



Leseprobe aus Geiger, Dahlheimer und Bader, Heterogenität und Differenz
in Kindheits- und Sozialpädagogik,

ISBN 978-3-7799-6938-9 © 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6938-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6938-9)

Inhalt

Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik Eine Einleitung <i>Steffen Geiger, Sabrina Dahlheimer und Maria Bader</i>	7
Theoretische und konzeptionelle Beiträge	
Erziehung und Bildung im Kontext von Heterogenität Anmerkungen zu Fragen der Angemessenheit (früh-)pädagogischer Praxis und Reflexion <i>Stefan Faas</i>	22
Geschlecht als soziale Differenzlinie in der Pädagogik der frühen Kindheit Überlegungen zu erziehungswissenschaftlich (un-)gelösten Fragen <i>Dagmar Kasüschke</i>	38
Empirische Beiträge	
Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik <i>Sandra Landhäuffer und Melanie Kuhn</i>	62
„In ner Kita gibt’s erstmal keinen Stempel“ Sprechen über (Kinder-)Armut und strukturellen Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität <i>Stephanie Simon, Anja Kerle und Jessica Prigge</i>	89
Mädchenarbeit 2.0 Alte und neue Ansätze und Herausforderungen der Arbeit mit heterogenen Mädchengruppen in der Migrationsgesellschaft <i>Wiebke Waburg und Jelena Büchner</i>	109

Heterogenität von Familie <i>Bernd Eggen und Stephanie Saleth</i>	127
Familienbilder und Geschlechterrollen im Kinderschutz <i>Susanne Witte und Laura Miehlebradt</i>	150
Familie in der Logik des Verdachts Heterogene Konstruktionen familialer Lebenswelten und Leistungen als Akte des Klassifizierens und Ausgrenzens <i>Sabrina Dahlheimer</i>	166
Chancengleichheit als politische Aufforderung und pädagogische Praxis Positionierungen von Eltern und Familien durch Kita-Leitungen <i>Margarete Menz und Luisa Abdessadok</i>	194
Kinder mit Behinderung in Kinderkrippen <i>Ulrich Heimlich</i>	209
Inklusion oder Teilhabe für Alle Diskursanalytische Beobachtungen <i>Steffen Geiger</i>	227
Die Autor*innen	246

Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik

Eine Einleitung

Steffen Geiger, Sabrina Dahlheimer und Maria Bader

Heterogenität und *Differenz* können mittlerweile als etablierte Begrifflichkeiten aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskurse und Debatten verstanden werden, wobei insbesondere der Heterogenitätsbegriff aktuell starke Aufmerksamkeit in Wissenschaft und (Bildungs-)Politik erfährt. So wird *Heterogenität* etwa als „neue Leitidee der Erziehungswissenschaft“ (Wenning 2004, S. 565), als „sozialutopische Idee oder wissenschaftliche Hypothese“ (Neumann 2015, S. 411) diskutiert, als Chance und Herausforderung betrachtet, als „Containerbegriff“ (Budde 2012, S. 3) bezeichnet oder es werden „Uneindeutigkeiten und Unbestimmtheiten“ (Yıldız 2018, S. 193) in der Debatte über *Heterogenität* identifiziert. Die zunehmenden Auseinandersetzungen um heterogenitätsbezogene Thematiken werden unter anderem auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie etwa Globalisierung, Migration, Pluralisierung von Lebensformen oder demographische Wandlungsprozesse zurückgeführt (vgl. Walgenbach 2014). Jürgen Budde (2012) spricht insgesamt auch von einer Konjunktur der Verwendung des Begriffes, die von bestimmten diskursiven Ereignissen wie etwa der Veröffentlichung der PISA-Studien oder der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention ausgegangen ist. Diese Ereignisse fungieren auch weiterhin als zentrale Bezugspunkte der Diskussion um *Heterogenität*; hier insbesondere bezogen auf den schulischen Kontext. Die Auseinandersetzung mit *Differenz* ist hingegen bereits seit etwa Mitte der 1990er Jahren zentraler Untersuchungsgegenstand empirischer erziehungswissenschaftlicher Studien, die sich unter anderem durch eine Hinwendung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Diskurse zu Themen wie kulturelle Vielfalt oder Unterschiede sowie eine Bezugnahme auf macht- und ungleichheitskritische Theorie- und Forschungstraditionen verfestigt hat (vgl. Mecheril/Plößler 2009, S. 194).

Während der Heterogenitätsbegriff vor allem in schulpädagogischen Diskursen prominent vertreten ist, werden in anderen erziehungswissenschaftlichen Sub-Disziplinen zumeist andere Begrifflichkeiten genutzt, wenn es um die Markierung von Unterschieden oder die Analyse von Praktiken des Unterscheidens geht. Paul Mecheril und Andrea J. Vorring (2010) ordnen etwa den Begriff *Diversity* eher der Jugend- und Erwachsenenbildung zu, während die Begriffe *Diffe-*

renz und *Ungleichheit* häufiger in der Sozialen Arbeit anzutreffen seien (vgl. S. 89). In der Sozialen Arbeit wird die Thematisierung von *Differenz* – hier insbesondere bezogen auf Armut oder Desintegration – darüber hinaus als konstitutiv für die Herausbildung institutionalisierter Sozialer Arbeit betrachtet (vgl. Kessl/ Plößler 2010).

Somit unterscheiden sich die Begriffe auch in ihrer inhaltlichen Verwendung. Der Begriff *Heterogenität* verweist vorwiegend auf die Thematisierung, Identifizierung und Kategorisierung von Adressat*innen pädagogischer Institutionen anhand bestimmter Merkmale – die zugleich als bedeutsam für Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse angesehen und als Vergleichsdimensionen herangezogen werden (vgl. auch Walgenbach 2014, S. 23; Hagedorn 2010, S. 404). Aufgegriffen werden etwa soziale Kategorien wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Armut, Kultur, Behinderung, Körper oder (Schul-)Leistung. Wie bereits erwähnt, wird der Heterogenitätsbegriff insbesondere in schulbezogenen Diskussionen aufgegriffen. Diese fasst Kerstin Jergus (2017) so zusammen, dass Heterogenität vor allem in der Verbindung mit Leistungslogiken thematisiert wird. Das heißt (Schul-)Leistung wird hierbei als zentraler Vergleichsmaßstab zur Unterscheidung von Gruppen innerhalb und zwischen Schulklassen herangezogen und mit weiteren gruppenspezifischen und zum Teil soziodemographischen Merkmalen – wie etwa sozialer Herkunft – in Verbindung gebracht. Auch Ulrike Hormel (2017) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass der Heterogenitätsdiskurs Differenzierungen zur Verfügung stellt, durch die Informationen über Lernende bereitgestellt und Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln abgeleitet werden (S. 23). Es geht somit insbesondere darum, Problemstellungen – wie den Umgang mit Heterogenität – „nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu lösen“ (Idel/Rabenstein/Ricken 2017, S. 139). Neben einer solchen „diskurspezifischen Kopplung von Problembeschreibungen und Problemlösungen“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 150), beobachten Marcus Emmerich und Ulrike Hormel (2013) zudem, dass Veröffentlichungen in Bezug auf Heterogenität vorwiegend einen normativ-programmatisch orientierten Diskurs vorantreiben (S. 149). Wengleich andere Begriffe in der Kindheits- und Sozialpädagogik präsenter im Zusammenhang mit Unterschieden und Unterscheidungen zu sein scheinen – zu nennen sind hierbei insbesondere die Begriffe *Vielfalt* oder *Diversity* –, schließen einige Publikationen dennoch an den Heterogenitätsbegriff an (vgl. z. B. Sulzer 2013). Kerstin Jergus (2017) geht z. B. davon aus, dass die Kategorie *Entwicklung* in fröhpädagogischen Diskursen eine ähnliche Funktion einnimmt wie *Leistung* in entsprechenden schulbezogenen Diskussionen. Unterschiede werden demnach in Bezug auf die Entwicklung von Sprache, Selbstständigkeit oder kognitiven Fähigkeiten miteinander vergleichbar und sichtbar gemacht sowie pädagogisch bearbeitbar. Ähnliches lässt sich auch im Hinblick auf das Konstrukt des Kindeswohls konstatieren, das in öffentlichen Diskursen zunehmend als

Maßstab familiärer Erziehungskompetenzen zu fungieren scheint (vgl. Dahlheimer 2020).

