

Balzer, Nicole

Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-96



Quellenangabe/ Reference:

Balzer, Nicole: Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 77-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252836 - DOI: 10.25656/01:25283

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252836>

<https://doi.org/10.25656/01:25283>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nicole Balzer¹

Verschiedenheit *und* Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung

Zwar herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass ‚Anerkennung‘ in ethischer Hinsicht für die Pädagogik bedeutsam ist; es ist aber keinesfalls immer dasselbe gemeint, wenn sie als ein ethisches Prinzip der Pädagogik postuliert wird. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie Verschiedenheit und Gleichheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung bestimmt sowie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Zunächst werden drei Diskurslinien rekonstruiert, in denen die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen als maßgebliche Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung gilt. Während in diesen Diskurslinien Gleichheit von der Verschiedenheit her begriffen wird, werden anschließend Arbeiten skizziert, die Gleichheit implizit oder explizit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen. Der Beitrag zielt nicht allein auf einen Einblick in die Bedeutung von ‚Anerkennung‘ als ethisches Prinzip der Pädagogik. Ein zentrales Anliegen ist es zudem, die bereits seit längerer Zeit dominante Überzeugung zu stören, dass der (aner kennende) ‚Umgang mit Verschiedenheit‘ den Dreh- und Angelpunkt ‚guter‘ Pädagogik darstellt.

Wer sich, wie die Autor*innen der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*, „die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern“ (Prenzel u.a. 2017, 6) zum Ziel setzt, stößt vermutlich auf breite Zustimmung. Ernsthaft würde dieses Ziel wohl kaum jemand *generell* bestreiten oder gar das Gegenteil fordern. Breite Zustimmung ist auch deshalb zu erwarten, weil ‚Anerkennung‘ ein *allgemeines* ethisches Prinzip ist, das folglich immer und nicht nur dann gilt, wenn man mit Anderen pädagogisch zu tun hat.

1 Ich schließe in diesem Beitrag an verschiedene vorherige Publikationen an (Balzer & Ricken 2010; Balzer 2012, 2019, 2020), ohne dies jeweils im Einzelnen auszuweisen. Die von mir in diesen Publikationen unternommenen Systematisierungen erziehungswissenschaftlicher Thematisierungen von ‚Anerkennung‘ werde ich allerdings teils neu justieren und sowohl präzisieren als auch korrigieren. Für ihre differenzierte Rückmeldung zu einer ersten Fassung dieses Beitrags danke ich Constanze Berndt. Für zahlreiche Gespräche zur hier diskutierten Thematik danke ich Johannes Bellmann.

Wie so oft, kommt es aber auch hier auf die Details an: Zwar herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass ‚Anerkennung‘ in ethischer Hinsicht für die Pädagogik bedeutsam ist; es ist aber keinesfalls immer dasselbe gemeint, wenn sie als ein ethisches Prinzip der Pädagogik postuliert wird. Diese Mehrdeutigkeit pädagogischer Anerkennungspostulate hängt nicht nur mit der Vieldeutigkeit des Anerkennungsbegriffs, sondern auch damit zusammen, dass Anerkennung eine dreistellige Relation bildet (vgl. Balzer & Ricken 2010, 39): In der Anerkennung wird jemand (y) durch jemand anderen (x) *als jemand* und/oder *im Hinblick auf* bzw. *in etwas* und / oder *aufgrund von etwas* bestätigt bzw. bejaht (z) und daher immer auch zu anderen und / oder anderem ins Verhältnis gesetzt. Diese triadische Struktur der Anerkennung impliziert nicht nur, dass Anerkennung immer im Horizont einer Ordnung oder eines Mediums operiert (vgl. Bedorf 2014, 167). Sie impliziert auch, dass pädagogische (wie jegliche) Anerkennungspostulate eine Bestimmung dessen vornehmen, *woraufhin* und *als wer oder als was* Andere anerkannt werden sollen. Gerade dies aber, d.h. das ‚Woraufhin‘, die Bezugsgröße bzw. der ‚Gegenstand der pädagogischen Anerkennung‘ (vgl. Stojanov 2006, 177) wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich bestimmt und ist umstritten.

Vor diesem Hintergrund geben die folgenden Ausführungen einen ausschnitthaften Einblick in den Diskurs zu ‚Anerkennung‘ als ethisches Prinzip der Pädagogik. Ausschnitthaft sind die folgenden Ausführungen nicht nur, weil sie einen bestimmten Aspekt – das *Woraufhin* pädagogischer Anerkennung – ins Zentrum rücken. Darüber hinaus konzentrieren sie sich auf spezifische Facetten dieses Aspekts. So ist in den Rekonstruktionen die Frage leitend, wie *Verschiedenheit* und *Gleichheit* im erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs als Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung bestimmt sowie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Im *ersten* Teil werde ich drei Diskurslinien rekonstruieren, in denen als *die* maßgebliche Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung die ‚Verschiedenheit‘ von Kindern und Jugendlichen veranschlagt und die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ als ein zentrales Prinzip pädagogischen Handelns postuliert wird. Sichtbar wird dabei nicht nur, dass Postulate der und Ansätze zur ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ hinsichtlich der jeweiligen Verschiedenheitsverständnisse überaus heterogen sind, sondern auch, dass sie zwar das Verhältnis von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) unterschiedlich bestimmen, aber ‚Gleichheit‘ doch immer von der Verschiedenheit(sanerkennung) her begreifen – und insofern letztlich subsumieren.

Anliegen des *zweiten* Teils und insgesamt ein zentrales Anliegen des Beitrags ist es, diese Subsumtion von Gleichheit und damit zugleich die – auch unabhängig vom Anerkennungsdiskurs seit bereits längerer Zeit dominante – Überzeugung zu ‚stören‘, dass ‚Verschiedenheit‘ als Inbegriff dessen zu veranschlagen ist, wo-

rum es in der Pädagogik geht. So rekonstruiere ich hier Arbeiten, die nahelegen oder auch explizit postulieren, dass nicht die Verschiedenheit, sondern die Gleichheit von Kindern und Jugendlichen die prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung ist bzw. sein soll. Mit diesen Arbeiten wird ein bestimmtes Verständnis von Gleichheit ins Spiel gebracht, das im erziehungswissenschaftlichen (Anerkennungs-)Diskurs zwar nicht gänzlich verschwunden, aber vorrangig an dessen Rändern zu finden ist.

Im abschließenden *dritten Teil* werde ich eine knappe Bündelung meiner Rekonstruktionen vornehmen und auf das im zweiten Teil verfolgte Anliegen dieses Beitrags kurz näher eingehen.

1 Ungleichheitsrelevante Unterschiede, gleichwertige Einzigartigkeit, individuelle Lerndispositionen: Bedeutungsgehalte der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘

Die Verknüpfung von Anerkennung mit Begriffen der ‚Verschiedenheit‘ – etwa Differenz und Heterogenität – ist bis heute die dominante Weise, in der ‚Anerkennung‘ als ethisches Prinzip der Pädagogik zur Geltung gebracht wird. Zumeist wird dabei explizit die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ gefordert. Wie angedeutet, wird im Kontext solcher Postulate das *Woraufhin* der Anerkennung keinesfalls einheitlich bestimmt. Vielmehr ist eine Mehrdeutigkeit von Begriffen der Verschiedenheit zu konstatieren und überdies wird nicht immer über dieselbe ‚Sache‘ gesprochen, wenn dieselben Begriffe verwandt werden.

