

Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]

Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Opladen : Leske + Budrich 2001, 299 S.



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-25394

10.25656/01:2539

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25394>

<https://doi.org/10.25656/01:2539>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Helma Lutz
Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden

Differenz in der Erziehungswissenschaft

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden
Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

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

ISBN 3-8100-2854-1

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

Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....	177
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
IV Zur Produktion von Differenz.....	249
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000
Helma Lutz und Norbert Wenning

Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010
Helma Lutz und Norbert Wenning

I Einführungen

Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten

Helma Lutz, Norbert Wenning¹

Angenommen, Sie interessieren sich für das Thema Differenz – es ist schließlich in aller Munde. Sie suchen relevante Literatur, geben den Begriff als Suchkategorie in die Lieferverzeichnisse des Buchhandels ein und reduzieren die Suchumgebung auf den deutschsprachigen Raum, dann rollen Ihnen heute (2000) etwa 275 Titel entgegen. Sie stellen fest, dass sich der Begriff Differenz als Schlagwort in der sozialwissenschaftlichen Debatte etabliert hat und dass die Bandbreite der verfügbaren Titel erstaunlich ist. Das heterogene Feld umfasst sowohl die Betrachtung von Identität und Differenz bei Hegel, Heine oder Takanaki als auch die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen, sexuellen oder kulturellen Differenzen und schließlich den Disput über nationale oder systemische Differenzlinien. Diese Bedeutungsvielfalt, die sich unter dem Titel „Differenz“ summiert, reicht von der Erörterung von Ethik und Moral in verschiedenen Zeitepochen bis zur Beschreibung von Erfahrungen mit verschiedenen Supervisionskulturen in den unterschiedlichsten Regionen und Arbeitsgebieten.

In jüngster Zeit findet sich der Begriff auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wobei eine Verschiebung vom Konzept der Differenzierung hin zur Differenz zu beobachten ist. Bei genauerer Lektüre der entsprechenden Texte fällt auf, dass präzise Begriffsdefinitionen oft genauso fehlen wie Hinweise auf jeweils unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen. Es schien uns deshalb an der Zeit, einen Versuch zur wissenschaftlichen Begriffsklärung zu starten. Dieser Band, der sich aus einer Sitzung des 1998er Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg entwickelt hat, soll zeigen, in welchen (Teil-)Bereichen der Erziehungswissenschaft „Differenz“ auftaucht, wie (unterschiedlich) damit umgegangen wird und welche theoretischen Konzepte anderer Disziplinen

¹ Wir bedanken uns bei Marianne Krüger-Potratz und Rudolf Leiprecht für konstruktive Kritik beim Erarbeiten dieses Beitrags.

– etwa der Philosophie und der Soziologie – in die erziehungswissenschaftliche Differenzdebatte Einzug gehalten haben. Er soll helfen, das unübersichtliche Dickicht der Debatten und Diskurse zu lichten und beabsichtigt, eine Übersicht über dieselben zu vermitteln sowie Instrumente zur Analyse bereit zu stellen.

1 *Heterogenitätsbewusstsein*

Die aktuellen Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität in der Erziehungswissenschaft sind, wie Marianne Krüger-Potratz (1999) unter Bezug auf Wolfgang Welsch (1994) feststellte, Folgen eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins, in dem die Kontrastierung des Eigenen über die des Differenten erfolgt. Das gesteigerte Pluralitätsbewusstsein korrespondiert, so Krüger-Potratz, mit einem veränderten Verständnis von Toleranz – nicht nur Hinnahme, sondern *Anerkennung* des Anderen – und Demokratie, als Recht auf Gleichheit *und* als Recht auf Dissens.²

Hier ist nicht der Ort für einen historischen Rückblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des Heterogenitätsbewusstseins; für die Wissenschaften kann jedoch festgestellt werden, dass dieses Bewusstsein nicht etwa plötzlich existent war, sondern ein noch immer umstrittenes Produkt langer und heftiger Kämpfe um Ressourcen, Bedeutungen und Machtpositionen darstellt. Bis heute ist es in vielen Wissenschaftszweigen weiterhin üblich, bei der Unterscheidung zwischen dem Allgemeinen und dem Partikularen der Logik hierarchischer Relationen zu folgen, d. h. dem Primat des Allgemeinen über dem Besonderen. Über lange Zeiträume hinweg schien die Definition von universellen erkenntnisleitenden Paradigmata kaum hinterfragt. Erst in den vergangenen dreißig Jahren bildeten sich in Deutschland verschiedene Forschungsbereiche heraus, die die Universalitätsansprüche im *Mainstream* der Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Disposition stellten. Es liegt nahe, diese Entwicklung als Folge einschneidender gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen in den 1950er und 60er Jahren zu betrachten, die zu einem erhöhten demokratischen Bewusstsein für soziale Ungleichheiten führten. In der Bildungsreformdiskussion der 1960er und 70er Jahre spiegelt sich diese Veränderung wider.³ Ähnliche Debatten fanden zeitgleich in vielen westlichen bzw. westlich orientierten Ländern statt und sind im internationalen Austausch vorangetrieben worden. Der Anstoß zu dieser Diskussion in Deutschland kam

² Zygmunt Bauman (1997) beschreibt das Credo der Postmoderne als „Freiheit, Differenz und Solidarität“, welches die vormalige Triade „Freiheit, Gleichheit, Solidarität“ ersetzt habe.

³ Diese Debatte bezog sich selbstverständlich auf historische Vorläufer, in denen es etwa um die Emanzipation und Gleichbehandlung der Juden im Bildungswesen (siehe u. a. Lohmann 1998) oder die der Frauen (siehe u. a. Kleinau/Opitz 1996) ging.

„zunächst aus jenen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen, die eine abweichende und benachteiligte Zielgruppe zum Ausgangspunkt ihrer Kritik, Reflexionen und Forderungen genommen hatten: der *Frauenforschung*, der *Sonderpädagogik* und der *Ausländerpädagogik*“ (Krüger-Potratz 1999, S. 150, Hervorhebung durch die Autoren).

So kritisierte etwa die Frauenforschung die Androzentrizität von Allgemeinaussagen und wies letztere damit als partikuläre Konstruktion zurück: „Historiographische Verfahrensweisen, die nur die Hälfte der Menschheit, und diese Hälfte nicht als Männer, sondern als geschlechtsneutrale Wesen wahrnehmen, führen zu einer falschen Universalität“ schreibt die Historikerin Gisela Bock (1987, S. 127, siehe für die Philosophie z. B. Klinger 1995). Die Amerikanerin Donna Haraway (1991) hat den Objektivitätsanspruch androzentrischer Universalität als *god-trick* bezeichnet. Sie spricht vom „alles sehenden Zyklopenauge des Meister-Subjekts“, das unlokalisierbar „von überall und nirgends“ her agiert (ebd., S. 192).

Das Aufbegehren gegen die andro- oder phallozentristische Weltsicht, die Pierre Bourdieu (1998) später auch als „symbolische Gewalt“ bezeichnete, hatte umfangreiche (historische) empirische Rekonstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit zur Folge, die keineswegs abgeschlossen sind. Die (erziehungswissenschaftliche) Frauenforschung hat sich von Anfang an als *Doppelspur* verstanden, als Kritik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft *und* als separater Forschungszweig, mit der Absicht, die lange Geschichte des Ausschlusses von Frauen zu kompensieren, sogenannte „natürliche“ Geschlechterdifferenzen als sozial konstruierte hierarchische zu entlarven und die Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aufzuspüren, zu erklären und letztendlich überwinden zu helfen.

In der nunmehr drei Jahrzehnte andauernden Debatte lassen sich vier Strömungen unterscheiden. Sie werden hier dargestellt, weil sie in ähnlicher Weise auch bei den beiden anderen Fachrichtungen, der Sonder- und der Ausländerpädagogik, nachzuvollziehen sind. Die vier Strömungen, der Gleichheitsdiskurs, die Ontologisierung, das Androgynitätskonzept und der Post-Feminismus, existieren heute parallel nebeneinander:

- Der *Gleichheitsdiskurs* hat seine Wurzeln im 19. Jahrhundert und in der Debatte über den Ausschluss der Frauen von Bürgerrechten und aus Bildungsinstitutionen. Er zielt auf Gleich-Berechtigung, d. h. den gleichberechtigten Zugang von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen und verwirft naturalisierende (biologische) Begründungsmuster (siehe etwa Bock 1987, Hausen 1987, zur Übersicht über diese Debatten siehe Rang 1999).
- *Ontologisierung*, d. h. die Hervorhebung oder das Insistieren auf positiver Differenz. Diese Strömung war ebenfalls bereits zu Beginn der Frauenbewegung des späten 19. Jahrhunderts vorhanden. Sie hebt das wesentliche Anderssein von Frauen gegenüber Männern hervor. Dabei ging es einerseits um die Ablehnung der männlichen Normen des Pat-

riarchats als aggressiv, expansiv und zerstörerisch oder inhuman und andererseits um die Betonung der (moralischen) Superiorität weiblicher Lebensformen. Frauen wurden als pazifistische, lebenserhaltende und versorgende Wesen dargestellt, die ihren „geschlechtsspezifischen Charakter“ spirituell, politisch und professionell einsetzen wollen, etwa in der Reformpädagogik, der Friedenspädagogik oder der Umweltpädagogik (siehe Janssen-Jurreit 1977, Mitscherlich 1987).⁴

- Das *Androgynitätskonzept* thematisiert die Auflösung der Geschlechterdifferenz zugunsten von Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten der Geschlechter. Dieses Konzept (Badinter 1987, Hoffmann 1997) geht von der psychischen Bi-Sexualität von Menschen aus, die im Durchlauf durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen verloren ging oder systematisch abtrainiert wurde und nun wiederhergestellt werden muss. Die Integration des Anders-Geschlechtlichen ist in dieser Perspektive notwendig, um die psychische Ganzheit des Menschen zu fördern und die Reproduktion geschlechtsspezifischer Hierarchien zu verhindern.
- Der *Post-Feminismus*, dessen bekannteste Vertreterin wohl die amerikanische Literaturwissenschaftlerin Judith Butler ist, basiert auf den post-strukturalistischen, vor allem sprachphilosophischen Überlegungen von Foucault, Barth und Derrida. Er untersucht die herrschenden Normen als (sprachliche) gesellschaftliche Setzungen, die sich in einem Feld von Abgrenzung und Aneignung bewegen. So betrachtet etwa Butler die Zwei-Geschlechtlichkeit als ein sprachliches Feld, in dem sexuelle Differenzen festgeschrieben werden. Das Verharren in einem solchen Diskurs läuft ihrer Meinung nach Gefahr, die zwei-geschlechtlichen Wertungen selbst dann noch zu reproduzieren, wenn diese Wertungen ausdrücklich abgelehnt werden. Butler betrachtet die Vielfalt der Geschlechter und die (sprachliche) Inszenierung von Geschlecht als „performativen Akt“, der in einer spezifischen Situation und einem spezifischen historischen Kontext entsteht und de-konstruiert werden muss. Sie verwirft vor allem die Eindeutigkeit von Geschlechteridentitäten, will diese verflüssigen und fordert zur Destabilisierung der Geschlechter-Ordnungskategorie mittels Verwirrung und Spiel auf (siehe z. B. Butler 1991, 1995).⁵

Es gibt zahlreiche Kombinationen dieser Strömungen und mindestens

⁴ Die Gruppe der Autorinnen, die dieser Richtung zugerechnet wird, ist außerordentlich heterogen. Sie reicht von den Philosophinnen der *écriture féminine*, Hélène Cixous und Luce Irigaray über Carol Gilligan, Nancy Chodorow hin zu den „Italienerinnen“ des Mailänder Buchladens, die das *affidamento* (Einander Vertrauen) propagieren (siehe Rendtorff/Moser 1999, S. 35 ff.).

⁵ Mit dem Post-Feminismus verbinden sich auch noch viele andere bekannte Autorinnen, etwa Donna Haraway 1991, Rosi Braidotti 1994, siehe dazu auch die Dispute in Benhabib u. a. 1993.

ebenso viele heftige Auseinandersetzungen über ihre praktische und (bildungs-)politische Relevanz (siehe die Übersichtsartikel von Hof 1995, Rendtorff/Moser 1999). Die Frage, ob und in welcher Form Geschlechterdifferenzen (strategisch) betont („strategischer Essentialismus“) oder im Gegenteil, de-thematisiert werden sollten, um die gesellschaftliche Lage von Frauen zu verbessern, bleibt unentschieden und vermutlich auch unentscheidbar.

Wichtig ist hier festzuhalten, dass im Laufe dieser dreißig Jahre als Ausdruck der Verflüssigung der Begriffe und der Ausdifferenzierung des Forschungsgebiets ein starker Trend zur Namensänderung zu verzeichnen ist, der gleichzeitig einen Perspektivwechsel markiert: von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Ähnliche Verschiebungen finden wir auch bei der Ausländerpädagogik, die heute Interkulturelle Pädagogik heißt und bei der Sonderpädagogik, die mit der Integrationspädagogik ebenfalls einen neuen Ansatz verfolgt. Wissenschaftstheoretisch kann eine gemeinsame Entwicklung *vom Defizit zur Differenz* festgestellt werden (siehe auch Lutz 1999, Diehm/Radtke 1999), obgleich auch hier wieder betont werden muss, dass Defizit- und Differenzperspektive nicht konsekutiv oder alternativ, sondern zeitgleich parallel existieren.⁶ Vergleichbar mit den oben identifizierten Strömungen der Frauen- und Geschlechterforschung finden wir bei der Ausländer- bzw. Interkulturellen Pädagogik:

- a) Den *Gleichheitsdiskurs*, der kollektive Benachteiligung zum Thema macht, auf die Abschaffung (institutioneller) Diskriminierung, Alltagsrassismus und sozialer Exklusion der Betroffenen gerichtet ist und somit die Gleichstellung und Gleichbehandlung von Eingewanderten und ihren Kindern betreibt.
- b) Die *Ontologisierung* der Differenz als *Ethnisierung*, und zwar sowohl als Fremd- als auch als Selbstverortung. Das Insistieren auf der Notwendigkeit der Betrachtung *kultureller* Differenz findet sich bei den VertreterInnen der Defizitthese genauso wie – allerdings mit anderer Zielrichtung – bei den ProtagonistInnen kulturspezifischer Identitätskonzepte (siehe kritisch zum Kulturbegriff den Beitrag von Thomas Höhne in diesem Band).
- c) Den Diskurs über die Notwendigkeit der *De-Thematisierung* bzw. *Aufhebung* kultureller bzw. ethnischer Differenzen zugunsten der Fokussierung auf *Gemeinsamkeiten*; damit sind etwa die Konzepte und Interpretationsrichtungen gemeint, die die wachsende Pluralisierung, Individualisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen und die *Gemeinsamkeiten* der sich

⁶ Namens- und Perspektivwechsel müssen nicht unbedingt zusammenfallen. So gibt es Beispiele dafür, dass etwa in der Interkulturellen Pädagogik auch weiterhin Ausländerpädagogik betrieben wird (siehe Lutz 1999, Diehm/Radtke 1999).

daraus ergebenden Problemlagen für *alle* Kinder oder Erwachsenen betonen.

- d) Daneben gibt es den Diskurs des *Post-Strukturalismus*, der sich insbesondere im englischsprachigen Raum als *Post-Colonial Studies* oder als *Cultural Studies* entwickelt hat und der sich auf eine Neufassung oder Re-Interpretation des Subjekt- bzw. Identitätsbegriffs bezieht. Diese Arbeiten (etwa von Stuart Hall, Homi Bhabha und Gayatri Charavorty Spivak) werden bislang nur ansatzweise ins Deutsche übersetzt und sind kaum in die deutsche Debatte eingegangen (siehe dazu die Beiträge von Amos und Lutz in diesem Band).

In ähnlicher Weise könnte eine solche Einteilung von Diskussionssträngen auch für die Sonderpädagogik durchdekliniert werden.

Anfang der 1990er Jahre unternahm Annedore Prengel (1993) den Versuch, die gemeinsamen theoretischen Grundlagen, Argumentationsstränge und Gesichtspunkte dieser drei pädagogischen Zugänge (Teildisziplinen) zusammenzufassen und daraus eine Synthese, die „Pädagogik der Vielfalt“ zu entwickeln. In ihrem Entwurf sollen normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen vermieden, ja bekämpft werden. Das Ziel einer Pädagogik der Vielfalt besteht laut Prengel in der Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit, zur Anerkennung des Heterogenen, kurz in einer Erziehung zum Umgang mit Differenz und Gleichheit (siehe dazu den Beitrag von Prengel in diesem Band). Prengel hat nun zwar die Kritik der drei aus der Allgemeinen Pädagogik als „Sonderpädagogiken“ oder „Sonderanthropologien“ ausgegrenzten Fachdiskurse gebündelt und damit letztendlich auch die Legitimation der Allgemeinen Pädagogik in Frage gestellt, allerdings wird sich noch zeigen müssen, ob die von ihr entwickelte Alternative theoretisch langfristig greift.⁷

Die Frage, inwieweit die Erkenntnisse dieser drei Forschungsrichtungen zum Perspektivwechsel und zur Infragestellung zentraler Deutungsmuster in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beigetragen haben, bleibt vorläufig offen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Debatten in diesen disziplinären Feldern zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für Prozesse gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, Re-Hierarchisierung und sozialer Ausschlüsse beigetragen haben; die Aufsätze in diesem Band zeugen davon, dass diese Debatten auch auf klassische erziehungswissenschaftliche Felder einwirken, wie etwa auf die Sozialpädagogik (siehe den Beitrag von Susanne Maurer). So hat die Differenzdebatte sicherlich dazu beigetragen, die *Normalitätskonstrukte* zu hinterfragen, die im Laufe der zweihundertjährigen Disziplingeschichte der (deutschen) Pädagogik als das Allge-

⁷ Prengels Projekt ist auch von internationaler Relevanz. Vergleichbare Überlegungen zum Verhältnis von Gleichheit zu Differenz finden sich in den Arbeiten vieler angloamerikanischer AutorInnen, etwa bei Charles Taylor (1997) oder im *Journal for Inclusive Education*.

meine gesetzt wurden. Damit wird zur Disposition gestellt, „welche Normalitätsvorstellungen von Geschlecht, Gesundheit und Fremdheit im Allgemeinen eingeschlossen und quasi naturalisiert worden sind“ (Krüger-Potratz 1999, S. 150, siehe auch Norbert Wenning in diesem Band).

Bevor wir auf die Relevanz von Normalitätsvorstellungen als Ordnungskategorien moderner Gesellschaften und Erziehungssysteme eingehen, weisen wir auf eine andere Richtung in den Differenzdebatten hin.

Die bislang dargestellten Debatten und Diskurse entwickelten sich aus der Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und können insgesamt unter dem Terminus *vertikale Differenzen* subsumiert werden. Nun existieren aber gleichzeitig philosophische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien, deren Konzepte die Vorstellung *horizontaler* Differenz kennzeichnet.

2 Horizontale und vertikale Differenz

Die Auseinandersetzung mit bzw. Darstellung der Differenz als *horizontale* Differenz(ierung) ist, historisch gesehen, sehr viel früher anzusetzen. In der Philosophie gehören Oppositionspaare zum Grundinstrumentarium abendländischen philosophischen Denkens (siehe den Beitrag von Rita Casale in diesem Band). Diese so genannten Grunddualismen (Kultur – Natur, Geist – Körper, Vernunft – Gefühl, Haben – Sein, Öffentlichkeit – Privatheit) wurden immer als komplementäre Polarisierungen beschrieben. Erst in jüngster Zeit fand aus verschiedenen Richtungen eine Dekonstruktion dieser scheinbar gleichwertigen Oppositionspaare statt. Die feministische Philosophie weist z. B. darauf hin, dass diese Dualismen vergeschlechtlicht sind, d. h., die Geschlechterdifferenz wird latent immer mitgedacht. Männer werden auf der Seite der Kultur, des Geistes, der Vernunft, der Öffentlichkeit usw. verortet, Frauen auf den jeweiligen Gegenpolen (siehe Klinger 1995, S. 39 ff.). Die nähere Untersuchung der Pole, die auf den ersten Blick ausgewogen und wechselseitig gleichwertig erscheinen, macht deutlich, dass die Differenz nur scheinbar horizontal oder vertikal komplementär ist. Diese „Komplementarität beruht nicht nur auf Ungleichartigkeit, sondern bedeutet auch Ungleichwertigkeit und Hierarchie“ (ebd., S. 40). Wie PhilosophInnen, etwa Jacques Derrida, feststellten, gibt es in den dualen Konzepten klassischer Logik die Präferenz einer Seite über die andere. Mit anderen Worten: einer der Pole ist immer dominant im Verhältnis zu seinem Gegenüber. Dieses schließt er bereits im Feld seiner Oppositionen mit ein. Das geht einher mit dem Vorgang der Benennung der *einen* Seite, während die andere Seite von der ersten abgeleitet wird und unbenannt bleibt.

„Im Verhältnis A zu Nicht-A hat nur der erste Term eine positive Bestimmung, einen wie auch immer definierten Inhalt, während der zweite Term, wie die Bezeichnung

Nicht-A es schon sagt, nur als Nicht-Sein, als Mangel, als Beraubung von A gesetzt ist“ (Klinger 1995, S. 41).

Damit ist zwar die Machtfrage auch für das Differenzierungsinstrumentarium der Philosophie gestellt. Doch die post-strukturalistischen PhilosophInnen betrachten vorgeblich ontologische Differenzen als Resultat der Bewegung einer differentiell organisierten Sprache und fokussieren deshalb Differenzen, die sprachlich erzeugt werden. Diese Ausrichtung auf sprachliches Material bedeutet nun allerdings, dass sie ihren Blick weniger auf die Veränderung von Differenzen, sondern auf deren Entstehungsbedingungen richten.

Eine interessante Rolle in dieser Auseinandersetzung spielen die Texte des Soziologen Niklas Luhmann, bekannt durch zahllose Arbeiten, in denen er die Weltgesellschaft als Spiegelbild verschiedener Teilsysteme untersucht. Auch Erziehung betrachtet er als ein Teilsystem, das sich, wie alle anderen Systeme, von seiner Umwelt unterscheidet. Jedes System kennzeichnet sich durch das, was es nicht ist, nämlich durch die Differenz zu seiner Umwelt, und ist von einer *Leitdifferenz* markiert, im Falle des Erziehungssystems von der Codierung *besser/schlechter*:

„[...] schon die Absicht zu erziehen kann gar nicht verkündet werden, ohne daß der Erzieher sich zu einer Differenz von besser und schlechter bekennt“ (Luhmann 1996, S. 26).⁸

Luhmann und sein Kollege Karl Eberhard Schorr, mit dem er in dieser Frage zusammenarbeitete, stellen die Absicht des primären Bildungssystems Schule in Frage, alle Kinder gleich zu behandeln (Luhmann/Schorr 1979, 1996). Die Kinder kämen vielmehr, aufgrund ihrer unterschiedlich geprägten Voraussetzungen durch ihre Umwelt, als Ungleiche in die Schule, um dort formal zu Gleichen erklärt zu werden, und so entsteht die „Paradoxie der Ungleichheit der Gleichen“. Damit hatte Schule, trotz gegenteiliger Intentionen, laut Luhmann und Schorr, immer schon eine Selektionsfunktion und wird diese auch nicht durch Reformprojekte überwinden können. Wie andere Systeme, reproduziert sich das Erziehungssystem letztendlich immer selbst.⁹ In seinen späteren Arbeiten wendet sich Luhmann (etwa 1991) dem Kind als Kommunikationsmedium des Erziehungssystems zu und stellt fest, dass sich das pädagogische System nicht binär kodieren lässt, da sich die Kriterien für die Anerkennung von „Verbesserung“ ständig ändern (siehe Heyting 1999, zur Differenz *Kind - Erwachsener* siehe Rolf Nemitz in diesem Band).

⁸ Jochen Kade (1997) konstruierte allerdings eine andere Leitdifferenz der Erziehungswissenschaft, die Codierung *vermittelbar/nicht-vermittelbar* (siehe auch Kade 1999).

⁹ Diese Einsichten sind keineswegs neu, gleichzeitig ist aber darauf hinzuweisen, dass die Arbeit von Luhmann und Schorr die Bildungsreform euphorie der 1970er Jahre in Frage stellte, bzw. die Abschaffung von Ungleichheitsreproduktion systemtheoretisch als unmöglich betrachteten und damit als illusionär verwarfen (siehe auch Wenning 1999).