Mit dem Differenzbegriff – so lässt sich zusammenfassen – wird dagegen überwiegend eine analytische Perspektive verknüpft (vgl. Landhäußer/Kuhn in diesem Band). Differenzen können unter einer solchen Perspektive zunächst allgemein als historisch hervorgebrachte und damit zugleich kontingente und veränderbare Konstruktionen betrachtet werden, die das „Ergebnis diskursiver Formationen und Praxen sowie spezifischer Äußerungsstrategien und Modalitäten von Macht“ (Hark/Villa 2020, S. 24) sind. In erziehungswissenschaftlichen und kindheits- und sozialpädagogischen Untersuchungen geht es hierbei nicht um die Identifizierung von Unterschieden als Marker und daraus abzuleitenden pädagogischen Umgangsformen – wie dies etwa für den Heterogenitätsbegriff festgestellt werden konnte –, sondern insbesondere um die Analyse der Herstellungsmodi und -prozesse dieser Differenzkonstruktionen in Diskursen, Praktiken oder Sprechakten insgesamt. Differenz und Differenzkategorien werden dabei als sozial konstruiert angesehen (z. B. Mecheril/Plößer 2009; Thompson 2016) und als „machtvolle Zuschreibungspraxen und Benachteiligungsmuster ungleichheits(re)produzierender Strukturen“ (Heite 2010, S. 190) betrachtet. Untersucht werden in diesem Zusammenhang etwa Fragen, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Differenzkategorien aktualisieren und wie diese die Arbeit mit einer als *heterogen* geltenden Elternschaft thematisieren (vgl. Thon/ Mai 2018) oder welche Differenzen in der kindheitspädagogischen Praxis durch Fachkräfte relevant gemacht und wahrgenommen werden (vgl. Betz/Bischoff 2017). Im Fokus steht hierbei mehrheitlich auch der Zusammenhang von Differenzkonstruktionen und der Herstellung und (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. z. B. Dahlheimer in diesem Band). Mit dem Differenzbegriff sind zudem weitere Begriffe und Diskurse verknüpft, wie etwa *Chancengleichheit* oder spezifische Auseinandersetzungen in Bezug auf den Umgang mit Differenzen (vgl. Heite 2010). Dabei wird Sozialpädagogik als eine Disziplin und Profession verstanden, die einerseits Differenzen sowie damit einhergehende Ungleichheiten und Benachteiligungen bearbeitet. Andererseits wird jedoch ebenso darauf aufmerksam gemacht, dass Soziale Arbeit in die Erzeugung und (Re-)Produktion von Differenzen verstrickt ist. Melanie Plößer (2010) beschreibt diesen Zusammenhang so, dass die Fokussierung auf und die Markierung von Differenzen nötig für die Bearbeitung ungleichheitserzeugender Differenzen ist, diese Fokussierung allerdings auch problematisch zu betrachten ist, da hierdurch „Andersheiten und Normierungen immer auch erst (re-)produziert werden“ (S. 218), etwa durch vorgenommene hierarchische Einordnungen und damit einhergehende Erzeugungen von Ein- und Ausschlüssen oder die Bestätigung sozialer Normen (S. 223 ff). Damit ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen einer im Kontext der Bearbeitung von Ungleichheit notwendigen Thematisierung von Differenzen und Heterogenitätsdimensionen bei einer gleichzeitigen Reproduktion dieser. Darin begründet sich unter anderem die Notwendigkeit einer weiteren Re-

flexion der Konstrukte Heterogenität und Differenz im Kontext der Kindheits- und Sozialpädagogik auf unterschiedlichen Ebenen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Heterogenität und Differenz insgesamt als diskursive Gemengelagen unterschiedlicher thematischer Bezugspunkte verstehen, sind zugleich aber auch wirkmächtige Phänomene und wissenserzeugende Ordnungen kindheits- und sozialpädagogischer Diskurse und Praktiken. Sie unterscheiden sich allerdings vor allem in ihrer inhaltlichen Verwendung; einerseits eher als deskriptives Konzept zur Beschreibung von Unterschieden vor allem mit Bezug auf die Adressat*innen pädagogischer Institutionen, andererseits eher als Konzept zur Untersuchung pädagogisch erzeugter Differenzkonstruktionen mit einem verstärktem Fokus auf ungleichheits(re-)produzierende Effekte. Darüber hinaus lässt sich eine relative Unschärfe der Begriffe konstatieren, die jedoch zugleich auch eine produktive Seite in sich trägt und als „Motor von Kommunikation“ (Scheunpflug/Affolderbach 2019, S. 188) angesehen werden kann, um diskursive Auseinandersetzungen anzuregen und damit den Blick auf die Thematik in Theorie und Praxis weiter zu konkretisieren. An dieser Stelle setzt der Band an und will die Auseinandersetzungen um Heterogenität und Differenz in der Kindheits- und Sozialpädagogik vortreiben, indem verschiedene Sichtweisen auf die Thematik ausgebreitet, Schnittpunkte mit angrenzenden Themen sowie verschiedene Verwendungssituationen der Begriffe aufgegriffen und in den Blick genommen werden. Insofern können die Aufsätze des Bandes insgesamt als Beitrag zu einer produktiven Weiterentwicklung des Diskurses um Heterogenität und Differenz gelesen werden. Davon ausgehend gliedert sich der Band in einen Teil mit theoretischen und konzeptionellen Beiträgen sowie in einen Teil mit empirischen Beiträgen.

Teil I: Theoretische und konzeptionelle Beiträge

Der erste Teil diskutiert die Begriffe Heterogenität und Differenz aus theoretischer und konzeptioneller Perspektive. Dabei greift *Stefan Faas* in seinem Beitrag *Erziehung und Bildung im Kontext von Heterogenität – Anmerkungen zu Fragen der Angemessenheit (früh-)pädagogischer Praxis und Reflexion* verschiedene Thematisierungsweisen des Heterogenitätskonzepts in bildungs- und erziehungsbezogenen Diskursen auf. Beschrieben und präzisiert wird zunächst eine Perspektive auf Heterogenität, die auf eine „egalitäre Differenz“ verweist und auf Erziehung zu Demokratie, Freiheit und Gleichheit zielt. Dabei stehen insbesondere die Anerkennung sowie Dekonstruktion von Differenzen im Fokus. Zudem wird eine Perspektive auf das Heterogenitätskonzept aufgegriffen, die insbesondere an bildungspolitischen Auseinandersetzungen anschließt, auf die Förderung von Kompetenzen zielt sowie diagnostische, vergleichende und klassifizierende Ansätze vereint. Diese Perspektive wird unter den Begriff einer „hierar-

chischen Differenz“ gefasst. Geschärft und erörtert werden beide genannten Perspektiven auf der Basis von drei Dimensionen: Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit. Deutlich wird hierbei, dass beide Deutungen des Heterogenitätskonzepts konträr und widersprüchlich zueinander in Beziehung zu stehen scheinen. Wenngleich die unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Bezugspunkte haben, hinterfragt der Autor diese Unvereinbarkeit und bezieht die präzisierten Deutungen in Bezug auf den Umgang mit Differenz sowie auf die Begründung und Ausgestaltung pädagogischen Handelns aufeinander. Dabei zeigt sich, dass Konzeptualisierungen von Heterogenität auf Basis einer „egalitären Differenz“ und einer „hierarchischen Differenz“ keine abschließende Klärung hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt und Differenz in der pädagogischen Praxis zulassen, wodurch eine Priorisierung einer konkreten Perspektive wenig zielführend erscheint. Der Autor argumentiert stattdessen für eine relationale Auffassung beider Perspektiven. In diesem Zusammenhang wird von einer reflexiven Wissensverwendung unter der Maßgabe der Situationsangemessenheit gesprochen. Dabei kann eine demokratische und partizipative Erziehung sowohl auf eine Anerkennungstheoretische Fundierung als auch auf diagnostische Verfahren und zielgruppenbezogene Förderpraktiken zurückgreifen. Durch die Relationierung der zunächst als widersprüchlich erscheinenden Perspektiven leistet der Artikel insgesamt einen Beitrag zu einer theoretischen Konzeptualisierung des Heterogenitätskonzepts sowie zu einem erweiterten Zugang zum Umgang mit Differenz und Vielfalt in der pädagogischen Praxis.

Dagmar Kasüschke lotet in ihrem Beitrag *Geschlecht als soziale Differenzlinie in der Pädagogik der frühen Kindheit. Überlegungen zu erziehungswissenschaftlich (un-)gelösten Fragen* die Beziehungen zwischen Geschlechterforschung und Diskursen um Heterogenität und Vielfalt aus und fragt davon ausgehend, inwieweit diese für eine Beschäftigung mit Fragen sozialer Ungleichheit im Kontext von Geschlechterverhältnissen in der Pädagogik der frühen Kindheit relevant sind. Dazu nimmt die Autorin zunächst das Verständnis von Differenz in erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Heterogenität in den Blick und fragt, welchen Einfluss dieses auf die Wahrnehmung von Geschlecht als soziale Unterscheidungskategorie nimmt. Sie kommt hierbei zu dem Schluss, dass das Konzept der Heterogenität für die erziehungswissenschaftliche Reflexion der Kategorie Geschlecht im Zusammenspiel mit anderen Differenzlinien nur bedingt zielführend ist. Stattdessen wird dem Konzept der Intersektionalität in diesem Zusammenhang eine bedeutendere Rolle zugewiesen. Davon ausgehend werden Diskurse um Heterogenität in der Pädagogik der frühen Kindheit in den Blick genommen und die Thematisierungsweisen von Geschlecht im Rahmen dieser Diskurse herausgearbeitet. Dazu werden einerseits verschiedene erziehungswissenschaftliche Beiträge und Artikel in den Blick genommen. Andererseits werden spezifische Forschungszugänge aufgegriffen und exemplarisch anhand empirischer Untersuchungen die Thematisierungen von Geschlecht aufgezeigt. Insgesamt kommt

Dagmar Kasüschke zu dem Schluss, dass vor allem normative Gerechtigkeitskonventionen des Heterogenitätsdiskurses kaum noch Fragen nach der Bedeutung sozialer Differenzlinien zulassen und Geschlecht als Unterscheidungslinie insgesamt unzureichend thematisiert wird. Für die Pädagogik der frühen Kindheit werde dies dann problematisch, wenn Diskurse um Heterogenität und Differenz nicht in ihrer Komplexität aufgegriffen werden, sondern nur einen Teilaspekt ausgewählter Inhalte darstellen. Der Beitrag plädiert davon ausgehend für poststrukturalistische, de-konstruktivistische und interaktionistische Forschungszugänge, um Praktiken sozialer Differenzierung und die dahinterliegenden hegemonialen und machtvollen Strukturen zu rekonstruieren.

