

halb der Erziehungswissenschaft zukünftig in seiner ganzen Komplexität und Fragilität zu eröffnen.

Anna-Lynn Ridderbusch

Bonusmaterial

Dath, D. (2020): 100 Seiten Hegel. Ditzingen • Enzensberger, H. (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20, S. 159–186 • Kondylis, P. (1979): Die Entstehung der Dialektik. Eine Analyse der geistigen Entwicklung von Hölderlin, Schelling und Hegel bis 1802. Stuttgart • Totontronic (2010): Im Zweifel für den Zweifel [Song]. Auf: Schall und Wahn. Vertigo Records • Zorn, D. (2021): Dialektik – Ein Wegweiser. Blogbeitrag, <https://rechtfertigung.wordpress.com/2021/04/15/dialektik-ein-wegweiser> (Abfrage: 21.11.2021)

Literatur

Adorno, T. W. (1958/2019): Einführung in die Dialektik. Frankfurt/Main • Adorno, T. W. (1963/1996): Probleme der Moralphilosophie. Nachgelassene Schriften. Band 10. Frankfurt/Main • Adorno, T. (1966/2020): Negative Dialektik. Frankfurt/Main • Agamben, Giorgio (2014/2020): Der Gebrauch der Körper. Frankfurt/Main • Bünger, C. (2019): Negative Normativität. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 95–114 • Foucault, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori. Frankfurt/Main • Hegel, G. W. F. (1807/2020): Phänomenologie des Geistes. Ditzingen • Heydorn, H.-J. (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Band 3. Wetzlar • Heydorn, H.-J. (1972/2004): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971–1974. Band 4. Wetzlar, S. 56–145 • Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1947/2017): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main • Jeffries, S. (2019): Grand Hotel Abgrund. Die Frankfurter Schule und ihre Zeit. Stuttgart • Kojève, A. (1975): Hegel. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Main • Koneffke, G. (1980): Einleitung. In: Ders.: Bildungstheoretische Schriften, Band 1. Frankfurt/Main, S. 7–39 • Rieger-Ladich, M. (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg • Masschelein, J. (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Winch, C. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Weinheim, S. 124–141 • Masschelein, J. (2004): 'Je viens de voir, je viens d'entendre'. Erfahrungen im Niemandsland. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 95–115 • Masschelein, J. (1996/2010): 'Den Schmerz wach halten, das Verlangen erwecken'. Einige Bemerkungen über Wissen und Gewissen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Werte. Paderborn, S. 129–158 • Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden • Schäfer, A. (2004): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim • Thompson, C. (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer 'kritischen Ontologie der Gegenwart'. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 39–56 • Thompson, C. (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn

Differenz

Differenz geht auf das Lateinische *differentia* zurück, was ‚Unterschied, Verschiedenheit‘ meint. In der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft wird ‚Differenz‘ vor allem seit Mitte der 1990er Jahre ein wichtiges, gleichwohl – dies gehört zum Thema – unterschiedlich behandeltes Thema (vgl. Lutz/Wenning 2001). Eine Gemeinsamkeit der pädagogischen Thematisierungen von

Differenz ist, dass hier in erster Linie soziale und gesellschaftliche Unterschiede zwischen Menschen interessieren, und zwar jene, die bedeutsam sind für pädagogische Prozesse, die aber zugleich auch – Menschen sind nicht gleichsam vorgesellschaftlich unterschiedlich, sie lernen, dass sie es sind – durch diese Prozesse vermittelt, fortgeführt und ermöglicht werden.

Je nachdem durch welche Diskurse und vor welchem Hintergrund Differenzen in den unterschiedlichen Feldern thematisiert werden, variieren auch die Begriffe zur Beschreibung der mit dem Topos Differenz einhergehenden Fragen. Für die Institution Schule stellt sich die Frage der ‚Differenz‘ beispielhaft in der Frage danach, wie diese „mit der Verschiedenheit ihrer Adressatinnen umgehen“ (Wischer 2009, S. 70) kann. Wurde diese Frage in den 1960er Jahren zunächst als Differenzierungsfrage thematisiert, verschiebt sich diese Perspektive nicht zuletzt durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse 2001 zur Heterogenitätsthematik. Dabei werden Schwächen des Schulsystems im Umgang mit Differenz – so etwa mit migrationsbedingter Pluralität und bezogen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit – seither auch öffentlich intensiv diskutiert.

