

Thorsten Merl

un/genügend fähig

**Zur Herstellung von Differenz im Unterricht
inkluisiver Schulklassen**

Merl

un/genügend fähig

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Thorsten Merl

un/genügend fähig

Zur Herstellung von Differenz im
Unterricht inklusiver Schulklassen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Obschon mit einer Dissertation individuelle Leistung zugeschrieben wird, gäbe es die vorliegende Studie nicht ohne die Unterstützung Anderer. Mein Dank gilt an dieser Stelle all jenen, die mir auf unterschiedlichste Weise geholfen und damit diese Studie ermöglicht haben. Danke!

Die vorliegende Studie wurde im April 2018 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation unter dem Titel „Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulklassen“ angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2286-2

Kurzzusammenfassung

Was geschieht in einem Unterricht, der von den Lehrkräften und der Bildungspolitik als ‚inklusiv‘ bezeichnet wird? Wie differenzieren Lehrkräfte dort? Und was bedeutet das für die Herstellung von Differenz und Ungleichheit zwischen Schüler*innen?

Die ethnographische Dissertationsstudie widmet sich dem (vermeintlich) inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I in NRW. Auf praxistheoretischer und poststrukturalistischer Grundlage wird eine zentrale unterrichtliche Differenzierung seitens der Lehrkräfte bei der Regulierung der Schüler*innen rekonstruiert: Wer den Anforderungen genügen kann, wird dahingehend reguliert, sich auch entsprechend dieser zu verhalten. Wer aber den gestellten Anforderungen nicht genügen kann, wird von diesen freigestellt und darf somit legitim abweichen. Dies zeigt sich bspw. daran, dass im Unterricht Schüler*innen, die reden, zur Ruhe ermahnt werden, zugleich aber ein Schüler anstatt für sein Reden ermahnt zu werden angeboten bekommt, den Unterricht für eine ‚Extrapause‘ verlassen zu dürfen, „wenn er nicht mehr kann“ (Zitat der Lehrkraft).

Genau durch diese Differenzierung in der Regulierung von Schüler*innen entlang von Können und Nicht-Können stellen Lehrkräfte alltäglich her, wer für den Unterricht genügend oder ungenügend fähig ist. Weil ungenügende Fähigkeiten im beobachteten Unterricht aber nicht sanktioniert werden, sondern durch die Regulierungen immer wieder als *legitime Abweichung* hervorgebracht werden (bspw. durch jene gewährte Extrapause), verwirklichen die Lehrkräfte so zugleich die schulrechtlich mit Inklusion vorgegebene dauerhafte Mitgliedschaft aller Schüler*innen der Klasse.

In der Studie wird jene rekonstruierte Differenzierung zudem mit Perspektiven der Disability Studies und Diskursen um Fähigkeit und Behinderung kontextualisiert. Hierdurch wird deutlich, dass auch im ‚inklusiven‘ Unterricht universelle Fähigkeitserwartungen bestehen und diese die Ursache der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind. Zugleich wird aber gerade durch die dauerhafte legitime Abweichung von den universellen Fähigkeitserwartungen performativ schulische Behinderung hergestellt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass in dieser schulischen Herstellung von Behinderung auch Bildungsungleichheit reproduziert wird: Denn zur Einschätzung ungenügender Fähigkeiten bestimmter Schüler*innen ziehen Lehrkräfte auch deren soziale Herkunft hinzu. Im Unterricht selbst wird Fähigkeit dann aber schlicht *individualistisch* zugeschrieben/hergestellt und damit der herkunftsbedingte Einfluss auf die Einschätzung der Fähigkeiten wieder ausgeblendet. Abschließend diskutiert die Studie, inwiefern die empirischen Rekonstruktionen auf eine Spezifik inklusiven Unterrichts verweisen. Auch wird diskutiert, warum der beobachtete Unterricht präskriptiven Bestimmungen von Inklusion als Ermöglichung einer *gleichberechtigten* Teilhabe nicht genügt und inwiefern dies auf schulisch und gesellschaftlich verankerte Fähigkeits- und Leistungsnormen zurückzuführen ist.

Abstract

What happens in a classroom that is called ‘inclusive’ by teachers and educational policy? How do teachers differentiate between pupils here? And what are the implications for the creation of differences between and inequality among pupils?

The ethnographic study focuses on classes in lower secondary schools in Germany, that are considered by the teachers to be inclusive. Based on practice theory and poststructuralism, a central differentiation of pupils in teachers’ regulations is analyzed: Those that are able to meet the requirements of the guidelines are expected to behave according to them. Those that can’t meet the requirements, are exempted and may legitimately deviate from the expectations. This can be observed in the classroom, for example, when pupils are told to be silent, yet one pupil is not told off for talking, but is instead given the option to leave the classroom for an ‘extra break’ if unable to behave appropriately. Through this performed differentiation teachers determine day-to-day who is able and who lacks the required abilities to comprehensively participate in the inclusive classroom. However, because pupils with ascribed insufficient abilities are not sanctioned in the observed lessons, but instead are repeatedly allowed to deviate from the still existing expectations, the teachers fulfill the right of permanent membership for all pupils in the class.

The study also contextualizes this differentiation with perspectives of the disability studies in education and discourses on dis/ability. It can thereby be shown that even in ‘inclusive’ classes universal expectations of abilities exist and are themselves a cause of the ascription of insufficient abilities. Furthermore, the long-term treatment of pupils as insufficiently able can be understood as the creation of disability.

In addition, it is shown that this creation of disability results in educational inequality: Teachers use information about the pupils’ social background to assess their abilities and may be sympathetic to them on an individual basis, however in the lessons themselves it only counts if a student is or is not able to meet the requirements; the cause for that is then irrelevant. Finally, the study discusses why the observed classes fail to satisfy pedagogical conceptions of inclusion, understood as enabling an equal participation of all pupils, and to what extent this is due to the social-based and school-based consensus on the nature of ability.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Theoretische Perspektiven auf Differenz	15
1.1 Differenz und Gleichheit: eine (Verhältnis-)Bestimmung	15
1.2 Praxeologie und Differenz	18
1.3 Differenz in (post-)strukturalistischen Ansätzen	22
1.4 Anerkennung von Differenz	30
2 Interaktionsregulation im Unterricht inklusiver Klassen:	
Gegenstandsbestimmung	41
2.1 Empirische Befunde unterrichtlicher Differenzforschung	41
2.2 Unterricht als pädagogische Differenzordnung	48
2.3 Inklusion und Unterricht in inklusiven Klassen	49
2.4 Klassenführung als Praxis der Interaktionsregulation	54
3 Praxeographische Differenzforschung	57
3.1 Praxeographie	58
3.2 Methodologische Reflexionen praxeographischer Differenzforschung	64
4 Analyseperspektiven und Forschungsprozess	69
4.1 Zur Frage nach Unterscheidungen, Differenz und Ungleichheit	69
4.2 Relationale Subjektpositionen	70
4.3 Differenz und Ungleichheit	72
4.4 Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie	74
4.5 Untersuchungsdesign und Forschungsprozess	76
5 Den Anforderungen (nicht) genügen können:	
Praktiken der Interaktionsregulation	81
5.1 Differenzierende Regulation durch Auszeiten vom Unterricht	82
5.2 Differenzierende Regulation durch Anforderungsreduktion im Unterricht	104
5.3 Gleichsetzende Regulation	110
5.4 Analyse der rekonstruierten Regulationen	115
5.5 Was die Zuschreibung von (Nicht-)Können beeinflusst:	
Zur Relationalität individueller Fähigkeiten	122
5.6 Zusammenfassung der Rekonstruktionen	131
6 Krankgeschrieben werden:	
Kontextualisierungen der rekonstruierten Praktiken	137
6.1 Zum Zusammenhang der rekonstruierten Praktiken mit den Konzepten Krankschreibung und sonderpädagogischer Förderbedarf	138
6.2 (Lern-)Behinderung als die Praktiken konstituierende Differenzkategorie	146

