

utb.

Tanja Sturm

# Lehrbuch Differenzen in der Schule

3. Auflage



## Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Tanja Sturm

# **Lehrbuch Differenzen in der Schule**

3., vollständig überarbeitete Auflage

Mit 14 Abbildungen

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> *Tanja Sturm* ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter, an der Universität Hamburg.

Die 1. und 2. Auflage erschienen unter dem Titel „Lehrbuch Heterogenität in der Schule“.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 3893  
ISBN 978-3-8252-6000-2 (Print)  
ISBN 978-3-8385-6000-7 (PDF-E-Book)  
ISBN 978-3-8463-6000-2 (EPUB)  
3., vollständig überarbeitete Auflage

© 2024 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG einschließlich Einspeisung/Nutzung in KI-Systemen ausdrücklich vor.

Printed in EU  
Einbandgestaltung: siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart  
Covermotiv: ©istockphoto.com/Kudryashka  
Satz: ew print & medien service gmbh

Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München  
Net: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de) E-Mail: [info@reinhardt-verlag.de](mailto:info@reinhardt-verlag.de)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> . . . . .	10
<b>2</b>	<b>Differenzen in Schule und Unterricht</b> . . . . .	16
2.1	(Differente) Milieus - Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie . . . . .	16
2.1.1	Milieus . . . . .	17
2.1.2	Milieus im sozialen Raum. . . . .	24
2.2	Milieus in Schule und Unterricht . . . . .	31
2.3	Übungsaufgaben. . . . .	37
2.4	Literaturempfehlungen . . . . .	37
<b>3</b>	<b>Schule: Institutionelle Herstellung und Bearbeitung von Differenzen</b> . . . . .	39
3.1	Aufgaben der Schule in der und für die Gesellschaft . . . . .	39
3.2	Differenzkonstruktionen durch die Schule im Wandel der Zeit. . . . .	42
3.2.1	Umbruch: Lösung vom Ständeprinzip und Einführung des Leistungsprinzips. . . . .	42
3.2.2	Ausweitung formaler Gleichheit, bestehende Ungleichheit . . . . .	48
3.2.3	Entwicklungen und Diskurse seit 2000. . . . .	51
3.3	Differenzkonstruktionen durch Schule am Beispiel schulischer Leistungsbewertung . . . . .	55
3.4	Übungsaufgaben. . . . .	62
3.5	Literaturempfehlungen . . . . .	62
<b>4</b>	<b>Schüler:innen mit unterschiedlichen, milieuspezifischen Erfahrungen in Schule und Unterricht</b> . . . . .	64
4.1	Leistung und Leistungsunterschiede in Schule und Unterricht . . . . .	65

4.2	Sozio-ökonomische Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht . . . . .	69
4.2.1	Sozio-ökonomische Ungleichheit . . . . .	70
4.2.2	Benachteiligungen und Schlechterstellung in Schule und Unterricht . . . . .	76
4.3	Geschlechterbezogene Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht . . . . .	84
4.3.1	Geschlechtsbedingte Ungleichheit . . . . .	85
4.3.2	Benachteiligungen und Schlechterstellung in Schule und Unterricht . . . . .	90
4.4	Migrationsbedingte Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht . . . . .	99
4.4.1	Migrationsbezogene Differenzen . . . . .	99
4.4.2	Benachteiligungen und Schlechterstellung in Schule und Unterricht . . . . .	106
4.5	Behinderungsbedingte Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht . . . . .	113
4.5.1	Behinderungsbezogene Differenzen. . . . .	114
4.5.2	Benachteiligungen und Schlechterstellung in Schule und Unterricht . . . . .	124
4.6	Übungsaufgaben. . . . .	132
4.7	Literatur- und Websiteempfehlungen. . . . .	133
<b>5</b>	<b>Inklusion als Perspektive schulischer und unterrichtlicher Bearbeitung von Differenzen . . . . .</b>	<b>135</b>
5.1	Inklusion als institutionelles und pädagogisches Rahmenkonzept . . . . .	137
5.2	Lern- und Bildungsprozesse . . . . .	146
5.3	Diagnostik: systematische Annäherung an Lern- und Bildungsprozesse . . . . .	152
5.4	Unterricht: Anforderungen an die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen . . . . .	158
5.4.1	Didaktik – eine Definition . . . . .	159