Im Folgenden nutze ich dennoch jeweils *einen* Verschiedenheitsbegriff, um für diese Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ (idealtypisch) drei Diskurslinien² zu systematisieren und zu rekonstruieren: Unter der Überschrift ‚Anerkennung von Differenz‘ [1.1] skizziere ich zunächst eine Diskurslinie, in der insofern *enge* Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ vertreten werden, als sie auf spezifische Adressat*innen- bzw. Schüler*innengruppen fokussiert sind. Unter den Überschriften ‚Anerkennung von Vielfalt‘ [1.2] sowie ‚Anerkennung von Heterogenität‘ [1.3] stehen dagegen im zweiten und dritten Schritt zwei Diskurslinien im Zentrum, in denen insofern ‚weite‘ Anerkennungspostulate vertreten werden, als die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ auf *alle* Kinder und Jugendliche bezogen und als *allgemeines* Prinzip der Pädagogik veranschlagt wird. Inwiefern innerhalb dieser drei Diskurslinien ‚Verschiedenheit‘ und ‚Gleichheit‘ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen sowie unterschiedlich verknüpft

2 Auch wenn ich mich im Folgenden zum Teil auf einzelne Autor*innen stütze, ist mit der Unterscheidung von Diskurslinien nicht vorrangig eine Klassifizierung von Texten oder einzelner Autor*innen verbunden, sondern eine Differenzierung diskursiver Begriffsverständnisse und Argumentationsmuster.

werden, wird im Folgenden im Zentrum stehen. Vorab sei betont, dass Forderungen nach der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ überdies unterschiedlich begründet werden: In der ersten und zweiten Diskurslinie dominieren „demokratietheoretische normative“ (Mecheril & Vorrink 2014, 103) Begründungen: Die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ gilt hier als ein Prinzip, dessen Realisierung dazu beiträgt, Bildungsungleichheit und -benachteiligung sowie Exklusions-, Demütigungs- und Missachtungserfahrungen zu verringern. In der dritten Diskurslinie wird die ‚Anerkennung von Heterogenität‘ (1.3) mit einer Reihe zumeist als gleichwertig erscheinender Ziele und dabei auch „funktional-ökonomisch[.]“ (ebd.) begründet: Mit ihr sollen die Chancengleichheit verbessert, Lernprozesse effektiver gemacht, Potenziale und Ressourcen ‚ausgeschöpft‘ und mehr Schüler*innen zu Spitzenleistungen gebracht werden (können) (vgl. Wischer & Trautmann 2014).

1.1 Ungleichheitsrelevante Unterschiede: Zur ‚Anerkennung von Differenz‘

Enge Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorrangig in den Teildisziplinen der Feministischen, der Interkulturellen und der Inklusiven Pädagogik sowie im Kontext der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung zu finden (vgl. bündelnd Mecheril & Plößer 2009). In dominanter, allerdings nicht ausschließlicher Weise findet in diesem Kontext der Begriff der Differenz Verwendung. Mit dem Differenzbegriff wird auf marginalisierte bzw. vulnerable Gruppen referiert, deren gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsinstitutionen und formaler Bildung erschwert ist bzw. wird. Differenzen werden folglich in soziologischer Perspektive als eine Kerndimension von Exklusion und sozialer Ungleichheit sowie als soziales Ordnungs- und Reproduktionsmuster begriffen³, aber auch im Sinne *vorgängiger* Eigenschaften bzw. Merkmale thematisiert (vgl. z.B. Spieß 2014, 22).

Auch wenn enge Anerkennungspostulate ‚Verschiedenheit‘ grundsätzlich ähnlich verstehen, zeichnen sich hinsichtlich des geforderten anerkennenden ‚Umgangs mit Differenz‘ zwei unterschiedliche Argumentationslinien ab, innerhalb derer den Forderungen nach Anerkennung sowie dem Differenzbegriff unterschiedliche Bedeutungen zukommen: *Zum einen* wird die Repräsentation und / oder Aufwertung bzw. Wertschätzung abgewerteter bzw. exkludierter Gruppen(-differenzen) gefordert und auf die Ausweitung des Normalitätsspektrums qua Einbeziehung des ‚Andersartigen‘ gezielt. *Zum anderen* wird gefordert, Differenzen ‚bloß‘ zu berücksichtigen und / oder mittels spezialpädagogischer (Förder-)Maßnahmen ‚auszugleichen‘ bzw. zu kompensieren. In dieser zweiten Argumentationslinie werden Differenzen nicht als positive, wertzuschätzende ‚Unterschiede‘, sondern als „ungleiche[.], lernrelevante[.] Ausgangslagen“ (Mecheril & Vorrink 2017, 46)

3 Im Fokus stehen die Differenzkategorien Geschlecht, (Dis-)Ability, Ethnizität und Milieu (bzw. soziale Herkunft).

begriffen. ‚Anerkennung‘ bedeutet dabei nicht im engeren Sinne Bejahung der Differenzen selber, sondern Bestätigung dessen, dass diese hinsichtlich von Lern- bzw. Bildungsprozessen – *auch* aus strukturellen oder institutionellen Gründen – mit Benachteiligung verbunden und für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit relevant sind.

Fragt man nun, wie im Kontext enger Anerkennungspostulate von Gleichheit die Rede ist, dann ist bedeutsam, dass vielfach eine nicht auflösbare Spannung zwischen der ‚Anerkennung von Gleichheit‘ und der ‚Anerkennung von Differenz‘ betont wird (vgl. z.B. Spieß 2014). Damit ist verbunden, dass zwar in der auf Kompensation konzentrierten Argumentationslinie gefordert wird, ‚ungleiche‘ Schüler*innen ungleich zu behandeln. Weder in dieser noch in der auf Repräsentation und Wertschätzung konzentrierten Argumentationslinie wird aber das Prinzip der *Gleichbehandlung generell* in Frage gestellt und gefordert, dass pädagogisches Handeln *immer* von der Verschiedenheit der pädagogischen Adressat*innen auszugehen habe. Im Kontext weiter Anerkennungspostulate stellt sich dies zumeist anders dar.

1.2 Gleichwertige Einzigartigkeit: Zur ‚Anerkennung von Vielfalt‘

Weite Anerkennungspostulate werden vielfach über Kritiken an gruppenbezogenen Postulaten der ‚Differenzanerkennung‘ konturiert. Den zentralen Kontext bilden hier von verschiedenen Autor*innen seit den 1990er Jahren entwickelte Diversitätsansätze (vgl. Prenzel 1993; Hinz 1993), in denen in dominanter Weise der Begriff der Vielfalt Verwendung findet. Insbesondere Annedore Prenzel hat in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* „Sonder-Pädagogiken für Frauen, Behinderte, Minderheitskulturen“ (Prenzel 1993, 176) sowie „Formen kompensatorischer Erziehung“ (ebd., 177) problematisiert. Benachteiligte Kinder und Jugendliche würden durch diese zwar Anerkennung erfahren. Sie seien aber insofern problematisch, als sie darauf zielten, minoritäre an majoritäre Gruppen anzupassen und Differenzen als Norm(alitäts)abweichungen und behebensbedürftige Defizite erscheinen ließen.

Vor diesem Hintergrund forciert Prenzel mit dem Begriff der *Vielfalt* eine Kritik an der „Pseudo-Logik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie“ (ebd., 181) sowie an der Gleichsetzung von Differenzen mit Defiziten: Differenzen seien nicht als Störungen oder Abweichungen, sondern als Normalität sowie als Bereicherung zu begreifen. ‚Anerkennung‘ impliziert hier entsprechend nicht nur, ‚Unterschiede‘ zu berücksichtigen. Leitendes Prinzip soll vielmehr die „hohe Wertschätzung der unhintergehbaren Eigenheit differenter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen“ (ebd., 49) sein.