6.2.1	Zum Verhältnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und (Lern-)Behinderung.....	147
6.2.2	(Lern-)Behinderung als diskursive Deutungsressource.....	152
6.2.3	(Lern-)Behinderung als erwartungsbezogene Strukturierung.....	155
6.3	Unterrichtliche Teilnahme im Modus der Krankschreibung von den universalistischen Anforderungen	157
6.3.1	Zur Subjektposition des*der krankgeschriebenen Schülers*in	158
6.3.2	Zur Norm der individuellen Handlungsfähigkeit.....	163
6.4	Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	168
7	Differenzierende Klassenführung und inklusiver Unterricht:	
	Diskussion der Ergebnisse	173
7.1	Klassenführung in inklusiven Schulklassen.....	173
7.2	Zur Spezifik inklusiven Unterrichts: Die Möglichkeit der dauerhaften legitimen Abweichung.....	181
8	Perspektiven einer Differenzforschung inklusiven Unterrichts	191
	Literatur	195

Einleitung

Die vorliegende Studie betrachtet die unterrichtliche Steuerung der Interaktionen von Schüler*innen durch die Lehrpersonen im Hinblick auf pädagogische Differenzierung (als eine Praxis der Unterscheidung), Differenz (als ein aus der Praxis entstehendes Verhältnis unterschiedlicher Schüler*innen) und Ungleichheit (als ein Verhältnis, in dem Differenzen mit Vor- und Nachteilen einhergehen) im Kontext schulischer Inklusion in der Sekundarstufe I. Folgt man einer Stellungnahme der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, lässt sich *Inklusion* für die Erziehungswissenschaft in dreierlei Hinsicht deuten: „(a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont* (...) und (c) als *Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Stellt man diese drei Deutungsperspektiven von Inklusion in ein Verhältnis zur vorliegenden Studie, ermöglicht dies eine Verortung der analytischen Perspektive.

So hat Inklusion (a) als *bildungspolitischer Impuls* im Schulsystem des Landes Nordrhein-Westfalen dazu geführt, dass das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen zum gesetzlichen Regelfall erklärt und eine sogenannte Sonderbeschulung zur begründungsbedürftigen Ausnahme wurde (vgl. MSWB NRW 2014a). Diese schulrechtliche Regelung bildet den zentralen *Ausgangspunkt* für meine Forschung. Sie stellt die schulischen Akteur*innen vor die Anforderung, ihre Praxis den strukturellen Veränderungen entsprechend zu gestalten, also jenes *gemeinsame Lernen* im Unterricht zu realisieren. Die bildungspolitischen Maßnahmen sind für meine Arbeit also die Rahmenbedingungen, die ‚inklusive‘ Schulklassen in spezifischer Weise herstellen und damit das Forschungsfeld meiner Unterrichtsforschung konstituieren. Da Inklusion nicht lediglich als bildungspolitische Vorgabe Anforderungen an die Praxis stellt, sondern in Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch als (b) „*ethischer Orientierungshorizont*“ thematisiert wird, nehmen die ohnehin bestehenden normativen Erwartungen an Unterricht zu (vgl. Rabenstein 2016: 234). Dies zeigt sich u. a. an Publikationen, die theoretisch präskriptiv vorgeben, wie schulische Inklusion ‚richtig‘ umgesetzt werden sollte (vgl. exemplarisch Hinz 2013; Reich 2012). Lehrpersonen stehen also neben den schulrechtlichen Vorgaben auch in zunehmendem Maße pädagogisch normativen Anforderungen gegenüber. Solche präskriptiven Bestimmungen rücken in der vorliegenden Arbeit zunächst in den Hintergrund, damit empirisch *nicht* nur betrachtet wird, inwiefern das, was idealtypisch unter Inklusion verstanden wird, in der Praxis ge- oder misslingt. Stattdessen frage ich, was überhaupt in einem Unterricht geschieht, den die schulischen Akteur*innen selbst als inklusiv bezeichnen. Wie gestaltet sich Unterricht, in dem die pädagogisch Professionellen jene *strukturellen* Vorgaben zu Inklusion umsetzen? Die Frage, was das Besondere bzw. das Spezifikum eines inklusiven Unterrichts ausmacht, wird so nicht präskriptiv, sondern rekonstruktiv zu beantworten versucht (vgl. Meseth 2011; Rabenstein 2016).

Für einen solchen rekonstruktiven Zugang fokussiert die vorliegende Studie (c) auf *Differenz* und thematisiert damit auf interaktionaler Ebene jene von der Inklusionsdebatte ebenfalls aufgeworfenen „Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3; Hervorhebung im Original). Differenzen werden dabei als in der unterrichtlichen Praxis durch pädagogische Unterscheidungen *gemachte* Differenzen zwischen Schüler*innen ver-

standen, weshalb sie auch als *Differenzkonstruktionen* bezeichnet werden. Die performativitätstheoretische Grundlegung der Arbeit erlaubt darüber hinaus zu rekonstruieren, zu wem jemand im Sinne eines Subjektivationsgeschehens *gemacht wird* und *als wer* man im Unterricht der inklusiven Schulklassen vor dem Hintergrund von sozialen Normen der Anerkennbarkeit überhaupt teilnehmen kann (vgl. Reh und Ricken 2012). Da eine differenzierte Teilnahme am Unterricht aber insbesondere aufgrund der schulischen Leistungsordnung (vgl. Rabenstein et al. 2013) gerade nicht als „egalitäre Differenz“ (Prengel 2001), sondern immer auch als Ausdruck von ungleichem Schulerfolg zu verstehen ist, thematisiert die vorliegende Studie mit der Fokussierung auf Differenz auch jene mit der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatte aufgeworfenen Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Das Erkenntnisinteresse besteht demnach nicht nur darin, wie Schüler*innen im Unterricht zu welchen differenten Schüler*innen *gemacht* werden, sondern auch darin, inwiefern hiermit vorteilhafte und nachteilige Positionen für den schulischen (Miss-)Erfolg einhergehen (vgl. Idel et al. 2017: 141). Darüber hinaus fokussiert die vorliegende Studie auf den überfachlichen Anforderungsbereich der Klassenführung bzw. hier in einer praxeologischen Adaption auf die *Regulation von Interaktionen*¹ durch die Lehrpersonen. Differenz im Kontext schulischer Inklusion wird deshalb nicht in Form der *fachlichen* Differenzierung bzw. Individualisierung von Lerninhalten im Unterricht betrachtet, sondern als Differenzierung im Hinblick auf die soziale Dimension des Unterrichts (vgl. Meseth et al. 2011). Von Interesse ist demnach, wie das soziale Miteinander im Unterricht der inklusiven Schulklassen durch die Lehrpersonen gesteuert wird und welche Differenzierungen hierbei vorgenommen und als solche beobachtbar werden.

Damit verortet sich meine Dissertationsstudie in den Forschungsfeldern der *rekonstruktiven*, auf Beobachtung basierenden, *Unterrichtsforschung* (vgl. Fritzsche et al. 2011; Reh et al. 2011; Reh und Rabenstein 2013), der *erziehungswissenschaftlichen Differenz und Ungleichheitsforschung* (vgl. Budde 2013c; Rabenstein et al. 2013; Kleiner und Rose 2014; Tervooren et al. 2014a; Diehm et al. 2017a) und einer *empirisch reflexiven Inklusionsforschung* (vgl. Budde und Hummrich 2013; Rabenstein 2016). Aufgrund der Fokussierung auf Klassenführung und damit auf einen Anforderungsbereich *von Lehrpersonen* verortet sich die vorliegende Arbeit auch in der *Professionsforschung* und bedient sich hier strukturtheoretischer (vgl. Helsper 2004a; Oevermann 1996) sowie daran anschließender anerkennungstheoretischer Perspektiven (vgl. Ricken 2015a).

