

2 Theoretischer Rahmen

2.1 „Heterogenität“ – Einstieg in den schulpädagogischen Diskurs

Mit Blick auf den bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs lässt sich feststellen, dass das Thema Heterogenität gegenwärtig im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Mögliche Gründe für den inflationären Gebrauch des Begriffs Heterogenität werden nachfolgend zu erörtern sein. Bevor darauf allerdings näher eingegangen wird, soll zunächst der Heterogenitätsdiskurs in der Schulpädagogik kurz umrissen werden.

„Heterogenität“²⁵ – seinem griechischen Ursprung nach mit *verschieden, anders, plural, inkommensurabel, veränderlich* zu übersetzen – hat sich als ein neues Schlagwort etabliert, das sich insbesondere auch innerhalb der Schulpädagogik zunehmender Beliebtheit erfreut (vgl. Budde, 2012a). Pionierarbeit im Hinblick auf die theoretische Fundierung des Begriffs leistete vor allem die Grundschulpädagogik (vgl. zum Begriff Heinzel & Prengel, 2002; Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer, 2008). Das besondere Interesse der Grundschulpädagogik lässt sich dabei nicht zuletzt darauf zurückführen, dass sich die Grundschule seit ihrer Gründung in der Weimarer Republik als *gemeinsame Schule* für *alle* Kinder versteht (vgl. u.a. Heinzel, 2010).²⁶ Dieses Selbstverständnis spiegelt sich dabei auch in der öffentlichen Wahrnehmung wider: So wird die Grundschule im Unterschied zu den weiterführenden Schulen bisweilen als ein „Refugium sozialer Indifferenz jenseits von Klassen, Schichten und Milieus gehandelt“ (Breidenstein, Krüger & Roch, 2014, S. 166). Die Grundschule kann vor diesem Hintergrund als „egalitäres Fundament eines Schulwesens gelten, dessen Selektivität mit der Sekundarstufe einsetzt“ (Breidenstein et al., 2014, S. 166).²⁷ Dass die Grundschule jedoch nicht *per se* als ein solcher gut behüteter „Hort der Chancengleichheit“ (Breidenstein et al., 2014, S. 166) betrachtet werden kann, darauf verweist bereits die intensive Debatte über den

²⁵ Prengel (2010, S. 20) hat jüngst auf eine erweiterte Begriffsbestimmung hingewiesen. Sie verwendet in Anlehnung an die Kategorienlehre Aristoteles' das griechische Adjektiv *heterogenēs*, was sich mit *verschieden, ohne untereinander untergeordnet zu sein* übersetzen lässt.

²⁶ Eine Ausnahme bilden dabei Kinder mit einem besonderen, sonderpädagogischen Förderbedarf, die bislang noch – solange der inklusive Unterricht noch nicht an jeder Schule umgesetzt wird – häufig an der Förderschule unterrichtet werden.

²⁷ Der Grundschule stehen – entgegen der hier formulierten Behauptung – selbstverständlich Selektionsverfahren bereits bei der Einschulung zur Verfügung. Zudem verfügt die Grundschule mit der Möglichkeit zur Nichtversetzung über ein weiteres Selektionsinstrument.

Umgang mit Heterogenität Anfang der 1990er Jahre (vgl. u.a. Prengel, 1993).²⁸ Während bereits zu jener Zeit der Heterogenitätsbegriff zu kontroversen Debatten im wissenschaftlichen Diskurs beitrug, erhielt er mit der Jahrtausendwende erneut verstärkt Aufmerksamkeit: Ausgehend von einigen Publikationen im Jahr 1990, die sich noch im einstelligen Bereich bewegten, stieg die Anzahl der Publikationen vor allem im Jahr 2001 an – was mit dem Erscheinen der ersten *PISA*-Studie in direktem Zusammenhang stehen dürfte.²⁹ Insgesamt wurden im Jahr 2008 bereits 200 Titel zum Thema Heterogenität gelistet (vgl. Budde, 2012a).

In dieser zum Teil theoretischen wie auch programmatisch geführten Diskussion wird Heterogenität nicht nur als Chiffre für die individuell variierenden Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern verwendet, vielmehr konturieren sich hier vermehrt Forderungen nach einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität, die sich unter dem Label *Heterogenität als Chance, Ressource und Bereicherung* zusammenfassen lassen (vgl. Bräu & Schwerdt, 2005; Prengel, 2006; Rebel, 2010). Damit wird an reformpädagogische Traditionslinien angeknüpft, denen eine affirmative Haltung gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit zugrunde liegt. Heterogenität wird in diesem Sinne als pädagogische ‚Normalität‘ aufgefasst, die weder ignoriert noch als eine ‚Störgröße‘ verstanden werden kann (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009; Trautmann & Wischer, 2011).

Unverkennbar wird innerhalb dieser Diskurslinie der Heterogenitätsbegriff mit einer *evaluativen* Bedeutungsdimension ausgestattet, die u.a. mit den Begriffen „Chance“ (Bräu & Schwerdt, 2005; Rebel, 2010), „Ressource“ (Hörmann, 2012) oder auch „Herausforderung“³⁰ (Hagedorn, 2010) markiert wird (vgl. Walgenbach, 2014). Diese evaluative ‚Aufladung‘ des Begriffs geht dabei bisweilen mit einem „Trend zur Zelebrierung von Diversität“ (Allemann-Ghionda, 2011, S. 30) einher, der allerdings nicht uneingeschränkt Zustimmung erfährt: So wird u.a. kritisch angemerkt, dass nicht immer hinreichend spezifiziert werde, worin genau die Chance bestehe, mit Heterogenität umzugehen (vgl. u.a. Budde, 2012a; Walgenbach, 2013). Zudem weist Budde (2012a) darauf hin, dass es eher zur Unschärfe des Begriffs beitrage, wenn er durch einen anderen (wie Chance, Ressource) spezifiziert werden solle. Auch Mecheril und

²⁸ Die Heterogenitätsdebatte reicht – historisch betrachtet – deutlich weiter zurück, wie etwa die Aussagen von F. Herbart („Das zentrale Problem des Unterrichts ist die Verschiedenheit der Köpfe“) oder auch E.C. Trapp („Unterricht muss auf die Mittelköpfe hin kalkuliert werden“) zeigen.

²⁹ Der Begriff „Heterogenität“ wurde allerdings vom *PISA*-Konsortium nicht explizit verwendet, sondern die Rede war etwa von „sozialer Herkunft“ (Budde, 2012a).

³⁰ Walgenbach (2014) hat darauf aufmerksam gemacht, dass auch dem Begriff der „Herausforderung“ eine evaluative Bedeutungsdimension zugrunde liegt, gleichwohl er auf den ersten Blick neutral scheint. „Herausforderung“ impliziert, dass Heterogenität etwas Oppositionelles ist und ein Gegenüber (z.B. einen Duellanten oder Gegner im Sport) darstellt, was einer schulpädagogischen Reflexion und auch Bewältigung bedarf (vgl. auch Budde, 2012a).

Vorrink (2014) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass mit der Formel „Heterogenität als Chance“ suggeriert werde, dass ‚Pluralität‘ bereits einen (pädagogischen) Wert an sich darstelle.

In der Kritik offenbart sich, dass ohne eine genaue terminologische Klärung des Heterogenitätsbegriffs, die Gefahr darin besteht, dass durch eine plakative Verherrlichung von Heterogenität – entgegen der eigentlich intendierten Zielsetzung – der Dramatisierung und Essentialisierungen von ‚Unterschieden‘ entscheidend Vorschub geleistet werden kann (vgl. u.a. Allemann-Ghionda, 2011). Auf diese Paradoxie macht auch Edelmann (2009, S. 131) mit Blick auf die migrationsbedingte Heterogenität aufmerksam, wenn sie feststellt, dass die *Überbetonung von Unterschieden* „zu Besonderungen und damit zu dauerhaften Belastungen von Schülerinnen und Schülern führen [kann], weil ihre Fremdheit auch dann thematisiert wird, wenn sie [eigentlich] verschwunden ist“; zugleich aber auch die *Überbetonung von Gemeinsamkeiten* problematisch sei, da „sämtliche Differenzen ignoriert werden und damit ausgeschlossen wird, dass Differenzen im Unterricht in irgendeiner Weise als Potenzial wirksam werden können“ (Edelmann, 2009, S. 131).

Eine weitere zentrale Diskurslinie firmiert unter dem Label „Heterogenität als didaktische Herausforderung“ (Walgenbach, 2014). Innerhalb dieses Diskursstranges wird der Umgang mit Heterogenität vornehmlich bezogen auf das didaktisch-methodisch ‚angemessene‘ Handeln der Lehrkräfte zum Thema gemacht. Der Umgang mit Heterogenität in der Schule scheint vor diesem Hintergrund in erster Linie eine Herausforderung für das Lehrerhandeln darzustellen (vgl. Trautmann & Wischer, 2011). Die eingeforderte pädagogische Professionalisierung im Umgang mit heterogenen Lerngruppen umfasst dabei vor allem die (handwerklich-technische) Erweiterung des didaktisch-methodischen Repertoires – etwa in Bezug auf den variablen Einsatz von Methoden, Materialien und Sozialformen – mit Hilfe derer Lehrkräfte den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler stärker gerecht werden sollen (vgl. Bräu & Schwerdt, 2005; Budde, 2012b; Rabenstein & Steinwand, 2013; Wischer, 2007). Ein solcher heterogenitätssensibler Unterricht vermag – so der Anspruch – der Individualität bzw. der ‚unterschiedlichen Verschiedenheit‘ der Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise zu begegnen (vgl. Bräu & Schwerdt, 2005; Wenning, 2004).

Betrachtet man nun diese im schulpädagogischen Diskurs formulierten (reformerischen) Ansprüche und ihre ‚tatsächliche‘ Umsetzung in der Unterrichtspraxis, so lassen sich bisweilen große Diskrepanzen feststellen: So steht etwa der positiven Bewertung von Heterogenität in der ‚Unterrichtswirklichkeit‘ eine eher skeptische Haltung von Lehrkräften gegenüber (vgl. Tillmann & Wischer, 2006; Wischer, 2007). Entgegen der durchaus plausibel begründeten pädagogischen Reformsemantiken, die auf einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität abzielen, erweist sich in der Wahrnehmung von Lehrkräften Heterogenität

häufig eher als *Belastung* denn *Bereicherung* (Graumann, 2002; Heinzel, 2008). Wie u.a. die Befunde von Lang, Grittnner, Rehle und Hartinger (2010) sowie Reh (2005) zeigen, sind bei den Lehrkräften sogenannte *Homogenisierungsorientierungen* identifizierbar, die sich etwa in der Erwartung äußern, dass schulische Lernprozesse eher erfolgreich sind, wenn ähnliche oder weitgehend identische Eingangsvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern vorliegen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass auch binnendifferenzierende Maßnahmen, u.a. aufgrund des höheren Arbeitsaufwands für die Lehrkräfte, seltener Anwendung finden (vgl. hierzu im Überblick Reh, 2005; Wischer, 2007).

Diese Diskrepanz zwischen den formulierten Ansprüchen nach einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität und der pädagogischen Unterrichtswirklichkeit lässt sich u.a. auf die strukturellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems zurückführen. So agieren Lehrkräfte nicht im luftleeren Raum, sondern ihr Handeln ist an strukturelle Bedingungen geknüpft. Die Strukturen des deutschen Bildungssystems zielen insgesamt eher auf eine homogene Lerngruppe ab (vgl. Böhme & Herrmann, 2011). Zur Homogenisierung werden Schülerinnen und Schüler nach wie vor überwiegend in Jahrgangsklassen unterrichtet, zurückgesetzt oder auch auf die Förderschule überwiesen (vgl. Böhme & Herrmann, 2011; Faulstich-Wieland, 2011; Geiling, 2011; Klemm, 2010). Für die Grundschule erweist sich zudem die Zurückstellung vom Schuleintritt als ein weiterer Selektionsmechanismus zur Herstellung einer (vermeintlich) homogenen Lerngruppe. Anzunehmen ist dabei, dass Lehrkräfte als Akteure im pädagogischen Feld diese Strukturen – gewollt oder auch ungewollt – inkorporieren und dabei häufig ein *normbezogenes Verständnis* von Heterogenität herausbilden (vgl. Giesecke-Kopp, 2006). Heterogenität wird vor diesem Hintergrund als eine *unerwünschte Abweichung* von der *erwünschten Norm* verstanden (vgl. Giesecke-Kopp, 2006). Eine Schulklasse wird als heterogen wahrgenommen, wenn bereits einzelne Schülerinnen und Schüler von einem bestimmten Leistungsniveau oder einem erwünschten Sozialverhalten ‚abweichen‘ (vgl. Giesecke-Kopp, 2006).

Eine voreilige Kritik an diesen Homogenisierungsbestrebungen der Lehrkräfte greift allerdings insofern zu kurz, als die „Sehnsucht nach einer homogenen Lerngruppe“ (vgl. Tillmann, 2004) u.a. auch darauf gründet, sich dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin in stärkerem Maße zuzuwenden und eine individuelle Förderung gewährleisten zu können (vgl. Fritzsche, 2013). Kunze und Solzbacher (2008) zeigen in ihrer Studie, dass 98 Prozent der insgesamt 180 befragten Sekundarstufenlehrkräfte eine individuelle Förderung als bedeutsames und anzustrebendes Ziel des Unterrichts erachten, jedoch geben zugleich 90 Prozent der Lehrkräfte an, dass eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Klassengröße) kaum möglich sei.

Demnach handelt es sich also weder um eine ‚Frage des Wollens‘ noch sind die Homogenisierungsbestrebungen der Lehrkräfte auf spezifische Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen (vgl. Wischer, 2007). Vielmehr sind sie aus der Eigenlogik und der feldimmanenten Semantik der Schule heraus verstehbar. Unter Rückgriff auf Bourdieu und Wacquant (1996) weist jedes soziale Feld, so auch die Schule, eine *illusio* auf, d.h. eine Art Grundüberzeugung, welche die Akteure ‚glauben‘ lässt, dass ihr Handeln sinnhaft sei. Vor dem Hintergrund dieser ‚Überzeugung‘ erscheinen dann die dem Feld inhärenten Logiken – wie etwa die der schulischen Selektion – nicht weiter begründungsbedürftig, sondern gewissermaßen als eine unhinterfragbare Selbstverständlichkeit.³¹ Indem Lehrkräfte sich tagtäglich als Akteure im schulischen Feld bewegen, orientieren sie sich – wie selbstverständlich – an den dort geltenden normativen Kodifizierungen, Regularien und Handlungsrouinen. Entsprechend ist es demnach nur wenig verwunderlich, dass Lehrkräfte die (vermeintliche) Heterogenität ihrer Schülerschaft in erster Linie als eine Abweichung von der Norm wahrnehmen und damit zugleich jene Strukturen des Bildungssystems reproduzieren, die auf Homogenität angelegt sind (vgl. Brügelmann, 2002). Gerade im schulischen Kontext, einem *normierten*, d.h. von Normen beeinflussten, aber auch *normierendem*, d.h. Normen hervorbringenden, Handlungsfeld – etwa in Bezug auf Leistungsstandards – irritieren damit diejenigen, die hiervon abweichen und „deren Lernen und Entwicklung zu langsam oder zu schnell geht“ (Wenning, 2007, S. 27). Schule und Unterricht funktionieren in diesem Sinne gleichsam wie ein ‚Thermostat‘, das bereits geringere Abweichungen wahrnimmt bzw. misst, um diese dann durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen (z.B. Individualisierung, Differenzierung) zu verringern und zu kompensieren, wobei dies bisweilen mit nicht-intendierten ‚Nebenwirkungen‘ einhergeht.

Damit zeichnet sich bereits ab, dass der Begriff der Heterogenität einige Schwierigkeiten in sich birgt. Gleichwohl Heterogenität zunächst nichts anderes bedeutet als das „neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium“ (Wenning, 2007, S. 23), so handelt es sich nicht um objektive Eigenschaften einer Person oder Gruppe, sondern stets um subjektiv vorgenommene Zuschreibungen. Ob man also eine Gruppe 15-jähriger Schülerinnen und Schüler als (alters-)homogene Gruppe auffasst, eben weil sie 15 Jahre alt sind, oder ob man sie als (alters-)heterogene Gruppe betrachtet, weil jeder der SchülerInnen schließlich einen anderen Geburtstermin hat, liegt im Auge des Betrachters (vgl. Trautmann & Wischer,

³¹ Luhmann und Schorr (1979, S. 270) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich auch bei Verzicht auf ‚klassische‘ schulische Selektionsverfahren innerhalb einer Schulklasse ‚neue‘ Möglichkeiten ergeben würden: „Allerdings würde eine System, das dem Lehrer keine Möglichkeiten des Aussortierens mehr gäbe, wohl neue Formen des Aussortierens schaffen, etwa ein Aussortieren der ‚hoffnungslosen‘ Fälle in der Klasse, an denen der Unterricht vorbeigehen muss“.

2011, S. 38). Die Festlegung des vergleichsentscheidenden Merkmals – des *tertium comparationis* – hängt somit vom Standpunkt der urteilenden Person ab (vgl. Prengel, 2006). Brügelmann (2001, S. 3) hat dies wie folgt formuliert: „Heterogenität ist eine Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt“. Die mit dem Begriff der Heterogenität verbundenen ‚Unterschiede‘ setzen demnach ein übergeordnetes Vergleichskriterium voraus, wobei „nicht nur das Vergleichene unterschieden werden muss, sondern auch noch ein Vergleichsgesichtspunkt gewählt werden muss, der die Selbigkeit des Verschiedenen, also Ähnlichkeit trotz Differenz, garantiert“ (Luhmann, 1995, S. 38). Weder Homogenität noch Heterogenität sind somit beobachterunabhängig von der vergleichenden Person zu betrachten (vgl. Wenning, 2013).

Ebenfalls kritisch hat auch Budde (2012a) Stellung zu der Verwendung des Heterogenitätsbegriffs bezogen. Er problematisiert dabei, dass Heterogenität eine Art „Containerbegriff“ darstelle und damit zu unpräzise sei, um ihn in der Schul- und Unterrichtsforschung wirklich nutzbar zu machen (Budde, 2012a). Zudem liege dem Begriff häufig ein „verkürztes und ontologisierendes Verständnis“ (Budde, 2012b, S. 529) zugrunde. Heterogenität werde unter diesen Vorzeichen als eine „von außen kommende, gleichsam ontologische ‚Tatsache‘“ (Budde, 2012b, S. 529) entworfen. Ausgeblendet werde damit, dass Heterogenität nicht *außerhalb* von Schule zu verorten sei, sondern „das schulische Feld selber zur Konstruktion von (Konzeptionen über) Heterogenität beiträgt“ (Budde, 2012b, S. 529). Budde (2012a) plädiert deshalb dafür, weniger den Umgang mit Heterogenität als vielmehr die *Konstruktion von Heterogenität* im schulischen Feld in den Blick zu nehmen.

Trotz dieses augenfälligen Mangels an theoretischer Schärfe³², findet allerdings der Begriff Heterogenität weiterhin häufig Verwendung und wird von einigen Autoren sogar als ‚neue Leitkategorie‘ (vgl. Schroeder, 2007) ausgerufen. Insbesondere im Zuge der *Large-Scale-Assessment*-Studien (z.B. *PISA*) hat der Begriff – wie sich bereits oben an der Anzahl an Publikationen im Jahr 2001 erkennen lässt – große Aufmerksamkeit erlangt. Allerdings erweckt es den Anschein, dass gerade auch jene Studien – ohne dabei ihre Verdienste in Abrede stellen zu wollen – eher zu einer Verstärkung des bereits beschriebenen Verständnisses von Heterogenität beigetragen haben, indem sie die Abweichung von einer Norm (z.B. *OECD*-Durchschnitt ‚fiktiver‘ 15-jähriger Schüler) als zentralen Maßstab heranziehen. Zugleich sind im Kontext dieser Studien Subgruppen (Kinder *mit* und *ohne* Migrationshintergrund) sowie Kategorien wie etwa ‚RisikoschülerInnen‘ entstanden, die Gefahr laufen, nicht nur statistische

³² Man könnte dies gleichsam *positiv* gewendet, natürlich auch als besondere Stärke des Begriffs betrachten, da er eine *konzeptionelle Offenheit* bereithält, die für unterschiedliche Disziplinen (z.B. Erziehungswissenschaft und Soziologie) Anschlussmöglichkeiten bietet.

Mittelwertsunterschiede festzustellen, sondern jene Schülerinnen und Schüler zu ‚besondern‘.³³ Prengel (2014, S. 19) kritisiert weiterhin, dass Heterogenität in einer Reihe empirischer Studien nur als „Fremdwort für Unterschied oder als Forschungsvariable“ benutzt werde, „ohne den Begriff zu klären und in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen“.

Bleibt also die Frage, warum findet der Begriff Heterogenität in der Schulpädagogik in einem solchen Ausmaß Verwendung? Unter pragmatischen Gesichtspunkten lässt sich dies damit begründen, dass sich Heterogenität als „schon vorhandener, verbreiteter Begriff gegenüber anderen möglichen Begriffen wie Diversität oder Differenz als Bezeichnung für ein Bedeutungsfeld“ (Wenning, 2013, S. 138) durchgesetzt hat. Hinzu kommt dabei, dass etwa der Begriff der Differenz seit den 1960er und 1970er Jahren bereits durch jene erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen besetzt war, „die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten: der Frauenforschung, der Sonderpädagogik und der Ausländerpädagogik“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150).³⁴

Ein weiterer Grund könnte auch darin bestehen, dass der Begriff Heterogenität eine gewisse Offenheit beinhaltet. Als ein „catch-all-Konzept“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 64) bzw. als Containerbegriff lassen sich unter Heterogenität die unterschiedlichsten Unterschiede zusammenfassen, womit sich der Begriff „als anschlussfähig für vielfältige Problembeschreibungen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 64) erweist. Auch Rendtorff (2014, S. 117) beschreibt den Heterogenitätsbegriff als einen Eimer, „in den alle Arten von Unterschieden hineingelegt werden, und [der] zugleich der Deckel [ist], der verhindert, dass sie wieder herauskommen, um ihr Unwesen zu treiben“.

Wenning (2013) führt als ein weiteres Argument die Möglichkeit zur Pädagogisierung des Begriffs an. Vor diesem Hintergrund wird Heterogenität als selbstverständliche gegebene ‚Tatsache‘ einer modernen Gesellschaft begriffen, die es zunächst festzustellen gilt, um dann pädagogisch darauf reagieren zu können. Heterogenität erscheint unter dieser Perspektive als eine veränderbare

³³ Bezugnehmend auf Emmerich und Hormel (2013a, S. 25) lässt sich davon sprechen, dass in diesen Studien häufig mit *kategorialen Differenzen* gearbeitet wird, bei denen die Individuen aufgrund ihrer kategorialen Gruppenzugehörigkeit nur Protestant *oder* Katholik, Mann *oder* Frau, jung *oder* alt sein können, und somit weniger die graduellen Differenzen berücksichtigt werden. Diese quantitativen Vergleiche legen somit „einen Normalitätsbereich fest, der zu einer Unterscheidung von ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ führt, dies aber nicht direkt, sondern über den Weg einer statistischen Definition von Durchschnittswerten“ (Heintz, 2010, S. 165). Zu den statistischen Klassifikationen, die Differenzen erzeugen (vgl. Wobbe, 2012).

³⁴ „Alle drei Fachrichtungen haben im Zuge der Auseinandersetzungen ihre Benennung verändert: Geschlechterforschung, Integrationspädagogik und Interkulturelle Pädagogik; im jeweiligen neuen Namen spiegelt sich der (nicht gleichermaßen gelungene) Versuch, die neue Perspektive hinsichtlich der Qualifizierung von Differenz und des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz einzufangen“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150) wider.

Voraussetzung, die pädagogisch-didaktisch handhabbar und bewältigbar ist (vgl. Rabenstein & Steinwand, 2013). An dieser *Didaktisierbarkeit von Differenzen* wird allerdings auch Kritik geübt (vgl. Budde, Offen & Schmidt, 2014). So weist Walgenbach (2014) darauf hin, dass die Gefahr besteht, didaktische Fragen (etwa nach der angemessenen Form der Differenzierung) von der Thematisierung sozialer Ungleichheit abzukoppeln. Diesen Umstand zu berücksichtigen, erscheint auch deshalb wichtig, da es Hinweise darauf gibt, dass bestimmte didaktische Lernarrangements (z.B. der Stuhlkreis in der Grundschule) Schülerinnen und Schülern aus der Mittelschicht eher entgegenkommen können, wobei sich die Bevorteilung etwa darin ausdrückt, dass sie höhere Redeanteile besitzen als sozial schwächere Schülerinnen und Schüler (vgl. Walgenbach, 2014).³⁵

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich Heterogenität als Begriff *trotz* oder gerade *aufgrund* seiner Unbestimmtheit in der Schulpädagogik durchgesetzt hat (vgl. Emmerich & Hormel, 2013a), jedoch ohne eine weitere Präzisierung ein umstrittenes und polarisierendes Schlagwort bleibt, welches die sich dahinter verbergenden Herausforderungen für Schule und Unterricht eher verschleiert als sie aufzudecken (vgl. Trautmann & Wischer, 2011). Auch Emmerich und Hormel (2013a, S. 154f.) kritisieren den Heterogenitätsdiskurs in der Schulpädagogik dahingehend, dass „auf eine erkenntniskritische sozialwissenschaftliche Reflexion gerade derjenigen Realitätsannahmen über soziokulturelle, sozioökonomische, geschlechtsbezogene Differenz, die den Diskurs konstituieren“ weitgehend verzichtet wird. Damit bildet „nicht die ‚reale‘ Existenz von Gruppen ..., sondern die *soziale Klassifikation* sozialer Unterschiede die Grundlage, auf der jene Unterscheidungen durch Askription gesellschaftlich“ (Emmerich & Hormel, 2013a, S. 36) und auch im konkreten pädagogischen Lernsetting ‚Sichtbarkeit‘ erlangen. In ähnlicher Weise üben auch Jergus, Krüger und Schenk (2013) Kritik daran, dass sich Heterogenität offensichtlich als eine ‚natürlich‘ vorhandene Faktizität sozialer Wirklichkeit abstrakt deklarieren lasse, ohne dass ‚Eigenschaften‘ oder ‚Merkmale‘ zwangsläufig konkret zu erkennen seien.³⁶

Ohne eine solche erkenntniskritische Reflexion der vermeintlich relevanten Differenzkategorien vorzunehmen, wird immer schon vorausgesetzt, dass sich anhand von Differenzkategorien pädagogisch differenzieren ließe.³⁷ Strittig ist

³⁵ Diese Diskussion um die Mittelschichtorientierung der Schule hat bereits eine lange Tradition und wurde vor allem in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (z.B. Bernstein, 1972) zum Thema gemacht.

³⁶ Bergmann (2010, S. 155) hat im Hinblick auf die Kategorie Ethnizität formuliert: „Entsprechend ihrer Prämissen kann sich die Ethnomethodologie gar nicht mit Ethnizität als einem Faktum fassen, sondern allein mit den sozialen und sprachlichen Praktiken, mittels derer Ethnizität im Handeln als faktische Gegebenheit hergestellt wird“.