Teil II: Empirische Beiträge

Der zweite Teil des Bandes präsentiert empirische Untersuchungen im Kontext von Heterogenität und Differenz. Hierbei werden unterschiedliche Bezugspunkte und Thematiken im Zusammenhang mit den Konzepten aufgegriffen und anhand empirischer Untersuchungen in den Blick genommen. *Sandra Landhäußer* und *Melanie Kuhn* rekonstruieren in ihrem Beitrag *Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik* vor dem Hintergrund, dass der professionelle Umgang mit Differenz zu einer zentralen Anforderung an pädagogische Fachkräfte des Kindertagesbetreuungssystems zählt, die diskursiven Thematisierungsweisen von Differenz in den aktuellen Curricula der Bundesländer zur Ausbildung von Erzieher*innen. Dazu konzeptualisieren die Autorinnen zunächst den Differenzbegriff in Abgrenzung zu anderen Konzepten wie Heterogenität oder Diversität als macht- und ungleichheitsanalytische Kategorie zur Untersuchung pädagogischer Unterscheidungspraxen und betrachten Differenzkategorien als strukturgebende Möglichkeitsräume von Adressat*innen und Fachkräften, die zugleich auf professioneller Ebene zu reflektieren sind. Auf Basis eines dokumentenanalytischen Zugangs verweisen die Ergebnisse einerseits darauf, dass Differenz im Großteil der Lehrpläne in Zusammenhang mit einer diversitäts- und inklusionsbezogenen Perspektive thematisiert werden. Andererseits zeigen die Analysen, dass Differenz im überwiegenden Teil der Curricula als etwas Gegebenes vorausgesetzt wird, dabei gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen nicht berücksichtigt werden und Differenz weniger als Folge sozialer Konstruktionen konzeptualisiert ist. Deutlich wird zudem, dass differenzbezogene Thematisierungen vor allem auf die Adressat*innen von Pädagog*innen fokussieren, während die Schülerschaft der Fachschulen kaum in differenzbezogener Perspektive angesprochen wird.

Stephanie Simon, *Anja Kerle* und *Jessica Prigge* gehen in ihrem Beitrag „*In ner Kita gibt's erstmal keinen Stempel*“. *Sprechen über (Kinder-)Armut und struktu-*

rellen Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität auf Thematisierungen von (Kinder-)Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen ein. Nach einer Einordnung des Begriffs ‚Armut‘ in Diskurse um Heterogenität und einer Skizzierung aktueller Forschungsbefunde, werden dazu ausgewählte Ergebnisse zweier qualitativ-rekonstruktiver Forschungsprojekte der Autor*innen zusammengeführt, deren Fokus unter anderem auf den Umgang mit und den Deutungen von Armut in kindheitspädagogischen Institutionen liegt. Die Ergebnisse verweisen zunächst auf heterogene Praktiken des (Nicht-)Sprechens über Armut. Die Autor*innen führen dazu den Begriff der Ent_Nennung ein, womit deutlich gemacht wird, dass Armut durch verschiedene Weisen dethematisiert und dadurch eine Verschleierung struktureller Ungleichheiten begünstigt wird. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass eine Vermeidung der Thematisierung von Armut auch als ein *not doing difference* gedeutet werden kann und mit dem Benennen von Armut nicht notwendigerweise eine Reproduktion sozialer Ungleichheit einhergeht, sondern dies viel mehr von den jeweiligen Zuschreibungen dieser Benennungen abhängig ist. Insgesamt plädieren die Autor*innen dafür, Armut im Diskurs um Heterogenität stärker intersektional und strukturell sowie als gesamtgesellschaftliches Problem der Ungleichheit zu thematisieren.

Wiebke Waburg und Jelena Büchner thematisieren in ihrem Beitrag *Mädchenarbeit 2.0. Alte und neue Ansätze und Herausforderungen der Arbeit mit heterogenen Mädchengruppen in der Migrationsgesellschaft* insgesamt die Bedeutung von Mädchenarbeit im Kontext von Heterogenität und entwerfen dabei ein Verständnis von Mädchenarbeit vor allem im Hinblick auf die Differenzkategorien Geschlecht und Migration. Dazu skizzieren die Autorinnen zunächst die historische Entwicklung von Mädchenarbeit und deren derzeitige Bedeutung und machen hierbei unter anderem auf einen marginalisierten Status dieser in Relation zu anderen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit aufmerksam. Basierend auf der Identifizierung von umfänglichen Forschungslücken im Kontext von Mädchenarbeit wird im Anschluss eine qualitative Studie präsentiert, die die Ergebnisse einer umfassenden Bestands- und Bedarfsanalyse – exemplarisch für die Stadt Augsburg in Bayern – aufzeigt. Die Analyse von Expert*inneninterviews mit in der Mädchenarbeit tätigen Fachkräften zeigt einerseits eine diverse Angebotslandschaft in diesem Bereich. Andererseits werden in den Interviews insbesondere die Differenzkategorien Sprache und Herkunft durch die Befragten thematisiert und aufgerufen. Diesen Aspekt aufgreifend werden die Ergebnisse theoretisiert und ein Verständnis von Mädchenarbeit entworfen, das insbesondere in rassismuskritischen Ansätzen verortet wird und sich dabei unter anderem auf die Ermöglichung von Reflexionsräumen für eigene Rassismuserfahrungen oder Privilegien und Machtstrukturen bezieht. Abschließend werden Forschungsperspektiven und Herausforderungen in diesem Zusammenhang dargestellt und für eine verstärkte adressat*innenbezogene Forschung argumentiert.

Anschließend folgen mehrere Artikel, die Heterogenität und Differenz im Kontext von Familie und Elternschaft in den Blick nehmen. Zunächst beleuchten *Bernd Eggen* und *Stephanie Saleth* in ihrem Beitrag *Heterogenität von Familie* die Institution Familie aus unterschiedlichen Perspektiven. Hierbei skizzieren sie zunächst zentrale Wandlungsprozesse der Familie von einer stark normativen und außenorientierten patriarchalischen Lebensform hin zu einem stärker nach innen orientierten, dialektisch organisierten Verhandlungshaushalt mit egalitären, partnerschaftlichen Kommunikationsstrukturen und der Tendenz der Familienmitglieder, die Einzigartigkeit der gewählten Lebensform in der Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten performativ hervorzuheben. Basierend auf Daten und Sonderauswertungen der amtlichen Statistik für Baden-Württemberg schärfen die Autor*innen daran anknüpfend den Blick auf die Multiziplicität und Komplexität familialer Lebenswirklichkeiten, die durch die dargelegten Entwicklungen hervorgerufen werden. Fokussiert werden die Pluralisierung von Elternschaft, die Heterogenität familialer Lebensformen, die ökonomischen Lagen der Familien und die kulturelle Herkunft der Familienmitglieder. Die Synopse der verschiedenen Blickwinkel macht nicht nur auf das Desiderat einer umfassenden und vielschichtigen empirischen Datengrundlage aufmerksam, die diesen heterogenen Perspektiven und Lebenswirklichkeiten Rechnung trägt, sondern verdeutlicht zugleich dessen Dringlichkeit und Bedeutsamkeit. Denn den Autor*innen folgend bedarf es im Umgang mit Familien neben der Anerkennung von Diversität verlässliche Daten zu den vielfältigen Lebensrealitäten von Familien, um angemessene Konzepte erstellen und weiterentwickeln zu können.