Die Irritationen, die Luhmanns Arbeiten in der Erziehungswissenschaft bewirkten (siehe dazu Kade 1999, Heyting 1999, Lenzen 1999), sind vermutlich nicht nur auf den Gegensatz zurückzuführen, den Luhmann zwischen der Erziehungswissenschaft als einer Handlungswissenschaft und der Soziologie, der er die Rolle des Beobachters aus der Außensicht zuschreibt, konstruiert. Ebenso wichtig, und in unserem Zusammenhang relevant, scheint uns die Frage nach der Rolle des Subjekts, die in der Systemtheorie untergeordnet ist bzw. aus dem Blickfeld verschwindet. Damit bleiben auch gesellschaftliche Protest- und Veränderungspotentiale unberücksichtigt. Letztere werden vielmehr immer wieder in die Selbstreferentialität der (Teil-)Systeme eingebunden.¹⁰

Frank Hillebrandt ordnet (in diesem Band) Luhmanns Theorie wohl zu Recht den horizontalen Differenzen zu. Allerdings kann hier zusammenfassend festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen den ProtagonistInnen vertikaler Differenz und denen horizontaler Differenz geringer ist, als er auf den ersten Blick erscheint: Wir haben gesehen, dass die post-strukturalistische Philosophie die scheinbar horizontale Komplementarität der Grunddualismen in Frage stellt und die im klassischen Dualismus angelegte Ungleichwertigkeit erörtert. Damit weist sie letztendlich die Existenz horizontaler Dualismen zurück. Während nun aber die VertreterInnen der vertikalen Differenz ihr Augenmerk auf die Erklärung und Veränderung sozial produzierter Ungleichheiten richten, betrachten die VertreterInnen des Post-Strukturalismus deren Konstitutionsbedingungen. Dieses Fazit will weniger den alten Streit zwischen Handlungs- und Erkenntniswissenschaft evozieren, als vielmehr darauf aufmerksam machen, dass beide Richtungen unterschiedliche Schwerpunkte (be-)setzen, die aus pragmatischer Sicht selbst komplementär funktionieren könnten. Deshalb gibt es auch keine guten Gründe für einen „Glaubensstreit“ zwischen diesen Richtungen. Allerdings würden wir die Mehrheit der in diesem Band aufgenommenen Artikel auf der Seite der vertikalen Differenzvorstellungen verorten. Das trifft sicherlich auch für den nun folgenden Versuch zu, verschiedene Differenzlinien als soziale Ordnungskategorien analytisch zu unterscheiden und damit ein differenztheoretisches Analyseinstrumentarium vorzustellen.

3 *Differenzlinien als soziale Ordnungskategorien*

In den vergangenen 30 bis 40 Jahren hat sich die kritische Erziehungswissenschaft mit der Frage beschäftigt, wie soziale Ungleichheiten entstehen und durch welche Mechanismen sie reproduziert bzw. verstärkt werden.

¹⁰ Über den Wert systemtheoretischer Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft wird heftig diskutiert (siehe etwa Heyting/Lenzen 1999, Lenzen 1999 und Heyting 1999).

Trotz unterschiedlicher Resultate besteht heute Einigkeit darüber, dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft über lange Zeiträume von der Vorstellung eines „normalen“ Kindes, Schülers usw., der gefördert und entwickelt werden soll, charakterisiert war. Dieses Normalitätskonstrukt (vgl. etwa Hansen 1986, S. 23 ff., Wenning/Hauff/Hansen 1993, S. 54) ist im Laufe der Bildungsreformdebatte vielfältig de-konstruiert worden: Rückblickend kann man vielleicht sagen, dass angefangen beim Klassenbegriff mit der Zeit immer mehr Differenzlinien unterschieden und weitere Feinanalysen vorangetrieben wurden.

Wir haben die folgenden 13 Differenzlinien erarbeitet (erste Ansätze dazu siehe bei Krüger-Potratz 1989), die wir zwar keineswegs als vollständig oder abschließend betrachten, jedoch hier zur Diskussion stellen:

13 bipolare hierarchische Differenzlinien

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	Männlich – weiblich
Sexualität	hetero – homo
„Rasse“/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	Dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
Kultur	„zivilisiert“ – „unzivilisiert“
Gesundheit	nicht-behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder, alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord – Süd/Ost – West	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Diese Linien folgen der Logik der Grunddualismen (siehe oben), die komplementär *scheinen*, aber hierarchisch funktionieren: die linke Seite wird als Norm hantiert, die rechte als Abweichung. Es gibt eine Reihe weiterer Differenzen, die jeweils einem anderen Differenzpaar zugeordnet werden können, wie etwa Bildung (gebildet – ungebildet) dem Klassenbegriff, Religion (gläubig – nicht gläubig, zugehörig – nicht zugehörig), Sprachkenntnisse (standardsprachlich – Dialekt/Soziolekt/nicht standardsprachlich) dem Kulturbegriff oder der Gegensatz Stadt – Land den Polen modern – traditionell.

Die Differenzlinien bilden die Grundlagen der Organisation moderner Gesellschaften; sie sind durch Spannungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können, aber nicht müssen. So kann sich etwa das Machtverhältnis zwischen alt und jung oder arm und reich im Laufe eines Lebens verändern, ja sogar umkehren. Die verschiedenen Linien sind allesamt Resultate sozialer Konstruktionen; sie sind miteinander verbunden oder verstärken sich gegenseitig (siehe auch den Beitrag von Helma Lutz in diesem Band). Weiter ist es möglich, sie nochmals zu untergliedern und anderen Kategorien zuzuordnen, etwa folgenden:

- Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter;
- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West;
- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand.

Hier wird deutlich, dass sich Zuordnungen überschneiden können, d. h., dass Differenzlinien mehrdeutig zu verorten sind.

In den Beiträgen dieses Sammelbandes sind die einzelnen Linien zwar nicht systematisch, aber doch – jeweils an den Gegenstand angepasst – mit gedacht oder ausgearbeitet worden. Mit dieser Präsentation verbinden wir die Aufforderung an unsere LeserInnen, das Instrumentarium zur wissenschaftlichen Forschung zu benutzen und weiter zu entwickeln.

4 *Zum Aufbau des Buches*

Die folgenden Beiträge dieses Bandes sind in vier Abschnitte geordnet: In einer ersten Runde wird zur Einführung gefragt, welche Bedeutung Differenz(en) in verschiedenen wissenschaftlichen Diskussionen haben bzw. wie sie dort wahrgenommen wird (werden). Neben der Philosophie (Casale) und der Soziologie (Hillebrandt) werden mit der angloamerikanischen Differenzdebatte (Amos) und dem Konzept der Egalitären Differenz im Bildungsbereich (Prenzel) wichtige Diskussionsfelder dargestellt, die Einflüsse auf die Wahrnehmung und Interpretation von Differenz(en) in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen haben.

Der zweite Abschnitt befasst sich mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Zugängen zu Differenz. Mit der feministischen Perspektive (Löw), der Frage der Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik (Maurer), in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Amos) sowie in der Sonderpädagogik (Opp/Fingerle/Puhr) werden wichtige Punkte auf dem diskursiven Feld des Umgangs mit verschiedenen Aspekten von Differenz in der Erziehungswissenschaft markiert. Die Bedeutung von Differenz

in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft wird in anderen Beiträgen (Höhne, Wenning) mit angesprochen.

Im dritten Abschnitt geht es demgegenüber um die Auseinandersetzung mit zentralen Differenzlinien. Aus der oben aufgezeigten Palette sozial bedeutsamer Kategorien werden diejenigen näher analysiert, die in den bisherigen (erziehungswissenschaftlichen) Diskussionen eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzlinien Geschlecht (männlich – weiblich) und Alter (Erwachsene – Kinder) stehen dabei neben Kultur als Differenzierungskategorie (Nemitz, Höhne). Die in der internationalen Diskussion vielfach verwendeten Kategorien Race, Class und Gender werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die deutschsprachige Diskussion untersucht (Lutz), während Ethnizität auf ihre praktische Relevanz für das Selbstverständnis von zugewanderten Jugendlichen hin analysiert und so diskutabel wird (Lösch/Dannenbeck/Esser).

Den Abschluss bilden zwei Beiträge zur Frage, wie sozial wirksame Differenz in Erziehungszusammenhängen (unbeabsichtigt) hervorgerufen oder verstärkt wird. In dem einen Beitrag geht es um kontraproduktive Folgen der Betonung dichotomischer Unterscheidungen im Rahmen eines verbreiteten Antirassismustrainings (Leiprecht/Lang), in dem anderen wird die Differenz produzierende Wirkung wenig bedachter Normalisierungsmuster in und durch erziehungswissenschaftliche(r) Theoriebildung aufgezeigt (Wenning).

Alle Beiträge stellen zusammengenommen keine in sich schlüssige und schon gar keine abgeschlossene Auseinandersetzung mit dem Thema Differenz in der Erziehungswissenschaft dar. Sicherlich stellen sich am Schluss mehr und neue Fragen. Wir betrachten diesen Band als eine Art *Zwischenbilanz*, mit der wir den Versuch unternommen haben, verschiedene, bislang wenig verbundene erziehungswissenschaftliche Diskussionsstränge um Differenz zu bündeln bzw. einen inner- und interdisziplinären Dialog zu initiieren.

Dabei hegen wir die Hoffnung, dass *Unterschiedlich Verschieden* den Anstoß für weitere Diskussionen und Untersuchungen auf diesem Gebiet geben wird. Ein Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung und Erziehungswissenschaft im Kontext von Gleichheit und Differenz zeigt schließlich, dass eine breite Palette drängender Fragen in diesem Bereich vorhanden ist.

Wie Adorno schon vor mehr als einem halben Jahrhundert aufzeigte, ist die immer wieder erhobene Forderung nach Toleranz gegenüber Anderen, verbunden mit dem Verweis auf die *Gleichheit* der Menschen, unzureichend. Er setzt die Forderung dagegen, jeder Mensch müsse das Recht haben, ohne Angst verschieden sein zu dürfen:

„Das geläufige Argument der Toleranz, alle Menschen, alle Rassen seien gleich, ist ein Bumerang [...]. Der Rassenunterschied wird zum absoluten erhoben, damit man ihn ab-

solut abschaffen kann, wäre es selbst, indem nichts Verschiedenes mehr überlebt. Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik, der es darum im Ernst noch ginge, sollte deswegen die abstrakte Gleichheit der Menschen nicht einmal als Idee propagieren“ (Adorno 1987, S. 130 f., ursprünglich 1944).

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1987 (1951): *Minima Moralia*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Nany Fraser 1993: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer
- Badinter, Elisabeth 1994: *Ich bin du. (L'un est l'autre)*. Auf dem Wege in die androgyne Gesellschaft. München: dtv
- Bauman, Zygmunt 1997: *Modernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press
- Bock, Gisela 1987: *Historische Frauenforschung: Fragestellung und Perspektiven*. In: Karin Hausen (Hg.) 1987: *Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. 2. durchgesehene Auflage. München: Beck, S. 24-62
- Bourdieu, Pierre 1998: *La domination masculine*. Saint-Amand-Montrond: Editions du Seuil
- Braidotti, Rosi 1994: *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press
- Bußmann, Hadumod/Hof, Renate (Hg.) 1995: *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Alfred Kröner
- Butler, Judith 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith 1995: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf 1999: *Erziehung und Migration*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Hansen, Georg 1986: *Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten*. Weinheim, Basel: Beltz
- Haraway, Donna 1991: *Symians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books
- Heyting, Frieda 1999: *Erziehung zwischen Kunst und Liebe. Überlegungen zu einer ‚postsubjektischen‘ Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 557-568
- Heyting, Frieda/Lenzen, Dieter 1999: *Editorial zum Schwerpunkt: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 465-467
- Hof, Renate 1995: *Die Entwicklung der Gender Studies*. In: Bußmann/Hof (Hg.) 1995, S. 2-33
- Hoffmann, Berno 1997: *Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske + Budrich
- Janssen-Jurreit, Marielouise 1977: *Sexismus. Über die Abtreibung der Frauenfrage*. 2. Auflage. München, Wien: Hanser
- Kade, Jochen 1997: *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen*. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.) 1997: *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 30-70

- Kade, Jochen 1999: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 527-544
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) 1996: Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter zur Aufklärung. Band 2: Vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Frankfurt/M.: Campus
- Klinger, Cornelia 1995: Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen: Genus im Diskurs der Philosophie. In: Bußmann/Hof (Hg.) 1995, S. 34-59
- Krüger-Potratz, Marianne 1989: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 17. Jg., 1989, Heft 3, S. 223-243
- Krüger-Potratz, Marianne 1999: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 2, S. 149-165
- Lenzen, Dieter 1999: Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 4, S. 545-556
- Lohmann, Ingrid 1998: Die Juden als Repräsentanten des Universellen. Zur gesellschaftspolitischen Ambivalenz klassischer Bildungstheorie. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.) 1998: Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 153-178
- Luhmann, Niklas 1991: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 1, S. 19-40
- Luhmann, Niklas 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.) 1996: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 14-52
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Klett-Cotta
- Lutz, Helma 1999: State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. In: Tertium Comparationis, 5. Jg., 1999, Heft 2 (im Druck)
- Mitscherlich, Margarete 1987: Die Zukunft ist weiblich. Zürich, München: Pendo
- Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Rang, Brita 1999: Geschlechterforschung unter historisch pädagogischem Vorzeichen. In: Rendtorff/Moser (Hg.) 1999, S. 157-180
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera 1999: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff/Moser (Hg.) 1999, S. 11-70
- Rendtorff Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich
- Taylor, Charles 1997: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M.: Fischer
- Welsch, Wolfgang 1994: Einleitung. In: Welsch, Wolfgang (Hg.) 1994: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie, S. 1-43
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich
- Wenning, Norbert/Hauff, Mechthild/Hansen, Georg 1993: Die Vielfalt akzeptieren! Plädoyer für eine Interkulturelle Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik, 45. Jg., 1993, Heft 11, S. 54-57

Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen

„L'unique objet du philosophe doit être ici
de provoquer un certain travail que tendent à entraver,
chez la plupart des hommes, les habitudes d'esprit plus utiles à la vie“
Henri Bergson¹

Rita Casale²

Das Wort Differenz scheint das Stichwort der sogenannten Postmoderne zu sein. Zygmunt Bauman schreibt in *Postmodernity and its Discontents* (1997), die Postmoderne habe die moderne Triade „Freiheit, Gleichheit und Solidarität“ durch die von „Freiheit, Verschiedenheit (oder Differenz) und Solidarität“ ersetzt. Die feministische Debatte scheint sich um die zwei Positionen Gleichheit und Differenz herum zu polarisieren (vgl. u. a. Benhabib/Butler/Cornell/Fraser 1993, Fraisse 1995). Michael Walzer (1998) nimmt Stellung zum Problem einer zivilisierten Differenz in der Einwanderungsgesellschaft in seiner postmodernen *Epistola de tolerantia (Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz)*. Die Diskussion, die sich angesichts des Kosovo-Kriegs über Menschenrechte entwickelte, betonte noch einmal die politische Bedeutung des Differenzbegriffs.

In diesem Beitrag versuche ich, den philosophischen Kontext darzustellen, in dem der Differenzbegriff entstand. Die Autoren (Nietzsche, Heidegger, Derrida, Deleuze und Foucault), die ich für die Frage der begrifflichen Thematisierung der Differenz betrachte, gelten als die theoretischen Bezugspunkte der Postmoderne. Die Überlegungen zum Begriff Differenz möchte ich nicht mit der Diskussion über Moderne und Postmoderne vermischen. Dieser Beitrag ist die Rekonstruktion eines philosophischen Ansatzes, dem Nietzsche den Namen „historisches Philosophieren“ gab.

¹ „Das einzige Ziel des Philosophen sollte hier sein, eine gewisse Arbeit in Gang zu setzen, welche dazu neigt, bei den meisten Menschen die geistigen Gewohnheiten zu stören, die dem Leben am nützlichsten sind“ (Henri Bergson, 1902, S. 13).

² Für Karin Amos.

Lacoue-Labarthe (1991) sprach, mit Hinweis auf Marx und Nietzsche, von Ende der Philosophie. Eher als um den Tod der Philosophie geht es m. E. bei den beiden um eine radikale Kritik des herrschenden „Ägypticismus“ (Nietzsche, KSA 6, I, § 1), der Besessenheit für das Wesen. Als prospektive Analyse realer Machtverhältnisse verzichtete die Philosophie mit Marx und Nietzsche auf den Anspruch einer enthistorisierten Wahrheit, *sub specie aeterni* (Nietzsche, KSA 6, I, § 1), um *historisches* Philosophieren zu werden. Marx' Bedeutung für eine philosophische Thematisierung des Differenzbegriffs wird hier nicht erläutert, er äußerte sich nicht explizit über das Problem der Differenz. Zudem würde die Analyse der Rolle der Marxschen Philosophie den Rahmen dieses Beitrags weit überschreiten.

Bei Nietzsche, Heidegger, Deleuze, Derrida und Foucault wird der Differenzbegriff in Bezug auf historische Epochen entwickelt. Als Differenzen gelten neben den historischen oder epistemischen Epochen vor allem die Ordnung der Dinge einer Zeit und die Dinge selbst. Die „Ordnung der Dinge“ bezeichnet den hermeneutischen Horizont einer Epoche, aus dem man spricht, sieht, wahrnimmt, hört und erfährt. Die „Ordnung der Dinge“ ist nicht mit der Codierung einer Epoche oder einer historischen Relativierung zu verwechseln. Wie Foucault (1986, S. 13) im Vorwort zum zweiten Band seiner *Geschichte der Sexualität* erläuterte, war sein philosophisches Problem, dass und wie man Wahrheit anders als in der philosophischen Tradition denken kann. Das Ziel der Genealogie als historisches Philosophieren ist in den Fassungen von Nietzsche, Heidegger, Deleuze, Derrida und Foucault, die Wahrheit der Differenzen zu denken. Man hat die französische Philosophie der Differenzen (Marzocca 1989) mit Hinweis auf die posteuklidische Geometrie die „Philosophie der Inkommensurabilität“ genannt. Das sollte auch die Schwierigkeit hervorheben, Differenz nur als Pluralität oder Vielfalt zu thematisieren. Die unmittelbar politischen Folgen der Gleichstellung von Differenz mit Inkommensurabilität bleiben hier außer Acht. Die Problematik der Differenz wird auf einer theoretischen Ebene behandelt, die oft im Gebrauch der Kategorie „Differenz“ in der Sekundärliteratur verloren geht. Mit dem Verlust des theoretischen Hintergrunds verschwindet m. E. die Komplexität der Problematik.

In unserer Weltgesellschaft stellt sich das Umgehen mit Differenzen zweideutig dar. Es scheint eine verbreitete Anerkennung der Verschiedenheiten der Kulturen statt zu finden. Die *Schöne Seele*, würde Deleuze sagen (1968, S. 12), freut sich darüber, dass verschiedene Farben in der Welt sind. Das anfängliche Erstaunen über die Pluralität der Welt lässt die *Schöne Seele* dann aber nicht ohne Sorgen: Die Differenten sollten kommensurabel werden und ihre Differenz vermindern, gleicher werden. Es geht mir um keine Verteidigung der Differenz an sich. Differenz gehört zu einem extrem problematischen Horizont. Deleuze und Foucault haben angesichts der Differenz von Aphasie, von Urteilsenthaltung, gesprochen. Mit Fou-

caults Worten möchte ich die aphatische Situationsgrenze beschreiben, in der die Differenz sich als das „Ungleiche an sich“ zeigt:

„Es scheint, daß bestimmte Aphasiker nicht auf kohärente Weise die mehrfarbigen Wollflocken ordnen können, die man ihnen auf einem Tisch vorweist, als könne dieses Rechteck nicht als homogener und neutraler Raum dienen, in dem die Dinge die zusammenhängende Ordnung ihrer Identitäten oder Unterschiede und das semantische Feld ihrer Bezeichnung gleichzeitig manifestierten. Sie bilden in diesem abgegrenzten Raum, in dem die Dinge sich normalerweise aufteilen und bezeichnen, eine Multiplizität kleiner klumpiger und fragmentarischer Gebiete, in denen namenlose Ähnlichkeiten zusammen die Dinge in diskontinuierlichen Inselchen agglutinieren. In eine Ecke stellen sie die hellsten Docken, in eine andere die roten, woandershin die, die von wolligerer Konsistenz sind, dann die längeren, entweder die, die ins Violette gehen, oder die, die zu einem Knäuel zusammengeknüpft sind. Kaum sind diese Gruppierungen skizziert, lösen sie sich schon wieder auf, weil die Identitätsfläche, durch die sie gestützt werden, sei sie auch noch so eng, doch zu weit ausgedehnt ist, um nicht instabil zu sein. Und bis ins Unendliche sammelt der Kranke zusammen und trennt, häuft er die verschiedenen Ähnlichkeiten auf, zerstört er die evidentesten und verstreut die Identitäten, überlagert die verschiedenen Kriterien, gerät in Erregung, beginnt von neuem, wird unruhig und gelang schließlich an den Rand der Angst“ (Foucault 1966, S. 20 f.).

Unsere Zukunft kann aphatisch werden, reduziert man Differenzen auf bloße Oberflächenwirkungen. In diesem Beitrag wird der Begriff „Differenz“ aus dem Horizont der Heterogenität erläutert und die Möglichkeit eines historischen Philosophierens aufgezeigt, das die Rekonstruktion historischer Heterogenität als philosophische Aufgabe unternommen hat.

1 Nietzsche: Genealogie als historisches Philosophieren

Die Alternative zum Platonismus ist für Nietzsche ein radikaler *Perspektivismus*, der jede Form von Dogmatik in Frage stellen kann. Wenn die Philosophen als Dogmatiker (Nietzsche, Kritische Studienausgabe (KSA) 5, 1886) keinen Zugang zur Wahrheit hatten, muss man, so Nietzsche, einen anderen Weg zur Analyse und Diagnostik der Sachen finden, die an sich kein einfaches Faktum sind. In seiner ersten „methodologischen“ Schrift, *Die fröhliche Wissenschaft*, nennt Nietzsche (1882/86) das Perspektivische das „neue Unendliche“ und zeigt, wie die Möglichkeit der Wahrheit nur als Ergebnis einer Auslegung, einer Perspektive³, zu denken ist:

„Wie weit der perspektivische Charakter des Daseins reicht oder gar, ob es irgend einen andren Charakter noch hat, ob nicht ein Dasein ohne Auslegung ohne Sinn ‚eben zum Unsinn‘ wird, ob andererseits, nicht alles Dasein essentiell ein ‚auslegendes Dasein‘ ist – das kann, wie billig auch durch die fleissigste und peinlich-gewissenhafteste Analysis und Selbstprüfung des Intellekts nicht ausgemacht werden: da der menschliche Intellekt bei

³ Die Verbindung zwischen Differenz bzw. Pluralismus und Perspektivismus wurde innerhalb der Pädagogik von Prengel (1997) und Rang (1992, 1994) thematisiert.

dieser Analysis nicht umhin kann, sich selbst unter seinen perspektivischen Formen zu sehn und *nur* in ihnen zu sehn. [...] Die Welt ist uns vielmehr noch einmal unendlich geworden: insofern wir die Möglichkeit nicht abweisen können, daß sie *unendliche Interpretationen in sich schliesst*“ (KSA 3, 1882/1886, § 374, Hervorhebungen im Original).

Die Verleugnung des Perspektivismus habe mit dem Platonismus angefangen. Die Philosophen hätten seit Plato, sagt Nietzsche in *Götzen-Dämmerung* (KSA 6, 1888 a, I, § 1), nur „Begriffs-Mumien“ formuliert.

Nietzsche sieht die philosophische Aufgabe im Kampf gegen Plato und den christlich-kirchlichen Druck von Jahrtausenden, weil er das Christentum hier als Platonismus für das Volk betrachtet. Der Kampf gegen den Platonismus ist mehr als nur eine Aufgabe der Philosophie, er ist ihr „Pfeil“ und ihr „Ziel“ (KSA 5, 1886, Vorrede). Dieser Pfeil erreicht sein Ziel jedes Mal, wenn ein Fehler/Vorurteil der Philosophie, hier als Geschichte des Platonismus verstanden, getroffen wird. Die Zielscheibe von Nietzsches Analyse sind in seinen späten Schriften die unmittelbaren Gewissheiten der dogmatischen Philosophen und die in seinen eigenen früheren Werken vorhandenen metaphysischen Spuren. Mit *Morgenröte* (1881) fängt er an, eine Selbstkritik des wagnerschen Schopenhauerismus zu entwickeln⁴, der die *Geburt der Tragödie* (1872) geprägt hatte. Nietzsche wirft sich die Darstellung der Geschichte in der *Geburt der Tragödie* aus einer Idee vor:

„Eine ‚Idee‘ – der Gegensatz dionysisch und apollinisch – ins Metaphysische übersetzt; die Geschichte selbst als die Entwicklung dieser ‚Idee‘; in der Tragödie der Gegensatz zur Einheit aufgehoben; unter dieser Optik Dinge, die noch nie einander ins Gesicht gesehen hatten, plötzlich gegenüber gestellt, aus einander beleuchtet und *begriffen*“ (KSA 6, 1888b, Kap. III, § 1, Hervorhebung im Original).

Die in den letzten Jahren seiner philosophischen Produktion geschriebenen Schriften *Jenseits von Gut und Böse* (1886), *Zur Genealogie der Moral* (1887) und *Götzen-Dämmerung* (1888 a) enthalten eine strenge Prüfung der eigenen philosophischen Vorurteile wie auch derjenigen, die die westliche Philosophie geprägt hätten. Die unmittelbaren Gewissheiten der Dogmatiker sind danach Vorurteile, die sich der Erkenntnis der pluralen Entstehung der Phänomene in den Weg gestellt hätten. Nietzsche kritisiert an der Philosophie den Glauben an das Identitätsprinzip, das als Hauptpostulat dogmatischen Denkens gilt. Diese Kritik wendet sich gegen die verschiedenen Formen, unter denen das Identitätsprinzip innerhalb des philosophischen Wissens formuliert wurde. Als erste Ausprägung des Identitätsprinzips wird der Glaube an die Wahrheit als Einheit und an das Widerspruchsprinzip in Frage gestellt. Dann kritisiert er die synthetischen Strukturen, die die Einheit der Erkenntnis *a priori* zu legitimieren verlangen. Diese Beziehung

⁴ Vgl. u. a. „Versuch einer Selbstkritik“, Vorrede der dritten Ausgabe (1886) der *Geburt der Tragödie* (KSA 1), KSA 10, Fr. 8 [21].

zwischen Identitätsprinzip und apriorischer Legitimation der Erkenntnisstrukturen habe ihren Grund in dem von Nietzsche so genannten größten Irrtum der Philosophie: im Mangel an historischem Sinn.