³⁷ Mit dieser erkenntniskritischen Reflexion ist jedoch zugleich die Schwierigkeit verbunden, dass etwa für die wissenschaftliche Erfassung von Ungleichheiten (z.B. im Hinblick auf Einkommen,

hierbei zudem, inwiefern bestimmte binnendifferenzierende Maßnahmen, etwa eine durch die Lehrkraft vorgenommene Leistungsdifferenzierung (z.B. nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben), die Differenzen unter den Schülerinnen und Schülern – entgegen ihrer eigentlich pädagogisch intendierten Wirkung – eher zementieren als sie aufzuheben. So können etwa durch eine solche Differenzierung von ‚oben‘ (vgl. Brügelmann, 2001), die beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres Leistungsniveaus Aufgaben mit einem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad bearbeiten, Grenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern bzw. diesen Schülergruppen gezogen werden, die nur eine „Förderung innerhalb der gezogenen Grenzen (homogene Lerngruppe)“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 151) vorsehen. Eine derartige pädagogische Differenzierung setzt dabei immer schon voraus, dass Differenz „kompensatorisch zu mildern“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 151) oder aufzuheben bzw. abzubauen sei, was sich, streng genommen, mit einer bejahenden Haltung und dem Anspruch, Differenz produktiv nutzen zu wollen, nur bedingt vereinbaren lässt.³⁸ Mit Bezugnahme auf Wernet (2011) lässt sich davon sprechen, dass gerade eine ausgeprägte Differenzsensibilität der Lehrkräfte, die zu einer Zunahme beim Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen führt, ungewollt zu einer ‚Verschwierigung‘ des Umgangs mit Differenz beitragen kann. Hinzu kommt, dass solche binnendifferenzierenden Maßnahmen hohe diagnostische Kompetenzen seitens der Lehrkräfte erfordern und mitunter von Erwartungseffekten („Pygmalion-Effekt“) und sozialer Voreingenommenheit bestimmt sind. So konnte etwa Jungbluth (1994, S. 121) in seiner Studie zeigen, dass Grundschülerinnen und Grundschüler mit einem geringen sozio-ökonomischen Hintergrund im Vergleich zu den privilegierten Grundschülerinnen und Grundschülern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterschätzt und ihnen „nur relativ niedrigere Lernzielniveaus“ zugetraut worden.

Eine weitere Paradoxie, die ähnlich wie die hier geschilderten Differenzierungsmaßnahmen gelagert ist, zeigt sich auch hinsichtlich des gegenwärtig vielfach diskutierten Begriffs der *individuellen Förderung*. Unter individueller För-

Schulleistungen) Differenzen *vorausgesetzt* werden müssen, um sie überhaupt *erkennen* zu können (vgl. Hirschhauer, 1994).

³⁸ Die ‚Festlegung‘ der unterschiedlichen Leistungsniveaus durch die Lehrkraft und die damit verbundene Zuordnung der (vermeintlich) homogenen Schülergruppen aktualisiert die Differenz und verhindert die produktive Nutzung, da die Schülerinnen und Schüler ‚als ganze Personen‘ unter das zur Differenzierung (hier: Leistung) herangezogene Merkmal subsumiert werden und ausgeblendet wird, dass sie womöglich über andere – für die Lösung der Aufgabe – ebenso relevante Fähigkeiten verfügen, die sie im Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern gewinnbringend einbringen könnten (vgl. Krüger-Potratz, 1999). Vor allem den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bleibt somit die Möglichkeit verwehrt, Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad im Austausch mit anderen leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zu lösen. Damit erhalten sie eine ‚Sonderbehandlung‘, indem ihnen das ‚Privileg‘ zukommt, leichtere Aufgaben bearbeiten zu dürfen als andere Schülerinnen und Schüler (vgl. Brügelmann, 2001).

derung wird auf unterrichtlicher Ebene das erzieherische Handeln „unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 805) verstanden. Schülerinnen und Schüler soll auf diese Weise ermöglicht werden, je nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen, in einem unterschiedlichen Lerntempo und mit verschiedenen Materialien unterschiedlich viele (Quantität) sowie unterschiedlich anspruchsvolle (Qualität) Aufgaben bearbeiten zu können. Der uniformierende, gleichschrittige Unterricht nach den sogenannten sieben Gs³⁹ (vgl. Helmke, 2013) wäre demnach zugunsten eines individualisierten Unterrichts abzulösen, welcher der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen deutlich stärker Rechnung trägt. Man könnte also meinen – wie es auch Helmke (2013, S. 35) formuliert – „mit der Individualisierung sei das Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt gefunden“.

Bei näherem Hinsehen ergeben sich jedoch offene Fragen: Grundsätzlich lässt sich hinterfragen, inwieweit mit dem Begriff der Individualisierung Heterogenität auf *individuelle Merkmale* der Schülerinnen und Schüler einseitig reduziert wird, womit in der Folge dann der Umstand ausgeblendet werden könnte, dass Heterogenität stets Bestandteil einer *interaktiven Zuschreibungspraxis* ist, die nicht nur auf Individuen, sondern auch auf (schul-)strukturell sozial benachteiligte Schülergruppen verweist (vgl. Rendtorff, 2014). Darüber hinaus betont ein individualisierter Unterricht zwar die individuelle Unterschiedlichkeit von Kindern, aber *individualisiert* zugleich auch (vgl. Kelle, 2005a). Gleichwohl also kein Zweifel daran besteht, dass gerade individualisiertes Lernen ‚immun‘ macht gegenüber gruppenbezogenen Defizitzuschreibungen (vgl. etwa *groupism* in Bezug auf Ethnizität bei Brubaker, 2007), so wird Heterogenität auf diese Weise jedoch in das *Individuum* hineinverlagert bzw. an das Individuum ‚gekoppelt‘. Die Gefahr besteht somit darin, dass die schulische Praxis und damit verbunden auch deren Strukturen, die Heterogenität und soziale Benachteiligungen erzeugen, dabei weitgehend ausgeklammert werden. Darüber hinaus erscheint es nicht unmittelbar einleuchtend, wie Kinder in ihrem gemeinsam Handeln lernen können mit Differenz (produktiv) umzugehen, wenn sie im Unterricht vor allem individualisiert werden. Auch Mollenhauer (1996, S. 5) hat in diesem Zusammenhang kritisch angemerkt, dass gleichwohl eine Individualität der Schülerinnen und Schüler zweifelsohne besteht, zu hinterfragen sei, inwieweit auf diesen Sachverhalt auch pädagogisch-normativ reagiert werden müsse: „Was ohnehin der Fall ist, bedarf keiner Bekräftigung“. Ein individualisierter Unterricht erscheint somit in gewisser Hinsicht *pädagogisch redun-*

³⁹ Der gleiche Lehrer unterrichtet alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler im gleichen Tempo, mit dem gleichen Material, im gleichen Raum, mit den gleichen Methoden und dem gleichen Ziel (vgl. Helmke, 2013)

dant: Denn jedes pädagogische Handeln, das bemüht darum ist, Kinder *als* Schülerinnen und Schüler anzuerkennen, wird sie in ihrer (pädagogisch relevanten) individuellen ‚Besonderheit‘ auch ernst nehmen (vgl. Winkler 2014).

Wenning (2007) zufolge kann die Möglichkeit eines ‚produktiven‘ Umgangs allerdings nicht nur durch solche individualisierenden oder binnendifferenzierenden Maßnahmen, sondern auch durch Formen der äußeren Differenzierung erschwert werden – etwa den Jahrgangsklassen, mit denen das Anliegen verfolgt wird, die Schülerinnen und Schüler in (vermeintlich) homogene Jahrgangsklassen einzuteilen. Demgegenüber würde der jahrgangsübergreifende bzw. jahrgangsgemischte Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur ‚produktiven‘ Nutzung von Differenz einräumen, indem die jüngeren von dem Erfahrungs- und Wissensvorsprung der älteren Kinder profitieren können und die älteren Kinder aufgrund dieses ‚Helfersystems‘ vor allem hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen gefördert werden (vgl. Wenning, 2007; u.a. auch Veenman, 1995).

Mit Blick auf den Heterogenitätsdiskurs in der Schulpädagogik lässt sich weiterhin feststellen, dass eine Vielzahl an vermeintlich relevanten Differenzkategorien thematisiert wird (vgl. u.a. 13 Differenzlinien bei Lutz & Wenning, 2001).⁴⁰ Ihre Relevanz für die konkrete pädagogische Praxis ist allerdings bislang nicht hinreichend geklärt. Emmerich und Hormel (2013a) äußern daher die Befürchtung, dass der Diskurs den Umgang mit Heterogenität in der Schule erschwere, indem beinahe unüberschaubare Listen von vermeintlich relevanten Differenzkategorien Erwähnung finden, die in ihrer Gesamtheit für Lehrkräfte in der schulischen Praxis überhaupt nicht berücksichtigt werden könnten, da sie andernfalls nicht mehr handlungsfähig wären. Für den Umgang mit Heterogenität und Differenz benötigen Lehrkräfte ein handlungsrelevantes Wissen, was jedoch angesichts der Komplexität des Gegenstands kaum von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geliefert werden kann. Darüber hinaus formulieren die Autoren den Einwand, dass die im Heterogenitätsdiskurs vorgenommene kausale Verknüpfung zwischen den ‚externen‘ Differenzen (z.B. Geschlecht, Migration) und den ‚internen‘ pädagogisch relevanten Lernausgangslagen (Motivation, Konzentration, Arbeitshaltung) der Schülerinnen und Schüler zumeist eher auf begründeten Annahmen beruhe, denn einer genauen empirischen Überprüfung unterzogen worden zu sein (vgl. Emmerich & Hormel, 2013a). Damit ist also die Frage danach, *wie viele* und *welche* Differenzkategorien insbesondere für Lern- und Bildungsprozesse relevant sind, bislang

⁴⁰ Bei dieser Aufzählung von Heterogenitätsdimensionen ist bislang zudem ungeklärt, inwieweit es sich bei diesen als wissenschaftlich relevant eingestuften Kategorien auch um die relevanten Kategorien der Akteure (also etwa der Kinder) bzw. der Schulpraxis handelt. So macht Prenzel (2010) darauf aufmerksam, dass auch ganz andere Kategorien relevant sein könnten (z.B. Kinder aus Regenbogenfamilien, luxusverwahrloste Kinder etc.).

nicht hinreichend geklärt. Die Frage ist allerdings auch: „wer entscheidet darüber, wann diese Liste geschlossen wird? Welche Kategorien werden von Erziehungswissenschaftlerinnen und Pädagogen relevant gesetzt, welche auf ein ‚etc.‘ reduziert?“ (Walgenbach, 2011, S. 119). Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsdebatte werden hier Mindeststandards diskutiert, die eine Begrenzung der Kategorien vorsehen (vgl. Leiprecht & Lutz, 2005; Walgenbach, 2011). Unter den Differenzkategorien, die hier für die Mindeststandards vorgeschlagen werden, sind allerdings vor allem Kategorien, die auf *soziale Ungleichheitsverhältnisse* abheben. Damit müsste allerdings, streng genommen, auf den Differenzbegriff grundsätzlich *verzichtet* werden, „da er polysemisch angelegt ist und disparate Bedeutungsebenen anspricht wie Gleichwertigkeit, qualitative Verschiedenheit oder horizontale Ungleichheit“ (Walgenbach, 2011, S. 121; vgl. hierzu auch Kap. 2.2).

Resümierend lässt sich an dieser Stelle bilanzieren, dass im schulpädagogischen Diskurs der Umgang mit Heterogenität vor allem auf das Lehrerhandeln reduziert wird. Dabei scheint die Aussage von Good, Biddle und Brophy (1975): „*Teachers make a difference*“ keineswegs an Aktualität eingebüßt zu haben. Wie anhand der Darstellung deutlich wurde, ist im schulpädagogischen Diskurs ein *Nicht-Umgang* der Lehrkräfte mit Heterogenität nicht vorgesehen (vgl. Budde, 2012a). Stattdessen werden für den angemessenen Umgang eine Vielzahl an konzeptionellen Vorschlägen offeriert (z.B. Binndifferenzierung, Individualisierung, adaptiver Unterricht), „die eine deutliche Verbesserung der Situation, wenn nicht gar eine Lösung der beschriebenen Probleme versprechen“ (Trautmann & Wischer, 2008, S. 160). Für Lehrkräfte besteht demnach die Handlungsnotwendigkeit, mit Heterogenität umzugehen (vgl. Budde, 2012a). In diesem Sinne bedarf es notwendigerweise eines pädagogisch angemessenen Umgangs, wenn Heterogenität „keine negativen Effekte nach sich ziehen soll“ (Walgenbach, 2014, S. 25). Zudem wird hierbei der Eindruck erweckt, dass Lehrkräfte der Heterogenität ihrer Schülerschaft gegenübergestellt werden könnten, so als ob sie nicht Teil der Differenzpraxis seien, sondern als „außer-soziale Technikerinnen“ (Mecheril & Vorrink, 2014, S. 101) den Gegenstand nur angemessen behandeln müssten. Ein begründetes Unbehagen an dieser ‚isolierenden‘ Sichtweise formuliert Wimmer (2014, S. 229), wenn er darauf aufmerksam macht, dass Lehrkräfte nicht aus der Position eines neutralen Dritten auf Heterogenität blicken könnten, „da es eben keinen geschlechtlichen, kulturellen oder religiösen Schiedsrichter gibt, der nicht selbst betroffen wäre, weil er selbst zu einer der beiden Seiten der Unterscheidung gehört“.

Gleichwohl an der Bedeutung des Lehrerhandelns für das Unterrichtsgeschehen kein Zweifel besteht, so bleiben bei einer solchen einseitigen und verengten Perspektive die ebenso an den Heterogenitätskonstruktionen in Schule und Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler ‚unterbelichtet‘. Zudem lässt sich

die Frage, wie Lehrkräfte mit Heterogenität pädagogisch-didaktisch angemessen umgehen können, erst dann zuverlässig beantworten, wenn ausreichend Erkenntnisse darüber gewonnen wurden, *wie* und *in welchen* Situationen des Unterrichtsalltags Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler Heterogenitätskonstruktionen zur Anwendung bringen (vgl. Koller, 2014). Die vorliegende Arbeit nimmt diese Ausgangssituation zum Anlass, um nach den bislang weitgehend ‚blinden Flecken‘, also den Heterogenitäts- bzw. Differenzkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern zu fragen.

2.2 Gleichheitsdiskurs und die (De-)Thematisierung der Differenz

Während der Begriff „Heterogenität“ – wie zuvor skizziert – im schulpädagogischen Diskurs allgegenwärtig ist, erfuhr der Differenzbegriff über einen längeren Zeitraum nur wenig Beachtung. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand u.a. mit der ‚Leitdifferenz‘⁴¹ zwischen Erwachsenen und Kindern beobachtet und hervorbringt, auf den ersten Blick ein wenig überraschend (vgl. Nemitz, 2001). Die Leitdifferenz nimmt für die pädagogische Praxis eine besonders prominente Rolle ein, denn ohne sie wäre eine verpflichtende Teilnahme für Schülerinnen und Schüler an einem Unterricht, der vor allem von Erwachsenen geleitet wird, nur schwerlich legitimierbar. So führt auch Dreke (2011, S. 60) aus: „Gäbe es die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern nicht mehr, hätten Pädagogik und Erziehung ihren Gegenstand verloren“.

Den Anstoß zu der vermehrten Thematisierung weiterer sozialer Differenzen gaben in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vor allem jene „Fachrichtungen, die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150). Die damalige Frauenforschung, die Sonderpädagogik und die Ausländerpädagogik hatten sich Anfang der 1970er Jahre gebildet, um die Wahrnehmung *von* und Sensibilität *für* spezifische Differenzen zu erhöhen. Dieses Vorhaben war von der Einsicht geprägt, dass das *Ignorieren von Differenz* dauerhaft zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beiträgt (vgl. Mecheril & Plöber, 2009). Im Zuge dieser sich herausbildenden Fachrichtungen wurde ein grundlegend anderes Verständnis von Differenz vorangetrieben, wel-

⁴¹ Je nach Forschungsschwerpunkt werden auch andere pädagogische Leitdifferenzen, wie etwa „Aneignung/Vermittlung“ (Kade & Seitter, 2003), „Lernen/Erziehen“ (Prange, 2005) oder auch „Lernen/Zeigen“ (Reh, Rabenstein & Idel, 2011), diskutiert. Die Bearbeitung dieser pädagogischen Differenzen kann dabei stärker im Hinblick auf ihre pädagogisch-normativen bzw. didaktischen Geltungsansprüche oder aber praxistheoretisch analysiert werden (Reh, Rabenstein & Idel, 2011).

ches dadurch gekennzeichnet war, dass Differenz nicht länger als *Defizit* aufgefasst wurde (vgl. u.a. Lutz & Wenning, 2001; Krüger-Potratz, 1999).

Es darf insbesondere als das Verdienst von Annedore Prengel (1993; 2006) betrachtet werden, dass der Differenzbegriff in der Erziehungswissenschaft wieder verstärkt Aufmerksamkeit erhält und eine prominente Rolle einnimmt. Mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ nahm Prengel eine Ausschärfung des Differenzbegriffs vor und entwickelte mit ihrem Konzept der „egalitären Differenz“ – worauf später noch einzugehen sein wird – ein demokratieorientiertes Differenzverständnis (vgl. Heinzel & Geiling, 2004).

Im Folgenden soll es nun darum gehen, zentrale theoretische Bezugslinien des Differenzbegriffs nachzuzeichnen. Bezug genommen wird hierbei auf die feministische Theorie der Geschlechterdifferenz sowie auf theoretische Positionen der sogenannten „Postmoderne“, welche als „archimedischer Punkt“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150) die erziehungswissenschaftliche Diskussion um den Differenzbegriff vorangetrieben hat. Vorab soll jedoch das Verhältnis zwischen (Un-)Gleichheit und Differenz – in Gestalt eines kurzen historischen Exkurses – einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Gleichheit und Differenz stellen gegenwärtig, aber auch historisch gesehen, zentrale wie auch ebenso umstrittene Begriffe dar, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse legitimieren, zugleich aber auch wesentliche Funktionen im Zuge verschiedener politischer und sozialer Bewegungen übernommen haben (vgl. Prengel, 2006; Micus-Loos, 2004). So wurde Gleichheit in der Zeit des Mittelalters noch „als ein ‚gruppeninterner Identifizierungsbegriff‘ verwendet: Gleich bedeutete standesgleich“ (Prengel, 2006, S. 39). Der Adel als Stand von ‚Gleichen‘ distanzierte sich durch dieses Gleichheitspostulat von der übrigen Bevölkerung, womit also Gleichheit keine universelle Gültigkeit besaß, sondern sich auf einen kleinen Kreis an Personen bezog (vgl. Prengel, 2006). Die damit real existierende Ungleichheit wurde jedoch kaum in Frage gestellt, da Ungleichheit als Ausdruck einer göttlichen Ordnung und als naturgegebene Konstante aufgefasst wurde (vgl. Sachweh, 2011).

Dieses aristokratische Verständnis von ‚Gleichheit‘ bzw. Ungleichheit erfuhr im Zuge der Aufklärung dann einen grundlegenden Wandel: So unterschied Rousseau in seiner Abhandlung „Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ zwischen natürlicher (im Sinne von physischer) und moralischer bzw. politischer (sprich: sozialer) Ungleichheit (vgl. Berger, 2004). Rousseau brachte mit dieser Unterscheidung zum Ausdruck, dass es zwar eine natürliche Ungleichheit unter den Menschen gebe – etwa „nach Geschlecht, Alter, Talent, Gesundheitszustand etc.“ (Berger, 2004, S. 355), jedoch wies er – anders als noch Aristoteles⁴² – die Idee zurück, dass die „sozia-

⁴² So unterstellte Aristoteles noch einen unmittelbaren Zusammenhang: „Es ist klar, daß [sic!] es von Natur Freie und Sklaven gibt und daß [sic!] das Dienen für diese zuträglich und gerecht

le Ungleichheit mit der natürlichen begründet werden könnte“ (Berger, 2004, S. 355). Mit anderen Worten: Ungleichheit lässt sich nicht auf den Umstand zurückführen, dass es natürliche Unterschiede zwischen den Menschen gibt, sondern Ungleichheiten können sich nur dann aufbauen, verstetigen und stabilisieren, wenn entsprechende gesellschaftliche Arrangements dafür bereitstehen. Neuhouser (2015, S. 237) verdeutlicht dies exemplarisch anhand der Sehbehinderung folgendermaßen: „Die Natur gibt vor, dass bestimmte Personen nicht sehen können..., aber sie gibt nicht vor, dass blind zu sein bedeutet, von der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ausgeschlossen zu sein“.

Nach diesem Verständnis, das sich bereits zur Zeit der Aufklärung herausbilden konnte, lagen bzw. liegen die Ursachen sozialer Ungleichheitsverhältnisse offensichtlich nicht in den naturgegebenen Unterschieden und werden auch nicht maßgeblich von einer ‚göttlichen Schaltzentrale‘ koordiniert; vielmehr scheint das konkrete Handeln der Menschen sowie die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich dieses Handeln vollziehen kann, einen entscheidenden Beitrag zu leisten. Eine solche Abkehr von der Vorstellung, dass sich soziale Ungleichheit auf natürliche Unterschiede zwischen den Menschen zurückführen ließe, führt allerdings zugleich dazu, dass man soziale Ungleichheitsverhältnisse in Frage stellen kann. Mit anderen Worten: Damit werden die unhinterfragten, als selbstverständlich erachteten sozialen Ungleichheitsverhältnisse legitimationsbedürftig (vgl. Sachweh, 2011). Genau dieser Gedanke manifestierte sich dann auch im Zuge der Französischen Revolution mit der Erklärung über die Menschen- und Bürgerrechte: So avancierte Gleichheit neben der Freiheit und Brüderlichkeit zu einem politischen Grundsatz, mit dem die feudalen gesellschaftlichen Strukturen aufgebrochen und eine Gleichstellung aller Menschen vor dem Gesetz angestrebt wurde (vgl. Prengel, 2006).

Was zu jener Zeit allerdings noch nicht berücksichtigt wurde, ist die Tatsache, dass die proklamierte Gleichheit nur einzulösen ist, indem man Differenz voraussetzt (vgl. Micus-Loos, 2004; Prengel, 2006).⁴³ Dieser Gedanke kam vor allem mit der feministischen Theorie auf, die sich intensiv mit dem Verhältnis von *Gleichheit und/oder Differenz* auseinandersetzte. Während die Vertreterinnen des sogenannten ‚Gleichheitsfeminismus‘ – so etwa Simone de Beauvoir – von einer grundsätzlichen Gleichheit der Geschlechter ausgingen und ‚Unterschiede‘ als eine Folge gesellschaftlicher Bedingungen und politischer Entscheidungen betrachteten, hielten Vertreterinnen des sogenannten ‚Differenzfe-

ist....Desgleichen ist das Verhältnis des Männlichen zum Weiblichen von Natur so, daß [sic!] das eine besser, das andere geringer ist, und das eine regiert und das andere regiert wird“ (Dahrendorf, 1974, S. 355).

⁴³ Umgekehrt gilt dies natürlich auch: Jede Aussage, mit der etwas als ‚verschieden‘ bezeichnet wird, beinhaltet stets eine Gleichheitsaussage. So lassen sich beispielsweise die Kinder einer Schulklasse als ‚verschieden‘ bezeichnen, was jedoch voraussetzt, dass sie sich darin ‚gleichen‘, Kinder zu sein (vgl. Heinzel & Prengel, 2002).

minismus‘ ‚Unterschiede‘ zwischen den Geschlechtern für unabänderlich und wandten sich daher gegen den Begriff der Gleichheit (vgl. Knapp, 1997). Auf diesen Aspekt komme ich weiter unten (vgl. Kap. 2.2.1) noch einmal zurück.

Parallel bzw. noch zeitlich vorgelagert zu dieser Auseinandersetzung im Kontext der feministischen Theorie hielten auch in anderen Wissenschaftszweigen differenztheoretische Überlegungen Einzug: So wies etwa Luhmann (1984) auf die Differenz zwischen „System/Umwelt“ hin, Adorno (1966) betonte das „Miteinander des Verschiedenen“, welches ermögliche, „ohne Angst, verschieden zu sein“⁴⁴, Simmel (1903) beschrieb den Menschen als „Unterschiedswesen“ und Mead (1968) wurde mit seiner Unterscheidung zwischen dem „I“ und „Me“ bekannt – um hier nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Ricken & Balzer, 2007).

Auch im aktuellen erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurs lässt sich eine Hinwendung – wenn auch nicht gleicher Art und Weise wie beim Begriff der Heterogenität – zum Begriff der Differenz feststellen, was u. a. auf ein im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen, wie Globalisierung und demographischer Wandel, zunehmendes Pluralitätsbewusstsein hindeutet (vgl. Diehm, 2002; Lutz & Wenning, 2001; Mecheril & Plößer, 2009; Kampshoff, 2013; Walgenbach, 2014).⁴⁵ Verschiedene Differenzlinien kommen hierbei – allerdings mit unterschiedlich ausgeprägter Gewichtung – in den Blick: Geschlecht, Ethnizität, Sozioökonomischer Status, Generation, Kultur, Sprache etc. (vgl. Krüger-Potratz & Lutz, 2002; Heinzel, 2008). Koller (2014, S. 15) hat darauf hingewiesen, dass „die Kategorie der sozialen Herkunft im Verhältnis zu den Differenzlinien Geschlecht, Migration und Gesundheit/Behinderung deutlicher weniger Beachtung findet, und dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft zwar die Teildisziplinen der interkulturellen bzw. Migrationspädagogik, der Frauen- und Geschlechterforschung und der Integrationspädagogik gibt, aber keine Teildisziplin oder ‚Bewegung‘, die sich in besonderer Weise der Differenzlinie der sozialen Herkunft angenommen hätte“.⁴⁶ Damit bleibt die

⁴⁴ Dieses Zitat Adornos stammt aus seiner „Minima Moralia“. Er hat hier vor allem die Rassenunterschiede im Blick: „Der Rassenunterschied wird zum absoluten erhoben, damit man ihn absolut schaffen kann, ... indem nichts Verschiedenes mehr überlebt.... Attestiert man dem Neger, er sei genau wie der Weiße, während er es doch nicht ist, so tut man ihm insgeheim schon wieder Unrecht an. Man demütigt ihn freundschaftlich durch einen Maßstab, hinter dem er unter dem Druck der Systeme notwendig zurückbleiben muß [sic!], und dem zu genügen überdies ein fragwürdiges Verdienst wäre. Die Fürsprecher der unitarischen Toleranz sind denn auch stets geneigt, intolerant gegen jede Gruppe sich zu kehren, die sich nicht anpaßt [sic!]: mit der sturen Begeisterung für die Neger verträgt sich die Entrüstung über jüdische Unmanieren“ (Adorno, 1980, S. 113f.).

⁴⁵ Inwieweit die Vielfalt ‚objektiv‘ eine Zunahme in den vergangenen Jahren erfahren hat, oder ob sich eher die Wahrnehmung dieser Vielfalt verändert hat, wird kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Pries, 2013).

⁴⁶ Wie dies Mecheril, Thomas-Olade, Melter, Arens und Romaner (2013) vor allem für die Migrationsforschung formuliert haben, besteht für die verschiedenen Teildisziplinen stets die Gefahr, zu einseitig auf eine Zielgruppe bzw. Kategorie (z.B. Migranten) zu blicken. In diesem Sinne kann

Auswahl der vermeintlich für Bildungs- und Lernprozesse relevanten Differenzkategorien, die sich in den eigens für sie gebildeten Teildisziplinen widerspiegelt, selektiv und unabgeschlossen, da es sich – analog zum *doing difference* in der Interaktionspraxis selbst – stets um eine „sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen“ (Hirschauer, 2014, S. 170) handelt.

