

Paul Mecheril · Susanne Arens · Susann Fegter  
Britta Hoffarth · Birte Klingler · Claudia Machold  
Margarete Menz · Melanie Plößer · Nadine Rose

# Differenz unter Bedingungen von Differenz

Zu Spannungsverhältnissen  
universitärer Lehre

---

## Differenz unter Bedingungen von Differenz

---

Paul Mecheril • Susanne Arens  
Susann Fegter • Britta Hoffarth  
Birte Klingler • Claudia Machold  
Margarete Menz • Melanie Plößer  
Nadine Rose

# Differenz unter Bedingungen von Differenz

Zu Spannungsverhältnissen  
universitärer Lehre

Prof. Dr. Paul Mecheril  
Carl von Ossietzky Universität  
Oldenburg, Deutschland

Susanne Arens  
Carl von Ossietzky Universität  
Oldenburg, Deutschland

Dr. Susann Fegter  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main, Deutschland

Dr. Britta Hoffarth  
Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg, Deutschland

Birte Klingler  
Universität Bielefeld, Deutschland

Dr. Claudia Machold  
Universität Bielefeld, Deutschland

Dr. Margarete Menz  
Pädagogische Hochschule  
Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Prof. Dr. Melanie Plößer  
Fachhochschule Bielefeld, Deutschland

Dr. Nadine Rose  
Universität Bremen, Deutschland

ISBN 978-3-658-01339-4  
DOI 10.1007/978-3-658-01340-0

ISBN 978-3-658-01340-0 (eBook)

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

Springer VS  
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013  
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

*Lektorat:* Stefanie Laux, Monika Kabas

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# **Inhalt**

Wenn <i>Differenz</i> in der Hochschullehre thematisch wird.	
Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs .....	7
<i>Susanne Arens/Susann Fegter/Birte Hoffarth/Birte Klingler/Claudia Machold/Paul Mecheril/Margarete Menz/Melanie Plößer/Nadine Rose</i>	
Wahres Wissen?	
Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens .....	29
<i>Claudia Machold/Paul Mecheril</i>	
Reizende Ereignisse.	
Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen .....	51
<i>Britta Hoffarth/Birte Klingler/Melanie Plößer</i>	
Herstellung von Legitimität.	
Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre .....	71
<i>Susann Fegter/Nadine Rose</i>	
Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen.	
,Universität‘ als Ort von Erkenntnistransformation .....	87
<i>Margarete Menz/Susanne Arens</i>	
Literatur .....	111
Hinweise zu den Autor_innen .....	117

# **Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs**

*Susanne Arens/Susann Fegter/Britta Hoffarth/Birte Klingler/Claudia Machold/Paul Mecheril/Margarete Menz/Melanie Plößer/Nadine Rose*

## **1. „Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt“**

Ausgangspunkt und in den folgenden Kapiteln wiederkehrender Bezugspunkt des vorliegenden Buches bildet das Notat der im Rahmen einer Art kollegialen Fallberatung kommunizierten Erinnerung einer Hochschuldozentin an eine Seminarepisode aus einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung.

*In einem Seminar zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel Migration und Erziehung am Anfang des Diplomstudiengangs versuche ich abschließende Worte zu einer der ersten Sitzungen zum Thema Konstruktivismus und Ethnizität zu finden. Ich erinnere mich gesagt zu haben: „(...) man könnte sich zum Beispiel mal überlegen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch als solche bezeichnet werden, auch wenn sie schon in der dritten Generation in Deutschland leben.“ Während ich noch weiter spreche (woran ich mich jetzt nicht mehr erinnere), meldet sich ein Student. Er erzählt davon, dass er Jugendliche mit Migrationshintergrund aus seiner Arbeit in einem Jugendzentrum kenne und es dort viele Schwierigkeiten gebe, weil sie sich nicht integrierten und kulturell anders seien. Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt. Auf meine Nachfrage hin erklärt er, dass er meine Frage beantwortete: Warum sie immer noch so bezeichnet würden. Daraufhin meldet sich ein anderer Student und sagt, dass er nicht zu der Gruppe gehöre, weil er nicht in Deutschland geboren sei, aber auch einen Migrationshintergrund habe und Personen der besagten Gruppe kenne und wüsste, dass sie nicht alle so seien. Ich sage dazu, dass jetzt deutlich geworden sei, wie schnell persönliche Erfahrungen ins Spiel kommen und dass es im Seminar darum gehe, diese Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen.*

