Welt“ eingeholt werden kann: „Die entscheidende Frage ist, ob er [der Mensch, S.M.] sich noch bewußt bleibt, daß die gesellschaftliche Welt, wie auch immer objektiviert, von Menschen gemacht ist – und deshalb neu von ihnen gemacht werden kann“ (Berger; Luckmann 2013, S. 95). Die Frage und damit das in der Frauen- und Geschlechterforschung aufgeworfene Problem der Reifikation erscheinen mir deshalb pädagogisch besonders bedeutsam, weil es das spätestens seit der Aufklärung grundlegende Bildungsideal der Mündigkeit (vgl. Kant 1784) sowie Fragen von Emanzipation und Weiterentwicklung tangiert. Erst wenn dem Subjekt bewusst ist, was die eigenen produktiven Leistungen sind, das heißt was es selbst ‚in der Hand hat‘, kann es schließlich auch Verantwortung für sein Handeln übernehmen.

Reifikation in der wissenschaftsbezogenen Diskussion im Kontext von Geschlecht betrifft im Grunde das, was Hagemann-White in ihrer bereits erwähnten Arbeit als Bias in der Geschlechterforschung der 1960er und 1970er Jahre identifizierte: Vermeintliche sozialisationsbedingte Geschlechterunterschiede, die durch Studien belegt zu sein schienen, konnten als Verzerrungen durch die Annahme einer geschlechtsspezifischen Sozialisation selbst identifiziert werden, die zu geschlechtsspezifischem Verhalten führt. Nicht die Ergebnisse an sich, sondern vielmehr die Anlage der Untersuchungen führte zu Interpretationen, die die These einer geschlechtsspezifischen Sozialisation stützten. Oder anders gesagt: wird von einem zweigeschlechtlichen System, von einer grundlegenden Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen (hier: in und durch ihre Sozialisation) ausgegangen, dann werden die Ergebnisse auch Unterschiede zeigen. Dass sich die Gruppe der Mädchen und die Gruppe der Jungen untereinander, also gruppenintern möglicherweise viel stärker unterscheiden als im Vergleich der Gruppen, bleibt dabei außerhalb des Untersuchungsfokus. Ansätze, die ihren Fokus auf

Geschlecht legen, so die folgenreiche Erkenntnis aus konstruktivistischer Perspektive, laufen damit grundsätzlich Gefahr, ein zweigeschlechtliches System zu reifizieren oder Geschlecht zu überbetonen, man könnte auch sagen: zu dramatisieren. Gahleitner formuliert dies folgendermaßen:

„Forschung zu geschlechtstypischen Ausprägungen eines Phänomens birgt grundsätzlich das Risiko einer Über-Fokussierung. Der Blick auf die Geschlechterdifferenz produziert sozusagen eine methodisch bedingte Reifikation des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Gildemeister/Wetterer 1995) und läuft damit Gefahr, das zu reproduzieren, was eigentlich möglichst ‚unbefangen‘ untersucht und entlang der Empirie rekonstruiert werden sollte. Ursache dafür ist ein erkenntnistheoretisches Problem: Die Annäherung an Geschlecht geschieht immer innerhalb des zweigeschlechtlichen Systems. Daher erschließt sich nicht, was außerhalb dieser Ordnung überhaupt sein könnte (vgl. Maihofer 1995)“ (Gahleitner 2004, S. 283).

Differenzdimensionen sind in ungleichheitsbezogener Perspektive wie die Kategorie Geschlecht mit den Polen männlich (dominierend) – weiblich (dominiert) theoretisch bipolar und hierarchisch angelegt (vgl. Leiprecht; Lutz 2006, S. 219 f.). So ist etwa die Kategorie Behinderung entlang der Pole ohne Behinderung (dominierend) – mit Behinderung (dominiert) strukturiert, die Kategorie Ethnizität entlang der Pole dominante Gruppe/nicht ethnisch (dominierend) – ethnische Minderheit(en)/ethnisch (dominiert), die Kategorie Klasse/Sozialstatus entlang der Pole oben/etabliert (dominierend) – unten/nicht etabliert (dominiert) (vgl. Leiprecht; Lutz 2006, S. 220). Die Reifizierungskritik, die auch unter dem Begriff *Differenzdilemma* diskutiert wird, zielt damit nicht nur auf die Kategorie Geschlecht, sondern grundsätzlich auf eine starre Orientierung an sozialen Kategorien. Dies gilt gleichermaßen wie für die Kategorie Geschlecht also auch für weitere Kategorien, wie Ethnizität oder soziale Herkunft (vgl. Diehm; Kuhn; Machold 2010; Kiesel 1996; Knapp 2001, S. 43; Kuhn 2013, S. 214 ff.). Im Zusammenhang des Themas Erziehung und Geschlecht ist die Reifizierungskritik jedoch nicht nur auf erkenntnistheoretischer Ebene für die wissenschaftliche Debatte folgenreich, sondern auch für die Praxis differenzorientierter Pädagogik, zum Beispiel der differenzorientierten Feministischen Pädagogik:

„Die aus den erkenntnistheoretisch argumentierenden Reifikationskritikern zu ziehenden Schlussfolgerungen verweisen die differenzorientierte Feministische Pädagogik auf sich selbst zurück, weil diese Kritiken auf die Orientierung an sozialen Kategorien als solchen zielen und entsprechend keine Grundlagen für die Konzeptualisierung eines pädagogischen (Praxis-)Wissens anbieten, das sich unter der Bezugnahme auf die Kategorie Geschlecht begründet“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 147).

Gleiches gilt unter dieser Perspektive dann auch für andere, aktuelle differenzpädagogische Ansätze, wie etwa für die „kultursensitive Frühpädagogik“ (vgl. Borke; Keller 2014). Wenn mit dieser erkenntnistheoretischen Kritik differenzorientierten Praxisansätzen, die auf die Berücksichtigung von Differenzen zwischen Mädchen und Jungen (oder anderer Differenzdimensionen) zielen und auf „geschlechtsspezifisches“ (oder anderes „differenzspezifisches“) Fachwissen aus dem Wissenschaftssystem zurückgreifen, in Frage gestellt werden können, dann dürfte das Verhältnis der Geschlechterforschung (respektive Differenzforschung) zur pädagogischen Praxis mindestens in Unsicherheit geraten sein (Meyer; Kubandt 2016).

Ich habe in diesem Abschnitt gezeigt, wie sich die Perspektivumstellung von Defizit auf Differenz sowie die Zuwendung zum Sozialisationsparadigma im Zuge der Bildungsreformdebatte ganz ähnlich auch für die Entwicklung des Diskurses zu Erziehung und Geschlecht nachzeichnen lässt. Durch die verstärkte Rezeption konstruktivistischer Theorieangebote in den 1990er Jahren geriet das Sozialisationsparadigma jedoch in die Kritik. Es entwickelte sich eine bis heute breit geteilte konstruktivistische Analyseperspektive, die Prozesse der Herstellung von Geschlecht in den Blick nimmt und jüngst wieder verstärkt nach dem Zusammenhang von situations- und kontextgebundenen Herstellungsprozessen und gesellschaftlichen Faktoren im weitesten Sinne von Sozialisation fragt. Welche Probleme und welches Reflexionswissen lassen sich also durch den Rückblick auf den Verlauf dieses älteren Differenzdiskurses festhalten?

Die skizzierte kritische Debatte zu geschlechtsspezifischer Sozialisation hat erstens auf die Gefahr aufmerksam gemacht Gruppen ungerechtfertigt zu vereinheitlichen („die Frauen“/ „die Männer“). Zweitens hat diese Debatte zu Tage gefördert, dass Konzepte geschlechtsspezifischer, also gruppenspezifischer Sozialisation die Vorstellung von und den gesellschaftlichen Zwang zu einer relativ stabilen, unveränderbaren (Geschlechts)identität reproduzieren, dem Zwang zur Erfüllung gesellschaftlicher Rollenerwartungen Vorschub leisten sowie ein dichotomes Differenzmodell mit den Polen männlich – weiblich entwerfen. Zudem – so eine weitere Erkenntnis dieser Debatte – besteht die Gefahr des Ausblendens der eigenen Standortgebundenheit (zum Beispiel als weiße Mittelschichtsfrau) und demzufolge die Notwendigkeit der Selbstreflexion dieser. Schließlich hat sich mit der verstärkten Rezeption konstruktivistischer Theorieangebote das erkenntnistheoretische Problem der Reifikation herauskristallisiert, das gleichermaßen für methodische und methodologische Fragen im Forschungskontext wie für differenzpädagogische Praxisansätze bedeutsam ist.

2.4 Die „neuen“ Differenzdiskurse

2.4.1 Zum Heterogenitätsdiskurs

Der Heterogenitätsdiskurs ist gekennzeichnet durch vielfältige Perspektiven. Im Unterschied zum Diversity- und der Intersektionalitätsdiskurs lässt sich der Heterogenitätsdiskurs nicht in Form eines kohärenten Programms fassen (vgl. Walgenbach 2014, S. 24 f.). Allerdings haben die vielfältigen Perspektiven eine gemeinsame Basis: sie sind vornehmlich im schulpädagogischen Feld verankert und ihre Wurzeln liegen in der Bildungsreform der 1960er/1970er Jahre.

Entsprechend der vielfältigen Perspektiven lassen sich ebenso mehrere Strukturierungsvorschläge zur Beschreibung von Diskurslinien und Bedeutungsdimensionen finden. So weist Walgenbach nicht nur auf Beschreibungen von Diskurslinien und Bedeutungsdimensionen von Emmerich und Hormel hin, sondern unternimmt einen eigenen Ordnungsversuch, der etwas differenzierter ausfällt: Während Emmerich und Hormel zwei Diskursstränge herausarbeiten, schlägt Walgenbach vor zwischen vier Bedeutungsdimensionen zu unterscheiden. Es soll hier nun nicht der Versuch einer weiteren Differenzierung unternommen werden, sondern die Vorschläge zunächst vorgestellt und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachtet werden. Während die Ausführungen von Emmerich und Hormel eher analytischen Charakter haben, deren besonderer Erkenntniswert im Herausarbeiten von Reflexionshindernissen und Aporien liegt, bewegt sich der Ordnungsversuch von Walgenbach auf einer deskriptiven Ebene.

Emmerich und Hormel identifizieren für den Heterogenitätsdiskurs zwei Diskurslinien: Im Rahmen einer ersten Diskurslinie werden Beschreibungen und Bezugsprobleme heterogenitätssensibler Pädagogik sowie die normativen Diskursgrundlagen herausgebildet. Die zweite Diskurslinie bezieht sich hingegen auf die Themen *Lerngruppendifferenzierung* und *diagnostische Verfahren* als mögliche methodisch-didaktische Lösungswege der in der ersten Diskurslinie entwickelten Bezugsprobleme. Beide Diskurslinien sind also insofern miteinander verknüpft, als sie Problembeschreibung und Problemlösung umfassen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 150).