Das erste Vorurteil gegen den prospektiven Charakter des Lebens sei der philosophische Anspruch auf Wahrheit (1886, § 1). Diese Zumutung sollte Nietzsche zufolge eher als Wille zur Wahrheit denn als Existenz der Wahrheit interpretiert werden. Die Frage nach der Wahrheit sei also als Frage nach dem Wert des Willens zur Wahrheit zu formulieren: Welchen Wert hat die Wahrheit für das menschliche Leben? Dadurch wird die Dimension der Wahrheit von dem Horizont des Ursprungs zu dem des Sinns verschoben. Wenn die Wahrheit eher als ein „Fürwahrhalten“ (Heidegger 1961, Bd. 1, S. 514) denn als unmittelbare Gewissheit zu denken ist, stellen sich die Fragen, für wen ein bestimmter Wert für wahr zu halten ist und unter welchen Umständen das ein Wert ist (Casale, 1996). Die Dislokation des Begriffs von Wahrheit auf ihren Sinn für die Lebenden setzt voraus, dass die Frage nach der Wahrheit zur Untersuchung der vielfältigen Möglichkeitsbedingungen der Entstehung eines bestimmten Wertes wird. Die Rekonstruktion der verschiedenen Faktoren, deren Gewebe ein bestimmtes Phänomen hervorgebracht hat, verändert nicht nur die Bestimmung der Wahrheit als Identität, sondern auch die Bedeutung ihres notwendigen Korollariums: des Widerspruchsprinzips. Nietzsche sieht im Glauben an die Gegensätze der Werte das zweite Vorurteil der Philosophie:

„Man darf nämlich zweifeln, erstens, ob es Gegensätze überhaupt gibt, und zweitens, ob jene volkstümlichen Werthschätzungen und Werth-Gegensätze, auf welche die Metaphysiker ihr Siegel gedrückt haben, nicht vielleicht nur Vordergrunds-Schätzungen sind, nur vorläufige Perspektiven, vielleicht noch dazu aus einem Winkel heraus, vielleicht von Unten hinauf, Frosch-Perspektiven gleichsam [...]“ sind (KSA 5, 1886, § 2).

Der perspektivische Gesichtspunkt ist kein absoluter Relativismus, der jede Geltung der Erkenntnisprozesse ausschließt. Er setzt eine Kontextualisierung jeder Erkenntnisprozedur voraus, die *per se* für wahr gehalten wird. Daher ist die Kritik an Kants synthetischen Urteilen *a priori* (KSA 5, 1886, § 11), des cartesianischen *ego cogito* (KSA 5, 1886, § 11) der nächste Schritt, den Nietzsches differentielle Analyse vollzieht.

In *Jenseits von Gut und Böse* (1886) ironisiert Nietzsche Kants Begründung der synthetischen Urteile *a priori* mit dem Hinweis auf die Antwort, die Kant auf die Frage „Wie sind synthetische Urteile *a priori* möglich?“ gegeben hatte: „Vermöge eines Vermögens.“ In *Götzen-Dämmerung* (1888a) erweitert Nietzsche die Kritik an der Zirkularität der Argumentation, die als Möglichkeitsbedingung für synthetische Urteile *a priori* gelten sollte. In dem Kapitel „Die vier grossen Irrthümer“ weist Nietzsche auf Kants transzendente Kategorien des Erkenntnisprozesses hin, besonders auf die Kausalität, die unter vier Aspekten kritisiert wird: „Irrthum der Verwechslung von Ursachen und Folgen“, „Irrthum einer falschen Ursächlichkeit“,

„Irrthum der imaginären Ursachen“, „Irrthum vom freien Willen“. Die in *Jenseits von Gute und Böse* und in *Götzen-Dämmerung* unternommene Analyse der falschen Kausalität soll in Verbindung mit den Untersuchungen gesetzt werden, die mit *Menschliches Allzumenschliches* (1875-1877) von Nietzsche als Herkunfts-Hypothesen charakterisiert werden. Bei diesen handelt es sich um eine „Chemie“ der moralischen, religiösen, ästhetischen Vorstellungen und Empfindungen (KSA 2, Teil 1, § 1). Das Modell der Chemie bedeutete für Nietzsche die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Ansatzes, der die Komposition der Einheiten durch Zusammenwirken von verschiedenen Faktoren erklären könnte. Das Paradigma der „Chemie“ bringt Nietzsche auf den Weg einer genealogischen Untersuchung, weil die „Chemie“ in *Menschliches Allzumenschliches* als eine erste differentielle Diagnostik der Ursachen eines Phänomens dargestellt wird.

Die Herkunfts-Hypothesen sind die Alternative zur falschen Kausalität, die sich *a priori* legitimiert. Nietzsche meinte mit falscher Kausalität in *Götzen-Dämmerung* auch den Glauben an den freien Willen. Schon in *Jenseits von Gut und Böse* widmete Nietzsche einen langen Aphorismus der Analyse des Willens. Dieser „Aphorismus 19“ hatte eine entscheidende Bedeutung für die Wirkungsgeschichte von Nietzsches Denken⁵. Ausgehend vom § 19 zeigt Müller-Lauter, daß Nietzsche einen „komplizierten“ Willensbegriff durch die Kritik an Schopenhauer formulierte. Im Unterschied zu Schopenhauer (1719-1844, S. 182), der glaubt, dass der „Wille frei von aller Vielheit“ sei, schreibt Nietzsche: „Wollen scheint mir vor allem etwas *compliciertes*, etwas, das nur als Wort eine Einheit ist“ (KSA 5, 1886, § 19). Unter Wille sei zuerst eine Mehrheit von Gefühlen zu verstehen (ebd.). Derart sei der Wille dann als „Complex“ von Denken und Affekt zu interpretieren. Man verkennt Nietzsche, wenn man den Willen zur Macht als Grundcharakter des Seienden im Ganzen thematisiert. Der Gedanke des Willens zur Macht als etwas *compliciertes* ist eher eine genealogische Hypothese, die das Projekt der früheren philologischen und der späteren „chemischen“ Untersuchungen weiter entwickelt. Diese Genealogie der Empfindungen und der Begriffe versteht sich als eine differentielle Analytik, die den „Erbfehler der Philosophen“ („den Mangel an historischem Sinn“) mit

⁵ Zumindest ab 1939 charakterisierte Heidegger (1961, Band 1) Nietzsche als Philosophen des Willens zur Macht als des „Grundcharakter des Seienden im Ganzen“. Diese Kennzeichnung von Nietzsches Philosophie erklärt sich u. a. aus der Auseinandersetzung Heideggers mit dem Nationalsozialismus bzw. mit Nietzsches Rezeption in den dreißiger und vierziger Jahren in Deutschland (Bäumler, Spengler, Klages, Jaspers, Löwith). Aus historisch und politisch legitimen Gründen galt und gilt Nietzsche teilweise noch heute für deutsche Intellektuelle als der Philosoph des Willens zur Macht. U. a. dank der Beiträge Müller-Lauters zur Erläuterung des Begriffs „Willen zur Macht“ bei Nietzsche (vgl. 1971, 1974, 1991, 1994), kann man, glaube ich, auch in Deutschland den Willen zur Macht eher als einen Begriff für eine differentielle Analytik der Kräfte, als das Stichwort für nationalsozialistische bzw. ästhetisch-konservative Positionen interpretieren.

einem historischen Philosophieren korrigieren will. Tugenden der Philosophen sollten Langsamkeit und „Bescheidung“ werden. Die Philosophie als Philologie sei eine Art von „Goldschmiedekunst und eine Kennerschaft des Wortes, die lauter feine vorsichtige Arbeit abzuthun hat und Nichts erreicht, wenn sie es nicht *lento* [langsam] erreicht“ (1881, Vorrede § 5). Die Philosophie als Genealogie ist das historische Philosophieren, das mit der Bescheidung des Historikers anfängt, alles, was bis jetzt als *Gegebenes, als Tatsache* gesehen wurde, eher als Gewordenes zu analysieren.

2 *Heidegger: Von der ontologischen Differenz zur geschichtlichen Differenz*

In einem Vortrag, 1957 unter dem Titel *Die onto-theo-logische Verfassung der Metaphysik* gehalten, definiert Heidegger Differenz als Sache des Denkens. Diese Bestimmung der Differenz wird als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Hegels *Wissenschaft der Logik* präsentiert, die Heidegger im Wintersemester 1956/57 in einem Seminar durchführte. Heidegger formuliert die Verschiedenheit des Eigenen von Hegels Denken scharf: „Für Hegel ist die Sache des Denkens der Gedanke als der absolute Begriff. Für uns ist die Sache des Denkens die Differenz *als* Differenz“ (Heidegger 1957, S. 37). Was verstand Heidegger 1957 unter Differenz? Welche Rolle spielte die Auseinandersetzung mit Hegel für die Bestimmung der Differenz? Was hat die Philosophie Heideggers, die die Seinsfrage ins Zentrum ihrer Überlegungen stellte, mit der Problematik der Differenz zu tun?

Die Seinsfrage ist für Heidegger nur als Thematisierung der Differenz zu stellen. Der Versuch, Sein und Differenz begrifflich zusammen zu halten, beschäftigt ihn dauerhaft und findet in Auseinandersetzungen mit Kant, Aristoteles, Hegel und Nietzsche entscheidende Formulierungen.

Sein und Differenz bringt Heidegger durch den Horizont der Zeit in Verbindung. In *Sein und Zeit* (1927) ist für ihn die Interpretation der Zeit der mögliche Horizont „eines jeden Seinsverständnisses überhaupt“ (ebd., S. 1). Diese Interpretation der Zeit versteht sich als existenziale Analyse des Daseins, deren Kern die zeitliche Struktur des Menschen ist. Die Beschreibung der Zeitlichkeit als Horizont der Seinsfrage aus der existenzialen Zeitlichkeit hat für Heidegger nur vorläufigen und methodischen Charakter. Die Kennzeichnung des Seins als Zeit nimmt die existenziale Analyse nur als Ausgangspunkt. Wie Heidegger in *Zeit und Sein* (1962) später sagt, war seine Absicht schon in *Sein und Zeit*, das Sein als Zeit aus der Thematisierung des Seins selbst zu bestimmen. Es wäre ihm also mit dem Rekurs auf die zeitliche Analyse der menschlichen Existenz nicht gelungen, das Sein an sich zu denken. Dieses Scheitern brachte ihn dazu, die Seinsfrage aus einer fundamentalen Ontologie zu entwickeln. Es machte ihm unmöglich, den dritten Teil von *Sein und Zeit* zu schreiben. Darin wollte Heidegger den

Sprung von der Zeitlichkeit des Daseins zur Temporalität des Seins vollziehen. Die ganze Dekonstruktion der abendländischen Philosophie, die Heidegger insbesondere in den vierziger Jahren als Geschichte der Metaphysik fasst, sollte zeigen, dass es in den Philosophien jedes Mal um eine Identifizierung des Seins mit einem bestimmten Seienden (*Idea*, Stellung, *energeia*, Arbeit, Wille, Wille zur Macht) ging. Statt dessen wollte Heidegger das Sein in seiner Differenz von jedem besonderen Seienden denken.

Den ungeschriebenen Teil von *Sein und Zeit* thematisiert Heidegger in der Vorlesung des Sommersemesters 1927 „Die Grundprobleme der Phänomenologie“. Darin taucht der Ausdruck „ontologische Differenz“ erstmals auf. In der Einleitung wiederholt Heidegger sein Ziel in *Sein und Zeit*:

„Der Horizont, aus dem her dergleichen wie Sein überhaupt verständlich wird, ist die Zeit (*tempus*). Die Interpretation ist eine temporale. Die Grundproblematik der Ontologie als der Bestimmung des Sinnes des Seins aus der Zeit ist die der *Temporalität*“ (Heidegger 1927, S. 22).

Das Sein, nach dessen Sinn hier gefragt wird, ist aber immer das Sein eines Seienden. Die Zusammengehörigkeit von Sein und Seiendem schließt ihre Differenz nicht aus.

„Diese Unterscheidung ist keine beliebige, sondern diejenige, durch die allerst das Thema der Ontologie und damit der Philosophie selbst gewonnen wird. [...] Wir bezeichnen sie als die *ontologische Differenz*, d. h. als die Scheidung zwischen Sein und Seiendem“ (Heidegger 1927, S. 22).

Die ontologische Differenz wird bei der Erläuterung der kantischen These „Sein ist kein reales Prädikat“ eingeführt. Kant habe diese These an zwei Stellen erörtert, in der Schrift *Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes* (1763) und in seiner *Kritik der reinen Vernunft* (zweite Auflage 1787), genauer in der „transzendentalen Logik“. Bei Kant sei die These „Sein ist kein reales Prädikat“ mit der Widerlegung des ontologischen Gottesbeweises verbunden, der gewöhnlich auf Anselm von Canterbury (1033-1109) zurückgeführt wird. Schon Thomas von Aquino habe die Schlüssigkeit dieses Beweises bestritten, aber Heidegger hielt Kants Widerlegung für radikaler. Das Charakteristische dieses Gottbeweises sei, aus dem Begriff Gottes auf seine Existenz zu schließen. Zur Idee Gottes gehöre die Bestimmung, dass er *ens perfectissimum* [das allervollkommenste Wesen] sei und zur Vollkommenheit des vollkommensten Seienden gehöre, dass es ist. Drücke man den ontologischen Gottbeweis in der Form eines Syllogismus aus, wäre der Obersatz „Gott ist seinem Begriffe nach das vollkommenste Seiende“, als Untersatz „Zum Begriff des vollkommensten Seienden gehört die Existenz“ und als Schlusssatz „Also existiert Gott“. Kant lasse den Obersatz und den Schlusssatz des Beweises stehen. Er greife nur den Untersatz mit der These an, zum Begriff des vollkommensten Sei-

enden müsse nicht das Dasein gehören (Heidegger 1927, S. 42). Sein sei kein reales Prädikat und überhaupt kein Prädikat von einem Ding. Ins Zentrum der Diskussion dieser These stellt Heidegger den Realitätsbegriff. Für Kant und die Scholastik sei Existenz die Seinsweise der Naturdinge, für Heidegger dagegen die Seinsweise des Daseins (bzw. des Menschen). Deshalb kann es Heidegger zufolge gelingen, Kants These „Sein ist kein reales Prädikat“ negativ zu begründen und zugleich positiv durch eine explizite Ontologie der menschlichen Existenz zu ergänzen. Nur aufgrund dieser Ontologie wird für den Menschen das Verstehen des Seins möglich. Heidegger zufolge gründet die Seinsverfassung des Menschen in der Zeitlichkeit, ist die Zeitlichkeit selbst die ontologische Bedingung der Möglichkeit des Seinsverständnisses. Schon Hegel versuchte, das Sein als Zeit zu bestimmen. Nach Heidegger gehe es Hegel aber darum, das Wesen der Zeit aus dem Wesen des Seins zu bestimmen. Für Heidegger ist Zeit dagegen das Wesen des Seins. Die Bestimmung der Zeit aus dem Sein hätte bei Hegel zur Folge, das historische Geschehen als dialektischen Prozess zu interpretieren. Im Gegensatz dazu erlaubt die Zusammengehörigkeit von Sein und Zeit bei Heidegger, das Geschehen in seiner Singularität zu begreifen. In dem Vortrag *Zeit und Sein* benutzt Heidegger den Ausdruck „es gibt Zeit“, „es gibt Sein“, und zwar jedes Mal nach den Modalitäten des historischen Geschehens selbst.

Die Seinsfrage aus dem Zeitlichkeitshorizont zu erläutern, setzt für Heidegger voraus, dass Zeit nicht metaphysisch ist. Antike Zeitinterpretationen von Aristoteles und Augustinus hätten das Wesentliche über Zeit gesagt. Mit Ausnahme Nietzsches (Heidegger 1927, § 76) sei die ganze abendländische Philosophie der aristotelischen Vorstellung von Zeit verhaftet geblieben. Sogar Bergsons Versuch, das aristotelische Konzept zu überwinden, sei nicht ganz gelungen. In Aristoteles' Zeitabhandlung (*Physik*, IV 10, 218b-IV 14, 223 a22) gelte, so Heidegger, die Zeit als das Gezählte an der Bewegung. Aristoteles weise der Zeit einen Zahlcharakter zu im Sinne des gezählten Jetzt, eine Folge von Jetzt (Damals, Jetzt, Dann). Die Grenze des aristotelischen Zeitbegriffs, der noch leitend sei, entspringe aus dem Begriff des Seins, das als Vorhandensein, als Präsenz verstanden werde.

Es geht Heidegger statt dessen um ein Verständnis der Zeit als Geschehen. Das Sein ist Zeit, sofern es das Geschehen selbst ist. Der Charakter dieses Geschehens zeigt sich am besten in der zeitlichen Struktur menschlicher Existenz, aber er reduziert sich nicht darauf. Zeit als Geschehen ist für Heidegger „Zeitigung“, Geschichte. Diese Identifikation des Seins (bzw. der Zeit) mit Geschichte wäre für Heidegger, glaube ich, nur begrenzt akzeptabel. Er hebt in *Zeit und Sein* hervor, das Sein habe keine Geschichte, wie eine Stadt oder ein Volk. Das „Geschichtartige“ der Geschichte des Seins wird von dem Geschehen des Seins bestimmt. Das Geschichtliche der Geschichte entstehe „aus dem Geschichthaften eines Schickens“.

Überwindet man den Widerstand gegen Heideggers Sprache, kann man über die Bedeutung der Differenz zwischen Geschichte und Geschichtlichkeit nachdenken. Diese Differenz zwischen historischen Fakten und Geschehenem erlaubt, den Horizont der Möglichkeit immer offen zu lassen. Das tatsächliche Geschehen erschöpft, in Heideggers und Derridas Terminologie, nicht die Dimensionen des Unsagbaren und des Unsichtbaren. Zudem eröffnet die geschichtliche Differenz zwischen historisch Seiendem und den Möglichkeitsbedingungen des letzteren den Raum einer historischen Diagnostik à la Foucaults „Ordnung der Dinge“.

Ausdrücke wie „Schicken“ und sogar „Ordnung der Dinge“ können innerhalb eines Diskurses über Differenz suspekt klingen. So benutzt Heidegger schon seit *Beiträge zur Philosophie* statt Sein und Zeit „Ereignis“. Die *Beiträge zur Philosophie* können, 1936 bis 1938 geschrieben und nach Heideggers Tod publiziert, als philosophisches Tagebuch gelesen werden, in dem er die philosophische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus führt und eine Revision seiner Philosophie versucht. Ausgehend von einem fiktiven Gespräch mit Nietzsche, mit dem sich Heidegger in seinen Vorlesungen intensiv auseinandersetzte, verändert sich in diesem Buch über das Ereignis sogar der Stil seines philosophischen Schreibens. Die Form der Abhandlung, des Traktats, die *Sein und Zeit* ganz beherrschte, erscheint nicht mehr adäquat. Die Thematisierung des Ereignisses lässt sich nur in Aphorismen schreiben. Mit dem Wort „Ereignis“, das nach Heidegger die Zusammengehörigkeit zwischen Sein und Zeit ausdrücken sollte, wird m. E. der Akzent auf die Singularisierung bzw. die Differenzierung des geschichtlichen Geschehens gesetzt. Ereignis ist hier als Epoche zu verstehen, wenn man mit Epoche mehr als eine chronologische Periode, einen zeitlichen Horizont meint, aus dem heraus sich Phänomene erörtern lassen.

Ob es Heidegger gelingt, die geschichtliche Differenz aus einem wechselseitigen Spiel zwischen der Struktur des Geschehens und dem historischen Faktum zu entwickeln, erläutere ich in der Darstellung von Deleuzes Kritik an Heideggers Differenzbegriff.

3 *Deleuze: Der Kampf gegen Platon um eine Physik der Differenz*

Wie Descombes (1981) aufzeigt, gibt es in Frankreich zwei philosophische Generationen, die Differenz ins Zentrum stellten. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die erste, bekannt als Existentialismus, eine anti-totalitäre Praxis mit Hegels Dialektik zu denken. Es ging zuerst um die Anerkennung der zentralen Rolle des Negativen oder des Widerspruchs innerhalb

der Bewegung der Geschichte. Davon ausgehend thematisierten J. Wahl, J. Hyppolite, A. Kojève, J.-P. Sartre und M. Merleau-Ponty die Differenz als die Erfahrung des Negativen auf verschiedene Weise.

Ende der 1960er Jahre schien diese Kennzeichnung der Differenz nicht mehr in der Lage zu sein, den politisch und kulturell neuen Kontext zu fassen. An die Stelle des existentialistischen und phänomenologischen Hegelianismus trat eine Philosophie der Differenz (G. Deleuze, J. Derrida, M. Foucault), die unter dem Einfluss von Marx, Nietzsche, Freud und Heidegger Differenz jenseits des Horizonts der Repräsentation begreifen wollte. Deleuze beschreibt in *Différence et répétition* (1968), wie die ganze Atmosphäre jener Jahre von der neuen Instanz der Differenz geprägt war:

„... die immer schärfere Ausrichtung Heideggers auf eine Philosophie der ontologischen Differenz; die Anwendung strukturalistischer Verfahren, die auf einer Verteilung differentieller Merkmale in einem Raum von Koexistenz beruhen; die Kunst des zeitgenössischen Romans, der um Differenz und Wiederholung kreist, [...] in seinen handgreiflichen Techniken ... All diese Zeichen können einem verallgemeinerten Antihegelianismus zugeschlagen werden: Die Differenz und die Wiederholung sind an die Stelle des Identischen und des Negativen, der Identität und des Widerspruches getreten. Denn nur in dem Maße, wie man die Differenz weiterhin dem Identischen unterordnet, impliziert sie das Negative und läßt sich bis zum Widerspruch treiben. Der Vorrang der Identität [...] definiert die Welt der Repräsentation. Das moderne Denken aber entspringt dem Scheitern der Repräsentation wie dem Verlust der Identitäten und der Entdeckung aller Kräfte, die unter der Repräsentation des Identischen wirken. [...] Wir wollen die Differenz an sich selbst und den Bezug des Differenten zum Differenten denken, unabhängig von den Formen der Repräsentation, durch die sie auf das Selbe zurückgeführt und durch das Negative getrieben werden“ (Deleuze 1968, S. 11 f.).

Deleuzes Denken der Differenz lässt sich als Fortsetzung von Nietzsches Projekt, den Platonismus umzukehren, und als Radikalisierung von Heideggers Fassung des Seins als „ständige Differenzierung“ interpretieren. Die Verbindung der Philosophie Deleuzes mit Nietzsche und Heidegger soll hier nicht ausschließen, dass Deleuze in seinen Differenz-Überlegungen von der Auseinandersetzung mit anderen Philosophen, insbesondere H. Bergson und D. Hume, profitierte.

Wie Foucault in dem Vorwort „Theatrum Philosophicum“ zu *Différence et répétition* präzisiert, ist die Umkehrung des Platonismus bei Deleuze nicht als Versuch zu interpretieren, „die Rechte des Seins wiederherzustellen und ihm Festigkeit und Sinn zu verleihen“ (Foucault 1970, S. 23). Es geht bei Deleuze eher darum, auf die platonische Distinktion zwischen Modell und Kopie zu verzichten und eine Physik der Differenzen als Analytik der Kräfte zu entwickeln.

Von Heideggers Kennzeichnung des Seins als „dem Differenzierenden der Differenz“ akzeptiert Deleuze die Identifikation des Seins mit Differenz. Leider bleibe bei Heidegger der Begriff des Seins, auch wenn es als Differenz gedacht wird, unter das „Selbe“ untergeordnet. Das Spiel zwischen Sein und Seiendem gebe es nicht auf einer immanenten Ebene.

Im Vergleich zur Thematisierung der Differenz durch Derrida (siehe folgendes Kapitel), die ein dekonstruktivistischer Ansatz kennzeichnet, ist

Deleuzes Philosophie der Differenz als Konstruktivismus zu charakterisieren, der sich als eine genealogische Mikrophysik der Macht à la Foucault und als eine dynamische Beschreibung der konstitutiven Prozesse der Singularitäten darstellt. Als dynamische Beschreibung der konstitutiven Kräfte lässt sich m. E. Deleuzes Theorie der Differenz als eine „Ontologie der Mannigfaltigkeit“ und eine Physik der Differenzen betrachten, die die Kräfte des Bewegenden individualisieren will.

Die Überlegungen werden hier auf den Begriff von Differenz begrenzt, den Deleuze in seiner Physik der Differenz (1968) entwickelte. Ausgehend davon, dass Differenz kein Ergebnis, sondern die konstitutive Kraft der Realität sei, profiliert sich diese Physik als quantitative, qualitative und potentielle Analyse folgender Punkte: 1. Die Differenz als ursprüngliche Kraft ist jenseits des *principium comparationis*, 2. die Differenz ist nicht die begriffliche Differenz, 3. die Differenz ist nicht die Verschiedenheit oder die Andersheit, 4. die Differenz ist nicht die Negation, 5. die Form der Differenz ist die Intensität, 6. als Intensität ist sie eine individuierende Differenz, 7. in der individuierenden Differenz ist der Andere konstitutiv.

