Prof. Dr. Katharina Walgenbach
Dr. Eike Marten
Maik Wunder M.A.
Natascha Compes M.A.
Dr. Susanne Winnerling
B.A. Martina ter Jung

Bildung, Differenz und soziale Ungleichheiten

Fakultät für
Kultur- und Sozialwissen-schaften

FernUniversität in Hagen

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m^2, weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis V
Tabellenverzeichnis VI
1 Einleitung 7
2 Begriffsklärungen: Ungleichheit – Differenz – Machtverhältnisse 9
3 Pädagogische Bearbeitungsweisen: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion 12
4 Dimensionen sozialer Ungleichheiten und Differenz 21
4.1 Klasse, Schicht, soziale Milieus 21
4.1.1 Historische Perspektiven: Das Ende der Ständegesellschaft und die Entstehung einer neuen Gesellschaftsordnung 22
4.1.2 Antagonistisches Klassenmodell bei Karl Marx und Friedrich Engels 24
4.1.3 Klasse und Stand bei Max Weber 29
4.1.4 Schicht 33
4.1.5 Soziale Milieus 41
4.2 Migration 51
4.2.1 Phasen der Zuwanderung und Bezeichnungen im Wandel 53
4.2.2 Einverleibte Geschichte: Migrationen in die Gebiete der ehemaligen DDR 58
4.2.3 Migration und soziale Ungleichheit 60
4.2.4 Migration und Bildungsbenachteiligung 62
4.3 Geschlecht 68
4.3.1 Geschlecht als soziale Strukturkategorie 70
4.3.2 Geschlecht als historische Kategorie: Zweigeschlechtlichkeit und Biologie 73
4.3.3 Sex/Gender oder „Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren…“ 75
4.3.4 Sozialisation und Doing Gender 77
4.3.5 Intersektionalität: Wechselwirkungen von Geschlecht und anderen Ungleichheitskategorien 78
4.4 Behinderung 84
4.4.1 Modelle von Behinderung 87
4.4.2 Exkurs – Intersektionale Sichtweisen auf Behinderung 90
4.4.3 Inklusion im deutschen Bildungssystem 91
5 Ausgewählte Theorien zu Bildung, Ungleichheit und Differenz 101
5.1 Theorie gesellschaftlicher Reproduktion: Pierre Bourdieu 101
5.1.1 Biographie Pierre Bourdieu 101

5.1.2 Die Illusion der Chancengleichheit ... 103
5.1.3 Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital ... 104
5.1.4 Feld, sozialer Raum, Habitus ... 118
5.1.5 Studie: Bestellt und nicht abgeholt (Lars Schmitt) ... 124
5.2 Ethnomethodologie und das Theorem des Doing Gender ... 130
5.2.1 Ethnomethodologie ... 130
5.2.2 Doing Gender nach Candace West und Don H. Zimmerman ... 135
5.2.3 Beispielstudie: Doing Gender im heutigen Schulalltag (Faulstich-Wieland, Weber, Willems, 2004) ... 138
5.3 Systemtheorie: Niklas Luhman ... 144
5.3.1 Luhmanns Abgrenzung zu Parsons – von der struktur-funktionalen Theorie zur funktional-strukturellen Theorie ... 144
5.3.2 Drei grundlegende Paradigmen der Systemtheorie ... 146
5.3.3 Luhmann und die Erziehungswissenschaft ... 149
5.3.4 Beispielstudie: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (Gomolla & Radtke) ... 151

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der ideale Staat nach Platon 23
Abbildung 2: Zwiebelmodell nach Bolte 37
Abbildung 3: Soziale Schichtung der westdeutschen Bevölkerung 39
Abbildung 4: Die Sinus-Milieus in Deutschland 2017 43
Abbildung 5: Vester-Milieu Modell 47
Abbildung 6: Ein-Geschlecht-Modell 73
Abbildung 7: „Krückenschlag“ 86
Abbildung 8: Der soziale Raum am Beispiel politischer Orientierungen 120
Abbildung 9: Typologie der Systeme nach Luhmann 145
Abbildung 10: Funktionsweise des Erziehungssystems 150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Historisches Stufenmodell nach Marx 25
Tabelle 2: Schichtverteilung 1967/1968 in Westdeutschland 36
Tabelle 3: Anzahl der Arbeitsmigrant_innen zwischen 1954 und 1962 53

1 Einleitung

Wenn man den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft fokussiert, ist das Thema Ungleichheit bzw. Differenz für die Bildungswissenschaft zentral. Zum einen finden Bildung, Erziehung und Sozialisation immer in gesellschaftlichen Kontexten statt. Ungleichheit und Differenz sind somit Probleme, die von außen an Bildungsinstitutionen und Pädagog_innen[1] herangetragen werden. Zum anderen aber sind Bildungsinstitutionen bzw. pädagogische Praktiken *selbst* an der Herstellung von sozialer Ungleichheit bzw. Differenz beteiligt. Dieser Studienbrief soll dazu dienen, einige Grundlagen zur Reflexion dieser komplexen Zusammenhänge zu offerieren.

