
Einleitung

Die pädagogische Bezugnahme auf *soziale Differenz* hat seit der Wiederbeteiligung der Bundesrepublik an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien Ende der 1990er Jahre ersichtlich an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt haben die ersten PISA-Studien maßgeblich dazu beigetragen, dass die Problematik sozial ungleicher Bildungschancen erneut zu einer zentralen Referenz erziehungswissenschaftlicher Forschung und bildungspolitischer Reformaktivität geworden ist. Seither lässt sich nicht nur eine zunehmende Thematisierung von Bildungsungleichheit im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung beobachten, deren Ausmaß eine historisch neue Dimension angenommen hat, sondern ebenso eine unerwartete Renaissance ‚klassischer‘ bildungssoziologischer Erklärungsansätze zu den sozialen Ursachen ungleicher Bildungsperformanz.

Gleichzeitig ist soziale Differenz auch zu einem zentralem Bezugsproblem für die Gestaltung institutionalisierter pädagogischer Praxis avanciert: Begriffe wie Heterogenität, Diversität/Diversity, Verschiedenheit oder Vielfalt sind mittlerweile zu einem selbstverständlichen Bestandteil unterschiedlicher pädagogischer Diskurse geworden. Ein professioneller ‚Umgang mit Heterogenität‘ soll dabei nicht zuletzt zu einer Verbesserung von Bildungschancen und zur Verminderung von ‚Bildungsrisiken‘ beitragen. Offensichtlich ist es im Zuge der durch PISA ausgelösten erziehungswissenschaftlichen Diskussionen und bildungspolitischen Reformen gelungen, *Differenzpädagogiken*¹ auch in Hinblick auf die Bearbeitung des insistierenden Problems der sozialen Selektivität im deutschen Bildungssystem Geltung zu verschaffen.

1 Als Differenzpädagogik oder differenzsensible Pädagogik kennzeichnen wir generalisierend Konzepte und Programme, die sich in ihren Selbstbegründungen auf *sozial* konturierte Differenzaspekte ihrer AdressatInnen beziehen und mit dieser Differenz spezifische pädagogische Problemstellungen verbinden.

Wir nehmen die gegenwärtige Popularität pädagogischer Diskurse zu ‚Heterogenität‘, ‚Diversity‘ und in jüngster Zeit ‚Intersektionalität‘ vor diesem Hintergrund zum Anlass, eine denkbar einfache Frage zu stellen: Welchen pädagogischen Sinn und welche pädagogische Plausibilität besitzen die *sozialen* Differenzkategorien, die innerhalb der differenzpädagogischen Literatur als Bezugspunkte pädagogischer Praxis konstruiert werden?

Heterogenität, Diversity, Intersektionalität treten als erziehungswissenschaftliche Diskurse in Erscheinung, die ein spezifisches *Unterscheidungswissen* formulieren, mit dem die Sozialität der AdressatInnen pädagogischen Handelns in den Blick genommen werden soll. Was mit diesem Wissen aufgerufen wird, sind Vorstellungen über die Bedeutung sozialer Unterschiede in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, von denen angenommen wird, dass sie auch die pädagogische Wirklichkeit mitkonstituieren. In der einschlägigen Literatur kommt Kategorien eine zentrale Bedeutung zu, die einem sozialwissenschaftlichen und/oder sozialstatistischen Vokabular entlehnt sind: *Soziale Herkunft, Klasse, Schicht, Milieu, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Lebenswelt, Lebensstil* etc. Dabei handelt es sich zunächst um begriffliche Unterscheidungen, mit denen in den Sozialwissenschaften der Gegenstand ‚Gesellschaft‘ beobachtet und beschrieben wird.