---

5.4.2	Unterricht als Milieu . . . . .	161
5.4.3	Unterrichtliche Herausforderung: Vermittlung zwischen widersprüchlichen Erwartungen . . . . .	166
5.5	Übungsaufgaben. . . . .	176
5.6	Literatur- und Websiteempfehlungen. . . . .	176
	Literatur. . . . .	179
	Sachregister . . . . .	195



# Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches

Zur schnelleren Orientierung werden in den Randspalten Piktogramme benutzt, die folgende Bedeutung haben:



**Merksatz**



**Fallbeispiel**



**Literaturtipps**



**Websiteempfehlungen**



**Übungsaufgaben**

Für die Inhalte dieses Buches gibt es zwei Formen der Lernzielkontrolle:

- 1 Am Ende jedes Kapitels gibt es Übungsaufgaben mit offenen Fragen. Musterlösungen zu diesen Fragen finden Sie auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlages und der UTB GmbH bei der Darstellung dieses Titels: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de), [www.utb.de](http://www.utb.de)



- 2 Direkt passend zum Buch ist darüber hinaus eine Lern-App erhältlich, die weitere Lernaufgaben in Form von Multiple-Choice-Fragen, Single-Choice-Fragen sowie Lückentexten u. a. enthält. So können Sie sich optimal auf Ihre Prüfung vorbereiten!



# Vorwort zur dritten Auflage

Das „Lehrbuch Differenzen in der Schule“ erscheint – elf Jahre nach der ersten Veröffentlichung – 2024 in der dritten Auflage. In den vergangenen elf Jahren hat sich der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs zu dem Themenfeld, das in dem Buch bearbeitet wird, differenziert und verändert. Das Themenfeld Heterogenität resp. Differenzen wird heute unmittelbar mit Schule und Unterricht in Verbindung gebracht und alle angehenden Lehrpersonen sind gefordert, sich im Rahmen ihres Studiums damit auseinanderzusetzen.

Der Titel des Bandes, der in der ersten und auch in der zweiten Auflage „Heterogenität in der Schule“ lautete, greift die Veränderungen auf, die sich – wie in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen und Diskursen nicht unüblich – auch in den verwendeten Begriffen ausdrücken. Der neue Titel des Buchs lautet „Differenzen in der Schule“. Anders als Heterogenität, ein Begriff, der insofern vage bleibt, als er eine „Streuung um eine Norm“ impliziert (Gomolla 2009, 22), eröffnet der Differenzbegriff eine deskriptiv-analytische Betrachtung (*siehe auch Kapitel 2*). Dabei steht die Verwendung des Begriffs Differenzen auch in theoretischer Kontinuität zu dem der Heterogenität. Neben diesen begrifflichen Aktualisierungen unterscheidet sich die dritte Auflage gegenüber der vorherigen durch weitere Änderungen. Diese ergeben sich wesentlich durch die theoretisch und empirisch fundierten neuen Erkenntnisse, die seit der vorherigen Auflage in der Erziehungswissenschaft, v. a. den schul- und inklusionspädagogischen Diskursen, generiert wurden.

# 1 Einleitung

Differenzen und Heterogenität, z.T. auch Diversity stellen zentrale Begriffe des schulpädagogischen Diskurses dar. Ihnen ist gemeinsam, dass sie auf Unterschiede zwischen Schüler:innen verweisen. Vorwiegend werden sie im Zusammenhang mit Ungleichheit in Schule und Unterricht genannt, also mit Benachteiligungen, die Kinder und Jugendliche im schulischen und unterrichtlichen Kontext erfahren. Dieser Fokus wird auch hier gesetzt.