In der Bildungswissenschaft hat die Problematisierung von Bildung und Ungleichheit eine lange Tradition. Beispiele dafür sind die Bildungsinitiativen der Arbeiter- und Demokratiebewegungen sowie der Kampf um Frauenbildung im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Kleinau & Opitz, 1996; Diehm, Kuhn & Machold, 2017). In diese Zeit fallen auch historische Debatten zur Bildsamkeit von Schüler_innen mit Behinderungen (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2008) sowie zu diversen Schulreformen, die Bildungsbenachteiligungen auf der Basis von sozialer Herkunft kompensieren sollten.

In den 1970er Jahren führte der sogenannte Sputnik-Schock 1957 dazu, der Bundesrepublik Deutschland einen ‚Bildungsnotstand' bzw. eine ‚Bildungskatastrophe' zu attestieren (vgl. Picht, 1964). Es wurde eine Öffnung der höheren Bildung für benachteiligte Gruppen gefordert. In diesem Zusammenhang wurde in den 1960er Jahren der Begriff des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande' geprägt – eine Kunstfigur, die symbolisch für eine Kumulation bzw. Überschneidung sozialer Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem stand und auf mögliche ‚Begabungsreserven' in der deutschen Bevölkerung hinweisen sollte (vgl. Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967). Die Forderung nach ‚Chancengleichheit' war in dieser Zeit nicht allein eine politische Leitidee, sondern forcierte in den Bildungs- und Sozialwissenschaften zugleich eine Reihe von empirischen Studien, die den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit nachwiesen und nach Perspektiven für dessen Überwindung suchten (z.B. Roth, 1969; Bernstein, 1972).

Im Kontext der Bildungsreformen entstand in den 1970er Jahren auch die so genannte ‚Ausländerpädagogik', die zwar später für ihre Defizitperspektive auf Migrant_innen kritisiert werden sollte (vgl. Krüger-Potratz, 2005, S. 121ff.), allerdings durchaus ihren Ansatz aus einer ungleichheitskritischen Perspektive entfaltete. Ziel der Ausländerpädagogik war es, auf die Bildungsbenachteiligung von so genannten ‚Gastarbeiterkindern' aufmerksam zu machen und entsprechende kompensatorische pädagogische Programme zu entwickeln (für einen Überblick siehe auch Diehm & Radtke, 1999). Die später entstehende Interkulturelle Pädagogik grenzte sich von der Ausländerpädagogik ab, indem sie ethnische, sprachliche und nationale Differenzen positiv besetzte und für deren Wertschätzung plädierte. Auf diese Weise geriet aber der Fokus auf Bil-

[1] Der Unterstrich wird hier im Sinne einer dekonstruktivistischen Schreibweise verwandt und soll auf die Leerstellen bzw. ausgeschlossenen Subjektivitäten verweisen, die durch das System der Zweigeschlechtlichkeit produziert werden.

dungsungleichheiten – zumindest in bestimmten Strömungen der Interkulturellen Pädagogik – zunehmend aus dem Blick (vgl. Diehm, Kuhn & Machold 2017, S. 4).

Neben der Problematisierung von Bildung und sozialer Herkunft rückte auch die Ungleichheitskategorie Geschlecht zunehmend in den Fokus der Bildungswissenschaft. In Folge der 1968er Student_innenbewegung entstand in den 1970er Jahren eine Frauen- und Geschlechterforschung, die auch in der Bildungswissenschaft zahlreiche Impulse setzte. Beispiele dafür sind Debatten über Koedukation, ‚geschlechtsspezifische Sozialisation' oder Jungenarbeit (z.B. Bilden, 1980; Faulstich-Wieland, 1991; Rendtorff & Moser, 1999).

Schließlich wurde der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit ab den 1970er Jahren auch in der Heil- und Sonderpädagogik diskutiert (z.B. Begemann, 1970; Jantzen, 1980; Schildmann, 1983). Zentrale Themen dieser kritischen Auseinandersetzung waren z.B. Aussonderungsprozesse im Bildungssystem, Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie verweigerte Teilhabe an Bildung, Freizeit und Erwerbsarbeit. Maßgebliche Impulse für diese Debatten lieferte dabei die Integrations- und Behindertenbewegung, die ebenfalls in den 1970er Jahren entstand. Im Bildungsbereich waren es vor allem Eltern bzw. Elterninitiativen, die in der Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von integrativen Modellprojekten an Schulen durchsetzten (vgl. Prengel, 1993, S. 140ff.).

In diesem Studienbrief werden mitunter auch Erkenntnisse und Fachdiskussionen aus anderen Disziplinen herangezogen. Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit ist bspw. für die Soziologie zentral, konzentriert sich diese Fachdisziplin doch auf die Beobachtung von Gesellschaft. Die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse von Ungleichheit und Differenz lassen sich wiederum ohne die Disziplin der Geschichte nicht verstehen. Aus diesem Grund nähert sich der Studienbrief dem Verhältnis von Bildung, Differenz und sozialer Ungleichheit mitunter aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven. Immer wieder wird allerdings danach gefragt, was dies für Erziehungs- und Bildungsprozesse bedeutet.

Im ersten Teil des Studienbriefes sollen zunächst einige Begriffsklärungen sowie disziplinäre Einordnungen der Termini soziale Ungleichheit und Differenz vorgenommen werden. Im zweiten Teil wird der Fokus auf unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheiten gelegt (Soziales Milieu bzw. soziale Herkunft, Geschlecht, Migration und Behinderung). Dabei wird auch deutlich, dass diese Dimensionen nicht ‚natürlich' gegeben, sondern historisch entstanden sind und als Produkte sozialer Konstruktionsprozesse angesehen werden müssen.

