

Isabell Diehm  
Melanie Kuhn  
Claudia Machold *Hrsg.*

# Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

Verhältnisbestimmungen  
im (Inter-)Disziplinären



Springer VS

---

# Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

---

Isabell Diehm · Melanie Kuhn  
Claudia Machold  
(Hrsg.)

# Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft

Verhältnisbestimmungen  
im (Inter-)Disziplinären

 Springer VS

*Herausgeberinnen*

Isabell Diehm  
Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Deutschland

Claudia Machold  
Universität Bielefeld, Deutschland

Melanie Kuhn  
Universität de Fribourg, Schweiz

ISBN 978-3-658-10515-0      ISBN 978-3-658-10516-7 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-10516-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Strasse 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhalt

Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft –  
einleitende Überlegungen ..... 1  
*Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold*

## **I Historische und systematische Zugänge**

Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische  
Annäherung ..... 29  
*Annedore Prengel*

Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in  
erziehungswissenschaftlicher Forschung ..... 47  
*Daniel Hofstetter*

Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen  
für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit ... 63  
*Helga Kelle, Friederike Schmidt und Anna Schweda*

Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-)  
wissenschaftlichen Differenzkategorie ..... 81  
*Patricia Stošić*

## II Methodologische Zugänge

Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme  
in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung ..... 103  
*Marcus Emmerich und Ulrike Hormel*

Im Schatten des Vielfaltsdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion  
und empirische Herausforderung ..... 123  
*Cornelie Dietrich*

Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische  
Befunde einer ethnographischen Beobachtung von  
Ungleichheitsordnungen im Unterricht ..... 139  
*Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken*

Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen  
Ungleichheitsforschung ..... 157  
*Claudia Machold*

## III Empirische Zugänge

Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse  
sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I ..... 179  
*Jürgen Budde und Georg Rißler*

Erben oder (Inter-)Akteure? Entwürfe von Kindern in der Erforschung  
sozialer Ungleichheit ..... 199  
*Doris Bühler-Niederberger und Aytüre Türkyilmaz*

Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule. Lehrkräfte im  
Entscheidungsdilemma ..... 219  
*Susanne Miller und Brigitte Kottmann*

Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen  
Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion  
von Ungleichheit ..... 239  
*Johanna Mierendorff*

---

Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung .....	257
<i>Argyro Panagiotopoulou</i>	
Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld .....	275
<i>Melanie Kuhn und Sascha Neumann</i>	
Autorinnen und Autoren .....	295

---

# Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen

Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold

Unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen vergleichbar zeigt auch die Erziehungswissenschaft in ihren Teil- und Subdisziplinen ein anhaltendes, wenngleich in Konjunkturen verlaufen(d)es Interesse an Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Sie teilt dieses Interesse etwa mit der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, der Geschlechter- und Migrationsforschung, der Sozialgeographie, der Bildungssoziologie oder Bildungsökonomie. Zahlreiche Erträge dieser vielfältigen, oft auch interdisziplinären Forschungsanstrengungen verleihen einer für Erziehungswissenschaft und Pädagogik bitteren Einsicht empirische Evidenz: Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was angesichts jenes breiten, multi- und interdisziplinären Interesses an Differenz und Ungleichheit eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive darauf ausmacht? Unseres Erachtens sind es zwei Zugänge zu Differenz und Ungleichheit, die sich als genuin erziehungswissenschaftlich ausweisen lassen: Erstens hätte sich in einer gegenstandsbezogenen Perspektive die erziehungswissenschaftliche Relevanz einer Differenz- und Ungleichheitsforschung darin zu erweisen, dass sie soziales Geschehen, (z. B.) in pädagogischen Feldern, als ein pädagogisches Geschehen identifiziert und untersucht (vgl. Oelkers 1982). Dies ermöglichte die systematische Rekonstruktion des Zusammenhangs von Differenzproduktion und Prozessen pädagogischer Ordnungsbildungen, wie dies gegenwärtig in einigen qualitativ-rekonstruktiven, genauer ethnographischen Zugängen realisiert wird (vgl. exemplarisch: Budde und