Während in schulpädagogischen Feldern und Diskursen zumeist der Ausdruck der Heterogenität (vgl. Dirim/Mecheril 2018; Walgenbach 2014, S. 22 ff.) genutzt wird, um Fragen von Differenz und des pädagogischen Umgangs mit dieser zu fassen, erfolgen die Thematisierungen von Behinderungsverhältnissen dagegen vor allem mit Bezug auf den Ausdruck Inklusion. Das Konzept Inklusion kann hierbei als Ausdruck eines politischen Begehrens nach der Ausweitung von Rechten unter Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt verstanden werden [↑Inklusion/Exklusion]. Für dieses Begehren sind die Systeme formaler Bildung und nicht zuletzt die Schule in besonderer Weise von Bedeutung, da Schulen in signifikanter Weise auf Bildungschancen Einzelner (sowohl im Sinne von Selbst-Entwicklungsmöglichkeit als auch im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe) wirken. In den Feldern und Diskursen der Sozialen Arbeit wird das Thema Differenz hingegen vor allem mit der Vokabel Diversität (vgl. Leiprecht 2008) diskutiert.

Vor dem Hintergrund der Kritiken und Forderungen sozialer Bewegungen (wie der Frauenbewegung, der Antirassismus-Bewegung oder der Queer-Bewegung) kommen Differenzen nicht zuletzt als Ausdruck von Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen in den Blick; sie werden als solche mit Bezug auf je konkrete Differenzlinien, wie zum Beispiel ↑Gender oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2016) auch in pädagogischen Kontexten zum Thema. Eine bedeutsame Erweiterung findet diese diskriminierungskritische Fokussierung der Differenz im Rahmen der Perspektive der ↑Intersektionalität. In intersektionalen Ansätzen werden die kontextrelativen Verwobenheiten verschiedener Differenzlinien und Diskriminierungsformen und -erfahrungen erfasst (vgl. Crenshaw 2010).

Im Folgenden unterscheiden wir vier Modi des ‚Sprechens über Differenz‘ idealtypisch, die nicht nur, aber auch für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Diskurse und ‚Sprechweisen‘ kennzeichnend sind: *Wovon sprechen wir, wenn wir von Differenz sprechen?*

Differenz als Unterschied

Verständnisse von Differenz als etwas, das auf individuelle und kollektive Unterschiedlichkeit verweist, und damit einhergehende Forderungen nach Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit, sind insbesondere seit Anfang der 1980er Jahre durch postmoderne Debatten befördert worden, die auf gesellschaftliche Prozesse kultureller Pluralisierung und Ausdifferenzierung aufmerksam machen. Die Bedeutungsverluste allgemein verbindlicher Weltbilder, die schwindende Orientierungskraft von Meta-Erzählungen und die Aufwertung lokaler, differenter Wahrheiten sind Topoi dieser Debatten, die eine intensive Beachtung von Verschiedenheit und Pluralität nach sich ziehen (vgl. Lyotard 1987). Diese ‚Entdeckung der Differenz‘ führte in der Pädagogik dazu, die Vielfalt von Lebensformen, Identitäten und Zugehörigkeiten als konstitutives Moment gesellschaftlicher Wirklichkeit vermehrt anzuerkennen (vgl. Stojanow 2006) [↑Identitätspolitik]. Als prominentes Beispiel einer pädagogisch begründeten Forderung nach Anerkennung der Differenz kann das 1993 erschienene Buch „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel gelten. Vor dem Hintergrund ihrer Kritik an pädagogischen Ansätzen, die entweder am Prinzip der Gleichheit oder an dem der Differenz orientiert sind, plädiert Prengel für ein pädagogisches Modell, in dem Differenz – im Sinne von Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit – nicht als gesellschaftliche Ausnahme, sondern als Regel verstanden wird. Diese Unterschiedlichkeit (zum Beispiel in Bezug auf Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Ethnizität oder Behinderung) gelte es bei der gleichzeitigen Realisierung rechtlicher Gleichheit anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. Prengel 1993).