Im dritten Teil schließlich werden drei exemplarische Theorien zu Ungleichheit bzw. Differenz vorgestellt. Sie wurden aus einem reichhaltigen Fundus an Ungleichheitstheorien in den Bildungs- und Sozialwissenschaften ausgewählt, um an konkreten Beispielen zu zeigen, welche unterschiedlichen Perspektiven Theorien auf soziale Ungleichheit einnehmen können, was sie erlauben zu sehen bzw. zu problematisieren und wo sie eventuell ihre ‚blinden Flecken' haben. Zur Veranschaulichung wird zudem zu jeder Theorie eine empirische Studie vorgestellt, die mit der jeweiligen theoretischen Perspektive ein bildungswissenschaftliches Problem bearbeitet.

2 Begriffsklärungen: Ungleichheit – Differenz – Machtverhältnisse

Was unterscheidet eigentlich die Begriffe soziale Ungleichheit und Differenz voneinander? Wie werden diese Begriffe in der Bildungswissenschaft aufgenommen und diskutiert? Welche sozialen bzw. pädagogischen Phänomene werden mit den Begriffen Differenz, Ungleichheit und Macht- bzw. Herrschaftsverhältnissen in den Blick genommen? Einleitend muss bemerkt werden, dass es *die* Definition von sozialer Ungleichheit oder Differenz in den Bildungs- und Sozialwissenschaften letztlich nicht gibt. Das ist allerdings nicht als Beleg wissenschaftlicher Beliebigkeit zu werten, sondern eine Frage unterschiedlicher theoretischer und disziplinärer Zugriffe.

Ungleichheit

In der Soziologie versteht Reinhard Kreckel bspw. unter sozialer Ungleichheit, dass

> die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden. (Kreckel, 1992, S. 17)

Ausgangspunkt dieser Definition von sozialer Ungleichheit ist also der Zugang zu Ressourcen bzw. sozialen Positionen. Es wird angenommen, dass soziale Ungleichheiten die Lebenschancen von Individuen in fundamentaler Weise strukturieren (siehe auch Hradil, 1999). Für Subjekte haben soziale Ungleichheiten damit eine Allokationsfunktion, d.h. sie dienen als gesellschaftliche Platzanweiser: Sie bestimmen z.B. die Wahrscheinlichkeit, welche Schulform man besucht oder regulieren den Zugang zu bezahlter Erwerbstätigkeit bzw. zu spezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes.

Wenn es in der Bildungswissenschaft um soziale Ungleichheiten geht, dann stehen wiederum die ungleichen Bildungsvoraussetzungen, Sozialisationsbedingungen, Ressourcenzugänge und Bildungschancen von pädagogischen Zielgruppen im Mittelpunkt. Hier wird also davon ausgegangen, dass soziale Ungleichheitsdimensionen wie soziale Herkunft, Geschlecht, Migration oder Behinderung die gesamte Gesellschaft hierarchisch strukturieren und somit auch Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen modulieren.

Nach Diehm et al. zeichnet sich eine genuin bildungswissenschaftliche Perspektive auf soziale Ungleichheit durch ihren Gegenstandsbezug aus. Das heißt, dass soziale Ungleichheit in pädagogischen Feldern untersucht wird sowie als Produkt pädagogischer Praktiken in den Blick gerät. Des Weiteren würde eine bildungswissenschaftlicher Perspektive auf soziale Ungleichheit(en) danach fragen, was diese jeweils für Sozialisation, Bildung und Erziehung bedeuten (vgl. Diehm, Kuhn & Machold, 2017, S. 1–2). Hier ließe sich ergänzen, dass die Bildungswissenschaft sich mitunter auch dafür interessiert, wie soziale Ungleichheiten kompensiert, abgebaut oder minimiert werden können.

Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Die Problematisierung von sozialer Ungleichheit geht in der Bildungswissenschaft mitunter aber auch über oben genannte Definition hinaus. In einer erweiterten Perspektive auf soziale Ungleichheit geht es nicht allein um Lebenschancen, die sich primär auf Bildung, Qualifikation oder Erwerbsarbeit zurückführen lassen, sondern im allgemeineren Sinnen um Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Beispiele dafür sind Geschlechterverhältnisse/Heteronormativität, Rassismus oder Dis/ablism (z.B. Dausien, 2006; Eggers, 2009; Broden & Mecheril, 2010; Schmidt, Schondelmayer & Schröder, 2015; Köbsell, 2015). Hier wird davon ausgegangen, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse die gesamte Gesellschaft strukturieren und dabei auf unterschiedlichen Ebenen operieren, die miteinander in Wechselbeziehungen stehen:

- *Soziale Strukturen* (z.B. internationale und geschlechtliche Arbeitsteilungen, Produktionsweisen, staatliche Regulationen)
- *Institutionen* (z.B. Schule, Familie, Militär, Kirchen)
- *symbolische Ordnungssysteme* (z.B. Repräsentationen, Normen, Diskurse, Wissensarchive, Anerkennungspraktiken, symbolische Gewalt)
- *soziale Praktiken* (z.B. Interaktionen, Distinktionspraktiken, körperliche Gewalt)
- *Subjektformationen* (z.B. Identitätsbildung, Subjektivierungsprozesse, Subjektpositionen, sozialpsychologische Prozesse) (vgl. Walgenbach, 2007, S. 57)

Beispielsweise bestimmen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ob wir uns in gesellschaftlichen Repräsentationsregimen wiederfinden: Ist die Sprache von Lehrer_innen z.B. primär männlich geprägt? Oder wird von ‚Ausländern' gesprochen, gleichwohl es sich um Jugendliche handelt, die in der dritten Generation in Deutschland leben? Inwiefern finden sich Migrant_innen oder Homosexuelle in Medien wie Schulbüchern, Nachrichtensendungen und Fernsehserien wieder? Und wenn sie sich wiederfinden, repräsentieren sie dann wiederum nur Stereotype?

