

Merl, Thorsten

## Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 281-296



Quellenangabe/ Reference:

Merl, Thorsten: Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 281-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290864 - DOI: 10.25656/01:29086; 10.35468/6076-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290864>

<https://doi.org/10.25656/01:29086>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Thorsten Merl*

## **Reflexionen zur Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten**

### **Abstract**

Der vorliegende Beitrag geht in Teilen auf eine abschließende Kommentierung derjenigen Tagung zurück, die dem hier publizierten Band vorausging. Mein hier ausgearbeiteter Beitrag reflektiert zunächst den theoretischen und empirischen Anspruch einer Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten. Daraufhin werden einzelne Beiträge des Bandes dahingehend betrachtet, wie sie diesen Anspruch bearbeiten. Ein Schwerpunkt liegt in der Reflexion, wie die Beiträge die jeweiligen Differenz(de-)konstruktionen als Konstruktionen eines spezifischen fachunterrichtlichen Kontextes rekonstruieren. Eine weiterführende Diskussion zur schulischen Differenzforschung schließt den Beitrag.

**Keywords:** Differenz, Fachunterricht, Kommentar

Mittlerweile bestehen verschiedenste Studien, die sich der Erforschung von Differenz im Kontext des schulischen Unterrichts widmen; sei es bezogen auf bestimmte Formate des Unterrichts (Individualisierung, Inklusion etc.), auf bestimmte Differenzkategorien (insb. race, class, gender und dis/ability) oder auf bestimmte Akteur\*innen (Lehrkräfte, Teamteaching, Peers etc.). Erstaunlich unbeachtet ist dabei allerdings der explizite Bezug auf den jeweiligen fachunterrichtlichen Kontext geblieben (Ausnahmen bilden Elseberg u.a. 2016; Wagner-Willi & Sturm 2016; Wagener 2020). Der Anspruch des vorliegenden Bandes besteht darin, diese Leerstelle zu bearbeiten.

Für den vorliegenden kommentierenden Beitrag erachte ich es deshalb in einem ersten Schritt als gewinnbringend, eine Interpretation des Themas des Sammelbandes bzw. der ihm vorausgehenden Tagung anzubieten. Ich frage entsprechend (Kap. 1), welche theoretischen und empirischen Perspektiven mit einem Interesse an Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten angesprochen werden und welche Ansprüche bzw. Herausforderungen damit einhergehen. Ich verstehe diese Reflexionen als Angebot einer Perspektivierung, die insbesondere für die Komplexität des Themas theoretisch sensibilisiert.

Aufgrund dieser Komplexität und des begrenzten Umfangs meines Beitrags werde ich dann (Kap. 2) punktuell auf einzelne, in den Beiträgen des Bandes sich zeigende Bearbeitungen der hier reflektierten Anforderungen eingehen. Dabei ist für mich insbesondere die Frage zentral, wie die Beiträge die jeweiligen Differenz(de-)konstruktionen als Konstruktionen in spezifischen fachunterrichtlichen Kontexten rekonstruieren. Inwiefern konkretisiert sich das Wissen über unterrichtliche Differenz(de-)konstruktionen, wenn diese in einzelnen fachunterrichtlichen Kontexten untersucht werden und was wird an den vermeintlich je besonderen Fällen über Differenz(de-)konstruktionen allgemein deutlich? Diese Fokussierung begründet sich darin, dass dieser Aspekt m. E. eine Leerstelle in der einschlägigen Differenzforschung bildet, dass er zentral für den Anspruch des vorliegenden Bandes ist und weil die damit einhergehenden Anforderungen mir erheblich zu sein scheinen. Mit einer abschließenden Diskussion (Kap. 3) möchte ich dazu anregen, den Blick noch einmal auf das von der schulischen Differenzforschung zumeist nur implizit angesprochene, aber zentrale wechselseitige Implikationsverhältnis von Schule/Unterricht und Gesellschaft zu wenden.

## 1 Perspektiven der Erforschung von Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten

Der Titel der Tagung/des Bandes „Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten“ wirft zunächst die Frage auf, welche theoretischen Perspektiven angesprochen werden, wenn von Differenz als Konstruktionen die Rede ist. Der Rekurs auf Differenz als etwas, das konstruiert werden kann, impliziert eine Fokussierung auf Performanz bzw. Performativität. Differenzen gelten dabei als „gemachte“ Unterscheidungen, was sich insofern von einem ontologischen Verständnis abgrenzt.

Ein solches Interesse an performativen Prozessen ist 1.) in einer ethnomethodologischen Tradition verortbar. Hinsichtlich Differenz ist es dabei vorrangig das Konzept des *doing difference* bzw. dem vorausgegangen *doing gender*, das dieser Perspektive zugrunde liegt (vgl. West & Fenstermaker 1995; Fenstermaker & West 2001). Differenzen werden hier als „ongoing (...) situated accomplishments“ (West & Fenstermaker 1995, 30) verstanden, also als etwas, das wiederholt vollzogen und zugleich hervorgebracht (accomplished) wird. Differenz beschreibt entsprechend keine „matters internal to the individual“ (West & Zimmerman 1987, 126). Die ethnomethodologische Perspektive ist insofern sozialkonstruktivistisch fundiert. Allerdings schließt diese die Möglichkeit ontologischer Annahmen bzw. Bestimmungen sozialer Differenzen nicht grundsätzlich aus, sie werden in dieser Perspektive schlicht nicht verhandelt (vgl. Diehm u. a. 2013).

