



## ***Routinen der Vielfalt: Praktiken der Anerkennung im pädagogischen Feld***

DOI: 10.17399/HW.2016.153305

### **ABSTRACT**

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the paper is to show that the concept of *diversity* has much more implications for schools and education than commonly assumed.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Based on an *evaluation research study* (formative and summative) involving 20 schools at the elementary and secondary level, which have undergone a federal process of professional development findings are presented, which indicate that we need to be more strategic in terms of our research practices and dissemination when it comes to *diversity*.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The paper introduces the concept of a critical theory of professional development in education, which includes the conceptual history approach and post structural points of view. The findings of an evaluation research study are then analysed. The exploration of the connections between diversity discourses and the challenges of the daily organisational and pedagogical routines completes the analysis.

---

**RESEARCH RESULTS:** For the results show that diversity management is becoming more and more of an issue. Further crucial points seem to be media relations and the competition between schools.

---

**CONCLUSIONS, INNOVATION AND RECOMMENDATIONS:** Strengthening the competence of everybody involved and enabling transfer of knowledge is the key. Instead research tends to confront players with what they don't know and can't handle, often classifying their working approaches in an offensive way rather than supporting them by acknowledging their expertise in first place. The approach of a Critical Professional Development in Education could be the key.

---

→ **KEYWORDS – ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE, SCHULWESEN, DIVERSITÄT, SUBJEKTKRITIK UND PROFESSIONALISIERUNG, PHILOSOPHIE OF EDUCATION, SCHOOLING, DIVERSITY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, SUBJECT CRITIQUE**

Suggested citation: Czejkowska, A., (2016). Routinen der Vielfalt: Praktiken der Anerkennung im pädagogischen Feld. *Horyzonty Wychowania*, 15 (33), 67-83. DOI: 10.17399/HW.2016.153305.

## Einführung

Im Folgenden Artikel thematisiere ich ein Ringen um akademische Räume und das Einnehmen einer bestimmten Position, die in den gegenwärtigen Professionalisierungsdiskursen etwas unüblich scheint: Die Position einer kritischen Professionalisierung, die sich gegen das konsequente Ausblenden einer erziehungsphilosophischen wie gesellschaftstheoretischen Perspektive wendet. Am Beispiel eines Evaluationsforschungsprojekts und der Einbindung von subjektkritischen Theorien möchte ich die Vorzüge einer solchen Perspektive diskutieren sowie die Resultate, die dadurch gewonnen werden können präsentieren. Dabei nehme ich so etwas wie die alltägliche „Grausamkeit“ und den widerständigen „Charme“ ausgewählter pädagogischer Anerkennungspraktiken und -routinen von *Vielfalt* in den Blick.

## I. Begriffsarbeit und Forschungsevaluation

Der Begriff Vielfalt bezieht sich im vorliegenden Beitrag auf das erklärte politische Ziel, einen „besseren professionellen Umgang mit der bestehenden und zukünftigen Vielfalt“ (vgl. Charta des Zusammenlebens in Vielfalt, 2015) im Bildungswesen zu finden.<sup>1</sup> Diese Formulierung ist voller vager Versprechen und Andeutung, was sie für die pädagogische Praxis so interessant macht: Ein „besserer professioneller Umgang“ verweist auf einen Fortschritt in Sachen Souveränität und Kontrolle der erzieherischen Einflussnahme; die „bestehende und zukünftige Vielfalt“ verweist auf eine Entwicklung, die noch mehr an Herausforderungen bringen wird, mit der man sozusagen rechnen muss, womit wiederum Berechenbarkeit der Zukunft suggeriert wird. Alles ein wenig unklar, aber positiv konnotiert, definitiv positiv.

Diese vagen Versprechen stehen auf der inhaltlichen Ebene ebenso für konkrete Maßnahmen, für das In-Griff-Bekommen jener Herausforderungen, die mit der Setzung „Migrationshintergrund“ verbunden werden. Mit einem Rekurs auf den Historiker Reinhart Koselleck (2002) kann die weitreichende Bedeutung und mögliche Chancen der fehlenden Eindeutigkeit des Begriffs Vielfalt im politischen Diskurs, der das institutionalisierte

---

<sup>1</sup> Im Regierungsübereinkommen für die XVI. Gesetzgebungsperiode (2010 bis 2015) des Landtages Steiermark verständigten sich SPÖ und ÖVP darauf, eine gemeinsame steirische Position zum Themenkreis Integration, Umgang mit Vielfalt und Diversitätsmanagement zu erarbeiten, um Integration als gemeinschaftlicher Aufgabe der Steiermärkischen Landesregierung im 21. Jahrhundert einen zentralen Stellenwert zu geben.

Bildungswesen in Österreich akut durchdringt, konturiert werden. Koselleck fragt begriffsgeschichtlich, wie es dazu kommt, dass Begriffe sich verändern und im Laufe der Zeit etwas anderes bedeuten (Vgl. Koselleck, 2002, S. 40f). Der begriffsgeschichtlichen Blickwinkel erlaubt es, die Sprache einerseits als eine „vorgefundene Realität“ zu betrachten, andererseits diese selbst als Mittel zu sehen, dass diese Realitätsfindung überhaupt zu verstehen ermöglicht. Eine klare Abgrenzung und damit Analyse, wie Bedeutungen von Begriffen und warum sie entstanden sind, ist daher nahezu unmöglich. Um diesem Dilemma beizukommen, fragt die Begriffsgeschichte sowohl danach, welche Erfahrungen und Sachverhalte auf einen Begriff gebracht werden, aber auch wie diese Erfahrungen oder Sachverhalte begriffen werden. Auf diese Weise gelingt es zwischen Sprach – und den Sachgeschichten zu vermitteln. Am Beispiel des Staates veranschaulicht Koselleck die vielen Dimensionen an Bedeutungen, die hier reinspielen. So schließen eben Begriffe wie *Staat* mehr als bloße Wortbedeutungen zusammen, da sie viele einzelne Bedeutungen zusammenführen. Der Staat als Gebiet, Grenze, Bürgerschaft, Justiz, Militär, Steuer, Gesetzgebung usw. Diese Bedeutungen werden darüber hinaus auf eine weitere Ebene gehoben und zielen auch auf philosophische Systeme, politische Formationen, geschichtliche Lagen, religiöse Dogmen, ökonomische Strukturen usw. usf. Alle diese Dimensionen schwingen mit sobald auf den Begriff „Staat“ rekurriert wird. Welche Ebenen schwingen mit, werden angesprochen und adressiert wenn wir von Vielfalt im Schulwesen und damit automatisch in der Gesellschaft sprechen?