Der primäre Untersuchungsfokus von Emmerich und Hormel richtet sich dabei auf die Bedeutung kategorialer sozialer Unterscheidungen als kennzeichnendes Merkmal der beschriebenen Differenzdiskurse (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 97). Kategoriale Unterscheidungen zeigen sich im Heterogenitätsdiskurs als Zuschreibungen in zwei Formen: zum einen in Form von dem Erziehungssystem äußerlichen Gruppenkategorien wie Geschlecht, Ethnizität/Kultur,

Nationalität, Religion und soziale Herkunft, zum anderen in Form von dem Erziehungssystem internen Individualkategorien, wie bessere/schlechtere Schulleistungen, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Insofern sich die Möglichkeit von Erziehung auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Individuums bezieht, so die Autor*innen, sind kategoriale soziale Unterscheidungen in pädagogischen Differenzdiskursen in Form von Gruppenkategorien erklärungsbedürftig, denn ihre Bedeutung für pädagogische Interaktionsprozesse ist im Gegensatz zu Individualkategorien unklar (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 97). Analytisch als einzelne Formen und einzelne Kategorien differenzierbar, werden Unterscheidungen entlang von externen Gruppenkategorien und internen Individualkategorien im Erziehungssystem hingegen verknüpft. Sie tragen damit zur Erweiterung von Bezeichnungs- und Adressierungsoptionen bei:

„Die Kopplung differenzieller Klassifikationssysteme, d.h. unterschiedlicher Logiken sozialen Unterscheidens, die mit Kategorien wie Klasse, Staatsbürgerschaft, Ethnizität, Migrationshintergrund, Geschlecht oder Behinderung aufgerufen sind, wird auf der Ebene von Organisationen und Interaktionen gleichermaßen vollzogen. Obwohl die jeweiligen Klassifikationen entlang ihrer ‚Rekursivität‘ und Eigenlogik des Unterscheidens differenziert werden können, treten diese zum einen in den seltensten Fällen isoliert und in ‚Reinform‘ auf, zum anderen entfalten sie ihre klassifikatorische Wirkmächtigkeit erst im Kontext je spezifischer organisatorischer Askriptionspraxis. Die Askriptionsfähigkeit sozialer Klassifikationen in Organisationen setzt wiederum das *Matching* von externen und internen Kategorien voraus, wobei dessen Sinn in der *Steigerung von Beobachtungsfähigkeit und Differenzierungsvermögen* für systemeigene Zwecke – die Regulierung von Inklusion und Exklusion – besteht“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 95, Hervorhebung i.O.).

An dieser Stelle identifizieren Emmerich und Hormel ein wesentliches Problem des Heterogenitätsdiskurses, das sie als „Matching-Problem“ bezeichnen. Dabei fördern sie Aporien und Reflexionsprobleme des Diskurses zu Tage, die kritisch stimmen. So werde im Zusammenhang des „Matching-Problems“ einerseits vorausgesetzt, dass soziale Gruppenkategorien und interne Individualkategorien beispielsweise insofern miteinander zusammenhängen, als Gruppenkategorien Aufschluss über erwartbare Individualkategorien geben könnten. Der Zusammenhang bleibe dabei allerdings theoretisch sowie empirisch unbelegt und stelle damit ein wesentliches Begründungsproblem des Heterogenitätsdiskurses dar (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 150). Andererseits legitimiere sich das Schulsystem gerade dadurch, dass ein Zusammenhang zwischen sozialen Gruppenkategorien und Individualkategorien unterbrochen werden soll, dass also Bildungserfolg unabhängig beispielsweise von sozialer Schicht oder nationaler Herkunft gelingen soll. Dies erzeuge nun Aporien:

„An den Kindern beobachtete soziale Gruppenmerkmale sollen förderbezogen relevant und *zugleich* selektionsbezogen irrelevant sein; sie sollen für die Verschiedenheit der Begabungen sensibilisieren und *zugleich* sozial gefilterte Urteile verhindern; sie sollen die Gestaltung von Leistungsgruppierung orientieren und *zugleich* für die Leistungsbewertung außer Kraft gesetzt werden“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 179; Hervorhebungen i.O.).

Als Reflexionshindernis des Heterogenitätsdiskurses arbeiten Emmerich und Hormel den Aspekt der Ungleichartigkeit als qualitative Differenz heraus, der vor allem im Zusammenhang der Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (2006) in Anschlag gebracht wird. Die Leitidee der Ungleichartigkeit als qualitative Differenz setzt nicht an einem ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (Ungleichheit) an, sondern an den daraus resultierenden strukturellen Ungleichheiten als eine Art Sozialontologie (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 160). Vielfalt wird damit zwar grundsätzlich als Konstrukt oder Ergebnis von Operationen gefasst. Der Fokus wird jedoch nicht auf den Konstruktionsprozess eingestellt, sondern auf das Ergebnis als „reale“ Vielfalt. Der Ansatz einer qualitativen Differenz geht damit von einer grundsätzlichen, quasi-natürlichen Vielfalt von Schüler*innen und folglich auch von einer natürlichen Ergebnisvielfalt aus. Damit bleibt dieser Ansatz für reifikationssensible Perspektiven blind, welche die Herstellung von sozialer Ungleichheit in und durch das Schulsystem selbst in den Blick nehmen könnten (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 180 f.). Die latente Gefahr der Exklusion und Selektion durch den Fokus auf qualitative Differenz werde dann von normativen Appellen an die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz flankiert, denn – so wird gerade durch die offensichtliche Notwendigkeit der moralischen Flankierung deutlich – der Fokus auf Differenz allein schützt noch nicht vor potentiell negativen Wertungen und Selektionsentscheidungen. Der Heterogenitätsdiskurs setze damit vor allem auf eine Moralkommunikation zur Beeinflussung pädagogischer Praxis (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 181). Mit der zentralen Frage des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft geht es im Heterogenitätsdiskurs damit nicht wie zuvor im Rahmen der Diskussion der 1970er Jahre vornehmlich darum Chancengleichheit aktiv herzustellen, sondern in einer eher passiven Rolle auf gesellschaftliche Ungleichheit pädagogisch-didaktisch zu reagieren. Der Fokus liegt hier also auf der Ebene des pädagogischen Interaktionsgeschehens. Der Zusammenhang von institutioneller Differenzierung und gesellschaftlicher Entwicklung werde damit semantisch unterbrochen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 182). Damit kommen Emmerich und Hormel abschließend zu einer kritischen Einschätzung des Heterogenitätsdiskurses:

„Der Heterogenitätsdiskurs potenziert Reflexionsprobleme der Kulturalisierung und Reifikation. Statt beobachtungstheoretischer Problematisierungen setzt der Diskurs auf listenförmige Zusammenstellungen von Kategorien, die im pädagogischen Kommunikationsprozess potentiell relevant werden sollen. [...] Der pädagogischen Praxis wird ein differenziertes – und das bedeutet vor allem: flexibles – Klassifikationswissen mit dem Ziel zur Verfügung gestellt, ihre AdressatInnen pädagogisch ‚adäquater‘ unterscheiden und entsprechend behandeln zu können. Was ‚die Praxis‘ daraus macht, kann von der Wissenschaft jedoch weder vorausgesehen noch beeinflusst werden“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 182).

Der Heterogenitätsdiskurs, wie ihn Emmerich und Hormel analysieren, fällt damit hinter wesentliche Erkenntnisse älterer Differenzdiskurse zurück. Am Beispiel des Differenzdiskurses zu Erziehung und Geschlecht konnte gezeigt werden, dass mit einer Perspektive auf Differenz entlang bestimmter Kategorien (männlich – weiblich) die Gefahr verbunden ist, bestimmte Gruppen ungerechtfertigt zu vereinheitlichen und individuelle Unterschiede auszublenden. Vor allem das relevant gemachte Klassifikationswissen mit seiner listenförmigen Zusammenstellung von Kategorien scheint nun jedoch genau wieder mit einer solchen Gefahr verbunden zu sein. Zugleich bleibt mit der Fokussierung auf Heterogenität als Gegebenheit die Perspektive blind für Prozesse der Konstruktion von Differenz und Ungleichheit, wie sie etwa seit den 1980er Jahren in der Frauen- und Geschlechterforschung mit der Analyseperspektive des ‚doing gender‘ bzw. ‚doing difference‘ theoretisch gefasst wurde. Die Herstellung von Unterschieden gerade durch das Verfügen eines spezifischen Klassifikationswissens bleibt damit nicht reflektierbar und ein blinder Fleck im Heterogenitätsdiskurs.

Der Blick richtet sich nun auf Walgenbachs Beschreibung des Heterogenitätsdiskurses. Walgenbach unterscheidet zwischen der evaluativen, der ungleichheitskritischen, der deskriptiven und der didaktischen Bedeutungsdimension von Heterogenität. Die *evaluative Bedeutungsdimension* ist dadurch gekennzeichnet, dass Heterogenität in wertender Weise diskutiert wird. Nicht Heterogenität als Gegebenheit, mit der es pädagogisch umzugehen gelte, steht hier im Vordergrund, sondern inwiefern Heterogenität mit positiven oder negativen Aspekten verknüpft ist. Sichtbar wird diese Bedeutungsdimension bei Diskursbeiträgen, die Heterogenität als „Belastung“, „Herausforderung“ oder „Chance“ bzw. „Resource“ thematisieren. Als „Belastung“ werde Heterogenität beispielsweise in der Normabweichung von Schüler*innen vermutet, im Kontext von Migrationshintergrund und sozio-kulturellem Status situiert oder Lehrer*innen als Opfer und Schüler*innen als zu therapeutisieren diskutiert (vgl. Walgenbach 2014, S. 26 f.). Wird Heterogenität als „Herausforderung“ thematisiert, so sei damit

zugleich implizit konnotiert, dass Heterogenität einen Anlass darstelle, welcher der Bearbeitung bedarf. Es wird hier zwar keine explizite negative Wertung vorgenommen, Heterogenität wird jedoch implizit mit der Notwendigkeit des tätig Werdens zumindest als Aufgabe angesprochen, die einer gewissen Anstrengung bedarf (vgl. Walgenbach 2014, S. 27). Eine klar positive Wertung bestimmt hingegen die Markierung von Heterogenität als „Chance“ bzw. „Ressource“, bei der es im moralisch-normativen Modus um die ethische Haltung gegenüber und den wünschenswerten Umgang mit Heterogenität geht (vgl. Walgenbach 2014, S. 27). Es geht hier also um genau das, was Emmerich und Hormel als Moralkommunikation im Heterogenitätsdiskurs problematisieren. Wird Heterogenität als „Ressource“ thematisiert, so stehen die Vorteile von Heterogenitätsaspekten für Bildungsprozesse oder -institutionen im Zentrum, beispielsweise der positive Nutzen von Mehrsprachigkeit und geographischer Mobilität für Schüler*innen. Walgenbach sieht hier eine Parallele zum Diversitydiskurs, da es um die Potentiale von Heterogenitätsaspekten als gewinnbringende Ressourcen geht. Mit Verweis auf Jürgen Budde (2012a, S.32) merkt sie jedoch zugleich an, dass häufig nicht elaboriert werde, worin genau die Ressource besteht (vgl. Walgenbach 2014, S. 27 f.). Zu vermuten ist, dass auch der Ressourcendiskurs stark von moralisch-normativen Apellen der Wertschätzung und Anerkennung von Heterogenität getragen wird, der zunächst eher der Einstellung der Perspektive auf Positives dient als der inhaltlichen Begründung oder Ausgestaltung dessen, um welche Ressourcen es sich konkret handelt und wie diese nutzbar gemacht werden können.

