

Cameron, Heather; Kourabas, Veronika

Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 258-274



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Cameron, Heather; Kourabas, Veronika: Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 258-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119378

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2013

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

„Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension der Schola-Schallplatte

Projektmethode und Hochschulreife. Schweizer Maturaarbeiten im Spiegel von lernbiographischer Selbstreflexion, schulischer Bewertung und Expertenrating

Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld

100 Jahre Meißnerformel – ein Grund zur Freude? Oder: Wie und warum sich die deutsche Jugendbewegung wider besseres Wissen einen Mythos schuf

Werterziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen

Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Henning Schluß/May Jehle

„Der Frieden war in Gefahr“. Reflexionen zur eschatologischen Dimension
der Schola-Schallplatte 163

Carsten Quesel/Vera Husfeldt

Projektmethode und Hochschulreife. Schweizer Maturaarbeiten im Spiegel von
lernbiographischer Selbstreflexion, schulischer Bewertung und Expertenrating ... 180

Manfred L. Pirner

Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem
vernachlässigten Forschungsfeld 201

Christian Niemeyer

100 Jahre Meißnerformel – ein Grund zur Freude? Oder: Wie und warum sich
die deutsche Jugendbewegung wider besseres Wissen einen Mythos schuf 219

Helmut Heid

Werterziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen 238

Heather Cameron/Veronika Kourabas

Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissen-
schaftliche Auseinandersetzung 258

Besprechungen

Gerhard Zimmer

Martina von Heynitz: Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben	275
---	-----

Brigitte Latzko

Fritz Kubli: Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnis- theorie im Dialog	277
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	280
Impressum	U3

Table of Contents

Contributions on General Pedagogy

Henning Schluß/May Jehle

“Peace Was Threatened”. Reflections on the eschatological dimension of the Schola-record 163

Carsten Quesel/Vera Husfeldt

Project Method and Higher Education Entrance Qualification. Swiss Matura assignments in the light of the students’ self-reflections on their learning biographies, assessment by the school, and ratings by expert 180

Manfred L. Pirner

Religiosity and Teachers’ Professionalism. A literary review on a neglected field of research 201

Christian Niemeyer

100 Years of Meissner Rule – A Cause for Joy? Or: How and why did the German youth movement create a myth for itself against better judgment? 219

Helmut Heid

Teaching Values – Without Values!? A contribution to the discussion of the premises of value education 238

Heather Cameron/Veronika Kourabas

Learning to Think Multiplicity. A plea for a pedagogical debate that more strongly highlights power asymmetries 258

Book Reviews 275

New Books 280

Impressum U3

Heather Cameron/Veronika Kourabas

Vielheit denken lernen

Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung

Zusammenfassung: Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Vielfalt ist zu einem gesellschaftlich gängigen Feld der Diskussion avanciert; auch pädagogische Diskurse beschäftigen sich vermehrt mit der Frage, wie mit gesellschaftlicher Vielfalt unter dem Einfluss von Migration produktiv umgegangen werden kann und welche Position Pädagogik in diesem Zusammenhang zu spielen vermag. Hingegen bleibt die Frage einer machtkritischen Reflexion pädagogischer Denk- und Handlungspraxen und ihrer Verfestigungen in Strukturen im Zuge des Umgangs mit Differenz und Andersheit weitestgehend unberücksichtigt. Der Beitrag greift jene Leerstelle auf und entwickelt erste Ansätze für ein verändertes pädagogisches Verständnis, das eine kritisch-reflexive Position sowohl zu gesellschaftlichen Diskursen als auch der erziehungswissenschaftlichen Disziplin selbst eröffnet.

Schlagworte: Machtkritik, Heterogenität, Differenz, Migration, Andersheit

Einführendes

Die Rede von Heterogenität, Pluralität und gesellschaftlicher Vielfalt hat sich in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu einem vieldiskutierten, von zahlreichen Autorinnen und Autoren verhandelten, demnach omnipräsent zu charakterisierenden Topos entwickelt (Allemann-Ghionda, 2008, S. 25). Was hat es mit der derzeit geteilten Auffassung einer zunehmenden Relevanz von Heterogenität auf sich? In welcher Beziehung steht dieser Bedeutungszuwachs zu hegemonialen gesellschaftlichen Diskursen? Welche unterschiedlichen Perspektiven und gleichsam problematischen Implikationen verbergen sich hinter dieser Diskussion um Vielfalt? Wer oder was wird überhaupt als besonders, als vielfältig bezeichnet und damit als das Andere im Vergleich zu dem Normalen mitunter erst erzeugt?

In diesem Beitrag sollen zentrale Positionen sowie die damit einhergehenden Problemfelder in der Auseinandersetzung mit Heterogenität diskutiert und kritisch betrachtet werden. Gleichsam sollen die mit dem Heterogenitätsbegriff in konstitutiver Verbindung stehenden, sich im Zuge eines solchen Denkens und Handelns eröffnenden Potentiale und Chancen konturiert werden. Dabei wird die Haltung vertreten, dass Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund tradiierter (post-)kolonialer Strukturen kein unproblematisches, vielmehr ein politisch umkämpftes Feld der Auseinandersetzung darstellt. In Deutschland sind Prozesse der Herstellung ‚Anderer‘ eng an Vorgänge der

Rassifizierung,¹ des Otherings (Kilomba, 2008, S. 43-44; Said, 2009) durch Kategorisierungen wie Kultur,² Ethnizität,³ Nationalität und Hautfarbe⁴ geknüpft. Die Verflechtung erziehungswissenschaftlicher Diskurse in jene Praxen der machtvollen Zuschreibung kann nur unter dem Einbezug machtkritischer Überlegungen konstruktiv weitergeführt werden. Die Perspektive des Beitrags basiert somit darauf, das Wissen über ‚Andere‘, das in pädagogischen Diskursen über Heterogenität (re-)aktiviert und folglich virulent wird, mit einer an (post-)kolonialen Diskursen orientierten, kritisch-reflexiven Betrachtung kontrastierend gegenzulesen und dadurch zu verändern. Damit knüpft der Analysegestus des Beitrags an eine kritische Lesart pädagogischer Denk- und Handlungspraxen an, die rassismuskritische und (post-)koloniale Diskurse konstitutiv in die Reflexion erziehungswissenschaftlicher Überlegungen einbezieht, und entwickelt diese weiter.⁵

Trotz jener Perspektive besteht die Gefahr, durch die Fokussierung auf ‚migrantische Andersheit‘ dem hegemonialen Gestus der Definition ‚Anderer‘ in der zeitgenössischen Debatte in Deutschland – wenngleich aus anderer Perspektive und Intention – zu folgen, da die Schwerpunktsetzung eine Komplexitätsreduktion sozialer Realitäten und ihrer Subjekte bewirkt. Im Wissen um die Problematik wird diese Herangehensweise dennoch gewählt, da davon ausgegangen wird, dass bestehende rassifizierte Machtdifferenzen,⁶ die auch in pädagogischen Settings bedeutsam sind, im Sinne ihrer kritischen Revision einer Offenlegung und diskursiven Auseinandersetzung einer Versprachlichung bedürfen. Somit verfolgt der Beitrag, die machtvolle Auslegung von Anders- und Vielheit in ihrer vermeintlichen Faktizität kritisch zu hinterfragen. Ferner soll durch eine Zusammentragung wie produktive Erweiterung bestehender Ansätze der Kritik wie innovativer Gedanken die Möglichkeit geschaffen werden, eine neue, dritte Perspektive durch jene Synthese zu entwickeln. Der Heterogenitätsbegriff wird dabei als produktives Element für eine theoretische Prämisse verstanden, die eine machtkriti-

1 Der Begriff der ‚Rassifizierung‘ bezeichnet den Akt der machtvollen Zuschreibung einer ‚Andersheit‘ aller Subjekte, die von der Weißen Mehrheitsgesellschaft abweichen. Rassifizierung basiert dabei auf einem rassistischen System der Markierung (Sow, 2008, S. 79-80).