Die ‚Anerkennung von Vielfalt‘ rückt damit in die Nähe solcher enger Anerkennungspostulate, die auf die Aufwertung benachteiligter Gruppen(differenzen) zielen. Im Unterschied zu diesen bezieht Prenzel aber die ‚Anerkennung von Vielfalt‘

auf *alle* Kinder und Jugendliche. Grundlage hierfür ist die Annahme der ‚Verschiedenheit aller‘ sowie ein Verständnis von ‚Verschiedenheit‘ als inkommensurable ‚Individualität‘ bzw. ‚Einzigartigkeit‘: *Jedes* Kind und *jede*r* Jugendliche ist, so die These, in *vielerlei* und *einzigartiger* Weise verschieden und hinsichtlich seiner bzw. ihrer „persönlichen und je eigentümlichen Merkmalen, Fertigkeiten oder Leistungen“ (ebd., 49) anzuerkennen. Mit dieser Parallelisierung von ‚Verschiedenheit‘ und ‚Einzigartigkeit‘ (vgl. Budde 2012, Abs. 25) wird der Eindruck erweckt, dass ‚individuelle Unterschiedlichkeit‘ eine Tatsache sowie ein ‚ontologisches‘, der pädagogischen Praxis vorgängiges Phänomen darstellt (vgl. ebd., Abs. 50). Zugleich betont Prenzel aber, dass die *Pädagogik der Vielfalt* von der „Unbestimmbarkeit der Menschen“ (Prenzel 1993, 191) sowie der „Inkommensurabilität“ (ebd., 32) qualitativer Differenzen ausgehe und sich „gegen alle Verdinglichung in Gestalt von Definitionen“ (ebd., 191) wende.⁴

Auch wenn Diversitätsansätze die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ als Prinzip der Pädagogik verallgemeinern, verabschieden sie nun aber nicht ‚Gleichheit‘ als Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung. Explizit betont Prenzel, dass „das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst“ (ebd., 49) – und nicht *abgelöst* – werde und bringt mit dem Theorem der ‚egalitären Differenz‘ zur Geltung, dass Gleichheit und Differenz einander bedingen: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“ (ebd., 184).

Vor diesem Hintergrund fordert Prenzel eine *nicht-hierarchisierende* Anerkennung der „Gleichheit der Verschiedenen“ (ebd., 40): Nur auf Basis der Vorstellung von „Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden“ (ebd., 47) könnten die „mit dem [...] Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen“ (ebd.) eingelöst werden. „Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen“ (ebd.) gingen qualitativ über solche Gleichheitsvorstellungen hinaus, „die nur für Gleichartiges gelten“ (ebd.). Sie beinhalteten die „Akzeptanz gleichwertiger Differenzen“ (ebd.). ‚Anerkennung von Gleichheit‘ meint hier folglich, Differenzen *als gleichwertig* anzuerkennen. Damit steht nicht nur die Kategorie der ‚Verschiedenheit‘ „unter der Regie der Gleichheit“ (Wimmer 2014, 227), sondern umgekehrt steht auch Gleichheit unter der Regie der Verschiedenheit: Mit ihr wird bestimmt, *als was* die ‚individuelle, einzigartige Verschiedenheit‘ anerkannt werden soll: als *gleichwertig*.

⁴ Bisweilen stellt Prenzel (vgl. z.B. 2006) aber die Unverzichtbarkeit einer pädagogischen Diagnostik heraus und kennzeichnet die Didaktik der Pädagogik der Vielfalt auch als eine „permanente Arbeit am Problem der Passung“ (Prenzel 1993, 193) zwischen dem „Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) und den „Angeboten der Pädagogik“ (ebd.).

1.3 Individuelle Lerndispositionen: Zur ‚Anerkennung von Heterogenität‘ in der ‚individuellen Förderung‘

Im jüngeren Heterogenitätsdiskurs wird auf Prenkels Arbeit als normativer Referenzrahmen fortlaufend rekurriert (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 25). So ist ihre *Pädagogik der Vielfalt* „gleichsam der Bezugspunkt und das Schlagwort der neuen Heterogenitätsdebatte“ (ebd.). Die Leitmotive von Prenkels Ansatz und insbesondere ihr Verständnis des *Woraufhin* der pädagogischen Anerkennung werden dabei allerdings nicht nur fortgeschrieben, sondern auch neu ausgerichtet. Im Folgenden werde ich dies exemplarisch anhand von Postulaten der ‚individuellen Förderung‘ verdeutlichen, die als eine gegenwärtig besonders zentrale Variante *weiter* Postulate der Verschiedenheitsanerkennung gelten können.⁵ So werden Konzepte der ‚individuellen Förderung‘ vielfach als didaktische Formate gekennzeichnet, mit denen der unterrichtliche ‚Umgang mit Verschiedenheit‘ zu einem *aner kennenden* Umgang werden kann. Dabei findet insbesondere der Heterogenitätsbegriff Verwendung. Individuelle Förderung *ist*, so die Leitmaxime, „Anerkennung [...] von Heterogenität“ (Solzbacher & Behrensen 2013, 165; vgl. z.B. Boriss 2015, 60).

Hinsichtlich der Bestimmung des *Woraufhin* der pädagogischen Anerkennung besteht zunächst eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen Prenkels Diversitätsansatz und Konzepten der individuellen Förderung: Auch letztere fordern die Ablösung der „Anerkennung und Förderung von Heterogenität“ (Solzbacher & Behrensen 2013, 165) von gruppenspezifischen, sozialen Differenzierungsmerkmalen (vgl. Kunze 2016, 19) und forcieren eine Generalisierung sowie ein individualisiertes Verständnis von ‚Verschiedenheit‘: Jedes Kind müsse „als Individuum in seiner Eigenart und Einzigartigkeit gesehen und anerkannt [...] werden“ (Bräu 2005, 138). Eine zentrale Differenz zur *Pädagogik der Vielfalt* besteht nun darin, dass die anerkennenden ‚Unterschiede‘ primär als „Lerndispositionen“ bzw. „Marker von Schülerinnen-Unterschieden beim Erwerb von Lerninhalten“ (Mecheril & Vorriink 2014, 100) thematisiert werden. Sie müssen, so der Appell, Berücksichtigung finden, um Lernprozesse ‚optimal‘ fördern zu können. Zumeist im Verbund mit „soziale[n] und gesellschaftsanalytische[n] Kategorien der Unterscheidung“ (ebd.) wird dabei eine ganze Reihe von ‚Heterogenitätsdimensionen‘ aufgerufen. Die Rede ist etwa von kognitiven Grundfähigkeiten, Motivationslagen, Arbeits- und Sozialverhalten, Bedürfnissen, Lernhaltungen, Begabungen, Potenzialen, emotionalen und volitionalen Merkmalen – sowie davon, dass „[I]etztlich [...] alle Merkmale einer Person [...] den Lernprozess [beeinflussen] und [...] daher berücksichtigt werden [sollten]“ (Dumont 2019, 265).

5 Vgl. zur Hegemonie der ‚individuellen Förderung‘ Wischer & Trautmann 2014 und zum Verhältnis der Begriffe ‚Individualisierung‘ und ‚individuelle Förderung‘ Dumont 2019.

