



Christin Haude | Sabrina Volk (Hrsg.)

Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

BELTZ JUVENTA

Christin Haude | Sabrina Volk (Hrsg.)
Diversity Education in der Ausbildung fröhpädagogischer Fachkräfte

Christin Haude | Sabrina Volk (Hrsg.)

**Diversity Education
in der Ausbildung
frühpädagogischer
Fachkräfte**

BELTZ JUVENTA

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4157-6

Inhalt

Wolfgang Schröer

Vorwort: Die Ausbildungsorganisationen sind gefragt

Diversity und Inklusion an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten 7

Christin Haude und Sabrina Volk

Übersicht der Beiträge aus Bildungsforschung sowie Ausbildungs-
und Studiengangspraxis

9

Teil I:

**Einführung und Darstellung von Diversity bzw. Inklusion
in frühpädagogischen Ausbildungsbereichen**

Elisabeth Tuidter

Diversity von Anfang an

Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik

12

Ulrich Heimlich

Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung

29

Peter Cloos

Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen
Professions- und Professionalisierungsforschung

47

Dana Tegge

Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikationen?

Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen
Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung

72

Ute Eggers

Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte
Inklusion als Herausforderung und Chance im Rahmen
einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher_in

90

<i>Rahel Dreyer</i> Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Frankreich mit Blick auf Inklusion	106
<i>Christin Haude und Sabrina Volk</i> Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten	125
Teil II:	
Impulse zur Implementierung von Diversity und Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte	
<i>Edita Jung</i> Ausbildung von Fachkräften für inklusive Frühpädagogik im Bereich der Hochschulen	201
<i>Frank Dieckbreder und Heidrun Kiessl</i> Eine fortgeschriebene Ausbildungskonzeption: Was bedeuten Vielfalt und Inklusion für die Verankerung der Heilerziehungspflege (BA) im Hochschulwesen?	230
<i>Martin Herrlich</i> Diversity in der Ausbildung von Heilerziehungspfleger_innen	250
<i>Christin Haude und Sabrina Volk</i> Vielfalt (er)leben und frühpädagogische Ausbildung gestalten. Auf dem Weg zur Inklusion – Empfehlungen zur (Selbst-)Evaluation von frühpädagogischen Ausbildungsgängen	279
Die Autor_innen	295

Wolfgang Schröer

Vorwort: Die Ausbildungsorganisationen sind gefragt

Diversity und Inklusion an Fachschulen,
Hochschulen und Universitäten

Wer gegenwärtig eine Ausbildung absolviert oder studiert, um später in einer pädagogischen Einrichtung mit Kindern zu arbeiten, wird sicherlich mit unterschiedlichen Konzepten im Umgang mit Diversity oder der Herausforderung inklusiver Bildung konfrontiert. Fachschulen, Hochschulen und Universitäten machen sich auf den Weg, um den Anforderungen inklusiver Bildung gerecht zu werden. Sie können dabei durchaus an Entwicklungslinien anknüpfen, wie sie z. B. in der interkulturellen Pädagogik, der Geschlechterforschung oder der Sozial- und Sonderpädagogik in den vergangenen vierzig Jahren entwickelt wurden. Zudem haben sich auch die Ausbildungseinrichtungen und viele Lehrende und Forschende daran beteiligt, dass der Wandel hin zu einer Umsetzung von inklusiven Bildungsorganisationen und Sozialen Diensten nunmehr auch in der Breite begonnen hat und weit über Modellprojekte hinausgeht.

Gleichzeitig fordert dieser Schritt die Ausbildungsorganisationen jetzt noch einmal neu: Wenn „Diversität“ und „Inklusion“ und vor allem die mit diesen Begriffen verbundenen Ansprüche an die Bildungsinfrastruktur und Sozialen Dienste aus dem Schatten der Modellprojekte heraustreten, sind auch neue Konzepte in den Ausbildungseinrichtungen gefragt. Auch hier können Ansätze der „Diversity Education“ nicht mehr nur auf einzelne Module beschränkt bleiben oder sich in Wahlpflichtfächern verbergen, sondern es geht darum das Curriculum insgesamt zu reflektieren und entsprechend zu öffnen. Denn wer zukünftig in einer Bildungsinfrastruktur und Sozialen Diensten arbeiten soll, die „inklusiv“ organisiert ist, hat auch einen Anspruch darauf entsprechend ausgebildet zu werden: Dies bedeutet auch in den Ausbildungseinrichtungen den Schritt aus dem Schatten der Modellprojekte und vereinzelter Module in die Breite zu wagen und das jeweilige Curriculum zu hinterfragen.

Christin Haude und Sabrina Volk haben in diesem Fachbuch einerseits Experten_innen versammelt, die ihre Zugänge und Perspektiven auf diese

grundlegende Herausforderung präsentieren. Andererseits stellen sie die Ergebnisse des durch das BMBF geförderten Forschungsprojektes „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten“ vor. Durch diese historisch-systematische Analyse wird deutlich, dass in den Ausbildungseinrichtungen, aber nicht nur hier, sondern auch in der Bildungspolitik – um es alltagssprachlich auszudrücken – ‚dicke Bretter gebohrt‘ werden müssen, damit eine Öffnung der Ausbildung in den kommenden Jahren gelingen kann.

Christin Haude und Sabrina Volk rekonstruieren Pfade der geschichtlichen Entwicklung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und arbeiten heraus wie diese an einer Metastruktur „gesunder Normalentwicklung“ geprägt sind. Diese Pfade gar zu ‚brechen‘ oder zu öffnen, soweit es gewollt ist, gelingt nicht in einer Reformsekunde, sondern wird viele Schritte brauchen. Mit diesem Fachbuch ist ein Schritt in die Richtung getan, in diesem Zusammenhang grundlegend die Ausbildungsstrukturen und -inhalte zu reflektieren. Es sei allen Autor_innen für ihre engagierte Mitarbeit, aber auch allen, die ihre Expertise für das Projekt zur Verfügung gestellt oder mitgearbeitet haben, herzlich gedankt.

Übersicht der Beiträge aus Bildungsforschung sowie Ausbildungs- und Studiengangspraxis

Über viele Jahre wurde eine stärkere Berücksichtigung von Gender, Behinderung, Herkunft etc. in der Ausbildungs- und Hochschullandschaft gefordert und es wurde in den vergangenen Jahren intensiv über Konzepte von „Diversity Education“ und Inklusion diskutiert. Mit dem Inkrafttreten der „UN-Behindertenkonvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen“ haben diese Forderungen nun eine rechtsverbindliche Grundlage bekommen: „Mit der Realisierung der UN-Konvention in Bildungsinstitutionen ist die Hoffnung verbunden, dass der im englischen Originaltext verwendete Begriff der ‚inclusive education‘ weit mehr Dynamik entwickelt, als dies in der derzeitigen Integrationspraxis erkennbar wird“ (Albers 2011, S. 15). Ausbildungseinrichtungen und Hochschulen sind damit gefordert, die Fachkräfte so auszubilden, dass ein „pluralistisches, expansives Lernen ermöglicht (wird), so dass die volle Entfaltung der Lernenden als Menschenrecht zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen wird“ (Boban/Kruschel/Wetzel 2013, S. 83).

Der Band präsentiert Beiträge aus der Bildungsforschung sowie Ausbildungs- und Studiengangspraxis, die unter verschiedenen Sichtweisen Diversity Education sowie Inklusion thematisieren und Veränderungsvorschläge unterbreiten. Ziel des Bandes ist es, vor allem die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte – die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der Kinder unabhängig von bestimmten Einschränkungen und Handicaps fördernd zu begleiten – aufzugreifen und in diesem Kontext Ausbildungsinhalte und -strukturen zu betrachten sowie mögliche Lösungsversuche oder -wege zu diskutieren. Angesichts der geringen Zahl an Forschungen zu Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte trägt dieser Sammelband ferner zu einer Darstellung von Forschungsergebnissen sowie entsprechenden Forschungslücken bei.

Wir hoffen diesbezüglich eine Balance zwischen übersichtlicher Gesamtdarstellung und der Präsentation beispielhafter Detailinformationen gefun-

den zu haben und bedanken uns recht herzlich bei allen Unterstützer_innen des Projektes sowie den mitwirkenden Autor_innen für Ihre Mithilfe.

