

Walgenbach, Katharina

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 41-59



Quellenangabe/ Reference:

Walgenbach, Katharina: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 41-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222472 - DOI: 10.25656/01:22247

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222472>

<https://doi.org/10.25656/01:22247>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Katharina Walgenbach

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität

Seit der Jahrtausendwende haben Termini wie Vielfalt, Heterogenität, Diversität, Diversity oder Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft Konjunktur. Sie scheinen den Begriff der Differenz zunehmend abzulösen oder zumindest zu ergänzen, der nicht zuletzt aufgrund seiner Polysemie lange Zeit die erziehungswissenschaftlichen Debatten stimulierte (vgl. Lutz & Wenning 2001). Als *soziales* Phänomen ist Vielfalt im Bildungsbereich zwar keineswegs neu, dennoch erhalten Diversitätsfragen gegenwärtig eine verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Budde 2012). Dies wird häufig mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie Globalisierung, pluralisierten Lebensformen oder demographischer Wandel erklärt.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die Begriffe Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität und Intersektionalität voneinander unterscheiden. Auf welche Bedeutungsdimensionen, Prämissen oder Gründungsnarrative bezieht man sich implizit bzw. explizit, wenn man auf diese Begriffe in Forschungsarbeiten oder pädagogischen Konzepten rekurriert? Welche inhaltlichen, normativen oder begriffsgeschichtlichen Implikationen gehen mit den jeweiligen Termini einher? In welchen Forschungsfeldern werden sie in der Erziehungswissenschaft primär aufgerufen?

Der folgende Versuch einer Begriffsklärung ist als Angebot zu verstehen, eine Schneise in den Dschungel der Begriffe zu schlagen. Es wird herausgearbeitet, wie die Termini Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität und Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit allgemein diskutiert werden. Dies schließt nicht aus, dass einzelne Autor*innen die hier in Frage stehenden Begriffe auch anders definieren. Einschränkend muss zudem festgehalten werden, dass im Folgenden nur Aussagen darüber getroffen werden können, wie die Begriffe tendenziell in der Erziehungswissenschaft verhandelt werden. Und schließlich wird im Sinne einer Komplexitätsreduktion nur die deutschsprachige Erziehungswissenschaft in den Blick genommen. Für die Kindheitsforschung bzw. Elementarpädagogik bietet der folgende Überblick eine ordnende Klärung, wie die jeweiligen pädagogischen Differenzkonzepte in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen diskutiert werden und in welchen Diskurstraditionen man sich mit ihnen verortet.

1 Vielfalt

Etymologisch lässt sich der Terminus Vielfalt bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen und wird dort dem älteren Begriff Einfalt gegenübergestellt. Das Adjektiv vielfältig ist hingegen bereits in Glossaren des 15. Jahrhunderts bezeugt (Kluge 1960, 822). In der Erziehungswissenschaft hat der Begriff Vielfalt als pädagogisches Konzept bzw. Forschungsperspektive vielleicht die längste Tradition, da er sich bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen lässt. In diesem Kontext ist insbesondere auf Annedore Prengels Werk ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (1993) zu verweisen, in dem sie Diskursstränge der feministischen Pädagogik, interkulturellen Pädagogik und Integrationspädagogik zusammenführt. Im Rekurs auf Axel Honneths Theorie der Anerkennung entwickelt Prengel die Denkfigur der *egalitären Differenz* als pädagogische Orientierung bzw. Gestaltungsauftrag. Für sie weist egalitäre Differenz auf die Notwendigkeit gleicher Rechte, aber auch auf die Anerkennung der Verschiedenheit pädagogischer Adressat*innen. Nach Prengel führt Differenz ohne Gleichheit zu Hierarchisierungen und Gleichheit ohne Differenz wiederum zur Angleichung an eine Norm (vgl. Prengel 1993). In einem aktuelleren Beitrag weist Prengel darauf hin, dass die Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt maßgeblich durch die Praxis der Integrationspädagogik inspiriert war, da hier der gemeinsame Unterricht von Kindern mit vielfältigen Leistungsständen und Begabungsprofilen erprobt wurde (Prengel 2009, 106). Des Weiteren identifiziert Prengel die Auseinandersetzung mit Paradoxien als zentrale Herausforderung einer Pädagogik der Vielfalt, die „Unvereinbares und Heterogenes zulassende Denkanstrengungen erfordert“ (Prengel 2009, 109). Dazu zählt sie bspw. das Spannungsverhältnis von Bereicherung versus Leiderfahrung, Standardisierung versus Individualisierung und „illusionäre Ideologisierung von Vielfalt versus Bemühung um partielle Annäherung an Vielfalt“ (ebd.).

Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt stellte auch Ulf Preuß-Lausitz Anfang der 1990er Jahre an. Er adressierte dabei die Frage, wie Erziehung bzw. Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierung, Individualisierung, postmoderner Pluralisierung und Globalisierung aussehen kann. Als pädagogische Leitidee entwirft er eine *Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*, die Pluralisierung positiv aufgreift und zugleich auf Gerechtigkeit, Friedensfähigkeit, Gewaltfreiheit und ökologische Lebenserhaltung rekurriert. Folglich muss Bildung nach Preuß-Lausitz sowohl plural als auch wertgebunden sein (vgl. Preuß-Lausitz 1993).

Der Terminus Vielfalt prägte aber nicht allein die erziehungswissenschaftliche Diskussion der 1990er Jahre, sondern findet bis heute Verwendung. Besonders gilt dies für die Sexualpädagogik (sexuelle Vielfalt), Interkulturelle Bildung (kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Religion) und Inklusionspädagogik (vgl. z.B. Treber 2011; Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung 2012; Weltzien & Albers 2014). Beispielsweise definieren die Inklusions-

forscher*innen Hinz und Boban Vielfalt als „im Prinzip unbegrenztes Spektrum von Verschiedenheit des Menschen auf der Basis von Gleichwertigkeit“ (Boban & Hinz 2003, 117).

