

Krüger-Potratz, Marianne; Lutz, Helma

Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen

Tertium comparationis 8 (2002) 2, S. 81-92

urn:nbn:de:0111-opus-29225

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

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



Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen¹

Marianne Krüger-Potratz & Helma Lutz

Universität Münster

Abstract

This paper deals with recent discussions among educationalists on the topic of inequality. Today, a number of different forms of inequality are debated on under the heading of “difference”. These do not only concern social inequality, but also include a number of other topics: culture, nationality, ethnicity, sex/gender, age/generation, class, race, language, religion, physical and mental health, city/country, North/South. The two authors reveal the main current discussions on inequality by using two of these “lines of difference” – sex/gender and culture – as examples. They claim that studies connecting various lines of difference raise problems of research methodology and that just a few educationalists are really able to combine these lines in a fruitful way. The authors point out that on the one hand it is both dangerous and complicated to “sit at a crossroads” and look for different structures of “traffic”. However they conclude that on the other hand this is just the method needed when wishing to find out how the many different structures concerning society and individuals are being produced and reproduced within the educational system.

Mit dem Titel des Beitrags wird der Bogen sehr weit gespannt, und es werden mehr Fragen aufgeworfen, als wir vermutlich auch im Rahmen dieser Tagung beantworten können. Uns geht es um *Ungleichheitsforschung*, eine Forschungsperspektive, die unter verschiedenen Bezeichnungen und Akzentsetzungen in den letzten Jahren auch in der Erziehungswissenschaft wieder stärkere Aufmerksamkeit erfährt.

Die Auseinandersetzung mit Ungleichheit *im* Bildungswesen und *durch* das Bildungswesen ist nichts Neues. Allerdings wird im Rahmen der Globalisierungs- und der „Post-Moderne-Diskussion“ Ungleichheit differenzierter thematisiert. Insgesamt hat die Diskussion unter dem Stichwort „Differenz“ an Komplexität gewonnen und eine neue Dynamik bekommen. Außer den schon im Titel angesprochenen Differenzen: Kultur, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und Geschlecht geht es in Bezug auf das Bildungswesen um Sozialstatus, Alter/Generationen, Klasse, Rasse, Sprache, Religion/

Weltanschauung, psychische/physische Gesundheit, Stadt/Land, „Norden“/„Süden“. Alle diese Differenzen und noch weitere spielen in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen eine Rolle, sei es als direkter Gegenstand der Auseinandersetzung, sei es, dass sie unter bestimmten Leitdifferenzen wie Sozialstatus, Geschlecht, Kultur, Sprache, Norden/Süden mit angesprochen werden.

Der Frage, wie die einzelnen Differenzlinien theoretisch erfasst und operationalisiert werden, soll in vier Abschnitten nachgegangen werden: Einleitend wird kurz auf die Entwicklung der Ungleichheitsforschung in Bezug auf Bildung und Erziehung eingegangen. Es folgt eine Skizze der Rezeption von Theorien sozialer Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft, ausgeführt am Beispiel von zwei Leitdifferenzen, „Geschlecht“ und „Kultur“, unter Einschluss der dazugehörigen Fachrichtungen. Daran schließt ein Abschnitt über Forschungszugänge und Forschungsinstrumente an. Den Abschluss bildet ein Ausblick unter der Fragestellung: Was folgt aus der Diskussion im Hinblick auf Forschungsdaten, -ansätze und -methoden? Welcher Forschung bedarf es, um für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sensibilisieren?

1 Entwicklung der Ungleichheitsforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Auseinandersetzungen über soziale Ungleichheit im und durch das Bildungswesen beginnt – spätestens – mit der Umsetzung des Projekts „Bildung für alle“ durch die „Massenschule“ (Zusammenunterricht), also im Verlauf der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die im Zuge der Umsetzung des Projekts „Schule für alle Landeskinder“ geschaffenen institutionellen Strukturen und Ordnungsprinzipien waren von Beginn an Gegenstand mehr oder weniger heftiger Kontroversen (Petrat 1979). Je nach den gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Kräfteverhältnissen richtete sich der Blick mal auf das eine, mal auf das andere Differenzmerkmal. Neu ist, dass in den letzten Jahrzehnten nicht nur mehr Differenzlinien thematisiert worden sind, sondern auch deren Verschränkungen untereinander. Dies wird im Rückblick auf die letzten vierzig Jahre kurz ausgeführt.