Im *ersten Teil* des Bandes führen die sieben Beiträge in die Begrifflichkeiten, (Professionalisierungs-)Anforderungen, die Ausbildungsstrukturen und -inhalte, die aktuelle Forschungslage sowie Implementationsideen eines Diversity- bzw. Inklusionsgedankens in unterschiedlichen pädagogischen Settings ein.

Hierbei werden im Beitrag von *Elisabeth Tuidler* die intersektionalen Verschränktheiten von Geschlecht, Sexualität, Nationalität und Ability zum Ausgangspunkt genommen, um entsprechende pädagogische Antworten zu skizzieren und zusammenzuführen. Ein weiteres Anliegen ist es, die Chancen und Herausforderungen einer Diversityperspektive von Anfang an – auf der Ebene der Strukturen, Institutionen, Organisationen, Praxen und Zugehörigkeiten – zu reflektieren.

Bezogen auf das Thema inklusive Bildung werden im Artikel von *Ulrich Heimlich* Einblicke in die Strukturen der Ausbildung sowie die an (früh)pädagogische Fachkräfte gestellten Arbeitsanforderungen unter Betrachtung zahlreicher (internationaler) Studien gegeben.

Der Beitrag von *Peter Cloos* stellt zunächst aktuelle Entwicklungslinien der kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung dar. Ausgehend von dieser Betrachtung wird der Stand der kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung dargelegt, explizit bezogen auf die Frage, wie Diversität und Differenzlinien als Themenfelder in der kindheitspädagogischen Forschung aufgegriffen werden.

Dana Tegge widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, welche Aspekte in einer Professionalisierungsstrategie Berücksichtigung finden sollten, um auf die Herausforderungen für (früh)pädagogische Fachkräfte angemessen reagieren zu können. Ausgehend von der Betrachtung der Ausbildungssituationen und derzeit im Bereich der Frühpädagogik tätigen Fachkräfte, wird unter anderem die Rolle des pädagogischen Personals für den Implementationsprozess des Inklusionsgedankens herausgearbeitet.

Im Beitrag von *Ute Eggers* wird eine Betrachtung des Einbezuges von Diversity und Inklusion auf der Ebene gegenwärtiger curricularer Vorgaben in der Erzieher_innenausbildung vorgenommen, welche einen übergreifenden und breiten, jedoch nur auf Seiten der Klientel betrachteten Einzug der Themen beachten bzw. gewähren. Jene Betrachtungslücke aufgreifend, werden Grundprinzipien von Diversity Education auf den Unterricht und die Beziehung zwischen Schüler_innen sowie Lehrer_innen bezogen und Ziele für die Ausbildungsgestaltung sowie Schlüsselqualifikationen aufgezählt.

Rahel Dreyer skizziert in ihrem Beitrag ausgewählte Einrichtungs- und Organisationsformen sowie Berufe im Bereich der frühkindlichen Bildung,

Betreuung und Erziehung und ihre rechtlichen Grundlagen in Frankreich sowie Entwicklungen des Bildungssystems im Hinblick auf Inklusion.

Im Beitrag von *Christin Haude* und *Sabrina Volk* werden Projektergebnisse dargestellt, die basierend auf pfadtheoretischen Grundlagen zeigen, dass ein verfestigter Entwicklungspfad besteht, welcher Veränderungen hin zu Konzepten von Diversity oder Inklusion nicht im gewünschten Maße zulässt.

Im Rahmen des *zweiten Teils* werden in vier Beiträgen Impulse zur Implementierung von Diversity und Inklusion in der Ausbildungs- und Studiengangspraxis frühpädagogischer Fachkräfte vorgestellt.

Der Beitrag von *Edita Jung* widmet sich der Betrachtung des Inklusionsanspruches als Verständigungsrahmen für ein entsprechendes Ausbildungskonzept sowie der darauf folgenden Frage nach Kompetenzmerkmalen akademisch ausgebildeter Frühpädagog_innen und der Lehre im Kontext einer akademischen Ausbildung für eine an Inklusion orientierte Frühpädagogik.

Ausgehend von der Betrachtung der ebenfalls als komplex zu bezeichnenden Herausforderungen und Ansprüchen an Heilerziehungspflgende, wird im Beitrag von *Frank Dieckbreder* und *Heidrun Kiessl* der erste akkreditierte Studiengang für Heilerziehungspflege vorgestellt und auf das Thema Diversity bezogen.

Der Beitrag von *Martin Herrlich* zeigt anhand zweier konkreter Beispiele, wie der Umgang mit Situationen voller Unterschiedlichkeit auch innerhalb der Ausbildung Wirkung entfalten kann. Neben der Darstellung des entwickelten Konzepts des „Individuellen Ausbildungsplans – Praxis“ (IA-P) und des „Individuellen Ausbildungsplans – Schule“ (IA-S), wird ein Einblick in den Beruf der Heilerziehungspflege (anhand der Berufsbezeichnung bzw. Umbenennungsbemühungen) gegeben.

Die Vorstellung eines Selbstevaluationsinstrumentes zur Organisationsentwicklung wird im Beitrag von *Christin Haude* und *Sabrina Volk* vorgenommen. Anhand dieses Evaluationsinstrumentes wird angeregt, ein Konzept von Diversity innerhalb der eigenen Einrichtung zu entwickeln. Damit sammeln einerseits Auszubildende sowie Auszubildende gemeinsam Erfahrungen im Umgang mit der komplexen Vielfalt aller Menschen; andererseits können Auszubildende diese gelebten Anregungen in die spätere Berufspraxis mitnehmen sowie implementieren.

Literatur

- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.
- Boban, I./Kruschel, R./Wetzel, A. (2013): Doing Inclusion – radikal und expansiv. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 72–84.

Diversity von Anfang an

Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik

0. Diversity/Intersektionalität

„Vielfalt sind wir alle gemeinsam. Vielfalt ist nicht die Familie aus Afghanistan oder die Familie mit dem Down Syndrom-Kind, sondern Vielfalt sind wir eben alle, ist das Gesamte.“ (Kita-Erzieherin, Hamburg, Januar 2010)

In einer regionalen Begleitforschung zu Diversity in Kindertagesstätten fasste eine befragte Erzieherin den Anspruch von Diversity mit dem oben genannten Zitat zusammen.¹ Was sie dabei mit ihrer Aussage „Vielfalt ist das Gesamte“ verdeutlichte, ist in den internationalen Fachdebatten seit Mitte der 1980er-Jahre und seit mittlerweile zehn Jahren auch in der deutschsprachigen Forschung und Theoriebildung unter dem Stichwort „Diversity“ bzw. „Intersektionalität“ ausgelotet worden: Es geht um die Verabschiedung einer Masterkategorie, wie z. B. „Frau“, „Behinderung“ oder „Migration“, die für jeweils unterschiedliche Stränge und Pfade der Forschung und des sozialpädagogischen Tuns lange Zeit handlungsleitend war und in Form der Geschlechterpädagogik oder der Behindertenpädagogik (heute Inklusionspädagogik) oder der Antirassistischen Arbeit auf die Thematisierung *einer* Differenzachse der Benachteiligung fokussierte und diese bearbeitete. Stattdessen wird heute mit „Diversität“ bzw. „Intersektionalität“ das Zugleich, das Zusammenwirken, die Überschneidung oder Wechselwirkung verschiedener machtvoller Differenzverhältnisse betrachtet (Knapp 2005, Lutz u. a. 2010, Walgenbach u. a. 2007). Denn mit den gegenwärtigen Globalisierungs- und Transnationalisierungs-, Pluralisierungs-, und Individualisierungsprozessen

1 Das Praxisforschungsprojekt „Vielfalt von Anfang an“ zu Diversity in Hamburger Kindertagesstätten fand vom Oktober 2009 bis März 2010 statt und hat sechs Kitas in unterschiedlichen Hamburger Stadtteilen einbezogen. Mehr Infos unter: www.agentur-fuer-praevention.de/images/stories/pdf/web-flyer%20vielfalt%20von%20anfang%20an.pdf (Abruf: 18.09.2014).

zeichnen sich auch neue Machtverhältnisse und eine wachsende Brisanz sozialer Ungleichheiten ab, die nicht mehr unter *einem* zentralen Herrschaftsmechanismus – wie z. B. Patriarchat oder Kapitalismus – zusammengefasst werden können.