Und die besondere Pointe der Begriffsgeschichte liegt meines Erachtens darin, dass Begriffe in einem gegebenen Moment zu Grundbegriffen werden. Und zwar werden sie das, wenn sie unersetzbar scheinen, dh. wenn eine Gesellschaft ohne sie nicht auszukommen vermag. Interessanterweise werden sie ausgerechnet in diesem Augenblick umstritten, weil verschiedene SprecherInnen ein Deutungsmonopol, eine bestimmte Position durchsetzen wollen (Vgl. Koselleck, 2002, S. 40ff.). Wenn wir bei dem Beispiel Staat bleiben, dann ist dieses Streben nach Monopolstellung in einer Zusatzbestimmung des Begriffs am offensichtlichsten: Begriffe wie Wohlfahrtsstaat, Neoliberaler Staat, oder Sozialstaat, Nationalstaat, Rechtsstaat usw. Je nach Positionierung der Sprechenden AkteurInnen wird jeweils ein anderer Aspekt hervorgehoben, – eben die weiter oben erwähnte ökonomische Struktur oder politische Formation, oder beides Zusammen wie im Falle des Begriffs Wohlfahrtsstaat. Frei nach Koselleck lässt sich daher fragen: Wann, wo, von wem und für wen welche Absichten oder welche Sachlagen werden mit Vielfalt begriffen (Koselleck, 2002, S. 41)?

Im konkreten Projekt, das ich vorstellen möchte wurde Vielfalt an die *Charta des Zusammenlebens in der Steiermark* von der Landespolitik wie angedeutet als allgemein akzeptierte und zumutbare Wendung für *Diversität* begriffen – oder wie es im Rahmen von Fokusgruppeninterviews von den AkteurInnen deutlich benannt wurde „na für das Migrantenthema und wie es uns damit geht“. Eine Charta der Vielfalt unter dem Titel *zusammen.leben* wurde verabschiedet und zahlreiche kommunale Projekte auf die Beine gestellt, eines davon betraf die Schulen, *zusammen.lernen*, ein Spin off des Projekts. Unserem Institut fiel die Aufgabe zu, im Rahmen einer Evaluationsforschung des großflächigen Schulentwicklungsprojekts aufzuzeigen, in welcher Weise die angebotenen Maßnahmen wie (selbst-)evaluierende und qualitätssichernde Interventionen in Schulen strategisch eingesetzt und genutzt werden können. Ungeachtet des optimierenden Jargons, der hier durchklingt, möchte ich vorwegnehmen, dass es den Schulen und darin handelnden AkteurInnen durchaus gelang, diese Interventionen zu nutzen und *Praktiken* zu entwickeln, die ent-unterwerfende Perspektiven innerhalb von starren Strukturen eröffnen. Freilich sind diese Praktiken getragen von einem unermüdlichen Engagement und Hingabe an die Institution *Schule*. Freilich gelingen sie nur teilweise, freilich scheitern sie oftmals, aber sie bleiben definitiv und dem aufklärerischen Streben nach Emanzipation innerhalb eines eingrenzenden Systems verbunden. Der Begriff der Praktiken, entlehnt von Pierre Bourdieus *Praxeologischen Untersuchungen* (1976), bot sich unseres Erachtens hier an, um jene Momente zu identifizieren, in denen AkteurInnen die Totalität der Strukturen und Institutionen zurückweisen. Dies gelingt, indem Routinen, das Selbstverständliche, der „nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996), die durch ein kollektives Verstehen und Bestätigen stets gefestigt werden, in Frage gestellt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass wir im Rahmen unserer Forschung die Strukturen und Subjektivierungsmechanismen vernachlässigten.

## II. Subjektkritik und Figuren des Anderen

Gelingt es im pädagogisch-professionellem Feld eine machtpolitisch informierte Außenperspektive einzunehmen, so wird die Diskrepanz unserer Disziplin sehr schnell deutlich: Wir befinden uns konstant in dem Dilemma, normalisierend einzugreifen und gleichzeitig normalisierungskritische Haltung zu evozieren (Vgl. Foucault, 1995 [1975]). Damit werden pädagogisch Tätige in „Zwischenräumen“ platziert, in denen es nicht immer einfach ist, sich zu bewegen. Um es drastisch zu formulieren,

manchmal lassen sie einen schier verzweifeln. Denn, wenn man über die Ansprüche und Umsetzung des eigenen Handelns allzu tief sinnig grübelt, kann es schon mal einiges „verrücken“, um nicht zu sagen, einen verrückt machen. Selbst wenn wir uns auf den Gedanken einlassen, das wir dem Dilemma des Normativen nicht entkommen, entschwindet uns das Normative selbst. Die Illusion von der Eindeutigkeit des Pädagogischen ist uns mit der Fragmentierung des Subjekts und der Gesellschaft abhanden gekommen.

