

Diversität als neuer moralischer Wert im Bildungsplan Baden-Württemberg nach der Einführung der Leitperspektive BTV

Zusammenfassung. Mit der Einführung von Leitperspektiven in den baden-württembergischen Bildungsplan rücken Diversität und Vielfalt stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtens. Im Beitrag werden ausgewählte Dokumente, die in Zusammenhang mit der Einführung der Leitperspektive BTV (= Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt) stehen, diskursanalytisch untersucht. Die Analyse des Diversitätsbegriffs hinsichtlich seiner Verwendung und Definition offenbart eine Verkürzung auf die Themen *kulturelle Differenz* und *Behinderung*. Überdies zeigt sich eine Erhöhung des Begriffs zum Metagut, womit eine Hypermoralisierung einhergeht: Der Begriff *Diversität* wird nicht mehr zur Beschreibung von sozialen Tatbeständen verwendet, sondern askriptiv – im Sinne einer moralischen Haltung – gebraucht. Gleichzeitig verschiebt sich im Diskurs die Verantwortung für die Einlösung dieses Metaguts hin zum Individuum, insbesondere zu den Lehrkräften, womit das Versprechen einhergeht, soziale Herausforderungen im Schulsystem, wie etwa Bildungsungleichheit, zu lösen.

Schlagwörter. Diversität, Moral, Kategorisierung in der Schule, Leitperspektiven

Diversity as a New Moral Value in the Education Plan of Baden-Wuerttemberg after the Introduction of BTV as Guiding Perspective

Abstract. With the introduction of the guiding perspectives to the Baden-Wuerttemberg-curriculum, the concepts of diversity and variety is becoming more central to teaching. The article undertakes a discourse analysis of documents related to the introduction of the guiding perspective BTV (= Education for Tolerance and Acceptance of Diversity). The term diversity is analysed for its

use and definition, whereby its shortening to the topics of “cultural difference” and “disability” is noted. In this context, the term diversity is no longer used to describe social facts, but ascriptively in the sense of a moral stance, with the promise of solving social ills in the school system, such as educational inequality. The discourse thereby shifts the responsibility for redeeming this metagood to the individual, especially the teachers.

Keywords. Diversity, Morals, Categorisation in School Settings, Curriculum

1 Einleitung

Mit der Einführung der Leitperspektiven in den Bildungsplan Baden-Württembergs (BaWü) im Jahr 2016 wurden die Grundlagen für die Vermittlung einer bestimmten Perspektive auf die Wirklichkeit gelegt. Neben der Einführung des verpflichtend umzusetzenden Demokratieleitfadens werden die Prinzipien der Nachhaltigkeit und der Toleranz gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt als wegweisend für das Handeln der Zukunft gesehen. Damit rücken Werte in den Fokus des Bildungsplans, die zuvor in dieser Deutlichkeit nicht konstatiert wurden. Diversität und Vielfalt sind im Bereich der Schule derzeit also hoch im Kurs. Mit dem Gefühl einer Zunahme von Diversität und Vielfalt, nimmt auch die Präsenz des Themas *Umgang mit Vielfältigkeit* zu. Gerade mit der Einführung der Leitperspektive BTW (Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt), erscheint ein Blick darauf nötig, wie der Begriff verwendet wird und was er in BaWü bedeutet. Dabei muss beachtet werden, dass es in der Diskussion um Diversität um mehr als pragmatische Handlungsvorschläge geht. Mit dem Begriff der Diversität wird die Hoffnung auf die Lösung anderer gesellschaftlicher Probleme, wie etwa die Bildungsungerechtigkeit des deutschen Schulsystems (vgl. Geißler und Weber-Menges 2010) oder die wahrgenommenen Probleme fehlender Integration (vgl. Braun 2018), verbunden. Deshalb kann der Begriff der Diversität im Diskurs des Schulsystems als ein Dispositiv verstanden werden, das als Metagut fungiert (vgl. Nieswand 2020) und nicht mehr zur eigentlichen Beschreibung von faktischen Begebenheiten in den Schulklassen verwendet wird.

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet daher, dass Diversität selbst und nicht nur ihre Akzeptanz in den politischen Dokumenten des unserer Analyse zugrundeliegenden Korpus zu einem moralischen Wert erhoben wird. In diesen Dokumenten wird der bisherige Umgang mit Diversität und Vielfalt als fehlerhaft beschrieben und die Verantwortung für die Beseitigung von Diskriminierung und Vorurteilen beim Einzelnen gesucht (vgl. Sturm 2015). So wird mit Diversität das

moralisch Gute verbunden, wodurch der Begriff normativ aufgeladen wird und so seine deskriptive Funktion und wertneutrale Beschreibung von Gegebenheiten in Schule und Gesellschaft verliert. Der Begriff der Diversität bzw. Vielfalt bleibt in den politischen Verlautbarungen ebenso wie in Anwendungsempfehlungen für den Schulalltag vage (vgl. z. B. KIT 2016). Die Ergebnisse unserer Analysen weisen auf eindeutige Tendenzen zur Fokussierung auf sogenannte kulturelle Unterschiedlichkeit auf (vgl. Shah und Mulhiatin 2015; Aicher-Jakob und Aschenbrenner 2016). Damit entsteht ein ambivalenter Begriff: In den Absichtserklärungen der Dokumente und ihren theoretischen Passagen wird Diversität als etwas beschrieben, das viele Facetten umfasst, in den Vorschlägen zur Umsetzung dominieren jedoch die Themengebiete *kulturelle Andersheit* sowie *Behinderung* und *Inklusion*.

2 Zur Diversität im Bildungssystem

Beginnen wir mit der Trivialität, dass Menschen unterschiedlich sind und durch diese Unterschiede Vielfalt entsteht. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Begriffe Vielfalt, Heterogenität und Diversität heute in vielen Zusammenhängen synonym benutzt werden (vgl. Budde 2015, S. 99). Allen drei Termini – in deren derzeitiger Ausprägung – liegt die Idee einer zunehmenden Heterogenisierung der Gesellschaft zugrunde, die sich aber statistisch nicht bestätigen lässt (vgl. Salzbrunn 2014; Vertovec 2007). Auch wurde zurecht darauf hingewiesen, dass Deutschland nicht erst eine Migrationsgesellschaft wurde, sondern eine solche schon seit Jahrzehnten ist (vgl. Gogolin, Krüger und Potratz 2010). Eine Antwort auf die daraus resultierende Vielfalt ist die inklusive Pädagogik. Inklusion ist dabei als eine „Maßnahme und Lösung“ (Fromm 2019, S. 9) für den Umgang mit von Diversität geprägten Lerngruppen zu verstehen.

Das erscheint zunächst als erstrebenswertes Ziel. Wer möchte auch gegen eine – im deskriptiven Sinne – radikal am Individuum orientierte inklusive Pädagogik argumentieren? Eine Suche nach Möglichkeitsbedingungen einer gelingenden Inklusion in den Schulen führt jedoch zu dem Umstand, dass Schulen – entsprechend der derzeit vorherrschenden Grammatik (vgl. zu diesem Konzept Tyak und Torbin 1994) – zur Homogenisierung ihrer Eintrittspopulation gezwungen sind, da Kinder durch ihre kulturelle und familiäre Sozialisation ungleich auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Luhmann 2002, S. 126; empirisch s. a. Thiersch 2014; Krüger und Deppe 2014). Analog zu den für Taylors Konzept des *social imaginary* (2002) gültigen Mechanismen liegt dem gegenwärtigen Diversitätsverständnis die Vorstellung zugrunde, dass Diversität in einer Gruppe dann entsteht, wenn Mitglieder von einem vermeintlich merkmalsneutralen Normaltyp abwei-

chen (vgl. Nieswand 2020, S. 8). Dabei tut sich ein Paradox auf, dass im Anschluss an Helspers Antinomien (vgl. ders. 2004) als *Pluralismus-Singularismus-Problem* beschrieben werden könnte: Wird lediglich auf die Anerkennung oder Nichtanerkennung von Individuen als eben solchen abgestellt, so bleibt der Einfluss institutioneller Settings unbeleuchtet. Erforderlich wäre ein Umdenken bei der Betrachtung von Ungleichheit im Sinne einer stärkeren Inblicknahme institutioneller Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Veränderungen (vgl. Gomolla 2009) sowie politisch-systemischer Aspekte.