Der Amsterdamer Vertrag, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz sowie die UNO-Menschenrechtsdeklaration stellen nunmehr die Basis zum Klagen gegen Diskriminierungen dar und weisen die Differenz- und Ungleichheitskategorien aus, aufgrund derer Benachteiligungen oder Diskriminierungen unterbunden werden sollen. Diese sind Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, Religion, Herkunft/,Rasse²/Ethnizität. Über diese sechs Diversity-Dimensionen hinausgehend konstatieren Helma Lutz und Norbert Wenning 13 bipolare hierarchische Differenzlinien, die die Grundlage der Organisation moderner Gesellschaften bilden (Lutz/Wenning 2001, S. 20). Diese Differenzlinien sind das Ergebnis sozialer Konstruktionen, sie sind miteinander verbunden bzw. verstärken sich gegenseitig und sie wirken auf der Ebene der sozioökonomischen, der politischen, rechtlichen, institutionellen und interaktionellen Positionierung (Lutz/Wenning 2001, S. 20).

Für das Verhältnis von Differenzen und Sozialer Arbeit kann mit Fabian Kessl und Melanie Plößer resümiert werden: „Überlegungen zum Umgang mit Differenz und Andersheit (*Otherness*) markieren eine ebenso grundlegende wie fachliche und politisch hochaktuelle Aufgabenstellung Sozialer Arbeit.“ (Kessl/Plößer 2010, S. 7) Doch bleiben nicht nur die Soziale Arbeit und das professionelle sozialpädagogische Tun, sondern auch weite Teile der Forschung den grundsätzlichen Dilemmata verhaftet, mit der Bearbeitung von Differenzen diese auch festzuschreiben und zu renormieren sowie mit der ausgewählten Bearbeitung von z. B. *race-class-gender* andere Differenzen zu vernachlässigen. Susanne Maurer hat bereits 2001 die „Normalisierungsmacht“ (2001, S. 125) der Sozialen Arbeit kritisiert, da diese entlang vorherr-

2 „Rasse“ wird im Amsterdamer Vertrag, im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sowie im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz verwendet, aber nicht in Anführungszeichen gesetzt. Wenn ich im Folgenden von ‚Rasse‘ schreibe, dann ist damit nicht eine biologische Existenz von unterschiedlichen Rassen gemeint, sondern die soziale Konstruktion von ‚Rassen‘, ein für Diskriminierungen - wie Racial Profiling oder Rassismen – instrumentalisiertes Differenzmerkmal. Für eine Rassismusanalyse ist es notwendig, auch auf die Analysekatgorie ‚Rasse‘ zurückgreifen zu können. Die kritischen queer-feministischen und postkolonialen Debatten haben konsequent auf die anhaltende Wirkung von Rassismus in Deutschland hingewiesen. Doch gerade die empirische Analyse zeigt auch die Spezifik des deutschen Kontextes und der europäischen Geschichte auf, der eine Übertragung des englischen Begriffs „race“ nicht entsprechen könnte.

schender Normalitätsmodelle (z. B. bzgl. Einkommen, körperlicher Befähigung, Geschlecht oder Sexualität) ihre Subjekte als „Hilfsbedürftige“, „Deviantante“ oder „Behinderte“ klassifiziert, um sie sodann zu integrieren oder zu normalisieren (vgl. dazu auch Plößler 2010, S. 223). Mit der Orientierung auf Differenz und der Bearbeitung von Differenz in der Sozialen Arbeit werden, so schlussfolgert Melanie Plößler (2010, S. 223), soziale Normen erzeugt *und bestätigt*.

In meinem Beitrag möchte ich deswegen anregen, darüber zu reflektieren, wie Differenzen und Andersheiten thematisiert werden können, ohne sie damit erneut zu produzieren. Auf diesem Wege werde ich erstens kurz nachzeichnen, wie Diversity bzw. Intersektionalität Eingang in die deutschsprachigen Wissenschaftsdebatten gefunden haben und zweitens, wie Diversity Education heute unterschiedlich konzipiert werden kann, und werde dabei einen Schwerpunkt auf ein anti-kategoriales Verständnis von Diversity legen. Entsprechend einer poststrukturalistisch dekonstruktivistischen Kritik an vereindeutigenden Differenzkategorien werde ich dabei die Chancen und Herausforderungen einer Diversityperspektive von Anfang an auf der Ebene der Strukturen, Institutionen, Organisation und Praxen reflektieren und drittens mit der Perspektive auf „das Gute Leben“ (*Buen Vivir*) eine inkludierende Sicht auf Differenz, Andersheit und Diversität präsentieren, die sich gerade nicht einer marktlogischen Verwertbarkeit eines Managens von Diversität beugt.

1. Zur Genealogie von Intersektionalität

Der Terminus Intersektionalität geht auf die Schwarze Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw zurück, die - im Kontext des *black feminism* und der antirassistischen Politiken in den USA - die Lebensrealität Schwarzer Frauen und deren soziale, politische und rechtliche Marginalisierungen als Zusammenstoß von Geschlecht *und* von *race* problematisierte und im Bild der Straßenkreuzung erfasste:

“Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars travelling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.” (Crenshaw 1989, S. 149)

Crenshaw kritisierte damit die (rechtliche) Praxis, in der *race* und Geschlecht als getrennte analytische und Erfahrungskategorien angenommen wurden,

denn sexistische Diskriminierung und rassistische Diskriminierung sind nicht (immer) voneinander zu trennen. Stattdessen plädierte sie für eine Reform des US-amerikanischen Diskriminierungsrechts, das bis dahin einer Entweder-oder-Logik folgend entweder das Klagen gegen Diskriminierung aufgrund von Geschlecht (orientiert an der Erfahrung Weißer Frauen) oder aber das Klagen gegen rassistische Diskriminierung (orientiert an der Erfahrung Schwarzer Männer) ermöglichte, aber die mehrfachen Marginalisierungserfahrungen Schwarzer Frauen sowohl im Recht als auch in Theoriebildung und Aktivismus ausschloss.

Seit dem Ende der 1990er-Jahre sieht sich auch die deutschsprachige feministische Forschung und Theoriebildung mit einem „innenpolitischen Kernproblem“ (Knapp 2005) konfrontiert: Die epistemologischen, methodologischen und politischen Herausforderungen von Intersektionalität bahnten sich ihren Weg in die deutschsprachige Frauen- und Geschlechterforschung. Insbesondere Frauen mit Migrationsbiografie, schwarze Frauen und *lesbians of colour* haben der feministischen und der Geschlechterforschung die Repräsentationsfrage gestellt und auf die ungleichen Sprecher_innenpositionen verwiesen (Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2003).³ Unter dem Terminus Intersektionalität wird heute, so resümiert Kathy Davis in Anbetracht der feministischen Theoriebildung in den USA und in Europa, „das zentrale theoretische und normative Problem in der feministischen Wissenschaft – die Anerkennung von Differenzen zwischen Frauen [thematisiert]. Sie berührt das drängendste Problem, dem sich der Feminismus aktuell gegenüber sieht – die lange und schmerzliche Geschichte seiner Exklusionsprozesse.“ (Davis 2010, S. 58) Heute hat Intersektionalität, so eröffnen Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar und Linda Supik in ihrem Buch „Fokus Intersektionalität“, „in Deutschland Hochkonjunktur“ (2010, S. 9).

