

Maurer, Susanne

## **Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 125-142*

urn:nbn:de:0111-opus-26192

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://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>	
<b>III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....</b>	<b>177</b>
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>	
<b>IV Zur Produktion von Differenz.....</b>	<b>249</b>
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

## Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik

Susanne Maurer

„Versuchen Sie einmal, uns alle in ein Gesetz zu pressen, die Widerspenstigen zu zähmen, und Sie werden Ihr blaues Wunder erleben: letzten Endes triumphiert die Vielfalt immer über die Intentionen des Gesetzes, das Gewöhnliche zu verallgemeinern und das Außergewöhnliche zu kanalisieren“ (Fay Weldon 1996, S. 104).

Dieser Beitrag verfolgt einen Gedankengang zu spezifischen Machtwirkungen der Sozialpädagogik: Es geht mir um Impulse und Bewegungen der Thematisierung und „Bearbeitung“ von Differenz im Kontext und Medium sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Theoriebildung. Dabei interessieren mich – so paradox es zunächst scheint – die Momente, in denen Differenz (insbesondere deren Konfliktdimension) aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung verschwindet bzw. zum Verschwinden gebracht wird – womöglich unter Zutun der Sozialpädagogik.

Es ist riskant, so allgemein von Differenz zu sprechen und die verschiedenen Bezugsebenen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Zielpunkte der Kritik nicht jeweils im Einzelnen zu verdeutlichen. Deshalb sei der Gesamtrahmen der Auseinandersetzung kurz benannt. Die kritische Selbstreflexion der Disziplin und Profession Sozialpädagogik bezieht sich auch auf den Umgang mit „Normalität“ und „Abweichung“. Damit ist die Dimension der Normalisierungsmacht und sind Verfahren der (einschließenden und ausschließenden) Kategorisierung angesprochen.

Die „Arbeit an der Differenz“ als Umgang mit sozialer Ungleichheit und Individualität bleibt ambivalent: Konfrontiert ist sie mit der Sehnsucht der Individuen nach „Normalität“ im Sinne von Zugehörigkeit, Selbstverständlichkeit, Beruhigung – konfrontiert aber auch mit der Sehnsucht nach Einzigartigkeit, Erkennbarkeit, Unverwechselbarkeit.

Eine historische Skizze (1.) zeigt, wie die sich um 1900 herausbildende

moderne Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik ihre Aufgabenstellungen an unterschiedlichen Dimensionen von „Differenzen“ entwickelte. Gemeint sind hier gesellschaftliche Umbrüche, die neue Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit hervorbrachten und die damit verbundene Problematik von Desintegration und sozialem Konflikt („Soziale Frage“, „Arbeiterfrage“, „Frauenfrage“) sowie lebensgeschichtliche Brüche, die z. B. mit Land-Stadt-Migration oder Kriegserfahrungen einhergingen, „abweichendes Verhalten“ in unterschiedlichen Formen („Verwahrlosung“, „Sittlichkeitsfrage“) und allgemeine Prozesse der Entfremdung („Kulturkritik“).<sup>1</sup>

Hundert Jahre später kann kritisch rekonstruiert werden, wie Differenz und Norm im Kontext der Sozialpädagogik – immer wieder neu und anders – aufeinander bezogen wurden. Das zeigen etwa die – gegen Normalitäts-Zumutungen gerichteten – Kämpfe um Anerkennung von Differenz, z. B. im Bereich der Psychiatrie. Die Ent-Stigmatisierung von Differenz durch Normalisierung (so in der Heimerziehung) kann aber auch zur *Verdeckung*<sup>2</sup> von Differenz und ihrer potentiellen Konfliktdimension führen.

Diese vor allem aus der geschlechterpolitischen Analyse gewonnene Beobachtung (3.) ist Ausgangspunkt für die Kennzeichnung der paradoxen Dynamik von Differenz als Spannungsfeld von Hierarchisierung, Skandalisierung, Normalisierung, Relativierung und De-Thematisierung (4.).

Der allgemeine Gedankengang bezieht sich auf die Machtanalytik Michel Foucaults (vor allem in den Abschnitten 2. und 5.).<sup>3</sup> Auch für eine geschlechtertheoretische Perspektive, die letztlich den Hintergrund und Horizont des Beitrags bildet, ist das Denken Foucaults produktiv zu nutzen (vgl. z. B. Bührmann 1995, 1998). Mein Ausblick (5.) fragt nach möglichem „Werkzeug zur Demontage“, zur Kritik und Reflexion von Machtverhältnissen, gerade im Feld – und im Medium – der Sozialpädagogik.

## 1 „Das Soziale und die Differenz“ in historischer und systematischer Betrachtung

„So formiert sich in der Wechselwirkung von ökonomischer Entwicklung, sozialer Praxis, staatlich-politischen Regulationen und geistiger Auseinandersetzung jener epochale sozialpolitische Diskurs, den wir für das 20. Jahrhundert nachzuzeichnen versuchen“ (Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 13).

<sup>1</sup> Die in Anführungsstrichen genannten Begriffe verweisen auf die zeitgenössischen Debatten, die unter diesen „Labels“ geführt wurden.

<sup>2</sup> Siehe zur „Verdeckung“ Funk (1989, 1993) und Bitzan (z. B. 1996) sowie die Veröffentlichung des Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung (1998).

<sup>3</sup> Anregend und lehrreich war für mich Anke Wentas Arbeit (1997), eine unter dem Titel „Individualität serienmäßig“ noch unveröffentlichte Studie zur „Produktivität der Kategorie der Macht für die Praxis der Sozialpädagogik“. Meine Ausführungen zu Machtwirkungen der Sozialpädagogik folgen im Wesentlichen ihren Überlegungen.



Die politische Dimension der Sozialpädagogik kann über differenzierte historische Rekonstruktionen (erneut) erschlossen und aktualisiert werden. Solche Rekonstruktionen setzen soziale, ökonomische und kulturelle Gestaltungsprozesse mit den Potentialen und Ambivalenzen des Sozialpolitischen in Beziehung – auch in dessen „Verdichtungen“ als Institutionen und Verfahren. In Foucaults Begrifflichkeit könnte in diesem Zusammenhang von einem „Dispositiv“ des Sozialen<sup>4</sup> gesprochen werden:

„Die zentrale strategische Funktion eines Dispositivs besteht für Foucault darin, ‚zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt [...] auf einen Notstand zu antworten‘“ (Bühmann 1998, S. 75).