Das Ensemble der Kategorien, das in unterschiedlicher und mithin diffuser Zusammenstellung kursiert, weist dabei einerseits eine diskursübergreifende Referenz auf zentrale Unterscheidungen auf, andererseits lässt sich jedoch auch eine Selektivität in der Wahl der Kategorien feststellen: Geschlecht, Ethnizität, Migration, soziale Herkunft, Behinderung, Alter kommen mit je unterschiedlicher Gewichtung in allen Differenzdiskursen vor. Während im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs der Klassenbegriff nicht, der Schichtungsbegriff nur selten verwendet und stattdessen auf eher unbestimmte Kategorien wie ‚soziale‘ oder auch ‚kulturelle Herkunft‘ Bezug genommen wird, stellt die Kategorie ‚Klasse‘ bspw. im Intersektionalitätsdiskurs eine zentrale Referenz dar. Im Kontext von Diversity wiederum spielen Schichtungs- oder Klassenunterschiede eine nur marginale Rolle. Das *Fehlen* von Kategorien gibt hierbei einen Hinweis auf divergente Beobachtungsrationalitäten, die sich hinter den jeweiligen Kategorienensembles der Diskurse artikulieren. Das Charakteristikum des Heterogenitätsdiskurses besteht vor diesem Hintergrund insbesondere darin, dass neben den sozialen auch genuin schulpädagogische, kognitions- und lernpsychologische Kategorien herangezogen werden, um den Sachverhalt ‚Heterogenität‘ zu beschreiben. Die differenzpädagogische Konstruktion der ‚Unterschiedlichkeit‘ der AdressatInnen pädagogischer Praxis basiert folglich auf höchst selektiven, *beobachterabhängigen*

Unterscheidungen, die auf wissenschaftlich mitunter inkommensurablen Erkenntnisprämissen beruhen.

Spätestens mit der Rezeption kultursoziologischer und poststrukturalistischer Theorieangebote in den Sozialwissenschaften (vgl. dazu Moebius/Reckwitz 2008) steht die ontologisierende Tendenz sozialer Differenzkategorien grundlegend in der Kritik. Nicht zuletzt gehört seit den 1990er Jahren die Bezugnahme auf ‚De-konstruktion‘ und die Problematisierung kategorialer Konzeptualisierungen von Differenz auch zum Repertoire erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. etwa die Beiträge in Fritzsche et al. 2001; Lutz/Wenning 2001). Im Kontext poststrukturalistischer Perspektiven entfaltet der Begriff der Differenz sein erkenntniskritisches Potenzial, weil und indem er sich gegen fixierende Bezeichnungspraxen und identitätslogische Repräsentationen wendet. Jacques Derridas Neologismus „différance“ (1988) verweist dabei auf jene iterative Dynamik, die symbolische Fixierungen faktisch subvertiert und dabei den Prozess des Bezeichnens zugleich unabschließbar werden lässt. Im Gegensatz zu dieser *Logik der Differenz* eignet *Kategorien* eine *Logik der Identität*, weil bestimmte Unterscheidungen selektiv auf Dauer gestellt werden.

Kategoriales Bezeichnen basiert zudem weder auf Erfahrung noch auf Wahrnehmung. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ ist eine ebenso wenig aus empirischer Beobachtung zu gewinnende Unterscheidung wie ‚Ethnizität‘ oder ‚soziale Herkunft‘. Vielmehr setzt das *Erkennen* sozialer Unterschiede das *Wiedererkennen* kategorialer Unterscheidungen voraus.² Damit ist ein grundlegendes Erkenntnisproblem benannt, das die Sozialwissenschaften, insbesondere jedoch die Soziologie, von Anfang an beschäftigt. Für die Erziehungswissenschaft bleibt es jedoch nicht lediglich bei einer erkenntnistheoretischen Fragestellung, weil die kategoriale Perspektive eine unauflösbare Subsumtionslogik in die pädagogische Beobachtungspraxis einträgt.