Angetreten, um die mehrfachen Diskriminierungen⁴ zu erfassen, die im *black feminism* und den *critical whiteness studies* als spezifische Erfahrung Schwarzer Frauen thematisiert und politisiert wurden, hat sich Intersektio-

3 Bis in die 1990er-Jahre war, so kritisierte beispielsweise Sedef Gümen die Kategorie *race*, in der weißen deutschen Frauenforschung weitestgehend „eine leere Worthülse“ (Gümen 1998). Erst mit dem sich durchsetzenden Selbstverständnis der Bundesrepublik als Einwanderungsland im Zuge der 2000er-Jahre war auch eine verstärkte Thematisierung von Migration und Geschlecht innerhalb der Geschlechterforschung zu bemerken. Dass ‚westliche‘/deutsche Feministinnen immer auch die Abgrenzung von ‚der ethnisch Anderen‘ zur Herstellung der eigenen Weiblichkeit gebraucht haben, blieb innerhalb der feministischen Debatten lange unmarkiert (vgl. dazu kritisch insbes. Mohanty 1988).

4 Patricia Hill Collins (2000) spricht hier von „intersecting oppressions“, Mieke Verloo (2006) von „multiple inequalities“.

nalität als theoretische und empirische Perspektive seit seinem Import in die deutschsprachigen Debatten ausdifferenziert. Während sich die US-amerikanischen Intersektionalitätsanalysen auf die Bestimmung der Triade von *race-class-gender* konzentrierten, wurde in den deutschsprachigen Analysen danach gefragt, welche und wie viele Differenzkategorien zu berücksichtigen sind (z. B. Lutz/Wenning 2001). Die deutschsprachigen Diskussionen haben sich dabei vom intersektionellen Subjekt der ‚Schwarzen Frau‘ verabschiedet und kein Äquivalent wie ‚die Migrantin‘ dafür eingesetzt. Auch gab es, insbesondere angeregt durch die qualitativen Analysen der Biografieforschung, Einigkeit darüber, dass Intersektionalität auf der Mikro- und Identitätsebene unumgänglich zu berücksichtigen ist, doch auf der Makroebene der Strukturen und Herrschaftsverhältnisse die Vormachtstellung eines patriarchal-kapitalistischen bzw. kapitalistisch-patriarchalen Strukturzusammenhangs unwiderrufen wirksam ist (z. B. Winker/Degele 2010). Aktuell werden Mikro-, Meso- und Makroebene der Diversity-Analysen nicht gegeneinander ausgespielt, sondern vielmehr werden machtvolle Differenzen und Differenzverhältnisse auf unterschiedlichen Ebenen konzeptualisiert (Bühmann 2009): auf der Ebene der sozialen Strukturen (Produktionsweisen, internationale Arbeitsteilung, staatliche Regulationen, politische Prozesse, ökonomische Strukturen), auf der Ebene der Organisationen (wie z. B. Krankenhäuser, Gefängnisse, Kirchen, Schulen), auf der Ebene der Institutionen (wie z. B. Familie), auf der Ebene der symbolischen Ordnungen und Repräsentationen (Normen, Diskurse), auf der Ebene der sozialen Praktiken und Interaktionen sowie auf der Ebene der Subjektformationen bzw. der Identitätsbildungsprozesse.⁵

Zu den Grundannahmen der gegenwärtigen Diversity-Debatten zählen: Differenzen – wie Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, *race*, Nationalität, Klasse/Schicht/Milieu, Behinderung – sind sozial konstruierte Tatsachen und gleichzeitig strukturierende Elemente von Diskursen, von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, von sozialen Praktiken und Identitäten. Diese Differenz- und Machtverhältnisse sind nicht universell, sondern historisch und kontextspezifisch. Verschiedene Differenz- und Machtverhältnisse greifen

5 Als einen umfassenden Versuch, die verschiedenen analytischen Ebenen miteinander zu verbinden, haben Gabriele Winker und Nina Degele (2010) eine Mehrebenenanalyse ausformuliert, die die drei zentralen Untersuchungsebenen verschränkt, die ihrer Meinung nach durch das „kapitalistische Akkumulationsregime“ und die „sozialen Praxen“ der Individuen (Winker/Degele 2010, S. 27) verklammert sind: erstens die Ebene der Subjektivierungsprozesse und Identitätsbildung, zweitens die Ebene der symbolischen Repräsentation sowie drittens die Strukturebene als kapitalistische Ökonomie (Winker/Degele 2010, S. 18). Das Vorgehen einer intersektionalen Analyse veranschaulichen sie am Beispiel der Erwerbslosigkeit bzw. der Leistungsgesellschaft.

stets ineinander und sind miteinander verwoben. Mittels Diversityanalysen wird es möglich, das Zusammenspiel verschiedener Regime der Differenzierung, Normalisierung, Hierarchisierung, Grenzziehung und der Ausschlüsse herauszuarbeiten. Christine Riegel schlussfolgert dazu für die Erforschung von Diversität, dass es für diese

„unter einer solchen herrschaftskritischen Perspektive erforderlich [ist], nicht nur auf die Überlagerung von Differenzlinien zu schauen bzw. diese zu identifizieren, sondern auch auf die vorherrschenden strukturellen Verhältnisse, unter denen die Differenzlinien relevant (gemacht) werden, die aber ebenso durch Praxen und Mechanismen der Differenzierung, Grenzziehung und Normalisierung stabilisiert und aufrechterhalten werden“ (Riegel 2013, S. 1077).

Über eine kritische Macht- und Differenzanalyse hinausgehend birgt das Intersektionalitätskonzept die Chance, so führt Kathy Davis weiter aus, das politische Projekt des Feminismus, das Diskriminierungen zu thematisieren und zu verändern sucht, mit dem dekonstruktivistischen Projekt der feministischen Theorie, das Normalitätskonstruktionen und homogenisierende Kategorien aufzulösen versucht, zusammenzubringen:

„Mit dem Ansatz ‚Intersektionalität‘ wird das politische Projekt fortgesetzt, die sozialen und materiellen Konsequenzen der Kategorien Geschlecht/‚Rasse‘/Klasse sichtbar zu machen – aber mit Methoden, die sich mit dem poststrukturalistischen Projekt in Einklang bringen lassen, Kategorien zu dekonstruieren, den Universalismus zu entlarven und die Dynamik und widersprüchlichen Mechanismen der Macht zu erforschen.“ (Davis 2010, S. 60)

Im Sinne eines dekonstruktivistischen Diversity-Verständnisses ist es sinnvoll, sich die drei intersektionalen Zugangsweisen vor Augen zu halten, die Leslie McCall (2005, S. 1772 ff.) unterschieden hat: „intracategorical“ und „intercategorical“⁶ sowie „anticategorical“. Intrakategoriale Analysen betrachten die Differenzierungen und Ungleichheiten *innerhalb* einer sozialen Gruppe, also z. B. die Unterschiedlichkeiten von Frauen innerhalb einer Klasse (McCall 2005, S. 1782). Interkategoriale Analysen fokussieren die Beziehungen zwischen sozialen Gruppen und sich verändernden Ungleichheitskonstellationen (McCall 2005, S. 1786 f.). Nur ein antikategoriales Ansinnen ist

6 Die interkategoriale Betrachtung komme dabei, so Aulenbacher und Riegraf (2012), der soziologischen Ungleichheitsforschung am nächsten.

an die poststrukturalistischen Überlegungen der Dekonstruktion, Grenzüberschreitung und VerUneindeutigung anschlussfähig, da es sich explizit gegen die Verschachtelung und Begrenzung von Differenzen wendet und stattdessen die Grenzziehungs-, Kategorisierungs- und Normierungsprozesse selbst zum Thema macht. Differenzen, ihre Konstruiertheit und Kontingenz werden in antikategorialer Perspektive als vernatürlichte, performative Effekte (Butler 1997) derjenigen Diskurse verstanden, die nur zu benennen sie vorgeben.

2. Diversity Education – Diversity von Anfang an

Unter Diversity Education werden nun entsprechend der theoretischen Debatten zu Intersektionalität und Diversity in einem ersten Schritt jegliche monolithische Reflexionen und Bearbeitungen – z.B. von Geschlecht in der Mädchen- und Jungenarbeit, von Nationalität und Ethnizität in der Interkulturellen oder Antirassistischen Arbeit, von Sexualität in der Sexualpädagogik – zurückgewiesen und stattdessen die Verbindung bzw. Kreuzung verschiedener machtvoller Differenzen fokussiert.⁷ Bereits Mitte der 1990er-Jahre hat Annedore Prengel (1995) unter Bezugnahme auf die anerknennungsphilosophischen Arbeiten Axel Honneths drei bis dahin getrennte pädagogische Bereiche zusammengebracht: die integrative, die feministische und die interkulturelle Pädagogik. Den pädagogischen Blick auf einzelne vermeintliche Gruppenmerkmale – wie z.B. auf „die Mädchen“ oder auf „die Homosexuellen“ oder auf „die Arbeiterkinder“ – der Sonderpädagogiken verlassend, thematisiert Diversity Education die wechselseitige Verschränkung von unterschiedlichen Macht- und Differenzverhältnissen und fragt, wie diese konzeptionell und handlungsleitend in der Sozialpädagogik berücksichtigt werden können.