Hier werde ich mich auf die Analyse des Verhältnisses von Repräsentation und Differenz sowie auf die Bedeutung von Deleuzes Philosophie der Differenz für eine Subjektivitätstheorie beschränken. Die erste Form der Unterordnung der Differenz unter das Denken der Repräsentation besteht in der Identifikation der Differenz mit dem *principium comparationis*, das in der vierfachen Wurzel der Repräsentation liegt: die Identität im Begriff, der Gegensatz des Prädikats, die Analogie im Urteil und die Ähnlichkeit in der Wahrnehmung. Durch diese vier Formen gestaltet sich eine „vermittelte“ Figur der Differenz. Die Identität des Begriffs konstituiert überhaupt die Form des Selben in der Rekognition. Die Bestimmung des Begriffs impliziert den Vergleich der möglichen Prädikate mit ihrem Gegensatz. Die Analogie drückt die Entsprechung der Begriffe mit den Objekten unter Voraussetzung der Kontinuität der Wahrnehmung aus.

„Solange die Differenz den Anforderungen der Repräsentation unterliegt, wird sie nicht an sich selbst gedacht und kann es nicht werden“ (Deleuze 1968, S. 329). Nach Deleuze bestand die größte Anstrengung der Philosophie darin, die Repräsentation ins Unendliche zu wenden. Dieses Bemühen habe mit Leibniz und Hegel zwei Höhepunkte gehabt. In Leibniz' Fall erreiche die Repräsentation das Unendliche, weil eine Technik des unendlich Kleinen die kleinste Differenz und ihr Schwinden auffange, in Hegels Fall, weil eine Technik des unendlich Großen die größte Differenz und ihr Zerreißen auffange. Hegels und Leibniz' Versuche stimmen überein. Hegels Technik liege in der Bewegung des Widerspruchs, die darin bestehe,

„das Unwesentliche in das Wesen einzuschreiben und das Unendliche mit den Waffen einer endlichen synthetischen Identität zu erobern. Leibniz' Technik liegt in einer Bewegung, die man Vize-Diktion nennen muß; sie besteht darin, das Wesen vom Unwe-

sentlichen aus aufzubauen und das Unendliche durch die unendliche analytische Identität zu erobern“ (Deleuze 1968, S. 330).

Diese vermittelte Form der Differenz setze voraus, dass die Differenz ein Gegebenes sei und dass das Sein nicht „univok“ (eindeutig, einstimmig) sei. Deleuze zufolge ist diese Interpretation der Differenz als Gegebenes das Ergebnis des Missverständnisses, demzufolge die Differenz und das Verschiedene identisch seien: „Das Verschiedene ist gegeben. Die Differenz aber ist das, wodurch das Gegebene gegeben ist. Sie ist das, wodurch das Gegebene als Verschiedenes gegeben ist“ (Deleuze 1968, S. 281).

Das Verschiedene gehöre zu den „Artdifferenzen“ und den „Gattungsdifferenzen“ oder „kategorialen Differenzen“ (Aristoteles *Metaphysik*, III und *Topik*, VI). Im Fall der Verschiedenheit, der Andersheit oder bei dem Differieren zweier Termini voneinander gehe es darum, dass sie nicht durch sich selbst unterschieden seien, sondern durch etwas, das den beiden Termini analog sei. Die Bestimmung der Differenz als Verschiedenes impliziere, dass der Charakter des Seins selbst die Analogie sei. Im Gegensatz zu dieser kategorialen Einstellung des Seins, setzt Deleuzes Begriff der Differenz, der an Spinozas Fassung der Substanz erinnert, ein univokes Sein voraus: „Das gleiche Sein ist in allen Dingen unmittelbar gegenwärtig, ohne Vermittler und Vermittlung, obwohl sich die Dinge auf ungleiche Weise in diesem gleichen Sein aufhalten“ (Deleuze 1968, S. 61). Differenz ist das Sein im Sinne der Kraft der Bestimmungen der verschiedenen Singularitäten: „Die Differenz steht hinter jedem Ding, hinter der Differenz aber gibt es nichts“ (ebd., S. 84). Als exaktes Gegenteil der Indifferenz ist die Differenz die dynamische und physische Kraft, die „den Unterschied macht“.

Mit den Worten des italienischen Schriftstellers Italo Calvino könnte man sagen, Deleuzes Theorie der Differenz ist „eine Mathematik der Einzellösungen“ (1988, S. 148).

Ausgehend von der Differenz als Kraft der Bestimmung verschiedener Singularitäten versteht Deleuze die konstitutiven Ursachen eines Ereignisses, eines Individuums, nicht als Folge oder als Auswirkung eines einzigen Motivs, eines einzigen Grundes. Vielmehr lassen sie sich als Strudel, Knoten, Wirrwarr interpretieren, auf welchen eine Mannigfaltigkeit oder Vielzahl konvergierender Ursachen hingearbeitet hätte.

Daher sei die Negation nur eine schlichte Differenz, „von der kleinen Seite, von unten aus gesehen“ (Deleuze 1968, S. 233). Die Differenz ist eher in der Perspektive einer Pluralität von Zentren, einer Überlagerung von Perspektiven und einem Gewirr von Blickpunkten, einer Koexistenz von Momenten zu betrachten. Sie ist eine Mannigfaltigkeit, die keine Kombination aus Vielem und Einem bezeichnen darf, „sondern im Gegenteil eine dem Vielen als solchem eigene Organisation, die keinerlei Einheit bedarf, um ein System zu bilden“ (ebd.). Um die Mannigfaltigkeit als Koexistenz von Momenten zu verstehen, soll Differenz als Kraft im Verlauf ihrer *Dif-*

ferenzierung gezeigt werden, deren Form die Intensität ist. Als Gefühl eines differenzierten und sich differenzierenden Zustandes, als Wahrnehmung einer *Disparität* ist die Intensität das „Ungleiche an sich“ (ebd.).

Nietzsches Umkehrung des Platonismus wird bei Deleuze zu einem radikalen Empirismus, dessen Objekt mehr das „Ungleiche an sich“ als das Gewebe der Differenzen zu sein scheint. Dieser Empirismus wiederholt m. E. den metaphysischen Gestus Bergsons:

„ein wahrer Empirismus ist der, der sich vornimmt, so weit als möglich in das Original selbst einzudringen, sein Leben zu erfassen sucht und durch eine Art von *geistigem Aushorchen* das Zittern der Seele zu fühlen und dieser wahre Empirismus ist die wahre Metaphysik“ (Bergson 1902, S. 27, Hervorhebung im Original).

4 Derrida: *Einschreibung der Differenz*

Descombes (1981) interpretierte Derridas Philosophie der Differenz als eine Radikalisierung der Phänomenologie. Hier zeige ich, dass Derridas Thematisierung der Differenz, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit Husserl, Überlegungen Nietzsches und Heideggers aufnimmt. Derridas Beschäftigung mit Husserls Phänomenologie geht der Auseinandersetzung mit Nietzsche, Heidegger und der jüdischen Philosophie voran. Sie beginnt mit seiner Dissertation (1953-54) über das Problem der Genese der Phänomenologie, das er in der Einleitung zur französischen Übersetzung (1962) von Husserls *Ursprung der Geometrie* weiter untersucht. Der Höhepunkt dieser Auseinandersetzung ist Derridas *La voix et le phénomène* (1967), die eine Einleitung zum Problem des Zeichens in Husserls Phänomenologie sein wollte. Die phänomenologischen Überlegungen haben eine große Bedeutung für Derridas Thematisierung der Differenz. Ich werde die Entstehung der *topoi* von Derridas Philosophie der Differenz darstellen: die „Spur“, die „différance“, das „Supplement“, die „Schrift“.

Derridas Fassung von Differenz lässt sich ohne die Kritik der „Metaphysik der Präsenz“ nicht verstehen. Mit einer an Heideggers Seinsgeschichte erinnernden Geste liest Derrida die ganze westliche Philosophie von Platon über Aristoteles bis zu Heidegger, mit Ausnahme von Nietzsche, als eine Metaphysik der Präsenz. Angesichts dieser Metaphysik besteht Derridas phänomenologische Radikalisierung darin, die Präsenz der „Spuren“ und des „Anderen“ schon auf der Ebene der eidetischen und transzendentalen Reduktion zu erkennen. Der erste Schritt in Derridas Dekonstruktion der Metaphysik der Präsenz ist die Annahme der Zeichentheorie, die Husserl in der ersten der *Logischen Untersuchungen* (1900/01) entwickelte. Die Zeichen existieren bei Husserl nicht für sich selbst, sie setzen eine transzendente Struktur der Wahrheit, einen Logos jeder Logik voraus. Husserl unterscheidet das Zeichen, als Ausdruck verstanden, von

dem Zeichen im Sinne eines Anzeichens. Das Zeichen habe als Ausdruck durch den Hinweis auf den Sinn, auf den Logos, dessen Ausdruck es ist, eine Bedeutung. Der Ausdruck müsse und solle erlauben, dass der Logos innerhalb der Diskursivität, der Kommunikation zirkuliere, während das Zeichen als Anzeichen nicht etwas bedeute, da es etwas nur deute. Diese Unterscheidung von anzeigenden Zeichen und bedeutsamen Ausdrücken hat, Derrida gemäß, zur Folge, dass die Zeichen von unwillkürlichen Äußerungen in Husserls Zeichentheorie ausgeschlossen seien. Im fünften Paragraph der ersten der *Logischen Untersuchungen* schreibt Husserl

„... schließen wir das Mienenspiel und die Geste aus, mit denen wir unser Reden unwillkürlich und jedenfalls nicht in mitteilender Absicht begleiten oder in denen, auch ohne mitwirkende Rede, der Seelenzustand einer Person zu einem für ihre Umgebung verständlichen ‚Ausdrucke‘ kommt. Solche Äußerungen sind keine Ausdrücke“ (Husserl 1900/01, I, § 5, S. 37).

In der Perspektive einer Philosophie als strenger Wissenschaft geht es Husserl darum, zwischen dem wirklichen Erfassen eines Seins in adäquater Anschauung und dem vermeintlichen Erfassen eines solchen auf Grund einer anschaulichen, aber inadäquaten Vorstellung zu unterscheiden (Husserl 1900/01 I, § 7, S. 39-41). Unter dieser Prämisse hat bei Husserl jede Form von Repräsentation erst in zweiter Linie eine Bedeutung. Für ihn und all die Philosophen, die den Logos aus einer formalen Logik ableiten und die die Logik nicht als Erscheinungsform des Logos betrachten, ist das Zeichen schlechthin ein Akzidens, ein Supplement für etwas Ursprünglicheres.

Eine erste Verflechtung von Ausdruck und Zeichen fand sich schon in Husserls Theorie der Sprache, die als Kommunikation verstanden wird: „Sprechen und Hören, Kundgabe psychischer Erlebnisse im Sprechen und Kundnahme derselben im Hören, sind einander zugeordnet“ (Husserl 1900/01, I, § 7, S. 39). Kommunikation ist für Husserl nur als Vermittlung eines identischen Sinns möglich: Ausdrücke oder Anzeichen vermitteln einen identischen Sinn, der der Kommunikation selbst vorgängig sei. Die Anschauung habe Zugang zur ursprünglichen Präsenz, soweit es einen ursprünglichen Sinn gebe. Davon ausgehend sei es möglich, die *bedeutende* Funktion des Ausdrucks von seiner *kundgebenden* Funktion zu unterscheiden. Diese Differenz setze die Unterscheidung zwischen „innerer“ und „äußerer“ Wahrnehmung voraus.

Versteht man unter Wahrnehmung den Akt, durch den ein Ding oder ein Vorgang als ein selbst gegenwärtiger erfasst wird, sei die Kundgabe eine bloße *Wahrnehmung* der Kundgabe. Aber während die innere Wahrnehmung ein *wirkliches* Erfassen sei, sei die äußere Wahrnehmung ein vermeintliches Erfassen. Bei dieser Unterscheidung wird, Derrida zufolge, von Husserl ein Subjekt vorausgesetzt, das komplett als Selbst-Präsenz verstanden sei. Neben dieser Voraussetzung postuliere Husserls Argumentation auch die Identifikation der Präsenz mit dem Präsens. Solche Identifikation

schließe die zeitliche und räumliche Verschiebung oder Differenzierung bzw. die Nicht-Präsenz aus. Für Derrida ist aber genau die Nicht-Präsenz die Möglichkeitsbedingung des Anzeichens, das jetzt nicht mehr als Instrument, Supplement, Hinweis auf einen ursprünglichen Sinn, sondern als Horizont des Sinnes selbst zu interpretieren ist. Husserls Voraussetzung eines Subjekts als Selbst-Präsenz wird von Derrida noch einmal in der Analyse der monologischen Rede hervorgehoben. Im Unterschied zur Kommunikation mit einem Anderen habe der Wahrnehmungsakt bei dem inneren Diskurs nichts mit der Repräsentation zu tun. In der Kommunikation mit dem Anderen gehe es um die Wahrnehmung eines Erlebnisses, und nicht wie beim Monolog um ein Erlebnis selbst:

„In der monologischen Rede können uns die Worte doch nicht in der Funktion von Anzeichen für das Dasein psychischer Akte dienen, da solche Anzeige hier ganz zwecklos wäre. Die fraglichen Akte sind ja im selben Augenblick von uns selbst erlebt« (Husserl 1900/01, I, § 8, S. 43).

Das hermeneutische Moment, der Charakter der Repräsentation des Dialogs mit sich selbst, ginge bei Husserl komplett verloren. Gegen diesen Verlust hebt Derrida drei Dimensionen der Repräsentation im Seelenleben hervor: 1. die *Vorstellung* – eine modifizierende Wiederholung oder Reproduktion der Präsentation oder Gegenwärtigung – 2. die *Vergegenwärtigung*, 3. die Repräsentation als *Repräsentant* oder *Stellvertreter*. Das Zeichen habe auch im einsamen Seelenleben keine ursprüngliche Bedeutung. Es habe immer mit einer Interpretation, mit einer Repräsentation zu tun. Derridas Analyse von Husserls Zeichentheorie ist der philosophische Versuch, auf die Dimension des Ursprungs zu verzichten, dessen Anfänge sich bei Nietzsche finden. Derridas Begriff der Differenz basiert auf dem Ersatz einer transzendentalen Logik durch eine Logik des Supplements, der Schrift.

Im Vortrag *La différance* vom 27. Januar 1968 vor der „Société française de philosophie“ zeigt Derrida, dass die Differenz diese Logik des Supplements, der Schrift sei. Mit einem Neologismus benennt er die Differenz. Statt „différence“ schreibt er „différance“. In der französischen Sprache

„nun aber trifft es sich gleichsam faktisch, daß dieser graphische Unterschied (das *a* an der Stelle des *e*), dieser ausgeprägte Unterschied zwischen zwei Vokalen, rein graphisch bleibt: er läßt sich schreiben oder lesen, aber er läßt sich nicht vernehmen“ (Derrida 1968, S. 7).

Durch die graphische Unregelmäßigkeit, die rhetorische Strategie, könnte man sagen, stellt er die bedeutende Funktion eines Zeichens (*différance*) dar. *Différance* gehört weder der Stimme noch der Schrift im gewöhnlichen Sinn an. Sie kann nicht exponiert werden, da man nur etwas Anwesendes exponieren kann. Deshalb ist sie nicht zu vergegenwärtigen. Sie sei eher die oben genannte Nicht-Präsenz. Diesen *différance*-Charakter als Nicht-Prä-

senz gab es nach Derrida auch in den zwei Bedeutungen des lateinischen Verbs „differre“: die Tätigkeit, etwas auf später zu verschieben – die Temporisation; nicht identisch, anders sein. Das Temporisieren hat für Derrida die Dimension der „Verräumlichung“ (das Zeit-Werden des Raumes und Raum-Werden der Zeit), die dem Zeichen als Möglichkeitsbedingung des Sinns zugehört: „Das Zeichen wäre also die aufgeschobene (différée) Gegenwart“ (Derrida, 1968, S. 14). Wie schon an der Zeichentheorie Husserls gezeigt, ist dieses Ersetzen der Sache selbst *sekundär* und *vorläufig*:

„Sekundär nach einer ursprünglichen und verlorenen Präsenz, aus der sich das Zeichen abgeleitet hat, vorläufig zu jener endgültigen und fehlenden Präsenz, angesichts derer das Zeichen sich in einer vermittelnden Bewegung befände“ (Derrida 1968, S. 14).

Différance ist kein Zeichen, das auf eine verlorene Präsenz hinweist. Sie ist eher Spiel der Spur, ein Spiel, das nicht mehr zum Horizont des Seins gehört. Derrida versteht seine *différance* als Radikalisierung von Heideggers Begriff der ontologischen Differenz, die sich noch unter dem Seinshorizont interpretieren lässt: Eher das Spiel trage den Sinn des Seins. Diese Spur ist nicht als Anwesen zu denken, sondern als Simulacrum eines Anwesens. Das Zeichen, das sich vom Unterschied zwischen Ausdruck und Anzeichen befreit hat, wird zum ursprünglichen Supplement des Fehlens eines ursprünglichen Sinns. Nur die bedeutende Artikulation dieses Zeichens als Schrift kann die Möglichkeitsbedingung der Entstehung eines Sinnes beinhalten, der sich als *Differenz* von jedem Ursprung kennzeichnet.

5 *Foucault: Die Archäologie als Diagnostik der Differenzen*

Die Bestimmungen der Differenz von Nietzsche, Heidegger, Deleuze und Derrida finden bei Foucault eine Verschiebung in Richtung einer historischen Methodologie, die gegenüber Nietzsches historischem Philosophieren eine wirkliche Weiterentwicklung ist. Nicht zufällig präzisiert Foucault seinen historischen Ansatz in einer Schrift über Nietzsche 1971 mit einer Erläuterung der Bedeutung der Genealogie (Foucault 1987). Wie bei Nietzsche und danach bei Deleuze und Derrida geht es auch bei Foucault darum, die Genealogie oder eine differentielle Analytik der Suche nach dem Ursprung entgegenzusetzen. Die Differenz verschiebt den Ursprung endlos. Man könnte bei Derrida die Differenz sogar den „verschobenen Ursprung“ nennen. Diese Verschiebung hat die Bedeutung eines Verzichts, der statt der Einheit des Ursprungs die plurale Dynamik der Entstehung der historischen Phänomene untersucht: „Am historischen Anfang der Dinge findet man nicht die immer noch bewahrte Identität ihres Ursprungs sondern die Unstimmigkeit des Anderen“ (Foucault 1987, S. 71). Foucault (1987) analysiert die Verschiebung des Wortes „Ursprung“: Man finde bei Nietzsche zwei verschiedene Verwendungen. *Ursprung*, *Entstehung*, *Herkunft*, *Ab-*

kunft, *Geburt* werden wechselnd in gleichem Sinne gebraucht. Die zweite Verwendung des Wortes ist genau bestimmt und betrifft Nietzsches Kritik der Verwendung des Begriffs Ursprung in der Philosophie:

„Warum lehnt der Genealoge Nietzsche zumindest gelegentlich die Suche nach dem *Ursprung* ab? Vor allem weil damit die Suche nach dem genau abgegrenzten Wesen der Sache gemeint ist, die Suche nach ihrer reinsten Möglichkeit, nach ihrer in sich gekehrten Identität, nach ihrer unbeweglichen und allem Äußeren, Zufälligem und Zeitlichem vorgehenden Form“ (Foucault 1987, S. 71).

Bei der zweiten Verwendung benutzt Nietzsche statt Ursprung Herkunft und Entstehung, die das Heraustreten bestimmter Kräfte in der Geschichte kennzeichnen.

Auch bei Foucault konzentriere ich mich hinsichtlich des Problems der Differenz auf eine methodologische Schrift. Nach *L'histoire de la folie à l'âge classique* (1961), in der Foucault mit der begrifflichen Figur des Wahnsinns das Andere der modernen Rationalität konstruiert, und *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines* (1966), in der die moderne Konfiguration des Wissens „topologisiert“ wird, erläutert er mit *L'archéologie du savoir* (1969) die Methode seiner historischen Rekonstruktionen.

Foucaults historische Rekonstruktionen langer Perioden sind keine Rückkehr zu den Philosophen der Geschichte oder den großen Zeitaltern der Welt. Sie gelten eher erkenntnistheoretischen Veränderungen in der Geschichtsschreibung, deren Anfänge bis auf Marx und Nietzsche zurückzuführen sind, und deren Entwicklung sich an Psychoanalyse, Linguistik und Ethnologie zeigen lasse. In Bezug auf Marx und Nietzsche distanziert sich Foucault von politischen und philosophischen Interpretationen, die Marx anthropologisiert, aus ihm einen Historiker der Totalitäten gemacht und in seinen Schriften das Vorhaben des Humanismus gefunden hätten, und Nietzsche in Termini einer Transzendentalphilosophie interpretiert und seine Genealogie auf die Ebene einer Suche nach dem Ursprünglichen zurückgeführt hätten (Foucault 1981, S. 25). Seine historischen Rekonstruktionen sind auch von der Ideengeschichte zu unterscheiden, die Genese, Kontinuität und Totalisierung thematisiert. Im Unterschied dazu ist Foucaults Archäologie keine interpretative Disziplin: „Sie sucht nicht einen ‚anderen Diskurs‘, der besser verborgen wäre. Sie wehrt sich dagegen, ‚allegorisch‘ zu sein“ (ebd., S. 198).

Statt Kontinuität und Totalisierung hat der neue historische Ansatz Diskontinuität als Ausgangspunkt. Für die Vertrautheit mit der Diskontinuität muss Foucault den Preis einer strukturellen Analyse der Geschichte zahlen. Der erste Schritt dazu ist die Individuierung diskursiver Regelmäßigkeiten: die Formation der Äußerungsmodalitäten, die Formation der Begriffe und die Formation der Strategien. Die historische Aufgabe ist, die Diskurse statt als Gesamtheiten von Zeichen als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Die Dis-

kurse bestehen aus Zeichen, sie sind aber nicht auf Sprechen und die Sprache zu reduzieren.

In einem zweiten Schritt analysiert die historische Archäologie die Aussagen, um Positivitäten zu finden. Eine Aussage ist nicht die Wahrheitsproduktion eines Subjekts oder der gemeinsamen Meinung, sie bedeutet die historische Sagbarkeit der Dinge selbst:

„Die Analyse der Aussagen vollzieht sich ohne Bezug auf ein *Cogito*. Sie stellt nicht die Frage dessen, der spricht, der sich manifestiert oder sich in dem, was er sagt, verbirgt, der, indem er spricht seine souveräne Freiheit ausübt oder sich, ohne es zu wissen, den Zwängen unterwirft, die er schlecht wahrnimmt. Sie stellt sich tatsächlich auf die Ebene des ‚man sagt‘ und darunter braucht man keine Akte gemeinsamer Meinung, kollektiver Repräsentation zu verstehen. Man dürfe darunter keine große anonyme Stimme verstehen, die notwendig durch die Diskurse eines jeden spräche, sondern die Menge der gesagten Dinge, die Relationen, die Regelmäßigkeiten und Transformationen, die darin beobachtet werden können, das Gebiet, das mit bestimmten Figuren, mit bestimmten Schnittpunkten den besonderen Platz eines sprechenden Subjekts anzeigt, das den Namen eines Autors erhalten kann“ (Foucault 1981, S. 178).

Eine *Positivität* ist eine Einheit von Aussagen über eine bestimmte Zeit und über individuelle Werke, Bücher und Texte hinaus. Diese Einheit taucht als „Rückläufigkeit“ der Themen und der Bedeutungen auf.

Definiert die Positivität ein Feld, in dem sich formale Identitäten, thematisierte Kontinuitäten, Begriffsübertragungen und Polemiken entfalten, konstituiert sich ein historisches *Apriori*, das nicht für die Gültigkeitsbedingung für Urteile steht, sondern die Realitätsbedingungen von Aussagen, das Gesetz ihrer Koexistenz mit anderen, die spezifische Form und Geschichte ihrer Seinsweise ist. Dieser Versuch Foucaults eines historischen Transzendentalismus, der in *Les mots et les choses* seine erste Definition fand, impliziert eine immanente Historizität des Apriori. Deshalb ist das Apriori keine zeitlose Struktur, sondern die Gesamtheit der Regeln, die eine diskursive Praxis charakterisieren und die sich an bestimmten Schwellen transformiert.

In der Darstellung seiner Methode begann Foucault mit der Individuation diskursiver Regelmäßigkeiten. Der nächste Schritt war die Analyse der Aussagen angesichts der Formation von Positivitäten, deren Feld das historische Apriori sei. Nun nannte Foucault die Ordnung eines historischen Apriori „das Archiv“, das das System der Aussagbarkeit der Dinge, das System des Funktionierens, der Formation und Transformation der Aussagen ist. Die archäologische Beschreibung ist die differentielle Analyse der Diskursmodalitäten, wenn sie mit einer Vielzahl von Registern arbeitet und sich in die leeren Räume stellt, wo sich die Einheiten trennen (Foucault 1981, S. 224). Für wissenschaftliche Formationen folgt die Archäologie nicht der Achse Bewusstsein-Erkenntnis-Wissenschaft, sondern der Achse diskursive Praxis-Wissen-Wissenschaft. Sie findet in der wissenschaftlichen Tradition „Episteme“ heraus, die als Gesamtheiten der Beziehungen zu ver-

stehen sind, die in einer gegebenen Zeit die diskursiven Praktiken vereinigen können, durch die die epistemologischen Figuren ermöglicht werden.