Anders verhält es sich 2.) mit einer poststrukturalistisch fundierten Perspektive auf Performativität bzw. auf die Konstruktion von Differenz, welche die Möglichkeit ontologischer Bestimmungen grundsätzlich in Frage stellt. Differenz kommt hier nicht „nur“ sozialkonstruktivistisch als vollzogene soziale Konstruktion in den Blick, sondern, insbesondere mit den performativitätstheoretischen Perspektiven von Butler (2001), als ein Element in (diskursiven) Machtverhältnissen. Differenzen sind somit nicht schlicht Ausdruck situativ personaler Differenzierungen, sondern können „in einer ganzen Reihe von *Aggregatzuständen des Kulturellen* auftreten“ (Hirschauer & Boll 2017a, 15; Hervorhebung im Original). Sie haben materiale Komponenten und sind als in Diskurse eingebettet zu verstehen, welche die Subjekte bzw. ihr situatives Handeln überspannen. Damit einher geht eine *Dezentrierung des Subjekts* (vgl. bspw. Koller 2001) zugunsten einer Zentrierung „diskursiver Ordnungen, welche das Bewusstsein eines Subjekts übersteigen“ (Reckwitz 2016, 29). Das ist der grundlegendste Unterschied zu einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Performativität bedeutet entsprechend nicht einfach „performed“ und dabei „sozial konstruiert“, sondern rekurriert auf einen machtvollen, produktiven Prozess der gleichzeitigen Hervorbringung, aber eben auch unumgänglichen Unterwerfung von nunmehr different positionierten Subjekten unter jene diskursiven Ordnungen. Die mit dem Titel aufgeworfene Perspektive auf Differenzkonstruktion lässt also mindestens diese beiden etablierten sozialtheoretischen Perspektiven zu, die allerdings in Studien nicht immer differenziert werden.

So oder so werden Differenzen dabei im Plural verstanden als *relative Differenzen* (vgl. Ricken & Reh 2014), die, in Abgrenzung zu einem Verständnis von radikaler Differenz, positivierbar sind. Positivierbarkeit ist zwar die Voraussetzung dafür, dass Differenz überhaupt forschend in den Blick genommen werden kann, muss aber 1.) als Eingrenzung und damit auch Ausblendung durch die Forschung verstanden werden und führt 2.) zugleich zu Schwierigkeiten der Beobachtbarkeit. Denn in dieser Perspektive auf Differenz als relative Differenzen wird etwas immer als different zu etwas vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Vergleichshorizonts gedacht, der das Differente überspannt. Das, was hier als sogenanntes *tertium comparationis* gemeinsam „ist“, kann allerdings ebenso nur als Ergebnis eines Konstruktions- beziehungsweise, empirisch gewendet, eines *Re-* oder aber *Kokonstruktionsprozesses* gelten. Exemplarisch ausgedrückt: Mit der Aussage „*Ein Apfel ist keine Birne*“ wird nicht nur eine Differenz (sprachlich) konstruiert, sondern implizit ebenso die Gemeinsamkeit, dass beides Obst sei, also gerade in einer bestimmten Hinsicht gleich. Das zeigt nun auch, dass im Moment einer Unterscheidung Differenz *und* Gleichheit hervorgebracht – oder eben: konstruiert – werden. Es ist vor diesem Hintergrund für die Reflexion der hier versammelten Beiträge also von Interesse zu fragen, welche Differenzkonstruktionen (nicht) in den Blick

genommen werden und welche vorgenommenen relativen Unterscheidungen vor dem Hintergrund welches Vergleichshorizonts betrachtet werden.

Die exemplarisch genannte Differenz von Apfel und Birne führt zudem vor Augen, dass sich Differenz als Grundbegriff u. a. der poststrukturalistischen Theorieperspektiven keinesfalls nur auf Unterscheidungen von Menschen beziehen. Die den poststrukturalistischen Positionen gemeinsame Grundlage ist gerade die sprachphilosophische Überlegung de Saussures, wonach *jegliche* Bedeutung aus der Verschiedenheit der sprachlichen Zeichen hervorgeht (vgl. Saussure 2001). Wenn es aber um Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten geht, ist darin eine Fokussierung angelegt, die sich m. E. präzise mit dem in der empirischen soziologischen Forschung von Hirschauer & Boll (2017b) verwendeten Begriff der *kulturellen Humandifferenzierung* bezeichnen lässt. Diese Terminologie fokussiert nicht nur auf Unterscheidungen von Menschen und ihre damit einhergehenden Identifizierungen, sondern verweist mit dem Begriff Kultur auch auf eine Abgrenzung von makrosoziologischen Perspektiven auf Theorien der gesellschaftlichen Differenzierung bzw. der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Felder (bspw. die systemtheoretische Perspektive, vgl. Luhmann 1987; Hirschauer 2017). Mir scheint, dass in den meisten Fällen in der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Differenz diese Fokussierung auf kulturelle Humandifferenzierungen gemacht wird, dabei allerdings implizit bleibt.

Mit den bisherigen Reflexionen sind allerdings nur die Konstruktionen von Differenz in den Blick gekommen, nicht ihre *Dekonstruktion(en)*. In sozialkonstruktivistischer Sicht sowie mit der performativitätstheoretischen Perspektive von Butler (2004) und auch dem soziologischen Forschungsprogramm der kulturellen Humandifferenzierungen wird eine solche Differenzdekonstruktion als ein *undoing difference* verstanden. Dabei ist für die Forschung zu reflektieren, dass jenes *undoing* immer nur vor dem Hintergrund einer Erwartung – insbesondere dem erwarteten *doing* der Differenzierung – beobachtet werden kann. Gerade diese Erwartung ist aber empirisch nur schwer zu greifen, weil sie in den meisten Fällen implizit bleibt. Das ist m. E. der Grund dafür, dass sich entgegen dem Anspruch deutlich weniger einschlägige Studien explizit jenem *undoing difference* widmen.