Die *ungleichheitskritische Bedeutungsdimension* ist gekennzeichnet durch kritische Problematisierungen von Heterogenität in zumeist analytischer Perspektive (vgl. Walgenbach 2014, S. 29). Im Unterschied jedoch zur Diskurslinie, die Heterogenität in wertender Weise als Belastung elaboriert, bezieht sich die ungleichheitskritische Bedeutungsdimension nicht explizit auf die Ebene des Individuums. Stattdessen nimmt sie eher einen Blick auf gesellschaftlicher Makroebene sozialer Ungleichheiten ein, die für Heterogenität verantwortlich zeichnen und Bildungsvoraussetzungen, -prozesse und -institutionen beeinflussen. Zugleich wird im Rahmen dieser Bedeutungsdimension jedoch auch diskutiert, wie Heterogenität als Benachteiligung und Ungleichheit durch das Bildungssystem oder seine Akteure selbst erzeugt wird (vgl. Walgenbach 2014, S. 29). Auch Emmerich und Hormel identifizieren diesen Aspekt im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses als eine kritische Diskurslinie, der es jedoch bislang an institutionen- oder organisationstheoretischen Ausformulierungen mangle, zugleich aber anknüpfbar ist an intersektionalitätstheoretische Überlegungen (vgl. Emmerich; Hormel 2013,

S. 155). Dieser Bedeutungsdimension zuzurechnen sind Untersuchungen und theoretische Beiträge, die in konstruktivistischer Perspektive bzw. entlang einer Theorie sozialer Praktiken untersuchen, wie Heterogenität und Ungleichheit eigenaktiv hergestellt werden. Dies betrifft zum Beispiel diejenigen qualitativen Untersuchungen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen, die in der Einleitung angesprochen wurden (vgl. Beyer 2013; Kubandt 2016; Kuhn 2013; Machold 2015). Damit sich in dieser Diskurslinie Anschlüsse an frühere Thematisierungen sozialer Differenz finden, wie sie etwa im Kontext der Debatte um Erziehung und Geschlecht mit dem Analysekonzept des *doing gender* bzw. *doing difference* ausgeführt wurden.

Die *deskriptive Bedeutungsdimension* fasst Heterogenität als Unterschiede zunächst jenseits ungleichheitskritischer Problematisierungen, wenngleich sich hier Verknüpfungen zeigen. Gekennzeichnet ist diese Bedeutungsdimension einerseits durch die Bezugnahme auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Lerntypen, Motivation, Leistung). Walgenbach sieht hier die Differenzdimension *Leistung* im Mittelpunkt, im Kontext derer sich kontroverse Debatten zum didaktischen Umgang mit Leistungsdimensionen von Schüler*innen entfalten (vgl. Walgenbach 2014, S. 37 ff.). Andererseits sei diese Bedeutungsdimension durch Bezugnahmen auf gesellschaftliche Individualisierungs-, Pluralisierungs- und Globalisierungsprozesse gekennzeichnet, deren Ergebnis Heterogenität im Sinne von Unterschieden seien. Hier werden in erster Linie kulturelle Differenzdimensionen (z.B. Religion, Sprache, Migrationshintergrund) in Anschlag gebracht (vgl. Walgenbach 2014, S. 36 f.).

Die *didaktische Bedeutungsdimension* thematisiert die Konsequenzen für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität in Bezug auf die Gestaltung und Organisation von Lernen. Sie findet sich häufig im Zusammenhang der Formel „Umgang mit Heterogenität“ (vgl. Walgenbach 2014, S. 43). Hier werden Fragen des didaktischen Umgangs mit Lernvoraussetzungen und der Zusammensetzung von Lerngruppen sowie damit verbunden bestimmte Konzepte verhandelt, wie etwa Individualisierung, Differenzierung, Projektunterricht oder zieldifferenziertes Lernen. Walgenbach sieht bei dieser Bedeutungsdimension einen Zusammenhang zur Bedeutungsdimension von Heterogenität als Chance, da mit der Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Heterogenität zugleich auch die Anerkennung von Heterogenität verbunden sei. Die didaktische Bedeutungsdimension sei außerdem eng mit der ungleichheitskritischen bzw. der evaluativen Bedeutungsdimension verknüpft, weil sie auf Grundsatzfragen der Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität (als Chance) verweise (vgl. Walgenbach 2014, S. 48). Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob nicht gerade auch in der vieldiskutierten Notwendigkeit mit Heterogenität didaktisch umgehen zu müssen auch

Verknüpfungen zur evaluativen Bedeutungsdimension sichtbar werden, die Heterogenität als Belastung oder Herausforderung betont. Zumindest bleibt unklar, warum Walgenbach eine Verknüpfung zur evaluativen Bedeutungsdimension von Heterogenität als Chance sieht, jedoch nicht zur evaluativen Bedeutungsdimension von Heterogenität als Herausforderung. Schließlich deutet sich eine solche Verknüpfung auf sprachlicher Ebene an, indem Walgenbach die Überschrift „Didaktische Bedeutungsdimension: Heterogenität als didaktische Herausforderung“ wählt, und zuvor argumentiert wurde, dass im Begriff der Herausforderung zumindest implizit die Notwendigkeit des Tätigwerdens und eine damit verbundene Anstrengung mitschwingt. Deutlich wird hier, dass es sich keineswegs um scharfe Unterscheidungen einzelner Bedeutungsdimensionen handelt, sondern latente und mehrdeutige Verknüpfungen bestehen.

So weist Walgenbach schließlich darauf hin, dass die von ihr identifizierten Bedeutungsdimensionen vielfältig miteinander verknüpft und nur analytisch trennbar sind. Zugleich gebe es keine leitende Bedeutungsdimension, die als Kern des Heterogenitätsdiskurses identifizierbar wäre, sondern – ganz im Gegenteil – zeigen sich sogar widersprüchliche Bedeutungsdimensionen (vgl. Walgenbach 2014, S. 49). Während Emmerich und Hormel empirische und theoretische Desiderata des Heterogenitätsdiskurses im Hinblick auf die Kopplung von internen Individual- und sozialen Gruppenkategorien sehen, attestiert auch Walgenbach dem Heterogenitätsdiskurs ein Theoriedefizit, das in den teils widersprüchlichen Bedeutungsdimensionen sichtbar werde (vgl. Walgenbach 2014, S. 49). Dies trifft jedoch sowohl auf den Diversity- als auch auf den Intersektionalitätsdiskurs in dieser Form nicht zu, wie im Weiteren erläutert wird.

2.4.2 Zum Diversitydiskurs

Die Wurzeln der Verbreitung von Diversity-Ansätzen sehen sowohl Emmerich und Hormel als auch Walgenbach außerhalb erziehungswissenschaftlicher Bezüge (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 183 und 185 f.; Walgenbach 2014, S. 92). Auf Diversity wird jedoch als „Travelling Concept“ (Walgenbach 2014, S. 92) mittlerweile in ganz verschiedenen Disziplinen, so auch in der Erziehungswissenschaft, Bezug genommen. Dabei ist der Diversitydiskurs von einer Doppelreferenz geprägt. Er bezieht sich einerseits auf den Bereich Organisationsentwicklung und -management, zum Beispiel im Hinblick auf ökonomische Faktoren und wettbewerbsorientierte Personalentwicklungsstrategien. Dieser Bereich ist vor allem mit dem Stichwort *Diversity-Management* verbunden. Andererseits ist der Diversitydiskurs auch mit dem Thema *Antidiskriminierung* verbunden und

im Zusammenhang der Bürgerrechtsbewegung und anderen sozialen Bewegungen verwurzelt (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 184). Dies hat zur Folge, dass auch im Diversitydiskurs unterschiedliche, zuweilen konträre Ansätze vertreten werden. Anders als im Heterogenitätsdiskurs ist hier trotz unterschiedlicher Positionen allerdings ein gemeinsamer leitender Kernpunkt sichtbar: die Wertschätzung unterschiedlicher sozialer Gruppenzugehörigkeiten als Ressource für Organisationen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 184; Walgenbach 2014, S. 92). Im Unterschied zur evaluativen Bedeutungsdimension von Heterogenität als Chance ist der Diversitydiskurs mit seinem doppelten Bezug auf Organisationsentwicklung und -management sowie Antidiskriminierung auf der Ebene von Organisationen angesiedelt. Dieser spezifische Fokus wird dann verständlich, wenn die historischen Wurzeln dieses Diskurses in Erinnerung gerufen werden. Es wird im Weiteren zudem zunächst eine kurze Rückschau auf die Entwicklung des managerialen Diversity-Diskurses vorgestellt, da Emmerich und Hormel hier wesentliche Kernpunkte des Diversity-Diskurses identifizieren, die Reflexionshindernisse aufwerfen und auch in erziehungswissenschaftlichen Bezugnahmen auf Diversity mitgeführt werden.

Die Wurzeln des Diversity-Diskurses liegen in den sozialen Bewegungen der 1950er-1970er Jahre in den USA (vgl. Walgenbach 2014, S. 97). Im Zuge der sozialen Bewegungen wurden nicht nur der Civil Rights Act erlassen und die Equal Employment Opportunity Commission gegründet mit dem Auftrag Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf zu beenden, sondern es wurden später auch Gesetze gegen die berufliche Diskriminierung von Minoritäten und Affirmative Action Initiativen auf den Weg gebracht. So wurde beispielsweise 1972 der Equal Employment Opportunity Act erlassen, der die Diskriminierung von Beschäftigten auf Basis von „race“, Hautfarbe, nationaler Herkunft, Geschlecht, Alter, Behinderung, politischen Ansichten, und sozioökonomischem oder familiären Status verbietet. Unter *Affirmative Action* werden freiwillige oder auch gesetzlich verpflichtende organisationale Maßnahmen im Bereich von Öffentlichem Dienst, Privatwirtschaft oder Politik verstanden, die unterprivilegierte Personengruppen fördern. Affirmative Action Maßnahmen schließen zum Teil auch sogenannte *umgekehrte Diskriminierung*¹¹ ein (vgl. Peters; Birkhäuser

¹¹Unter *umgekehrter Diskriminierung* (*reverse discrimination*) werden Maßnahmen verstanden, die unterprivilegierte Personengruppen nicht nur fördern, sondern auf Grund beispielsweise ihrer geschlechtlichen oder ethnischen Zugehörigkeit bevorzugen und so zur Benachteiligung anderer Personengruppen führen. Hierzu zählen etwa Quotenregelungen für Frauen (vgl. Peters; Birkhäuser 2005, S. 6).

2005, S. 4 ff.). Die daraus entstandene Equal Employment Opportunity Commission (EEOC) überwacht und untersucht Fälle potentieller Diskriminierung durch Arbeitgeber. Seit Ende der 1960er Jahre sind Geschäftspartner der amerikanischen Bundesregierung außerdem dazu verpflichtet Affirmative Action Pläne zur Reduzierung von Diskriminierung von Minoritäten in der jeweiligen Organisation vorzuweisen (vgl. Vedder 2009, S. 119). Unter konservativerem politischen Klima wurde dann jedoch in den 1980er Jahren die Kritik an Affirmative Action Maßnahmen lauter und die Weiterentwicklung in diesem Bereich stagnierte (vgl. Vedder 2009, S. 119). Kritisiert wurde etwa – übrigens in ganz ähnlicher Argumentationslinie wie in der deutschen Debatte um eine Frauenquote im Spitzenmanagement –, dass durch staatlich verpflichtende Quoten nun nicht mehr erworbene Leistung und Qualifikation als Maßstab zum Beispiel im Zuge von Einstellungsentscheidungen eingesetzt werden, sondern askriptive Merkmale wie Geschlecht oder Ethnizität (vgl. Vedder 2009, S. 119 mit Bezug auf Wilson 1997).