Der Zusammenhang von Differenz und der unterrichtlichen Praxis der Klassenführung ist im deutschsprachigen Kontext bisher noch keiner systematischen empirischen Analyse unterzogen worden. Erst recht liegen bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine empirischen Erkenntnisse vor, wenn dieser auf den Kontext inklusiver Schulklassen eingegrenzt wird. Dieser Umstand lässt sich nicht nur damit erklären, dass im deutschsprachigen Kontext der Schulforschung, anders als in den USA, Klassenführung nur am Rande Beachtung findet (vgl. Helmke 2007: 44), sondern auch über forschungsparadigmatische Gründe: So wird Klassenführung im deutschsprachigen Raum vorrangig

1 Eine solche begriffliche Adaption ist nötig, weil sich die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung vor allem praxeologischer Theorieangebote bedient (vgl. zum Überblick Göhlich et al. 2013; Tervooren et al. 2014b; Diehm et al. 2017b) und soziale Ordnungen damit *rekonstruktiv* erfasst, hingegen die auf ein quantitatives Paradigma ausgerichteten Konzepte der Klassenführung einen *normativen* Ordnungsbegriff zugrunde legen (vgl. exempl. Ophardt und Thiel 2008: 267). Weil auch solche Ordnungen, die als Unordnung erscheinen, in praxeologischer Hinsicht Ordnungen sind, spreche ich im Folgenden anstelle von Klassenführung von Praktiken der Interaktionsregulation und verwende Ordnung damit als einen deskriptiv analytischen Begriff (vgl. Schatzki 2002: 18). Vergleiche hierzu Kapitel 2.4.

entlang eines quantifizierenden Forschungsparadigmas betrachtet (vgl. exemplarisch Kunter et al. 2007), während die unterrichtliche Differenzforschung vor allem eine rekonstruktive Forschung ist (vgl. Fußnote 1). Dass bezüglich des Zusammenhangs von Differenz und Klassenführung keine Erkenntnisse vorliegen, lässt sich aber auch damit erklären, dass Klassenführung vornehmlich *funktional* als Stützfunktion des Lernens (vgl. Ophardt und Thiel 2007: 135) und zur Maximierung der aktiven Lernzeit (vgl. Helmke 2007; Bohl und Kucharz 2010: 109; Ophardt und Thiel 2013: 37) verstanden wird. Vor dem Hintergrund dieser funktionalen (Forschungs-)Perspektive auf die Steuerbarkeit des Unterrichts erscheint die Frage nach dem Zusammenhang zu Differenz zumindest auf den ersten Blick auch nicht vorrangig geboten. Wird aber bedacht, dass die unterrichtliche Praxis der Klassenführung „unter Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Helsper 2004b: 19) stattfindet, liegt es nahe, dass Lehrpersonen auf Differenzkonstruktionen zurückgreifen, weil eine zentrale Funktion sozialer Differenzkonstruktionen darin besteht, Komplexität zu reduzieren (vgl. Hall 1997: 234f.). Differenzkonstruktionen erlauben demnach, Regulationsentscheidungen im Unterricht subsumtiv und damit weniger komplex treffen zu können (vgl. Helsper 2007: 570). Allerdings begünstigt nicht nur jener Handlungsdruck den Rückgriff auf Differenzen, sondern auch der unterrichtliche Kontext der schulischen Inklusion bietet den Lehrpersonen bereits eine spezifische Differenzierung an. So ist die schulrechtliche Implementierung von Inklusion konstitutiv an die Differenz von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gebunden (siehe oben). Einerseits legen die schulrechtlichen Regelungen also bereits jene binäre Differenzierung der Schüler*innen nahe, andererseits wird aber in pädagogisch normativen Bestimmungen inklusiven Unterrichts der Rückgriff auf diese Differenzierung als problematische Verkürzung von Inklusion kritisiert (vgl. Werning 2014: 605ff.; Wevelsiep 2015: 569; sowie kritisch hierzu Dederich 2015b).

Wenn also Differenz bisher im Kontext von Klassenführung nur marginal einer empirischen Betrachtung unterzogen wurde, Differenzkonstruktionen aber zur unterrichtlichen Steuerung von Interaktionen im Kontext inklusiver Schulklassen naheliegen und zugleich gegenüber den pädagogisch Professionellen widersprüchliche Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Differenz bestehen, dann lässt sich von einem Desiderat hinsichtlich unterrichtlicher Differenzforschung im Anforderungsbereich Klassenführung sprechen.

Vor diesem Hintergrund fragt die vorliegende Studie, *welche Unterscheidungen und welche damit einhergehenden Differenzen in Praktiken der Regulation von Interaktionen im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebracht werden und welche Funktion die Differenzierung für die Regulierung des Miteinanders im Unterricht übernimmt.*

Diese übergeordnete Fragestellung gilt als *praxeologischer Ausgangspunkt* der vorliegenden Studie. Weil aber darüber hinausgehend unterrichtliche Praxis und darin implizierte Differenz nicht lediglich als situative Differenzherstellung, sondern auch als mit bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verknüpfte Praxis verstanden wird, bedient sich die Studie nicht nur praxeologischer, sondern auch poststrukturalistischer und anerkennungstheoretischer Perspektiven. In Anlehnung an forschungsheuristische Reflexionen von Reckwitz (2016a: 33) sowie von Reh und Ricken (2012) werden Praktiken als mit *Diskursen* und *Subjektivierungen* zusammenhängend verstanden und aus diesem Grund auch in den Analysen in einen solchen Zusammenhang gestellt. Dementsprechend fragt die vorliegende Studie auch danach, *welche diskursiven Bezüge in den unterrichtlichen Regulationspraktiken der inklusiven Klassen als relevante Repräsentationen von Differenz (i. S. der Repräsentation von etwas als etwas spezifisch Differentem) fungieren.* Dies ermöglicht vor allem unterrichtliche Dif-

ferenzkonstruktionen auch als Ausdruck der Reproduktion bestehender sozialstruktureller Differenzkategorien wie beispielsweise Klasse oder Behinderung zu analysieren.

Die Perspektive auf unterrichtliche Praktiken als Vollzug eines Subjektivationsgeschehens ermöglicht darüber hinaus zu fragen, *welche regelhaften und relationalen Subjektpositionen – verstanden als Möglichkeit, als jemand Bestimmtes am Unterricht teilnehmen und damit jemand Bestimmtes sein zu können – durch den Vollzug der Regulationspraktiken im Unterricht der inklusiven Klassen hervorgebracht werden.* Darauf aufbauend wird danach gefragt, *inwiefern die differenten Subjektpositionen – vor dem Hintergrund der diskursiven Bezüge und dem Verständnis von Unterricht als Ordnung, die im Kern eine Leistungsordnung darstellt – auch als Ausdruck einer im Unterricht praktisch hergestellten (sozialen) Ungleichheitsordnung zu verstehen sind.* Eine solche analytische Erweiterung des praxeologischen Ausgangspunkts erlaubt es, auf interaktionaler Ebene Differenz auch als situierte Herstellung von Ungleichheit zu erforschen und somit jene für die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte zentrale Fragen nach Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit empirisch zu erhellen (vgl. DGfE 2017: 3).