In der Elementarpädagogik bzw. Kindheitsforschung werden mit dem Vielfaltsdiskurs beispielsweise Differenzen wie Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, Ethnizität, Kultur, Sprache, Religion, Geschlecht, Familienformen, Lernvoraussetzungen etc. in den Fokus genommen (vgl. Wagner 2008; Jungk & Treber 2011; Košinár, Leineweber, Hegemann-Fonger & Carle 2012). Wenn man sich in Forschungsdesigns oder pädagogischen Konzepten auf den Begriff Vielfalt bezieht, dann geht dies meist mit einer normativen Orientierung einher, weil der Terminus die Wertschätzung von sozialen, kulturellen und individuellen Merkmalen bzw. Differenzen pädagogischer Adressat*innen und Fachkräfte hervorhebt. Zugleich wird mit diesem Begriff in der Elementarpädagogik häufig das Spannungsfeld zwischen Differenz und Gleichheit reflektiert (vgl. z.B. Wagner 2008; Jungk 2011; Joyce-Finnern 2017).

2 Diversity

Etymologisch entlehnt sich der Begriff *divers* aus dem lateinischen *diversus*, der sich wiederum von *divertere* ableitet, was soviel heißt wie auseinandergehen oder voneinander abweichen (Kluge 2011, 207). Der Diversity-Diskurs wird seit den 1990er Jahren insbesondere in der Sozialen Arbeit diskutiert (vgl. Mecheril & Plößer 2011; Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2012; Scherr 2008; Baader 2013). Darüber hinaus inspirierte er in den letzten Jahren aber auch andere Teildisziplinen bzw. -bereiche der Erziehungswissenschaft wie die Interkulturelle Bildung, Berufspädagogik oder Hochschulbildung (s. Walgenbach 2017, 100ff.). In der Elementarpädagogik und Kindheitsforschung finden sich ebenfalls erste Bezüge auf den Diversity-Begriff (vgl. z.B. Rosken 2009; Ruppin 2017; Wustmann, Kägi & Müller 2017).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit lassen sich im Wesentlichen zwei Diversity-Strömungen ausmachen (vgl. Walgenbach 2012). Die erste Strömung bezieht sich affirmativ auf betriebswirtschaftliche Diversity-Management-Ansätze (z.B. Gather-Thurler 2006; Klappenbach 2009; Kimmelman 2010). Den Autor*innen geht es beispielweise um die Förderung der Potenziale pädagogischer Zielgruppen, sie vertreten offensiver das Ziel einer Leistungssteigerung von Organisationen und ihre Beiträge zeichnen sich sprachlich durch eine geringere Distanz zu Management-Rhetoriken aus. Wobei sich alle Vertreter*innen explizit gegen eine ökonomische Profitlogik in der Pädagogik aussprechen.

Die zweite Diversity-Strömung zeichnet sich hingegen durch eine machtkritische Perspektive auf Diversity aus. Machtkritischen Autor*innen geht es nicht allein um die Wertschätzung von Diversity, sondern auch um die Kritik gesellschaftlicher Strukturen, die soziale Identitäten und Zugehörigkeiten erst hervorbringen und mit unterschiedlichen Ressourcenzugängen verbinden (z.B. Mecheril 2008; Tuiider 2008; Leiprecht 2008; Perko & Czollek 2007; Hormel & Scherr 2004). Die Vertreter*innen sehen ihre theoretischen Bezüge in der Migrationspädagogik, Geschlechterpädagogik oder Inklusionspädagogik sowie in machtsensiblen Diversity-Diskursen aus Einwanderungsländern wie den USA oder Kanada.

Beide Strömungen lassen sich allerdings nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen, da es durchaus Querverbindungen gibt. Antidiskriminierungsrechtliche Zugänge werden bspw. von beiden Strömungen geteilt (siehe z.B. Gardenswartz & Rowe 1998) und auch machtkritische Autor*innen sehen mitunter produktive Impulse in Diversity-Management-Konzepten, wenn es um die *Gestaltung* von Organisationen geht (z.B. Schröer 2006; Perko & Czollek 2007; Leiprecht 2008, 2009b). Des Weiteren teilen beide Strömungen zentrale Prämissen bzw. Basisannahmen des Diversity-Konzepts, die im Folgenden herausgearbeitet werden sollen¹.

Als erste gemeinsame Prämisse lässt sich der zentrale Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von sozialen Gruppenzugehörigkeiten und –identitäten identifizieren. In Diversity-Konzepten werden soziale Gruppenzugehörigkeiten nicht mehr isoliert voneinander gesehen, sondern zusammengeführt (vgl. Hormel & Scherr 2004; Leiprecht 2009a; Tuiider 2008). Auf diese Weise wird herausgestellt, dass jedes Subjekt mehreren Gruppen bzw. Identitäten zugehörig ist. Des Weiteren hinterfragen Diversity-Konzepte gesellschaftliche bzw. organisationsinterne Vorstellungen von Norm bzw. Abweichung. Ein prägnantes Beispiel aus der Frühpädagogik dafür wäre z.B., etablierte Normen bzw. Annahmen über die Normalität kindlicher Entwicklungsverläufe – und der pädagogischen Ausrichtung an ihnen – in Frage zu stellen. Schließlich befürworten Diversity-Ansätze den Abbau von Diskriminierung und fördern die Partizipation ihrer Zielgruppen. Wobei Maisha Eggers kritisiert, dass in Diversity-Diskursen häufig die Unterschiede der Nutzer*innen im Fokus stehen, während die soziale Homogenität bzw. Monokultur der pädagogischen Fachkräfte unangetastet bleibt (Eggers 2012, 12). Mit Ausnahme der Diskussion über männliche Fachkräfte in Kitas ist dieser Einwand sicherlich immer noch zutreffend.