Auf welchen „Notstand“ antwortet „das Sozialpolitische als gestaltende Kraft“ um 1900 in Deutschland? Hier kommen die einleitend genannten „Differenzen“ ins Spiel: Die mit dem Prozess der (kapitalistischen) Industrialisierung einhergehende Herauslösung der Menschen aus bisherigen Bindungen, Milieus und Lebensgewohnheiten wird je nach Perspektive als „sittliche Entwurzelung“, als Verlust der gewohnten biographischen Orte, als Entwertung verfügbarer Deutungsmuster und Bewältigungsformen bis zu ihrer Unbrauchbarkeit erlebt (vgl. Böhnisch u. a. 1999, S. 19): In der Fabrik scheinen Brauch und Herkunft bedeutungslos, Menschen werden als „elendes Treibgut der Zeit ausgegrenzt“ (ebd., S. 23). Die „entsittlichte Armut“ wird auch als pädagogisches Problem begriffen und aufgegriffen; die Armen werden nicht nur zum Gegenstand polizeilicher Ordnungsmaßnahmen oder zum Objekt christlicher Nächstenliebe – sie werden auch zum Objekt von Bildung und Erziehung (ebd., S. 17 ff.).

Schon Pestalozzi entwickelt in der Übergangsphase von der Agrargesellschaft in die frühindustrielle Gesellschaft ein soziales Programm, das sich auf den „armen Menschen“ als Individuum bezieht. Er versteht Erziehung als Einheit von angeleitetem Leben, Lernen und Arbeiten, Armut als „Lebensform des Übergangs“, in der es wesentlich um die kulturelle und soziale Erschließung des eigenen Mensch-Seins und dessen Anerkennung geht. Erziehung ist für ihn Hilfe zur (Selbst- und Mit-)Gestaltung (ebd., S. 24 ff.), „um nicht von dieser neuen Zeit beschädigt oder vernichtet zu werden“ (ebd., S. 23). Armut wird so zur Differenz im sozialen Raum, nicht in der sozialen Hierarchie, eine Lebensform *neben*, nicht unter anderen Lebensformen. Die Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung soll auch von dieser Position aus möglich sein.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Foucault versteht unter „Dispositiv“ das Zusammenspiel diskursiver und nicht-diskursiver Machtpraktiken, das sich aus höchst heterogenen Elementen, aus „Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen oder philanthropischen Lehrsätzen, kurz: Gesagtem ebenso, wie Ungesagtem“ zusammensetzt (Foucault 1978, S. 119).

<sup>5</sup> Die mögliche Verharmlosung sozialer Ungleichheit ist problematisch. Die Rede von Dif-

Die Ablösung der Almosen- durch eine Armenpolitik ist ein kontroverser und konfliktreicher Prozess (ebd., S. 21 f.). Die nach 1871 entwickelte staatliche Arbeiterpolitik und die Herausbildung des Sozialversicherungswesens führen zur Differenzierung in Arbeiter- und Armenpolitik bzw. Armenfürsorge (ebd., S. 30). Damit findet in Deutschland *auch* eine Spaltung entlang der Trennlinie Geschlecht statt, und zwar mit einer (für mich hier wichtig: kollektivierenden) Tendenz, die Existenz erwerbstätiger Individuen an der Norm eines (männlich gedachten) Arbeiters auszurichten, dessen Reproduktionsrisiken auf den industriellen Produktionsprozess hin versichert sind. Andere Existenzrisiken werden individualisiert und der Fürsorgetätigkeit überlassen bzw. verschwinden, als „Probleme der privaten Lebensführung“, tendenziell aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Strukturproblemen.<sup>6</sup>

„Normalisierung“ findet dabei in jedem Fall im Rahmen des „Geschlechterdispositivs“ statt (Bühmann 1998). Der Blick auf Sozialpolitik als Geschlechterpolitik zeigt, im modernen Wohlfahrtsstaat wird eine kulturelle Dimension ausgebildet, „in der weitreichende Definitionen von Normalität und Abweichung bezüglich durchschnittlicher Lebensentwürfe und Lebensführungen [...] eingelassen sind“ (Böhnisch u. a. 1999, S. 253). Dabei zeigt sich auch der Zusammenhang von sozialökonomischen und -pädagogischen Prozessen mit ihren Bearbeitungsweisen (ebd., S. 254).<sup>7</sup>

Der sozialistisch und sozialpolitisch orientierte Pädagoge Natorp formulierte um 1900 eine von Pestalozzi inspirierte Bildungstheorie, in der der Mensch – gestaltet durch die Verhältnisse *und* als Gestalter des Sozialen – in seinem Recht auf Selbsttätigkeit und Integrität in Erscheinung tritt. Der Bildungsauftrag der Sozialpädagogik ergibt sich demnach aus der Notwendigkeit einer „sozialen Erziehung“ im Sinne beziehungs- und gemeinschaftsbegründender Arbeit (ebd., S. 26 f.).

Hier könnte sich, theoretisch und politisch, der Blick für die sogenannte Reproduktion öffnen. Im Kontext von Sozialpolitik und sozialer Arbeit besteht aber ein Problem, aus dem meines Erachtens eine neue Perspektive entwickelt werden muss (vgl. zum Folgenden vor allem Funk 1989): Historisch entstand eine spezifische Praxis *weiblicher* Arbeit mit Hilfsbedürfti-

---

ferenz als vom „eben gegebenen Unterschied“ hat gelegentlich solche Effekte. Dennoch bestehe ich auf dem kritisch-utopischen Moment in Pestalozzis Auffassung.

<sup>6</sup> So wird Sozialpolitik auch als „die staatliche Bearbeitung des Problems der dauerhaften Transformation von Nicht-Lohnarbeitern in Lohnarbeiter“ (Lenhardt/Offe 1977, zitiert bei Böhnisch u. a. 1999, S. 11) verstanden – eine Perspektive, die andere Aspekte der Gestaltung des Sozialen systematisch ausblendet.

<sup>7</sup> Wolfgang Schröer (1999) rekonstruiert die Diskussion um Sozialpädagogik als Auseinandersetzung um pädagogische Aufgaben in der kapitalistischen Moderne und die sozialpolitische Einordnung der Pädagogik. Er liefert damit einen wichtigen Beitrag zur Geschichte sozialpädagogischer Problemwahrnehmung als „Geschichte der Problematisierungen“ im Foucaultschen Sinne.

gen, die aktuell reagiert und handelt (mit Foucault wäre dies im Bereich „lokales Wissen, lokale Praktiken“ zu verorten, S. M.), während Sozialpolitik vor allem zeitabgehoben und institutionell verfährt. Im „Geschlechterdispositiv“ geht damit, unter den Vorzeichen der Geschlechtertrennung und -hierarchie, eine personelle Verfügbarkeit einher (vgl. Böhnisch u. a. 1999, S. 264 f.), die aus meiner Sicht eine spezifische Machtwirkung darstellt: die reproduktionsorientierte, an der Unmittelbarkeit der Lebensverhältnisse ansetzende soziale Arbeit sozialer Dienste wird nicht als „sozialpolitisch“ erkannt und anerkannt (vgl. hierzu auch Eckart 1996), aber dauernd (und vor allem in Krisenzeiten) sozialpolitisch gebraucht und als selbstverständlich verfügbar angesehen. Sie springt ein, wo soziale Risiken nicht mehr individuell bewältigbar sind, und bildet damit einen eigenen Bereich der Vermittlung zwischen privatisierter und gesellschaftlich-kollektiver Reproduktion. Bis heute wird die Geschlechterdimension dieses Zwischenbereichs im Kontext der Disziplin kaum systematisch reflektiert und theoretisiert. Dies hat vermutlich etwas mit der – systematischen – Ausblendung des Geschlechterdispositivs bzw. mit der Dynamik der De-Thematisierung der historisch hergestellten und (sozial)politisch reproduzierten Geschlechterdifferenz zu tun.