In poststrukturalistischer Perspektive gerät mit Differenzdekonstruktion allerdings zusätzlich die bisher nicht benannte Perspektive von Derrida (Derrida 1972; 1999) auf Dekonstruktion in den Blick. Hier rekurriert Dekonstruktion nicht auf Praktiken, die kulturelle Humandifferenzierungen hinterfragen, sondern es handelt sich um eine erkenntnistheoretische Reflexion u. a. der für jegliche (Differenz-)Konstruktionen konstitutiven Ausschlüsse. Es besteht also ein grundsätzlicheres Interesse am konstitutiv Fragilen jeglicher Grenzmarkierungen. Dieses wird u. a. darin begründet, dass Differenzierungen – und das heißt für Derrida: Markierungen eines „Drinne“ und „Draußen“ – unumgänglich von einem „Einfall des *Draußen* in das *Drinne*“ (Derrida 1974, 61; Hervorhebung im Original)

heimgesucht werden; dies deshalb, weil die eine Seite der Differenz konstitutiv von der anderen Seite abhängt:

„Die Aufdeckung und das Sichtbarmachen des ausgeschlossenen Anderen und das Aufspüren des konstitutiven Außens bezeichnet Derrida als genuines Betätigungsfeld der ›Praxis der Dekonstruktion‹. Jede Anordnung, jede zeit-räumliche, soziale oder symbolische Ordnung und Struktur, jeder Diskurs, jede Institution bzw. jeder Kontext grenzt sich von einem Anderen, einem Außen ab, auf den oder das er jedoch angewiesen ist, um sich (begrenzend) zu schließen und um existieren zu können“ (Moebius & Reckwitz 2008, 16).

Diese zur Konstitution notwendige Abgrenzung sensibilisiert m. E. die hier interessierende Forschung in zweierlei Weise: Sie sensibilisiert erstens dafür, den Forschungsgegenstand Differenzkonstruktionen in einer relationalen Perspektive zu seinem konstitutiven Außen in den Blick zu nehmen; es gilt also die Relationalität des Differenten bzw. Anderen zum vermeintlich Nicht-Anderen bzw. zum Identischen zu thematisieren. Sie sensibilisiert zweitens aber auch dafür, dass die hier interessierenden „fachunterrichtsspezifischen Kontexte“ ebenfalls nur in Abgrenzung von einem für diesen Kontext konstitutiven Außen verstanden werden können.

Damit ist der zweite Teil des Titels des vorliegenden Bandes angesprochen. Dieser grenzt das Interesse an (De-)Konstruktionen auf Differenzen *in fachunterrichtsspezifischen Kontexten* ein. Damit werden Differenzen also als Konstruktionen verstanden, die sich *in Kontexten* vollziehen. Versteht man einen Kontext dabei nicht lediglich synonym zu „örtlich“, wird also ein Sinnzusammenhang angenommen aus dem heraus die Differenzkonstruktionen erst verstanden werden können, beziehungsweise in dem sie ihre Bedeutung erst entfalten. In einem anderen Kontext – so der logische Schluss – hätte eine ähnliche Praktik womöglich eine andere Bedeutung. Zur Frage steht also auch das jeweilige Verhältnis von interessierender Differenzkonstruktion zu ihrem Kontext. Solche Kontexte sind allerdings mit Derrida nur insofern als Entitäten denkbar, als sie sich wiederum von ihrem Außen abgrenzen. Wollte man der Perspektive der Dekonstruktion gerecht werden, wäre es deshalb sinnvoll, nicht nur die Differenzkonstruktionen, sondern auch den hier thematisierten fachunterrichtlichen Kontext daraufhin zu befragen, *wie* er sich gerade durch Abgrenzung von einem Außen konstituiert.

Im vorliegenden Band ist dieser Kontext nun nicht nur als Unterricht, sondern als Fachunterricht benannt, der somit zunächst als relevanter Sinnzusammenhang für das Verständnis der Differenz(de-)konstruktionen gesetzt wird, in seinem Verhältnis aber noch zu bestimmen ist. Für Studien bedeutet dies, dass sie vor der Problemstellung stehen, zu klären, wie dieser (Sinn-)Zusammenhang zwischen Fachunterricht und Differenz verstanden und empirisch zugänglich gemacht werden kann. Erst auf dieser Basis ließe sich klären, ob in den jeweiligen Studien mit

Kontext eher auf einen Ort oder aber auf einen für die Bedeutung der jeweiligen Differenz konstitutiven Zusammenhang rekurriert wird.

Der Titel des Bandes verweist zudem darauf, dass sich die interessierenden Differenz(de-)konstruktionen nicht nur in fachunterrichtlichen Kontexten vollziehen, sondern dass diese Kontexte als *spezifisch* zu verstehen sind. Spezifisch meint dabei mehr als nur „unterschiedlich“ je fachunterrichtlichem Kontext. Es meint, dass etwas „besonders charakteristisch“ oder „typisch“ für etwas ist. Das kann, bezogen auf das Tagungsthema, m. E. dreierlei bedeuten: 1.) Es wäre nicht diese Differenzkonstruktion, wenn sie sich nicht in genau diesem fachunterrichtlichen Kontext vollziehen würde; es wäre also eine andere Differenz. Oder der sich vollziehenden beispielsweise geschlechtlichen Differenz(de-)konstruktion kommt in diesem Kontext eine andere, eben spezifische, Bedeutung zu. Spezifisch kann 2.) aber auch bedeuten: Es wäre nicht dieser Fachunterricht, wenn sich hier nicht genau diese Differenz(de-)konstruktionen zeigen würden. Es wäre also ein anderer Fachunterricht, weil für diesen der Rekurs auf jene Differenz konstitutiv ist. Und 3.) kann fachunterrichtsspezifisch auch bedeuten, dass sich eine Differenzkonstruktion mit genau dieser bestimmten Bedeutung nur in diesem Fachunterricht zeigt.