Mit dem französischen Philosophen für Erziehungswissenschaft Dany-Robert Dufour könnte das so klingen:

Es ist tatsächlich nicht ausgeschlossen, dass der Gesetzgeber angesichts der Fortschritte der Demokratie und der hysterologischen Verführung in der Lage ist, sein Subjekt in den Wahnsinn zu treiben. In die Debatten über das Recht auf das soziale Geschlecht schleicht sich etwas ein, das wir aufzeigen müssen. Dieses Etwas ist die Forderung nach der freien Wahl des biologischen Geschlechts. Mich erstaunt keineswegs, dass diese Forderung gerade jetzt auftaucht. Warum? Weil wir in einer Demokratie leben. D.h. in einer Situation, in der man dem Subjekt zunehmend dieselbe autoreferentielle Definition einräumt, die man früher dem Großen Subjekt zuerkannte (Dufour, 2011, S. 195).

Dufour spitzt die Spannungsfelder auf die Frage der Wahl des Geschlechts zu. Das Spätere wird zum Früheren, der Ausruf der Hebamme wird ex post zurückgewiesen, die in dem angerissenen Zusammenhang virulent gewordenen Auseinandersetzungen um „Normalisierende Interventionen versus radikale Normativitätskritik“ werden dramatisiert und plakativ gemacht. Er verweist aber damit auch auf ein wichtiges Moment der Überforderung und Ohnmacht der jüngsten Befreiungsversuche des Subjekts. Wir folgen Dufour:

Das postmoderne Subjekt definiert sich hinfort in Richtung einer subjektiven Bedingtheit, die durcheinander Grenzzustand zwischen Neurose und Psychose gekennzeichnet ist, zunehmend gefangen zwischen einer latenten Melancholie (der vielzitierten Depression), der Unmöglichkeit, in der ersten Person zu sprechen, der Illusion von Allmacht und der Flucht nach vorne in ein falsches Selbst, in geliehene, sogar multiple Persönlichkeiten, die der „Markt“ in Hülle und Fülle anbietet (Dufour, 2011, S. 100).

Der Autor macht hiermit einen Rundumschlag auf das Fraglichwerden der großen Erzählungen, der großen Subjekte, von denen das Subjekt nicht mehr abhängig ist, ihnen eben nicht mehr unterworfen ist. Insofern gelangt das Subjekt zu einer Autonomie im rechtlichen und wirtschaftlichen Sinne (auch hier werden die große Warenwelt und der Neoliberalismus

strapaziert). Es ist etwa nicht mehr das Subjekt Gottes, des Königs oder der Republik, sondern das Subjekt seiner selbst. Rosig ist diese Emanzipation nicht, denn pflichten wir Dufour bei, so bezahlen wir einen hohen Preis: die angedeutete Schizophrenie. Konnte das Kant'sche (der Moral unterworfenen) kritische Subjekt, das niemals Ruhe findet und das Freud'sche Subjekt der Schuld ein Paar bilden – ein Subjekt, das um seine Unzulänglichkeit, die geforderte Freiheit zu erreichen wusste –, so bricht diese doppelte Definition zusammen. Das Subjekt als neurotisches und kritisches ist mit der Postmoderne, noch spezifischer den neoliberalen Prozessen, nicht mehr, weil es mangels der Figuren des Anderen keine Orientierung entlang einer Norm, möge sie auch Fiktion sein, hat. Keines der großen Subjekte besitzt noch Gültigkeit, ausschließliche Gültigkeit, vielmehr konkurrieren sie, stehen nebeneinander, ergänzen sich. Daraus ergibt sich kein Widerstandspotenzial, keine Abgrenzung, die so wichtig ist, kein Widerstreit eben.

Welches große Subjekt könnte sich heute noch bei den jungen Generationen behaupten? Welche Anderen? Welche Figuren des Anderen, heutzutage, in der Postmoderne? Anscheinend stehen alle althergebrachten großen Subjekte, alle großen Subjekte der Moderne nach wie vor zur Verfügung, doch verfügt keines mehr über den notwendigen Nimbus, um sich durchzusetzen (Dufour, 2011, S. 62).

Hier lässt sich ein Bezug etwa zur souveränen Macht des Staates in den Tod zu stoßen anführen, die inzwischen demokratischen Entscheidungen unterliegt. Die Entlassung in die Autonomie führt also zum Problem des Selbstreferentiellen, das uns wiederum in diese Schizophrenie führt, da wir entscheiden müssen, wer wir sind, bevor wir es sind. Dufour skizziert diesbezüglich die handlungshemmende Figur der Hysterologie, (auch bekannt unter Hysteron-Proteron Figur). Dabei handelt es sich um eine rhetorische Figur, die sich wie folgt charakterisiert: Das Spätere ist das Frühere oder das Spätere zuerst. Und hier beginnt das Dilemma: „Denn wie kann man sich auf etwas stützen, was noch nicht (man selbst) ist, um jene Handlung in Gang zu bringen an deren Ende man als sein eigenes Selbst dastehen soll?“ Anders formuliert: „In dieser Lage befindet sich das zum ‚sei Du selbst‘ gezwungene demokratische Subjekt: Es setzt etwas voraus, was noch nicht existiert (sich selbst), um die Handlung in Gang zu setzen, in deren Verlauf es sich als Subjekt ausbilden soll“ (Dufour, 2011, S. 99).

Diese pessimistische Diagnose ist freilich ernüchternd, jedenfalls aus einem pädagogischen Blickwinkel, denn damit kommen uns sogar normalisierende Interventionen abhanden, von den Spielräumen ganz zu

schweigen. Einmal mehr werden gehen wir den gewonnenen Freiheiten verlustig. Es ist wahrlich zum Verrückt-Werden. Wie lässt sich hier noch ein Gegenentwurf formulieren, im Sinne der gouvernementalen Theorien und deren Vorschlag, Antworten auf die Frage zu suchen „Wie nicht dermaßen, um diesen Preis regiert werden?“ (Foucault, 1982). Es ist dennoch die poststrukturalistische Perspektive, die hier m.E. Abhilfe schaffen kann, nämlich die Problematisierung von Neoliberalismus, die als Strukturreform in den Fokus rückt. So lässt sich von den Poststrukturalisten lernen, dass wer glaubt, grundsätzliche Lösungen durch Strukturreformen erreichen zu können, der oder die befindet sich immer schon am Holzweg, insofern als nicht davon ausgegangen werden kann, dass soziale und komplexe Felder schlechthin einer plan- und formulierbaren oder allgemeinen Gesetzmäßigkeit folgen (Vgl. Derrida, 1996).