Alle drei Begriffe – Heterogenität, Differenz und Diversity – finden sich in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen und schulbezogenen Dokumenten. Sie werden z.T. synonym, also gleichbedeutend beschrieben (vgl. z.B. Prengel 2013), andere unterscheiden sie voneinander (Emmerich/Hormel 2013); vielfach werden sie als „Leitkategorien“ (Schroeder 2007), „Leitbegriffe“ (Wenning 2004) oder „buzzwords“ (Baader 2013), also Modewörter, beschrieben und kritisiert. Die damit verbundene Vielfalt mag Menschen, die beginnen, sich mit den Fachbegriffen und der Fachsprache auseinanderzusetzen, zunächst verwirren. Dies kann dazu verleiten, nach dem „richtigen“ oder „angemessenen“ Begriff zu suchen, der der weiteren Auseinandersetzung zugrunde gelegt wird. Solche Suchbewegungen bergen zwar das Risiko zu kurz zu greifen, indem die Begriffe losgelöst von den theoretischen Bezügen, in denen sie verankert sind, abstrahiert werden; die Suche eröffnet aber auch die Möglichkeit, sich mit den hinter den Begriffen liegenden theoretischen Konzepten und Verständnissen auseinanderzusetzen und so einen vertieften Einblick in erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge zu erlangen.

Nachfolgend soll ein Verständnis von Differenzen verwendet werden – der nicht synonym zu den anderen verstanden wird. Heterogenität ist ein Begriff, der v. a. in deutschsprachigen schulpädagogischen Überlegungen zu finden ist. Seine Verwendung und die Bedeutung sind ebenso vielfältig wie die zunehmende kritische Auseinandersetzung mit ihm (vgl. z.B. Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2017). Die starke Zunahme der Verwendung des Begriffs im erziehungswissenschaftlichen Kontext nach der Jahrtausendwende geht wesentlich auf die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, zurück. Diese Studie bezeichnet Katharina Walgenbach als „Gründungs-

narrativ“ (Walgenbach 2017, 14), da – aus den unterschiedlichsten programmatischen und theoretischen Überlegungen heraus – auf sie rekurriert wird, wenn Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht thematisiert und problematisiert wird. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint dabei eher reaktiv als aktiv zu sein. Dies kommt auch in der vielfach gebräuchlichen Wendung des „Umgangs mit Heterogenität“ zum Ausdruck; eine Formulierung, die impliziert, dass Heterogenität von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen wird, und nun ein didaktischer Umgang, eine Bearbeitungsform mit dieser (neuen) Situation zu gestalten sei. Sauter und Schroeder (2007) folgend, stellt eine solche pädagogisch-programmatische Perspektive nur einen Teil des deutlich breiter geführten Diskurses zu Inklusion dar. Dieser umfasst v.a. deskriptiv-analytische Perspektiven sowie die, dass Unterschiede auch in der Schule und dem Unterricht selbst hervorgebracht und bearbeitet bzw. konstruiert werden. Unterschiede werden also nicht nur von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen, sondern in den Interaktionen der beteiligten Akteur:innen, v. a. der der Lehrpersonen und Schüler:innen, selbst generiert. Diese Perspektiven lassen sich v. a. mit den Begriffen der Differenzen und der Differenzkonstruktionen fassen. Sie sollen in den weiteren Ausführungen verwendet werden.

Differenzen werden vielfach in Kategorien gefasst, die soziale Gruppen umschreiben. Diese Beschreibungen bringen das Dilemma mit sich, einerseits auf einzelne soziale Dimensionen fokussierende Zugehörigkeit zu erzeugen, fortzuschreiben und zu bestätigen und andererseits zum Erkennen und Beschreiben systematischer, gruppenbezogener Benachteiligungen notwendig zu sein.

Die Diskussion um Heterogenität resp. Differenzen wird in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft mit der Erwartung verknüpft, aktuell bestehende Ungleichheiten der Partizipation an den unterschiedlichen schulischen Bildungsgängen zwischen verschiedenen Gruppen zu überwinden. Die bestehende Chancengleichheit im Zugang zu Bildungsgängen liegt lediglich formal vor (vgl. Helbig/Nickolai 2015), was sich beispielsweise darin zeigt, dass Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch nicht privilegierten Familien im Vergleich zu privilegierten Gleichaltrigen deutlich seltener das Gymnasium besuchen und deutlich häufiger sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen. Von der Realisierung des demokratischen Anspruchs, einen von der familiären Sozialisation unabhängigen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist die Schule in Deutschland, Österreich und der Schweiz weit entfernt. Benachteiligung besteht über den

Zugang zu schulischen Bildungsgängen hinaus auch hinsichtlich des fachlichen Kompetenzerwerbs. So weisen Schüler:innen mit familiärer Migrationsgeschichte niedrigere Kompetenzwerte im Lesen auf als ihre Peers ohne eine solche. Die Schule nimmt bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in struktureller und kultureller Hinsicht insofern eine Schlüsselstellung ein, als sie die Legitimationsgrundlage für den weiteren Schulbesuch sowie berufliche Perspektiven schafft und legitimiert. Dies bezieht sich auf alle Schulformen und Schulstufen der Bildungsinstitution Schule.

Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag dazu leisten, die strukturellen und kulturellen Herstellungs- und Bearbeitungsformen von Differenzen in Schule und Unterricht sowie die dabei hervorgebrachten Praktiken von systematischer Benachteiligung sozialer Milieus zu beschreiben und zu reflektieren. Es wird eine theoretische Folie bereitgestellt, um Normen und Praktiken, die zu Ausgrenzung und Marginalisierung in Schule und Unterricht führen (im Kontext ihres gesellschaftlichen Zusammenhangs), zu erkennen und eigene unterrichtliche Planungen hieran zu kontrastieren. Mit anderen Worten, Differenzen werden nicht allein als von außen an Schule und Unterricht herangetragen verstanden, sondern auch in ihnen selbst hervorgerufen.

Dass Schule und Unterricht und ihre Akteur:innen selbst als Produzierende von Differenzen agieren, ist eine zentrale Linie dieses Buches. Die Akzeptanz des Beteiligtseins an Prozessen von Differenzzeugung und Benachteiligung ist die Grundlage für einen reflektierten Umgang mit den widersprüchlichen An- und Herausforderungen in Schule und Unterricht. Dies erfolgt hier mithilfe der wissenssoziologisch fundierten Begriffe der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2014, 137 ff.). Diese Begriffe werden für den Kontext der gesellschaftlichen Institution Schule aufgegriffen, um Überlegungen zur Einbindung von Milieus in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse erweitert und in einem Ansatz inklusiver Pädagogik spezifiziert. Dies erfolgt mit einem doppelten Anspruch: Die aktuelle Situation der Benachteiligungen in Schule und Unterricht in ihrer Entstehung nachvollziehbar zu machen und Perspektiven für zukünftige Gestaltungsformen und Praktiken aufzuwerfen. Beides orientiert sich am Abbau bestehender Bildungsungleichheit als Voraussetzung und Notwendigkeit für ein demokratisches Miteinander in einer pluralen Gesellschaft.

Die Ausführungen sollen es ermöglichen, kodifizierte Normen, (Entscheidungs-)Erwartungen und Praktiken mithilfe des begrifflich-theoretischen Werkzeugs zu betrachten, einzuordnen und zu reflektie-

ren. Es wird eine begrifflich-theoretische Perspektive eingenommen, die entsprechend exemplarisch bleiben muss, wenn es um spezifische Formen von Differenzen in Schule und Unterricht geht. Dies erfolgt entlang darzustellender Möglichkeiten einer Bearbeitung, welche die pädagogischen Professionen zwar herausfordern, nicht aber überfordern oder als alleinig verantwortlich verstehen. Vielmehr werden Differenzen als wünschenswerter und zugleich notwendiger Teil einer demokratischen Gesellschaft gesehen. In Schule und Unterricht treffen Menschen vielfältiger Milieus aufeinander, die sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben und hier in Austausch miteinander gelangen. Dieser eröffnet die Möglichkeit eines pädagogisch reflektierten Miteinanders unterschiedlicher Personen resp. Milieus.

Vornehmlich adressiert das Buch Studierende, deren Ziel es ist, als Lehrer:innen bzw. in anderen pädagogischen Professionen in der Schule zu arbeiten. Es richtet sich gleichermaßen an interessierte Personen, die bereits im schulischen Feld tätig oder mit der (Aus-)Bildung von Lehrkräften betraut sind, sei es in der ersten, der zweiten oder der dritten Phase der Lehrer:innenbildung.

