

Lutz, Helma; Wenning, Norbert

Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 11-24

urn:nbn:de:0111-opus-26173

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden
Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

Die erste Auflage dieses Band erschien 2001 im Verlag Leske + Budrich, Opladen (jetzt VS-Verlag, Wiesbaden) und hatte folgende ISBN:

ISBN 3-8100-2854-1

Diese Version des Textes wird von der Herausgeberin und dem Herausgeber verantwortet. Sie macht den Gesamttext mit allen Beiträgen des genannten Bandes durch eine Open-Access-Publikation frei zugänglich. Das Werk ist dennoch insgesamt und in seinen einzelnen Teilen urheberrechtlich geschützt. Das Gesamtwerk bzw. die Einzelbeiträge dürfen nur mit Zustimmung der jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren vervielfältigt, übersetzt oder in anderer Weise außerhalb der Grenzen des Urheberrechts genutzt werden. Jede kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....	177
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
IV Zur Produktion von Differenz.....	249
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000
Helma Lutz und Norbert Wenning

Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010
Helma Lutz und Norbert Wenning

Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten

Helma Lutz, Norbert Wenning¹

Angenommen, Sie interessieren sich für das Thema Differenz – es ist schließlich in aller Munde. Sie suchen relevante Literatur, geben den Begriff als Suchkategorie in die Lieferverzeichnisse des Buchhandels ein und reduzieren die Suchumgebung auf den deutschsprachigen Raum, dann rollen Ihnen heute (2000) etwa 275 Titel entgegen. Sie stellen fest, dass sich der Begriff Differenz als Schlagwort in der sozialwissenschaftlichen Debatte etabliert hat und dass die Bandbreite der verfügbaren Titel erstaunlich ist. Das heterogene Feld umfasst sowohl die Betrachtung von Identität und Differenz bei Hegel, Heine oder Takanaki als auch die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen, sexuellen oder kulturellen Differenzen und schließlich den Disput über nationale oder systemische Differenzlinien. Diese Bedeutungsvielfalt, die sich unter dem Titel „Differenz“ summiert, reicht von der Erörterung von Ethik und Moral in verschiedenen Zeitepochen bis zur Beschreibung von Erfahrungen mit verschiedenen Supervisionskulturen in den unterschiedlichsten Regionen und Arbeitsgebieten.

In jüngster Zeit findet sich der Begriff auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wobei eine Verschiebung vom Konzept der Differenzierung hin zur Differenz zu beobachten ist. Bei genauerer Lektüre der entsprechenden Texte fällt auf, dass präzise Begriffsdefinitionen oft genauso fehlen wie Hinweise auf jeweils unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen. Es schien uns deshalb an der Zeit, einen Versuch zur wissenschaftlichen Begriffsklärung zu starten. Dieser Band, der sich aus einer Sitzung des 1998er Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg entwickelt hat, soll zeigen, in welchen (Teil-)Bereichen der Erziehungswissenschaft „Differenz“ auftaucht, wie (unterschiedlich) damit umgegangen wird und welche theoretischen Konzepte anderer Disziplinen

¹ Wir bedanken uns bei Marianne Krüger-Potratz und Rudolf Leiprecht für konstruktive Kritik beim Erarbeiten dieses Beitrags.

– etwa der Philosophie und der Soziologie – in die erziehungswissenschaftliche Differenzdebatte Einzug gehalten haben. Er soll helfen, das unübersichtliche Dickicht der Debatten und Diskurse zu lichten und beabsichtigt, eine Übersicht über dieselben zu vermitteln sowie Instrumente zur Analyse bereit zu stellen.

1 *Heterogenitätsbewusstsein*

Die aktuellen Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität in der Erziehungswissenschaft sind, wie Marianne Krüger-Potratz (1999) unter Bezug auf Wolfgang Welsch (1994) feststellte, Folgen eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins, in dem die Kontrastierung des Eigenen über die des Differenten erfolgt. Das gesteigerte Pluralitätsbewusstsein korrespondiert, so Krüger-Potratz, mit einem veränderten Verständnis von Toleranz – nicht nur Hinnahme, sondern *Anerkennung* des Anderen – und Demokratie, als Recht auf Gleichheit *und* als Recht auf Dissens.²

Hier ist nicht der Ort für einen historischen Rückblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des Heterogenitätsbewusstseins; für die Wissenschaften kann jedoch festgestellt werden, dass dieses Bewusstsein nicht etwa plötzlich existent war, sondern ein noch immer umstrittenes Produkt langer und heftiger Kämpfe um Ressourcen, Bedeutungen und Machtpositionen darstellt. Bis heute ist es in vielen Wissenschaftszweigen weiterhin üblich, bei der Unterscheidung zwischen dem Allgemeinen und dem Partikularen der Logik hierarchischer Relationen zu folgen, d. h. dem Primat des Allgemeinen über dem Besonderen. Über lange Zeiträume hinweg schien die Definition von universellen erkenntnisleitenden Paradigmata kaum hinterfragt. Erst in den vergangenen dreißig Jahren bildeten sich in Deutschland verschiedene Forschungsbereiche heraus, die die Universalitätsansprüche im *Mainstream* der Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Disposition stellten. Es liegt nahe, diese Entwicklung als Folge einschneidender gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen in den 1950er und 60er Jahren zu betrachten, die zu einem erhöhten demokratischen Bewusstsein für soziale Ungleichheiten führten. In der Bildungsreformdiskussion der 1960er und 70er Jahre spiegelt sich diese Veränderung wider.³ Ähnliche Debatten fanden zeitgleich in vielen westlichen bzw. westlich orientierten Ländern statt und sind im internationalen Austausch vorangetrieben worden. Der Anstoß zu dieser Diskussion in Deutschland kam