Die Idee, der Diversität in Organisationen zu begegnen, kann auf das Konzept des *Diversity Managements* zurückgeführt werden. Es zielt darauf ab, einen Nutzen aus der wachsenden demografischen Vielfalt der Belegschaft von Unternehmen und deren Zielgruppen zu ziehen (vgl. Nieswand 2020, S. 2). Dieser Umstand führt dazu, dass für das Diversity Management ein diskursives Netzwerk aus Neoliberalismus, Globalisierung und demografischem Wandel prägend ist (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund problematisieren Emmerich und Hormel (2013) den Transfer von Diversitätsdiskursen aus der Management-Literatur auf schulische Settings, indem sie aufzeigen, dass so die Hoffnung einer Fortführung antirassistischer und interkultureller Ansätze genährt wird, sich aber faktisch tradierte Klassifikationsmuster verfestigen. Dieser strukturelle Befund spiegelt sich auch in Analysen wider, die sich mit Aspekten der Schulpraxis beschäftigen. So fragen bspw. Paraschou und Soremski, ob sich mit der größtenteils stereotypisierenden Art und Weise des symbolischen Umgangs mit Migration in Schulbüchern Heterogenität als gesellschaftliche *Normalität* verstehen lässt und die Vielfalt der Lebenswelten überhaupt gleichwertig anerkannt werden (2022, S. 277). Desweiteren gelangt Gaus zu dem Ergebnis, dass die schulische Inklusion von sozio-ökonomisch benachteiligten Kindern weiterhin aussteht (vgl. 2019, S. 16). Die Komplexität der Forderung nach einer diversitätssensiblen Schule steht auch dem Befund gegenüber, dass „unser nicht inklusives hierarchisches Schulsystem [...] einen nicht unbeträchtlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Spaltung leistet“ (Böttcher 2021, S. 430). Es scheint also eine Differenz zwischen dem im Bildungsplan 2016 politisch geforderten Anspruch und der pädagogischen Wirklichkeit zu geben.

Auf *politisch-systemischer Ebene* sei damit die Frage aufgeworfen, warum die Politik etwas fordert, was unter den gegebenen Umständen anscheinend nur schwerlich umsetzbar ist. Nebst der Tatsache, dass Deutschland im Hinblick auf die Bildungsausgaben im internationalen Vergleich unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt (vgl. OECD 2021, S. 289–301) ist aber bekannt, dass ein gelingender Umgang mit Vielfalt höhere finanzielle Ausgaben erfordert (vgl. Klemm 2012). Ergänzend zum Hinweis auf innersystemische Potentiale ist zu bemerken, dass lineare Maßnahmen wie eine verbesserte Ausbildung von Lehrkräften und ein

Zuwachs an Planstellen nicht ausreichen würden, um die multidimensionale Benachteiligung im Bildungssystem auszugleichen (vgl. ebd., S. 18), sondern eine generelle Verbesserung der Lebensverhältnisse in benachteiligten Sozialräumen nötig ist (vgl. Schräpler und Weishaupt 2019, S. 14).

Aus dem Vorangegangenen lässt sich ableiten, dass für eine gelingende diversitätssensible Schule (a) politische Steuerung zu großen Teilen die Bereitstellung von finanziellen Ressourcen bedeutet und es (b) an dieser Bereitstellung offenbar fehlt. Stattdessen, so die hier verfolgte These, wird (c) Diversität politisch zu einem moralischen „Metagut“ (Nieswand 2020, S. 1) erklärt. Ein solches „setzt diejenigen, die sich damit schmücken, in ein gutes Licht und erlaubt es, Meinungsäußerungen und Maßnahmen in seinem Namen zu begründen und zu rechtfertigen“ (ebd., S. 7–8). Somit wird ein Metagut dazu verwendet, bestimmte Vorstellungen und Bilder von Diversität als moralisch positiv und wünschenswert darzustellen. Desweiteren lassen sich mit Nieswand Metagüter als übergeordnete Rahmungen konzeptualisieren, innerhalb derer verschiedene moralische Werte und Ziele platziert werden können. Als Referenzpunkt für das moralisch Gute dient dabei oft ein merkmalsneutraler Typ (s.o.), dessen Abweichungen als Diversität bestimmt werden. Auf politischer Ebene entsteht durch solche diskursiven Manöver eine Hypermoral, die Einwände an der verfolgten Agenda zumindest erschweren. Analog dazu Faller (2019, S. 245–246), dass der Begriff Bildungsgerechtigkeit politisch nicht nur dazu dient, Gerechtigkeit und Bildung zu bewirken, sondern auch als bildungspolitisches Machtinstrument fungiert.

Im Sinne einer begründungsethischen Perspektive und anknüpfend an Foucaults Feststellung, dass jedes „Erziehungssystem eine politische Methode [ist], die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“ (2017, S. 30), wäre zu fragen, welche Prämissen den politischen Forderungen zugrunde liegen, die im Bildungsplan 2016 formuliert wurden. Dazu wird hier folgende These ins Feld geführt: Die Politik trägt die Verhandlung des Diversitätsdiskurses in die Schulen. Da aber weder die Politik noch die Schulen reaktionsfähig sind, stellen die von uns untersuchten politischen Dokumente einerseits auf eine Moralisierung von Diversität ab und überantworten andererseits die Umsetzung von Diversität der einzelnen Lehrkraft. Im Folgenden soll eingehender betrachtet werden, wie Diversität im Textkorpus verhandelt wird.

3 Methodologie und Methode

Um die Konstruktion und Verwendung des Begriffes Diversität nach Einführung der Leitperspektive BTV zu untersuchen, wurde ein Korpus von zehn Dokumenten aus dem Zeitraum 2015–2022 zusammengestellt. Die Dokumente wurden mittels Schlagwortsuche („Diversität“, „Bildung für Toleranz und Vielfalt“, „Diversität Schule“/„BTV Schule“, „Diversität Unterricht/BTV“, „Diversität Schüler:innen/BTV“, „Diversität Lehrkräfte/BTV“) auf den Seiten der Kultusministerkonferenz, des Kultusministeriums Baden-Württembergs, des Landesbildungsservers, des Landtags von Baden-Württemberg, des Karlsruher Instituts für Technologie (=KIT) sowie der Gewerkschaften GEW und VBE gesucht. Zunächst resultierten daraus 42 Dokumente.

Auswahlkriterien für das Korpus waren, dass die Dokumente von einer staatlichen Stelle erstellt wurden oder von dieser zur Anwendung empfohlen werden und aus dem Land Baden-Württemberg stammen oder sich auf dieses beziehen. Außerdem wurden Dokumente aufgenommen, die für die direkte Anwendung durch Lehrkräfte entworfen wurden oder Handlungsratschläge bzw. Anweisungen an Lehrkräfte beinhalten. Ebenfalls in das Korpus aufgenommen wurden die Beschreibungen zur Umsetzung der Leitperspektiven in den Fächern Religion aller Denominationen, Ethik, Geschichte, Erdkunde, AES, Biologie, Gemeinschaftskunde und Kunst im Bildungsplan für die Sek I in Baden-Württemberg (vgl. MKJS 2016b). Außerdem sind Umsetzungsbeispiele aus dem Fach Geschichte eingeflossen, die unter dem Titel *Fenster zur Welt* auf dem Landesbildungsserver zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Landesbildungsserver o. J. b) und einen ausgeprägten Bezug zur Diversität im Unterricht aufweisen. Erweitert wurde das Korpus um wenige nicht-staatliche Quellen, die sich mit dem Themenkomplex im weiteren Sinne beschäftigen und sich auch auf den Bereich der Schule beziehen. Dazu zählen bspw. Veröffentlichungen der GEW. Sie wurden aufgenommen, weil GEW-Unterrichtsentwürfe und -Themenhefte insbesondere zum Umgang mit sexueller Vielfalt in einer kleinen Anfrage an den baden-württembergischen Landtag explizit Erwähnung fanden (vgl. Born 2018). Auf diese Weise ergab sich die finale Anzahl von zehn Dokumenten, die Gegenstand der folgenden Analyse sind.