Susanne Witte und *Laura Miehlebradt* thematisieren in ihrem Beitrag *Familienbilder und Geschlechterrollen im Kinderschutz* auf Basis des internationalen Forschungsprojekts HESTIA, bei dem Fallakten von Kindeswohlgefährdungsmeldungen in Jugendämtern analysiert wurden, unterschiedliche Familienformen im Kontext von Verfahren des Kinderschutzes nach §8a SGB VIII. Dabei nehmen die Autorinnen insbesondere den Umgang mit Müttern und Vätern in diesen Verfahren in den Blick und arbeiten hierbei Unterschiede in den Adressierungen heraus. Dazu wird zunächst ein Überblick über (inter-)nationale Literatur sowie Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Familienformen und dem unterschiedlichen Umgang mit Müttern und Vätern im Rahmen des Kinderschutzes gegeben. Die Ergebnisse der Studie verweisen zunächst auf eine auffällig hohe Anzahl von Alleinerziehenden in den analysierten Akten. Zudem suchten Fachkräfte im Rahmen des Kinderschutzverfahrens zum Großteil den Kontakt zur Mutter, unabhängig davon, ob sowohl der leibliche Vater als auch die leibliche Mutter als bedeutsame Kontaktperson in den Akten aufgenommen war. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass für traditionelle Familien deutlich weniger Risikofaktoren dokumentiert werden. Ob hier Stereotype reproduziert werden oder sich die Verzerrung durch die Lebenswirklichkeit und Erreichbarkeit im Alltag ergibt, lässt sich auf Basis der Untersuchung jedoch nicht beurteilen. Bei Kontrolle aller

Risikofaktoren findet sich allerdings kein Effekt in der Entscheidung über eine mögliche Gefährdung zwischen Kindern in traditionellen und nicht-traditionellen Familien. Unabhängig von der Ursachen-Wirkungsrichtung postulieren die Autorinnen eine verstärkte Berücksichtigung von Vätern als Ressource für die Praxis des Kinderschutzes. Insgesamt verweisen die Ergebnisse dieser Studie auf unterschiedliche Umgangsweisen mit Müttern und Vätern in den Adressierungspraktiken von Fachkräften im Kontext des Kinderschutzes. Deutlich wird dabei, dass Geschlecht als heterogenitätsbezogene Differenzkategorie zu einem handlungsleitenden Merkmal bei der Einschätzung von Risikofaktoren wird.

Sabrina Dahlheimer thematisiert in ihrem Beitrag *Familie in der Logik des Verdachts – Heterogene Konstruktionen familialer Lebenswelten und Leistungen als Akte des Klassifizierens und Ausgrenzens* die diskursiven Konstruktionen der *erziehungs(in)kompetenten* Familie im Spannungsfeld unterschiedlicher Ordnungsvorstellungen und stigmatisierender Zuschreibungen. Basierend auf einer Analyse des medienöffentlichen Kinderschutzdiskurses beschreibt sie im ersten Teil zwei diskursdominierende Modellpraktiken *kompetenter Elternschaft*, die beide eine Normalisierung der heteronormativen bürgerlichen Kleinfamilie als legitime Lebensform und angemessener Ort für die Aufzucht von Kindern intendieren. Während die eine hierbei mit normativ-naturalistischen Strategien auf eine Verschärfung biologistischer Differenzlinien und rückwärtsgewandter Frauen- und Mütterbilder zielt und somit eine (Re-)Stabilisierung tradiertter Ordnungsentwürfe von Geschlecht und Familie begünstigt, fokussiert die andere aus einer eher neoliberal-technisierten Perspektive vermeintlich „ungünstige“ familiäre Lebenslagen von Eltern, die dabei in einen unmittelbaren kausalen Zusammenhang zu *Erziehungsinkompetenz* bzw. Kindeswohlgefährdung gesetzt werden. Die Attributionen sogenannter *Risiko-* oder *Problemfamilien* reichen dabei von einer moralisierenden Geringschätzung der Lebenswelten armutsbedrohter Familien bis hin zu einem nahezu unverhohlenen Distinktionsinteresse der bildungsökonomisch besser Gestellten. Der zweite Teil der Ausführungen widmet sich den möglichen Rückwirkungen dieser generalisierenden Zuschreibungen auf die heterogenen Lebenswirklichkeiten von Familien. Hingewiesen wird hier insbesondere auf die Folgen diskursimmanenter Paradoxien im sozialpädagogischen Hilfe-Kontrolle-Zusammenhang sowie die exklusionsgenerierende Ausblendung struktureller Rahmenbedingungen zugunsten individualisierender Zumutungen an Familien. Das Fazit verdeutlicht, dass durch solche Praktiken und Ordnungen nicht zuletzt das gefährdet werden kann, was der Kinderschutzdiskurs als Ziel verfolgt: Den Schutz des Kindeswohls.

Margarete Menz und Luisa Abdessadok thematisieren in ihrem Beitrag *Chancengleichheit als politische Aufforderung und pädagogische Praxis – Positionierungen von Eltern und Familien durch Kita-Leitungen* die Herstellung von Chancengleichheit aus der Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte. Hierzu bestimmen die Autorinnen zunächst den Begriff der Chancengleichheit als Beobachtungs-

und Zuweisungskategorie und machen darauf aufmerksam, dass im Zusammenhang mit der pädagogischen Herstellung von Chancengleichheit auch die Zuweisung von Individuen zu bestimmten gruppenbezogenen Heterogenitätsmerkmalen verknüpft ist; und damit zugleich auch die (Re-)Produktion von Ungleichheiten und Differenzkategorien. Vor diesem Hintergrund gehen die Autorinnen auf Basis von Expert*inneninterviews und diskursanalytischer Auswertungen den Fragen nach, wie Leitungen von Kindertageseinrichtungen Chancengleichheit konzeptualisieren und wie diese über die Herstellung von Chancengleichheit sprechen. Rekonstruiert werden vier verschiedene Formen des Sprechens über Chancengleichheit und die damit verknüpften Positionierungen von Eltern und Familien. Einerseits zeigen die Ergebnisse, dass die Leitungen die Verantwortung für die Ermöglichung von Bildungsprozessen bei Kindertageseinrichtungen sehen. Andererseits verweisen die Rekonstruktionen auch darauf, dass das Sprechen über Chancengleichheit eng geknüpft ist an das Sprechen über ungleichheitsbezogene Heterogenitätsmerkmale und der Konstruktion von Differenz.

Die beiden abschließenden Beiträge des Bandes diskutieren und analysieren die Thematik von Heterogenität und Differenz im Kontext von Inklusion und Teilhabe. Dabei geht *Ulrich Heimlich* in seinem Beitrag *Kinder mit Behinderung in Kinderkrippen* vor dem Hintergrund eines zunehmenden flächendeckenden bzw. bedarfsgerechten Ausbaus inklusiver Kindertageseinrichtungen sowie einer veränderten Zielsetzung von Integration hinzu Inklusion in Bildungspolitik und Fachwissenschaft auf den Zusammenhang von Inklusion und Qualität im Kontext der Kindertagesbetreuung ein. Hierzu wird zunächst der Inklusionsbegriff in den Kontext der Qualitätsentwicklung eingeordnet und als ein Merkmal pädagogischer Qualität markiert, um daran anschließend ein Mehrebenenmodell vorzustellen, das Inklusion auf verschiedenen Ebenen von Kindertageseinrichtungen verortet. Anschließend werden die Ergebnisse einer Studie beschrieben, die auf einer dialogischen Evaluation – im Sinne eines Einbezugs verschiedener Perspektiven wie Fachkräfte- und Elterneinschätzungen sowie Beobachtungen pädagogischer Praxis – einer integrativen Kindertageseinrichtung in Bezug auf die Entwicklung integrativer Qualitätsstandards auf Träger- und Einrichtungsebene beruhen. Auf Basis der Ergebnisse werden Qualitätsstandards integrativer Kindertagesbetreuung bzw. Kinderkrippen entwickelt und vorgeschlagen sowie Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf das dargestellte Mehrebenenmodell zur Inklusionsentwicklung herausgearbeitet. Insgesamt verdeutlicht der Beitrag, dass Inklusion von Kindern mit Behinderungen einerseits als ein Merkmal pädagogischer Qualität aufgefasst werden kann. Andererseits zeigt der Beitrag, dass die Umsetzung der Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln ist.

Steffen Geiger nimmt in dem Beitrag *Inklusion oder Teilhabe für alle. Diskursanalytische Beobachtungen* die Inklusionsdebatte in ausgewählten Beiträgen sozialpädagogischer Zeitschriften anhand eines diskursanalytischen Vorgehens in

den Blick. Der Beitrag verweist zunächst darauf, dass im Inklusionsdiskurs eine spezifische Deutung aus dem Heterogenitätsdiskurs aktualisiert wird, die sich zugespitzt auf die Forderung einer *Teilhabe für alle* bezieht. Davon ausgehend analysiert der Beitrag dieses Deutungsmuster und nimmt die Frage in den Blick, welche Problematisierungen und Folgerungen sowie Verknüpfungen, Subjektpositionen und Differenzkonstruktionen mit der Deutung *Teilhabe für alle* in sozialpädagogischen Fachzeitschriften verbunden und hergestellt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Deutungsmuster *Teilhabe für alle* im Zusammenhang mit internationalen Reformen und Entwicklungen – hier vor allem die UN-Behindertenrechtskonvention – aufgegriffen wird und damit systembezogene Bedingungen des Pädagogischen thematisiert und zugleich bestehende Ordnungen auf struktureller Ebene befragt und hinterfragt werden. Zudem zeigt sich, dass durch die Formulierung *Teilhabe für alle* zunächst jegliche potentielle Adressat*innen von Bildungs- und Unterstützungssystemen angesprochen werden, jedoch durch die spezifische Kontextualisierung insbesondere auf die Differenzkategorie Behinderung Bezug genommen wird. In diesem Zusammenhang zeigen sich dann auch Differenzkonstruktionen, die insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung als *anders* markieren.