Mit der pädagogischen Bezugnahme auf soziale Differenz soll eine differenziertere Bestimmung der *gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung* ermöglicht werden. Das argumentative Grundschema scheint damit dem bildungssoziologischen Erklärungsmuster zu folgen, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen differentielle Bildungsvoraussetzungen konstituieren. Die Kategorienensembles zielen offensichtlich darauf, das Differenzierungsvermögen in der pädagogischen Beobachtung zu erhöhen, indem sie soziale Unterscheidungen mit pädagogischen Relevanzsetzungen verknüpfen. Denn nur in Form einer

2 Im Sinne Louis Althusser geht hierbei das „Wiedererkennen/Anerkennen“ der „Evidenz“ voraus (Althusser 1977: 141).

solchen Verknüpfung kann die Bezugnahme auf soziale Differenz in der pädagogischen Beobachtungspraxis mit Sinn und Plausibilität ausgestattet werden:

„Unterscheidbare Merkmale wie das Geschlecht, das Alter, die Lebenslage und der soziale Status der Eltern oder ihre nationale Herkunft, mit denen man Kinder beobachten kann, sind offenbar nicht ohne weiteres mit ihrer Lernfähigkeit oder ihren sozialen Kompetenzen zusammenzubringen. Man braucht theoretische Konstruktionen, die Zusammenhänge erst stiften: zwischen Geschlecht und sozialem Verhalten; zwischen Lebensalter und Auffassungskapazität; zwischen sozialer Schicht und Lernfähigkeit; zwischen äußeren, körperlichen Merkmalen und Charakter oder Temperament. Diese Aufgaben übernehmen in modernen Organisationen, die sich nicht mehr selbstverständlich auf tradiertes Wissen stützen können, wissenschaftliche Theorien, d.h. systematisch geordnete Aussagen über einen Teilausschnitt der Realität.“ (Diehm/Radtke 1999: 27)

Die durch Theorie allererst zu ‚stiftende‘ Verbindung von sozialem Unterscheidungskwissen und pädagogischem Differenzierungswissen führt entsprechend unweigerlich in das Problem der *Konstruktion von Kausalität* hinein: Erziehungswissenschaftliche Theorien dienen der Bereitstellung systematischer Annahmen über Zusammenhänge zwischen ‚beobachtbaren‘ sozialen Merkmalen einerseits und pädagogisch relevanten Differenzierungsmerkmalen andererseits. Pädagogik nimmt damit jedoch selektiv Bezug auf die Sozialität der AdressatInnen, sie tritt selbst als Beobachterin in eigener Sache auf und ihre Beobachtungsleistungen sind abhängig von den eigenen Beobachtungskategorien. Mit anderen Worten liegt die Bedeutung jener ‚systematisch geordneten Aussagen‘ gerade darin, dass sie soziale und pädagogische Kategorien selektiv miteinander verknüpfen.

Das zentrale Dilemma, das sich im Kontext differenzpädagogischer Programmatiken abzuzeichnen scheint, besteht nicht zuletzt darin, dass die angebotenen sozialen Unterscheidungen immer schon die Möglichkeit der Abwertung derjenigen enthalten, die im Resultat unterschieden werden: Wenn LehrerInnen Jungen und Mädchen, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, arme und reiche Kinder voneinander unterscheiden, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese Unterscheidungen pädagogische Relevanz besitzen. Faktisch handelt es sich jedoch zunächst um eine soziale Kategorisierung von SchülerInnen, der *situationsbedingt* und *kontextabhängig* ein *asymmetrisierendes* Moment innewohnt. Die programmatische Aufforderung, soziale Unterscheidungen im pädagogischen Handlungsgefüge zu nutzen, setzt auf der Ebene der pädagogischen Beobachtungspraxis kontingente *Zuschreibungsoptionen* frei. Und es bleibt letztlich der institutionalisierten pädagogischen ‚Praxis‘ überlassen, was sie aus dem sozialen Unterscheidungskwissen macht.