Dabei kann in der Sozialpädagogik unterschieden werden zwischen einer *additiven Referenz* auf unterschiedliche Differenzkategorien, also zuerst Geschlecht, dann Nationalität, dann Klasse, dann Sexualität, dann Alter etc. zu bearbeiten (Anthias/Yuval-Davis 1983; Collins 1993; Combahee River Collective 1982), und einer Konzeption von *intersektionell verschränkten* Differenzverhältnissen (Brah/Phoenix 2004; Crenshaw 1989; Davis 2008; LesMigras 2010; McCall 2005; Yuval-Davis 2006), die insbesondere dem Ineinanderwirken von Rassismus, Sexismus, Klassizismus, Behindertenfeind-

7 Zur Geschichte der Diversitätsbewussten Sozialpädagogik vergl. die ausführlichen Darstellungen von Rudolf Leiprecht 2011.

lichkeit, Antisemitismus und Homophobie nachgehen will, und drittens einer Referenz auf Differenzen und Otherness, die diese auch *zu verschieben und zu dekonstruieren* trachtet (Hartmann 2002; Plößer 2010; Tuider/Müller/Timmermanns 2012).⁸

Herausforderung I: Welche und Wie viele Differenzen?

Eine Herausforderung durch Diversity besteht also für die Sozialpädagogik darin, die verschiedenen 13,15,17 und mehr Differenzen theoretisch und konzeptionell zusammenzudenken und gemäß der Verschränkung der vielfältigen Differenzen der Diversität das sozialpädagogische Tun und Handeln zu gestalten. Die sozialpädagogische Bearbeitung von Diversity ist dabei lokalisiert im Spannungsverhältnis von Defizit und Ressource, von Gleichheit und dem Recht auf Anderssein, von Anerkennung des Differenten und Gleichstellung von Differentem, von „Alle Menschen sind gleich“ und „Alle Menschen sind verschieden“. Eine solche Diversity Education folgt dem Auftrag Kathy Davis „to ask the other question“, d.h. bei der Thematisierung von Migration nach dem Genderspezifischen, oder bei der Bearbeitung von Geschlechterkonstruktionen nach dem Weißen/Westlichen darin zu fragen.⁹

Unter dieser Diversity-Perspektive wird es möglich, die subjektive Bedeutung als auch die soziale Positionierung eines 16-jährigen Jugendlichen aus Würzburg zu verstehen, der Deutsch, Spanisch und Quechua spricht und von sich sagt „Ich bin aus Ecuador“, der aber auch sagt: „Wir siegen bei der

8 Diese unterschiedlichen Anknüpfungspunkte sind oftmals mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Diversity verbunden: a) jene, die Differenzen/Unterschiedlichkeiten thematisieren, b) jene, die Vielfalt und Differenzen in Zusammenhang mit Macht und Herrschaftsverhältnissen („matrix of domination“) thematisieren und c) jene, die die Uneindeutigkeiten, das InBetween der Entweder-oder-Möglichkeiten, das Mehrfachzugehörige analysieren (Tuider 2013, S. 178). Das heißt, nicht jede Diversity-Perspektive beinhaltet gleichwohl automatisch und per se eine kritische und damit auch transformative Kraft (dazu Castro Varela 2010, S. 248f.).

9 Sowohl in der intersektionalen Analyse als auch in der pädagogischen Praxis wird die Frage formuliert, ob die Bedeutung von Geschlecht damit obsolet wird (Andresen u. a. 2008; Casale/Rendtorff 2008; Schlamelcher 2012). Während ehemals im Zentrum der feministischen Kritik und der Geschlechterforschung die Diskriminierungen aufgrund von Frausein und die politische Gleichstellung von Frauen standen, geht es heute darum, die vielfältigen Anregungen aus den Debatten zu gender, *queeren*, postkolonialen, *critical whiteness* und *cultural-studies* aufzugreifen und zusammenzuführen. Denn die Frage „Was ist und wozu Kritik?“ (Hark 2009) wird nicht obsolet. Ganz im Gegenteil: Eine zeitgemäße feministische Kritik ist in Anbetracht der Hassattacken gegen die Geschlechter- und Sexualitätenforschung unerlässlich.

Fußball WM“ und sich die Deutschlandfahne ins Gesicht malt, der aber zugleich seit Jahren mit seiner transsexuellen Mutter bei der Ausländerbehörde eine Verlängerung seiner Duldung beantragt. Unter dieser Diversity-Perspektive kann auch die Arbeits- und Lebensrealität einer 21-jährigen Neomuslima in der dritten Generation erfasst werden, die neben ihrem Studium des Internationalen Informationsmanagements in einem englischsprachigen MA-Studiengang einen Nebenjob in einem internationalen Konzern sucht, die dort aber aufgrund ihres Kopftuches von Repräsentationstätigkeiten ferngehalten wird.

Das heißt, Diversity Education beinhaltet nicht nur eine Thematisierung von Differenzen und eine Thematisierung von ineinander verschränkten Differenzen, sondern auch eine Thematisierung des Zugleichs von hegemonialer und marginalisierter Positioniertheit. So realisiert sich eine Abkehr von einer klassischen Diskriminierungsperspektive, die Benachteiligungen zusammenzählt und bearbeitet. Es geht also nicht nur darum, die Zugehörigkeit in einer exklusiven Statusgruppe oder mehrfache Diskriminierung zu benennen, sondern es geht um das Zugleich von Diskriminierung und Bevorzugung sowie um strukturelle Benachteiligungen und Privilegierungen.

Die Kritik an solch einer Diversity Education ist allerdings, dass in dem Moment, in dem die intersektional verschränkten Differenzen zwischen männlich-weiblich, deutsch-ausländisch, Adressaten-Fachkräfte der Sozialen Arbeit markiert und benannt werden, diese Differenz performativ auch „ins Leben gerufen wird“ (Plößer 2010, S. 219). Denn Sprechen und Bezeichnungen stellen das Bezeichnete als soziale Tatsache erst her. Am Beispiel eines Jugendzentrums führt Melanie Plößer aus, dass

„die Äußerung ‚Moustafa... männlich, ausländisch‘ deshalb wirkungsvoll ist, weil mit dieser eine Kette von Wiederholungen mobilisiert wird, die sich zu gesellschaftlichen Normen (z. B. darüber, wie ein ‚Einheimischer‘ aussieht) verdichtet hat“ (Plößer 2010, S. 220).

Herausforderung II: Das Ambivalente und UnEindeutige

Diversity Education nur als Zusammenführung von beispielsweise der Interkulturellen mit der Geschlechter- und der Sexualpädagogik zu verstehen ist deswegen nicht ausreichend. Dementsprechend reicht es auch nicht aus, die Anerkennung oder das Empowerment von Behinderten, Mädchen, Homosexuellen oder Ausländer_innen oder Illegalisierten zu fordern. Denn „[A]nerkennen von nicht dominanten Positionen und Gruppen, von bisher eher marginalisierten Identitäten heißt damit auch immer, die symbolische

Ordnung anzuerkennen und zu bestärken, die die binäre Unterscheidung und die ihr zugeordneten Ungleichheiten erst hervorbringt“ (Plößer 2010, S. 227). Anstatt also die Thematisierung der sozial Marginalisierten und Ausgeschlossenen voranzutreiben und damit die Ausgeschlossenen erneut zu homogenisieren (z. B. als „die Behinderten“ oder „die Schwulen“), gilt es, gesellschaftliche Normen, Normalitäten und Identitätszwänge auch hinsichtlich des Ambivalenten und Uneindeutigen zu reflektieren. Die zweite Herausforderung durch Diversity für die Sozialpädagogik besteht deswegen darin, an die theoretischen Überlegungen zur Dekonstruktion und Anti-Kategorialität anknüpfend, die verschiedenen Grenzziehungsprozesse, Normierungsweisen und Übergänge *innerhalb* und *von* Differenzkategorien zu thematisieren und diesbezüglich Überlegungen im Rahmen von Diversity-Pädagogik voranzutreiben.