Abschließend bedanken wir uns bei allen, die zur Realisierung und Veröffentlichung des Bandes beigetragen haben. Bedanken möchten wir uns bei den Autor*innen des Bandes für anregende Beiträge und die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank gilt zudem Katharina Schramm und Alina Tremel für die umfangreiche Durchsicht der Beiträge und die Unterstützung bei der Formatierung des Manuskripts. Nicht zuletzt bedanken wir uns beim Verlag Beltz Juventa für die gute Zusammenarbeit und Veröffentlichung des Bandes.

Literatur

- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 101-118.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 13, Nr. 2. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printFriendly/1761/3356 (20.06.2020).
- Dahlheimer, Sabrina (2020): Familie unter Verdacht. Mechanismen und Folgen medialer Skandalisierungen von Kinderschutzfällen. Bielefeld: transcript.
- Dietrich, Cornelia (2017): Im Schatten des Vielfaltsdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion und empirische Herausforderung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-138.

- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagedorn, Jörg (2010): Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit die Einheit in Differenz zu denken. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS, S. 403-423.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2018): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 187-200.
- Hormel, Ulrike (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 19-35.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-156.
- Jergus, Kerstin (2017): Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte frühkindlicher Differenzen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 119-132.
- Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 7-16.
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul-)pädagogischen Gemengenlage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 87-200.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.
- Neumann, Dieter (2015): Der Heterogenitätsansatz in der Pädagogik. Sozialutopische Idee oder wissenschaftliche Hypothese? In: Pädagogische Rundschau 69, H. 4, S. 411-420.
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 218-232.
- Scheunpflug, Annette/Affolderbach, Martin (2019): Zur Funktion unscharfer Begriffe. Ein Plädoyer für einen reflexiven Blick auf Explikationen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, H. 2, S. 187-198.
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Experimenten 34. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 59-72.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätten. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-129.

- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schönigh, S. 19-44.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 4, 565-582.
- Yıldız, Safiye (2018): Soziale Arbeit als (Inklusions-)Container. Die (Un-)Ordnung von Heterogenität und subjektnormierenden Praxen im Kontext Flucht und Soziale Arbeit. In: Anhorn, Roland/Schimpf, Elke/Stehr, Johannes/Rathgeb, Kerstin/Spindler, Susanne/Keim, Rolf (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-211.

Theoretische und konzeptionelle Beiträge

Erziehung und Bildung im Kontext von Heterogenität

Anmerkungen zu Fragen der Angemessenheit (früh-)pädagogischer Praxis und Reflexion

Stefan Faas

Zeitdiagnostische Analysen zu Erziehung und Bildung in der späten Moderne verweisen in ihrer Gesamtschau auf einen tiefgreifenden sozialen und kulturellen Wandel, der sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht und pädagogisches Handeln in vielfältiger Weise herausfordert. Dabei kann kein bestimmter, zentraler Faktor angegeben werden, der diesen Wandel bedingt (vgl. Lange 2017). Vielmehr ist von einem Bündel an Einzelentwicklungen auszugehen, das soziales Leben verändert, Komplexität sozialer Konfigurationen erhöht und – nicht zuletzt in Erziehungs- und Bildungskontexten – „einander überschneidende Bedeutungen in der Welt der sauberen Klassifikationen und Schubladen“ (Bauman 2005, S. 25) hervorbringt. Begriffe und Konzepte wie Vielfalt, Differenz und Heterogenität konturieren solche Entwicklungen in unterschiedlicher Perspektivität. Sie konkretisieren sich z. B. in Konstellationen kindlichen Aufwachsens, die sich von traditionellen Vorstellungen von „Familie“ und „generationaler Ordnung“ lösen, in unterschiedlichen kulturellen oder sprachlichen Alltagspraxen, an denen Kinder Tag für Tag teilhaben. Sie implizieren, dass sich Heranwachsende und Familien damit konfrontiert sehen, in immer komplexer werdenden Verhältnissen Orientierung zu finden und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Dies schließt aber gleichzeitig mit ein, dass sich ihnen – im Vergleich zu den Generationen davor – sehr viel mehr Optionen der Kommunikation und Mobilität sowie vielfältigere Möglichkeiten der Lebensgestaltung bieten. Herausfordernd sind dabei das Tempo und die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Entwicklungen, das sich Überlappen verschiedener Einflüsse, die Vielzahl bestehender Wahlmöglichkeiten etc. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020, S. 13).

Im Rahmen der sozial- und bildungswissenschaftlichen Thematisierung und Reflexion von Differenz bzw. Ungleichheit kommt dem Begriff „Heterogenität“ eine zentrale Rolle zu. Im Bildungsdiskurs beschreibt er aktuell einen Kristallisationspunkt drängender Problemlagen und Herausforderungen und verweist gleichzeitig auf spezifische programmatische Aspekte; letztere sind dabei vielschichtig und werden inhaltlich durchaus unterschiedlich ausformuliert. Dabei ist die Verwendung des Begriffs nicht neu, auch wenn manch aktueller Beitrag

dies nahezu legen scheint. So hat bereits in den 1980er Jahren die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung – im Kontext einer sich ändernden Wahrnehmung und Analyse von Ungleichheitsprozessen und in Auseinandersetzung mit dem von Jacques Derrida (1976) eingeführten Begriff der „différance“ – Fragen und Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Zuschreibungen und Identität in diesem Begriffskontext aufgeworfen und kritisch erörtert. In der Folge hielten entsprechende Überlegungen auch Einzug in die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung, verbunden mit der Aufnahme weiterer Konzepte wie dem der Alterität (vgl. Schriewer 1987) oder dem der Hybridität (vgl. Bhabha 1985) sozialer Prozesse und Konstellationen (vgl. hierzu auch Wenning 2013).

Mit Blick auf den aktuellen Bildungsdiskurs, der die Auseinandersetzung um frühkindliche Erziehung und Bildung miteinschließt, lassen sich mindestens zwei Stränge der Thematisierung von Heterogenität unterscheiden: zum einen die stark mit dem Inklusionsdiskurs verbundene Erörterung von Differenz im Zusammenhang mit der Frage nach Anerkennung (vgl. hierzu Prengel 1995; 2005), zum anderen die vor allem bildungspolitisch motivierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien wie IGLU, PISA oder TIMSS sowie deren Reformulierung als Problem des Kompetenzerwerbs bzw. der Kompetenzförderung. Im Vordergrund steht dabei die Frage des Ausgleichs vor allem migrationsbedingter Unterschiede durch entsprechende (kompensatorische) Bildungsangebote. Hierbei kommt der sprachlichen Bildung und Förderung eine besondere Bedeutung zu (vgl. hierzu Baumert/Maaz 2012).

Der vorliegende Beitrag greift beide Perspektiven auf und schärft diese – in gewisser Weise zunächst holzschnittartig – als These bzw. Antithese erziehungswissenschaftlicher Analyse und Einordnung sozialer und kultureller Differenz. Der Blick richtet sich dabei jeweils auch auf die daraus erwachsenden Konsequenzen für pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion; ebenso auf kompetenzbezogene Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Daran anschließend stellt sich die Frage nach der Angemessenheit pädagogischer Praxis und Reflexion in diesem Zusammenhang – konkretisiert an Problemstellungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. Abschließend werden, im Sinne einer Synthese, beide Perspektiven aufeinander bezogen und zusammengeführt. Dies impliziert, dass die zunächst in Kauf genommene Polarisierung der Perspektivität wieder aufgelöst und „Zwischenpositionen“ bzw. der Aspekt der Relationierung von Wissen akzentuiert werden.

1 Heterogenität und Anerkennung (These)

Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung weist Annedore Prengel der Art und Weise der

Interaktionsgestaltung eine Schlüsselrolle zu, insbesondere dem Umgang mit Heterogenität und Differenz, d. h. hier vor allem mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen. Dabei müsse die Annäherung an eine Situation gelingen, in der man – einem Postulat Theodor W. Adornos aus den *Minima Moralia* (1951/2001) folgend – „ohne Angst verschieden sein kann“ (Prenzel 2005, S. 20). Prenzel verknüpft in diesem Zusammenhang den Terminus „Heterogenität“ mit dem normativen Anspruch der Erziehung zu Demokratie, Freiheit und Gleichheit, zu Menschenrechten und Toleranz. Die theoretische Fundierung des Heterogenitätsbegriffs entwickelt sie ausgehend von dem altgriechischen Adjektiv *heterogénēs* [eteroje'nis] (zusammengesetzt aus *heteros* = verschieden und *gennáo* = erzeugen, schaffen), das in seiner Verwendung – prominent in der Kategorienlehre des Aristoteles – auf Phänomene verweist, „die voneinander verschieden sind, ohne sich untergeordnet zu sein“ (Prenzel 2005, S. 20; Hervorhebung im Original). Diese Deutung wird im Fortgang der Argumentation entlang dreier Bedeutungsebenen entfaltet: Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit. Sie bildet die Grundlage für eine allgemeine Bestimmung des Begriffes „Heterogenität“ und die sich in diesem Beitrag anschließenden Erörterungen.