In den 1960er und 1970er Jahren war der Blick zunächst entlang der Differenzlinie „Klasse“ auf die soziale *Selektivität* der Bildung gerichtet. Es wurde untersucht, wie und warum Bildung soziale Ungleichheit systematisch verstärkte, obwohl doch mit der obligatorischen allgemeinen „schulischen“ Bildung das Versprechen von Chancengleichheit einher ging. Der Leitdifferenz „Klasse“ wurden als Differenzmerkmale „Kultur“ und „Sprache“ zugeordnet. Die Hauptzielgruppe der Forschung waren die Arbeiterkinder. Zu erinnern ist an die Arbeiten von Basil Bernstein (1975), deren Rezeption zu der These führten, dass Sprache den Zugang zu Bildung reguliere. Dabei wurde oftmals vergessen, dass schon Bernstein darauf bestand, der restringierte Code der Arbeiterkinder dürfe nicht diesen selbst bzw. ihren Eltern als Defizit zugeschrieben und angelastet werden, vielmehr zeige sich hier ein Defizit der Institution Schule. Im Stichwort von der „Mittelschichtorientiertheit“ der Schule spiegelt sich dieser Befund noch. Doch die Versuche, nicht die Kinder, sondern die Schule und ihre institutionellen Routinen zu ändern, wurden politisch erfolgreich abgewehrt. Geblieben sind Ansätze kompensatorischer Erziehung und halbherzige institutionelle Reformen, so die Gesamtschule als vierte Schulform und schulpolitisches Streitobjekt oder innere Differenzierung

als *innerpädagogischer* Reformansatz. Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie haben noch einmal die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens und die damit verbundenen Risiken eindrücklich bestätigt (siehe Deutsches PISA Konsortium 2001).

Ein anderes, viel zitiertes Buch war die 1972 in deutscher Übersetzung erschienene Arbeit von Bourdieu und Passeron mit dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“. Sie hatten die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen von Arbeiterkindern und Bürgerkindern beim Erwerb von Wissen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung gestellt und nachgewiesen, dass sich bei Kindern, die in bürgerlichen Familien aufwachsen, verschiedene Wissensformen zu sogenannten *Kapitalformen* akkumulieren: Ökonomisches Kapital, direkt in Geld und Besitz konvertierbare Besitz- und Eigentumsformen, werden ergänzt von „sozialem“, „kulturellem“ und „symbolischem Kapital“. Unter „sozialem Kapital“ werden die sozial, ohne Vorsatz und Mühe gleichsam osmotisch angeeigneten Wissensbestände gefasst, die als potenzielle Ressourcen im Lebensweg der Kinder eingesetzt werden. Diese werden ergänzt bzw. fließen ein in den Erwerb von „kulturellem Kapital“, das sich in Qualifikationen, Bildungsabschlüssen, Titeln und Berechtigungen manifestiert und am Besitz von kulturellen Gütern abzulesen ist. Diese drei Kapitalformen ergänzen und verstärken sich schließlich zu einem geteilten „symbolischen Kapital“, dem Prestige oder Renommee von Personen und Gruppen.

Ähnlich wie Bernstein ging es Bourdieu und Passeron vor allem darum, deutlich zu machen, dass die Bildungsreform nicht greifen *kann*, solange die Selektionsmechanismen der Institution Schule nicht offengelegt und zum Ausgangspunkt von Reformen genommen werden. Mit anderen Worten: Die Schülerinnen und Schüler sind bereits selektiert, bevor sie überhaupt in der Schule ankommen, und Bildung in einem selektiven Schulsystem verstärkt systematisch diese schon am Ausgangspunkt gegebenen sozialen Ungleichheiten.

Im Rückblick auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion über Dimensionen, Ursachen und Folgen von Ungleichheit in den letzten vierzig Jahren sind – bezogen auf die hier interessierenden Fragen – drei Beobachtungen von Interesse:

- Als Erstes zeigt sich im Rückblick, dass „soziale Ungleichheit“ zunächst zwar nur als „Klasse“ übersetzt, dann aber ab den 1970er Jahren zunehmend ausdifferenziert worden ist: als Ungleichheit aufgrund des Geschlechts, der Gesundheit, der ethnischen respektive nationalen Zugehörigkeit, der Differenz zwischen Familiensprache und offizieller Sprache, der religiösen bzw. weltanschaulichen Ausrichtung des Elternhauses usw. – und im internationalen Zusammenhang auch als Ungleichheit von Nord-Süd. Immer wieder aber zeigt sich, dass soziale Ungleichheit, d.h. die Differenzlinie „Klasse“/„Sozialstatus“ von zentraler Bedeutung ist, obgleich dies nicht von allen Forscherinnen und Forschern so gesehen wird.
- Als Zweites fällt im Rückblick auf die Geschichte der *Disziplin* Erziehungswissenschaft auf, dass sich entlang einiger weniger Differenzlinien besondere zielgruppenspezifische Fachrichtungen herausgebildet haben: Gesundheit: Integrative bzw. Integrationspädagogik (behinderte Kinder); Geschlecht: feministische Pädagogik (Mädchen); Kultur: Interkulturelle Pädagogik (ausländische Kinder und

Jugendliche); Nord/Süd: Kooperative Pädagogik (Kinder in „Entwicklungs-ländern“). Dies ist erklärungsbedürftig und -würdig.