Rißler 2014; Fritzsche 2015; Machold 2015; Machold und Diehm 2016; Neumann 2010, 2013; Rabenstein et al. 2013). So wenig aber eine erziehungswissenschaftliche Differenz- oder Ungleichheitsforschung Gegenstandsbezüge auf pädagogisch Institutionalisiertes exklusiv für sich beanspruchen kann, so wenig erschöpft sie sich in einer ausschließlichen Fokussierung auf Bildungsungleichheit und ihrer Re-Produktion – wenngleich sie sich prominent dafür interessiert. Eine Selbstbeschränkung erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung auf die Re-Produktion von Bildungsungleichheit käme einer Vereinseitigung und Reduktion gleich, insofern die soziale Re-Produktion von Geschlechter-, Klassen- und weiteren Differenzverhältnissen auch jenseits von deren bildungsbezogener Ungleichheitsrelevanz für sie von Interesse ist. Eine explizit erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Differenz und Ungleichheit wäre zweitens dadurch gekennzeichnet, dass sie bei der Befassung mit ihren zentralen Gegenständen – Sozialisation, Erziehung und Bildung – zwangsläufig auf die Analysen sozialer Ordnungsbildungen entlang der Dimensionen Geschlecht, Ethnizität/race, Schicht/Klasse, körperliche (Un-)Versehrtheit und ihrer Intersektionen zum Zwecke einer Rekonstruktion der Genese von Ungleichheitsverhältnissen angewiesen ist.

Wie lassen sich Kennzeichen erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Differenz und Ungleichheit spezifizieren? Wie sahen erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf Differenz und Ungleichheit in der jüngeren Geschichte des Faches aus? Wie stellen sich diese Bezüge im spezifischen Gegenstandfeld der Bildungsungleichheit dar? Welche methodologischen Herausforderungen gehen damit einher und welche Ergebnisse fördern diesbezügliche empirische Zugänge zu Tage? Diese Fragen liegen der Konzeption des Bandes zugrunde. Übergeordnet – mal expliziter mal impliziter – geht es mithin um eine Verhältnisbestimmung von Differenz, Ungleichheit und Erziehungswissenschaft. In den Blick genommen wird die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Differenz und Ungleichheit. Sowohl die weiteren einleitenden Überlegungen als auch die Anordnung der Beiträge folgen daher einer bestimmten Logik: Der erste Schritt widmet sich historischen und systematischen Perspektiven auf den Gegenstand: Differenz – Ungleichheit, insbesondere Bildungsungleichheit, – Erziehungswissenschaft. Dem schließen sich methodologische Perspektiven auf die Differenz- und Ungleichheitsforschung an.<sup>1</sup> Empirische Zugänge zur Differenz- und Ungleichheitsforschung schließlich bilden den Abschluss.

---

1 In dieser Einleitung greifen wir an unterschiedlichen Stellen methodologische Fragen auf und ergänzen sie um eine einführende Skizze unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf Differenz und Ungleichheit.

### ***Erziehungswissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung – Historische und systematische Perspektiven***

Die Beschäftigung mit Differenz ebenso wie mit Ungleichheit, vor allem aber mit dem Zusammenhang von beiden Kategorien in der Erziehungswissenschaft, verlief rückblickend in Konjunkturen – was inhaltliche Bezüge, jeweils fokussierte Differenzkategorien, theoretische Modellierungen und nicht zuletzt empirische Zugänge angeht. Dieser Zusammenhang lässt sich besser plausibilisieren, wenn man zunächst zwischen (pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen) Thematisierungen und empirischen Analysen dieses Zusammenhangs unterscheidet. Thematisierungen, bisweilen auch Skandalisierungen von Ungleichheitsverhältnissen lassen sich disziplingeschichtlich dann bereits früh ausmachen: Niederschläge gesellschaftspolitischer Gleichheitsbestrebungen, wie die Emanzipationsbewegung der jüdischen Minderheit, die Frauen-, Arbeiter- und Demokratiebewegungen im 19. Jahrhundert, finden sich in damaligen Debatten und Forderungen zur Frauen- und Mädchenbildung, in den sozialpädagogischen Debatten um die sogenannte ‚geistige‘ oder ‚soziale Mütterlichkeit‘ und um Kinderarmut und -schutz sowie in den schulreformerischen Auseinandersetzungen, die während der Reichsschulkonferenz der frühen 1920er-Jahre ihren ersten Höhenpunkt fanden. Zeichneten sich diese pädagogischen Thematisierungen allererst durch ihre proklamatorischen, programmatischen und konzeptionell-analytischen Gehalte aus, so folgten erste z. T. statistisch fundierte Thematisierungen im Zuge der bildungsreformerischen Debatten der noch jungen Bundesrepublik, die unter den Stichworten „Bildungsnotstand“ (1957), „Bildungskatastrophe“ (Georg Picht 1964), „Bildung ist Bürgerrecht“ (Ralf Dahrendorf 1965) und „Chancengleichheit“ zusammenzufassen sind. Im Zentrum der hier diagnostizierten Fehlentwicklungen – Abbildungen vormals erhobener, aber nicht realisierter Gleichheitsforderungen – und der formulierten Aspirationen machte sich Bildungsungleichheit vorrangig an den Differenzkategorien Geschlecht und soziale Herkunft/Schicht fest. Mit der quantitativen Expansion des Bildungswesens und strukturbildenden Maßnahmen wie dem Wegfall von Schulgeld an höheren Schulen sowie einer weitgehend umgesetzten Koedukation von Mädchen und Jungen verliefen sowohl die bildungspolitischen Debatten als auch erziehungswissenschaftliche Forschungsaktivitäten mehr oder weniger im Sande. Etwa parallel zur Skandalisierung einer drohenden, mitunter bereits festgestellten Bildungsbenachteiligung der Gruppe der damals sogenannten ‚Gastarbeiter-‘, später ‚Ausländerkinder‘ durch die sich ab Ende der 1970er-Jahre formierende ‚Ausländerpädagogik‘ und der Installierung entsprechender Forschungsinitiativen (vgl. Hohmann 1976; zum Überblick Diehm und Radtke 1999) trat disziplinorientiert eine Frauen-, später Geschlechterforschung auf den Plan. Sie machte in Folge der zweiten Frauenbewegung im Anschluss an die Studentenbewegung der