² Zygmunt Bauman (1997) beschreibt das Credo der Postmoderne als „Freiheit, Differenz und Solidarität“, welches die vormalige Triade „Freiheit, Gleichheit, Solidarität“ ersetzt habe.

³ Diese Debatte bezog sich selbstverständlich auf historische Vorläufer, in denen es etwa um die Emanzipation und Gleichbehandlung der Juden im Bildungswesen (siehe u. a. Lohmann 1998) oder die der Frauen (siehe u. a. Kleinau/Opitz 1996) ging.

„zunächst aus jenen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen, die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten: der *Frauenforschung*, der *Sonderpädagogik* und der *Ausländerpädagogik*“ (Krüger-Potratz 1999, S. 150, Hervorhebung durch die Autoren).

So kritisierte etwa die Frauenforschung die Androzentrizität von Allgemeinerklärungsaussagen und wies letztere damit als partikuläre Konstruktion zurück: „Historiographische Verfahrensweisen, die nur die Hälfte der Menschheit, und diese Hälfte nicht als Männer, sondern als geschlechtsneutrale Wesen wahrnehmen, führen zu einer falschen Universalität“ schreibt die Historikerin Gisela Bock (1987, S. 127, siehe für die Philosophie z. B. Klinger 1995). Die Amerikanerin Donna Haraway (1991) hat den Objektivitätsanspruch androzentrischer Universalität als *god-trick* bezeichnet. Sie spricht vom „alles sehenden Zyklopenauge des Meister-Subjekts“, das unlokalisierbar „von überall und nirgends“ her agiert (ebd., S. 192).

Das Aufbegehren gegen die andro- oder phallozentristische Weltsicht, die Pierre Bourdieu (1998) später auch als „symbolische Gewalt“ bezeichnete, hatte umfangreiche (historische) empirische Rekonstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit zur Folge, die keineswegs abgeschlossen sind. Die (erziehungswissenschaftliche) Frauenforschung hat sich von Anfang an als *Doppelspur* verstanden, als Kritik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft *und* als separater Forschungszweig, mit der Absicht, die lange Geschichte des Ausschlusses von Frauen zu kompensieren, sogenannte „natürliche“ Geschlechterdifferenzen als sozial konstruierte hierarchische zu entlarven und die Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aufzuspüren, zu erklären und letztendlich überwinden zu helfen.

In der nunmehr drei Jahrzehnte andauernden Debatte lassen sich vier Strömungen unterscheiden. Sie werden hier dargestellt, weil sie in ähnlicher Weise auch bei den beiden anderen Fachrichtungen, der Sonder- und der Ausländerpädagogik, nachzuvollziehen sind. Die vier Strömungen, der Gleichheitsdiskurs, die Ontologisierung, das Androgynitätskonzept und der Post-Feminismus, existieren heute parallel nebeneinander:

- Der *Gleichheitsdiskurs* hat seine Wurzeln im 19. Jahrhundert und in der Debatte über den Ausschluss der Frauen von Bürgerrechten und aus Bildungsinstitutionen. Er zielt auf Gleich-Berechtigung, d. h. den gleichberechtigten Zugang von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen und verwirft naturalisierende (biologische) Begründungsmuster (siehe etwa Bock 1987, Hausen 1987, zur Übersicht über diese Debatten siehe Rang 1999).
- *Ontologisierung*, d. h. die Hervorhebung oder das Insistieren auf positiver Differenz. Diese Strömung war ebenfalls bereits zu Beginn der Frauenbewegung des späten 19. Jahrhunderts vorhanden. Sie hebt das wesentliche Anderssein von Frauen gegenüber Männern hervor. Dabei ging es einerseits um die Ablehnung der männlichen Normen des Pat-

riarchats als aggressiv, expansiv und zerstörerisch oder inhuman und andererseits um die Betonung der (moralischen) Superiorität weiblicher Lebensformen. Frauen wurden als pazifistische, lebenserhaltende und versorgende Wesen dargestellt, die ihren „geschlechtsspezifischen Charakter“ spirituell, politisch und professionell einsetzen wollen, etwa in der Reformpädagogik, der Friedenspädagogik oder der Umweltpädagogik (siehe Janssen-Jurreit 1977, Mitscherlich 1987).⁴

