pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nemitz, Rolf

Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 179-196
urn:nbn:de:0111-opus-26204

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden

Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

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

ISBN 3-8100-2854-1

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

Inhaltsverzeichnis

I Einführungen.....9

Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....11
Helma Lutz, Norbert Wenning

Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....25
Rita Casale

Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....47
Frank Hillebrandt

Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....71
Karin Amos

Egalitäre Differenz in der Bildung.....93
Annedore Prengel

II Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....109

Feministische Perspektiven auf „Differenz" in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....111
Martina Löw

Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....125
Susanne Maurer

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....143
Karin Amos

Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....161
Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr

III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....177

Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....179
Rolf Nemitz

Kultur als Differenzierungskategorie.....197
Thomas Höhne

Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....215
Helma Lutz

An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....231
Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer

IV Zur Produktion von Differenz.....249

Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....251
Rudolf Leiprecht, Susanne Lang

Differenz durch Normalisierung.....275
Norbert Wenning

Die Autorinnen und Autoren.....297

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

Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene

Rolf Nemitz

1 *Leitdifferenzen*

Die Erziehungswissenschaft beobachtet ihren Gegenstand mit Hilfe einer Reihe von zweigliedrigen Unterscheidungen: Lehren/Lernen, Bildung/Erziehung, Erziehung/Sozialisation, Allgemeinbildung/Berufsbildung, Betreuer/Klienten, Fördern/Auslesen, Begabung/Lernen, Chancengleichheit/Chancenungleichheit usw.[1] Sicherlich gibt es auch dreigliedrige Unterscheidungen, etwa von Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts, aber sie sind deutlich in der Minderheit. Unter diesen Oppositionspaaren nimmt die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen eine Sonderstellung ein. Fast immer, wenn versucht wird, den Gegenstand des Fachs zu bestimmen, wird Erziehung als eine bestimmte Form des Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen beschrieben. Die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen wird in diesen Definitionen nicht selbst erklärt, sie ist das in den Definitionsversuchen Vorausgesetzte. An der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen orientiert sich natürlich auch die Erwachsenenbildung – sie bildet Erwachsene, nicht Kinder. Und die Unterscheidung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit hat vor allem damit zu tun, dass erstere sich primär auf Kinder bezieht, letztere primär auf Erwachsene. Die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ist die Leitdifferenz der Erziehungswissenschaft und in diesem Sinne *die* pädagogische Differenz. Sie ist es nicht unangefochten, es gibt Autoren, die beispielsweise den Gegensatz von Lehren und Lernen ins Zentrum stellen; aber zur Zeit hat die Differenz von Kindern und Erwachsenen im Diskurs der Erziehungswissenschaftler noch immer die Vormachtstellung.

---

[1] Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten am 12.6.1997 im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Zweigeschlechtlichkeit von Kindheit als Thema der Pädagogik", veranstaltet von der Arbeitsstelle Frauenforschung und Frauenstudien an der Universität Frankfurt am Main.

Die grundlegende Entscheidung der feministischen Pädagogik bzw. der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft besteht darin, die Erziehung anhand einer anderen Leitdifferenz zu beobachten, anhand der Unterscheidung zwischen Männern und Frauen. In ein Fach, das sich an der Differenz Kinder/Erwachsene orientiert, wird damit eine konkurrierende Leitdifferenz eingeführt. Welche Verbindungen, Irritationen, Zusammenstöße, Aufschaukelungen ergeben sich hierdurch? Das ist der Horizont, in dem sich die folgenden Überlegungen bewegen – ihr Horizont, nicht ihre Fragestellung. Die Frage ist bescheidener: Wenn man die Effekte dieser Intervention untersuchen will, sollte man in der Lage sein, die symbolischen Eigenarten der beiden Differenzen vergleichend zu beschreiben. Das will ich im Folgenden tun. Mein Thema sind also die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen zwei Differenzen: der von Kindern und Erwachsenen und der von Männern und Frauen, zwischen pädagogischer Differenz und feministischer Differenz. In einer funktionalen Analyse würde man hervorheben, dass die beiden Unterscheidungen das selbe Bezugsproblem haben. Sie beziehen sich auf einen gesellschaftlichen Zusammenhang, der im feministischen Diskurs jargonhaft als „Reproduktion" bezeichnet wird; gemeint ist: die Produktion und Reproduktion nicht von Gütern, sondern von Menschen (um es mit Engels zu formulieren, Engels 1973, S. 28). Die Unterscheidung von Frauen und Männern bezieht sich auf die Reproduktion unter dem Aspekt der Geschlechtlichkeit, die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen auf die Reproduktion unter dem Aspekt der Ontogenese, der „Entwicklungstatsache", wie Bernfeld es genannt hat (Bernfeld 1979, S. 51). Man bewegt sich hier also nicht im klassischen Feld von Produktion und Politik, der Produktion materieller Güter und der Politik als Regulierung dieser Produktion. Vielmehr geht es um die *Repräsentation* der *Reproduktion* (Kristeva 1994, S. 226 f.), die Symbolisierung der Menschenproduktion mit Hilfe zweier binärer Schemata.

2 *Abstraktionen*

Die folgende Beschreibung setzt zwei Abstraktionen voraus. Die erste besteht darin, von den Zielen abzusehen. Das ist nicht ganz einfach, denn der Diskurs der Erziehungswissenschaft wird von Zielfragen stark geprägt (viele Pädagogen sind der Auffassung, dass dies seine Existenzbedingung sei), und der feministische Diskurs ist, als Diskurs einer sozialen Bewegung, ebenfalls an Forderungen orientiert. Beides ist jedoch umstritten, es gibt zahlreiche Erziehungswissenschaftler, die sich als Reflexionsspezialisten oder als Beobachter, nicht als Programmatiker begreifen; und in der Frauenforschung gibt es einen vergleichbaren Dissens. Die zweite und schwierigere Abstraktion besteht darin, dass das Thema nicht auf der Ebene der

Prädikate behandelt wird. Die klassische Logik begreift eine Aussage als Verknüpfung eines Subjekts bzw. eines Gegenstandes (z. B. „Kinder", „Frauen") mit einem Prädikat (z. B. „phantasievoll", „fürsorglich"). Untersuchungen zu Kindern und Erwachsenen oder zu Männern und Frauen beziehen sich fast immer auf die Prädikate. Man diskutiert beispielsweise darüber, ob Kinder tatsächlich phantasievoll sind und Frauen tatsächlich fürsorglich. Die Subjekte oder Gegenstände – Kinder bzw. Frauen – werden dabei als Gegebenheiten vorausgesetzt. Im Folgenden werde ich versuchen, mich, soweit es eben geht, nicht auf die Prädikate zu beziehen, also nicht darauf, wie Kinder, Erwachsene, Frauen, Männer beschaffen sind, sondern möglichst nur auf die Subjekte oder Gegenstände, also auf die in solchen Aussagen stillschweigend vorausgesetzten binären Schematisierungen.