späten 1960er-Jahre auch in der Erziehungswissenschaft jene zweigeschlechtliche Geschlechterordnung, die als Ursache geschlechtsspezifischer Benachteiligung auf allen gesellschaftlichen Ebenen des Sozialen erkannt worden war, zu ihrem Untersuchungsgegenstand – nun in elaborierten theoretischen als auch empirischen Analysen (vgl. Rendtorff und Moser 1999). Stand die Ausländerpädagogik noch stark unter dem Einfluss der bildungsreformerischen Ansprüche auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die sie auf jene neu hinzugekommene gesellschaftliche Gruppe, die ‚Gastarbeiter‘ und ihre Familien, übertrug, so verschwand im Diskurs um eine Interkulturelle Pädagogik die Bekämpfung von Bildungsungleichheit im Grunde völlig. Es ging hier – anders als in den Debatten um Differenz- und Identitätspolitiken, die nicht zuletzt von poststrukturalistisch informierten Macht- und Ungleichheitsanalysen begleitet wurden, um eine naive ‚Feier der Differenz‘, ohne die Frage nach einer ethnisch codierten Ungleichheit noch ernsthaft zu stellen. Eine vergleichbare Loslösung der Differenz- von Ungleichheitsbetrachtungen lässt sich ebenso für die differenzorientierte Geschlechterforschung feststellen. Die Arbeiten von Annedore Prengel, die unter dem Titel einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) bis heute große Aufmerksamkeit genießen, belegen den Versuch, die beiden auseinanderdriftenden Perspektiven – auf Differenz und Ungleichheit – wieder zusammenzuführen. Ähnliches lässt sich für den Bereich einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ab Beginn der 2000er-Jahre feststellen: Mit der Studie ‚Institutionelle Diskriminierung‘ aus dem Jahr 2002 haben Gomolla und Radtke sowohl unter theoretischen wie unter empirisch Gesichtspunkten die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Zusammenhang von ethnisch codierter Differenz- und Ungleichheitsproduktion vorangetrieben und es vermocht, die post-PISA einsetzende Hochkonjunktur der quantitativ-empirischen Bildungsforschung um eine bedeutende qualitativ-rekonstruktive Perspektive zu ergänzen.

Vermag also eine diachrone Betrachtung zu verdeutlichen, dass sich die Beschäftigung mit Differenz und Ungleichheit in der Pädagogik zunächst eher als programmatisches oder skandalisierendes Thematisieren Ausdruck verschaffte, so sind es heute neben theoretischen vor allem empirisch-analytische Studien, welche diese Gegenstände erziehungswissenschaftlich bearbeiten. Dabei sind die theoretischen Bezug- und Inanspruchnahmen vielfältig und erweisen sich bei genauerem Hinsehen als nicht herauszulösen aus einem nur mehr als interdisziplinär zu bezeichnenden, kaum noch zu überschauenden Forschungsfeld, in das eine (erziehungswissenschaftliche) Differenz- und Ungleichheitsforschung eingebettet ist.

