

Prof. Dr. Katharina Walgenbach
Dr. Maximilian Waldmann
Dr. Eike Marten
Dr. Maik Wunder
Dr. Susanne Winnerling
Christoph Baumann M.A.
Natascha Compes M.A.
Martina ter Jung M.A.

Modul M6

Theorien zu Bildung, Differenz und Ungleichheit

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

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/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	6
1.1 Bildung unter Bedingungen von Differenz und sozialer Ungleichheit	6
1.2 Begriffsklärungen: Ungleichheit – Differenz – Machtverhältnisse	8
1.3 Wozu eigentlich Theorie?	11
2 Pierre Bourdieu: Reproduktions- und Konflikttheorie	20
2.1 Kapital	20
2.2 Feld, sozialer Raum, Habitus	24
2.3 Bildung und soziale Ungleichheit	30
3 Niklas Luhmann: Einführung in die Systemtheorie	34
3.1 Drei grundlegende Paradigmen der Systemtheorie	37
3.2 Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung	41
4 Michel Foucault: Disziplin, Subjektivierung und neoliberale Gouvernamentalität	48
4.1 Disziplin und Disziplinargesellschaft	52
4.2 Das Subjekt und die Macht	54
4.3 Neoliberalismus und Selbsttechnologien	58
4.4 Das E-Portfolio aus Foucault'scher Perspektive	61
5 Doing Gender und Doing Difference	65
5.1 Ethnomethodologie	65
5.2 Candace West und Don H. Zimmerman: Doing Gender	68
5.3 Sarah Fenstermaker und Candace West: Doing Difference	71
5.4 Beispielstudie: Doing Gender im heutigen Schulalltag	74
5.5 Pädagogische Reflexionen	78
5.6 Schlussbetrachtung	78
6 Anerkennungstheorien	83
6.1 Grundlagen: Begehren nach Anerkennung und die Heteronomie des Subjekts bei Hegel	84
6.2 Positive Lesart: Versöhnte Anerkennung und symmetrische Sozialität	85
6.3 Sozialtheoretische Lesart: Unversöhnte Anerkennung und asymmetrische Sozialität ..	89
6.4 Normen der Anerkennbarkeit	95
6.5 Wozu Anerkennung in der Pädagogik?	100

7	Postkoloniale Theorie.....	106
7.1	Postkoloniale Theorie(n)	111
7.1.1	Orientalism, kontrapunktisches Lesen und Travelling Theories.....	113
7.1.2	Mimikry, Hybridity und Dritte Räume	115
7.1.3	Worlding, die Subalterne, Strategischer Essentialismus und Katachrese.....	117
7.2	Kritik	119
7.3	Perspektiven Postkolonialer Theorie auf Bildung	119
8	Differenzordnungen	126
9	Theodor W. Adorno: Kritische Theorie, Halbbildung und digitalisierte Bildung	133
9.1	Natur, gesellschaftliche Passung und Psychoanalyse	134
9.2	Kultur(-industrie) und Kapitalismus	134
9.3	Bildungstheoretische Implikationen: Halbbildung und digitalisierte Bildung	136
10	Zur Genese der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT)	140
10.1	Die Verfassung der Moderne.....	141
10.2	ANT als Forschungsprogramm unter einem verallgemeinerten Symmetrieprinzip..	142
10.3	Lernen in Akteurs-Netzwerken	146
10.4	Die Akteur-Netzwerk-Theorie und Digitalisierung.....	148

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der soziale Raum am Beispiel politischer Orientierungen (Bourdieu, 1982, S. 708).	26
Abbildung 2: Typologie der Systeme nach Luhmann (1987, S. 16).	36