2 Marvakis und Parsanoglou bezeichnen die Debatten um Differenz, Multikulturalität und das Paradigma einer Ablösung der Verwendung des Gesellschaftsbegriffs in den Sozialwissenschaften zugunsten der Nennung der Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Identität‘ als problematisch. Hierdurch werde Kultur zum alleinigen und als zentral verstandenen Signifikanten der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse erhoben; zugleich werde der Begriff der Ungleichheit durch den der Differenz abgelöst (Marvakis & Parsanoglou, 2009, S. 41).

3 Eine differenzierte Analyse und Kritik der Begriffe ‚Ethnizität‘ und ‚Ethnie‘ bietet Geisen (2009, S. 243-259).

4 Unter ‚Hautfarbe‘ wird ein soziokultureller, sich (re-)produzierender, bedeutungsvoller Zuschreibungsakt verstanden, dessen ‚farbliche‘ Aufladung als machtvoller Prozess der Benennung und Entnennung zu begreifen ist (Arndt, 2005, S. 340-362).

5 Bezogen auf den bundesdeutschen Kontext ist nicht zuletzt auf Arbeiten Messerschmidts (2008, S. 5-17) zu verweisen.

6 Vgl. für einen Ansatz, der vier Ebenen rassifizierter Differenzherstellung unterscheidet: Eggers, 2005, S. 56-72.

schere pädagogische Denk- und Handlungspraxis eröffnet. Hiervon kann ausgegangen werden, da ein solches Verständnis die Infragestellung bestehender Machtasymmetrien forciert und gleichsam Praxen des Denkens und Handelns in pädagogischen Zusammenhängen reformuliert, die Gefahr laufen, stabilisierend auf den Status quo zu wirken, der von gesellschaftlichen Asymmetrien gezeichnet ist.

Der Machtbegriff, der diesem Beitrag zugrunde liegt, orientiert sich im Wesentlichen an diskursanalytischen Arbeiten Foucaults. Dieser begreift Macht als ein Netz produktiver und gleichzeitig prohibitiv wirkender Effekte, die den gesellschaftlichen wie den individuellen Körper durchziehen, formen und trotz ihres allumfassenden Charakters auch Optionen des Widerstandes bergen (Foucault, 2005). Ferner wird der Annahme Foucaults gefolgt, dass Macht und Wahrheit als sich gegenseitig ermöglichende Faktoren zu begreifen sind, sich also Macht durch Wahrheitsdiskurse legitimiert und umgekehrt Wahrheitsdiskurse machtvolle Diskurse bilden, die Wissen hervorbringen und dadurch wiederum stabilisierend auf Machtverhältnisse wirken (Foucault, 1978, S. 53-54). Diese hierdurch entstehenden „Wahrheitsregime“ konstituieren dabei das, was als diskurs- und damit gleichsam wahrheitsberechtigte Aussage gelten kann, und reglementieren somit das Feld des Denk- und Sagbaren und damit des als wahr Anerkannten: „Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre ‚allgemeine Politik‘ der Wahrheit, d.h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren läßt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht“ (Foucault, 1978, S. 51). Pädagogik ist wie kaum ein anderer Diskurs in die Erzeugung und Perpetuierung gesellschaftlicher Wirklichkeit und gesellschaftlichen Wissens involviert (Musfeld, 2001, S. 149) und somit konstitutiv an dem Prozess der Herstellung wie der Verfestigung des Wissens und der ‚Wahrheiten‘ über ‚Andere‘ beteiligt.

Unter ‚machtkritisch‘ wird an diese Überlegungen anknüpfend eine mehrfach reflexive Orientierung verstanden. Diese besteht aus einer auf der jeweiligen Subjektebene zu situierenden, selbst-reflexiven Haltung gegenüber den eigenen Vorstellungen, stereotypen Denk- und Handlungsweisen; somit dem eigenen Blick auf ‚Andere‘ als pädagogisch agierende Person vor dem Hintergrund ihrer Verflechtung in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse. Ferner fokussiert eine machtkritische Orientierung die Machtwirkung wissenschaftlicher Diskurse, die maßgeblich an der Feststellung beteiligt sind, wer „von Ungleichheitsverhältnissen profitiert und auf wessen Kosten ein Teil der Gesellschaft ihre Privilegiertheit leben kann“ (Scharathow, 2010, S. 89). Eine machtkritische Perspektive richtet den Blick auf pädagogische Diskurse, die Fragestellungen, Problemverständnisse und Handlungsanforderungen mit hervorbringen und dabei in rekursivem Verhältnis zu gesellschaftlichen Dominanzdiskursen stehen und somit Gefahr laufen, diese zu stabilisieren. Machtkritik bedeutet in diesem Zusammenhang, die Dominanz und Selbstverständlichkeit pädagogischer Vorstellungen von ‚Anderen‘ in ihrem diskursiven Herstellungscharakter sicht- und damit veränderbar werden zu lassen.

Eine machtkritische Haltung manifestiert sich folglich anhand der Tatsache, pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen über ‚Anderer‘ kritisch-reflexiv zu begegnen und damit Einfluss auf die Konstitution von Wahrheitsregimen und geltendem Wissen auszuüben. Hier folgt die machtkritische Haltung Foucault, der konstatiert: Er [der Intellektuelle] wirkt oder kämpft auf der allgemeinen Ebene dieser Ordnung der Wahrheit, die für die Struktur und das Funktionieren unserer Gesellschaft fundamental ist (Foucault, 1978, S. 53). Eine machtkritische Perspektive setzt und greift damit als widerständiges Korrektiv an der Hinterfragung und damit der Umgestaltung von Strukturen ein, die gesellschaftliche Machtverhältnisse der Ungleichheit generieren. Dass eine solche widerständige Haltung auf institutionell verankerte Barrieren der erziehungswissenschaftlichen Disziplin stößt, unterstreicht die gleichzeitig bestehende Notwendigkeit einer institutionellen Veränderung und Öffnung, um auf bestehende Strukturen, die es als Ausdruck verfestigter und zentrierter Machtverhältnisse zu begreifen gilt, nachhaltig einzuwirken.

