



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

Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit

Im Spannungsfeld zwischen
Konstruktion und Normativität

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Stenger/Edelmann/Nolte/Schulz (Hrsg.), Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit
ISBN 978-3-7799-4543-7 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4543-7>

Ulrike Hormel

Pädagogische Beobachtungsweisen

Heterogenität, Diversity, Intersektionalität

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

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

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

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

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

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

1. Soziale Differenz als (pädagogische) Beobachtungsweise

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Heterogenität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Diversity

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

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

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

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

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

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

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

4. Intersektionalität

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

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

Geschlecht ausgeht, mit denen gesellschaftliche Ungleichheiten allererst als Gegenstandsbereich erfasst werden könnten. Mit der Metapher der Überschneidung (*intersection*) ist ein Perspektivgewinn in Aussicht gestellt, weil und insofern nach dem „Zusammenwirken“ und den „Wechselwirkungen“ „sozialer Kategorien“ (Walgenbach 2012, o. S.) gefragt wird. Während sich methodologisch orientierte Ansätze der Differenzierung und Verbindung von beobachtungsleitenden Gruppenkategorien widmen (vgl. Winker/Degele 2009, S. 15 ff.), weisen gesellschaftstheoretisch ausgerichtete Arbeiten kritisch darauf hin, dass mit der Analyse von sich überlagernden Kategorien noch nicht der Prozess ihrer Entstehung erfasst ist und mithin die Gefahr einer „verdinglichenden“ (Knapp 2013, S. 343) Perspektive auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse besteht.

Der vor allem mit den Arbeiten von Leslie McCall verbundene und vielfach aufgegriffene „categorical approach“ (McCall 2005, S. 1784) kann dabei beobachtungslogisch als Versuch verstanden werden, das methodische Repertoire der quantitativen Sozialstrukturanalyse für die Analyse komplexer Ungleichheitsverhältnisse zwischen sozialen Gruppen nutzbar zu machen. Die Kategorien class, race und gender bilden entsprechend Individualmerkmale, die statistisch auf Merkmalsträger_innen zugerechnet werden müssen, um intersektionale Ungleichheiten in Form von Strukturvarianzen abbilden zu können, die zwischen den statistischen Aggregaten bestehen. Das epistemologische Problem des categorical approach besteht in der Kategorienabhängigkeit seiner Beobachtungsweise: Er kann intersektionale Ungleichheit nur entlang dieser *ex ante* festgelegten Gruppenkategorien und der entsprechenden Aggregate konstruieren und damit einen systematisch angelegten naturalistischen Fehlschluss von sozialwissenschaftlichen Kategorien auf gesellschaftliche Wirklichkeit nicht verhindern.

In Hinblick auf die Analyse von Bildungsungleichheit zeigt sich diese Problematik bspw. in der Adaption des kategorialen Ansatzes in der Empirischen Bildungsforschung. So führt die intersektionale Auswertung von PISA-Daten bei Gottburgsen und Gross (2012) zu dem Befund, „dass soziale Ungleichheit auf der *Wirkung* multipler Gruppenzugehörigkeiten entlang von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus beruht (Multidimensionalität), die sich wechselseitig beeinflussen (Intersektionalität) und je nach sozialem Kontext unterschiedlich *wirken* können (Kontextualität).“ (ebd., S. 86, Hervorh. U.H.) In dieser methodologischen Adaption der Intersektionalitätsperspektive sind die Benachteiligten die Ursache ihrer Benachteiligung, weil letztere aus den von den Forschenden selbst zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten (Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus) abgeleitet werden, ohne die Mechanismen und Prozesse, die innerhalb des Schulsystems entlang dieser Kategorien Bildungsungleichheiten erzeugen, überhaupt in Betracht zu ziehen.

Auch qualitative Ansätze scheinen die Kategorienabhängigkeit in der intersektional orientierten Beobachtung von Ungleichheiten nicht lösen zu können, obwohl ihnen die Sensibilität für Reifikationsprobleme inhärent ist: Offenbar sind rekonstruktive und ethnographische Methodologien in besonderer Weise auf die Strukturen sozialer Sichtbarkeit und in diese eingelagerte individuelle Zugehörigkeitsindikatoren verwiesen, um Ungleichbehandlungen beobachten zu können: Erst wenn für Forschende sichtbar wird, *wer* diskriminiert wird, kann Diskriminierung überhaupt als Sachverhalt festgestellt werden (vgl. dazu Emmerich/Hormel 2016). Das bedeutet jedoch auch, dass sich Diskriminierungen, die nicht an den Diskriminierten qua askriptiver Merkmale abgelesen werden können, dem forschenden Blick entziehen.