1 Einleitung

Im Modul M6 des Masterstudiengangs „Bildung und Medien – eEducation“ geht es um die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung mit besonderem Bezug zu einer Medienlandschaft im rasanten Wandel, die Digitalisierung von Bildungsprozessen und eEducation. In diesem Studienbrief sollen theoretische Werkzeuge zur wissenschaftlichen Reflexion des Verhältnisses von Bildung, Differenz und Ungleichheit vorgestellt werden. Dazu wird zunächst einführend die Bedeutung von Differenz und Ungleichheit für die Bildungswissenschaft dargestellt (1.1). Anschließend werden die dafür zentralen Begriffe Ungleichheit, Differenz und Machtverhältnisse erklärt (1.2).¹ Bevor im Weiteren verschiedene Theorieansätze vorgestellt und mögliche bildungswissenschaftliche Bezüge geschildert werden, wird als Abschluss dieser Einleitung erläutert, wozu Studierenden im Master „Bildung und Medien – eEducation“ überhaupt eine vertiefte Auseinandersetzung mit sozial- und bildungswissenschaftlichen Theorien dient und wie diese Auseinandersetzung die zentrale Fähigkeit zur wissenschaftlichen Reflexion fördert (1.3).

Während im Reader „Barrierefreier Zugang und Nutzungsgrenzen“ (KE 5) die im vorliegenden Studienbrief behandelten Bezüge unter besonderer Berücksichtigung der Kontinuität von Ungleichheiten im Bereich der (digitalen) Mediennutzung behandelt werden bzw. untersucht wird, inwiefern (digitale) Medien spezifische neue Ungleichheiten hervorbringen, wird dieser Bezug auf Mediennutzung und Digitalisierung an dieser Stelle vorerst nicht in den Vordergrund gestellt. Es geht in diesem Studienbrief zunächst einmal darum, exemplarisch ausgewählte Theorieansätze vorzustellen, mit denen soziale Ungleichheit und Bildungsungleichheit zu erklären gesucht wird, und aufzuzeigen, wie mithilfe dieser Ansätze ein genuin bildungswissenschaftliches Phänomen betrachtet werden kann. Erst im weiteren Verlauf des Moduls werden diese theoretischen Ansätze mit Fragen nach der Rolle von Medien in Bezug auf die Reproduktion von Ungleichheit und Differenz verknüpft (s. KE 5).

1.1 Bildung unter Bedingungen von Differenz und sozialer Ungleichheit

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_innen² 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.

¹ Die Abschnitte 1.1 und 1.2 sind in ähnlicher Form bereits im Studienbrief „Bildung, Differenz und soziale Ungleichheiten“ für das Modul 1B im BA-Studiengang Bildungswissenschaft erschienen.

² 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.

In der Bildungswissenschaft hat die Problematisierung von Bildung und Ungleichheit eine lange Tradition. Beispiele dafür sind die Bildungsinitiativen der Arbeiter_innen- und Demokratiebewegungen sowie der Kampf um Frauenbildung im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Kleinau & Opitz, 1996; Diehm et al., 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 1960er Jahren führte der sogenannte Sputnik-Schock von 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 sogenannte ‚Ausländerpädagogik‘, die zwar später für ihre Defizitperspektive auf Migrant_innen kritisiert werden sollte (vgl. Krüger-Potratz, 2005, S. 121ff), ihren Ansatz allerdings durchaus aus einer ungleichheitskritischen Perspektive entfaltete. Ziel der Ausländerpädagogik war es, auf die Bildungsbenachteiligung von sogenannten ‚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 Bildungsungleichheiten – zumindest in bestimmten Strömungen der Interkulturellen Pädagogik – zunehmend aus dem Blick (vgl. Diehm et al., 2017, S. 4).

Neben der Problematisierung von Bildung und sozialer Herkunft rückte auch die Ungleichheitskategorie Geschlecht zunehmend in den Fokus der Bildungswissenschaft. Infolge der 68er-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 verweigerter 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. Elternini-

tiativen, 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. Dabei wird immer wieder danach gefragt, was dies für Erziehungs- und Bildungsprozesse bedeutet.

Einleitend sollen zunächst einige Begriffsklärungen sowie disziplinäre Einordnungen der Termini soziale Ungleichheit und Differenz vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse vorgenommen werden.

1.2 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. Herrschaftsverhältnisse 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 können z.B. bestimmen, 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 bildungswissenschaftliche Perspektive auf soziale Ungleichheit(en) danach fragen, was diese jeweils für Sozialisation, Bildung und Erziehung bedeuten (vgl. Diehm et al., 2017, S. 1f). Hier ließe sich ergänzen, dass die Bildungswissenschaft sich 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 Sinne um Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Beispiele dafür sind Geschlechterverhältnisse/Heteronormativität, Rassismus oder Dis/ablism (z.B. Dausien, 2006; Eggers, 2009; Broden & Mecheril, 2010; Schmidt et al., 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, werden sie dann wiederum nur als Stereotype repräsentiert?