Meine zweite Annäherung an die Problemstellung bezieht sich ebenfalls auf die Grundfrage der sozialen Reproduktion der Arbeitsgesellschaft und damit gekoppelte Möglichkeiten (und Notwendigkeiten!) der Gestaltung des Sozialen. Damit verbinden sich stets aufs Neue Fragen der sozialen Integration und Ausgrenzung sowie der Demokratisierung (vgl. Böhnisch u. a. 1999, S. 103). Für den Umgang mit *kulturellen* Differenzen rekonstruiert Burkhard Müller (1995, siehe auch Wenta 1997) die problematische Seite der Geschichte moderner Sozialer Arbeit als Versuch, soziale Integration als Instrument kultureller Anpassung zu benutzen und die damit verbundenen Interessensgegensätze zu verschleiern. Soziale Arbeit habe sich zwar

„als Gebilde konstituiert, das hilfreich gegenüber Leuten sein wollte, die anders waren; aber gewiß nicht als Gebilde, dessen Aufgabe die Unterstützung von Anderssein war“ (Müller 1995, S. 136).

Müller steht mit seinem Beitrag für eine selbstkritische Sicht, die innerhalb der Sozialpädagogik immer wieder formuliert wird und auch in der machtkritischen Reflexion professioneller Praxis zum Tragen kommt.

In Anlehnung an Schiffauer (1992) interpretiert er die Entwicklung in Deutschland, im Kontrast zu Frankreich, England oder Amerika, als unmittelbare Assoziation von individueller Freiheit und der Idee sozialer Verantwortung: Eine starke Identifikation der Einzelnen mit dem Gemeinwohl<sup>8</sup> werde verlangt, sodass äußere Freiheit an innere Normierung ge-

<sup>8</sup> Zum „Gemeinwohl“ in geschlechtertheoretischer Perspektive vgl. z. B. Funk 1988.

koppelt sei. Die gesamte Bevölkerung müsse also in gewisser Weise „normalisiert“ und diskursiv homogenisiert werden; dabei werde implizit stets „innere Fremdheit“ unterstellt und gefürchtet (Müller 1995, S. 142).

Müller (1995, S. 144) kritisiert die moderne Kategorisierung und damit Objektivierung nach Kriterien von Herkunft, Kultur, Geschlecht, Alter etc., die auch sozialpädagogische Problembeschreibungen und Praxen bestimmen, und fordert den Abschied von der Utopie einer homogenen und konfliktarmen Gesellschaft – das Ende einer Theorie und Praxis, die geeignet ist, Differenzen pädagogisch zu neutralisieren.

Sein Beitrag bietet, das wird in Wortwahl und Denkfiguren deutlich, Anknüpfungspunkte für eine Sicht, die sich auf die Machtanalytik Foucaults bezieht. Mir liegt allerdings daran, die Vielschichtigkeit und Ambivalenz des auch von Müller angesprochenen Prozesses zu betonen:

Aus der Sozialpolitik als Arbeiterpolitik entwickelte sich eine komplexe Gesellschaftspolitik, die auch Familie, Gesundheit und Bildung mit ihren Prinzipien erfasst und als sozialpolitisch relevante Bereiche einbezieht (Böhnisch u. a. 1999, S. 103). In diesem Zusammenhang ist der Übergang von der „Klassenlage“, als kollektiver Form des Konzeptes des „männlichen Normalarbeiters“ ausgerichteten und ökonomisch definierten gesellschaftlichen und sozialen Status, zu „Lebenslagen“ von großer Bedeutung: Böhnisch (1982) versteht darunter die „komplexe Entstrukturierung der Klassenlage“ durch eine fortschreitende industrielle und soziale Arbeitsteilung und die soziale Modernisierung des Kapitalismus, mit der die Arbeiterschaft zunehmend ihren Klassenstandpunkt aufgibt und an der kapitalistischen Entwicklung zu partizipieren sucht. (Die Differenzierung im modernen Geschlechterdispositiv bleibt dabei durchaus erhalten.) Die in Deutschland seit den 1920er Jahren allmählich herausgebildete „fordistische Gesellschaftsformation“ ermöglicht die Transformation der Arbeiteridentität in eine Konsumentenidentität<sup>9</sup>; dabei entwickelt sich eine zunehmende soziale Regulationstätigkeit des Sozialstaates, der auf die Lebensverhältnisse einwirkt, sodass auch von sozialstaatlich rückgebundenen Lebenslagen gesprochen werden kann (Böhnisch u. a. 1999, S. 83).

Das Konzept „Lebenslage“ verweist auf die Verschränkung sozialpolitischer und lebensweltlicher Zusammenhänge. Die „Gegensätze der industriekapitalistischen Moderne“ als historisch-dialektisches Bewegungsprinzip werden in einem komplexen Modernisierungsprozess aufeinander beziehbar, verflüssigen sich so zu ambivalenten Strukturen, in die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse als Formen institutioneller Regulation und sozialer Praxis gleichermaßen eingelassen sind. Die „sozialstaatliche Ambiva-

---

<sup>9</sup> Siehe auch Schaarschuch (1990). Er weist darauf hin, dass die fordistische Gesellschaftsformation auch eine ihrem Produktions- und Konsummodell entsprechende Subjektstruktur fördert bzw. hervorbringt (ebd., S. 61). Zur Geschlechtergeschichte und -politik des Konsums siehe König (2000).

lenz“ zeigt sich z. B. darin, dass der Sozialstaat Ansprüche befriedet und gleichzeitig neue Ansprüche hervorbringt (siehe Offe 1972) – es entstehen soziale Initiativen, die sich am Sozialstaat reiben und so soziale Entwicklungsperspektiven über ihn hinaus freisetzen (Böhnisch u. a. 1999, S. 8 ff.). Dieser Zusammenhang kann „dialektisch“ gelesen oder als „produktive Seite eines Macht-Wissens-Komplexes“ aufgefasst werden.

Wenn ich mich dafür interessiere, wie die Entpolitisierung gesellschaftlicher Konflikte vonstatten gehen kann – meine These: das geschieht über die De-Thematisierung von Differenz – so erscheint es mir nützlich, die damit verbundene Dynamik mit Foucault zu denken. Denn Foucaults Entwurf von Wissen, Wahrheit und Macht bietet eine erkenntnistheoretische Perspektive, von der aus Grenzen der Sozialpädagogik in machtanalytischer Hinsicht deutlicher werden.