Die von der Hochschuldozentin nachträglich protokollierte Szene ist zum Anstoß für eine analytische Auseinandersetzung geworden, die wir zunächst in Gesprächen, die im Rahmen eines Kolloquiums stattfanden, und darauf folgend auch schriftlich durchgeführt haben. Erstes Anliegen der Auseinandersetzung war zu verstehen, was auf den unterschiedlichen Ebenen des durch das Protokoll offerten Geschehens (die Szene, auf die das Protokoll referiert; das Protokoll selbst; die Bewegung, die das Protokoll beim Lesen und Sprechen in Gang setzt) vor sich geht. Die Analysen gingen im Weiteren freilich über den Einzelfall hinaus und stellen nun grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang von Hochschule, Lehre, Bildung, Differenz und Wissenschaft vor. Sie beziehen sich hierbei auf ein Nachdenken, das Universitäten als Orte von Bildung und Kritik zu thematisieren sucht (vgl. z.B. Liesner/ Sanders 2005; Pazzini/ Schuller/ Wimmer 2010).

Als Ort des Entstehens dieses Buches kann das seit 1996 existierende, zunächst an der Universität Bielefeld angesiedelte und mittlerweile an der Carl von Ossitzky Universität Oldenburg angesiedelte Kolloquium *Inter-Kultur* angegeben werden (auch wenn nicht alle aktuellen und ehemaligen Mitglieder von Inter-Kultur an dem vorliegenden Buchprojekt beteiligt sind). Inter-Kultur ist eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, die vor allem methodologische und erkenntnispolitische Fragen im Feld der Migrations- und Differenzforschung, aber auch pädagogische und politische Fragen, die mit Differenzverhältnissen verbunden sind, bearbeitet. Da auch Vorkommnisse und Erlebnisse aus selbst durchgeführten Lehrveranstaltungen Bestandteil des thematischen Zusammenhangs und Gegenstand der Auseinandersetzung sind, wurden zu einem bestimmten Zeitpunkt im Rahmen von Inter-Kultur, auch Erfahrungen, die wir in unserer Tätigkeit als Lehrende an der Hochschule machen, zum Gegenstand unserer Gespräche.

Die Überlegungen im vorliegenden Buch zu Hochschullehre entwickeln sich von einem Zusammenhang universitärer Lehre aus, der durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet ist. Erstens geht es um Lehre in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang. Für diese Lehre ist häufig charakteristisch, dass das, was als Wert des Wissens bezeichnet werden kann, in einem mehrwertigen Spannungsfeld zwischen ‚(professioneller) Handlungsrelevanz‘ und ‚(handlungsentlasteter) Erkenntnis‘ steht. Anders als in einigen anderen Fächern, wie beispielsweise der Philosophie, Mathematik oder auch der Theologie, sieht sich Lehre in der Erziehungswissenschaft beharrlich mit der Frage (von Studierenden, von politischer Seite, von Kolleg\_innen, ‚aus der Praxis‘) konfrontiert, in welchem Verhältnis das in der Lehre entfaltete Wissen zu den Ansprüchen konkreter beruflicher Praxis stehe. Die Spannung zwischen, grob formuliert, ‚Handlungsrelevanz‘ und ‚Erkenntnisrelevanz‘ des Wissens ist unserer Erfahrung und unseres Wissens nach also in

einer besonderen Weise kennzeichnend für erziehungswissenschaftliche Lehre und stellt einen durchgängigen thematischen Bezugspunkt in diesem Buch dar.

Das zweite Kennzeichen des Zusammenhangs universitärer Lehre, von dem aus wir unsere Überlegungen entfalten, betrifft eine Art theoretische Vor-Liebe: Wir beziehen uns auf (erziehungs- und sozialwissenschaftliche) Lehre, in der es in einer im weitesten Sinne konstruktivistischen Tradition, die gesellschafts- und machttheoretisch informiert ist, um die Analyse gesellschaftlicher Differenzverhältnisse als Normierungs- und Subjektivierungsordnungen geht. Unsere Ausführungen beziehen sich somit – im Wissen um das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsrelevanz und Erkenntnisrelevanz in erziehungswissenschaftlicher Lehre – auf den in der Perspektive einer theoretischen Präferenz behandelten Gegenstand der gesellschaftlichen Differenzverhältnisse.

Gesellschaftliche Differenzverhältnisse, wie Geschlechter- und Begehrungsordnungen oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie prägen Biographien, Handlungssituationen und Institutionen – auch die Universität. Insofern Differenzverhältnisse den universitären Ort, an dem dieser Gegenstandsbereich zum Thema wird, strukturieren, ist das Sprechen über Differenz an der Hochschule zugleich von dem Gegenstand, um den es geht, vermittelt: „Differenz“ als Gegenstand der Auseinandersetzung im Seminar findet, insofern die Seminarsituation selbst von Differenzverhältnissen durchzogen ist, unter Bedingungen von Differenz statt.