Bislang vorliegende Forschungsarbeiten fokussieren dabei insbesondere die Differenzkonstruktionen von Lehrkräften, u.a. in Bezug auf *Geschlecht* (vgl. Budde, 2011b), *Milieu* (Schumacher, 2002), *Migrationshintergrund* (Hirschauer & Kullmann, 2010), *Ethnizität und Geschlecht* (Büker & Rendtorff, 2015), wohingegen die interaktive Herstellung von ‚Unterschieden‘ unter den Schülerinnen und Schülern selbst bislang nur vereinzelt in den Blick genommen wurde (vgl. u.a. Breidenstein & Kelle, 1998; Eckermann & Heinzl, 2013; Rabenstein, Reh, Steinwand & Breuer, 2014). In einzelnen Studien steht zudem auch nur eine – wenn auch eine für den schulischen Kontext bedeutsame – Differenzkategorie wie *Leistung* im Vordergrund (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011). Darüber hinaus richten jüngere Untersuchungen vermehrt ihren Blick auch auf die *fachspezifischen* Unterscheidungspraktiken (für einen Vergleich zwischen dem Deutsch- und Religionsunterricht: Wischmann & Dietrich, 2014; für einen Vergleich zwischen dem Deutsch- und Mathematikunterricht: Sturm & Wagner-Willi, 2015).

Jenseits der groß angelegten Schulleistungsstudien (wie *PISA*, *IGLU*), bei denen ‚Unterschiede‘ unter den Schülerinnen und Schülern strukturtheoretisch vorausgesetzt, nicht aber der Prozess ihrer Herstellung betrachtet wird, nimmt vor allem in der *ethnographisch orientierten Erziehungswissenschaft*⁴⁷ die Erforschung der interaktiven Herstellungsprozesse von Unterschieden eine prominente Rolle ein, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass der befremdende Blick auf die eigene Kultur sowie die Reflexion des Umgangs mit ‚dem Anderen‘ zentraler Bestandteil dieser Forschungsrichtung ist (vgl. Fritzsche & Tervooren, 2012; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013). Zumeist wird sich dabei auf das theoretische Konzept des *doing difference* (vgl. West & Fenstermaker, 1995; Fenstermaker & West, 2001) bezogen, bei dem es sich um eine Erweiterung des „*doing gender*-Konzepts“ handelt (vgl. Kubisch, 2008). Der Begriff der Differenz wird in diesem analytischen Rahmen als Proxy für die Trias „Rasse, Klasse und Geschlecht“ verwendet. Grundsätzlich bietet damit das Konzept des *doing*

Migrationsforschung nicht ausschließlich *MigrantenInnenforschung*, sondern muss immer auch *Differenzforschung* sein. Gleichzeitig können aber aus der fehlenden institutionellen Verankerung einer solchen Teildisziplin ‚blinde Flecken‘ resultieren, die damit zur *Homogenisierung von Differenzierungen* beiträgt, womit nur noch die Leitunterscheidungen der bestehenden Teildisziplinen im Fokus stehen und man gewissermaßen ‚immun‘ gegenüber anderen ist.

⁴⁷ Darunter wird an dieser Stelle sowohl die ‚pädagogische Ethnographie‘ als auch die ‚erziehungswissenschaftliche Ethnographie‘ gefasst (vgl. zur Kritik an dieser Unterscheidung Lüders, 2006).

difference einen „hinreichend weiten unterscheidungstheoretischen Ausgangspunkt“ (Hirschauer, 2014, S. 182) für eine genaue empirische Analyse der Prozesse sozialer Differenzierung. Zudem erweist sich das Konzept als anschlussfähig an die praxeologische Auffassung, dass soziale Differenzierungen erst *praktiziert* werden müssen, damit ‚*Unterschiede*‘ auch einen *Unterschied machen* (vgl. Hirschauer, 2014; vgl. hierzu auch Kap.4.2).

Dennoch war das Konzept – anders als beim Theorem des *doing gender* – von Anfang an umstritten und löste heftige Kontroversen im wissenschaftlichen Diskurs aus. Einer der wesentlichen Kritikpunkte bezieht sich darauf, dass trotz der Einbeziehung unterschiedlicher Differenzkategorien das Augenmerk letztlich doch auf der Kategorie Geschlecht liegt und die anderen Kategorien nur *additiv* hinzugefügt werden (vgl. Collins, Maldonado, Takagi, Thorne, Weber & Winant, 1995). Darüber hinaus wurde dem Konzept vorgeworfen, dass sich der theoretische Bezugsrahmen des *doing gender* nicht ohne Weiteres etwa auf das *doing social class* übertragen ließe, da hierbei die sozialstrukturellen Wirkkräfte (z.B. Kapitalismus) nur unzureichend berücksichtigt würden (vgl. Collins et al., 1995).

Auch Hirschauer (2014, S. 182) hat jüngst mit Bezugnahme auf das *doing difference*-Konzept angemerkt, dass es sozialtheoretisch eng auf die *Interaktion* beschränkt und deshalb notwendigerweise „institutionell verlängerungsbedürftig“ sei. Zudem fehle es in der ursprünglichen Konzeption von West und Fenstermaker (1995) an der Möglichkeit, Unterschiede außer Kraft zu setzen, d.h. mit anderen Worten: Ein *undoing difference* zu praktizieren.⁴⁸ Hirschauer (2014, S. 172) plädiert deshalb dafür, *doing difference* als die „sinnhafte Selektion aus konkurrierender Kategorisierungen“ zu fassen. Er hebt damit den Aspekt der Temporalität der Kategorisierungen hervor: „Es braucht eine dynamische Vorstellung vom Anschieben, Abreißen und Pausieren von Differenzierungen“ (Hirschauer, 2014, S. 184).

Vor diesem Hintergrund lässt mit Hilfe des *doing difference*-Konzepts danach fragen, wie Kinder unter den institutionellen Bedingungen von Schule situationsspezifisch von Differenzkategorien Gebrauch machen, ihnen Bedeutung zuschreiben, sie sozial relevant machen und von ihnen ‚absehen‘. Im Lichte eines solchen Forschungszugangs werden Differenzen dabei nicht als ‚feste‘ individuelle Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern aufgefasst, sondern als Bestandteil einer sozialen Praxis betrachtet, in der sie mit Hilfe von Praktiken *sozial fortgepflanzt* werden (vgl. Hirschauer, 1994; Gildemeister, 2008).⁴⁹

⁴⁸ Dieser ‚blinde Fleck‘ ließ sich lange Zeit für die Geschlechterforschung feststellen, die ihren Blick auf die Geschlechterdifferenz richtet, aber nicht auf Situationen, „in denen das Geschlecht langweilig, nichtssagend, nebensächlich und interessant ist“ (Hirschauer, 2001a, S. 212).

⁴⁹ Die Praktiken sind dabei vor der Situation existent, sodass die Akteure nicht nur Praktiken hervorbringen, sondern auch „an bereits gezeigte Praktiken anschließen“ (Hillebrandt, 2014, S. 111).

Bezogen auf die Differenzkategorie Geschlecht bedeutet dies etwa: Man *hat* ein Geschlecht, indem man es *tut* (vgl. West & Zimmermann, 1995).⁵⁰

Das auf diese Weise mikroperspektivisch beobachtete Interaktionsgeschehen wird somit zunächst „aus der Logik situativer Bedingungen heraus“ (Bredenstein, 2010b, S. 212) kontextgebunden analysiert. Mit dieser Perspektivierung auf den Konstruktions- und Herstellungsprozess von ‚Unterschieden‘ werden die mit den sozialen Kategorien verknüpften Differenzen entnaturalisiert (vgl. Diehm, Kuhn & Machold, 2013).

An dieser mikroperspektivischen Betrachtungsweise, die sich zumeist auf die *situative* Hervorbringung von Differenz beschränkt, wird allerdings auch Kritik geübt, da der Einfluss ‚übersituativer‘ Strukturen, welche den Interaktionsprozess beeinflussen, ausgeblendet werden (vgl. Kubisch, 2008). Kubisch (2008, S. 19) formuliert in diesem Zusammenhang: „Ein wesentlicher Kritikpunkt an den Ansätzen des ‚doing‘ betrifft deren Beschränkung auf die mikrosoziologische Ebene der Interaktion und die situationsbezogene Herstellung von Differenz. Sie vernachlässigten die Stabilität der Kategorien, die diese über gesellschaftliche Institutionen und Strukturen erhielten“. Auch Villa (2013) moniert, dass theoretische Ansätze, die ausschließlich *Konstruktionsprozesse* beobachten, meist nicht *Konstitutionsverhältnisse* sehen. Zwar würden diese Ansätze die Konstitutionsverhältnisse nennen, „doch bleibt der Verweis auf die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Strukturen ein soziologisches Lippenbekenntnis“ (Villa, 2013, S. 64). Umgekehrt gilt jedoch auch, dass diese Strukturen, die „im Rücken der Akteure wirken“ (Hirschhauer, 2001a, S. 226), immer auch erst interaktiv ‚übersetzt‘ und im konkreten Handlungsvollzug relevant *gemacht* werden müssen. So bleiben also soziale Strukturen irrelevant, „wenn sie nicht situiert sind“ (Hirschhauer, 2001a, S. 226). Werden also nur die Strukturen betont, so macht dies unempfindlich für die „Vielfalt und Produktivität der Konstruktionspraxen“ (vgl. Villa, 2013, S. 65). Auf diese Berührungspunkte sowie auf die divergierenden Blickwinkel von Mikro- und Makroperspektive wird im Methodenkapitel dieser Arbeit (Kap. 3) noch einmal ausführlicher einzugehen sein.

Insgesamt kennzeichnet die ‚neueren‘ differenztheoretischen Ansätze die Auffassung, dass (kulturelle) Differenzen in einer pluralen Gesellschaft nicht statisch betrachtet und Personengruppen verschiedener Kulturen oder Milieus damit auch nicht als klar abgrenzbare Entitäten entworfen werden können (vgl. u.a. dazu ‚Transdifferenz‘, bei Allolio-Näcke, Kalscheuer & Manzeschke, 2005). Demnach gehören Individuen *gleichzeitig* immer *mehreren* sozialen Gruppierungen an, besitzen ‚Mehrfachmitgliedschaften‘ und bekleiden unter-

⁵⁰ West und Zimmerman (1987, S. 140) schreiben in diesem Zusammenhang: „We have claimed that a persons gender is not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, it is something that one *does*, and does recurrently, in interaction with others“.

schiedliche Positionen, weshalb sie wiederum situationsabhängig auch auf unterschiedliche Weise kategorisiert werden können (vgl. Bergmann, 2010). Zudem können sich – darauf verweisen insbesondere Studien zur Intersektionalität – Differenzkategorien auch überlagern und „in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder verändern“ (Winker & Degele, 2009, S. 10).⁵¹ Eine der ersten intersektionalen Kunstfiguren ‚spukte‘ bereits im Bildungsstreit der 1960er Jahre durch das Land: Es war das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“. Gegenwärtig scheint sich ein Nachfolger gefunden zu haben: Es ist der „Migrantenjunge aus der Großstadt“ (Geißler, 2005).⁵² Mehrheitlich werden in diesen – durch den US-amerikanischen Feminismus inspirierten – intersektionalen Ansätzen Differenzkategorien wie Klasse, Rasse und Geschlecht (gelegentlich aber auch: Religion und Sexualität) in den Blick genommen. Sie zielen darauf ab, die Verwobenheit und das Zusammenspiel von Differenzkategorien näher zu fokussieren. Es geht also „um die Kumulation und Kombinatorik von Ungleichheit stiftenden Kategorien, die Individuen einer strukturellen Mehrfachpositionierung aussetzen“ (Hirschauer, 2014, S. 175). Das Zusammenspiel lässt sich dabei nach McCall (2005) mit Hilfe dreier unterschiedlicher theoretische Zugangsweisen erschließen: (1) anti-kategorial, (2) intra-kategorial sowie (3) inter-kategorial: Die *anti-kategorialen* Ansätze zielen darauf ab, Differenzkategorien zu dekonstruieren. Vertreten wird die Position, dass die soziale Wirklichkeit zu komplex sei, als sie unter einzelne Kategorien zu subsumieren. Jegliche Formen der Kategorisierungen tragen dazu bei, soziale Ungleichheit zu zementieren (vgl. Weinbach, 2008). Als ein wesentlicher Nachteil dieser anti-kategorialen Ansätze ist ins Feld zu führen, dass sie aufgrund ihres dekonstruktiven Zugangs eine genaue Analyse des Zustandekommens von hierarchischen Differenzen verhindern. Auch *intra-kategoriale* Ansätze stehen wie die anti-kategorialen Ansätze Differenzkategorien eher kritisch gegenüber, nehmen jedoch keine Dekonstruktion der Kategorien vor, sondern erkennen die dauerhaften und stabilen Verhältnisse an, die durch die Differenzkategorien repräsentiert werden. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen bei den intra-kategorialen Ansätzen die Differenzen innerhalb einer Kategorie bzw. innerhalb einer sozialen Gruppe. Bei den *inter-kategorialen* Ansätzen schließlich steht die Analyse der Beziehungen sowie die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien (z.B. die „Big Three“: *race, gender, class*) im Vordergrund.

Gleichwohl gerade diese intersektionalen Ansätze den *Omnirelevanzbias* anderer Forschungsrichtungen (z.B. der Gender-Forschung) zu überwinden

⁵¹ In der englischsprachigen Forschung tauchte in den 1990er Jahren für diese Verwobenheit der Differenzkategorien der Begriff der „Intersektionalität“ auf, welcher von Crenshaw ins Spiel gebracht wurde (vgl. Winker & Degele, 2009). Im deutschsprachigen Raum wurde der Intersektionalitätsansatz vor allem von Knapp und Klinger (2008) weiter ausgearbeitet.

⁵² Anhand dieser intersektionalen Kunstfiguren lässt sich zugleich erkennen, wie der schulpädagogische und bildungspolitische Diskurs spezifische Schülersubjekte (re-)produziert.

suchen, indem sie nicht *mono-kategorial* verfahren, sondern die Verwobenheit und das Zusammenspiel von mehreren Differenzkategorien in den Blick nehmen, lassen sich auch Kritikpunkte finden: Aufgrund der mehr oder minder willkürlich ausgewählten Kategorien bleiben einerseits „Differenzierungen, die nichts mit Benachteiligung zu tun haben müssen, etwa die Koexistenz von Nationen, Konfessionen und Professionen“ (Hirschauer, 2014, S. 176) weitgehend ‚unterbelichtet‘, andererseits gelangen Ungleichheiten wie jene zwischen Altersgruppen (Generation) nicht in den Blick. Weiterhin erscheint die verwendete Metapher der „Kreuzung“ unterkomplex, da sich die in sozialen Situationen realisierenden Überschneidungen nicht auf eine solche Großkreuzung mit drei oder vier Richtungen beschränken lassen (vgl. Hirschauer, 2014). Insgesamt scheint dabei das Konzept der Intersektionalität als heuristisches Instrument (z.B. auch als Reflexionsfolie) einsetzbar, allerdings auf spezifische Fragestellungen beschränkt (vgl. Knapp, 2013).

Bilanzierend lässt sich aus den hier skizzierten Ausführungen entnehmen, dass in den neueren Ansätzen zunehmend mehr binäre Differenzkonstrukte und ‚entweder-/oder-Attributionen‘ in Frage gestellt werden, ohne dabei jedoch Differenz nivellieren oder gänzlich aufheben zu wollen (vgl. Lösch, 2005; vgl. hierzu auch Kap. 1.2.2).⁵³ Die Diskussion um den Differenzbegriff hat somit insgesamt „an Komplexität gewonnen und eine neue Dynamik bekommen“ (Krüger-Potratz & Lutz, 2002, S. 81). Während dem Differenzbegriff bis etwa in die 1970er Jahre nur eine marginale Rolle zukam, kann der Differenzbegriff nunmehr sowohl unter erkenntnistheoretischen als auch unter handlungs- und sozialtheoretischen Gesichtspunkten als einer der zentralen Grundbegriffe der Sozial- und Erziehungswissenschaft gelten (vgl. Ricken & Balzer, 2007; Ricken & Reh, 2014). Den Anstoß zu dieser vermehrten Aufmerksamkeit und die damit verbundene kontroverse Debatte über den Differenzbegriff lieferte vor allem die feministische Theorie der 1970er Jahre, der sich nachfolgend etwas eingehender gewidmet werden soll.

2.2.1 Zum Begriff der Differenz in der feministischen Theorie

Der Begriff der „Differenz“ – der seinem lateinischen Ursprung nach von *differentia* und *differre*, mit *sich unterscheiden*, *auseinandertragen* übersetzt werden kann – kam in der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung vor allem mit dem Einfluss verschiedener feministischer Strömungen in den 1970er

⁵³ Die Vertreter des Transdifferenzansatzes vermeiden in diesem Zusammenhang bewusst die Verwendung des Wortes ‚Entdifferenzierung‘ und sprechen stattdessen von der ‚temporären Suspendierung‘ der Differenz, um ein Einheitsdenken zu vermeiden (Lösch, 2005).

Jahren auf (vgl. Rendtorff, 2004). Zwei Gruppierungen lassen sich hierbei exemplarisch herausgreifen, die sich als besonders einflussreich erwiesen: Die „Libreria delle donne di Milano“ – auch als sogenannte „Mailänderinnen“ bekannt geworden – sowie die in Verona entstandene Philosophinnengruppe „Diotima“, der bis in die 1990er Jahre auch noch Adriana Cavarero angehörte (vgl. Kahlert, 2010). Beide Gruppen gingen aus dem Scheitern der damaligen emanzipatorischen Politik der Gleichheit hervor (vgl. Cavarero, 1990). Im Mittelpunkt des gesellschaftskritischen Ansatzes der sogenannten „Differenzdenkerinnen“ (Kahlert, 2010, S. 95) stand dabei die Beobachtung, dass sich, trotz der auf juristischer Ebene festzustellenden Gleichstellung von Mann und Frau, keine Verringerung oder Aufhebung der patriarchalen Herrschaftsstrukturen feststellen ließ. Mit anderen Worten: „die Gleichheit *de jure* schwächt nicht die Herrschaft *de facto*“ (Cavarero, 1990, S. 95). Die Ursachen hierfür verorteten die Anhängerinnen beider Gruppen auf der Ebene gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die auf der männlichen symbolischen Ordnung gründe und den Mann als sozialen Maßstab heranziehe. An diesem Maßstab habe sich die Frau, die nur als „Negation und Komplementarität von Männlichkeit gelte“ (Kahlert, 2010, S. 94), zu assimilieren. Auch der Begriff der Gleichheit sei keineswegs frei von der patriarchalen Ordnung der Welt: „Es gibt keine heiligen oder unschuldigen Orte, weder den Begriff der Gleichheit noch den der Freiheit oder Demokratie“ (Cavarero, 1990, S. 97).

Vor diesem Hintergrund wandten sich die ‚Differenzdenkerinnen‘ entschieden gegen das Theorem der *Gleichheit*, welches der Gefahr der bloßen *Angleichung* der Frau an das männliche Modell fortwährend unterliege, und betonten stattdessen den Aspekt der *Differenz* (vgl. Cavarero, 1990). Bestehende und in die Gesellschaftsstruktur eingelassene Differenzen zwischen ‚Mann-Sein‘ und ‚Frau-Sein‘ seien nicht zu leugnen und eine Befreiung der Frau komme nicht durch die Überwindung, sondern durch die *Bestätigung der Differenz* zustande (vgl. Cavarero, 1990). Das Anliegen der ‚Differenzdenkerinnen‘ bestand demnach darin, über den Begriff der Differenz ein Denken zu etablieren, welches sich von dem ‚Phallogozentrismus‘ löst und somit „Weiblichkeit nicht länger auf Männlichkeit zurückführt“ (Kahlert, 2010, S. 94). Damit wird deutlich, dass die ‚Differenzdenkerinnen‘ eine Idee der weiblichen Differenz entwarfen, die in erster Linie die Eigenart des Weiblichen „*im Unterschied* zur Eigenart der Männer“ (Rendtorff, 2004, S. 103) hervorhebt. Dies hat ihnen den Vorwurf eingebracht, im strengen Sinne keine feministische Theorie, sondern eine Theorie der Weiblichkeit entwickelt zu haben (vgl. hierzu Klinger, 1990). Indem etwa von dem Begriff der Freiheit Abstand genommen wird, da dieser von den patriarchalen Herrschaftsstrukturen durchzogen sei, und man anstelle dessen den Begriff der ‚weiblichen Freiheit‘ einführt, bewege man sich im Kontext einer Weiblichkeitstheorie, nicht aber einer feministischen Theorie (vgl. Klinger, 1990). Berücksichtigt werde dabei ebenso nicht, dass deutliche Diffe-

renzen im Hinblick auf das Verständnis und den Wunsch nach Freiheit innerhalb der Gruppe der Frauen bestehen könnte, sodass also mögliche ‚Trennlinien‘ unter den Frauen nicht als solche wahrgenommen werden. Der Begriff einer ‚weiblichen Freiheit‘ unterstelle dabei ein spezifisch weibliches Freiheitsdenken, das allgemeingültig auf alle Frauen übertragbar wäre. Zudem wurde gegen die italienischen ‚Differenzdenkerinnen‘ eingewendet, dass sie durch die Betonung der ‚Natur der Frau‘ einen Biologismus und Essentialismus vertreten, der „das weibliche Subjekt auf seine Geschlechtlichkeit reduziere“ (Föllinger, 1996, S. 16), ohne dabei den gesellschaftlichen und historischen Kontext einzubeziehen. Daraus lässt sich schließen, dass die italienischen ‚Differenzdenkerinnen‘ insgesamt ein *essentialistisches Differenzverständnis* beförderten.

Trotz dieser deutlichen Kritik an dem theoretischen Entwurf der italienischen ‚Differenzdenkerinnen‘ ist allerdings hervorzuheben, dass das Aufgreifen von hegemonialen Herrschaftsstrukturen unter Verwendung des Differenzbegriffs die Diskussion enorm vorantrieb und eine breite Rezeption des Ansatzes zur Folge hatte (vgl. Knapp, 2012). Die Feministinnen jener Zeit stellten damit das Gleichheitspostulat in Frage und betonten den Aspekt der *Nichtassimilierbarkeit* der Frau an das männliche Modell – zwei Überlegungen, die gegenwärtig auch im Migrationsdiskurs von zentraler Bedeutung sind (vgl. Mecheril & Plößer, 2009).

Während der Differenzbegriff bei den italienischen Differenztheoretikerinnen noch vorrangig auf den Aspekt des ‚Unterschieds‘ zwischen den Geschlechtern fokussiert, erfuhr er durch den Einfluss postmoderner Theorieansätze eine andere Konnotation. Im Folgenden soll nun dieses postmoderne Differenzverständnis näher beleuchtet werden.

2.2.2 Differenz in der „Postmoderne“⁵⁴

Wie Casale (2001) bemerkt, erweist sich der Begriff der Differenz als *das* Stichwort der Postmoderne. Die auf den demokratischen Grundwerten beruhende Triade „Freiheit, Gleichheit, Solidarität“ wird in der Postmoderne zu „Freiheit, Differenz und Solidarität“ abgeändert (vgl. Bauman, 1997; Lutz & Wenning, 2001). Mit dem Begriff der Differenz bringen die Anhänger postmoderner Theorien u.a. folgende Aspekte zum Ausdruck: *Erstens* eine gesellschaftlich Pluralität, die unaufhebbar sei; *zweitens* die diskursive Hervorbringung von

⁵⁴ Das Anführungszeichen verweist darauf, dass es sich bei der Postmoderne nicht um eine Nach- oder Anti-Moderne handelt, sondern um eine „Radikalisierung und Zuspitzung genuin moderner Tendenzen“ (Koller, 1999, S. 15).

Differenz⁵⁵; *drittens* die Infragestellung und Dekonstruktion von binären Differenzkategorien und schließlich *viertens* die Bejahung und Anerkennung von Pluralität und Vielfalt. Damit erfährt der Differenzbegriff gegenüber der theoretischen Konzeption der italienischen Differenztheoretikerinnen insofern eine begriffliche Erweiterung, als die Vertreter postmoderner Theorieströmungen verdeutlichen, dass jenseits der binären Differenzcodierung ‚weiblich-männlich‘ der Differenzbegriff in einem übergeordneten Zusammenhang zu betrachten ist. Sie weisen somit auf die Bedeutung auch anderer, weiterer Differenzkategorien hin. Zudem wird der Differenzbegriff in einer normativen Anerkennungshorizont gerückt. Mit anderen Worten: Differenz ist zu bejahen und anzuerkennen (vgl. Mecheril & Plößer, 2009; vgl. zum Anerkennungsbegriff Kap. 2.3).

Mit Ausnahme einiger weniger theoretischer Konzepte und Ansätze wie der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2006), der „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ (Hartmann, 2001), der „Pädagogik als Sprachspiel“ (Fromme, 1997) sowie der „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller, 2012), die explizit im Zeichen postmoderner Theorien stehen, ist der Begriff der „Postmoderne“ aufgrund seiner Vieldeutigkeit in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik äußerst umstritten (vgl. zum Diskurs in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik u.a. Krüger, 1990; Lenzen, 1987; Oelkers, 1987). Ohne auf die Argumente hier im Einzelnen einzugehen⁵⁶, lässt sich festhalten, dass der Begriff der „Postmoderne“ im akademischen Feld zunächst – vornehmlich in den 1980er und 1990er Jahren – eine inflationäre Verwendung fand, schließlich jedoch eher als ein Modewort mit kurzer intellektueller Halbwertszeit abgetan wurde (vgl. Stroß, 1998). Wenngleich die Kritik in weiten Teilen durchaus berechtigt erscheint, so zeigen sich jedoch bei näherer Betrachtung, dass die von der Postmoderne behandelten Themen wie „Ambivalenz“ und „Kontingenz“ – und nicht zuletzt jene für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Begriffe wie „Differenz“ und „Vielfalt“ – deutliche theoretische Berührungspunkte zu Themen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufweisen (vgl. Mecheril & Plößer, 2009; vgl. hierzu etwa auch die „pädagogischen Handlungsantinomien“ nach Helsper, 1995).

Obwohl sich – im Unterschied zu den Nachbardisziplinen wie der Soziologie – in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft postmoderne Theorieansätze nicht in gleicher Weise haben etablieren können, so erscheint es nützlich und sinnvoll, das Differenzverständnis der postmodernen Theorien einer genaueren

⁵⁵ Dies gilt vor allem für den Post-Feminismus, dessen bekannteste Vertreterin Judith Butler ist. Butler (1991) betrachtet Geschlechterdifferenzen als das Resultat diskursiver Praktiken. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ existiere Butler zufolge nicht unabhängig vom Diskurs.

⁵⁶ Heinrichs (2001, S. 15) fasst die Kritik an der Postmoderne mit den drei Schlagworten: Beliebigkeit, Irrationalismus und unkritische Affirmation gesellschaftlicher Verhältnisse (Vielfalt) zusammen.