Beide Strömungen unterscheiden sich allerdings in der Art und Weise in der Gruppenzugehörigkeit gefasst wird: Machtsensible Diversity-Strömungen konzentrieren sich vor allem auf Identitäten bzw. soziale Zugehörigkeiten, die in

1 Für ausführliche Literaturverweise zu den Prämissen bzw. Basisannahmen von Diversity siehe Walgenbach 2012.

westlichen Gesellschaften durch soziale Ungleichheiten bzw. Diskriminierung produziert werden (vgl. Mecheril 2008). Bei affirmativen Diversity-Management-Strömungen findet sich hingegen ein erweitertes Spektrum von Diversity-Merkmalen. Dazu gehören bspw. auch Fachkompetenz, Persönlichkeit oder Dauer der Beschäftigung in Bildungsorganisationen (vgl. Gather-Thurler 2006; Kimmelmann 2010; Bruchhagen & Koall 2009). Ein prominentes Beispiel dafür ist das *4 Layers of Diversity Modell* der US-amerikanischen Unternehmensberater Gardenswartz und Rowe (vgl. Gardenswartz & Rowe 1998).

Als zweite Basisannahme lässt sich der zentrale Fokus auf Organisationen bzw. Organisationskulturen in Diversity-Ansätzen ausmachen (vgl. Schröer 2006; Leiprecht 2008; 2009b). Diversity wird in Bildungsorganisationen nicht allein als Normalität akzeptiert, sondern avanciert zur *bewussten* Gestaltungsaufgabe (vgl. Schröer 2006). Nach Leiprecht führt die Organisationsperspektive auch zu der Frage, inwiefern Bildungsinstitutionen denn eigentlich der Diversität ihrer Zielgruppen gerecht werden. Das heißt, die Verantwortung für den Erfolg pädagogischer Interventionen wird nicht individualisiert, sondern als Aufgabe der gesamten Organisation gesehen (Leiprecht 2009b, 73).

Als dritte Gemeinsamkeit aller Diversity-Konzepte kann herausgestellt werden, dass Diversity als *positive Ressource* für Bildungsorganisationen gesehen wird. Die Diversität der Organisationsmitglieder erhält Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Leiprecht 2009a; Tuijter 2008). Unter positiven Ressourcen werden in Diversitydiskursen beispielsweise Mehrfachidentitäten, Multiperspektivität, Mehrsprachigkeit oder sexuelle Vielfalt verstanden.

Als vierte Prämisse kann schließlich für Diversity-Konzepte festgehalten werden, dass der *positive Umgang* mit Diversity sowie die Entwicklung von *Diversity-Kompetenzen* zum wichtigen pädagogischen Ziel deklariert wird (vgl. Leiprecht 2009b; Kimmelmann 2010). Abhängig von der jeweiligen Strömung soll Diversity Kompetenz „institutionalisiertes Humankapital“ bereitstellen (Klappenbach 2009, 268) oder ein Instrumentarium zur Enthierarchisierung von Organisationen bzw. Gesellschaften offerieren (Perko & Czollek 2007, 167).

Wenn man sich auf den Diversitybegriff bezieht, muss man sich folglich bewusst sein, dass der Terminus meist mit einer normativen Orientierung einhergeht: Soziale, kulturelle oder individuelle Differenzen werden hier nicht allein als soziale Tatsachen gefasst, die man zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung machen kann, sondern positiv konnotiert. In der Folge eignet sich der Begriff Diversity eher für pädagogische Konzepte, die genau dies zum Ausdruck bringen wollen, während sich für Forschungsdesigns eventuell der neutralere Begriff Diversität anbietet. Allerdings ist auch der Begriff Diversität nicht unproblematisch.

Diversität/diversitätsbewusste Pädagogik

Während der Terminus Diversity meist präskriptiv ausgerichtet ist, weil er auf die Anerkennung bzw. Wertschätzung von Differenzen abzielt, geht mit dem Begriff Diversität weder ein spezifisches pädagogisches Konzept noch eine besondere Analyseperspektive einher. Er wird auch nicht mit besonderen Theorietraditionen oder Autor*innen in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit verbunden. Positiv formuliert ist der Begriff Diversität somit unbelastet. Man könnte aber auch kritisieren, dass er theoretisch, historisch und methodologisch unterbestimmt ist. Dies macht es auch schwierig, allgemeine Aussagen über den Begriff Diversität bzw. diversitätsbewusste Pädagogik zu treffen (vgl. Gramelt 2014; Eggers 2011; Stenger 2017). Grundsätzlich hätte der Begriff Diversität allerdings durchaus das Potenzial, sich von Diversity-Ansätzen abzugrenzen. Der Terminus könnte nämlich eigene Konturen gewinnen, wenn er eher in einem wertneutralen, analytischen und reflexiven Sinne verwandt würde. Diese These soll im Folgenden ausgeführt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung könnte der Begriff Diversität eher eine Beobachterperspektive auf Differenz einnehmen. Das heißt, Differenz wird nicht positiv konnotiert, sondern lediglich analytisch in den Blick genommen. Historisch konstituierte Diversitätsdimensionen wie Geschlecht oder Behinderung werden somit als soziale Konstruktionen bzw. Lebenslagen zum Gegenstand der Beobachtung, die mit Fremd- und Selbstzuschreibungen einhergehen. Ein solches Verständnis von Diversität würde nicht behaupten, dass Geschlecht oder Behinderung ‚erfunden‘ oder ‚in Wirklichkeit nicht existent‘ sind, vielmehr würde diese Forschungsperspektive davon ausgehen, dass soziale Kategorien gesellschaftlich wirkmächtig sind und unsere soziale Welt strukturieren. Diversitätskategorien wie Geschlecht, Behinderung oder Ethnizität wären somit Analysekategorien.

In der pädagogischen Praxis könnte sich eine diversitätsbewusste Pädagogik von Diversity-Ansätzen unterscheiden, indem sie einen reflexiven Blick auf soziale Kategorien bzw. Machtverhältnisse einnimmt (vgl. Reimer & Stuve 2012). Auf diese Weise würden die Begriffe ‚Diversität‘, ‚diversitätsbewusste Pädagogik‘ oder ‚diversitätssensible Bildung‘ auch der häufig diskutierten Gefahr entgehen, dass soziale Kategorien (re-)produziert werden, wenn man sie zelebriert oder in pädagogischen Settings erneut reifiziert (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008; Meyer 2017). Wenn in der Frühpädagogik bspw. Materialien für Jungen oder Mädchen entwickelt werden, die den als geschlechtsspezifisch wahrgenommenen Interessen der Kinder entgegengekommen sollen, dann wird dadurch auch das System der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder neu aufgerufen.