Ohne hier die Grenze dieser Diskursanalyse zu bestimmen, interessiert mich, die begriffliche Produktivität eines solchen differentiellen Ansatz für die Transformation der Philosophie in historisches Philosophieren, oder, mit Foucault, in „historisch-transzendentes Denken“ zu zeigen. Für Foucaults Archäologie geht es darum, die Geschichte

„in einer Diskontinuität zu analysieren, die keine Teleologie von vornherein reduzieren würde; sie in einer Streuung festzustellen, die kein vorher bestehender Horizont umschließen könnte; sie sich in einer Anonymität entfalten zu lassen, die keine transzendente Konstitution die Form des Subjekts auferlegen würde; sie für eine Zeitlichkeit zu öffnen, die nicht die Wiederkehr einer Morgenröte verspräche. [...] Es mußte gezeigt werden, daß die Geschichte des Denkens nicht jene enthüllende Rolle des transzendentalen Moments besitzen konnte, die die rationale Mechanik seit Kant, die mathematischen Idealitäten seit Husserl und die Bedeutungen der wahrgenommenen Welt seit Merleau-Ponty nicht mehr besitzen“ (Foucault 1981, S. 289).

Mit einem Ausdruck von Deleuze fixiert Foucault die Aufgabe der Archäologie. Statt Einheiten zu konstruieren, habe sie „die Unterschiede zu machen“. Statt in dem, was gesagt wurde, einen verborgenen Diskurs zu suchen, der aber derselbe bleibe, solle sie die Differenzierungen übernehmen; sie habe Diagnostik zu sein.

Zusammenfassung

Die Problematik der Differenz steht bei Nietzsche (Kapitel 1) mit dem genealogischen Ansatz in Verbindung. Mit dem Perspektivismus als radikaler Alternative zum Platonismus wird eine historische Kontextualisierung der Erkenntnisprozesse analysiert, die kein historischer Relativismus ist. Nietzsches Perspektivismus will den traditionellen Mangel der Philosophie an historischem Sinn mit einer historischen Genealogie der Erkenntnisstrukturen und der moralischen Werte ersetzen. Identitätsprinzip, Widerspruchsprinzip, falsche Kausalitäten sind für Nietzsche Postulate und Kategorien, durch die die vielfältige Entstehung der historischen Phänomene verloren ging.

Heidegger (Kapitel 2) entwickelt Nietzsches Kritik am Platonismus als Dekonstruktion der Metaphysik weiter. Seit Platon hat das abendländische Denken für Heidegger das Sein in bestimmten Ideen fixiert. Durch die Thematisierung der ontologischen Differenz will er das Sein von den Ideen befreien, um das historische Geschehen in seiner Geschichtlichkeit zu denken. Deleuze (Kapitel 3) zeigt mit einer Radikalisierung von Nietzsches Perspektivismus, dass Heidegger seiner Absicht nicht treu bleibt. Deleuze kritisiert an Heideggers ontologischer Differenz, dass die Struktur des Seins sich nicht historisch differenziert. Bei Deleuze verschwindet aber jeder Un-

terschied zwischen den Differenzen und deren Horizont, der die Differenzen thematisieren lässt. In den Kapiteln 4 und 5 habe ich gezeigt, dass Derrida mit einer Logik des *Supplement* und Foucault mit einer Diagnostik der Differenzen versuchten, die Grenze eines metaphysischen Empirismus zu überwinden. Derridas Dekonstruktion und Foucaults Genealogie wollen nicht der Versuchung des Anfangs und des Ursprungs verfallen, ohne darauf zu verzichten, die ontologische Differenz historisch zu thematisieren.

Literatur

- Aristoteles: Topik. Philosophische Schriften. Hamburg: MeinerVerlag, Band 2 (1995)
 Aristoteles: Metaphysik. Philosophische Schriften. Hamburg: MeinerVerlag, Band 5 (1995)
 Aristoteles: Physik. Philosophische Schriften. Hamburg: MeinerVerlag, Band 6 (1995)
 Bergson, Henri 1902: Einführung in die Metaphysik. Cuxhaven: Junghans (1988)
 Bauman, Zygmunt 1997: Postmodernity and its Discontents. Cambridge: Polity Press
 Benhabib, Seyla/Butler, Cornell/Judith Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.) 1993: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt: Fischer
 Calvino, Italo 1988: Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. München: dtv, Harvard
 Casale, Rita 1996: Il tragico corpo nietzscheano di G. Deleuze. In: Paradigmi, n° 40, 1996, S. 555-592
 Deleuze, Gilles 1968: Differenz und Wiederholung. Fink, München 1992
 Derrida, Jacques 1953-54: Le Problème de la genèse obus la philosophie de Husserl. Paris: P. U. F. 1990
 Derrida, Jacques 1967: La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl. Paris: P. U. F.
 Derrida, Jacques 1968: Die différance. In: Derrida, Jacques 1976: Randgänge der Philosophie. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein
 Descombes, Vincent 1981: Das Selbe und das Andere. Fünfundvierzig Jahre Philosophie in Frankreich 1933-1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Foucault, Michel 1961: Folie et diraison. Hisioize de la folie á l'âge classique. Paris: Plon
 Foucault, Michel 1966: Les Mots et les choses. Une azctédogie des sciences humanines. Paris: Gallimard
 Foucault, Michel 1971: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1966)
 Foucault, Michel 1981: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1969)
 Foucault, Michel 1970: Theatrum philosophicum. In: Foucault, Michel 1977: Der Faden ist zerrissen. Berlin: Merve, S. 21-58
 Foucault, Michel 1971: Nietzsche, die Genealogie, die Histoire. In: Foucault, Michel 1987: Von der Subversion des Wissens. Hrsg. von W. Seitter, Frankfurt/M.: Fischer
 Foucault, Michel 1986: Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1984)
 Fraisse, Geneviève 1995: Geschlecht und Moderne. Archäologien der Gleichberechtigung. Frankfurt: Fischer
 Heidegger, Martin 1927: Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer
 Heidegger, Martin 1927: Die Grundprobleme der Phänomenologie. Gesamtausgabe (GA), Frankfurt/M.: Klostermann, 1975 ff., Abt. II. Band 24 (herausgegeben von F.-W. von Hermann)
 Heidegger, Martin 1930-1931: Hegels Phänomenologie des Geistes. GA, Abt. II., Band 32 (herausgegeben von I. Görland)

- Heidegger, Martin 1939: Der Wille zur Macht als Erkenntnis. In: Heidegger 1961, Band 1, S. 473-658
- Heidegger, Martin 1957: Identität und Differenz. Pfullingen: Neske
- Heidegger, Martin 1961: Nietzsche. Pfullingen: Neske, 2 Bände
- Heidegger, Martin 1962: Zeit und Sein. In: Heidegger, Martin 1969: Zur Sache des Denkens. Tübingen: Niemeyer, S. 1-25
- Husserl, Edmund 1900-1901: Logische Untersuchungen. Gesammelte Schriften. Band 3, I, II, Hamburg: Meiner (1992)
- Labarthe, Philippe 1990: La fiction du politique. Paris: Editions de l'Aube
- Marzocca, Ottavio 1989: Filosofia dell'incommensurabile. Temi e metafore oltre-euclidea in Bachelard, Serres, Foucault, Deleuze, Virilio. Mailand: Franco Angeli
- Müller-Lauter, Wolfgang 1971: Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie. Berlin: de Gruyter
- Müller-Lauter, Wolfgang 1974: Nietzsches Lehre vom Willen zur Macht. In: „Nietzsche-Studien“ Nr. 3, S. 1-60
- Müller-Lauter, Wolfgang 1981: Das Willenwesen und der Übermensch. Ein Beitrag zu Heideggers Nietzsche-Interpretationen. In: „Nietzsche-Studien“, Nr. 10, S. 132-192
- Müller-Lauter, Wolfgang 1994: La volontà di potenza come libro della ‚Krisis‘ delle interpretazioni filosofiche in Germania. In: Iride, No. 11, S. 170-189
- Nietzsche, Friedrich: Werke zitiert nach der Kritischen Studienausgabe (KSA), herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari 1980, Berlin, München: Walter de Gruyter und Deutscher Taschenbuch Verlag
- Nietzsche, Friedrich 1872: KSA 1 Die Geburt der Tragödie
- Nietzsche, Friedrich 1875/1877: KSA 2 Menschliches, Allzumenschliches I und II
- Nietzsche, Friedrich 1881: KSA 3 Morgenröte
- Nietzsche, Friedrich 1882/1886: KSA 3 Die fröhliche Wissenschaft
- Nietzsche, Friedrich 1886: KSA 5 Jenseits von Gute und Böse
- Nietzsche, Friedrich 1887: KSA 5 Zur Genealogie der Moral
- Nietzsche, Friedrich 1888a: KSA 6 Götzen-Dämmerung
- Nietzsche, Friedrich 1888b: KSA 6 Ecce homo
- Nietzsche, Friedrich 1882-1884: KSA 10: Nachgelassene Fragmente
- Prenzel, Annedore 1997: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung für Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 599-627
- Rang, Adalbert 1992: Themen der Moderne – Themen der Pädagogik? In: Hoffmann, D./Langewand, A./Niemeyer, Ch. (Hg.) 1992: Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 35-52
- Rang, Adalbert 1994: Pädagogik und Pluralismus. In: Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 23-50
- Schopenhauer, Arthur 1819-1844: Die Welt als Wille und Vorstellung. Sämtliche Werke, herausgegeben von W. F. von Löhneysen, 1968, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Band 1
- Völkner, Peter 1993: Derrida und Husserl. Zur Dekonstruktion einer Philosophie der Differenz. Wien: Passagen
- Walzer, Michael 1998: Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Hamburg: Rotbuch-Verlag

Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive

Frank Hillebrandt

Soziologische Theorie orientiert sich an Differenzen, die sie selbst erzeugt oder durch Beobachtung als vorhanden identifiziert. In der Genese der Soziologie werden soziale Einheit und Differenz primär im Hinblick auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von sozialer Differenzierung und Integration und in Bezug auf die Voraussetzungen der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung behandelt. Diese Grundlage der relativ jungen Wissenschaft ist im Kern eine Reflexion der frühmodernen Erfahrung, dass soziale Ordnung eine problematische und im ständigen Wandel befindliche Tatsache ist (Peters 1993, S. 20 f., Wagner 1993, S. 19 f.).

Differenz und soziale Differenzierung bezeichnen in soziologischen Theorien die Bestandteile der Sozialität und stellen sie in ordnender Relation zueinander, um die Möglichkeit sozialer Ordnung auch nach dem Zerfall der tradierten, vormodernen Ordnung weiterhin denken zu können. Wie diese Ausgangsbasis soziologischer Forschung entsteht, ist für das Verständnis des in der Soziologie verwendeten Differenzbegriffs wichtig. Nach diesbezüglichen Klärungsversuchen (1) wende ich mich soziologischen Theorien sozialer Differenzierung zu, die sich auf horizontale Differenzierung (2) und auf vertikale Differenzierung (3) beziehen. Ein Resümee deutet Entwicklungsmöglichkeiten der Theorien sozialer Differenzierung an (4).

1 Die Entstehung der Soziologie aus der Erklärungskraft der Unterscheidungen

Die Ungleichartigkeit der die Welt konstituierenden Teile wird erst mit der Überwindung der feudalen Ständegesellschaft breit reflektiert und problematisiert. Gerade in der Soziologie wird dieses Problem seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert zum zentralen Gegenstand der Forschung. Ein-

heitsstiftende Instanzen wie der schöpfende Gott der Theologie, der alles beherrschende Staat der frühmodernen Staatstheorien oder die allen Menschen gemeinsame Vernunft der Aufklärungsphilosophie treten in soziologischem Denken zugunsten einer differenztheoretischen Perspektive, die ihre Erkenntnisse aus Unterscheidungen gewinnen will, immer deutlicher in den Hintergrund. Die Soziologie entwickelt sich als Wissenschaft, indem sie die Suche nach Identität und Einheit durch das Streben nach der Entdeckung der *Differenzen* ersetzt. Nicht Einheit, sondern Differenz steht deshalb am Anfang soziologischer Theorien. Der Soziologie kommt es in ihrer Entstehungsphase vor allem darauf an, ihren genuinen Gegenstand in Differenz zu Gegenständen bereits etablierter Wissenschaften zu markieren. Sie will deshalb die Differenz zwischen der Sozialität und den außersozialen Bedingungen für diese Sozialität sehr genau bestimmen.

Der Auslöser für die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Teildisziplin Soziologie liegt in der zentralen Problemstellung, die den ersten soziologischen Theorien Mitte und Ende des 19. Jahrhunderts in der zunehmenden Schwierigkeit erscheint, sich eine Vorstellung davon zu machen, wie soziale Ordnung möglich wird. Dieses Ordnungsproblem wird in zwei, in der Geschichte der Ausdifferenzierung soziologischen Denkens nebeneinander entwickelte Grundfragestellungen transformiert. Die eine konstitutive Problemstellung ist die Frage, wie Personen – obwohl sie als getrennt lebende Wesen, Substanzen, Individuen, Systeme mit eigenem Bewusstsein, also je verschiedenem Vorstellungshaushalt, gedacht werden müssen – dennoch, gemessen an den hochkomplexen, kontingenten und einzigartigen Lebenserfordernissen der einzelnen Personen, relativ schnell in geordnete, hinreichend erwartbare und enttäuschungssichere Beziehung zueinander treten können. Die andere für das Ordnungsproblem der Soziologie relevante Frage löst sich von der Situation der sozialen Beziehung ab, indem problematisiert wird, wie sich eine soziale Realität situationsunabhängig konstituieren kann, die das Kommen und Gehen, das Leben und den Tod der einzelnen Personen überdauert (Luhmann 1981a, S. 208).

Die erste Frage ist primär *mikrosoziologisch*. Sie fragt auf der Interaktionsebene des Sozialen nach der Möglichkeit von geordneter Sozialität zwischen einzelnen sozialen Akteuren. Die zweite Frage ist primär *makrosoziologisch*. Sie fragt auf der Ebene der Gesamtheit des Sozialen nach der Möglichkeit einer übergeordneten, alle Sozialität umfassenden sozialen Ordnung, in der Soziologie mit dem Begriff Gesellschaft bezeichnet. Die daraus abgeleitete dritte Frage befasst sich dann mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die drei Grundfragen der Soziologie, die sich aus einem zunächst diffusen Ordnungsproblem ergeben, lassen sich in der alle Aspekte soziologischen Denkens bündelnden Frage: *Wie ist soziale Ordnung möglich?* zusammenführen.

Diese Problemstellung gilt als der allgemeinste Bezugspunkt der Sozio-

logie. Sie konstituiert die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin, weil sich diese Wissenschaft damit auf die ungesicherte Möglichkeit von Sozialität überhaupt bezieht (vgl. etwa Luhmann 1981a, S. 195, Wagner 1993, S. 19). Erst dadurch, dass Sozialität mit Hilfe der Frage *problematisiert* wird, *wie* sie auf der Interaktionsebene sowie auf der Ebene der Gesellschaft *möglich* ist, und so aus dem alltäglichen, unreflektierten Verständnis des Sozialen herausgenommen wird, entsteht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, so dass sich die Soziologie vom vortheorietischen Alltagsbewusstsein ablösen und als Wissenschaft vom Sozialen konstituieren kann.

In der Problemstellung, wie eine übersituative soziale Ordnung dauerhaft möglich ist, findet die Soziologie ihren zentralen Gegenstand, den sie mit dem Begriff Gesellschaft bezeichnet. Er bezeichnet die *Gesamtheit* der Sozialität. Differenzen dienen in soziologischen Definitionen der Angabe besonderer Eigenschaften, mittels derer das zu Definierende aus dem umfassenden Gesellschaftsbegriff herausgenommen werden kann. Im Verständnis der frühen Soziologie werden diese Differenzen nicht durch einen Denkkakt des Theoretikers hervorgebracht, sondern entspringen selbst einem sozialen Geschehen, so dass sie als soziale Tatbestände begriffen werden müssen, die die Soziologie durch Beobachtung der Sozialität aufspüren kann. Zu diesen Tatbeständen gehören die unterschiedlichen Teile der Gesellschaft, die sich nur in Differenz zu anderen Teilen eingrenzen und beschreiben lassen. Wird in der Vormoderne die Einheit der Schöpfung beschworen, beschwört die Soziologie als Kind der modernen Gesellschaft Differenzen zwischen sozialen Tatbeständen, die sie wie Dinge behandelt.¹

In gesellschaftstheoretischer Perspektive lässt sich durch die Identifikation der einzelnen Teile der Gesellschaft ihre Struktur bestimmen. Der Strukturbegriff bezieht sich üblicherweise auf eine Untergliederung der Gesamtheit in verschiedene Elemente und Teilbereiche, deren relativ dauerhafte wechselseitige Beziehungen das Ganze konstituieren und in Bewegung halten. In der Soziologie werden mit dem Strukturbegriff die Elemente und Teilaspekte der Sozialität ordnend in Relation zueinander gestellt. Die Gesellschaftsstruktur ist demnach ein Produkt sozialer Differenzierungsprozesse. Soziale Differenzierung meint den Prozess der Trennung, Absonderung, Ausgliederung und Abgrenzung gesellschaftlicher Teilbereiche (Subsysteme, Subkulturen) und sozialer Einheiten innerhalb einer relativ homogen strukturierten Gesellschaft.

Im Zusammenhang mit sozialer Differenzierung sind zwei Thematisierungsrichtungen zu unterscheiden. Zum einen thematisiert die Soziologie Prozesse der horizontalen und funktionalen Differenzierung. Diese führen mit fortschreitender Arbeitsteilung zu funktional spezialisierten, leistungsfähigeren Subsystemen, Organisationen, Berufen, Positionen, Rollen und

¹ So ist der berühmte Satz Durkheims (1991a, S. 115) zu verstehen: „Die erste grundlegende Regel besteht darin, die soziologischen Tatbestände wie Dinge zu behandeln.“

Verhaltensmustern. Zum zweiten thematisiert die Soziologie Prozesse der vertikalen und hierarchischen Differenzierung. Diese verfeinern den abgestuften Aufbau des gesellschaftlichen Über- und Unterordnungssystems (Klassen, Stände, Kasten, Schichten, Statuslagen, Lebensstile) und der Herrschaftsverhältnisse. Für ein Verständnis, wie die Soziologie Differenzen theoretisch handhabt, werden im Folgenden die beiden Richtungen getrennt voneinander nachgezeichnet.

2 *Horizontale Differenzierung*

Soziologische Theorien horizontaler Differenzierung thematisieren zwei Formen gesellschaftlicher Differenzierung. Einerseits identifizieren sie die Zunahme beruflicher Arbeitsteilung, die sich zunächst in der Wirtschaft durch eine technische Spezialisierung von Arbeitstätigkeiten zeigt, die sich jedoch zunehmend auf die Bereiche der Gesellschaft ausdehnt, in denen komplexe Organisationen wie öffentliche Verwaltungen, Krankenhäuser, Schulen, Universitäten etc. die Arbeitstätigkeiten spezialisieren. Diese Form der Differenzierung fasst die Gegenwartssoziologie mit dem Begriff der Rollendifferenzierung, der sich auch auf die zunehmende Spezialisierung der Geschlechterrollen anwenden lässt, die jedoch eher in vertikaler als in horizontaler Beziehung zueinander stehen. Andererseits identifizieren Theorien horizontaler Differenzierung unterschiedliche Handlungslogiken der Gesellschaft, die sich relativ autonom reproduzieren und immanenten Gesetzen gehorchen. Die Identifikation etwa der spezifischen Logik der auf Machterwerb zielenden Politik, der auf Gewinnmaximierung zielenden Wirtschaft, der auf Wahrheitssuche ausgerichteten Wissenschaft etc. fasst differenzierungstheoretisch der Begriff der teilsystemischen Ausdifferenzierung und mündet in dem vor allem von Niklas Luhmann systematisierten Theorem funktionaler Differenzierung (Schimank 1996, S. 9 ff.).

Die Basis dieser gesellschaftstheoretischen Forschungsrichtung ist die Theorie der Arbeitsteilung, die Emile Durkheim mit seiner Studie „Über soziale Arbeitsteilung“ (Durkheim 1992) Ende des 19. Jahrhunderts (1895) vorlegt und als deren Ausgangspunkt Durkheim Folgendes formuliert:

„Die Frage, die am Anfang dieser Arbeit stand, war die nach den Beziehungen zwischen der individuellen Persönlichkeit und der sozialen Solidarität. Wie geht es zu, daß das Individuum, obgleich es immer autonomer wird, immer mehr von der Gesellschaft abhängt? Wie kann es zu gleicher Zeit persönlicher und solidarischer sein? Denn es ist unwiderlegbar, daß diese beiden Bewegungen, wie gegensätzlich sie auch erscheinen, parallel verlaufen. Das ist das Problem, das wir uns gestellt haben. Uns schien, daß die Auflösung dieser scheinbaren Antinomie einer Veränderung der sozialen Solidarität geschuldet ist, die wir der immer stärkeren Arbeitsteilung verdanken. Das hat uns dazu geführt, die Arbeitsteilung zum Gegenstand unserer Studie zu machen“ (Durkheim 1992, S. 82).

Die soziologische Erklärung des sozialen Phänomens Arbeitsteilung benö-

tigt demnach Aussagen über ihren funktionalen Wirkungszusammenhang (Bestandshypothese), über ihren kausalen Entstehungszusammenhang (Entwicklungshypothese), sowie darüber hinaus weisende Aussagen über normale und pathologische Folgen der Arbeitsteilung (Beurteilungshypothese) (Müller/Schmid 1988, S. 483). Durkheim gilt die Arbeitsteilung als ein zentrales Strukturprinzip moderner Gesellschaften, aus dessen fortschreitender Realisierung ökonomische und soziale Probleme resultieren. Seine Lösung der Frage, wie soziale Ordnung unter den Bedingungen zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung menschlicher Tätigkeiten möglich ist, ist nicht allein, wie bei Hobbes, der regulierende Staat, sondern ein überpersönliches Prinzip der Solidarität, die „organische Solidarität“. Sie ist für Durkheim der Kitt, der die moderne, d. h. arbeitsteilige, Gesellschaft zusammen hält.

Das vornehmliche Ziel jeder Gesellschaft ist nach Durkheim die Abwendung anomischer Zustände. Für ihn kann es, anders formuliert, nur soziales Leben geben, wenn die Einzelmenschen sich assoziieren. Diese Assoziation ist aber keine Vereinheitlichung und Gleichmachung der Einzelnen, da sie für Durkheim um so leichter ist, je zahlreicher und unterschiedlicher die Individuen sind. So ist der individuelle Faktor, also Produktion individueller Einzigartigkeit der Einzelnen durch die arbeitsteilige Gesellschaft, die wichtigste Bedingung des unpersönlichen Faktors, den Durkheim organische Solidarität nennt. Die arbeitsteilige Gesellschaft erscheint als die einzige Quelle zur Produktion individueller Einzigartigkeit. Sie produziert und benutzt gleichzeitig die Individualität der Menschen (Durkheim 1984, S. 367, Anmerkung 128).

Durkheim geht noch sehr vereinfachend davon aus, dass das, was der Einzelne von der Gesellschaft erhält, das unpersönliche Prinzip der organischen Solidarität, allen gemeinsam ist. Trotz der Vereinfachung ist dies zur soziologischen Interpretation des modernen Individualismus erhellend. Weniger die von Durkheim immer betonte Notwendigkeit des Kollektivbewusstseins zur Integration einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft, sondern vielmehr seine Einsicht, dass der Individualismus zur Integration einer arbeitsteiligen Gesellschaft führt, erscheint mir von besonderer Bedeutung. Gemeint ist, dass die unterschiedlichsten Fähigkeiten der Einzelnen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft benötigt werden. Ungleichheit der Menschen ist für Durkheim somit eine notwendige Bedingung zum Funktionieren der modernen Gesellschaft.

„Organische Solidarität“ bezieht sich also nicht auf ein Kollektivbewusstsein in dem Sinne, dass sich die Menschen in der arbeitsteiligen Gesellschaft zunehmend angleichen, sondern auf die Kanalisierung der individuell divergierenden Fähigkeiten in Richtung des unpersönlichen Prinzips der organischen Solidarität. Die Fähigkeiten und Eigenschaften der Einzelnen, über Disziplin in den Dienst der die moderne Gesellschaft integrierenden organischen Solidarität gestellt, werden als Produkte der arbeitsteilig differenzierten Gesellschaft vorgestellt.²

² Arbeitsteilung und organische Solidarität werden deshalb vor allem in Durkheims erzie-

Mit Durkheims Gesellschaftstheorie entsteht eine Richtung der Soziologie, die nach notwendigen Bedingungen zur Integration der modernen Gesellschaft forscht. Mit seinen gesellschaftstheoretischen Grundannahmen wird Durkheim zum Ahnherrn eines „orthodoxen Konsenses“ (Giddens) in der Soziologie, für den die Frage nach den Bedingungen gesellschaftlicher Integration im Kontext zunehmender sozialer Differenzierungsprozesse zum Kardinalproblem der Gesellschaftstheorie avanciert. Talcott Parsons verfestigt diese Tradition, indem er das Problem sozialer Differenzierung mit Hilfe handlungs- und systemtheoretischer Denkfiguren spezifiziert. Die Leitvorstellung der dabei konstruierten Systemtheorie der Gesellschaft ist, dass jede soziale Ordnung, auch die des modernen, funktional differenzierten Gesellschaftssystems, auf einem durch geteilte Normen und Werte begründetem Fundament ruht (Schimank 1996, S. 117). Auf dieser Basis entwickelt Parsons ein ausgefeiltes Konzept systemischer Differenzierung. Dabei steht neben dem Persönlichkeitssystem der Gesellschaftsmitglieder das soziale System als Zusammenhang der Interaktionsbeziehungen mehrerer Handelnder, das kulturelle System als Zusammenhang genereller Werte, Normen und Symbole, die den Handelnden Orientierungen bereitstellen, und das organische System des biologischen Organismus. Diese Systemebenen bilden die vier Komponenten zum Erhalt sozialer Ordnung.