Verschiedenheit. In dieser Perspektive bezieht sich Heterogenität auf den Sachverhalt, dass sich Personen und Gegebenheiten voneinander unterscheiden, anders, plural oder inkommensurabel sind. Dabei wird Heterogenität an mindestens einem, zumeist aber mehreren Kriterien festgemacht, in deren Hinsicht Differenz konstatiert werden kann (vgl. ebd.). In aktuellen pädagogischen, insbesondere auch frühpädagogischen Diskursen rückt „Kultur“ als Differenzmerkmal – sowohl national als auch international – wieder zunehmend in den Blick (vgl. z. B. Borke/Keller 2020; Garvis/Lunneblad 2019). Kultur beschreibt dabei in einem allgemeinen Verständnis unterschiedliche Sinnkomplexe, die an bestimmte soziale Einheiten gebunden sind und anhand spezifischer Merkmale von anderen Sinnkomplexen bzw. sozialen Einheiten abgrenzt werden können (vgl. Treptow 2017). Kultur bzw. kulturelle Unterschiede setzen damit Differenzwahrnehmung voraus, d. h., sie werden erst in Konfrontation bzw. Kontrastierung verschiedener Handlungsweisen, Überzeugungen, Werte etc. sichtbar; dies geschieht häufig im Medium der Alltagskommunikation. In diesem Verständnis sind Kultur und kulturelle Unterschiede vor allem auf die Lebenswelt handelnder Individuen in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit bezogen. Kultur verweist in diesem Zusammenhang auf einen spezifischen Wissensvorrat, auf den Menschen handlungsbezogen zurückgreifen und vor dessen Hintergrund sie sich über Welt verständigen (vgl. Habermas 1982), auf ein „Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrung interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ (Geertz 1983, S. 99). Dieses „Geflecht“ schließt Aspekte wie Sprache, Religion, Lebensform etc. mit ein und vermittelt auf dieser Basis ein Gefühl von Zugehörigkeit. Dabei ist

Kultur kleinräumig zu fassen und nicht als „Nationalkultur“ misszuverstehen. Kultur kann – dieser Perspektive folgend – empirisch mit dem Konzept der Milieus in den Blick genommen werden (vgl. Nieke 2011).

Interkulturell ausgerichtete pädagogische Ansätze fokussieren vor diesem Hintergrund insbesondere auf Fragen nach dem angemessenen Umgang mit „anderen Kulturen“, nach ihrer Gleichwertigkeit und Anerkennung. Dabei werden unter dem Begriff der „interkulturellen Pädagogik“ verschiedene Konzepte von Erziehung und Bildung in multikulturellen Konstellationen gefasst. Als Handlungsziele lassen sich dabei das „Miteinander der Kulturen“ und der Aspekt der gegenseitigen Bereicherung benennen (vgl. Krüger-Potratz 2002); d. h., Heterogenität ist in dieser Perspektive positiv konnotiert und wird vor allem als Vermittlungsaufgabe aufgefasst. Pädagogische Fachkräfte sollen dann über spezifische, meist als interkulturell bezeichnete Kompetenzen verfügen, um das miteinander Leben und – in Bildungskontexten – das miteinander und voneinander Lernen adäquat gestalten zu können (vgl. z. B. König 2020; Wagner 2020). In dieser Perspektive klingt oftmals – auch wenn Kultur nicht im Rahmen von Unterordnung, sondern Anerkennung aufgegriffen werden soll – die Annahme von mindestens zwei differenten Kulturen, d. h. einer „einheimischen“ und einer „fremden“, mit (vgl. hierzu Krüger-Potratz 2002).

An dieser Stelle setzt dann auch die Kritik an einer solchen Konzeptualisierung an. Aus differenzkritischer Perspektive wird der Gegensatz von „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ sowie die damit einhergehende Zuschreibung von Zugehörigkeit kritisiert (vgl. Welsch 1995). Darüber hinaus wird generell in Frage gestellt, dass Kultur eine angemessene Kategorie zur Beschreibung und Analyse von Differenz sein kann. Dahinter steht die Annahme, dass soziale Interaktionen und Bildungschancen nicht von „Kultur“ und „kultureller Differenz“ abhängig sind, sondern vielmehr auf „Zugehörigkeit“ und „Zugehörigkeitsverhältnissen“ gründen – Zugehörigkeit, die „sozialisierende Wirkungen“ entfaltet und mit Ungleichheiten in Hinsicht auf Macht, Recht, Bildungszugängen etc. einhergeht (vgl. Mecheril/Seukwa 2006). In dieser Perspektive wird kulturelle Differenz dann auch nicht als Vermittlungsproblem, sondern vor allem als strukturelles Problem angesehen. Folgt man dieser Sichtweise, dann avisiert die Rekonstruktion der Herstellung von (kultureller) Differenz zum zentralen Aspekt erziehungswissenschaftlicher Reflexion – mit Blick auf die Dekonstruktion von Differenz bzw. Grenzziehung. Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien bedeutet dies, dass beispielsweise Konfliktkonstellationen zwischen Kindern, Eltern, Fachkräften etc. in dieser Hinsicht analysiert und bearbeitet werden sollen. Mit den Fachkräften seien in Ausbildungskontexten insofern weniger sogenannte interkulturelle Kompetenzen und auf Vermittlung gerichtete Handlungskonzepte zu erarbeiten, sondern vielmehr die Sensibilität und Fähigkeit zu erkennen, wie aus dem Sachverhalt, dass Menschen unterschiedlich verschieden sind, Differenzlinien konstruiert

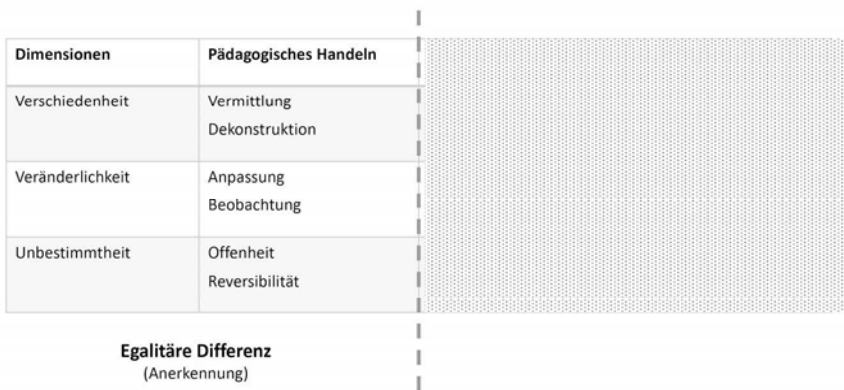
werden, um eigene Ansprüche durchzusetzen und zu legitimieren (vgl. hierzu Krüger-Potratz 2002; Yildiz 2012).

In neueren Arbeiten zu einer interkulturell ausgerichteten Pädagogik wird diese Kritik aufgegriffen, d. h., die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sich soziale Interaktionen im Kontext von Heterogenität vollziehen, ist – zumindest in wissenschaftlichen Zusammenhängen – zunehmend zentral; ebenso die kritische Reflexion von Ansätzen, die auf die Entwicklung einer „Zielgruppenpädagogik“ fokussieren. Dessen unbenommen stehen weiterhin „Fragen des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer, nationaler sowie sozialer Heterogenität in allen Bereichen von Bildung und Erziehung“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020, S. 150) im Vordergrund einer auf Anerkennung bezogenen interkulturellen Pädagogik.

Veränderlichkeit. Während die bisher betrachtete Dimension der Verschiedenheit auf die synchrone Wahrnehmung von Differenz fokussiert, macht die der Veränderlichkeit auf eine weitere, diachrone Bedeutung von Heterogenität aufmerksam: Heterogenität erscheint hier als etwas Prozesshaftes, sich in Bewegung Befindliches und dynamisch Entwickelndes (Prengel 2005). In pädagogischer Akzentuierung rückt dabei der Aspekt in den Vordergrund, dass Kinder nicht gleichbleiben, sondern sich entwickeln; d. h. ihre Bedürfnisse, Formen der Kommunikation und Weltaneignung etc. wandeln sich. Diese Perspektive verweist auf die an Siegfried Bernfeld (1973) anschließende Konzeptualisierung von Erziehung „als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes“ (Liegle 2006, 35). Gemeint ist ein pädagogisches Handeln, das angemessen „auf die vorgezeichneten Entwicklungsverläufe und die individuellen Lebensäußerungen des Kindes“ (ebd., S. 44) reagiert und dadurch Bildung ermöglicht. Pädagogisches Handeln wird dabei vor allem als Anpassung der Betreuungsumwelt an das Kind verstanden – auf Grundlage eines „offenen Curriculums“ und einer „Didaktik der indirekten Erziehung“. Letztere bezieht sich auf die bewusste Gestaltung interpersonaler, situativer, räumlicher und sächlicher Aspekte der kindlichen Betreuungsumwelt, so dass Kinder in dieser selbsttätig und eigenaktiv substantielle Bildungserfahrungen machen können (vgl. Liegler 2008; 2013). Im frühpädagogischen Kontext findet dieser Aspekt explizit auch Berücksichtigung in der Bildungskonzeption von Schäfer (2008), die auf den alltäglichen Erfahrungs- und Handlungskontext von Kindern fokussiert. Die möglichst uneingeschränkte Wahrnehmung ihrer individuellen Handlungsvollzüge in Alltagssituationen sowie die vertiefende Reflexion dieser werden als grundlegende Notwendigkeiten der pädagogischen Tätigkeit herausgestellt. Gemeint ist die spezifische Anwendung offener, d. h. wenig vorstrukturierter Formen der Beobachtung und Dokumentation (vgl. auch Schäfer 2006). In Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte geraten damit insbesondere Fähigkeiten zur sensiblen Situationsdeutung und zu einer entsprechenden Adaptation des eigenen Handelns in den Blick.