Betrachtung zu unterziehen. Im Folgenden soll daher die Spezifik des postmodernen geprägten Differenzverständnisses näher umrissen werden. Vorauszusetzen ist dabei, dass hier nicht das Ziel verfolgt wird, die Postmoderne in ihrer Gesamtheit zu erfassen, weshalb ich notwendigerweise selektiv auf das ‚Phänomen‘ Postmoderne zugreife. Bezugnehmend auf die Unterscheidung von Villa (2008b, S. 204), die auf drei unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs der Postmoderne aufmerksam macht: (1) Postmoderne als Epochenbezeichnung, (2) Postmoderne als Theorie bzw. Denkstil, (3) Postmoderne als ästhetische Kategorie in der Literaturwissenschaft und Architektur, beziehen sich nun die nachfolgenden Ausführungen in erster Linie auf die zweite Verwendungsweise.

Ausgangspunkt und Leitmotiv der postmodernen Theorien⁵⁷ ist die Erkenntnis, dass sich im Zuge einer postmodernen Vergesellschaftung tiefgreifende Veränderungsprozesse vollziehen, die sich mit dem Begriff der *radikalen Pluralität* umschreiben lassen (vgl. Welsch, 1991). Demzufolge kennzeichnen Fragilität, Diskontinuitäten und Ambivalenzen sowie differente Wissensformen, Lebensentwürfe und Anforderungen postmoderne Gesellschaften (vgl. Welsch, 1991). Diese radikale Pluralität lässt dabei nicht nur auf einer ‚abstrakten Gesellschaftsebene‘ verorten, sondern sie dringt ganz konkret in die einzelnen Subjekte ein: „Jeder von uns...hat vielfache Neigungen und Identitäten und folgt ganz unterschiedlichen Interessen und Werten“ (Welsch, 1991, S. 30). Postmoderne Theorien treten deshalb offensiv für die Vielfalt von Lebens-, Denk- und Sichtweisen und deren Wertschätzung ein, ohne dabei jedoch einem ‚anything goes‘ oder einer ‚Oberflächen-Buntheit‘ zu verfallen (Welsch, 1991). Die Gesellschaft erscheint somit im postmodernen Theorierahmen als „unaufhebbar plural“ (Welsch, 1991, S. 30), weshalb diese Pluralität auch „vorbehalten und ressentimentlos anzuerkennen“ (Welsch, 1991, S. 33) sei.

Angesichts dieser bejahenden Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Vielfalt distanzieren sich folgerichtig die postmodernen Denker von einem uniformierenden Einheitsdenken, welches totalitäre Züge aufweist, und betrachten stattdessen *Differenz* als eine Art „Motor von Gesellschaftlichkeit“ (Kleve, 2003, S. 37). Nach ihrer Ansicht sind „verschiedene Maßstäbe und damit verschiedene menschliche Lebensweisen in ihrer jeweiligen ‚Wahrheit‘ gleichberechtigt nebeneinander bestehen zu lassen“ (Maihofer, 1995, 167). Daraus lässt sich jedoch keineswegs der Schluss ziehen, dass postmoderne Theorien eine *friedliche Koexistenz* der unterschiedlichen Lebensformen und Weltanschauungen einfordern. Stattdessen gewinnt in postmodernen Gesellschaften das stetige Aushandeln von divergierenden Standpunkten und Ansichten an herausragender Bedeutung. Auf diese Weise eröffnen sich Möglichkeiten, sich mit dem vielfäl-

⁵⁷ Es wird an dieser Stelle bewusst im Plural gesprochen, da postmoderne Theorien kein einheitliches Gebilde darstellen.

tigen ‚Anderen‘ – in Gestalt von unterschiedlichen Lebensweisen und anders denkenden Menschen – auseinanderzusetzen und den Widerstreit auszuhalten (vgl. Krappmann, 1997; Hartmann, 2001). Indem also nicht mehr nur *ein* Maßstab Gültigkeit besitzt und die traditionellen Normen und Leitbilder zunehmend erodieren, entstehen die handlungsleitenden Orientierungen für ein befriedigendes Zusammenleben erst aus dem Aushandeln von unterschiedlichen Erwartungen und Absichten – und sind somit stets das „Resultat einer Aushandlung von Differenz und Widerspruch“ (Krappmann, 1997, S. 90). Der Zusammenhalt in solchen pluralen Gesellschaften ergibt sich demnach nicht von selbst, sondern muss durch das Aushandeln divergierender Standpunkte immer wieder hergestellt werden.⁵⁸

Als zwei wegweisende Vertreter dieser postmodernen Theorieansätze sind u.a. Jean Francois Lyotard und Jaques Derrida⁵⁹ zu nennen, deren theoretische Positionen hier im Folgenden nun näher vorgestellt werden sollen. Das Differenzdenken Derridas ist dabei „so radikal und elementar wie nur möglich“ (Welsch, 1991, S. 144). Derrida entwirft Differenz als Grundphänomen menschlichen Zusammenlebens, das „ursprünglich und unhintergebar“ (Welsch, 1991, S. 144) sei. Differenz sei, Derrida (1988) zufolge, vor allem in der Sprache zu verorten: So wird die Sprache in der Theorie Derridas als prominenter Ort für die Erzeugung von Differenz aufgefasst, denn Sprache setze einerseits Differenz – im Sinne von unterschiedlichen Sprachzeichen – voraus, gleichzeitig produziere sie aber ihrerseits selbst auch (soziale) Unterschiede, indem sie unterscheidet (Villa, 2008a).⁶⁰ Dies liegt nicht zuletzt auch darin begründet – wie bereits der Sprachphilosoph Austins feststellt – dass der Sprache eine bedeutungsschaffende, wirklichkeitserzeugende Funktion inhärent ist, d.h. wir bringen mit Sprache nicht nur Worte, sondern auch ‚soziale Tatsachen‘ – wie zum Beispiel Differenz – hervor (Kessl & Plößer, 2010).

Gerade dieser pragmatische und performative Aspekt der Sprache, also wie wir Sprache gebrauchen, was wir mit ihr *tun* bzw. bewirken und wie sie die eigene soziale Position beeinflusst, ist für das Differenzverständnis Derridas (1988) zentral. In diesem Sinne fungiert Sprache demnach nicht nur als die Ansammlung einer Vielzahl verschiedener sprachlicher Zeichen, die für eine Sache stehen, welche sie repräsentieren, sondern *in* und *mit* der Sprache konstituiert sich Sozialität. So hat auch Hannah Arendt (1989, S. 164) auf den Zu-

⁵⁸ Es handelt sich hierbei um einen Prozess, der aus Sicht der postmodernen Theoretiker nicht abgeschlossen wird, da es keine kontinuierliche Stabilität – die für die postmodernen Denker mit Totalität gleichzusetzen wäre – gibt (vgl. Moebius & Gertenbach, 2008).

⁵⁹ Daneben ließen sich noch Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Michel Foucault und Zygmunt Bauman nennen.

⁶⁰ Luhmann (2006) hat in seinen Vorlesungen zur Systemtheorie darauf hingewiesen, dass die Sprache grundsätzlich nur funktionieren kann, weil sie etwa zwischen den Worten „Professor“ und „Student“ unterscheiden kann. Ob es allerdings „zwischen diesen beiden Exemplaren, die so bezeichnet werden, wirklich Unterschiede gibt, spielt dabei keine Rolle“ (Luhmann, 2006, S. 67).

sammenhang zwischen der Verschiedenartigkeit der Menschen und der Sprache hingewiesen. Sie geht dabei von der Annahme aus, dass es ohne diese Verschiedenartigkeit, „weder der Sprache noch des Handelns“ bedürfe. Sprache übernimmt demnach nicht nur die wesentliche Funktion, eigene Handlungen mit denen anderer Menschen zu koordinieren, sondern auch ‚Unterschiede‘ – im Sinne von Unterscheidungen – herzustellen, die u.a. für die Etablierung von Herrschaftsstrukturen relevant sind (vgl. Kimmerle, 2000).

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Sprache als zentrale Referenzgröße, symbolische Macht auszuüben, d.h. mit Worten nicht nur etwas zu *tun*, sondern jemandem auch etwas *anzutun* (vgl. Herrmann & Kuch, 2007). In diesem Sinne werden mit Hilfe der Sprache ‚Grenzen‘ entlang von sozial konstruierten Differenzkategorien gezogen. Wie Plößer (2010, S. 221) anmerkt, ist eine sprachliche Markierung, wie etwa ‚ausländisch‘, so wirkungsvoll, weil neben der damit aufgeworfenen gesellschaftlichen Norm „gleichzeitig ein Bereich des absolut Anderen entworfen wird“. Es wird demnach ein Bereich sprachlich markiert, der von den als ‚ausländisch‘ etikettierten Personen nicht mehr eingenommen werden kann (z.B. „Deutsch-Sein“). Derartige sprachliche Markierungen sind somit häufig in eine binäre Differenzordnung eingelassen (vgl. Plößer, 2010). Aus diesem Grund wendet sich Derrida (1988) entschieden gegen ein ‚Denken in Oppositionen‘: Binäre Oppositionspaare wie ‚männlich-weiblich‘ oder ‚arm-reich‘ tragen zur Herstellung von hierarchischen Strukturen bei, indem bei solchen Dualismen eine Seite zur präferierten Norm erklärt wird (z.B. ‚reich‘), während die andere Seite der Unterscheidung (z.B. ‚arm‘) nur hiervon abweicht (vgl. Lutz & Wenning, 2001). Derrida (1988) verfolgt das Anliegen, diese Dualismen aufzubrechen bzw. zu dekonstruieren, indem er ihnen die fortwährend sich vollziehende, komplexe Ausdifferenzierung der Sprache und ihre Bedeutungsvielfalt gegenüberstellt.⁶¹

Neben Jaques Derrida trieb auch der französische Philosoph Jean-Francois Lyotard die postmoderne Theorie voran. Besonders mit seinen beiden Werken „Das postmoderne Wissen“ und „Der Widerstreit“ („le différend“) sorgte er für Aufmerksamkeit. Analog zu Derrida steht auch für ihn die Sprache im Mittelpunkt: Ausgehend von einer pluralen Grundstruktur der Gesellschaft, deren ‚soziales Band‘ durch Sprache aufrechterhalten werde, zeichnet sich seiner An-

⁶¹ Sein wohl bekanntes Beispiel hierfür ist das französische Kunstwort *différance*, das in deutscher Schreibweise etwa mit ‚Differänz‘ (‚verschieden sein‘ und ‚verschieben‘) übersetzt werden kann. Er fügt dem französischen Begriff *différence*, statt des ‚e‘ ein ‚a‘ hinzu. Beide Wörter unterscheiden sich somit in der Schreibweise, nicht jedoch in der Aussprache, wodurch die Differenz nur schriftlich markiert ist. Durch diese veränderte Schreibweise wird allerdings gegen die der Schrift zugrundeliegenden Norm (Orthographie) verstoßen, womit sich die Wortschöpfung Derridas, also dieser Normierung, widersetzt und daher nicht mehr eindeutig als Wort oder Begriff identifiziert werden kann. Obwohl *différance* ganz offensichtlich einen Neologismus darstellt, steht es zu allen anderen Elementen des Sprachsystems in Beziehung und evoziert ein Bündel von Bedeutungen (vgl. Kimmerle, 2000).

sicht nach die Sprache durch unterschiedliche aufeinandertreffende Sprachspiele⁶² bzw. Diskursarten aus, die unvermeidlich zu einem Widerstreit führen, „d.h. zu einem Konflikt, der prinzipiell nicht zu schlichten ist, weil eine übergreifende Urteilsregel fehlt“ (Koller, 2012, S. 92). Sprachspiele basieren demnach auf den sozialen Konventionen der Interaktionspartner und ihre Regeln werden durch die Akteure legitimiert. Nach Lyotard stellen die Sprachspiele demnach eine „Arena des Wettkampfs“ (Welsch, 1991, S. 227) dar. Bei Lyotard heißt es hierzu, dass „Sprechen Kämpfen im Sinne des Spielens ist und daß [sic!] Sprechakte einer allgemeinen Agonistik angehören“ (Lyotard, 1986, S. 40).

Entgegen der unter kommunikationstheoretischen Gesichtspunkten üblichen Auffassung, dass sprachliche Äußerungen in erster Linie die Vermittlung von Informationen beinhalten, stellt dies nach Lyotard (1986) eine starke Reduktion dar, weil für ihn jeder Sprechakt ein Sprachspiel eröffnet. Dieser spielerisch-agonale Charakter der Sprache zeige sich auch in der alltäglichen Kommunikation: „Im gewöhnlichen Gebrauch des Diskurses, etwa in einer Diskussion zwischen zwei Freunden, bieten die Gesprächspartner alles auf, indem sie von einer Aussage zur anderen das Spiel wechseln. Frage, Bitte, Behauptung und Erzählung werden durcheinander in die Schlacht geworfen“ (Lyotard, 1986, S. 60). In diesem spielerischen Wettstreit versuchen die Spielteilnehmer und Spielteilnehmerinnen ihre Ziele durch Argumente, aber auch durch Schmeicheleien und Überredung zu erreichen (vgl. Neuenfeld, 2005). Jeder Satz kann dabei die Position der Interaktionsteilnehmer auf dem durch die Sprache erzeugten Spielfeld verschieben (vgl. Neuenfeld, 2005). Hinzu kommt, dass die Spielzüge der Interaktionspartner nicht genau vorherzusehen sind, sodass man auf die Frage mit einer Antwort, aber auch mit einer Gegenfrage oder einem Schulterzucken reagieren kann (vgl. Neuenfeld, 2005).

Lyotard betrachtet diesen spielerischen Wettstreit, der zum Teil auch Unstimmigkeiten und Dissens unter Freunden hervorbringt, allerdings keineswegs als problematisch. Vielmehr sieht er den *Konsens* nur als einen *temporären Zustand* der Diskussion und nicht als ihr Ziel an (vgl. Lyotard, 1986). Für ihn sei der Konsens „ein veralteter und suspekter Wert geworden“ (Lyotard, 1986, S. 190). Lyotard wendet sich damit entschieden gegen die von Habermas vertretene Idee des Konsenses im Diskurs. Nach Habermas gilt der Konsens als das normative Ziel eines jeden Diskurses. Der Konsens wird dabei durch den „eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ (Habermas, 1989, S. 161) realisiert. Dieser auf den argumentativen Austausch gründende herrschaftsfreie Diskurs ist nach Habermas (1989) durch verschiedene Kriterien einer idealen Sprechsituation gekennzeichnet. Mit diesen Kriterien scheint es aus der

⁶² Lyotard macht als Grund für die Vielfalt der Sprachspiele vor allem die unterschiedlichen Bedeutungen einer Aussage aus. Eine Aussage wie „Ich werde morgen zu dir kommen“ kann als *Feststellung* sowie als *Drohung* oder *Warnung* verstanden werden.

Sicht von Habermas (1989) möglich, zwischen einem auf Handlungszwängen beruhenden *Scheindiskurs*, dessen Ergebnis ein trügerischer Konsens ist, und einem auf faktischen Konsens ausgerichteten Diskurs, an dem alle Diskursteilnehmer in gleichberechtigter Weise Argumente austauschen, zu unterscheiden. Gleichwohl es einleuchtend erscheint, dass „Argumente unsere Zustimmung auf prinzipiell andere Weise herbeiführen als etwa ein Schlag unter die Kniescheibe“ (Frank, 1989, S. 585), so bleibt bei Habermas allerdings unklar, wie ein Argument dabei seine „konsenserzielende Kraft“ (Habermas, 1989, S. 161) genau entfaltet und eine intersubjektive Anerkennung bei anderen Interaktionsteilnehmern erfährt.

Statt eine solche auf Konsens ausgerichtete Diskussion anzustreben, geht es Lyotard zufolge hingegen um einen Diskurs, in dem „das Aushalten von sozialer Vielfalt, Pluralität, d.h. von Differenzen und Dissensen, die die vermeintlichen Konsense sprengen, möglich“ (Kleve, 2003, S. 64) ist. Ein Diskurs, der auf der Basis übergreifender, universaler Kriterien – etwa einer idealen Sprechsituation – formuliert wird, und dessen Ziel das Einverständnis der Interaktionsteilnehmer ist, läuft unvermeidlich darauf hinaus, Unrecht zu schaffen (vgl. Frank, 1989). Es werden universalistische Diskursregeln angewendet, obgleich die widerstreitenden Bestrebungen, Interessen und Lebensformen der beteiligten Interaktionspartner inkommensurabel sind. Daher kann es unter einer postmodernen Perspektive nicht das Ziel sein, einen Diskurs zu etablieren, der von vornherein darauf angelegt ist, ‚Einverständnis‘ zu erzielen, sondern der das ‚Zweiverständnis‘, das ‚Vielerverständnis‘ achtet (vgl. Schmidt, 1991).

Nach dieser kursorischen Darstellung einiger wesentlicher Grundüberlegungen der postmodernen Theorieansätze lässt sich resümierend festhalten, dass die postmodernen Theorieansätze mit ihrer Forderung nach gesellschaftlicher Anerkennung von Pluralität eine Kritik an der Vereinheitlichung und Uniformierung von Lebensformen formulieren (vgl. Scherr, 1990). Die postmodernen Theorieansätze – wie sie etwa von Lyotard und Derrida vertreten werden – bewegen sich somit in einem Spannungsverhältnis „von Kritik und affirmativer Deskription“ (Scherr, 1990, S. 7). Damit ergeben sich zugleich die Schwierigkeiten, postmoderne Theorien für die empirische Analyse fruchtbar zu machen: „Postmoderne als bloße Deskription einer hergestellten Vielfältigkeit von Lebens- und Wissensformen wäre ein – empirisch zu überprüfendes – relativistisches Konzept, das über die Berechtigung spezifischer Lebens- und Wissensformen keine Aussage treffen, sondern nurmehr deren immanente Strukturen beschreiben könnte“ (Scherr, 1990, S. 7). Wird jedoch die Postmoderne als kritische Gesellschaftstheorie entworfen, der es um die systematische Anerkennung von Vielfalt geht, die dauerhaft gefährdet erscheint, dann wäre für die empirische

Fundierung dieser postmodernen Gesellschaftstheorie eine genaue Klärung und Begründung der theoretischen Grundannahmen erforderlich.⁶³

Was die postmodernen Theorieansätze in jedem Fall aber zu leisten vermögen, ist die Sensibilisierung für die diskursive Hervorbringung von Differenzkonstruktionen, d.h. wie ‚Unterschiede‘ diskursiv hervorgebracht und im Gebrauch der Sprache entstehen (vgl. Jäckle, 2009; Lutz & Wennning, 2001). In diesem Sinne fokussieren postmoderne Theorien als „gesellschaftsdiagnostische Aussagesysteme“ (Villa, 2010, S. 269) die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse als „Diskursensembles und symbolische Ordnungen“ (Villa, 2008b, S. 212). Insofern bringt also auch der schulpädagogische Diskurs um Heterogenität (vgl. Kap. 1.1) die ‚soziale Tatsache Heterogenität‘ diskursiv erst hervor, d.h. der Diskurs stiftet die (Ungleichheits-) Verhältnisse und erzeugt Unterscheidungen, wie jene zwischen Mädchen und Jungen oder Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die es ohne den Diskurs nicht gäbe (vgl. Mecheril, 2003). Vor dem Hintergrund postmoderner Theorieansätze sind somit Erziehungswissenschaft und Pädagogik stets an dieser „Produktion von Wirklichkeiten beteiligt“ (Fritzsche, Hartmann, Schmidt & Tervooren, 2001). Genau aus diesem Grund fordert etwa Baquero Torres (2012), dass diese Verstrickungen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik mit den hegemonialen Machtstrukturen stärker in der Lehramtsausbildung sowie in Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema gemacht werden müssten.

Kritisch ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass mit dieser starken Fokussierung der postmodernen Theoretiker auf die Sprache und den Diskurs eine Engführung verbunden ist, da sich mit einer solchen ‚postmodernen Brille‘ kaum auf „Handlungspraxen oder ökonomische Strukturen schauen“ (Villa, 2008b, S. 203) lässt. Ausgeblendet wird dabei, dass der Umgang mit Heterogenität und die Konstruktion von Differenz in der Schule nicht nur auf ein diskursives Ereignis reduzierbar sind, vielmehr dürften auch die konkreten Praktiken der Akteure im schulischen Feld sowie die soziokulturellen bzw. sozialstrukturell bedingten ‚objektiven‘ Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern von Relevanz sein⁶⁴. Gerade dieser fehlende Handlungsbezug dürfte u.a. einer

⁶³ Gleichwohl die postmoderne Gesellschaftsdiagnose von der potenziellen Gefährdung der Anerkennung von Vielfalt für verschiedene Institutionen (Schule, Hochschule) zweifellos seine Berechtigung haben dürfte, so wäre etwa für eine empirische Analyse dieser Institutionen zu hinterfragen, ob nicht im Hinblick auf die Maßnahmen, die zur Anerkennung von Vielfalt ergriffen werden, Unterschiede zwischen diesen Institutionen (so z.B. Personalrekrutierung an Universitäten) bestehen, die von der Theorie nicht berücksichtigt werden.

⁶⁴ Hiermit wird nicht in Abrede gestellt, dass die Akteure auch Teil des Diskurses sind und ihre Praktiken durch den Diskurs beeinflusst werden. Allerdings aktualisieren sich wiederum in den Praktiken selbst Diskurse (vgl. zum „Verliebtheitsdiskurs“ Breidenstein, 1997a; zum „Entwicklungsdiskurs“ Breidenstein & Kelle, 1998; zum Zusammenhang von Diskurs und Praktiken Ott, Langer & Rabenstein, 2012).

der Gründe dafür sein, weshalb Pädagogik und Erziehungswissenschaft sich weiterhin schwer damit tun, die postmodernen Theorien für sich noch stärker fruchtbar zu machen (vgl. dazu Fritzsche, Hartmann, Schmidt & Tervooren, 2001). Zudem ist es aufgrund des dekonstruktiven Zugangs der postmodernen Theorien kaum möglich; die ungleichheitsstiftende Wirkung hierarchischer Differenzkategorien zu analysieren, da diese Kategorien dekonstruiert werden (vgl. hierzu „anti-kategoriale Ansätze“ in Kap. 2.2).

Trotz der Kritik an den postmodernen Theorieströmungen lässt sich allerdings festhalten, dass sie sich als gewinnbringend für den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Umgang mit Heterogenität und Differenz erweisen, da sie eine kritische Reflexionsfolie bereithalten, vor deren Hintergrund ein beständiges „Infragestellen, Zweifeln, Angreifen und Aufbrechen“ (Weik, 2003, S. 94) ermöglicht wird. Vermeintlich allgemeingültige Universalkategorien (z.B. Gleichheit) und Differenzkategorien sind vor diesem Hintergrund kritisch zu hinterfragen, womit etwa eine Reifizierung der Differenzkategorien vermieden werden kann (vgl. Villa, 2008b). Entsprechend müsste im Zeichen der postmodernen Theorien auch der Begriff „Heterogenität“ dahingehend befragt werden, wer oder was überhaupt als ‚besonders‘, als ‚fremd‘ oder vielfältig bezeichnet werden kann? Und wer oder was dann als ‚homogen‘ zu bezeichnen wäre? Postmoderne Theorien zielen allerdings weniger darauf ab, Antworten auf solchen Fragen zu finden, sondern in erster Linie Fragen zu produzieren (vgl. Weik, 2003). Daraus erklärt sich zugleich, warum postmoderne Theorien auch „nicht in den ‚Theorienhimmel‘ gelangen..., denn Antworten, Lösungen und Gestaltungsempfehlungen, wie man sich klassischerweise von einer ‚guten‘ Theorie erwartet, sind hier kaum zu finden“ (Weik, 2003, S. 94). Dennoch kennzeichnet die postmodernen Theorien ein spezifisches Differenzverständnis, welches hier noch einmal in aller Kürze zusammengefasst werden soll:

■ Differenz vs. (Un-)Gleichheit

Vor dem Hintergrund der postmodernen Theorien ist Differenz nicht als Gegenseite⁶⁵ oder Negativschablone von Gleichheit zu denken, sondern steht in einer unauflöslichen Beziehung zur Gleichheit (Mecheril, Probadnick & Scherschel, 2008; vgl. hierzu auch ‚egalitäre Differenz‘ in Kap. 2.3). In diesem Sinne suchen die postmodernen Theoretiker den Differenzbegriff aus dem binären (‚entweder-oder‘) bzw. hierarchischen (‚oben-unten‘) Referenzrahmen herauszulösen und ein *nicht-hierarchisches Differenzverständnis* zu etablieren. Auch erscheint eine Gleichsetzung von Differenz und sozialer Ungleichheit im Lichte der postmodernen Theorien als unangemessen, da mit sozialer Ungleichheit stets eine hierarchische Ordnung, d.h. eine Vorstellung eines ‚Oben‘ und ‚Unten‘ verbunden ist, von der sich die postmodernen Theorien grundlegend abgrenzen. Daneben ist für die postmodernen Theoretiker Differenz auch schon deshalb nicht mit sozialer Ungleichheit gleichzusetzen, da Differenz nicht zwangsläufig in Ungleichheit kulminiert, sondern auch produktiv genutzt und anerkannt werden kann.

■ Differenz und Macht

Aus der Perspektive der postmodernen Theoretiker stehen Differenz und Macht in einem direkten Wechselverhältnis zueinander: Differenz wird dabei nicht nur als die wesentliche Voraussetzung, sondern auch als das Produkt von Macht betrachtet (Mecheril, Probadnick & Scherschel, 2008). Unter einer solchen postmodernen Perspektive wird Differenz somit nicht einfach als gegeben, sondern – im Sinne eines *doing difference* (vgl. Fenstermaker & West, 2001) – als diskursiv hervorgebracht angesehen. Während im Heterogenitätsdiskurs zum Teil der Eindruck erweckt wird, dass Heterogenität als gegebene Tatsache – die sich ‚außerhalb‘ von Schule verorten lässt – (vgl. hierzu Kap. 2.1) vorausgesetzt werden könnte, müssten entsprechend der postmodernen Theorien die Zuschreibungen innerhalb des Diskurses unter Einbeziehung machtkritischer Überlegungen hinterfragt werden (Cameron & Kourabas, 2013). Ein solch machtkritischer Blick auf die vermeintlichen ‚sichtbaren Realitäten‘ und ‚Unterschiede‘ erweist sich auch deshalb als bedeutsam, da im Diskurs zumeist ein ‚Sprechen-über‘⁶⁶ die als ‚anders‘ und ‚fremd‘ konstruierten Akteure praktiziert wird, was wiederum Unterschiede erzeugt (vgl. Cameron & Kourabas, 2013; Mecheril, 2005).

⁶⁵ In ähnlicher Weise macht auch Luhmann (1994, S. 477) mit Bezug auf die Systemtheorie auf folgendes aufmerksam: „Differenz sollte nicht sogleich als Gegensatz begriffen werden, denn das führt zwangsläufig in eine ‚totalitäre Logik‘. Systeme stehen nicht in einem Gegensatz zu ihrer Umwelt, sie unterscheiden sich nur von ihr“.

⁶⁶ Schrödter (2007, S. 71) schreibt hierzu: „Den Marginalisierten als Objekte der Diskriminierung werden scheinbar auch noch die Mittel genommen, zu dieser Diskriminierung Stellung zu nehmen“. Damit scheinen mitunter auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mit einer ‚elitären‘ Deutungshoheit in Anspruch zu nehmen, das Urteil und Befinden gerade jener auszuklammern, um die es geht.