- Die dritte Beobachtung gilt der Tatsache, dass sich die Auseinandersetzungen über die verschiedenen Differenzen zwischen den Polen *Essentialisierung* – im Sinne von unveränderlichen Wesenszuschreibungen – und *Skandalisierung* dieser Wesenszuschreibung(en) und der damit verbundenen Perspektive bewegen.

Berührt das Pendel den Pol „Wesen“, so wird die Unterschiedlichkeit von Menschen (respektive Menschengruppen) als „natürlich“ definiert, als etwas, was den Einzelnen als Einzelne *und* Gruppenmitgliedern innewohnt, was ihr unverwechselbares aber auch im Kern unveränderbares Wesen ausmacht. Pädagogisch übersetzt wird es in Termini wie Begabung, Leistung, Neigung usw. In Redefiguren pädagogischer Fürsorge und Sorge wird entweder dafür plädiert, der Natur durch Bildung nachzuhelfen oder nicht gegen die Natur zu erziehen. Die Folge ist ein Wechselspiel zwischen Defizit und positiv besetzter Differenz.

Schlägt das Pendel in Richtung des Pols *Skandalisierung* aus, so bleibt der Blick nicht an den Menschen respektive der jeweiligen Zielgruppe (Behinderte, Frauen, Ausländer/Fremde, Arme) haften, sondern geht darüber hinaus und richtet sich auf die Exklusionsmechanismen von Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen. In diesem Fall wird das, was zuvor den Individuen bzw. Menschengruppen als „natürlich“ zugeschrieben wurde, nun als gesellschaftliches Konstrukt „enttarnt“ – und dies nicht erst seit der Strukturalismus- bzw. Konstruktivismusdebatte.

Die mit den drei Beobachtungen angesprochenen Entwicklungen hängen eng zusammen. Die Ausdifferenzierung der Kategorie „soziale Ungleichheit“ verdankt sich einem geschärften Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, die ihrerseits durch die Globalisierung schnelle und tiefgreifende Veränderungen erfahren haben. Die Herausbildung von Spezialisierungen und Fachrichtungen entlang einzelner Differenzmerkmale kann als Zeichen dafür verstanden werden, dass die neue Qualität der Veränderungen als „Herausforderungen“ begriffen werden, mit der Folge, dass die Theoretisierung der Skandalisierung und damit auch ein Perspektivwechsel eingeleitet wird.

Ein weiterer Beleg dafür, dass die gesellschaftlich-politischen Veränderungen als tiefgreifend und von neuer Qualität empfunden werden, ist die nun schon länger andauernde Diskussion in der Allgemeinen Pädagogik über das, was noch als „allgemein“ gelten kann – mit anderen Worten: über die Dekonstruktion des als *allgemein Gesetzten* in der Allgemeinen Pädagogik.

Bevor im Folgenden die beiden Leitdifferenzen „Geschlecht“ und „Kultur“ genauer ausgeleuchtet werden, sei noch einmal in Erinnerung gerufen: Die Auseinandersetzung über Ungleichheit *im* und *durch* das Bildungswesen lässt sich für die Geschichte der Pädagogik und Schule insgesamt nachweisen. Doch in den letzten dreißig bis vierzig Jahren hat sie an Komplexität gewonnen und eine besondere Dynamik entfaltet.

2 Theorien sozialer Ungleichheit und deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Leitdifferenzen „Geschlecht“ und „Kultur“

Zu beiden Leitdifferenzen hat sich eine erziehungswissenschaftliche Fachrichtung herausgebildet, in deren Selbstverständnis-Diskussion sich der Übergang von *Defizit*-Kategorien und -Theorien zu *Differenz*-Kategorien und -Theorien nachzeichnen lässt – eine Entwicklung, die sich – äußerlich – auch in der Auseinandersetzung über die richtige Bezeichnung der Fachrichtung spiegelt: von der Frauenforschung zur Geschlechterforschung oder von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik. Die Auseinandersetzungen über und die Suche nach dem richtigen Namen sind keineswegs abgeschlossen. Sie werden es erst dann sein, wenn die Erziehungswissenschaft insgesamt die Komplexität ihres Gegenstandsfeldes mit der ihm eigenen Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit theoretisch zu fassen vermag. Dann wird sich entscheiden, ob bzw. welcher spezieller Fachrichtungen es überhaupt noch bedarf. Denn schließlich gibt es ein Spezifisch-Anderes (also z.B. Weiblichkeit, kulturelle Fremdheit usw.), das scheinbar spezieller pädagogischer Bearbeitung bedarf, nur deshalb, weil zuvor ein bestimmtes Anderes (hier also Männlichkeit, das Eigene usw.) als „normal“ – im Sinne von Norm – definiert und als Maßstab gesetzt worden ist.