Vor allem der Workforce 2000-Report (vgl. Johnston; Packer 1987) wird als eine treibende Kraft der unternehmerischen Beschäftigung mit einer von Vielfalt gekennzeichneten Belegschaft und der Entwicklung entsprechender Management-Programme gesehen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 186; Vedder 2009, S. 120). In demographischer Perspektive prognostizierte der Report eine zukünftige wesentliche Verknappung von Humanressourcen auf dem Arbeitsmarkt und betonte die Notwendigkeit des stärkeren Rückgriffs auf Minoritäten und Migranten. Diversity trat damit als unumgänglicher Wettbewerbsfaktor erstens im Hinblick auf die eigene Belegschaft sowie zweitens auch im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse der Kundenlandschaft in das unternehmerische Bewusstsein (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 186). In den 1990er Jahren entwickelte sich dann in den USA ein regelrechter „Beratungs- und Publikationsboom“ (Vedder 2006, S. 9) im Hinblick auf das Thema Diversity Management, das ab diesem Zeitpunkt schließlich auch in Deutschland zum Thema in großen Unternehmen, Wissenschaft und Beratung wurde. Emmerich und Hormel weisen darauf hin, dass Diversity Management Konzepte im Wirtschaftssystem auch deshalb positiv und engagiert aufgenommen wurden, weil sie im Unterschied zu rechtlich verpflichtenden und sanktionierenden Affirmative Action Maßnahmen größere marktgerechte Spielräume versprachen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 186 f.). Angesichts fortschreitender Entwicklungen hin zu stärkerer Dienstleistungs- und Effizienzorientierung des Öffentlichen Sektors im Zusammenhang von New Public Management und Neuer Steuerung wurden Diversity-Management Ansätze jedoch auch in diesem Bereich verstärkt aufgenommen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 187). Im US-amerikanischen Kontext wird zwischen einer „Business

Perspektive“, die vor allem die wirtschaftliche Nutzbarkeit von Differenzen hervorhebt, und einer „Equity Perspektive“ unterschieden, die vor allem die Aspekte der Chancengleichheit und Antidiskriminierung betont. Eine solche Unterscheidung lässt sich auch entlang institutioneller Grenzen einerseits des Wirtschaftssektors mit einer vornehmlichen Business-Perspektive und andererseits des Öffentlichen Sektors mit einer vornehmlichen Equity-Perspektive verorten (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 187). Für den deutschsprachigen Raum identifizieren die Autor*innen hingegen Integrationsbemühungen dieser beiden Perspektiven (etwa bei Krell; Sieben 2011)¹². In diesem Zusammenhang beschreiben Emmerich und Hormel eine auffällige Narrationsfigur des Diversitydiskurses: die stetige historische Verknüpfung von Diversity mit der US-amerikanischen Human Rights Bewegung erzeuge ein Legitimations-Narrativ, das auch wirtschaftliche Verwertungsinteressen politisch-emanzipatorisch zu begründen suche (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 188 f.). Dies hat im Grunde auch Patricia Purtschert bereits 2007 kritisch als mögliche neoliberale Aneignungslogik zu bedenken gegeben, als sie fragte: „Ist Diversity Management der Schlüssel zu einer gerechteren Welt? Ist es eine Antwort der Wirtschaft auf die Forderungen von linken Bewegungen? Oder ist es der Versuch, unter dem Deckmantel der Gerechtigkeit Imagepflege zu betreiben?“ (Purtschert 2007, S. 89).

Im Vergleich zum Heterogenitätsdiskurs wird auch im Diversitydiskurs ein Tableau von Differenzkategorien in Anschlag gebracht, entlang dessen sowohl Mitarbeiter*innen von Organisationen als auch (potentielle) Kund*innen klassifiziert werden. Vielfalt, so Emmerich und Hormel, wird also auch im Diversitydiskurs insofern kulturalisiert, als kulturell unterscheidbare soziale Gruppen im Fokus stehen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 189). Im Unterschied zum Heterogenitätsdiskurs bezieht sich die Einordnung in soziale Gruppenzugehörigkeiten allerdings nicht vornehmlich auf die Ebene der Interaktion (im Heterogenitätsdiskurs etwa im Zusammenhang der Frage der individuellen Förderung im Unterrichtsgeschehen), sondern auf Ebene der Organisation, also etwa mit dem Ziel der Organisationsentwicklung. Die Autor*innen plausibilisieren die Kulturalisierung von Vielfalt im Diversitydiskurs mit der Verwendung des Kulturbegriffs und dem Begriff der „multikulturellen Organisation“ bei Taylor H. Cox (1991, 2001), einem vielzitierten Vertreter im managerialen Diversitydiskurs. Kultur wird dabei

¹²Es lassen sich Diversity Management Ansätze mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung auf dem Spektrum zwischen Business-Perspektive und Equity-Perspektive finden (vgl. Walgenbach 2014, S. 99 f.).

von Cox als Sammelbegriff sozialer, askriptiver Differenzen verstanden, die kulturelle, voneinander unterscheidbare und schließlich wirtschaftlich nutzbare Identitäten stiften, und umfasst etwa die Dimensionen Geschlecht, „race“, Ethnizität und nationale Herkunft (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 190 mit Verweis auf Cox 1991). Die Semantik einer „multikulturellen Organisation“, also einer Organisation, die aus verschiedenen kulturellen Gruppenidentitäten besteht, sei damit anschlussfähig an klassische Semantiken der Unternehmens- und Organisationskultur. Die in einer solchen „multikulturellen Organisation“ vorhandene Perspektivenvielfalt werde dabei als ein wesentliches Begründungsmuster herangezogen, das personelle Vielfalt und wirtschaftliche Effizienz kausal aneinander kopple (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 190). Neben der identifizierten Kulturalisierung von Vielfalt im Diversitydiskurs zeigen die Autor*innen zudem das dem managerialen Diversitydiskurs zu Grunde liegende Prinzip der Individualisierung von Vielfalt auf. Dem managerialen Diversitydiskurs geht es nicht nur um soziale Minderheiten oder einzelne Kategorien, wie etwa Ethnizität, sondern durch das Tableau an Kategorien wird jede*r einzelne Organisationsangehörige als individuell verschieden kategorisiert und kann potentiell diskriminiert werden. Damit bleiben gesellschaftliche Machtverhältnisse bei diesem Verständnis von Diversity ausgespart (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 190). Patrizia Zanoni und Maddy Janssens bringen das Prinzip der Individualisierung von Vielfalt folgendermaßen auf den Punkt und sprechen dabei auch die damit einhergehende meritokratische Rationalität an, auf die auch Emmerich und Hormel genauer eingehen, wie sich noch zeigen wird:

„In this way, every employee can be seen as ‘different’, and diversity is reinscribed within a classical meritocratic organizational discourse, attributing to individuals the responsibility to grasp opportunities (Liff and Wajcman 1996). This conceptualization hides power in diversity by representing organizations as arenas where differences and competences are valued and individuals receive the same opportunities” (Zanoni; Janssens 2004, S. 57).

Mit dieser Konzeptualisierung von Diversity werden Machtverhältnisse ausgespart und gerade die Annahme vertreten, dass durch eine „multicultural organization“ gleiche Chancen für jede*n eröffnet. Hier wird nochmals deutlich, dass die typischen historischen Bezugnahmen auf die US-amerikanische Human-Rights-Bewegung auch des managerialen Diversitydiskurses vor allem legitimierenden Charakter zu haben scheinen, stehen doch bei der vorgestellten Konzeptualisierung von Diversity nicht mehr die Rechte, sondern die wirtschaftlich nutzbringenden Potentiale von Arbeitnehmer*innen im Vordergrund.

Ganz ähnlich wie im Heterogenitätsdiskurs arbeiten Emmerich und Hormel des Weiteren auch im Diversitydiskurs das Reflexionshindernis der Blindheit für die eigene Beteiligung an der Herstellung sozialer Gruppenkategorien heraus, da diese im Diversitydiskurs als Gegebenheit konzeptualisiert werden:

„Insofern Diversity sozialwissenschaftliche Gruppenkategorien verwendet, die mit institutionalisierter ‚wissenschaftlicher‘ Legitimation ausgestattet sind, erzeugt der Diskurs Reflexionsabschlüsse, die verhindern, dass die innerorganisatorische Rationalität der Konstruktion ‚extern vorgefundener‘, sozio-kulturell differenzierter Gruppen selbst zum Gegenstand der Diversity-Diskussion werden kann“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 191).

Mit der Figur der meritokratischen Rationalität attestieren Emmerich und Hormel unter Bezugnahme auf Zanoni und Janssens dem managerialen Diversitydiskurs eine organisatorische Logik der Fokussierung auf Leistung und Kompetenzen des Einzelnen, die sie als meritokratische Rationalität bezeichnen. Diese Rationalität zeigt sich im Zusammenhang der im Diskurs als bedeutsam erachteten Differenzkategorien, bei denen nämlich interessanterweise die Kategorie Klasse weitestgehend ausgeklammert bleibt (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 192). Dies sei nur folgerichtig, werde soziale Klasse bzw. Schicht doch erst durch das Unternehmen oder die Organisation erzeugt, etwa durch die individuelle Entlohnung der individuellen Leistung (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 192 und 193). In der deutschsprachigen Diversity-Literatur zeigt sich diese Rationalität in der Unterscheidung zwischen askriptiven, unveränderbaren „Kerndimensionen“ (Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter) und erworbenen, veränderbaren „Sekundärdimensionen“ (Einkommen, Beruf, Bildung). Weil die Sekundärdimensionen als erworben und individuell verantwortet beschrieben werden, ist die Anerkennungssemantik des managerialen Diversity-Diskurses folglich nur an die Kerndimensionen plausibel anschlussfähig (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 193).

Obwohl als Begriff rechtlich nicht verankert, wird Diversity jedoch auch außerhalb managerialer Diskurse im Rahmen der Antidiskriminierungspolitik der Europäischen Union begrifflich beansprucht. Einen Grund für die Anknüpfungsfähigkeit von Diversity an Antidiskriminierung sehen die Autor*innen in den im managerialen Diversitydiskurs in Anschlag gebrachten Differenzkategorien, die weitgehend mit den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU sowie in Deutschland mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) als Umsetzung der EU-Antidiskriminierungsrichtlinien übereinstimmen. Doch auch hier bleibt die Kategorie soziale Schicht bzw. soziale Klasse sowie die Kategorie Staatsbürgerschaft ausgespart (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 195 ff.). Berücksichtigt werden die

Kategorien Geschlecht, Behinderung, Rasse und ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung bzw. sexuelle Identität, Religion und Weltanschauung sowie Alter. Mit dem AGG sind für Unternehmen und Organisationen arbeitsrechtliche Pflichten und personalwirtschaftliche Herausforderungen zur Verhinderung und Prävention von Ungleichbehandlung verbunden. Für die praktische Umsetzung des AGG wird die Perspektive jedoch vermehrt von ihrer politisch-rechtlichen Basis der Antidiskriminierung entfernt und auf Semantiken des Diversity Management im Sinne der Nutzung von Vielfalt als Ressource eingestellt (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 196). So heißt es beispielsweise in einer Broschüre der SPD-Bundestagsfraktion zum AGG mit dem Titel „Von Antidiskriminierung zu Diversity“, es sei für einen konstruktiven Umsetzungsprozess entscheidend, „den Blick auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Chancen von Antidiskriminierung, Gleichbehandlung und der Förderung von Vielfalt zu richten“ (SPD-Bundestagsfraktion 2007, S. 16), und schließlich: „Immer mehr deutsche Unternehmen und Organisationen entdecken dabei Diversity Management als präventive und produktive Möglichkeit der positiven Wendung des gesetzlichen Antidiskriminierungsauftrages“ (SPD-Bundestagsfraktion 2007, S. 18). Die den Diversitydiskurs kennzeichnende Möglichkeit der reziproken Anschlüsse und des fluiden Changierens zwischen den Referenzpunkten Diversity Management als Nutzung von Humanressourcen einerseits und Antidiskriminierung andererseits steigere damit die Legitimationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen im Rahmen meritokratischer Rationalität (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 197).

Es wurde bislang deutlich, dass sich der Diversitydiskurs außerhalb eines pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontextes entwickelt hat. Bei erziehungswissenschaftlichen Bezugnahmen auf Diversity handelt es sich demnach immer um pädagogische Adaptionen originär wirtschaftlicher oder politisch-rechtlicher Begründungsmuster, die also zunächst auch im Hinblick auf pädagogische Bezugsprobleme begründungs- und reformulierungsbedürftig wären (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 198).