- Differenz als relationale Größe und ‚Prozesskategorie‘

Folgt man den Überlegungen der postmodernen Theorien, so lässt sich erkennen, dass Differenz nicht als beständige, fixierte Distanz etwa zwischen zwei Individuen aufzufassen ist, sondern Differenz auch innerhalb des Subjekts – im Sinne von Rimbauds Aussage „Ich ist ein ‚Anderer‘ – und in seiner Prozesshaftigkeit in den Blick gerät (Mecheril, Probadnick & Scherschel, 2008). In diesem Sinne stellt Differenz somit eine *relationale und dynamische Größe* dar, die in Relation immer auf ein Gegenüber verweist und nicht als zeitlich überdauernde individuelle Disposition oder gar als individuelles Defizit aufzufassen ist.

- Anerkennung von Differenz

Die postmodernen Theorien unternehmen den Versuch, Differenz mit dem Begriff der Anerkennung zu verknüpfen. Allerdings bleibt trotz des starken Insistierens auf der Anerkennung von Differenz bei den postmodernen Theorien offen, wie die Anerkennung von Differenz realisiert werden kann. Eine solche pauschale Anerkennungsforderung erweist sich allerdings insofern als problematisch, als die Bejahung von ‚Fremdheit‘ oder ‚Andersheit‘ Differenzen bzw. Unterschiede festschreiben: Wer also jemanden als ‚Fremden‘ bzw. ‚Anderen‘ anerkennt, der schreibt ihm zugleich den Status des ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ zu, womit jene Personen – im Sinne eines ‚Otherings‘ (vgl. Spivak, 1985; Said, 1978) – erst zu ‚Fremden‘ bzw. ‚Anderen‘ werden. Hummrich (2013, S. 110) hat dies wie folgt formuliert: „Der Blick auf die machtförmige Strukturiertheit der Anerkennung ist in der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung einmal im Anschluss an Ricoeur (2006) entwickelt worden, indem darauf hingewiesen wurde, dass mit der Anerkennung (als fremd) auch soziale Positionierung (als nicht-zugehörig) verbunden ist“.

Auf dieses Anerkennungsdilemma, das für den Umgang und die Konstruktion von Differenz in der Schule zentral ist, wird in Kapitel 2.3 noch einmal näher eingegangen. Im Folgenden soll nun anhand der beiden für die Kindheitsforschung zentralen Konzepte „Das Kind als sozialer Akteur“ und der „generationalen Ordnung“ aufgezeigt werden, inwiefern auch in der Kindheitsforschung das postmoderne Differenzverständnis Einzug gehalten hat.

2.2.3 Differenz in der Kindheitsforschung

Die ‚neuere‘ sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich seit ihrem Aufkommen in den 1980er Jahren zu einem sowohl interdisziplinären als auch internationalen Forschungsfeld entwickelt hat, knüpft an den postmodern geprägten Differenzbegriff an, indem sie Kinder nicht länger unter die *Kategorie Familie* bzw. *Erwachsene* subsumiert, sondern als eigenständige soziale Gruppe in der Sozialstruktur einer Gesellschaft verortet (vgl. Joos, 2001; Qvortrup,

2005). Das Kind wird dabei als radikal *differentes Wesen*⁶⁷ (vgl. Lange, 2000) entworfen, das inmitten von Pluralität und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen anspruchsvolle und zum Teil auch widersprüchliche ‚Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben‘ zu bewältigen hat.⁶⁸ Mit dieser theoretischen Figur vom Kind als differentem Wesen macht die Kindheitsforschung darauf aufmerksam, dass sich eine Unterscheidung zwischen Kindheit und Erwachsenenheit (*doing generation*) auf Ebene der konkreten Interaktion permanent vollzieht. Neumann (2013, S. 141) beschreibt diese Unterscheidung wie folgt: „Kinder sind, was sie sind, nur weil sie sind, was sie nicht sind, nämlich Erwachsene“.

Daneben verweist das Konzept vom Kind als differentem Wesen – unter einer stärker intragenerationalen Perspektive – auf das Nebeneinander sowie die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kindheitsmodelle⁶⁹ (vgl. Zinnecker, 1996). Vor diesem Hintergrund wendet sich also die postmodern ausgerichtete Kindheitsforschung entschieden gegen die von der modernisierungstheoretischen Kindheitsforschung vertretene Auffassung, dass *die* Kindheit entlang einer *linear* verlaufenden ‚Modernitätsachse‘ zu verorten sei, die sich von einer ‚mehr traditionellen‘ zu einer eher ‚modernisierten‘ Lebensform bewege“ (Zinnecker, 1996, S. 36). Sie reklamiert, Kindheit nicht als eine altersbedingte und homogene Lebensphase zu begreifen, sondern stattdessen Kindheit als soziale Konstruktion aufzufassen, die sich nur noch im Plural denken lasse (vgl. Braches-Chyrek, Bühler-Niederberger, Heinzl, Sünker & Thole, 2011).

Ausgehend von der Einsicht, dass sich gesamtgesellschaftlich eine zunehmende Pluralität ausfindig machen lasse, fordert die Kindheitsforschung dazu auf, Vielfalt und Differenz nicht mehr nur auf bestimmte Alters- und Bevölkerungsgruppen (z.B. die Erwachsenen) zu beschränken. Vielmehr durchziehe Vielfalt und Differenz prinzipiell alle Alters- und Bevölkerungsgruppen – und damit also auch Kinder. Hengst (2009, S. 56) beschreibt diese vielfältigen Handlungsoptionen im Alltag von Kindern wie folgt: „Sie [Kinder] agieren u.a. in der Familie, in Kindergarten und Schule, in Gleichaltrigengruppen in und außerhalb von Institutionen und machen Erfahrungen mit einer vielgestaltigen, omnipräsenten, mediendurchtränkten Konsumwelt. Sie sind als Kinder, als Mädchen und Jungen unterschiedlichen Alters, als Schüler, Freunde, als Angehörige einer bestimmten Nationalität sowie als Konsumenten gefragt und aktiv“.

⁶⁷ Wihstutz (2014) hat jüngst mit Bezugnahme auf Moosa-Mitha (2005) die theoretische Figur von Kindern als „differenten Gleichen“ (*differently equal*) eingeführt.

⁶⁸ Um Missverständnissen hier vorzubeugen: Diese Differenzfigur vom Kind als *radikal differentem Wesen* wird in der Kindheitsforschung nicht ontologisch bzw. defizittheoretisch verstanden, in dem Sinne, dass einfach vorausgesetzt wird, das Kinder von Geburt an ‚anders‘ als Erwachsene und damit gleichsam unvollständiger seien (vgl. Honig, 2009). Stattdessen soll die theoretische Figur den Blick dafür sensibilisieren, wie diese Unterscheidungen in der Interaktion praktiziert, aber auch unterlassen werden.

⁶⁹ Zinnecker (1996, S. 39) stellt vier unterschiedliche Kindheitsmuster gegenüber: (1) traditional-modern, (2) fundamentalistisch-modern, (3) modern und (4) postmodern.

Daran wird ersichtlich, wie der Alltag von Kindern von vielfältigen Erfahrungen und Handlungsoptionen geprägt und mit den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen verknüpft ist (vgl. Braches-Chyrek, Bühler-Niederberger, Heinzl, Sünker & Thole, 2011). Neben dieser *Pluralisierung von Kindheit*, die Kindern das Recht einräumt, aus einer Vielzahl an Möglichkeiten auszuwählen, lassen sich – wie Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007, S. 13) feststellen – auf soziostruktureller Ebene allerdings durchaus auch *Homogenisierungstendenzen von Kindheit* erkennen: „Alle Kinder gehen zur Schule, Familie stellt eine zentrale Lebenswelt der Kinder dar, Kinder partizipieren am allgemein gestiegenen Wohlstand und an Standards sozialer Sicherheit“. Die Autorinnen weisen zugleich jedoch auch darauf hin, dass entgegen dieser Homogenisierungstendenzen durch die Durchdringung des Alltags mit Massenmedien und der Massenproduktion von kindspezifischen Gütern unter den Kindern auch soziale Unterschiede entstehen (Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007).⁷⁰

Die Erfassung dieser je unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern – und die damit verbundenen *ungleichen Kindheiten* – erweist sich aus der Perspektive der Kindheitsforschung als grundlegend für die Einschätzung der sozialen Lage von Kindern in der Gesellschaft (vgl. Betz, 2008; Joos, 2001). Dabei sollen jedoch entgegen der lange Zeit üblichen *adultistischen* Sichtweise – nach der Erwachsene zur Norm erklärt werden und Kinder deren Abweichung darstellen – nicht nur die sozialen Lebenslagen von Erwachsenen im Vordergrund stehen, sondern systematisch die Perspektiven der Kinder berücksichtigt werden – was neben dem wissenschaftlichen auch im politischen Diskurs um die „Infantilisierung von Armut“ (Hauser, 1997) Einzug gehalten hat. Hervorgehoben wird dabei, dass die Auswirkungen und Folgen von Kinderarmut nicht mehr nur im Hinblick auf das Erwachsenenendesein zu thematisieren sind, sondern Armut als Bestandteil von Kindheit zu betrachten ist. Empirische Hinweise für die belastenden Auswirkungen der ökonomischen Deprivation auf die Peer-Beziehungen von Kindern liefert u.a. die Kinderarmutforschung (vgl. Walper, Gerhard, Schwarz & Gödde, 2001).

Das Aufwachsen in einer postmodernen, pluralen Gesellschaft eröffnet Kindern demnach einerseits Handlungsspielräume – wie etwa hinsichtlich der vielfältigen Gestaltungsoptionen von Freizeitaktivitäten – gleichzeitig ergeben sich neue Risiken und Herausforderungen (vgl. Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007). In diesem Sinne können Kinder „ebenso wie Erwachsene von negativen Folgen dieses Trends betroffen sein, wenn es ihnen nicht gelingt, die an sie

⁷⁰ Barber (1996) vertritt die entgegengesetzte These. Er geht davon aus, dass es gerade durch den Konsum und die Medien zu einer in zunehmenden Maße gesamtgesellschaftlichen Homogenisierung kommt – oder wie er es nennt, sich eine „McWorld“ herausbildet.

gestellten Anforderungen in einer unübersichtlichen Gesellschaft zu bewältigen“ (Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007, S. 15).

Die Kindheitsforschung trägt dem Rechnung, indem sie das „Kind als sozialen Akteur“ entwirft, dem bei der Bewältigung von ‚Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben‘ eine aktive Rolle zukomme (vgl. Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012; Schweizer, 2007). Gerade vor dem Hintergrund einer sich zunehmend ausdifferenzierenden, pluralen Gesellschaft gewinnt die eigenständige Lebensführung (z.B. Terminplanung), Gestaltung von sozialen Beziehungen (z.B. Freunde, Peers) und Weltaneignung der Kinder an Bedeutung (vgl. Joos, 2001; Stecher, 2001). Diese hohe Relevanz der eigenaktiven Aneignungs- und Gestaltungsleistungen von Kindern lässt sich dabei allerdings nicht nur aus den Studien der Kindheitsforschung ausfindig machen, denn auch in der Schulpädagogik wird seit vielen Jahren nach Wegen und Möglichkeiten gesucht (siehe hierzu Konzepte wie „offener Unterricht“ oder „individualisiertes Lernen“), Kindern in selbstständigkeitsfördernden und schülerzentrierten Lernumgebungen mehr Freiheiten für die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und der aktiven Gestaltung ihrer Lern- und Bildungsprozesse einzuräumen.

Trotz seiner prominenten Stellung in der Kindheitsforschung ist das Konzept vom „Kind als sozialem Akteur“, das häufig auch mit dem „*agency*-Begriff“⁷¹ in Verbindung gebracht wird, keineswegs unumstritten. Die Kritik gründet vor allem darauf, dass das „Kind als sozialer Akteur“ nur als Schlagwort und politische „Kampfpapare“ einer anwaltschaftlich motivierten Kindheitsforschung verwendet werde, dem es jedoch an theoretischer Fundierung mangle (vgl. zur kritischen Auseinandersetzung Bühler-Niederberger, 2010; Eckermann & Heinzel, 2015; Fegter, 2014). Bühler-Niederberger (2010, S. 440) führt diese Kritik wie folgt aus: „Die Annahme der Handlungskompetenz wurde allerdings kaum verankert in einer Sozialtheorie, in der Handeln auf der Basis von Perspektiventwicklung und Perspektivübernahme oder auf Basis der Beherrschung von ‚Ethnomethoden‘ die Grundlage sozialer Ordnung darstellt“. Daneben bestehe Bühler-Niederberger zufolge (2010, S. 440) die Gefahr, „dass die ‚agency‘ von Kindern gelegentlich in der kindheitssoziologischen Forschung essentialisiert, statt analysiert werde“. Auch nach Fegter (2014, S. 525) besteht diese Gefahr der Essentialisierung, „wenn das Konzept vom Kind als Akteur im Sinne einer substanziellen Verbindung von Kind-sein und Aktivität/Kompetenz missverstanden wird“. Nach diesem Verständnis seien Kinder, „grundsätzlich immer schon sozial handlungsfähig und wirkmächtig“ (Eßer, 2009, S.13).

Um eine solche Essentialisierung zu vermeiden, die das „Kind als sozialen Akteur“ bzw. *agency* quasi als naturgegeben voraussetzt, hat Eßer (2009) die soziale Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsbefähigung von Kindern stärker als

⁷¹ In der englischsprachigen Forschung tauchen daher mitunter beide Begriffe *actor* und *agent* auf (vgl. Quindeau & Brumlik, 2012, S. 48).

relationale Größe und Einbeziehung der kontextuellen Rahmenbedingungen entworfen. Demzufolge kann die soziale Handlungsfähigkeit von Kindern nicht als eine gleichsam vor-soziale Kategorie verstanden werden, sondern ist an die konkrete soziale Praxis gebunden, innerhalb derer sie auch empirisch erfassbar wird (Eßer, 2009). Der Akteursstatus stellt damit das hervorgebrachte Ergebnis der Interaktion unter Kindern (intragenerationale Perspektive) und auch zwischen Kindern und Erwachsenen (intergenerationale Perspektive) dar. Eine solche Perspektive, welche die *agency* von Kindern an den konkreten Handlungsvollzug bindet, eröffnet zugleich auch die Möglichkeit, die Handlungsspielräume simultan zu den handlungseinschränkenden Strukturen in den Blick zu nehmen. Mit anderen Worten: Es lässt sich also – im Sinne der Strukturaktionstheorie Giddens (1984) – die Akteurs- und Strukturperspektive auf diese Weise miteinander verknüpfen und die Dualität von Struktur und Handeln überwinden. Handeln und Strukturen stellen demnach keine zwei unabhängigen Entitäten dar, vielmehr beziehen sie sich *rekursiv* aufeinander. Damit limitieren soziale Strukturen nicht nur die Handlungsfähigkeit (*agency*), sondern ermöglichen das Handeln der Akteure zugleich. Zentral ist dabei, dass *in* und *durch* die Praktiken der Akteure Strukturen prozessieren, weshalb eine Gegenüberstellung von *agency* des Kindes und Strukturen – etwa in Gestalt von pädagogischen Institutionen – wenig sinnvoll erscheint (vgl. hierzu auch Eckermann & Heinzel, 2015).

Für die Kindheitsforschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer doppelten Forschungsausrichtung, die darauf abzielt, die kulturelle Praxis des Kinderalltags sowohl in ihrer spezifischen Eigenlogik als auch unter ihren strukturellen Rahmenbedingungen zu perspektivieren. Bislang zeigt sich allerdings, dass diese durchaus als nützlich aufzufassende Zusammenführung von akteurs- und strukturbezogener Kindheitsforschung noch weiter ausgearbeitet werden könnte (vgl. Hengst, 2012).

Wie anhand der bisherigen Ausführungen deutlich wird, werden Kinder von der Kindheitsforschung, die sich am Konzept des „Kindes als Akteur“ orientiert, nicht als Informanten *über* ihre soziale Welt verstanden, sondern als *Akteure in ihr* beforscht (vgl. Shantz, 1983). Das Bild vom „Kind als sozialem Akteur“ markiert dabei die hohe Eigenleistung, die Kinder und ihre Peers bei der Gestaltung ihres Alltags erbringen. Damit soll allerdings keineswegs der Eindruck erweckt werden, dass Kinder somit in jeglicher Hinsicht den Erwachsenen gleichgestellt sind; vielmehr sind Kinder in vielerlei Hinsicht benachteiligt, was sich daran zeigt, dass sie „geringe politische, ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen und Macht besitzen“ (Schweizer, 2007, S. 231).

Genau aus diesem Grund wendet man sich in der Kindheitsforschung nicht nur dem „Kind als sozialem Akteur“ zu, sondern Gegenstand der Betrachtung ist auch die „Generationendifferenz“ bzw. die „generationale Ordnung“. Gegenüber dem „Kind als sozialem Akteur“ wird das Konzept der „generationalen

Ordnung“ (Alanen, 1992) jedoch theoretisch als wesentlich gehaltvoller betrachtet, was u.a. darin begründet liegt, dass mit der ausschließlichen Fokussierung auf das „Kind als sozialen Akteur“ die Gefahr besteht, zu verkennen, dass Kinder in eine „generationale Ordnung“ eingebunden sind (vgl. Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012). Zudem zeichnet sich nach Honig (2009) die Kindheitsforschung nicht durch ein bestimmtes Bild vom Kind aus – wie eben jenes Bild vom „Kind als sozialem Akteur“ – sondern durch die Unterscheidung von Erwachsenen und Kindern.

Dem Konzept der „generationalen Ordnung“ zufolge sind Kinder und Erwachsene stetig in Praktiken der Unterscheidung verwoben, die Kinder erst zu Kindern sowie Erwachsene erst zu Erwachsenen machen (vgl. Honig 2009). In diesem Sinne ist die als selbstverständlich angenommene, „quasi-biologische“ Erwachsenen-Kind-Differenz, keine naturgegebene Differenz, sondern in eine soziale Differenzierungspraxis eingebunden, wodurch Kinder als ‚anders‘ als Erwachsene konstruiert bzw. ‚gemacht‘ werden (vgl. Kelle, 2005b). Alanen (1992) hat hierfür – in Analogie zum „Gendering“ – den Begriff des „Generationing“ eingeführt, mit dem sie zum Ausdruck bringt, dass, ebenso wie mit der *Geschlechtszugehörigkeit* verbunden, auch bei der *Generationszugehörigkeit* Zuschreibungen vorgenommen werden. In diesem Sinne wird Kindern ein gegenüber den Erwachsenen, die über einen Wissens- und Kompetenzvorsprung verfügen, bestehendes ‚Entwicklungsdefizit‘ zugeschrieben, was sie zum Kind und damit zugleich auch abhängig vom Erwachsenen macht (vgl. Haug, 2011). Auch bei jenen Tätigkeiten, die Kinder weitgehend unabhängig von Erwachsenen durchführen, ist dieses „Generationing“ stets wirksam. Exemplarisch lässt sich dies daran veranschaulichen, dass vor allem das Spielen von Kindern zur Herstellung der Erwachsenen-Kind-Differenz genutzt wird. Aus der Erwachsenenperspektive wird das Spielen als eine Tätigkeit konstruiert, die im Gegensatz zur Arbeit (der Erwachsenen) steht, womit während des Spielens den Kindern eingeräumt wird, Kind zu sein (vgl. Glenn, Knight, Holt & Spence, 2013).

Ersichtlich wird daran, dass Kindheit immer *relational* auf Erwachsenheit bezogen ist und von dieser nicht getrennt werden kann (vgl. Alanen, 2001; Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012). Die Kategorien Kind und Erwachsener sind dabei „verbindlicher definiert als dies für andere Alterskategorien und deren Relationen (etwa Jugendliche, Alte) zutrifft“ (Bühler-Niederberger & Türkylmaz, 2014, S. 340). Die Möglichkeit als Kind *oder* als Erwachsener handeln zu können – sei es im Spiel oder bei anderen Tätigkeiten – entsteht demzufolge erst dadurch, dass sich Kinder und Erwachsene in Differenz zueinander konstituieren und dabei auch Unterschiede herstellen. Folgerichtig ist Kindheit damit ein *Differenzkonstrukt*, das nicht vollständig von anderen Differenzkategorien, wie Geschlecht, Milieu und Ethnizität, zu trennen ist (vgl. Fuhs 1999). Als Differenzkategorie strukturiert Kindheit zum einen die aktive Lebensgestaltung von Kindern, zum anderen bringen – gleichsam als Kehrseite der

Medaille – Kinder mit Hilfe dieser Differenzkategorie Kindheit erst hervor (vgl. Honig 2008).

Gleichwohl dem hier erwähnten *inter-generationalen* Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zweifellos eine wesentliche Bedeutung zukommt, so ist nicht außer Acht zu lassen, dass Differenzen auch in den *intra-generationalen* Peer-Beziehungen unter den Kindern – die in der vorliegenden Arbeit näher in den Blick genommen werden – von hoher Relevanz sind. Wie Frønes (1995) deutlich macht, sind Kinder ebenso wenig wie Erwachsene ‚frei‘ von Differenzen, die u.a. auf voneinander abweichenden Leistungsdifferenzen, einem divergenten milieuspezifischen Hintergrund oder aber unterschiedlichen Ansichten beruhen können. Gerade die Aushandlungs- und Interaktionsprozesse unter den Peers machen für Kinder die „Erfahrung von Differenz und Gleichheit“ (Grundmann, 2006, S. 189) ganz konkret erfahrbar. In den Interaktionen von Kindern wird immer wieder darum gerungen, Regeln zu vereinbaren, sich gegenüber den ‚Anderen‘ zu behaupten und sich mit den ‚Eigenarten‘ der ‚Anderen‘ auseinanderzusetzen. Dies geschieht sowohl in problematischen Konfliktsituationen, in denen z.T. diffamierende und verletzende Äußerungen vorgenommen werden – und damit auch ‚Unterschiede‘ hergestellt werden – als auch in einer konstruktiv wohlwollenden Weise, die von einem verständnisvollen Einvernehmen geprägt ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Differenz aus Sicht der Kindheitsforschung sowohl inter- als auch intragenerational nicht einfach als *natur-* bzw. *altersgegeben* vorausgesetzt werden kann, sondern eine soziale Konstruktion darstellt. Die Kindheitsforschung versucht über die theoretische Figur vom ‚Kind als differentem Wesen‘, dieses sozial konstruierte ‚Anderssein‘ von Kindern zu denaturalisieren (vgl. Hengst, 2012). Im Unterschied zu den erwähnten postmodernen Theoretikern (vgl. Kap. 2.2.2) beschränkt sich aus Sicht der Kindheitsforschung dieser Akt der Hervorbringung von ‚Andersheit‘ (*otherness*) nicht nur auf den Diskurs um Kindheit, sondern die Kindheitsforschung richtet ihr Augenmerk auf Kinder als soziale Akteure, die im konkreten Tun soziale Wirklichkeit – und damit auch Differenz – hervorbringen (vgl. Behnken, 2006; Bühler-Niederberger, 2011; Fenstermaker & West, 2001; Kelle, 1999). Dieser Blick der Kindheitsforschung auf die konkrete Handlungspraxis des Unterscheidens geschieht nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass ein ‚Sprechen-über‘ die ‚Andersheit‘ von Kindern bereits zur Festschreibung der vermeintlichen ‚Unterschiede‘ und zur Diskriminierung beiträgt, ohne dass dabei die Kinder selbst in den Blick genommen werden.⁷²

⁷² Kritisch ist allerdings zu hinterfragen, ob durch ein Interview oder Beobachtungsprotokoll tatsächlich die Kinder ‚zur Sprache‘ kommen, da der Text ein Produkt eines Erwachsenen bleibt (vgl. Machold, 2010). Auf diesen Aspekt wird im Methodenkapitel dieser Arbeit noch einmal vertiefend eingegangen.

An dieser Stelle soll eine kurze *Zwischenbilanz* gezogen werden: In diesem Abschnitt 2.2 wurde das Anliegen verfolgt, einen kursorischen Abriss über zentrale Theorielinien und unterschiedliche Referenzbezüge des Differenzbegriffs zu geben, gleichwohl hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die dargestellten Ausführungen – die sich gleichsam als Arbeit am Begriff⁷³ verstehen – weisen darauf hin, dass der Differenzbegriff sowohl zur feministischen Theorie (2.2.1), zur „Postmoderne“ (2.2.2) als auch zur Kindheitsforschung (2.2.3) Bezüge aufweist. Insbesondere die feministische Theorie hat einen Beitrag dazu leisten können, dass die Gleichheitssemantik kritisch beleuchtet und die Aufmerksamkeit darauf gerichtet wurde, dass es sich bei Differenzen weniger um eine Natur-, sondern eher um eine ‚soziale Tatsache‘ handelt, die in Prozessen des *doing gender* bzw. *doing difference* immer wieder interaktiv hergestellt wird. Mit der Postmoderne ist dann vor allem die Frage nach den Konstitutionsmodi der Herstellung von Unterschieden in den Blick geraten. Vor diesem Hintergrund wird gefragt, wie im Gebrauch der Sprache bzw. in Diskursen ‚Unterschiede‘ erzeugt werden (vgl. Jäckle, 2009; Lutz & Wennning, 2001). Mehrheitlich wird dabei die Position vertreten, dass die unterschieds- bzw. ungleichheitskonstituierende Wirkung auf den performativen Charakter der Sprache zurückzuführen ist, sodass Wörter etwas *tun*, aber auch *antun* (vgl. Herrmann & Kuch, 2007).

Die Kindheitsforschung hat dieses Differenzverständnis der postmodernen Theorien insofern aufgegriffen, als sie Kindheit als Differenzkonstrukt auffasst, das sich nicht grundlegend von anderen Differenzkategorien, wie Geschlecht, Milieu und Ethnizität, trennen lässt. Aus Sicht der Kindheitsforschung ist Differenz nicht auf bestimmte Alters- und Bevölkerungsgruppen (z.B. Erwachsene) zu beschränken, sondern durchzieht alle Alters- und Bevölkerungsgruppen – und damit also auch Kinder. In diesem Sinne sehen sich Erwachsene und auch Kinder damit konfrontiert, mit den Ambivalenzen und den differenten Lebens- und Denkweisen ihres jeweiligen Gegenübers umzugehen. Vor diesem Hintergrund sind „Kinder als soziale Akteure“ nicht ‚passiv‘ von Differenz, Vielfalt und Ambivalenz ‚betroffen‘, sondern gehen aktiv handelnd mit ihr um, indem den sozial konstruierten Differenzkategorien im konkreten Tun Bedeutung beigemessen wird (vgl. Machold, 2010). Die Kindheitsforschung wendet sich damit von der ‚traditionellen‘ Sozialisationsforschung ab, die das Kind als passiv *zu-vergesellschaftendes* Objekt auffasst. Demgegenüber wird das Kind aus der

⁷³ Mit der Formulierung „Arbeit am Begriff“ soll hier kenntlich gemacht werden, dass es an dieser Stelle um das Nachzeichnen von unterschiedlichen Theorielinien und eine grobe theoretische Einordnung des Differenzbegriffs geht. Es wird nicht der Anspruch damit verbunden, diese unterschiedlichen Theorieangebote für die nachfolgende empirische Untersuchung in ihrer Gesamtheit zu nutzen, da dies andernfalls zu einer Theorieüberfrachtung führen und auch den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Perspektive der Kindheitsforschung als aktiv *vergesellschaftender* Akteur in den Blick genommen.