Hiermit ist verbunden, dass in Konzepten individueller Förderung das in Prenkels Ansatz bedeutsame Motiv der nicht-hierarchischen Anerkennung zwar fortgeschrieben und betont wird, dass individuelle Förderung nicht auf Defizite, sondern auf Potenziale von Schüler*innen fokussiere (vgl. z.B. Solzbacher & Behrens 2013, 164f.). ‚Unterschiede‘ werden aber *nicht* als inkommensurable und nicht-diagnostizierbare, sondern als Persönlichkeitsmerkmale begriffen, die *erkennbar* sind und erkannt werden *müssen*. Entsprechend wird betont, dass individuelle Förderung die „regelmäßige Diagnose des Lernstandes jedes einzelnen Kindes“ (Dumont 2019, 265) voraussetze und Lehrkräfte eine „hohe diagnostische Kompetenz“ (ebd.) haben müssten.

Frägt man nun, wie im Kontext von Postulaten der individuellen Förderung von ‚Gleichheit‘ die Rede ist, dann ist zunächst festzuhalten, dass in vielen Arbeiten betont wird, dass ‚Verschiedenheit(sanerkennung)‘ als *alleiniges* Leitbild der Pädagogik zu kurz greife (vgl. z.B. Boriss 2015, 60). Während sich manche Autor*innen auf das Theorem der ‚egalitären Differenz‘ berufen, kennzeichnen andere ‚Gleichheit‘ und ‚Verschiedenheit‘ als konfligierende, antagonistische bzw. „im Kern unvereinbar[e]“ (Bräu 2005, 141) Orientierungen und stellen heraus, dass unterrichtliches Handeln vor einem Dilemma stünde, weil jedes Kind nicht nur ein „Recht auf Differenz“, sondern auch ein „Recht auf Gleichheit“ (ebd., 138) habe.

Im Rahmen solcher Argumentationen wird nicht im engeren Sinne die Frage diskutiert, *in welchen Hinsichten* bzw. *woraufhin* Schüler*innen *als gleich* anerkannt werden sollen, sondern im Zentrum steht die Notwendigkeit der Gleich*behand*lung, die vor allem damit begründet wird, dass Unterricht eine Selektionsfunktion erfüllen und sich an Standards und „Leistungsanforderungen“ (Solzbacher & Behrens 2013, 165) orientieren müsse, was im Widerspruch zur Individuumsorientierung stehe. ‚Individuelle Förderung‘ wird zudem verschiedentlich als Antagonist zu gruppenbezogenen Zielen, zur Förderung sozialer Kompetenzen oder auch zum ‚gemeinsamen Lernen‘ markiert (vgl. Ricken 2017, 188). Unabhängig von diesen unterschiedlichen Dimensionierungen ist die These leitend, dass die Orientierung an Verschiedenheit und die Orientierung an Gleichheit fortlaufend ausbalanciert werden müssten (vgl. Boriss 2015, 60).

Die „Anerkennung der Gleichheit“ (Benkmann 2009, 144) und die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ werden in Konzepten individueller Förderung allerdings nicht nur als konkurrierende, sondern bisweilen auch als *additive* Orientierungen konturiert. Während manche dabei die Anerkennung der Heterogenität von Schüler*innen der Förderung *kognitiver* Lernprozesse und die Anerkennung von Schüler*innen *als Gleiche* der Förderung von *sozialem* Lernen zuordnen, beziehen andere Gleichheit und Verschiedenheit explizit auf unterschiedliche Eigenschaften von Schüler*innen. Unter dem Gleichheitsbegriff werden dann *allen* Kindern und Jugendlichen zukommende – unter der Regie der ‚Würde‘ (vgl. ebd.)

stehende – Eigenschaften (etwa grundlegende Bedürfnisse und Rechte) thematisiert, wohingegen Begriffe der Verschiedenheit auf „individuelle Bildungsbedürfnisse“ (ebd.) bezogen werden (vgl. auch Prenzel 2014).

1.4 Bündelung

In Arbeiten, die die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ in der pädagogischen Praxis postulieren, werden, so lässt sich abschließend festhalten, Verschiedenheit und Gleichheit nicht nur unterschiedlich begriffen, sondern auch unterschiedlich verknüpft: Während auf (Gruppen-)Differenzen fokussierte Ansätze sowie manche Konzepte individueller Förderung Gleichheitsanerkennung als ein ‚Balanceprobleme‘ (Bräu) erzeugendes Konkurrenzprinzip zur ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ begreifen, stellen andere in Frage, dass von einem Spannungsverhältnis auszugehen ist. Insbesondere im Kontext von Postulaten der ‚Anerkennung von Vielfalt‘ fungiert ‚Gleichheit‘ als Begriff, um zu bestimmen, *als was* – gleichwertig – die ‚einzigartigen‘ Unterschiede von Schüler*innen anerkannt werden sollen. Darüber hinaus fungiert ‚Gleichheit‘ auch als Begriff, um *allen* Kindern und Jugendlichen zukommende Eigenschaften und Bedürfnisse von *individuellen* lernrelevanten Eigenschaften und Bildungsbedürfnissen zu unterscheiden.

Auch wenn dem Gleichheitsbegriff im Kontext von Postulaten der Verschiedenheitsanerkennung damit ein durchaus breites Spektrum an Bedeutungen zukommt, wird aber die Überzeugung, dass die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen das ‚Ungleichsein‘ der Schüler*innen zum Ausgangspunkt machen muss, nicht relativiert: Verschiedenheitsanerkennung gilt als *das* Prinzip gelingender Lern- bzw. Bildungsprozesse.⁶ Im Folgenden stehen nun Arbeiten im Zentrum, die genau dies in Frage stellen.

2 Egalitäre Leistungs- und Bildungsfähigkeit: Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung

Die im Folgenden ins Zentrum gerückten Arbeiten haben gemeinsam, dass sie implizit oder explizit nahelegen, Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer bzw. unterrichtlicher Anerkennung zu veranschlagen. Im ersten Schritt erläutere ich zunächst kurz, aus welchen Gründen Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ in poststrukturalistisch bzw. dekonstruktivistisch orientierten Arbeiten in die Kritik geraten sind [2.1]. Im anschließenden zweiten Schritt verdeutliche ich exemplarisch an einem Beitrag von Bettina Fritzsche, inwiefern an diese Kritik anschließende qualitative Untersuchungen nahelegen, Gleichheit als prioritäre

⁶ Dies gilt auch für jene Arbeiten, die das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz betonen.

Bezugsgröße unterrichtlicher Anerkennung zu begreifen [2.2]. Im dritten Schritt rücke ich schließlich die anerkennungstheoretischen Schriften von Krassimir Stojanov ins Zentrum und skizziere, wie in diesen eine prioritäre Orientierung unterrichtlicher Anerkennung an Gleichheit begründet und begriffen wird [2.3]. Dabei interessiert jeweils auch, welche Bedeutung Verschiedenheit(sanerkennung) zugeschrieben und wie diese zur Gleichheit(sanerkennung) ins Verhältnis gesetzt wird.

2.1 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit: Anerkennung als ‚doing difference‘

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehren sich die Stimmen derer, die im Rekurs auf poststrukturalistische bzw. dekonstruktivistische Ansätze in Frage stellen, dass die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ uneingeschränkt als eine in der Pädagogik anzustrebende Praxis gelten kann. Zunächst gerieten dabei insbesondere Postulate der ‚Anerkennung von Differenz‘ in die Kritik: Differenzanerkennung sei, so die Kritik, eine machtproduktive, kulturell codierte Praxis der Identifikation, die mit der Gefahr der Festlegung sowie der Re-Essentialisierung und Re-Substantialisierung einhergehe, an der Herstellung von ungleichheits(re)produktiven Differenzen beteiligt sein sowie marginalisierende und normalisierende Effekte haben könne – und die daher in der Gefahr stehe, Bildungsungleichheiten sowie machtvolle Schemata und gesellschaftliche Differenzordnungen zu (re-)produzieren (vgl. z.B. Castro Varela & Mecheril 2010; Mecheril & Plößer 2009; Mecheril & Vorrink 2017, 56).