Um den Zusammenhang einer machtkritischeren pädagogischen Sicht auf gesellschaftliche Vielfalt detaillierter zu erläutern, wird in diesem Artikel zunächst auf den Differenzbegriff im Zuge pädagogischen Denkens eingegangen. Diese Schwerpunktsetzung ist auf die Annahme zurückzuführen, dass sich in dem pädagogischen Umgang mit dem Differenten, also dem und der als ‚anders‘ Verstandenen, als paradigmatisch einzuschätzende Fragen und Probleme aufzeigen lassen. Hiervon wird ausgegangen, da sich in der Hervorbringung des ‚Anderen‘, das als differenter Pol gesetzt wird, die „Macht der Unterscheidung“ (Neckel, 2000, S. 9) manifestiert. Macht veräußert sich dabei in der Ausübung einer Definitionsmacht im Zuge der Festlegung, wer in den Kategorien von Eigenheit und Andersheit das ‚Anderer‘ repräsentiert. Diesen repressiven Wirkmechanismen von Macht, die sich im Zuge rassifizierender Zuschreibungsprozesse manifestieren, soll Rechnung getragen werden. In einem nächsten Schritt werden die Bedeutung einer machtkritischen Konzeptualisierung expliziert und Ansätze, die für eine perspektivische Weiterentwicklung bereits bestehender Konzeptualisierungen produktiv erscheinen, konturiert. Gleichsam werden neue, zentrale und notwendige Veränderungsschritte, die für ein machtkritisch orientiertes Heterogenitätsverständnis von konstitutiver Relevanz sind, entwickelt. Als wesentliches Moment eines solchen Denkansatzes wird dabei ein prozessuales Verständnis von Heterogenität unabdingbar, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, der das kritische, sich gegen Vereinnahmungen hegemonialer Diskurse wendende Potential skizziert, das aus einer Pädagogik erwächst, die Heterogenität und Machtkritik als ko-konstitutives Fundament pädagogischen Denkens und Handelns begreift.

1. Pädagogische Entwicklungen – Die Genese des Heterogenitätsbegriffs und seine Einbettung in gesellschaftliche Machtverhältnisse

Das gegenwärtige Verständnis von Heterogenität im bundesdeutschen Kontext und insbesondere im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung bedarf

neben einer kritischen Einordnung der kulturrassistisch⁷ agierenden Definitionsmacht um ‚migrantische Andersheit‘ im gesamtgesellschaftlichen Diskurs,⁸ die wiederum für die heterogene gesellschaftliche Landschaft verantwortlich gemacht wird, zudem einer kontextuellen Einbettung der begriffsgeschichtlichen Entstehungs- und Verwendungsgeschichte. Ein solcher Rückbezug scheint notwendig, um die Genese dieses Begriffs zu veranschaulichen. Aufgrund der Kürze des Beitrags kann keine genauere Auseinandersetzung bezüglich der paradigmatischen Begrifflichkeiten und ihrer verwobenen Konzepte von einer ‚Defizitorientierung‘⁹ – hier ist insbesondere auf die Herausbildung der sogenannten ‚Ausländer/-innenpädagogik‘ und der an ihr geübten Kritik zu verweisen (Griese, 1984; 2004, S. 11-37) – von Differenz¹⁰ und letztlich dem Verständnis von Heterogenität erfolgen.

Als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit ‚Andersheit‘ sind jene erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen zu nennen, die eine „abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150). Bezogen auf die Bundesrepublik sind dies die Frauenforschung, die Sonderpädagogik und die ‚Ausländer/-innenpädagogik‘ (S. 150). Allen Subdisziplinen sei hierbei, so Krüger-Potratz, gemeinsam, dass sie die bis dato faktisch unhinterfragten Normalitätskonstrukte und ihre korrespondierenden Vorstellungsgebäude, die im wissenschaftlichen Diskurs existierten, in Bezug auf die hierin vollzogene Allgemeinsetzung der als zentral und universal gültig verstandenen Themen, der darunter versammelten und der nicht verorteten Personen sowie der hierunter subsumierten Fragestellungen einer kritischen Revision unterzogen (S. 150). Exemplarisch lässt sich dies an der Frauenforschung, die sich zu den Gender Studies weiterentwickelt hat, illustrieren. Zu Beginn konzentrierte sich die Frauenforschung v.a. auf die Kritik an einer gesellschaftlich unhinterfragten, männlichen Dominanz und ihrer strukturellen Verankerung in öffentlichen Institutionen. Im weiteren Verlauf entwickelte sie sich jedoch zu einer grundlegenden Hinterfragung der Kategorie Geschlecht, die gesellschaftlich wirkmächtige Unterschiede hervorbringt. Der Bezug auf Differenzen stellt(e) dabei einen unabdingbaren Referenzpunkt und ein Instrument für eine grundlegende Infragestellung von Hegemonien dar, die es in ihrer unmarkierten Selbstverständlichkeit zu benennen galt. Dabei beweg(t)en sich Kritiker/-innen gleichzeitig in der Gefahr, aufgrund eines Insistierens auf Differenzen durch das Einfordern einer Anerkennung dieser sowie der Einforderung der Sicht- und Hörbarkeit marginalisierter Positionen im Sinne einer Reifikation substantialistischer Identitätskonzeptionen und -politiken zu agieren. Letztere galt und gilt es hingegen als soziokulturelle Konstrukte und

7 Die Verschiebung von einem biologistischen Rassismus hin zu einem kulturrassistischen bzw. neo-rassistischen Diskurs, der insbesondere die Unvereinbarkeit verschiedener Kulturen postuliert, arbeitet Balibar heraus (Balibar, 1992, S. 23-38).

8 Vgl. für eine dezidierte Kritik aus (post-)kolonialer Perspektive: Steyerl, Gutiérrez & Ha, 2003.

9 Eine pädagogische Kritik am Defizitmodell äußert u.a. Prengel (1995, S. 74-77).

10 Vgl. für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Differenzbegriff: Lutz & Wenning, 2001.

Mechanismen sozialer Exklusion zu kritisieren und damit in ihrer vermeintlich natürlichen Faktizität zur Disposition zu stellen.

Als weiteres problematisches Element des Differenzbegriffs ist hervorzuheben, dass die Nennung des als different gesetzten Pols, der die Abweichung des als allgemein und damit universal gesetzt Verstandenen eines binär codierten Systems darstellt, durch eben jenen Vorgang weiterhin einer Markierungslogik verhaftet bleibt. Eine hierdurch hervorgerufene Struktur festschreibender Identifizierung droht, sich durch wiederholendes Praktizieren erneut in den Körper einzuschreiben, da durch jene iterativ stattfindende machtvolle Benennung des als ‚anders‘ Verstandenen gleichsam das als ‚eigen‘ und hegemonial Verstandene – wenn sich die Sprecher/-innenposition auf Seiten der Mehrheit befindet – mittransportiert wird. Aufgrund seiner Nichtbenennung bleibt es dabei weiter unmarkiert. Im Sinne einer auf Machtkritik basierenden pädagogischen Perspektive bedarf es hingegen einer Benennung und Thematisierung dieser Unterscheidungspraktiken, die Differenz immer wieder von Neuem herstellen und das ‚Andere‘ als solches festschreiben. Im Zuge von Ethnisierungsprozessen in der Schule manifestiert sich dies in einer strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Einwanderungsgeschichte. Dabei fungiert ein „in der Schule als Organisation institutionalisiertes und geteiltes Wissen“ als Begründungsmuster für Selektionsentscheidungen, die „ethnische Unterscheidungen legitimier[en]“ und zu einer „stabile[n] Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse“ führen, wie Gomolla und Radtke zeigten (2009, S. 21). Im Folgenden soll dem Aspekt der Differenzzuschreibung, der in pädagogischen Arrangements bedeutsam ist und erneut machtdurchsetzte Bedeutungen schafft, weiter nachgegangen werden.