An dieser Stelle könnte nun die Frage aufkommen, was das zusammengestellte Korpus zu einem Diskurs macht. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass hier nicht etwa ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs, sondern ein politischer Spezialdiskurs analysiert wird, in dem der pädagogisch umzusetzende Diversitätsbegriff diskursiv umkämpft ist. Aus dieser Perspektive betrachtet gilt, dass jeder Diskurs in einem diskursiven Kontext stattfindet und insofern immer Bestandteil eines

größeren Diskurses ist, der nicht wirklich vollständig darstellbar ist (vgl. Jäger 2015, S. 128). So wäre es bspw. nicht möglich, den gesamtgesellschaftlichen, auf die Schule bezogenen, Diversitätsdiskurs zu analysieren. Stattdessen können immer nur kontextbezogene Diskursstränge analysiert werden. Für die vorliegende Analyse ist deshalb zentral, sich auf den unmittelbaren diskursiven Kontext eines zu untersuchenden Diskursstranges zu beschränken. Dieser unmittelbare Kontext ergibt sich aus der Einleitung (1) sowie der theoretischen Rahmung (2) des vorliegenden Beitrages. Der hier analysierte Diskursstrang, in Form der politischen Dokumente zum Umgang mit Diversität in den Schulen, ist hier also Ausschnitt des umfassenderen Diversitätsdiskurses zu lesen.

Nach der Zusammenstellung des Korpus wurde dieses einer kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2015) unterzogen. Im Zuge der Vorarbeiten dazu wurde zunächst der institutionelle Kontext analysiert, in dem die Texte erschienen (vgl. ebd., S. 99–101). Im Anschluss daran wurde die Text-Oberfläche auf deren Sinn-einheiten und angesprochenen Themen hin bearbeitet (vgl. ebd., S. 101–102). Schließlich wurden zum einen die sprachlich-rhetorischen Mittel, wie z.B. Argumentationsstrategien, Logik und Komposition sowie Implikationen, Symboliken und Akteure herausgearbeitet und inhaltlich-ideologische Aussagen, wie z.B. das Menschenbild und das Gesellschaftsbild vergegenwärtigt (vgl. ebd., S. 103–108). Sodann wurden die ausgewählten Dokumente mittels einer Strukturanalyse auf ihre sprachlich-diskursiven, handlungsdiskursiven und sichtbarkeitsdiskursiven Ebenen hin analysiert (vgl. ebd., S. 117). Anschließend erfolgte die Feinanalyse der Texte, wobei folgende, an Jäger (2015, S. 109) angelehnte Fragen leitend waren: Welche Botschaft vermittelt dieses Diskursfragment im Hinblick auf Diversität? Welche sprachlichen Mittel bedienen sich die Autor:innen, um Diversität diskursiv zu verarbeiten? Welche Wirksamkeit im Hinblick auf die Veränderungen von Diskurspositionen im Themenbereich Diversität beabsichtigen die Autor:innen? Welche gesellschaftlichen Bedingungen gehen in den Diversitätsdiskurs ein? Wie wird Bezug auf politische und pädagogische Ereignisse die Diversität genommen? Damit wurde das Ziel verfolgt, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Diversität jeweils verstanden und welcher Umgang mit ihr als angemessen gesehen wird. Nachdem sich abzeichnete, dass die Begriffe Diversität, Vielfalt und mancherorts auch Heterogenität in den Dokumenten mehr oder minder synonym verwendet wurden, wurden diese Termini bei der Korpusauswahl und -analyse gleichberechtigt behandelt. Ein Befund dabei war, dass die Texte einen engen Zusammenhang zwischen Kultur, Werten und Sprache erkennen ließen, auf den noch näher einzugehen sein wird. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Diversitätsbegriff zumeist durch eine Auflistung möglicher Merkmale definiert wird. Methodisch bediente sich die Analyse Aspekten der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996). Im Einzelnen waren das erstens das *mini- und maxi-*

male Kontrastieren, um diskursive Aussagen zunächst zu unterscheiden und die Gemeinsamkeiten der in den Texten vorfindbaren Aussagen herauszuarbeiten. Zweitens kam das Codieren zum Einsatz. Das Kontrastieren und Codieren wurde mit der Analysesoftware MAXQDA durchgeführt. Die Überschriften der Teilkapitel des Kapitels 4 stellen jeweils die Codes dar, die während der Analyse vergeben wurden. Aus Gründen des Umfangs wurden aus den Texten nur solche Textstellen exemplarisch zitiert, an denen die jeweils rekonstruierte Aussage besonders gut zu zeigen ist.

Im Folgenden wird Diversität als ein Dispositiv beschrieben. Begründet wird dies durch die Struktur des sich um den Begriff entwickelnden Diskurs: Es herrscht eine starke Ausrichtung der Texte auf eine Handlungsebene der Adressaten vor, womit sich eine Verknüpfung von Aussage und Handlung ergibt. Somit handelt es sich nicht nur um eine einfache Sammlung von Ideen oder Meinungen, sondern um ein komplexes System von Wissen, Macht und Praktiken, das die Art und Weise beeinflusst, wie Diversität in Bildungseinrichtungen wahrgenommen, verstanden und umgesetzt wird.

4 Analyse und Diskussion

4.1 Diversität: Zur Verwendung des Begriffs in den Dokumenten

Ausgangspunkt der untersuchten Dokumente ist das Bemühen um einen neuen Umgang mit der als zunehmend gedeuteten sozialen Vielfalt. So heißt es zum Beispiel im Begleitheft zum Bildungsplan: „Nichts braucht ein Bildungssystem in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen und rasanten sozialen Wandels mehr als einen Bezugsrahmen, der gesellschaftlicher Trägheit entgegentritt und doch gleichzeitig ein differenziertes Angebot für Orientierungswissen und Wertevergewisserung macht“ (MKJS 2016c, S. 15). An dieser Stelle sei erwähnt, dass diejenigen Zitate, die lediglich als Beleg für im Text getroffene Aussagen betreffen, in Fußnoten angegeben wurden. Diese Entscheidung wurde getroffen, um die Lesbarkeit der Analyse zu verbessern. Exponate, die als Analysematerial dienen, wurden direkt in den Text eingebaut.

Während der Analyse wurde deutlich, dass es sich in der diskursiven Verwendung des Begriffs „Diversität“ um ein Dispositiv handelt, das sich in seinem Inhalt nur schwer greifen lässt. Ein Dispositiv deshalb, weil der Begriff nicht nur inhaltliche Glaubenssätze eines Diskurses umfasst, sondern ein Amalgam aus unterschiedlichen Wahrheiten ist, die aus Überschneidungen wie etwa dem Diskurs um Inklusion oder Integration stammen. Dies zeigt sich beispielsweise im MOOC-

Kurs zur Einführung der Leitperspektive BTV: Hier wird der Umgang mit Diversität erst theoretisch erläutert und dann an Beispielen aus dem Bereich der Inklusion bzw. dem Umgang mit Migration verdeutlicht. So wird im Interview mit einer Gymnasiallehrkraft über die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften gesprochen – eine Thematik, die sich ausführlich im Inklusionsdiskurs findet. Auf die Frage, was denn sonst noch für sie zu Diversität gehöre, antwortet die Lehrkraft mit Aussagen und Thematiken aus dem Integrationsdiskurs bzw. dessen später noch zu erläuternden Verbindung mit dem Wertediskurs.¹ Die Texte, die sich mit Diversität beschäftigen, kreisen insgesamt häufig um die eigentlich mit dem Diskurs der Integration und Migration verbundenen Begriffe Sprache, Kultur, Religion und Werte. Insgesamt thematisiert die Mehrheit der Korpustexte vor allem diese zwei Aspekte von Diversität: *kulturelle Andersheit* bzw. den sogenannten *interkulturellen Kontakt* und *Behinderung*. Die Diskussion von Kultur ist dabei dominant. Exemplarisch zeigt sich dies im Leitfaden zur Demokratiebildung: Während ‚Inklusion‘ dort nicht und ‚Behinderung‘ lediglich zweimal Erwähnung findet, werden ‚Kultur‘ bzw. kulturelle Unterschiede dreizehnmal in Handlungs- oder Aufgabenvorschlägen angesprochen. Jedoch kann dieser Befund dahingehend relativiert werden, dass 2023 vermehrt Material zum Thema Inklusion auf dem Landesbildungsserver eingestellt wurde und im MOOC zur BTV Inklusion bereits eine stärkere Rolle spielt als im vor 2023 gesichteten Material. Dennoch unterscheiden sich die untersuchten Materialien zu den Themen in qualitativer Hinsicht.