Dieser Problematik wird in praxisorientierten differenzpädagogischen Programmatiken, wie sie insbesondere für den Heterogenitätsdiskurs, teilweise aber auch für den Diversity-Diskurs kennzeichnend sind, mit einer spezifischen *Semantik der Anerkennung* begegnet, auf deren Grundlage an die ‚richtige‘, d.h. *nicht* defizitorientierte und abwertende Verwendungsweise der angebotenen sozialen Unterscheidungen appelliert wird. Mitunter tritt Normativität an die Stelle von Reflexion, indem mitgeteilt wird, an welche Wertungsoptionen angeschlossen werden soll und an welche nicht. Dies wird etwa deutlich, wenn die ‚Heterogenität‘ der Lerngruppe nicht mehr als ‚Problem‘ und ‚Belastung‘ für professionelles Handeln, sondern als ‚Chance‘ vorgestellt wird, die jener (neue) differenzierende Blick auf die AdressatInnen pädagogischer Kommunikation eröffne.

Heterogenität, Diversity, Intersektionalität lassen sich als fachwissenschaftliche oder bildungspolitisch gerahmte Diskurse analysieren, in welchem Ausmaß sie die pädagogische Praxis in den unterschiedlichen Feldern formaler, non-formaler und informeller Bildung gegenwärtig beeinflussen, ist (noch) offen. Sie repräsentieren zunächst ‚nur‘ ein ‚pädagogisches Wissen‘³, von dem noch nicht gesagt werden kann, wie es sich auf der Ebene des professionellen Handelns realisiert und welche Wirkungen und Nebenwirkungen es im Bildungswesen erzeugt. Wir haben es folglich mit Diskursen zu tun, die zwar ein Wissen für die Praxis bereitstellen, die Verwendung dieses Wissens ‚in der Praxis‘ jedoch selbst nicht mehr ‚kontrollieren‘ können. In welcher Form und mit welchen Folgen jenes pädagogische Differenz-Wissen praktisch relevant wird, können wir im Rahmen unserer Studie, die als eine theoretische Reflexion angelegt ist, nicht beantworten. Dies wäre eine Aufgabe für anschließende empirische Untersuchungen. Wir konzentrieren uns lediglich auf die Frage, auf welche *Plausibilitätsbedingungen* dieses Unterscheidungswissen im Bildungssystem erwartbar trifft.⁴

Wir werden uns zunächst mit soziologischen Theorieangeboten auseinandersetzen, die es erlauben, sich der *Logik sozialer Unterscheidungen* anzunähern, wie sie mit den Kategorienensembles der Differenz-Diskurse aufgerufen ist. Eine zentrale Prämisse ist dabei, dass die Konstituierung und Sichtbarmachung sozialer Unterschiede als Resultat gesellschaftlicher *Differenzierungs-, Klassifikations- und Askriptionsprozesse* verstanden werden muss. Die in allen drei Diskursen bedeutsamen sozialwissenschaftlichen Kategorien enthalten vor diesem

3 Zur Diskussion der Formen ‚pädagogischen Wissens‘ und ihrer Erzeugung in der Erziehungswissenschaft vgl. die Beiträge in Oelkers/Tenorth 1991.

4 Unser Fokus liegt hinsichtlich der Berücksichtigung der organisatorisch-institutionellen Strukturbedingungen pädagogischen Handelns auf dem öffentlichen Schulwesen, nicht etwa auf sozialpädagogischen Handlungsfeldern.

Hintergrund immer auch Bezugnahmen auf Formen und Ausprägungen sozialer Ungleichheitsrelationen.

Teil I befasst sich in einem ersten Schritt mit Aspekten soziologischer Ungleichheitstheorie, allerdings in einer spezifischen und dann im Weiteren ergänzungsbedürftigen Perspektive. Ein grundlegendes Problem der Ungleichheitsforschung kann darin gesehen werden, dass diese in der Beschreibung des Realfalls ‚Ungleichheit‘ darauf verwiesen ist, mit Kategorien zu arbeiten, an denen Ungleichheiten (statistisch) abgelesen werden können, deren Repräsentationswert jedoch in erkenntniskritischer Perspektive hinterfragt werden muss.

