

Von sozialer Exklusivität und "sozialem Sprengstoff" - Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen

Kuhn, Melanie; Landhäußer, Sandra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kuhn, M., & Landhäußer, S. (2021). Von sozialer Exklusivität und "sozialem Sprengstoff" - Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(1), 22-35. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.03>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen

Melanie Kuhn, Sandra Landhäußer

Zusammenfassung

Angehende Erzieher_innen sollen an Fachschulen für Sozialpädagogik für einen professionellen Umgang mit Differenz in ihrer späteren Berufspraxis ausgebildet werden. Diese Professionalisierung an Fachschulen findet aber auch in institutionellen Kontexten statt, die selbst von gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen geprägt sind. Gezeigt wird in einer kontrastierenden Analyse zweier Expert_inneninterviews mit einer Lehr- und einer Leitungskraft von Fachschulen, dass die wahrgenommene soziale Positioniertheit der eigenen Schüler_innen präformiert, wie die breiten curricularen Vorgaben zur differenzbezogenen Professionalisierung konkretisiert werden und welche inhaltlichen Schwerpunkte die Schulen setzen.

Schlagwörter: Erzieher_innenausbildung, Fachschule für Sozialpädagogik, Differenz, Ungleichheit, Expert_inneninterviews

*On social exclusivity and “social explosives” –
Views about difference and inequality in early childhood teacher education*

Abstract

At (non-academic) colleges of social pedagogy prospective early childhood teachers should be qualified for dealing competently with heterogeneity in the field of early childhood education. This professionalisation also takes place in institutional contexts of the colleges that are themselves characterised by social differences and inequalities. A contrasting analysis is provided on the base of two expert interviews with teaching and management staff working at colleges of social pedagogy. It is shown that the perceived social positioning of their own students has a far-reaching influence: firstly, on how the broad curricular guidelines for difference-related professionalisation are implemented and secondly on what contents the schools prioritise.

Keywords: early childhood teacher education, colleges of social pedagogy, difference, inequality, expert interview

1 Einleitung

An institutionelle frühkindliche Bildung knüpft sich die Erwartung, einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten zu leisten und damit auch auf lange Sicht gerechtere gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu schaffen. Gestiegen sind damit zugleich die Ansprüche an das pädagogische Handeln von Fachkräften, denen im (fach-)öffentlichen Diskurs weitreichende Kompetenzdefizite attestiert und die bisweilen diffamierend für eine noch unzureichende Gewährleistung von Chancengleichheit durch frühkindliche Bildung responsabilisiert werden (kritisch: *Thole 2008; Betz 2013*). Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass Studien dazu, wie angehende Erzieher_innen in ihrer fachschulischen Erstausbildung in differenzbezogener Hinsicht professionalisiert werden, bislang kaum vorliegen. Während Dokumentenanalysen der Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik aufzeigen, inwiefern und auf welche Weisen Fragen von Differenz und Ungleichheit im fachschulischen Unterricht der Erzieher_innenausbildung zum Thema werden *sollen* (*Eggers 2015; Haude/Volk 2015*), gibt es noch keine empirischen Erkenntnisse dazu, wie Fachschulen für Sozialpädagogik diese curricularen Vorgaben zu einer differenzbezogenen Professionalisierung ihrer Schüler_innen auf Ebene der Einzelinstitution adaptieren und konkretisieren. Vor dem Hintergrund des „doppelten pädagogischen Bezugs“ sozialpädagogischer Ausbildungen (*Küls 2010, S. 96; Eggers 2015, S. 99*), bilden Fachschulen nicht nur für die pädagogische Arbeit mit den späteren Adressat_innen der frühpädagogischen Praxis aus. Sie sind zugleich ein pädagogischer Lern- und Bildungsort für die Fachschüler_innen selbst. Insofern findet die Professionalisierung angehender Erzieher_innen für Fragen von Differenz und Ungleichheit immer auch in einem institutionellen fachschulischen Rahmen statt, der selbst wiederum nicht jenseits gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse angesiedelt ist und in denen die fachschulischen Akteur_innen, die Lehrkräfte wie die Schüler_innen, je spezifisch platziert sind.

Ausgehend von der oben genannten Literatur, die auf den ‚doppelten pädagogischen Bezug‘ als Strukturmerkmal der fachschulischen Erzieher_innenausbildung verweist, wendet der vorliegende Beitrag diese Annahme empirisch und stellt folgende Fragen: Fokussiert wird aus Sicht von Lehrkräften, *wie* angehende Erzieher_innen für differenz- und ungleichheitssensibles Handeln in ihrer späteren Praxis professionalisiert werden, welche Rolle die wahrgenommene differenzbezogene Positioniertheit der Schüler_innen für den Bildungsort Fachschule spielt und welche Bedeutung Lehrkräfte dieser für die eigene Unterrichtspraxis zuweisen. In einer kontrastierenden Analyse zweier Expert_inneninterviews mit einer Lehr- und einer Leitungskraft von Fachschulen für Sozialpädagogik wird analysiert, *wie* beide Ebenen – die differenzbezogenen Professionalisierungsziele für die spätere Praxis und die wahrgenommenen Differenzverhältnisse innerhalb der eigenen Schüler_innenschaft – im Zusammenhang stehen: Die von den Befragten wahrgenommene Positioniertheit der Fachschüler_innen im sozialen Raum – als bildungsbürgerlich sozial privilegiert oder migrantisch marginalisiert – präformiert, welche Schwerpunkte die jeweilige Fachschule in der differenzbezogenen Ausbildung der angehenden Erzieher_innen setzt (Kap. 3). Hierfür werden vorab die vorliegenden empirischen Erkenntnisse zur differenzbezogenen Professionalisierung an Fachschulen für Sozialpädagogik skizziert (Kap. 1) und die gegenstandstheoretischen und methodologischen Vorannahmen des Beitrags expliziert (Kap. 2). Abschließend rekapitulieren wir die Bedeutung der generier-

ten Erkenntnisse für eine weiterführende Professionalisierungsforschung an Fachschulen (Kap. 4).