Die meisten der untersuchten Texte erlauben eine Unterscheidung zwischen Aussagen, die sich direkt auf eine Handlungsebene beziehen, also die praktische Umsetzung des Umgangs mit Diversität und einer theoretischen Ebene, auf der vor allem Versuche der Begriffsklärung und normative Aussagen stattfinden. Während sich auf der theoretischen Ebene Bezüge zu fachwissenschaftlichen Themen, wie Intersektionalität oder Identitätskonstruktion finden können, ist die Handlungsebene geprägt durch die Rekursion zu den aus den Diskursen Migration und Inklusion entlehnten Aussagen. Auf der Seite des Landesbildungsservers zum Thema „Interkulturelle Identitätsarbeit“ wird zuerst ein kurzer theoretischer Abriss zur Identitätsentwicklung gemacht und Kulturalisierung

1 „Ja, also die spannende Frage ist schon [...], wie schafft man es, dass verschiedene Meinungen und verschiedene Vorstellungen vom Leben und sowas akzeptiert werden können und auch toleriert werden? Und dann ist natürlich sicherlich das eine, ist eben, dass im Deutschunterricht oder auch im Biunterricht, egal in welchem Unterricht immer wieder thematisiert wird wie ernähre ich mich da und dort und wie ernähre ich mich da und dort. Dann auch im Religionsunterricht, dass verschiedene Glaubensansichten und sowas diskutiert werden. Und man auch, da verschiedene Einrichtungen besucht und dann aber, und das ist sicher von der Schule ganz spannend, sich zu fragen wie leben wir jetzt zusammen?“ (KIT 2016).

abgelehnt: „Monolithische kulturelle Identitäten sind eine Illusion. Den Griechen gibt es nicht, genauso wenig wie die Russin noch den Juden oder den Afrikaner. Das Konzept ist lange überholt und war eigentlich nie existent, gleichwohl ist es immer noch sehr wirkmächtig.“ (LBS o. J. c). Geht es aber um die Umsetzung im schulischen Alltag, ist von „Passungsarbeit“ die Rede:

Identität entwickelt sich im Zusammenspiel zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen und der Anerkennung von außen. Um diese immer wieder in Einklang zu bringen, um die eigene Position immer wieder zu entwickeln und anzupassen, bedarf es einer bewussten Auseinandersetzung damit. Andernfalls ist die Gefahr der Orientierungslosigkeit und der Ausgrenzung groß. Diese Passungsarbeit dort zu unterstützen, wo die Orientierung an den kulturellen Angeboten zum großen Teil stattfindet, liegt nahe. Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte sind Vorbild und Rollenmodell, an denen der einzelne sich abarbeitet (LBS o. J. c).

Durch den Hinweis auf einen Orientierungsbedarf und Rollenvorbilder sowie die Beschreibung der Schule als Ort des kulturellen Angebots wird die Aussage zur Kulturalisierung relativiert und auf eine Vermeidung von Stereotypen reduziert, wie auch der Hinweis an Lehrkräfte unterstreicht, solche zu unterlassen bzw. zu sanktionieren².

Die mit diesen Entlehnungen verbundenen Normalitätsannahmen über die Mehrheit der Schüler bildet die Folie, vor der die zu behandelnde Vielfalt definiert wird. Wie im nachfolgenden Textbeispiel aus einem MOOC – in Bezug auf eine Diskussion über Flüchtlinge – deutlich wird, handelt es sich um eine Vorstellung von Schulklassen, die in der Mehrheit einen christlichen Glauben haben, der Mittelschicht angehören, einsprachig aufwachsen und wenig Kontakt mit Menschen aus anderen Lebenszusammenhängen, insbesondere mit Bezügen in andere Länder haben:

Ich begrüße Sie. Am Beispiel Projekttag zur Flüchtlingssituation möchte ich ihnen eine Möglichkeit aufzeigen, die Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, kurz BTV, an der Schule umzusetzen. Ein solcher

2 Lehrkräfte und Lernende hinterfragen sich hierbei selbst immer wieder diskriminierungskritisch und unterstützen sich gegenseitig in der Bemühung, eigene stereotype Zuschreibungen dem anderen gegenüber bei sich selbst aufzudecken. Sie achten in ihrer Sprache auf Höflichkeit und Respekt und vermeiden Ausgrenzung, z. B. durch die Einteilung in „wir“, „ihr“ und „die da“. Lehrkräfte setzen als Sprachvorbilder die Kommunikationsregeln und lassen Ausgrenzung und Verunglimpfungen nicht unbesprochen und sanktionieren sie gegebenenfalls (vgl. LBS o. J. c).

Projekttag kann in jeder Schulform stattfinden. Was ist die gemeinsame Ausgangssituation dieser Projekte? Im Unterricht werden viele Lehrkräfte beim Thema Flüchtlinge mit Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Wo kommen die Flüchtlinge überhaupt her und warum ist dort Krieg? Die kommen zu uns und halten die Hände auf. Können wir in Deutschland überhaupt so viele Flüchtlinge aufnehmen? Wie können wir uns überhaupt mit denen unterhalten und wozu brauchen die alle ein Handy und was geht uns das alles an? Sind das jetzt Moslems oder Islamisten? Ist doch gar kein Problem bei uns kickt sogar einer mit (KIT 2016).

Die Korrelation mit dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs zum Thema Flucht und Integration schwingt in den fiktiven Aussagen in diesem Ausschnitt vor allem in der Bezugnahme auf gelungene Integration durch Teilnahme im örtlichen Vereinswesen mit. Der Umgang mit Diversität wird hier exemplarisch vorgeführt. In der vorgeschlagenen Umsetzung dominiert ein Rückgriff auf essentialisierende und etablierte Strategien, die dem als neu dargestellten Verhältnis zu gesellschaftlicher Diversität entgegenzulaufen scheinen. Exemplarisch lässt sich dies beispielsweise auch am folgenden Ausschnitt zum Thema Radikalisierung zeigen, der die Diskrepanz zwischen in der Schule vermittelten und in einzelnen Familien gelebten Werten als Ursache für die Radikalisierung – insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen – beschreibt:

Jugendlichen, die sich extremistischen politischen oder religiösen Gruppen anschließen, fehlt häufig soziale Sicherheit und ein alternatives Orientierungsangebot: Schule und Familie widersprechen sich in ihren Aussagen über Werte und Haltungen, ohne dass darüber ein Austausch stattfindet. Bei mehrsprachigen Jugendlichen entsteht das Gefühl zwischen zwei (kulturellen) Stühlen zu sitzen. Fehlende Anerkennung, Beachtung oder sogar Ablehnung der eigenen kulturellen Praktiken in der Schule führt die Kinder und Jugendlichen in die Ausgrenzung. Misserfolgsorientierung und soziale Ausgrenzung erzeugen den Wunsch nach Kompensation. Die Jugendlichen suchen nach körperlicher Stärke und/oder Identifikation mit einer Gruppe, die mit destruktiver Überlegenheit und starker Bindung lockt (LBS, o.J.a).