1.1 *Der Diskurs um Differenz – Die „Macht der Unterscheidung“*¹¹

Nicht zufällig wird im Zuge pädagogischer Auseinandersetzung mit der/dem ‚Anderen‘, wie Castro Varela kritisiert, die vermeintlich tatsächlich existente Differenz, die doch augenscheinliche Andersheit als ‚migrantisch‘ gelabelter Personen (re-) mobilisiert. Sie vertritt hingegen die Auffassung, dass jene ‚faktisch‘ auszumachende (kulturelle) Differenz vielmehr als folgenreiche gesellschaftliche Diskurspraxis in Form einer spaltenden Trennung in ein ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ zu lesen ist (Castro Varela, 2008, S. 98). Eben jener, von Castro Varela kritisierte, in pädagogischen Denk- und Handlungsmustern repetitiv stattfindende Vorgang, der sie dazu veranlasst, von einem „hegemonialen Wahrnehmen“ zu sprechen, der das „So-wie-es-ist stabilisiert und die Machtfrage dabei geflissentlich ignoriert“ (S. 98), soll als bedeutungsgenerierende pädagogische Machtpraxis, die im Sinne Foucaults als ein ‚Wahrheit‘ generierender Diskurs zu lesen ist, problematisiert werden. Dabei soll das zum Tragen kommende Moment ei-

¹¹ Neckel zeigt, wie durch die Macht, Unterscheidungen treffen zu können, gesellschaftliche Hierarchien und damit einhergehende strukturelle Vorteile Privilegierter erhalten werden (2000, S. 9).

ner Reproduktion bestehender Dominanzverhältnisse qua Differenzbenennung herausgestellt werden.

Die Feststellung einer Differenz verweist zunächst auf ein relationales Beziehungsgefüge: etwas wird als anders oder nicht so wie das Eigene bzw. das, was als das Eigene definiert und verstanden wird, gesetzt. Aufgrund der sich gegenseitig ausschließenden respektive negierenden Konzeptualisierung von Eigenheit und Fremdheit kann von einer dichotomen Relationalität dieses Beziehungsgefüges ausgegangen werden. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wer die Definitionsmacht, die „Macht der Unterscheidung“ (Neckel, 2000, S. 9) besitzt, wem oder was in welcher Art und Weise, aus welchen Gründen, in welcher historischen Situation eine Differenz zuzuschreiben ist bzw. vielmehr überhaupt zugeschrieben werden kann. Demnach gilt es, jede soziale Differenzierungspraxis als eine Praxis der Macht zu begreifen (Mecheril, 1998, S. 290).

Nach Hall gilt es hervorzuheben, dass dieses binär strukturierte System in seiner relationalen Struktur keinen neutralen Charakter aufweist; vielmehr verfügt einer der beiden Pole über eine dominante, hegemoniale¹² Position, sodass immer von einem Machtverhältnis zwischen den sich in binärer Opposition befindenden Polen auszugehen ist (Hall, 1997, S. 235). Dies gilt es zu benennen, da dadurch die historische und soziokulturelle Beding- und Verwiesenheit der Bilder, Mythen, Erzählungen und Traditionen von ‚Fremdheit‘, die überhaupt verfügbar werden können und sollen, Beachtung erfährt. Demzufolge konzeptualisiert der Pol der Weißen Mehrheitsangehörigen mithilfe seiner hegemonialen Position die Konstruktion und Ableitung des ‚Anderen‘ in Anlehnung an die konstruierte Gleichsetzung des Eigenen mit gesellschaftlich positiv konnotierten Assoziationen, Bildern sowie Eigenschaften als abweichendes Moment eines imaginären Normaltypus (Castro Varela, 2006, S. 73-87). Das Nicht-Normale, diese als ‚nicht-Ich‘ definierte Sphäre fungiert somit als Negativschablone des Selbst, wodurch seine strukturelle Abhängigkeit und defizitäre Devianz als Konsequenz evident wird. Rassistische Wissensbestände, die als kollektive Imaginationen verfügbar sind, verdanken ihre Wirksamkeit neben einer hierarchischen Setzung binärer Codes ferner einer stereotypisierenden Bedeutungsbildung (Hall, 1997, S. 257-261), die vermeintliche Wahrheiten und ‚sichtbare Realitäten‘ über Menschen – in diesem Fall die als kulturell anders imaginierten Migrantinnen und Migranten – erzeugt.

1.2 Pädagogische Differenzzuschreibungen

Unter Rekurs auf Fragen und Probleme pädagogischer Interaktion ist in Anbetracht der vorausgegangenen kritischen Betrachtung des dem Differenzbegriff innewohnenden Vorstellungsgebäudes zu fragen, inwiefern in einem Setting, das die ‚Anderen‘ in ihrer – vornehmlich als kulturell anders definierten – Existenz glaubt, verstehen zu kön-

12 Unter Hegemonie versteht Hall „a form of power based on leadership by a group in many fields of activity at once, so that its ascendancy commands widespread consent and appears natural and inevitable“ (Hall, 1997, S. 259).

nen und gleichsam zu müssen, erneut machtblinde Prozesse bedient werden, die unreflektiert einer homogenisierenden Festschreibung jener als anders Imaginierten folgen (Castro Varela, 2008, S. 98). Ein solcher Umgang zementiert die symbolischen Grenzziehungsprozesse vielmehr, als zu deren Destabilisierung beizutragen. In diesem Zusammenhang ist auf Mecherils kritische Reflexion der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ zu verweisen, die insofern zu problematisieren sei, da der darin unternommene „Versuch, einer Verschiedenheit ‚Rechnung zu tragen‘, eine spezifische Verschiedenheit immer schon voraussetzt“ und durch die Verwendung des Kulturbegriffs suggeriert, dass „‚Kultur‘ die zentrale Differenzdimension sei, auf der relevante Unterschiede der Besucher und Besucherinnen des Bildungswesens zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind“ (Mecheril, 2004, S. 16). Infolgedessen sei vielmehr von „Migrationspädagogik“ und von „Migrationsanderen“ zu sprechen, situiert Pädagogik ihren programmatischen Fokus in der Auseinandersetzung mit der Frage, „wie der und die Andere unter den Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten.“ Demnach lässt sich eine migrationspädagogische Perspektive verstehen als eine Diskussion der „durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere der Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten hergestellt, wiederholt und verschoben werden“ (Mecheril, 2004, S. 19).