Die vorliegende Einführung bietet eine wissenschaftlich fundierte Form der Auseinandersetzung mit der Praxis und ihrer Reflexion. Dennoch ist hervorzuheben, dass es sich um ein Studienbuch handelt, das als solches nur einen begrenzten Umfang hat, sodass nur ausgewählte Themen platziert werden und Darstellungen keine vergleichbare Tiefe aufweisen können, wie dies in spezifischer Fachliteratur möglich ist; auf entsprechende Fachliteratur wird jeweils am Ende der Kapitel verwiesen. Mit dieser Einführung möchte ich zur Auseinandersetzung mit dem komplexen Themenfeld „Differenzkonstruktionen in Schule und Unterricht“ einladen und neugierig machen, sich anschließend mit der Thematik weiter und tiefer auseinanderzusetzen.

Meine eigene berufliche Tätigkeit, in Form von Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie in Kanada, verdeutlicht mir in mehrfacher Hinsicht, dass der schulgesetzliche ebenso wie der schulstrukturelle Kontext und die Gestaltung der Lehrer:innenbildung erheblichen Einfluss auf die Praxis der Differenzherstellung und -bearbeitung im Unterricht haben. Dass diese Punkte nicht in allen Einzelheiten in diesem Buch diskutiert und miteinander verglichen werden können, gibt der begrenzte Rahmen einer grundlegenden Einführung vor. Zugleich fordert eben dieser zu einer abstrakteren Betrachtung heraus, in der Gemeinsamkeiten deutlich werden. An jenen Stellen, an

denen die konkreten Rahmenbedingungen ausgeführt werden, wird dies explizit angeführt.

Das Ziel des Buches, Reflexionsebenen und -inhalte darzustellen und in ihrem Zusammenspiel vorzustellen, findet sich in seinem strukturellen Aufbau wieder, der in aufeinander aufbauenden Einheiten konzipiert ist: Im Anschluss an diese Einleitung wird im *zweiten Kapitel* eine allgemeine Definition von Differenzen gegeben, die auf die Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie aufbaut, und um die Theorie sozialer Felder erweitert wird. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden entsprechend von Milieus gedacht, deren Angehörige bei der Strukturierung ihres Alltags auf vergleichbare Erfahrungen zurückgreifen. Das Kapitel endet mit der Einführung in die Spezifität, mit der sich Milieus in gesellschaftlichen Organisationen begegnen und ihre gemeinsame Praxis gestalten.

Im *dritten Kapitel* wird dies für die gesellschaftliche Institution Schule konkretisiert. Die Aufgaben, die Schulen in der Gesellschaft übernehmen, werden vorgestellt, ebenso der historische Prozess, in dem sich diese in ihrer heutigen Konkretheit herausgebildet haben. Diese Betrachtung der formalen Seite der Schule nimmt deren strukturelle Verfasstheit in den Blick, die eine Rahmenbedingung inner-schulischer Herstellung und Bearbeitung von Differenzen darstellt. An der Vergabe von Noten wird dies konkretisiert.

Das *vierte Kapitel* zeigt entlang von fünf ausgewählten Differenzdimensionen auf, wie sich Benachteiligungen in Schule und Unterricht zeigen. Das Zusammenspiel struktureller und kultureller Bearbeitung wird entlang der gesellschaftlichen Differenzkategorien sozio-ökonomisch-, migrations-, geschlechts- und behinderungsbezogener Differenzen konkretisiert, unter besonderer Berücksichtigung von Benachteiligungen, die mit ihnen einhergehen. Diese vier Kategorien wurden ausgewählt, da sie besonders aussagekräftig in der Reproduktion von Ungleichheit in und durch Schule und Unterricht sind, und folgen der Beschreibung der schuleigenen Kategorie der Leistung. Letztere stellt eine schul- und unterrichtsspezifische Form von Differenz dar, die für die Konstruktion der anderen Differenzen in Schule und Unterricht bedeutsam ist.