## 2 *Spezifische Machtwirkungen der Sozialpädagogik oder: „Individualität – serienmäßig“ (Wenta)?*

„Ein *Selbst* ist hier als ein individuelles, nie abgeschlossenes Ergebnis von Erfahrungen einer individuellen Lebensgeschichte zu verstehen. (...) [D]as Selbst [ist] nicht ohne andere zu denken. Es ist nicht als Wesen gemeint, wohl aber als *Subjektivität*, die konstituiert ist in historisch spezifischen *Subjektivierungs- und Subjektwerdungs*-Prozessen“ (Lorey 1996, S. 153).

Nach Foucault geht gesellschaftlicher Wandel nicht von bestimmten Herrschaftsformen aus, sondern von der „darunter“ liegenden Ebene der Macht. Gesellschaftliche Verhältnisse können deshalb nicht abschließend beschrieben, sondern müssen immer wieder neu bestimmt werden. Foucault nutzt die Kategorie Macht zur Bestimmung von Gesellschaftsformationen, Denken und Subjekt. Das Subjekt ist in seinem Denken zwar Bezugspunkt, Diskurse (Aussagen) und Praktiken (Wirkungen) werden allerdings nicht auf das sprechende Subjekt und seine Intentionalität zurückgeführt, sondern vor allem in ihrer Funktionalität betrachtet.<sup>10</sup>

„Diskurse ‚sind Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen zugleich‘. Soziale

<sup>10</sup> Regeln von Diskursen werden herausgearbeitet; d. h., nicht Wörter, Sätze, Intentionen, Bewusstsein werden interpretiert, sondern vielmehr Aussagen als solche betrachtet, die lokale, zeitliche, positive (wirkliche), im Raum verstreute Funktion des Gesagten, sowie die Gruppierungen und Brüche von Aussagen. Es geht darum, wie Aussagen sich wiederholen, einander widersprechen, verdrängen, bestärken, wie Wörter ihre Bedeutung verändern, den Raum formieren. Eine weitere beschreibbare Form ist die Praktik. Auch hier wird nicht deren Subjekt oder Objekt betrachtet, sondern der Komplex von Aktivitäten und Passivitäten, die den sozialen Raum strukturieren (sozusagen ein praktischer Diskurs). Diskurse wie Praktiken sind Formen, also sagbar und sichtbar. Sie bilden in ihrer jeweiligen historischen Ausformung eine Matrix, wie gelebt, gedacht, gehandelt und gesehen wird (Foucault 1978).

Wirklichkeit wird also nicht in Diskursen *repräsentiert*, sondern Diskurse *konstituieren*, eingebunden in ein komplexes Kräfterdiagramm, gesellschaftliche Sinn-Ordnungen und – Unordnungen, deren Effekt – nicht Ausgangspunkt – ein sinnhaft handelndes Subjekt ist“ (Bublitz u. a. 1999, S. 13).

Die Möglichkeit, dass Menschen, Subjektivitäten völlig wandelbar, in unterschiedlichsten Formen und Bedeutungen vorkommen könnten, ist in dialektischer Perspektive außerhalb einer Fortschrittslogik kaum zu denken. Demgegenüber öffnet Foucault mit seinem Denken der Macht meines Erachtens den Raum für Differenz: Hier gilt Macht nicht als Eigentum, das von Personen oder Institutionen „besessen“ wird; sie ist weder an Institutionen gebunden noch abhängig von der Produktionsweise, hat weder Wesen noch Form, sondern ist rein operativ. Macht ist also eher ein Kräfteverhältnis, ist produktiv und produziert Wirkliches. Sie wirkt, ohne ein Bewusstsein ihres Wirkens vorauszusetzen, im Kleinsten, sozusagen kapillar, auf unterster Ebene (z. B. auf dem, im und durch den Körper). Macht ist damit vielförmig (Differenz der Macht), instabil, existiert nur, indem sie sich in Diskursen, Praktiken, Institutionen und Staatsapparaten, Herrschaftsstrukturen und in der Materialität des Körpers verwirklicht. Die Selbst-Verhältnisse der Individuen werden vor diesem Hintergrund als schöpferische Tätigkeit entworfen.

„Selbstverhältnisse sind Weisen, ‚in der Welt zu sein‘. Sie sind keine Erfindungen eines jeden Individuums, sondern sind kulturell und gesellschaftlich vorgeschlagene, nahegelegte, erwünschte und aufgezwungene Muster und Verhaltensweisen. Es sind historisch gewordene Formen der Beziehung zu sich“ (Lorey 1996, S. 153).

Foucaults Machtanalytik setzt am Bruch zwischen Klassik und Moderne an: Hatte das Weltbild der Klassik noch Gott als absoluten Bezugspunkt (Macht als „Kraft der Repräsentation“), erfolgt in der Moderne „die Geburt des Menschen“ als zentraler Bezugspunkt. Es entsteht der moderne Subjektbegriff, mit dem Begriffe wie Leben, Arbeit und Sprache neue Bedeutung gewinnen.

Macht richtet sich, so Foucault, nun auf das Leben selbst, und zwar „objektivierend“ (normalisierend, alles sehend, alles überwachend) und „subjektivierend“ (individualisierend, über eine Bio-Technologie hervorbringend, erziehend).<sup>11</sup>

Die *Objektivierung* macht die Menschen zu Objekten des Staats, der Politik und der Pädagogik. Die neue Disziplinarmacht formiert sich im Rahmen eines Inhaftierungsdispositivs.<sup>12</sup> Die Entwicklung der Bio-Politik

<sup>11</sup> Diese grammatikalische Form, so holprig sie im Deutschen auch klingt, macht Sinn: sie verweist auf die (Realität der) Prozesse, auf die Strategien, die Vorgänge, denn Macht realisiert sich nach Foucault „in actu“.

<sup>12</sup> Siehe hierzu vor allem Foucault 1994. Am Beispiel des Gefängnisdiskurses beschreibt er den Prozess der Verinnerlichung als *Vorstellung* von Zwang, die direkte Gewalt weitgehend überflüssig macht, vielmehr als Einflussnahme auf das Handeln der Einzelnen, als

setzt gegen Mitte des 18. Jahrhunderts ein und verkettet sich im 19. Jahrhundert mit der Disziplinarmacht im sogenannten Sexualitätsdispositiv zur Bio-Macht (Bühmann 1998, S. 83): Die modernen Humanwissenschaften mit ihren Klassifizierungsstrategien schaffen die Grundlage für die Untersuchung des Menschen, die Entdeckung seiner Einzigartigkeit – sie schaffen aber zugleich die Möglichkeit der Einordnung jedes Gesellschaftsmitglieds nach bestimmten Kriterien, und zwar in einer Beurteilung von außen. Die *Subjektivierung* weist den Menschen neue Subjektivitäten zu – sie werden nach bestimmten Kriterien (z. B. der Psychopathologie) säuberlich ausdifferenziert und mit einer – ebenfalls von außen zugeordneten – „Individualität“ versehen (siehe hierzu insbesondere Foucault 1991).