Bezogen auf die instituierte pädagogische Auseinandersetzung und insbesondere im Hinblick auf die Herausbildung der Teilgebiete der Erziehungswissenschaft hinterfragt Krüger-Potratz die Fokussierung und Fixiertheit auf die in der Interkulturellen Pädagogik hervorgebrachte wie zu behebende Konfliktsituation aufgrund einer als existent angenommenen ‚kulturellen Differenz‘.

Sie benennt dabei den Terminus ‚Kultur‘¹³ als Reizwort des interkulturellen Diskurses und fragt, warum die Debatten um Differenz mit eben jenem kulturellen Beigeschmack versehen sind und Fragen zu Differenz und Gleichheit immer noch nicht Eingang in den Kanon der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gefunden haben (Krüger-Potratz, 1999, S. 150-151). Auffallend ist hierbei der Kontrast zwischen einer innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung auszumachenden breiten Kritik kulturalistischer Fixierungen und einer schwachen Umsetzung dieser Erkenntnisse, die eine Veränderung der inhaltlichen Ausrichtung universitärer Lehre erfordern würde.

13 Der hierbei überwiegend verwendete Kulturbegriff ist insofern problematisch, als dass hierbei Kultur primär als einheitliche, widerspruchsfreie und essenzialistische Größe verstanden wird. Dadurch wird der Fakt, dass Kulturen keinesfalls monolithische und feste Gebilde darstellen, sondern sich vielmehr im Wandel, der beständigen Verhandlung und Hervorbringung befinden, nicht berücksichtigt. Zudem ist die Engführung von Kultur auf ein natio-ethno-kulturell codiertes Kulturverständnis zu kritisieren (Straub, 2008, S. 10).

1.3 Übergänge – Von Differenz zu Heterogenität. Bedeutungen eines machtkritischen und interdependenten Verständnisses von Heterogenität

Im Hinblick auf die skizzierte Problematik einer differenzorientierten pädagogischen Perspektive ist zusammenfassend hervorzuheben, dass Heterogenität nur komparativ und relational möglich ist, also immer Differenzen und/oder Gemeinsamkeiten zwischen mindestens zwei als unterschiedlich verstandenen Polen, Personen etc. hergestellt werden müssen. D.h., dass „[a]lles was mit und durch Heterogenität bezeichnet und bedeutet wird und das auf Einheit oder Differenz, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede, Gleiches oder Anderes verweist, nur interessant und überhaupt existent [ist] vor dem Hintergrund der Kategorie, vor deren Hintergrund wir es konstruieren, betrachten und diskutieren“ (Hagedorn, 2010, S. 405).

An diesem Punkt der Auseinandersetzung wird evident, in welcher wechselseitiger Verwobenheit die Begriffe der Differenz und Heterogenität zu situieren sind. Die „Macht der Unterscheidung“ (Neckel, 2000, S. 9) ist damit nicht nur dem Differenzbegriff inhärent; auch beim Nachdenken über Heterogenität werden Unterscheidungssprachen mobilisiert. Damit laufen beide Gefahr, den im vorangegangenen Teil problematisierten, essenzialistischen identitätspolitischen Implikationen Folge leistenden Charakter¹⁴ nicht gänzlich ablegen zu können.

Dem Heterogenitätsbegriff können jedoch positive Momente einer größeren gemeinsamen Verbundenheit von Unterdrückungs- und Marginalisierungserfahrungen zugeschrieben werden, da die klare Unterscheidung und Trennung, die durch den Differenzbegriff deutlicher lanciert wird, hier weniger stark fokussiert wird. Diese positiven Implikationen, die mit dem Heterogenitätsbegriff einhergehen können, bewegen sich jedoch in dem Spannungsfeld einer hierdurch reaktivierten Vorstellung einer Gemeinschaft und dem Glauben an eine Vergleichbarkeit und Verallgemeinerung unterschiedlichster Formen von Deprivilegierungen und sind deshalb gefordert, sich gegen jene Tendenzen zu positionieren. Für eine kritisch-differenzierte Haltung bezüglich der Potentiale eines Heterogenitätsverständnisses scheinen demzufolge Ansätze produktiv, die die komplexen, nicht-additiv zu verstehenden Zugehörigkeiten zu Kategorien von Dominanz und Dominiertsein reflektieren. Ein solches Verständnis findet v.a. in Konzeptualisierungen eines interdependenten¹⁵ Ansatzes Ausdruck, der auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zunehmend an Bedeutung gewinnt.

14 Vgl. für eine Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Charakter identitätspolitischer Strategien und der Anerkennung von Andersheit: Ha, 2004, S. 91-96.

15 In Ansätzen der Interdependenz wird davon ausgegangen, dass Zugehörigkeiten zu Kategorien wie Geschlecht etc. keinesfalls als voneinander separierte Größen zu begreifen sind. Vielmehr wird die Auffassung vertreten, dass sich die unterschiedlichen Zugehörigkeiten zu Kategorien in wechselseitiger Weise beeinflussen und somit ein untrennbares Geflecht bilden (Walgenbach, Palm, Dietze & Hornscheidt, 2007).

2. Anforderungen an eine machtkritischere pädagogische Perspektive auf Heterogenität

In Anbetracht der vorausgegangenen Überlegungen ist festzuhalten, dass die Freisetzung der qualitativen Erneuerungsmomente, die mit dem Heterogenitätsbegriff einhergehen können, wesentlich an der Fähigkeit einer kritischen Reflexion seiner Anwendung und Umsetzung, seiner Auslegung und seiner implizit wie explizit verhandelten Programmatiken zu beurteilen sind. Eine gelingende Verbindung zwischen einem machtkritischeren pädagogischen Impetus und dem Heterogenitätsbegriff scheint davon abhängig zu sein, ob es gelingt, die vielseitigen Verschränkungen der Zugehörigkeiten und Festschreibungsprozesse zu dominanten wie dominierten Kategorien konstitutiv in Betracht zu ziehen. Es ist folglich notwendig, sie zu explizieren und nicht zugunsten einer relativierenden und unreflektierten „Feier von Differenz(en)“ (Mecheril, 2008) aufzugeben oder diese gar als exotisierende Bereicherung festzuschreiben und im Sinne einer Einverleibung für eigene Interessen und Bedürfnisse erneut zu funktionalisieren (Terkessidis, 2002).