3 *Unterschiede zwischen Unterschieden*

Die Unterschiede zwischen den beiden Differenzpaaren liegen auf der Hand, ich will sie nur kurz erwähnen. Die wichtigsten sind:

- Die Unterscheidung männlich/weiblich ist ein nahezu universales Phänomen, die binäre Altersstufung Kinder/Erwachsene ist ziemlich selten (nicht zu verwechseln mit der Unterscheidung von Kindern und Eltern). Leider gibt es hierüber keine Spezialuntersuchung, es gibt jedoch gute Gründe für die Annahme, dass sich der Dualismus um 1800 durchgesetzt hat (Nemitz 1996, S. 130 ff.).
- Die Unterscheidung von männlichen und weiblichen Wesen ist in der Sprache, in der Wahrnehmung und im Alltagsverhalten tief verankert. Die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen hingegen ist weitaus oberflächlicherer Natur. Sicherlich unterscheiden wir im Alltag beständig verschiedene Altersgruppen, aber nur selten handelt es sich dabei genau um zwei.[2]
- Und schließlich haben die Dualismen ein unterschiedliches Verhältnis zur Zeit. Die Zugehörigkeit zum Geschlecht ist konstant, der Wechsel bildet die Ausnahme. Bei den Altersstufen ist es umgekehrt, hier ist es der Nichtwechsel – etwa in der Form dauerhafter Unmündigkeit –, der die Ausnahme darstellt.

Interessanter, weil weniger offensichtlich, sind die Gemeinsamkeiten. Die Menschheit, so wird in beiden Fällen angenommen, besteht aus genau zwei Hälften, wie die Ethnologen sagen, aus Männern und Frauen, aus Erwachsenen und Kindern. Wie kommt es zu dieser doppelten „Hälftenhaftigkeit"?

---

[2] Sprachlich ist die Unterscheidung im Deutschen am stärksten in den Anredeformen verwurzelt: Kinder werden geduzt, Erwachsene gesiezt.

Die Zweiheit des Geschlechts gilt für gewöhnlich nicht als symbolische Konstruktion, sondern als natürliche Tatsache. Theoretisch wird der Zusammenhang meist mit den Kategorien „sex“ und „gender“ beschrieben.[3] Das soziale Geschlecht, „gender“, stützt sich demnach auf die körperliche Zweigeschlechtlichkeit, auf „sex“, und zwar in dreifacher Weise. Erstens beruht die *Zweiheit* des sozialen Geschlechts auf dem sexuellen Dimorphismus. Zweitens gründet sich die *Zuweisung* eines Individuums zum einen oder anderen „gender“ auf dessen körperliche Beschaffenheit. Und drittens basiert die *Lebenslänglichkeit* der Geschlechtszugehörigkeit auf der Unveränderlichkeit gewisser anatomischer Merkmale. Die Zweiheit des Geschlechts hat ihre Grundlage demnach letztlich in der Binarität der Körper. Diese Konzeption wird heute von zahlreichen Autorinnen (und Autoren) in Zweifel gezogen (Garfinkel 1967, Kap. 5, Kessler/McKenna 1978, Ortner/Whitehead 1981, Pomata 1983, Hagemann-White 1984, Tyrell 1986, Butler 1991, Gildemeister/Wetterer 1992, Hirschauer 1993, Goffman 1994). Wenn man die Verbindungen zwischen „sex“ und „gender“ genauer betrachtet, stößt man auf die Heterogenität beider Strukturen.

Das erste Problem ist die Spannung zwischen morphologischen und funktionalen Kriterien. Nicht jeder körperliche Unterschied führt zur Ausbildung von sozialen Kategorien – die Gesellschaft stellt nicht die Kahlen und die Behaarten einander gegenüber.[4] Die Gesellschaft beachtet den Sexualdimorphismus, statt ihn nicht zu beachten. Warum? Das wird in der Regel durch einen Hinweis auf die Fortpflanzung erklärt. Unter dem Fortpflanzungsgesichtspunkt betrachtet, könnte das Geschlecht während des Lebenszyklus jedoch wechseln, und auf eben solche Phänomene stößt man in der ethnologischen Literatur.[5] In unserer Gesellschaft ist das anders. Mann oder Frau ist man lebenslänglich. Das heißt aber: die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht orientiert sich nicht an der Reproduktionsfunktion, sondern an der Beschaffenheit der Genitalien.[6] Das hieran anschließende,

---

3 Die Begriffe stammen von Stoller (1968). In den Feminismus wurden sie v. a. von Rubin (1975) importiert.

4 Der Unterschied zwischen den männlichen und den weiblichen Wesen ist nicht größer als der zwischen den Kahlen und den Behaarten, heißt es in Platons „Politeia“ (454 b ff.).

5 „Die Hua in Neu-Guinea z. B. halten für die Zuschreibung der Geschlechtsidentität, also des Status als Frau oder als Mann, einen speziellen und variablen physiologischen Zustand im Hinblick auf die sexuellen Flüssigkeiten für entscheidend. Nach einer gewissen Anzahl von Sexualakten und Geburten, bei denen eine Frau ihre Sexualflüssigkeit an Männer und Kinder übergeben hat, kann sie in ihrem Alter sozial zum ‚Mann’ und ein Mann aus analogen Gründen zur ‚Frau’ werden. Der größte Teil der Menschen geht also durch die Erfahrung beider Geschlechter hindurch“ (Pomata 1983, S. 120, mit Hinweis auf Meigs 1976).

6 Der Reproduktionsgesichtspunkt erklärt nicht, warum man auch noch nicht gebärfähige Wesen und nicht mehr gebärfähige Wesen zu den Frauen rechnet (Tyrell 1986, S. 472).

zweite Problem besteht in der Unvollständigkeit des Sexualdimorphismus. Bei etwa drei Prozent der Säuglinge lässt sich nicht ohne weiteres entscheiden, ob sie dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind.[7] Es gibt uneindeutige Fälle, „Zwitter", wie man früher sagte, körperliche Androgynität. Damit steht die Gesellschaft vor dem Problem, ob sie mit einer binären oder mit einer ternären Geschlechtsklassifikation arbeiten soll. Gesellschaften, in denen für Androgyne eine dritte Geschlechtsklasse reserviert wird, sind beschrieben worden.[8] Unsere Gesellschaft jedoch ist strikt binär. Ein Individuum ist entweder männlich oder weiblich, *tertium non datur.*[9] Die unvollständige Dualisierung der Körper muss also sozial erst totalisiert werden. In unklaren Fällen orientiert sich die Geschlechtszuschreibung, wie ethnomethodologische Untersuchungen gezeigt haben, nicht an der Alternative männliche oder weibliche Organe, sondern an der von Anwesenheit oder Abwesenheit eines Penis, also an einer Kastrationsphantasie (Kessler/McKenna 1978). Das dritte Problem ist die Spannung zwischen der sozialen Identifizierung, die sich an den Geschlechtsorganen orientiert, und der psychischen Identifizierung. Die Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich kann vom (morphologisch orientierten) Zuweisungsgeschlecht abweichen, ein Phänomen, das als „Transsexualität" bekannt ist (Hirschauer 1993, Lindemann 1993). Es gibt hier eine Spannung zwischen dem Sozial-Biologischen und dem Psychischen, einen Widerspruch zwischen sexueller Etikettierung und sexueller Identifizierung.[10] Auch hier ist wiederum denkbar, dass die Geschlechtswechsler eine dritte und vierte Kategorie bilden; neben Männern und Frauen gäbe es dann Frauen, die Männer gewesen sind, und Männer, die Frauen gewesen sind, und auch von solchen Klassifikationen berichten die Ethnologen. Unsere Gesellschaft hingegen hält auch in solchen Fällen an der binären Klassifikation fest. Die heute bevorzugte Lösung besteht darin, mit den Mitteln der Chirurgie das biologisch-soziale Geschlecht an das psychische Geschlecht anzupassen. Das soziale Geschlecht bezieht sich auf das biologische Geschlecht also nicht derart, dass eine primär gegebene körperliche Zweiteilung sekundär mit Bedeutungen und Normen aufgeladen würde. Wenn die Zweiteilung des sozialen Geschlechts als ein Reflex der anatomischen Binarität erscheint, so liegt dem ein ideologischer Mechanismus zugrunde, die Naturalisierung des Sozialen. Diese Figur – die Gründung von Kultur in Natur – hat selbst historischen Charakter, sie ist ein Produkt der Aufklä-