Das *fünfte Kapitel* widmet sich einer perspektivisch ausgerichteten Zusammenfassung, indem Inklusion als Möglichkeit für Reflexion von Differenzen und die Bearbeitung von Differenzen in Schule und Unterricht insgesamt aufgeworfen wird. Das Konzept der Inklusion wird anhand erziehungswissenschaftlicher Konzep-

te veranschaulicht. Eine konkrete Reflexionsfolie für das Erkennen und die Bearbeitung von Differenzen und Differenzkonstruktionen im Unterricht, die an der Überwindung von Benachteiligung orientiert sind, werden aufgegriffen. In dem Kapitel fließen die Darstellungen der vorangegangenen Kapitel zusammen, da Unterricht jener Interaktionsraum ist, in dem die sozialen Milieus der Schüler:innen und Lehrpersonen aufeinandertreffen – mit dem Ziel von Erziehung und Bildung im organisatorischen Kontext der Schule. Entlang dieses Ziels wird zunächst zusammengefasst vorgestellt, was Lern- und Bildungsprozesse charakterisiert. Anschließend wird deren Spezifität im schulischen Kontext beleuchtet und schließlich vorgestellt, wie sich Lehrpersonen diesen Prozessen systematisch annähern können. Darauf aufbauend werden Bezüge für die Reflexion von Differenz im Unterricht, aus der Perspektive von Lehrkräften, betrachtet.

Die Gestaltung einer inklusiven Schule, die perspektivisch formuliert wird, stellt zugleich die Chance und Herausforderung für angehende Lehrer:innen dar, diesen Prozess aktiv mitzugestalten. Die Möglichkeit besteht, eine schulische Lehr-Lernkultur zu gestalten, die zwar im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion angesiedelt ist, jedoch die Mitgliedschaft und Verteilung von Privilegien nicht in vergleichbarer Weise reproduziert, wie es aktuell zu beobachten ist. Ziel dieses Buches ist es, einzuladen, an dieser Gestaltungsaufgabe zu partizipieren.

Mit diesem Vorhaben möchte dieses Buch dazu anregen, Differenzen als Ausgangspunkt für Bildungs- und Erziehungsprozesse sowie für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begreifen, ihren Anteil an der systematischen Benachteiligung sozialer Gruppen zu erkennen und Alternativen zu entwickeln. Dies erfordert, dass die Leser:innen sich zuweilen darauf einlassen, ihre bisherigen Vorstellungen von Schule und Unterricht irritieren zu lassen. Es sollen Perspektiven aufgeworfen und Neugierde geweckt werden, sich weitergehend mit der Thematik auseinanderzusetzen; hierfür werden Literaturhinweise gegeben und Übungsaufgaben bereitgestellt. Letztere sollen zum Diskutieren anregen und so gleichermaßen eine vertiefte Auseinandersetzung herausfordern. Das Buch möchte einen Anlass für eine reflektierte Auseinandersetzung und Bearbeitung von Differenzen in Schule und Unterricht schaffen.

Hamburg, im Herbst 2023



## 2 Differenzen in Schule und Unterricht

Differenzen stellen seit Beginn der 1990er Jahre zentrale Bezüge dar, wenn es um die Beschreibung schulischer und unterrichtlicher Realität geht (Mecheril/Plöber 2009). Dieser Abschnitt möchte in das Verständnis von Differenz und Gleichheit einführen. Ziel dieser einleitenden Überlegung ist es, eine Analysefolie bereitzustellen für pädagogische, v. a. für unterrichtliche Zusammenhänge, zu denen Bildungs-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zählen. Die aufzuführenden theoretischen Konzepte sollen dabei helfen, den Blick für Differenzen sowie Ungleichheit in Schule und Unterricht zu schärfen.

Im ersten Abschnitt wird eine allgemeine Definition von Differenz bzw. differenten Milieus vorgenommen. Diese Perspektive wird im darauffolgenden Abschnitt um eine sozialkonstruktivistische und praxeologisch-wissenschaftssoziologische Perspektive (vgl. Bohnsack 2017), die wesentlich auf der Konzeption der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ Arnd-Michael Nohls (2014, 137) aufbaut, differenziert und anhand der Überlegungen zu Milieus als Felder im sozialen Raum erweitert.