2 Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher_innen – ein Desiderat empirischer Forschung

Fragen von Differenz, Heterogenität und Ungleichheit im Bildungssystem stellen vor allem in der Schulpädagogik (*Trautmann/Wischer* 2019), mittlerweile aber auch in der frühkindlichen Bildung (*Gramelt* 2020; *Selzer/Ruppin* 2017) ein aktuell prominentes und programmatisch wie empirisch viel bearbeitetes Feld dar. Noch vergleichsweise wenig Relevanz scheint der Heterogenität unter Auszubildenden im Kontext der beruflichen Bildung zugeschrieben zu werden (vgl. *Gillen/Koschmann* 2013; *Buchmann* 2020). Gleichwohl sind auch dort Impulse hin zu einer verstärkten Betrachtung des Themas gesetzt (vgl. *Heinrichs/Reinke* 2019). Mit dieser vergleichsweise geringen Berücksichtigung differenz- und ungleichheitsbezogener Inhalte in der beruflichen Bildung insgesamt geht einher, dass auch zur differenzbezogenen Qualifizierung von Erzieher_innen an Fachschulen bislang noch kaum Studien vorliegen (vgl. *Cloos* 2019, S. 57; *Friederich/Schelle* 2017).¹ Systematisieren lassen sich diese in Befragungen von Lehr- und Führungskräften von Fachschulen (1), in Dokumentenanalysen von Curricula (2) und von Lehrmaterialien der fachschulischen Ausbildung (3).

Ältere *Befragungen von Lehr- und Führungskräften an Fachschulen* weisen darauf hin, dass Fragen von Differenz und insbesondere von Inklusion nach Einschätzung von Führungskräften bislang insgesamt wenig in der Ausbildung von Erzieher_innen berücksichtigt würden (*Deppe* 2011) und kommen zum Ergebnis, dass Lehrkräfte die Kompetenz ihrer Absolvent_innen in Bezug auf inklusives Handeln als vergleichsweise gering bewerten (*Kleeberger/Stadler* 2011). Angesichts der substanziellen differenz- und insbesondere inklusionsbezogenen Curricularevision Anfang der 2010er Jahre wäre empirisch zu klären, inwiefern sich diese Einschätzungen zur Etablierung dieser Themen und zu den Kompetenzen der Absolvent_innen mittlerweile gewandelt haben.

Über diese differenzbezogenen curricularen Entwicklungen geben *Dokumentenanalysen fachschulischer Lehrpläne* Auskunft: Eine historisierend angelegte Analyse kommt für die Vorgängerversionen der aktuellen Curricula noch zum Schluss, dass dort Konzepte von Diversität noch kaum systematisch und differenziert aufgegriffen werden (*Haude/Volk* 2015, S. 128). *Eggers* (2015, S. 98) konstatiert in ihrer Analyse des bundesweiten kompetenzorientierten Qualifikationsprofils sowie des länderübergreifenden Lehrplans (2012) für die fachschulische Erzieher_innenausbildung, dass der curricularen Verankerung diversitäts- und inklusionsorientierter Perspektiven in die länderspezifischen Lehrpläne mittlerweile aber der Weg geebnet sei, was *König* u.a. (2018) in ihrer deskriptiven Analyse aktuell gültiger Curricula der fachschulischen Erzieher_innenausbildung der Bundesländer bestätigen. Eine eigene dezidiert differenzbezogene Analyse der Curricula aller 16 Bundesländer (*Landhäußer/Kuhn* i.E.) hat bei einer nunmehr breiten Differenz- und Inklusionsorientierung der überwiegenden Mehrheit der Lehrpläne darüber hinaus erstens aufgezeigt, dass diese immer noch überwiegend von einem positivistischen Verständnis von Differenz geprägt sind. Zweitens kommt Differenz in erster Linie bezogen auf die späteren Adressat_innen der Fachschüler_innen, die Kinder, Jugendlichen und

Familien, in den Blick während die sozialen Positioniertheiten der Schüler_innen kaum thematisiert werden und die Fachschulen so implizit als differenzfreie Institutionen erscheinen. Drittens problematisieren lediglich die Curricula von sieben Bundesländern explizit Armut und/oder soziale Ungleichheit als potenzielle Beeinträchtigung von Bildungs- und Lebenschancen der Adressat_innen. In anderen Bundesländern wird 'soziale Herkunft' eher bezogen auf ihre didaktische Nutzbarmachung hin affirmiert, wenn sie etwa als Ressource für die Konzeption pädagogischer Angebote 'genutzt' werden soll. Zu vergleichbaren Befunden kommen *Prigge* u.a. (2019, S. 234) in ihrer armutsinteressierten Curriculaanalyse von 14 Lehrplänen. Sie konstatieren eine insgesamt nur marginale und darüber hinaus vage und wenig konkrete Thematisierung von Armut und sozialer Ungleichheit (ebd.)

Auf eine solche ungleichheitsbezogene Leerstelle weisen auch *Dokumentenanalysen von Lehrbüchern* für Fachschulen hin. Für Schulbücher in der Erzieher_innenausbildung (*Thole/Milbradt/Simon* 2017) zeigt sich, was für Materialien in der allgemeinen Lehrer_innenbildung (*Karakaşoğlu* u.a. 2017) ebenfalls gilt: Soziale Ungleichheitsverhältnisse werden dort selten systematisch berücksichtigt und insofern entkontextualisiert, als ihre gesellschaftstheoretischen und sozialstrukturellen Zusammenhänge kaum Berücksichtigung finden. So lässt sich mit Blick auf die Dokumentenanalysen von Curricula und Lehrmaterialien zusammenfassen, dass sich zwar eine mittlerweile deutlich gesteigerte Differenzorientierung der fachschulischen Erzieher_innenausbildung zeigt, eine Thematisierung von Differenzen in ihrer Bedeutung für Diskriminierungsprozesse, Benachteiligungsstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse aber nicht durchgängig gegeben ist.