In Diversity-Ansätzen werden vormals abgewertete Eigenschaften bzw. Identitätspositionen zwar positiv konnotiert, dadurch wird aber auch immer wieder neu bestätigt, dass die Verknüpfung zwischen Eigenschaftszuschreibungen und sozialer Zugehörigkeit legitim ist bzw. dass es tatsächlich sinnvoll ist, etwa zwischen

homosexuell/heterosexuell oder normal/behindert zu unterscheiden. In der Folge werden Diversity-Ansätze auch dafür kritisiert, dass sie zu einer neuen Form der Normalisierung des Denkens in Differenzen beitragen (vgl. Eggers 2011). Pädagogische Zielgruppen werden tendenziell dazu verführt, so die Kritik, sich im Rahmen vorgegebener Schemata darzustellen. Es besteht somit die Gefahr, dass statische Identitätskonzepte nicht überwunden werden (vgl. Mecheril 2007).

Eine diversitätsbewusste Pädagogik würde hingegen nicht leugnen, dass in Gesellschaft und Pädagogik Unterschiede zwischen sozialen Gruppen gemacht werden, sie würde allerdings für einen reflexiven Umgang damit plädieren. Pädagogische Professionalität, so Georgi und Mecheril (2018), besteht in der Reflexion des Widerspruchs, dass pädagogisches Handeln sich auf kategorial verfasstes Wissen beziehen und sich gleichzeitig von kategorial gefasstem Wissen distanzieren muss. Eine diversitätsbewusste Pädagogik würde somit eher nach pädagogischen Methoden suchen, binäre Geschlechterordnungen bzw. Heteronormativität grundsätzlich in Frage zu stellen. Dieses Ziel im Blick würde sie in einem reflexiven Prozess klären, wann eine Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht pädagogisch sinnvoll ist (vgl. Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004; Debus 2017). Und sie würde nach Möglichkeiten der Erprobung alternativer (Geschlechts-)Identitäten suchen. Dies würde eine Verschiebung von einer geschlechtsspezifischen Pädagogik zu einer geschlechterreflektierenden Bildung bedeuten (vgl. z.B. Stuve & Debus 2012).

Das hier entworfene Verständnis von Diversität wäre anschlussfähig an frühpädagogische Angebote einer vorurteilsbewussten Bildung bzw. an Anti-Bias-Ansätzen in der Elementarpädagogik (vgl. Derman-Sparks 1989). Es muss allerdings wiederholt werden, dass eine einheitliche Begriffsdefinition von Diversität in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit fehlt. So finden sich in der Kindheitsforschung bzw. Frühpädagogik durchaus Beiträge, die unter diversitätsbewusster Pädagogik eine Wertschätzung von Differenz verstehen (vgl. Brockmann 2014; Wagner 2017). Ein solches Verständnis von Diversität unterscheidet sich dann nicht wesentlich von Diversity-Ansätzen. Die hier vorgeschlagene Begriffsunterscheidung zwischen Diversität und Diversity würde Sinn machen, wenn unter Diversität ein eigenes Konzept verstanden werden soll. Letztlich zeigen die vorangegangenen Ausführungen allerdings auch, dass wer mit dem Begriff Diversität operiert, ganz besonders aufgefordert ist, den Begriff zu definieren.

3 Heterogenität

Etymologisch setzte sich der altgriechische Begriff *heterogénēs* aus den Bestandteilen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zusammen (Kluge 2011, 413). Heterogenität verweist demnach auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit. Damit ist Heterogenität zum einen untrennbar mit Homogenität verbunden (vgl. Wenning 1999) zum anderen braucht Heterogenität konstitutiv ein *tertium comparationis* (Heinzel & Prengel 2002, 11). Das heißt, Kindergruppen oder frühpädagogische Institutionen sind immer nur heterogen *in Bezug auf* ein bzw. mehrerer Merkmale wie Alter, Geschlecht oder Nationalität. Diese Bezugsgröße kann auch eine sozial gesetzte ‚Norm‘ darstellen, womit Heterogenität durch die Abweichung von Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entstehen würde (Brügelmann 2002, 31f.).

Das Themenfeld des Heterogenitätsbegriffs zu ordnen ist ein ambitioniertes Projekt, davon zeugen sowohl vorliegende Überblicksartikel als auch einschlägige Einführungen (vgl. Kiper 2008; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2012; Koller, Ricken & Casale 2014; Sturm 2016). Auffällig ist, dass der Begriff Heterogenität primär in der Schulpädagogik adaptiert wird. Historisch gesehen hat hier insbesondere die Grundschulpädagogik Pionierarbeit geleistet (vgl. z. B. Heinzel & Prengel 2002; Hinz & Walthes 2009). Legt man die wissenschaftlichen Publikationen zu Heterogenität zugrunde, dann lässt sich ab der Jahrtausendwende eine besondere Konjunktur des Begriffs verzeichnen. Eine historische Zäsur stellen hier vor allem die PISA-Studien dar.