Macht- und Herrschaftsverhältnisse zeigen sich darüber hinaus in körperlicher und symbolischer Gewalt. Diese muss nicht unbedingt angewendet werden, um eine grundsätzliche Angst vor gewalttätigen Übergriffen zu verbreiten. Wie wir noch sehen werden, zeigen sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse nach Bourdieu sogar in einem bestimmten Habitus, der bspw. Student_innen mit geringem ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital den Weg in höhere Bildungsinstitutionen erschwert (Bourdieu & Passeron, 1971).

Aufgrund der gebotenen Kürze können die unterschiedlichen Definitionen von Macht bzw. Herrschaft in den Sozialwissenschaften hier nicht dargelegt werden (für einen Überblick siehe bspw. Imbusch, 2012), an dieser Stelle ging es lediglich darum zu verdeutlichen, dass das Verständnis von sozialer Ungleichheit in den Bildungs- und Sozialwissenschaften mitunter weiter gefasst ist, als in der angeführten Definition von Kreckel.

Differenz

Der Begriff der Differenz ist ein schillernder Terminus in der Bildungswissenschaft. Seine Mehrdeutigkeit kann durchaus problematische Folgen haben. Bevor diese aufgezeigt werden, sollen im Folgenden einige Bedeutungsdimensionen von Differenz herausgearbeitet werden, die in der Bildungswissenschaft vorzufinden sind (vgl. Walgenbach, 2014):

a) *Differenz als Produkt sozialer Ungleichheiten*. Differenzen sind hier soziale Ordnungskategorien, die durch soziale Ungleichheiten bzw. Machtverhältnisse hervorgebracht werden. Ein Beispiel dafür sind die 13 bipolaren Differenzlinien von Lutz und Wenning: Geschlecht, Sexualität, „Rasse"[2]/Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. Lutz & Wenning, 2001, S. 20).

b) *Differenz als Unterschiede (deskriptiv)*. Hier handelt es sich primär um eine deskriptive Bedeutungsdimension. Das heißt, der Begriff der Differenz wird eher beschreibend genutzt. Differenz bedeutet dann Ungleichartigkeiten oder Verschiedenheiten. Demnach geht es um Differenzen, die nicht hierarchisch strukturiert sind bzw. nicht als solche problematisiert werden. Ein Beispiel dafür – auf das wir später noch zurückkommen werden – wäre Niklas Luhmanns Interesse an den Prozessen des Unterscheidens zwischen ‚System/Umwelt' (vgl. Luhmann, 1990).

c) *Differenz als das ‚Andere' bzw. Nicht-Identische*. Diese Bedeutungsdimension hat wiederum mehrere Facetten. Zum einen meint Differenz hier Alterität (Andersheit) oder Alienität (Fremdheit). In postmodernen bzw. poststrukturalistischen Debatten ist Differenz das Nicht-Identische bzw. Andere. Differenz bedeutet hier mitunter auch Inkommensurabilität (vgl. Casale, 2001). Neben einer Kritik am dualistischen Denken in der Moderne findet sich das Plädoyer für Hybridität, Brüchigkeit oder Vielfältigkeit von Subjektivität (vgl. Ricken & Balzer, 2007). Schließlich lässt sich von einer ‚radikalen Differenz' sprechen, wenn Differenz nicht mehr als Gegenbegriff zu Identität gedacht wird (vgl. Koller, 2008). Grundlegend für diese Bedeutungsdimension ist zudem die Kritik an Normalitätsvorstellungen (vgl. Tervooren, 2003).

d) *Differenz als Ungleichartigkeit/positive Ressource (evaluativ).* In dieser Bedeutungsdimension werden Differenzen nicht einfach identifiziert, sondern wertend hervorgehoben. Insbesondere soll vormals Abgewertetes wie Weiblichkeit, Behinderung oder ethnische Differenz positiv konnotiert bzw. neu definiert werden. In diesem Sinne verbleibt der Bezug auf Ungleichartigkeiten nicht deskriptiv, sondern wird evaluativ herausgestellt. Für die jeweilige pädagogische Zielgruppe werden deren ‚spezifische' Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Interessen hervorgehoben, welche in Curricula, Personalpolitik oder Forschung eine größere Berücksichtigung finden sollen. ‚Anderssein' bekommt in dieser Bedeutungsdimension somit eine positive Konnotation (z.B. Schaeffer-Hegel, 1987; Möhlke & Reiter, 1995; kritisch: Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Höhne, Kunz & Radtke, 2005).