Der Anspruch, den dies für eine empirische Forschung stellt, ist erheblich. Denn geht man mit den vorangegangenen poststrukturalistischen Überlegungen von grundsätzlich unscharfen Grenzen, von Verweisungen über den je bestimmten Kontext hinaus aus (vgl. hier auch die Überlegungen von Reckwitz (2008) zu sog. *transversalen Codes*), stellt sich die Frage, wie überhaupt eine Differenzkonstruktion als eine kontextspezifische begründet werden könnte. Zwar mag es Differenzkonstruktionen geben, die insofern feldspezifisch sind, als sie mehr oder weniger ausschließlich in einem Kontext relevant werden (beispielsweise wird die Relevanz der Schuhgröße wohl eher auf wenige Kontexte, wie das Schuhgeschäft oder den Verleih von Schlittschuhen etc., begrenzt sein). Allerdings zeichnen sich gerade jene machtvollen kategorialen Humandifferenzierungen wie *race*, *class*, *gender* und *dis/ability* dadurch aus, dass sie feld- bzw. kontextübergreifend relevant sind. Ihre Spezifika für einen Kontext herauszuarbeiten würde m. E. mindestens Gefahr laufen, ihre grundsätzlich unscharfen Grenzen zu vereindeutigen und damit jenem poststrukturalistischen Anspruch der Sensibilität für Grenzdestabilisierung und Hybridität nicht gerecht werden zu können.

Anders scheint mir dies im Übrigen gelagert, wenn die oben genannte sozialkonstruktivistische Perspektive auf Differenz(de-)konstruktionen angelegt wird. Denn diese fokussiert ja situative „*accomplishments*“. Sie konzipiert dabei keine unumgängliche Hybridität von Kontexten bzw. Ordnungen.

Was hier als Gefahr der Vereindeutigung unscharfer Grenzen angesprochen ist, knüpft letztlich an die Reflexionen zur Reifizierung (lat. *res*, Sache und *facere*, machen) von Differenz durch die Differenzforschung an. Diese Reflexionen weisen

u. a. darauf hin, dass kategoriale Humandifferenzierungen nicht direkt als solche beobachtbar sind. Sie müssen also vergegenständlicht werden, um dadurch der Beobachtung zugänglich gemacht zu werden. Genau das aber impliziert auch eine Vereindeutigung.

Im Kontext der Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen scheint mir über diese Reflexionen hinaus auch naheliegend, den Anspruch einer intersektionalen Differenzforschung aufzurufen. Diese interessiert sich ebenfalls für Spezifika, allerdings nicht für fachunterrichtliche Spezifika, sondern für jene, die sich aus der Intersektion von Positionierungen unterschiedlicher Differenzkategorien (beispielsweise für black women; vgl. Crenshaw 1989) ergeben. Will man diesen spezifischen, sich aus der Intersektion ergebenden fachunterrichtlichen Differenzkonstruktionen gerecht werden, wäre also zu fragen, inwiefern je unterschiedliche Kreuzungen bzw. Überschneidungen von Differenzkategorien zu gänzlich unterschiedlichen (De-)Konstruktionen führen. Damit potenziert sich die ohnehin große Komplexität allerdings noch einmal, während zugleich der Gegenstand der jeweiligen fachunterrichtsspezifischen Differenzforschung weiter ausdifferenziert wird.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Anspruch der Tagung bzw. des Tagungsbandes, mit der vorliegenden Perspektivierung betrachtet, erheblich ist. Die verschiedenen hier abstrakt reflektierten Aspekte innerhalb einer empirischen Studie zu vereinen, scheint mir entsprechend kaum möglich. Es kann deshalb in meiner Kommentierung nicht darum gehen, im Sinne einer Evaluation die empirischen Studien daraufhin zu befragen, inwiefern sie den Ansprüchen der hier angedeuteten theoretischen Bezüge der Differenzforschung gerecht werden. Die Funktion der vorangegangenen Reflexionen besteht deshalb in der bereits zu Beginn genannten Sensibilisierung; eine Sensibilisierung dafür, wie die jeweils interessierenden Differenz(de-)konstruktionen in einem fachunterrichtlichen Kontext insbesondere *als spezifische* theoretisch fundiert verstanden und erforscht werden können.

## 2 Bearbeitungen der aufgeworfenen Anforderungen

Wie einleitend angekündigt, bedienen sich die nun folgenden Überlegungen exemplarisch einzelner Beiträge, um anhand dieser zu beleuchten, wie die komplexen Anforderungen einer Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtsspezifischen Kontexten bearbeitet werden.

### Die Grammatik der Inszenierung als Ausdruck fachunterrichtsspezifischer Differenzkonstruktionen

Ich recurriere zunächst auf den Beitrag von Schumann (2024, in diesem Band), weil sich in diesem m. E. eine überzeugende Bearbeitung der Anforderung findet,