Vor diesem Hintergrund ist zusammenfassend zu betonen, dass Heterogenität – soll tatsächlich von einer divers gefassten Unterschiedlichkeit ausgegangen werden – eines interdependenten, anti-essenzialistischen Ansatzes bedarf, da nur dann die Vielseitigkeit und wechselseitige Verwobenheit von Mehrfachzugehörigkeiten zu den Polen von Dominanz und Subordination bzw. Marginalisierung grundlegend berücksichtigt wird. Der Begriff der Heterogenität steht im Widerspruch mit sich selbst und erfährt eine als kontra-indiziert zu umschreibende, fixierende wie unterkomplex verfahrenende Wendung, verfestigen sich erziehungswissenschaftliche Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit Vielheit auf lediglich eine Kategorie und einen Blickwinkel – der gegenwärtig in einer migrantisch bedingten ‚Andersheit‘ zu sehen ist –, die als wesentlicher Parameter von Heterogenität verstanden wird. Ein breit gefasstes Verständnis des Begriffs inkludiert hingegen gleichsam ein als interpersonell zu umschreibendes Begreifen von Unterschiedlichkeit, das sich nicht allein an den ‚Auslöser/-innen‘ der heterogenen Konstitution gesellschaftlicher Gefüge zu orientieren versucht, denen oftmals die markierte, hierdurch inferiorisierte Position zuteil wird. Vielmehr hat in einer „Pädagogik der Vielfalt“ – einer Konzeptualisierung Prengels – neben der „Anerkennung der Verschiedenheit zwischen Einzelnen auch die Anerkennung kollektiver Verschiedenheit zwischen Gruppen Platz“, wobei es von Bedeutung ist, dass Gruppengemeinsamkeiten nicht aufgrund eines von außen zugeschriebenen Effekts hervorgebracht werden oder durch Subsumtion mittels „gruppeninterner Hierarchie“ entstehen. Einer solchen Auffassung folgend ist es notwendig, Räume für Veränderungen dieser Konstellationen zu schaffen. Dies bedeutet auch, dass deren (Wieder-)Auflösung zu ermöglichen ist (Prengel, 1995, S. 188). Es gilt somit, dynamische Gruppenzugehörigkeiten und -zusammensetzungen zu gestalten, die sich anhand der Kriterien der Veränderbarkeit und Vielfalt orientieren, statt von starren Konzepten auszugehen, die relativ statische und unveränderbare homogene (Gruppen-)Zugehörigkeit erzeugen, wie es z.B. im Fall kategorialer Unterscheidungen aufgrund von Ethnizität geschieht. Hingegen könnten Diskontinuität, Varietät

und Temporalität als Merkmale von Heterogenität und ihrer Umsetzung in der Bildung von Gruppen fungieren, die nicht zuletzt in schulischen Lehr- und Lernsituationen nach Umsetzung verlangt und dem dort verfolgten Paradigma eines homogenen und homogenisierenden Umgangs mit Schüler/-innen entgegensetzen ist. Ein Komplexität und Heterogenität ermöglichendes Verständnis von Subjekten und Gruppen erfordert dabei eine tief greifende Veränderung, die sich über die Lehrer/-innenbildung hinaus auf didaktische Umsetzungen, Form und Inhalt der Lehrpläne wie die Architektur der Schule als Institution selbst erstreckt. Ansätze, die von einer heterogenen Verfasstheit ausgehen und diese in (Lern-)Räumen ermöglichen, werden in inklusiven Konzepten des Lehrens und Lernens bereits umgesetzt (Schnell & Sander, 2004).

2.1 Heterogenisierung statt Heterogenität – Plädoyer für ein prozessuales Konzept

Unter Rückgriff auf die vorangegangenen Überlegungen scheint eine dynamische und prozessuale Interpretation von Heterogenität als produktive pädagogische Perspektive fungieren zu können, da in ihr Unterschiedlichkeit einerseits anerkannt und diese gleichzeitig wiederum nicht als feststehende Zustands- respektive Personen- und Gruppenbeschreibung verstanden wird. Darüber hinaus wird eine qualitative Erweiterung des Interpretationsrahmens des Heterogenitätsbegriffs vorgenommen, da hierbei die Aufmerksamkeit für innerpsychische, also intrapersonelle Heterogenität und Widersprüchlichkeit als konstitutives Element berücksichtigt wird (Prenzel, 1995, S. 189). Unter Rekurs auf soziolinguistische Arbeiten Hornscheidts, die auf einem perspektivisch-pragmatischen Ansatz basieren¹⁶, kann jene Ausrichtung einer Beweglichkeit und Unabgeschlossenheit als grundlegendes Moment einer machtkritischen und heterogenitätssensiblen pädagogischen Position produktive Erweiterungen erfahren. Dieser Schluss ergibt sich aus der kritischen Auseinandersetzung Hornscheidts mit dem Interdependenzgedanken und ihrer wegweisenden Weiterführung dadurch, da sie den Begriff ‚Kategorie‘ insofern unter Kritik stellt, da er Statik und Starrheit symbolisiert und transportiert. Hierdurch besteht die Gefahr, das Moment der aktiven Hervorbringung, die als Handlung im Zuge sozialer Konstruktion zu begreifen ist und als machtvolle Einteilungspraktik fungiert, außer Acht zu lassen. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für die Verwendung von ‚Kategorisierung‘ anstelle einer Verwendung von ‚Kategorie‘, da durch jene prozessorientierte Benennung der „Herstellungscharakter der Handlung ge-

16 Zur Charakterisierung des Ansatzes führt Hornscheidt aus: „Mit einem perspektivisch-pragmatischen Verständnis wird hingegen von der sprachlichen Konstruktion von Wirklichkeit und Welt ausgegangen. Sprache wird hier als ein zentrales kommunikatives Medium der Verhandlung prinzipiell dynamischer Bedeutung aufgefasst, die nicht in den Worten und ihren systeminhärenten Oppositionen zueinander liegen, sondern in der Wahrnehmung der Interagierenden und zwischen diesen kontinuierlich ausgehandelt werden, wobei Aspekte der Macht und Prozesse der Naturalisierung und Konventionalisierung für die interaktive Aushandlung von Bedeutung eine wichtige Rolle spielen“ (Hornscheidt, 2007, S. 78).