Die Frage der Reproduktion sozialer Ordnung stellt sich in diesem begrifflichen Rahmen als Frage nach dem Verhältnis von kulturellem/sozialem System auf der einen und Persönlichkeitssystem/Organismus auf der anderen Seite. Das Verhältnis dieser Pole löst Parsons mit Hilfe seines als analytisches Instrument eingeführten AGIL-Schemas auf. Jedes Handeln entsteht danach in Bezug auf alle vier Funktionen des AGIL-Schemas, da die Dimensionen dieses Schemas als allem Handeln zugrundeliegende Rahmenbedingungen gelten (Kiss 1990, S. 59, Schimank 1996, S. 96 f.). Das AGIL-Schema fasst die für alle Systeme konstitutiven Funktionen zusammen: *Adaptation* (A), *Goal attainment* (G), *Integration* (I) und *Latent pat-*

lungswissenschaftlichen Texten in enger Verbindung mit dem Begriff Disziplin gedacht. Disziplin erscheint als nützlich und für das Individuum notwendig, weil sie „von der Natur selbst gefordert wird“ (Durkheim 1984b, S. 103). Der Mensch braucht Disziplin, weil er als „Teil des Ganzen“ und damit auch als „moralischer“ Teil der Gesellschaft ein „begrenzt Wesen“ (ebd.) ist. „Er kann also nicht, ohne seiner Natur zu widersprechen, versuchen, sich von den Grenzen, die ihm von allen Seiten aufgezwungen sind, zu lösen“ (ebd.). Dieser ahistorische und anthropologische Disziplinbegriff wird auf die moderne Gesellschaft angewendet, indem er auf das moderne „organische“ Solidaritätsprinzip bezogen wird. Die in vormodernen Gesellschaften auf reziproke Gleichheit beruhende mechanische Solidarität muss über eine in der modernen Gesellschaft sich ausdifferenzierende funktionale Arbeitsteilung durch eine gewählte, „organische“ Solidarität ersetzt werden, um den Einzelnen zu einem funktionsfähigen Organ des Gesellschaftsorganismus zu formen. Nur über die Unterordnung der Individuen unter das Prinzip einer organischen Solidarität ist soziale Ordnung in modernen Gesellschaften möglich. Der Erziehung kommt die Funktion zu, diese Solidarität in den Einzelnen zu erzeugen.

tern *maintenace* (L) müssen von allen Systemen funktional erfüllt werden, damit sich die Systeme reproduzieren können. Diese Option gilt für das Gesellschaftssystem wie für interaktionsnahe Handlungssysteme, mit anderen Worten: für alle sozialen Handlungssysteme.³

Das erste funktionale Erfordernis dauerhafter Reproduktion von Handlungssystemen ist *adaptation*. Dieser Begriff, nur bedingt mit Anpassung zu übersetzen, meint den Bezug des sozialen Handlungssystems zur biologischen und physikalischen Umwelt. Nur wenn sich das soziale Handlungssystem diesen konstitutiven Voraussetzungen anpassen kann, wird es sich reproduzieren. Ist diese Anpassung gestört, kommt es zum sozialen Wandel, oder das System hört auf zu existieren. *Adaptation* gelingt nur in Verbindung mit *latent pattern maintenances*. Diese sind eng mit dem kulturellen System verbunden, da Kultur die latenten Gewissheiten des Handelns bereitstellt. Als funktionales Erfordernis der sozialen Reproduktion müssen dem Handeln der Menschen über das kulturelle System generalisierte sinnhafte Orientierungen in Gestalt von Werten und Normen und daran anknüpfenden Deutungsmustern zur Verfügung gestellt werden, damit die Handelnden bestimmten Zielen folgen (*goal attainment*), die zumindest nicht der geordneten Reproduktion des Gesellschaftssystems entgegenstehen. Nur so passen sich die Menschen über das Persönlichkeitssystem den Bedingungen des sozialen Systems an (*integration*).

„Abweichendes Verhalten“⁴ kann zwar in gewissem Maße absorbiert werden. Wird es jedoch zur Regel, ändern sich langsam die sozialen Strukturen und damit das Normen- und Wertesystem, oder es kommt zu anomischen Zuständen wie Bürgerkrieg oder soziales Chaos (vgl. etwa Parsons 1966, S. 27). Schimank fasst den aufgezeigten handlungstheoretischen Argumentationszusammenhang, der für das von Parsons entwickelte differenzierungstheoretische Konzept der modernen Gesellschaft grundlegend ist, so zusammen:

„Handlungszusammenhänge vermögen sich dann und nur dann dauerhaft zu reproduzieren, wenn erstens die körperlichen Bedürfnisse der involvierten Handelnden sowie zweitens deren motivationale Antriebe befriedigt werden und dies drittens sozialen Koordinationserfordernissen sowie viertens übergreifenden kulturellen Orientierungsmustern gerecht wird“ (Schimank 1996, S. 97).

Auch das moderne, funktional differenzierte Gesellschaftssystem muss die Koordination der vier Funktionen des AGIL-Schemas sicher stellen, um sich reproduzieren zu können. Die theoretische Lösung liegt für Parsons in der gesellschaftlichen Integration als Zusammenwirken horizontaler und

³ Zur Herleitung siehe etwa Parsons 1976, S. 85 ff., in gesellschaftstheoretischer Perspektive ebd., S. 121 ff. Die deutsche Übersetzung der Begriffe ist bis heute uneinheitlich. Ich verwende daher, und weil die Begriffe sich nur bedingt ins Deutsche übertragen lassen, die englischen Originalbegriffe. Die sinnvollste Übersetzung wäre m. E. folgende: A (*adaptation*) = Anpassung, G (*goal attainment*) = Zielerreichung, I (*integration*) = Integration und L (*latent pattern maintenance*) = Strukturhaltung und Spannungsbewältigung.

⁴ Zum Begriff des „deviant behavior“ vgl. exemplarisch Parsons 1966, S. 249 ff.

vertikaler Mechanismen. Als horizontale Mechanismen erscheinen die *double interchanges* zwischen den analytischen Subsystemen Wirtschaft (*adaptation*), Politik (*goal attainment*), gesellschaftliche Gemeinschaft (*integration*) und dem Treuhandsystem⁵ (*latent pattern maintenance*). Die vertikalen Mechanismen der gesellschaftlichen Integration bezeichnen die kybernetische Kontrollhierarchie der Funktionserfordernisse.⁶ Demnach werden die ermöglichenden Kräfte, die den Spielraum für Handlungsmöglichkeiten erhöhen, durch das Wirtschaftssystem über Bedürfnisbefriedigungen (*adaptation*) sowie durch die Politik über Zielorientierungen (*goal attainment*) ermöglicht. Diese Kräfte werden aber, soll die Integration der modernen Gesellschaft gelingen, durch die ordnenden Kräfte der gesellschaftlichen Gemeinschaft, die die Gesellschaft vor Konflikten schützt, sowie die Werte, Normen und Symbole des Treuhandsystems, die dauerhafte Orientierungen bereitstellen, also die Handlungsmöglichkeiten einschränken, mehr und mehr überlagert. Die Funktionen *adaptation* und *goal attainment* müssen erfüllt sein, damit es zu dieser integrativen Leistung der Funktionen *integration* und *latent pattern maintenance* kommen kann. Nach und nach spielt sich so eine Ordnung ein, die Neues, Kreatives oder auch Nichtvorhersehbares nicht mehr benötigt, weil die Ordnung reibungslos funktioniert, indem die vier Funktionen zum Erhalt der Ordnung optimal bedient werden und durch *double interchanges* miteinander in Beziehung stehen (Parsons 1976, S. 121 ff., Schimank 1996, 113 ff.).

In diesem Konzept sozialer Ordnung kommt es vor allem auf die Integration der funktional differenzierten Gesellschaft an. Die notwendige funktionale Formung des Persönlichkeitssystems geschieht über die Internalisierung allgemein gültiger Werte und Normen. Die L-Funktion, durch das Treuhandsystem bedient, steht in der modernen Gesellschaft an der Spitze der kybernetischen Hierarchie. Die Werte, Normen und Symbole bewirken letztlich den Zusammenhalt, die Integration der Gesellschaft. Soziale Kontrolle, Sozialisation und Erziehung produzieren im gesellschaftlichen Treuhandsystem (*latent pattern maintenance*) die für die Integration der Gesellschaft notwendige Verinnerlichung der Werte, Normen und Symbole durch das Persönlichkeitssystem. In der daraus abgeleiteten Sozialisationstheorie Parsons' geht es folglich darum, wie eine auf Individuen beruhende soziale Ordnung möglich ist. Die nur scheinbar plausible Lösung dieses grundlegenden Problems geht davon aus, soziale Ordnung sei nur durch Sozialisation der Individuen im Hinblick auf kulturelle Werte und Normen möglich. Seit Durkheim ist dies ein herr-

⁵ Treuhandsystem meint das System, das die kulturellen Werte und Normen einer Gesellschaft treuhänderisch verwaltet und aufbewahrt (siehe Parsons 1976, S. 123).

⁶ Parsons nimmt im Gegensatz zu Luhmann an, dass die Erfüllung bestimmter gesellschaftlicher Funktionen von größerer Relevanz zum Erhalt der sozialen Ordnung ist, als die Erfüllung anderer Funktionen. Diese „Kontrollhierarchie“ wandelt sich entsprechend der Evolution des Gesellschaftssystems.

schender Topos soziologischer Theorie, der die Integration des Individuums in die Gesellschaft als notwendige Bedingung zur geordneten Reproduktion der Gesellschaft ansieht. Die Frage nach gesellschaftlicher Integration wird über eine Theorie der Sozialisation von der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Ganzen und seinen Teilen zu der nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft verlagert (Gilgenmann 1986, S. 94). Die Sozialisationstheorie erscheint dann als Grundlage einer Theorie des Gesellschaftssystems.

Als Lösung des Problems der theoretischen Erreichbarkeit der Differenz von Mensch und Gesellschaft wird ein Wertekonsens vorgestellt, „der auf zunehmende Differenzierung durch zunehmende Generalisierung reagiert“ (Luhmann 1997, S. 27). Er ist für Parsons unerlässliche Vorbedingung für die Bildung sozialer Handlungssysteme sowie für die Aufrechterhaltung sozialer Ordnung. Zweifel am Wertekonsens werden über die Sozialisationstheorie abgearbeitet, indem hier theoretisch davon ausgegangen wird, Sozialisation Sorge für die Internalisierung der für den Erhalt der sozialen Ordnung notwendigen Werte, Normen und Symbole. Der Einzelne ist danach gezwungen, seine Wünsche und Ziele dem gesellschaftlichen Wertekonsens unterzuordnen.

Konflikt, Dissens, Kontingenz und andere Phänomene, die sich nicht mit dem Konsensbegriff fassen lassen, werden kurzerhand marginalisiert. An die Stelle der Beobachtung von Konflikten tritt die These einer durch Sozialisation ermöglichten *Zwangintegration* des Einzelnen in moderne gesellschaftliche Strukturen, die als ein funktionales Erfordernis der modernen Gesellschaftsstruktur – die sich durch funktionale Differenzierung auszeichnet – begriffen wird. Diese von Parsons entwickelte klassische Sozialisationstheorie wird aber mit dem Problem der kontingenten Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung der Einzelnen konfrontiert, ohne es wirklich lösen zu können. Der Einzelne lernt nicht nur die für das Gesellschaftssystem funktionalen Rollenmuster zu bewältigen, er entwickelt zudem die Fähigkeit, sich selbst von sozialen und funktionalen Anforderungen, die die Gesellschaftsstruktur ihm abverlangt, zu unterscheiden, wie beispielhaft bereits G. H. Mead zeigt. Nach Mead doppelt der Einzelne sich in „I“ und „me“, in eine personale und eine soziale Identität (vgl. etwa Mead 1980 passim). Der Einzelne ist demnach in der Lage und gezwungen, mit sich selbst zu kommunizieren und als Individuum jene Ganzheit zu werden, die er im fragmentarischen, sprunghaften Verlauf seines eigenen Vorstellungslebens zunächst gar nicht ist (Luhmann 1989, S. 152). Die Parsons'sche Integrationsthese, die direkt an Durkheims Solidaritätskonzept anschließt, kann diesen kontingenten Selbstbeschreibungen nicht wirklich begegnen. Integrationstheorien wie die Parsons' müssen letztlich die soziale Welt als „ein Universum objektiver, von den Handelnden unabhängiger Regelmäßigkeiten, die vom Standpunkt eines unparteiischen, die beobachtete Welt überfliegenden Beobachters jenseits des Handelns konstruiert sind“ (Bourdieu 1993, S. 86), begreifen. Die Gesellschaft erscheint dabei quasi als Subjekt in Großformat, dessen Objekte die sozial handelnden Menschen sind.

Diese Schwächen der strukturell-funktionalen Theorie gesellschaftlicher Differenzierung sind für Luhmann Anlass, die Theorie sozialer Differenzierung zu reformulieren. Die strukturell-funktionale Theorie Parsons' deutet die durch funktionale Differenzierung ausgelösten Standardhebungen strukturbezogen als Anpassungen an die Systemumwelt mit Blick auf die Bestandserhaltung eines bewährten Kulturmusters (Kiss 1990, S. 60). Die neuere Systemtheorie Luhmanns transformiert dieses strukturell-funktionale Paradigma in ein funktional-strukturelles, indem sie von der These der Unwahrscheinlichkeit ausgeht. Sie setzt die Routineerwartungen und Sicherheiten des täglichen Lebens nicht voraus, sondern versucht zu erklären, „wie Zusammenhänge, die an sich unwahrscheinlich sind, dennoch möglich, ja hochgradig sicher erwartbar werden“ (Luhmann 1981b, S. 25). Die Existenz sozialer Ordnung ist nicht als Erfahrungstatsache Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern wird vielmehr problematisiert. Das allgemein Bekannte und Vertraute wird zur Möglichkeit im Horizont anderer Möglichkeiten. Diese Option determiniert eine methodische Verlagerung der Gesellschaftsanalyse, weg von den Integrationsleistungen der Systeme – und somit auch der Gesamtgesellschaft – hin zu den Problembearbeitungen, die zur Systembildung führen.

Eine derartige Umstellung birgt weitreichende *methodische* Konsequenzen: Die Intention, Gegebenes als unwahrscheinliche Form von Problembearbeitung zu fassen, zwingt die Theorie zur Einrichtung eines spezifischen Sonderhorizontes der Welt, „der das, was bei Informationsverarbeitung sowieso geschieht, nämlich das Abtasten von Differenzen, unter bestimmte Bedingungen setzt und damit in eine bestimmte Form bringt“ (Luhmann 1984, S. 83). Der Entwurf eines wissenschaftlichen Sonderhorizontes, den letztlich jede Theorie zur Erzeugung von Erkenntnissen benötigt, ist kein intellektueller Selbstzweck. Er dient vielmehr der Informationsgewinnung, indem durch funktionale Analyse das Normale, alltäglich Erfahrbare ins Unwahrscheinliche aufgelöst wird, um dann begreiflich zu machen, warum es trotzdem mit hinreichender Regelmäßigkeit zustande kommt (Luhmann 1981b, S. 12).

Zur Konkretisierung der funktionalen Analyse wählt Luhmann (1988a, S. 293) einen *differenztheoretischen* Ansatz, der Systeme *nicht* wie die strukturell-funktionale Theorie sozialer Differenzierung als objektivierbare Einheiten begreift. *Differenz* wird zum Mittelpunkt der Theorie. Thema ist nicht die objektive Einheit mit bestimmten Eigenschaften, die objektiv beobachtet und über deren Bestand oder Nichtbestand Entscheidungen gefällt werden können. Thema ist vielmehr der *Prozess* einer ständigen Systemkonstitution.

Um diesen Prozess adäquat zu beschreiben, ist die Systemtheorie mit Differenzen anzureichern. *Leitdifferenzen* der Systemtheorie sind allgemein die gängigen Unterscheidungen Teil/Ganzes und System/Umwelt. Neu eingeführt wird die Differenz von *Identität und Differenz* (Luhmann 1984, S. 26). Diese Differenz, auch als *Differenz zwischen Selbst- und Fremdreferenz* bezeichnet (Willke 1987, S. 254), zwingt zu einem Systembegriff der Gesellschaft, der

sich von dem anderer systemtheoretischer Ansätze strukturell unterscheidet.

In der Ausformulierung der Systemtheorie der Gesellschaft als spezifische Form soziologischer Beobachtung verweigert Luhmann konsequent die Frage, *was* die Gesellschaft ist, was ihr Wesen ausmacht. Er problematisiert stattdessen, *wie* Gesellschaft möglich ist. Die Umstellung der Gesellschaftstheorie von Was- auf Wie-Fragen geschieht auf mindestens drei theoretischen Ebenen. Zunächst fragt er erkenntnistheoretisch, wie Gesellschaft theoretisch gefasst, wie sie als *soziales* System beobachtet werden kann, obwohl jede Beobachtung der Gesellschaft, auch eine soziologische, für Luhmann (1990, S. 15, 1997, S. 1128 ff.) immer „autologisch“ ist, da sie als Beobachtung der Gesellschaft in der Gesellschaft zu verstehen ist und sich dadurch selbst auflöst. Er findet die Lösung dieser Paradoxie des gesellschaftstheoretischen Beobachtens in einer Umstellung der Beobachtung erster Ordnung zu einer zweiten Ordnung, die Beobachter beobachtet und sich selbst dabei nicht ausschließt, so dass die soziologische Beschreibung der Gesellschaft als „reflektierte Autologie“ (Luhmann 1997, S. 1128) zu fassen ist.

Als zweites fragt er auf der Suche nach einem Differenzbegriff der Gesellschaft, wie sich Gesellschaft selbst möglich macht, wie sie sich aus sich selbst heraus ständig neu reproduziert. Seine Antwort, die er aus der Leitdifferenz zwischen System und Umwelt sowie aus seiner Kommunikationstheorie gewinnt, ist ebenso banal wie unspektakulär:

„Die Eindeutigkeit der Außengrenze (= die Unterscheidbarkeit von Kommunikation und Nichtkommunikation) ermöglicht die operative Schließung des Weltgesellschaftssystems und erzeugt damit eine durch die Umwelt nicht mehr determinierbare, interne Unbestimmtheit offener Kommunikationsmöglichkeiten, die nur mit Eigenmitteln, nur über Selbstorganisation in Form gebracht werden kann“ (Luhmann 1997, S. 151).

Als drittes fragt er, wie sich die Gesellschaft in sich selbst sozial differenziert, welche Form der sozialen Differenzierung sie nutzt, um ihre Eigenkomplexität handhabbar zu machen. Bekanntlich schreibt er der Gegenwartsgesellschaft in diesem Zusammenhang einen Primat der funktionalen Differenzierung zu, der sich darin zeigt, dass sich unterscheidbare Funktionssysteme ausdifferenzieren, die sich über das Bedienen einer sachlichen Funktion auf das Gesellschaftssystem beziehen und sich durch binäre Codes eindeutig voneinander unterscheiden (vgl. u. a. Luhmann 1997, S. 743 ff.). Diese Einsicht gewinnt er, indem er die Gesellschaft in sozialer, zeitlicher und sachlicher Dimension kommunikationstheoretisch, evolutionstheoretisch und differenzierungstheoretisch thematisiert (ebd., S. 1138). Die Systemtheorie der Gesellschaft ist demnach „keine Seinsaussage, sondern eine wissenschaftsspezifische Konstruktion“ (ebd., S. 81), die sich auf allen theoretischen Ebenen an *Differenzen* orientiert.

Schon ein Begriff der Gesellschaft ist in dieser Theoriearchitektur differenztheoretisch zu fassen. Daher wird Gesellschaft streng formal bestimmt. Sie *ist* im differenztheoretischen Theoriedesign Luhmanns die Differenz

von Gesellschaftssystem und seiner Umwelt (vgl. Luhmann 1994 passim). Gesellschaft erzeugt sich, weil sie ein soziales System ist, als Form schon, wenn überhaupt kommuniziert wird. Die *Form* der Gesellschaft ist folglich bedingungslos. Die einzige Bedingung für Gesellschaft ist, dass sich Kommunikation reproduziert.

Wichtig ist, dass eine sich in der modernen Gesellschaft ausdifferenzierende prinzipielle Funktionsorientierung weitreichende Folgen für die Komplexitätssteigerung der Gesellschaft und für deren Beschreibung als komplexes soziales System hat. Die Umstellung der stratifikatorischen Differenzierung der Ständegesellschaft auf primär funktionale Differenzierung bedeutet neben einer Umstellung der Form der Binnendifferenzierung der Gesellschaft von ständisch zu funktional und einer Zunahme des Grades der Differenziertheit der Gesellschaft auch ein Fortschreiten der Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems selbst. Damit wird die Differenzierung zwischen Gesellschaft, menschlicher Umwelt und anderen externen Referenzen wie z. B. Natur und Atmosphäre für die soziologische Theorie relevant (Stichweh 1991, S. 37). Mit funktionaler Differenzierung wird es durch das Sichtbarwerden der Gesellschaft kontingent, die Gesellschaft als komplexes Sozialsystem mit psychischer, biologischer, natürlicher etc. Umwelt aus einer innergesellschaftlichen Systemperspektive heraus zu beobachten. Die Komplexität der modernen Gesellschaft ist daher eine wichtige Evidenz für das Entstehen komplexer Gesellschaftstheorien und mithin für die Ausdifferenzierung der Soziologie zu einer eigenständigen Wissenschaft.

Das Augenmerk Luhmanns ist auf die alle Kommunikation umfassende Weltgesellschaft gerichtet, die die Evolution in bestimmter Weise strukturiert. Seine darauf gebaute Theorie bietet faszinierende Erklärungen dafür, wie sich funktionale Differenzierung in der Geschichte manifestiert und welcher Eigenlogik das Soziale gehorcht, weil es als Realität *sui generis* irreduzibel ist und deshalb nur aus sich selbst heraus verstanden werden kann. Luhmanns Wie-Fragen sind jedoch immer retrospektiv. Sie problematisieren mit der Analyse der Kommunikation als Text der Gesellschaft, wie es zu funktionaler Differenzierung kommen konnte, obwohl auch Anderes möglich gewesen wäre. Die Gesellschaftsstruktur, die sich in der Moderne einstellte, wird von Luhmann als so umfassend beschrieben, dass sie sich quasi von selbst reproduziert. Systeminterne Strukturen, die Luhmann suchte und fand, sorgen für eine relativ stabile, Irritationen – wie die massenhafte Verelendung der Weltbevölkerung, global wirksame Ökologieprobleme, diktatorische Unrechtsstrukturen oder gewaltige Unterschiede in der Verteilung des Reichtums – absorbierende Reproduktion funktionaler Differenzierung. Die einzige Bedingung für diese „autopoietische“ Reproduktion, die außerhalb des Systems zu suchen ist, lautet, dass es in der Umwelt der Gesellschaft psychische Systeme geben muss, die sich aus sich selbst heraus, „autopoietisch“, reproduzieren. Das Soziale geschieht quasi

neben den psychischen Systemen, die so etwas wie staunende Zuschauer der Kommunikation in der Gesellschaft sind, und durch ihre Beobachtung dieser Kommunikation nur selten durchschauen, was auf der Bühne des Sozialen geschieht. Dieses seltene Verstehen bleibt zudem meistens folgenlos für die kommunikative Reproduktion des Gesellschaftssystems. Dabei ist es spätestens seit Max Weber eine soziologische Binsenweisheit, dass sich Strukturen nur reproduzieren, wenn Akteure in bestimmter Weise handeln, wenn also die Einzelnen tatsächlich in das Geschehen involviert sind, weil nur mit ihnen und ihren Handlungsdispositionen strukturierte Sozialität überhaupt möglich ist. Dieser Aspekt der soziologischen Theorie wird, wie Uwe Schimank (etwa 1995 *passim*) zeigt, in der neueren Systemtheorie zugunsten einer in sich schlüssigen, jedoch weitgehend inhaltsleeren „System/Umwelt-Metaphorik“ (Bohnen 1994, S. 300) marginalisiert.⁷

Betrachtet man etwa die Entwicklung der als *Favelas* oder *Ghettos* bezeichneten Ausschlussgebiete in sogenannten Entwicklungsländern, stellt sich die Frage, inwiefern eine sich global auswirkende funktionale Differenzierung des Gesellschaftssystems den nachhaltigen Ausschluss breiter Bevölkerungsteile von den Inklusionsregeln der Funktionssysteme befördert, und welche der funktionalen Differenzierung inhärenten Ursachen für das ständige Anwachsen der Elendsgebiete zu finden sind (vgl. Hillebrandt 1999, S. 260 ff., 2000 *passim*). Dabei muss eine systemtheoretische Analyse aus den Höhen extremer Abstraktion, der Komplexität des Gegenstandes Weltgesellschaft geschuldet, in die Praxis konstituierende Lebenswirklichkeit sozialer Akteure zurückfinden, um ihre Handlungen und Handlungsdispositionen sichtbar zu machen, die den Ausschluss von sozialer Teilhabe stetig neu erzeugen. Der soziale Ausschluss manifestiert sich ständig in Situationen der Missachtung, die die Unterlegenheit und die Inferiorität der Ausgeschlossenen erst sichtbar machen. Solche Situationen entstehen nur dann, wenn es soziale Akteure gibt, die bestimmten Bevölkerungsgruppen die soziale Anerkennung verweigern. An diesem Punkt stößt man an die Grenzen der funktionalistischen, dem System/Umwelt-Paradigma sklavisch verpflichteten Theorie, die zugunsten einer konsistenten Theorie gesellschaftlicher Differenzierung das motivierte Einzelhandeln

⁷ Die Begründung für seinen strikt formalen Systembegriff entwickelt Luhmann aus den Verkürzungen der handlungstheoretischen Systemtheorie Parsons', die er hinter sich lassen will (vgl. etwa Luhmann 1988b *passim*). Gewinnbringend ist, das sehr viel Ahistorisches voraussetzende AGIL-Schema aufzulösen, um der strukturellen Vielfalt und Dynamik moderner Gesellschaften gerecht zu werden. Unklar bleibt, warum mit der Ablehnung des AGIL-Schemas die handlungstheoretische Komponente der Systemtheorie verabschiedet wird, die sich auf die Handlungsdispositionen sozialer Akteure bezieht. Ein dünnes Argument ist, den Akteurbezug der Systemtheorie abzulehnen, weil es empirisch schwer ist, „Milliarden von gleichzeitig handelnden Akteuren“ zu begegnen und die historische Genese von sozialen Systemen an handelnde Akteure zurück zu binden (ebd., S. 132, Fußnote 9). Beides ist ja nicht zwingend erforderlich, will man den Akteurbezug der sozialen Systeme einschließlich der Gesellschaft in die Analyse einbeziehen.

und dessen Effekte defätistisch unthematisiert lässt. Soziologische Theorien vertikaler Differenzierung beziehen sich, im Gegensatz zu den hier behandelten Theorien horizontaler Differenzierung, auf die Frage, wie sich soziale Ungleichheit in der modernen Gesellschaft dauerhaft reproduziert. Sie berücksichtigen dabei die für die sozialen Akteure relevanten soziokulturellen Repräsentationen der sozialen Welt, die für die Theorie funktionaler Differenzierung höchstens eine marginale Rolle spielen.