---

7 Diese Zahl wird von Tyrell (1986) genannt.

8 Vgl. Martin/Voorhies 1975, Kap. 4, „Supernumerary Sexes", S. 84-107, Hofer 1980, Ortner/Whitehead 1981.

9 Rubin spricht von einer Verschärfung der biologischen Dualität durch die Gesellschaft (vgl. Rubin 1975, S. 180).

10 Die deutsche Ausgabe von „Gender trouble" übersetzt gender mit „Geschlechtsidentität" (Butler 1991, S. 15, Fußnote). Das ist problematisch, da *gender identity* als Terminus für die Selbstkategorisierung seit langem durchgesetzt ist (Money 1994).

rung (Laqueur 1996). Die Nichtkonstruiertheit der Binarität des Geschlechts, ihr prädiskursiver Charakter, ist also selbst ein Effekt diskursiver Konstruktion (Butler 1991). Mit Carol Hagemann-White kann man die Zweigeschlechtlichkeit deshalb als ein symbolisches System bezeichnen (Hagemann-White 1984, S. 77 f.). Dieses System ist komplex, es hat jedoch einen simplen Kern: die Unterscheidung von genau zwei Geschlechtern.

5 *Kinder/Erwachsene*

Wie sieht es mit der anderen Unterscheidung aus, der zwischen Kindern und Erwachsenen? Entspricht dieser Unterscheidung ein wirklicher Unterschied? Wenn man Kinder und Erwachsene einander gegenüberstellt, dann geht dieser Begriffsgebrauch mit drei impliziten Thesen einher. Erstens mit einer These über die Gliederung des Lebenslaufs: die Biographie umfasst zwei Hauptphasen. Zweitens mit einer Behauptung über den Zeitpunkt des Einschnitts: er liegt irgendwo im Umkreis der Pubertät – genau lässt sich das nicht angeben, der Einschnitt erfolgt jedoch nicht in früher Kindheit und auch nicht im höheren Alter. Und drittens mit eine Annahme über den Geltungsbereich dieser Struktur: sie ist klassen- und geschlechtsübergreifend und in diesem Sinne allgemein gültig (vgl. Nemitz 1996). Wie lassen sich diese drei Thesen begründen? Durch Verweis auf die Biologie, auf die Fortpflanzungsfähigkeit? Keineswegs. Das funktionale Kriterium der Fortpflanzungsfähigkeit führt, zumindest was die weiblichen Wesen angeht, nicht zu einer Zwei-, sondern zu einer Dreigliederung, mit Pubertät und Klimakterium als biographischen Einschnitten. Auch in psychologischen und soziologischen Theorien des Lebenslaufs wird häufig mit einer Dreigliederung gearbeitet, dies gilt etwa für Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (präkonventionelle, konventionelle, postkonventionelle Moral) und für soziologische Ansätze (vorberufliche, berufliche, nachberufliche Phase). Sofern eine Zweigliedrigkeit angenommen wird, wird der Haupteinschnitt von manchen Autoren sehr viel früher angesetzt, von George Herbert Mead und von Freud beispielsweise wird er auf die Vorschulzeit datiert; von anderen wird er sehr spät angesetzt, so etwa von C. G. Jung zwischen dem 35. und dem 40. Lebensjahr. Und sofern der Haupteinschnitt um die Pubertät herum lokalisiert wird, wird keineswegs immer die allgemeine Gültigkeit dieser Struktur behauptet; beispielsweise ist es möglich, dass sie nur auf männliche Wesen bezogen wird, nicht auf weibliche. Kurz: Die mit der Kind/Erwachsenen-Opposition verknüpften Annahmen über die Zweigliedrigkeit des Lebenslaufs, über die Datierung des Einschnitts und über die Allgemeingültigkeit dieser Struktur sind keine Thesen, sondern Präsuppositionen. Genau wie die Unterscheidung zwischen den männlichen und den weiblichen Wesen ist die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen ein binäres Schema, ein Signifikant.

Wie der Geschlechtsdualismus kann sich auch der Altersdualismus nicht auf die Reproduktionsfunktion stützen. Und wie diese findet er einen Anhaltspunkt in der genitalen Morphologie. In der Pubertät verändern die Geschlechtsorgane ihre Gestalt, am prägnantesten durch das Auftreten der Schambehaarung, und die veränderte Beschaffenheit bleibt bis zum Lebensende erhalten. Eine Eigenart des pädagogischen Diskurses besteht jedoch darin, dass er diese Möglichkeit, den Dualismus biologisch zu stützen, zurückweisen muss, einfach deshalb, weil man zur Geschlechtsreife nicht erzogen werden kann. Die Zweiteilung des Lebenslaufs kann sich auf eine weitere Tatsache berufen, auf die Volljährigkeit, aber auch diese Fundierungsmöglichkeit kann vom pädagogischen Diskurs nicht akzeptiert werden, denn auch zur Volljährigkeit kann man nicht erzogen werden. Geschlechtsreife und Volljährigkeit stellen sich deshalb aus der Perspektive des pädagogischen Diskurses als empirische Gegebenheiten dar, mit denen die Erziehung zu rechnen hat, die für den Erziehungsvorgang selbst aber nicht wesentlich sind. Das Zuordnungsprogramm, das regelt, welche Individuen der einen oder der anderen Kategorie zuzurechnen sind, kann vom pädagogischen Diskurs deshalb nicht rekonstruiert werden. Dennoch sind der biologische und der juristische Dualismus für die Pädagogik fundierend, da einzig diese beiden Dualismen der Kind/Erwachsenen-Opposition ihre Plausibilität verleihen. Sie tun dies genau insofern, als sie vom pädagogischen Diskurs verdrängt werden; die Denotation ist ein Effekt der Konnotation.