Vor dem Hintergrund, dass Differenz als Gegenstand und als Analyseperspektive von erziehungswissenschaftlicher Lehre verstanden und zum Thema gemacht werden soll, wird im Folgenden in einem ersten Schritt der Ort vorgestellt und diskutiert, an dem dieses geschieht: die Universität (2.). Was ist die Universität? Und was bedeutet es, Differenz in dem sozialen und gesellschaftlichen Raum der Universität zum Thema zu machen?

In einem zweiten Schritt werden wir den aktuellen Diskurs des Lehr- und Forschungsgegenstands „Differenz“ nachzeichnen (3.). Wie wird Differenz in erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive verstanden und zum Thema gemacht? Welche Umgangsweisen mit Differenz werden als angemessen diskutiert? Weil sich pädagogische Verhältnisse auf Differenzpraxen gründen und Differenzen in diesen Verhältnissen (re-)produziert werden, geht es uns in diesem Zugang auch darum, deutlich zu machen, inwiefern es Differenz als Analyseperspektive einzusetzen gilt.

In einem diese Einleitung beschließenden Schritt beziehen wir uns rekonstruktiv auf den Anlass für die Auseinandersetzung mit den konkreten Lehrsitua-

tionen. Wir finden diesen Anlass in einem ‚Unbehagen‘ (4.). Wir fragen hier nicht nur, wodurch das Phänomen des Unbehagens in Lehrsituationen in Erscheinung tritt, sondern thematisieren auch den Status des Unbehagens.

Am Ende dieser Einleitung steht eine Hinführung zu den vier Kapiteln des Buches (5.). Diese behandeln Perspektiven, die sich in der Auseinandersetzung mit der ‚unbehaglichen Seminarsituation‘ herausgeschält haben und die in je spezifischer Weise Spannungen und Herausforderungen in der universitären Lehre (nicht nur zu Differenzverhältnissen) analytisch artikulieren.

## 2. Universität als Bildungsort

Die Universität stellt im Licht einer bestimmten, traditionellen Idee eine Institution dar, deren Besonderheit in Abgrenzung von anderen Institutionen darin besteht, dass sie der Herstellung, Behandlung und Wahrung von *Erkenntnis* verpflichtet ist. Die Universität ist ein Ort, an dem Begriffe und Einsichten beständig neu gedacht werden, neu zu denken sind und neu gedacht werden können, in diesem Sinne ist sie ein privilegierter Ort. Mindestens in den sogenannten *Humanities* steht hierbei nicht ausschließlich, aber unumgehbar der Begriff des Menschen in Frage (vgl. Derrida 2001: 19). Die Universität ist ein Ort, an dem nicht ein feststehender oder gar vorgegebener Begriff des Menschen seinen Vollzug erfährt, sondern Einsichten und Ideen erkundet und problematisiert werden. Die Auffassungen, Bilder und Darstellungen des Menschen, selbstverständlich nicht nur diese, aber diese prominent, stehen in Frage an dem Ort der Universität, der ein, vielleicht der Ort ist, „an dem nichts außer Frage steht“ (Derrida 2001: 14). Die unbedingte Universität, die Derrida im Auge hat, dieser „Raum akademischen Typus“, der durch eine „Art absoluter Immunität symbolisch geschützt werden“ muss (ebd.: 45), wird zwar auch durch die Universitäten zur Geltung gebracht, findet aber nicht allein an den konkreten Universitäten ihren Ort. Sie, die Universitäten, bringen sie, die Idee der Universität, für sich und – insbesondere in Zeiten, da Universitäten durch einen Ökonomismus gefährdet zu sein scheinen – gegen sich ein.

Die Universität stellt hierbei nicht nur einen Ort des Lernens dar. Die Universität ist ein Aufklärungs-ort, an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren. Durch die Infragestellung wird zugleich Wissen und Erkenntnis sowie der Glaube an Erkenntnis, mithin eine Grundlage geschaffen, auf der Irritationen möglich sind, die – um es in einer Referenz an Sprachspiel-Konzeptionen (vgl. etwa Koller

1999, Meder 2004) zu formulieren – „andere“ epistemische Sätze über die Welt, die Menschen und die Dinge nach sich ziehen. Diese anderen epistemischen Sätze sind nicht nur schlicht bisher nicht gesprochene Sätze, sondern auch in dem Sinne andere Sätze als sie die Grundlage von „irgendwie sinnvolleren“ Welt- und Selbstverhältnissen ausbilden. Die Universität kann insofern als Ort verstanden werden, an dem Sätze gesprochen und geschrieben werden, die zu der Bildung solcher Welt- und Selbstverhältnissen beitragen wollen.