Der Aufbau der vorliegenden Studie gliedert sich deshalb wie folgt: In den theoretischen Grundlegungen des *Kapitel 1* wird der für die Arbeit zentrale Begriff der Differenz zunächst über eine Verhältnisbestimmung zu den Begriffen der Gleichheit und Singularität eingeführt (1.1). Es folgt eine sozialtheoretische Verortung (1.2), zum einen in der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1967) und dem Konzept des *doing difference* (vgl. West und Fenstermaker 1995; Fenstermaker und West 2001) und zum anderen in der Praxistheorie nach Schatzki (1996, 2001a, 2001b, 2002) und Reckwitz (2003). Aufgrund der darin dargelegten Begrenztheit praxeologischer Differenzforschung gründet die vorliegende Studie darüber hinaus auf (post-)strukturalistischen Ansätzen (1.3), die insbesondere im Anschluss an Butler (1997a, 2001b, 2003, 2006, 2011) dargelegt werden. Es folgen zwei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Differenz (1.4). Dies geschieht zunächst in Bezug auf die im Zuge von schulischer Inklusion geführte Diskussion über die Dekategorisierung von Differenz. Daran anschließend folgt eine Perspektive auf die pädagogische Anerkennung von Differenz.

Für die Gegenstandsbestimmung in *Kapitel 2* werden zunächst die empirischen Befunde unterrichtlicher Differenzforschung wiedergegeben und auf dieser Basis Forschungsdesiderate einer unterrichtlichen Differenzforschung im Kontext schulischer Inklusion formuliert (2.1). Auf den praxeologischen Verortungen und dem Forschungsstand aufbauend, wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Unterricht dargelegt und in Anlehnung an Reh et al. (2011) als *pädagogische Differenzordnung* bestimmt (2.2). In den anschließenden Reflexionen zur gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inklusion werde ich meinen Gegenstand als *Unterricht in inklusiven Schulklassen* bestimmen und damit zunächst von inklusivem Unterricht abgrenzen (2.3). Daraufhin folgt die praxeologische Bestimmung von Klassenführung als unterrichtliche Praktiken der Interaktionsregulation (2.4.) *Kapitel 3* begründet den Forschungszugang methodologisch als eine auf teilnehmender Beobachtung beruhende *Praxeographie*. Damit grenze ich mich insofern vom Begriff der Ethnographie ab, als in meiner Studie nicht Ethnien, sondern Praktiken die zentrale Untersuchungseinheit bilden (3.1). Es folgen methodologische Reflexionen zu zentralen Herausforderungen der Erforschung von Differenz mittels Beobachtungen (3.2).

Kapitel 4 formuliert die auf den vorangegangenen Überlegungen beruhende Fragestellung der vorliegenden Studie (4.1) sowie heuristische Analyseperspektiven meiner Arbeit. Neben jenem praxeographischen Zugang zu Differenz werde ich aufzeigen, wie Differenzherstellung

als Hervorbringung relationaler Subjektpositionen rekonstruiert werden kann (4.2) und wie es möglich ist, anhand der Kontextualisierung situativer Praktiken Aussagen zur Reproduktion von Bildungsungleichheit in den unterrichtlichen Praktiken zu treffen (4.3). Darüber hinaus wird beschrieben, inwiefern sich der Forschungsprozess und die Datenauswertung der vorliegenden Studie an die *Grounded Theory Methodologie* anlehnen (4.4). Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des vollzogenen Forschungsprozesses und der beobachteten Schulen sowie Schulklassen (4.5).

Den theoretischen und methodologischen Reflexionen folgend nehmen die empirischen Rekonstruktionen des *Kapitel 5* zunächst eine pädagogische Differenzierung der Lehrpersonen in den Praktiken der Interaktionsregulation in den Blick: Über den kontrastiven Vergleich zweier Auszeitpraktiken wird dargelegt, wie Lehrpersonen in der Differenzierung der Regulationspraxis Schüler*innen zuschreiben, ob diese den gestellten unterrichtlichen Anforderungen genügen können oder dies nicht können und deshalb vom Unterricht freigestellt werden (5.1). Die so rekonstruierte Differenzierung in *Können* und *Nicht-Können* wird darauf aufbauend anhand verschiedener Regulationspraktiken dargelegt und durch weitere kontrastive Vergleiche ausgearbeitet (5.2). Als maximaler Kontrast zu jener differenzierenden Regulation entlang von *Können* und *Nicht-Können* folgt die Rekonstruktion einer *gleichsetzenden* unterrichtlichen Regulationspraxis (5.3). Die anschließende analytische Zwischenbetrachtung zeigt auf, dass Lehrpersonen Schüler*innen in differenzierenden Regulationspraktiken genügende bzw. ungenügende Leistungs- und Handlungsfähigkeit zuschreiben und so jene *Fähigkeitsdifferenz* zwischen den Schüler*innen performativ hervorbringen (5.4). Da demnach die Zuschreibung individueller Leistungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen das zentrale Kriterium der Differenzierung der Interaktionsregulationen im Unterricht darstellt, rekonstruiert das folgende Kapitel (subjektexterne) Faktoren, die das Zustandekommen dieser Zuschreibung von Fähigkeiten beeinflussen (5.5). Eine Zusammenfassung der Rekonstruktionen schließt das Kapitel ab (5.6).

Auf Basis der so erarbeiteten praxeologischen Ausgangsperspektive auf Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Differenzierungen folgen in *Kapitel 6* Kontextualisierungen der Praktiken, die es ermöglichen, einen Zusammenhang der situativen Zuschreibung genügender bzw. ungenügender Fähigkeiten zu der schulischen Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs – dessen Beantragung von den Lehrpersonen als *Krankschreibung* bezeichnet wird – herauszuarbeiten. Gezeigt wird, dass ein Zusammenhang zu den Praktiken besteht, obwohl Lehrpersonen ihre praktischen Differenzierungen keinesfalls exakt entlang der Differenz von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausrichten (6.1). Analysiert wird darauf aufbauend (6.2), dass und wie die Differenzkategorie (Lern-) Behinderung, die einem sonderpädagogischen Förderbedarf zentral zugrunde liegt (6.2.1), als *diskursive Deutungsressource* die unterrichtlichen Differenzierungen konstituiert (6.2.2) und die Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber den Fähigkeiten der Schüler*innen strukturiert (6.2.3). Auf Basis dieser Analysen lässt sich darlegen, dass durch die differenzierenden unterrichtlichen Regulationspraktiken bestimmte Schüler*innen (sowohl dauerhaft als auch vorübergehend) am Unterricht *im Modus einer Krankschreibung* teilnehmen, weil sie von (Teilen der) unterrichtlichen Anforderungen auf Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten *freigestellt* werden (6.3). Die so durch die Regulationen hergestellte *legitim abweichende Teilnahme* bringt die *Subjektposition* des*der krankgeschriebenen Schüler*in in der unterrichtlichen Ordnung inklusiver Schulklassen hervor: Schüler*innen können auf der Basis der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten am Unterricht unter reduzierten Anfor-

derungen *legitim abweichend* teilnehmen. Aufgrund des Zusammenhangs dieser praktischen unterrichtlichen *Krankschreibung* zur Kategorie der (Lern-)Behinderung (re-)produziert die *dauerhafte Teilnahme im Modus der Krankschreibung* zugleich *performativ (Lern-)Behinderung* (6.3.1). Dabei lässt sich diese Praxis nur vor dem Hintergrund impliziter Fähigkeitserwartungen an Schüler*innen umfassend verstehen, weil diese impliziten Erwartungen eine ursächliche Bedingung für jene ‚eigentlichen‘ unterrichtlichen Anforderungen und damit für die Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind (6.3.2). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und auf quantitative Befunde bezüglich der Reproduktion von Bildungsungleichheit durch die sozial selektive Zuschreibung von Lernbehinderung bezogen (6.4).