Individualisierende Mechanismen, die sich auf Körper und Sexualität richten, wurden z. B. im Kontext der Diskurse von Biologie, Medizin, Hygiene und Eugenik erzeugt. Die Fürsorgeleistungen „um 1900“ bilden einen Teil des Sexualitätsdispositivs, von dem Foucault (1991) spricht. Damit einhergehend entsteht ein Wissensdispositiv, das subjektivierend auf die pastorale Technik der Beichte zurückgeht und als Geständniszwang auftritt. Den Hintergrund oder Kristallisationspunkt für diese Entwicklung bilden gesellschaftliche Konflikte, etwa die Gefahr, die von infektiösen Armenvierteln ausging, die Notwendigkeit, über gesunde Arbeitskräfte verfügen zu können oder das Problem der Wehrkraft des Nationalstaats. Daher etabliert sich ein gesellschaftliches Bewusstsein um den Körper als Lebensgrundlage, gerade in seiner Gebundenheit an Raum, Zeit und Lebensspanne. Die Frage nach Normierung muss also um die Frage nach Disziplinierung und die Untersuchung der am Körper direkt ansetzenden Techniken und Räume erweitert werden. Wenta (1997) problematisiert deshalb das Postulat von

„Erziehung als Entfaltung der Persönlichkeit [...] im Horizont einer Verflechtung des Individuums in mikrophysischen Machtfeldern durch Disziplinierung und Normierung, da Erziehung praktisch immer auf die ‚Verbesserung der anderen‘ gerichtet ist, statt auf die [...] Aufforderung zur Arbeit an sich selbst“ (Wenta 1997, S. 62).

Das von Wilhelm Flitner (1965, S. 52 ff.) formulierte „Paradoxon der Erziehung“ deutet die Komplexität des Geschehens an: Erziehung soll (u. a. durch Bevormundung) Mündigkeit erzeugen und kann die „Ergebnisse“ des erzieherischen Vorgangs letztlich nicht kontrollieren.

„Aufklärung“ und „Mündigkeit“ sind entscheidende Bezugspunkte der Sozialpädagogik. Entstanden im Kontext von Kulturkritik, Jugendbewegung und Reformpädagogik, versucht die wissenschaftliche Disziplin, Prinzipien pädagogischen Erkennens und Handelns für Probleme, die sich aus sozialen Fragen und Konflikten ergeben, zu nutzen. Dabei bleiben Erziehung, Bildung und Hilfe – zumindest in geisteswissenschaftlich orientierter

---

*Norm, Machtwirkungen entfaltet.*

Sozialpädagogik – überwiegend um das *Individuum* zentriert.

Die „Konstitution von Subjekten“ samt den Rahmenbedingungen dieses Prozesses ist selbst ein Politikum. Für die Sozialpädagogik ist diese Subjektkonstitution historisch im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle angesiedelt (Hilfe als Kontrolle, Kontrolle als Hilfe).<sup>13</sup> In gewisser Weise ist Sozialpädagogik damit Teil des historischen Prozesses der Verfeinerung von Unterwerfungspraktiken. In einer funktional differenzierten Gesellschaft kann aus dem Paradigma der Hilfe der Einsatz des Wissens über den Menschen im Sinne subtiler Machtwirkungen werden.

Diesen Aspekt kann eine – im Sinne der Aufklärung – an Gerechtigkeit, Emanzipation und demokratischer Teilhabe orientierte Sozialpädagogik vermutlich nur schwer integrieren. Foucaults Machtanalytik wird hier oft nur in ihrem totalisierenden Effekt – „Macht ist überall, es gibt kein Entrinnen“ – wahrgenommen; damit kann die öffnende Seite des Konzepts verkannt werden, sie bleibt machtstrategisch ungenutzt.

Die von Foucault gekennzeichnete Bio-Macht steuert Leben und erlaubt so die Verwaltung der Massen, verleiht im Zuge dessen festgelegte Identitäten (normiert) und individualisiert (differenziert):

„Es wird sich der Verdacht erhärten, daß Sozialpädagogik mit ihren konkreten Techniken in modernen Machtdispositiven verortet ist, die eine serienmäßige Individualität hervorbringen“ (Wenta 1997, S. 62).

Foucault geschlechtertheoretisch gelesen bleibt außerdem festzuhalten, dass Normierung und „Normalisierung“ im Kontext des modernen Geschlechterdispositivs für Männer und Frauen verschieden verlaufen: Frauen wurden als potentiell hysterische Gattungswesen, Männer hingegen als Individuen normalisiert (Bührmann 1998, S. 90). Die damit erzeugte Situation ist paradox: (sozial)politisch gesehen verschwinden Frauen als Gattungswesen, als sozusagen naturalisierte und damit entindividualisierte Individuen im Bereich des nicht-gesellschaftlichen, nicht-politischen. Die gesellschaftliche Seite ihrer Existenz kann deshalb kaum zum Sprechen gebracht werden. Dieser Gesichtspunkt ist für die hier diskutierte Dynamik von Thematisierung und De-Thematisierung von entscheidender Bedeutung. An jeder Stelle der Überlegungen kann vor diesem Hintergrund die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Frauen tatsächlich (mit)gemeint sein können.

---

<sup>13</sup> Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle ermöglichte eine Fülle an Theorien; die darin enthaltene Ungewissheit bildet ein unerschöpfliches Potential zur Steigerung pädagogischer Diskursivität und damit der Stabilisierung als wissenschaftliche Disziplin (Wenta 1997, S. 151)!



### 3 *Politisierung der Differenz am Beispiel feministischer Sozialpädagogik*

Die feministisch orientierte Sozialpädagogik eignet sich m. E. in besonderer Weise dazu, die verschiedenen Seiten bzw. Effekte im Umgang mit Differenz aufzuzeigen: Es handelt sich hier um einen Strang „emanzipatorischer Sozialpädagogik“, der bewusst auf die – sonst häufig (auch systematisch) ausgeblendete – Geschlechterdimension bezogen ist und von daher ein spezifisches machtkritisches und normalisierungskritisches Potential entfaltet. Wenn ich gerade an diesem Strang problematische Aspekte nicht intendierter Machtwirkungen thematisiere, so kann ich das vor dem Hintergrund ausgearbeiteter (selbst)kritischer Reflexionen im Kontext feministischer Denk-Bewegungen tun.

Die Herausbildung feministischer Sozialpädagogik verweist auf die Entwicklungsdynamik der Neuen Frauenbewegung. Diese konstituierte sich um 1970 als politische Bewegung, indem sie unwürdige Lebensverhältnisse von Frauen unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie öffentlich skandalisierte. Damit brach sie mit bestimmten gesellschaftlichen Tabus, setzte den bis dahin dominierenden Bildern von Weiblichkeit und den herrschenden „Normalitäten“ in Bezug auf Frauen- und Mutterrolle provozierende andere Positionen entgegen (Politisierung der Differenz). Seit seinen Anfängen ist feministisches Denken dabei von bestimmten Widersprüchen durchzogen, die z. B. darin bestehen, dass Frauen angesichts des Ausmaßes sexistischer Gewalt vor allem als „Opfer“ dieser – konkreten und strukturellen – Gewalt erscheinen müssen, andererseits sich selbst als handelnde, schöpferische Individuen erfahren, die ihr Leben selbst gestalten – wenn auch unter Voraussetzungen sozialer Ungleichheit.