Mit Blick auf die Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Feldern lässt sich festhalten, dass diese stets pseudo-strukturiert sind, sich also immer auch als Fehlstellen erweisen, erweisen müssen. Was bleibt, ist ein Differenzsystem, das sich dadurch kennzeichnet, dass man nicht weiß, was passiert, passieren wird. Im Falle von Institutionen ist die Fehlstelle wie folgt nachvollziehbar: Effizienz ist nicht die vornehmliche Struktur von Universitäten, Schulen, Gefängnissen usw. Klar spielten politische und wirtschaftliche Interessen stets eine Rolle bei der Frage der Organisation von Institutionen, aber sie sind nicht ihr genuines Strukturmoment.

An der Verschränkung beider Perspektiven scheint mir die Frage nach dem Besetzen dieser Fehlstellen spannend. Es geht um das Besetzen des leeren Zentrums sozusagen und die daraus mögliche Einflussnahme auf die Subjektivierungspraxen in Form einer Verhandlung der Menschenbilder: Lässt man sich auf die Idee ein, dass es bei so genannten neoliberalen Steuerungsversuchen unter anderem um die Schaffung „eines neuen Menschenbildes“ geht – Frigga Haug sprach bereits 2000 vom Menschentyp, der „fit, fähig, flexibel fantastisch“ ist (Haug, 2003) – dann geht es um einen Kampf der Besetzung eines Zentrums mit Bedeutungen, der per se ja nie abschließend ausgefochten ist. Was können wir diesen Bildern entgegen setzen? Wo liegt die Gewichtung, wie verhalte ich mich zu den Bildern von Außen? Verweigere ich diese Anrufung? Wenn ja, in welcher Form? Hier könnte man festhalten, dass dieses Ringen sich auch als eine leitende Fragestellung frei nach Paul Mecherils (2013) Kontrastierung des Bildungsbegriffs und damit angesprochener Prozesse und Erfahrungen auch so formulieren lässt: „Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, lehren und lernen?“ (Vgl. Haug, 2003).

### III. „Flirten mit Differenz?“

Vor dem Hintergrund dieser strategischen Situation einer Wissensgesellschaft stellen sich meines Erachtens damit zwei wesentliche Fragen: Wie sind die beschriebenen leeren Stellen zu besetzen und wie ringen wir darum? Aus dem wissenschaftstheoretischen Standpunkt eines „situated knowledges“ sehe ich für meine Forschung den Diversitäts- und Differenzdiskurs als einen relevanten wie auch durchwegs problematischen. Denn wie Maureen Maisha Eggers in einem ihrer Aufsätze konstatiert, lässt sich derzeit eine gewisse Konjunktur der Diversität und Differenzdiskurse beobachten, die so ihre Tücken hat – vor allem in Hinblick auf ihr Kritikpotenzial. Ich bin mir durchaus im Klaren, dass dieser Forschungszugang ein heikler ist, wie Eggers es pointiert zum Ausdruck bringt:

Diversität besitzt offensichtlich die Kraft, gesellschaftliche Gruppen anzusprechen und zu mobilisieren. Damit kann ihr auch das Potenzial unterstellt werden, gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu dynamisieren und sogar verschieben zu können. Gerade das Mobilisierungspotenzial von Diversität ruft jedoch herrschaftsaffirmative Kräfte, stabilisierende Regulierungsbedarfe hervor. Keine Herrschaftsordnung hat ein ernsthaftes Interesse daran, ein Korrekturinstrument hinzunehmen, welches mit der Logik der eigenen Herrschaft inkompatibel ist. Das hegemoniale „Flirten“ mit Diversität stellt insofern durchaus eine prekäre Praxis dar. Genau dies ist die Chance emanzipativer Destabilisierung“ (Eggers, 2010, S. 65).

Dieser prekären wie „flirtenden“ Situation bin ich mir durchwegs bewusst. Meines Erachtens ist das der wertvollste Beitrag der Erziehungsphilosophie mit ihrer kritisch-transzendentalen Tradition zur Etablierung einer Kritischen Professionalisierung. Es geht um die Sensibilität und das Wissen um die eigene Beteiligung an der Produktion des Anderen, des Differenten, des Widersprüchlichen und der Mühe wie der Vorsicht, die nötig sind, um vermeintlich Gefestigtes, fraglich Gewordenes nicht fortzuschreiben. Eine so verstandene anti-diskriminierende Praxis beinhaltet aber auch das Bewusstsein um ein mögliches Scheitern, das wiederum durchaus vor Psychosen schützt. Derzeit unternehmen wir immer wieder solche Versuche, in dem wir am Institut bestimmte Formate der kunst-basierten Reflexion und eine besondere Schiene der Evaluationsforschung stark machen. Also beides, die Methoden und Ergebnisse tragen wir in die konkrete Lehrpraxis. Die Evaluationsforschung, auf die wir setzen generiert auf Einzelprojekte bezogene aber auch generalisierbare Ergebnisse, die auf den Zusammenhang von Einzelschulen, Schulentwicklungsprozessen und Schulsystem verweisen. Im Fokus stehen Maßnahmen und Praktiken, sowie deren strukturelle und organisationsbezogene Bedingungen;

die subjektiven Theorien der AkteurInnen, nicht jedoch das Bewerten von Handlungsweisen einzelner Personen wie SchulleiterInnen oder Lehrkräften. Unser Ziel ist es, würdevolle Handlungsfähigkeiten nicht zu vermitteln, aber vielleicht eine Imagination davon zu ermöglichen. So auch angesichts des Projekts *zusammen.lernen*, das derzeit nicht nur im Rahmen eines ausgewählten Formats in der Lehramtsausbildung (Theorie und Praxis der Schulentwicklung) als Grundlage dient, sondern von mobilen Unterstützungsteams bei der Einschulung von Flüchtlingskindern genutzt wird. Ich bin mir sicher, dass es aufgrund der differenzierten und problematisierenden Zugangsweise so erfolgreich werden konnte, die nun dargestellt wird. Es scheint, dass Menschen in Bildungsinstitutionen vom optimistischen und „sterilen“ Jargon der Organisationsentwicklung eine Pause brauchen. Sie könnte aussehen wie folgt.