Die Betonung der unsichtbar gemachten Zwischenräume, der Auslassungen und geschlechtlich-sexuellen Übergänge kann für eine diversitysensible Soziale Arbeit durchaus fruchtbar sein. Damit wird es möglich, die geschlechtlich-sexuellen z. B. mit rassifizierten und religiösen Alltagspraxen, Repräsentationen und Gesellschaftsformationen nicht nur in ihrer Verschränkung, sondern auch in ihrer Uneindeutigkeit und Mehrfachzugehörigkeit zu erfassen und vereindeutigende Zuweisungen und Anordnungen zu ver-stören und zu destabilisieren. Diversity Education braucht in Fortsetzung der feministischen, *queeren*, postkolonialen und antirassistischen Kritiken eine Thematisierung des Selbstverständlichen und Normalisierten – und auch des Unthematisierten und zum Abnormalen Gemachten. Marginalisierte Männlichkeiten (z. B. des schwarzen „Lampedusa-Flüchtlings“) oder privilegierte homosexuelle Subjektpositionen (z. B. des Weißen männlichen Schwulen mit deutschem Pass) geraten dabei ebenso in den Blick wie die eigene Verstricktheit in eben diese sozialen Verhältnisse und globalen geopolitischen Strukturen. Anstatt also nur eine differenzblinde Soziale Arbeit durch eine differenzsensible intersektionale Soziale Arbeit zu ersetzen und damit Differenzsetzungen und Homogenisierungen zu reproduzieren, widmet sich eine dekonstruktive Diversity Pädagogik den Normierungen und Denormierungen, den Vereindeutigungen und Veruneindeutigungen, den Machtverhältnissen und ihren Verschiebungen.

D. h. Diversity Education unter antikategorial dekonstruktivistischer Perspektive geht es darum, „Differenzen zu benennen und Artikulationsräume für nicht-normgerechte oder dissidente Geschlechter und Sexualitäten [sowie Körper, Lebenslagen und Nationalitäten – E. T.] zu schaffen. Es geht darum, Differenz in Form von Zuschreibungen und Kategorisierungen zurückzuweisen, aber zugleich Anspruch darauf zu erheben, Unterschiede zum Ausdruck zu bringen und sozial anerkannt zu finden.“ (Engel/Schulz/Wedl 2005, S. 10) Für die Soziale Arbeit bedeutet so eine Perspektive einerseits eine

Verabschiedung von vorab gesetzten Kategorisierungen und andererseits eine Thematisierung von VerÄnderungsprozessen, wie sie gerade mit der Thematisierung von Differenzen und dem Engagement *für* die Anderen verbunden sind.

Jasbir Puar (2012) kritisiert die Intersektionalitätsdebatten hinsichtlich ihrer Essentialisierung und ihrer Festschreibung von identitären Positionen, was sich am Beispiel ‚der women of color‘ im US-Kontext und am Beispiel ‚der muslimischen Frau‘ in den deutschsprachigen Debatten ablesen lässt. Jenseits solch intersektioneller Subjekte liegt das Potenzial einer antikategorialen Diversity-Perspektive für die Soziale Arbeit für mich insbesondere darin, die Schattierungen, das In_Between der Entweder-oder-Möglichkeiten, das Hybride, Uneindeutige und Mehrfachzugehörige thematisier- und analysierbar zu machen und damit Raum für prozesshaft gedachte Identitäten und Positionierungen sowie für Mehrdeutigkeiten zu schaffen. Anstelle eines identitätsverhafteten Sprechens – z. B. *als* Lesbe, die *mit* Lesben *für* junge Lesben eine Coming out-Gruppe anbietet –, umfassen antikategoriale Praxen sowohl Koalitionen als auch die Notwendigkeit der strategischen Positionierung z. B. als „queer of colour SM“ oder als „nicht-trans Feministin of colour“ (Haritaworn 2005, S. 25).

Gayatri Spivak folgend ist im Prozess der Dekonstruktion normativer (binärer) Orientierungsmuster und -praktiken eine gewisse Portion an „dekonstruktiver Wachsamkeit“ (Spivak) und das Aushalten von Verunsicherungen notwendig. Vielleicht ist es *die* sozialpädagogische Herausforderung, zu lernen, diese z. T. verunsichernden Grenzüberschreitungen, Zwischentöne, Schattierungen und Mehrfachzugehörigkeiten auszuhalten und mit ihnen umzugehen. Um im Grenzraum zu (über)leben, verweist die Chicana- und Border-Feministin Gloria Anzaldúa auf das Leben „sin fronteras“ (1987, S. 195), ohne Grenzen. Und es seien gerade die Grenzgänger_innen („los atravesados“), d. h. die „Perversen, *Queers* und Problematischen“ (Anzaldúa 2008, S. 45), die die Räume jenseits vergeschlechterlichter, nationalisierter und rassifizierter Grenzen besetzen.

Eine machtkritische, dekonstruktivistische Soziale Arbeit hinterfragt in Theorie und Praxis, auf institutioneller Ebene und in ihren Handlungskonzepten also ihre eigenen homogenisierenden Vorannahmen hinsichtlich Differenz und die VerÄnderungen in der Arbeit zu Differenzen. Sie tut dies mit Blick auf die Hybridität, Fluidität und Veränderbarkeit von Differenzkonstruktionen und mit Blick auf die eigene disziplinierende und normierende Wirkung. Nicht nur die kritische Reflexion von Macht-, Normalisierungs- und VerÄnderungsprozessen auf institutioneller, organisationaler, konzeptueller und interaktionaler Ebene ist ihr Ziel, sondern auch die Intervention in eben jenes Tun und Herstellen von Normalität und Othering.

3. Ausblick: „Das Gute Leben“

Differenzierungen und Kategorisierungen stellen jedoch in der Sozialen Arbeit eine „nicht vermeidbare und stets zu hinterfragende Voraussetzung Sozialer Arbeit“ dar (Mecheril/Melter 2010, S. 117). Wenn Soziale Arbeit aber nicht von der Differenz ausgeht, so kann mit Richard Krisch und Wolfgang Schröer für die Jugendarbeit gefolgert werden:

„Der Begriff Diversität steht damit in der sozialräumlichen Jugendarbeit vor allem dafür, zivilgesellschaftliche und soziale Rechte sowie Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen, die von Benachteiligungen betroffen sind, einzufordern, ohne die Jugendlichen selbst zu stigmatisieren. Es ist zugleich ein Begriff, der den Blick auf die eigene Lebenspraxis und die Bewältigungschancen der Menschen richtet und nicht auf die kategorisierbaren Unterschiede.“ (Krisch/Schröer 2011, S. 153)

Wie sähe also eine handlungsleitende Perspektive jenseits renormierender Differenzsetzungen aus? Wie kann Soziale Arbeit gedacht und praktiziert werden, wenn sie nicht von den kategorisierbaren Unterschieden ausgeht? Worauf die Anerkennungstheoretiker_innen (Fraser 2003; Fraser/Honneth 2003; Honneth 2010) hingewiesen haben, ist, dass es heute nicht mehr um das Aufbegehren gegen Regulationen durch z.B. staatliche Institutionen geht, sondern dass heute die sozialen Kämpfe um Anerkennung, um Freiheit, um Gerechtigkeit und um Solidarität geführt werden. Diversity nicht normativ, sondern anhaltend herrschaftskritisch zu verstehen, Fragen nach Gerechtigkeit komplexer zu denken, ohne sich damit „am Hilfsbusiness zu beteiligen“ (Castro Varela 2010, S. 253), und letztendlich Diversity als „utopegeleitete Politik“ (Castro Varela 2010, S. 253) zu begreifen, die VerAndierungsprozesse zum Ausgangspunkt der Analyse nimmt, um die Achtung des Anderen zu erzielen, soll nun am Beispiel des „Guten Lebens“ diskutiert werden.