Aus dieser Spannung können „Politiken der Gleichheit“ in ganz unterschiedlicher Hinsicht entwickelt werden: z. B. als „Gleichstellungspolitik“, die darauf abzielt, Frauen grundsätzlich die gleichen selbstverständlichen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen wie Männern (Normalisierung bzw. Subjektivierung ohne Ansehen bzw. unabhängig von „Geschlecht“), oder als „Politik der Gleichheit in der Differenz“, die auf der Wahrnehmung, Beachtung und Anerkennung der Differenz-Erfahrung von Frauen (im Kontext des Geschlechterdispositivs, vgl. Bührmann 1995, 1998) beruht.

Die „Politik der Gleichheit“ als Idee, alle Frauen teilten aufgrund ihres Frau-Seins im Prinzip die gleiche unterdrückte Position innerhalb einer Geschlechterhierarchie, erzeugte allerdings ein neues Problem: Einzelne Frauen kamen mit ihrem je Besonderen (in ihrer Differenz) auch in diesem – nun feministisch gezeichneten – allgemeinen Bild des Frau-Seins wieder nicht vor: Zumindest vorübergehend kam es zur Verdeckung bzw. De-Thematisierung von Differenz.

Das Absehen von Unterschieden, das Betonen von Gemeinsamkeit in

der Erfahrung von Diskriminierung und Unterdrückung, von Enteignung und Entwertung der Früchte eigener Arbeit und eigener Kreativität hatte historisch und politisch zweifellos eine wichtige Funktion: Frauen konnten sich auf diesem Wege eine „kollektive Klassenlage“<sup>14</sup> verschaffen, zumindest imaginär eine „gemeinsame gesellschaftliche Position“, die kollektives Handeln ermöglichte. Solidarität und Gemeinsamkeit wurden also häufig unter dem Vorzeichen der Gleichheit hergestellt, erzeugten damit aber auch Effekte von Homogenisierung und Normierung. Insgesamt handelt es sich hier um ein komplexes Geschehen von Öffnung und Schließung.

Denn Politik und Theoriebildung oppositioneller Bewegungen und Strömungen bewegen sich systematisch in einem widersprüchlichen Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie (Maurer 1996): Feminismus – und grundsätzlich auch feministisch orientierte Sozialpädagogik – kritisiert die Prozesse der Entwertung, Enteignung und Zerstörung weiblicher Existenz, Erfahrung und Arbeit und formuliert als utopischen Entwurf eine andere mögliche Wirklichkeit, sie entwickelt konkret eine alternative Praxis. Damit ist – in gesellschaftskritischer Absicht – die Setzung neuer Normen verbunden, und damit besteht die Gefahr der Verengung, der „Normalisierung“ unter veränderten Vorzeichen. Indem Frauen „Identitäten“ und Zugehörigkeiten zu schaffen suchen, entfalten sich auch Prozesse der Totalisierung, der erneuten Tabuisierung und Verdeckung von Differenz (und Konflikt). Feministische Denk-Bewegungen und Praxen machen gleichzeitig aber sichtbar, dass Frauen immer „mehr“ und „anders“ sind als die Bilder, die andere (und sie selbst) sich von ihnen machen und verschaffen so der Differenz wieder Raum und Anerkennung, halten sie „wach“ (Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1995).

Auch feministische Sozialpädagogik beinhaltet bei dem Versuch, eine neue soziale, professionelle Praxis zu begründen, Seiten, die hegemoniale Machtwirkungen erzeugen können. Systematische Aussagen über die Wirklichkeit (von Mädchen und Frauen) unter bestimmten Gesichtspunkten (Skandalisierung der Geschlechterhierarchie) und mit bestimmtem Interesse (Aufhebung der Geschlechterhierarchie) wirken normativ, wenn feministische Sozialpädagogik damit die eigene Position legitimiert und ihren Standpunkt als „weitergehend“ behauptet. Im Kampf um Anerkennung der Differenz und um eigene, oppositionelle Definitionsmacht kann feministisch-kritische Theoriebildung und Praxis – gerade auch bezogen auf die „Wirklichkeiten von Frauen“ – ebenfalls komplexitätsreduzierend, normierend, normalisierend wirken.

Wenn Frauen in feministischer Perspektive – und im Sinne der Aufklärung – zum „Subjekt“ gesellschaftlichen und politischen bzw. biographischen Handelns (erklärt) werden, sind auch sie „als Subjekt gefunden“

---

<sup>14</sup> Ich verwende den Begriff „Klassenlage“ an dieser Stelle, um die politische Bedeutung der Konstruktion von Kollektivität hervorzuheben.

worden. Und wenn „das Subjekt“ gefunden wird, kann man es wesensmäßig festlegen, quasi naturalisieren. Wesensmäßige Bestimmung aber dient der Unterwerfung.<sup>15</sup> Foucault plädiert dafür, direkt gegen die politische Technologie der Normierungsmacht, der Individualisierungsmacht anzugehen. Meines Erachtens beinhaltet feministische Sozialpädagogik eine besondere Chance, die sich aus der Erkenntnis der von ihr entfaltenen „Machtwirkungen“ in Bezug auf ihre Adressatinnen herauskristallisieren lässt (vgl. Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1995).

Mir ging es hier um Anliegen, Strategien, Praxen und deren – auch ungewollte – Effekte. Im nächsten Schritt soll nun in einer vorläufigen „Bilanz“ das einleitend skizzierte Spannungsfeld von Hierarchisierung, Skandalisierung, Normalisierung, Relativierung und De-Thematisierung von Differenz ausformuliert werden. Jeder der Gesichtspunkte in diesem „Quintett regulativer Interdependenzen“<sup>16</sup> verweist auf einen Prozess, der kritisches, utopisches und normatives Potential beinhaltet.

#### 4 *Die Dynamik von Thematisierung und De-Thematisierung*

Am Beispiel der Heimerziehung lässt sich verdeutlichen, was ich mit „Dynamik von Thematisierung und De-Thematisierung“ meine und inwiefern die genannten fünf Aspekte zu deren Verständnis beitragen können.

Kinder und Jugendliche, die in der Vergangenheit zum „Objekt“ von Heimerziehung wurden, erlebten sich selbst in Differenz zu anderen: Sie lebten, aus unterschiedlichen Gründen, außerhalb des als Norm geltenden Familienverbandes. Ihrer, worin auch immer bestehenden, „Differenz“ war ein eigener Ort gewidmet, entweder unter dem Gesichtspunkt der „Verwahrung“ und „Beaufsichtigung“ oder unter dem „besonderer“ (spezialisierte) Behandlung oder Betreuung. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext (sowie oft im subjektiven Erleben) war die Differenz der Kinder und Jugendlichen in Heimen nicht selten in eine Hierarchie eingebettet und mit einem Stigma (Goffman) versehen. Verschiedene Initiativen entzündeten sich an der Empörung über eine solche „Ordnung“ und versuchten z. B. die Differenz zu skandalisieren (die Bedingungen der Heimerziehung seien unwürdig, die Kinder würden von der Gesellschaft ungerecht behandelt), zu normalisieren (Heimerziehung wird an die Norm der Familie angeglichen bzw. nähert sich ihr an; die Kinder werden als „ganz normale Kinder“ verstanden) und damit auch zu relativieren. Ein interessanter und, wie Hans Thiersch verschiedentlich ausführte, durchaus problematischer Effekt des Anliegens „Ent-Stigmatisierung“ kann hieraus entstehen: Sind die Kin-

<sup>15</sup> Ich möchte hier auf die meines Erachtens dennoch festzuhaltende existentielle Bedeutung der Subjektwerdung und Identitätspolitik hinweisen (ausführlicher: Maurer 1996).