genüber einem angenommenen fixen Zustand oder Ergebnis“ betont und somit in den Fokus gerückt wird (Hornscheidt, 2007, S. 79). So lässt sich dieses Verständnis z.B. in Bezug auf Menschen mit Behinderung¹⁷ dahingehend verstehen, dass diese nicht zuletzt durch die Konstitution öffentlicher wie privater Räume behindert werden, da diese nicht so beschaffen sind, dass sie für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen nutzbar sind. Sie sind hingegen an der und für die Mehrheit, nicht jedoch für die Vielfalt gesellschaftlich existierender Bedürfnisse ausgerichtet. Anstatt jedoch dieses Faktum zu problematisieren, werden die von der Norm abweichenden Personen pathologisiert und von der gesellschaftlichen Teilhabe partiell oder gänzlich ausgeschlossen. Ein prozessuales, machtkritisches Verständnis ermöglicht es, die Prozesse der Marginalisierung und Exklusion explizit zu fokussieren und als Moment der Herstellung ‚Anderer‘ zu kritisieren. Findet eine Übertragung dieser Neu- bzw. kritischen Reformulierung unter Bezug auf sozialkonstruktivistische Positionen statt, wird ferner evident, dass in Anlehnung an die von Hornscheidt favorisierte sprachliche Benennungspraxis vielmehr von Heterogenisierungen denn von Heterogenität zu sprechen ist, soll das Moment des ‚in actu‘ konstitutive Beachtung erlangen. Für die Autorin schließt sich beim Nachdenken über Kategorisierungsprozesse ferner – und dies scheint für die geführte Auseinandersetzung ebenso von Relevanz – eine Infragestellung kategorialer Klassifizierung an. Die Diskussion zwischen einer kategorialen versus einer graduellen Klassifizierung ist v.a. Gegenstand soziologischer Debatten und erscheint auch im Zuge dieser Auseinandersetzung von Bedeutsamkeit; insbesondere im Hinblick auf die im Vorangegangenen erfolgte dezidiertere Auseinandersetzung mit dem Differenzbegriff und seiner in der pädagogischen Praxis stattfindenden Anwendung. Diese Annahme ergibt sich, da, so Neckel und Sutterlüty, „[d]ie Logik der Differenz, die sich in kategorialen Unterscheidungen artikuliert, [...] ‚disjunktiv‘ verfasst [ist]. Insbesondere zugeschriebene Merkmale wie Ethnizität, Religion und Geschlecht kandidieren für kategoriale Bewertungen, da sie als unveränderlich gelten und als Gegensatzpaare – ‚schwarz‘ oder ‚weiß‘, ‚christlich‘ oder ‚muslimisch‘, ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ – auftreten“ (Neckel & Sutterlüty, 2005, S. 414). Die graduelle Kategorisierung wird dabei als eine Option verstanden, den binären Konstruktionscharakter, der dem Differenzdenken immer noch innewohnt, zu subvertieren. Im Zuge einer zu entwickelnden heterogenitätsaffinen pädagogischen Ausrichtung wird evident, dass es eines differenzierten und kritisch-reflexiven Impetus bedarf, der in der Lage ist, auch Differenzen innerhalb von Differenzen zu berücksichtigen, um nicht erneut schematisierend und hierdurch homogenisierend zu agieren. An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass neben diesen Differenzen innerhalb von Differenzen gleichsam neben den bereits erwähnten Momenten der Dynamik und Komplexität keinesfalls ein machtfreier (Zwischen-)Raum eröffnet wird. Auch und vielleicht gerade in Momenten der Unabgeschlossenheit und Kontingenz existieren Machtbeziehungen und Formen des Zwangs. Zudem besteht die Gefahr, durch die Fokussierung auf das Moment der Konstruktion, also den Prozess der Herstellung von Andersheit, die Folgen erfahrener Diskriminierungen aufgrund der Zugehörigkeit zu subdominan-

17 Vgl. für eine Einführung in die Disability Studies Dederich (2007).

ten Kategorien zu vernachlässigen, die gegenwärtig einem meist kategorialen, binären Muster folgen.

3. Kritik als Revision – Über widerständiges pädagogisches Denken

Der Gedanke, Unterschiedlichkeit als wertvoll und erstrebenswert zu begreifen, bewegt sich immer in einem konstitutiv ambivalenten Spannungsfeld, da er Gefahr läuft, ‚Andere‘ in ihrer vermeintlichen und/oder tatsächlichen Andersheit festzuschreiben. In der Anerkennung von Andersheit und Heterogenität manifestieren sich darüber hinaus grundlegende Aspekte und Probleme von Macht. So lässt allein der Fakt, über die Verweigerung oder die Gewährung von Anerkennung entscheiden zu können, die Existenz hierarchischer Machtverhältnisse und bestehender Dominanzgefüge nur allzu offenkundig werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Umgang mit Vielheit in mehrfacher Hinsicht kein unproblematischer sein kann und es somit von grundlegender Bedeutung ist, dass „Spannungsfelder und nicht etwa eindeutige Wahrheiten“ zu berücksichtigen sind, wenn „Pädagogik von Heterogenität ausgeht“ (Prenzel, 2004, S. 45). Es existiert kein sicheres Terrain, auf das sich Pädagogik unproblematisch rückbeziehen kann. Es gelten keine unhintergehbaren Wahrheiten, die letztendliche Gültigkeit beanspruchen könnten, keine konsistenten und homogenen pädagogischen Lösungskonzepte, die in der Lage wären, jene Ambivalenzen und Paradoxien endgültig aufzulösen.

Hingegen gilt es vielmehr, die Widersprüchlichkeit pädagogischen Denkens und Handelns beständig zu thematisieren und dabei auch eine selbstreflexive Auseinandersetzung der eigenen Person und Position im Zuge der Strukturierung des gesellschaftlichen (Macht-)Raums zu entwickeln; auch und gerade als pädagogisch Professionelle. An diese, auf der Subjektebene zu situierende Kritikfähigkeit der eigenen Erwartungs- und Vorurteilshaltung, die wiederum als rekursiv zu tradierten gesellschaftlichen Topoi und strukturell instituierten sozialen Praktiken rückgebunden zu denken ist, schließt sich gleichsam eine kritische Hinterfragung der (Re-)Produktion hegemonialer Bilder von dem/der ‚Anderen‘ an. Welche Kategorien und welche sie umgebenden (Zerr-)Bilder werden wann in welchem soziokulturellen und historischen Kontext von wem für welche Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit genutzt? Inwiefern sind folglich Betrachtungs- und Problematisierungsvorgänge von Andersheit insbesondere in ihren medialen, politischen und pädagogischen Diskursen als Machtpraktiken im Sinne der Generierung eines Topos zu hinterfragen und in ihren Grundfesten fundamental in Frage zu stellen?

Foucault begreift als „Entstehungsherd der Kritik im Wesentlichen das Bündel der Beziehungen zwischen Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ und expliziert hieraus folgend, dass unter Kritik „die Bewegung [zu verstehen ist], in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault, 1992, S. 15). Vor dem Hintergrund eines solchen, nicht zuletzt an Foucault orientierten (Kritik-)Verständnisses wird die Not-

wendigkeit einer pädagogischen (Selbst-)Hinterfragung evident. Fließt eine solche Haltung konstitutiv in die Überlegungen pädagogisch Professioneller ein, wird hierdurch eine „reflektierte Unfügsamkeit“ (S. 15) ermöglicht, indem die hegemonialen Definitionen von Welt respektive die des dargestellten Problemzusammenhangs nicht unhinterfragt angenommen und weitergetragen werden. Vielmehr ist es dann möglich, der Gefahr einer Restabilisierung dominanter Diskurse und ihrer stereotypen Bilder kontrastierend zu begegnen. Ein machtkritisches Verständnis von Heterogenität spielt dabei eine wesentliche Rolle, da hier die Frage nach der Konstruktion von Anders- und Vielheit konstitutive Berücksichtigung erfährt und einer kritischen Hinterfragung unterzogen wird. Um ein solches Verständnis erfolgreich realisieren zu können, gilt es, eine Heterogenisierung von Heterogenität zu praktizieren. Dies bedeutet, den Herstellungs- und Prozesscharakter von Heterogenität zu reflektieren und diesen Prozess ferner als ergebnisoffenen zu begreifen, der prinzipiell unabschließbar ist.