Macht- und Herrschaftsverhältnisse zeigen sich darüber hinaus in körperlicher und symbolischer Gewalt. Diese muss nicht unbedingt ausgeübt 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):

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“³/Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Klasse, Kultur, Besitz, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. Lutz & Wenning, 2001, S. 20).

Differenz als Unterschied (deskriptiv). Hier handelt es sich primär um eine deskriptive Bedeutungsdimension. Das heißt, der Begriff der Differenz wird eher beschreibend genutzt. Differenz bedeutet dann Ungleichartigkeit oder Verschiedenheit. 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).

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

³ Der Begriff „Rasse“ wird im deutschsprachigen Kontext häufig in Anführungszeichen gesetzt oder es wird der englische Begriff *race* verwendet, da der deutsche Begriff „Rasse“ stark mit biologistischen Vorstellungen belegt ist. Wir schließen uns hier der Schreibweise von Lutz und Wenning (2001) an.

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).

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 et al., 2005).

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 gezählt. 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. 24f).

1.3 Wozu eigentlich Theorie?

Die eingangs skizzierte Geschichte der Bildungswissenschaft hinsichtlich der Berücksichtigung von Differenz und Ungleichheit zeigt deutlich, dass bildungswissenschaftliches Wissen ständig in Bewegung ist, überarbeitet und neu entworfen wird. Das bedeutet, dass bildungswissenschaftliches Wissen kein Rezeptwissen ist, das ein_e Studierende_r sich einmal aneignen kann und dann ungeachtet der spezifischen Situation anwenden kann. Vielmehr, so betont Koller (2017), bleibt pädagogisches Wissen stets umstritten und im Wandel, so dass Absolvent_innen bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge dazu in der Lage sein müssen, sich eigenständig ein

kritisches Urteil zu bilden. Für Koller ist die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien die beste Voraussetzung für das Einüben einer solchen Urteilskompetenz (vgl. Koller, 2017, S. 11). Darüber hinaus benötigen die Einschätzung spezifischer Situationen und verschiedener Adressat_innen pädagogischer Arbeit sowie der Zukunftsbezug erziehungswissenschaftlichen Wissens Kompetenzen, die das Verstehen unterschiedlicher Situationen und Adressat_innen sowie die Übertragung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf ungewisse Situationen ermöglichen, so dass es notwendig ist, „dieses Wissen immer wieder kritisch zu prüfen und kreativ weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 13).

Dafür ist es wiederum notwendig, überprüfbare Theorien zum Verständnis der jeweiligen Kontexte pädagogischen Wirkens zu entwickeln, die es erlauben, auf eine systematische Weise darüber zu diskutieren, wie eine Situation oder ein bildungswissenschaftlich relevantes Phänomen zu verstehen ist. Es bedarf dabei auch der Reflexion darüber, aus welcher Perspektive dieses Verstehen erfolgt und aus welchen Gründen diese Perspektive geeignet scheint, welche Aspekte darin sichtbar werden können und welche Fragen bestehen bleiben.

Koller erläutert in diesem Zusammenhang, dass Grundbegriffe dazu dienen, „ein eher diffuses Gebilde wie ‚die Erziehungswirklichkeit‘ genauer zu strukturieren und darin einigermaßen präzise voneinander abgrenzbare Phänomene zu unterscheiden, indem man sie zu benennen, ihre Eigenschaften zu beschreiben und mit den Eigenschaften anderer Phänomene zu vergleichen sucht“ (Koller, 2017, S. 18).