## V. Anerkennungs- und Benennungspraktiken von Vielfalt

Ein ganzes Schuljahr hindurch führten das Integrationsressort und Bildungsressort der Landesverwaltung Steiermark basierend auf der eingangs erwähnten *Charta* das bereichsübergreifende Entwicklungs- und Kooperationsprojekt *zusammen.lernen – Umgang mit Vielfalt an steirischen Schulen* durch. Ziel dieses im Schuljahr 2012/2013 durchgeführten Pilotprojektes war es, die Schulen im Umgang mit der sogenannten Vielfalt zu unterstützen. Das Angebot umfasste *State of the Art* Beratungsinstrumentarien wie Unterstützung der Schulen durch externe Prozessbegleitung (etwa in Angelegenheiten der Leistungsbeurteilung, des Qualitätsmanagements, der Unterrichtskonzeptualisierung etc.) und anlassbezogenen Einzelmaßnahmen wie Supervision oder Coaching. Um die Wirksamkeit dieser Instrumentarien und ihres Einsatzes zu erheben, wurden wir beauftragt. Dies stellte insofern eine komplizierte Situation dar, als dass unser Forschungszugang und damit verbundene Gesellschaftsanalysen wie oben dargestellt eher dem Dekonstruktivismus und Neostrukturalismus zuzuordnen sind als der Personal- und Organisationsentwicklung (Vgl. Seyss-Inquart, 2013). Das Anliegen des zu evaluierenden Vorhabens schien aus dieser Perspektive per se zum Scheitern verurteilt, Unterstützung für Beteiligte konnte gewiss nicht aus einer Reihe von weitreichenden Kontrollinstrumentarien bestehen, die so offensichtlich unter Verdacht der Selbstverbesserung und -optimierung gekommen sind (vgl. Deleuze, 1998). Wie sollte ein von der Politik vorgegebenes und -strukturiertes Projekt den Schulen und der darin Agierenden Unterstützung bieten, auch noch dort wo sie gebraucht wurde?

Auf den ersten Blick schien die Komplexität dieses Projekts noch mehr Arbeit aufzubürden, allein der Kommunikationsaufwand zwischen den Schulen und all den involvierten Personen hatte es in sich.<sup>2</sup> Angesichts dieser grundlegenden Skepsis und forschungsethischen Dilemmata wurde das Design einer *Evaluationsforschung* vorgeschlagen, das auf die Untersuchung und Stärkung der pädagogischen Innovationsbemühungen des zeitlich begrenzten Projekts abzielte, indem Planungs- und Entwicklungsprozesse sowie Vorgehensweisen in Hinblick auf deren Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung erforscht, analysiert und bewertet werden sollten: Zu Beginn des Projektes, standen in Bezug auf SchülerInnen und Eltern gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Unterscheidungen im Mittelpunkt (am häufigsten migrationsbezogene Unterscheidungen, aber auch Bezüge auf Behinderung und soziale Herkunft), die die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe zum Ausgangspunkt nehmen und als Merkmale von Personen formuliert sind. Die so konkretisierte Vielfalt von SchülerInnen und Eltern wird als pädagogische Herausforderungen oder Belastung gefasst. Vielfalt im Kollegium hingegen wird überwiegend im Kontext von zu nutzenden Ressourcen und als Resultat organisationsbezogener oder individueller Unterschiede benannt. Soziale Herkunft von LehrerInnen kommt dabei nie vor, ebenso wenig Behinderung und Migrationshintergrund. Die Benennungspraxis pädagogisch relevanter Heterogenität in Form von Merkmalen der SchülerInnen ist insofern problematisch, als die pädagogische Herausforderung nicht konkret benannt wird. In späteren Dokumenten zeigt sich, dass Dimensionen von Heterogenität nicht als Phänomen für sich stehen, sondern immer auf schulorganisatorische oder pädagogische Abläufe, Regeln, Rollen und Normen bezogen werden.

In den Dokumentationsbögen zeigten sich im Verlauf der ersten Projektschritte punktuelle Verschiebungen der Heterogenitätsdimensionen: Solche Themen, die in der gängigen Wahrnehmung und Benennungspraxis als Merkmale von SchülerInnen erscheinen, werden auf der Ebene des Kollegiums thematisiert. Wo nicht mehr Merkmale von SchülerInnen im Zentrum stehen, kommen die Fächerstruktur der Schule bzw. die Logiken einzelner Fächer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher

---

<sup>2</sup> An *zusammen.lernen* nahmen 21 Schulen aus verschiedenen steirischen Regionen teil (15 Volksschulen, vier Haupt- bzw. Neue Mittelschulen, eine Polytechnische Schule, eine Sonderschule). Die Erstgespräche mit interessierten Schulen und Vereinbarungen zur Durchführung (Contractingphase) fanden zwischen Mai und September 2012 statt. Im Herbst 2012 starteten die Projekte in den Schulen, die mit Ende des Sommersemesters abgeschlossen wurden. Während dieser Zeit fanden vier Intervisionstreffen der ProzessbegleiterInnen statt.

Machtverhältnisse, mit denen pädagogisch umzugehen ist sowie Anerkennungs- und Machtverhältnisse innerhalb des Kollegiums in den Blick. Auch wenn aus den Dokumenten nicht geschlossen werden kann, dass ein Kollegium diese Verschiebungen bewusst wahrgenommen und vollzogen hat, so bieten diese Beispiele von Verschiebungen doch Anregungen, worauf in der Arbeit mit diesem Begriff in Schulen geachtet werden kann.