- Das *Androgynitätskonzept* thematisiert die Auflösung der Geschlechterdifferenz zugunsten von Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten der Geschlechter. Dieses Konzept (Badinter 1987, Hoffmann 1997) geht von der psychischen Bi-Sexualität von Menschen aus, die im Durchlauf durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen verloren ging oder systematisch abtrainiert wurde und nun wiederhergestellt werden muss. Die Integration des Anders-Geschlechtlichen ist in dieser Perspektive notwendig, um die psychische Ganzheit des Menschen zu fördern und die Reproduktion geschlechtsspezifischer Hierarchien zu verhindern.
- Der *Post-Feminismus*, dessen bekannteste Vertreterin wohl die amerikanische Literaturwissenschaftlerin Judith Butler ist, basiert auf den post-strukturalistischen, vor allem sprachphilosophischen Überlegungen von Foucault, Barth und Derrida. Er untersucht die herrschenden Normen als (sprachliche) gesellschaftliche Setzungen, die sich in einem Feld von Abgrenzung und Aneignung bewegen. So betrachtet etwa Butler die Zwei-Geschlechtlichkeit als ein sprachliches Feld, in dem sexuelle Differenzen festgeschrieben werden. Das Verharren in einem solchen Diskurs läuft ihrer Meinung nach Gefahr, die zwei-geschlechtlichen Wertungen selbst dann noch zu reproduzieren, wenn diese Wertungen ausdrücklich abgelehnt werden. Butler betrachtet die Vielfalt der Geschlechter und die (sprachliche) Inszenierung von Geschlecht als „performativen Akt“, der in einer spezifischen Situation und einem spezifischen historischen Kontext entsteht und de-konstruiert werden muss. Sie verwirft vor allem die Eindeutigkeit von Geschlechteridentitäten, will diese verflüssigen und fordert zur Destabilisierung der Geschlechter-Ordnungskategorie mittels Verwirrung und Spiel auf (siehe z. B. Butler 1991, 1995).⁵

Es gibt zahlreiche Kombinationen dieser Strömungen und mindestens

⁴ Die Gruppe der Autorinnen, die dieser Richtung zugerechnet wird, ist außerordentlich heterogen. Sie reicht von den Philosophinnen der *écriture féminine*, Hélène Cixous und Luce Irigaray über Carol Gilligan, Nancy Chodorow hin zu den „Italienerinnen“ des Mailänder Buchladens, die das *affidamento* (Einander Vertrauen) propagieren (siehe Rendtorff/Moser 1999, S. 35 ff.).

⁵ Mit dem Post-Feminismus verbinden sich auch noch viele andere bekannte Autorinnen, etwa Donna Haraway 1991, Rosi Braidotti 1994, siehe dazu auch die Dispute in Benhabib u. a. 1993.

ebenso viele heftige Auseinandersetzungen über ihre praktische und (bildungs-)politische Relevanz (siehe die Übersichtsartikel von Hof 1995, Rendtorff/Moser 1999). Die Frage, ob und in welcher Form Geschlechterdifferenzen (strategisch) betont („strategischer Essentialismus“) oder im Gegenteil, de-thematisiert werden sollten, um die gesellschaftliche Lage von Frauen zu verbessern, bleibt unentschieden und vermutlich auch unentscheidbar.

Wichtig ist hier festzuhalten, dass im Laufe dieser dreißig Jahre als Ausdruck der Verflüssigung der Begriffe und der Ausdifferenzierung des Forschungsgebiets ein starker Trend zur Namensänderung zu verzeichnen ist, der gleichzeitig einen Perspektivwechsel markiert: von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Ähnliche Verschiebungen finden wir auch bei der Ausländerpädagogik, die heute Interkulturelle Pädagogik heißt und bei der Sonderpädagogik, die mit der Integrationspädagogik ebenfalls einen neuen Ansatz verfolgt. Wissenschaftstheoretisch kann eine gemeinsame Entwicklung *vom Defizit zur Differenz* festgestellt werden (siehe auch Lutz 1999, Diehm/Radtke 1999), obgleich auch hier wieder betont werden muss, dass Defizit- und Differenzperspektive nicht konsekutiv oder alternativ, sondern zeitgleich parallel existieren.⁶ Vergleichbar mit den oben identifizierten Strömungen der Frauen- und Geschlechterforschung finden wir bei der Ausländer- bzw. Interkulturellen Pädagogik:

- a) Den *Gleichheitsdiskurs*, der kollektive Benachteiligung zum Thema macht, auf die Abschaffung (institutioneller) Diskriminierung, Alltagsrassismus und sozialer Exklusion der Betroffenen gerichtet ist und somit die Gleichstellung und Gleichbehandlung von Eingewanderten und ihren Kindern betreibt.
- b) Die *Ontologisierung* der Differenz als *Ethnisierung*, und zwar sowohl als Fremd- als auch als Selbstverortung. Das Insistieren auf der Notwendigkeit der Betrachtung *kultureller* Differenz findet sich bei den VertreterInnen der Defizitthese genauso wie – allerdings mit anderer Zielrichtung – bei den ProtagonistInnen kulturspezifischer Identitätskonzepte (siehe kritisch zum Kulturbegriff den Beitrag von Thomas Höhne in diesem Band).
- c) Den Diskurs über die Notwendigkeit der *De-Thematisierung* bzw. *Aufhebung* kultureller bzw. ethnischer Differenzen zugunsten der Fokussierung auf *Gemeinsamkeiten*; damit sind etwa die Konzepte und Interpretationsrichtungen gemeint, die die wachsende Pluralisierung, Individualisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen und die *Gemeinsamkeiten* der sich

⁶ Namens- und Perspektivwechsel müssen nicht unbedingt zusammenfallen. So gibt es Beispiele dafür, dass etwa in der Interkulturellen Pädagogik auch weiterhin Ausländerpädagogik betrieben wird (siehe Lutz 1999, Diehm/Radtke 1999).

daraus ergebenden Problemlagen für *alle* Kinder oder Erwachsenen betonen.

- d) Daneben gibt es den Diskurs des *Post-Strukturalismus*, der sich insbesondere im englischsprachigen Raum als *Post-Colonial Studies* oder als *Cultural Studies* entwickelt hat und der sich auf eine Neufassung oder Re-Interpretation des Subjekt- bzw. Identitätsbegriffs bezieht. Diese Arbeiten (etwa von Stuart Hall, Homi Bhabha und Gayatri Charavorty Spivak) werden bislang nur ansatzweise ins Deutsche übersetzt und sind kaum in die deutsche Debatte eingegangen (siehe dazu die Beiträge von Amos und Lutz in diesem Band).

In ähnlicher Weise könnte eine solche Einteilung von Diskussionssträngen auch für die Sonderpädagogik durchdekliniert werden.

Anfang der 1990er Jahre unternahm Annedore Prengel (1993) den Versuch, die gemeinsamen theoretischen Grundlagen, Argumentationsstränge und Gesichtspunkte dieser drei pädagogischen Zugänge (Teildisziplinen) zusammenzufassen und daraus eine Synthese, die „Pädagogik der Vielfalt“ zu entwickeln. In ihrem Entwurf sollen normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen vermieden, ja bekämpft werden. Das Ziel einer Pädagogik der Vielfalt besteht laut Prengel in der Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit, zur Anerkennung des Heterogenen, kurz in einer Erziehung zum Umgang mit Differenz und Gleichheit (siehe dazu den Beitrag von Prengel in diesem Band). Prengel hat nun zwar die Kritik der drei aus der Allgemeinen Pädagogik als „Sonderpädagogiken“ oder „Sonderanthropologien“ ausgegrenzten Fachdiskurse gebündelt und damit letztendlich auch die Legitimation der Allgemeinen Pädagogik in Frage gestellt, allerdings wird sich noch zeigen müssen, ob die von ihr entwickelte Alternative theoretisch langfristig greift.⁷

Die Frage, inwieweit die Erkenntnisse dieser drei Forschungsrichtungen zum Perspektivwechsel und zur Infragestellung zentraler Deutungsmuster in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beigetragen haben, bleibt vorläufig offen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Debatten in diesen disziplinären Feldern zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für Prozesse gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, Re-Hierarchisierung und sozialer Ausschlüsse beigetragen haben; die Aufsätze in diesem Band zeugen davon, dass diese Debatten auch auf klassische erziehungswissenschaftliche Felder einwirken, wie etwa auf die Sozialpädagogik (siehe den Beitrag von Susanne Maurer). So hat die Differenzdebatte sicherlich dazu beigetragen, die *Normalitätskonstrukte* zu hinterfragen, die im Laufe der zweihundertjährigen Disziplingeschichte der (deutschen) Pädagogik als das Allge-

⁷ Prengels Projekt ist auch von internationaler Relevanz. Vergleichbare Überlegungen zum Verhältnis von Gleichheit zu Differenz finden sich in den Arbeiten vieler angloamerikanischer AutorInnen, etwa bei Charles Taylor (1997) oder im *Journal for Inclusive Education*.

meine gesetzt wurden. Damit wird zur Disposition gestellt, „welche Normalitätsvorstellungen von Geschlecht, Gesundheit und Fremdheit im Allgemeinen eingeschlossen und quasi naturalisiert worden sind“ (Krüger-Potratz 1999, S. 150, siehe auch Norbert Wenning in diesem Band).

Bevor wir auf die Relevanz von Normalitätsvorstellungen als Ordnungskategorien moderner Gesellschaften und Erziehungssysteme eingehen, weisen wir auf eine andere Richtung in den Differenzdebatten hin.

Die bislang dargestellten Debatten und Diskurse entwickelten sich aus der Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und können insgesamt unter dem Terminus *vertikale Differenzen* subsumiert werden. Nun existieren aber gleichzeitig philosophische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien, deren Konzepte die Vorstellung *horizontaler* Differenz kennzeichnet.