---

[2] Der Begriff „Rasse" wird im deutschsprachigen Kontext häufig in Anführungszeichen gesetzt oder der englische Begriff *race* findet Verwendung, da der deutsche Begriff „Rasse" stark mit biologistischen Vorstellungen belegt ist. Wir schließen uns hier der Schreibweise von Lutz und Wenning (2001) an.

e) *Differenz als Differenzierung.* In seiner sozialwissenschaftlichen Bedeutungsdimension zielt der Begriff der Differenzierung auf moderne Vergesellschaftungsprozesse ab. Es geht um die Frage, wie Individuen in einer hochkomplexen und arbeitsteiligen Gesellschaft integriert werden können (vgl. Durkheim, 1977). In der Bildungswissenschaft hat der Begriff der Differenzierung allerdings noch eine andere Bedeutung, nämlich die Differenzierung von Lernprozessen in homogenen oder heterogenen Lerngruppen.

Aufgrund dieser Polysemie des Differenzbegriffs kann es demnach problematisch werden, wenn sich pauschal dafür ausgesprochen wird, Differenzen als positive Ressource in pädagogischen Kontexten zu würdigen. Auf welche Bedeutungsdimension bezieht sich ein solches Plädoyer? Sollen etwa Unterschiede der sozialen Herkunft zelebriert werden oder Mehrsprachigkeit bzw. sexuelle Vielfalt?

Für die Bildungsinstitution Schule verweist Norbert Wenning in diesem Zusammenhang auf eine Unterscheidung zwischen ‚legitimer' und ‚illegitimer' Verschiedenheit. Zur legitimen Verschiedenheit im schulischen Bildungssystem werden im Allgemeinen etwa Alter, Entwicklungsstand oder Leistungsfähigkeit angesehen. Der Verweis auf illegitime Verschiedenheit wird in der Schulpädagogik hingegen bemüht, wenn es bspw. um soziale Ungleichheiten geht, die sich etwa in der Fächerwahl oder der Differenzierung in Schulformen manifestieren (vgl. Wenning, 2010, S. 24–25).

3 Pädagogische Bearbeitungsweisen: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion

Wie aber sollen Differenzen pädagogisch bearbeitet werden? Hier gibt es in der Bildungswissenschaft unterschiedliche Ansätze. Drei Ansätze der pädagogischen Bearbeitung von Ungleichheit bzw. Differenz sollen hier näher skizziert werden: die Idee der Gleichheit pädagogischer Zielgruppen, die positive Bewertung von Differenz und die Dekonstruktion von Differenz (für einen Überblick siehe auch Opp, Fingerle & Puhr, 2001; Bönold, 2003; Krüger-Potratz, 2005).

Gleichheitsansatz

Die Idee der Gleichheit war zwar bereits in Platons Modell des idealen Staates angelegt, allerdings bezog sich das Gleichheitsideal hier nicht auf alle Bevölkerungsgruppen (siehe Kap. 4.1.1). Die Vorstellung einer universellen Gültigkeit der Gleichheit setzte sich erst mit der Aufklärung durch. Die Idee der politischen Gleichheit manifestiert sich in dieser Zeit z.B. in der Forderung der Französischen Revolution nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Auch die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten beginnt mit dem Satz:

> We hold these truths to be self-evident that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among these are life, liberty, and the pursuit of happiness. (Unabhängigkeitserklärung der Vereingten Staaten, 1776)

Neben der Idee der politischen Gleichheit etablierte sich mit der Aufklärung zudem die Annahme einer universal-philosophischen Gleichheit, d.h. die Vorstellung des Menschen als Vernunftwesen. Nach Rita Casale knüpft die Pädagogik historisch gesehen vor allem an diese erkenntnistheoretische Idee der Gleichheit an. Für die Bildungsphilosophie Ende des 18. Jahrhunderts war das Vermögen zur menschlichen Vernunft der eigentliche Ausgangspunkt der Gleichheit aller Menschen. Das heißt, Gleichheit begründet sich in der Fähigkeit des Individuums, sich selbst zum Objekt der Reflexion zu machen und von den Zwängen der Natur zu emanzipieren. Gleichheit bedeutet in diesem Zusammenhang also die Gleichheit des Gattungswesens (vgl. Casale, 2016, S. 21 u. 31).

Bekanntlich wurde Frauen, Kolonisierten sowie Menschen mit Behinderungen allerdings noch lange die Fähigkeit zur Vernunft abgesprochen und somit auch der Entzug politischer Rechte legitimiert. Nach Cornelia Klinger erwies sich der Universalitätsanspruch auf Gleichheit historisch gesehen als Fehlschlag und Antrieb zugleich. Als Fehlschlag erwies sich die Gleichheitsidee, da im Zeitalter der Aufklärung nicht *die* Menschheit bzw. alle Menschen das Recht auf Freiheit und Gleichheit erreichten, sondern lediglich der Dritte Stand. Das angeblich universale Subjekt der Emanzipation, so Klinger, blieb somit sozial, geschlechtlich und kulturell markiert. Gleichzeitig bietet die Gleichheitsidee bis heute einen Antrieb, eben jene Gleichheit einzufordern (vgl. Klinger, 2003, S. 19).

Auch das moderne Bildungswesen orientiert sich an der Idee der Gleichheit. In diesem Sinne wurde in Deutschland bzw. den deutschen Bundesstaaten das Pflichtschulwesen ab Ende des 18. Jahrhunderts schrittweise eingeführt. Jede offene Diskriminierung gegen Kinder und Jugendliche, so Norbert Wenning, ist mit heutigen Gleichheitsvorstellungen unvereinbar. Für die schulische Bildung ist Gleichberechtigung heute eine zentrale Orientierung: Schüler_innen sind formal gleichgestellt und sollen gleich behandelt werden (vgl. Wenning, 2004, S. 570).