Diversität und Werte sind so schon bei der Konstruktion der sozialen Normalität eng miteinander verbunden. Dies wird noch deutlicher bei der Analyse der Kategorien von Andersheit, die in den Texten zur Diskussion von Vielfalt und deren Implikationen für die schulische Praxis im Vordergrund stehen. Dabei fällt auf, dass in den einleitenden Texten zwar sehr viele und unterschiedliche Kategorien

der Unterscheidung aufgelistet und als Teil von Diversität beschrieben werden³ (vgl. KIT 2016; Fluhr et al. 2017 S. 6), in der Diskussion und den Umsetzungshilfen jedoch die Frage nach *kulturellen* und *sprachlichen Unterscheidungen* stark dominiert (vgl. KIT 2016, LBS o. J.). Besonders deutlich wird dies an einem Unterschied bei der Gewichtung der angesprochenen Themen: Im Korpusmaterial finden sich 18 Aufgaben oder Handlungsvorschläge, die sich mit kultureller Andersheit befassen, wohingegen Unterschiede bei der sexuellen Orientierung nur zehnmals thematisiert werden. Dadurch wird eine Fokussierung von Diversität in Verbindung mit Migration und gesellschaftlicher Zugehörigkeit deutlich. Die Frage der Zugehörigkeit wird zum Beispiel in Vorschlägen zur Umgestaltung des Schulgebäudes angesprochen:

Das Aufnahmegespräch (vgl. Kap. 4.2), für das die Lehrpersonen sich viel Zeit nehmen müssen, sollte in einem ansprechenden, wenn möglich interkulturell gestalteten Raum stattfinden, in dem sich positive Elemente der Herkunftswelt wiederfinden. Eine Weltkarte, ein kleines „Weltmuseum“ auf dem Flur, eine herzliche Begrüßung in mehreren Sprachen oder auch eine reale Begrüßung in der Herkunftssprache können eine positive Atmosphäre schaffen, die dem Kind oder Jugendlichen und seiner Begleitung Sicherheit gibt (Aicher-Jakob et al. 2016, S. 26).

Diese Handlungsempfehlungen sind nicht allein mit der Brisanz der gesellschaftlichen Thematik „Migration“ zu erklären, sondern verweisen auf eine starke Verknüpfung der Dispositive *Werte*, *Kultur* und *Sprache* untereinander mit der Thematik Diversität. Aber auch inhaltlich lässt sich eine enge Verbindung feststellen, etwa wenn in einem Text des Landesbildungsservers zur interkulturellen Öffnung der Schulgemeinschaft eine solche hergestellt wird: „Kulturelle Identität: Wahrnehmungen, Gefühle und Handlungen sind Produkte kulturell geprägter Wertesysteme und Traditionen. Sie sind aber auch stetigem Wandel unterzogen“ (LBS o. J. a). Gefühle, Handlungen und Werte (im Verlauf des Dokuments dann auch Sprache) werden hier zu einem Teil der kulturellen Identität. Die Verknüpfung dieser Begriffe mit dem Diversitätsbegriff wird durch die Integration ersterer in der listenartigen Definition von ‚Diversität‘ dokumentiert (vgl. Fußnote 3). Damit verlässt der Begriff der Diversität in den Korpus-texten den Bereich des Deskriptiven und wird nicht mehr nur für die Beschreibung eines Ist-Zustandes verwendet, nämlich der Zusammensetzung der Gruppen, die sich in den Klas-

3 Genannt werden dort regelmäßig Alter, sexuelle Orientierung und Identität, körperliche und geistige Voraussetzungen, familiärer, sozialer und kultureller Hintergrund, religiöse und weltanschauliche Ansichten, Begabung bzw. akademische Leistungsfähigkeit, Migrationserfahrung oder -hintergrund, Sprache, soziale Schicht und Klasse.

senzimmern finden. Dies zeigt sich auch in der zuvor zitierten Handlungsempfehlung von Aicher-Jakob et al. (2016): Kulturelle Vielfalt wird nicht als Ausdruck der Heterogenität jener Menschen dargestellt, die im Schulhaus zusammenkommen, sondern durch die Willensbekundung des Willkommenseins mit positiven Hoffnungen verbunden. Diesem Willkommensein steht in den analysierten Dokumenten jedoch eine andere Botschaft entgegen. Diese findet sich in der Tendenz zur Beschreibung von kultureller Abweichung als etwas, das der Integration bedarf und damit als fremd wahrgenommen wird. Ebenso wie Museen das Seltene und Andersartige sammeln, unterstreicht das „Weltmuseum“ noch einmal die Andersheit der Ankommenden. Damit ist das Willkommensein als bloßen Tolerierens des Fremden, kein egalitäres, sondern ein Aufruf zur Akzeptanz des Außergewöhnlichen. Dieser Nichtvollzug einer konsequenten Abkehr von Ausgrenzungspraktiken soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

4.2 Diversität als Metagut

Die in den Korpus-texten vorherrschende Verwendung des Diversitätsbegriffs zeigt, dass der damit verbundenen Debatte eine bipolare Perspektive zugrunde liegt: Einerseits wird ‚Diversität‘ als Beschreibung der Heterogenität von Individuen verwendet und die Kategorien, nach denen sie sich unterscheiden können, in ihrer Vielfältigkeit aufgelistet. Exemplarisch zeigt sich dies im MOOC des KIT: „Es gibt unterschiedliche familiäre Hintergründe, unterschiedliche körperliche Voraussetzungen, Altersgruppen und Geschlechter Menschen mit und ohne Behinderung, um nur einige Aspekte zu nennen. Manche Form von Vielfalt können wir erkennen, andere bleiben im Verborgenen“ (KIT 2016).

Andererseits impliziert der Begriff einen veränderten Blick auf die Realität im Sinne einer Abwendung von zuvor verwendeten Bezügen auf Nationalkultur und Kulturdominanz. So beschreibt der Landesbildungsserver unter der Überschrift „Schule als Ort interkultureller Prozesse“ die Abkehr von der Idee statischer kultureller Identitäten als Paradigmenwechsel:

Monolithische kulturelle Identitäten sind eine Illusion. Den Griechen gibt es nicht, genauso wenig wie die Russin noch den Juden oder den Afrikaner. Das Konzept ist lange überholt und war eigentlich nie existent, gleichwohl ist es immer noch sehr wirkmächtig. Es kommt alltäglich als so genannte ‚positive Diskriminierung‘ daher: „Du bist doch Thailänderin. Da wäre es schön, wenn du im Kostüm auf dem Schulfest einen Tempeltanz zeigen könntest.“ Oder viel öfter als Rassismus: „Der Junge kommt aus Somalia. Den müssen wir erstmal in die Förderklasse stecken.“ Das kann so weit gehen, dass grup-

penbezogene Menschenfeindlichkeit geäußert wird, indem Bezeichnungen für Gruppen hetzerisch als Schimpfwort verwendet werden (LBS, o. J. b)

Der Diversitätsbegriff wird hier moralisch-askriptiv eingeführt. Er beschreibt einen Wunschzustand, in dem die durch die Kategorisierung konstruierte Andersheit zunächst erkannt und dann als gut und gleichwertig gilt. Zwar finden sich immer wieder theoretische Manifestierungen einer Abwendung von alten Methoden, doch werden in den Handlungsempfehlungen weiterhin tradierte Muster fortgeschrieben, wie oben bereits gezeigt wurde. Die daraus resultierende Ambivalenz manifestiert sich exemplarisch in dem in 4.1 zitierten Text zu den Ursachen für die Radikalisierung von Jugendlichen.

Es zeigt sich, dass Vielfalt bzw. Diversität ein moralischer Anspruch an die Schulen und deren Akteur:innen ist: Die Anerkennung von Diversität wird zum Merkmal von Modernität und verspricht die Lösung von herrschenden Konflikten.⁴ Deutlich werden moralischer Anspruch und Modernität etwa in der Einleitung zu „Schule und Vielfalt“, wenn die Problematiken der vorherigen Einstellungen, wie sie sich in der interkulturellen Bildung fanden, angesprochen werden und gleichzeitig ein Zukunftsbezug beobachtbar ist: „Diese Fähigkeit [Umgang mit Diversität] ist nicht nur in einer insgesamt komplexer werdenden Welt, sondern insbesondere auch in unserer Gesellschaft, die sich dem Leitbild des Pluralismus im Rahmen des Grundgesetzes verpflichtet hat, unabdingbar.“ (Haggenmüller und Zeitler, 2018, S. 3) Die Erwähnung des Grundgesetzes und die Herstellung einer Verbindung dessen mit einem „Leitbild“ deuten eine moralische Bedeutung des veränderten Umgangs mit Diversität an.