Die eigentliche Herausforderung richtet sich an die *Erziehungswissenschaft*. Sie muss ein theoretisches und methodisches Instrumentarium herausbilden, das es erlaubt, der individuellen wie kollektiven unterschiedlichen Verschiedenheit von Menschen und ihren Lebensformen und somit der Komplexität des Gegenstandes der Disziplin gerecht zu werden. Dies ist noch keineswegs erreicht. Allerdings lassen sich schon wichtige Schritte auf dem Weg dahin identifizieren, unter anderem in Zusammenhang mit den beiden Leitdifferenzen „Geschlecht“ und „Kultur“.

Beispiel 1: Frauen- respektive Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Das Aufbegehren der Frauenforschung gegen die andro- und phallozentrische Weltsicht, die „symbolische Gewalt“, wie Pierre Bourdieu es später nannte, führte zu umfangreichen (historischen) empirischen Rekonstruktionen von Weiblichkeit und der Rolle der Frauen in der Geschichte. Bis heute verfolgt die (Frauen-)Forschung das Ziel, die lange Geschichte des Ausschlusses von Frauen sichtbar zu machen, sogenannte „natürliche“ Geschlechterdifferenzen als hierarchisch sozial konstruierte aufzudecken und die Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aufzuspüren, zu erklären und letztlich überwinden zu helfen. In der mehr als dreißigjährigen Debatte lassen sich vier Strömungen unterscheiden, der Gleichheitsbehauptungsdiskurs, der eigentlich eher ein Gleichheitsdiskurs ist, die Essentialisierung, das Androgynitätskonzept und der Post-Feminismus. Diese Strömungen sind zwar zu unterschiedlichen Zeitpunkten herausgebildet worden und mal mehr, mal weniger dominant, sie existieren aber bis heute.

- Der *Gleichheitsdiskurs* hat seine Wurzeln in der Debatte des 19. Jahrhunderts über den Ausschluss der Frauen von Bürgerrechten und aus Bildungsinstitutionen. Er verwirft naturalisierende biologische Begründungsmuster und zielt auf den gleichberechtigten Zugang von Frauen zu allen gesellschaftlichen Bereichen.

- Die *Essentialisierung*, das Insistieren auf positiver Differenz, die das wesentliche Anderssein von Frauen gegenüber Männern hervorhebt, war ebenfalls bereits im 19. Jahrhundert vorhanden. Dabei geht es um die Betonung moralischer Superiorität weiblicher Lebensformen. Aspekte davon sind in einzelnen Konzepten der Reformpädagogik, der Friedens- und Umweltpädagogik zu finden.
- Das *Androgynitätskonzept* thematisiert die Auflösung der Geschlechterdifferenz zugunsten von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Geschlechter und plädiert für die Integration des Anders-Geschlechtlichen zur Förderung der psychischen Ganzheit von Menschen. Geschlechtsspezifische Hierarchien sollen damit aufgebrochen werden.
- Der *Post-Feminismus* untersucht die herrschenden Normen und Hierarchien als sprachlich codierte gesellschaftliche Setzungen, die sich in einem Feld von Abgrenzung und Aneignung bewegen und plädiert für den Ausbruch aus der Zweigeschlechtlichkeit. Er verwirft die Eindeutigkeit von Geschlechteridentitäten, will diese verflüssigen und fordert zur Destabilisierung der geschlechtlichen Ordnungskategorien mittels Verwirrung und Spiel auf.

Beispiel 2: Interkulturelle Pädagogik

Auch in der mehr als dreißigjährigen Diskussion über Ungleichheit aufgrund von kultureller Differenz – in der Regel wahrgenommen und diskutiert als Differenz in Bezug auf Nationalität, Ethnizität und Sprache – lassen sich vier verschiedene, zu unterschiedlichen Zeitpunkten herausgebildete und unterschiedlich stark vertretene Diskussionslinien unterscheiden: der Gleichheitsdiskurs, das Anerkennungskonzept, der transkulturelle Ansatz und der Diskurs über Gleichheit *und* Recht auf Differenz.