2 Horizontale und vertikale Differenz

Die Auseinandersetzung mit bzw. Darstellung der Differenz als *horizontale* Differenz(ierung) ist, historisch gesehen, sehr viel früher anzusetzen. In der Philosophie gehören Oppositionspaare zum Grundinstrumentarium abendländischen philosophischen Denkens (siehe den Beitrag von Rita Casale in diesem Band). Diese so genannten Grunddualismen (Kultur – Natur, Geist – Körper, Vernunft – Gefühl, Haben – Sein, Öffentlichkeit – Privatheit) wurden immer als komplementäre Polarisierungen beschrieben. Erst in jüngster Zeit fand aus verschiedenen Richtungen eine Dekonstruktion dieser scheinbar gleichwertigen Oppositionspaare statt. Die feministische Philosophie weist z. B. darauf hin, dass diese Dualismen vergeschlechtlicht sind, d. h., die Geschlechterdifferenz wird latent immer mitgedacht. Männer werden auf der Seite der Kultur, des Geistes, der Vernunft, der Öffentlichkeit usw. verortet, Frauen auf den jeweiligen Gegenpolen (siehe Klinger 1995, S. 39 ff.). Die nähere Untersuchung der Pole, die auf den ersten Blick ausgewogen und wechselseitig gleichwertig erscheinen, macht deutlich, dass die Differenz nur scheinbar horizontal oder vertikal komplementär ist. Diese „Komplementarität beruht nicht nur auf Ungleichartigkeit, sondern bedeutet auch Ungleichwertigkeit und Hierarchie“ (ebd., S. 40). Wie PhilosophInnen, etwa Jacques Derrida, feststellten, gibt es in den dualen Konzepten klassischer Logik die Präferenz einer Seite über die andere. Mit anderen Worten: einer der Pole ist immer dominant im Verhältnis zu seinem Gegenüber. Dieses schließt er bereits im Feld seiner Oppositionen mit ein. Das geht einher mit dem Vorgang der Benennung der *einen* Seite, während die andere Seite von der ersten abgeleitet wird und unbenannt bleibt.

„Im Verhältnis A zu Nicht-A hat nur der erste Term eine positive Bestimmung, einen wie auch immer definierten Inhalt, während der zweite Term, wie die Bezeichnung

Nicht-A es schon sagt, nur als Nicht-Sein, als Mangel, als Beraubung von A gesetzt ist“ (Klinger 1995, S. 41).

Damit ist zwar die Machtfrage auch für das Differenzierungsinstrumentarium der Philosophie gestellt. Doch die post-strukturalistischen PhilosophInnen betrachten vorgeblich ontologische Differenzen als Resultat der Bewegung einer differentiell organisierten Sprache und fokussieren deshalb Differenzen, die sprachlich erzeugt werden. Diese Ausrichtung auf sprachliches Material bedeutet nun allerdings, dass sie ihren Blick weniger auf die Veränderung von Differenzen, sondern auf deren Entstehungsbedingungen richten.

Eine interessante Rolle in dieser Auseinandersetzung spielen die Texte des Soziologen Niklas Luhmann, bekannt durch zahllose Arbeiten, in denen er die Weltgesellschaft als Spiegelbild verschiedener Teilsysteme untersucht. Auch Erziehung betrachtet er als ein Teilsystem, das sich, wie alle anderen Systeme, von seiner Umwelt unterscheidet. Jedes System kennzeichnet sich durch das, was es nicht ist, nämlich durch die Differenz zu seiner Umwelt, und ist von einer *Leitdifferenz* markiert, im Falle des Erziehungssystems von der Codierung *besser/schlechter*:

„[...] schon die Absicht zu erziehen kann gar nicht verkündet werden, ohne daß der Erzieher sich zu einer Differenz von besser und schlechter bekennt“ (Luhmann 1996, S. 26).⁸

Luhmann und sein Kollege Karl Eberhard Schorr, mit dem er in dieser Frage zusammenarbeitete, stellen die Absicht des primären Bildungssystems Schule in Frage, alle Kinder gleich zu behandeln (Luhmann/Schorr 1979, 1996). Die Kinder kämen vielmehr, aufgrund ihrer unterschiedlich geprägten Voraussetzungen durch ihre Umwelt, als Ungleiche in die Schule, um dort formal zu Gleichen erklärt zu werden, und so entsteht die „Paradoxie der Ungleichheit der Gleichen“. Damit hatte Schule, trotz gegenteiliger Intentionen, laut Luhmann und Schorr, immer schon eine Selektionsfunktion und wird diese auch nicht durch Reformprojekte überwinden können. Wie andere Systeme, reproduziert sich das Erziehungssystem letztendlich immer selbst.⁹ In seinen späteren Arbeiten wendet sich Luhmann (etwa 1991) dem Kind als Kommunikationsmedium des Erziehungssystems zu und stellt fest, dass sich das pädagogische System nicht binär kodieren lässt, da sich die Kriterien für die Anerkennung von „Verbesserung“ ständig ändern (siehe Heyting 1999, zur Differenz *Kind - Erwachsener* siehe Rolf Nemitz in diesem Band).