Durch die diskursive Nähe zu Wertdebatten wird die Zwiespältigkeit bei der Verwendung des Diversitätsbegriffs noch einmal unterstrichen: Politisch wird eine neue Anerkennung von Andersheiten ohne Unterscheidung verlangt. Gleichzeitig entspringen die Argumente dafür jedoch der tradierten Normalitätsvorstellung einer homogenen Mehrheitsgesellschaft. An diese Mehrheitsgesellschaft ist immanent auch die Vorstellung von gemeinsamen Werten gebunden, deren Gültigkeit die Forderung nach Integration von scheinbar abweichenden Außenstehenden begründen. Wertedebatten werden oft geführt, wenn die sozialen Probleme, die sie auslösen, sich einer schnellen und adäquaten Lösung durch politische Einflussnahme entziehen (vgl. Schubarth et al. 2017).

4 Die Anforderungen an Lehrkräfte haben sich durch den Anspruch, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden, nachhaltig verändert. Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet künftig eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung (vgl. HRK 2015).

Mit der Forderung nach einem anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit Diversität wird das *social imaginary*⁵ der Schule also um einen neuen Wert erweitert. Ein solcher Umgang mit Diversität wird zum Merkmal und zur Werteinstellung der Mehrheitsgruppe. So entsteht ein Metagut – ein Wert, vollständige Verwirklichung positive Auswirkungen auf viele andere gemeinschaftlich anerkannte Werte, wie etwa Toleranz oder Fairness hat. Nieswand (2020) prägt diesen Begriff als Teil einer Moralsoziologie (ders., 2021) und weist seine Anwendbarkeit auf den allgemeinen Diversitätsdiskurs nach. Gleiches findet sich auch im hier untersuchten Ausschnitt des schulischen Diversitätsdiskurses. Die Anerkennung von Diversität im neuen Sinne bedeutet demnach die Lösung von gesellschaftlichen Konflikten. Zeigen lässt sich dies im Vorwort zu „Schule und Vielfalt“:

Das Kernanliegen der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ ist die Förderung von Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wert-schätzung von Verschiedenheit. [...] Diese Fähigkeit ist nicht nur in einer insgesamt komplexer werdenden Welt, sondern insbesondere auch in unserer Gesellschaft, die sich dem Leitbild des Pluralismus im Rahmen des Grundgesetzes verpflichtet hat, unabdingbar. In diesem Zusammenhang sollen den Lehrerinnen und Lehrern Materialien an die Hand gegeben werden, die bei den Schülerinnen und Schülern zu einer Bewusstseinsbildung gegenüber Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus beitragen sowie eine entsprechende Handlungskompetenz und das Eintreten für demokratische Werte fördern. (Haggenmüller und Zeitler 2018, S. 3)

Es wird ein Zusammenhang zwischen der Anerkennung von Diversität und dem Eintreten für demokratische Werte hergestellt. Mit der Erfüllung des Anspruches der Anerkennung von Diversität ist also ein größeres gesellschaftliches Ziel, nämlich die Sicherung der Gesellschaftsform verbunden. Diversität wird damit zum Metagut, da sie das Gute sichert und eine existentielle Bedrohung verhindert (vgl. Nieswand 2021). Verbunden mit dieser Vorstellung ist auch eine Normalitätsvorstellung von geteilten und generell anerkannten demokratischen Werten, die sich aber in Gefahr befinden. Damit verbunden ist auch eine imaginierte Zielgruppe des Materials: Es sollen jene, die bisher die Grundlagen der demokratischen Grundordnung zum Beispiel durch diskriminierende Ansichten anzweifeln, in die Gruppe des *social imaginary* integriert werden und von der Gültigkeit

5 Social imaginary wird hier verstanden im Sinne Taylors (vgl. ders., 2004, S. 23-30) als eine von Individuen geteilte Vorstellung darüber wie das soziale Gefüge und Interaktionen organisiert sind, welche Wahrheiten gelten und wer zur eigenen Ingroup gehört und was diese Mitgliedschaft ausmacht. Es umfasst auch die Vorstellung von gemeinsam geteilten Wert- oder Moralvorstellungen.

und Richtigkeit überzeugt werden. Diese Vorstellung von der Zielgruppe hat Auswirkungen darauf, was aus pädagogischer und politischer Sicht als wichtig und notwendig in der schulischen Vermittlung angesehen wird (vgl. Leonardo 2009, S. 144). Die Vorschläge aus dem Korpusmaterial oszillieren daher zwischen Bekundungen einer Abwendung von bisherigen Verfahren der Behandlung Anderer und einem Festhalten an den bisherigen Vorstellungen von Normalität – etwa der kulturell homogenen Herkunft als Normalfall der Schüler:innen.

Am deutlichsten lässt sich diese Ambivalenz im Umgang mit Diversität scheinbar überwinden, wenn Diversität zum Metagut erhoben wird. So wird der Begriff moralisch aufgeladen und verspricht andere positiver Effekte, etwa die Einlösung des meritokratischen Selbstanspruchs des Schulsystems oder die Schaffung eines gerechten Gemeinwesens. Dabei geht es um eine Bewältigung eben jener Herausforderungen, die die Debatte um Werte und angemessene Reaktionen auf den sozialen Wandel auslösten. So heißt es etwa im KIT-MOOC:

Doch was hat Inklusion mit der Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zu tun? Auf diese Frage gibt uns die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen eine klare Antwort. Schon 1994 proklamierte die UNESCO dass Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen (KIT 2016).

Hier lässt sich ablesen, dass davon ausgegangen wird, dass mit Akzeptanz und Toleranz die Mehrzahl der wahrgenommenen Probleme gelöst werden. Im Sinne des nicht Gesagten fällt dabei jedoch auf, dass vorhandene institutionelle Hürden des Systems Schule nicht beachtet werden. Mit der Erhebung von Diversität zum moralischen Wert und Metagut beginnt im Diskurs ein Prozess dessen, was einleitend als Hypermoralisierung beschrieben wurde. Eine Diskussion über die zentralen Ursachen gesellschaftlicher Probleme, deren Lösung hier in die Schule verschoben werden – z. B. die Frage nach Abgrenzung und Integration von als *kulturell anders geprägt* konstruierten Menschen – wird nicht geführt, sondern die Verantwortung für die Lösung der bestehenden Inkongruenzen auf die Ebene des Individuums, insbesondere von Lehrkräften, verlagert:

Ob und wie Integration gelingen kann, hängt von verschiedenen Bedingungen und Faktoren ab. Welche Erfahrungen hat das Kind in seinem Heimatland mit der Schule gemacht? Welchen Stellenwert hat Bildung und Schule in der Familie, aus der das Kind kommt? Aber auch die Haltung und Einstellung der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle (Shah 2015, S. 4).

Neben den Faktoren, die aus der Umwelt des Kindes entstammen, wird nur noch die Lehrkraft und ihre Einstellung genannt. Institutionelle Problematiken werden nicht angesprochen. Auch im MOOC wird noch einmal die Frage nach der Lösung von Diversitätsangelegenheiten auf die individuelle Ebene und die Frage der richtigen Einstellung verkürzt: „Die Begegnung mit Vielfalt ist unvermeidbar. Die Frage ist, mit welcher Haltung und mit welchem Vorwissen Sie der Vielfalt begegnen“ (KIT 2016).