Das Wechselspiel zwischen Irritation und Gewissheit, Beunruhigung und sprachlicher Vertrautheit mit dem Geschehen, die zwischen auflösender Sorge und feststellender Sprache oszillierende Bewegung, die den Anspruch der Universität darstellt, ist die Form, die die Universität zur Universität macht. „Universität“, so schreibt Bernhard Waldenfels, „ist ein Grenzort, wo die Normalität des ordentlichen Lernens und Wissens überschritten wird durch ein Übermaß des Außerordentlichen und Anomalen“ (Waldenfels 2009: 24). Die Universität ist Bewegung auf der Grenze zum (Un-)Üblichen und über diese Grenze hinweg. Sie ist grundlegend transgressiv. Universität ist der Zwang, überschreiten zu müssen, mindestens zu wollen. Wer die Freiheit der Universität einfordert (vgl. Derrida 2001: 45), fordert den Raum der wissenden Überschreitung der Grenzen sprachlicher und symbolischer Ordnungen im Medium der Sprache ein. Darum geht es, und mit hin um einen spezifischen an die Universität geknüpften regelgeleiteten Handlungszusammenhang der Produktion und Reproduktion kollektiver Sinnbestände und Praktiken. Es geht um eine spezifische, an die Universität geknüpfte Lebensform, um ein Gesamt kollektiver Orientierungsmuster einer alltäglichen Praxis, die insofern eigentümlich ist, als es ihr explizit um die Transformation der Orientierungsmuster geht. „Keine Institution“, schreibt Waldenfels (2009: 11), „ist unsterblich, aber es gibt Institutionen, die unentbehrlich sind, um eine bestimmte Lebensform aufrechtzuerhalten“. Die Universität ist unentbehrlich, um jene Lebensform aufrechtzuerhalten, für die das Vergnügen und das Leiden an der Erkundung, an der Befragung und schließlich der Überschreitung der Grenzen epistemischer Ordnungen unabkömmlich und entscheidend ist. Die Universität ist ein Ort (durchaus privilegierter) Distanz, der sich (zunächst) den gesellschaftlichen Verwertungs- und/oder Handlungsanforderungen (etwa praktischer oder politischer Art) ein un-gehöriges Stück weit entzieht. Selbstverständlich wäre es töricht, die empirische Gestalt, die Universitäten annehmen, losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen zu begreifen. Die Idee *der* Universität jedoch, die wir in diesem Buch bevorzugen, geht von der Überzeugung aus, dass die Beschäftigung mit Erkenntnis zunächst einmal einen *Eigenwert* darstellt, die nicht zwingend politisch und/oder praktisch durch ihren Nutzen legitimiert werden muss.

Diese Idee verpflichtet, entsteht ein Raum, in dem die Grenzen epistemischer Ordnungen erkannt und überschritten werden (können).

Die hier skizzierte Idee der Universität steht freilich im Widerspruch zu anderen Konzeptionen von Universität – gerade in den aktuellen Verhältnissen des Primats ökonomistischer Argumentation. Universitäten sind vermehrt gehalten, in Forschung und Lehre ökonomisch „effizient“ zu sein (vgl. etwa Wimmer 2005), was *der* Universität dann zum Problem wird, wenn das Verhältnis von ‚Aufwand und Leistung‘, das ‚Streben nach Erkenntnis‘ als erste Leitlinie des Handelns an den Universitäten verdrängt und ersetzt. Universitäten sind zudem gegenwärtig vermehrt dazu gehalten, ihre Gegenstandsfelder und Themenbereiche so zu wählen, dass sie nicht allein ökonomische Erkenntnisse, sondern letztlich auch einen ökonomisch taxierbaren Nutzen erbringen. Dies wird der Universität zum Problem, insofern das die Universität konstituierende, produktive und spannungsreiche Verhältnis zwischen jener von unmittelbarem Nutzen für soziales Handeln und gesellschaftliche Re-Produktion relativ entlasteten Erkenntnis und der Zweckdienlichkeit der Erkenntnis nicht nur zu Gunsten des Nützlichkeitsdenkens verschoben wird, vielmehr Zweckdienlichkeit und Verwendbarkeit zudem einseitig einer ökonomistischen Definition unterworfen werden (vgl. z. B. Freytag 2008). Damit werden auch Wissenschaftler\_innen, Lehrende und Student\_innen aufgefordert, sich im universitären Zusammenhang in einer bestimmten Art und Weise zu verstehen und zu verhalten – als planerische, manageralistisch Wissen verwertende Subjekte (ebd.).