Bei dieser insgesamt überschaubaren empirischen Befundlage lässt sich festhalten, dass erstens Analysen der konkreten Ausgestaltung der differenzbezogenen Professionalisierung – und damit auch der spezifischen Umsetzung aktueller curricularer Vorgaben – an einzelnen Fachschulen bislang noch nicht vorliegen. Zweitens fällt auf, dass bislang publizierte Studien Differenz und Ungleichheit in erster Linie als Ausbildungsinhalt der fachschulischen Ausbildung untersuchen. Empirisch noch nicht bearbeitet ist hingegen, welche Bedeutung die wahrgenommene Positioniertheit der eigenen Schüler_innenschaft in gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen für den fachschulischen Unterricht im Allgemeinen und deren differenzbezogene Professionalisierung im Besonderen hat. Einen ersten Beitrag zur Bearbeitung beider Desiderate leistet der vorliegende Aufsatz.

3 Gegenstandstheoretische Verortung und methodischer Zugang

Unter konstruktivistischen, machttheoretisch und gesellschaftsanalytisch informierten Prämissen begreifen wir Differenzen wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse oder Behinderung als sozial hergestellte und insofern äußerst wirkmächtige und folgenreiche Resultate von Unterscheidungspraktiken, als diese Ressourcen für Fremd- und Selbstpositionierungen bieten, in einem hohen Maße diskriminierungsrelevant und zentrale Strukturgeber für soziale Ungleichheiten sind (*Mecheril* 2013; *Hormel* 2017; *Merl/Mohseni/Mai* 2018). Daran anschließende Analysen rekonstruieren, wie (Aus)Bildungsinstitutionen und ihre Akteur_innen Differenz aufgreifen, (de)thematisieren und erzeugen und welche gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse damit (re)produziert oder auch abgeschwächt werden. So

auch die Studie ‚Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher_innen (DUfA)‘², die die skizzierten Forschungsdesiderate bislang auf zwei Ebenen bearbeitet: Erstens ist die fachschulische Ausbildungspraxis gerahmt von den bundeslandspezifischen Ausbildungscurricula, die wiederum an bundesweit angelegte Rahmenvorgaben angelehnt sind (König u.a. 2018). Entsprechend wurden in einem ersten Schritt die diskursiven Thematisierungsweisen von Differenz und Ungleichheit in den landesweiten und 16 länderspezifischen Curricula für die fachschulische Ausbildung dokumentenanalytisch untersucht (Landhäußer/Kuhn i.E.).

Zweitens sind die schulischen Akteur_innen an jeder Fachschule dazu aufgefordert, den länderspezifischen Lehrplan für die eigene Schule sowie den eigenen Unterricht anzupassen und zu konkretisieren. Daher wurden bisher fünf Expert_inneninterviews mit Lehr- und Leitungskräften aus verschiedenen Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen geführt. Fachbereichsleitungen kommt in ihrer Vorgesetztenfunktion eine zentrale Position zu, weil sie über institutionelles Überblickswissen verfügen und historisierend über die Institutionsgeschichte der Fachschule sowie aktuelle organisatorische Rahmenbedingungen Auskunft geben können. Sie sind nicht zuletzt daran beteiligt, die Lehrpläne für ihre jeweilige Fachschule zu konkretisieren. Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, die curricularen Handlungsaufforderungen im eigenen Unterricht umzusetzen.

Die geführten theoriegenerierenden Expert_inneninterviews zielen auf die Rekonstruktion der ‚Genese fachlicher Wissenssysteme in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive‘ (Kruse 2015, S. 168). Entsprechend war der Leitfaden über offene Fragen erzählgenerierend angelegt und erhob das Deutungswissen, die subjektiven Sinnkonstitutionen, Relevanzsetzungen und die Erklärungs- und Begründungsmuster der Expert_innen (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 25) in Bezug auf das subjektive Erleben der fachschulischen Ausbildungspraxis im Allgemeinen und bezogen Fragen von Differenz und Ungleichheit im fachschulischen Unterricht im Besonderen. Unter der erkenntnistheoretischen Annahme, dass ein solches Deutungswissen explizite und auch implizite Wissensbestände umfasst, erfordert die Auswertung ein sinnrekonstruktives Analyseverfahren, wie es mit der Grounded Theory im Anschluss an Strauss und Corbin (1996) in einer konstruktivistischen Variante vorliegt (Strübing 2018). Der grundlegende Schritt des ‚offenen Kodierens‘ des gesamten Datenkorpus wurde erweitert, indem wir diejenigen Sequenzen, in denen Differenz thematisch wurde, sequenzanalytisch interpretiert haben (Bergmann 2019). Den axialen und selektiven Kodierschritten der Grounded Theory wurde wie konzeptuell vorgeschlagen gefolgt (Strübing 2018).

Für die vorliegende Analyse wurden nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung (ebd.) zwei Interviews ausgewählt, die an baden-württembergischen Fachschulen für Sozialpädagogik geführt wurden, um identische curriculare Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Das Curriculum Baden-Württembergs (2010) ist insofern analytisch interessant, als es mit dem Lernfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ eine breite curriculare Verankerung von Differenz aufweist und sich – im Unterschied zu den anderen bundeslandspezifischen Lehrplänen – dadurch auszeichnet, dass hier systematisch sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Differenz eingenommen werden, unter denen deren Konstruiertheit und gesellschaftliche Bedingtheit ebenso betont wie auch vergleichsweise umfangreich Fragen sozialer Ungleichheit thematisiert werden (Landhäußer/Kuhn 2021 i.E.). In maximal kontrastierender Hinsicht unterscheiden sich die Fach-

schulen nicht nur bezogen auf ihre Trägerschaft, sondern vor allem bezogen auf die wahrgenommene soziale Lage ihrer Schüler_innen.