Walgenbach gibt einen Überblick über Bezugnahmen auf Diversity in der Erziehungswissenschaft und in pädagogischen Handlungsfeldern in Deutschland. So wird auf Diversity seit den 1990er Jahren vor allem in der Sozialen Arbeit Bezug genommen. Diversity sei anschlussfähig an Differenz thematisierende Traditionen in der Sozialen Arbeit, die vornehmlich eine Differenzkategorie im Fokus hatten, und biete gleichzeitig neue Impulse (vgl. Walgenbach 2014, S. 100). Diversity Management Konzepte haben auch im Zusammenhang von New Public Management und neuer Steuerung (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 187), sowohl in den Bereich der Schulentwicklung als auch der Hochschulentwicklung Eingang gefunden (vgl. Walgenbach 2014, S. 100 f.). Schließlich wird

auch in den Bereichen Weiterbildung, Beratung und Coaching als Betätigungsfelder von Pädagog*innen auf Diversity Management Bezug genommen.

Bezugnahmen auf Diversity im erziehungswissenschaftlichen Kontext lassen sich in zwei Hauptlinien einteilen. Walgenbach unterscheidet hier affirmative Diversity-Management-Ansätze und machtsensible Diversity-Ansätze, während Emmerich und Hormel genauer auf Diversity-Management im Kontext Neuer Steuerung im Bildungswesen und Diversity Pädagogik als Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen eingehen. Letztlich folgen die von beiden Arbeiten aufgezeigten Hauptlinien damit im Wesentlichen den fest im Diversitydiskurs verwurzelten Referenzen auf Diversity-Management einerseits und Antidiskriminierung andererseits. Affirmative Ansätze in der Erziehungswissenschaft fokussieren dabei in Adaption betriebswirtschaftlicher Diversity Management Ansätze beispielsweise Potentiale und Ressourcen durch Vielfalt von Beschäftigten im pädagogischen Bereich oder rekurren – ganz im Modus des für den managerialen Diskurs wegweisenden Workforce-2000-Reports – auf die Bedeutung von Diversity Management angesichts des Fachkräftemangels in pädagogischen Bereichen (vgl. Walgenbach 2014, S. 102). Die Autorin weist jedoch darauf hin, dass auch Vertreter*innen affirmativer Diversity-Management-Ansätze im erziehungswissenschaftlichen Kontext klar von profitorientierten Verwertungsinteressen, also von einer strikten Business-Perspektive, absehen (vgl. Walgenbach 2014, S. 102) und ganz ähnlich wie integrierende Ansätze im managerialen, wettbewerbsorientierten Diskurs gleichzeitig Aspekte von sozialer- und Chancengerechtigkeit hervorheben (vgl. Walgenbach 2014, S. 103).

Emmerich und Hormel, so wurde bereits gezeigt, identifizieren die den wettbewerbsorientierten managerialen Diversitydiskurs kennzeichnende semantische Anknüpfungen an Antidiskriminierung als Legitimations-Narrativ zur profitbezogenen Nutzung von Humanressourcen. Da der erziehungswissenschaftliche Kontext vornehmlich im Non-Profit-Bereich angesiedelt ist, stellt sich die Frage, was affirmative Bezugnahmen auf Diversity-Management im erziehungswissenschaftlichen Bereich plausibel und anschlussfähig macht. Emmerich und Hormel sehen hier insbesondere Anschlüsse im Zusammenhang der Debatte um Neue Steuerung und Schulentwicklung im deutschen Bildungswesen, wodurch Schulen zunehmend auch nach Wettbewerbsbedingungen und Outputnachweisen im Hinblick auf Qualität und Leistung handeln. So zeigen sich etwa Übertragungen der „multikulturellen Organisation“, wie sie Cox im managerialen Diversity-Diskurs entwirft, auf die Einzelschule. Hier stehen analog zum managerialen Diskurs die Anpassung der Einzelschule an ihre „multikulturelle“ Umwelt einerseits sowie die Nutzung „kultureller“ Gruppen als Ressource andererseits im Fokus.

Dabei werde eine leistungsunabhängige Anerkennung von Vielfalt proklamiert, da Schule, so die Argumentation einer solchen Adaption bei Uwe Sielert (2006), kaum Einfluss auf die Minderung sozialer und materieller Ungleichheit habe (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 205 f.). Die eigene Beteiligung von Schule an der Herstellung sozialer Ungleichheit gerade durch Leistungsbewertung bleibt damit jedoch ausgespart (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 206). Die Nutzung von Vielfalt als Ressource im Sinne managerialer Teambuilding-Ansätze findet sich außerdem in didaktischen Ansätzen zur Organisation von Lerngruppen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 206 f.). Hier zeigen sich deutliche Verknüpfungen zur, aber auch gleiche Schwierigkeiten der didaktischen Dimension des Heterogenitätsdiskurses, bei der etwa didaktische Konzepte der Binnendifferenzierung im Fokus stehen:

„Wenn die Multiperspektivität, die durch soziokulturell konstruierte ‚qualitative Differenz‘ zwischen SchülerInnen entstehen soll, innerhalb von Lerngruppen als Ressource für erfolgreiches Problemlösen genutzt wird, müssen Vorstellungen darüber bestehen, warum Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft usw. in Bezug auf spezifische Leistungsfähigkeit und Kompetenzen einen Unterschied machen. Da dies jedoch kausaltheoretisch nicht begründet werden kann, lässt sich auch nicht vermeiden, dass die Unterscheidung zwischen ‚LeistungsträgerInnen‘ und ‚LeistungsversagerInnen‘ askriptive Zurechnungen produziert“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 207).

Nicht nur im Schulbereich, sondern auch im institutionellen Bereich frühkindlicher Bildung lassen sich Tendenzen eines Fokus auf Outputsteuerung und damit verbunden Fragen nach Effektivität und Qualität institutioneller Leistungen erkennen (Kap. 3.1). Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch in der aktuellen Debatte um Professionalität und Evidenzbasierung im frühpädagogischen Bereich wider (vgl. Hoffmann et al. 2014, S. 48 ff.). Konkrete Bezugnahmen auf Diversity Management in Verknüpfung mit Qualität im frühpädagogischen Feld lassen sich aktuell erstens im Zusammenhang der Debatte um Männer in Kitas finden. So argumentiert etwa Matthias Kretschmer für mehr Männer in Kindertageseinrichtungen unter Bezugnahme auf Diversity Management: „Ein strukturell verankertes Diversity Management auf Trägerebene und die gelungene Gestaltung der Vielfalt im Team ist ein wichtiger Indikator für die pädagogische Qualität einer Einrichtung“ (Kretschmer 2013, S. 18). Zweitens zeigen sich Anknüpfungspunkte derzeit auch im Kontext der Debatte um pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen, insofern es auch hier um Fragen geht, „die sich aus dem demografischen Wandel und der zunehmenden gesellschaftlichen Realität ‚Migrationsland Deutschland‘ für die Kindertagesbetreuung im

Sinne eines erfolgreichen Managing Diversity auf der Personalebene (inkl. Aus-, Fort- und Weiterbildung) ergeben“ (Gereke et al., S. 5).

Vor diesem Hintergrund möchte ich die Frage der Plausibilität von Bezugnahmen auf Diversity Management im pädagogischen Bereich noch weiter zuspitzen: angesichts des stärkeren Fokus auf Outputsteuerung einerseits und des von Ungewissheit, Komplexität sowie bedingter Plan- und Kontrollierbarkeit geprägten pädagogischen Alltags (vgl. etwa Mollenhauer 2003, S. 160) andererseits, mag die Bezugnahme auf Diversity Management vor allem deshalb attraktiv erscheinen, weil es im wahrsten Sinne des Wortes *Management* die Handhabbarkeit und Bewältigung eines komplexen pädagogischen Alltags, zumindest auf organisationaler Ebene, verspricht.

2.4.3 Zum Intersektionalitätsdiskurs

Der Intersektionalitätsdiskurs ist durch seinen ausschließlichen Fokus auf soziale Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet. Dieser ungleichheitsbezogene Fokus liegt dabei vor allem auf der Ebene der Analyse sozialer Differenzdimensionen in der Komplexität ihres gleichzeitigen Zusammenwirkens und ihrer Wechselbeziehungen (vgl. Walgenbach 2014, S. 55). Im Unterschied dazu werden soziale Differenzdimensionen in älteren Differenzdiskursen als singular bzw. im Heterogenitätsdiskurs und im Diversitydiskurs als nebeneinander stehend oder additiv betrachtet. Auch stehen bei den anderen neuen Differenzdiskursen nicht ausschließlich soziale Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse im Mittelpunkt, wie etwa an der deskriptiven Bedeutungsdimension im Heterogenitätsdiskurs oder an der managerialen Linie des Diversitydiskurses sichtbar wird. Insgesamt ist der Intersektionalitätsdiskurs vor allem als akademischer Diskurs situiert (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 231 f.). Daher sind die einzelnen Linien des Intersektionalitätsdiskurses jeweils mit zentralen wissenschaftlichen Kerntexten verknüpft, auf die ich im Folgenden Bezug nehme.

Es lassen sich zwei wesentliche Linien im Intersektionalitätsdiskurs unterscheiden. Die kategoriale Diskurslinie rückt Intersektionalität als Methodologie einerseits und Gesellschaftstheorie andererseits in den Vordergrund. Die zweite sogenannte institutionelle Diskurslinie ist hingegen im rechtswissenschaftlichen Kontext verortet, der auch als Entstehungskontext des Intersektionalitätsdiskurses gesehen wird (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 213).

Die Einführung des Begriffs *intersectionality* im Intersektionalitätsdiskurs selbst wird der amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw mit ihrer Arbeit

„Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Policies“ (1989) zugeschrieben. Gleichwohl sind Wurzeln des Intersektionalitätsdiskurses aber auch im Kontext theoretischer und politischer Differenzdebatten amerikanischer und deutscher Frauenbewegungen identifizierbar (vgl. hierzu Walgenbach 2014, S. 55 ff.). Crenshaw analysiert in dieser Arbeit den Fall einer Diskriminierungsklage einer schwarzen¹³ Frau. Ausgangspunkt ihrer Betrachtung ist, dass die Diskriminierungserfahrung der Klägerin in diesem Fall weder in der Diskriminierung als Frau noch in der Diskriminierung als schwarze Person aufgeht. Vielmehr entfaltet dieser Fall seine diskriminierende Bedeutung erst im Zusammenwirken von Rasse und Geschlecht, also in der Intersektion beider Dimensionen:

„I am suggesting that Black women can experience discrimination in ways that are both similar to and different from those experienced by white woman and Black men. Black women sometimes experience discrimination in ways similar to white women's experiences; sometimes they share very similar experiences with Black men. Yet often they experience double-discrimination – the combined effects of practices which discriminate on the basis of race, and on the basis of sex. And sometimes, they experience discrimination as Black women – not the sum of race and sex discrimination, but as Black women“ (Crenshaw 1989, S. 63 f.).