### **3. Differenz als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand**

Das Verhältnis von Differenz und Erziehungswissenschaft, welches im erziehungswissenschaftlichen Sprechen *über* Differenz zum Ausdruck kommt, ist facettenreich. In diesem Abschnitt gehen wir in gebotener Kürze auf einige wichtige Facetten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Differenz ein und umreißen den Gegenstand, um den es bei der Lehre zu Differenzverhältnissen geht. Der Umriss verweist darauf, dass nicht nur der wissenschaftliche Diskurs über Differenz unterschiedliche Positionen und Perspektiven umfasst, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen. Vielmehr handelt es sich unseres Erachtens bei Differenzverhältnissen um einen konstitutiv spannungsreichen und auch widersprüchlichen Gegenstand, der nicht abschließend behandelt werden kann – dies gilt es in der Lehre zu vermitteln.

Historisch betrachtet zeichnen sich erziehungswissenschaftliche Diskurse und Praktiken eher dadurch aus, gesellschaftliche Differenzverhältnisse auszublenden

und/oder an ‚Spezialorte‘ oder ‚Subdisziplinen‘ (etwa: die ‚Interkulturelle Pädagogik‘, die ‚Feministische Pädagogik‘ oder die ‚Inklusive Pädagogik‘) und somit aus dem erst durch diese Operation konstruierten ‚Allgemeinen‘ auszulagern (vgl. für den Diskurs der Interkulturellen Pädagogik z. B. Krüger-Potratz 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Vor diesem Hintergrund kann die in etwa Mitte der 1990er Jahre zu verortende erziehungswissenschaftliche „Entdeckung der Differenz“ (Mecheril/Plößer 2009) als eher junges Phänomen bezeichnet werden.

Die disziplinäre Wirkkraft letztlich gesellschaftstheoretisch fundierter Kritik an differenzunempfindlichen, egalitaristischen Traditionen, in deren pädagogischen Arrangements mehrwertig strukturierende Differenzverhältnisse ignoriert bzw. dethematisiert werden, hat zu einem enormen Aufschwung der Thematisierung von Unterschieden, Differenzen, Vielfalt, Heterogenität etc. in der Erziehungswissenschaft geführt. Diese Kritik überwindet den Kurzschluss reformpädagogischer Überhöhung *individualisierter* Differenz durch theoretisches und empirisches Wissen um *historisch-gesellschaftliche* Differenzverhältnisse und weist beispielweise darauf hin, dass die Idee, gleiche Ausgangsbedingungen stellten ein Äquivalent für Chancengleichheit dar, trügerisch ist, da pädagogischen Institutionen Normalitätsskripts formell und informell eingeschrieben sind. Diese schaffen für die Adressat\_innen pädagogischer Angebote in einer gesellschaftstheoretisch aufklärbaren Weise *systematisch* unterschiedliche Möglichkeiten, die Lern- und Bildungsofferten der Institutionen produktiv in Anspruch zu nehmen.

In der Auseinandersetzung mit der Geschichte der pädagogischen Behandlung migrationsgesellschaftlicher Differenz, aber auch in der kritischen Geschlechterforschung ist herausgearbeitet worden, wie zur Konservierung von auf Normalitätsskripts basierenden Routinen pädagogischer Institutionen Defizitperspektiven eingesetzt wurden und werden. Der Umstand, dass Subjekte mit unterschiedlichen Lern-Dispositionen ausgestattet sind, mündet in Ausgrenzungs- und Sonderbehandlungsformen für diejenigen, die den institutionellen Normalitäts-erwartungen nicht entsprechen. Differenz wird zu einer *defizitären Abweichung*. Diejenigen Bildungsteilnehmer\_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, werden damit nicht nur als *Andere*, sondern auch als *defizitäre Andere* hervorgebracht und als solche in ausgrenzender Weise ins Bildungssystem einbezogen. Der konzeptionelle Ausdruck einer solchen Einstellung findet sich z. B. in spezifischen Förderangeboten, die als einseitige, zielgruppen-spezifische und kompensatorische ‚Sonderveranstaltungen‘ ausgerichtet werden.

Die Kritik an der letztlich in einer Ausblendung von Differenz gründenden Herstellung und Bewahrung des Normalen und des von Differenz weitgehend getilgten Allgemeinen ging und geht in der Erziehungswissenschaft nicht selten