⁸ Jochen Kade (1997) konstruierte allerdings eine andere Leitdifferenz der Erziehungswissenschaft, die Codierung *vermittelbar/nicht-vermittelbar* (siehe auch Kade 1999).

⁹ Diese Einsichten sind keineswegs neu, gleichzeitig ist aber darauf hinzuweisen, dass die Arbeit von Luhmann und Schorr die Bildungsreform euphorie der 1970er Jahre in Frage stellte, bzw. die Abschaffung von Ungleichheitsreproduktion systemtheoretisch als unmöglich betrachteten und damit als illusionär verwarfen (siehe auch Wenning 1999).

Die Irritationen, die Luhmanns Arbeiten in der Erziehungswissenschaft bewirkten (siehe dazu Kade 1999, Heyting 1999, Lenzen 1999), sind vermutlich nicht nur auf den Gegensatz zurückzuführen, den Luhmann zwischen der Erziehungswissenschaft als einer Handlungswissenschaft und der Soziologie, der er die Rolle des Beobachters aus der Außensicht zuschreibt, konstruiert. Ebenso wichtig, und in unserem Zusammenhang relevant, scheint uns die Frage nach der Rolle des Subjekts, die in der Systemtheorie untergeordnet ist bzw. aus dem Blickfeld verschwindet. Damit bleiben auch gesellschaftliche Protest- und Veränderungspotentiale unberücksichtigt. Letztere werden vielmehr immer wieder in die Selbstreferentialität der (Teil-)Systeme eingebunden.¹⁰

Frank Hillebrandt ordnet (in diesem Band) Luhmanns Theorie wohl zu Recht den horizontalen Differenzen zu. Allerdings kann hier zusammenfassend festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen den ProtagonistInnen vertikaler Differenz und denen horizontaler Differenz geringer ist, als er auf den ersten Blick erscheint: Wir haben gesehen, dass die post-strukturalistische Philosophie die scheinbar horizontale Komplementarität der Grunddualismen in Frage stellt und die im klassischen Dualismus angelegte Ungleichwertigkeit erörtert. Damit weist sie letztendlich die Existenz horizontaler Dualismen zurück. Während nun aber die VertreterInnen der vertikalen Differenz ihr Augenmerk auf die Erklärung und Veränderung sozial produzierter Ungleichheiten richten, betrachten die VertreterInnen des Post-Strukturalismus deren Konstitutionsbedingungen. Dieses Fazit will weniger den alten Streit zwischen Handlungs- und Erkenntniswissenschaft evozieren, als vielmehr darauf aufmerksam machen, dass beide Richtungen unterschiedliche Schwerpunkte (be-)setzen, die aus pragmatischer Sicht selbst komplementär funktionieren könnten. Deshalb gibt es auch keine guten Gründe für einen „Glaubensstreit“ zwischen diesen Richtungen. Allerdings würden wir die Mehrheit der in diesem Band aufgenommenen Artikel auf der Seite der vertikalen Differenzvorstellungen verorten. Das trifft sicherlich auch für den nun folgenden Versuch zu, verschiedene Differenzlinien als soziale Ordnungskategorien analytisch zu unterscheiden und damit ein differenztheoretisches Analyseinstrumentarium vorzustellen.

3 *Differenzlinien als soziale Ordnungskategorien*

In den vergangenen 30 bis 40 Jahren hat sich die kritische Erziehungswissenschaft mit der Frage beschäftigt, wie soziale Ungleichheiten entstehen und durch welche Mechanismen sie reproduziert bzw. verstärkt werden.

¹⁰ Über den Wert systemtheoretischer Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft wird heftig diskutiert (siehe etwa Heyting/Lenzen 1999, Lenzen 1999 und Heyting 1999).

Trotz unterschiedlicher Resultate besteht heute Einigkeit darüber, dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft über lange Zeiträume von der Vorstellung eines „normalen“ Kindes, Schülers usw., der gefördert und entwickelt werden soll, charakterisiert war. Dieses Normalitätskonstrukt (vgl. etwa Hansen 1986, S. 23 ff., Wenning/Hauff/Hansen 1993, S. 54) ist im Laufe der Bildungsreformdebatte vielfältig de-konstruiert worden: Rückblickend kann man vielleicht sagen, dass angefangen beim Klassenbegriff mit der Zeit immer mehr Differenzlinien unterschieden und weitere Feinanalysen vorangetrieben wurden.