Crenshaw zeigt hier exemplarisch auf, wie rechtliche Institutionen auf unterschiedliche Art und Weise und auf Grund der strukturellen Verfasstheit bzw. ihrer institutionell verankerten Argumentations- und Verfahrenswege im Antidiskriminierungsrecht allerdings nur in der Lage waren, den Fall entweder unter der Perspektive der Diskriminierung *als Frau* oder der Diskriminierung *als schwarze Person* zu verhandeln. Diese eindimensionale, institutionell verankerte kategoriale Perspektive, die Crenshaw als „single-axis-framework“ (Crenshaw 1989, S. 57) bezeichnet, führte schließlich dazu, dass die spezifischen Diskriminierungserfahrungen *als schwarze Frau* nicht verhandelt werden konnten. Denn diese waren mit den organisationsspezifischen Möglichkeiten schlicht nicht beschreibbar, so dass die Klage in der Konsequenz scheiterte. Auch zeigt Crenshaw, dass das im amerikanischen Antidiskriminierungsrecht sowie in der Frauen- und Bürgerrechtsbewegung enthaltene Denkmodell von Diskriminierung implizit

¹³Ich verwende den Begriff „schwarze Frau“ hier als deutsche Übersetzung der Bezeichnung „black woman“ (Crenshaw 1989, S. 63), auch wenn diese Bezeichnung „schwarz“ als Indikator der Hautfarbe vor dem Hintergrund seiner rass(ist)ischen Konnotation kritisch diskutiert werden kann.

auf den Diskriminierungserfahrungen einerseits von weißen Frauen im Falle von Geschlechterdiskriminierung und andererseits von schwarzen Männern im Fall von Rassendiskriminierung basiert (vgl. Crenshaw 1989, S. 64 f.). Im Kern ihrer Analyse stehen damit die Kritik an der institutionell verankerten Marginalisierung schwarzer Frauen durch eine eindimensional-kategoriale Perspektive und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive auf Diskriminierungserfahrungen im rechtswissenschaftlichen Kontext und im Kontext politischer Bewegungen. Bei dieser institutionellen Diskurslinie steht damit eine kritisch-reflexive Perspektive auf enge kategoriale (institutionelle) Beobachtungs- und Beschreibungspraxen im Fokus, insofern Crenshaw blinde Flecke einer solchen kategoriengeleiteten Perspektive untersucht.

Im Unterschied dazu steht gerade die Bestärkung kategorialer Beobachtung, Beschreibung und Analyse sozialer Wirklichkeit im Mittelpunkt der kategorialen methodologischen sowie gesellschaftstheoretischen Diskurslinie von Intersektionalität. Die kategoriale Diskurslinie wird in Deutschland breit rezipiert, während die von Crenshaw geprägte institutionelle Diskurslinie jenseits ihrer plakativen Überkreuzungsmetaphorik kaum aufgegriffen wird (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 233).

Zentral für den methodologischen Horizont der kategorialen Diskurslinie sind die Arbeiten von Leslie McCall (2001, 2005) sowie von Gabriele Winker und Nina Degele (2009). McCall geht es in ihrer Arbeit um die Entfaltung einer quantitativen Forschungsperspektive zur statistischen Beschreibung des Zusammenwirkens kategorialer, ungleichheitsrelevanter Strukturmerkmale (gender, race, class) auf Basis komplexer, nicht-linearer Analyseverfahren (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 216; McCall 2005, S. 1787 f.). Ihren Ansatz versteht McCall dabei als interkategorialen bzw. kategorialen Zugang, den sie von sogenannten antikategorialen und intrakategorialen Ansätzen abgrenzt. Der interkategoriale Ansatz, den sie auch mit dem Begriff „critical realism“ beschreibt, ist nach McCall gekennzeichnet durch seinen Mittelweg zwischen Positivismus und Postmodernismus. Im Zentrum steht dabei die statistische Beschreibung einer als komplex und sich verändernd angenommenen sozialen Wirklichkeit mit Hilfe einer möglichst akkuraten kategorisierenden Analyse. Dabei will McCall die im Rahmen quantitativer Forschung immer deduktiv herangezogenen Kategorien allerdings nicht als festgeschrieben, sondern provisorisch im Sinne einer Heuristik verstanden wissen. Emmerich und Hormel merken hier kritisch an, dass das deduktive Heranziehen von Differenzkategorien auch bei explizitem Verständnis als provisorische Heuristik das Problem einer gruppenlogischen Betrachtung und damit Festschreibung sozialer Gruppen keineswegs löse (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 218 f.).

Degele und Winker (2009) stellen hingegen einen qualitativen Ansatz zur intersektionalen Analyse sozialer Ungleichheiten am Beispiel einer eigenen Interviewstudie vor. Der Ansatz konzentriert sich dabei auf die Verbindung von drei Analyseebenen: erstens der Mikroebene der Identitätskonstruktionen, zweitens der Mesoebene symbolischer Repräsentationen und drittens der Makroebene der Sozialstrukturen. Auf jeder der Ebenen steht die Frage im Fokus, welche zentralen Kategorien miteinander in Verbindung und Wechselbeziehung stehen:

„Hier behandeln wir in vier Schritten die Frage, wie eine oder mehrere Personen in sozialen Praxen ihre Identitäten konstruieren, welche Repräsentationen und Strukturen sie bei diesen Konstruktionen adressieren, aktivieren und damit festigen oder hinterfragen und welche zentralen Kategorien auf den drei benannten Ebenen miteinander wechselwirken“ (Winker; Degele 2009, S. 80).

Ergänzt wird dieses Vorgehen durch das Hinzuziehen weiterer Materialien jenseits des primären Datenkorpus mit dem Ziel einer vertieften Analyse von Herrschaftsverhältnissen. Hier argumentieren die Autorinnen mit der Annahme einer meist geringen Aussagekraft qualitativer personenbezogener Datenquellen im Hinblick auf die Ebenen symbolischer Repräsentationen und Sozialstrukturen:

„Denn Befragte sprechen zwar sehr oft Rahmenbedingungen an, vertiefen sie dann aber nicht oder stellen sie sachlich falsch dar. Um aber Befürchtungen vor Abschiebung zu verstehen, reichen einige Hinweise im Interview nicht aus. In diesem Fall müssen wir uns mit den angesprochenen strukturellen Herrschaftsverhältnissen vertraut machen“ (Winker; Degele 2009, S. 92).

Degele und Winker betonen, dass den Akteur*innen mit diesem Vorgehen keine Vorstellungen von Herrschaftsverhältnissen deduktiv übergestülpt werden würden, da die vertiefenden Analysen immer auf konkrete Bezugnahmen in den Primärdaten basieren (vgl. Winker; Degele 2009, S. 92). Allerdings geht dieser Schritt weit über den im Primärmaterial rekonstruierbaren Sinnhorizont hinaus. Unklar bleibt bei Degeles und Winkers Ausführungen, wie eine Überinterpretation abgesichert werden kann, wenn doch das Primärmaterial selbst keine tieferegehende Rekonstruktion der Bezugnahme auf Repräsentationen und Sozialstrukturen zulässt. Denn schlussendlich muss dann offen bleiben, ob die vertiefende Interpretation anhand von Sekundärmaterial auf Ebene von Repräsentationen und Herrschaftsverhältnissen tatsächlich mit dem Sinnhorizont der befragten Person korrespondiert bzw. kann dies empirisch nicht stichhaltig abgesichert werden. Insofern bereits in der zitierten Argumentation der Autorinnen

offenbar eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der „Richtigkeit“ der Darstellung von Befragten mitschwingt, scheint bei diesem Ansatz die Gefahr zu bestehen, über den spezifischen fallimmanenten Sinn vorschnell hinaus zu gehen und das Primärmaterial mit Fremdsinn auszustatten. Auch Emmerich und Hormel sehen Schwachstellen der qualitativen Mehrebenenanalyse nach Degele und Winker in der nicht empirischen Rückbindung der Repräsentationsebene und Ebene der Sozialstrukturen:

„Insgesamt werden im Rahmen der Studie empirische Daten präsentiert, die die Beobachtung von Identitätskonstruktionen auf Grundlage von Interviews ermöglichen, die weiteren adressierten Ebenen Institution/Organisation und Gesellschaftsstruktur werden hingegen ohne eine empirische Grundlage als Faktoren in die Dateninterpretation einbezogen. Die anvisierte ‚Mesoebene‘ gesellschaftlicher Praxis bleibt etwa im Hinblick auf die Klassifikationspraxis von Institutionen/Organisationen theoretisch wie empirisch unberücksichtigt und wird lediglich in Form theoretischer Ableitung thematisch. Im Resultat dienen die theoretisch begründeten und deduktiv eingesetzten ‚heuristischen‘ Struktur- und Identitätskategorien als Analyseraster, auf dessen Grundlage das empirische Material einem strukturkategorialen ‚Scan‘ unterzogen wird“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 220 f.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die methodologische Ebene der kategorialen Linie im Intersektionalitätsdiskurs trotz des Bewusstseins für die Problematik des deduktiven Herantragens strukturbezogener kategorialer Cluster an das Untersuchungsmaterial nicht umhin kommt diese zumindest als Heuristik zu nutzen.

Die zweite Ebene der kategorialen Linie im Intersektionalitätsdiskurs befasst sich mit der gesellschaftstheoretischen Fundierung von Intersektionalität. Zentral für den deutschsprachigen Diskurs ist hier die Arbeit von Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp (2007). Die Autorinnen stellen in ihrer Arbeit ausschließlich die Kategorien Klasse, Geschlecht und ‚Rasse‘/Ethnizität vor dem Hintergrund einer historisch-gesellschaftstheoretischen Perspektive ins Zentrum ihrer Auseinandersetzung. Dabei gehen sie von zwei Prämissen aus. Erstens verstehen sie Ungleichheit grundsätzlich als hartnäckiges, prägendes und sich weiter entwickelndes Merkmal moderner Gesellschaften. Zweitens sehen sie ausschließlich die Trias Klasse, „Rasse“/Ethnizität und Geschlecht als gesellschaftsübergreifende Ungleichheitsstrukturen (vgl. Klinger; Knapp 2007, S. 19 f.), da diese sich als ungleichheitsrelevante Grundmuster aus den zentralen Herrschaftsformen Kapitalismus, Patriarchat sowie Kolonialismus/Imperialismus ergeben würden (vgl. Klinger 2013, S. 56). Es gehe in intersektionaler Perspektive dann darum,

„die heuristische Symmetrierung der drei zentralen Achsen der Ungleichheit im Rahmen einer historisch begründeten »Ausgangssetzung«“ zur Hilfe zu nehmen, um „vorschnelle Gewichtungen bzw. Hierarchisierungen zu vermeiden und den Blick auf die spezifische Verfasstheit der Strukturzusammenhänge von »race/ethnicity, class, gender« offen zu halten. Gleichzeitig nötigt die intersektionelle Perspektive dazu, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Achsen der Ungleichheit nicht aus dem Blick zu verlieren. Perspektivisch geht es also um die Formulierung eines Zugangs, der es erlaubt, sowohl den Zusammenhang als auch die Differenz zwischen den »three worlds of inequality« (Solomons/Back 1999: 18) zu fassen“ (Klinger; Knapp 2007, S. 21).