### ***Erziehungswissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung – theoretische Perspektiven und Bezugnahmen***

Dieser interdisziplinären Einbettung entsprechend lassen sich auch die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung rezipierten Theorieangebote nur schwerlich als spezifisch erziehungswissenschaftliche ausweisen. Vielmehr sind die im Folgenden skizzierten theoretischen Konzeptualisierungen von Differenz und Ungleichheit – in deutlich unterschiedlicher Intensität – in den Erziehungswissenschaften und ihren angrenzenden Disziplinen anzutreffen.

Angeregt von den Debatten der Postmoderne und im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen, die die Diskriminierungen gesellschaftlicher Gruppen problematisiert haben, wie beispielsweise die Frauenbewegung, kommt dem Begriff der Differenz innerhalb der Erziehungswissenschaften seit den 1990er-Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit zu (vgl. Lutz und Wenning 2001; Mecheril und Plößer 2009). In dezidiert abgegrenzter Weise zum Beispiel von Theorien geschlechtsspezifischer Sozialisation und der darin aufgehobenen *sex gender* Unterscheidung mit ihren impliziten Naturalismen haben sozialkonstruktivistische (Kessler und McKenna 1978; West und Zimmerman 1987; Fenstermaker und West 2001) und poststrukturalistische Geschlechtertheorien (Butler 1991) einen bedeutenden Beitrag zu einer Deontologisierung und Entnaturalisierung von (Geschlechter-)Differenzen geleistet, indem sie Vorstellungen einer „natürlich gegebenen, prä- oder außersozialen Fundierung“ (Villa 2009, S. 119) von Differenz strikt zurückweisen. In der mikroanalytisch ausgerichteten Ethnomethodologie wird die Hervorbringung von Wirklichkeit und damit von Differenz als ein „ongoing accomplishment“ (Garfinkel 1967, S. 1) verstanden und Differenzkategorien wie Geschlecht oder Ethnizität/race oder disability entsprechend als praktische Vollzüge, die den Praxen weder vorgängig noch äußerlich sind, konzeptualisiert. Wenngleich das ethnomethodologische Konzept des „doing difference“ (West und Fenstermaker 1995, 2001) konzeptuell eine Verzahnung von Mikro- und Makroebene des Sozialen beansprucht, wird in Frage gestellt, ob es aufgrund seiner mikroanalytischen Ausrichtung und der forschungsstrategischen Temporalisierung von Strukturkategorien (Hirschauer 2001) in der Lage ist, strukturellen, historisch sedimentierten und somit vorsituativen Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen analytisch gerecht zu werden (vgl. Weber 1995; Maldonado 1995; Eikelpasch 2001; Kubisch 2008; Villa 2011; Diehm et al. 2013; Kubandt 2016). In sprachtheoretisch informierten poststrukturalistischen Zugängen wird Differenz – wie beispielsweise die Geschlechterdifferenz im Anschluss an Butler (1991, 1997, 2011) – als ein Effekt sozialer Machtpraktiken verstanden, die in Prozessen der Subjektivierung durch performative Wiederholungen hergestellt wird. Differenzkategorien werden dabei als diskursiv und historisch erzeugt, fluid, veränderbar und nicht fixierbar gedacht. Diese Vorstellung rekurriert auf der Der-

rida'schen Annahme der Verschiebung als einem grundlegenden Konstativum von Sprache. Diese fasst er mit der Doppelbedeutung des Worts „différer“ von anders bzw. nicht identisch sein und aufschieben oder verzeitlichen mit dem Kunstwort der „différance“ (Derrida 2004, S. 114ff., 128ff.; Kimmerle 2000, S. 83). Mit der Idee des „konstitutiven Außens“ (Derrida 2009) wird weiter angenommen, dass geschlechtliche oder ethnische Identitäten „durch einen konstitutiven Ausschluss (...) allererst konstituiert werden“ (Moebius 2009, S. 151). Poststrukturalistische Theorieangebote fokussieren hegemoniale gesellschaftliche Macht- und damit auch immer Ungleichheitsverhältnisse und rücken die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Macht ins Zentrum der analytischen Aufmerksamkeit (vgl. Kimmerle 2000, S. 25ff.). Die sozialkonstruktivistischen und die poststrukturalistischen Theorietraditionen sensibilisieren dabei insbesondere auch für die problematischen Implikationen pädagogischer und politischer Forderungen nach einer Anerkennung von Differenz, wie sie derzeit unter dem programmatischen Label Diversity geführt werden, die zu einer affirmativen Aufwertung und Festschreibung von Unterschieden führen können während Ungleichheitsverhältnisse dethematisiert bleiben und verschleiert werden (vgl. Heite 2008; Hormel 2011a, b).