Solche Problematisierungen von Postulaten der Differenzanerkennung rekurren verschiedentlich auf machtheoretische, insbesondere von Judith Butlers Arbeiten inspirierte Verständnisse von Anerkennung als einer (re-)produktiven Praxis des *doing difference*. Anerkennung vollzieht sich, so die hier leitende These, als ein performatives Machtgeschehen, in dem Subjekte nicht bloß in etwas bereits Vorhandenem affirmativ bestätigt, sondern als ‚different‘ adressiert und (wieder) hervorgebracht werden – und zwar, indem sie Normen der Anerkennbarkeit unterworfen werden, zu denen sie sich ins Verhältnis setzen (müssen) (vgl. Balzer & Ricken 2010; Balzer 2014, 429ff.).

Auf Basis dieses Anerkennungsverständnisses sind mittlerweile nicht nur auf benachteiligende (Gruppen-)Differenzen fokussierte Anerkennungspostulate in die Kritik geraten. Vielmehr wird die Positivität der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ grundlegend in Frage gestellt. Verschiedenheitsanerkennung geht, so der Kern dieser Infragestellung, nie nur in einer reaktiven Bestätigung auf, sondern in ihr vollzieht sich zugleich eine klassifizierende Differenz-Zuschreibung sowie eine Hervorbringung differenter Subjekte. ‚Unterschiede‘ werden damit gerade nicht als in der pädagogischen Praxis bloß zu *bearbeitende* Gegenstände begriffen, sondern als ‚etwas‘, das in dieser (auch) erzeugt, verstärkt oder verändert wird (vgl.

z.B. Idel 2016, 97; Budde 2012, Abs. 24).⁷ Hiermit ist vielfach die These verbunden, dass (Anerkennungs-)Praktiken – etwa im Rahmen individualisierender Unterrichtsformate – nicht immer bloß auf bereits etablierte Normen rekurrieren, sondern auch mit der Produktion neuer Normen der Anerkennbarkeit einhergehen, die bestimmte gesellschaftliche Gruppen privilegieren und Bildungsdisparitäten verstärken bzw. stabilisieren können (vgl. Rabenstein & Reh 2014; Walgenbach 2014, 27).

Auch wenn damit die These im Raum steht, dass *jeder* anerkennende Bezug auf ‚Verschiedenheit‘ mit Ausschlüssen operiert und zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen kann, führen solche Problematisierungen von ‚Anerkennung‘ zumeist nicht dazu, die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ als für die Pädagogik gänzlich untaugliches Prinzip zu verabschieden. Häufig wird stattdessen die These vertreten, dass die pädagogische ‚Anerkennung von Differenz‘ eine dilemmatische Praxis darstelle (vgl. Mecheril & Plöcker 2009, 203): Sie stehe in der Gefahr, Ungleichheiten zu (re-)produzieren; Bildungsprozesse könnten aber Ungleichheiten auch deshalb (re-)produzieren, weil Differenzen *nicht* anerkannt werden (vgl. ebd., 196).

Entsprechend wird zumeist nicht ein *genereller* Verzicht auf einen anerkennenden Umgang mit ‚Unterschieden‘ von Schüler*innen postuliert. Gleichwohl wird vielfach, etwa in Diskussionen von Praktiken der ‚individuellen Förderung‘ (vgl. Idel 2016) sowie zur Inklusiven Pädagogik (vgl. Budde & Hummrich 2015), gefordert, „Ungleichheitskategorien“ (ebd., 38) zu dekonstruieren und überall dort, wo es möglich sei, „keine Unterschiede“ (ebd.) zu ‚machen‘. Einen solchen Verzicht auf ein ‚Unterschiede-Machen‘ ‚empfehlen‘ dabei auch – mal mehr und mal weniger explizit – Arbeiten, die Praktiken des unterrichtlichen ‚doing difference‘ untersuchen. Wie konzeptionell bzw. programmatisch orientierte Arbeiten, postulieren diese Arbeiten zwar kaum *explizit*, dass sich unterrichtliche Anerkennung prioritär an ‚Gleichheit‘ zu orientieren habe, sie legen dies aber durchaus häufig nahe⁸, was im Folgenden exemplarisch verdeutlicht wird.

2.2 Egalitäre Leistungsfähigkeit: Anerkennung als ‚undoing differences‘

In dem an dieser Stelle in exemplarischer Absicht ins Zentrum gerückten Beitrag von Bettina Fritzsche zu *Inklusion als Exklusion* (2014) geht die Autorin auf der Grundlage eines ethnographischen Forschungsprojekts der Frage nach, wie im

7 Es kann hier nur darauf hingewiesen werden, dass Kritiken an Postulaten der ‚Verschiedenheitsanerkennung‘ sich vielfach auch auf die je forcierten Verständnisse von ‚Verschiedenheit‘ richten (vgl. z.B. Walgenbach 2014; Idel 2016).

8 Angesichts des Anerkennungsdilemmas schließen andere Autor*innen, worauf hier nicht ausführlich eingegangen werden kann, an alteritätstheoretische Schriften an und konzipieren ausdrücklich in Abgrenzung zur qualifizierenden ‚Anerkennung als ...‘ als ethische Anerkennungs-Formel eine Form der Anrede, die den Anderen weder reduziert noch festlegt (vgl. z.B. Jantzen & Dederich 2009).

Rahmen unterrichtlichen Anerkennungs geschehens an Grundschulen Differenzen von Schüler*innen aufgerufen und (re-)produziert werden (vgl. ebd., 330). Unter anderem anhand einer videographierten Szene aus einer jahrgangsübergreifend organisierten Klasse problematisiert sie dabei Praktiken der ‚Anerkennung von Differenz‘ hinsichtlich ihrer re-produktiven und subjektivierenden Effekte: Ein „Kind mit Behinderung, das lange abwesend war“, werde „anders adressiert als die anderen“ (ebd., 337), und diese exklusive Adressierung habe marginalisierende bzw. diskriminierende Effekte; sie re-produziere den besonderen Status des Schülers und lege bzw. schreibe den Schüler auf seine Differenz fest (vgl. ebd., 341).

So wie bereits Prengel, so legt auch Fritzsche mit dieser Problematisierung einen „Verzicht auf identifizierende Festschreibungen“ (Prengel 2014, 52) nahe. Während aber Prengel die ‚einzigartige individuelle Verschiedenheit‘ von Kindern und Jugendlichen als zentrale Bezugsgröße pädagogischer bzw. unterrichtlicher Anerkennung veranschlagt, stellt Fritzsche gerade dies in Frage. Bedeutsam ist dafür, dass Fritzsche nicht nur problematisiert, dass der Schüler in der Szene (überhaupt) als ‚different‘ adressiert werde, sondern zudem, dass der Schüler „unter der Hand“ (ebd., 339) als „weniger leistungsfähiger“ (ebd., 338) bzw. als „leistungsschwacher Schüler“ (ebd., 339) adressiert werde – etwa, indem die Lehrerin frage, ob er die Aufgabe schaffe (ebd., 337), oder indem ihm in einem Maße Anerkennung (im Sinne der Wertschätzung) gewährt werde, das die den anderen Schüler*innen gezollte Anerkennung deutlich übersteige (vgl. ebd.).