Während in Pädagogiken der Anerkennung wie der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ der Blick auf bestimmte historisch vermittelte und machtvoll unterscheidende Differenzlinien (Leiprecht/Lutz 2015) nicht zuletzt mit dem Engagement für die Anerkennung deprivilegierter, inferiorisierter Gruppen und Subjektpositionen gerichtet wurde, haben die Einsichten in Prozesse der Pluralisierung und Differenzierung in den „allgemeinen“ erziehungswissenschaftlichen Diskursen eher zu Forderungen nach Berücksichtigung der Eigenlogik pädagogischer Fälle, Partizipation, der Abkehr von der Expert*innenherrschaft und vermehrten Aufmerksamkeit für Individualisierung und Pluralisierung der Lebenszusammenhänge geführt. Die Zuweisung der Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen innerhalb der Erziehungswissenschaft an spezifische disziplinäre Orte, wie an die ‚Interkulturelle Pädagogik‘ oder die

‚Geschlechtersensible Pädagogik‘, führen nun aber dazu, dass das Allgemeine der Pädagogik als von Fragen von Heterogenität und Unterschiedlichkeit unberührt inszeniert wird (vgl. Krüger-Potratz 1999). Eine zentrale Kritik an der sich in dieser Weise als allgemein verstehenden Erziehungswissenschaft lautet deshalb, dass durch Auslagerung der Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Differenzlinien für Bildungsprozesse an bestimmte erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen und spezifische pädagogische Einrichtungen der irrije Eindruck entstehe, es gäbe eine ‚Allgemeine Pädagogik‘ *jenseits* der Differenzlinien und -ordnungen, in deren Rahmen beispielsweise zwischen Männern und Frauen, zwischen fraglos natio-ethno-kulturell Zugehörigen und prekär Zugehörigen, zwischen körperlich-geistig als normal geltenden und als behindert geltenden Individuen (vgl. Dirim/Mecheril 2018, Kap. 1) unterschieden wird.

Differenz als Machtphänomen

Die Einwände gegenüber pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz, in der Unterschiede lediglich als zu achtende Unterschiede verstanden werden, wie auch die Kritik an Konzeptionen, die das Allgemeine als ‚differenzlos‘ darstellen, werden nicht zuletzt aus dezidiert machttheoretischen Perspektiven auf Differenz formuliert. Die Analyse von Differenzverhältnissen als Ausdruck des komplexen Wirkens von Macht und Herrschaft sind eng verknüpft mit sozialen Bewegungen, wie etwa antirassistischen Bewegungen, der sogenannten ‚Krüppelbewegung‘, sexualitätspolitischen Bewegungen oder der Frauenbewegung (vgl. Hormel 2008). Diese haben politisch darauf aufmerksam gemacht, dass bestimmte Lebensformen und Praktiken gesellschaftlich wirkungsvoll als Normalität dargestellt werden und normierende und marginalisierende Kraft entfalten, indem sie das Allgemeine repräsentieren. Nicht zuletzt Impulse aus den Postcolonial Studies (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020; Kerner 2017), den Cultural Studies (etwa Hall 2000) und den Disability Studies (vgl. Rathgeb 2012; Waldschmidt/Schneider 2015), mithin intellektuell-wissenschaftlichen Traditionen mit einem (menschenrechts-)politischen Anliegen, haben dazu beigetragen, dass Differenz als Macht- und Herrschaftsphänomen sichtbar und zum Thema der Erziehungswissenschaft wird. Der pädagogische Bezug auf Differenz kann nicht auf die Anerkennung von Unterschieden beschränkt bleiben, sondern bedarf des kritischen Bezugs auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.

Nach Thomas Kunz (vgl. 2016, S. 255) lassen sich aktuell zwei zentrale Zugänge zur Fokussierung von differenzbezogenen Ungleichheiten und Diskriminierungen unterscheiden: zum einen ein sozio-struktureller Zugang und zum anderen ein symbolisch-diskursiver Zugang. Mit Bezug auf soziostrukturelle Zugänge kann hier beispielhaft auf die Analysen der Geschlechterforschung hingewiesen werden, in denen Geschlechterdifferenz als „struktureller