Unbestimmtheit. Auf einer weiteren Bedeutungsebene wird heterogen mit nicht fassbar oder offen verknüpft. Dahinter steht die Annahme, dass Begriffe, Definitionen, aber auch Beobachtungs- und letztlich Forschungsergebnisse die Realität nicht vollständig abbilden können, d. h., auch die vorausgehend thematisierten Dimensionen Verschiedenheit und Veränderlichkeit sind nie vollständig zu beschreiben (vgl. Prenzel 2005). In dieser Perspektive ist bei der Betrachtung und Thematisierung von Heterogenität – insbesondere in Forschungskontexten – immer auch zu fragen, inwiefern die getroffenen Aussagen begrenzt, möglicherweise unvollständig oder gar fehlerhaft sind. Pädagogisch gewendet folgt daraus, dass pädagogisches Handeln, das sich immer in der Lebenswelt bzw. in Interaktionen zwischen Menschen vollzieht und situativ bestimmt ist, nie abschließend geplant bzw. vorausschauend konzipiert werden kann. Pädagogisches Handeln muss vielmehr, so die Annahme, zu einem gewissen Grad offen und reversibel bleiben. Hans Thiersch (2002) hat diesen Gedanken im Rahmen seines lebensweltorientierten Konzepts Sozialer Arbeit im Zusammenhang mit dem Prinzip der „strukturierten Offenheit“ ausgearbeitet. Zum einen soll die Offenheit sozialer Situationen als konstituierendes Prinzip einer am Alltag der Menschen orientierten pädagogischen Arbeit anerkannt und aufrechterhalten, zum anderen – um handlungsfähig zu bleiben – Offenheit durch Typisierungen, Klassifikationen, Methoden etc. strukturiert werden; es geht also darum, Struktur und Offenheit miteinander zu verbinden. „Professionelle müssen in Maximen und ausgewiesenen Mustern handeln, aber sie dürfen sich nicht auf bestimmte methodische Vorgaben oder Regeln verlassen, sie müssen immer prüfen und im Prozess verfolgen, ob diese in die Situation passen“ (Thiersch 2017, S. 18).

Abb. 1 Theoretische Konzeptualisierung von Heterogenität in der Perspektive egalitärer Differenz nach Prenzel (2005)



Die vorangehend entlang der Dimensionen Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit thematisierten Konzeptualisierungen und Akzentuierungen

gen von Heterogenität können – bei allen Unterschieden und Kontroversen –, im Kern auf die Anerkennungstheoretische Figur der „egalitären Differenz“ (vgl. Honneth 1992; Prengel 1995) zurückgeführt werden. Handlungsbezogen folgt daraus, dass in der pädagogischen Praxis Unterschiede respektiert und Gleichbehandlung nicht an Assimilation geknüpft werden sollen. Im Rahmen frühpädagogischen Handelns verweist diese Denkfigur auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten, Interessen etc. von Kindern und Familien, ohne sie zu hierarchisieren; im Sinne von „Gleichheit in der individuellen Wertschätzung“ (vgl. Kron 2010). Mit dieser Konzeptualisierung gehen in der Regel Kritik und Abgrenzung gegenüber diagnostischen, vergleichenden und kategorisierenden Ansätzen einher.

2 Heterogenität und Kompetenzerwerb (Antithese)

Diagnostische, vergleichende und kategorisierende Ansätze und Perspektiven auf Heterogenität orientieren sich stärker an der Vorstellung einer „hierarchischen Differenz“, d. h., Differenz wird mit dem Fokus auf Ungleichheitskonstellationen betrachtet – insbesondere in Bezug auf zu erwartenden Bildungserfolg. Im Zentrum stehen dann Fragen nach den unterschiedlichen Voraussetzungen für Teilhabe und Bildung in gesellschaftlichen Teilsystemen wie Schule und Beschäftigung und danach, wie notwendige Voraussetzungen erworben bzw. zielgruppenbezogen gefördert werden können (vgl. Baumert/Maaz 2012). Die empirische Bildungsforschung konzentriert sich dabei auf die Frage der Förderung schulrelevanter Fähigkeiten, nicht zuletzt mit besonderem Blick auf Kindertageseinrichtungen und den Übergang in die Grundschule. Bildungsrisiken sollen frühzeitig erkannt, die Schulbereitschaft gestärkt und entsprechende Kompetenzen durch adäquate pädagogische Maßnahmen gefördert werden. Auf dieser Basis soll ein gewisser Ausgleich heterogener Lernausgangslagen erfolgen (vgl. Hartmann et al. 2020; Hasselhorn/Kuger 2014). Auch diese begriffliche und konzeptionelle Fassung von Heterogenität lässt sich entlang der vorangehend eingeführten Bedeutungsebenen entfalten.

Verschiedenheit. In dieser Dimension verweist Differenz – in der Perspektive der „hierarchischen Differenz“ – vor allem auf sozial bzw. bildungsbezogen ungleiche Lernausgangslagen, damit einhergehend auf die Frage nach deren Ausgleich. Seit den späten 1950er Jahren in den USA, etwas später auch in Deutschland, erfuhr diese Sichtweise in Verbindung mit dem Begriff der „kompensatorischen Erziehung“ zunehmend Beachtung. Zentral war die Idee, mithilfe umfangreicher Vorschulprogramme, die z.T. von aufwendigen Evaluationsstudien begleitet wurden, sowie spezifischer didaktischer Förderansätze und -materialien die Situation benachteiligter Kinder zu verbessern und ihre Bildungschan-

cen zu erhöhen (vgl. hierzu Bernstein 2012). Im deutschen Fachdiskurs wie auch in der Fachpraxis konnten sich solche Ansätze aber zunächst nicht nachhaltig durchsetzen und rückten in den 1980er und 1990er Jahren zunehmend in den Hintergrund. Mit der Jahrtausendwende kam die Idee der kompensatorischen Förderung, d. h. der Differenzierung nach unterschiedlichen Lernausgangslagen und deren Berücksichtigung im Kontext zielgruppenbezogener Förderangebote (z. B. für Kinder mit Migrationshintergrund oder aus von Armut betroffenen Familien) wieder vermehrt auf (vgl. Schmidt/Smidt 2014). Entscheidende Impulse für die „Wiederentdeckung“ kompensatorischer Ansätze gingen dabei von internationalen Schulvergleichsuntersuchungen bzw. deren Ergebnissen aus, insbesondere von PISA 2000. In der Folge wurden Kindertageseinrichtungen sehr viel konsequenter als zuvor hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine gelingende Bildungsbiographie und ihres Potentials zum Ausgleich differenter Lernausgangslagen betrachtet. Ausgehend von empirischen Befunden, die einen engen Zusammenhang zwischen dem sozialen und kulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie und dem Erwerb individueller Kompetenzen von Kindern bestätigten, erfolgte eine zunehmende Bestimmung pädagogischen Handelns mit Blick auf die Unterstützung des frühkindlichen Kompetenzerwerbs (vgl. z. B. Hasselhorn et al. 2015). Diese kompensatorische Akzentuierung frühpädagogischen Handelns zeigt sich bis heute insbesondere im Bereich der sprachlichen Förderung. Dabei wird allgemein zwischen alltagsintegrierten Sprachförderkonzepten und sogenannten additiven Verfahren der Sprachförderung unterschieden (vgl. Egert 2017). Alltagsintegrierte Konzepte orientieren sich an den Interessen und Bedürfnissen der zu betreuenden Kinder und betrachten die Unterstützung der Sprachentwicklung als durchgängiges Prinzip der Gestaltung pädagogischer Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Additive Verfahren umfassen dagegen sprachpädagogische Angebote, die gezielt und systematisch über einen begrenzten Zeitraum hinweg regelmäßig und meist in Kleingruppen außerhalb des eigentlichen Betreuungssettings durchgeführt werden (vgl. Kammermeyer/Roux 2013). Sie richten sich in der Regel an Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf und konzentrieren sich auf die Förderung einzelner oder mehrerer sprachbezogener Kompetenzen: z. B. Phonologie, Lexikon und Semantik, Syntax, Morphologie (vgl. im Überblick Faas et al. 2021).