4.3 Der Umgang mit Diversität als professioneller Wert von Lehrkräften

Aus der Normalitätsvorstellung einer sozialen Gruppe und ihrem *social imaginary* lassen sich auch die normativen Ideen einer Mitgliedschaft ableiten (vgl. Taylor 2002). Während die oben beschriebene Normalitätsvorstellung auf die Schülerschaft bezogen ist (Mittelschicht, kulturell homogen, einsprachig, christlich), sehen sich Lehrkräfte mit dem Anspruch konfrontiert, dass die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität zu den Kernkompetenzen ihrer Profession zählen:

Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen (HRK/KMK 2015 S. 3)

Damit wird Vielfalt zu mehr als einer Beschreibung der verschiedenen Ansprüche, Voraussetzungen und Bedürfnisse von Individuen, wie sie sich in der Schule finden. Es entsteht ein voraussetzungsvoll aufgeladener Begriff. Der Begriff der Haltung ist dabei besonders zu beachten. Dieser rückt die sprachliche Behandlung in den Bereich des Moralischen und macht so Vielfalt zu einem moralischen Wert. Der Umgang mit und die Sicht auf Diversität werden zum Teil des Berufsethos von Lehrkräften erhoben. Damit verschiebt sich die Erfüllung des Anspruches und die Erlangung der damit verknüpften Hoffnungen etwa nach einer *integrierenden Gesellschaft* in den Verantwortungsbereich des Individuums. Dies deckt sich mit der Tendenz der Korpustexte, im Zuge praktischer Handlungsempfehlungen ein Hauptaugenmerk auf Sensibilisierung, Selbstreflexion und Einstellungsveränderung zu rücken:

Im Rahmen von interkultureller Bildung setzen sich die Schülerinnen und Schüler im gesellschaftlichen Leben mit anderen Wahrnehmungen und Ausdrucksweisen produktiv auseinander. Dazu gehört die Fähigkeit, die

eigenen Bilder von anderen kritisch zu hinterfragen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren. In der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Weltanschauungen, Religionen und unterschiedlichen Traditionen werden eigene Standpunkte und Werte relativiert. Die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt führt zur Erweiterung des persönlichen Erfahrungs- und Handlungshorizontes. Schule nutzt die inner- und außerschulischen Gegebenheiten zur Förderung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten (KMK 2017, S. 18).

Ausgegangen wird also von einem vorurteilsbehafteten Publikum, dem Erfahrungen von Flucht oder Migration, Behinderung oder Diskriminierung fremd sind. Die davon Betroffenen werden nur in ihrer Opferrolle angesprochen und als Zeugen angerufen (vgl. KIT 2016; Aicher-Jakob et al. 2016, S. 31). Wieder ersichtlich ist die Verschiebung der Verantwortung in den individuellen Bereich der Lehrerin bzw. des Lehrers. Können die Ansprüche an Gleichheit und Gerechtigkeit nicht erfüllt werden, lässt das Narrativ des Diskurses eine Suche nach Ursachen nur in den Einstellungen und im Handeln der Lehrkraft zu und verneint die Möglichkeit einer Existenz von grundlegenden systemischen Problemlagen. Im Verbund mit der Ausweisung von Diversität als Bereicherung lässt sich darin eine Übernahme neoliberaler Logiken erkennen, wie sie sich in der wirtschaftlichen Ausprägung des *Diversity Management* finden (vgl. Kap. 1.).

4.4 Ein neuer Umgang mit Diversität

In den Texten zur Leitperspektive BTV schwingt die Idee eines Neubeginns mit. Konstitutiv für die große Mehrzahl der untersuchten Dokumente ist ein theoretischer Abriss zur Diversitätsthematik in Kombination mit Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis. Auf den Seiten des Bildungsservers wird in den Theoriepassagen essentialistischen Kulturauffassungen ebenso eine Absage erteilt wie starren Identitätskonstruktionen (vgl. LBS o.J.c). Lehrkräfte werden davor gewarnt, Lernende als Vertreter:innen einer Kultur zu sehen und sie auf ihre Herkunft zu reduzieren. Insoweit nähern sich die Korpustexte der aktuellen fachwissenschaftlichen Debatte an. Auch der Diversitätsbegriff wird facettenreich beschrieben und aufgefasst, Intersektionalität an manchen Stellen angedacht und betont, dass jedes Individuum sich von anderen in der einen oder anderen Weise unterscheidet (vgl. LBS o.J.c; KIT 2016).

Kontrastiv dazu finden sich in den Umsetzungsbeispielen und Vorschlägen jedoch mehrheitlich Übungen oder Aktivitäten, die sich auf eine spezifische, oft kulturelle Kategorie konzentrieren. So wird etwa im KIT-MOOC vorgeschla-

gen, in der Grundschule Thementage zu Spielen, Nahrungsmitteln oder Sprachen in anderen Ländern zu veranstalten (vgl. KIT 2016). Damit findet – anders als gewollt – eine Verknüpfung von Nationalstaaten und Kultur statt, die einer Essentialisierung wiederum sehr nahekommt. Übungen, die auf die Vielschichtigkeit von Identitäten und sozialer Zugehörigkeit eingehen, finden sich nicht. Auch wenn die Kategorie *Kultur* dominiert, weist die Kategorie *Behinderung* ähnliche Muster auf, etwa wenn im KIT-MOOC-Beispiel für eine gelungene Inklusion blinde Schülerinnen und Schüler auf ihre körperliche Beeinträchtigung festgelegt werden (vgl. KIT 2016).

Wiederholt fällt auf, dass in den praxisbezogenen Texten davon ausgegangen wird, dass Lernende außerhalb der Schule keine Berührungspunkte mit Heterogenitätsmanifestationen wie *Behinderung* oder *kultureller Differenz* haben. Dies zeigt sich beispielsweise auch in der Beschreibung des Aufeinandertreffens von blinden und sehenden Schüler:innen: Abgesehen davon, dass letzteren a priori Vorurteile und Berührungspunkte zugeschrieben werden (vgl. KIT 2016), wird die Schule als Raum ausgewiesen, der solche Begegnungen überhaupt erst ermöglicht: „Die Schule ist für viele der einzige Ort, wo interkultureller Austausch bewusst zum interkulturellen Lernen genutzt werden kann.“ (LBS, o. J. b). Daraus lässt sich ableiten, dass davon ausgegangen wird, dass die Schüler:innen im Alltag in isolierten und kulturell homogenen Gemeinschaften leben. Die Übungen und Umsetzungen werden weiterhin stark auf Grundlage von Normalitätsannahmen konstruiert, die durch eine neue Auslegung des Begriffs Diversität eigentlich negiert werden sollten. Es zieht sich also durch die Konstruktion der Leitperspektive BTV, was schon vorher angedeutet wurde: eine Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach verändertem Umgang und Konstruktion von Kategorisierungen sowie dem Verhaftetsein in alten Mustern, wenn es um die tatsächliche Umsetzung im Unterricht geht. Gleichzeitig wird dem Begriff eine übergeordnete Bedeutung zugeordnet, wie sie auch Nieswand für den außerschulischen Diskurs zu Diversität feststellt (2020). Diversität wird zu einem Begriff, in dem sich die Hoffnung auf die Lösung unterschiedlicher sozialer Fragestellungen sammelt und dessen Verhandlung Gefahr läuft, eine gewinnbringendere Diskussion über die Konstruktion von Ausschlüssen und Normen zu verhindern. Durch die Vermischung von Wertediskussion und damit verbundener Grenzziehung der Zugehörigkeit verliert Diversität den rein beschreibenden Charakter und wird zum Meta-gut, dessen Umsetzung auch in der Schule entschieden wird.

5 Fazit

Die Einführung der Leitperspektive zur Bildung von Toleranz und Vielfalt (BTV) fällt in eine Zeit, in der gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten nicht zuletzt durch das „Fluchtjahr“ 2015 und dessen Folgen ins Wanken zu geraten scheinen. Migration und Integration sowie die damit verbundenen Ängste um den Erhalt zumindest der symbolischen Macht in der Gesellschaft durch deren vermeintliche Mehrheit rücken die Schule und ihr System der Kategorisierung sowie den nicht erfüllten Anspruch der Meritokratie (vgl. OECD 2018a und 2018b) ins Zentrum öffentlicher Debatten. Auch die Überprüfung der Umsetzung der UN-BRK fällt in das Jahr 2015. Dies lässt sich deutlich in den im Korpus enthaltenen Materialien erkennen.