Die Diskussion der Ergebnisse in *Kapitel 7* der Studie fokussiert abschließend auf zwei Aspekte: Zunächst werden die Erträge der Studie für eine theoretische Erweiterung bestehender Konzipierungen von Klassenführung diskutiert (7.1). Als zweiter Aspekt folgt eine empirisch fundierte Bestimmung der Spezifik eines inklusiven Unterrichts. Diese Spezifik wird zudem mit bestehenden präskriptiven Konzeptionen inklusiven Unterrichts verglichen (7.2).

Die Arbeit endet mit weiterführenden Forschungsperspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung im Kontext eines Unterrichts mit inklusivem Anspruch (8).

1 Theoretische Perspektiven auf Differenz

Das erste Kapitel der vorliegenden Studie diskutiert Differenz in sozialtheoretischer und in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht. Kapitel 1.1 bietet zunächst einen Überblick über das Theorem der Differenz und weitere zentrale Grundbegriffe der Arbeit. Hierfür wird auch das Verhältnis von Differenz zu Gleichheit und Singularität bestimmt. Die folgenden Kapitel 1.2 und 1.3 führen dann in zwei für die Differenzforschung zentrale sozialtheoretische Grundlagen ein. Dabei wird jeweils aufgezeigt, wie Differenz theoretisch verstanden wird und welche Perspektive dies für die empirische Erforschung von Differenz bietet. Damit schließt die vorliegende Arbeit an Bestrebungen an, *Praxistheorien* mit Theorien des *Poststrukturalismus* zu synthetisieren (vgl. Balzer und Bergner 2012; Hillebrandt 2016; Moebius und Reckwitz 2008; Wrana 2014; Reckwitz 2016a, 2016b, 2016c; Kuhn 2013; Fritzsche 2001; Machold 2015). Mit Reckwitz verstehe ich eine solche synthetisierende theoretische Grundlegung als im „Kern praxeologisch ausgerichtet“ (Reckwitz 2016a: 33) und um poststrukturalistische Positionen angereichert.²

Neben der Darlegung der beiden für die Arbeit zentralen sozialtheoretischen Perspektiven auf Differenz werden dann in Kapitel 1.4 zwei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den möglichen pädagogischen Umgang mit Differenz eingenommen.

1.1 Differenz und Gleichheit: eine (Verhältnis-)Bestimmung

Differenz bedeutet zunächst einmal, dass etwas verschieden zu etwas Anderem ist; mathematisch ausgedrückt: $a \neq b$ oder $a > b$. In diesem grundlegenden Verständnis ist jegliche Wahrnehmung von etwas oder jegliches Denken über etwas bereits auf Unterscheidung und damit auf Differenz angewiesen. Etwas kann nur dann als etwas Bestimmtes erscheinen oder gedacht werden, wenn es zugleich etwas Anderes nicht ist, das heißt, different zu etwas Anderem ist. Kulturelle Phänomene bestehen aus Unterscheidungen (vgl. Hirschauer 2014: 170) und ohne Differenzen wäre Bedeutung undenkbar: „difference‘ signifies. It carries a message“ (Hall 1997: 235). Ein einzelnes Element kann folglich für sich alleine genommen nicht als different bzw. verschieden bezeichnet werden. Differenz ist demnach kein eigenständiger Status, sondern nur etwas, das aus der Operation des Vergleichens resultiert. Insofern lässt sich Differenz genauer als *relative* Differenz begreifen (vgl. Dederich 2013: 42ff.; Ricken und Reh 2014).

Die Operation des Vergleichs geschieht dabei immer vor dem Hintergrund eines Vergleichshorizonts, welcher auch als *tertium comparationis* bezeichnet wird: Etwas ist different zu etwas Anderem, im Hinblick auf eine Gemeinsamkeit. Die hervorbringende Feststellung, dass etwas different zu etwas Anderem ist, konstruiert daher auch eine Gleichheit, bezüglich der überhaupt erst von Differenz gesprochen werden kann (vgl. Prengel 2001: 95; Ricken und Reh 2014: 27; Budde 2015a: 24).

² Die hier vorgenommene Trennung von Praxistheorien und poststrukturalistischen Überlegungen ist dabei nicht als trennscharf zu verstehen. Vielmehr sind auch aus poststrukturalistischer Perspektive spezifische Beiträge für eine praxistheoretische Perspektive hervorgegangen. So sind beispielsweise die Theorie der performativen Praxis von Butler (1997a, 2006) oder die britischen Cultural Studies (vgl. Hall 2000; Marchart 2008; Mecheril und Witsch 2006) in beiden Theorieangeboten zu verorten.

Es ist diese Beziehung, wonach Verschiedenheit immer auf etwas Gemeinsames verweist, die zu der Argumentation führt, genau in der Unterschiedlichkeit aller Individuen sei deren Gleichheit begründet. Diese Argumentation findet sich pointiert beispielsweise in jener Figur wieder, die Prengel (2001) als „egalitäre Differenz“ bezeichnet. Zugleich steckt im Zusammenspiel von Vergleichshorizont und Differenz ein impliziter Schematismus eines Allgemeinen und eines davon abgrenzbaren Besonderen: Vor dem Hintergrund des Allgemeinen lässt sich das je Besondere in Differenz zueinander denken. Ebenso ist in der Figur des *tertium comparationis*, zumindest potenziell, die Annahme verborgen, dass ein solches Gemeinsames der Differenz bzw. der Operation des Differenzierens vorausgeht, demnach also existiert und die Differenz zuallererst begründet. Diesbezüglich haben jedoch Theorien zur Postmoderne darauf hingewiesen, dass gerade eine solche Gemeinsamkeit bzw. ein Universalismus, die/der in der Lage wäre Differentes zu fundieren, nicht existiert. Mit dem Begriff des *Widerstreits* verweist Lyotard (1989, 1990) deshalb darauf, dass verschiedene lokale Wahrheiten nebeneinander existieren und keine von diesen alleinige Gültigkeit beanspruchen kann. Ebenso wenig lassen sich diese lokalen Wahrheiten im Sinne der Inkommensurabilität in einem abstrakten Allgemeinen auflösen. Ohne an dieser Stelle schon ausführlicher auf die philosophischen und sozialtheoretischen Grundlagen eingehen zu wollen, folgt aus diesen Überlegungen, dass ebenso wie die Hervorbringung der Differenz durch die vergleichende Unterscheidung auch die Hervorbringung des Gemeinsamen als eine konstruierte und vermeintliche Gemeinsamkeit verstanden werden kann: „Der Vergleich bringt bereits den ersten Gewaltakt mit sich: die Mißachtung der Einzigkeit“ (Bauman 1999: 91f.). Anhand der theoretischen Impulse der Postmoderne entsteht demnach ein Verständnis von Differenz als *radikale Pluralität* bzw. radikale Differenz (vgl. Mecheril und Vorrink 2014: 95), demzufolge sich Differenzen auf keine zugrundeliegende Gemeinsamkeit zurückführen lassen.

„Differenztheoretisch denken heißt daher nicht nur, Unterscheidungen zu treffen und Unterschiede festzustellen, sondern auch, seinerseits keinen festen Ursprung identifizieren, keinen archimedischen Punkt einnehmen zu können und insofern permanent an Differenzen sich verwiesen zu sehen. Das eine ist aber ohne das andere wohl nicht zu haben, weil relative Differenz notwendigerweise mit radikaler Differenz verknüpft ist“ (Ricken und Reh 2014: 28).