Fritzsche ruft damit hier implizit ein spezifisches Postulat auf: das der Adressierung bzw. Anerkennung als ‚potenziell leistungsfähig‘. Dieses von Fritzsche im Schlussteil ihres Beitrags auch expliziter formulierte Postulat der Adressierung von Schüler*innen als ‚potenziell leistungsfähig‘ (vgl. ebd., 342) kann bereits selber als ein Postulat der ‚Anerkennung von Gleichheit‘ gedeutet werden: Implizit gefordert wird, dass *alle* gleichermaßen Schüler*innen als potenziell leistungsfähig adressiert werden. Was Fritzsche problematisiert, ist aber nun *nicht*, dass dem Schüler *jegliche* (potenzielle) Leistungsfähigkeit aberkannt würde, sondern dass er als *weniger* bzw. *unterschiedlich* leistungsfähig adressiert werde. Vor diesem Hintergrund wäre Fritzsches Problematisierung auch als ein Postulat der ‚Anerkennung von *gleicher* Leistungsfähigkeit‘ zu deuten: Schüler*innen sollen im Unterricht nicht als mehr oder weniger leistungsfähig, sondern, so die Forderung, als *gleich* (*leistungs-)*fähig adressiert und anerkannt werden.⁹

9 Zum Ende ihres Textes verweist Fritzsche zudem auf den „Anspruch aller Kinder auf eine Verwandlung, ein Werden im Zuge schulischer Anerkennungsprozesse“ (Fritzsche 2014, 341f.) und betont, dass die ‚Anerkennung von Wandlungsfähigkeit‘ nur möglich sei, wenn Schüler*innen „durch ihre Lehrer_innen [...] als potenziell leistungsfähig adressiert“ (ebd., 342) würden. Dabei kritisiert sie, dass in der analysierten Szene die Anerkennungspraktiken den Schüler „in seiner Besonderheit, jedoch nicht in seiner Wandlungsfähigkeit“ (ebd.) adressieren. Warum die Adressierung von Beson-

Der Unterschied dieser Forderung zu in Konzepten der individuellen Förderung formulierten Anerkennungspostulaten, die ja, wie verdeutlicht, (Leistungs- und Lern-)Potenziale bzw. Dispositionen von Schüler*innen als zentrale Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen, könnte damit kaum größer sein: Während erstere die Anerkennung von Leistungsfähigkeit(en) auf der Seite der Verschiedenheit verorten und (Potenziale) individualisieren, löst Fritzsche die anzuerkennende ‚potenzielle Leistungsfähigkeit‘ vom Theorem der (individuellen) ‚Verschiedenheit‘ und verortet sie – allerdings, wie ausdrücklich betont sei, implizit! – auf der Seite der Gleichheit.

Fritzsche lehnt nun allerdings Praktiken der ‚Anerkennung von Differenz‘ nicht einfach als „unangemessen“ (ebd., 338) ab. So betont sie nicht nur, dass diese „an pädagogischen Normen der Fürsorge und der individuellen Förderung“ (ebd.), sowie „an der Norm, alle Schüler_innen [...] in das Geschehen des Unterrichts einzubeziehen“ (ebd.), orientiert seien. Zudem stellt sie z.B. heraus, dass eine differenzierende Leistungsbewertung „unumgänglich[...] und auch sinnvoll[.]“ (ebd., 342) sei. Es sei aber nur möglich, Schüler*innen nicht auf ‚ihre‘ Differenz festzuschreiben, wenn Praktiken der Fürsorge bzw. der ‚Anerkennung von Differenz‘ nicht durch die Lehrer*innen vollzogen, sondern „dem entsprechenden pädagogischen Personal und den Mitschüler_innen überlassen“ (ebd., 342) würden. Nicht nur ordnet Fritzsche aber damit die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ und die ‚Anerkennung von Gleichheit‘ auf unterschiedliche Akteure; sondern zugleich verortet sie damit auf der Seite der ‚Verschiedenheit‘ solche grundlegenden (insbesondere) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die nicht unmittelbar mit unterrichtlichen Lernprozessen verknüpft sind.

Auch wenn Fritzsche somit deutlich macht, dass bezüglich von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) eine ‚Entweder-Oder-Logik‘ zu kurz greifen würde, sei aber hier abschließend festgehalten, dass sie, indem sie die Adressierung eines Schülers als ‚weniger leistungsfähig‘ problematisiert, als zentrale Bezugsgröße der pädagogischen bzw. unterrichtlichen Anerkennung von Lern- bzw. Leistungs- und Bildungsfähigkeit(en) (implizit) Gleichheit veranschlagt. Mit einer solchen Orientierung an Gleichheit würde Anerkennung zu einer Praxis des ‚undoing differences‘, d.h. hier: zu einer Praxis, die sich indifferent gegenüber ‚(Lern-)Unterschieden‘ (und Unterscheidungen) vollzieht, diese gewissermaßen negiert bzw. ihre Relevanz unterbricht (vgl. Hirschauer 2014). Inwiefern auch Krassimir Stojanov nahelegt, pädagogische Anerkennung als eine solche Praxis des ‚undoing differences‘ zu begreifen (und zu praktizieren), wird nun im Folgenden deutlich.

derheit (in dem Fall) der ‚Anerkennung von Wandlungsfähigkeit‘ widerspricht bzw. zuwiderläuft, wird dabei allerdings nicht näher begründet.

2.3 Uneingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit: Anerkennung als egalitäre Autonomiestiftung

Bereits in seiner Monographie *Bildung und Anerkennung* (2006) kritisiert Stojanov die Fokussierung des erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurses auf Differenzfragen als einen „irreführende[n] Weg“ (ebd., 165). Wenn ethische Fragestellungen der Anerkennung mit einer „Semantik der Differenz“ (ebd., 168) verknüpft würden, werde das „normative Leitprinzip“ (ebd., 224) von Bildung, die *egalitäre Autonomiestiftung*, verdeckt. Der „Gegenstand der (pädagogischen) Anerkennung“ seien nicht „die kulturellen Identitäten“ (ebd., 177) und auch nicht die „Andersheit der Subjekte“ (ebd., 168), sondern „der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen“ (ebd.). Stojanov versteht dabei Selbstverwirklichung als „Transzendierung der diskursiven Statuszuschreibungen und Rollenzuweisungen im Zuge des Hervorbringens von Selbst-Eigenschaften“, die „über den jeweiligen Stand der Spiegelung durch den ‚generalisierten Anderen‘ hinausgehen“ (ebd., 177).

Stojanovs für den Zusammenhang hier zentralen Thesen sind nun, dass alle Menschen „gleichermaßen über [...] uneingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit“ (Stojanov 2012, 6) sowie Autonomiefähigkeit verfügen; sowie dass *jedes* Kind und *jede*r* Jugendliche „als uneingeschränkt bildungsfähig, als uneingeschränkt entwicklungsfähig in seinem Autonomiepotenzial“ (ebd.) anerkannt werden müsse.¹⁰ Die „Verwirklichung des Gebots der Gleichheit“ (ebd.) erfordere eine „institutionalisierte Anerkennung“ (ebd.) *dieser* Fähigkeiten „bei jedem Menschen“ (ebd.).