Insgesamt verweisen die hier vorgenommenen Ausführungen darauf, dass Differenz aus je unterschiedlichen Blickwinkeln fokussiert und mit unterschiedlichen Semantiken versehen wird, sodass sich das Differenzverständnis zwischen *biologistisch*, *essentialistisch*, *essentialismuskritisch*, *konstruktivistisch* oder *kulturalistisch* bewegt. Wenn an dieser Stelle auf eine allgemeingültige Definition von Differenz verzichtet wird, dann liegt dies darin begründet, dass einer Vereinheitlichung von Differenz – im Sinne von „Differenz ist...und Nicht-Differenz ist...“ – hier nicht Vorschub geleistet werden soll.⁷⁴ Die mit einer solchen Begriffsbestimmung verbundene Festlegung auf *eine bestimmte* Form von Differenz bzw. auf *eine* anvisierte Differenzkategorie erscheint auch nicht zuletzt unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten nicht angebracht, da sie den Blick auf die von den Kindern und ihren Peers im konkreten Handlungsvollzug verwendeten Differenzkategorien bereits verstellen würde (siehe hierzu Kap. 3.2). Auf diese Weise könnten also gerade jene Differenzbearbeitungsformen und Unterscheidungen aus dem Blick geraten, die für Kinder und ihre Peers sozial relevant sind. In diesem Sinne wurde hier eine Begriffsstrategie gewählt, die dem Verfasser der Arbeit die Möglichkeit einräumt, den Begriff der Differenz in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material (neu) zu justieren. Hinzu kommt, dass theoretische Konzepte und Begriffe – mögen sie auch noch so ‚fein geschliffen‘ sein – ohnehin ihren Kontakt mit der Empirie zumeist nicht völlig unbeschadet überstehen (vgl. Scheffer, 2002).

Trotz dieser fehlenden allgemeingültigen Begriffsbestimmung habe ich versucht, deutlich zu machen, dass der Differenzbegriff in der vorliegenden Arbeit auf unterschiedliche Weise Verwendung findet: Zum einen umschreibt er die *in situ* vorgenommenen interaktiven Bearbeitungsformen, die zu einer Neutralisierung von Differenz – im Sinne eines *undoing difference* – beitragen können. Daneben können diese Differenzbearbeitungsformen in der Interaktionspraxis aber nicht nur mit einer Differenz-Neutralisierung einhergehen, sondern zugleich lassen sich durch das Aufrufen von Differenzkategorien auch Unterscheidungen, d.h. Über- und Unterordnungen von einzelnen Interaktionspartnern – entsprechend eines *doing difference* (vgl. West & Fenstermaker, 1995; Fenstermaker & West, 2001) – vornehmen. Schließlich beinhaltet der Differenzbegriff auch die sozialstrukturell und soziokulturell bedingten Differenzen, die u.a. durch Kategorien wie Geschlecht, Milieu und Ethnizität markiert sind und auf die sich die Interaktionspartner beziehen können (vgl. Groß, 2010).

⁷⁴ Aus diesem Grund wird auch von einer Festlegung der einzubeziehenden Differenzkategorien abgesehen.

Vergleicht man nun abschließend den Heterogenitätsbegriff mit dem Begriff der Differenz, so wird ersichtlich, dass letzterer einen wesentlichen Vorteil aufweist, da er kein ‚Gegenbild‘ bzw. *Gegensatz* (wie Homogenität) produziert. Denn auch in Negationen wie etwa „Indifferenz“ oder „Entdifferenzierung“ bleibt die Differenz enthalten, sie löst sich nicht auf. Demgegenüber wird bei dem Begriffspaar „Heterogenität – Homogenität“ rasch eine Seite der ‚Medaille‘ gegen die andere Seite ausgespielt, wohingegen sich der Differenzbegriff gegen eine solche dichotome Gegenüberstellung versperrt. Differenz bleibt somit – wie es Rendtorff (2006, S. 132) formuliert – „eine Spannung, die sich nicht beruhigen lässt“. Dem Differenzbegriff wohnt dabei die janusköpfige Bedeutungsdimension inne, dass Differenz sowohl als *verbindendes* als auch *trennendes* Element verstanden werden kann. Rendtorff (2006, S. 132) führt dies im Hinblick auf die Geschlechterdifferenz wie folgt aus: „Das gilt für Männer und Frauen gleichermaßen – und insofern ist Geschlechterdifferenz etwas, was beide miteinander verbindet, weil diese nicht beruhigbare Differenz beide durchzieht und (qua Menschsein) einander gleich macht“.

Bezogen auf die empirische Rekonstruktion der schulischen Praxis bedeutet dies, dass es weniger darum geht, direkt danach zu fragen, ob Differenz – analog zum Heterogenitätsbegriff – hier eine Chance, Ressource oder Herausforderung darstellt, sondern zunächst einmal von der ebenso banalen wie folgenreichen Annahme auszugehen, dass Differenz eine *soziale ‚Tatsache‘* darstellt und konstitutiv für Sozialität ist.⁷⁵ So merken auch Rabenstein und Steinwand (2013, S. 94) an, dass es konstitutiv für die schulische Praxis sei, dass „in pädagogischen Praktiken Differenzen allererst (re-)produziert werden, auf deren Bearbeitung pädagogisches Handeln abzielt“. Vor diesem Hintergrund erscheinen Prozesse sozialer Differenzierung beinahe unhintergebar, da in der schulischen Praxis – wie auch in anderen sozialen Praxen – ein kultureller Ordnungsbedarf besteht, „der nach Aufrechterhaltung von Kategorien verlangt, um Orientierungs- und Handlungssicherheit zu gewährleisten“ (Hirschauer, 2014, S. 173).

An dieser Stelle soll keineswegs unerwähnt bleiben, dass sich auch plausible Argumente dafür finden lassen, sich vom Differenzbegriff zu distanzieren. So sehen die Kritiker des Differenzbegriffs⁷⁶ die Gefahr einer „Revitalisierung der Differenzdebatte“, wie sie bereits in den 1970er und 1980er Jahren vor allem im Kontext der feministischen Theorie aufkam (vgl. Walgenbach, 2013). Innerhalb

⁷⁵ So gilt auch Differenzierung als „universales Prinzip, auf das man auch im Bereich des Sozialen trifft“ (Wagner, 1996, S. 89).

⁷⁶ So wird der Differenzbegriff von Knapp (2012, S. 305) scharf kritisiert, wenn sie formuliert: „Differenz ist von Grund auf indifferent, weil sie sich auf jedwede Relation von Unterschiedenem beziehen kann. Ihre Inhaltsleere macht sie fungibel und suggestiv zugleich, so lädt sie zu allerlei Verdichtungen ein“.

dieser Debatte wurden ‚weibliche‘ und ‚kulturelle‘ Differenzen als positiv markiert, womit Essentialisierungen, Ethnisierungen und Kulturalisierungen befördert wurden. Umgehen lässt sich dies jedoch, wenn der Differenzbegriff im Hinblick auf seine zunächst *deskriptive* Bedeutungsdimension (Differenz als Ungleichheit bzw. Verschiedenheit) verstanden wird.

Wie oben bereits angedeutet, wird von den Kritikern der postmodernen Theorieansätze häufig beanstandet, dass die Betonung von Vielfalt bzw. Differenz und pauschalen Forderungen diese anzuerkennen, nicht hinreichend sei, da daraus ein *beziehungsloses Nebeneinander* resultiere (vgl. Welsch, 1991). Im nachfolgenden Abschnitt wird daher das Verhältnis von Differenz und Anerkennung genauer ausgeleuchtet.

2.3 Differenz und Anerkennung

Wie sich bereits in Kapitelabschnitt 2.2 gezeigt hat, greift es zu kurz, Differenz und Vielfalt einfach nur zu bejahen, ohne dabei genau zu klären, wie und ob eine Anerkennung von Differenz überhaupt möglich ist. Gerade die pädagogische Praxis ist unmittelbar „mit Fragen und Problemen der Anerkennung verbunden“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 35). So stellt sich etwa die Frage, *wer* Adressat der Anerkennung ist, *von wem* die Anerkennung vergeben wird, *wofür* und auf *welche Art und Weise* Anerkennung vergeben werden kann und aus welchen Gründen die Anerkennung ausbleibt (Kaletta, 2008). Bevor darauf näher eingegangen wird, soll zunächst der Begriff der Anerkennung in einen theoretischen Zusammenhang gestellt werden.

Unmittelbar mit dem Begriff der Anerkennung verbunden ist der Name Axel Honneth. Honneth (1994) hat in seinem Werk „Kampf um Anerkennung“ eine ausführliche und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anerkennung vorgelegt. Die Anerkennungstheorie Honneths fand in der Erziehungswissenschaft eine breite Resonanz, wobei die Rezeption zunächst vor allem affirmativ geprägt war und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Anerkennung lange Zeit weitgehend ausblieb (vgl. hierzu ausführlicher Balzer, 2014). In jüngeren Arbeiten wird allerdings Anerkennung weniger – wie durch die Theorie Honneths nahegelegt – als ein „pädagogisches Ideal“ (Balzer, 2014, S. 17) verstanden, sondern unter Zuhilfenahme einer praxistheoretischen Perspektive und mit Anleihen bei der Butlerschen Subjektivationstheorien als Adressierungsgeschehen konzipiert (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015). Damit geht Anerkennung „über Wertschätzung hinaus und beinhaltet ebenso eine Festlegung dessen, wer die jeweils anerkannte Person ist und was sie sein könnte. Sie wirkt somit ebenso ermöglichend wie einschränkend. Insofern kann Anerkennung nicht anders als machttheoretisch gelesen werden, was für die ordnungsbildenden Dimensionen pädagogischer Praktiken zu bedenken

ist“ (Reh, Rabenstein, Fritzsche & Idel, 2015, S. 38). Anerkennung wird auf diese Weise nicht vorrangig unter einer ethisch-normativen Perspektive und als ungebrochen positiv betrachtet, sondern zu einem methodologischen Werkzeug, welches zur Analyse der pädagogischen Praxis dient (Balzer, 2014).

Trotz dieser ‚neueren‘ Konzeptualisierung von Anerkennung soll hier nachfolgend zunächst die Anerkennungstheorie Honneths skizziert werden, da diese einen bedeutsamen Einfluss auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hatte. Honneth (1994) unterscheidet drei zentrale Anerkennungsdimensionen: „Liebe“, „Recht“ und „Solidarität“. Unter ersterer, die in der Literatur mitunter auch als *emotionale Anerkennung* (vgl. Möller & Heitmeyer, 2004) bezeichnet wird, versteht Honneth alle Primärbeziehungen, „soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen“ (Honneth, 1994, S. 153). Hiervon unterscheidet sich in grundlegender Weise die *rechtliche Anerkennung*, welche beinhaltet, dass sich die Beteiligten darüber verständigen, welche normativen Verpflichtungen sie einander gegenüber einzuhalten haben (vgl. Honneth, 1994, S. 174). Erst die Anerkennung anderer Interaktionspartner als Träger von Rechten ermöglicht dem Einzelnen, seiner eigenen Rechtsansprüche sicher sein zu können (vgl. Honneth, 1994). Pointiert formuliert bedeutet dies: Man hat Rechte, weil andere Personen diese Rechte einem selbst zugestehen und *vice versa* (vgl. Frischmann, 2009). Unter Bezugnahme auf Hegel arbeitet Honneth (1994) in seiner Anerkennungskonzeption heraus, dass die Begründung und Legitimation für die Art der Rechte seit der Moderne auf *universalistischen* Prinzipien beruhe. Das heutige moderne Rechtssystem kann dabei „als Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden“ (Honneth, 1994, S. 177; Hervorh. d. Verf.), sodass sich die Rechtssubjekte dadurch anerkennen, dass sie „dem *gleichen* Gesetz gehorchen“ (Honneth, 1994, S. 177; Hervorh. d. Verf.). Die Befolgung dieser Normen setzt allerdings bei den Rechtssubjekten voraus, dass sie ihnen als „freie und gleiche Wesen haben zustimmen können“ (Honneth, 1994, S. 177).

Schließlich führt Honneth (1994) noch als dritte Anerkennungsdimension die *Solidarität bzw. soziale Wertschätzung* an. Diese unterscheidet sich von der rechtlichen Anerkennung darin, dass sie nicht auf dem Gleichheitsprinzip basiert, sondern die *besonderen* Eigenschaften eines Menschen, „durch die Menschen in ihren persönlichen Unterschieden charakterisiert sind“ (Honneth, 1994, S. 197), sozial wertschätzt. Solidarische Beziehungen sind nach Honneth (1992, S. 210) dadurch gekennzeichnet, dass sie eine „affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken“. Die solidarische Zustimmung sei eine Zustimmung zu den „mir fremden Eigenschaften“ (Honneth 1992, S. 219). Die Anerkennung dieser besonderen Eigenschaften eines Menschen ist dabei stets eingebettet in das kulturelle Selbstverständnis einer Gesell-

schaft, an dem sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert (vgl. Honneth, 1994). In einer ständischen Gesellschaft können sich daher „die Subjekte als Personen wechselseitig anerkennen, die aufgrund der gemeinsamen Soziallage Eigenschaften und Fähigkeiten teilen, denen auf der gesellschaftlichen Werteskala ein bestimmtes Maß an sozialem Ansehen zukommt“ (Honneth, 1994, S. 200). Damit sind *innerhalb* einer Statusgruppe die Anerkennungsformen eher symmetrisch, wohingegen sie *zwischen* den verschiedenen Statusgruppen einen asymmetrischen, hierarchischen Charakter aufweisen (vgl. Honneth, 1994).

Während zu Zeiten der ständisch geordneten Gesellschaft noch an der Idee festgehalten wurde, dass soziale Wertschätzung an die *kollektive* Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe (z.B. Adel) gebunden sei, so vollzieht mit dem aufkommenden Bürgertum eine Individualisierung, womit das Individuum als Adressat sozialer Wertschätzung in den Blick gerät (vgl. Honneth, 1994). Das Individuum erfährt für seine *individuelle Leistung* Wertschätzung und wird damit zugleich auch in die Lage versetzt, sich für seine eigenen Leistungen wertschätzen zu können (vgl. Honneth, 1994). Diese Wertschätzung der individuellen Leistung führt in der Folge allerdings auch zu Konflikten und Kämpfen um die zu präferierenden Lebensformen und erbrachten Leistungen (vgl. Honneth, 1994). Die verschiedenen sozialen Gruppen in der Gesellschaft versuchen dabei mit den „Mitteln symbolischer Gewalt“ (Honneth, 1994, S. 205), die mit ihrer Lebensweise verknüpften Werte durchzusetzen.

Wie aus den hier skizzierten Ausführungen ersichtlich wird, handelt es sich bei dem Begriff der Anerkennung um ein komplexes und vielschichtiges theoretisches Konzept. Als grundlegend für die Anerkennungskonzeption Honneths (1994) kann der Aspekt der Intersubjektivität betrachtet werden. Damit kennzeichnet Anerkennung „eine ideale reziproke Beziehung zwischen Subjekten, in der jeder den anderen als seinesgleichen und zugleich als von sich getrennt sieht“ (Fraser, 2003, S. 19). Anerkennung ist vor diesem Hintergrund nicht nur Bestandteil von sozialen Beziehungen, „sondern Voraussetzung der Subjektwerdung schlechthin“ (Reh, Idel, Rabenstein & Fritzsche 2015, S. 304).⁷⁷ Dem Anerkennungsgeschehen wohnt damit eine identitätsstiftende Funktion inne (vgl. Fraser, 2003).

Vor diesem Hintergrund werden Kinder zu Kindern durch die Anerkennung von signifikant Anderen (z.B. Eltern, Lehrkräften oder Peers). Die Anerkennungskonzeption Honneths sieht demnach vor, dass es ein Gegenüber, einen

⁷⁷ Hier zeigen sich Berührungspunkte zwischen der Anerkennungskonzeption Honneths und Butlers Subjektivationstheorien, allerdings soll dies nicht über die Divergenzen hinwegtäuschen, die sich etwa im Akt der Anerkennung ausdrücken, der bei Butler (2001) stets durch Unterwerfung und Beherrschung gekennzeichnet ist, wohingegen Anerkennung für Honneth unversehrte Identität und Schutz vor Verletzungen garantiert (vgl. hierzu Rösner, 2012).

„Anderen“ geben müsse, um Anerkennung erfahren zu können. Um jemanden *anerkennen* zu können, muss man ihn jedoch zunächst *erkennen*. Das Er- und Anerkennen ist damit also nicht voneinander trennbar. Mit dem Erkennen wird man erst zu einem *identifizierten Anderen* (vgl. Dederich & Schnell, 2011), der anerkannt werden kann. Problematisch daran ist allerdings, dass das Erkennen stets auch das Verkennen mit einschließt – worauf später noch einzugehen sein wird. Zudem ist das ‚Bild‘, das man sich von seinem Gegenüber, dem ‚Anderen‘, machen kann, unvermeidlich fragmentarisch; so schreibt bereits Simmel (1908, S. 34f.): „Wir sehen den Anderen nicht schlechthin als Individuum, sondern als Kollegen oder Kameraden oder Parteigenossen, kurz als Mitbewohner derselben besonderen Welt“. Was Simmel hier deutlich macht, ist, dass der ‚Andere‘ immer schon durch eine ‚verallgemeinernde Brille‘ betrachtet wird, sodass eine Zuordnung des Individuums zu Typen und Gruppen (Frauen, Männern, Schülern, Rentnern) erfolgt (vgl. Rosa, Strecker & Kottmann, 2007).

Anknüpfend an die Anerkennungstheorie Honneths stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung der Anerkennung in der schulischen Praxis zukommt. Prengel (2012) verweist darauf, dass die anerkennenden Lehrer-Schüler-Interaktionen eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lernen in Schule und Unterricht darstellen. Für Schülerinnen und Schüler ist die Erfahrung, „ein vollwertiges und anerkanntes Mitglied der Schulgemeinde zu sein“ (Kammler, 2013, S. 101) in hohem Maße von Bedeutung. Allerdings erweist sich die praktische Umsetzung einer positiv konnotierten, wertschätzenden Anerkennung in der Schule als äußerst schwer realisierbar, da diese „institutionelle Anerkennung“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 191) nicht nur, aber vor allem, für eine erbrachte Leistung vergeben wird. Durch die schulische Beurteilungspraxis ist somit die Anerkennungsverweigerung bereits vorstrukturiert: „Durch die Festsetzung von normativen Kriterien fällt ein bestimmter Anteil von Schülern aufgrund schlechter Leistungen aus dem positiven schulischen Anerkennungsraaster heraus, wie es sich beispielsweise bei der Vorenthaltung der Gymnasialempfehlung im Zuge der Schullaufbahnentscheidungen zeigt“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 191).

Bezogen auf die von Honneth (1994) vorgenommene analytische Dreiteilung der Anerkennungsformen verschränkt sich damit in der Schule die *rechtliche Anerkennung* mit jener der *sozialen Wertschätzung*: Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen eine individuelle soziale Wertschätzung erfahren, andererseits unterliegt – entsprechend des meritokratischen Prinzips⁷⁸ – die schulische Leistungsbeurteilung universalistischen Kriterien, welche die partikularen Besonderheiten der Schüle-

⁷⁸ Das meritokratische Prinzip sieht vor, dass *alle* Schülerinnen und Schüler unabhängig von sozialen Klassifikationskriterien (z.B. Milieu, Geschlecht) bei *gleicher* aufgewendeter Leistung in *gleicher* Art und Weise zu bewerten sind.

rinnen und Schüler nicht berücksichtigen (vgl. Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005).

Zudem stellt die Lehrer-Schüler-Beziehung auch aufgrund der Generationendifferenz eine Herausforderung dar, denn sie ist asymmetrisch strukturiert, d.h. die Schülerinnen und Schüler schreiben ihrer Lehrkraft in Bezug auf Fähigkeiten und Eigenschaften, die eine Person aus ihrer Sicht zu einem vollwertigen Gesellschaftsmitglied machen, Überlegenheit zu (vgl. Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Damit sind Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mit „unterschiedlichen Befugnissen gegenüber dem Anderen“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 186) ausgestattet. Damit lässt sich Anerkennung instrumentalisieren, indem ein ‚angemessenes‘ Schülerverhalten durch positive Wertschätzung verstärkt und ein ‚abweichendes‘ Schülerverhalten sanktioniert werden kann (vgl. Balzer & Ricken, 2010). Eine solche Form der Anerkennung, der Macht- und Überlegenheitsansprüche inhärent sind, basiert dann allerdings weniger auf der notwendigen Achtung vor der Autonomie des Interaktionspartners, die es ermöglicht, Normen zustimmen oder ablehnen zu können, sondern eher auf der *einseitigen* Durchsetzung einer bereits bestehenden Norm (vgl. Kaletta, 2008).

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Lehrkräfte im Hinblick auf die Vergabe und Verweigerung von Anerkennung keineswegs unbegrenzt ‚befugt‘ sind, so können etwa Schülerinnen und Schüler einfordern, dass Lehrkräfte ihren Verpflichtungen bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten nachkommen und einen angemessenen Umgang mit ihnen pflegen (vgl. Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005). Neben der Lehrer-Schüler-Beziehung verläuft allerdings auch unter den Schülerinnen und Schülern selbst die Vergabe und der Erhalt von Anerkennung nicht *per se* unproblematisch. So werden Kinder vermutlich eher selten einfach als Person in der Schulklasse und ihrer Peer-Kultur bestätigt, vielmehr ist die Anerkennung auch an (zugeschriebenen) Eigenschaften und Fähigkeiten gebunden. Balzer und Ricken (2010, S. 40) sprechen davon, dass man ‚aufgrund von etwas‘ (z.B. Talenten, Leistungen, Handlungen) anerkannt wird. Hinzu kommt, dass Kinder in ihrer Peer-Kultur auch ‚als etwas oder jemand‘ (vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 39) anerkannt werden. Beispielsweise werden Kinder etwa aufgrund dessen, dass sie ein Musikinstrument oder Fußball spielen können, *als Spielkamerad*, oder, weil sie gut zuhören können, *als Freund* anerkannt. Entsprechend kann Kindern – gleichsam als Kehrseite der Medaille – auch die Anerkennung unter ihren Peers verwehrt bleiben, etwa aufgrund ihrer besonders ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Schulleistungen oder aufgrund ihrer sozialen Herkunft.

Damit wird deutlich, dass die Frage nach dem angemessenen Umgang mit *Anerkennung* unmittelbar mit dem Begriff der *Differenz* verknüpft ist (vgl. Balzer & Ricken, 2010). Prengel (2006) hat in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ darauf hingewiesen, dass die Anerkennung von Differenz ein grundlegendes Prinzip in

der Pädagogik darstellt. Eine Pädagogik der Vielfalt versteht sie dabei als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Anderen“ (Prenzel, 2006, S. 62). Mit ihrem demokratischen Differenzbegriff der *egalitären Differenz* entlarvt sie Gleichheit und Differenz als irreführendes Gegensatzpaar: Gleichheit könne nicht eingelöst werden, ohne die Akzeptanz und Anerkennung von Differenz. Prenzel lehnt dabei – anders als die italienischen Feministinnen (vgl. Kap. 2.2.1) – Gleichheit nicht grundsätzlich ab, da „Differenz ohne Gleichheit gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung“ (Prenzel, 2006, S. 184) bedeute. Umgekehrt komme Gleichheit aber auch nicht ohne Differenz aus, da Gleichheit ohne Differenz „Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von Anderen“ (Prenzel, 2006, S. 184) bedeute.

Prenzel (2006) führt weiterhin aus, dass nicht *alle* Differenzen per se zu Hierarchisierungen und Ungleichheit beitragen, sondern immer genau zu präzisieren ist, „welche Differenz möglicherweise welche Hierarchisierungen fördern könnte“ (Prenzel, 2001; S. 96). Auch Spindler (2011, S. 129) weist darauf hin, dass Differenzen nicht einfach verallgemeinert werden könnten, denn „Differenz ist nicht gleich Differenz“. Die Festlegung auf *eine* bestimmte Differenz führe zu einer „Vereinheitlichung von Individuen unter die gesetzte Zugehörigkeitsordnung“, die weit davon entfernt sei, „die Vielfalt eines Individuums anzuerkennen“ (Spindler, 2011, S. 130). Demzufolge kann es nicht darum gehen, alle Differenzen einfach aufheben zu wollen – was auch einer ‚Gleichschaltung‘ gleich käme – sondern näher zu bestimmen, welche Differenzen förderlich und anzuerkennen sind und wo die Grenzen der Anerkennung von Differenzen liegen. Die Erfahrung, dass andere Schülerinnen und Schüler etwas ‚anderes‘ können oder etwas ‚anders‘ machen als man selbst, ist gerade für Kinder im Grundschulalter in hohem Maße von Bedeutung (vgl. Prenzel, 2006). Aus diesem Grund besteht für Kinder nicht nur ein Recht auf Gleichheit, sondern auch ein *Recht auf Differenz* (vgl. Prenzel, 2006).

Gleichwohl soll dies allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Anerkennung von Differenz in einem pädagogischen Handlungsfeld wie der Schule eine enorme Herausforderung darstellt, nicht zuletzt deshalb, weil die Vergabe und der Erhalt von Anerkennung stets einer impliziten Norm unterliegt und Anerkennung als *Machtinstrument* – sowohl von Lehrkräften als auch unter den Schülerinnen und Schülern – instrumentalisiert werden kann. Eine wesentliche Schwierigkeit besteht für die Anerkennung unter den Peers in der Schule darin, dass sich die Normen der Anerkennung unter den Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich von denen unterscheiden können, welche die Lehrkraft als Maßstab für die schulische Anerkennung heranzieht. Während etwa ein Schüler oder eine Schülerin unter den Peers als ‚Klassenclown‘ Anerkennung erfahren kann, führt dieses Schülerverhalten vermutlich im Unterricht nicht in gleicher Art und Weise zur Anerkennung durch die Lehrkraft. Umgekehrt gilt dies natürlich genauso,

wenn ein Schüler oder eine Schülerin durch die Lehrkraft aufgrund ‚guter‘ Schulleistungen Anerkennung erfährt, können die Mitschülerinnen und Mitschüler dies mit dem Etikett ‚Streber‘ bzw. ‚Streberin‘ versehen. Für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler kann damit sowohl die Anerkennung unter den Peers als auch durch die Lehrkraft mit einem verengten Handlungsspielraum einhergehen (vgl. Reh & Rabenstein, 2012). Darüber hinaus kann es sich für Schülerinnen und Schüler als schwierig erweisen, wenn die der schulischen oder peerkulturellen Anerkennungspraxis zugrundeliegende Norm deutlich von jener des familialen Kontextes der Schülerinnen und Schüler abweicht (vgl. Brademann & Helsper, 2010; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003).