Explizit ausgespart bleiben bei dieser gesellschaftstheoretischen, macht- und herrschaftsbezogenen Perspektive damit weitere mögliche Differenzdimensionen, wie etwa sexuelle Orientierung, Alter oder Gesundheit, da diese nicht auf der Struktur- sondern auf der Identitätsebene angesiedelt seien (vgl. Klinger 2013, S. 40; vgl. Knapp 2011, S. 266 f.). Diese radikale Eingrenzung ist vor dem Hintergrund der historisch-gesellschaftstheoretischen Perspektive einerseits plausibel und die Autorinnen gestehen solchen identitätsbezogenen Dimensionen durchaus lose gesellschaftliche Zusammenhänge zu (vgl. Klinger 2013, S. 40). Jedoch vernachlässigt diese Perspektive andererseits aktuelle bzw. spezifisch ausgeprägte und nicht unbedingt gesellschaftsübergreifende Strukturen, die mir aber in ihrer Bedeutsamkeit nicht minder ungleichheitsrelevant erscheinen. Zu fragen bleibt hier nämlich etwa, weshalb zum Beispiel die Dimension sexuelle Orientierung ausschließlich auf die subjektbezogene Ebene verwiesen werden soll. Denn insofern beispielsweise heteronormative Setzungen bis 2013 das Eherecht in Deutschland prägten, das ausschließlich heterosexuellen Paaren insbesondere der Mittel- und Oberschicht klare finanzielle Privilegien verschaffte und damit eng an die Herrschaftsform des Kapitalismus gekoppelt war, wird sehr wohl auch die Strukturebene wesentlich tangiert. Ohne dies an dieser Stelle näher erörtern zu können, sei doch angemerkt, dass auch Differenzdimensionen wie Alter und Gesundheit wesentliche Aspekte sind, die auf struktureller Ebene mit der Herrschaftsform des Kapitalismus verwoben scheinen (man denke etwa an die politische Debatte um das Renteneintrittsalter in Deutschland). In diesem Sinne merkt auch Rendtorff kritisch in strukturalismuskritischer Perspektive an:

„Das Muster *race-class-gender* ist folglich dann zu grob, wenn es als Erklärungsgrundlage für innergesellschaftliche Differenzierungen dienen soll, und es lässt sich nicht verallgemeinern, weil jede Gesellschaft ihre aus ihrer Geschichte, Religion, politischen Lage oder Produktionsweise gebildeten Differenzierungen dieser Kategorien hervorbringt. Ist nicht der Strukturalismus gerade daran gescheitert, dass sich der Versuch, eine Metatheorie zur Erklärung von Gesellschaft zu errichten, als undurchführbar erwiesen hat?“ (Rendtorff 2012, ohne Seitenangabe)

Grundlage des Zugangs zu Intersektionalität von Klinger und Knapp ist also eine kategoriale Setzung der Trias „race“/Ethnizität, Klasse und Geschlecht und damit die Setzung dieser Trias als Realität mit universaler Bedeutung für gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen. Mithin handelt es sich ganz ähnlich wie im Heterogenitätsdiskurs und im managerialen Diversitydiskurs, in diesem Fall allerdings historisch-theoretisch begründet, um das Ausgehen von extern vorgefundenen Kategorien. Emmerich und Hormel merken hier jedoch kritisch an, dass „[p]ost-strukturalistisch oder sozialkonstruktivistisch anzumeldende Zweifel am Erkenntnisgewinn einer solchen Beschreibung moderner Gesellschaft [...] folgerichtig nur als Form der Realitätsverleugnung betrachtet werden [können]“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 223). Die Autor*innen stellen das weiterführende Erkenntnispotential eines so verfassten gesellschaftstheoretischen Intersektionalitätszugangs in Frage. Dieser biete selbst keine neuen Ausgangs- bzw. Anknüpfungspunkte für Gesellschaftstheorie, da er keine eigene Erkenntnislogik generiere und seine Letztbegründung in axialen Prinzipien wiederum nur herrschaftskritisch ableiten könne (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 226).

Ein zentrales Reflexionsproblem kann schließlich im Rahmen der breit rezipierten methodologisch orientierten kategorialen Diskurslinie des Intersektionalitätsdiskurses identifiziert werden. Crenshaw zielte mit ihrer Arbeit darauf ab sichtbar zu machen, dass ein enger Fokus auf Kategorien dafür blind bleibt, was außerhalb dieser Kategorien liegt. Insofern spricht Crenshaw mit ihrer Arbeit vor allem ein institutionenbezogenes *erkenntnistheoretisches Problem* im Zusammenhang mit Intersektionalität an. Die methodologische Ebene der kategorialen Diskurslinie befasst sich hingegen vor allem mit Fragen einer *methodisch lös-baren Problemkonstellation*, nämlich welche Kategorien wie verbunden werden sollen, um gesellschaftliche Realität in intersektionaler Perspektive zu analysieren (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 233). Erkenntnistheoretische Reflexionen bleiben bei der kategorialen Diskurslinie allerdings unterbelichtet, so Emmerich und Hormel. Denn insofern beispielsweise McCall in ihren Studien mit von staatlichen Instanzen erhobenen soziodemografischen Daten arbeitet, greife sie auf vorab festgelegte Kategorisierungen administrativer Bürokratien zurück und könne dem Reduktionismus nicht entgehen, den sie eigentlich mit ihrem intersektionalen Ansatz überwinden wolle (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 233). Oder anders formuliert: Der Blick auf die methodische Operationalisierung einer intersektionalen Perspektive in der methodologischen kategorialen Diskurslinie bleibt auf dem erkenntnistheoretischen Auge blind, da der Konstruktionscharakter der herangezogenen Kategorien in der Datenbasis selbst nicht in Rechnung gestellt wird. Ein wesentliches Reflexionsproblem des Intersektionalitätsdiskurses liegt

also in der Schwierigkeit, dass Kategorien einerseits als notwendige Repräsentationen zur Analyse sozialer Wirklichkeit herangezogen werden, andererseits der Repräsentationscharakter der Kategorien dann allerdings selbst nicht mehr zum Gegenstand der Reflexion werden *kann*. Denn dann stünde die Annahme zur Disposition, dass Kategorien tatsächlich in der Lage sind, soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu repräsentieren. Und genau darauf hat paradoxerweise schließlich Crenshaw als Vorreiterin des Intersektionalitätsdiskurses aufmerksam gemacht.

Explizite erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf den Intersektionalitätsdiskurs finden sich vor allem im Sinne von Intersektionalität als wissenschaftliches Reflexionsangebot zur Analyse des pädagogisch-institutionellen (schulischen) Blicks, durch den Klassifikationen bzw. Typisierungen in pädagogischen Zusammenhängen vorgenommen werden (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 239). Insbesondere die Arbeiten von Marianne Krüger-Potratz und Helma Lutz (2002, 2004), Helma Lutz und Norbert Wenning (2001a, 2001b), Rudolf Leiprecht und Helma Lutz (2006) sowie Norbert Wenning (2007) sind hier zu nennen. Im Zentrum dieser Bezugnahmen steht die Referenz auf Normalität und sogenannte „Differenzlinien“. Differenzlinien (z.B. Geschlecht) folgen als soziale Konstrukte der Logik hierarchischer Grunddualismen (z.B. männlich – weiblich). Sie können als Norm oder Normabweichung aufgerufen werden und sich gegenseitig überschneiden oder verstärken (vgl. Lutz; Wenning 2001a, S. 20 f.). Lutz und Leiprecht stellen hierzu eine Liste 15 bipolarer hierarchischer Differenzlinien vor, die als heuristisches Analysemodell fungieren soll (vgl. Leiprecht; Lutz 2006, S. 220). Die Autor*innen führen in diesem Zusammenhang allerdings aus, dass die Liste weder als abschließend noch als deduktiv zu verstehen sei, weil pädagogische Praxis immer der Besonderheit des Einzelfalls Rechnung tragen müsse:

„Eine Erklärung des Handelns von Individuen, die lediglich auf der *Ableitung* von Makrofaktoren beruht, ist unangemessen, weil auf diese Weise allgemeine Vorstellungen konkreten Einzelnen oktroyiert werden. Genaue Kenntnisse über die konkreten Kinder und Jugendlichen, über deren subjektive Begründungsmuster, Biographien, Lebenslagen und Lebenssituationen, sind in der pädagogischen Arbeit jedoch unverzichtbar. Dabei kommt es gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern darauf an, Theorien und Erkenntnisse über Differenzlinien und ihre Genese und Geltung an Schnittpunkten für eine *untersuchende Haltung* zu nutzen, die zwar durch theorie- und erkenntnisgeleitete Fragen die ‚empirische Wirklichkeit‘ in besonderer Weise aufzuschlüsseln vermag, jedoch ihre Fragen *nicht* mit Antworten verwechselt“ (Leiprecht; Lutz 2006, S. 225, Hervorhebungen i.O.).

Im Unterschied zum Heterogenitätsdiskurs und zum Diversitydiskurs handle es sich bei dieser spezifischen erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Intersektionalitätsdiskurses damit nicht um eine pädagogische Programmatik, sondern um ein analytisches Reflexionsangebot (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 237). Ungewiss bleibt hier allerdings, wie eine solche Liste in pädagogischen Praxis-kontexten tatsächlich rezipiert und genutzt wird. Denn insofern vor allem der Heterogenitätsdiskurs mit seiner praxisbezogenen Programmatik um soziale Differenz als Beobachtungsschema in Form von Heterogenitäts-Listen kreist, steht auch eine explizit als analytisches Reflexionsangebot *gedachte* Liste potentiell in der Gefahr als deduktives Modell zur Erklärung von Einzelfällen genutzt zu werden. Ähnlich wie im Diversitydiskurs identifizieren Emmerich und Hormel des Weiteren auch hier eine Leerstelle. So blieben in der von Leiprecht und Lutz vorgeschlagenen Liste schulinterne Kategorien wie etwa Bildungsstatus, Begabung oder Lernmotivation, und damit Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Beteiligung des Bildungssystems an der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit ausgespart (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 240 f.). Wenngleich diese Diagnose für die spezifische Liste von Leiprecht und Lutz zutreffend ist, so weist doch Wenning etwas später sehr wohl auf die Notwendigkeit genau einer solchen Unterscheidung zwischen institutionsinternen und institutionsexternen Kategorien hin, ohne dies jedoch näher zu operationalisieren (vgl. Wenning 2007, S. 25).

Im Zusammenhang dieser spezifischen erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Intersektionalitätsdiskurses kann vermutlich auch Rendtorff verstanden werden, wenn sie ausgehend von ihrem Plädoyer der Betrachtung von Geschlecht als besondere Kategorie in der Intersektionalitätsdebatte argumentiert:

„Die binarisierende Geste, weiblich und männlich einander kontrastierend gegenüberzustellen, trägt also nicht nur zu deren Vereindeutigung (und Hierarchisierung) bei, sondern unterstützt darüber hinaus die generelle Gewohnheit, Oppositionen zu bilden, die Gewöhnung an kontrastierende vergleichende Trennungen und Spaltungen. So gesehen müsste es viel weniger um die Anzahl der Kategorien gehen, die in der Intersektionalitäts-Debatte zum Einsatz kommen, als vielmehr um die Art und Weise, *wie* oder die Tatsache, *dass* kategorisiert wird und welche Effekte damit erzeugt werden: eben eine Gewöhnung an Vereindeutigung und Hierarchisierung“ (Rendtorff 2012, ohne Seitenangabe, Hervorhebungen i.O.).

Eher in Tradition der institutionellen Diskurslinie plädiert Rendtorff hier dafür Intersektionalität als analytisches Konzept aufzufassen, das für einen kritischen analytischen Blick auf binäre, hierarchisch strukturierte Klassifikationen, ihre Verwobenheit in pädagogischen Feldern und die damit verbundenen Effekte sensibilisiert.