Während Klassen und Schichten als sozialwissenschaftliche Konstrukte und in diesem Sinne als analytische Kategorien behandelt werden können, die es als soziale Entitäten nicht jenseits der ungleichheitstheoretischen Analyse ‚gibt‘, gilt dies nicht für Kategorien wie etwa Geschlecht oder Ethnizität, die, anders als Klassen- und Schichtenbildung, selbst nicht auf Grundlage der *Mechanismen*, durch die Ungleichheit erzeugt wird, ‚erklärt‘ werden können. In Bezug auf *Theorien sozialer Schließung* lässt sich entsprechend zeigen, dass in der Analyse der Schließungsmechanismen immer schon eine sozial sichtbare Asymmetrie geschlechtlich oder ethnisch differenzierter ‚Gruppen‘ als gegeben vorausgesetzt werden muss, sodass die Frage, was Ursache und was Wirkung sozialer Ungleichheit ist, nur zirkulär beantwortet werden kann. Wir vollziehen daher eine Perspektivumkehr, die von der Annahme realer Gruppendifferenzen in der Gesellschaft auf Mechanismen der *Askription* umstellt, die auf *sozialen Klassifikationen* beruhen.

In einer wissenssoziologischen Tradition stehende Klassifikationstheorien gehen davon aus, dass soziale Ordnungsbildung auf zwei notwendig zu unterscheidenden gesellschaftlichen Realitätsebenen abläuft: auf der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen des Handelns bzw. der Kommunikation und auf der Ebene der symbolischen bzw. semantischen Repräsentationen dieser Strukturen. Klassifikationssysteme entstehen auf der Ebene der symbolischen/semantischen Repräsentation und stellen ein institutionalisiertes Wirklichkeitswissen zur Verfügung, das kognitive ‚Evidenz‘ erzeugt und auf kategorialem Unterscheiden basiert. In Hinblick auf die Erzeugung sozialer Ungleichheit werden Klassifikationssysteme dann bedeutsam, wenn ihre kategorialen sozialen Unterscheidungen (Mann/Frau, schwarz/weiß, arm/reich, heterosexuell/homosexuell, Inländer/Ausländer usw.) an konkreten Individuen zur Sichtbarkeit gebracht und mit Vor- bzw. Nachteilen für die Klassifizierten gekoppelt werden. Die Fähigkeit und Macht zur Zuschreibung – *Askription* – von Kategorien auf Individuen erachten wir daher als einen zentralen Faktor in der Erzeugung von Ungleichheit – und über diese Fähigkeit verfügen in der modernen Gesellschaft insbesondere *Organisationen*.

Diese Überlegungen werden uns in einem weiteren Schritt zur systemtheoretisch konturierten Differenzierungstheorie führen, derzufolge die *Beobachtung* und *Adressierung* von Individuen in Funktionssystemen, durch Organisationen und in Interaktionen einer je systemrelativen Eigenrationalität der *Inklusion* und *Exklusion* folgt, die wir versuchen, in Bezug auf das Erziehungssystem zu präzisieren. Die Referenz auf Systemtheorie impliziert im Rahmen des hier aufgerufenen Problemzusammenhangs zwischen pädagogischen Differenzdiskursen und den Erzeugungsstrukturen sozialer Ungleichheit allerdings eine zweifache ‚Zumutung‘:

Die *erste* Zumutung besteht darin, dass die Systemtheorie Gesellschaft nicht vom Individuum und von sozialen Gruppen als Handlungsträgern ausgehend beschreibt, sondern von der Selbstläufigkeit der *Kommunikation* als strukturbildendem Moment ausgeht. Sie ist damit nicht mehr anschlussfähig an eine pädagogische Semantik, die sich am Individuum und seinen sozialen Zugehörigkeiten orientiert. Stattdessen lassen sich auf Grundlage der Systemtheorie die Strukturbedingungen institutionalisierter Pädagogik und Plausibilitätsbedingungen für pädagogische Differenzsemantiken in den Blick nehmen. Von Bedeutung ist dabei, dass die Fähigkeit zur ‚Beobachtung‘ nach Luhmann den sozialen Systemen zugerechnet werden kann: Mit der Theorie der Beobachtung rücken insbesondere Prozesse des *Unterscheidens* und *Bezeichnens* in den Blickpunkt der Analyse, die innerhalb der sozialen Systeme – d.h. auch innerhalb des Funktionssystems der Erziehung, des Organisationssystems Schule und des Interaktionssystems Unterricht – ablaufen. Wir argumentieren vor diesem Hintergrund, dass der Zusammenhang von Klassifikation und Askription der Logik der Doppeloperation Unterscheiden/Bezeichnen folgt.

Die *zweite* Zumutung besteht darin, dass die Luhmannsche Differenzierungstheorie mit einem weitgehenden Verzicht auf die Beschreibungsoption ‚soziale Ungleichheit‘ arbeitet und diese als eine nicht mehr funktionale Nebenfolge funktionaler Differenzierung begreift. Ein solcher Verzicht unterstützt u.E. jedoch die Tendenz zur Übernahme meritokratischer Selbstbeschreibungsmuster (oder: Ideologien) der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft auch in der Systemtheorie. Dies erscheint nicht nur für grundlagentheoretische Überlegungen relevant, sondern insbesondere aufgrund der dem Erziehungssystem zugeschriebenen gesellschaftlichen ‚Funktion‘ der Herstellung und meritokratischen Legitimation sozialer Ungleichheit. Gegenüber den gängigen bildungssoziologischen Beschreibungen ermöglicht die Differenzierungstheorie jedoch gerade die Präzisierung der Ungleichheitsfrage in Bezug auf die internen Strukturen des Schulsystems. Wir nehmen in unseren Ausführungen die Theorie autopoietischer Systeme ernst und gehen vom zunächst trivialen, aber beobachtungslogisch fol-

genreichen Sachverhalt aus, dass *Bildungsungleichheit nur im und durch das Bildungssystem entstehen kann*. Damit stellt sich aber grundlegend die Frage, ob und inwiefern die differenzpädagogischen Diskurse, die in der pädagogischen Praxis Beobachtungsrelevanz erlangen sollen, hinsichtlich der Genese von Bildungsungleichheit als Teil der Lösung oder als Teil des Problems zu erachten wären.

Die klassifikationstheoretische Perspektive hat weitreichende Implikationen für die Analyse der pädagogischen Differenzdiskurse, insofern diese ein Unterscheidungswissen anbieten, das auf soziale Klassifikationen zurückgreift und im Kontext institutioneller pädagogischer Praxis auf schulinterne, an Leistungssemantiken orientierte und damit legitimierte Klassifikationssysteme trifft. In welcher Weise jene, durch die Differenzdiskurse transportierten sozialen Unterscheidungen ‚in der Schule‘ mit Unterscheidungen kombiniert werden, die der ungleichheitswirksamen Leistungssemantik des Erziehungssystems folgen, kann nur empirisch beantwortet werden. Als ein Gegenstand der theoretischen Reflexion können die pädagogischen Diskurse um Heterogenität, Diversity und Intersektionalität gleichwohl daraufhin befragt werden, ob und inwiefern sie diese Problematik selbst in Rechnung stellen.