So wird es möglich, die Gebilde, Vorstellungen und gegenwärtigen Verständnisse von Vielfalt kritisch zu betrachten und daran zu arbeiten, die Aufmerksamkeit auf ihre Heraus- und Bedeutungsbildung zu lenken und sie somit weniger als statische Fakten, sondern vielmehr als diskursive Formationen zu begreifen. Gleichzeitig gilt es, Machtimplikationen zu benennen, die durch das Etablieren des Heterogenitätsverständnisses als neuem Paradigma entstehen können. Vielfalt als Wesenszug subjektiver wie gesellschaftlicher Verfasstheit zu begreifen, bewegt sich in der Gefahr, bestehende soziale Ungleichheiten in den Hintergrund zu drängen. Eine Normalisierung von Vielfalt bewegt sich damit immer in dem Spannungsfeld, erneut als herrschaftsaffirmative Praxis zu fungieren (Eggers, 2010, S. 61). Dies unterstreicht wiederum die Notwendigkeit, Heterogenität und Machtkritik als ko-konstitutive Merkmale erziehungswissenschaftlicher Überlegungen zu begreifen. Heterogenität in dieser Weise zu verstehen bedeutet, Machtunterschiede, die sich aufgrund der Zugehörigkeit zu dominierenden und dominierten Positionen der Gesellschaft zeigen, nicht zu negieren, sondern zu problematisieren. Gleichsam ist es ein Anliegen machtkritischer Überlegungen, den binären Charakter der Kategorienbildung in seinem schematischen Charakter zu kritisieren und durch eine Vervielfachung und Dynamisierung, die keinen abschließenden Endpunkt besitzt, strukturell zu erweitern. Forschung kann dann, wie Mecheril anmerkt, „einen Beitrag zum Bewusstmachen von Herrschaft und sozialer Benachteiligung leisten sowie eine Auseinandersetzung mit Mitteln ihrer Überwindung unterstützen“ (Mecheril, 1999, S. 245). Eine Offenlegung von Herrschaft und die Arbeit an Ansätzen zu ihrer Überwindung bewegen sich dabei jedoch in Institutionen, Denk- und Handlungskontexten, die gewachsene, tradierte und dadurch schwer veränderbare Strukturen aufweisen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer auf Strukturen abzielenden und diese transformierenden Perspektive, um in nachhaltiger Weise eine heterogenitätssensible, machtkritische Perspektive nicht nur gedanklich entwickeln, sondern auch praktisch realisieren zu können.

Eine machtkritische pädagogische Denk- und Handlungsweise eröffnet die Möglichkeit, sich Homogenitätsbestrebungen und (re-)essenzialisierenden Festschreibungsprozessen im Zuge hegemonialer Vorstellungen über ‚Andere‘ entgegenzusetzen und

ihnen durch eine konstruktive Widerständigkeit ‚wahrheits‘- und damit herrschaftskritisch entgegenzuwirken.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2008). Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheiten kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 18-33.
- Arndt, S. (2005). Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 340-362). Münster: Unrast.
- Balibar, É. (1992). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation* (S. 23-38). Hamburg/Berlin: Argument.
- Castro Varela, M. do Mar (2006). Interkulturelle Pädagogik und soziale Gerechtigkeit. Eine postkoloniale theoretische Betrachtung. In L. Reiberg (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung* (S. 73-87) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Castro Varela, M. do Mar (2008). Macht und Gewalt: (K)ein Thema im Diskurs um interkulturelle Kompetenz. In B. Rommelspacher & I. Kollak (Hrsg.), *Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen* (S. 97-114). Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Eggers, M. M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 340-362). Münster: Unrast.
- Eggers, M. M. (2010). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierung. In A. Broden (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-84). Bielefeld: transcript.
- Foucault, M. (1978). Wahrheit und Macht. Interview von A. Fontana & P. Pasquino. In Ders. (Hrsg.), *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 21-54). Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht* (übersetzt von R. Ansén, M. Bischoff, H.-D. Gondek, H. Kocyba & J. Schröder, 4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geisen, T. (2009). Migration und Ethnizität. Zur Ambivalenz kultureller Grenzen. In K. E. Sauer (Hrsg.), *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien* (S. 342-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, H. M. (Hrsg.) (1984). *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Griese, H. M. (2004). *Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus* (2. Aufl.). Münster: LIT.
- Ha, K. N. (2004). *Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs* (überarb. u. erw. Neuauflage). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In J. Hagedorn & L. Herwartz-Em-

- den (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 403-423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, S. (Hrsg.) (1997). *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Hornscheidt, A. (2007). Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In K. Walgenbach, K. Palm, G. Dietze & A. Hornscheidt (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 65-105). Opladen: Barbara Budrich.
- Kilomba, G. (2008). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(1), 149-165.
- Lutz, H., & Wenning, N. (Hrsg.) (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Marvakis, A., & Parsanoglou, D. (2009). Zur Kulturalisierung sozialer Ungleichheit. In K. E. Sauer (Hrsg.), *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien* (S. 41-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (1998). Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In M. do Mar Castro Varela, S. Schulze, S. Vogelmann & A. Weiß (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 287-311). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht über wen? Überlegungen zu einem (re)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231-266). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2008). ‚Diversity‘. *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung*. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1761.asp [20.08.2012].
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5-17.
- Musfeld, T. (2001). Das Wissen, die Macht und das Spiel. De(kon)struktion von Identitäten am Beispiel des Internet. In F. Fritzsche, A. Tervooren, J. Hartmann & A. Schmidt (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 149-159). Leverkusen: Leske + Budrich.
- Neckel, S. (2000). *Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kultursoziologie der modernen Gesellschaft* (1. erw. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Neckel, S., & Sutterlüty, F. (2005). Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 409-428). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (mit einem Vorwort von Otto Dann, 2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2004). Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In Friedrich Jahreshefte (Hrsg.), *Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (S. 44-46). Seelze: Friedrich Verlag.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus* (übersetzt von H. G. Holl, 3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Scharathow, W. (2010). Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In A. Broden (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissen-*

- schaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 87-111). Bielefeld: transcript.
- Schnell, I., & Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sow, N. (2008). *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: C. Bertelsmann.
- Steyerl, H., Gutiérrez, R. E., & Ha, K. N. (Hrsg.) (2003). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast.
- Straub, J. (2008). Kultur. In J. Straub, D. Weidemann & A. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 7-24). Stuttgart: Metzler.
- Terkessidis, M. (2002). *Der lange Abschied von der Fremdheit. Kulturelle Globalisierung und Migration*. <http://www.bpb.de/apuz/27034/pdf> [16.08.2012].
- Walgenbach, K., Palm, K., Dietze, G., & Hornscheidt, A. (Hrsg.) (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.

Abstract: In recent years, issues of heterogeneity and diversity have gained in importance in public debates about society. Not surprisingly, the field of pedagogy has picked up this topic as well. Educational discourses are currently debating how the potential of social diversity due to migration can be best utilized for processes of teaching and learning. Unfortunately, for the most part, these debates leave unexamined how the emphasis on difference and otherness may contribute to reproducing and cementing exclusionary social power structures. Hence, this article advocates for an educational theory and praxis that acknowledges these structures and is self-reflexive of its own complicity with their violent effects.

Keywords: Power, Heterogeneity, Difference, Migration, Otherness

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Heather Cameron, Freie Universität Berlin,
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Integrationspädagogik,
Bewegung und Sport, Fabeckstr. 69, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: cameron@zedat.fu-berlin.de

M.A. Veronika Kourabas, Technische Universität Chemnitz, Institut für Pädagogik,
Juniorprofessur Interkulturelle Pädagogik, Reichenhainer Straße 41, 09126 Chemnitz,
Deutschland
E-Mail: veronika.kourabas@phil.tu-chemnitz.de, v_kourabas@gmx.de