3 Vertikale Differenzierung

Soziale Ungleichheit beginnt im soziologisch präzisen Sinne erst dort, wo aus sozialer Ungleichartigkeit oder Heterogenität über einen Bewertungsprozess soziale Ungleichwertigkeit bzw. Ungleichheit entsteht. Erst dieser Bewertungsprozess macht aus objektiven Unterschieden, dem alternativen „so oder so“, soziale Unterscheidungen, das hierarchisierte „besser oder schlechter“ (Müller 1992, S. 286). Das unterschiedliche Haben wird z. B. über gesellschaftliche Bewertungsprozesse in unterschiedliches Sein der Akteure umgewandelt. Dementsprechend gilt die Aufmerksamkeit der soziologischen Ungleichheitsforschung weniger den Verschiedenartigkeiten der Menschen als den typischen, ungleichen Lebensbedingungen von *Gruppen* innerhalb der Gesellschaft. In der Literatur besteht weitgehender Konsens, dass soziale Ungleichheit in der modernen Gesellschaft mindestens zwei signifikante Quellen hat: eine distributive und eine relationale. Die distributive Quelle speist sich aus der ungleichen Verteilung von Reichtum und Wissen vermittelt über Geld und Zeugnis (Titel). Die relationale Quelle speist sich aus der sozial strukturierten Beziehungsungleichheit, die den Status nach der Position in der Hierarchie und Assoziation innerhalb bürokratischer Organisationen (Rang) und an der Zugehörigkeit zu exklusiven Gruppen bemisst. Der Begriff soziale Ungleichheit bezeichnet somit die *gesellschaftlich hervorgebrachten* positiv oder negativ privilegierten Lebensbedingungen von Menschen, die in ihrer Gesamtheit die Lebens- und Handlungschancen des Einzelnen in der Gesellschaft bestimmen.

Soziale Ungleichheit, in der feudalen Ständegesellschaft über eine religiöse Semantik als gottgewollte Ungleichartigkeit legitimiert, wird über den sozialen Wandel der Gesellschaftsstruktur in der Moderne reflexiv. Ungleichheit ist hier nicht, wie in der Ständegesellschaft, rechtlich und politisch verbürgt. Sie ist faktisch und sozial verankert und erscheint wegen der formalrechtlichen Gleichstellung der Individuen als Ungerechtigkeit. Mit der von Ulrich Beck (1986, S. 218) über den Begriff Individualisierung beschriebenen zunehmenden Freisetzung der Einzelnen aus festgefühten Sozialmilieus werden persönliche Schuldzuweisungen im Kontext des Problems sozialer Ungleichheit virulent. Der Einzelne macht sich für seine defizitäre Lebenslage verantwortlich, indem er sich in Differenz zu anderen betrachtet. Eine weitere Modernisierung der

Gesellschaft, die die Freisetzung der Einzelnen aus homogenen Sozialmilieus vorantreibt, wird das Problem sozialer Ungleichheit nicht lösen, sondern verschärfen, indem es sich in den Privatbereich der Einzelnen verlagert. Eine Analyse der vertikalen Differenzierung der modernen Gesellschaft steht deshalb nach wie vor auf der Agenda der Gesellschaftstheorie.

Im Anschluss an Bourdieus grundlegende Studien (vor allem 1987) revidiert die soziologische Theorie sozialer Ungleichheit ihre traditionelle Fixierung auf primär ökonomische Interessen der herrschenden Klasse. Dies geschieht zugunsten einer Analyse der moralischen Gefühle der *Alltagskultur*. In Ergänzung zur klassischen ökonomischen Dimension sozialer Ungleichheit, in marxistischer Tradition theoretisch über den Klassenantagonismus zwischen Lohnarbeit und Kapital gefasst, werden in gegenwärtigen Forschungsansätzen weitere Ungleichheitsdimensionen benannt, die sich auf die soziokulturelle Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen beziehen. Der Begriff Lebensstil ist in diesem Zusammenhang zentral.

Mindestens drei Verwendungsweisen des Lebensstilbegriffs, die ihm unterschiedliche Funktionen zuschreiben, sind voneinander zu unterscheiden (Müller 1989, S. 53 f.): In *deskriptiver* Funktion gelten unterschiedliche Lebensstile als Ausgangspunkte einer detaillierten ethnographischen Beschreibung von Gruppen, Milieus und Konsummustern. In *zeitdiagnostischer* Funktion steht Lebensstil für die Beschreibung neuer Trends, Formen und Stile der gesellschaftlichen Entwicklung, die als Zeichen der Zeit angesehen werden. In *theoretischer* Funktion erscheint Lebensstil als der zentrale Begriff, um neue Konzeptionalisierungen und Erklärungen sozialer Differenzierung und sozialer Ungleichheit zu ermöglichen. In all diesen Verwendungsweisen ist der Begriff mehr oder weniger auf das expressive, interaktive, evaluative und kognitive Verhalten sozialer Akteure bezogen (Müller/Wehrich 1991, S. 123), wobei die Gewichtung der Aspekte variiert. Der Begriff Lebensstil muss von anderen wie Lebenslage, Lebensweise und Lebensführung abgegrenzt werden, indem damit ausschließlich *expressive Lebensführungsmuster* bezeichnet werden, die sicht- und messbarer Ausdruck der gewählten bzw. erzwungenen Lebensführung sind (ebd., S. 122).

Eine Ungleichheitsforschung, die über Ursachen sozialer Ungleichheit in der Gegenwartsgesellschaft aufklärt, wird vor allem die theoretische Funktion des Lebensstilbegriffs in den Vordergrund stellen. Wichtig ist dabei, dass der selektive Zugriff der einzelnen sozialen Akteure auf spezialisierte Teilaspekte der Lebensführung *strukturell* erzwungen ist. Dies eröffnet Gestaltungsoptionen, die sich in diversen Lebensstilen ausdrücken. Die Ablösung des Individuums von der Sozialstruktur ist der Problemzusammenhang, der zur Herausbildung und Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lebensstile nötig ist (Hörning/Michailow 1990, S. 515 ff., Neckel 1991, S. 174 f.).⁸ Für den Zusammenhang von Sozialstruktur und Lebensstilen wird

⁸ Dies sieht bereits Georg Simmel (etwa 1989, S. 628 ff.), der die Bildung eines Lebensstils

in der gegenwärtigen soziologischen Ungleichheitsforschung entweder zustimmend oder ablehnend an die durch ethnologische Forschungsmethoden inspirierte Kulturosoziologie Bourdieus angeschlossen, die die Dimensionen strukturierter sozialer Ungleichheit durch eine Erweiterung der ökonomischen Perspektive detailliert zu fassen versucht.⁹ Der Gegenstand der Soziologie Bourdieus ist

„jenes *geheimnisvolle* Doppelverhältnis zwischen dem Habitus – den dauerhaften und übertragbaren Systemen der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, Ergebnis des Eingehens des Sozialen in die Körper (oder die biologischen Individuen) – und den Feldern – den Systemen der objektiven Beziehungen, Produkt des Eingehens des Sozialen in die Sachen oder in die Mechanismen, die gewissermaßen die Realität von physischen Objekten haben; und natürlich alles, was aus dieser Beziehung entsteht, das heißt die sozialen Praktiken und Vorstellungen oder die Felder, sobald sie sich in Form von wahrgenommenen und bewerteten Realitäten darstellen“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 160, Hervorhebung F. H.).

Praxis entsteht in Feldern, die sich im sozialen Raum anordnen. Das Handeln und die expressive Lebensgestaltung der sozialen Akteure, die die Praxis generieren, geschehen nicht voraussetzungslos, sie sind entscheidend vom sozialen Raum abhängig.

Die Theorie des sozialen Raums steht in der Tradition der klassischen Ungleichheitsforschung, da sie zunächst als eine Art „Sozialtopologie“ (Bourdieu 1985, S. 9) konzipiert ist. Bourdieu begreift die soziale Welt – er selbst vermeidet fast durchgehend den Begriff Gesellschaft zur Bezeichnung der Gesamtheit des Sozialen – als mehrdimensionalen sozialen Raum,

„dem bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrundeliegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale), die innerhalb eines sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen“ (Bourdieu 1985, S. 9).

Er wählt demnach zur Analyse des Sozialen keinen substanziellen Ansatz, der nach dem Wesen der Gesellschaft fragt, sondern einen relationalen, weil „die Vorstellung des Raums [...] bereits das Prinzip einer relationalen Auffassung von der sozialen Welt“ (Bourdieu 1998, S. 48) enthält. Der Begriff sozialer Raum zielt nämlich auf die Statuspositionen der Einzelnen, die sie in Relation zueinander beziehen (vgl. etwa Bourdieu 1987, S. 195 ff., 1997 passim). Er will erfassen, wie soziale Akteure „*relative Positionen* in

als wichtiges Merkmal moderner, auf Geldwirtschaft basierender Gesellschaften fasst.

⁹ Nach Konietzka (1995, S. 22 und öfter) lassen sich in der kulturosoziologischen Ungleichheitsforschung zwei Forschungsrichtungen unterscheiden, die als theoretische Konzeptionalisierungen des Lebensstilbegriffs konkurrieren: der Entstrukturierungs- und der Strukturierungsansatz (vgl. auch Eickelpasch 1998). Der erste geht von einer Lebensstilgesellschaft aus, in der unterschiedliche Stile des Lebens relativ unabhängig von sozialen Strukturen gewählt werden. Der zweite geht im Gegensatz dazu von den sozialstrukturellen Komponenten der Lebensführung, also von den Lebenslagen aus, so dass Lebensstile als Ausdruck, quasi als Epiphänomene der Sozialstruktur gefasst werden.

einem Raum von Relationen einnehmen, die, obgleich unsichtbar und empirisch stets schwer nachzuweisen, die realste Realität [...] und das reale Prinzip des Verhaltens der Individuen und der Gruppen darstellen“ (Bourdieu 1998, S. 48). Wie der geographische existiert ein sozialer Raum von Relationen, der ebenso wirksam ist. Darin sind „Stellenwechsel und Ortsveränderungen nur um den Preis von *Arbeit, Anstrengungen* und vor allem *Zeit* zu haben“ (Bourdieu 1985, S. 13, Hervorhebung F. H.).

Der soziale Raum, innerhalb dessen die unterschiedlichen Praxisformen virulent werden, ist ein Produkt der Geschichte und strukturiert sich durch die Relationen der unterschiedlichen Positionen, die von sozialen Akteuren besetzt werden. Innerhalb dieses Raums bildet sich nach Bourdieu in der Regel eine vertikale Hierarchie der Statuspositionen, indem bestimmte Dispositionen und Lebensweisen durch soziale Zuschreibungen im Rahmen eines Klassifikationssystems sozialer Werte in vergleichender Relation zueinander gesetzt werden. In den Worten Bourdieus:

„Am wichtigsten ist aber sicher wohl die Tatsache, daß die Problematik dieses Raums in ihm selbst thematisch wird, daß die Akteure ihm, dessen objektiver Charakter schwerlich zu leugnen ist, gegenüber Standpunkte einnehmen, die – häufig Ausdruck ihres Willens zu seiner Veränderung oder seinem ursprünglichen Erhalt – von den Positionen abhängen, die sie darin einnehmen“ (Bourdieu 1987, S. 277, Hervorhebung F. H.).

Die Struktur des sozialen Raums wird in der sozialen Praxis symbolisch verdoppelt, indem sich bestimmte kulturelle Praktiken als Zusatzdeutungen des Raums bilden. Kultur meint für Bourdieu dabei nicht, wie in der marxistischen Soziologie, den Überbau der ökonomischen Basis der Gesellschaft. Auch fasst er Kultur nicht – wie Parsons – als abgehobenen Werte- und Normenhimmel, der die Gesellschaft ordnet, integriert und zusammenhält. Bourdieus Kultursoziologie sieht Kultur nicht nur als außeralltägliche abstrakte Wertideen, sondern als alltägliche symbolische Dimension sozialen Lebens und Handelns. Kultur wird als *Handlungsrepertoire* verstanden, das im ständigen Klassifikationskampf um den sozialen Status im sozialen Raum als *symbolisches Kapital* eingesetzt wird (Müller 1994). Kultur steht nicht im Gegensatz zur Gesellschaft, sie wird als konstitutiver Bestandteil der Strukturierung des sozialen Raums verstanden.

Die kulturellen Praktiken der Einzelnen sind eng mit *sozialer Ungleichheit* verbunden, weil die verschiedenen soziokulturellen Praktiken gesellschaftlichen Klassifikationen und Bewertungen ausgesetzt sind. Durch empirische Beobachtung dieser Praktiken sozialer Akteure, die Bourdieu mit Mitarbeitern in den 1970er Jahren in einer breit angelegten empirischen Forschungsarbeit für Frankreich vornimmt (Bourdieu 1987), kommt er zu dem Ergebnis: Die Kultur der herrschenden Klasse definiert mit ihrem „Sinn für Distinktion“ durch kulturelle Praktiken wie Konsum klassischer Musik, Essenspraktiken und Kleidungsstil den guten Geschmack und verurteilt damit implizit die vulgäre Geschmacklosigkeit des allgemeinen Vol-

kes. Der „Sinn für Distinktion“ definiert, welche Lebensweise und welcher Lebensstil als wertvoll gilt (ebd., S. 405 ff.). Dieser kulturellen Hegemonie unterwerfen sich die untergeordneten Klassen, indem sie dem Lebensstil der oberen Klasse bildungsbeflissen nacheifern (Kleinbürgertum) (ebd., S. 500 ff.) oder einen „Geschmack der Notwendigkeit“ entwickeln (Arbeiterklasse) (ebd., S. 585 ff.), der sich als ursprünglich und lebensnah begreift und so von den übergeordneten Lebensstilen abgrenzt.

Bourdieu fasst Lebensstile als klassifizierbare symbolisch gesicherte Territorien des sozialen Raums mit festen Zugehörigkeits- und Ausschlussregeln, die sich über eine praktische Umsetzung des soziokulturellen Handlungsrepertoires formen, das in Form einer habituellen Verfügung über ungleich verteiltes ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital quasi eine „zweite Natur“ der sozialen Akteure ist (Berking/Neckel 1990, S. 482, Hörning/Michailow 1990, S. 502 f.). Lebensstile sind folglich symbolische *Sinnprovinzen* des sozialen Raums, die sich über selektive Sinngebungsprozesse herausbilden. Sie kondensieren ein soziokulturelles Handlungsrepertoire, auf das die Einzelnen zugreifen *müssen*, um den eigenen Stil des als individuell erlebten Lebens zu kreieren. Dabei differenzieren sich quantitativ signifikante Lebensstile aus, die den sozialen Raum der modernen Gesellschaft differenzieren, indem sie die *Statuspositionen* der sozialen Akteure, die symbolischen personalen Zuschreibungen, strukturieren. Lebensstile sind folglich der kulturelle Ausdruck einer Steigerung der Optionenvielfalt einer modernen Lebensgestaltung. Zudem legen die soziokulturellen Zuschreibungen, die über Distinktionen erzeugten sozialen Wertschätzungen unterschiedlicher Lebensstile, eine Statushierarchie der Lebensstile fest und strukturieren so den sozialen Raum (Hörning/Michailow 1990, S. 516).

Lebensstile bilden sich abhängig von der sozialen Lage eines sozialen Akteurs. Bourdieu hat mit seinem Habituskonzept das Vermittlungsproblem zwischen der Struktur des sozialen Raums, die die Lebenslage bestimmt, und der Ausdifferenzierung von Lebensstilen verstehbar gemacht. Er nimmt über den Habitusbegriff eine Vermittlung zwischen der sozialen Lebenslage und der soziokulturellen Praxis, die sich in Lebensstilen manifestiert, vor. Die heuristische Konstruktion des Habitus fungiert somit theorietechnisch als Bindeglied zwischen Lebenslage und Lebensstil.¹⁰ Der Begriff Lebenslage bezieht sich dabei auf die von ihnen zunächst nicht beeinflussbaren objektiven Lebensbedingungen von Individuen. Diese Lebensbedingungen sind geprägt von der Verfügbarkeit über *ökonomisches*,

¹⁰ Der „Habitus ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile“ (Bourdieu 1987, S. 277).

soziales und kulturelles Kapital.¹¹

Ökonomisches Kapital meint die *materielle* Ausstattung. Es geht um den Besitz und den Erwerb materieller Güter, die zur Lebensführung benötigt werden. Soziales Kapital bezieht sich auf die Möglichkeiten des Einzelnen auf soziale Beziehungen in bestimmten Personengruppen, die die Lebenslage prägen. Kulturelles Kapital meint die Verfügbarkeit über kulturelle Praktiken, die sich institutionell in Zeugnissen, Titeln und Bildungsabschlüssen ausdrückt. Kulturelles Kapital wird darüber hinaus inkorporiert, indem durch Sozialisation ein bestimmter Umgang mit objektiven Kulturgütern ausgebildet wird, so dass ein kulturelles Handlungsrepertoire des Einzelnen entsteht.

Habitus bezieht sich darauf, wie Lebensbedingungen in die Lebensführung der Einzelnen einfließen. Er bezeichnet einen Komplex von Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungsschemata, Prinzipien des Urteilens und Bewertens, der das Handeln, also die expressiven, sprachlichen und praktischen Äußerungen der sozialen Akteure strukturiert.

„Der Habitus bewirkt, daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs [...] als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 1987, S. 278).

Der Habitus bildet sich durch die Inkorporierung der vom Einzelnen nicht selbst bestimmbar Lebensbedingungen und ist so ein System der Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten, das im Körper der Einzelnen verankert ist. Man muss sich ihn denken „als ein modus operandi, als das generierende Prinzip jener regelhaften Improvisationen, die man auch gesellschaftliche Praxis nennen kann“ (Krais 1993, S. 216). Denn nur der Habitus als geronnene Erfahrung, Produkt der Geschichte eines sozialen Akteurs, die zu seiner verinnerlichten zweiten Natur wurde, ermöglicht ihm adäquates Handeln, das zur Bildung eines Lebensstils führt. Über den Habitusbegriff wird sichtbar, wie soziale Herkunft, Sozialisation und aktuelle Erfahrung der sozialen Welt in die Formung von Lebensstilen eingehen.¹²

¹¹ Vgl. zu den Kapitalsorten Bourdieu 1992, S. 52 ff. Mit der Berücksichtigung des für die Lebenslage konstitutiven sozialen und kulturellen Kapitals entfernt sich Bourdieus Kultursoziologie von einer marxistischen Klassentheorie, die das ökonomische Kapital als einzig signifikante Quelle der Lebenslage bestimmt.

¹² Schon Max Weber sieht, dass soziale Ungleichheit nicht allein aus ungleicher Verteilung ökonomischer Werte resultiert, sondern auch an „soziale Ehre“ gebunden ist. Erst das Zusammenwirken von ökonomisch bedingter „Klassenlage“ und soziokulturell bedingter „ständischer Lage“ gibt für ihn Aufschluss über die „Machtverteilung innerhalb der Gemeinschaft“ (Weber 1980, S. 534), die sich als soziale Ungleichheit manifestiert. Bourdieus Unterscheidung zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital lehnt sich auch insofern an Max Weber an, als in Bourdieus Verständnis mit Kapital primär die Einflussmöglichkeiten sozialer Akteure, also Machtressourcen der Gesellschaft, gemeint sind, die ungleich auf bestimmte Trägergruppen verteilt sind (Bourdieu 1992, S. 52).

Das den Lebensstil konstituierende soziokulturelle Handlungsrepertoire der sozialen Akteure bildet sich durch die habituelle Verfügung über die Kapitalsorten. Die Lebenslage bestimmt Gestik, Sprachstil, Geschmack, Kleidung, Sozialverhalten, kurz: den Lebensstil (Bourdieu 1987, S. 281 f.). Gleichzeitig wird das soziokulturelle Handlungsrepertoire durch die alltägliche Lebensführung, durch die praktische Umsetzung des Lebensstils, permanent modifiziert bzw. abgestützt. Das Habituskonzept zeigt, dass die scheinbare Kontingenz und Multioptionalität der Lebensstilwahl durch die soziale Lebenslage begrenzt wird, obwohl Lebensstilen ein dynamisches Moment der Strukturierung des sozialen Raums innewohnt (Müller 1992, S. 349). Eine über den Habitusbegriff ermöglichte Analyse der soziokulturellen Praxis kann jedoch den eigenständigen Effekt von Lebensstilen bezüglich der Verarbeitung sozialer Ungleichheitslagen aufnehmen, indem der Lebensstil vor allem als Ausdruck spezifischer Lebenslagen im Kontext sozialer Ungleichheit beschrieben wird.

Bourdieu begreift die soziale Welt nicht als Raum, den Chancengleichheit kennzeichnet. Er zeigt vielmehr, dass die soziale Welt kein Glücksspiel mit vollkommener Konkurrenz und Gleichheit der Gewinnchancen ist. Der soziale Raum ist nach Bourdieu ein Kräftefeld, in dem bestimmbar Strukturen den sozialen Akteuren unterschiedliche Positionen zuweisen, die die Möglichkeiten für ein chancenreiches Leben prädisponieren. Die Finesse des Ansatzes ist, dass er mit seinem Habitusbegriff zeigen kann, wie die sozialen Akteure die Struktur des sozialen Raums durch ihre soziokulturelle Praxis ständig reproduzieren, ohne dabei zu unterstellen, stabile Strukturen seien zeitlos gegeben und könnten sich daher nicht wandeln. Er gibt aber zu bedenken, dass die Strukturen des sozialen Raums, die bereits vor der Geburt eines sozialen Akteurs vorhanden sind, die Dispositionen des Einzelnen zu einem Habitus formen, der sich zur „zweiten Natur“ verfestigt, die nicht wie ein Gewand abgelegt werden kann. Dieser Habitus generiert die soziokulturelle Praxis der sozialen Akteure als Lebensstile, die wiederum die durch soziale Ungleichheit gekennzeichnete Sozialstruktur des sozialen Raums reproduzieren. Diese theoretischen Aussagen gewinnt Bourdieu, dies scheint mir von besonderer Bedeutung zu sein, durch eine empirische Analyse der soziokulturellen Praxis von sozialen Akteuren. Seine kultursoziologische Argumentation ist nicht spekulativ, sondern empirisch fundiert.

4 *Schluss*

Das Konzept sozialer Differenzierung ist eines der wenigen Konzepte, das der soziologischen Gesellschaftstheorie in ununterbrochener Tradition zur Verfügung steht, um theoretisch begründete Aussagen über die Struktur der Gesellschaft zu gewinnen. Es birgt, wie hier deutlich werden sollte, ein

hohes analytisches Potenzial, weil es Strukturmerkmale der modernen Gesellschaft identifizieren kann, indem voneinander abgrenzbare gesellschaftliche Teilbereiche in vergleichender Relation zueinander gestellt werden. Dies macht die Theorie sozialer Differenzierung auch für andere Sozialwissenschaften interessant, weil damit Anhaltspunkte für eine Spezifikation der Besonderheiten etwa moderner Erziehung, moderner Politik oder des modernen Kunstsystems bereitgestellt werden. Wichtig scheint mir, dass die klassische Fokussierung der Differenzierungstheorien auf die Integration der modernen Gesellschaft (Durkheim, Parsons) inzwischen zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung der *Dynamik* und *Kontingenz* gesellschaftlicher Wirklichkeit (Luhmann) an Bedeutung verliert.

„Verfliegen ist die Illusion sukzessiver Annäherungen, die falsche Vorstellung von der Kumulation der Ergebnisse, der schrittweise fortschreitenden und systematischen Eroberung einer fachlichen rationalen Ordnung, die vorab in der Welt schon existiert“ (Castoriadis 1981, S. 11).