6 *Identifizierung*

Die Unterscheidungen von Kindern und Erwachsenen sowie von Frauen und Männern sind totalisierend, d.h. sie beziehen sich auf sämtliche Individuen. Die Soziologen sprechen von Totalinklusion (vgl. Tyrell 1986). Das heißt aber, dass derjenige, der eine solche Opposition verwendet, immer auch selbst zur einen oder zur anderen Kategorie gehört. Indem er andere etikettiert, identifiziert er sich selbst. Aufgrund des totalisierenden Charakters gehören beide Oppositionen also zum Typ „Wir und sie".[11] Wenn mit Hilfe einer derartigen Unterscheidung beobachtet wird, beobachtet der Beobachter zwangsläufig sich selbst, er identifiziert sich mit einer der beiden Kategorien. Selbstbeobachtung hat bekanntlich ihre Tücken, und dar-

[11] Man kann drei Hauptformen binärer Oppositionen unterscheiden: Oppositionen vom Typ rechts/links, vom Typ dieses/jenes und vom Typ wir/sie. Die erste Opposition ist beobachterneutral, der Beobachter hat zu jeder der beiden Seiten gewissermaßen den gleichen Abstand. Die zweite Opposition ist beobachterbezogen, „dieses" steht dem Beobachter näher als „jenes", aber er ist in „dieses" nicht eingeschlossen. Im dritten Fall ist der unterscheidende Beobachter Teil dessen, was er differenziert, er unterscheidet sich selbst.

an liegt es, dass sich eine objektivierende Einstellung zu den beiden Oppositionspaaren nur schwer durchhalten lässt. Die Konstruiertheit dieser Konstruktionen lässt sich nur teilweise beschreiben, nur bei den anderen, nicht bei einem selbst. Typisch für die Analyse der beiden Dualismen ist deshalb die Vermengung einer konstruktivistischen und einer ontologischen Sichtweise. Neben der Hauptbotschaft: „Die Geschlechtsdifferenz/die Kind/Erwachsenen-Differenz ist eine soziale Konstruktion" findet man in denselben Texten für gewöhnlich die entgegengesetzte Konzeption: „Es gibt Männer und Frauen/Es gibt Kinder und Erwachsene".

7 *Klassifikation*

Die Unterscheidungen – wie Kinder/Erwachsene, Männer/Frauen – sind das Eine, die Zuordnung dieser Kategorien zu Individuen, die Kategorisierung also, ist das Andere. Man kann zwei Typen von Kategorisierungen unterscheiden, solche mit fester Zuordnung, wie Mann/Frau, und solche mit variabler Zuordnung, wie wahr/falsch. Geschlechtswechsel sind hochdramatische Einzelfälle, im Regelfall gilt: einmal ein Mann, immer ein Mann. Dasselbe gilt für die pädagogische Differenz: Zuordnungswechsel (z. B. durch Unmündigkeitserklärungen) sind Ausnahmen, abgesehen natürlich vom vorgesehenen Erwachsenwerden. Die Opposition wahr/unwahr hingegen kennt – zumindest in der Moderne – keine feste Zuordnung zu bestimmten Aussagen. Im Wissenschaftssystem ist fortwährend umstritten, welche Aussagen der einen oder anderen Kategorie zuzurechnen sind. Für das Rechtssystem gilt das Entsprechende: wenn die erste Instanz einen Sachverhalt als unrecht beurteilt hat, kann die zweite Instanz ihn für rechtmäßig erklären. Binäre Schematisierungen mit Dauerzuordnung werden von Luhmann als „Klassifikationen" bezeichnet (Luhmann 1997, S. 113 f.). Er ist der Auffassung, dass nur Binarismen mit variabler Zuordnung geeignet sind, die funktionale Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen (wie Wissenschaft, Recht usw.) voranzutreiben. So gesehen stehen die Oppositionen Frauen/Männer und Erwachsene/Kinder in einem Spannungsverhältnis zur funktionalen Differenzierung, also zur dominierenden Form sozialer Differenzierung.

8 *Rest*

Wie im Falle der Geschlechtsdualität gibt es auch im Fall der Kind/Erwachsenen-Opposition eine zwitterhafte Restgruppe: die Jugendlichen. Sie sind weder Kinder noch Erwachsene. Die Existenz einer Restkategorie ist ein Effekt jeder binären Schematisierung. Jede Opposition erzeugt eine Unbestimmtheit, die Zweiteilung geht nie ohne Rest auf, immer gibt es ein

„Zwischen". Topologisch formuliert: Wenn man zwei Räume voneinander unterscheidet, erhält man zwangsläufig etwas Drittes: die Grenze – einen Ort, der weder zur einen noch zur anderen Seite gehört, der weder drinnen noch draußen ist. Man muss deshalb zwei Arten des Andersseins unterscheiden. Auf einer ersten Ebene gibt es die Differenz zwischen dem Selben und dem Anderen, etwa zwischen mir selbst als Mann zu den anderen, den Frauen, zwischen mir selbst als Erwachsenem zu den anderen, den Kindern. Auf einer zweiten Ebene gibt es immer etwas, was anders ist als die Differenz zwischen dem Selben und dem Anderen, eine Restgruppe, ein Zwischen, eine Unbestimmtheit, welche die beruhigende Gewissheit der Opposition zwischen dem Selben und dem Anderen in Frage stellt; Individuen, die nicht auf der einen oder der anderen Seite der Barrikade stehen, sondern oben auf der Barrikade selbst (Bauman 1994, S. 55). Die Konfrontation mit diesem anderen Anderen ist immer faszinierend, d. h. abstoßend und anziehend zugleich. Abstoßend, da das „Zwischen" die symbolische Ordnung zu unterminieren droht, anziehend, weil es den Wunsch mobilisiert, diese Ordnung aufzulösen. Das „Zwischen" ist der Stoff, aus dem neue symbolische Ordnungen geschaffen werden (Lévi-Strauss 1996).

Dies gilt auch für die Jugend, sie wird zugleich verherrlicht und perhorresziert, sie verheißt die Zukunft und verursacht den Niedergang. Während die Mischformen zwischen dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht jedoch als entsetzliche Ausnahmen gelten und die Faszination, die von ihnen ausgeht, den Charakter einer Überschreitung hat, gilt im Falle von Kindern und Erwachsenen die Existenz einer Mischgruppe als normal. Die Gruppe der Jugendlichen erfreut sich sogar gesteigerter Sichtbarkeit, ihr Umfang expandiert, und der Zeitpunkt ist absehbar (oder schon erreicht?), an dem Kinder in den Massenmedien als Noch-nicht-Jugendliche und Erwachsene als Nicht-mehr-Jugendliche präsentiert werden.