Im Gegensatz zu den Konzepten Diversity oder Intersektionalität lassen sich im Begriffsfeld Heterogenität – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt – keine gemeinsamen Basisannahmen bzw. Prämissen ausmachen, die von allen Autor*innen geteilt werden, die sich auf den Heterogenitätsbegriff beziehen. Als ein Angebot der Strukturierung des Begriffsfeldes sollen im Folgenden deshalb lediglich einige *Bedeutungsdimensionen* von Heterogenität herausgearbeitet werden. Wobei die Folgenden fünf Bedeutungsdimensionen sich mitunter lediglich analytisch trennen lassen, da sich in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen häufig zahlreiche Wechselbeziehungen ausmachen lassen:²

Heterogenität als Chance bzw. Ressource (evaluativ): Diese evaluative Bedeutungsdimension zeichnet sich dadurch aus, dass die Bezugnahme auf Heterogenität explizit oder implizit mit positiv wertenden bzw. normativen Implikationen einhergeht (vgl. z.B. Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter 2004a; Bräu & Schwerdt 2005; Prengel 2007). Damit soll einem Verständnis entgegengetreten

2 Für ausführliche Literaturverweise bezogen auf die jeweiligen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität siehe Walgenbach 2014.

werden, welches Heterogenität als Belastung oder Defizit problematisiert. In der Schulpädagogik werden die Chancen von Heterogenität z.B. in der Multiperspektivität der Schüler*innen gesehen, durch die unterschiedliche Problemlösungswege, Informationen, Werte und Interessen im Schulunterricht produktiv genutzt werden können.

Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten (analytisch/kritisch): Vergleichbar mit Intersektionalität entspricht diese Bedeutungsdimension eher einer Analyseperspektive, durch die ungleiche Lebenslagen, Herkunftskontexte und Bildungsvoraussetzungen pädagogischer Zielgruppen in den Fokus genommen werden (vgl. z.B. Tillmann 2004; Budde 2013). In der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension sind Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, soziales Milieu oder Behinderung soziale Ordnungskategorien, die sich auf hierarchische Macht- und Herrschaftsverhältnisse zurückführen lassen.

Heterogenität als Unterschiede (deskriptiv): in dieser Bedeutungsdimension stehen nicht soziale Ungleichheiten im Mittelpunkt pädagogischer Reflexion, sondern Unterschiedlichkeiten, die bspw. auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale (Motivation, Arbeitstempo, Lerntypen), kulturelle Unterschiede (Religion oder interkulturell geprägte Lösungswege in der Mathematik) oder der Pluralisierung von Lebensformen zurückgeführt werden (vgl. Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter 2004b; Miller & Toppe 2009; Grümm 2017). Heterogenität wird hier tendenziell als deskriptiver, d.h. beschreibender Begriff gefasst und mit Ungleichartigkeiten oder Verschiedenheiten in Verbindung gebracht.

Heterogenität als didaktische Herausforderung: Diese Bedeutungsdimension findet ihren Ausdruck bspw. in der Formel ‚Umgang mit Heterogenität‘. Es geht somit um die Frage, welche handlungspraktischen Konsequenzen die Akzeptanz von Heterogenität für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen hat (Wischer 2009, 69). In der Schulpädagogik werden damit z.B. Themen adressiert wie der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, die Potenziale des jahrgangsübergreifenden Lernens oder die Entwicklung adaptiver Lernangebote. Antworten auf diese Fragen werden von Unterrichtskonzepten wie Individualisierung, Differenzierung, Projektunterricht oder zieldifferentem Lernen erwartet. Zur didaktischen Bedeutungsdimension gehört auch die Frage, wie Lerngruppen überhaupt zusammengesetzt sein sollten: ist Heterogenität eher zu maximieren oder zu minimieren?, nach welchen Merkmalen sollen sie zusammengeführt werden? (ebd.), sollen Lernprozesse nur individualisiert oder auch aufeinander bezogen werden?

Heterogenität als Unbestimmtheit: In dieser Bedeutungsdimension wird Heterogenität jenseits von Dichotomien gefasst. Nach Heinzl und Prengel sollte der Heterogenitätsbegriff offen bleiben für Prozesse, Entwicklungen und Veränderungsdynamiken. Heterogenität bedeutet demnach auch Unbestimmtheit, so Heinzl und Prengel, d.h., das Konzept bleibt sensibel für das Unvorhersehbare, Unbegreifliche

und Unsagbare (Heinzel & Prengel 2002, 11ff.). Dieses stark theoretisch aufgeladene Verständnis von Heterogenität basiert z.B. auf postmoderne bzw. poststrukturalistischen Debatten, in denen Differenz als das Nicht-Identische bzw. Andere gefasst wird (vgl. Casale 2001; Koller 2008). Neben einer Kritik am dualistischen Denken in der Moderne findet sich das Plädoyer für Hybridität, Brüchigkeit oder Vielfältigkeit von Subjektivität (vgl. Ricken & Balzer 2007). In erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zu Heterogenität ist diese Bedeutungsdimension allerdings eher selten vorzufinden.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass der Heterogenitätsbegriff sehr unterschiedliche Bedeutungsdimensionen umfasst, die sich teilweise auch widersprechen: während Heterogenität für manche Vertreter*innen eine Chance darstellt, ist sie für andere ein zu beseitigender Effekt sozialer Ungleichheit. Dies verweist auf die Notwendigkeit, den eigenen Begriff von Heterogenität zu definieren, wenn man sich auf ihn in Forschungsdesigns oder pädagogischen Konzepten berufen möchte. Für eine Definition wäre eine Reflexion wichtig, welche Heterogenitätsdimensionen als Chance angesehen werden (z.B. sexuelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Multiperspektivität) und welche eher demontiert bzw. minimiert werden sollen (z.B. Bildungsungleichheit, Stereotype, Stigma). Um diese Unterscheidung herauszuarbeiten, könnte es sinnvoll sein, zwischen sozialer, kultureller und individueller Heterogenität zu differenzieren (Walgenbach 2014).

4 Intersektionalität

Intersektionalität ist ein Paradigma, das sich historisch in der Geschlechterforschung und in der Critical Race Theory verorten lässt sowie auf Pionierarbeiten des Black Feminism rekurriert (Walgenbach 2007, 27-40; Knapp 2008, 34-36). Als Analyseperspektive zielt Intersektionalität auf die Wechselbeziehungen von sozialen Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnissen wie z.B. Geschlecht, soziales Milieu, Migrationshintergrund, Nation, Ethnizität, sexuelle Orientierung oder Behinderung. Dominanzverhältnisse, Identitäten und soziale Zugehörigkeiten werden in ihren Überschneidungen (*intersections*) oder Wechselverhältnissen (Interdependenzen) untersucht. Intersektionalität überwindet damit eindimensionale und additive Perspektiven auf soziale Ungleichheiten und legt einen Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von Machtverhältnissen bzw. sozialen Positionierungen (Walgenbach 2018, 39).