Differenzkonstruktionen als fachunterrichts*spezifisch* zu analysieren. Schumann analysiert Integrationsdiskurse in Politikschulbüchern. Dafür rekonstruierte diskursive Praktiken, „die zwischen einem ‚Wir‘ und ‚natio-ethno-kulturellen Anderen“ unterscheiden. Er versteht Integrationsdiskurse als „Schauplatz der Herstellung von Differenzen“, die in die Schulbücher *übersetzt* werden. Diese Übersetzung folgt dabei notwendigerweise einer Grammatik, wie Schumann es nennt. Denn sie übersetzen Diskurse um Integration in einer spezifischen Weise: Sie wählen bestimmte Inhalte und bestimmte Inszenierungen für ihre Darstellung und konstruieren implizit ebenso bestimmte Adressat\*innen. Für jene Frage der spezifischen Differenzkonstruktion ist das Argument interessant, dass sich die Konstruktion der Fachlichkeit, also dessen, was das Fach spezifisch ausmacht, *in die Grammatik der Übersetzung* des (Differenz-)Wissens einschreibt. Mit anderen Worten: *Wie* das Thema in den Schulbüchern dargestellt wird (Inhalt, Form der Inszenierung, Adressat\*innen), bringt gerade die spezifische Konstruktion der Fachlichkeit zum Ausdruck. Das wird beispielsweise daran überzeugend verdeutlicht, dass ein Modus der Inszenierung der Narrative über Migration und Integration in den Schulbüchern die „Kontroversifizierung“ ist. Diese Kontroversifizierung kann als ein Rekurs auf das für die Politikdidaktik zentrale Kontroversitäts*gebot* – also eine für das Schulfach charakteristische Norm – verstanden werden. Damit lässt sich zunächst einmal argumentieren: Der Modus der Darstellung eines Themas und damit eben hier der thematisierten Differenz der natio-ethno-kulturellen Nicht-/Zugehörigkeit verbindet sich mit fachdidaktisch prominent diskutierten Normen, denen auch der Unterricht selbst oft folgt. Dass Migration und Integration und die mit ihnen relevant werdende Humandifferenzierung der Nicht-/Zugehörigkeit also als eine Kontroverse dargestellt und damit auch konstruiert wird, ließe sich aus dieser Argumentation heraus also als womöglich fachunterrichts*spezifische* Differenzkonstruktion denken. Schumann arbeitet neben der Kontroversifizierung zwei weitere Modi der Inszenierung (Objektivierung und Personalisierung) heraus, die allerdings nicht ebenso direkt mit für das Fach charakteristischen Normen in Verbindung gebracht werden. Entsprechend wird auch nicht argumentiert, dass sich Inszenierungen des Differenzwissens direkt aus Normen des Faches erklären ließen. Die Argumentation einer Spezifik der Inszenierung wird also dadurch fundiert, dass die rekonstruierten Inszenierungen mit Normen, die wiederum als spezifisch für das Schulfach gelten, kontextualisiert werden.

Ein solches Vorgehen der Kontextualisierung der rekonstruierten Inszenierung mit spezifischen Normen des Schulfaches ließe sich wohl auch auf andere Fächer übertragen bzw. könnte an diesen geprüft werden. Zu fragen wäre für eine Bestimmung als spezifisch also nicht nur, ob sich eine Konstruktion in anderen Fächern nicht zeigt, sondern auch, ob bzw. inwiefern die rekonstruierte Gram-

matik der Übersetzung gesellschaftlicher Diskurse in Schulbüchern jeweils auf spezifische fachunterrichtliche Normen verweist.

## **Adressat\*innenkonstruktionen entlang der Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft**

Im Rahmen der Analyse der Grammatik der Übersetzung von Differenzwissen in Schulbüchern wurde bereits deutlich, dass hier implizit auch Adressat\*innen des Schulbuchs konstruiert bzw. rekonstruiert werden können. In den Narrativen der Politikschulbücher werden Migration und Integration *nach Deutschland* verhandelt. Migrierende werden dabei als die zu integrierenden Anderen gezeichnet. Die adressierten Schüler\*innen werden dabei nicht als möglicherweise selbst migrierte Schüler\*innen adressiert. Auch der Beitrag von Mielke (2024, in diesem Band) thematisiert u. a. solche impliziten Adressat\*innenkonstruktionen, bezogen auf den Geschichtsunterricht. Mielkes Analyse bezieht das „Kerncurriculum und seine Übersetzung in Schulbuchinhalte“ als solche ein, die einen Raum für die (ebenfalls von ihm beobachteten) unterrichtlichen Aushandlungsprozesse vorgeben. Im Ergebnis, so Mielke, „richtet sich der Geschichtsunterricht zumindest implizit an eine imaginierte Gemeinschaft ‚weißer Deutscher‘ oder ‚Europäer\*innen‘, während ‚Weißsein‘ als Norm und hegemoniale Macht- und Herrschaftspraxis selbst unhinterfragt bleibt“. Die Adressat\*innen werden also sowohl im Schulbuch für das Unterrichtsfach Politik als auch im Fachunterricht Geschichte implizit ähnlich konstruiert bzw. als ähnliche Adressat\*innenkonstruktionen rekonstruiert. Der Rekurs auf prominente Konzepte wie Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft, weiße Deutsche etc. und ebenso die erkenntnistheoretischen Verortungen der Studien lassen erkennen, dass auf Differenzkonstruktionen entlang von race bzw. Nicht-/Zugehörigkeit hier gerade als feldübergreifende diskursiv konstruierte Differenzen rekurriert wird. Diese nicht-spezifischen, sondern gesellschaftlich gerade in verschiedensten Domänen wirkmächtig werdenden impliziten Konstruktionen eines diffusen „Wir“ kommen eben auch in den unterschiedlichen fachunterrichtlichen Kontexten zur Aufführung. Als fachunterrichtlich spezifische Differenz erscheint die implizite Adressat\*innenkonstruktion des Geschichts- und Politikunterrichts deshalb gerade nicht. Stattdessen zeigt sich eine fachübergreifende Ausrichtung des Unterrichts an der Dominanz-/Mehrheitsgesellschaft.

## **Humandifferenzierungen als Gegenstand des Unterrichts**

Die Beiträge von Schumann und Mielke thematisieren beide Differenzkonstruktionen, die als ein expliziter Gegenstand des Fachunterrichts relevant werden: Sowohl Migration und Integration im Politikunterricht als auch die Verhandlung

von Kolonialismus und Imperialismus im Geschichtsunterricht geben curricular die Thematisierung der Differenz natio-ethno-kulturelle Nicht-/Zugehörigkeit bzw. race vor. In ähnlicher – wenn auch in abstrakter gelagerter Form – verhält es sich mit der Thematisierung von Fremdheit im Unterrichtsfach Praktische Philosophie. Im Kernlehrplan (NRW) des Fachs wird „die Frage nach dem Anderen“ mit dem Schwerpunkt „Begegnung mit Fremden“ vorgegeben und u. a. mit dem Bildungsauftrag versehen, für das „Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen“ vorzubereiten, so der Beitrag von Saadati Fashtomi (2024, in diesem Band). Mittels einer rassismustheoretischen Perspektive argumentiert der Beitrag eine Objektivierung der *Veranderten* für den Unterricht. Dies zeigt sich empirisch in der unterrichtlichen Thematisierung von Fremdheit daran, dass ein\*e Schüler\*in im Zuge des Einstiegs in das Thema (Schüler\*innen sollen erläutern, in welchen Situationen sie sich fremd gefühlt haben) von einer eigenen Rassismuserfahrung berichtet, diese von der Lehrkraft aber nicht als solche, also als gesellschaftlich relevante bzw. strukturelle Rassismuserfahrung aufgegriffen, sondern schlicht als ein Gefühl der Fremdheit gedeutet wird. Weil der persönliche Bezug hier als lebensweltbezogener Einstieg genutzt wird, die in dieser Lebenswelt aufkommende gesellschaftsrelevante Rassismuserfahrung aber dethematisiert wird, lässt sich mit Saadati Fashtomi von einer Verobjektivierung sprechen.