Teil II beschäftigt sich im engeren Sinne mit den differenzpädagogischen Diskursen, die diese Studie ursprünglich motiviert haben. Insofern Pädagogik als solche wissenschaftlich wie praktisch vom Individuum als konstitutiver Bedingung der Möglichkeit von Erziehung und Bildung ausgeht, lässt sich das Spezifikum differenzpädagogischer Konzepte gerade in der Abweichung von diesem Referenzpunkt sehen, da jene Möglichkeitsbedingung auch entlang von Merkmalen rekonstruiert wird, die kollektive Zugehörigkeit anzeigen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist dabei die Annahme, dass die ‚neuen‘ pädagogischen Differenzdiskurse um Heterogenität, Diversity, Intersektionalität innerhalb der Erziehungswissenschaft auf Plausibilitätsbedingungen treffen, die nicht zuletzt mit der ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren geschaffen wurden. Seither stellt soziale Differenz einen gängigen Anlass pädagogischer Reflexion dar.

Am Beispiel *älterer* erziehungswissenschaftlicher Differenzdiskurse, die sich im Kontext der Bildungsreform, der Etablierung der Interkulturellen Pädagogik und der Feministischen Pädagogik ausmachen lassen, wird deutlich, dass das historisch in unterschiedlichen Varianten zentral gewordene Konzept der *Sozialisation* eine Brückentheorie bietet, auf deren Grundlage die Beobachtung sozialer Unterschiede mit pädagogischen Relevanzsetzungen gekoppelt werden konnte. Während sich für diese älteren Differenzdiskurse noch konkrete gesellschaftliche Veränderungen – wie ökonomischer und demographischer Wandel, Wandel in den Geschlechterverhältnissen, migrationsgesellschaftlicher Wandel – iden-

tifizieren lassen, auf die Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft reagierten, lässt sich für die *neueren* Differenzdiskurse kein ‚äußerer‘, gesellschaftlicher Handlungsanlass mehr rekonstruieren.

Eher hat es den Anschein, dass in der Erziehungswissenschaft sedimentierte Semantiken die Plausibilität für die aktuellen Differenzdiskurse bereitstellen. Es reartikulieren sich in den neuen Differenzpädagogiken nicht nur grundlegende Motive und Theoriebezüge der älteren Differenzdiskurse, sondern auch deren epistemologische Probleme. Im Rahmen unserer Analyse rücken entsprechend die erziehungswissenschaftliche *Selbstreferenz* der jeweiligen Diskurse sowie die Frage, wie sie ihre Bezugnahme auf soziale Differenz entfalten, in den Vordergrund. Da Diversity und Intersektionalität im Unterschied zu Heterogenität nicht auf einen genuin (schul-)pädagogischen Problembezug verweisen, sondern einen ‚Import‘ in die Erziehungswissenschaft darstellen, werden wir im Fall dieser beiden Diskurse insbesondere versuchen, die ursprünglichen und in der erziehungswissenschaftlichen Adaption ggf. mit-importierten Sach- und Problembezüge freizulegen.

Unsere Perspektive richtet sich letztlich auf die spezifische und insofern begrenzte Frage, in welchem Verhältnis die Beobachtungslogiken der Differenzdiskurse zu den operativen Strukturen schulischer Erziehung stehen und auf welche Beobachtungskonstellationen das pädagogische Differenzwissen potentiell trifft. Insofern bleiben die weiten Verzweigungen bildungstheoretischer Auseinandersetzungen mit Differenz ebenso wie die Strukturbedingungen nicht-schulischer pädagogischer Handlungsfelder weitgehend unberücksichtigend. Wir fokussieren mit unserer Studie explizit die erziehungswissenschaftliche Konstruktion differenzorientierter Beobachtungsschemata, nicht die in bildungstheoretischer Hinsicht bedeutsame, aber nur empirisch rekonstruierbare Frage, welche Differenzkonstruktionen für die AdressatInnen von Pädagogik selbst von Relevanz sind.

Heterogenität - Diversity - Intersektionalität
Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen
Semantiken der Differenz
Emmerich, M.; Hormel, U.
2013, VII, 293 S., Softcover
ISBN: 978-3-531-17159-3