Die Jugendlichen sind nicht einfach ein Rest. Sie stehen nicht jenseits des Schemas. Die Normalität dieser Restgruppe beruht darauf, dass die subversive Kraft des Dritten neutralisiert worden ist. Die Neutralisierungstechnik besteht in diesem Falle in einer Temporalisierung: Jugendliche sind *nicht mehr* Kinder und *noch nicht* Erwachsene. Sie unterlaufen das Zeitschema nicht, sie bestätigen es. Die Opposition Kinder/Erwachsene ist also nicht diskret, wie die Opposition weiblich/männlich, sondern kontinuierlich, und die Gesellschaft legt äußersten Wert darauf. Die Orientierung an Jahrgängen (, die auf der Schulklasse und der Rentenversicherung beruht,) minimalisiert die Alterskontraste; die biographischen Passagen zwischen den Institutionen werden ihres Initiationscharakters beraubt und durch gleitende Übergänge (z. B. Vorklassen) ersetzt, die pädagogisch als besonders wertvoll gelten.[12] Irritierende Ausnahmen sind dann nur noch diejeni-

[12] Auch die Geschlechtsbinarität wird mit Hilfe von Kontinuitätsannahmen bestätigt. Individuen, die nicht in das Schema passen, werden als Mischwesen begriffen; man denke

gen, die von dieser Temporalisierungstechnik nicht erfasst werden: die Frühreifen und die kindischen Greise.

9 *Asymmetrie*

Binäre Schemata sind asymmetrisch; diese Eigenart hat in der Literatur die größte Aufmerksamkeit gefunden. Immer ist die eine Seite wertvoller als die andere. Hält man sich an die Prädikate und die durch sie ermöglichten Aussagen, stößt man auf drei Formen der Hierarchisierung: Hierarchisierung durch Negation: der einen Seite werden Eigenschaften zugesprochen, die man der anderen Seite abspricht (Erwachsene & Männer sind vernünftig und beständig; Kinder & Frauen sind unvernünftig und unbeständig); Hierarchisierung durch Abstufung: der einen Seite wird mehr von einer Eigenschaft zugesprochen als der anderen (Erwachsene & Männer sind vernünftiger und beständiger als Kinder & Frauen); Hierarchisierung durch Komplementbildung (Erwachsene & Männer sind rational und aktiv; Kinder & Frauen sind emotional und passiv); in diesem Fall ergibt sich die Hierarchisierung nicht bereits auf der Ebene der Aussagen, sondern erst durch die Einbindung von Oppositionen wie rational/emotional, aktiv/passiv in einen übergreifenden Diskurszusammenhang, etwa den der Philosophie. Die Schlüsselfrage dieser Art der Betrachtung lautet dann, ob die Subjekt-Prädikat-Verbindungen ein homogenes „Aussagesystem" bilden, wie Karin Hausen es für die Konzeption der Geschlechtscharaktere behauptet hat (Hausen 1978, S. 167), oder ob die hierarchisierende Beschreibung, wie Britta Rang annimmt, umkämpft ist (Rang 1986). Werden Frauen im westlichen Denken tatsächlich immer der Natur zugerechnet und Männer immer der Kultur? In der Vorstellung der meisten Aufklärungshistoriker ist die Beziehung zwischen Männern und Frauen ein Machtverhältnis, eine Form der Sklaverei, die mit dem Fortgang der Zivilisation in bescheidendem Maße zurückgedrängt wird. Die Frauen profitieren jedoch nicht nur passiv vom Fortschritt der Kultur, sie werden von den Aufklärern zugleich als Agenten der Kultur begriffen: als Ursache für die Zivilisierung der Umgangsformen (Tomaselli 1985). Der Dissens betrifft nicht zuletzt die Methode. Begreift man Diskurse („hermeneutisch") als zentriert und vereinheitlicht (etwa durch das Schema Männer zu Frauen wie Kultur zu Natur), als nur am Rande durch gegenläufige Tendenzen berührt, oder nimmt man („nicht-hermeneutisch") an, dass der Konflikt zwischen Aussagen und innerhalb von Aussagen die Existenzbedingung von Diskursen ist, dass man Diskurse also in ihrer konstitutiven Heterogenität zu rekonstruieren hat?

Aber das ist, wie gesagt, nicht mein Thema. Mich beschäftigt, dass die

---

auch an Magnus Hirschfelds Begriff der „sexuellen Zwischenstufen".

Hierarchisierung nicht erst auf der Ebene der Aussagen einsetzt. Sie ist bereits auf der Ebene der Begriffe wirksam. Der grundlegende Mechanismus besteht darin, dass die beiden Seiten ein Ganzes bilden und dass eine der beiden Seiten eine privilegierte Beziehung zu diesem Ganzen unterhält. Erwachsene repräsentieren Kinder und Erwachsene, Männer repräsentieren Männer und Frauen. Das Allgemeine spaltet sich in zwei Besonderheiten auf, von denen die eine das Allgemeine repräsentiert. Rhetorisch gesehen erfolgt die Hierarchiebildung durch eine metonymische Operation (*pars pro toto*) und dadurch, dass die Metonymiebildungsfähigkeit exklusiv ist; sie kommt nur einer der beiden Seiten zu. Traditionellerweise orientiert sich die räumliche Darstellung dieser Repräsentation an den Figuren des Kreises und des Dreiecks. Das Zentrum des Kreises repräsentiert der Peripherie gegenüber den Gesamtkreis, die Spitze des Dreiecks (der „Pyramide") repräsentiert dem Sockel gegenüber die Gesamtfigur. Zeitlich wird die Repräsentationsfigur durch Emanation dargestellt, d. h. durch die unterschiedliche Nähe der beiden Seiten zum Ursprung – Adam und Eva gehen beide aus Adam hervor (Luhmann 1997, S. 115). Wie kommt es zu dieser Repräsentationsstruktur, und warum ist es die eine Seite, die das Ganze repräsentiert, und nicht die andere?

Für die Geschlechtsopposition wird die asymmetrische Repräsentation häufig durch eine linguistische Struktur erklärt, durch den Unterschied von markierten und unmarkierten Elementen (Lyons 1980, S. 315 ff.). Das Oppositionspaar Lehrer/Lehrerin ist etwa so gebaut, dass die eine Form ein Element enthält, das der anderen fehlt. *Lehrerin* hat das Suffix *-in*, *Lehrer* hat es nicht; *Lehrerin* ist formal markiert, *Lehrer* ist formal unmarkiert. (Diese Geschlechtsverteilung kann auch umgekehrt verlaufen: *Ente/Enterich*). Die formale Markierung geht häufig mit einem Unterschied in Bezug auf die möglichen Kontexte einher, d. h. in Bezug auf die Distribution. Das eine Element des Paars kann dann in Kontexte eintreten, in die das andere Element nicht eintreten darf. Beispielsweise kann man sagen: *Die Damen und Herren des Lehrerkollegiums*, nicht aber: *Die Damen und Herren des Lehrerinnenkollegiums*. In der Gegenüberstellung *Lehrer/Lehrerinnen* enthält der Ausdruck *Lehrer* die semantische Komponente „männlich", *Lehrerinnen* die Komponente „weiblich"; in der Verknüpfung mit der Opposition von *Damen* und *Herren* wird die Geschlechtskomponente im Falle von *Lehrerkollegium* neutralisiert, im Falle von *Lehrerinnen-* nicht. Der Ausdruck *Lehrer* ist also nicht nur formal, sondern auch distributionell unmarkiert, der Ausdruck *Lehrerinnen* ist formal und distributionell markiert. (Auch dies ist keineswegs bei allen Geschlechtsoppositionen, die auf formaler Markierung beruhen, der Fall, beispielsweise ist *Prinz* formal unmarkiert, *Prinzessin* formal markiert, es ist jedoch nicht möglich, von männlichen und weiblichen Prinzen zu sprechen; die Opposition *Prinz/Prinzessin* ist also distributionell nicht markiert.)