Es fällt auf, dass alle drei Beiträge (zu den Fächern Politik, Geschichte, Philosophie), in denen eine Thematisierung der Differenz race explizit zum Gegenstand des Unterrichts wird, jeweils eine Objektivierung der ‚Anderen‘ konstatieren, die ihren Erfahrungen nicht gerecht werden. So konstatiert Mielke ähnlich zu der Analyse von Saadati Fashtomi, dass „die Geschichten der ‚Anderen‘, Migrationsgeschichten [...] allenfalls am Rande einen Platz finden“. Schumann rekonstruiert Objektivierung gar explizit als einen Modus der Inszenierung. Dieser zeige sich im „affirmative[n] Aufgreifen von Theorien, Modellen, Klassifikationen, Definitionen und Visualisierungen von Fachkonzepten; Geschichtsnarrative[n]; Statistiken und Infografiken“. Ebenfalls zeigt sich als Gemeinsamkeit aller drei Beiträge das Argument, dass jeweils in der expliziten unterrichtlichen Verhandlung der Differenz race das Verständnis von race als gesellschaftliches Machtverhältnis ausgeblendet wird. Die wiederkehrende Analyse einer Verobjektivierung und Ausblendung von Machtverhältnissen in Bezug auf die Thematisierung von race scheint mir letztlich auch anschlussfähig an die bereits dargelegte implizite Adressat\*innenkonstruktion. Vor dem Hintergrund dieser impliziten Adressat\*innenkonstruktion, so ließe sich vermuten, legt die fachunterrichtlich übergreifende Norm des Lebensweltbezug nahe, die Lebenswelt der „Anderen“ zur Veranschaulichung der „eigenen“ Perspektive zu nutzen; was wiederum eine Verobjektivierung ihrer Erfahrung impliziert.

Es ließe sich also auf Basis dieser drei fachunterrichtlichen Perspektiven vorsichtig folgern, dass die Differenzkonstruktion race bzw. natio-ethno-kulturelle Nicht-/

Zugehörigkeit dort in ähnlicher Weise zum mehr oder weniger expliziten Gegenstand des Unterrichts wird und sich insofern im Hinblick auf jene Aspekte der Objektivierung und der Dethematisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse als eine fachunterrichts*un*spezifische Konstruktion zeigt.

Mit der Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bei der Thematisierung von race im Unterricht setzt sich letztlich eine Konstruktion dieser Differenz durch, die auch in alltäglichen Vorstellungen von Rassismus hegemonial ist. Mielke weist in seinem Beitrag darauf hin, dass durch Auslassungen (bspw. aufgrund begrenzter Zeit) und durch Reduktionen von Inhalten letztlich die Tendenz bestünde, „dominante Darstellungsweisen zu stützen“. Diese Reproduktion der dominanten Sichtweisen legte auch die Analyse von Schulbüchern im Fach Wirtschaft nahe, wie sie von Spitznagel und Dietrich (2024, in diesem Band) dargestellt wird. Geht man davon aus, dass Auslassungen und didaktische Reduktionen grundlegende Prozesse eines jeden Fachunterrichts beschreiben, ließe sich hieraus ein Mechanismus folgern, der zu einer systematischen Reproduktion hegemonialer Differenzkonstruktionen führt.

Damit ist ein Mechanismus benannt, in dem sich eine genuin *pädagogische* bzw. hier *unterrichtliche* Logik (didaktische Reduktion eines Themas ist notwendig; nicht zuletzt vor dem Hintergrund des schulischen Zeitregimes) mit einer spezifischen Reproduktion von Differenz verschränkt: Die Reduktion führt gerade zur Reproduktion des Dominanten. Dieser Mechanismus der Reproduktion dominanter Differenzkonstruktionen durch Reduktion wäre insofern als spezifisch für den Unterricht zu bezeichnen, allerdings nicht als fachspezifisch.

## Fachunterrichtsspezifische Differenzierung im Sportunterricht

Der Beitrag von Mummelthey (2024, in diesem Band) zu Differenzkonstruktionen im Sportunterricht zeigt die Verschränkung der Konstruktionen schulsportlicher Leistungsdifferenz mit Geschlechterdifferenz. Mummelthey rekonstruiert, wie im Sportunterricht Leistung „als vergeschlechtlichte Leistungsfähigkeit aufgerufen“ wird. Ein Beispiel hierfür ist die Inszenierung binär geschlechtlich getrennter unterrichtssportlicher Wettkämpfe als chancengerecht. Diese binäre Geschlechterdifferenzierung ist nun in mindestens zweierlei Hinsicht für die Frage nach einer fachunterrichtlichen Spezifik von Interesse.