Folgt man diesen Überlegungen, so lässt sich feststellen, dass an einem ‚Ort der Anerkennung‘ wie der Schule, die Vergabe von Anerkennung nicht völlig losgelöst von sozialen Zuschreibungen sein kann. Dies bedeutet, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler erkennen jemanden ‚aufgrund von etwas‘ (z.B. einer Eigenschaft oder Fähigkeit, die sozial zugeschrieben wird) ‚als etwas‘ (z.B. Rolle oder Funktion, die sozial zugeschrieben wird) an. Für die Anerkennung von Differenz besteht darin die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler untereinander nur (an)erkennen, was ihnen sozial zugeschrieben wird und was als gesellschaftlich oder schulisch anerkennbar vorgegeben ist. Anhand der hier skizzierten Ausführungen wird deutlich, dass sich pauschale Forderungen nach Anerkennung von Differenz als problematisch erweisen; nicht zuletzt auch deshalb, weil durch die positive Bejahung zwar Differenzen ‚entdramatisiert und ‚normalisiert‘ werden, die hinter diesen Differenzlinien sich verbergenden ‚objektiven‘ (materiellen) Benachteiligungen allerdings verdeckt werden (vgl. Kuhn, 2013).⁷⁹ Hinzu kommt, dass die schulischen Akteure im Hinblick auf die institutionelle Anerkennung – etwa in der Vergabe schulischer Zensuren – auf eine schulische ‚Infrastruktur‘ (z.B. das meritokratische Prinzip) zurückgreifen, die es vorsieht, unabhängig von den individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler Leistungen anzuerkennen. Auf diese Weise wird zwar formal die Voraussetzung für eine egalitäre Form der Anerkennung geschaffen, die allerdings streng genommen nicht besteht, da Leistung selbst kein *neutrales Konstrukt* ist (vgl. Budde, 2013a). Mit Hilfe des meritokratischen Prinzips lassen sich demnach Leistungsunterschiede *pädagogisch legitimieren*, womit allerdings zugleich soziale Differenzen zu pädagogisch bedeutsamen ‚Unterschieden‘ werden können. In ähnlicher Weise hat dies auch Bourdieu (1973, S. 108) formuliert:

„Indem das Unterrichtssystem deutlich macht, daß [sic!] die sozialen Hierarchien sowie die Reproduktion dieser Hierarchien auf der Hierarchie der Begabungen, der

⁷⁹ Sayer (2005, S. 176) hat dies einmal prägnant mit den Worten formuliert: „The last thing the working class needs is he recognition of their difference“.

Verdienste oder der Kompetenzen gründet, die seine Sanktionen festsetzen und kanonisieren, indem es soziale Hierarchien zu schulischen Hierarchien erklärt, erfüllt es seine Legitimationsfunktion.“

Die Anerkennung in der Schule basiert somit wesentlich auf dem Erbringen – oder besser: Zuschreiben – von Leistungen; wobei der Leistungsbegriff⁸⁰ selbst häufig nicht weiter hinterfragt wird. Anerkennung erfährt man somit in der Schule nicht um ihrer selbst willen – was auch der Anerkennungskonzeption Honneths widersprechen würde, da soziale Wertschätzung an das Leistungskriterium gebunden wird – sondern, weil man etwas (aus der Sicht von anderen) ‚geleistet‘ hat. Daraus ergibt sich, dass für Kinder aus je unterschiedlichen sozialen Milieus kein pädagogisch legitimierbarer, verbindlicher Anspruch auf Anerkennung formuliert werden kann – was wiederum dem meritokratischen Prinzip widersprechen würde. So argumentiert auch Stojanov (2006, S. 168): „Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft oder die kulturellen Prägungen eines Individuums sind jedoch keine Leistungen ... Es gibt keinen normativen Anspruch auf die Anerkennung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit, genauso wie es keinen normativen Anspruch auf Wertschätzung der Mitgliedschaft in einem Fußballverein oder in einem Musik-Fanclub gibt“⁸¹. Damit bindet Stojanov (2006) die Anerkennung von Differenz an das Erbringen von Leistungen. Letztere ist jedoch immer an die Wahrnehmung durch andere gebunden: Leistung muss von anderen zur Kenntnis genommen und ‚sichtbar‘ gemacht werden. Folgt man dieser Überlegung, so ließe sich fordern, dass es eine der zentralen Aufgaben der Schule ist, die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler – seien sie fachlicher oder auch überfachlicher Natur – stärker zur Geltung zu bringen. Wie allerdings bereits oben umrissen, wohnt auch dieser Form der schulischen Anerkennung stets das Moment des Verkennens inne, da jemand immer nur in einer spezifischen Hinsicht ‚als etwas‘ oder ‚als jemand‘ anzuerkennen ist und damit nur eine bestimmte Eigenschaft – und eben nicht die ‚ganze‘ Person – Anerkennung erfährt (vgl. Bedorf, 2009). Insofern beinhaltet die Anerkennung von Differenz die Gefahr einer starken Vereinfachung von Differenzen, so formuliert auch Liebsch (2005, S. 196), dass „ungeachtet aller wohlmeinenden Absichten ... unterschiedslos von Differenz die Rede ist, so

⁸⁰ Distelhorst (2014, S. 14) verweist darauf, dass Leistung oftmals in Verbindung gebracht wird mit der notwendigen Anstrengungsbereitschaft – was jedoch kein hinreichendes Kriterium darstellt: „Jeder kann sich mit Sicherheit noch an den Klassenprimus seiner Jahrgangsstufe erinnern, der sein Abitur mit einem Schnitt von eins bestritt und sich dafür nicht mehr, vielleicht sogar weniger, anstrengen musste, als der Rest der Jahrgangsstufe. Einer durch Anstrengung definierten Leistungsdefinition zufolge hätte dieser Schüler und mit ihm all jene, denen das Lernen nicht sonderlich schwer fällt (z.B. weil sie aus begüterten Mittelstandsfamilien kommen), nichts geleistet“.

⁸¹ Hinzufügen wäre noch, dass diese kollektiven Zugehörigkeiten von ihren ‚Mitgliedern‘ keineswegs immer frei gewählt werden, womit dann auch die Anerkennung für diese ‚Mitgliedschaft‘ problematisch wäre.

dass Differenz zu begrifflichen Nacht zu werden droht, in der am Ende nur mehr das Grau-in-Grau einer indifferenten Verschiedenheit herrscht“. In diesem Sinne könnte man formulieren, dass mit der Forderung, Differenz anzuerkennen, Differenzen nivelliert werden können, indem sie zwar (*an-*)*erkannt*, aber nicht als *different* bzw. *differenziert wahrgenommen* werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Begriff der Anerkennung einige Schwierigkeiten in sich birgt. Insbesondere besteht die Gefahr, dass – entgegen der eigentlich intendierten Wirkung – der Begriff dazu beiträgt, vermeintliche ‚Unterschiede‘ zu nivellieren und festzuschreiben, indem die Individuen ‚als Andere‘ anerkannt werden, d.h. das ihnen mit dem Anerkennungsakt auch ausschließlich nur noch der Status des ‚Anderen‘ zugeschrieben wird.

Aus diesem Grund sehe ich im Folgenden davon ab, den Begriff der *Anerkennung* zu verwenden und ziehe hingegen den Begriff der *Bearbeitung* vor, der allerdings noch einer näheren Erklärung bedarf. Der Begriff der *Differenzbearbeitung* leitet sich von dem Begriff der interaktiv zu leistenden ‚Arbeit‘ ab, womit – hier interaktionstheoretisch⁸² betrachtet – auf die aktiv-handelnde Auseinandersetzung zweier oder mehrerer Interaktionspartner verwiesen werden soll, die sich aufgrund ihrer Kopräsenz wechselseitig wahrnehmen können. Seinen Ausgangspunkt nimmt der Prozess der Differenzbearbeitung damit also bereits bei der Wahrnehmung des ‚Anderen‘ (z.B. Austausch von Blicken) und damit *vor* dem ersten Sprechakt bzw. ‚unterhalb‘ der diskursiv verfassten Sprache. In diesem Sinne kümmert man sich „um den Anderen, wendet sich ihm zu, registriert im ‚face-to-face‘ der direkten Konfrontation voll Spannung seine Aktionen, seine Blicke, seinen Gesichtsausdruck, seine Stimmungen etc.“ (Tyrell, 2008, S. 19). Die Wahrnehmung des ‚Anderen‘ erweist sich in diesem Sinne als eine zwar wesentliche, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Differenzbearbeitung, da Differenzen nicht nur als *kognitive Klassifikationsmuster* und -schemata vorliegen, sondern durch ihren *praktischen Vollzug* Bedeutung gewinnen (vgl. Heintz & Nadai, 1998).⁸³

⁸² Praxistheoretisch lässt sich zwar auch an der Interaktion ansetzen, allerdings muss sich eine praxeologische Analyse nicht notwendigerweise darauf beschränken. So kann ein *undoing difference* in der Schule auch außerhalb von konkreten Interaktionen praktiziert werden: Etwa wenn Schulen bei der Rekrutierung ihrer Schülerschaft sich ‚indifferent‘ gegenüber Unterscheidungskategorien wie *Ethnizität*, *Geschlecht* oder *Konfession* zeigen, wohingegen sie dann wiederum dem *Alter* für die Bildung von Klassen einen größeren Stellenwert zuschreiben (vgl. Hirschauer, 2014).

⁸³ Dies soll natürlich nicht heißen, dass diese kognitiven Klassifikationsmuster und -schemata nicht auch im praktischen Vollzug genutzt werden, allerdings müssen sie sich immer wieder im praktischen Vollzug bewähren, was zugleich auch ein Verfehlen einschließt. So lassen sich etwa in der alltäglichen Interaktion, aber auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, „Kategorienfehler“ begehen, die wiederum *im Handeln* selbst bemerkt und korrigiert werden (vgl. Hirschauer, 2014).

Eine Differenzbearbeitung – so wie sie hier konzipiert werden soll – setzt zunächst einmal die *Beachtung von Differenzen* – und nicht ihr bloßes Nivellieren bzw. ‚Wegsehen‘ – voraus. Kennzeichnend ist dabei, dass die Differenzbearbeitung die handelnden Akteure – vergleichbar mit der Wirkung zweier Magneten, dessen *ungleiche* Pole sich anziehen – aneinander bindet, auch und gerade diejenigen, die sich in einem (spielerischen) Wettstreit, einer körperlichen Auseinandersetzung oder einem Disput befinden. Diese Bindungskräfte – des eigentlich ‚Getrennten‘ bzw. ‚Unterschiedlichen‘ – entfalten sich vor dem Hintergrund, dass die Akteure sich fortlaufend interpretieren, um in dem „Netz von Bedeutungen“ (Knorr Cetina & Grathoff, 1988, S. 30), das sie umgibt, eine gemeinsame Wirklichkeit herstellen zu können (vgl. Kelle, 2001). Sie bewegen sich dabei allerdings nicht nur in einem fest umrissenen Netz von eindeutigen Bedeutungen, sondern spinnen an diesem Netz aktiv mit, weshalb die von ihnen erzeugten Bedeutungen⁸⁴ erst im Handeln mit ihnen zu dem werden, womit die Akteure dann weiter handeln können (vgl. Dellwing & Prus, 2012; Knorr Cetina & Grathoff, 1988).

In diesem Sinne bedarf es also für die Differenzbearbeitung eines praktischen Vollzugs, bei dem die Akteure durch ihr Handeln etwa kenntlich machen, dass das ‚objektiv‘ *Wahrnehmbare* als nicht für die Situation *sozial relevant Wahrnehmbares* aufgefasst werden kann (vgl. Luhmann, 1972). Diese differenzbearbeitende Unterscheidungsnegation ist somit nicht gleichzusetzen mit einem bloßen *not doing* – im Sinne von: „etwas nicht tun“ – denn damit wäre die Möglichkeit, die Differenzbearbeitung auch empirisch zu erfassen, nicht mehr gegeben. Vielmehr umfasst das *undoing difference* ein routiniertes Handeln, das Unterscheidungskategorien außer Kraft setzt und in den Hintergrund treten lässt (vgl. Hirschauer, 2001a).

Es mag vielleicht auf den ersten Blick ein gewöhnungsbedürftiger Gedanke sein, aber richtet man den Blick auf Situationen des Alltags, wird deutlich, dass dieses ‚Absehen‘ von Unterschieden ein *routinierter Akt* ist: So lassen sich bei Begegnungen im Alltag zahlreiche Differenzen wahrnehmen – etwa im Hinblick auf die unterschiedliche Haarlänge oder Haarfarbe von Personen sowie auf Menschen mit und ohne Brille etc. Dennoch werden weder *alle* diese wahrgenommenen ‚Unterschiede‘ für eine Interaktion relevant gemacht – denn andernfalls bestünde die Gefahr, sich gleichsam „in den Differenzen zu verlieren“ (Göhlich, 2014, S. 238); noch avancieren solche alltäglich wahrgenommenen ‚Unterschiede‘ direkt zu sozialen Unterschieden, die in der Folge als soziale Differenzkategorien dauerhaft Gültigkeit besitzen (vgl. Nemitz, 2001). Entscheidend scheint hingegen zu sein, dass aus diesem Set der konkurrierenden

⁸⁴ Ich greife hier – in Anlehnung an die kultursoziologische Tradition – den Begriff der „Bedeutungen“ und nicht den Begriff „Sinn“ auf, da letzterer stärker auf ein intentionales Handeln abzielt (vgl. Knorr Cetina & Grathoff, 1988).

Kategorisierungen sinnhaft selektiert wird (vgl. Hirschauer, 2014), d.h. diese Unterscheidungen mit Bedeutungen ausgestattet und in den Vordergrund gerückt werden: So etwa wenn *Erwachsene* gesiezt und *Kinder* gleichzeitig geduzt werden, die sprachlichen Kompetenzen von Menschen mit Migrationserfahrungen ausdrücklich hervorgehoben werden („Sie sprechen aber gut deutsch“) oder Mädchen *als* Mädchen und Jungen *als* Jungen explizit adressiert und „als Exemplar dieser Kategorien kenntlich“ (Hirschauer, 2001a, S. 216) gemacht werden. Auf diese Weise tauchen Unterscheidungen immer wieder in konkreten sozialen Praktiken auf, verstetigen sich zugleich aber auch in Organisationen (z.B. in der Schule), die sie aufgreifen, und werden über Massenmedien verbreitet (vgl. Hirschauer, 2014). Kurzum: Sie werden zu einer stabilen sozialen ‚Tatsache‘.

Allerdings schließt ein solches *doing difference* nicht grundsätzlich ein *undoing difference* aus: Denn was man ‚sehen‘ kann, davon lässt sich auch ‚absehen‘, was ‚hochgespielt‘ werden kann, lässt sich immer auch ‚herunterspielen‘ und was getan werden kann, lässt sich eben auch unterlassen (vgl. Hirschauer, 2001a). Die interaktive Bearbeitung von Differenz ist somit stets gekennzeichnet von einem sich abwechselnden Nebeneinander von Differenz-Aktualisierung – auf der einen Seite – und Differenz-Neutralisierung – auf der anderen Seite – d.h. Differenzkategorien können Interaktionszug für Interaktionszug als ein „relevantes Schema aufgerufen oder vernachlässigt bzw. abgewehrt werden“ (Hirschauer, 2013, S. 161). Insofern setzt eine Differenzbearbeitung, die in einem *undoing difference* mündet, zunächst eine Aktualisierung der Differenz voraus; „denn man kann nur etwas ungeschehen machen, das geschehen ist; nur von etwas absehen, das man gesehen hat“ (Hirschauer, 2001a, S. 216). Die Differenzbearbeitung kommt demnach nicht ohne das *doing difference* aus, wie auch umgekehrt, dass *doing difference* nur schwerlich *ohne* seine *Bearbeitung* zu denken ist.

Wie aus diesen Ausführungen hier zu entnehmen ist, wird bei dem zugrundeliegenden Verständnis von Differenzbearbeitung nicht davon ausgegangen, dass Differenzen unter den Kindern und ihren Peers – etwa durch eine *De-Thematisierung*⁸⁵ – einfach negiert und bedeutungslos werden. Vielmehr ist Differenz eine *interaktiv* zu bewältigende Aufgabe, bei der es durch die ‚Arbeit an der Differenz‘, also der aktiven Auseinandersetzung zwischen den Interaktanten zu einer Bedeutungsverschiebung oder einem temporären Pausieren (vgl. Hirschauer, 2014) kommt, womit bestimmte Differenzkategorien – zum Teil auch durch die Überlagerung von anderen – in den Hintergrund treten.

⁸⁵ Im Übrigen ist die De-Thematisierung von Differenz nicht gleichbedeutend mit einer Inaktivierung von Differenz (Hirschauer, 2001a, S. 211).

Differenz und Anerkennung – so lässt sich abschließend bilanzieren – stehen in einem engen Zusammenhang. Insbesondere die theoretische Konzeption Honneths hat zu einer Fundierung (aber auch zur reduktionistischen Verengung) des Begriffs der Anerkennung einen wesentlichen Beitrag geleistet. Während den anerkennungstheoretischen Überlegungen Honneths der Fortschrittsgedanke zugrunde liegt, dass durch Anerkennung nicht nur bestehende Werte und Normen in der Gesellschaft aufrechterhalten werden, sondern es zugleich auch zur Anerkennung ‚neuerer‘, partikularer Werte und somit zu einer Transformation gesellschaftlicher Rahmenbedingungen kommt (vgl. Fraser, 2003), steht Bourdieu diesem Fortschrittsdenken eher kritisch gegenüber. Dennoch nehmen auch bei ihm die „Kämpfe um soziale Anerkennung“ – in der Terminologie Bourdieus „Kämpfe um symbolisches Kapital“ – einen breiten Raum ein. Vor allem in seiner Theorie der Praxis (1976) hat er sich ausführlich der Frage gewidmet, wie sich Akteure, u.a. auch mit Hilfe von Zuschreibungen, im gesellschaftlichen Gefüge positionieren und dabei ‚Unterschiede‘ – oder, wie es Bourdieu nennt, „Distinktion“ – erzeugen. Im Folgenden soll nun Bourdieus „Theorie der Praxis“ einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

2.4 Differenz in Bourdieus Theorie der Praxis – Jenseits von Subjektivismus und Objektivismus

Es wird in der vorliegenden Arbeit eine analytische Unterscheidung zwischen der *Bearbeitung von Differenz* einerseits und der *Herstellung von Unterschieden* andererseits vorgenommen.⁸⁶ Hierbei wird von der Annahme ausgegangen, dass unter den Schülerinnen und Schülern ‚objektiv‘ gegebene Differenzen etwa in Bezug auf ihre schulischen Leistungen oder auch im Hinblick auf ihren milieuspezifischen Hintergrund vorhanden sind. Diese ‚objektiven‘ Differenzen können sich vermutlich für Kinder in der Interaktion mit ihren Peers als „ungleichheitskonstituierende Handlungsbedingungen“ (Villa, 2011, S. 51) erweisen, da sie die Aushandlungsprozesse vorstrukturieren. Allerdings ist weiterhin anzunehmen, dass für Kinder diese ‚objektiven‘ Differenzen nicht in jeder Situation sozial relevant sind. Mit anderen Worten: Die Peers interessieren sich nicht dauerhaft dafür, dass jemand über mehr Taschengeld verfügt, die besseren schulischen Leistungen aufweist oder auch ein attraktives Aussehen hat – auch wenn sich dies ‚objektiv‘ so darstellen mag. Daran knüpft also die Frage an, wie aus diesen ‚objektiven‘ Differenzen sozial relevante *Unterschiede* gemacht werden, die sich im konkreten Tun niederschlagen und somit zu „Handlungsbestandteilen“ werden (Villa, 2011, S. 51). Um dieser Frage näher nachgehen zu können,

⁸⁶ Es handelt sich hierbei – wie bereits zuvor erwähnt – um eine analytische Trennung, die in der Handlungspraxis (*in praxi*) häufig dergestalt nicht auszumachen ist.

soll im Folgenden auf die von Bourdieu entwickelte „Theorie der Praxis“ eingegangen werden. Diese theoretische Überlegungen werden an anderer Stelle, wenn es um die methodische Anlage der Studie geht (hier vor allem: Kap. 4.3 und 4.4), noch einmal aufgegriffen.

Die von Bourdieu entworfene „Theorie der Praxis“ kann – neben jener von Anthony Giddens und Ludwig Wittgenstein – als eine der einflussreichsten Praxistheorien betrachtet werden, der eine hohe Bedeutung für die Erforschung sozialer Ungleichheit beigemessen wird (vgl. Hillebrandt, 2009a; Meier, 2004; Reckwitz, 2003). Gleichwohl keine „bis ins Detail konsensual geteilte ‚Praxistheorie‘“ besteht, sondern die verschiedenen Theorieprogramme „eher ein Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘“ (Reckwitz, 2003, S. 283) darstellen, so kennzeichnet sie eine zentrale Gemeinsamkeit: „Sie fassen das Soziale als ein Feld verkörperter, öffentlicher, beobachtbarer, raumzeitlich sich vollziehender, materiell situierter, symbolisch codierter Praktiken, die durch ein gemeinsam geteiltes praktisches Verstehen organisiert sind“ (Schmidt, 2009, S. 33). Grundlegend für die praxistheoretischen Überlegungen Bourdieus ist dabei die Kritik an den antagonistischen Dualismen zwischen Subjektivismus und Objektivismus sowie zwischen Struktur und Handeln.⁸⁷ Entsprechend des Subjektivismus agiert das Subjekt „unabhängig, individualistisch, oder auch bewusst zweck- und zielgerichtet“ (Meier, 2004, S. 60). Hingegen wird von Vertretern des Objektivismus davon ausgegangen, dass „das Individuum in handlungsdeterminierenden Strukturen, Werten und Normen ‚gefangen‘ ist“ (Meier, 2004, S. 60). Für Bourdieu erweisen sich diese beiden Paradigmen insofern als problematisch, als sie „die *Logik der Theorie* zur *Logik der Praxis* erklären“ (Meier, 2004, S. 60).

Um dieses Problem zu überwinden, entwickelt Bourdieu eine „Theorie der Praxis“, die unmittelbar mit den Begriffen *Habitus* und *Feld* verbunden ist. Unter dem *Habitus* versteht Bourdieu (1992, S. 21) „eine allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt“, mit der Akteure ihre soziale Welt bewerten und die ihrem Handeln zugrunde liegt. Einstellungen und Wertvorstellungen sowie Gewohnheiten und Lebensstile werden in Gestalt des *Habitus* inkorporiert (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2005; Harring, 2011). Damit ist der *Habitus* die „einverleibte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens und Gehens und damit des Fühlens und Denkens“ (Bourdieu, 1987b, S. 129) gewordene Handlungsweise. Eine Schlüsselstellung für die Entwicklung und theoretische Fundierung des *Habitus*konzepts nehmen Bourdieus ethnologische Studien in Algerien ein (Schäfer, 2014). Algerien befand sich zum damaligen Zeitpunkt in französischer Kolonialherrschaft. Der bis dahin vorkapitalistischen algerischen Agrargesellschaft wurde versucht, eine kapitalis-

⁸⁷ Dahinter verbirgt sich das bis heute in den Sozial- und Erziehungswissenschaften vielfach diskutierte ‚Mikro-Makro-Problem‘.

tische Gesellschaftsordnung aufzuerlegen. Allerdings gestaltet sich diese kühne Übertragung des kapitalistischen Systems Frankreichs auf die algerische Agrargesellschaft, wie Bourdieu bei seiner Feldforschung feststellte, als äußerst schwierig. Diese Einsicht gibt für ihn schließlich den Anstoß zu einer umfangreichen Auseinandersetzung mit der kabyllischen Gesellschaft und mündet in einem mehrjährigen Aufenthalt unter widrigen Bedingungen mit zahllosen Interviews und intensiver Feldforschung (Schultheis, 2011). Bourdieu kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Übertragung des Kapitalismus auf die kabyllische Bevölkerung dadurch erschwert werde, dass sich diese Gesellschaftsordnung nicht aus der algerischen Gesellschaft selbst heraus entwickelt habe. Die sich über viele Jahre ‚eingeschliffenen‘ ‚vorkapitalistischen‘ Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata der Algerier und Algerierinnen könnten sich bei einem solchen anvisierten, tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozess nicht abrupt grundlegend verändern.

Diese aus seiner Zeit in Algerien gewonnenen Erkenntnisse werden zu einem theoretischen Grundpfeiler in den später folgenden Werken „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (1976) und „Sozialer Sinn“ (1987b).⁸⁸ Bourdieu arbeitet dabei heraus, dass die Akteure einer Gesellschaft sich im Zuge ihrer Sozialisation soziale Welt ‚einverleiben‘ und sich an diesen sozial erworbenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata orientieren⁸⁹ (Barlösius, 2006). In diesem Sinne werden ‚objektive‘ soziale Strukturen, die je nach Soziallage und den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Akteure variieren, inkorporiert und dienen als Orientierungsfolie – oder, wie es Bourdieu formuliert, als eine Art „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu, 1982, S. 728). Auf diese Weise kommt es zugleich bei den Akteuren zu einer Homogenisierung von milieuspezifischen Habitusformen, die sich aus der „Homogenität der Existenzbedingungen“ (Bourdieu, 1987a, S. 109) ergeben. Ähnliche Lebenslagen der Akteure, die vor allem auf der Verfügbarkeit von verschiedenen Kapitalsorten basieren, erzeugen ähnliche Habitusformationen (Kubisch, 2008). Demzufolge weisen die Angehörigen eines sozialen Milieus einen ähnlichen Habitus auf. Bourdieu (1992, S. 32) schreibt in diesem Zusammenhang: „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunden er hat, all das ist eng miteinander verknüpft“.

Diese ähnlichen Präferenzen, die sich im Habitus der Akteure manifestieren, „bilden die Grundlage für aufeinander abgestimmte Praktiken derjenigen, die derselben Gruppe“ (Kubisch, 2008, S. 71) oder einem ähnlichen Milieu zugeordnet werden können. In diesem von den Akteuren gemeinsam geteilten

⁸⁸ Die Originalwerke erschienen unter den Titeln „Esquisse d’une théorie de la pratique, précédé de trois études d’ethnologie kabyle“ (1972) und „la sense pratique“ (1980).

⁸⁹ Die Inkorporation sozialer Strukturen im Sozialisationsprozess und die damit verbundene Habitusgenese bleibt bei Bourdieu weitestgehend unbestimmt in einer „Black Box“ (vgl. Bauer, 2002a).

Erfahrungsraum „entsteht eine Kohärenz, die kollektiv geteilt wird und die dazu führt, dass nicht nur übereinstimmend wahrgenommen, geurteilt und gehandelt wird, sondern auch, dass die Handlungen und deren Produkte („Werke“) übereinstimmend dekodiert werden können“ (Diaz-Bone, 2010, S. 35). Bourdieu (1987b, S. 108f.) hat dies wie folgt umschrieben:

„Die Homogenität der Habitusformen, die in den Grenzen einer Klasse von Existenzbedingungen und sozialen Konditionierungen zu beobachten ist, bewirkt nämlich, daß [sic!] Praktiken unmittelbar verständlich und vorhersehbar sind und daher als evident und verständlich wahrgenommen werden: Mit dem Habitus können die Praktiken und Werke mit einem geringeren Aufwand an Absicht nicht nur erzeugt, sondern auch entziffert werden. Da sie automatisch und nicht personengebunden, bezeichnend ohne Bezeichnungsabsicht sind.“

Der Habitus stellt damit in der Handlungspraxis das Bindeglied zwischen einerseits der (Sozial-) Struktur und andererseits dem konkreten Handlungsvollzug der Akteure dar. Er spiegelt dabei nicht nur soziale Ungleichheitsverhältnisse wider, sondern bringt sie auch immer wieder hervor (Bourdieu, 1987a). So nehmen Akteure aufgrund ihres Habitus die soziale Welt nicht nur auf spezifische Art und Weise wahr, sondern sie klassifizieren und bewerten selbige auch entsprechend (Bourdieu, 1982). Gleichzeitig können diese klassifizierenden Akte zu einer Abgrenzung von anderen Akteuren führen, denn mit den vorgenommenen Zuschreibungen wie etwa ‚gut-schlecht‘, ‚arm-reich‘, ‚männlich-weiblich‘ verorten sich die Akteure im gesellschaftlichen Gefüge. Exemplarisch lässt sich dies daran verdeutlichen, dass es einen Unterschied darstellt, „ob die materielle Armut eines Menschen mit Bewertungen verbunden ist, die Solidarität einfordern, oder mit solchen, die Armut zum Anlass von Diffamierungen werden lassen“ (Neckel & Sutterlüty, 2010, S. 18). Mit solchen Klassifikationen und Bewertungen, die in der sozialen Interaktion vorgenommen werden, positionieren sich die Akteure zueinander und erzeugen auch *Unterschiede*.