Der Prozess der Hypermoralisierung und die damit verbundene Verschiebung des Diversitätsbegriffs von einer deskriptiven Bezeichnung zum Metagut kann als Reaktion auf die gesellschaftlich geführte Debatte gedeutet werden. Es ist der Versuch, der wahrgenommenen Notwendigkeit einer besseren Anerkennung der gesellschaftlichen Realitäten im und durch das Schulsystem Rechnung zu tragen. Dabei entsteht eine weitere Verschiebung: Die Verantwortung wird von der Administration auf das Individuum und dessen Einstellung verschoben, wobei letztere durch eine vorurteilsfreie Begegnung mit der sozialen Wirklichkeit geprägt sein soll. Gleichzeitig ist der Umgang mit dem Diversitätskonzept von unübersehbaren Ambivalenzen geprägt, wie nicht zuletzt die Diskrepanz zwischen Absichtserklärungen und Handlungsempfehlungen in den untersuchten Materialien zeigt. Eine Analyse der Bedürfnisse und Potentiale des Systems Schule wird damit verhindert und dessen institutionell angelegte Defizite bei der adäquaten Reaktion auf Veränderungsprozesse überdeckt.

Literatur

Sekundärliteratur

- Böttcher, Wolfgang (2021). Das Recht löst wichtige Dilemmata der Pädagogik nicht auf: Ein Kommentar zu drei Versuchen, juristisch über wichtige Bildungsthemen zu sprechen. In: DDS, 113:4, S. 422–432
- Bräu, Karin und Schlickum, Christine (Hrsg.) (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich
- Braun, Stefan (2018). Integration: „Deutschland steht unter erheblicher Spannung“. Süddeutsche Zeitung, 24.1.18. <https://www.sueddeutsche.de/poli->

- tik/integration-deutschland-steht-unter-erheblicher-spannung-1.3837398 [28.11.2023]
- Budde, Jürgen (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: K. Bräu und C. Schlickum (Hrsg.), S. 95–108
- Emmerich, Markus und Hormel, Ulrike (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS
- Faller, Christiane (2019). Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS
- Fromm, Martin (2019). Diversität in der Schule: Herausforderungen für die Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe. Münster: Waxmann
- Gaus, Detlef (2019). Schulsystem und Bildungsverlierer: Theoretische und empirische Annäherungen aus Perspektive der historischen Bildungsforschung. Arbeitspapier. Suderburg: Ostfalia Hochschule. <https://doi.org/10.26271/opus-1062> [28.11.2023]
- Geißler, Rainer, & Weber-Menges, Sonja (2010). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: H. Barz: Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–165
- Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz, Marianne (2010). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budich, 2. Aufl.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage, 3. Aufl.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–99
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten und Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS
- Jäger, Sigfried (2015). Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. Münster: Unrast
- Klemm, Klaus (2012). Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusaetzliche-ausgaben-fuer-ein-inklusive-schulsystem-in-deutschland/> [28.11.2023]

- Krüger, Heinz-Hermann und Deppe, Ulrike (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: W. Helsper, R-T. Kramer und S. Thiersch (Hrsg.), S. 250–273
- Leonardo, Zeus (2009). *Race, Whiteness, and Education*. New York: Routledge
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nieswand, Boris (2020). Die Diversität der Diversitätsdiskussion. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11422.36160> [28.11.2023]
- Nieswand, Boris (2021). Konturen einer Moralsoziologie der Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1, S. 75–95
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> [28.11.2023]
- OECD (2018). *Country Note Germany*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf> [28.11.2023]
- OECD (2021): *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media
- Paraschou, Athina und Soremski, Regina (2022). *Inklusion und Migration: Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung*. In: B. Konz und A. Schröter (Hrsg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 270–284
- Salzbrunn, Monika (2014). *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: transcript
- Schräpler, Jörg-Peter und Weishaupt, Horst (2019). Grundschule und sozialräumlich Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12:2, S. 415–437
- Schubarth, Wilfried; Gruhne, Christina, und Zylla, Brigitta (2017). *Werte machen Schule: Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Sturm, Tanja (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: K. Bräu und C. Schlickum (Hrsg.), S. 223–235
- Taylor, Charles (2002). Modern Social Imaginaries. In: *Public Culture*, 14:1, S. 91–124. <https://doi.org/10.1215/08992363-14-1-91> [28.11.2023]
- Taylor, Charles (2004). What Is a “Social Imaginary”? In: C. Taylor (Hrsg.): *Modern Social Imaginaries*. Durham et al.: Duke University Press, S. 23–30
- Thiersch, Sven (2014). Schülerhabitus und familiärer Bildungshabitus: Zur Genese von Bildungskarrieren und –entscheidungen. In: W. Helsper, R-T. Kramer und S. Thiersch (Hrsg.), S. 205–224
- Tyack, David und Tobin, William (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal*, 31:3, S. 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453> [28.11.2023]

Vertovec, Steven (2007). Super-Diversity and Its Implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, S. 1024–1054

Korpusdokumente

- Aicher-Jakob, Marion; Aschenbrenner, Karl-Heinz; Ferber, Oda; Kato, Elfriede; Menichetti, Michaela und Zaeri-Esfahani, Mehrnousch (2016). Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten: Integration und Bildung. Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/integration-bildung/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf/view [28.11.2023]
- Born, Daniel (2018). Kleine Anfrage des Abg. Daniel Born SPD und Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Umsetzung der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“. Hg. v. Landtag von Baden-Württemberg. Landtag von Baden-Württemberg. Stuttgart (Drucksache 16/3977). [https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/ WP16/Drucksachen/3000/16_3977_D.pdf](https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/3000/16_3977_D.pdf) [28.11.2023]
- Fluhr, Meret; Gärtner, Elke; Huschens, Anne; Klauenflügel, Mareike; Kupke, Renate; Pletat, Bastienne; Renftle, Annemarie; Schäfer, Maria; Schwabe, Ruth und Weber, Daniela (2017). Lesbisch, schwul, trans, hetero ... : Lebensweisen als Thema für die Schule – Handreichung für PädagogInnen. AK Lesbenpolitik im Vorstandsbereich Frauenpolitik der GEW Baden-Württemberg (Hrsg.). https://www.gew-bw.de/fileadmin/media/publikationen/bw/Broschueren_und_Infoblaetter/Gleichstellung/171201-GEW-Lesbisch-schwul-trans-hetero-Lebensweisen-als-Thema-fuer-die-Schule.pdf [28.11.2023]
- Haggenmüller Sophia und Zeitler, Inna. Einleitung. In: *Schule und Vielfalt: Konzepte und Methoden für die Unterrichtspraxis*. Themenheft von Politik und Unterricht. Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). 2018:4, S. 2–6.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK/KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015) . https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [28.11.2023]
- KIT, Zentrum Zentrum für Mediales Lernen (2016). *MOOC Leitperspektiven Bildungspläne 2016. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*. Onlinekurs. <https://wbs.zml.kit.edu/lessons/bildung-fuer-toleranz-und-akzeptanz-von-vielfalt-btv/> [02.12.2022]

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12. 2013: Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J. a). Fachportal Integration – Bildung – Migration. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J. b). Übersicht: Fenster zur Welt – Globalgeschichte. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/fenster-zur-welt-globalgeschichte> [28.11.2023]
- Landesbildungsserver Baden Württemberg (o. J. c). Interkulturelle Identitätsarbeit. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung/unterricht/interkulturelle-identitaetsarbeit.html [28.11.2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung: Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV). https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV [28.11.2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I. https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_SEK1 [28.11. 2023]
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I: Lehrkräftebegleitheft. https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LEHRKRAEFTEBEGLEITHEFT [28.11.2023]
- Shah, Hanne und Golaleh, Muhialtin (2015). Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule: Eine Handreichung. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1336237145/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Fluechtlingskinder.pdf [28.11.2023]

Autor:innen

Carlo Schmidt. Mitarbeiter in der Abteilung Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Forschungsschwerpunkte: Die Verhältnisse von Schule und Gesellschaft, Logiken erziehungswissenschaftlicher und öffentlicher (auf Fragen der Erziehungswissenschaft bezogene)

Diskurse, Gleichheits- und Gerechtigkeitsfragen, Medien und Digitalisierung
in Bezug auf Bildung

carlo.schmidt@ife.uni-stuttgart.de

Nicanora Wächter. Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für
Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. For-
schungsschwerpunkte: Diversität, Social Identity Theory, Diskriminierung

nicanora.waechter@ph-ludwigsburg.de

Korrespondenzadresse:

Carlo Schmidt

Universität Stuttgart

Azenbergstraße 16

70174 Stuttgart