Unter dem Stichwort des „*Buen Vivir*“ („Das Gute Leben“) ist in den letzten Jahren in Lateinamerika ein Konzept debattiert worden, das das Verhältnis zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Natur sowie zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, aber auch das Recht auf und den Zugang zu Gesundheit, Bildung, Ernährung und Wasser neu fasst (Acosta 2010; Fatheuer 2011; Gudynas 2011). Ebenso wurden und werden auch Geschlechterverhältnisse, religiöse und ethnische Zugehörigkeiten neu verhandelt. Damit wird ein grundlegendes Verständnis von Diversität, nämlich die Verschränkung von Differenz- und Machtverhältnissen, im *Buen Vivir* aufgegriffen, ohne dabei aber gesellschaftliche Realitäten in Sonderbereiche aufzuspalten und getrennt voneinander oder nacheinander zu analysieren.

Die Aufnahme von *Buen Vivir* als Verfassungsprinzip in Ecuador 2008 und in Bolivien 2009 ist ein Bottom up-Erfolg bzw. ein Prozess „*desde abajo*“, der aus einem Zusammenschluss verschiedener sozialer Akteur_innen, wie z. B. Intellektuellen, sozialen Bewegungen, indigenen Gruppen und politischen Institutionen, resultierte. Ausgehend von der Debatte der Menschenrechte als Kollektivrechte, die das Recht auf eine intakte Umwelt, das Recht auf Frieden, das Gebot auf Schutz vor extremer Armut, das Recht auf Entwicklung und das Recht auf Wasser betonen, ist damit die unendliche Vermarktung des Lebens unterbrochen worden.¹⁰ Elmar Altvater fasst dies zusammen als „Bruch mit der abendländischen Tradition, in der die Menschen sich die Natur untertan machen und in der das weibliche Geschlecht dem männlichen untergeordnet ist“ (Altvater 2013, S. 28). Insofern stellen das Konzept und Prinzip des *Buen Vivir* einen Referenzrahmen für eine Kritik am neoliberalen Vermarktungsinteresse sowie an der „alternativlosen Permanenz der Inwertsetzung“ (Altvater 2013, S. 29) und einer an Fortschritt und Entwicklung orientierten Moderne dar, die gerade auf einem umfassenden Dualitätsprinzip beruhte bzw. dieses epistemologisch durchsetzte (wie z. B. die Dualität von Kultur/Natur, Stadt/Land, Individuum/Gesellschaft).¹¹

Weder geht es im *Buen Vivir* also um eine grundlegende angeborene menschliche Fähigkeit (wie z. B. bei Martha Nussbaum) noch handelt es sich um die Definition eines Staates bzw. das „listige Vorgehen des kolonialen Staates“ (Castro Varela 2010, S. 253), der da festlegen würde, was das gute, geglückte Leben sei. David Cortez und Heike Wagner (2013) heben vielmehr die koloniale Vergangenheit hervor, in der das Konzept und die Diskussion von *Buen Vivir* sich als „kosmozentrisches Verständnis der Welt“ (Cortez/Wagner 2013, S. 62) entfaltete. Denn „die Suche nach und *kollektive Konstruktion von Alternativen* [stellt] eine dekoloniale Aufgabe dar, welche auf die Überwindung der allgemeinen zivilisatorischen Ordnung zielt, die

10 Der Bruch mit dem kapitalistischen Wirtschaftsmodell, wie er im *Buen Vivir* skizziert wird, impliziert auch eine Kritik an der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, in der Fürsorge- und Subsistenzarbeit nicht bezahlt und von Frauen entrichtet wird. Der ecuadorianische Staat hat bei der Implementierung des *Buen Vivir* Reproduktionsarbeit mit der Produktionsarbeit gleichgestellt (León 2011).

11 Mit Nikita Dhawan kann dazu ausgeführt werden, dass auch Vorstellungen von Gerechtigkeit und Unrecht zutiefst mit der Konstruktion des Westens verwoben sind: „Die Rolle der ‚Norm-Produzenten‘ (juristisch als auch soziokulturell), die Euro-Amerika historisch für sich beansprucht, beinhaltet die Vorstellung, was für Euro-Amerika gut ist, muss auch für den Rest der Welt gut sein. Diese Überzeugung ist mit einem ausgeprägten Missionsgedanken verbunden, wonach Euro-Amerika die Verantwortung dafür habe, weltweit Gerechtigkeit zu verbreiten“ (Dhawan 2011, S. 14).

sich historisch in den Machtstrukturen (Wirtschaft und Politik), den Wissensstrukturen (Wissenschaft und Sprache) und Seinsstrukturen (Subjektivität und Sexualität) der lateinamerikanischen Gesellschaften eingeschrieben hat“ (Cortez/Wagner 2013, S. 75; Herv. E. T.). Es ist gerade die bis dahin als unlebbar und unmöglich erachtete und gemachte Form des (Über-)Lebens indigener Gemeinschaften und von deren (Lebens-)Vorstellungen, die im *Buen Vivir* aufgegriffen wurden und damit die Definition des Menschseins und seine Regulierung, die hinterfragt und verändert wurde. *Buen Vivir* zielt also nicht auf Fortschritt oder Wachstum, nicht auf die Verbesserung des individuellen Lebens, sondern auf „die Produktion und Reproduktion eines Gleichgewichtszustandes des *Sumak Kawsay* [des Guten Lebens – Übers. E. T.]“ (Fatheuer 2011b, S. 4). Zentrale Frage an das Konzept und dessen Umsetzung ist, wie viel Differenz und unterschiedliche Lebensformen darin koexistieren können (ILA Editorial 2011, S. 3).

Wenn Diversity nicht die logische Fortsetzung feministischer Antidiskriminierungs- oder Emanzipationspolitiken ist, so stünde es im Kontext einer dekonstruktivistischen Reflexion von machtvollen Normierungen und Veränderungen, von Marginalisierungen und Privilegierungen auch an, die Frage nach dem *Buen Vivir* anhaltend immer wieder (neu) zu stellen. Für wen ist was und aus welcher Perspektive „das Gute Leben“? Diese Frage im Kontext von Diversity zu stellen dient nicht der (erneuten) Festlegung jener Parameter und Fähigkeiten, die das Gute Leben ausmachen, sondern diese Frage fortlaufend zu stellen, dient der Reflexion von Machtverhältnissen, in die wir alle verstrickt sind, sowie der Formulierung des Wunsches und des Zieles, „nicht dermaßen, nicht von denen da, nicht um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 52).

Literatur

- Acosta, A. (2010): *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Consitucion de Montecristi*. Quito: Friedrich Ebert Stiftung.
- Altwater, E. (2013): *Der unglückliche Rohstoffreichtum. Warum Rohstoffextraktion das gute Leben erschwert*. In: Burchardt, H.-J./Dietz, K./Öhlschläger, R. (Hrsg.) (2013): *Umwelt und Entwicklung im 21. Jahrhundert. Impulse und Analysen aus Lateinamerika*. Baden-Baden: Nomos, S. 15–32.
- Andresen, S./Koreuber, M./Lüdke, D. (Hrsg.) (2008): *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur Modernisierung von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS.
- Anthias, F./Yuval-Davis, F. (1983): *Contextualising feminism – gender, ethnic and class divisions*. In: *Feminist Review*, Heft 15, S. 62–75.
- Anzaldúa, G. (1987): *La Frontera – Borderlands*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aulenbacher, B./Rieggraf, B. (2012): *Intersektionalität und soziale Ungleichheit*. URL: www.portal-intersektionalität.de (Abruf: 19.03.2014).