Wie bereits erwähnt, wurde in den 1970er Jahren das bildungspolitische Ziel der Chancengleichheit besonders hervorgehoben. Zielgruppen waren hier vor allem Arbeiterkinder und Mädchen, mitunter auch Schüler_innen mit Behinderungen. Zur Herstellung von Chancengleichheit wurden bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen ergriffen, die die soziale Mobilität fördern sollten (kompensatorische Erziehung, Etablierung von Gesamtschulen, Förderung der Koedukation etc.). Es ging somit vornehmlich um den gleichberechtigten Zugang zu höherer Bildung.

An dem Gleichheitsansatz gibt es allerdings auch Kritik. So wurde bereits in den 1970er Jahren kritisiert, dass Arbeiterkinder, Mädchen oder ‚Ausländer_innen' (so die damalige Bezeichnung) in diesem Ansatz häufig defizitär dargestellt werden. Beispielsweise würde Mädchen unterstellt, sie hätten kein Technikinteresse und müssten in diesem Bereich mehr gefördert werden oder es würden pädagogische Maßnahmen entwickelt, um die ‚Sprachdefizite' von ‚Ausländerkindern' auszugleichen. Auch bei Menschen mit Behinderungen würde die Defizitperspektive dominieren, so die Kritiker_innen, wodurch Maßnahmen der Fürsorge eher im Vordergrund stünden als der Abbau gesellschaftlicher Diskriminierung.

Ein weiteres zentrales Argument gegen den Gleichheitsansatz ist der Vorwurf, dass durch ihn nur eine Angleichung an eine Norm stattfände (deutsch, männlich, mittelschichtsorientiert etc.).

Die Kritik an einer implizierten Normorientierung wurde in der Bildungswissenschaft insbesondere von der Frauenforschung, Sonderpädagogik und Ausländerpädagogik kritisiert (hier ist anzumerken, dass alle drei Subdisziplinen der Bildungswissenschaft heute anders heißen, also im Zuge interner Diskussion eine Umbenennung vorgenommen haben). Stattdessen wurde die *Differenz* der eigenen Zielgruppe besonders akzentuiert, um zu belegen, dass diese spezifische Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen besitze, die in Curricula, Personalpolitik oder Forschung bisher keine Berücksichtigung fanden.

Schließlich wurde kritisiert, dass Arbeiterkinder, Mädchen, Migrant_innen sowie Schüler_innen mit Behinderungen zwar der *formale* Zugang zu Bildungsinstitutionen gewährt wurde, allerdings ohne deren Inhalte, Methoden oder Organisationsformen neu auszurichten. Die höheren Bildungsinstitutionen blieben also nach wie vor an dem Klientel orientiert, das historisch gesehen ihre Zielgruppe bildete: männliche, nicht-behinderte Schüler_innen bzw. Student_innen aus der Oberschicht. In der Folge kann eine erfolgreiche Bildungsbiographie, so die Kritik, nur über die Anpassung an eine tradierte Norm erreicht werden (für einen Überblick der Argumente hinsichtlich verschiedener Dimensionen von Differenz siehe Opp et al., 2001; Bönold, 2003; Krüger-Potratz, 2005). Beispielsweise wurde die Öffnung der Jungengymnasien für Mädchen zwar ab den 1960er Jahren institutionell vorangetrieben, allerdings ohne sich Gedanken über Koedukation oder vergleichbare pädagogische Konzepte zu machen. Des Weiteren wurde in den 1970er Jahren immer deutlicher, dass so genannte ‚Gastarbeiterkinder' dauerhaft in Deutschland blieben, doch das Bildungssystem stellte sich nicht auf die Mehrsprachigkeit ihrer neuen Schüler_innen ein. Formal war Schüler_innen mit Behinderungen der Besuch von Regelschulen erlaubt, doch waren nur wenige auf einen integrativen Unterricht eingestellt usw.

Differenzansatz

Als Reaktion auf diese Defizitperspektiven wurde von Vertreter_innen des Differenzansatzes gefordert, dass ‚kulturelle Differenzen' oder ‚Geschlechterdifferenzen' eine positive Wertschätzung erfahren sollten (z.B. Ortmann, 1987; Schaeffer-Hegel, 1987). In der Interkulturellen Pädagogik wurde bspw. argumentiert, dass ‚ausländische Kinder' keine Mängelwesen seien, sondern ‚anders' aufgrund ihrer Herkunft, Kultur und Sprache (für einen Überblick siehe z.B. Krüger-Potratz, 1999). Für die Vertreter_innen des Differenzansatzes ist folglich die gegenseitige Anerkennung des Andersseins ein zentrales pädagogisches Ziel. Des Weiteren wurde die Gleichwertigkeit der Herkunfts- und Aufnahmekulturen herausgestellt sowie nun auch die Mehrheitsgesellschaft als pädagogische Zielgruppe einer Interkulturellen Pädagogik adressiert.