Mit Bezugnahme auf das Konzept der Typisierungen von Schütz (1972) lässt sich formulieren, dass der Habitus der Akteure in gewisser Hinsicht bestimmte Typisierungen einer Person unter eine soziale Kategorie in Interaktionssituationen nahelegt bzw. wahrscheinlich macht. Somit wird eine spezifische Typisierung nicht nur kontextspezifisch oder in Abhängigkeit von der konkreten Interaktionssituation vorgenommen, sondern auch unter Rückgriff auf die habituellen Orientierungen der Akteure. In einer Gruppe, in der die Akteure ähnlich gelagerte habituelle Orientierungen aufweisen, können demnach unter ihnen vergleichbare Typisierungen vorgenommen werden und man gelangt rascher zu „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack & Nohl, 2001).

Diesen Aspekt hat Bourdieu (1982) umfassend in seinem bekannt gewordenen Werk „Die feinen Unterschiede“ behandelt. Unter der Annahme, dass die ‚objektiven‘, milieuspezifischen Differenzen (z.B. Einkommen) mit dem Lebensstil bzw. den Geschmackspräferenzen der Akteure korrespondieren, wendet

sich Bourdieu in einer groß angelegten quantitativen und qualitativen Untersuchung der französischen Gesellschaft Ende der 1960er Jahre zu. Insbesondere der ‚Geschmack‘, den Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ näher untersucht, eint seines Erachtens die Angehörigen eines ähnlichen Milieus und unterscheidet sie zugleich voneinander. Bourdieu (1982, S. 104) verwendet hierbei einen sehr weit gefassten Begriff von Geschmack: „Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird“. Bourdieu (1982) veranschaulicht dabei, dass der ‚Geschmack‘ nicht der individuellen Willkür entspringt. Vielmehr werden auf der Grundlage eines inkorporierten Habitus von den Akteuren *Unterschiede* vorgenommen bzw. *gemacht*, wobei die zugrundeliegenden Unterscheidungskriterien, die Akteure hierbei heranziehen, selbst das Produkt ‚objektiver‘ Differenzen sind. Bourdieu (1982, S. 270) schreibt hierzu:

„Als System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt, erfährt [sic!] der Habitus die lagespezifischen Differenzen in Gestalt von Unterschieden zwischen klassifizierten und klassifizierenden Praxisformen (als Produkte des Habitus), unter Zugrundelegung von Unterscheidungsprinzipien, die ihrerseits Produkte jener Differenzen, diesen objektiv angeglichen sind und sie deshalb auch tendenziell als natürlich auffassen.“

Wenn jemand also die schöngeistige Literatur als höherwertig gegenüber der Trivilliteratur⁹⁰ klassifiziert, so zeigt er damit an, dass er zwischen beiden einen *Unterschied macht*, der allerdings nicht nur für ihn als einzelnen Akteur subjektiv relevant sein muss, sondern deren Relevanz sich auch aus dem von ihm inkorporierten ‚objektiven‘ – oder, wie es Bourdieu (1982, S. 279) nennt, „lagespezifischen“ – Differenzen ergibt. In diesem Sinne erscheint den Akteuren aufgrund ihres Habitus diese *Herstellung von Unterschieden* als „natürlich unvermeidlich“ (Barlösius, 2006, S. 78). Sie klassifizieren somit nicht nur die sie umgebende soziale Welt und andere Akteure, sondern zugleich auch sich selbst und verweisen auf ihre soziale Position im gesellschaftlichen Gefüge – was Bourdieu (1982, S. 25) wie folgt ausführt:

„Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich [sic!], fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifikationen ausdrückt oder verrät.“

⁹⁰ Bourdieu geht noch von einer solchen strikten Trennung zwischen Hoch- und Populärkultur aus (vgl. Suber, Schäfer & Prinz, 2011).

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird ersichtlich, dass das Habituskonzept in Bourdieus „Theorie der Praxis“ eine zentrale Rolle einnimmt. Bourdieu gelingt es mit dem Habituskonzept, die Dualität von Struktur und Handeln aufzulösen: Einerseits beteiligt sich der Akteur, der mit einem milieuspezifischen Habitus ausgestattet ist, aktiv und schöpferisch an der Entstehung der Praxis⁹¹ und andererseits erfolgt die Beteiligung an der Praxis routiniert, wobei der Habitus eine strukturierende Wirkung für die Akteure aufweist (Hillebrandt, 2009a). Zudem betont Bourdieu, dass der Habitus eng verbunden ist mit einem ‚Sinn für Distinktion‘ – was Bourdieu als ‚praktischen Sinn‘ bezeichnet. Die Akteure verbinden demnach mit ihrem Handeln einen Sinn, allerdings reflektieren sie diesen Sinn bei ihrem Handeln nicht ständig, weshalb Bourdieu (1987b, S. 127) davon spricht, dass „die Handelnden nie genau wissen, was sie tun ...“ und dass ihr Tun damit „mehr Sinn [hat], als sie selber wissen“. Insofern werden auch die Regeln eines sozialen Feldes von den Akteuren nicht bewusst erlernt, sondern *praktisch* beherrscht. Dieser ebenfalls für Bourdieu „Theorie der Praxis“ relevante Begriff des *sozialen Feldes* soll im Folgenden näher erläutert werden.

Bourdieu zufolge differenziert sich die soziale Welt nach verschiedenen sozialen Feldern aus (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996). Jedes dieser sozialen Felder hat „seine eigene Logik, seine spezifischen Regeln und Regularitäten“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 135). „Das ökonomische Feld ist historisch als das Feld des ‚Geschäft ist Geschäft‘ entstanden, *business is business*, aus dem die verklärten Verwandtschafts-, Freundschafts- und Liebesbeziehungen grundsätzlich ausgeschlossen sind; das künstlerische Feld dagegen hat sich in der und über die Ablehnung bzw. Umkehrung des Gesetzes des materiellen Profits gebildet“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127). Bourdieu betrachtet das Feld als einen Ort von Kräfteverhältnissen und „von Kämpfen um die Veränderung dieser Verhältnisse“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 134). Insofern lässt sich das soziale Feld auch als ein Spiel auffassen, bei dem die Spieler aufeinander bezogen sind, „weil sie alle den Glauben (doxa) an das Spiel und den entsprechenden Einsatz, die nicht weiter zu hinterfragende Anerkennung teilen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128). Ohne jemals einen Vertrag unterschrieben zu haben, aus dem hervorginge, dass sich das Spiel lohnt und nützlich sei, besteht bereits durch das ‚Mitspielen‘ unter den Spielern ein heimliches Einverständnis über den ‚Glauben‘ an das Spiel, was zugleich „der Ursprung ihrer Konkurrenz und ihrer Konflikte“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128) ist. Die Spieler verfolgen dabei unterschiedliche Ziele im sozialen Feld: Einerseits können sie spielen, „um ihr Kapital, ihre Jetons, zu vermehren oder zu erhalten, sich also an die unausgesprochenen Spielregeln und die Notwendigkeit der Repro-

⁹¹ Bourdieu (1976, S. 89ff.) hat diesen schöpferischen Akt etwa im Hinblick auf die Heiratspraxis der kabyliischen Bevölkerung anschaulich beschrieben, bei denen es den Akteuren mit Verschleierungsstrategien gelingt, die „Zwangsheirat“ als „ideale Heirat“ aussehen zu lassen und sie sich damit ‚vorschriftsmäßig‘ verhalten, obwohl die Praxis keineswegs dieser Vorschrift folgt.

duktion von Spiel und Einsätzen halten; andererseits können sie aber auch darauf hinarbeiten, die immanenten Regeln des Spiels ganz oder teilweise zu verändern, beispielsweise den relativen Wert der Jetons“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 129) zu entwerten, indem sie diejenige Kapitalsorte aufwerten, „mit der sie selbst besonders gut ausgestattet sind“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 129).

Der Zugang zu einem sozialen Feld und das Agieren innerhalb des Felds sind entscheidend von den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Akteure im Feld abhängig. Die Grundkapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) sind über alle sozialen Felder hinweg als bedeutsam zu betrachten, allerdings ist ihr – um beim Bild des Spiels zu bleiben – „relativer Wert als Trumpf je nach Feld“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128) ein anderer. Dies lässt sich etwa daran veranschaulichen, dass „ein renommierter Wissenschaftler beispielsweise mit zahlreichen peer-reviewed Publikationen und hervorragenden Doktoranden ... zusätzlich darauf achten muss, seine Ideen gut zu vermarkten, sofern er eine eventuelle berufliche Perspektive im Feld der Wirtschaft anstrebt“ (Irmer, 2010, S. 105).

Ersichtlich wird daran, dass in der Theoriekonzeption Bourdieus die Wirksamkeit einer Kapitalsorte an das jeweilige soziale Feld gebunden ist. *Kapital und Feld* – wie auch – *Habitus und Feld* – sind somit eng aufeinander bezogen (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2005). Das Kapital ist in einem sozialen Feld „zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128). Es dient den Akteuren zur Ausübung von Macht und Einflussnahme innerhalb des Feldes. Demnach erzeugen die Akteure Wirkungen in einem sozialen Feld, da sie über Kapital und einen Habitus verfügen, der erforderlich ist, um im Feld Wirkungen zu erzielen. Zugleich unterliegt der Habitus selbst aber auch ‚Feldeffekten‘, da sich das Feld permanent wandelt und somit der Habitus sich an dieses dynamische Feld anpassen muss, um Wirkungen erzielen zu können (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996).

Diese Ausführungen verdeutlichen das wechselseitige Zusammenspiel von Habitus und Feld und entkräften damit den Determinismusverdacht, der an Bourdieus Theorie gerichtet wurde (vgl. ausführlich hierzu Rieger-Ladich, 2005). Der Habitus ist aufgrund der Dynamik und den Veränderungen in einem sozialen Feld unvermeidlich auch Veränderungen unterworfen (vgl. Rieger-Ladich, 2005). Zwischen dem sozialen Feld und dem Habitus finden somit fortlaufend Abstimmungsprozesse statt, um die Passung zwischen Habitus und sozialem Feld aufrechtzuerhalten. Der Habitus ist damit als ein offenes Dispositionssystem zu verstehen, „das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167). Allerdings macht Bourdieu (2001b, S. 207) deutlich, dass trotz dieser ständigen Revisionen und Anpassungsprozesse der Habitus keine radikale, grundlegende Veränderung vollzieht, da die Voraussetzungen für die Verarbei-

tung dieser Erfahrungen bereits „im früheren Zustand verankert sind“. Dennoch kann der Habitus die in einem sozialen Feld, wie der Schule, auftretenden Kontingenz nicht völlig aufheben, denn „selbst dann, wenn die Dispositionen der Handelnden so perfekt wie möglich aufeinander abgestimmt sind und die Verkettung von Aktionen und Reaktionen von außen völlig vorhersehbar erscheint“ (Bourdieu, 1987b, S. 181), besteht „so lange Ungewissheit über den Ausgang der Interaktion wie die Handlungsfolge unabgeschlossen ist (Bourdieu, 1987b, S. 181).

Überträgt man nun diese theoretische Konzeption Bourdieus auf die Schule⁹², so lässt sich feststellen, dass auch der Eintritt in die Schule für Kinder als das Eintreten in ein spezifisches Feld betrachtet werden kann, in dem eigene Regeln und Regularitäten vorherrschen. In der Schule wird – wie auch in anderen sozialen Feldern – um ein feldspezifisches Kapital (u.a. gute Schulleistungen, Bildungszertifikate, Anerkennung unter den Peers) konkurriert, wobei einige Schülerinnen und Schüler vermutlich mit Schuleintritt über mehr feldspezifisches Kapital und Ressourcen als andere Schülerinnen und Schüler verfügen⁹³ und damit auch eine günstigere Platzierung im Feld einnehmen können. Habitus und schulisches Feld sind bei ihnen „praktisch kompatibel“ (Bourdieu, 2001a), womit sie auch eher in der Lage sind, die ‚Spielregeln‘, die sie im schulischen Feld vorfinden, anzuerkennen (vgl. Barlösius, 2006).

Gleichzeitig muss allerdings auch ihr Habitus formbar genug sein, um dem permanenten Wandel im schulischen Feld Rechnung tragen zu können.⁹⁴ Demgegenüber erfordert es von Kindern, deren feldspezifische Kapitalausstattung mit dem Schuleintritt geringer ausfällt, höhere (An-)Passungsleistungen⁹⁵ – oder gar eine Habitustransformation – um ein entsprechendes Passungsverhältnis zwischen Habitus und Feld herzustellen (vgl. Kramer & Helsper, 2011). Deutlich wird daran, dass für eine Analyse des schulischen Feldes die genaue Bestimmung der dort wirksamen Kapitalformen notwendig ist und die Handlungslogiken der im schulischen Feld agierenden Akteure erschlossen werden müssen (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996). Die Praktiken, die die Akteure im schuli-

⁹² Rosenberg (2010) hat diese Relationierung zwischen Habitusformen und schulischem Feld vorgenommen und herausarbeiten können, dass Habitusformen (subversiver und antagonistischer Schülerhabitus) in unterschiedlicher Weise mit schulischen Feldern (Hinter- und Vorderbühne) umgehen. Während Schülerinnen und Schüler mit einem subversiven Habitus versuchen, die Felder zu *parallelisieren*, sind Schülerinnen und Schüler mit einem antagonistischen Habitus darum bemüht, die beiden Felder zu *vertauschen*. Rosenberg plädiert deshalb für eine Erweiterung der dokumentarischen Methode, die ihren Fokus nicht nur auf Habitusformen (Orientierungsrahmen), sondern auch auf die verschiedenen sozialen Felder zu richten habe.

⁹³ Folgt man Bourdieus Konzeption, geht es primär um den *relativen* Anteil und nicht um den *absoluten* Wert des Kapitals.

⁹⁴ Bourdieu hat die Möglichkeit zur Habitustransformation einmal in Kürze so ausgedrückt: „Er [der Habitus] ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 168).

⁹⁵ Es handelt sich bei einer solchen Habitustransformation nicht notwendigerweise um eine vom Akteur intendierte Eigenleistung bzw. eine aktive Anpassung.

schen Feld vornehmen, sind dabei weder alleinig auf ihren Habitus noch ausschließlich auf die Anforderungen in der Schule zurückzuführen, sondern als das konkrete Resultat aus der *Passung zwischen Habitus und Feld* aufzufassen (vgl. Kramer, 2013).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Bourdieu mit seiner „Theorie der Praxis“ ein umfangreiches Theoriegerüst entwirft, welches das Verhältnis zwischen den konkreten Handlungen der Akteure und den bestehenden (Sozial-)Strukturen ins Zentrum der Betrachtung rückt. Aufbauend auf seinen Untersuchungen zur kabyllischen und französischen Gesellschaft entwickelt Bourdieu u.a. mit dem Habitus- und Feldkonzept ein Theorieinventar, das es ermöglicht, das Handeln der Akteure weder ausschließlich auf subjektive Motive und Intentionen noch deterministisch auf soziale Strukturen zurückzuführen. Bourdieu verbindet dabei, wie es Diaz-Bone (2010, S. 22) ausdrückt, die gesellschaftliche Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung:

„Ist die gesellschaftliche Wirklichkeit erster Ordnung strukturiert durch die Verteilung der materiellen Ressourcen und die sozial ungleiche Verfügungsmacht über diese, so existiert eine zweite Wirklichkeit der symbolischen und (inkorporierten) mentalen Strukturen, die aus den konfligierenden und alltäglich reproduzierten Gesellschafts- und damit Weltdeutungen sozialer Gruppen besteht und die den Anspruch erheben kann, so real zu sein, wie die ersteren Bedingungen materieller Existenz.“

Auch in der vorliegenden Arbeit soll der Versuch unternommen werden, die gesellschaftliche Wirklichkeit erster Ordnung, also die ‚objektiv‘ gegebenen Differenzen unter den Kindern und ihren Peers, mit der zweiten Ordnung zu verbinden, d.h. mit der Frage, wie im konkreten „Tun“ Gebrauch von diesen Differenzkategorien gemacht wird.

Hierzu wird auf die „Theorie der Praxis“ von Bourdieu Bezug genommen, die – wie der Name schon sagt – keine Handlungstheorie⁹⁶ im strengen Sinne darstellt, sondern die soziale Praxis selbst zum Gegenstand und Ausgangspunkt einer Theorie macht.⁹⁷ Bourdieu stellt für die Analyse der sozialen Praxis zwar mit den Konzepten des „Habitus“ und „Feldes“ ein Theorieinventar zur Verfügung, das sich allerdings als Prüfstein in der Praxis erst immer wieder bewähren muss.

Anknüpfend daran wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass Unterricht und Peer-Kultur *eine soziale Praxis* darstellen, die mit Hilfe der

⁹⁶ Dies lässt sich auch daran verdeutlichen, dass Bourdieu „Praktiken“ und nicht „Handlungen“ in den Blick nimmt. Handlungen gehen von einem intentionalen Subjekt aus und müssen durch einen Impuls in Gang gesetzt werden (vgl. Hirschauer, 2004a). Aus diesem Grund lassen sich Handlungen nach einem *wozu* bzw. *warum* befragen. Demgegenüber steht bei Praktiken die Frage im Vordergrund, *wie* sie die soziale Praxis – die immer schon läuft – am Laufen halten (vgl. Hirschauer, 2004a).

⁹⁷ Aus diesem Grund nutze ich die Praxistheorie hier nicht nur als ein Theorieangebot, sondern auch als methodologisch-methodisches Erkenntniswerkzeug (siehe hierzu Kap. 4)

von den Akteuren hervorgebrachten Praktiken sichtbar (gemacht) wird. Dieses Sichtbarmachen von Unterrichtsprozessen und den darin eingeschlossenen peer-kulturellen Aktivitäten erscheint insofern wesentlich, als die alltäglichen pädagogischen Lernprozesse zumeist in einer ‚Black Box‘ verbleiben und ausschließlich auf ihren Effekt reduziert werden (Wiesemann, 2000). Die Handlungen selbst, die zu einem spezifischen Effekt beitragen, geraten damit aus dem Sichtfeld.⁹⁸ Mit Hilfe des praxistheoretischen Zugangs wird auf jene Praktiken und Handlungsvollzüge fokussiert, welche die Logik der Unterrichtspraxis – und in der vorliegenden Arbeit vor allem auch die spezifische Logik der Kooperationspraxis – beobachtbar werden lässt. Innerhalb dieser sozialen Praxis bringen die Akteure mit Hilfe sozialer Praktiken auch ‚Unterschiede‘ hervor und positionieren sich zueinander. Als Bestandteil dieser sozialen Praxis lassen sich demnach auch die für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Formen der Differenzbearbeitung sowie die interaktive Hervorbringung von Unterschieden betrachten.

Eine solche Analyseperspektive, die Unterricht *und* Peer-Kultur als eine soziale Praxis konturiert, ermöglicht Schule und Unterricht nicht nur auf bestimmte zu erreichende pädagogisch-intendierte Lernziele zu reduzieren, bei denen Schülerinnen und Schüler als das „Objekt schulisch funktionaler Ordnung“ (Maschke & Stecher, 2010, S. 11) aufgefasst werden. Vielmehr versucht eine solche Betrachtungsweise mit Hilfe der „Dezentrierung des pädagogischen Blicks“ (Hünersdorf, 2008) das *praktische* (Handeln-) *Können*⁹⁹ der Akteure und die Bewältigung von Handlungssituationen zu fokussieren, womit sich etwa folgende Fragen eröffnen: Wie, d.h. mit welchen Praktiken gelingt es Kindern und ihren Peers im gemeinsamen Handeln (*in praxi*), eine Passung zwischen Habitus und schulischem Feld herzustellen? Und inwiefern spiegelt sich im praktischen Handeln der Kinder und ihren Peers die Distinktionslogik des schulischen Feldes wider? Wesentlich erscheint dabei, dass mit einer solchen Akzentuierung von Unterricht als soziale Praxis das praktische Handeln¹⁰⁰ der Schülerinnen und Schüler nicht ‚isoliert‘ für sich betrachten werden kann, sondern nur im dynamischen Zusammenwirken mit anderen Akteuren. Dies besitzt nicht zuletzt auch deshalb eine hohe Relevanz, weil das Agieren als Schüler bzw. Schülerin im Unterricht immer schon „peer-kulturell aufgeladen“ (Maschke &

⁹⁸ Exemplarisch lässt sich dies wie folgt verdeutlichen: „Ob jemand Fahrrad fahren kann, erfahre ich nur, wenn ich auf einem Fahrrad fahren sehe. Ob jemand die Kunst des Flirtens beherrscht, zeigt sich, wenn er es tut“ (Schindler, 2011, S. 5).

⁹⁹ Es handelt sich um ein *know how* bzw. ein soziales Wissen, um das *how to go on*. Akteure verfügen über ein praktisches Wissen, das in der Regel implizit bleibt und den Akteuren ermöglicht, in entsprechenden Kontexten angemessen und kompetent zu handeln (vgl. Reckwitz, 1997).

¹⁰⁰ Dieses *praktische Handeln* ist – analog zu den Praktiken – als ein nicht-intendiertes Handeln zu verstehen und betont den Handlungsvollzug (*doing*) sowie die mit dem Handeln verbundene Eigenlogik. Dieses Handeln ist auf das regelmäßige Tun und auf die Praxis bezogen (vgl. Reckwitz, 1997).

Stecher, 2010, S. 11) ist. Breidenstein (2009, S. 138) formuliert in diesem Zusammenhang, dass es „kein schulisches Lernen jenseits oder außerhalb der Peer Kultur der Schulklasse“ gebe.

Wie aus diesen Ausführungen zu entnehmen ist, wird in der vorliegenden Arbeit von der Annahme ausgegangen, dass der Umgang *mit* bzw. die Konstruktion *von* Differenz ein wesentlicher Bestandteil der Interaktion von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtspraxis darstellt. Unter Bezugnahme auf die Praxistheorie Bourdieus wird dabei eine *praxistheoretische* Perspektive eingenommen, wonach Differenzen in der Handlungspraxis prozessieren und mit Bedeutungen ausgestattet werden (vgl. Hörning & Reuter, 2004; Reckwitz, 1997). Vor diesem Hintergrund ist das Handeln in Schule und Peer-Kultur eine sinn- und bedeutungszuschreibende Tätigkeit, welche die Basis dafür bildet, eine bedeutungsvolle, sinnhafte soziale Wirklichkeit interaktiv zu erzeugen und sich in selbiger auch zurechtfinden¹⁰¹. Im Licht der Praxistheorie Bourdieus erfüllt insbesondere der Habitus bzw. die habituellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler bei dieser Bedeutungszuschreibung eine dekodierende Funktion, indem die habituellen Orientierungen „den Akteuren ermöglichen und erzwingen, den Objekten in ihrer Handlungsumwelt im Rahmen eines habituspezifischen Differenzsystems spezifische Bedeutungen zuzuweisen“ (Reckwitz, 1997, S. 320). Demzufolge werden Bedeutungen stets auch über Unterscheidungen produziert, d.h. je spezifische Bedeutungen ergeben sich erst dadurch, dass sie different zu anderen sind bzw. von den Akteuren als solche wahrgenommen werden. In diesem Sinne wird Differenz damit zu einer „interaktiven Sache des Tuns“ (Hörning & Reuter, 2004, S. 10).

Was Kinder und ihre Peers somit als Differenzkategorien in der Handlungspraxis heranziehen und auf welche Art und Weise sie diesen Kategorien eine Bedeutung beimessen, lässt sich demnach erst durch interaktive Bezugnahme der Akteure erfassen. Eine solche Perspektive räumt zweifellos dem Handlungsvollzug eine Priorität ein, die es ermöglicht, den Blick auf eine mitunter widerspenstige Praxis zu richten und somit auf Überraschungen zu stoßen und theoretische Überlegungen „mit dem harten Boden der [empirischen] Tatsachen“ (Hirschauer, 2008a, S. 166) zu konfrontieren. Zudem ist dieser Blick auf die Handlungspraxis dem Umstand geschuldet, dass das Forschungsvorhaben in erster Linie auf die Prozesse sozialer Differenzierung abzielt. Geleugnet wird damit allerdings keineswegs, dass in der Handlungspraxis von Kindern und ihren Peers auch Strukturen wirksam sind, die „im Rücken der Akteure wirken“ (Hirsch-

¹⁰¹ Bei dieser Tätigkeit wird der Zweck des Tuns im Handeln selbst verwirklicht, weshalb hier in Anlehnung an Arendt (1989) von einer „tätig verwirklichten Wirklichkeit“ gesprochen werden kann.

hauer, 2001a, S. 226).¹⁰² Allerdings müssen diese stets von den Akteuren interaktiv übersetzt werden, d.h. mit Bedeutungen ausgestattet und im konkreten Handlungsvollzug relevant gemacht werden. Andernfalls bleiben soziale Strukturen irrelevant, „wenn sie nicht situiert sind“ (Hirschhauer, 2001a, S. 226). Auch Reckwitz (1997, S. 321) spricht davon, dass ‚Struktur‘ und ‚Praxis‘ keine eigenständig existierenden Sphären sind, vielmehr sieht er darin „eine analytisch-heuristische Unterscheidung ..., die sich einerseits auf die Differenz zwischen beobachtbaren *Regelmäßigkeiten* und nicht beobachtbaren ‚generativen‘ *Regeln*, gleichzeitig auf die Differenz zwischen dem, was unter spezifischen zeitlichen und räumlichen Bedingungen geschieht, und dem, was unabhängig vom zeitlichen und räumlichen Kontext existiert“. Daraus lässt sich schließen, dass die Praktiken der Akteure „selber keine Regel, sondern Handlungsregelmäßigkeiten, beobachtbares repetitives Handeln“ (Reckwitz, 1997, S. 321) sind. Reckwitz (1997, S. 321) zufolge haben hingegen die Wissensstrukturen Regelcharakter, womit die Regelmäßigkeit der Handlungsformen nur erklärbar erscheint, „wenn man ihre Einbettung in jene ‚Wissens-Regeln‘ begreift, die von Bourdieu als Habitusformationen“ bezeichnet werden.

Nachdem in diesem ersten Kapitel der theoretische Rahmen der Arbeit abgesteckt wurde, soll nachfolgend der Forschungsstand skizziert werden.

¹⁰² Dies zu leugnen, wäre auch insofern nicht plausibel, als hier in der Arbeit das Konzept vom „Kind als sozialem Akteur“ zugrunde liegt, wonach Kinder aktiv gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringen, dies aber nicht losgelöst, sondern in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich verankerten Strukturen tun.

Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen

Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen

Eckermann, T.

2017, VIII, 371 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15751-7