<sup>16</sup> Diesen Sammelbegriff verdanke ich Gudrun König.

der „ganz normale Kinder“, kann aus dem Blick geraten, inwiefern sie vielleicht doch „besonderer Betreuung“, Zuwendung oder Begleitung bedürfen. Mit der Normalisierung (und Relativierung) der Differenz ist dann – in meiner Lesart – auch deren De-Thematisierung verbunden. Die Differenz (und der damit potentiell verbundene Konflikt) wird im professionellen Handeln dann womöglich nicht mehr bewusst, reflektiert (und persönlich!) „bearbeitet“, sondern allenfalls noch bestimmten Routinen, Verfahren, institutionellen Anordnungen überlassen. Erweisen sich die so „behandelten“ Kinder und Jugendlichen weiterhin, erneut oder sogar verstärkt als „schwierig“, erzeugt ihre Differenz auf einer neuen Ebene offene Konflikte, folgt am Ende womöglich der Ruf nach „geschlossener Unterbringung“ – ganz im Sinne des Inhaftierungsdispositivs.

Halte ich mir eine solche – zugegebenermaßen zugespitzte – Dynamik vor Augen, wird die Relevanz der folgenden Fragen deutlich:

- Welche Differenz verschwindet wann, warum und auf welche Weise aus der Wahrnehmung und aus der gesellschaftspolitischen bzw. professionellen Thematisierbarkeit?
- Wo, bzw. inwiefern, sind dabei gleichzeitig neue Lebensmöglichkeiten entstanden, die die heutige Lebenspraxis ausmachen?
- Wie können Aufmerksamkeiten für (den Umgang mit) Differenz wachgehalten, wie können gesellschaftliche (professionelle) Öffentlichkeiten geschaffen werden, die eine Reflexion und (selbst)kritische Bearbeitung der Differenz ermöglichen?

Um auf diese Fragen wenigstens eine vorläufige „Antwort“ zu ermöglichen, komme ich abschließend auf Foucaults Machtanalytik zurück: Nur auf dem Weg konkreter Praxis ist das Feld der Differenz offen zu gestalten und offen zu halten. Das utopische Potential steckt hier vor allem in der Strategie, weniger im normativen Horizont.

## 5 *Ausblick*

Sozialpädagogik kann nicht einfach als Kontrapunkt gegen ein System der Unterdrückung entworfen werden; vielmehr ist allgemeiner nach ihren Machtwirkungen zu fragen. Dazu gehört, wie Wenta (1997) differenziert zeigt, der Blick auf

- die (individuelle) sozialpädagogische Praxis (Praktiken des Umgangs mit der jeweiligen Zielgruppe, auf den Körper ausgerichtete Machttechniken, etc.); Wenta (1997) nennt hier z. B. die Sprecherinnenpraxis, den Geständnisimperativ sowie die Kategorisierung (als Objektivierung und Subjektivierung), die Technik der Wissensbildung, die Pädagogisierung der Räume, den sozialpädagogischen Zugriff (ebd., S. 163-169);

mit Bezug auf konkrete Praxissituationen verweist sie auf durchaus mögliche alternative Strategien oder Taktiken (wie z. B. „Schweigen bewahren und handeln“);

- die (kollektive) sozialpädagogische Theoriebildung als Reflexion des individuellen, professionellen Handelns; dabei verfehlt die Orientierung an Aufklärung das Problem, denn Bewusstsein wird nicht durch unkörperliche Wahrheiten erreicht, sondern indirekt durch die Verortung des Individuums in komplexen Machtbeziehungen mit konstituiert, die durch „einfache“ Aufklärung gar nicht berührt werden (ebd., S. 153); sozialpädagogische Arbeit und Zumutungen müssen daher in ihrer Ambivalenz wahrgenommen, reflektiert und verantwortet werden.

Wissenschaft und jede andere Form der Produktion von Wahrheit wird – in einer Perspektive, die bereit ist, die mit der Foucaultschen Machtanalytik gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen – aufgefordert, sich nicht hinter einer vermeintlichen „Objektivität des entdeckten Inhalts“ zu verstecken, sondern die Konsequenzen der von ihr ins Leben gerufenen Wahrheitswirkungen zu tragen (ebd., S. 83).

Wenn als nächste Periode des Wandels (nach dem „Tod Gottes“) nun der „Tod des Menschen“ aufscheint (es geht dabei um den Tod der Form, nicht der Kräfte, um den Abschied vom Subjekt-Begriff der Moderne), entfaltet sich potentiell ein anderer Begriff vom Menschen: das Denken des Menschen in Kräftefeldern. Damit ergeben sich neue Koordinaten des Widerstands, sodass widerständige Praxen in das Wahrnehmungsfeld gelangen können, die herkömmlichen Bildern und Klischees von Opposition nicht entsprechen: Praxen, die sozusagen direkt gegen die Macht vorgehen, gegen das, was einem nicht passt, was einen überhaupt erst regierbar macht (die Zuschreibung von subjektiven Eigenschaften, die wesenhafte Festlegung, das Einordnen und im Raum verteilen, das Hierarchisieren).

Ein solcher Widerstand muss sich nicht auf den Menschen berufen, wie er ist, sondern kann die Kräfte im Menschen aufsuchen, die in ihm selbst das Leben befreien (vgl. hierzu Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1995). „Subjekt als Widerstand“ zu denken, heißt für mich, Subjekt als etwas zu denken, das sich gerade dann in seiner Subjektivität realisiert, wenn es sich der Festlegung, dem hegemonialen Sog von Identität entzieht und auf Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit (und Wahl!) besteht. Von da aus könnte sich Sozialpädagogik als Unterstützungsangebot für die schwere Aufgabe der Individuen verstehen, sich selbst als Kunstwerk immer wieder neu zu entwerfen (vgl. auch Wenta 1997, S. 170 ff.).

Um etwas zu bewirken, kann professionelles Handeln sich nur an konkrete Menschen richten, denn es geht um konkrete Praktiken, um die „Mikrophysik der Macht“ (Foucault). Es geht um die verantwortungsvolle und selbstreflexive Gestaltung alltäglicher Machtmechanismen, die sich in

konkreten Praktiken und Fragestellungen ausdrücken, um damit das Einhängen der Herrschaftsformen zu verändern (ebd., S. 158). „Alltagsorientierung“ (Thiersch 1995) erhält auch daher ihren besonderen Sinn. Die Frage ist demnach nicht, wie Entfremdung aufgelöst, sondern wie sie gestaltet werden kann – und zwar als subjektiver und einzigartiger Lebensentwurf jedes Individuums (ebd., S. 145).