### 2.1 (Differente) Milieus - Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Die dargelegten Ausführungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) und der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ von Arnd-Michael Nohl (2010), die um die Ausführungen zum sozialen Raum der Gesellschaft von Bourdieu (1987, 2009) ergänzt sind, sollen das Verständnis von Differenzen konkretisieren. Arnd-Michael Nohl hat seine Ausführungen an die Überlegungen zur Praxeologischen Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) und Ralf Bohnsack (2021) aufgebaut.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Differenzen werden in dieser theoretischen Position mithilfe eines kultursoziologischen Milieubegriffs erklärt. Zunächst soll jedoch der Grundbegriff der Perspektivität von Milieus (*siehe Kapitel 2.2.1*) besprochen werden. Anschließend werden Bourdieus (1992) Überlegungen zum relationalen

Zusammenhang von Milieu und sozialem Feld im sozialen Raum der Gesellschaft beschrieben (*siehe Kapitel 2.2.2*). Abschließend werden differente Milieus in Schule und Unterricht vorgestellt.

### 2.1.1 Milieus

Um Differenzen aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie heraus zu betrachten, ist es notwendig, zwischen zwei unterschiedlichen Logiken zu unterscheiden, die die menschlichen Interaktionen auszeichnen: die propositionale und die performative Logik.

**zwei  
Wissensformen**

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt eine Grundlagentheorie dar, mit deren Kategorien – oder Begriffen – der Sinn von Handlungspraxen sozialer Akteur:innen in spezifischen sozialen und materialen Verhältnissen (vergleichend) beschrieben wird. Vergleiche von Praxen oder Milieus, die in unterschiedlichen sozialen und materialen Kontexten generiert werden (z. B. ein- und mehrgliedrige Schulsysteme), können erklären, wie die Praxen hervorgebracht werden. Die Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie gehen auf die Arbeiten zur Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1964; 1980) zurück. Vor dem Hintergrund seiner Kritik am Rationalismus – einem Verständnis, dass die soziale Welt nach logischen und gesetzmäßigen Mechanismen erfolgt, ähnlich der Mathematik, versteht – entwickelte Karl Mannheim die analytische Unterscheidung von zwei Wissensformen: das *kommunikative* und das *konjunktive* Wissen. Seine Ausführungen beziehen sich dabei v. a. auf gesellschaftliche Milieus, also auf geteilte oder gleiche Handlungspraxen von Akteur:innen. Diese können entlang von Generation und Geschlecht – die entlang unterschiedlicher sozialer und materialer Bedingungen generiert sind – differieren. Ralf Bohnsack (2017) hat Karl Mannheims Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen zur Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik weiterentwickelt. Kommunikatives Wissen bzw. Wissen, das einer „propositionalen Logik“ (ebd. 2017, 63) folgt, wird auch als Common-Sense Wissen verstanden. Es zeichnet sich durch einen zweckrationalen Charakter aus und findet sich u. a. in Normen bzw. Regeln sowie Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. ebd.). Das konjunktive Wissen bzw. Wissen, das einer „performativen Logik“ (ebd., 63) folgt, wird als habitualisiertes bzw. „atheoretisches“ (Mannheim 1980, 211 ff.) verstanden. Es fungiert in der Handlungspraxis implizit und stellt zugleich orientierendes – also handlungsleitendes – Wissen dar, das in der gemeinsamen Erfahrung,

im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.), erworben wird und als „*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*“ (Bohnsack 2017) bezeichnet wird. Beide Logiken, die proponierte bzw. die der Norm und die performative resp. die des Habitus, stehen in einem „Spannungsverhältnis“ (ebd., 103) zueinander. Diese „notorische Diskrepanz“ (ebd.) zwischen beiden wird in der Alltagspraxis von den Akteur:innen explizit, v. a. aber implizit oder habituell, reflektiert und entsprechend handlungspraktisch bearbeitet. Erfolgt die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses in habitualisierter Form beschreibt Ralf Bohnsack (ebd., 103) dies als „*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*“.

Das handlungspraktische Wissen, das einer performativen Logik folgt, stellt Erfahrungswissen dar, das einzelne durch die Beziehung zu anderen Personen und/oder zu Gegenständen gemacht haben; so beispielsweise die Kindheitserfahrung, aus Büchern vorgelesen zu bekommen. In der je konkreten Situation wird die Erfahrung der Beziehung, gemeinsam eine Geschichte zu verfolgen, einer „Kontagion“ (Mannheim 1980, 208), gemacht – einer existenziellen Bezogenheit auf den Gegenstand „Buch“, der diese bereithält. Derartige Erfahrungen, die Mannheim als „konjunktive“ Erfahrungen (Mannheim 1984) bezeichnet (einander existenziell verbindende Erfahrungen), stehen nicht notwendigerweise begrifflich reflexiv zur Verfügung. Sie machen jedoch einen wesentlichen Teil menschlichen Wissens aus und sind zugleich orientierende Grundlage für Praktiken und Handlungen, in die sie einfließen.