Bekommt man von hier aus einen Zugang zur Asymmetrie der Unterscheidung von Männern und Frauen? Die Opposition ist zwar formal nicht markiert – *Frau* geht nicht durch Hinzufügung eines Morphems aus *Mann* hervor –, in bestimmten Zusammenhängen sind die Ausdrücke jedoch distributionell markiert. Ein Vorarbeiter könnte sagen *Ich brauche fünf Mann für das Abreißen der Mauer*, und er kann sich damit auch auf Frauen beziehen; er könnte jedoch nicht sagen *Ich brauche fünf Frauen*, wenn auch nur ein einziger Mann dabei ist. Allerdings ist die distributionelle Markierung der Opposition Mann/Frau nicht häufig. Der Vorarbeiter muss *fünf Mann* sagen; würde er von *fünf Männern* sprechen, könnte dies zu Irritationen führen; in der Regel wird er von *fünf Leuten* sprechen.

Im Falle der pädagogischen Differenz ist das Markierungsphänomen unergiebig. Allerdings wird die Asymmetrie auch hier durch eine sprachliche Struktur gestützt, durch die Doppeldeutigkeit des Ausdrucks „Kind". Damit ist ja nicht nur eine Altersgruppe gemeint, sondern auch eine Position in einem Abstammungsverhältnis. Spricht man von Kindern im Sinne der Verwandtschaftsbeziehung, kann man ohne weiteres sagen, dass ein Kind erwachsen ist. Es handelt sich hierbei nicht um eine semantische Unschärfe, sondern um eine Äquivokation, d. h. der Ausdruck „Kind" hat zwei gut voneinander unterscheidbare Bedeutungen. Dennoch wirkt die Unterscheidung von Kindern und Eltern in die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen hinein. Ein grundlegendes Element des pädagogischen Diskurses ist die Gleichsetzung der Kind/Erwachsenen-Differenz mit dem „Generationenverhältnis"; die damit verbundene Unterstellung, es gäbe genau zwei Generationen, beruht auf der Vermengung dieser beiden Unterscheidungen (Nemitz 1996, S. 57 ff.).

Die Asymmetrie der beiden Unterscheidungen beruht jedoch nur in geringem Maße auf linguistischen Strukturen. Entscheidend ist ihre Verknüpfung mit der Sozialstruktur.[13] Ihr Vorbild haben sie im Staat; er gilt als derjenige Teil der Gesellschaft, der zugleich die Gesamtgesellschaft repräsentiert. Die Asymmetrie in den hier untersuchten Oppositionspaaren – Erwachsene/Kinder, Männer/Frauen – bekommt ihre Stabilität dadurch, dass sie die staatliche Repräsentationsstruktur gewissermaßen anzapft. Die Erwachsenen repräsentieren den Kindern gegenüber den Staat (vgl. etwa Weniger 1975, S. 259), die Männer (bis vor kurzem) den Frauen gegenüber. Die Beziehung ist jedoch nicht einseitig, sondern zirkulär. Der Staat erscheint auch deswegen als derjenige Teil, der das Ganze repräsentiert, weil er sich als Erwachsener darstellt, der es mit Kindern zu tun hat, mit Untertanen bzw. Staatsbürgern; das Rechts-links-Schema des Parteiensystems profitiert von der Konnotation männlich/weiblich – die Rechte betont die Aspekte von Stärke, Bewaffnung und Kampf, die Linke den Aspekt der Fürsorge.

---

[13] Vgl. hierzu, in Bezug auf Männer und Frauen, Luhmann 1997.

Die Wirksamkeit der Repräsentationsasymmetrie ist also an sozialstrukturelle Bedingungen geknüpft. Sie stützt sich auf einen gesellschaftlichen Typ von Differenzierung, bei dem die herrschende Klasse bzw. der Staat tatsächlich das Ganze repräsentierte. Im 18. Jahrhundert wird, Luhmann zufolge, ein anderer Differenzierungstyp vorherrschend, die funktionale Differenzierung (Luhmann 1997). Jetzt gibt es keinen Bereich mehr, der das soziale Ganze in sich zusammenfasst; das Repräsentationsmodell wird dadurch zunehmend unplausibel. Damit entsteht der Bedarf nach einem funktionalen Äquivalent für die Bildung von Asymmetrien, nach einer Alternativlösung, die mit funktionaler Differenzierung besser verträglich ist. Luhmann sieht dieses Äquivalent in der Norm der Gleichheit. Die Höherwertigkeit einer der beiden Seiten beruht jetzt nicht mehr auf einer ontologischen Struktur (Repräsentation des Ganzen durch einen Teil), sie wird subjektiviert; eine der beiden Seiten erscheint dadurch als wertvoller, dass sie auf eine Forderung bezogen wird, auf ein Ideal. Die Unterscheidung von Männern und Frauen wird also mit Hilfe der Unterscheidung gleich/ungleich beobachtet. Luhmanns Beschreibung lässt sich auf die pädagogische Differenz ausdehnen. Auch sie wird in der Perspektive der Gleichheitsforderung beobachtet, also mittels der Unterscheidung von gleich und ungleich. Erziehung erscheint jetzt als ein Herrschaftsverhältnis, das die Aufgabe hat, sich selbst abzuschaffen.

Das Gleichheitspostulat scheint vor allem in zwei Formen wirksam zu sein, als Strategie der Symmetrisierung und als Strategie der Umwertung. Man kann erklären, dass die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen (zwischen Männern und Frauen) sekundär sind und ihre übergreifende Einheit betonen (etwa die des Menschseins); die Symmetrie ist dann die zweier Attribute vor dem Hintergrund einer übergreifenden Substanz. Man kann, auf der Ebene der Prädikate, behaupten, dass die Kinder (bzw. die Frauen) genau das haben, was den Erwachsenen (den Männern) fehlt und dass zugleich das Umgekehrte gilt; die Symmetrie ist dann vom Typ der Komplementarität: die andere Seite ist nicht nur die Negation der einen Seite, sondern zugleich ihre Bedingung und umgekehrt. Man kann die Interaktionen zwischen den beiden Seiten beschreiben und erklären, dass nicht nur Erwachsene Kinder erziehen, sondern auch Kinder Erwachsene, dass nicht nur Männer Macht über Frauen haben, sondern auch Frauen Macht über Männer. Es ist häufig hervorgehoben worden, dass diese Symmetrisierungstrategien, auch dann, wenn sie bemüht sind, die Gleichwertigkeit der beiden Seiten zu zeigen, in der Regel scheitern. Das Standardbeispiel hierfür ist die komplementäre Konzeption der Geschlechtscharaktere, deren Patriarchalismus teils explizit ausgesprochen wird, teils aber sich ge-

gen die Egalisierungsabsicht hinterrücks durchsetzt (Hausen 1978, Kraul 1995). Ganz offenkundig ist es sehr schwierig, eine nicht-hierarchische Komplementarität zu denken. Die Ursache dürfte darin bestehen, dass die Unterscheidung zwischen Mann und Frau nicht einfach ein Anwendungsfall von Komplementarität ist, sondern dessen Urbild.[14]