Wir haben die folgenden 13 Differenzlinien erarbeitet (erste Ansätze dazu siehe bei Krüger-Potratz 1989), die wir zwar keineswegs als vollständig oder abschließend betrachten, jedoch hier zur Diskussion stellen:

13 bipolare hierarchische Differenzlinien

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	Männlich – weiblich
Sexualität	hetero – homo
„Rasse“/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	Dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
Kultur	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
Gesundheit	nicht-behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord – Süd/Ost – West	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Diese Linien folgen der Logik der Grunddualismen (siehe oben), die komplementär *scheinen*, aber hierarchisch funktionieren: die linke Seite wird als Norm hantiert, die rechte als Abweichung. Es gibt eine Reihe weiterer Differenzen, die jeweils einem anderen Differenzpaar zugeordnet werden können, wie etwa Bildung (gebildet – ungebildet) dem Klassenbegriff, Religion (gläubig – nicht gläubig, zugehörig – nicht zugehörig), Sprachkenntnisse (standardsprachlich – Dialekt/Soziolekt/nicht standardsprachlich) dem Kulturbegriff oder der Gegensatz Stadt – Land den Polen modern – traditionell.

Die Differenzlinien bilden die Grundlagen der Organisation moderner Gesellschaften; sie sind durch Spannungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können, aber nicht müssen. So kann sich etwa das Machtverhältnis zwischen alt und jung oder arm und reich im Laufe eines Lebens verändern, ja sogar umkehren. Die verschiedenen Linien sind allesamt Resultate sozialer Konstruktionen; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig (siehe auch den Beitrag von Helma Lutz in diesem Band). Weiter ist es möglich, sie nochmals zu untergliedern und anderen Kategorien zuzuordnen, etwa folgenden:

- Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter;
- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West;
- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand.

Hier wird deutlich, dass sich Zuordnungen überschneiden können, d. h., dass Differenzlinien mehrdeutig zu verorten sind.

In den Beiträgen dieses Sammelbandes sind die einzelnen Linien zwar nicht systematisch, aber doch – jeweils an den Gegenstand angepasst – mit gedacht oder ausgearbeitet worden. Mit dieser Präsentation verbinden wir die Aufforderung an unsere LeserInnen, das Instrumentarium zur wissenschaftlichen Forschung zu benutzen und weiter zu entwickeln.

4 *Zum Aufbau des Buches*

Die folgenden Beiträge dieses Bandes sind in vier Abschnitte geordnet: In einer ersten Runde wird zur Einführung gefragt, welche Bedeutung Differenz(en) in verschiedenen wissenschaftlichen Diskussionen haben bzw. wie sie dort wahrgenommen wird (werden). Neben der Philosophie (Casale) und der Soziologie (Hillebrandt) werden mit der angloamerikanischen Differenzdebatte (Amos) und dem Konzept der Egalitären Differenz im Bildungsbereich (Prenzel) wichtige Diskussionsfelder dargestellt, die Einflüsse auf die Wahrnehmung und Interpretation von Differenz(en) in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen haben.

Der zweite Abschnitt befasst sich mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Zugängen zu Differenz. Mit der feministischen Perspektive (Löw), der Frage der Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik (Maurer), in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Amos) sowie in der Sonderpädagogik (Opp/Fingerle/Puhr) werden wichtige Punkte auf dem diskursiven Feld des Umgangs mit verschiedenen Aspekten von Differenz in der Erziehungswissenschaft markiert. Die Bedeutung von Differenz

in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft wird in anderen Beiträgen (Höhne, Wenning) mit angesprochen.

Im dritten Abschnitt geht es demgegenüber um die Auseinandersetzung mit zentralen Differenzlinien. Aus der oben aufgezeigten Palette sozial bedeutsamer Kategorien werden diejenigen näher analysiert, die in den bisherigen (erziehungswissenschaftlichen) Diskussionen eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzlinien Geschlecht (männlich – weiblich) und Alter (Erwachsene – Kinder) stehen dabei neben Kultur als Differenzierungskategorie (Nemitz, Höhne). Die in der internationalen Diskussion vielfach verwendeten Kategorien Race, Class und Gender werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die deutschsprachige Diskussion untersucht (Lutz), während Ethnizität auf ihre praktische Relevanz für das Selbstverständnis von zugewanderten Jugendlichen hin analysiert und so diskutabel wird (Lösch/Dannenbeck/Esser).

Den Abschluss bilden zwei Beiträge zur Frage, wie sozial wirksame Differenz in Erziehungszusammenhängen (unbeabsichtigt) hervorgerufen oder verstärkt wird. In dem einen Beitrag geht es um kontraproduktive Folgen der Betonung dichotomischer Unterscheidungen im Rahmen eines verbreiteten Antirassismustrainings (Leiprecht/Lang), in dem anderen wird die Differenz produzierende Wirkung wenig bedachter Normalisierungsmuster in und durch erziehungswissenschaftliche(r) Theoriebildung aufgezeigt (Wenning).

Alle Beiträge stellen zusammengenommen keine in sich schlüssige und schon gar keine abgeschlossene Auseinandersetzung mit dem Thema Differenz in der Erziehungswissenschaft dar. Sicherlich stellen sich am Schluss mehr und neue Fragen. Wir betrachten diesen Band als eine Art *Zwischenbilanz*, mit der wir den Versuch unternommen haben, verschiedene, bislang wenig verbundene erziehungswissenschaftliche Diskussionsstränge um Differenz zu bündeln bzw. einen inner- und interdisziplinären Dialog zu initiieren.