Als Beispiel für die positive Markierung von ‚Geschlechterdifferenzen' lassen sich Ansätze der feministischen Mädchenarbeit anführen, die in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt wurden. Die feministische Mädchenarbeit wollte sich ebenfalls nicht an Defizitperspektiven auf Mädchen orientieren, sondern an deren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen anknüpfen. Eine zentrale Orientierung, die sich in der Mädchenarbeit herausbildete, war deshalb das Prinzip der Parteilichkeit (vgl. Bitzan & Daigler, 2001). Für Mädchen sollten eigene Räume geschaffen werden, die ihnen als Schutz-, Entwicklungs- und Freiräume dienen konnten. Aus dieser Idee heraus entstanden die ersten Mädchentreffs und Autonomen Mädchenhäuser.

Vertreter_innen des Differenzansatzes ging es um den Entwurf einer eigenständigen weiblichen Gegenkultur (vgl. Möhlke & Reiter, 1995, S. 11). Weiblichkeit sollte hier allerdings *jenseits* patriarchaler Normen entwickelt werden. Entgegen einem häufig geäußerten Vorwurf gegen den Differenzansatz, geht es hier also um *mehr*, als lediglich vormals patriarchal definierte weibliche Eigenschaften (z.B. Emotionalität, Fürsorge oder ‚Naturnähe') einfach nur positiv zu bewerten.

Die Differenzdebatte in der Bildungswissenschaft beschränkte sich allerdings nicht allein auf die Interkulturelle Pädagogik und Geschlechterpädagogik. Vergleichbare Verschiebungen von einem Defizitansatz zu einem Differenzansatz lassen sich auch in der Sonderpädagogik, der schichtspezifischen Sozialisationsforschung sowie der Antipsychiatriebewegung identifizieren.

Annedore Prengel führte in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* (1993) schließlich Anfang der 1990er Jahre die verschiedenen Diskursstränge der feministischen Pädagogik, Interkulturellen Pädagogik und Integrationspädagogik zusammen. Dabei plädierte sie für den Begriff der „egalitären Differenz" als pädagogische Orientierung. Denn Differenz ohne Gleichheit würde zu Hierarchisierungen führen, so Prengel, und Gleichheit ohne Differenz wiederum zur Angleichung an eine Norm (vgl. Prengel, 1993). Letztendlich stellt sich die Frage, ob Prengel mit dem Begriff der ‚egalitären Differenz' den Differenzansatz aufhebt oder ihm verpflichtet bleibt.

Gleichwohl der Differenzbegriff die Bildungswissenschaft in vielfältiger Weise stimulierte, geriet er ebenfalls in die Kritik. In der Interkulturellen Erziehungswissenschaft wurde bspw. problematisiert, dass der Begriff ‚kulturelle Differenz' Gefahren einer Essentialisierung, Ethnisierung und Kulturalisierung in sich trägt. Dadurch würden statische Identitätskonzepte, Stereotypisierungen sowie Naturalisierungen von sozialen Zugehörigkeiten Eingang in die Interkulturelle Pädagogik finden (vgl. Bukow & Llaryora, 1988; Diehm & Radtke, 1999, S. 93ff.; Krüger-Portratz, 2005, S. 173ff.). Zum Beispiel kann ein Unterricht, der eigentlich auf die Wertschätzung ethnischer Differenzen abzielt, die Unterscheidung zwischen ‚Wir' und ‚Sie' eher noch verfestigen. Wenn bspw. ein Schüler mit Migrationshintergrund aufgefordert wird, aus ‚seiner Kultur' zu berichten, dann könnten dadurch auch Vorstellungen reproduziert werden, dass dieser Schüler im Grunde nicht zugehörig in Deutschland ist, obwohl er und seine Familie bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben. Die Wertschätzung seines Andersseins führt demnach geradezu zu einem symbolischen Ausschluss.

Die Kritik am Differenzansatz zielt somit auf die Frage, was genau unter ‚kultureller Differenz' zu verstehen ist, ob sie ‚natürlich' gegeben sind oder sich ständig verändert, inwiefern Differenzen also eher historisch und sozial erst entstehen. Des Weiteren wird gefragt, inwiefern Differenzen auf Normalitätsvorstellungen rekurrieren und ob Kultur die angemessene Kategorie ist, um Differenzen zu beschreiben (vgl. Krüger-Potratz, 1999, S. 156; weiterführend auch: Diehm & Radtke, 1999). Letztlich ging es hier auch um die Frage, ob das Thema Migration unter dem Aspekt der Anerkennung des ‚Anderssein' fokussiert wird oder die ungleichen sozialen Lebenslagen von Migrant_innen in Deutschland problematisiert werden (vgl. Hamburger, 2009, S. 190f.). So merkten einige Autoren an, dass soziale Ungleichheit die Bildungsdisparitäten zwischen deutschen und nicht-deutschen Schüler_innen sehr viel plausibler erklären würde als ‚kulturelle Unterschiede' (vgl. Bukow & Llaryora, 1988; Diehm & Radtke, 1999, 93ff.; Krüger-Portratz, 2005, S. 173ff.).

Vergleichbare Kritik am Differenzansatz fand sich auch in der Frauen- und Geschlechterforschung. Beispielsweise wurde eingewandt, dass eine Hervorhebung der Geschlechterdifferenzen das ungleiche Geschlechterverhältnis eher wieder reproduziere, denn nur Unterschiedenes kann hierarchisiert werden. Zudem wurde die positive Besetzung ‚weiblicher Differenz' als ahistorisch bzw. essentialisierend abgelehnt (vgl. Jacobi-Dittrich & Kelle, 1988).