4 Differenz und Ungleichheit – Gegenstand, Bedingung und Herausforderung des Unterrichts an Fachschulen für Sozialpädagogik

Alle Befragten wurden über eine offene Leitfrage dazu aufgefordert, die Schüler_innenschaft ihrer Schule zu beschreiben. Hierbei nahmen die Interviewpartner_innen auf eine Vielzahl an Differenzlinien Bezug: Während der Altersheterogenität der Schüler_innen in allen Interviews eine zentrale Rolle zugewiesen wird, kommt dem Geschlecht der Fachschüler_innen sowie der Kategorie Behinderung eine bemerkenswert geringe Bedeutung zu. In den beiden hier analysierten Interviews setzen die Befragten die Differenzlinien Klasse und Ethnizität relevant.

4.1 Soziale Exklusivität als Anlass für ungleichheitssensiblen Unterricht

Die interviewte Lehrkraft unterrichtet an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik mit reformpädagogischem Profil³ im Handlungsfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ und beschreibt ihre Schüler_innen wie folgt:

„Also unsere Fachschüler_innen die, kann mal gleich sagen, die haben zum Großteil Abitur und zu nem Drittel kommen die von ner [Reformpädagogik X]-Schule. [...] Wir sind überwiegend natürlich in nem bildungsbürgerlichen Segment [...] also genau wir haben einen Block, wo wir sagen würden, das is eher so 'n bildungsbürgerliches Milieu, aber ähm würd ich sagen, stehen außen rum ne Reihe von auch Menschen, die jetzt da nicht klassisch ins [Reformpädagogik X]-Klientel passen.“

Im Zentrum stehen nach Einschätzung der Lehrkraft Schüler_innen (*überwiegend; Block*), deren soziale Herkunft als bildungsbürgerlich bestimmt wird und die gleichzeitig als typische Adressat_innen der [Reformpädagogik X] wahrgenommen werden (*natürlich*). Flankiert (*außen rum*) werden diese von weiteren Schüler_innen, die qua Milieuzugehörigkeit vom üblichen Adressat_innenkreis der [Reformpädagogik X] abweichen. Mit dieser bildungsbürgerlichen Ausrichtung der [Reformpädagogik X] setzt sich die Befragte im Verlauf des Interviews immer wieder auseinander; etwa, wenn sie problematisiert, dass diese zwar konzeptuell differenzsensibel angelegt, aber faktisch sozial selektiv sei:

„Also [Reformpädagogik X]-Schulen inkludieren ja schon ganz lange [...]. Und es gab auch solche Kindergärten und da war es völlig selbstverständlich, dass Kinder mit Behinderung auch dabei waren. Da is ne ganz große Differenzfreundlichkeit von vornerein. Die bezieht sich aber, muss man dazu sagen, immer auf ein bestimmtes gesellschaftliches Segment und sieht es immer mehr oder weniger als eine individuelle Unterschiedlichkeit und hat glaub ich bislang noch nicht so richtige ne Sensibilität dafür entwickelt, dass diese Differenzen ja doch auch in der Ungleichheitsperspektive zu betrachten sind und ja auch irgendwo herkommen müssen und nich nur individuell abzuhandeln sind.“

Sie attestiert der [Reformpädagogik X] konzeptuell eine ausgeprägte und lang etablierte Differenzorientierung bezogen auf Behinderung (*inkludieren ja schon ganz lange; ganz große Differenzfreundlichkeit; Kinder mit Behinderungen*), die sich aber auf das anfangs

als bildungsbürgerlich bestimmte *gesellschaftliche Segment* beschränke. Sie problematisiert über diese sozial selektive Differenzfreundlichkeit hinaus ein Differenzverständnis der [Reformpädagogik X], das sich stärker auf *individuelle Unterschiedlichkeit* beziehe, entsprechend auf deren individuelle Bearbeitungsziele, und Differenz nicht als strukturell und gesellschaftlich produziert verstehe (*Ungleichheitsperspektive, irgendwo herkommen müssen*). Vor dem Hintergrund des problematisierten Differenzverständnisses der [Reformpädagogik X] scheint es ihr ein großes Anliegen, den Schüler_innen zu vermitteln, dass Differenz als etwas Hergestelltes zu begreifen ist, so dass sie die für das Thema „*soziale Konstruktionen*“ vorgesehene Stundenzahl von fünf „*auf mindestens 25*“ erhöht.

Eine Auseinandersetzung mit der Differenzlinie Klasse im Unterricht hat für sie eine derart hohe Bedeutung, dass sie den für Ethnizität im Curriculum vorgesehenen Stundenumfang dafür reduziert:

„Und dann sind relativ viele Stunden im Lehrplan für diese kulturelle Vielfalt vorgegeben und da nehm ich so ein bisschen was raus und pack es mehr auf die sozioökonomischen Unterschiede, weil das sozusagen dieses Allgemeine und die sozioökonomischen Unterschiede sind für mich die Wichtigen.“

Mit dieser berichteten eigenlogischen Umverteilungspraxis curricularer Vorgaben und deren diskursiven Legitimation über die subjektive Bedeutsamkeit der Differenzlinien hierarchisiert sie diese und privilegiert dabei Klasse (*sind für mich die Wichtigen*). Zentral ist für sie nicht nur eine in zeitlicher Hinsicht umfangreiche Auseinandersetzung mit dieser Differenzlinie, sondern vor allem eine biographiebezogene, die die sozialstrukturelle Positioniertheit der Schüler_innen selbst zum Thema macht:

„Bei diesem Thema ‚sozioökonomische Unterschiede erkennen‘ hab ich ganz viel mit diesen Sinusgeschichten, Milieuerkennung gemacht. Und sowas finden die total spannend [...] auch ne, um sich selber einzuordnen. Ham wir ganz viel drüber gesprochen.“

Die Differenzlinie Klasse wird über *sozioökonomische Unterschiede* zum bevorzugten Unterrichtsthema der Lehrkraft – gerade *weil* sie die [Reformpädagogik X] als sozial selektiv und konzeptuell wenig ungleichheitssensibel erlebt und *weil* die Schüler_innen mehrheitlich als sozial privilegiert wahrgenommen werden. Es geht ihr – formuliert an einer weiteren Stelle im Interview – darum, dass diese sich „*en gewisses Bewusstsein [erarbeiten]*“. Dennoch ist es aber nicht die Differenzlinie Klasse, die sie als Herausforderung für ihre eigene Schulpraxis beschreibt:

„Was ich sehr schwierig finde übrigens ist die ganze Geschichte mit den Noten. [...] Ich hab zwei Frauen, aus [Land X] Geflüchtete [...], ja denen muss ich doch ne ganz andere Sache vorgeben. Des mach ich auch. Aber trotzdem, des ärgert mich eigentlich wahnsinnig. [...] Dann is das nich partizipativ meiner Ansicht nach und auch nich differenzsensibel. [...] Obwohl ich die Leistung riesig finde der Frauen, die sich grad die Sprache erarbeiten und so weiter. Trotzdem kann ich denen nich die eins geben, wenn mir ne andere zwanzig Seiten komplett super durchreflektiert. Und ja, also das find ich hochproblematisch.“

Die Lehrkraft thematisiert es als eine enorme Herausforderung, dass sie die Leistung der Lernenden bewerten muss (*sehr schwierig; hoch problematisch*), zwei ihrer Schüler_innen aber schlechtere sprachliche Ausgangsvoraussetzungen für die Erfüllung der gestellten Anforderungen mitbringen (*die sich grad die Sprache erarbeiten*). Bezogen auf Bewertungen problematisiert sie ein Spannungsfeld zwischen individueller (*Obwohl ich die Leistung riesig finde der Frauen*) und sozialer Bezugsnorm (*wenn mir ne andere zwanzig*

Seiten komplett super durchreflektiert). Dieses scheint für sie nicht gänzlich auflösbar. Sie begegnet dieser Spannung, indem sie an die beiden Schüler_innen andere Anforderungen stellt (*ne ganz andere Sache vorgeben*), ihnen aber die Bestnote mit Blick auf die Leistungen der Mitschüler_innen verweigern müsse. Gegenstand der Kritik sind aber nicht die Leistungen der migrierten Schüler_innen selbst, die sie als *riesig* klassifiziert, sondern vielmehr die ihr institutionell abverlangte Notwendigkeit einer Notengebung (*des ärgert mich eigentlich wahnsinnig*), die für sie einer differenzsensiblen Schulpraxis im Wege stehen. So werden entlang der Differenzlinie Ethnizität (*Geflüchtete; sich die Sprache erarbeiten*) institutionelle Vorgaben und Logiken thematisiert, die sie als benachteiligend für diese beiden Schüler_innen erlebt. Eine andere Bedeutung wird der Differenzlinie Ethnizität im nächsten Interview zugewiesen.

4.2 Kulturdifferenzen als „sozialer Sprengstoff“ im Unterricht

Die zweite interviewte Person ist Fachbereichsleitung für die Erzieher_innenausbildung an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik, die in Trägerschaft eines großen Verbandes der freien Wohlfahrtspflege ist. Wengleich die eigene Unterrichtstätigkeit nicht im Handlungsfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ liegt, thematisiert sie die Bedeutung von Differenz für die Fachschule auf einer übergeordneten Ebene, greift differenzbezogene Fragen *„über den Lehrplan hinweg“* auf und kommentiert den Unterricht der in diesem Lernfeld tätigen Kolleg_innen. Die Klientel ihrer Schule beschreibt die Leitungskraft entlang der Kategorie Ethnizität als heterogen und entlang der Differenzlinie Klasse als eher benachteiligt:

„Ich würd sagen zu zwo Drittel mindestens aus den verschiedenen Kulturen. [...] ja auch eher einige Schülerinnen, die vielleicht vom kulturellen oder sozialen Umfeld auch eher in den schwächeren Stadtteilen zu Hause sind, ja. Also was eben Bildung und sozialer Status betrifft.“

Die Leitung führt es auf die freie Trägerschaft der Fachschule zurück, dass sich viele Schüler_innen mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung an dieser Schule entscheiden:

„Hängt vielleicht auch nochmal bissl mit unsrer Auffassung, mit der Philosophie zusammen. Die Schule is ja in Trägerschaft des [Verbandes X]. [...]. Und ich denk, da suchen auch viele Bewerberinnen und Bewerber auch ja en Träger, der einfach in seinen Grundsätzen auch so etwas wie Neutralität verankert hat. Ja wir sind ja nicht konfessionell gebunden, sondern auch ne private Trägerschaft.“

Was für den Bereich der Kindertagesstätten belegt ist – Einrichtungen unter Trägerschaft der säkularen freien Wohlfahrtspflege werden häufiger von Kindern mit Migrationshintergrund besucht, als z.B. Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft (Hogrebe 2016, S. 28) – scheint sich auf Ebene der Erzieher_innenausbildung in den Anwahlprozessen der Schüler_innen ebenfalls anzudeuten: Nach Einschätzung der befragten Leitung ist die weltanschauliche Neutralität des Verbandes der freien Wohlfahrtspflege ein Grund für die Attraktivität, die diese Schule für Auszubildende aus den so benannten *„verschiedenen Kulturen“* hat. Während im weiteren Interview die weniger privilegierte Klassenlage der Schüler_innen nicht weiter thematisiert wird, werden die inhaltlichen Unterrichtsschwerpunkte der Fachschule unter der Deutungsperspektive Nationalität mit der wahrgenommenen ethnischen Heterogenität der Lernenden begründet:

„Wir ham natürlich auch von den Nationalitäten hier en sehr breites Spektrum an Schülerinnen und Schüler, die uns besuchen, sodass sich zum Beispiel auch, [...] da in Religionslehre und im interkulturellen Bereich auch Schwerpunkte abbilden, um sozusagen die Kulturen mit ihren Besonderheiten und Eigenheiten auch über den Lehrplan hinweg zu berücksichtigen.“

Wenngleich vor dem Hintergrund der postulierten weltanschaulichen Neutralität des Trägers neben der interkulturellen Bildung ein Schwerpunkt in Religionslehre erstaunen mag – ist es die national und kulturell codierte Herkunft der Schüler_innen, der über das Curriculum hinweg Rechnung getragen wird und aus der die interkulturellen und religiösen Schwerpunkte abgeleitet werden.

Die Rede von den *Besonderheiten* und *Eigenheiten* der Kulturen, die es zu berücksichtigen gelte, deutet ein Kulturverständnis an, das von Kulturen ausgeht, die vorsozial gegeben und klar unterscheidbar sind und die ihre Mitglieder stark prägen. Die wahrgenommenen Kulturdifferenzen der Schüler_innen sind in der Perspektive der Leitungskraft der Grund dafür, warum der fachschulische Unterricht herausfordernd ist:

„Is auch net ganz so einfach zu unterrichten, is auch bei den Kollegen net unbedingt beliebt, weil des natürlich auch, des darf man net unterschätzen [...], weil des natürlich auch ne gewisse Art von sozialem Sprengstoff beinhaltet. Also des is wichtig und richtig, des braucht aber auch ne erfahrene Lehrkraft [...] Sie ham, wenn Sie jetzt in den Unterricht gucken, ham sie fünf, sechs, sieben Kulturen, die ham natürlich alle ihre Berechtigung, ihre Meinung und wenn dann bestimmte Themen interkulturell betrachtet werden, dann gibt es manchmal auch schon unterschiede – dann gibt's Meinungsunterschiede, des is dann wieder die Vielfalt, aber es braucht en gutes Handling. Und es brauch auch bei Fünfzehn-, Sechzehn-, Siebzehnjährigen ne praktische Einübung von Toleranz. Also da geht's ja auch wirklich drum, das gemeinsam einzuüben, ne Meinung zuzulassen [...] Versuchen Sie mit der Siebzehnjährigen, die pädagogisch vorzubereiten in der Arbeit mit Kindern, die is eigentlich mit sich noch net fertig ja in der soziokulturellen Erziehung“

Unterstrichen durch einen Rekurs auf das Kollegium formuliert die Leitungskraft vergleichsweise dramatisierend (*net unbedingt beliebt; net unterschätzen; ne gewisse Art von sozialem Sprengstoff*), dass es bei spezifischen, aber nicht näher bestimmten Unterrichtsinhalten *Meinungsunterschiede* gebe. Wenn sie diese ursächlich auf das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen im Klassenzimmer zurückführt (*ham sie fünf, sechs, sieben Kulturen, die ham natürlich alle [...] ihre Meinung*), dann deutet sich hier eine Deutungsperspektive des Unterrichtsgeschehens an, die an die sogenannte Kulturkonflikthypothese erinnert (kritisch *Diehm/Radtke 1999; Mecheril 2013*). Diese basiert auf einem determinierenden Verständnis von Kultur, das von starken kulturellen Prägungen der Akteur_innen ausgeht. Ein solches Kulturverständnis drückt sich auch im Material aus, wenn die Kulturen selbst und nicht die Schüler_innen zu Meinungsträger_innen werden (*Kulturen, die [...] ihre Meinung haben*). Die *Einübung von Toleranz* wird entsprechend zum zentralen Lernziel.

Die Leitungskraft scheint hier zwischen einer Skandalisierung (vgl. *Mecheril 2013, S. 20*) der interkulturellen Situation (*Sprengstoff*) und deren gleichzeitiger Normalisierung zu changieren (*die ham natürlich alle ihre Berechtigung; Meinungsunterschiede gibt es manchmal* und bei *bestimmten Themen*). Insgesamt geht die Befragte davon aus, dass es Lehrende mit spezifischen Kompetenzen brauche (*Erfahrenheit, gutes Handling*), um die als konflikthaft attribuierte Unterrichtssituation zu bewältigen und das anvisierte Lernziel auf Seiten der Schüler_innen zu erreichen. Gerade das noch junge Lebensalter der Schüler_innen mache den Unterricht im benannten *interkulturellen* Bereich herausfordernd. In einer Verknüpfung von ethnischer und generationaler Differenz begreift die Leitungskraft

nicht nur die unterschiedlichen *Kulturen*, die *alle ihre Meinung haben*, als Problem. Dieses steigert sich in ihrem Erleben weiter dadurch, dass die noch minderjährigen Schüler_innen erst noch lernen müssten, andere *Meinungen zuzulassen*.