2.5 Zusammenfassung: Theorieangebote und Reflexionsprobleme

Ausgangspunkt der bisherigen Ausführungen war die Auseinandersetzung mit der Geschichte der erziehungswissenschaftlichen und frühpädagogischen Beschäftigung mit sozialer Differenz. Es hat sich gezeigt, dass soziale Differenz kein neues Thema in diesem Feld, sondern eng mit der Fürsorgetradition der öffentlichen Kindertagesbetreuung und Debatten im Zusammenhang von Familie, Geschlechterrollen, Sozialpolitik und öffentlicher Kindertagesbetreuung in Deutschland verknüpft ist. Die Initialzündung einer verstärkten Thematisierung sozialer Differenz wurde im Rahmen der ersten Bildungsreformdebatte in den 1960er und 1970er Jahren identifiziert. Mit dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ avancierte ein prototypisches Beobachtungsschema sozialer Differenz, wie es Emmerich und Hormel benennen, zu einem Leitmotiv, das die erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Bildungsdebatte zu dieser Zeit beeinflusste. Mit diesem Motiv wurde auch deutlich, dass die Konjunktur der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Beschäftigung mit sozialer Differenz unmittelbar mit Ungleichheit verbunden und das Ziel der Chancengleichheit in das Zentrum gerückt wurde. Trotz des neuen Lichtes, in das die nun als Teil des Bildungssystems verstandene öffentliche Kindertagesbetreuung mit dieser Debatte gerückt wurde, stand weiterhin ihre traditionelle Aufgabe der Kompensation mangelnder sozialer Umweltbedingungen im Mittelpunkt. Die zweite Bildungsreformdebatte wurde durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien auf breiter Ebene ausgelöst, in deren Zusammenhang die Bundesländer schließlich auch die Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung entwickelten. Im Hinblick auf die Thematisierung sozialer Differenz und die nicht-Einlösung des Ziels der Chancengleichheit kann die zweite Bildungsreformdebatte in weiten Teilen als eine Wiederholung der ersten Bildungsreformdebatte verstanden werden. Dem kritischen Einwurf Hornsteins folgend, kann ein Grund für diese Wiederholung in dem engen Fokus beider Debatten auf das Bildungssystem gesehen werden, der größere gesellschaftliche Zusammenhänge im Hinblick auf Ungleichheit und Chancengleichheit ausblendet.

Der Blick auf die neuen Differenzdiskurse zu Heterogenität, Diversity und Intersektionalität hat gezeigt, dass diese mit unterschiedlichen Genealogien und Thematisierungen sozialer Differenz verbunden sind und spezifische Reflexionsprobleme beinhalten. Ich möchte nun keine weitere Zusammenfassung der neuen Diskurse vornehmen, sondern über den Vergleich zu den im älteren Diskurs um Erziehung und Geschlecht herauskristallisierten Problemfeldern Punkte herausarbeiten, die offenbar bei den neuen Differenzdiskursen in Vergessenheit geraten

sind und für wesentliche Reflexionshindernisse verantwortlich zeichnen. Die Formulierung „in Vergessenheit geraten“ ist dabei allerdings nicht misszuverstehen. Denn insofern es sich bei dem Diskurs um Erziehung und Geschlecht vor allem um einen akademischen Diskurs handelt, kann nicht voraus gesetzt werden, dass die neuen zum Teil nicht ausschließlich akademisch ausgerichteten Diskurse mit diesem vertraut sind. Der Vergleich dient also analytischen, nicht evaluativen Zwecken.

Konstitutives Moment insbesondere des Heterogenitätsdiskurses und des managerialen Diversitydiskurses ist eine gruppenlogische Perspektive. Der Heterogenitätsdiskurs wird getragen von einem Beobachtungsschema, das auf das Zusammenstellen von Heterogenitäts-Listen setzt. Im managerialen Diversitydiskurs werden gruppenbezogene Differenzmerkmale in ihrer wirtschaftlichen Produktivität ausgewiesen. Die kritische Debatte zu geschlechtsspezifischer Sozialisation, so hat die Auseinandersetzung mit dem Diskurs zu Erziehung und Geschlecht gezeigt, hat allerdings auf die Gefahr eines gruppenzentrierten Blicks („die Männer“/ „die Frauen“) aufmerksam gemacht. Denn dieser tendiert dazu, Unterschiede *innerhalb* der fokussierten Gruppen auszublenden. Der gruppen-spezifische Blick des Heterogenitätsdiskurses und des managerialen Diversitydiskurses läuft also Gefahr die Homogenität bestimmter Gruppen zu Lasten von Individualität lediglich zu suggerieren.

Wenngleich Fragen von Sozialisation nicht explizit in den neuen Differenzdiskursen aufgerufen werden, so scheinen jedoch Vorstellungen über gruppen-spezifische Sozialisation implizit prägende Prämissen des Heterogenitäts- und managerialen Diversitydiskurses zu sein. In beiden Diskursen werden bestimmten Gruppen spezifische, wenn auch nicht explizit ausformulierte Lernvoraussetzungen (Heterogenitätsdiskurs) bzw. Potentiale (managerialer Diversitydiskurs) unterstellt. Der Diskurs zu Erziehung und Geschlecht hat jedoch zu Tage gefördert, dass Konzepte geschlechtsspezifischer, also gruppenspezifischer Sozialisation die Vorstellung von und den gesellschaftlichen Zwang zu einer relativ stabilen, unveränderbaren (Geschlechts)identität reproduzieren, ebenso wie den Zwang zur Erfüllung gesellschaftlicher Rollenerwartungen sowie ein dichotomes Differenzmodell mit den Polen männlich – weiblich festigen. Die impliziten sozialisationsbezogenen Prämissen in den neuen Diskursen vernachlässigen damit auch biografische Veränderungsprozesse, also die Diskontinuität und den Prozess- und Ambivalenzcharakter von Identitäten. Sie leisten dabei der Verfestigung gesellschaftlicher Rollenerwartungen und ungleichheitsrelevanter Stereotype Vorschub, denen ja eigentlich mit einem Fokus auf die „Heterogenität“ von Schüler*innen bzw. der „Diversity“ von Beschäftigten als zukunftsweisende

Perspektive entkommen werden sollte, wenn beispielsweise auf das schulbezogene Kernthema der Chancengleichheit verwiesen oder die Verknüpfung mit dem Thema Antidiskriminierung im managerialen Diversitydiskurs hergestellt wird.

Darüber hinaus sensibilisierte der Diskurs zu Erziehung und Geschlecht für das Problem des Ausblendens der eigenen kulturellen Standortgebundenheit (zum Beispiel als weiße Mittelschichtsfrau) im Kontext der Debatte um geschlechtsspezifische Sozialisation. Dieses Problem kristallisiert sich nun auch in den neuen Differenzdiskursen heraus. Hier ist das Problem jedoch etwas anders gelagert als im Zusammenhang der geschlechtsbezogenen Sozialisationsdebatte gelagert, nämlich auf der institutionellen Ebene. Das Prinzip ist jedoch das gleiche: die eigene kulturelle Standortgebundenheit bleibt ein blinder Fleck der Diskurse. So klammert der Heterogenitätsdiskurs mit Ausnahme der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension die Frage aus, welchen Beitrag Schule selbst bei der Herstellung von Ungleichheit durch ihre Selektionsfunktion leistet. Der manageriale Diversitydiskurs spart die Differenzkategorien Klasse bzw. Schicht als erworbene, veränderbare Sekundärdimensionen aus, da diese erst durch das Unternehmen oder die Organisation selbst erzeugt wird. Auch in Teilen des Intersektionalitätsdiskurses wird die eigene Standortgebundenheit nicht konsequent reflektiert, wie sich in dem Fehlen schulbezogener Differenzdimensionen (z.B. Leistung, Lernmotivation, Begabung) in der breit rezipierten Liste bipolarer hierarchische Differenzlinien bei Leiprecht und Lutz zeigt.

Schließlich hat sich mit der verstärkten Rezeption konstruktivistischer Theorieangebote im Diskurs zu Erziehung und Geschlecht das erkenntnistheoretische Problem der Reifikation herauskristallisiert, das auch für differenzpädagogische Ansätze bedeutsam ist. Gemeint war damit das Problem der *Festschreibung* von Differenzkategorien durch ihre *Beschreibung* selbst. Dieses Problem scheint ein wesentliches ungelöstes Kernproblem der neuen Differenzdiskurse darzustellen und mit oben genannten Problemen zusammen zu hängen. Insbesondere betrifft dies den Heterogenitätsdiskurs sowie den Diversitydiskurs, die von extern vorgefundenen Differenzkategorien ausgehen. Folgerichtig kann dann auch die eigene Beteiligung an der Herstellung etwa schulbezogener oder arbeitsmarktbezogener Differenzkategorien nicht in den Fokus genommen werden. Doch auch im Intersektionalitätsdiskurs tritt das Problem der Reifikation zu Tage, wenn etwa bei McCall unreflektiert bleibt, inwiefern die spezifische Konstruktion von Erhebungsinstrumenten daran beteiligt ist, welche Aspekte sozialer Differenz überhaupt empirisch untersucht werden können. Denn da die kategoriale Diskurslinie von einer in ihrer Komplexität extern vorfindbaren und analytisch beschreibbaren Realität ausgeht, kann der Repräsentationscharakter der Kategorien selbst nicht mehr zum Gegenstand der Reflexion werden. Die von Berger und Luckmann in

konstruktivistischer Perspektive leitende Frage, „ob er [der Mensch, S.M.] sich noch bewußt bleibt, daß die gesellschaftliche Welt, wie auch immer objektiviert, von Menschen gemacht ist“ (Berger; Luckmann 2013, S. 95), wäre für weite Teile der neuen Differenzdiskurse also negativ zu beantworten. Damit beschneiden sich die Diskurse allerdings auch um eine produktive und pädagogisch hoch bedeutsame Perspektive, nämlich welche Veränderungen der gesellschaftlichen Welt durch Menschen selbst möglich wären.

Im Hinblick auf die neuen Differenzdiskurse muss ferner die Frage offen bleiben, wie das Thema Inklusion in erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskursen verortet werden kann oder als eigener Differenzdiskurs zu fassen wäre. Angesichts der derzeit breiten öffentlichen, politischen aber auch pädagogischen Wahrnehmung des Themas erstaunt es, dass Inklusion sowohl bei Emmerich und Hormel als auch bei Walgenbach unbeleuchtet bleibt. So klammern Emmerich und Hormel das Thema Inklusion explizit aus, da es sich ihrer Ansicht nach um einen älteren Differenzdiskurs handle, der die soziale Konstruktion von Behinderung „nicht mit der Referenz auf gesellschaftlich bedingte und gruppenlogisch konturierte Lernvoraussetzungen, sondern mit der medizinisch-psychologischen-pädagogischen Klassifikation einer (individuellen) Abweichung“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 108) verknüpfe. Einmal abgesehen davon, dass die explizite Referenz auf „Lerngruppen“ nur auf den Heterogenitätsdiskurs als genuin pädagogischen Diskurs zutrifft, nicht jedoch auf den Diversity- und Intersektionalitätsdiskurs, scheint die Debatte um Inklusion allerdings derzeit ihren ehemals engen Fokus auf die Dimension Behinderung auszuweiten. So heißt es etwa im Index für Inklusion, einem breit rezipierten Leitfaden zur Unterstützung einer inklusiven Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen:

„Inklusion verlangt den Blick auf die ganze Persönlichkeit des Kindes. Dies wird vernachlässigt, wenn Inklusion nur auf einen Aspekt eines Kindes bezogen ist, etwa eine Behinderung oder die Notwendigkeit, Deutsch als zusätzliche Sprache zu lernen. Der Ausgrenzungsdruck, dem Kinder mit Beeinträchtigungen ausgesetzt sind, muss nichts mit einer Behinderung zu tun haben. Belastungen können mit Schwierigkeiten im Elternhaus zusammenhängen oder entstehen, weil die Aktivitäten nicht die Interessen des Kindes treffen“ (Booth; Ainscow; Kingston 2006, S. 15).

Es bliebe daher noch genauer zu untersuchen, ob es sich im Rahmen des Inklusionsdiskurses lediglich um semantische Öffnungen handelt, die implizit jedoch weiterhin die Dimension Behinderung im Hauptfokus haben, oder doch um einen spezifisch ausgestalteten neuen Differenzdiskurs, der sich aus einem älteren Differenzdiskurs entwickelt hat.

Soziale Differenz in Bildungsplänen für die
Kindertagesbetreuung

Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse

Meyer, S.

2018, XIII, 329 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20238-5