- Der *Gleichheitsdiskurs* – in der Interkulturellen Pädagogik noch weitgehend ahistorisch geführt – thematisiert die kollektive Benachteiligung von „Ausländern“, den Ausschluss von politischen Rechten und kritisiert die ethnozentrischen Denk- und Begründungsmuster des nationalen Bildungswesens, ohne jedoch dessen institutionelle Strukturen in Frage zu stellen. An die Stelle biologisch begründeter und/oder jeweils auf den „eigenen Volkscharakter“ verweisender Ausgrenzungsmuster, treten sozial-kulturell begründete. Die Forderung nach Chancengleichheit wird pädagogisch übersetzt in kompensatorische und assimilatorische Maßnahmen. Stützende Theorien sind Theorien von sogenannter „gelingender Sozialisation“ und „gelingender Identitätsbildung“. Ein häufig anzutreffendes Muster ist die Übersetzung von Differenz als Defizit.
- Das *Anerkennungskonzept* insistiert hingegen auf Differenz als positivem Merkmal und mündet in einen Diskurs, in dem Bereicherung versus Konflikt verhandelt wird, ohne dass die differenzdefinierenden Normalitätsmuster in Frage gestellt werden. Bestimmend ist die Rezeption von Kulturtheorien und die Auseinandersetzungen über Kulturuniversalismus versus Kulturrelativismus. Differenz wird in diesem Fall als positives und daher bewahrenswertes Kennzeichen von Individuen und Gruppen gesehen: die Andersheit der Anderen als etwas zu Respektierendes und im Prinzip alle Bereicherndes. Die ins Spiel gebrachten Kulturtheorien betonen zwar die Dynamik von Kultur, doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die

Dynamik vor allem als eine sich innerhalb der Kulturen abspielende gesehen wird. Kultur wird als ein sich-in-sich-selbst-entwickelndes Ensemble von Bedeutungen, Orientierungsmustern, Lebensformen usw. verstanden, so dass Mensch, Volk, Staat/Territorium, Sprache und Kultur weiterhin als Einheit gedacht werden können. Damit kann die ‚eigene Andersheit‘ als ebenso schützen- und bewahrenswert wie die der Anderen gesetzt werden, ohne in den Verdacht zu kommen, die anderen Kulturen explizit zu diskriminieren. Statt dessen werden sie auf ihren Platz verwiesen und von der Pädagogik wird gefordert, dass sie qua „Erziehung zur Toleranz“ zwischen den verschiedenen Plätzen vermittelt. Hier ordnen sich zum Beispiel die Konzepte ein, die interkulturelle Pädagogik als Friedenserziehung, als politische Bildung, als Erziehung zu Empathie und gegen das Nationaldenken usw. propagieren. Ein entscheidendes Problem aller dieser Konzepte ist, dass die Machtfrage ausgeklammert wird und damit das als Maßstab gesetzte ‚Eigene‘ letztlich unhinterfragt bleibt.

- Die Versuche interkulturelle Erziehung als *transkulturelle Erziehung* zu konzeptualisieren, stellt den Versuch dar, vom Kulturuniversalismus ausgehend das allen Kulturen Gemeinsame *und* über sie Hinausweisenden zu betonen, ethnische, kulturelle usw. Differenzen zu dethematisieren und die Frage der Hegemonie damit zu überspielen. Die Suche nach einer vertretbaren Operationalisierung läuft zum Beispiel auf die Suche von Werten und Normen ‚jenseits der Kulturen‘ hinaus, oder – sofern es konkreter wird – auf Menschenrechtserziehung. Auch hier fehlt die explizite Einbeziehung der Frage nach dem Maßstab und nach der maßstabsetzenden Macht sowie generell nach den Machtfrage, die das mit den Menschenrechten gegebene Recht auf Differenz einschränkt.
- Differenz als *Recht auf Differenz* mit der Betonung auf Recht *und* Differenz als Merkmale einer „postmodernen“, globalisierten Gesellschaft schließt an die Diskussionen über Differenz *und* Gleichheit in der postmodernen Philosophie und der *post-colonial studies* an. Es ist der Versuch, (eurozentrische) Normalitätsmuster und deren historische „Produkte“ (wie zum Beispiel die *Bildungsinstitutionen*) in Frage zu stellen. Rezipiert werden Theorien über Diaspora, Hybridität und Transnationalität. Aus dieser Perspektive werden z.B. binäre Codierungen verworfen und neue Ausdrucksformen für postkoloniale Identitäten gesucht. Hier wird Differenz als Konstrukt gesehen, das es zu analysieren und re-interpretieren gilt.

Soweit die Skizze zum Umgang mit Differenz in den beiden als Beispiel gewählten Fachrichtungen. Als Zwischenfazit können vier Punkte festgehalten werden: Die Frauen- und Geschlechterforschung wie auch die Interkulturelle Pädagogik haben sich zwar aus der Ungleichheitsforschung und damit aus der Kritik an vertikalen Differenzen entwickelt, aber sie haben im Laufe der Zeit auch horizontale Differenzaspekte identifiziert und aufgenommen – nach dem Motto: *All different, all equal*. Möglicherweise ist dies auch eine Erklärung dafür, dass dem Aspekt der sozialen Klassenzugehörigkeit heute weniger Aufmerksamkeit zuteil wird, als zu Beginn der 1970er Jahre. Festzustellen ist zweitens, dass die schon erwähnten Namensänderungen (Frauenforschung zu Geschlechterforschung; Ausländerpädagogik zu Interkultureller Pädagogik) als Zeichen für die Unsicherheit darüber gelesen werden können, welche Perspektive und welches