Erstens scheint mir spezifisch, dass wohl in keinem anderen Fach eine strukturell etablierte Differenzierung von Bewertungsmaßstäben entlang von Geschlecht besteht. Erklärbar ist dieser Umstand dadurch (vgl. Wilm 2021), dass hegemoniale Diskurse binärer geschlechtlicher Differenz eine Ungleichheit hinsichtlich *körperlicher* Leistungsfähigkeiten und eine Gleichheit hinsichtlich *kognitiver* Leistungsfähigkeiten konstruieren (bei aller Schwierigkeit dieser Trennung von

Körper und Geist). Die Spezifik der geschlechtlichen Differenzierung von Bewertungsmaßstäben im Sportunterricht begründet sich im Rekurs auf diese hegemoniale Konstruktion von Geschlechterdifferenz, die u. a. durch diese unterrichtlich differenzierenden Praktiken reproduziert wird. Abgesichert durch etablierte Differenzkonstruktionen des Leistungssports wird also auch in dieser Perspektive die Reproduktion geschlechtlicher Differenzkonstruktionen entlang ihrer dominanten Vorstellungen deutlich (binäre und natürlich bedingte, differente körperliche Voraussetzungen und damit einhergehend differente Leistungsfähigkeit).

Zweitens ist daran interessant, dass sich hier ein Bemühen um Chancengleichheit als Voraussetzung für eine gerechte Leistungsbewertung zeigt, welches womöglich ebenso spezifisch für den Fachunterricht Sport ist. Mummelthey formuliert, dass Leistung nicht nur als abhängig von körperlichen Voraussetzungen verstanden wird, sondern diesen Voraussetzungen auch „eine zentrale Bedeutung für Bewertung zugewiesen“ werde. Zwar findet sich eine solche zentrale Bedeutung ungleicher Voraussetzungen für die Leistungsbewertung noch im Rekurs auf (sonder-)pädagogische Pathologisierungen; (Lern-)Behinderung, Störung, Legasthenie, Dyskalkulie wären Beispiele hierfür. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um fachunterrichtsspezifische, sondern um übergreifende Differenzkonstruktionen.

### **Leistung als fachunterrichtsspezifische Differenzkonstruktion**

Es versteht sich fast von selbst, dass schulische *Leistungsdifferenzen fachunterrichtsspezifisch* konstruiert werden. Denn ganz offensichtlich produziert die Schule Leistungsdifferenzierung der Schüler\*innenschaft anhand der Bewertungen *je Schulfach*. Anders als dies für die hier bisher aufgerufenen Humandifferenzierungen gilt, ist die Konstruktion von Leistungsdifferenzen also expliziter Auftrag der Schule. Dem Selbstverständnis der Schule nach beansprucht Leistung zudem „eine vom Klassifizierenden bereinigte Klassifikation“ (Hirschauer & Boll 2017a, 8) zu sein und dieses Element ist zentral für die Legitimität dieser Differenzkonstruktion. Verschiedene Studien haben allerdings darauf verwiesen, dass es sich bei diesem Anspruch um eine Illusion handelt und die grundlegendste Ursache hierfür scheint mir zu sein, dass – wie das Ricken (2018) pointiert problematisiert hat – nicht hinlänglich zwischen Deskription und Askription von Leistung unterschieden werden kann. Mit dem Beitrag von Mummelthey wird dabei die schulische Leistungsdifferenz in einen Zusammenhang zu körperlichen Differenzen gestellt, die u. a. auf binär geschlechtliche Konstruktionen differenter Leistungsfähigkeit verweisen. In anderen fachunterrichtlichen Kontexten sind solche *expliziten* Zusammenhänge von Leistungsdifferenzen mit Differenzkategorien wie race, class und gender gerade nicht legitim (eine Ausnahme bilden jene genannten Rekurse auf Behinderung).

Nun formuliert der Beitrag von Matthias Grein, Lisa Ströbel, Damian Vernaci, Bernd Tesch, (2024, in diesem Band), dass sie „in einer breit angelegten videografischen Studie zum alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht systematische Differenzkonstruktionen nur bezüglich der Kategorie Leistung rekonstruieren konnten“.

Vor dem Hintergrund, dass Leistung allerdings gerade *nicht* legitimerweise in einen direkten Zusammenhang zu race, class und gender gestellt werden kann, erscheint diese Lesart nicht verwunderlich. Allerdings bedeutet diese Unsichtbarkeit bzw. Nicht-Rekonstruierbarkeit nun ja keinesfalls, dass im Unterricht nicht trotzdem herkunftsbedingte Differenzkonstruktionen (im Gewand legitimer Leistungsdifferenzen) zum Tragen kommen.<sup>1</sup> Ein systematisches Moment dieses „unsichtbaren Vorkommens“ wäre in der spezifischen Konstruktion von Leistung als individuelle Leistungsfähigkeit zu finden. Leistung als *individuelle* Leistung(-sfähigkeit) zu konzipieren mag zwar selbstverständlich erscheinen, ist aber keinesfalls alternativlos. So wird im Kontext der *Studies in Ableism* beispielsweise darauf verwiesen, dass Leistung(-sfähigkeit) ebenso auch kollektiv verstanden werden kann (Kollektive oder Gruppen sind in der Lage, etwas Bestimmtes zu leisten). Leistung im schulischen Kontext als individuelle Leistung zu konstruieren, impliziert also bereits eine Setzung. Und diese geht mit Privilegien für jene Schüler\*innen einher, die der darin eingelagerten Subjektvorstellung eines autonomen Individuums eher entsprechen. Ich verweise an dieser Stelle auf die Argumentation von Butler (2011, 126): „Autonomie ist eine sozial voraussetzungsvolle Weise, in der Welt zu leben.“ Als individuell fähig zu gelten, ist gerade sozial voraussetzungsvoll, auch wenn das im Moment der Askription von „individueller“ unterrichtlicher Leistung in Vergessenheit gerät. Es ist also die spezifische Konstruktion der Leistung, die ganz offensichtlich verknüpft ist mit Differenzen, die dann im Unterricht selbst nicht mehr explizit zur Aufführung kommen müssen, trotzdem aber ihre Wirkmächtigkeit entfalten.