Die Alternative zur Symmetrisierung ist eine Umwertung der Asymmetrie. Von feministischer Seite wurde beispielsweise immer wieder versucht, die komplementäre Konzeption der Geschlechtscharaktere umzupolen; Frauen repräsentieren Natur und Emotion, und deswegen sind sie nicht schlechter, sondern besser. Exakt dieselbe Strategie wurde in Bezug auf die Kinder eingeschlagen: sie stehen der Natur näher, also sind sie besser; der Anknüpfungspunkt ist natürlich Rousseaus *Emile*, der für die Zwecke eines solchen Unternehmens seiner Ambivalenzen beraubt werden muss.[15] Der Essentialismus der Umwertungsstrategie ist auf starke Kritik gestoßen; die Alternative besteht in der Umstellung von Anthropologie auf Politik. Man spricht dann von dem Krieg, den die Männer gegen die Frauen, die Erwachsenen gegen die Kinder führen, oder davon, dass die Kinder (die Frauen) von den Erwachsenen (den Männern) ausgebeutet werden.[16] Die Zweiheit hat demnach die Form des politischen, militärischen oder ökonomischen Antagonismus, und in der Perspektive der Gleichheitsforderung sind Frauen bzw. Kinder genau deshalb die besseren Hälften, weil sie unterworfen, unterdrückt und ausgebeutet werden. Die Leitdifferenz der Jugendbewegung, die Opposition jung/alt, ist das Ergebnis einer Umwertung der Kind/Erwachsenen-Differenz (und es ist faszinierend zu beobachten, wie versucht wurde, diese Umkehrung wiederum umzukehren, indem man die Erzieher dazu auffordert, den Zöglingen gegenüber deren eigene Zukunft zu repräsentieren, Weniger 1975, S. 260 f.).

Die Paradoxie der Gleichheitsforderung ist oft diskutiert worden. Die Umwertung ist zugleich eine Abwertung. Genau in dem Maße, in dem die Gleichheit gefordert wird, erscheinen Kinder als unvollständige Erwachsene, Frauen als kastrierte Männer. Die Asymmetrie kippt zur anderen Seite zurück. Neben Symmetrisierung und Umwertung gibt es deshalb eine dritte symbolische Strategie: die Autonomisierung. Man erklärt Frauen und Männer, Kinder und Erwachsene für radikal verschieden und kappt den Bezug auf die Gleichheitsforderung. Die praktische Aufgabe ist dann, dafür zu sorgen, dass man sich nicht gegenseitig stört. Auf der symbolischen Ebene besteht das Problem darin, wie man das Gesetz *omnis determinatio*

---

14 Ein systemtheoretischer Versuch, Komplementarität formal darzustellen, enthält folgende hinreißende Formulierung: „Of course, the germinal example [of complementarity] is the female/male complementarity, which seems to be particularly misunderstood as an opposition in our contemporary culture“ (Goguen/Varela 1979, S. 40).

15 Zur Kritik der naturalistischen Rousseau-Deutung vgl. Martin 1981, Derrida 1983, Kap. II.2.

16 Ein Autor verweist tatsächlich auf unbezahlte „Schularbeit“ (Qvortrup 1994).

est negatio unterlaufen kann, wie die Bezugnahme auf die andere Seite irrelevant werden kann. Die Schlüsselfrage lautet, ob die abgekoppelte Seite sich an einer neuen Leitdifferenz orientiert oder an einer unabgeschlossenen Serie solcher Differenzen (machttheoretisch formuliert: ob sie sich als hierarchisch oder als heterarchisch begreift; topologisch formuliert: als Baum oder als Netz). Ein theoretisch anspruchsvolles Plädoyer für die erste Lösung ist die Konzeption der „Mailänderinnen"; die Leitdifferenz von Mann und Frau wird hier durch die Unterscheidung von Mutter und Tochter substituiert (Libreria delle donne di Milano 1988). Die pädagogische Entsprechung zur Autonomisierungsstrategie ist die Antipädagogik, also der Versuch von Erwachsenen, sich selbst aus dem Erziehungsvorgang herauszunehmen. Und solche Konzepte sind in dem Maße naiv, wie die Frage nach den Beziehungen der Kinder untereinander nicht gestellt wird. Es ist auffällig, wie wenig sich die Abkoppelungsversuche der Tendenz zur Hierarchiebildung entziehen können: Frauen und Kinder erscheinen als Inbegriff der Heterogenität, also des Wertvollen, Männer und Erwachsene als Inbegriff der Homogenität, des weniger Wertvollen.

Die Strategien der Symmetrisierung, der Umwertung und der Autonomisierung setzen die Binarität des Kategoriensystems als gegeben voraus. Sie beobachten ihren Gegenstand mit Hilfe des jeweiligen Oppositionspaars, sie machen die Binarität jedoch nicht zum Untersuchungsgegenstand. In der feministischen Diskussion hat sich in den letzten zehn Jahren jedoch eine grundlegende Änderung vollzogen. Eine Variante der Frauen- und Geschlechterforschung bildete sich heraus, von der die Geschlechtsbinarität „objektiviert" wird. Sie bildet hier nicht mehr das Untersuchungs*werkzeug*, sie wechselt ihre Position und wird zum Untersuchungs*objekt*. Die anfangs referierten Analysen über die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit gehören in diesen Zusammenhang. Die Vorschläge aus dieser Richtung, wie mit dem binären Schema umzugehen sei, sind unterschiedlich: sie reichen von der Neutralisierung der Geschlechtsdifferenz über die Vervielfältigung der Geschlechtspositionen bis hin zur Parodie der Zweigeschlechtlichkeit. Vergleicht man dies mit der pädagogischen Differenz, fällt der Unterschied im Umgang mit den Unterschieden auf. Kindheit und (gelegentlich) Erwachsensein werden zwar als Konstrukte begriffen, das heißt aber nur, dass man auf die Historizität der Prädikate verweist, die Kindern und Erwachsenen zugesprochen werden. Die Kind/Erwachsenen-Differenz blieb hiervon unberührt. Auch in historisierenden oder konstruktivistischen Arbeiten dient sie als Untersuchungswerkzeug; sie wird nicht selbst zum Objekt (Wünsche 1985, Giesecke 1985, Luhmann 1991, Lenzen 1994, Alanen 1994, 1997, Scholz 1994).