Die Schule richtet sich im Erleben der Leitungskraft mit ihren *Schwerpunkten* an der wahrgenommenen ethnischen Heterogenität der Schüler_innen aus. Ethnizität wird dabei in erster Linie als eine von außen durch die Schüler_innen in die Fachschule hereingetragene Herausforderung für den Unterricht wahrgenommen. Gerade weil sie als Grund für Konflikte ausgemacht wird, lässt sich damit das proklamierte schulische Lernziel, die *praktische Einübung von Toleranz*, als sinnhaft und hoch bedeutsam ausweisen. Die Kategorie Ethnizität erscheint so zugleich als *Herausforderung* und *Anlass* für pädagogisches Handeln. Sie kommt dabei aber nicht als eine diskriminierungs-, benachteiligungs- und ungleichheitsrelevante Differenzlinie in den Blick; ebenso wie im Interview die marginalisierte soziale Lage der Schüler_innen (*aus schwächeren Stadtteilen, was Bildung und sozialen Status betrifft*) keine Erwähnung mehr findet.

Welche Implikationen lassen sich aus diesen ersten kontrastierenden Analysen für die weitere Professionalisierungsforschung an Fachschulen ableiten?

5 Fazit – vom ‚doppelten Differenzbezug‘ der fachschulischen Erzieher_innenausbildung

Der vorliegende Beitrag ist von der Prämisse eines ‚doppelten pädagogischen Bezugs‘ als Strukturmerkmal der fachschulischen Erzieher_innenausbildung gerahmt. Bezogen auf Fragen von Differenz und Ungleichheit lässt sich dieser zugleich als ‚doppelter Differenzbezug‘ lesen: Eine Professionalisierung angehender Erzieher_innen für eine differenz- und ungleichheitssensible Praxis in Kindertageseinrichtungen findet immer auch unter institutionellen Bedingungen von Fachschulen als Bildungsorten für Fachschüler_innen statt, in denen gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nicht aufgehoben sind. Aus diesem Grund ist es weniger erstaunlich, *dass* sich ein solcher ‚doppelter Differenzbezug‘, sondern vielmehr auf *welch* unterschiedliche Weise er sich in den Interviews dokumentiert. In beiden Interviews zeigt sich zwar, dass zum einen die *wahrgenommene Positioniertheit* der Schüler_innen in gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen und zum anderen die spezifischen *Differenzverständnisse* der befragten Expert_innen die differenzbezogenen unterrichtlichen Schwerpunkte präfigurieren. Bezogen auf die in den Interviews prominent verhandelten Differenzkategorien Ethnizität und Klasse stellen sich die dort aufgerufenen Verweisungszusammenhänge von Differenz als *Unterrichtsgegenstand* und *-bedingung* allerdings nahezu spiegelbildlich dar: Vor dem Hintergrund des ungleichheitsreflexiven Verständnisses der Lehrkraft wird die soziale Privilegiertheit der Schüler_innen im ersten Interview zum Anlass genommen, einen umfangreicheren Schwerpunkt auf die Kategorie Klasse zu setzen als es curricular vorgesehen ist und mit den Schüler_innen im Unterricht die eigene privilegierte Positioniertheit zu reflektieren. Die mehrheitlich migrantische Herkunft der Schüler_innen wird im zweiten Interview als Grund für schulische Schwerpunkte im interkulturellen Bereich herangezogen. Zugleich wird sie, wie es an der Formulierung ‚sozialer Sprengstoff‘ deutlich wird, als wesentliche Herausforderung des Unterrichtshandelns wahrgenommen. Infolgedessen wird die Einübung in Toleranz als Lernziel formuliert. Während im ersten In-

terview entlang der Differenzlinie Ethnizität die benachteiligenden Effekte eigener institutioneller Vorgaben und Routinen – die Zwänge der Bewertung – problematisiert werden, findet im zweiten Interview die eingangs angesprochene, wenig privilegierte soziale Lage der Schüler_innen keine Berücksichtigung. Ebenso wird Ethnizität weder in ihrer Relevanz für gesellschaftliche noch für institutionelle Ungleichheitsverhältnisse thematisiert.

Insgesamt deuten diese ersten Analysen zweier Expert_inneninterviews an, dass das, was angehende Erzieher_innen in welcher Intensität und mit welchen Zielen über Differenz lernen können, zwar curricular gerahmt, aber deutlich auch von institutionellen Selbstverständnissen der Fachschulen sowie den Differenzverständnissen und individuellen Präferenzen der einzelnen Lehrkräfte überformt zu sein scheint. Unsere Ergebnisse deuten eine trägerabhängig sozial ungleiche Verteilung von Schüler_innen auf die Fachschulen zumindest an. Vor dem Hintergrund, dass soziale und kulturelle Entmischung zwar für die Kita-Wahl (vgl. *Hogrebe* 2016; *Mierendorff* 2017), bislang aber noch nicht für den Zugang zu Fachschulen untersucht ist, sind weitere Studien, die diesen ersten Erkenntnissen auf einer breiteren empirischen Basis nachgehen, angezeigt.