Differenzmerkmal für die Spezialisierung als leitend angesehen werden kann. Zumal letztlich damit zugleich die Legitimität der Spezialisierung zur Diskussion steht. Betrachten wir die Forschungsperspektiven, die von diesen beiden Zugängen her entwickelt wurden, dann fällt drittens auf, dass beide die Erziehungswissenschaft neu zu schreiben versuchen. Beide fokussieren den Umgang der Pädagogik mit Differenz und Gleichheit. Beide betrachten sich als Projekte, die auf Veränderung gerichtet sind, also als Zukunftsprojekte, die zugleich noch ihre Vergangenheit „entdecken“ müssen. Und in beiden lassen sich zeitlich-räumliche und historisch-aktuelle Forschungsperspektiven unterscheiden. Schließlich bleibt kritisch festzustellen, dass die beiden vorgestellten Fachrichtungen (noch immer) der jeweils eigenen Leitdifferenz Priorität einräumen und somit ihrerseits Gefahr laufen, diese isoliert zu betrachten und sich auf diese Weise selbst zu isolieren. Nur in wenigen Arbeiten werden andere Differenzen und vor allem die Verschränkungen der verschiedenen Differenzlinien mit einbezogen – d.h. in Aufnahme des Bildes vom *sitting at a crossroads* im Titel des Beitrages: Bisher sind es erst wenige Vertreterinnen und Vertreter, die konsequent vom „Kreuzweg“ her, dort wo die Differenzlinien sich verschränken, ihre Fragen und Perspektiven entwickeln.

An diesem „Kreuzweg“ verschränken sich mehr als 15 Differenzlinien, die in der nachstehenden Liste einschließlich der ihnen zugeordneten Grunddualismen aufgeführt sind (vgl. Abb. 1, siehe auch Lutz & Wenning 2001). Sie alle spielen in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Ungleichheit im und durch das Bildungswesen eine mehr oder weniger prominente Rolle.

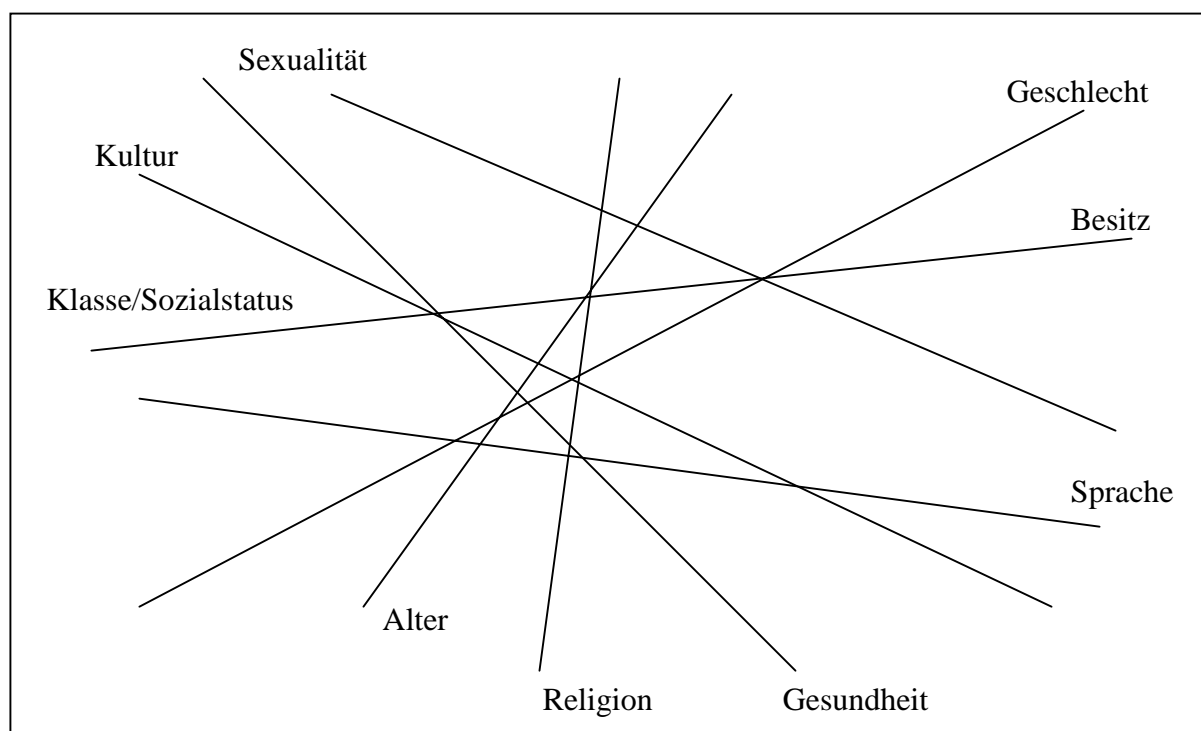
Abbildung 1: Liste 15 bipolarer hierarchischer Differenzlinien²