Fragt man nun, wie Stojanov Gleichheit und Verschiedenheit jeweils begreift und ins Verhältnis setzt, dann ist bedeutsam, dass er im Anschluss an Axel Honneths (1994) Ausdifferenzierung von Anerkennungssphären drei Anerkennungsformen – Empathie, Respekt und Wertschätzung – unterscheidet und (im Vergleich zu Honneths Modell) eine Erweiterung der „Anerkennungsform der Wertschätzung“ (Stojanov 2007, 43) um die Form der ‚kulturell-biographischen Anerkennung‘ (vgl. Stojanov 2006, 177) vornimmt. Letztere bezieht sich nach Stojanov *einerseits* auf die ‚Verschiedenheit‘ der Schüler*innen, die er im Sinne sozialisierter kulturspezifischer Deutungsmuster sowie milieubedingter Welt- und Selbstverständnisse, aber auch im Sinne biographisch erworbener ‚Eigenschaften‘ des Einzelnen begreift (vgl. z.B. ebd., 177ff.). Die Anerkennung in Form der Wertschätzung bezieht sich nach Stojanov *andererseits* auf die ‚uneingeschränkte‘ (Autonomie- und) Bildungsfähigkeit als Grundlage der Selbstverwirklichung. Dabei stellt Stojanov heraus, dass der „*eigentliche* Gegenstand“ (ebd., 181; Hervorhebung N.B.) dieser Anerkennungsform die *gleichermaßen* allen Menschen zukommende Fähigkeit des

10 Wie sich hier andeutet, changieren Stojanovs Schriften zwischen dem Postulat, dass Kinder und Jugendliche gleichermaßen als uneingeschränkt entwicklungs- und bildungsfähig anzuerkennen sind, und dem Postulat, dass alle Menschen als gleich entwicklungs-, autonomie- und bildungsfähig anzuerkennen sind.

Einzelnen sei, „seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen“ (Stojanov 2007, 43) zu überschreiten und zu erweitern.

Während Gleichheit in Honneths Modell allein auf der Ebene des Respekts verortet wird, begreift Stojanov Gleichheit damit als prioritäre Bezugsgröße (auch) der Anerkennungsform der Wertschätzung. Gleichheit wird hier zwar auch mit (der Anerkennung von) Verschiedenheit verbunden, sie fungiert aber gerade nicht etwa – wie im Theorem der ‚egalitären Differenz‘ – als Kriterium zur Qualifizierung von ‚individuellen Unterschieden‘ (als gleichwertig), sondern als eine eigenständige prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung.

Letzteres wird nun auch in Stojanovs verschiedentlich unternommenen Kritiken an solchen Konzepten deutlich, die postulieren, dass unterrichtliche Praktiken von der Annahme bzw. Diagnose ungleicher Lern- und Leistungsfähigkeiten auszugehen haben. Leistungen und Fähigkeiten seien, so führt er aus, keine „essentialistische [...] Größe“, sondern „in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit“ (Stojanov 2015, 144) sozialer Erfahrungen. Chancengleichheit bestehe daher *nicht* darin, „dass jedes Kind die Qualität an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital erhalten soll, die den ihm unterstellten ‚Leistungsfähigkeiten‘ entspricht“ (ebd., 143). Sie bestehe dagegen darin, „dass jedes Kind eine bestimmte Qualität schulischer Sozialbeziehungen“ (ebd., 143f.) erfahre, in denen „sein Potential anerkannt“ werde, „immer neue Fähigkeiten zu entwickeln“ und „über die ‚Vorgaben‘ sowohl seiner Herkunft wie auch seines momentanen Leistungsniveaus durch Bildung hinauszuwachsen“ (ebd.). Eine solche, sich „*egalitär* auf alle heranwachsenden und erwachsenen Individuen“ (Stojanov 2012, 5) beziehende ‚Anerkennung‘ müsse sich „*unabhängig* von [...] aktuell gezeigten Leistungen“ (ebd.) sowie unterstellter Begabungen und Fähigkeiten vollziehen.

Das etwa in Konzepten ‚individueller Förderung‘ so zentrale *Gebot*, von je individuellen Lerndispositionen auszugehen, belegt Stojanov hier geradezu mit einem *Verbot*: Pädagogische Anerkennung *darf nicht* an die Annahme (oder Diagnostik) *ungleicher* Lern- bzw. Leistungsdispositionen geknüpft werden. Pädagogische Anerkennung wäre damit wiederum als eine Praxis des ‚undoing differences‘ zu begreifen, die im Absehen von der Zuschreibung und Fest-Stellung von Unterschieden die (egalitäre) ‚Anerkennung von Gleichheit‘ ermöglicht. Als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung bestimmt Stojanov Gleichheit dabei gerade *nicht* als ein erkennbares Merkmal, das empirisch bewiesen oder nachgewiesen werden könnte und unter der ‚Regie‘ des Vergleichs stünde. *Uneingeschränkte* Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit anzuerkennen würde stattdessen bedeuten, vom Vergleich(en) sowie der Idee einer erkennbaren Realität von Gleichheit abzusehen – und dennoch: (auch) bezüglich von Lern- und Bildungsprozessen von Gleichheit auszugehen.

Wie oben angedeutet, und wie abschließend betont sei, schlägt Stojanov trotz der sich in seinen Schriften deutlich abzeichnenden Priorisierung von ‚Gleichheit‘ allerdings nicht eine gegenüber Differenzen ignorante Pädagogik der Anerkennung vor. Die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ ist mit Stojanov allerdings als ein im Verhältnis zur ‚Anerkennung von (uneingeschränkter) Autonomie- und Bildungsfähigkeit‘ sekundäres Prinzip zu begreifen, das letztere (mit-)ermöglicht. Ich lasse dies so stehen, um den vorangegangenen (langen) Gedankengang mit eher wenigen Bemerkungen zu beschließen.

3 Schlussbemerkungen

Die vorangegangenen Rekonstruktionen haben verdeutlicht, dass Verschiedenheit und Gleichheit im erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs zwar durchaus als konkurrierende Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung verhandelt werden, dass aber über die verschiedenen Diskursstränge hinweg doch davon ausgegangen wird, dass bezüglich des Verhältnisses von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) eine ‚Entweder-Oder-Logik‘ zu kurz greifen würde. Spezifisch wurde dabei in den vorangegangenen Rekonstruktionen *erstens* verdeutlicht, inwiefern Ansätze, die die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ in der pädagogischen Praxis fordern, ‚Verschiedenheit‘, also das *Woraufhin* der Anerkennung unterschiedlich bestimmen. Verdeutlicht wurde *zweitens*, dass diese Ansätze Gleichheit von der Verschiedenheit(sorientierung) her denken und (insbesondere) hinsichtlich von (kognitiven) Lern- bzw. Bildungsprozessen die Orientierung der pädagogischen Anerkennung an Verschiedenheit priorisieren. Schließlich wurde *drittens* verdeutlicht, dass Ansätze, die implizit oder explizit Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen, auch insofern eine Umkehrung des Verhältnisses von Verschiedenheit und Gleichheit implizieren, als sie die Leistungs- und Bildungsfähigkeit(en) von Schüler*innen nicht auf der Seite der ‚Verschiedenheit‘, sondern auf der Seite der ‚Gleichheit‘ verorten.

Was diese Befunde sowie die verschiedenen Postulate im Konkreten für die pädagogische Praxis bedeuten, konnte im Rahmen dieses Beitrags und kann auch an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Betont sei aber, dass nicht nur (pädagogische) Anerkennungspraktiken, sondern auch erziehungswissenschaftliche Diskurse der Anerkennung eine machtvolle performative Praxis darstellen: Sie operieren im Horizont einer Anerkennungsordnung, machen Aussagen darüber, in Bezug auf welche Ordnungen und Normen Anzuerkennende verstanden werden und sich verstehen *sollen*, bestätigen und stiften damit Ordnungen und Normen der Anerkennbarkeit und bringen je spezifische Vorstellungen über das hervor, worum es pädagogisch gehen oder nicht gehen soll.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geht es daher in Diskursen und Postulaten zur pädagogischen Anerkennung immer um *mehr* als nur um die Frage, ob Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen wertschätzend angesprochen und behandelt werden – so wichtig diese Frage auch ist. Es geht *auch* um die Frage, wie Pädagogik, pädagogische Institutionen und pädagogische Akteure begriffen werden und sich begreifen (sollen).