Das hieße für die Sozialpädagogik, die Bezugspunkte von Hilfe oder sozialer Gerechtigkeit (als universelles Selbstverständnis) zur Problematik des Selbstbezugs hin zu verschieben (ebd., S. 16 und 153). Hier trifft sich das Foucaultsche Denken, das ich in Anlehnung an die Diskussion bei Wenta kennzeichne, mit zentralen Reflexionen im Kontext feministischer Sozialpädagogik (Funk 1993, Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1995, Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung 1998).

Von der Frage nach der Subjektkonstitution in der Moderne, nach dem Selbstbezug des modernen Menschen her können neue Modelle der Politisierung entwickelt werden, die die Objektivierung der Individuen an den Grenzen ihrer Ausschließungsfunktion aufdecken und denunzieren und die scheinbare Notwendigkeit der Ausweitung von Machtbeziehungen problematisieren (Wenta 1997, S. 172). Es entsteht die gestalterische Frage, wie Machttechniken und -strukturen anders geformt werden können. Wie könnte z. B. ein Abbau von Machtwirkungen aussehen, die marginalisiertes Wissen in Schach halten (ebd., S. 159)?

Die übergreifende Zielsetzung muss sich an der Beeinflussung der gesellschaftlichen Strukturen der Macht ausrichten – gerade als Handlungswissenschaft und Praxis erreicht die Sozialpädagogik hier ihre höchste Produktivität, denn Pädagogen sind diejenigen, die mit Erfolg Lüste und Zufälle in strukturierte Zeit/auch Arbeitszeit und Räume, in Normen und in das Wissen darüber verwandeln (ebd., S. 164).

Für die Professionellen in der Sozialpädagogik könnte das heißen, am jeweiligen Ort, an dem eine/r Einfluss hat, mit den verschiedensten Techniken gegen die Mikromechanismen der Macht angehen – mit Strategien der Beweglichkeit, der Vielfältigkeit, und von wechselnden Positionen aus (Strategien der Differenz). Die Rolle der Intellektuellen in der Sozialpädagogik könnte darin bestehen, die Bildung neuer Orte des Politischen (bzw. Thematisierungsprozesse in Bezug auf Differenz) zu unterstützen und einzelne Anknüpfungspunkte miteinander zu verbinden; damit wäre eine strategische Wendung der Wissensbildung gegen ihre Ordnung (im Kontext des Akademischen als Macht-Wissens-Komplex) zu verbinden – in der Produktion neuer Problematisierungen (ebd., S. 172 ff.).

Vielleicht kann die Sozialpädagogik als Thematisierungsmacht ja bislang noch ungeahnte produktive Machtwirkungen entfalten?

## Literatur:

- Bitzan, Maria 1996: Geschlechterhierarchie als kollektiver Realitätsverlust – zum Verhältnis von Alltagstheorie und Feminismus. In: Grunwald, Klaus/Ortmann, Friedrich/Rauschenbach, Thomas/Treptow, Rainer (Hg.) 1996: Alltag, Nichtalltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Weinheim, München: Juventa, S. 29-37
- Böhnisch Lothar 1982: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Böhnisch, Lothar/Arnold, Helmut/Schröer, Wolfgang 1999: Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim, München: Juventa
- Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hg.) 1999: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/M., New York: Campus
- Bührmann, Andrea 1995: Das authentische Geschlecht. Die Sexualitätsdebatte der Neuen Frauenbewegung und die Foucaultsche Machtanalyse. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Bührmann, Andrea 1998: Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In: Bublitz, Hannelore (Hg.) 1998: Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz, Frankfurt/M., New York: Campus, S. 71-94
- Eckhart, Christel 1996: Die Entwertung der Fürsorglichkeit und die Rhetorik der Unabhängigkeit. Hindernisse bei der gesellschaftlichen Neugestaltung der Arbeit. In: Herlt, Kerstin/Sachs, Anne (Hg.) 1996: ReVision. Perspektiven feministischer Theorie und Politik der 90er Jahre. Kassel: Jenior + Pressler, S. 151-164
- Flitner, Wilhelm 1965: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett (1950)
- Foucault, Michel 1978: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Macht. Berlin: Merve
- Foucault, Michel 1991: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1977)
- Foucault, Michel 1994: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1976)
- Frauenfortbildungsgruppe Tübingen (Hg.) 1995: „... daß eine anders ist und wie sie anders ist.“ Frauenbildung als Kontroverse. Tübingen (Selbstverlag)
- Funk, Heide 1989: Vater Staat und Mutter Pflicht. In: Erler, Gisela/Jaeckel, Monika (Hg.) 1989: Weibliche Ökonomie. München: Juventa, S. 133-150
- Funk, Heide 1993: Mädchen in ländlichen Regionen. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Modernisierung weiblicher Lebenslagen. München: DJI
- König, Gudrun M. 2000: Geschmackserziehung und Geschlechterpolitik. In: Maase, Kaspar/Kaschuba, Wolfgang (Hg.) 2000: Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900. Köln
- Lenhardt, Gero/Offe, Claus 1977: Staatstheorie und Sozialpolitik. In: Ferber, v. C./Kaufmann, Franz-Xaver (Hg.) 1977: Soziologie und Sozialpolitik. Sonderheft 19 der KZfSS. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 98-127
- Lorey, Isabell 1996: Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler. Tübingen: edition diskord
- Maurer, Susanne 1996: Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen: edition diskord
- Müller, Burkhard 1995: Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis sozialer Arbeit. In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe/Otto,

- Ulrich (Hg.) 1995: Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske + Budrich, S. 133-147.
- Offe, Claus 1972: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Reinl, Heidi 1997: Ist die Armut weiblich? Über die Ungleichheit der Geschlechter im Sozialstaat. In: Müller, Siegfried/Otto, Ulrich (Hg.) 1997: Armut im Sozialstaat – Gesellschaftliche Analysen und sozialpolitische Konsequenzen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 113-133
- Schaarschuch, Andreas 1990: Zwischen Regulation und Reproduktion. Bielefeld: KT
- Schiffauer, Werner 1992: „Assoziationen der Freiheit“, in: taz 14 (1992), Nr. 3883 vom 12.12.1992
- Schröer, Wolfgang 1999: Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim, München: Juventa
- Thiersch, Hans 1995: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: neue praxis, 25. Jg., Heft 3, S. 215-234 (1978)
- Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (Hg.) 1998: Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Pfaffenweiler: Centaurus
- Weldon, Fay 1996: Spaltungen. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Wenta, Anke 1997: Individualität serienmäßig. Zur Produktivität der Kategorie Macht für die Praxis der Sozialpädagogik am Beispiel des Rassismus. Tübingen (unveröffentlichte Diplomarbeit)