Da Fachschulen nicht nur für pädagogische Einrichtungen wie Kitas ausbilden, sondern zugleich einen pädagogischen Lern- und Bildungsort für die Fachschüler_innen selbst darstellen, ist es nicht unerheblich, ob Lernende ihre Schule und ihre Lehrkräfte als differenz- und ungleichheitssensibel wahrnehmen können. Hierfür macht es einen substantziellen Unterschied, ob Differenzen als vorsoziale Eigenschaften von Schüler_innen(gruppen) konzeptualisiert werden, die diese von außen mit in den Unterricht bringen und die dort nur bearbeitet werden, oder ob Lehrkräfte eine Vorstellung davon haben, wie Benachteiligungsstrukturen und Ungleichheiten gesellschaftlich hervorgebracht und reproduziert werden. Dies umfasst nicht zuletzt eine Sensibilität dafür, dass auch die eigene Fachschule einen Beitrag zur Abschwächung oder auch Verstetigung von Ungleichheiten leisten kann, etwa über kulturalisierende Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmuster, über Praxen, die auf den Ausgleich von Nachteilen zielen oder durch unbeabsichtigte diskriminierende Effekte alltäglicher institutioneller Abläufe und Routinen. Es kann zumindest unterstellt werden, dass Lernende nachhaltiger für ein differenzsensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen professionalisiert werden, wenn sie die Fachschule selbst als einen differenzreflexiven Lern- und Bildungsort erfahren können, der sich ungleichen Ausgangslagen und Lebenswelten der eigenen Schüler_innen gegenüber nicht indifferent verhält. Während Expert_inneninterviews hier nur vermittelt Auskunft über eine *berichtete* Unterrichtspraxis geben können, wären darüber hinaus ethnographische Studien erforderlich, die den konkreten Vollzug des Unterrichtsalltags selbst in den Blick nehmen. Hält man bezogen auf die beiden hier analysierten Interviews fest, dass es an der Fachschule mit der privilegierten Klientel eine hohe Sensibilität für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und benachteiligende institutionelle Praxen zu geben scheint und demgegenüber gerade in der Schule, die von einer marginalisierten Schüler_innenschaft besucht wird, gesellschaftliche und institutionelle Benachteiligungsstrukturen de-thematisiert bleiben, so ist dies zumindest als ein Hinweis darauf zu lesen, dass auch das fachschulische (Aus)Bildungssystem selbst ungleichheitsverstärkend wirksam sein könnte.

Anmerkungen

- 1 Die vorliegenden differenzinteressierten profession(alisierung)stheoretischen Studien richten sich auf das Handeln von Fachkräften im Kindergarten oder auf Wissen oder Orientierungsmuster von Fachkräften, nehmen aber nicht die fachschulische Professionalisierung in den Blick (vgl. zusammenfassend: Cloos 2015, 2019; Friederich/Schelle 2017).
- 2 Die explorative Studie dient u.a. der Beantragung eines umfangreicheren Folgeprojekts.
- 3 Aus Anonymisierungsgründen nicht präzisiert.

Literatur

- Bergmann, J. R. (2019): Konversationsanalyse. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. – Reinbek bei Hamburg, S. 524-537.
- Betz, T. (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. – Wiesbaden, S. 259-272.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_18
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Buchmann, U. (2020): Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. – Wiesbaden, S. 137-149.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_13
- Cloos, P. (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. – Weinheim/Basel, S. 47-71.
- Cloos, P. (2019): Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Forschungsperspektiven und Forschungsstand. In: *nifbe* (Hrsg.): *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa*. – Freiburg im Breisgau, S. 53-63.
- Depepe, V. (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. – Stuttgart.
- Eggers, U. (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Inklusion als Herausforderung und Chance im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher_in. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. – Weinheim/Basel, S. 90-105.
- Friederich, T./Schelle, R. (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für Inklusion. In: Amirpur, D./Platte, A. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. – Opladen, S. 383-399.
- Gillen, J./Koschmann, A. (2013): Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge; Perspektiven; Beispiele*. – Frankfurt a. M., S. 170-182.
- Gramelt, K. (2020): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Sünker, H./Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit. 2. akt. und erw. Auflage*. – Opladen, S. 473-481.
- Haude, C./Volk, S. (2015): Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. – Weinheim/Basel, S. 125-200.
- Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.) (2019): *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. – Bielefeld.
- Hogrebe, N. (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)* 9, 1, S. 20-33.

- Hormel, U. (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität.* – Weinheim, S. 19-35.
- Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P./Shure, S./Wojciechowicz, A. A. (2017): „Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand“. Online verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/>, Stand: 22.03.2020.
- Kleeberger, F./Stadler, K. (2011): „Zehn Fragen - zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik“. eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/StadlerKleeberger.pdf>, Stand: 12.04.2020.
- König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. – Weinheim/Basel.
- Küls, H. (2010): Kapitel 4: Persönlichkeitsorientierte Didaktikansätze in der Sozialpädagogik. In: Jaszus, R./Küls, H. (Hrsg.): *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht.* – Stuttgart, S. 91-112.
- Landhäußer, S./Kuhn, M. (i. E.): Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik. In: Bader, M./Dahlheimer, S./Geiger, S. (Hrsg.): *Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung. Kindheits- und Sozialpädagogische Beiträge.* – Weinheim.
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.* 4., durchg. Aufl. – Wiesbaden, S. 15-35. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2
- Merl, T./Mohseni, M./Mai, H. (2018): Pädagogik in Differenzverhältnissen. Eine Einführung. In: Mai, H./Merl, T./Mohseni, M. (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis.* – Wiesbaden, S. 1-17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_1
- Mierendorff, J. (2017): Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion von Ungleichheit. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären.* – Wiesbaden, S. 239-256. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_13
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): „Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben“. Schuljahr 1 und 2. Online verfügbar unter: https://www.ls-bw.de/,_Lde/Startseite/Bildungsplaene/Berufskolleg+_BK_, Stand: 13.04.2020.
- Prigge, J./Lochner, B./Simon, S./Bastung, B. (2019): Eine armutsbewusste Haltung entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Der pädagogische Blick* 27, 4, S. 230-241.
- Selzer, S./Ruppig, I. (2017): Diversität in Kindertagesstätten. Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen. In: Ruppig, I. (Hrsg.): *Diversity Management in Kindertagesstätten.* – Weinheim, S. 13-52.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* – Weinheim.
- Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende.* 2. Aufl. – Berlin/Boston.
- Thole, W. (2008): Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in*

Wissenschaft und Lehre. – Opladen & Farmington Hills, S. 271-294.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjv6v.22>

Thole, W./Milbradt, B./Simon, S. (2017): Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. Soziale Ungleichheiten und Armut als Themen in Lehrbüchern für sozialpädagogische Fachschulen. In: Baader, M. S./Freitag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. – Wiesbaden, S. 271-290.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_14

Trautmann, M./Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Har- ring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. – Münster/New York, S. 529-537.