Indikator sozialer Ungleichheitslagen“ (Becker-Schmidt 1993, S. 44) untersucht wird. Während strukturelle Diskriminierung „die historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen bezeichnet“ (Gomolla 2016, S. 79), werden mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung insbesondere Benachteiligungen von Personengruppen in unterschiedlichen Institutionen (zum Beispiel in der Schule) in den Fokus gerückt. Vor dem Hintergrund der strukturellen und institutionellen Benachteiligungen von Personengruppen (zum Beispiel in der Schule) wird die Notwendigkeit für die Pädagogik deutlich, „Machtbeziehungen und Ungleichheiten in ihrer Verschränkung mit diskriminierenden Klassifikationen differenziert in den Blick zu nehmen und offensiv zu thematisieren“ (Scherr 2008, S. 61).

Neben der Problematisierung institutioneller oder struktureller Ungleichheiten wird auch auf solche Ausschlüsse und Ungleichheiten verwiesen, die mit der symbolischen Positionierung von Menschen in Differenzordnungen (vgl. Mecheril 2008) einhergehen. In Differenzordnungen werden „bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert“ (ebd., o. S.). Daher ist im Rahmen der heteronormativen Differenzmatrix (vgl. Butler 1991) die Unterscheidung „heterosexuell“ vs. „homosexuell“ nicht neutral, sondern sie erweist sich als Scheidung einer dominanten und als „normal“ markierten Position von einer untergeordneten, als „anders“ oder „besonders“ markierten Position (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20). Die Abhängigkeit des eigenen übergeordneten Selbstverständnisses davon, dass eine andere Position wiederholt als inferior dargestellt, phantasiert und hergestellt wird, kennzeichnet symbolische Dominanzverhältnisse. Dies bringt Stuart Hall (1999, S. 93) auf den Punkt, wenn er schreibt, dass „[d]ie Engländer [...] nicht deshalb rassistisch [sind], weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne den Schwarzen nicht wissen, wer sie sind. Sie müssen wissen, wer sie nicht sind, um zu wissen, wer sie sind.“ Hall verweist hier auf die konstitutive Angewiesenheit jedes Identitätsdenkens auf die Markierung eines „Anderen“, eine Differenzsetzung, durch die die eigene Position überhaupt erst als eigene möglich wird [↑Othering].

Differenz als Tun

Ein weiterer Modus der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Differenz findet sich in vor allem ethnomethodologisch inspirierten Analysen der (Re-)Produktion von Differenz in den konkreten Handlungsvollzügen der Individuen. Differenzen sind nicht irgendwie gegebene, unabänderliche Phänomene, sondern solche, die von Akteur*innen in sozialen Interaktionen hergestellt werden. Differenz wird ‚getan‘. Insofern geht es in diesem Zugang zu Differenz weniger um Unterschiede als vielmehr um Praktiken der Unterscheidung. So wird etwa in der sozialkonstruktivistischen Geschlechter-

forschung herausgestellt, dass Geschlechterdifferenzen über Prozesse der Darstellung und Zuschreibung in konkreten sozialen Interaktionen (re-)produziert werden (vgl. Garfinkel 1967). Der Untersuchungsansatz des „doing gender“ (West/Zimmerman 1987) beziehungsweise des „doing difference“ (Fenstermaker/West 2002) verweist darauf, dass Unterschiede sozial wirksame Differenzierungen sind, die immer auf konkrete und wiederkehrende Unterscheidungspraktiken der Herstellung, der Bestätigung, der Aufführung von Differenz angewiesen sind.

Da in Interaktionen Differenz nicht nur fortwährend in ihrer gewöhnlichen und vorherrschenden (etwa heteronormativen) Form bestätigt, sondern auch verschoben oder ausgehebelt wird, sind ebenfalls Praktiken des „undoing difference“ (Hirschauer 2014) in (pädagogischen) Handlungsräumen von Bedeutung (vgl. zum undoing gender auch Faulstich-Wieland 2015).

Der Ansatz des „doing difference“ verweist auf die Eigenbeteiligung der Individuen an der Herstellung von Differenzverhältnissen. Ein besonderes Augenmerk liegt damit auch auf der Herausbildung eines reflexiven Verhältnisses pädagogisch Handelnder und Forschender in Bezug auf die Frage, inwiefern sie selbst am „doing difference“ beteiligt sind, welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz (re-)produzieren (vgl. Micus-Loos 2013; Rabenstein et al. 2013).