Im Konzept der Diskriminierung gelangen – insbesondere in der Migrations-, Rassismus- und Geschlechterforschung sowie den Disability Studies – Benachteiligungen entlang der Kategorien race, class, gender, age, dis/ability in den Fokus der analytischen Aufmerksamkeit, die sich nicht (hinreichend) als Effekte von Klasse, Schicht oder Milieu (s. u.) erklären lassen, diesen aber weder nach- noch untergeordnet sind (vgl. Scherr 2010, S. 38f.). Verstanden werden Diskriminierungen dabei als Eigenschaftszuschreibungen, die auf sozialen Klassifikationen und gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen basieren und dabei die „Zuweisung eines sozialen Sonderstatus – soziale Ausschließung und soziale Benachteiligung – begründen und rechtfertigen“ (ebd., S. 45). Unterschieden werden Formen intentionaler Diskriminierung durch Einzelne und durch Gruppen außerhalb von Organisationen sowie absichtsvolle direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung ohne Absicht innerhalb von Organisationen (Feagin und Booher Feagin 1986). Im Mittelpunkt stehen hier also Praktiken der diskriminierenden Unterscheidung i. S. v. Klassifikations- und Askriptionsprozessen und Rechtfertigungsmuster für benachteiligende Praktiken auf der Repräsentations- und Interaktionsebene.

Vergleichsweise weniger prominent werden in den Erziehungswissenschaften gegenwärtig die auf die Arbeiten von Karl Marx und Max Weber zurückgehenden, als klassisch bezeichneten strukturtheoretischen Ungleichheitstheorien rezipiert. Ungleichheit wird in diesen Theorien als ökonomisch bedingt verstanden, die in der Struktur der Einkommens-, Besitz- und Produktionsverhältnissen verankert ist. Klassen- und Schichttheorien beruhen auf der Annahme, dass die Klassen- bzw.

Schichtzugehörigkeit mit bestimmten Lebensweisen und -chancen korrespondiert (vgl. Burzan 2013, S. 776). Klassentheorien gehen dabei konzeptuell von konstitutiven Konflikten zwischen Klassen, von einer zeitlichen Stabilität von Klassenlagen, nahezu undurchlässigen Grenzen zwischen Klassen und einer nur geringen sozialen Mobilität aus (vgl. Konietzka 2012, S. 813; Burzan 2013, S. 776). Schichtungstheorien gehen hingegen konzeptuell von Auf- und Abstiegen zwischen den einzelnen Schichten und den Möglichkeiten sozialer Mobilität aus (vgl. ebd.). Aktuelle Schichtungstheorien konzeptualisieren Ungleichheit dabei multidimensionaler als dies bei den Klassentheorien der Fall ist, indem sie neben Beruf und Einkommen auch das Sozialprestige von Berufen, das Bildungsniveau und mitunter auch die Staatsangehörigkeit in ihre theoretischen Überlegungen und methodologischen Konzeptualisierungen einbeziehen (vgl. Hormel und Scherr 2016, S. 303). Im Zuge der „kulturalistischen Wende“ der Ungleichheitsforschung (Eikelpasch 2001, S. 53; Eder 2001, S. 31) wurden seit Mitte der 1980er-Jahren die strukturtheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit in den Konzepten Klasse und Schicht zunehmend von kulturtheoretischen Zugängen abgelöst (vgl. Choi 2001, S. 11); Konzepte wie Milieu, Lebensstil und Lebenswelt avancierten seitdem zu prominenten Begriffen der Ungleichheitsforschung (vgl. Eikelpasch 2001, S. 53). In diesen Milieuthorien wird davon ausgegangen, dass milieutypische Lebens-, Erziehungs- und Bildungsstile, kulturelle Vorlieben, politische sowie religiöse Orientierungen nicht ursächlich durch den Beruf und die Vermögens- und Einkommensverhältnisse erklärt werden können, wenngleich sie damit in Zusammenhang stehen (vgl. Hormel und Scherr 2016, S. 303). Kritisiert wird an kulturtheoretischen Perspektiven auf Ungleichheit u. a. in der Sozialen Arbeit, dass diese lediglich kulturelle Praxen und Weisen der Lebensführung von gesellschaftlichen Gruppen beleuchten und deren sozial-strukturelle Position in gesellschaftlichen Machtverhältnissen ausblenden. Armut und Benachteiligung würden dadurch kulturalisiert und die Betroffenen mitunter für ihre soziale Lage responsibilisiert (vgl. Klein et al. 2005, S. 54; Heite et al. 2007).