Demgegenüber dienen Theorien dazu, Zusammenhänge zwischen den so bezeichneten Phänomenen zu erklären:

Als Theorien lassen sich mehr oder weniger systematisch geordnete Aussagen über Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit verstehen, die sich auf solche Grundbegriffe beziehen und diese zueinander in Verbindung setzen. Theorien im Sinne solcher Aussagensysteme erheben den Anspruch, mit Hilfe jener Grundbegriffe pädagogisch bedeutsame Sachverhalte möglichst adäquat zu beschreiben und auf diese Weise dem Nachdenken über diese Sachverhalte und über pädagogisches Handeln eine Grundlage zu bieten. (Koller, 2017, S. 19)

Im Rahmen derjenigen Theorien, die in diesem Studienbrief behandelt werden, arbeitet beispielsweise Foucault mit den Begriffen Diskurs und Subjekt als Grundbegriffen und er legt eine Theorie dazu vor, wie das Subjekt im Diskurs in Erscheinung tritt und durch welche Art von Handlungsfähigkeit seine Subjektposition im Diskurs gekennzeichnet ist. Demgegenüber arbeitet beispielsweise Bourdieu mit den Grundbegriffen Habitus und sozialer Raum und legt in seiner Theorie dar, wie diese systematisch aufeinander bezogen sind und so zu einer Reproduktion sozialer Klassen beitragen (weitere Theorien sind bspw. die Systemtheorie, die Ethnomethodologie oder die Actor-Network-Theorie). Für die Soziologie schreibt Markus Schroer: „Eine gute soziologische Theorie ist dazu in der Lage, einem sprichwörtlich die Augen zu öffnen“ (Schroer, 2017, S. 13). Eine Theorie erlaubt es also, eine spezifische Sicht auf einen Gegenstand zu werfen, aus der etwas erfahrbar wird, was ohne diese spezifische theoretische ‚Brille‘ nicht zu erkennen ist. Sie erlaubt eine ganz neue Lesart und somit neue Ebenen der Reflexion über einen Gegenstand.

Es wird unterschieden zwischen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien.⁴ Alltagstheorien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht systematisch gewonnen wurden, nur auf singulären Erlebnissen beruhen, in der Regel von sehr kleiner Reichweite sind, nicht verallgemeinerbar und nicht wie ein Experiment oder eine systematisch-methodisch erstellte Studie wiederholbar und überprüfbar sind. Ähnlich erläutert Rudolf Richter, dass Theorien eigentlich etwas ganz Alltägliches sind: „Theorie heißt nämlich, Annahmen über die sogenannte Wirklichkeit zu treffen und zu hoffen, dass diese zutreffen“ (Richter, 2017, S. 17). Es handelt sich dabei im Alltag um eine Theorie (z.B. über das erwartbare Funktionieren eines Herdes oder über die alltäglichen Regeln des Kaufens und Verkaufens einer Zeitung am Morgen), „die ich mir natürlich in den meisten Fällen überhaupt nicht bewusst mache, nach der ich aber handle“ (ebd.).

In der Sozialwissenschaft werden solche für den/die Einzelne/n verborgenen Theorien systematisch gesucht und untersucht, und es werden daraus wissenschaftliche Theorien mit größerer Reichweite gebildet. Diese gehen also über den konkreten Kontext des alltäglichen Handelns und über konkrete einzelne Situationen hinaus. Eine wissenschaftliche Theorie wird dabei systematisch auf Basis wissenschaftlicher Gütekriterien entwickelt und muss sich daran messen lassen, welche Reichweite sie hat und inwiefern ihre Sichtweise, wenn nicht umfassend empirisch überprüfbar, so doch zumindest eine nachvollziehbare und in sich plausible Lesart präsentiert. Das heißt beispielsweise, dass nicht nur Foucault vor dem Hintergrund seiner Theorie über die Bedeutung des Diskurses für das Subjekt bestimmte Schlüsse über dessen Handlungsfähigkeit zieht, sondern weitere Wissenschaftler_innen eben solche oder ähnliche Schlüsse daraus ziehen, sich also Foucaults Lesart wiederholen lässt, auch wenn sich eine solche Sichtweise schwer empirisch zeigen lässt und sie nicht auf Basis empirischer Sozialforschung entwickelt wurde, sondern auf Basis akzeptierter strukturalistischer und poststrukturalistischer linguistischer Theorien und Analysen historischen Textmaterials. Richter betont darüber hinaus:

Es gibt aber doch Unterschiede zu den Theorien im Alltag. Die wissenschaftlichen Theorien sollten uns immer bewusst sein, das heißt, ich muss als Wissenschaftler angeben können, welcher Theorie ich folge oder welche Theorie ich gerade zu konstruieren versuche. [...] Die WissenschaftlerInnen sollten sehr genau angeben können, was sie tun und warum sie es tun. Ihre Handlungen müssen nachvollziehbar sein. Das ist vielleicht das wichtigste, wenn auch nicht allein ausreichende Merkmal aller Wissenschaft: Sie reflektiert ihre Aussagen selbst. Ohne Reflexion gibt es keine Wissenschaft. (Richter, 2017, S. 18f)

Das Entwickeln von Theorien über Zusammenhänge zwischen Phänomenen geschieht dabei jeweils aus einer bestimmten wissenschaftsparadigmatischen Perspektive. Diese Paradigmen sind zwar in den Sozialwissenschaften nicht so linear und ordentlich, wie sie von Thomas Kuhn in Bezug auf die Naturwissenschaften diskutiert wurden (Kuhn, 1976). Dennoch lassen sich auch hier verschiedene Theorien bestimmten paradigmatischen Denkrichtungen zuordnen, d.h., es spiegelt sich in ihnen „eine grundsätzliche Perspektive, unter der man bestimmte Gegenstände, in unserem Fall eben die soziale Realität, betrachtet. Ein Paradigma gibt an, welche Fragen man

⁴ Zur Bedeutung und Konstruktion von alltäglichen Theorien und Wissen in der Alltagswelt, die als Basis für routiniertes, alltägliches Handelns dienen, siehe Berger & Luckmanns *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (1969).

stellt und welche Phänomene man in den Mittelpunkt rückt – was sozusagen zuerst auffällt, wenn man an Gesellschaft herangeht“ (Richter, 2017, S. 26f).

Man kann beispielsweise, wie Richter vorschlägt und wie es in der Soziologie weit verbreitet ist, zwischen materialistisch-kritischen Theorien, systemischen Theorien und am Handeln der Individuen orientierten Theorien unterscheiden. Damit verbunden sind sehr unterschiedliche Blickrichtungen: Theorien, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft materialistisch zu erklären suchen, vermuten in den Produktionsverhältnissen die Gründe für die Art, wie wir uns als Individuen verstehen, welches Bewusstsein wir von uns selbst haben und wie wir handeln können. In ihnen geht es in aller Regel auch um eine Kritik und Veränderung der jeweiligen Bedingungen der Produktion der Gesellschaft (vgl. Richter, 2017, S. 27).

Demgegenüber suchen systemische Theorien nach den Gründen und Erklärungen für gesellschaftliche Stabilität und stellen die Ordnungsfunktion von Gesellschaft in den Vordergrund (vgl. ebd.), also nicht so sehr den Wandel oder das Konflikthafte oder Brüchige der Gesellschaft. Auch geht es systemischen Theorien nicht vordergründig um konkrete Handlungen von konkreten Individuen, es geht „nicht um eine Reproduktion des Alltagslebens, sondern um eine allgemeine, situationsunspezifische, historisch und geografisch übergreifende Theorie von Gesellschaft“ (Richter, 2017, S. 28).

Am sozialen Handeln der Individuen orientierte Theorien stellen die Aktivitäten der Individuen in den Mittelpunkt. „Auf einer allgemeineren Ebene geht es um den Sinn und die Bedeutung, die sozial Handelnde, also einzelne Individuen, mit ihren Handlungen verbinden. Solche Theorien werden, da sie direkt auf das Alltagshandeln Bezug nehmen, mikrosoziologische Theorien genannt – im Gegensatz zu makrosoziologischen Theorien, die den beiden vorigen Paradigmen zuweisbar sind“ (Richter, 2017, S. 28).

Dabei geht es aber auch den mikrosoziologischen Theorien nicht einfach darum zu erklären, wie ein vereinzelt Individuum für sich handelt, sondern im sozialen Handeln bezieht sich der Sinn einer Handlung auf weitere Personen, bezieht sich also anders als ein Motiv, wie es in der Sozialpsychologie untersucht wird, auf einen intersubjektiv geteilten Sinn (vgl. bspw. Weber, 1973). Der Zugang zur Frage des Sozialen erfolgt hier aber über die konkreten handelnden Individuen und nicht über Strukturen wie bei systemischen Theorien oder über die Produktionsverhältnisse wie bei materialistischen Theorien, gemäß derer sich die Handlungsoptionen der Individuen von der Makrostruktur ableiten.