Vergleichbar mit dem Konzept Diversity lassen sich auch im ausdifferenzierten Feld der Intersektionalitätsforschung einige gemeinsame Prämissen ausmachen. Als erste Prämisse lässt sich die Kritik an additiven Perspektiven auf soziale Kategorien bzw. Machtverhältnisse anführen. Additive Perspektiven manifestieren sich bspw. in Begriffen wie ‚Doppeldiskriminierung‘ oder ‚Mehrfachdiskriminie-

rung⁴. Diese Termini werden dafür kritisiert, dass sie das *Spezifische* einer Unterdrückungskonstellation nicht herausstellen können (Walgenbach 2017, 64). Es wird somit davon ausgegangen, dass Diskriminierungsformen sich nicht verdoppeln, sondern *andere* Formen der Diskriminierung hervorbringen. Beispielsweise wird ein Kind nicht als Mädchen plus Türkin diskriminiert, sondern als türkisches Mädchen.

Daran anschließend lässt sich als zweite Prämisse der Fokus auf die Wechselbeziehungen sozialer Kategorien und Machtverhältnisse identifizieren. Für die Analyse dieser Wechselbeziehungen führte die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw 1989 den Begriff *Intersectionality* ein (vgl. Crenshaw 1989). Der Terminus soll die besondere Situation charakterisieren, die sich durch die Überkreuzung (*intersection*) von Diskriminierungen ergibt. Crenshaw verwendet in diesem Zusammenhang auch die Metapher einer Straßenkreuzung, bei der sich die Diskriminierungslinien *race* und *gender* kreuzen:

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig“ (Crenshaw 2010, 38).

Mit ihrer Metapher der Straßenkreuzung will Crenshaw aber nicht allein auf ein erhöhtes Verletzungsrisiko am Schnittpunkt der Kreuzung aufmerksam machen, ihr geht es hier auch um die Problematisierung eines Gleichheits-Differenz-Paradox im Antidiskriminierungsrecht (ausführlich: Walgenbach 2017, 62f.). An Crenshaws Metapher angelehnt, finden sich in der Erziehungswissenschaft häufig heuristische Termini wie Schnittpunkte, Durchkreuzungen, Verschränkungen, Überschneidungen oder Achsen (vgl. z.B. Lutz 2001; Weber 2008; Hedderich 2016). Es geht demnach nicht allein darum, mehrere Kategorien in der Analyse zu berücksichtigen, sondern insbesondere um die Analyse ihrer *Wechselbeziehungen* bzw. *Wechselwirkungen*.

Als dritte Prämisse lässt sich festhalten, dass Intersektionalität den Fokus auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse legt. Dies zeigt sich sowohl in der diskriminierungsrechtlichen Tradition des Konzepts Intersektionalität als auch in dessen Adaption in den Sozialwissenschaften (vgl. z.B. Klinger, Knapp & Sauer 2007). Das Forschungsfeld bzw. der gemeinsame Gegenstand von intersektionalen Analysen sind demnach Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten produzieren bzw. reproduzieren (vgl. Leiprecht & Lutz 2005). Differenz, Vielfalt oder Heterogenität werden somit stets machtkritisch diskutiert. Leiprecht und Lutz formulieren es sogar als „Mindeststandard“ für die intersektionale Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft, dass diese als Resultat von Machtverhältnissen konzeptualisiert werden (ebd.,

221ff.). In der Konsequenz sind etwa ‚Leistungsheterogenität‘ oder ‚Fachkompetenz‘ keine Differenzkategorien, die in der Intersektionalitätsforschung gleichwertig (das heißt auf der begriffslogisch gleichen Ebene) neben Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, Migration oder soziales Milieu in die Analyse einbezogen werden. Dies unterscheidet das Paradigma Intersektionalität von dem Konzept Heterogenität. Im Gegensatz zum Konzept Diversity findet sich im Paradigma Intersektionalität auch kein Plädoyer für eine Wertschätzung von Differenz.

Der Fokus auf Machtverhältnisse impliziert auch, dass die Wechselbeziehungen sozialer Kategorien nicht allein deskriptiv katalogisiert werden, vielmehr wird nach der Genese von Machtverhältnissen sowie den *Funktionen* gefragt, welche den multiplen Anrufungen mehrerer Kategorien zugrunde liegen. Beispielsweise arbeitet Weber in ihrer Studie heraus, wie Lehrer*innen hierarchische Geschlechterverhältnisse auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund projizieren, womit sich die Residenzgesellschaft als egalitär präsentieren kann (Weber 2008, 54). Schließlich fokussiert Intersektionalität auch die Möglichkeiten der Verschiebungen, Widersprüche und Brüche von Machtverhältnissen (vgl. Leiprecht & Lutz 2005; King 2009; Riegel 2016).

Als vierte Prämisse ließe sich anführen, dass mit Intersektionalität meist auch die unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden, auf denen Machtverhältnisse operieren. Das heißt, intersektionalen Studien geht es um die gleichzeitige Berücksichtigung der Makroebene, Mesoebene und Mikroebene. Exemplarisch lässt sich hier auf die *intersektionale Mehrebenenanalyse* von Degele und Winker verweisen, die von multiplen Wechselwirkungen zwischen Strukturebene, Repräsentationsebene und Identitätsebene ausgehen (vgl. Degele & Winker 2009). Aus forschungspragmatischen Gründen wird in intersektionalen Studien allerdings häufig *eine* Ebene zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht und davon ausgehend werden Bezüge zu anderen Ebenen herausgearbeitet (vgl. z.B. Spindler 2006; Spieß 2010).