11 *Artikulation*

Ein Vergleich zwischen den Oppositionen Kinder/Erwachsene und Frauen/Männer ist nicht ohne Risiko. Die Gefahr besteht darin, dass man die Differenz zwischen den Differenzen eliminiert. Die Geschlechterdifferenz und die pädagogische Differenz werden zu bloßen Illustrationen einer übergreifenden Struktur. Als Korrektiv habe ich anfangs auf Unterschiede zwischen den Unterschieden verwiesen, aber es ist nicht einfach, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Differenzen im Blick zu behalten. Der Gefahr, die Differenz zwischen den Differenzen auszulöschen, entgeht man wohl am besten, indem man danach fragt, wie die beiden Oppositionen unabhängig von irgendwelchen Vergleichsoperationen miteinander verknüpft sind, wie sie artikuliert sind. Man müsste also nach der Artikulation von Alters- und Geschlechtskategorien fragen (und könnte hierbei an die Arbeiten etwa von Linton (1942), Parsons (1942) und Katz (1979) anknüpfen). Man könnte fragen, ob die Kinder eine dritte Kategorie bilden, jenseits der Geschlechtsdifferenz, oder ob sie den Frauen zugerechnet werden (und ob es Fälle gibt, in denen sie zur Gruppe der Männer gezählt werden). Man könnte die Gleichsetzung von Frauen und Kindern studieren, etwa die rechtlichen Regelungen, wonach Frauen den Status von minderjährigen Männern haben (wie gegenwärtig in Zimbabwe, FAZ vom 23.7.1999, S. 9). Man könnte fragen, welche Verbindungen die Rede von der Selbsttätigkeit des Kindes zum überlieferten Gegensatz von Aktivität und Passivität unterhält und damit zur traditionellen Äquivalenz von aktiver Männlichkeit und passiver Weiblichkeit. Eine Untersuchung solcher Verbindungen würde jedoch den vorgegebenen Umfang sprengen.

Literatur

Alanen, Leena 1994: Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage" in den Sozialwissenschaften. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 1994, Heft 28, S. 93-112

Alanen, Leena 1997: Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., 1997, Heft 2, S. 162-177

Bauman, Zygmunt 1994: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt

Bernfeld, Siegfried 1979: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer

Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Derrida, Jacques 1983: Grammatologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Engels, Friedrich 1973: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. In: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke. Band 21. Berlin/DDR: Dietz, S. 25-173

Garfinkel, Harold 1967: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall

Giesecke, Hermann 1985: Das Ende der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i. Br.: Kore 1992, S. 201-254
Goffman, Erving 1994: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M. u. a.: Campus
Goguen, Joseph A./Varela, Francisco J. 1979: Systems and distinctions; duality and complementarity. In: International journal of general systems, 5. Jg., 1979, S. 31-43
Hagemann-White, Carol 1984: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
Hausen, Karin 1978: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere". In: Rosenbaum, Heidi (Hg.) 1978: Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 161-191
Hirschauer, Stefan 1993: Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Hofer, Gunter 1980: Das Phänomen „Geschlechtswechsel" – dargestellt an ethnographischen Beispielen. In: Bischof, Norbert/Preuschoft, Holger (Hg.) 1980: Geschlechtsunterschiede. Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht. München: Beck, S. 202-215
Katz, Phyllis A. 1979: The development of female identiy. In: Sex roles, 5. Jg., S. 155-178
Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy 1978: Gender: An ethnomethodological approach. New York: Wiley
Kraul, Margret 1995: Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: Neue Sammlung, 35. Jg., 1995, S. 23-45
Kristeva, Julia 1994: Die Zeit der Frauen. In: Kristeva, Julia 1994: Die neuen Leiden der Seele. Hamburg: Junius, S. 226-252
Laqueur, Thomas 1996: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. München: dtv
Lenzen, Dieter 1994: Das Kind. In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1994: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 341-361
Lévi-Strauss, Claude 1996: Die Struktur der Mythen. In: Lévi-Strauss, Claude 1996: Strukturale Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 226-254
Libreria delle donne di Milano 1988: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin: Orlanda
Lindemann, Gesa 1993: Das Paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt/M.: Fischer
Linton, Ralph 1942: Age and sex categories. In: American sociological review, 7. Jg., 1942, S. 589-603
Luhmann, Niklas 1991: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, S. 19-40
Luhmann, Niklas 1997: Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Luhmannn, Niklas 1997: Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 107-155
Lyons, John 1980: Semantik. Band 1. München: Beck
Martin, Jane R. 1981: Sophie and Emile: a case study of sex bias in the history of educational thought. In: Harvard educational review, 51. Jg., 1981, S. 357-372
Martin, M. Kay/Voorhies, Barbara 1975: Female of the species. New York u. a.: Columbia University Press
Meigs, A. S. 1976: Male pregnancy and the reduction of sexual opposition in a New Guinea highland society. In: Ethnology, 15. Jg., 1976

Money, John 1994: Zur Geschichte des Konzepts Gender Identity Disorder. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 7. Jg., 1994, S. 20-34
Nemitz, Rolf 1996: Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg: Argument
Ortner, Sherry B./Whitehead, Harriet (Hg.) 1981: Sexual meanings. The cultural construction of gender and sexuality. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
Parsons, Talcott 1942: Age and sex in the social structure of the United States. In: American sociological review, 7. Jg., 1942, S. 604-616
Pomata, Gianna 1983: Die Geschichte der Frauen zwischen Anthropologie und Biologie. In: Feministische Studien, 2. Jg., 1983, Heft 2, S. 113-127
Qvortrup, Jens 1994: Childhood. A generational perspective. In: Qvortrup, Jens u. a. (Hg.) 1994: Childhood matters. Social theory, practice and politics. Aldershot u. a.: Avebury
Rang, Brita 1986: Zur Geschichte des dualistischen Denkens über Mann und Frau. Kritische Anmerkungen zu den Thesen von Karin Hausen zur Herausbildung der Geschlechtscharaktere im 18. und 19. Jahrhundert. In: Dalhoff, Jutta (Hg.) 1986: Frauenmacht in der Geschichte. Düsseldorf: Schwann, S. 194-204
Rubin, Gayle 1975: The traffic in women. Notes on the ‚political economy of sex'. In: Rayna R. Reiter (Hg.) 1975: Toward an anthropology of women. New York: Monthly Review Press, S. 157-210
Scholz, Gerold 1994: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
Stoller, Robert 1968: Sex and gender. On the development of masculinity and femininity. New York
Tomaselli, Sylvana 1985: The Enlightenment debate on women. In: History workshop, 20. Jg., 1985, S. 101-124
Tyrell, Hartmut 1986: Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38. Jg., 1986, S. 450-489
Weniger, Erich 1975: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). In: Weniger, Erich 1975: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hg. v. Bruno Schonig. Weinheim: Beltz, S. 199-294
Wünsche, Konrad 1985: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung, 25. Jg., 1985, S. 433-449