Dieses häufig verwendete Dreigestirn der Paradigmen wird lange nicht allen Facetten der Ausrichtungen von Theorien gerecht. Beispielsweise lassen sich die Praxistheorie oder auch interaktionistische Theorien, obwohl auch sie sich für konkrete Aktivitäten konkreter Individuen interessieren, nicht wirklich den Handlungstheorien zuordnen, da sie anders als die klassische Handlungstheorie gerade nicht auf die Intentionen oder den mit den Handlungen verbundenen Sinn schauen, sondern auf das, was sich ggf. auch jenseits dieser bewussten Intentionen vollzieht. Ähnlich passen Theorien im Anschluss an den linguistischen Strukturalismus und Poststrukturalismus nicht in das enge Korsett der systemischen Theorien. Zwar untersuchen auch sie ggf. eine bestehende Ordnung und dezentrieren auch das Subjekt, das bei ihnen den Regeln des

Diskurses unterworfen ist, aber sie verbinden diese Suche nach einer Ordnung meist nicht mit dem konservativen Ziel, diese Ordnungsfunktion durch ihre Forschungen noch effektiver zu machen, sondern versuchen eher auf diskursive Machtverhältnisse und Ausschlussprozesse aufmerksam zu machen.

Nichtsdestoweniger soll die beispielhaft aufgezeigte paradigmatische Einordnung dazu inspirieren, beim Lesen der vorgestellten Theorien darauf zu achten, wie hier geschaut wird. Stehen das Individuum und seine Aktivitäten im Vordergrund, oder tritt das Individuum gegenüber einem System in den Hintergrund, das ihm seine Handlungsspielräume vorzuschreiben scheint? Wenn Letzteres zutrifft, ist das Individuum dann vollends determiniert, oder bleiben ihm Spielräume des Handelns und wie werden diese denkbar? Wenn das Individuum und seine Handlungen im Vordergrund stehen, woran orientieren sich diese Handlungen, welcher Stellenwert kommt der Intention der Individuen zu und wodurch sind ihre Handlungen ggf. begrenzt? Schaut eine Theorie auch oder sogar vorrangig auf die materiellen Prozesse, z.B. der ökonomischen Produktion, und/oder auf die Dinge? Oder gewinnt sie ihren Zugang über Begriffe, die suggerieren, dass das Soziale der Struktur einer Sprache ähnelt?

Solche und weitere paradigmatische Verortungen von Theorien sind deshalb bedeutsam, weil sie ankündigen, welche Arbeit von Forschenden (oder auch Studierenden in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit) zu leisten ist, um von einer analytischen Beobachtung zu einer Kritik, einer pädagogischen Reflexion und insbesondere der Vorstellung von einer Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildungsprozessen zu gelangen. Wenn beispielsweise ein_e Forscher_in sich in ihrer gesamten Arbeit das Individuum als durch die Struktur oder die Produktionsverhältnisse völlig determiniert vorstellt, dann bedarf es einer etwas ausführlicheren Erklärung, wenn dann das Veränderungspotenzial in der Veränderung der Haltung und des Verhaltens der Individuen verortet wird. Es braucht dann also eine weitere Theorie, die es schafft, strukturelle Determination und individuelle Handlungsfähigkeit auf plausible Art zusammenzubringen.

Aufgrund der Problemorientiertheit und des mittelbar notwendigen Anwendungsbezugs der Bildungswissenschaft werden hier häufig verschiedene paradigmatische und sogar unterschiedliche disziplinäre Zugänge kombiniert, um so zu einer optimalen Klärung des jeweiligen Problems zu gelangen. Demgegenüber können sich rein soziologische Theorien eher erlauben, konsequent von einer Theorie auszugehen, um eine neue Sicht auf ein Phänomen vorzuschlagen. Insofern kann sich eine soziologische oder sozialwissenschaftliche Theorie auch eher darauf beschränken, unpraktische Fragen an die Praxis zu stellen, ohne sich sofort mit Lösungsansätzen befassen zu müssen. Für die Reflexion gesellschaftlicher, bildungswissenschaftlich relevanter Phänomene kann ein solches Innehalten zwischen dem Moment der Formulierung einer Theorie und der Prüfung ihrer Konsequenzen für ihre Verwendung in Bezug auf ein gefundenes Problem genau den Raum bereitstellen, den Koller für die kritische Überprüfung und kreative Weiterentwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen einfordert.