Intersektionalität hat keine eigene Theorie hervorgebracht, vielmehr finden sich im Paradigma Intersektionalität unterschiedliche theoretische Ansätze (etwa ethnomethodologische, neomarxistische oder dekonstruktivistische Theorien). Des Weiteren lässt sich mit Intersektionalität auch keine eigenständige Methode verbinden. Stattdessen wird Intersektionalität für unterschiedliche methodische Zugänge produktiv gemacht, wie z.B. Biographieforschung, Leitfadeninterviews, Ethnographie oder quantitative Bildungsforschung (vgl. z.B. Lutz & Davis 2005; Spindler 2006; Spieß 2010). Allerdings lassen sich in der Intersektionalitätsforschung elaborierte methodologische Debatten ausmachen, *wie* soziale Kategorien in ihrer Komplexität und Multidimensionalität gefasst werden können. Beispiele dafür sind McCalls Unterscheidung zwischen interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Zugangsweisen in der Intersektionalitätsforschung (vgl. McCall 2005), Katharina Walgenbachs Reflexionen über interdependente Ka-

tegorien (vgl. Walgenbach 2007), der ethnomethodologisch informierte Doing Difference Ansatz (vgl. West & Fenstermaker 1995) oder die bereits erwähnte Mehrebenenanalyse (vgl. Degele & Winker 2009).

Im Gegensatz zu Diversity-Konzepten offeriert Intersektionalität eher kein pädagogisches Programm, sondern bietet in erster Linie eine Analyseperspektive. Allerdings wird Intersektionalität durchaus auch für die pädagogische Praxis produktiv gemacht. In der Sozialen Arbeit wird Intersektionalität z.B. erneut dazu genutzt, auf Wechselbeziehungen zwischen Macht- und Diskriminierungsformen aufmerksam zu machen (vgl. z.B. Stuve 2009; Goel & Stein 2012). Inwiefern der ausschließliche Bezug auf Ungleichheit, Diskriminierung oder Marginalisierung eine verkürzte Perspektive für pädagogische Fragestellungen mit sich bringt oder gerade eine Stärke des Paradigmas Intersektionalität darstellt, ist eine offene Frage in der Erziehungswissenschaft.

5 Schluss

Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und Diversity/Diversität haben unterschiedliche Entstehungskontexte, thematische Schwerpunkte und Problemfokussierungen. Deutlich wurde aber auch, dass sie zwar unterschiedliche Beobachtungsperspektiven auf Differenzen einnehmen (vgl. Emmerich & Hormel 2013), allerdings können sie selten einen Alleinvertretungsanspruch für sich deklarieren. Die Analyse von Wechselbeziehungen sozialer Ungleichheiten findet sich z.B. nicht allein im Konzept Intersektionalität und die Wertschätzung von Diversität vereint die Konzepte Diversity und Heterogenität.

Trotzdem sind die Begriffe Heterogenität, Intersektionalität und Diversity nicht austauschbar oder ohne weiteres kompatibel. Beispielsweise sind aktuelle Vorschläge aus dem Forschungsfeld der Diversity Studies, die für eine Verknüpfung von Diversity und Intersektionalität plädieren, auch kritisch zu sehen. Dies gilt besonders für einen Modus der Verhältnisbestimmung zwischen den beiden Paradigmen, in dem Intersektionalität unter dem Konzept Diversity subsummiert wird (vgl. z.B. Dören 2007; van Buren 2015). Intersektionalität wird dann tendenziell als Tool gesehen, mit dem Diversity-Ansätze zu einem komplexeren Verständnis von Differenzen gelangen sollen. Wie in diesem Beitrag deutlich wurde, ist Intersektionalität allerdings in einigen zentralen Aspekten nicht kompatibel mit Diversity-Ansätzen. Die vorgeschlagene Integration bzw. Subsumtion von Intersektionalität innerhalb des Paradigmas Diversity löst dessen Prämissen aus ihrer Konfiguration, um sie selektiv zu implementieren. Für das Paradigma Intersektionalität hat dies gravierende epistemische Konsequenzen, die letztlich auf die eigene Besonderheit abzielen (ausführlich siehe Walgenbach 2018).

Mit den Termini Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und Diversity findet eine Verschiebung der erziehungswissenschaftlichen Debatte über Differenz (singular), die noch die 1990er Jahre geprägt hat, zu Differenzen (plural) statt. Im Gegensatz zum Differenzbegriff haben alle hier diskutierten Begriffe das Potenzial, die Komplexität sozialer Ungleichheiten bzw. Unterschiede nicht allein in dichotomen Relationen abzubilden, sondern in einer multidimensionalen Architektur. Welche neuen Perspektiven dies freisetzt, ist in allen Begriffsfeldern noch nicht abschließend erkundet. Der hier vorgenommene Versuch einer Begriffsklärung kann dabei nur eine Zwischenbilanz bieten. Die Frühpädagogik kann von den bisherigen Debatten in der Erziehungswissenschaft profitieren, sie bringt aber auch selbst einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im Umgang mit Heterogenität mit. Schließlich ist sie im Gegensatz zur Schulpädagogik weitaus weniger von den gesellschaftlichen Anforderungen der Selektion und Homogenisierung geprägt. Darüber hinaus bringen Kindheitsforschung bzw. Frühpädagogik auch eigene Fragen in die Diversitätsdebatte ein. Die Beiträge in diesem Band sind dafür nicht zuletzt das beste Beispiel.

Literatur

- Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (2012): Diversity Management und soziale Arbeit. Heft 1.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in der Erziehungswissenschaft. Diversity as a buzzword. In: Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele. Frankfurt a.M. 2013, 38-59.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.) (2004a): Heterogenität: Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken. Seelze.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (2004b): Eine Klasse – 27 Kinder. In: dies. (Hrsg.), Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, 4.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005): Einleitung. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 9-16.
- Brockmann, S. (2014): Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Münster.
- Bruchhagen, V. & Koall, I. (2009): Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 32-47.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, 31-43.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13, H. 2, Art. 16 – Mai 2012, o.S.
- Budde, J. (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.