Budde (2015a) verweist vor dem Hintergrund des hier beschriebenen Zusammenhangs von relativer Differenz, radikaler Differenz und Gleichheit darauf, dass Differenzkonstruktionen nur dann in ihrer Relationalität angemessen erfasst werden können, wenn diese Trias als antinomischer Verweisungszusammenhang begriffen wird: „Allgemeines, Differentes und Singuläres (oder eben Universalität, Differenz und Individualität) verweisen unentrinnbar aufeinander“ (ebd.: 30). Dieser Verweisungszusammenhang ist antinomisch, da alle drei Ausdrucksgestalten für sich Gültigkeit beanspruchen können, sich aber in ihrer Relation zueinander widersprechen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund, dass Differenzen ein konstitutives Element der Entstehung von Bedeutung sind, stellt sich für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Frage, wie welche Differenzen in bestimmten Feldern zu bestimmten Zeiten relevant werden und welche (symbolischen) Ausschlüsse damit produziert werden. Anders formuliert: Wenn Differenzen eine Ordnungsfunktion haben, wirft das die Frage auf, welche Ordnungen hervorgebracht werden und welche Funktion welche Differenzen in solchen Ordnungen übernehmen. Hall konstatiert in diesem Sinne eine grundlegende Ambivalenz der Funktion von Differenz:

„It is both necessary for the production of meaning, the formation of language and culture, for social identities and a subjective sense of the self (...) and at the same time, it is threatening, a site of danger, of negative feelings, of splitting, hostility and aggression towards the ‘Other‘“ (Hall 1997: 238).

Auf Basis der bis hier vorgenommenen ersten Hinführung erscheint mir die Unterscheidung der Begriffe (soziale) *Differenz*, *Kategorie* und (soziale) *Differenzkategorie* notwendig:

Differenz bezeichnet die Unterscheidung und damit Relationierung mindestens zweier Begriffe vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Vergleichshorizonts (vgl. Ricken und Reh 2014: 26). Da ich Phänomene von Differenz in den Blick nehme, die sich auf Unterscheidungen zwischen Menschen beziehen, spreche ich von *sozialer* Differenz.

Kategorien sind Klassen von Objekten, denen zugeschrieben wird, dass sie gemeinsamen Bedingungen genügen. Kategorien fassen demnach Unterschiedliches im Hinblick auf eine (vermeintliche) Gemeinsamkeit zusammen. Sie „verdichten maßgebende Hinsichten, sie lassen Gegenstände in bestimmter räumlicher, zeitlicher, quantitativer oder qualitativer Beleuchtung erscheinen“ (Gamm 1997: 38). Soziale Differenzkategorien³ sind so die jeweiligen Begriffe, die einer Unterscheidung zugeschrieben werden und Individuen unter diesen Begriffen subsumieren. Sie schließen sich wechselseitig als different zueinander aus. Ein Beispiel hierfür wären die Geschlechterkategorien weiblich, trans*, inter* oder männlich. Der in einer Unterscheidung hervorgebrachte Vergleichshorizont, jenes *tertium comparationis*, ist selbst auch eine Kategorie, da auch dieser Vergleichshorizont verschiedene Individuen und gegebenenfalls Unter-Kategorien subsumiert. Anknüpfend an das genannte Beispiel ist demnach auch der Begriff Geschlecht eine soziale Differenzkategorie (vgl. Lutz 2001).⁴

Den Terminus *Ungleichheit* verstehe ich, in Anlehnung an die Verwendung in Theorien sozialer Ungleichheit, wie folgt:

„Wir sprechen immer dann von *sozialer Ungleichheit*, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al. 2009: 15, Hervorhebung im Original).

Mit dem Begriff soziale Ungleichheit rekurriere ich demnach auf die Sozialstruktur. Den Begriff Ungleichheit nutze ich auf der Ebene von Interaktionen (Mikroebene) als expliziten Ausdruck für die Benennung hierarchischer bzw. vorteil- und nachteilhafter Unterschiede in Interaktionen.

3 Hirschauer (2014) spricht von „Humankategorisierungen“. Diesen Begriff verstehe ich als synonym zu meiner Konzipierung des Begriffs der *sozialen Differenzkategorien*.

4 Insbesondere in pädagogischen Konzepten werden neben dem Differenzbegriff vor allem auch der Begriff Heterogenität (Koller 2014; Koller et al. 2014) aber auch Vielfalt und Ungleichheit verwendet. Erziehungswissenschaftliche Arbeiten verstehen Heterogenität in Abgrenzung zu Differenz wie folgt: Heterogenität verbindet in etymologischer Perspektive die Elemente *héteros* (anders) sowie *génos* (Klasse/Art) (vgl. Walgenbach 2014: 23) und bezeichnet demnach eine *Andersartigkeit*, also eine Verschiedenheit, die auf eine unterschiedliche Abstammung zurückzuführen ist. Demnach impliziert der Heterogenitätsbegriff ontologisierende Vorstellungen (vgl. Mecheril und Vorrink 2014: 108). An verschiedenen Stellen wird ihm zudem ein affirmativer Impetus zugeschrieben, der Differenzen unkritisch bejaht (vgl. Gomolla 2014; Rose 2014; Budde 2015b: 122ff.). Dieser affirmative Impetus findet sich auch in der Verwendung des Begriffs *Vielfalt*. Das Postulat „Vielfalt tut gut“, wie es beispielsweise vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verwendet wird, macht dies deutlich. Der Differenzbegriff, so wie ich ihn verwende, impliziert keine solche affirmative oder normative Perspektive. Aus diesen Gründen finden die Begriffe Heterogenität und Vielfalt in meiner Arbeit nur dann Verwendung, wenn ich mich auf Konzepte beziehe, die mit diesen arbeiten. In meinen Analysen verzichte ich auf ihre Verwendung.

Ich habe nun eine erste begriffliche Verortung vorgenommen, die Differenz als Ergebnis einer Unterscheidung begreift und die zugleich in einem Zusammenhang sowohl zu Gleichheit als auch zu Singularität bzw. radikaler Differenz steht. Darüber hinaus wurden die für die weitere Darstellung zentralen Begriffe bestimmt. Hierauf aufbauend folgt nun eine vertiefende Präzisierung im Hinblick auf die für mein Forschungsinteresse zentralen sozialtheoretischen Bestimmungen. Das Ziel dieser Präzisierung ist einerseits eine sozialtheoretische Grundlegung und andererseits eine gegenstandstheoretische Bestimmung von Differenz.

1.2 Praxeologie und Differenz

Wenn im Folgenden von praxistheoretischen Perspektiven im Plural gesprochen wird, soll damit dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es sich hierbei nicht um *eine* elaborierte Theorie handelt, sondern um verschiedene theoretische Ansätze, die eine ähnliche Perspektive auf das Handeln und das Soziale einnehmen (vgl. Reckwitz 2003: 283f.). Als eine erste Grundlegung werde ich hierfür die praxeologische Perspektive der Ethnomethodologie auf das *doing difference* darlegen. Darauf aufbauend werde ich die sozialtheoretischen Bestimmungen einer Theorie sozialer Praktiken von Schatzki (1996, 2002, 2010, 2012; Schatzki et al. 2001) sowie von Reckwitz (2003) darlegen, weil diese eine synthetisierende Perspektive auf unterschiedliche Praxistheorien anbieten. Dieser zusammenführenden Perspektive zufolge soll die Theorie sozialer Praktiken „nicht wie ein Feld miteinander konkurrierender Theorien, sondern als eine sozialtheoretische Perspektive behandelt werden, welche die einzelnen Autoren übergreift“ (ebd.: 284).⁵