## Heterogenität im Kollegium

Heterogenität in Schulkollegien zu thematisieren, trifft häufig auf Vorstellungen einer homogenen Gruppe von EinzelkämpferInnen. Ein „Außen“ (etwa Unterstützungspersonal) hat dabei eine wichtige Funktion und wird selten als Teil des Kollegiums betrachtet. Dies ist vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen in der Organisationsstruktur von Schule durch die Umstellung von Hauptschule auf Neue Mittelschule und der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) besonders interessant. Durch diese Reformen entstehen in Schulen neue und mehr unterschiedliche Funktionen gepaart mit neuen Führungsstrukturen und Hierarchien. Zugleich entsteht die Notwendigkeit, als Team zusammen zu arbeiten und gemeinsam Schulentwicklung zu tragen. Aus dem Material geht hervor, dass die Abkehr von Einheitsvorstellung nicht leicht fällt. Die Veränderungen innerschulischer Hierarchien führen dazu, dass formelle und informelle Hierarchien im Kollegium deutlicher hervortreten und auch bearbeitet werden müssen. Die Unterscheidungskategorie Alter z.B. kann solche Situationen als Generationenkonflikt erscheinen lassen, was die organisationale Ebene des Problems, das mit Hierarchien zu tun hat, überdeckt.

## Vielfalt als Migrationsdiskurs

In der Gesamtschau des Materials fällt eine gewisse Dominanz des Themas Migration auf. Im Sprechen über pädagogische Aufgaben in diesem Kontext ist bei ProjektteilnehmerInnen ein Ringen um neue Orientierungen und Sprechweisen zu bemerken. Ebenso taucht Zweifel auf, ob dieses Thema überhaupt so im Zentrum stehen sollte. Dieser bestätigt sich aus Sicht von ProjektbegleiterInnen. Andererseits werden migrationsbezogene Kategorisierungen sehr häufig zur Selbstbeschreibung von Schulen benutzt. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Dominanz

migrationsbezogener Unterscheidungen auch ein Effekt medialer und öffentlicher Benennungspraxis sein könnte. Zu fragen ist auch, ob dieses Thema nicht andere pädagogisch relevante Unterscheidungen und Interpretationen von Vielfalt verdeckt und dadurch im Kontext stattfindender Schulreformen drängende Entwicklungsprobleme verzerrt angesprochen werden.

## Heterogenität als Wettbewerbsnachteil

Heterogenität wird in der Schulpraxis tendenziell als Problem betrachtet. Ein solcher Zugang ist offenbar auch in der Öffentlichkeit weit verbreitet, was Schulen herausfordert. Schulen stehen zunehmend unter Konkurrenzdruck und ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Behinderungen wird von den ExpertInnen wie auch in den Contractings als „Wettbewerbsnachteil“ beschrieben. Schulen suchen hier individuell nach adäquaten Strategien der Öffentlichkeitsarbeit um Eltern (ohne und mit Migrationshintergrund) anzusprechen, was durch *zusammen.lernen* unterstützt wurde. Deutlich wurde aber insbesondere in der Umfeldanalyse, dass Schulen mit dieser Arbeit am öffentlichen Bild von gutem Unterricht nicht alleine zu recht kommen können und eine generelle Verschiebung im öffentlichen Diskurs notwendig ist.

## VI. Welche subjektiven Theorien bezüglich Heterogenität bestimmen die pädagogischen Situationen der Projektbeteiligten?

Diese Fragestellung setzt sich mit subjektiven Theorien bezüglich Heterogenitätsdimensionen auseinander, die an *zusammen.lernen* beteiligte PädagogInnen in den durchgeführten Gruppendiskussionen zum Ausdruck bringen. Unter subjektiven Theorien werden hier im Grunde genommen jene Vorstellungen verstanden, die PädagogInnen hinsichtlich ihres Alltags, der Welt und ihre Komplexität haben. Diese sind sinnstiftend und prägen damit das Handlungsrepertoire im alltäglichen Handlungsvollzug. Entwickelt werden sie aus dem bestehenden Wissen über die sozialen Regeln des eigenen Erfahrungsraumes und führen angesichts von alltäglichen Handlungsanforderungen zu einer bestimmten Sichtweise auf Menschen, Strukturen und Situationen. Das heißt subjektive Theorien sind stets vorurteilsbehaftet, im positiven wie im negativen Sinn; sie müssen es sein, um Handlungsfähigkeit und Routinen im Alltag überhaupt

zu ermöglichen. Problematisch für pädagogische Situationen werden sie dann, wenn sie zu unzulässigen Komplexitätsreduktionen dem Gegenüber und Sachverhalte führen. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass subjektive Theorien durch Rekonstruktion reflektiert und dadurch verändert werden können, was zur Entstehung neuer Denk- und Handlungsweisen führen kann. Das Potenzial dieser veränderte Sichtweise erklärt die Relevanz der vorliegenden Forschungsfrage für eine professionelle Auseinandersetzung mit Fragen der Heterogenität und eine mögliche Weiterentwicklung von zusammen.lernen.

Im Material der Gruppendiskussionen mit LehrerInnen und SchulleiterInnen konnten einige solcher subjektiven Theorien in Bezug auf Heterogenität exemplarische herausgearbeitet werden. Das Setting Gruppendiskussionen erzeugt die Notwendigkeit, um verstanden zu werden, auf Wissen aus einem geteilten Erfahrungsraum, auf einen *Common sense*, zu rekurrieren und im Gespräch subjektive Theorien anderer zu bestätigen, zu befragen bzw. in Zweifel zu ziehen. Daher ist davon auszugehen, dass die hier erarbeiteten Vorstellungen über „Vielfalt“ keine bloß individuellen Theorien über Welt und ihre Zusammenhänge sind, sondern in Diskursen im professionellen Erfahrungsraum Schule gepflegt und bisweilen geteilt werden. Wichtig ist, dass es in der Analyse darum geht, solche Diskurse herauszuarbeiten, um in sie intervenieren zu können, und nicht um die Sprechpraxis einzelner Personen.