Vor diesem Hintergrund war mit den hier vorgelegten Rekonstruktionen nicht nur das Anliegen einer Systematisierung, sondern auch das Anliegen einer ‚Störung‘ bzw. Unterbrechung der im pädagogischen Diskurs bereits seit längerer Zeit vorherrschenden Setzungen von ‚Verschiedenheit‘ als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Anerkennung verbunden. Dass ‚Verschiedenheit‘ seit nunmehr geraumer Zeit als Inbegriff dessen erscheint, um was es in der Pädagogik überhaupt geht, forciert (mindestens) tendenziell individualisierende sowie essentialisierende Perspektiven auf (‚Unterschiede‘ von) Schüler*innen wie auch auf Bildungsungleichheiten und trägt damit potenziell zur (Re-)Produktion von Benachteiligungen bei. Damit ist verbunden, dass die gegenwärtig (auch in bildungspolitischen Diskursen) hegemonialen Postulate der ‚Anerkennung von individuellen Lerndispositionen‘ zugleich dazu beitragen, Schule auf ihre Qualifikationsfunktionen zu reduzieren und bestimmte Sichtweisen von Schule und Unterricht zu zementieren: Wenn unterrichtliche Verschiedenheitsanerkennung als eine Praxis des anerkennenden Umgangs mit gezielt zu fördernden Lern- bzw. Leistungsdispositionen konzipiert wird, dann werden nicht nur das Leistungsprinzip als primäres Medium der pädagogischen Anerkennung, sondern zugleich wird eine Auffassung von Schule als Ort der Erbringung von (individuell zurechenbaren) Leistungen sowie von deren Akteuren – als solchen, die individuell(e) Leistungen zu erbringen oder zu erzeugen haben – bekräftigt. Im Kontrast hierzu bringen Stojanovs anerkennungstheoretische Arbeiten nicht nur ein Verständnis von Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung zur Geltung. Darüber hinaus bringen sie Schule auch als einen Ort von Bildungsprozessen zur Geltung, die nicht nur auf „Enkulturation“, soziale Platzierung oder Formung von sozialer Identität“, sondern auch und vor allem auf die „Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit“ (Stojanov 2015, 142) gerichtet sind und Schüler*innen (auch) zu kritischer Reflexion und Widerständigkeit befähigen sollen (vgl. ebd., 142f.).

Sicherlich: Auch eine Gleichheit priorisierende pädagogische Ethik der Anerkennung birgt Risiken. Unter anderem steht sie in der Gefahr, institutionelle und materielle Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen aus dem Blick zu verlieren. Eine pädagogische Ethik der Anerkennung muss sich *auch*, so die These, auf die Situiertheit des und der Anderen beziehen und die ‚Differenz von Differenzen‘ bedenken. Plädiert werden soll hier also nicht dafür, dass ‚Gleichheit‘ zur *einzigsten* Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung werden und ‚Verschiedenheit‘ überhaupt keine Rolle mehr spielen sollte. Es soll auch nicht gesagt werden, dass

es *nicht* „falsch [wäre], pauschal *die* Gleichheit zu postulieren“ (Prenzel 2014, 50). Für den Moment scheint es mir aber bedeutsamer zu sein, die (Allgemein-) Gültigkeit jener Ansätze in Frage zu stellen, die postulieren, dass der Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen (Anerkennungs-)Praxis die Identifizierung und Klassifizierung bzw. Diagnostik von Unterschieden sein müssen, und ihnen dazu solche Ansätze gegenüberzustellen, die die pädagogische (Anerkennungs-)Praxis als eine von der Annahme der Gleichheit ausgehende, egalitäre Praxis des ‚undoing differences‘ entwerfen.

Literatur

- Balzer, N. (2012): Die Vielfalt der Heterogenität: (Um-)Wege und Kritiken der Anerkennung von Differenz. In: Košinár, J./Leineweber, S./Hegemann-Fonger, H./Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung: Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-25.
- Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, N. (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: Stechow, E. von/Hackstein, P./Müller, K./Esefeld, M./Klicke, G. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 69-82.
- Balzer, N. (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552/400> (Abrufdatum: 10.03.2021).
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Bedorf, T. (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, 161-174.
- Benkmann, R. (2009): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 1 (1), 143-456.
- Boriss, K. (2015): Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen Förderung: Förderung exekutiver Funktionen in der Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens: Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag, 129-149.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13 (2). Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761> (Abrufdatum: 12.06.2012).
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26 (5), 33-41.
- Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung: Pädagogik Perspektiven. Paderborn: Schöningh, 89-118.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptionelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2), 249-277.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: I. Miethe, I./Tervooren, A./Reh, S./Göhlich, M./Engel, N. (Hrsg.):

- Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internatio-nale Entwicklungen erziehungs-wissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 329-345.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule: Integration - interkulturelle Erziehung - Ko-edukation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeit-schrift für Soziologie 43 (3), 170-191.
- Idel, T.-S. (2016): Individualisierung und Differenz. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): Individu-alisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett Kallmey-er, 93-108.
- Jantzen, W. & Dederich, M. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Kon-stitution und Systematik. In: Dederich, M./Jantzen, W./Beck, I. (Hrsg.): Heil- und Son-derpädagogik. Be-hinderung und Anerkennung: Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 2. Stuttgart: Kohlham-mer, 59-85.
- Kunze, I. (2016): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule: Vorü-berlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schnei-der Verlag, 15-32.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S. (Hrsg.): Handwörterbuch Er-ziehungs-wissenschaft. Weinheim: Beltz, 194-208.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014): Heterogenität: Sondierung einer (schul)pädagogischen Geme-nelage. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität: Zur Kon-junktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 87-114.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2017): Chancengleichheit und Anerkennung: Normative Refe-renzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In: Bohl, T./Budde, J./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grund-lagentheoretische Bei-träge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heil-brunn: Verlag Julius Klinkhardt, 43-60.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in in-terkulturel-ler, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prenzel, A. (2006): Diagnostik muss machtsensibel sein. In: Sozialextra 30 (10), 15-17.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität: Zur Kon-junktur eines pä-dagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45-68.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S. & Winklhofer, U. (Redaktion) (2017): Reckahner Reflexi-onen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschüre-ReckahnerReflexionen.pdf (Abrufdatum: 11.04.2021).
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von "Kreativen", "Langsamen" und "Hilfsbedürftigen": Zur Unter-suchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Diet-rich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancen-gleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA". Wies-baden: Springer VS, 239-257.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2013): Inklusion und individuelle Förderung: Zwei Seiten einer Medaille. In: Pädagogische Führung 24 (5), 164-167.
- Spieß, C. (2014): Anerkennungsbegriff und Inklusionsdiskurs: Behinderung als Herausforde-rung für die Sozialethik. In: Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozial-ethik (1). Online unter: <http://dx.doi.org/10.18156/eug-1-2014-art-4> (Abrufdatum: 06.01.2018).
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teil-habe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Gerechtig-keit und Bildung. Paderborn: Schöningh, 29-48.
- Stojanov, K. (2012): Anmerkungen zur Geschichte der Gleichheit. In: Aus Politik und Zeit-geschichte 62 (16-17), 3-6.

- Stojanov, K. (2015): Leistung: Ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh, 135-150.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität: Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 19-44.
- Wimmer, M. (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 219-240.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014): ‚Individuelle Förderung‘ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. In: DDS - Die deutsche Schule 106 (2), 105-118.