- Brah, A./Phoenix, A. (2004): Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality. In: *Journal of Women's Studies* 5, S. 75–86.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühmann, A. (2009): Intersektionalität – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur, Gesellschaft*, 1. Jg., Heft 2, S. 28–44.
- Casale, R./Rendtorff, B. (2008): *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld: Transkript.
- Castro Varela, M. do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessler, F./Plößer, M. (Hrsg.) (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen*. Wiesbaden: VS, S. 249–262.
- Combahee River Collective (1982): A Black Feminist Statement. In: Hull, G. T./Scott, P. B./Smith, B. (Hrsg.) (1982): *But Some of Us Are Brave*. *Black Women's Studies*. Old Westbury, S. 13–22.
- Collins, P.H. (1993): Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. In: *Race, Sex & Class*, 1. Jg., S. 25–45.
- Cortez, D./Wagner, H. (2013): „El buen vivir“ – ein alternatives Entwicklungsparadigma? In: Burchardt, H.-J./Dietz, K./Öhlschläger, R. (Hrsg.) (2013): *Umwelt und Entwicklung im 21. Jahrhundert. Impulse und Analysen aus Lateinamerika*. Baden-Baden: Nomos, S.61–78.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: Kairys, D. (Hrsg.) (1989): *The University of Chicago Legal Forum*, S. 139–167.
- Davis, K. (2008): Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (2008): *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 19–37.
- Davis, K. (2010): Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage: „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“ In: Lutz, H./Herrera Vivar, M. T./Supik, L. (Hrsg.) (2010): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden: VS, S. 55–68.
- Dhawan, N. (2011): Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In: Castro Varela, M. do Mar/Dhawan N. (Hrsg.) (2011): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Münster: LIT, S. 12–35.
- Engel, A./Schulz, N./Wedl, J. (2005): Queere Politiken. Analysen, Kritiken, Perspektiven. Kreuzweise queer: Eine Einleitung. In: *femina politica* 2005/1, S. 9–23.
- Fatheuer, T. (2011): *Buen Vivir. A brief introduction to Latin America's new concepts for the good life and the rights of nature*. Heinrich Böll Foundation (Hrsg.): *Publication on Ecology*, Vol. 17.
- Fatheuer, T. (2011b): Ein Konzept in Konstruktion. *Buen Vivir – Versuch einer kurzen Einführung*. In: *ILA*, Nr. 348, Sept. 2011, S. 4 f.
- Fraser, N. (2003): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, N./Honneth, A. (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- Gudynas, E. (2011): Buen Vivir: Germinando Alternativas al desarrollo. In: *América Latina en movimiento*, Heft 452.
- Gümen, S. (1998): Das Soziale des Geschlechts. *Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“*. In: *Das Argument*, Bd. 224, S. 187–201.
- Hark, S. (2009): Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute. In: *Feministische Studien*, Heft 1/2009, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 22–35.
- Haritaworn, J. (2005): Am Anfang war Audre Lorde. Weißsein und Machtvermeidung in der queeren Ursprungsgeschichte. In: *femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft. Queere Politik: Analysen, Kritik, Perspektiven*. Heft 1/2005, 14. Jg., Berlin, S. 23–35.
- Hartmann, J. (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. *Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Honneth, A. (2010): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ILA (2011): Editorial. In: *ILA: Sumaq kawsay, Buen Vivir, Gutes Leben*. Nr. 348, Sept. 2011.
- Kessl, F./Plößer, M. (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. *Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen – eine Einleitung*. In: dies. (Hrsg.) (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen*. Wiesbaden: VS, S. 7–17.
- Knapp, G.-A. (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „race, class, gender“. In: *Feministische Studien*, Jg. 23/2005, Nr. 1, S. 68–82.
- Leiprecht, R. (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: ders. (Hrsg.) (2011): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau, S. 15–44.
- Krisch, R./Schröer, W. (2011): Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität – zur Entwicklung eines Positionspapiers im Verein Wiener Jugendzentren. In: Leiprecht, R. (Hrsg.) (2011): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau, S. 149–164.
- León, I. (2011): Männer an den Herd! Buen Vivir und Geschlechterverhältnis. In: *ILA*, Nr. 348, Sept. 2011, S. 25.
- LesMigras (2010): *Gewalt- und Mehrfachdiskriminierungserfahrungen von lb_Ft**. Zusammenfassung der Ergebnisse. www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Studie_Zusammenfassung_LesMigraS.pdf (Abruf: 17.07.2014).
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Hrsg.) (2010): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden: VS.
- Maurer, S. (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 125–142.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 30/3, S.1771–1800. www.journals.uchicago.edu/cgi-bin/resolve?id=doi:10.1086/426800 (Abruf: 18.09.2014).

- Mecheril, P./Melter, C. (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, F./Plößer, M. (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS, S. 117–131.
- Mohanty, C. T. (1988): Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. In: *Feminist Review*, Nr. 30, S. 61–88.
- Plößer, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS, S. 219–232.
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Puar, J. (2012): “I would rather be a Cyborg than a goddess.” Becoming Intersectional in Assamblage Theory. In: *PhiloSophia* 2 (1), S. 49–66. www.jasbirpuar.com/assets/JKP_Cyborg-Goddess.pdf (Abruf: 17.07.2014).
- Riegel, C. (2013): Intersektionalität als Analyseperspektive für die Übergangsforschung. In: Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1072–1090.
- Schlamelcher, U. (2012): Erkenntnistheoretische und methodische Dilemmata der Diversityforschung. In: Effinger, H./Borrmann, St./Gahleitner, S. B./Köttig, M./Kraus, B./Stövesand, S. (Hrsg.) (2012): Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 85–96.
- Steyerl, H./Gutiérrez Rodríguez, E. (Hrsg) (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast.
- Spivak, G. Ch. (1988): Can the Subaltern speak? In: Nelson, C./Grossberg, L. (Hrsg.) (1988): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago, S. 271–313.
- Tuider, E./Müller, M./Timmermanns, S. (Hrsg.) (?2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuider, E. (2013): Diversity und Übergänge. In: Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 176–195.
- Verloo, M. (2006): Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union. In: *European Journal of Women’s Studies*, 13/2006, S. 211–228.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hrsg.) (2007): *Gender als interdependente Kategorie*. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Winker, G./Degele, N. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transkript.
- Yuval-Davis, N. (2006): Intersectionality and Feminist Politics. In: *European Journal of Women’s Studies*, 13/2006, S. 193–209.

Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung

Vorbemerkung

Angesichts der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (Vereinte Nationen, Deutsche UNESCO-Kommission 2009) und der Bedeutung des neuen bildungspolitischen Leitbildes der Inklusion stellt sich, auch bezogen auf den frühpädagogischen Bereich, die Frage, wie gegenwärtig das Thema „inklusive Bildung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ bearbeitet wird und welche Zukunftsperspektiven sich daraus ergeben. Dabei ist davon auszugehen, dass inklusive Bildung ein neues Bildungsverständnis beinhaltet, das den Umgang mit Heterogenität zur Grundlage hat, gesellschaftliche Teilhabe verbessert und auf eine Individualisierung der pädagogischen Angebote für alle Kinder abzielt (Prengel 2010). Der Begriff *Integration* wird hier für den historischen Rückblick auf die bisherigen Bemühungen um die Teilhabe von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen verwendet, während der Begriff *Inklusion* vor dem Hintergrund der UN-Konvention auf die Gegenwart und Zukunft der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen ausgerichtet ist. *Fachkräfte* sind – wenn nicht anders erwähnt – pädagogisch Tätige mit einer pädagogischen Fachschul- oder Hochschulausbildung (Bachelor- und Master-Abschluss) einschließlich der Kinderpfleger_innen bzw. Sozialassistent_innen, bezogen auf das Arbeitsfeld der frühen Bildung.

Die Herausbildung der pädagogischen Professionalität der frühpädagogischen Fachkräfte findet in einem Kontext beruflicher Sozialisation statt, in dem auch nicht-intentionale Einflüsse auf die Herausbildung eines beruflichen Selbstkonzepts sichtbar werden. Letztlich ist die Frage nach der Ausbildung und Professionalisierung der Fachkräfte für die inklusive Bildung im Bereich der Frühpädagogik deshalb nur über ein ökologisches Mehrebenenmodell zu beantworten, in dem neben dem Elementarbereich als Sektor des Bildungssystems (*Makroebene*) und der vielfältigen Trägerstruktur von Kindertageseinrichtungen (*Mesoebene*) auch die unmittelbaren Interaktionen zwischen Erzieher_innen und Kindern sowie Eltern und weiteren Beteiligten