Veränderlichkeit. An die vorausgehend angesprochene Förderung spezifischer Kompetenzen schließt die zweite, diachrone Betrachtungsebene von Heterogenität an. Prozessbezogen rückt hier der gezielte Kompetenzaufbau im Entwicklungsverlauf in den Blick. Gisela Kammermeyer (2010, 154 f.) betont in diesem Zusammenhang, „dass es sich beim Lesen, Schreiben und Rechnen lernen um Entwicklungsprozesse handelt, die lange vor der Einschulung beginnen, und dass diese für den Schulerfolg im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik eine sehr große Rolle spielen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schriftsprachliche

und mathematische Fähigkeiten bereits in Kindertagesstätten zu unterstützen“. Diese Argumentation nimmt insbesondere Bezug auf jene Kinder, die in ihren familiären Kontexten nicht selbstverständlich in Schriftkultur hineinwachsen und elementare mathematische Bedeutungen und Operationen kennen lernen, d. h. in diesem Sinne differente Lernausgangsbedingungen haben. Verbunden mit der Erkenntnis, dass Fördermaßnahmen dann die größten Erfolgsaussichten haben, wenn möglichst frühzeitig ungünstige Lernausgangslagen identifiziert und Kindern entsprechend individuell abgestimmte Förderangebote gemacht werden (vgl. Beck et al. 2015), gewinnen Förderdiagnostik, Beobachtung und Förderplanung an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund kommt beispielsweise im Kontext Sprache der systematischen Erfassung sprachlicher Kompetenzen eine bedeutende Rolle zu. Das Ziel ist es dabei, Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. zur Veränderung dieser im Entwicklungsverlauf zu erhalten (vgl. Harr et al. 2018). Mit Hilfe sprachdiagnostischer Verfahren soll ermittelt werden, ob sich das jeweilige Kind entwicklungsbezogen innerhalb eines Fensters bewegt, welches „für das jeweilige Alter des Kindes angemessen, üblich und erforderlich ist“ (Ehlich 2005, S. 36). Die Erhebung des Sprachstandes soll dabei nicht nur Rückschlüsse auf den individuellen sprachlichen Stand eines Kindes zulassen, sondern auch spezifische Informationen darüber liefern, wie eine anschließende Förderung konzipiert und didaktisch ausgestaltet werden soll (vgl. Schulz et al. 2009; Kany/Schöler 2010). Pädagogische Fachkräfte müssen entsprechend – je nach Akzentuierung – über diagnostische Kompetenzen und spezifische Förderkompetenzen bzw. fachdidaktische Kompetenzen verfügen (vgl. im Überblick Faas et al. 2021).

Unbestimmtheit. An eine solche, auf dem Gedanken der „hierarchischen Differenz“ auf ruhenden theoretischen und handlungspraktischen Konzeptualisierung von Heterogenität – und dies betrifft dann die dritte Bedeutungsebene – schließt sich die Forderung nach einer stärkeren Verbindlichkeit der pädagogischen Arbeit und pädagogischer Angebote in Kindertageseinrichtungen an (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung 2012). Diese Forderung wendet sich explizit gegen ein „offenes Curriculum“ und argumentiert für die Strukturierung pädagogischer Arbeit durch einen verbindlichen fachlichen und inhaltlichen Rahmen. Die in den verschiedenen Bundesländern eingeführten Erziehungs- und Bildungspläne sind in diesem Zusammenhang von spezifischer Bedeutung (vgl. hierzu Thiersch 2014), ebenso Förderansätze für die ergänzende Kleingruppenarbeit (vgl. Hasselhorn et al. 2015). Darüber hinaus ist der Blick auf die Sicherstellung einer spezifischen Güte der Anregungsqualität im Kindergartenalltag zu lenken – gerade mit Blick auf die Förderung der Kompetenzentwicklung in spezifischen Bildungsbereichen (vgl. Faas/Tietze 2022). So soll beispielsweise – in Hinsicht auf die sprachliche Bildung und Förderung – durch den bewussten und gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien eine entwicklungsangemessene Unterstützung des Kin-

des beim Spracherwerb ermöglicht werden. Kammermeyer et al. (2019, S. 20 ff.) unterscheiden in diesem Zusammenhang beispielsweise verschiedene Sprachförderstrategien, die im pädagogischen Alltag umgesetzt werden und die Kommunikation strukturieren sollen: Frage- und Modellierungsstrategien (z. B. offene Fragen stellen, klar gegliederte und kindgerechte Sprache und handlungsbegleitendes Sprechen), Strategien zur Konzeptentwicklung (z. B. Kinder zum Benennen und Beschreiben anregen, Vorstellungen und Vorwissen sowie Erfahrungen des jeweiligen Kindes erfragen) und Rückmeldestrategien (z. B. indirektes Korrigieren kindlicher Äußerungen, das Denken der Kinder sichtbar machen, kindliche Äußerungen erweitern).

Abb. 2 Theoretische Konzeptualisierung von Heterogenität in der Perspektive hierarchischer Differenz



Eine solche theoretisch auf Ausgleich durch Kompetenzerwerb bzw. Kompetenzförderung bezogene Konzeptualisierung von Heterogenität, einschließlich ihrer handlungspraktischen Implikationen, widerspricht auf den ersten Blick der im Kapitel 1 ausgeführten anerkennungstheoretisch fundierten Betrachtungsweise. Pädagogisches Handeln in der Perspektive „hierarchischer Differenz“ weicht – sowohl in der theoretischen Fundierung als auch in der handlungspraktischen Ausrichtung – diametral von einer Bestimmung entlang der Idee der „egalitären Differenz“ ab (vgl. Abb. 1 und 2). Vor diesem Hintergrund erscheinen beide Ansätze nicht miteinander vereinbar zu sein. Bei genauerer Betrachtung ist dies jedoch zu hinterfragen: Denn in der einen Perspektive wird der Fokus auf die Frage des Umgangs mit Differenz im Kontext des Anspruchs einer Erziehung zu Demokratie, Freiheit und Gleichheit, zu Menschenrechten und Toleranz gerichtet (vgl. Kap. 1), in der anderen auf Befähigung des Einzelnen, um Bildung und Bildungsteilhabe zu ermöglichen (vgl. Kap. 2). Dies schließt sich nicht zwingend aus, wenn auch die Bezugspunkte für Zielformulierungen und Handlungsabsichten andere sind. Die jeweilige Verengung der Perspektive redu-

ziert dann Komplexität, was für die wissenschaftliche Analyse zunächst weiterführend ist. In Hinsicht auf den Anwendungsdiskurs, d. h. auf Fragen der Ausgestaltung pädagogischen Handelns und der Angemessenheit pädagogischer Reflexion, erscheint allerdings eine Erweiterung bzw. eine Zusammenführung der Perspektiven zwingend erforderlich – unter Berücksichtigung des jeweiligen situativen Kontexts. Neben der theoretisch begründeten Zielperspektive und der sich daraus ergebenden Handlungsnorm ist die Handlungssituation, die letztlich mehrperspektivisch konstituiert ist, zu berücksichtigen.

3 Heterogenität und die Frage der Angemessenheit (Synthese)

Professionelles pädagogisches Handeln vollzieht sich allgemein in einem Vermittlungszusammenhang von theoretischer Perspektivität und konkretem Fallbezug, der sich nicht einseitig auflösen lässt – weder dahingehend, dass theoretische Konzepte für die Praxis unbedeutend sind, noch in der Gewissheit, dass sich pädagogisches Handeln auf die Umsetzung theoretischen Regelwissens reduzieren lässt (vgl. Dewe et al. 2001). Vielmehr sind theoretische Konzepte mit den Anforderungen der Praxis in Beziehung zu setzen; das heißt dann auch, diese reflexiv mit anderen Wissensanteilen, auch anderen Elementen theoretischen Wissens, vor dem Hintergrund konkreter Anforderungen zu relationieren. Damit gewinnt der Aspekt der Situationsangemessenheit pädagogischer Praxis und theoriebezogener Reflexion an Bedeutung (vgl. Faas 2013).

Mit Blick auf Heterogenität werden vor diesem Hintergrund Fragen nach dem angemessenen Umgang mit Differenz sowie der Begründung und Ausgestaltung pädagogischen Handelns zentral. Die Beantwortung dieser Fragen setzt die Bezugnahme auf einen theoretischen Rahmen voraus, ohne dass ein solcher allein eine hinreichende Legitimation liefern könnte. Oder anders ausgedrückt: Theoretisch begründete Handlungsmaximen, die sich aus einer Konzeptualisierung von Heterogenität auf Basis der Vorstellung „egalitärer Differenz“ oder „hierarchischer Differenz“ ergeben, lassen alleine keine abschließende Klärung der Frage zu, wie pädagogische Fachkräfte in einer konkreten Situation bzw. vor dem Hintergrund eines konkreten Kontexts mit Unterschieden und Vielfalt umgehen sollen. Von daher erscheint die Priorisierung einer bestimmten Perspektive – im Sinne von „wahr“ oder „nicht wahr“, „richtig“ oder „falsch“ – als wenig weiterführend. Vielmehr wird deutlich, dass „Handlungsgründe nicht nur eine Geltungs-, sondern auch eine Anwendungsdimension enthalten“ (Günther 1988, S. 12). In dieser Perspektive „genügt weder der Hinweis auf die Situation noch auf eine Norm je für sich allein“ (ebd., 12). Die Weiterführung dieses Gedankens und seine Übertragung auf das Problem des Umgangs mit Heterogenität verweist dann auf die Notwendigkeit der Relationierung von theorie- und praxisbezoge-