Quer zu den theoretischen Perspektiven Differenz, Diskriminierung und Bildungsungleichheit liegen die Debatten um Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989, 1991; Knapp 2005; Winker und Degele 2009; explizit erziehungswissenschaftlich: Diehm 1999; Lutz und Wenning 2001; Lutz und Leiprecht 2005; Emmerich und Hormel 2013; Riegel 2016). Als deren Konsens kann die Auffassung gelten, dass empirische Phänomene wie Differenzkonstruktionen, Diskriminierung, Benachteiligung und Ungleichheit nur angemessen zu verstehen sind, wenn man unterschiedliche Differenzlinien in ihrem Zusammenwirken analysiert. Strittig sind in den theoretischen und methodologischen Debatten um Intersektionalität allerdings Fragen nach der Gewichtung und Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Differenzlinien, die Frage, welche Differenzlinien Gegenstand der Analyse

sein sollen und auf welchen Ebenen des Sozialen sie zu analysieren seien (Winker und Degele 2009).<sup>2</sup>

Die explizit auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit bezogenen Theorieangebote lassen sich unterscheiden in theoretische Konzepte, die sich auf Individuen und deren Familien beziehen und jene, die die Ursachen in den Bildungsinstitutionen oder dem Bildungssystem verorten (vgl. Brake und Büchner 2012; Hofstetter in diesem Band). Auf der Ebene individuen- und familienzentrierter Theoriemodelle wurden seit den 1960er-Jahren in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen Annahmen von natürlichen und genetisch bedingten Begabungsunterschieden als Ursachen von Bildungsungleichheit als biologistisch und gesellschaftsblind zurückgewiesen (vgl. Brake und Büchner 2012, S. 86). Auch das insbesondere in den 1970er-Jahren breit diskutierte Modell der schichtspezifischen Sozialisation, das sich vehement gegen biologistische Vorstellungen von natürlichen Begabungsunterschieden aussprach, wird mittlerweile kaum mehr rezipiert. Dieses erklärte die Perpetuierung von Bildungsungleichheit mit divergierenden beruflichen Erfahrungen und den damit korrespondierenden sozioökonomischen Status von Familien, die in unterschiedlichen schichtspezifischen Erziehungs- und auch Sprachstilen (Bernstein 1972) resultierten, und nicht alle in gleicher Weise mit der ‚mittelschichtorientierten‘ Institution Schule kompatibel seien. Allerdings, so Brake und Büchner (2012, S. 95), beschränkten sich die empirischen Analysen ausschließlich auf die Sozialisationsbedingungen innerhalb der Familie und blendeten die Institution Schule aus. Darüber hinaus wurde die theoretische Verknüpfung des Schichtenmodells mit angeblich typischen Mentalitäten kritisiert, wobei in deterministischer Weise von einem unidirektionalen und Lebensweisen determinierenden Einfluss gesellschaftlicher Prägungen auf Individuen ausgegangen wurde (vgl. Choi 2012, S. 932). In aktuellen empirischen Arbeiten wird bevorzugt auf das Modell der rationalen Bildungswahl und das Modell der soziokulturellen Reproduktion Bezug genommen. Im entscheidungs- und werterwartungstheoretischen Modell im Anschluss an Boudon (1974) wird die Reproduktion von Bildungsungleichheit aus dem Zusammenwirken primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft erklärt (vgl. Becker 2000; Maaz et al. 2010; Stocké 2012; Becker und Lauterbach 2013). Als primäre Herkunftseffekte gelten dabei die schulischen Leistungsunterschiede, die aus den sozialen und kognitiven Fähigkeiten resultierten, welche Kinder schichtabhängig in ihren Familien erwerben und die für die Schule unterschiedlich vorteilhaft seien (vgl. Becker und Lauterbach 2013, S. 15). Als sekundäre Herkunftseffekte werden die bewusst getroffenen, rationalen, nutzenoptimierenden und in Abhängigkeit von

---

2 Zu den methodologischen und theoretischen Reflexionsproblemen der Intersektionalitätsdebatte vgl. Emmerich und Hormel (2013, S. 211ff.).