<i>Kategorie</i>	<i>Grunddualismus</i>
<i>Geschlecht</i>	männlich – weiblich
<i>Sexualität</i>	hetero – homo
<i>„Rasse“/Hautfarbe</i>	weiß – schwarz
<i>Ethnizität</i>	dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
<i>Nation/Staat</i>	Angehörige – Nicht-Angehörige
<i>Klasse/Sozialstatus</i>	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
<i>Religion</i>	säkular – religiös
<i>Sprache</i>	überlegen – unterlegen
<i>Kultur</i>	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
<i>Gesundheit</i>	nicht behindert – behindert
<i>Alter</i>	Erwachsene – Kinder, alt – jung

<i>Sesshaftigkeit/Herkunft</i>	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
<i>Besitz</i>	reich/wohlhabend – arm
<i>Nord – Süd/West – Ost</i>	the West – the rest
<i>Gesellschaftlicher Entwicklungsstand</i>	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Die nachfolgende Grafik (Abb. 2) ist ein Versuch, die Differenzlinien in ihren Verschränkungen zu skizzieren. Dabei ist zu beachten, dass sie nicht als Oppositionen, sondern als Spannungsverhältnisse zu fassen und zu theoretisieren sind. Zu untersuchen sind ihre Beziehungen untereinander und die Wirkungen aufeinander. Welche Anforderungen sich daraus für die Forschung ergeben, zeigen wir im nächsten Abschnitt über Forschungsperspektiven und Forschungsinstrumente auf.

Abbildung 2: Beispiel: Differenzlinien im sozialen Raum



3 Forschungsperspektiven und Forschungsinstrumente

Klassisch unterscheiden sich die Forschungsperspektiven und -instrumente durch quantitative und qualitative Herangehensweisen, wobei erstere mit großen Untersuchungseinheiten und entweder mit vorgefundenen Daten oder eigenen Erhebungen arbeiten. Letztere unterziehen eine begrenzte Anzahl von Fällen einer detaillierten Analyse, arbeiten mit strukturierten bzw. teilstrukturierten Fragen, biographischen Narrationsanalysen oder „Ego-Dokumenten“. In Bezug auf die Untersuchung von Ungleichheit(en) kann festgestellt werden, dass *quantitative* Analysen geeignet sind, Umfang, Art und Ausmaß sozialer Benachteiligungen festzustellen. Ebenso eignen sie sich für historische und Querschnittsvergleiche. Sie sind also sehr wohl zur Beschreibung eines Ist-Zustands, allerdings nur sehr bedingt zur Erforschung von dynamischen und Entwicklungsaspekten des Umgangs und der Verarbeitung von Ungleichheitsverhältnissen durch die Subjekte geeignet.

Ein zentrales Problem quantitativer Untersuchungen ist, dass sie auf Daten angewiesen sind, die nach Kategorien erhoben wurden und werden, die dem neuen Pluralitätsbewusstsein nicht entsprechen: So ist zum Beispiel ein Item wie Staatsangehörigkeit, das in den meisten Untersuchungen über Migrantenkinder eine wichtige Rolle spielt, kaum noch aussagekräftig. Staatsangehörigkeit erlaubt heutzutage immer weniger Rückschlüsse auf Herkunft, Sprache oder Kultur. Eine mehrere Differenzen berücksichtigende Untersuchung müsste die „Differenzdaten“ deshalb überhaupt erst einmal korrekt bestimmen und dann erheben. Hier haben die internationalen Vergleichsstudien zu Schüler- bzw. Schulleistungen zwar einen Anfang gemacht (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 372 f.), aber die dort entwickelten Kategorien wie Familiensprache, Geburtsort der Eltern usw. sind erste Ausdifferenzierungen der Kategorie „Ausländer“. Zu entwickeln sind jedoch Kategorien, mit denen die Verschränkungen von Differenzlinien gefasst werden können. Die *qualitative* Forschung (z.B. die biografische Methode) vermag dagegen komplexe Strukturen differenziert zu erfassen; ihre Probleme liegen woanders. Unabhängig von den Auseinandersetzungen zwischen den Vertreterinnen und Vertretern quantitativer und qualitativer Forschung sind zwei – letztlich selbstverständliche – Grundaussagen festzuhalten: Nicht jedes Forschungsinstrument eignet sich für jede Fragestellung, und es gibt keinen Königsweg. Auch der derzeit vielfach favorisierte *Methodenmix* ist kein solcher, abgesehen davon, dass er ein nur sehr selten anzutreffendes *Methoden-Know-how* verlangt.