Die kontroversen Debatten über den Differenzansatz in den 1980er und 1990er Jahren haben dazu geführt, dass die Ablehnung eines essentialistischen Verständnisses von ‚kulturellen Differenzen' oder ‚natürlichen Geschlechterdifferenzen' in der Bildungswissenschaft weitgehend Konsens ist, während entsprechende Vorstellungen in pädagogischen Fachtexten sowie gesellschaftlichen Problemerklärungen mitunter nach wie vor vorhanden sind (kritisch: Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 118).

Dekonstruktionsansatz

Auch der Dekonstruktionsansatz wendet sich gegen eine homogene und statische Vorstellung von Differenz. Stattdessen wird darauf verwiesen, dass soziale Kategorien bzw. machtvolle Ordnungen durch pädagogische Praktiken immer wieder hergestellt werden. Beispielsweise, wenn ein Sportlehrer seine Klasse wiederholt in Mädchengruppen und Jungengruppen einteilt. Mit dieser pädagogischen Handlung, so die Kritik, bestätigt er in seinen alltäglichen Praktiken, dass es relevante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen *gibt*. Auf diese Weise wird das hierarchische System der Zweigeschlechtlichkeit auch in Bildungsinstitutionen immer wieder hergestellt.

Der Dekonstruktionsansatz stellt das System der Zweigeschlechtlichkeit sowie migrationsgesellschaftliche Ordnungen also grundsätzlich in Frage (z.B. Schmidt, 2002). Dieser Ansatz interessiert sich weniger für Unterschiede, sondern für die Praktiken, Logiken und Effekte des Unterscheidens in Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Thon & Dausien, 2009, S. 344). In diesem Sinne lenkt der Dekonstruktionsansatz den Blick auf die Herstellungsmodi von Differenz (siehe auch Kap. 5.2). Des Weiteren problematisieren dekonstruktvistische Ansätze, was durch binäre Ordnungen ausgeschlossen bzw. verworfen wird. Im System der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit haben bspw. Intersexuelle, Transgender oder Homosexuelle keinen Platz. In einer Interkulturellen Pädagogik, die zwischen ‚eigenen' und ‚fremden' Kulturen unterscheidet, kann es wiederum keine hybriden Identitäten geben oder etwa soziale Phänomene der Transkulturalität. Schließlich interessieren sich dekonstruktivistische Ansatz dafür, wie Subjekte in solchen Ein- und Ausschlussverfahren diskursiv erst hergestellt werden (vgl. Micus-Loos, 2004, S. 118).

Dabei lassen sich unterschiedliche theoretische Facetten im Dekonstruktionsansatz ausmachen wie z.B. sozialkonstruktivistische, sprachphilosophische oder poststrukturalistische Ansätze. Einige Theorieansätze werden in diesem Studienbrief noch vertieft dargestellt. Zentrale Bezugsautor_innen des Dekonstruktionsansatzes sind z.B. Michel Foucault, Jacques Derrida oder Judith Butler. In der Bildungswissenschaft haben dekonstruktivistische Ansätze verstärkt seit den 1990er Jahren Einzug in die Disziplin gefunden. Das pädagogische Ziel ist hier eine Dezentrierung und Verflüssigung von Kategorien. Beispielsweise wird in der pädagogischen Praxis eine

Vervielfältigung von Geschlechtsidentitäten angestrebt. Dazu gehört auch, Heteronormativität und Geschlechterordnungen grundsätzlich in Frage zu stellen und Räume für die Erprobung alternativer Identitäten zu eröffnen (vgl. Howald, 2001; Hartmann, 2002; Plößer, 2005). Kritisiert wird an diesem Ansatz, dass er sich zu sehr auf Sprache oder auf der Ebene von Mikropraktiken bewege und damit soziale Phänomene auf der Makroebene nicht adäquat in den Blick nehmen könne.

Wenn man diese drei Bearbeitungsweisen von Differenz bzw. sozialer Ungleichheit vergleicht, dann wird deutlich, dass sie ein unterschiedliches Verständnis von Differenz zugrundelegen. Es ist auch deutlich geworden, dass Definitionen bzw. Theorieansätze nicht allein von wissenschaftlichem Interesse sind, sondern für die Pädagogik unterschiedliche Perspektiven bzw. Praxisansätze eröffnen oder diese auch limitieren. Was will man erreichen, wenn man in der pädagogischen Praxis Differenzen hervorhebt? Welche unerwünschten Nebeneffekte könnte dies haben? Wo reproduziert man unbewusst Differenz in der eigenen pädagogischen Praxis? Welche Differenzen will man nivellieren und welche wertschätzen?

Weiterführende Literatur

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Leske + Budrich

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Diszilplinären*. Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Budrich/UTB.

Literatur

Begemann, Ernst (1970): *Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Hilfsschulpädagogik*. Hannover: Schroedel.

Bernstein, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Bilden, Helga (1980): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz. (S. 777–812).

Bitzan, Maria & Daigler, Claudia (2001): *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Weinheim & München: Beltz Juventa.

Bönold, Fritjof (2003): *Geschlecht-Subjekt-Erziehung. Zur Kritik und pädagogischen Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne*. Herbolzheim: Centaurus.

Bourdieu Pierre, Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): *Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft.* Bielefeld: transcript.

Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1988): *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.