Für die empirische Erforschung von Differenz sind vor allem Arbeiten im Anschluss an die auf Garfinkel (1967) zurückgehende Ethnomethodologie relevant. Die Bezeichnung Ethnomethodologie drückt bereits den Untersuchungsgegenstand selbst aus: die „(empirische) Rekonstruktion derjenigen Methoden, mit denen die Mitglieder einer Gesellschaft in ihren (alltäglichen) Handlungen die Wirklichkeit hervorbringen, in der sie handeln“ (Meuser 2011: 53). Die Perspektive darauf, wie Wirklichkeit durch Handlungen hervorgebracht wird, drückt sich auch in dem (an die Ethnomethodologie) anschließenden Konzept des *doing difference* bzw. zeitlich zuvor des *doing gender* aus (vgl. Fenstermaker und West 2001; West und Fenstermaker 1995; West und Zimmerman 1987). Die Autor*innen verstehen Differenz als „ongoing (...) situated accomplishments“ (West und Fenstermaker 1995: 30), also als etwas, das wiederholt vollzogen und zugleich hervorgebracht (accomplished) wird. Ein solches Verständnis von Gender bzw. Differenz verschiebt die Perspektive der Forschung: In den Blick geraten nicht „matters internal to the individual“ (West und Zimmerman 1987: 126), sondern gemachte Differenz (i. S. v. etwas vollziehen und dadurch herstellen). Nicht die vermeintlich vorhandenen Unterschiede werden betrachtet, sondern die gemachten Unterscheidungen. In genau diesem Sinne lässt sich der Ansatz des *doing difference* auch als *sozialkonstruktivistisch* bezeichnen. Die Möglichkeit ontologischer Bestimmungen solcher Differenzen wird damit allerdings nicht vollständig geleugnet (vgl. Diehm et al. 2013: 30). Dies verweist auf einen grundlegenden Unterschied zwischen sozialkonstruktivistischen und poststrukturi-

⁵ Wer als Theoretiker*in einer Soziologie der Praxis bzw. einer Praxistheorie gilt, ist dabei umstritten. Vergleiche hierzu einerseits die Überlegungen von Reckwitz (2003), andererseits die kritische Perspektive hierauf von Hillebrandt (2014: 13).

realistischen Differenzüberlegungen. Letztere, insbesondere bei Derrida, dekonstruieren ontologische Bestimmungen und befragen die grundsätzliche Möglichkeit dieser Bestimmungen.⁶ Das Konzept des *doing difference* nimmt als analytische Einheit Situationen und die situative Produktion von Differenz in den Blick (vgl. ebd.: 35f.). Eine solche Perspektive blendet zugleich sozialstrukturelle Phänomene und Mechanismen, die vor- bzw. übersituativ wirkmächtig sind, aus. Obwohl Fenstermaker und West (2001) konstatieren, dass ein situativer Vollzug immer auch in einem Zusammenhang zu sozialstruktureller Differenz steht, wird das Theorem des *doing difference* diesem Anspruch in methodologischer Hinsicht nicht gerecht. In der Kritik stehen deshalb die Nichtbeachtung vorsituativer sozialstruktureller Positionierungen und die fehlende Beachtung von Historizität (vgl. Kubisch 2008: 42), die mit einer entkontextualisierten Betrachtung von Situationen einhergehen (vgl. Diehm et al. 2013: 35f.; Kuhn 2013: 63ff.). Kuhn (ebd.) formuliert zudem kritisch, dass mit der ethnomethodologischen Zurückhaltung gegenüber Konzepten wie Macht und sozialer Ungleichheit auch ein Mangel an politischer Ambitioniertheit einhergehe. Pointiert zusammengefasst: Das Konzept des *doing difference* ermöglicht die detaillierte Betrachtung situativer Differenzproduktionen, verliert genau dabei aber tendenziell deren Kontext aus dem Blick.

Ich werde nun auf die synthetisierende Perspektive einer Theorie sozialer Praktiken nach Schatzki und hieran anschließende Bezüge von Reckwitz eingehen. Als Ausgangspunkt für die Darlegung jener sozialtheoretischen Perspektive bietet es sich an, den Ort bzw. das Verständnis des Sozialen darzulegen: Das Soziale wird in Praktiken verortet. Eine soziale Praktik versteht Schatzki als „arrays of activity“ (Schatzki 2001a: 11) bzw. als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89). Aus dieser Bestimmung folgt für Schatzki auch, dass keine Sozialität außerhalb von Praktiken existiert. Weil die verschiedenen Aktivitäten von unterschiedlichen Personen vollzogen werden können, werden sie auch als „collective action“ (Barnes 2001: 32) verstanden. Dabei sind die verschiedenen „doings or sayings“ einer Praktik „linked‘ by practical understanding“ (Schatzki 2002: 78). Es ist diese Verknüpfung von Aktivitäten, die Ausdruck der Sozialität von Praktiken ist und dazu führt, dass Praktiken als die kleinste Einheit des Sozialen gelten (vgl. Reckwitz 2016a: 36). Das der Verknüpfung von Aktivitäten zugrunde liegende „practical understanding“ (Schatzki 2002: 78) wird auch als implizites, praktisches Wissen verstanden. Dementsprechend ist Wissen nicht „als Bestandteil und Eigenschaften [sic] von *Personen*, sondern immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren“ (Reckwitz 2003: 292). Es ist ein praktisches Wissen im Sinne eines ‚Know-how‘ und kein explizierbares Aussagewissen im Sinne eines ‚Knowing-that‘.⁷ Ein solches implizites Know-how wird praxistheoretisch als Bestandteil und zugleich Ergebnis der Praktiken verstanden und nicht als ein Wissen individueller Akteur*innen, das den Praktiken vorausgeht und unabhängig von diesen besteht. Es handelt sich demnach um ein durch und in Praktiken *inkorporiertes* und vollzogenes Wissen, dessen Mobilisierung als eine körperlich-leibliche zu verstehen ist. Für diese Mobilisierung ist die Fähigkeit zur Explikation des Wissens nicht notwendig. Akteur*innen müssen dieses implizite Wissen allerdings inkorporiert haben, um als kompetente Akteur*innen Aktivitä-

6 Vergleiche hierzu die Überlegungen des Kapitels 1.3.

7 Die von Mannheim vorgenommene Unterscheidung in konjunktives und kommunikatives Wissen lässt sich als äquivalent verstehen. Mit kommunikativem Wissen beschreibt Mannheim ein Wissen, das expliziert zugänglich und begrifflich verfasst ist. Dieses grenzt er ab von einem Wissen, das vornehmlich handlungspraktisch ist und nicht notwendigerweise begrifflich dargelegt werden kann (vgl. Mannheim 1980: 206ff.).

ten hervorbringen zu können, die als Bestandteil bestimmter sozialer Praktiken verstanden werden.