Dieses epistemologische Problem hat jedoch die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw, auf die das Konzept der Intersektionalität zurückgeht, zum Ausgangspunkt ihrer kritischen Analysen zur Rechtssprechungspraxis von Gerichten gemacht. Crenshaw (1989) interessiert sich für diskriminierende Entscheidungsfolgen in Organisationen des Rechtssystems, wobei für sie gerade nicht die Frage, welche Kategorien sozialer Sichtbarkeit sich überschneiden, entscheidend ist, sondern, wie sich institutionelle Diskriminierungen in einer Weise überlagern, dass sie die Diskriminierten *invisibilisieren* (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 226 ff.). Crenshaws institutionenorientierter Intersektionalitätsansatz ist bislang in der deutschsprachigen Intersektionalitätsdiskussion kaum weiterentwickelt worden. Eine entsprechende, empirisch auf die Klassifikationsmacht pädagogischer Institutionen und die Genese sozialer Ungleichheiten in und durch die Organisationen des Bildungssystems orientierte Intersektionalitätsforschung existiert nur in Anfängen, wenngleich sie eine Überwindung der insistierenden Probleme kategoriengeleiteter Beobachtung zu versprechen scheint. Im Fall des Schulsystems bspw. hätte sich diese mit den spezifischen institutionell-organisatorischen Operationen zu beschäftigen, die Bildungsungleichheiten auf Basis schulischer Klassifikationssysteme generieren und mit meritokratischer Legitimationsfähigkeit ausstatten.

5. Von der Adressat_innenforschung zur Adressierungsforschung?

Weshalb gewinnt die Orientierung pädagogischer Beobachtungspraxen an den *sozialen* Gruppenzugehörigkeiten ihrer Adressat_innen gegenwärtig eine solche Plausibilität? Auch wenn diese Frage hier nicht hinreichend beantwortet werden kann, so scheint die Orientierung an Heterogenität, Diversity oder auch an den sozial ungleichen Lebenslagen von Individuen den Vorteil zu besitzen, Anhaltspunkte für pädagogische Erwartbarkeit zu

liefern, sie dient mit anderen Worten der Herstellung *pädagogischer Ordnung* (vgl. Rabenstein et al. 2013). Im Kontext schulischer Differenzierungserfordernisse können Bezugnahmen auf soziale Merkmale (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Sprachkompetenz) pädagogisch zu treffende Entscheidungen vereinfachen: Sichtbare soziale Unterschiede zwischen Individuen bieten in der Alltagswelt Orientierung und dies gilt offenbar auch für das Prinzip institutioneller Beobachtungsweisen in den Schemata Heterogenität und Diversity in pädagogischen Organisationen.

Allerdings reproduziert diese pädagogische Ordnung nicht lediglich eine vorgefundene *soziale Ordnung* gesellschaftlich erzeugter Sichtbarkeiten, sondern sie ist vielmehr an deren gesellschaftlicher Produktion beteiligt, indem *pädagogisch erzeugte* Differenz in Form von Klassifikationssystemen institutionalisiert und in der Gesellschaft verankert wird. Die Karriere des (pädagogischen) Beobachtungsschemas Migrationshintergrund (vgl. Wenning 2015) scheint hierfür eines der eindrucklichsten Beispiele abzugeben.

Aus dieser Perspektive rücken hinsichtlich der Erklärung von Bildungsbenachteiligung nicht mehr die Unterschiedlichkeit der Adressat_innen institutionalisierter Erziehung und Bildung, sondern die *Modi der differentiellen Adressierung von Individuen* etwa als bildungsferne Familien, als Schüler_in mit Migrationshintergrund oder als Risikokind sowie die Folgen, die derartige Adressierungen für die Adressierten haben, in den Vordergrund. Es wäre entsprechend von einer Adressat_innenforschung zu einer Adressierungsforschung überzugehen (vgl. Rabenstein et al. 2013, Diehm et al. 2013, Emmerich 2016). Der von Crenshaw formulierte institutionelle Intersektionalitätsansatz scheint hierfür insofern analytisches Potenzial zu bieten, weil der Beobachtungsfokus auf die diskriminierenden Klassifikationsrationalitäten und Adressierungspraxen gesellschaftlicher Institutionen gerichtet wird. Crenshaw (1989) gewinnt ihr zentrales Argument für die Intersektionalitätsperspektive aus der Analyse der Anwendungspraxis des Antidiskriminierungsrechts in der US-amerikanischen Rechtsprechung, indem sie zeigen kann, dass eine reale Diskriminierung vor dem Gesetz erst dann als real anerkannt wird, wenn sie sich unter die durch das Gesetz einzeln definierten Diskriminierungskategorien subsumieren lässt. Damit, so Crenshaw, diskriminiert das Antidiskriminierungsgesetz faktisch diejenigen Individuen, die durch sein Klassifikations-Raster fallen. Ob und inwiefern im Fall pädagogischer Institutionen/Organisationen aus der Anwendung der Beobachtungsweisen Heterogenität oder Diversity strukturhomologe Probleme resultieren, ist eine Frage, die empirisch beantwortet werden muss.