Dabei hegen wir die Hoffnung, dass *Unterschiedlich Verschieden* den Anstoß für weitere Diskussionen und Untersuchungen auf diesem Gebiet geben wird. Ein Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung und Erziehungswissenschaft im Kontext von Gleichheit und Differenz zeigt schließlich, dass eine breite Palette drängender Fragen in diesem Bereich vorhanden ist.

Wie Adorno schon vor mehr als einem halben Jahrhundert aufzeigte, ist die immer wieder erhobene Forderung nach Toleranz gegenüber Anderen, verbunden mit dem Verweis auf die *Gleichheit* der Menschen, unzureichend. Er setzt die Forderung dagegen, jeder Mensch müsse das Recht haben, ohne Angst verschieden sein zu dürfen:

„Das geläufige Argument der Toleranz, alle Menschen, alle Rassen seien gleich, ist ein Bumerang [...]. Der Rassenunterschied wird zum absoluten erhoben, damit man ihn ab-

solut abschaffen kann, wäre es selbst, indem nichts Verschiedenes mehr überlebt. Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik, der es darum im Ernst noch ginge, sollte deswegen die abstrakte Gleichheit der Menschen nicht einmal als Idee propagieren“ (Adorno 1987, S. 130 f., ursprünglich 1944).

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1987 (1951): *Minima Moralia*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Nany Fraser 1993: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer
- Badinter, Elisabeth 1994: *Ich bin du. (L'un est l'autre)*. Auf dem Wege in die androgyne Gesellschaft. München: dtv
- Bauman, Zygmunt 1997: *Modernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press
- Bock, Gisela 1987: *Historische Frauenforschung: Fragestellung und Perspektiven*. In: Karin Hausen (Hg.) 1987: *Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. 2. durchgesehene Auflage. München: Beck, S. 24-62
- Bourdieu, Pierre 1998: *La domination masculine*. Saint-Amand-Montrond: Editions du Seuil
- Braidotti, Rosi 1994: *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press
- Bußmann, Hadumod/Hof, Renate (Hg.) 1995: *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Alfred Kröner
- Butler, Judith 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith 1995: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf 1999: *Erziehung und Migration*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Hansen, Georg 1986: *Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten*. Weinheim, Basel: Beltz
- Haraway, Donna 1991: *Symians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books
- Heyting, Frieda 1999: *Erziehung zwischen Kunst und Liebe. Überlegungen zu einer ‚postsubjektischen‘ Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 557-568
- Heyting, Frieda/Lenzen, Dieter 1999: *Editorial zum Schwerpunkt: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 465-467
- Hof, Renate 1995: *Die Entwicklung der Gender Studies*. In: Bußmann/Hof (Hg.) 1995, S. 2-33
- Hoffmann, Berno 1997: *Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske + Budrich
- Janssen-Jurreit, Marielouise 1977: *Sexismus. Über die Abtreibung der Frauenfrage*. 2. Auflage. München, Wien: Hanser
- Kade, Jochen 1997: *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen*. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.) 1997: *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 30-70

- Kade, Jochen 1999: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 527-544
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) 1996: Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter zur Aufklärung. Band 2: Vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Frankfurt/M.: Campus
- Klinger, Cornelia 1995: Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen: Genus im Diskurs der Philosophie. In: Bußmann/Hof (Hg.) 1995, S. 34-59
- Krüger-Potratz, Marianne 1989: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 17. Jg., 1989, Heft 3, S. 223-243
- Krüger-Potratz, Marianne 1999: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 2, S. 149-165
- Lenzen, Dieter 1999: Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 545-556
- Lohmann, Ingrid 1998: Die Juden als Repräsentanten des Universellen. Zur gesellschaftspolitischen Ambivalenz klassischer Bildungstheorie. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.) 1998: Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 153-178
- Luhmann, Niklas 1991: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 1, S. 19-40
- Luhmann, Niklas 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.) 1996: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 14-52
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Klett-Cotta
- Lutz, Helma 1999: State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. In: Tertium Comparationis, 5. Jg., 1999, Heft 2 (im Druck)
- Mitscherlich, Margarete 1987: Die Zukunft ist weiblich. Zürich, München: Pendo
- Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Rang, Brita 1999: Geschlechterforschung unter historisch pädagogischem Vorzeichen. In: Rendtorff/Moser (Hg.) 1999, S. 157-180
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera 1999: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff/Moser (Hg.) 1999, S. 11-70
- Rendtorff Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich
- Taylor, Charles 1997: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Fischer
- Welsch, Wolfgang 1994: Einleitung. In: Welsch, Wolfgang (Hg.) 1994: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie, S. 1-43
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich
- Wenning, Norbert/Hauff, Mechthild/Hansen, Georg 1993: Die Vielfalt akzeptieren! Plädoyer für eine Interkulturelle Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik, 45. Jg., 1993, Heft 11, S. 54-57