Praktiken werden performativ, vermittelt durch die menschlichen Körper, hervorgebracht, weshalb sie immer auch eine materiale Dimension besitzen. Sie sind deshalb sichtbar und so auch für die rekonstruktive Forschung zugänglich. Darüber hinaus werden neben den die Praktiken vollziehenden Körpern „auch Artefakte als Handlungsträger und Mitwirkende an Praktiken“ (Schmidt 2012: 63) verstanden. Artefakte sind Gussformen des Sozialen, welche die soziale Welt kokonstituieren. Als die Praktiken potenziell „stabilisierende Ankerpunkte“ (ebd.) sind sie Träger von Bedeutung, sozialen Regeln und Zweckmäßigkeiten (z. B. Straßenschilder), die zugleich erst aus dem Vollzug von Praktiken hervorgehen. Entsprechend legen Artefakte bestimmte Verwendungsweisen nahe und sind darüber hinaus für den Vollzug bestimmter Praktiken konstitutiv (vgl. Rabenstein 2018). Dabei determinieren Artefakte zwar nicht, *wie* mit ihnen umgegangen wird, sie erschweren aber zumindest tendenziell eine unorthodoxe Gebrauchsweise. Das bedeutet, Artefakte machen es wahrscheinlicher, dass sich soziale Praktiken, die in Verbindung mit Artefakten hervorgebracht werden, in ähnlicher Weise reproduzieren. Dementsprechend leisten sie einen Beitrag zur sozialen Ordnungsbildung. Im Gegensatz zu den Teilnehmenden von Praktiken leisten Artefakte allerdings selbst keinen eigenständigen Beitrag dazu, ein Geschehen als ein bestimmtes Geschehen zu identifizieren und als sinnhaft zu verwirklichen (vgl. Schmidt 2012: 62ff. sowie in methodologischer Hinsicht Rabenstein 2018).

Ein spezifischer Zusammenhang sozialer Praktiken wird als soziale Ordnung bezeichnet: „Order is the hanging together of things, the existence of nexuses“ (Schatzki 2002: 18). Soziale Ordnungen sind deshalb „arrangements of entities through and amid which human existence transpires, in which the entities involved relate, occupy positions, and enjoy meanings“ (ebd.: 24). Eine soziale Ordnung zu beschreiben bedeutet demnach, die Art der Anordnung von Entitäten und damit die Relationen und Zusammenhänge eines bestimmten Feldes zu beschreiben. ‚Disorder‘ bzw. Unordnung ist deshalb keine im normativen Sinne unordentliche Ordnung oder Instabilität einer Ordnung, sondern wäre ein Zustand der Isolation, in dem keine Relationen bestehen würden (vgl. hierzu auch Kap. 2.4).

Sowohl die Bestimmung des impliziten Wissens, das sich in den Körpern materialisiert, als auch die Funktion von Artefakten als situativ überdauernde Träger von Regeln und Zweckmäßigkeiten legen zumindest tendenziell die Kontinuität von Praktiken und damit auch von sozialen Ordnungen nahe (vgl. Reckwitz 2004: 44). Inwiefern jedoch solche sozialen An-Ordnungen aufgrund sich wiederholender Praktiken eine zeitliche Stabilität aufweisen oder sich ständig wandeln, ist in praxistheoretischer Perspektive eine empirisch zu beantwortende Frage (vgl. Schatzki 2002: 24). Anhand der im weiteren Verlauf (vgl. Kap. 1.3) hinzukommenden poststrukturalistischen Überlegungen lässt sich diese für Differenzforschungen zentrale Frage nach Reproduktion oder Subversion spezifischer Ordnungen genauer betrachten.

Soziale Ordnungen, verstanden als An-Ordnungen unterschiedlicher Entitäten, implizieren im praxistheoretischen Verständnis nun auch Positionen, die nur in Relation zu anderen Positionen bestehen können: „Position’, in short, is an abstract term denoting where an entity fits in a nexus“ (ebd.: 19). Für die Erforschung sozialer Differenz ist dies insofern von besonderer Relevanz, als die Rekonstruktion von Praktiken und Ordnungen Aussagen über die Hervorbringung relationaler sozialer Positionen – hier verstanden als Positionierungen von Individuen – ermöglicht, die wiederum Ausdruck der Hervorbringung sozialer

Differenzen sind: „As elements of the arrangement, these entities also possess identities (who someone is)“ (Schatzki 2001b: 51). Für eine praxeologische Differenzforschung folgt daraus die zentrale Perspektive, relationale Differenz-Positionen in spezifischen sozialen Ordnungen zu rekonstruieren.⁸

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Differenz praxistheoretisch in sozialen Praktiken und spezifischen Ordnungen vollzogen und hervorgebracht wird. Insofern ist die hier auf Schatzki aufbauende Darstellung der Praxistheorie „eine spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (Reckwitz 2003: 286f.). Mit diesem sozialkonstruktivistischen Verständnis der praktischen Hervorbringung geht eine Präferenz für ethnographische Forschungsstrategien und die zentrale Erhebung in teilnehmenden Beobachtungen einher. Zugleich folgt aus dieser sozialtheoretischen Grundlegung die Zurückhaltung bezüglich ontologischer Differenzzuschreibungen: Nicht Unterschiede werden betrachtet, sondern Unterscheidungen. Allerdings verweist die bereits angeführte Kritik am ethnomethodologischen Ansatz auch auf die Grenzen dieser Perspektive bezüglich der situativen Hervorbringung von Differenz. Ebenso neigen jene praxeologischen Ansätze dazu, das Soziale in einem reproduktiven Sinn in den Blick zu nehmen, wenn sie darauf zielen, die aus den Praktiken sich etablierenden Ordnungen zu rekonstruieren. Zumindest potentiell geraten so auch Brüche und Uneindeutigkeiten aus dem Blick. Bestehende Überlegungen, die praxistheoretische Ansätze um poststrukturalistische Perspektiven erweitern, stellen einen Versuch dar, dieser Kritik an praxistheoretischen Engführungen zu begegnen (vgl. Diehm et al. 2013; Kuhn 2013; Machold 2015; Reckwitz 2016a). So unterbreitet Reckwitz (2016a) eine Forschungsheuristik für eine poststrukturalistisch informierte Praxeologie, der sich die vorliegende Studie bedient und die deshalb zunächst zusammenfassend dargelegt wird:

„Diese Forschungsheuristik ist aus meiner Sicht in ihrem Kern praxeologisch ausgerichtet. Sie geht von einem Verständnis von Kultur als Praktiken (...) aus. Ein avancierter praxeologischer Analyse-rahmen bewegt sich dabei im begrifflichen Quadrat von ‚Praktiken‘, ‚Diskursen‘, ‚Artefakten‘ und ‚Subjektivierungen‘. Zugleich kann und soll diese Forschungsheuristik poststrukturalistisch inspiriert sein. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, dass zentrale Analysekatégorien poststrukturalistischer Autoren wie Diskurs, Subjektivierung oder Dispositiv aufgenommen werden, sondern auch und vor allem darin, dass man von den Poststrukturalisten lernen kann, eine besondere Sensibilität nicht nur für die Mechanismen der Stabilisierung, sondern auch für die permanente Destabilisierung kultureller Ordnungen, die Destabilisierung ihrer Strukturen und Grenzziehungen zu entwickeln“ (ebd.: 33).

Die vorliegende Differenzforschung folgt diesem heuristischen Vorschlag von Reckwitz, um das Erkenntnisinteresse daraufhin auszuweiten, dass nicht lediglich in Praktiken hervorgebrachte Differenz rekonstruiert wird, sondern, dass diese Praktiken zugleich in ihrem Zusammenhang zu Diskursen und als Praxis der Subjektivierung verstanden werden können. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige poststrukturalistische Positionen dargelegt. Hierbei wird auch auf Diskurse und Subjektivierungen als zentrale Analysekatégorien der vorliegenden Studie eingegangen.⁹

8 Dieses noch relativ vage Verständnis von Positionierung wird anhand performativitätstheoretischer Überlegungen, insbesondere in Bezug auf Butler (2006), weiter theoretisch ausgebaut (vgl. Kap. 1.3) und in den methodologischen Reflexionen konkretisiert (vgl. Kap. 3.2).

9 Da ich auf der Basis der poststrukturalistischen Theorieangebote mein Verständnis von Artefakten nicht über das bereits mit Schatzki dargestellte Verständnis hinaus ausweite, werde ich auf diesen kultursoziologischen Phäno-