In den aktuellen Forschungsarbeiten werden heute mehrheitlich entweder quantitative Kriterien bevorzugt und zusätzlich qualitativ erhobenes Material zur Illustration der Thesen verwandt, ohne dass letzteres einer elaborierten Analyse unterzogen worden ist, oder wir finden qualitative Forschungsprojekte, in denen von vornherein auf den eruierenden Charakter der Forschung verwiesen wird bzw. es wird versucht, durch die Erhebung einer Vielzahl von Fällen doch noch quantitativen Kriterien standzuhalten und die allgemeine Aussagekraft der Forschungsergebnisse zu erhöhen. Derartige Projekte drohen leicht in der Datenfülle zu ertrinken. Mit der Reduktion des Materials in Form von Typologien ergeben sich neue Probleme, etwa das unbefriedigende Gefühl, der Vielzahl von Besonderheiten nicht gerecht werden zu können bzw. nichts mehr zu finden, was

sich generalisieren ließe. Es fehlt an Möglichkeiten, aus den qualitativ gewonnenen Daten Kategorien zu erschließen, die für die quantitative Erfassung taugen.

4 Ein vorsichtiger Ausblick

Als Erstes ist noch einmal zu unterstreichen, dass Forschungsprojekte sich der Reichweite der eigenen Aussagefähigkeit viel deutlicher bewusst werden müssen. Dies gilt zwar als selbstverständlich, wird aber nicht selbstverständlich getan. In Bezug auf die genannten Differenzlinien heißt dies, dass es jeweils einer klaren Aussage darüber bedarf, wie die Differenzlinien miteinander verschränkt sind und warum, wie, welche Prioritäten mit welchen Folgen gesetzt worden sind.

Als Zweites bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zu beachten: Wenn gefordert wird, dass in der Ungleichheitsforschung der Blick systematisch vom (defizitären) Individuum weg hin auf die Strukturen und Institutionen zu richten ist, dann darf nicht vergessen werden, dass Menschen keine *cultural dopes* (Goffman) sind, keine Marionetten, die einzig als ein Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Bildfläche erscheinen, sondern dass diese Strukturen – unter jeweils spezifischen Machtverhältnissen – produziert und reproduziert werden. Zwar wird heute kaum noch bestritten, dass unsere Gesellschaft sozial, national, ethnisch usw. segregiert und vergeschlechtlicht ist, aber trotzdem wissen wir immer noch viel zu wenig darüber, wie aus den kollektiven Ausgangslagen von Kindern im und durch den Erziehungs- und Bildungsprozess die gleichfalls in dieser Weise positionierten Erwachsenen „herauskommen“. Mit anderen Worten: Die Sozialisationsforschung ist hier aufgefordert, mehr Licht in die *black-box* des dazwischenliegenden Zeitraums zu bringen.

Die Schulforschung – im weitesten Sinne – hat ihrerseits eine *black box* auszu-leuchten, und dies noch viel präziser als es schon geschieht: Schule ist als „lernendes Produkt“ eines historischen Prozesses im Umgang mit Massenbildung zu begreifen, als Produkt eines Prozesses, in dem bestimmte Ordnungsprinzipien zur Geltung gekommen sind – scheinbar naturgegeben –, während sie tatsächlich Ergebnis institutionell geronnener politischer und sozialer Klassenverhältnisse, d.h. Herrschaftsverhältnisse, sind, in denen sich in besonderer Weise die Differenzlinien „verschränken“ und die aktuell zunehmend stärker hinter der sogenannten Logik des Marktes versteckt sind. In beiden Fällen könnte versucht werden, die jeweiligen Konstrukte, Normalitätssetzungen und Legitimationsmuster für den Umgang mit Pluralität und Differenz zu beschreiben und mit dem Ziel zu dekonstruieren, für Differenzen und für das prekäre Verhältnis von Gleichheit und Differenz zumindest zu sensibilisieren.

Um abschließend noch einmal das Bild im Titel des Beitrags aufzunehmen: Auf einer Kreuzung zu sitzen ist ein kompliziertes, vor allem aber ein höchst gefährliches Unterfangen – allerdings eines, das notwendig ist, um einen Überblick über Qualität, Umfang und Ausmaß von „Verkehrsbewegungen“ zu erhalten. Für die Frage nach der Berücksichtigung von gesellschaftlichen Ungleichheiten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist jedoch ein solches Experiment – auf der Kreuzung verschiedener erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen und Fachrichtungen sitzend und deren disziplinäre Bewegungen betrachtend – unverzichtbar.

Anmerkungen

1. Der Beitrag ist die für den Druck überarbeitete Fassung des Einführungsvortrags für die Tagung der Sektion international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Nation – Kultur – Entwicklung. Theoretische Konstrukte und ihre Operationalisierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (März 2001).
2. Ergänzung zur Liste in Lutz und Wenning 2001: 20.

Literatur

- Bernstein, B. (1975). *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1972). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Petrat, G. (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850*. München: Ehrenwirth.