## Vermeintlicher Generationenkonflikt

Was Heterogenität im Kollegium bedeutet, darüber können in den Gruppendiskussionen mit LehrerInnen subjektive Theorien rekonstruiert werden. Eine davon ist, dass bestimmte Spannungen im Kollegium im Generationenunterschied zwischen älteren und jüngeren LehrerInnen wurzeln. Unterschiedliches Engagement und unterschiedliche Bereitschaft, Kompromisse in Kauf zu nehmen werden auf das Alter und/oder Dienstalter zurückgeführt. Diese subjektive Theorie findet sich im Material im Kontext von Erzählungen über den Wandel von Entscheidungsstrukturen in Schulen. Die Analyse zeigt, dass die angesprochenen Konflikte – zumindest auch – mit diesem Wandel von Hierarchien in der Organisation in Zusammenhang stehen. Die häufige Rede über eine vorgängige Differenz durch Alter oder Dienstalter verdeckt diesen Zusammenhang stets. Subjektive Theorien erfüllen gewisse Funktionen im sozialen Gefüge eines Feldes, was zu ihrer relativen Stabilität beiträgt. Hier zeigt sich ein Festhalten an der Interpretation Generationenkonflikt,

obwohl im Gespräch immer wieder auch die organisationale Ebene als Interpretationsrahmen angedeutet wird.

## Einzelkämpfer passé

Eine weitere subjektive Theorie entspricht der Vorstellung, ein Kollegium sei eine homogene Gruppe bestehend aus „EinzelkämpferInnen“. LehrerInnen beziehen sich auf diese, im Berufsfeld offenbar dominante Vorstellung durchwegs kritisch. Die Annahme, es sei auf Grund von neuen Anforderungen der Zusammenarbeit notwendig sich von dieser Vorstellung zu verabschieden, wird von vielen geteilt sowie von einigen als Erkenntnis aus zusammen.lernen ausgewiesen. Allerdings ist die Relativierung der Zuschreibung („EinzelkämpferIn“) kein reibungsloser Prozess. Er bedeutet auch Verlust von Routinen und wird damit als bedrohlich empfunden. Das zeigt sich insbesondere in der Analyse des Sprechens über „externes Personal“ wie über die (ebenfalls externen) ProzessbegleiterInnen. Eine subjektive Theorie aus der Diskussion mit SchulleiterInnen ergänzt dies. LehrerInnen sind demnach die wichtigste Gruppe im Personal einer Schule, da diese auf Unterricht ausgerichtet sind – für andere Aufgaben zuständiges Personal sei „Hilfspersonal“. Die in Schulen arbeitenden Professionen unterliegen offenbar einer Hierarchie nach dem Muster „die LehrerInnen und der Rest“. Das in einer solchen Vorstellung der Organisation entstehende „Außen“ zum Lehrberuf befördert Homogenitätstheorien im Bezug auf das Kollegium.

## Das „leidige“ Migrationsthema

Im Bezug auf Heterogenität der SchülerInnen und deren Eltern wird in den Gruppendiskussionen auffallend häufig über Migration gesprochen. Dazu lassen sich ebenfalls subjektive Theorien rekonstruieren, die für die pädagogischen Situationen der Projektbeteiligten relevant sind. In Schulen sind nicht nur solche Theorien wirksam, die von den Beteiligten selber stammen, sondern auch solche, die von außen an Schulen herangetragen werden, die von LehrerInnen bearbeitet werden müssen. LehrerInnen beziehen sich in der Gruppendiskussion etwa auf Medienberichterstattung, die der Annahme folgt, dass Namen von SchülerInnen, die auf andere Sprachen als Deutsch verweisen, Auskunft über Sprachkenntnisse und Herkunft der Kinder geben. Die Bearbeitung äußert sich im Vorwurf einer mangelnden Differenzierung, denn in der betreffenden

Klasse trägt zwar nur eine Kind einen als deutsch wahrgenommen Namen, aber bis auf wenige sind alle Kinder in Österreich geboren und zu meist bereits deren Eltern in diese Schule gegangen.

In der weiteren Diskussion werden allerdings von LehrerInnen selber auch ähnliche Annahmen ins Spiel gebracht, wenn die Einstellung eines Vaters der Schule gegenüber mit seinem Herkunftsland und seiner Religionszugehörigkeit zu erklären versucht wird. Dieser Versuch, den Blick auf Eltern „mit Migrationshintergrund“ zu differenzieren basiert also auf ähnlichen subjektiven Theorien über den Erklärungsgehalt von Differenzkategorien. Eine weitere subjektive Theorie von LehrerInnen in diesem Kontext ist die, dass Eltern „mit Migrationshintergrund“ einfach eine andere „Mentalität“ haben, wenn es um Schule geht. Diese zu verstehen hilft LehrerInnen für die Elternarbeit. Kultureller Differenz soll mit Verstehensbemühung begegnet werden, dabei wird diese allerdings zu allererst konstruiert, in dem unterschiedliche Einstellungen und Haltung von Eltern der Schule gegenüber vor allem auf Kultur zurückgeführt werden.