Die im vorliegenden Studienbrief vorgestellten Theorien, die die gesellschaftlichen Bedingungen untersuchen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, sind, insofern sie soziologische oder auch kulturwissenschaftliche Theorien sind, also nicht oder nicht unmittelbar übersetzbar in bildungswissenschaftliche Theorien, und sie geben auch in der Regel nicht unmittelbar Handlungs-

anweisungen für die Bildungswissenschaft oder die pädagogische Praxis. Der Bezug der Theorien auf ein bildungswissenschaftliches Phänomen bzw. die Vorstellung einer bildungswissenschaftlichen Studie, die mit den jeweiligen Theorien arbeitet, soll daher illustrieren, wie diese Theorien sich jeweils für bildungswissenschaftliche Fragestellungen übersetzen lassen und zu einem kritischen Instrument für die Bildungswissenschaft entwickelt werden können.

Literatur

- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Hilfsschulpädagogik. Hannover: Schroedel.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- 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).
- 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.
- Casale, Rita (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. (S. 25–47).
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga & Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Budrich. (S. 17–44).
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden Springer VS. (S. 1–26).
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Durkheim, Émile (1977): *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eggers, Maureen Maisha (2009): Same Differences: Interkulturelle Pädagogik meets dekonstruktivistische Geschlechterforschung. Einige Schwarze Theoretisierungen. In: Leiprecht, Rudolf & Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Rassismuskritik Band 2 - Rassismus und politische Bildungsarbeit*. Münster: Waxmann. (S. 135–153).
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: UTB Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas & Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: Johann W. Goethe Universität.
- Imbusch, Peter (2012): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jantzen, Wolfgang (1980): *Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration*. Bern: Huber.
- Kleinau, Elke & Opitz, Claudia (Hrsg.) (1996): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 2. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies in Education. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 2015/ Nr. 2

- Koller, Hans-Christoph (2017): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Orientierung an Differenz. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried & Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn u.a.: Schöningh. (S. 87–96).
- Kreckel, Reinhard (1992): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kuhn, Thomas S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. (S. 11–24).
- Möhlke, Gabriele/Reiter, Gabi (1995): *Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom*. Münster: Votum.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rendtorff, Barbara & Moser, Vera (Hrsg.) (1999): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Richter, Rudolf (2016): *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte*. Wien: Facultas.
- Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler. (S. 56–69).
- Roth, Heinrich (1969): *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd 4*. Stuttgart: Klett.
- Schaeffer-Hegel, Barbara (1987): Plädoyer für ein feministisches Bildungskonzept. In: Prenzel, Annedore; Schmid, Pia; Sitals, Gisela & Willfuehr, Corinna (Hrsg.): *Schulbildung und Gleichberechtigung*. Frankfurt a.M.: Frauenliteraturvertrieb. (S. 121–129).
- Schildmann, Ulrike (1983): *Lebensbedingungen behinderter Frauen: Aspekte ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung*. Gießen: Focus-Verlag.
- Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer.
- Schroer, Markus (2017): *Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Paderborn: Fink.
- Tervooren, Anja (2003): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, Heft 1, S. 26–36.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina; Dietze, Gaby; Hornscheidt, Antje & Palm, Kerstin: *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich Verlag. (S. 23–65).

- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Bedeutungsdimensionen eines Begriffsfeldes. In: Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert & Casale, Rita (Hrsg.): *Heterogenität – zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh Verlag. (S.19–44).
- Weber, Max (1973 [1921]). Soziologische Grundbegriffe. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wirtschaftslehre*. Tübingen: Mohr. (S. 541–581).
- Wenning, Norbert (2010): Umgang mit Verschiedenheit – Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 23–35).