- Buren van, H. J. (2015): Intersectionality in the workplace. In: Syed, J. & Özbilgin, M. (Eds.): *Managing Diversity and Inclusion. An International Perspective*. Los Angeles, 315-335.
- Casale, R. (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 25-47.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 139, 139-167.
- Crenshaw, K. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden, 33-54.
- Degele, N. & Winker, G. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Derman-Sparks, L. (1989): Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. National Association for the Education of Young Children.
- Dören, M. (2007): Gender, Diversity und Intersektionalität als Herausforderung für die Medizin. In: Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a.M., 109-123.
- Eggers, M. M. (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat?. In: *Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien* (Hrsg.): *Bulletin Texte Nr. 37. Konstruktionsprozesse in der Schule aus Sicht der Gender Studies*. Berlin, 56-70.
- Eggers, M. M. (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *DOSSIER Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*, 8-18.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Entscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998): *Managing Diversity: a complete desk reference and planning guide*. New York.
- Gather-Thurler, M. (2006): Editorial. Diversitätsmanagement in Theorie und Praxis. *Journal für Schulentwicklung*, (2), 4-6.
- Georgi, V. B. & Mecheril, P. (2018): (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In: Musenberg, O., Riegele, J. & Sansour, T. (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?*. Bad Heilbrunn, 58-70.
- Goel, U. & Stein, A. (2012): Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblicks-texte/> (13.09.2012).
- Gramelt, K. (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Braches-Chyrek, R., Sünder, H., Röhrer, C. & Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, 451-460.
- Grümme, B. (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg, Basel & Wien.
- Hedderich, I. (2016): Migration – Flucht – Behinderung: Zusammenhänge und Perspektiven. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 398-408.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2002): Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen, 9-21.

- Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive: Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn.
- Jungk, S. (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen- Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. – Freiburg i. Breisgau, 89-105.
- Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.) (2011): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. – Freiburg i. Breisgau.
- Kimmelmann, N. (2010): Cultural diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management. Aachen.
- King, V. (2009): „Weil ich mich sehr lange allein gefühlt hab' mit meiner Bildung...“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, J. & Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim & München, 53-73.
- Kiper, H. (2008): Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, H., Miller, S., Palentien, C & Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn, 78-105.
- Klappenbach, D. (2009): Diversity-Kompetenz in der Erziehungswissenschaft. Eine Strategie zur Umsetzung von Gleichstellung im Zusammenhang mit der aktuellen Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Klinger, C., Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M.
- Kluge, F. (1960): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin.
- Kluge, F. (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin & New York.
- Knapp, G.-A. (2008): ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?. In: Casale, R. & Rendtorff, B. (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung. Bielefeld, 33-53.
- Koller, H.-C. (2008): Orientierung an Differenz. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg): Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 87-96.
- Koller, H.-C., Ricken, N. & Casale, R. (Hrsg.) (2014): Heterogenität- zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn.
- Košinár, J., Leineweber, S., Hegemann-Fonger, H., Carle, U. (2012): Vielfalt und Anerkennung: internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, 218-234.
- Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 4, 427-439.
- Leiprecht, R. (2009a): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Sauer, K.-E. & Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden, 193-214.

- Leiprecht, R. (2009b): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, 66-77.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. Opladen, 215-230.
- Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Lutz, H. & Davis, K. (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, 228-247.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. Signs. In: Journal of Women in Culture and Society, 30, 1771-1800.
- Mecheril, P. (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. Online unter: <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (13.03.2019).
- Mecheril, P. (2008): Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Online unter: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (13.03.2019).
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2011): Diversity und soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, 278-287.
- Meyer, S. (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz M. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim & München, 149-167.
- Miller, S. & Toppe, S. (2009): Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 50-61.
- Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.) (2012): Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau, Basel & Wien.
- Perko, G. & Czollek, L.-C. (2007): ‚Diversity‘ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, 161-180.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.
- Prenzel, A. (2007): Heterogenität als Chance. In: Boer de, H., Burk, K. & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a. M., 66-76.
- Prenzel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 168-177.
- Preuß-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim & Basel.
- Reimer, K. & Stuve, O. (2012): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen zwischen Emanzipations- und Herrschaftsstrategie. In: Effinger, H., Borrmann, S., Gahleitner, S.-B., Köttig, M. Kraus, B. & Stövesand, S. (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Opladen, 204-214.

- Ricken, N. & Balzer, N. (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart & Weimar, 56-69.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Rosken, A. (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie Wiesbaden.
- Rupp, I. (Hrsg.): Diversity-Management in Kindertagesstätten Weinheim & Basel.
- Scherr, A. (2008): Alles so schön bunt hier? Eine Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: sozial extra, 32, 11-12.
- Schröer, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?. In: Migration und Soziale Arbeit, 28, 60-68.
- Spieß, T. (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld.
- Spindler, S. (2006): Corpus Delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster.
- Stenger, U. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Analysen und Perspektiven. In: Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim & München, 36-55.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München & Basel.
- Stuve, O. (2009): Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung. In: Lange, D. & Polat, A. (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, 257-269.
- Stuve, O. & Debus, K. (2012): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V., Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K. & Stuve, O. (2012) (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin, 27-42.
- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, 6-19.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Treber, M. (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg i. Breisgau, 13-25.
- Tuider, E. (2008): Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & München, 251-260.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i. Breisgau, Basel & Wien.
- Wagner, P. (2017): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen. In: Tures, A. & Neuß, N. (Hrsg.): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen, 51-64.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, K. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 23-64.

- Walgenbach, K. (2012): Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 3, 242-254.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Bedeutungsdimensionen eines Begriffsfeldes. In: Koller, H.-C., Ricken, N. & Casale, R. (Hrsg.): Heterogenität – zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, 19-44.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Walgenbach, K. (2018): Intersektionalität und Diversity – zwei kompatible Paradigmen?. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung- und management, 1, 34-48.
- Weber, M. (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Weltzien, D. & Albers, T. (Hrsg.) (2014): Vielfalt und Inklusion. Freiburg i. Breisgau.
- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9, 8-37.
- Wischer, B. (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘ In: Wischer, B. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim/Basel, 69-93.
- Wustmann, C., Kägi, S. & Müller, J. (Hrsg.) (2017): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim & Basel.