### Vielfalt ist individuell, Vielfalt ist breit

Aus der Diskussion mit SchulleiterInnen wiederum lassen sich zwei unterschiedliche Vorstellungen darüber rekonstruieren, wie der Begriff Vielfalt im Kontext Schule grundsätzlich gedeutet werden kann: „Jedes Kind ist individuell“ und „unterschiedliche Gruppen bedürfen unterschiedlicher Maßnahmen“. Ersteres meint, dass alle Kinder unterschiedlich sind und Unterricht sowie spezifische Fördermaßnahmen von den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes auszugehen haben. Die zweite Annahme verweist auf Ausgrenzung und strukturelle Benachteiligung aufgrund bestimmter Unterscheidungen, der mit (pädagogischen) Maßnahmen entgegen gewirkt werden muss. Vielfalt ist mehr denn SchülerInnen als sozial Benachteiligte, als Lernschwache zu markieren oder das wiederkehrende Beispiel, als AusländerInnen abzustempeln. Die genaue Analyse des Sprechens darüber zeigt allerdings, dass diese subjektiven Theorien, die eigentlich einander widerstreitend verstanden werden können, nicht ausgehandelt werden, sondern mit formelhaften Aussagen („Vielfalt ist breit“ und die Forderung nach mehr Ressourcen) eine oberflächliche Einigung hergestellt wird.

Weitere für die Bearbeitung von subjektiven Theorien im Feld Schule interessante Annahmen finden sich aus der Leitungsperspektive über den Zusammenhang von Schulmanagementaufgaben wie Personal- und Qualitätsentwicklung und Heterogenität. Einmal wird ein integraler

Zusammenhang von Schulentwicklung und Auseinandersetzung mit Heterogenität angenommen: Wenn LehrerInnen mit der Unterschiedlichkeit im Kollegium gut umgehen können, wirkt sich das positiv auf ihren Umgang mit Heterogenität im pädagogischen Handeln aus. Eine andere Annahme ist, dass Kinder unterschiedlich und der Umgang damit immer schon Alltag von LehrerInnen ist. Um diesen Umgang zu verbessern und die Durchführung von Unterricht zu sichern, braucht es Unterstützungspersonal. Mit dieser Schlussfolgerung lässt sich beispielsweise an die Annahme „LehrerInnen und der Rest“ anknüpfen und bietet einen Ansatzpunkt im Rahmen von Aus- und Fort- und Weiterbildungssettings eine heterogenitätssensiblen Reflexion des Alltags in Gang zu setzen. „Die Vielfalt der Kinder, mit der LehrerInnen umgehen müssen, wird nur angedeutet: mit Kindern aus anderen (.) Kultur (.) schichten (.), die aus anderen, äh, jo, wos was i.“ (Vgl. zusammen.lernen)

#### IV. Veränderungsprozesse skeptisch begleiten

Das Projekt schien uferlos, unzählige BeraterInnen und Schulen wurden in einen bedarfsorientierten und partizipativen Optimierungsprozess involviert. Es war eine spannende Auseinandersetzung, die sich vor allem durch einen unglaublichen Aufwand und Mühe um das „Es richtig machen“ auszeichnete und freilich eine gehöriger Portion *pädagogischen Kitsches* (Vgl. Reichenbach, 2003, S. 784) beinhaltete. Wie sich alle bemühten, eine Freude war das. Gleichzeitig hatte es ein bisschen was vom sprichwörtlichen Tanz auf dem Vulkan. Schulen im Zentrum und in der Peripherie wurden ebenso berücksichtigt wie die Freiwilligkeit und von den Schulen selbstbestimmte Fragen, die bearbeitet wurden. Die Werbetrommel lief, die Universität legitimierte. Eins sei vorweggenommen: Das einzige was nicht bearbeitet wurde, zum Glück beschlich uns nicht selten der Gedanke, war die Vielfalt und ihre Zukunft. Die MigrantInnen waren wenig überraschend sehr wohl das Thema, wenn auch buchstäblich ein Trigger für die Auseinandersetzung mit „eigentlichen“ Problemen. Seit dem Sommer 2015 hat sich die Wahrnehmung von MigrantInnen auf Flüchtlinge verschoben. Die Würde von Menschen und die Frage, wie wir unsere Institutionen so gestalten können, dass wir trotz unserer Unterschiede miteinander leben und arbeiten können, wird verdrängt und zu Gunsten eines Diskussionsverhaltens, das in einem postnazionalsozialistischen wie postkommunistischen Europa ein Tabu sein müsste, aufgegeben. Die Institutionen der Bildung und Wissenschaft sind von diesem Sprechen nicht ausgenommen, sie sind zentrale Orte, an denen

sich diese Fragen stellen und verhandelt werden. Los geht's, es gibt viel zu tun.

#### LITERATUR

- Bourdieu, P. (1976 [1972]). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charta des Zusammenlebens in Vielfalt. (2015). Online abrufbar unter [http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/11562700\\_108305469/4cfa1a-ba/Charta.pdf](http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/11562700_108305469/4cfa1a-ba/Charta.pdf)
- Czejkowska, A., Ortner, R., Schaffer, N., & Seyss-Inquart, J. (2013). *Evaluationsforschungsstudie zum Projekt zusammen.lernen, graphisch gestaltet von Marianne Sorge*. Unveröffentlichter Bericht: Graz.
- Czejkowska, A., Ortner, R., & Thuswald, M. (2015). *Facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung*. Wien: Löcker.
- Deleuze, G. (1998). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In *Ders.: Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 254-262.
- Derrida, J. (1996). *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen Verlag.
- Dufour, D.-R. (2011 [2003]). *Die Kunst, Köpfe zu schrumpfen. Die neue Knechtschaft des befreiten Mensch im Zeitalter des totalen Kapitalismus*. Wien.
- Eggers, M.M. (2010). Anerkennung Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen. In A. Broden, & P. Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*.
- Foucault, M. (1982). *Was ist Kritik?* Berlin.
- Foucault, M. (1995 [1975]). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main.
- Haug, F. (2003). „Schaffen wir einen neuen Menschentyp“. Von Henry Ford zu Peter Hartz. *Das Argument*, 252, 606-617.
- Mecheril, P. (2014). Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In A. Ziegler, & E. Zwick (Hg.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. Münster: LIT-Verlag.
- Mecheril, P., Dirm, I., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (Hg.). (2010). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 6, 775-789.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York: Cambridge University Press.
- Seyss-Inquart, J. (Hg.). (2013). *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Löcker.