### 3 Diskussion

Schon der (aus Gründen des Umfangs) punktuelle Bezug auf einzelne Beiträge zeigt die Komplexität der einschlägigen Forschung. Dabei wird gerade die für eine poststrukturalistisch begründete Differenzforschung zentrale Perspektive auf die Dekonstruktion von Differenz, dessen konstitutive Brüchigkeit und ihre Hybridität kaum in den Blick genommen.

---

1 Sie zeigen zwar, dass sich im Unterricht u. a. rassistusrelevante Praktiken vollziehen, sehen in diesen aber keine systematische Relevanz für Leistungsdifferenz im Spanisch- und Französischunterricht.

Hinsichtlich des Fokus der Tagung/des Bandes auf Fachunterrichtsspezifika werden in einzelnen Beiträgen Begründungsansätze deutlich, die m. E. neue, gewinnbringende Perspektiven auf eben jene Spezifik von Differenzkonstruktionen für den jeweiligen fachunterrichtlichen Kontext bieten.

Abschließend scheint mir für die weiterführende Diskussion anregend, die Perspektive noch einmal entgegengesetzt zu wenden. Damit meine ich, nicht die Spezifik, sondern eine der fachunterrichtlichen Differenzforschung übergeordnete gemeinsame Problemstellung zu beleuchten: Das *wechselseitige Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft*, das in allen Studien zu den Differenzen race, class, gender und dis/ability als (De-)Konstruktion im Unterricht thematisiert wird. Wie dieses Verhältnis aber theoretisch gedacht wird, bleibt in der einschlägigen (über diesen Band hinausgehenden) Forschung allerdings meist unthematisiert. In der rekonstruktiven schulischen Differenzforschung scheint vorwiegend die Perspektive zu bestehen, dass Unterricht in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse „eingebettet“ ist und diese Ungleichheitsverhältnisse in Form von Differenzkonstruktionen in den fachunterrichtlichen Praktiken aufgerufen und hierdurch reproduziert werden.<sup>2</sup> Das zeigt sich letztlich immer dann, wenn eine situativ vollzogene Unterscheidung als Ausdruck der performativen Herstellung einer gesellschaftlich etablierten und eben „feldübergreifenden“ Differenzkategorie interpretiert wird. Diese Perspektive transportiert – implizit, durchaus aber auch explizit – die Annahme, Unterricht sei auch anders, nämlich ohne den „Einfall“ solcher gesellschaftlichen Normierungen in den Unterricht denkbar. Allerdings ist diese Perspektive keinesfalls selbstverständlich. Denn sie setzt voraus, dass sich genuin pädagogische bzw. unterrichtliche Normen und eben nicht-pädagogische Normierungen, die „von außen“ in die unterrichtliche Praxis eintreten, unterscheiden ließen (vgl. Cafantaris & Merl 2023). Diese Annahme einer Unterscheidbarkeit von pädagogischen vs. gesellschaftlichen Normierungen verweist letztlich auf die für die Pädagogik grundlegenden Reflexionen zur Differenz von (pädagogisch intendierter Selbst-)Bildung und (gesellschaftlich einwirkender) Erziehung (vgl. exempl. Benner 2015). Für eine (fach-)unterrichtliche Differenzforschung besteht deshalb das anspruchsvolle Desiderat zu klären, wie die in den Blick genommenen Differenzkonstruktionen *im* Unterricht als Differenzkonstruktionen *von* Unterricht genau verstanden werden (können). Vielversprechend erscheinen mir hier die jüngeren anerkennungs- bzw. subjektivierungstheoretischen Perspektiven, denen es gerade gelingt, einer dichotomen Unterscheidung von fremdbestimmter Erziehung (entlang normierender Differenzverhältnisse) und selbstbestimmter Bildung zu entkommen, weil sie von einer für die Subjektbildung konstitutiven „Epigenesis des Selbst vom Anderen her“ (Ricken 2015, 152) ausgehen.

2 Die Argumentation von Schumann im vorliegenden Band, dass Schulbücher auch Differenzwissen produzieren, wäre hingegen eine Perspektive, die gerade den wechselseitigen Verweisungszusammenhang betont.

## Literatur

- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), 481-496.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2004): *Undoing gender*. New York; London: Routledge.
- Butler, J. (2011): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cafantaris, K. & Merl, T. (2023): Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Einleitung. In: K. Cafantaris; T. Merl & W. Meseth (Hrsg.): *Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven*. Frankfurt, Hamburg, Köln: Zenodo, 5-9. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.8238967>
- Crenshaw, K. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum 1989 (1), 139-167.
- Derrida, J. (1972): *Die Schrift und die Differenz*: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1974): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1999): *Die différance*. Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen, 29-52.
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 29-51.
- Elseberg, A.; Sturm, T.; Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016): *Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungs-differenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I*. In: T. Sturm; A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 170-179.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: B. Heintz (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 236-249.
- Hirschauer, S. (2017): *Humandifferenzierung, Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit*. In: S. Hirschauer & T. Boll (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 29-54.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017b): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017a): *Un/doing Differences: Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms*. In: S. Hirschauer & T. Boll (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7-27.
- Koller, H.-C. (2001): *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*. In: B. Fritzsche; J. Hartmann; A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, 35-48.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moebius, S. & Reckwitz, A. (2008): *Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung*. In: S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-26.
- Reckwitz, A. (2008): *Unschärfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2016): *Die neue Kulturosoziologie und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse (Sozialtheorie). Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, 23-48.



- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität revisited. In: J. Böhme; M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 137-157.
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 43-60.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Mieth & S. Reh (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, 25-46.
- Saussure, F. (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2016): Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In: I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.): *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 208-214.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. *Gender & Society* 9 (1), 8-37.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society* 1 (2), 125-151.
- Wilm, G. (2021): *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. transcript Verlag.

## Autor

Merl, Thorsten, Dr.  
 RWTH Aachen University  
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
 Differenz, Inklusion, Autorisierung und Unterricht  
 thorsten.merl@rwth-aachen.de