Differenz als Differänz

Wenn im ersten idealtypischen Modus des Sprechens über Differenz diese als Relation zwischen zwei unterschiedenen Identitätsformen, diese Relation in der zweiten Sprechweise als Machtphänomen behandelt und der dritte Idealtypus Differenz als praktische Vollzugsform und -ergebnis sozialer Interaktion versteht, rückt mit der vierten Sprechweise die Ursprungslosigkeit wie Unfestgelegtsein von Differenz in den Vordergrund. Ein Verständnis von Differenz als ständige Verfehlung und Verschiebung von Bedeutungen wird insbesondere durch die dekonstruktive Philosophie Jacques Derrida (1990) begründet. Im Zuge seiner sprachphilosophischen Überlegungen verweist Derrida (1999, S. 36 ff.) auf die Wiederholbarkeit (Iteration) der Zeichen in immer anderen Kontexten, die damit einhergehende Unabhängigkeit von den Sprechenden sowie die Differenz zu anderen Zeichen. Diese Losgelöstheiten begründen für Derrida eine doppelte Abständigkeit der Differenz, die Bedeutungen überhaupt erst ermöglicht, diese aber auch immer auf- und verschiebt. Differenz ist also selbst der Differenz, der Veränderung unterworfen. Dieses gleichsam doppelte Differieren, das sowohl dazu führt, dass Bedeutung möglich wird, als auch bedingt, dass diese nie präsent oder ganz fassbar sein kann, bezeichnet Derrida mit dem Kunstwort „*différance*“. Der Unterschied zwischen „*différance*“ und „*différence*“ ist nicht hörbar und nur nachträglich über die Schrift erklärbar, womit auf den veränderlichen, nicht fi-

xierbaren Charakter der Differenz wie auch auf die Unmöglichkeit die Bedeutung oder den Sinn von etwas Bezeichnetem je zu fassen (vgl. Derrida 1986, S. 66) verwiesen ist. Im Deutschen wird diese unmerkliche Veränderung, die Differenz der Differenz, von Heinz Kimmerle (2000, S. 77 ff.) mit dem Ausdruck „Differenz“ übersetzt. Die Differenz erweist sich in diesem Denken gerade nicht als messbare und benennbare Unterschiedlichkeit, sondern sie stellt ein Differenzgewebe dar, „ein systematisches Spiel der Differenzen, der Spuren von Differenzen, der *Verräumlichung*, mittels derer sich die Elemente aufeinander beziehen“ (Derrida 1990, S. 151). Bedeutungen können folglich nie abschließend als Identitäten bestimmt werden. Jeder Versuch der Bestimmung erweist sich selbst wieder von der Differenz unterlaufen. Wer ‚Frauen sind‘, kann nie festgelegt werden, beziehungsweise würde umgekehrt eine Bestimmung dazu führen, dass die so Bezeichneten nicht erfasst, die Bezeichnungen ihnen nie gerecht werden würde. Dekonstruktive Ansätze machen damit auf die Probleme eines essentialistischen Identitäts-Denkens aufmerksam. Durch die Vorstellung von fixier- und feststellbaren Identitäten werden die Vielfältigkeiten und Veränderlichkeiten von Bedeutungen ausgeblendet. Zudem klammert das Identitäts-Denken aus, dass jeder symbolische Bezug auf Identität („sieh, ein Mann“) nicht als Repräsentation von etwas bereits Bestehendem, sondern als Praxis verstanden werden muss, die dominante Ordnungen und damit Ausschließungen, Verkürzungen (re-)produziert. In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Derrida, die, wie Christiane Thompson betont, „immer noch an ihren Anfängen“ (2016, S. 67) steht, werden die Impulse eines dekonstruktiven Denkens vor allem mit Bezug auf die ethische Frage diskutiert: „Wie dem Anderen gerecht werden?“ (Wimmer 2006, S. 155).

Schluss mit Differenz?

Christiane Thompson (2016, S. 67) versteht „das ‚Differenz-denken‘ in der Erziehungswissenschaft immer noch als eigentümlich ‚domestizierte[n] Schauplatz‘“ insofern dieses immer noch auf „Positivierung“ setze und Ambivalenzen schlecht zulassen könne.