#### **Definition:**

*Das handlungspraktische Erfahrungswissen, das einer performativen Logik folgt, ist jenes, das in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Welt gesammelt wird. Aus dieser Erfahrung ergibt sich ein praktisches Verhältnis der Menschen zur Welt, das vorbegrifflich zur Verfügung steht. Dieses Praxiswissen steht nicht unmittelbar reflexiv zur Verfügung (Mannheim 1980, 205 ff.). Das in eigener Handlungspraxis erworbene Erfahrungswissen wird in Handlungssituationen reaktualisiert.*

Folglich fungiert es als „*Praxissinn*“ (Bourdieu 1998), also aus selbst erfahrener Handlungspraxis heraus wird die Praxis generiert.

**Praxis** Dass Menschen über unterschiedliche Erfahrungen verfügen, zeigt sich in ihren je verschiedenen alltäglichen Praktiken. Die Gestaltung des Alltags umfasst jegliche Bereiche menschlichen Lebens, u. a. sich zu ernähren, sich zu kleiden, einer Arbeit nachzugehen, die Freizeit zu gestalten. Für und in den unterschiedlichen Bereichen haben Menschen Praktiken entwickelt, die sie nicht notwendigerweise explizit

beschreiben können, da diese körperlicher und performativer Art sind. Die Orientierung erfolgt auf der Erfahrungsgrundlage entlang des inkorporierten Wissens, das den Praktiken zugrunde liegt und in konkreten Erlebniszusammenhängen generiert wurde (Bohnsack 2021, 46). Innerhalb pluraler Gesellschaften finden sich unterschiedliche Formen der Lebenspraxis, die als „Milieus“ (Nohl 2014, 140) bezeichnet werden.

### Definition:

*Milieus* stellen Kulturen der praktischen Lebensführung und der Alltagsgestaltung dar, die auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen basieren (Nohl 2014).

Milieus stellen gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten dar, welche die Angehörigen durch Einbindung in vergleichbare, *homologe, soziale Lebenszusammenhänge* erwerben. Diese

### Verstehen

strukturidentischen oder gemeinsam gemachten Erfahrungen fungieren als eine Art Brille, durch die der Alltag betrachtet und Partizipation daran eröffnet wird. Die milieubezogenen Erfahrungen, die „kollektiven Erlebnisschichtungen“ (Bohnsack 2021, 66), müssen nicht in konkreten, gemeinsamen Erlebnissen gemacht werden, sondern lediglich gleichartig sein. Die Erfahrungen verbinden die Angehörigen eines Milieus miteinander, sie stellen die „Konjunktion“, eine Verbindung, zwischen ihnen her und dar. Das geteilte Erfahrungs- und Orientierungswissen wird auch als „konjunktives“, also verbindendes Erfahrungswissen bezeichnet. Es ermöglicht den Angehörigen eines Milieus, sich untereinander unmittelbar zu verstehen (Mannheim 1980, 217 ff.).

Erfahrungen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher generationeller Milieus, beispielsweise in Bezug auf die Nutzung von und den selbstverständlichen Zugang zu digitalen Medien, können sich unterscheiden. Die generationelle Differenz kann sprachlich zum Ausdruck kommen, in der Nutzung von Fachtermini und/oder handlungspraktisch, wie die Medien im Alltag gebraucht und herangezogen werden.



Die Erfahrungen erlauben es den Angehörigen eines Milieus, in vergleichbarer Weise materiale und soziale Gegenstände bzw. Zusammenhänge zu betrachten und so auf sie in ihrem Alltag Bezug zu nehmen, da sie in gemeinsamen oder vergleichbaren Erlebniszusammenhängen gewonnen wurden. Die Zusammenhänge müssen nicht weiter expliziert werden, sie werden verstanden, da sie in ihrer Existenz *verstanden* werden, die innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums besteht.