Wenn aber das pädagogische Sprechen über Differenz sich insgesamt, wie wir hier versucht haben nachzuzeichnen, auf die Anerkennung von Differenzen als lebensweltlich bedeutsamen Unterschieden, auf die Kritik diskriminierender Strukturen und Ordnungen, die Erforschung der Beteiligung der Subjekte am „doing difference“ sowie auf die dekonstruktive Idee der Verschiebung und Unfestlegbarkeit von Differenz bezieht und womöglich auch immer gleichzeitig beziehen muss, dann erweist sich dieses Sprechen als eines, das in einem durchaus nicht harmonistischen Sinne vielstimmig ist, sondern selbst von Widersprüchen, von Differenzen durchzogen ist.

Die hier angesprochene Widerspruchsstruktur resultiert daraus, dass das Wissen um Differenzverhältnisse den Bedarf an Anerkennung des Unterschiedenen befördert, andererseits die unterscheidende Macht der Differenzordnungen zu erkennen und zu problematisieren ist, und schließlich die Unterscheidungen und Unterschiede nicht endgültig fixiert und sich in einer beständigen Bewegung der Verschiebung befinden.

In diesem Sinne macht der Blick auf die oben idealtypisch unterschiedenen Differenzdiskurse deutlich, dass jeder Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Einordnung der Vokabel ‚Differenz‘ von der Differenz noch einmal unterlaufen wird. Die Bestimmungsversuche und Thematisierungen von Differenz sind also notwendig different, in Bewegung und in Bewegung zu halten.

Paul Mecheril und Melanie Plößer

Bonusmaterial

Bechdel-Wallace-Test. In: Bechdel, A. (1991): *Lesbenläufe... wie aus dem Bilderbuch* [Comic]. Berlin • Evaristo, B. (2019): *Mädchen, Frau etc.* Stuttgart • Kilomba, G. (2019): *Warum uns Beyoncé und Jay-Zs Louvre-Video nicht loslässt*. <https://www.monopol-magazin.de/warum-uns-beyonces-und-jay-zs-louvre-video-nicht-loslaesst> (Abfrage: 21.11.2021) • Latif, L./Latif, N. (2016): *How to fix Hollywood's race problem*. <https://www.theguardian.com/film/2016/jan/18/hollywoods-race-problem-film-industry-actors-of-colour> (Abfrage: 21.11.2021) • Lorde, A. (2015): *Vertrauen, Kraft und Widerstand: Kurze Texte und Reden von Audre Lorde*. Berlin

Literatur

Becker-Schmidt, R. (1993): *Geschlechterdifferenz-Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*, H. 1–2, S. 37–46 • Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main • Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. D. (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld • Crenshaw, K. W. (2010): *Die Intersektion von ‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘ demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik*. In: Lutz, H./Herrera Vivar, M. T./Supik, L. (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden, S. 33–54 • Derrida, J. (1986): *Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Wien • Derrida, J. (1990): *Semiologie und Grammatologie*. Gespräch mit Julia Kristeva. In: Engelmann, P. (Hrsg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart, S. 140–164 • Derrida, J. (1999): *Die Différance*. In: Ders.: *Jacques Derrida: Randgänge der Philosophie*. Wien, S. 31–56 • Dirim, I./Mecheril, P. (2018) (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn • Faulstich-Wieland, H. (2015): *Doing und Undoing Gender in der Schule*. In: Bräun, K./Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, S. 153–165 • Fenstermaker, S./West, C. (2002): *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power and Institutional Change*. New York • Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New York • Gomolla, M. (2016): *Diskriminierung*. In: Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, S. 73–89 • Hall, S. (1999): *Ethnizität: Identität und Differenz*. In: Engelmann, J. (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt/Main, S. 83–98 • Hall, S. (Hrsg.) (2000): *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg • Hirschauer, S. (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 3, S. 170–191 • Hormel, U. (2008): *Diversity und Diskriminierung*. In: *Sozial Extra*, H. 11–12, S. 20–24 • Kerner, I. (2012) *Postkoloniale Theorien*. Hamburg • Kimmerle, H. (2000): *Derrida zur Einführung*. Hamburg • Krüger-Potratz, M. (1999):