Den Theorien sozialer Differenzierung geht es im Sinne von Castoriadis' Aussage inzwischen vorrangig darum, die strukturelle Vielfalt der modernen Gesellschaftsstruktur zu identifizieren, ohne die Vielfalt in ein vorgefertigtes Konzept sozialer Ordnung zu zwingen.

Neben den Theorien horizontaler Differenzierung berücksichtigen auch die Theorien vertikaler Differenzierung in der gegenwärtigen Theorie Diskussion die strukturelle Vielfalt der Quellen sozialer Ungleichheit, indem sie mit den Mitteln der soziokulturellen Ethnographie unterschiedliche Lebensstile identifizieren und in Relation zueinander stellen. Das kultursoziologische Lebensstilkonzept kann die strukturierte soziale Ungleichheit sichtbar machen, wenn mit ihm die alltäglichen Formen des Klassifikationskampfes um den sozialen Status abgebildet und erklärt werden können. Dabei wird zunehmend wichtig, die Differenz zwischen verschiedenen Lebensstilen und Kulturmustern hervorzuheben und darauf zu insistieren, diese Differenzen nicht zugunsten einer traditionellen Integrationstheorie zu verwischen (vgl. hierzu exemplarisch Fuchs 1999).

Ein Manko der soziologischen Theorien sozialer Differenzierung ist, dass es bisher nicht gelang, die Theorien horizontaler und vertikaler Differenzierung zu verbinden. Beide stehen noch immer weitgehend nebeneinander, obwohl sich funktionale Differenzierung und strukturierte soziale Ungleichheit nicht getrennt voneinander analysieren lassen, weil sie sich gegenseitig bedingen. Eine Theorie der modernen Gesellschaft, die das differenzierungstheoretische Potenzial der soziologischen Theoriebildung auszuschöpfen vermag, wird sich der Aufgabe stellen müssen, die auf hohem theoretischen Niveau entwickelte Theorie funktionaler Differenzierung systemtheoretischer Provenienz mit der elaborierten kultursoziologischen Ungleichheitsforschung zu vermitteln, um der strukturellen Vielfalt moderner sozialer Differenzierungsprozesse gerecht werden zu können.

Literatur

- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hg.) 1990: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt, Sonderband 7, Göttingen: Otto Schwartz & Co
- Berking, Helmut/Neckel, Sighard 1990: Die Politik der Lebensstile in einem Berliner Bezirk. Zu einigen Formen nachtraditionaler Vergemeinschaftung. In: Berger/Hradil (Hg.) 1990, S. 481-500
- Bohnen, Alfred 1994: Die Systemtheorie und das Dogma von der Irreduzibilität des Sozialen. In: Zeitschrift für Soziologie, 23. Jg. 1994, S. 292-305
- Bourdieu, Pierre 1985: Sozialer Raum und Klassen. leçon sur la leçon. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre 1992: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre 1993: Soziologische Fragen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre 1997: Ortseffekte. In: Bourdieu, Pierre u. a. 1997, S. 159-167
- Bourdieu, Pierre 1998: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre u. a. 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. 1996: Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 95-249
- Castoriadis, Cornelius 1981: Durchs Labyrinth. Seele, Vernunft, Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Durkheim, Emile 1984a: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Durkheim, Emile 1984b: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Durkheim, Emile 1991a: Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Durkheim, Emile 1991b: Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Durkheim, Emile 1992: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Eickelpasch, Rolf 1998: Struktur oder Kultur? Konzeptionelle Probleme der soziologischen Lebensstilanalyse. In: Hillebrandt, Frank/Kmeier, Gerog/Kraemer, Klaus (Hg.) 1998: Verlust der Sicherheit? Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-25
- Fuchs, Martin 1999: Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gilgenmann, Klaus 1986: Sozialisation als Evolution psychischer Systeme. Ein Beitrag zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. In: Unverferth, Hans-Jürgen (Hg.) 1986: System und Selbstproduktion. Zur Erschließung eines neuen Paradigmas in den Sozialwissenschaften, Frankfurt/M./Bern/New York: Lang, S. 91-165
- Hillebrandt, Frank 1999: Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen: Leseke + Budrich
- Hillebrandt, Frank 2000: Klasse der Entbehrlichen. Grenzen funktionalistischer Gesellschaftstheorie. In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hg.) 2000: Geschlecht –

- Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich (im Erscheinen)
- Hörning, Karl H./Michailow, Matthias 1990: Lebensstil als Vergesellschaftungsform. In: Berger/Hradil (Hg.) 1990, S. 501-521
- Kiss, Gábor 1990: Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. 2., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Klett
- Konietzka, Dirk 1995: Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Krais, Beate 1993: Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hg.) 1993: Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 208-250
- Luhmann, Niklas 1981a: Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Luhmann, Niklas 1981: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195-285
- Luhmann, Niklas 1981b: Soziologische Aufklärung 3. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1984: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1988a: Neuere Entwicklungen in der Systemtheorie. In: Merkur, 42. Jg., 1988, S. 292-300
- Luhmann, Niklas 1988b: Warum AGIL? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40. Jg., 1988, S. 127-139
- Luhmann, Niklas 1989: Individuum, Individualität, Individualismus. In: Luhmann, Niklas 1989: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 149-258
- Luhmann, Niklas 1990: Identität – was oder wie? In: Luhmann, Niklas 1990: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 14-30
- Luhmann Niklas 1994: Gesellschaft als Differenz. In: Zeitschrift für Soziologie, 23. Jg., 1994, S. 477-481
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mead, George Herbert 1980: Die soziale Identität. In: Mead, George Herbert 1980: Gesammelte Aufsätze. Band 1, herausgegeben und eingeleitet von Hans Joas, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 241-249
- Müller, Hans-Peter 1989: Lebensstile. Ein neues Paradigma in der Differenzierungs- und Ungleichheitsforschung? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 41. Jg., 1989, S. 53-71
- Müller, Hans-Peter 1992: Sozialstruktur und Lebensstile. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Müller, Hans-Peter 1994: Kultur und soziale Ungleichheit. In: Mörth, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hg.) 1994: Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 53-71
- Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael 1992: Arbeitsteilung, Solidarität und Moral. Nachwort. In: Durkheim 1992, S. 481-532
- Müller, Hans-Peter/Weihrich, Margit 1991: Lebensweise und Lebensstil. Zur Soziologie moderner Lebensführung. In: Vetter, Hans-Rolf (Hg.) 1991: Muster moderner Lebensführung. Ansätze und Perspektiven. München: DJI, S. 89-129
- Neckel, Sighard 1991: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/M., New York: Campus
- Parsons, Talcott 1966: The Social System. New York: Free Press
- Parsons, Talcott 1967: Sociological Theory and Modern Society. New York: Free Press

- Parsons, Talcott 1976: Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben von Stefan Jensen, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Peters, Bernhard 1993: Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schimank, Uwe 1995: Teilsystemevolution und Akteurstrategien: Die zwei Seiten struktureller Dynamiken moderner Gesellschaften. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, 1. Jg., 1995, S. 73-100
- Schimank, Uwe 1996: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen: Leske + Budrich
- Stichweh, Rudolf 1991: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Simmel, Georg 1989: Philosophie des Geldes. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wagner, Gerhard 1993: Gesellschaftstheorie als politische Theologie? Zur Kritik und Überwindung der Theorien normativer Integration. Berlin: Duncker & Humblot
- Weber, Max 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe, Tübingen: Mohr
- Willke, Helmut 1987: Differenzierung und Integration in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: Haferkamp, Hans/Schmid, Michael (Hg.) 1987: Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 247-274

Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung

S. Karin Amos

Der Beitrag bindet markante Linien der angloamerikanischen pädagogischen Auseinandersetzung um kulturelle/ethnische „Differenz“ an zwei weltstheoretische Zugänge und zeigt Implikationen für die weitere erziehungswissenschaftliche Diskussion auf. Der eine weltstheoretische Zugang ist mit den Namen Immanuel Wallerstein und Etienne Balibar verbunden und befasst sich mit dem Konnex von Nationalstaatlichkeit, Ethnizität und Klassenverhältnissen. Dabei kommt den Institutionen Familie und Schule (als öffentliches Bildungssystem) eine besondere Rolle zu. Es geht u. a. darum, wie gesellschaftliche Kohärenz trotz sozialer Ungleichheit gewährleistet wird. Die US-amerikanische Multikulturalismusdebatte ist hier ein Beispiel für Einsprüche, die den Konnex von Macht, Ethnizität und Kultur in nationalstaatlichen Gesellschaftsorganisationen thematisieren. Anders formuliert: Es geht um Einsprüche, die über die Mobilisierung von Gruppeninteressen auf gesellschaftliche Widersprüche und Ungerechtigkeiten aufmerksam machen, welche gesellschaftlich gelöst werden sollen. Daneben gibt es in der Multikulturalismusdebatte die Tendenz, den Streit auf Kultur, Differenz, Identität und Repräsentation zu fokussieren und auf Forderungen zur Beseitigung von Ungerechtigkeiten zu verzichten. Dann kann es zur unbeabsichtigten Stützung des „Gegendiskurses“ kommen, der Gegenstand des zweiten Teils ist. Hier werden weltstheoretische Untersuchungen zunehmender Standardisierung und Universalisierung der Diskussion über staatlich kontrollierte Erziehung referiert – eine Sichtweise, die modernen Individualismus statt Gruppenzugehörigkeiten zentriert.

Während differenztheoretisch orientierte Zugänge der *Critical Pedagogy* und der *Feminist Pedagogy* (sofern letztere die Kritik der *Postcolonial Studies* an ihrem eigenen Projekt, dem Hinterfragen von Wissenskonstitution, ernst nimmt) sich vor allem mit spezifischen Machtverhältnissen des

Nationalstaatsmodells befassen, liefert die weltstheoretische, auf Individualismus bezogene Betrachtung Hinweise, dass öffentliche Bildungssysteme ihre gesellschaftliche Integrationsfunktion zunehmend mit ihrer arbeitsmarktbezogenen Allokationsfunktion kurzschließen. Zusammen mit Varianten der Multikulturalismuskritik, die essentialistische und kulturalistische Deutungen unterstützen, hat diese Verknüpfung fatale Auswirkungen auf marginalisierte Gruppen der Gesellschaft.

1 *Die US-amerikanischen Culture Wars. Schulen und Curricula als reale und symbolische Kampfarenen*

Die zentrale Funktion von Schule bei der Vermittlung nationaler Werte und darin eingelagerter sozialer Ungleichheiten ist in der amerikanischen Pädagogik gut erforscht. Die Kritik an den schulisch vermittelten Elementen nationaler Kultur ist mit einer Krise der kollektiven Identität verbunden. Die nationale Introspektion (was bedeutet Amerikaner- oder Amerikanisch-Sein) ist traditionell Bestandteil amerikanischer nationaler Identität; die Radikalität der Kritik, die auf den Konstruktionsmodus von Nation zielt und die gesellschaftliche Grenzziehung trifft, ist neu. Die Schwierigkeit ist: Die Anrufung der Individuen als Angehörige *einer* Nation, die im Staat repräsentiert sind, wird problematisiert; an die Stelle traditioneller nationaler eindeutiger Zuordnungen treten neue, „hybride“ Formen – nach einer Wortprägung der *Postcolonial Studies*.¹ Sie lassen Vereindeutigungen nicht mehr zu bzw., es formieren sich Widerstände gegen diese – in den USA schon seit den 1960er Jahren kritisierten – eindeutigen Zuordnungen. Die Widerstände bringen ihrerseits neue Vereindeutigungen hervor (z. B. die Bezeichnung *African* für in den USA lebende Migranten/Einwanderer aus Afrika, die in anderen Zusammenhängen als *African American* oder auch *Black American* bezeichnet werden).

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die amerikanischen pädagogischen Differenzdiskussionen, die die dominante Form der Sozialisation und damit die traditionelle Konstitution nationaler Identität wegen der impliziten Machtstrukturen kritisieren. Zur Verortung dieser Differenzdebatte werden zunächst einige Argumente der Ausführungen Balibars und Wallersteins (Balibar 1998) referiert:

Im Nationalstaat bildet das Volk die Gemeinschaft, die sich in der Institution des Staates wiedererkennt. Da „Volk“ nicht naturwüchsig existiert, muss es sich permanent als nationale Gemeinschaft neu schaffen – vor allem, weil moderne Nationen keine gegebene ethnische Basis haben und nur mit Klassenkonflikten existieren. Balibar folgert daraus, dass es einen Einigungsprozess geben muss, in dessen Verlauf die Individuen in der do-

¹ Einen Überblick bietet die von Ishmael Reed (1996) herausgegebene Aufsatzsammlung.

minanten Form der nationalen Zugehörigkeit sozialisiert werden. Dieser muss ein Massenphänomen (das Volk muss sich als Volk erkennen) *und* ein Individuationsphänomen sein. Ob die ideologische Form dieses Einigungsprozesses als Patriotismus oder als Nationalismus bezeichnet wird, Grundlage ist in jedem Fall, was Balibar „fiktive Ethnizität“ nennt. Erst als „ethnisierte“ erscheint die historisch junge Gesellschaftsformation des Nationalstaates als *natürliche* Gemeinschaft, die durch gemeinsame Herkunft und Interessen gekennzeichnet ist und die erst auf dieser Basis Ursprungsmythen ermöglicht. Die das Volk als fiktive ethnische Einheit konstituierende nationale Ideologie schreibt idealiter jedem Individuum *eine* ethnische Identität zu und teilt die Menschheit in „Ethnizitäten“ ein, denen ebenso viele denkbare Nationen entsprechen. Somit kann jedes Individuum im Namen des Kollektivs angerufen werden, dessen Namen es trägt.

Balibar thematisiert zwei Konstruktionsmodi der „fiktiven Ethnizität“, die diese als natürlichen Ursprung und nicht als Fiktion erscheinen lassen: „Sprache“ und „Rasse“. Beide sind zumeist verbunden; sie drücken aus, dass der nationale Charakter dem Volk immanent ist. Die Konstitution der fiktiven Ethnizität durch eine gemeinsame Sprache verknüpft die Individuen mit dem fiktiven nationalen Ursprung. Aber erst mit der Schaffung einer einheitlichen Sprache (Nationalsprache) entsteht ein die sozialen Unterschiede relativierendes Ausdrucksmittel einer fiktiven kollektiven Identität. Innerhalb dieses Modus gibt es unterschiedliche Weisen, mit Sprache umzugehen; es geht nur noch um Übersetzungen zwischen Sprachebenen.

Diese Nationalsprache wird in den (Volks-)schulen eingeübt. Die allgemeine Schulpflicht stellt sicher, dass alle Kinder, ungeachtet sozialer Herkunft oder Geschlecht, erreicht werden. Die Schule – das bestätigen alle Weltsystemtheoretiker – existiert weniger für Spezialausbildungen oder zur Reproduktion sozialer Eliten, sondern eher zur Sozialisation der Individuen. Sie ist traditionell eine wichtige Komplementärinstitution zur Familie. Der allgemeine Schulbesuch ist die wichtigste Einrichtung zur Konstituierung von Ethnizität als Sprachgemeinschaft (Balibar 1998, S. 120). Daher ist Balibars Feststellung zentral, dass die Sprachgemeinschaft ideell jeden assimiliert. Kinder von Migranten, bzw. Einwanderer der zweiten Generation, gehen, wenn die schulische Sozialisation erfolgreich war, ebenso selbstverständlich mit Sprache und über Sprache auch mit der Nation um wie die Kinder der Angehörigen der Aufnahmegesellschaft. Die Sprachgemeinschaft ist formal egalitär und ermöglicht allen entsprechend sozialisierten Individuen, an der fiktiven Ethnizität zu partizipieren. Gleichzeitig produziert sie, durch schulische Normen vermittelt, Spaltungen, die sich mit Klassenunterschieden decken. Mit wachsendem Einfluss der Schule auf das Leben wirken sich Unterschiede der sprachlichen und damit der literarischen, kulturellen, technologischen Kompetenz als Kastenunterschiede aus. Sie weisen den Individuen abweichende soziale Schicksale zu. Damit

ist Schule an sozialer Reproduktion beteiligt – aus unterschiedlichen Perspektiven (etwa Bowles und Gintis oder Bourdieu) ein Dauerthema der Bildungssoziologie.

Sprachliche Gemeinschaften bestimmen wesentlich mit, wie sich Individuen als Subjekte konstituieren. Zur Schaffung einer fiktiven Ethnizität reicht sprachliche Gemeinsamkeit allein nicht aus, weil eine Sprache z. B. verschiedenen Völkern dienen kann. Eine weitere Grenzmarkierung der Nation, und damit der Gesellschaft, ist erforderlich. Balibar bezeichnet sie mit „rassischer Gemeinschaft“. Es analysiert den „symbolischen Kern“ bei der Herstellung fiktiver Ethnizität, der es erlaubt, sich die „rassische“ Einheit als Ursprung und Ursache der historischen Kontinuität eines Volkes vorzustellen. „Rasse“ ist mit Genealogie verbunden. Damit wird eine Generationenkontinuität, ein Verwandtschaftsverhältnis erzeugt, das in der Generationenabfolge eine biologische und geistige „Substanz“ weitergibt. Die Vorstellung einer „rassischen Gemeinschaft“ kommt danach erst auf, wenn sich Zusammengehörigkeitsgrenzen auf anderen Ebenen (Sippe, Nachbarschaft, theoretisch auch soziale Klasse) auflösen und imaginär an die Schwelle der Nationalität verlagert werden. Die Nation erscheint dann als große Familie, als amerikanische, türkische, griechische, deutsche ... Familiengemeinschaft (Balibar 1998, S. 123).

Die nationale Sprache und die Vorstellung eines gemeinsamen „rassischen“ Ursprungs haben Konsequenzen für den Umgang mit sozialer Ungleichheit. Die „rassische Gemeinschaft“ ethnisiert soziale Unterschiede. Bei der genealogischen Dimension dieser „Fiktion zweiten Grades“ zeigt sich die Verbindung der beiden entlang der Grenzen Ethnizität und Geschlecht konstituierten Ordnungssysteme, denn Generationenabfolge und Familie sprechen auch Geschlechterbeziehungen an. Balibar zufolge (1998, S. 125) entsteht mit den Auflösungen der abstammungsmäßigen Verwandtschaft, der Solidarität zwischen den Generationen und der ökonomischen Funktionen der Familie gerade *keine* rein individualistische Vertragsbeziehung. Vielmehr entsteht eine Nationalisierung der Familie als Gegenstück zur Identifikation der nationalen Gemeinschaft mit einer symbolischen Verwandtschaft. Da Familie und Volk auf diese Weise eng miteinander verbunden sind, wird das staatliche Interesse an Familie und an Familienpolitik als Teil der Bevölkerungspolitik erklärbar – ein Bereich, der ebenfalls im Rahmen der Nationalstaatenbildung entsteht. Michel Foucault leistete hierzu mit seinen Arbeiten zur „Biopolitik“ einen zentralen Beitrag (den Begriff prägte er für das staatliche Eingreifen in die Privatsphäre). Die amerikanische Sozialwissenschaftlerin Patricia Hill Collins untersuchte dies am Beispiel der unterschiedlichen Konstitution von „schwarzer“ und „weißer“ Mütterlichkeit in der US-amerikanischen Gesellschaft und bestätigte die von Balibar und Foucault beschriebenen Strukturen.

Für Balibar ist die Produktion von Ethnizität stets mit einer „Rassisie-

„Vater“ und einer „Verbalisierung der Rasse“ verbunden. Die Stabilität der nationalen Formation beruht u. a. darauf, dass sie die Staatsbürgerzugehörigkeit der Menschen anderen, vor allem der sozialen Klasse, überordnet. Dieser Vorrang erfuhr durch die Organisation der Nationalstaaten als Sozial- bzw. Wohlfahrtsstaaten besonderen Nachdruck. Der staatliche Einfluss wurde um Dimensionen erweitert, die zunächst nichtstaatlichen gesellschaftlichen Bereichen vorbehalten waren, den Kirchen etwa oder der familiären Privatsphäre. Die Erweiterung wird zumeist als Beweis für die staatliche Fürsorge des „Vaters“ (Staat) und nicht als Übergriff interpretiert, weil Nationalstaatlichkeit nach dem Modell wechselseitiger Verpflichtung funktioniert – der Staat repräsentiert die Nation und ist für die einzelnen Mitglieder verantwortlich. Diese definieren sich als Solidargemeinschaft und verhalten sich loyal gegenüber dem Staat.

Wallersteins Ausführungen (1998) leuchten dies weiter aus: Er leitet die Kategorien „Rasse“, Nation, ethnische Gruppe ebenfalls aus dem kapitalistischen Weltmarktzusammenhang ab. Einschlägige historisch orientierte sozialwissenschaftliche Darstellungen behandeln „Rasse“ als genetische Kategorie, gekennzeichnet durch eine physische Form, Nation als soziopolitische Kategorie, die mit Grenzen des Staates zusammenhängt und ethnische Gruppe (die den Ausdruck der Minderheit ersetzte) wird zur Kennzeichnung des Kulturellen benutzt, unabhängig von Staatsgrenzen. Wallerstein bezieht „Rasse“ dagegen auf die horizontale Arbeitsteilung zwischen Zentrum und Peripherie, Nation bezeichnet dann souveräne Staaten, die gemeinsam das internationale Staatensystem bilden, und ethnische Gruppe ist eine auf interne Hierarchisierungen der Arbeit bezogene Kategorie. In allen modernen Staaten überlagerte die Ethnisierung der Arbeit Klassenunterschiede. Diese Interpretation erklärt im angloamerikanischen Zusammenhang den prekären Status bestimmter Gruppen. Häufig werden dabei exemplarisch die Afroamerikaner angeführt, weil hier die ökonomische Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie nach innen verlagert wurde und mit dem Muster der Ethnisierung sozialer Unterschiede zusammenfällt. Für die ungünstigste Konstellation der unterschiedlichen Relationen, die sich sozialräumlich abbildet, wurden die Termini *underclass* (Auletta 1982) oder *ghetto poor* (Wilson 1987, 1997, Wacquant 1994) geprägt.

Wird Balibars und Wallersteins Interpretationsrahmen auf die USA angewendet, entsteht folgendes Bild: Die Vereinigten Staaten waren als klassisches Einwanderungsland, als Nation vieler Völker, immer schon das, was aktuell als plurale Gesellschaft gilt, konstituiert aber im Sinne des *E Pluribus Unum* mit deutlicher Betonung des *Unum* (eine bekannte Chiffre für dieses *Unum* ist das Akronym WASP – White Anglo-Saxon Protestant). Unterschiedliche Medien wie Zeitungen, Romane und Schulbücher sowie symbolische Formen wie Gedenktage, Nationalhymne usw. sozialisierten die Individuen in der dominanten Form der Nation. Die Vorstellung einer

einheitlichen Nation wurde vermittelt, deren innere Bestimmung in der Nationalgeschichte repräsentiert ist, die in den USA die Form einer säkularen Heilsgeschichte annahm. Diese nationale Historiographie, in Balibars Sinn (1998) eine Form der Perpetuierung des nationalen Projekts, hatte entscheidenden Anteil daran, dass die Gesellschaftsmitglieder als Amerikaner „angerufen“ (Althusser) werden konnten. Das amerikanische Schulsystem nahm, obgleich dezentral organisiert, als zentrale Aufgabe die Assimilierung der Einwandererkinder wahr. Als Illustration ein Jahresbericht des *Boston School Committee* von 1858 zur Beschreibung des staatlichen Erziehungsauftrags für diese Kinder:

„taking children at random from a great city, undisciplined, uninstructed [...] with the inherited stupidity of centuries of ignorant ancestors; transforming them from animals into intellectual beings“ (Katz 1995, S. 104).

In den Schulen wurden „Amerikaner gemacht“. In den Schulbüchern fanden sich Einwandererkinder nicht wieder – ethnische und kulturelle Differenz blieb stigmatisiert, den späteren Bemühungen einiger Reformpädagogen zum Trotz.

Hier kann nicht auf unterschiedliche politische und ökonomische Strategien ethnischer Gruppen eingegangen oder die Frage erörtert werden, welche europäischen *ethnics* zu den „Uneinschmelzbaren“ gehören bzw., ob die Unterscheidung in „einschmelzbare“ und „nicht-einschmelzbare“ (*meltable and unmeltable*) *ethnics* überhaupt sinnvoll ist. Jedenfalls gingen die Nachkommen europäischer Einwanderer erst im Zuge der schwarzen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre auf die Suche nach ihren Wurzeln, was sich dann in Bindestrich-Bezeichnungen der Reethnisierungspolitik ausdrückte: *Irish-American, Italian-American, Polish-American* usw. Den materiellen Hintergrund bildete der Kampf um Ressourcen; unterschlagen wurde, dass der Anlass des schwarzen Kampfes eine rigidere Exklusion war, als europäische Einwanderer sie je erlebten. Zwar gab es über mehrere Generationen eine soziale Hierarchie europäischer Einwanderer und eine deutliche Ethnisierung des Arbeitsmarkts, die sich in den Großstädten auch sozialräumlich abbildete, aber Einwanderer beteiligten sich am Ausschluss der Schwarzen, wie auch die Gewerkschaftsgeschichten zeigen.

Ausgangspunkt für die aktuelle Diskussion um *racial* bzw. *ethnic difference* war die von der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung artikulierte Forderung nach umfassender gesellschaftlicher Inklusion. Die gesellschaftspolitische Zielsetzung hieß zunächst Integration, aber Auseinandersetzungen verdeutlichten, dass kein Konsens herrschte. Die *Black Panthers* wollten eine grundlegende Neuorganisation des Staates, die Schwarzen Separatisten eher Schwarzen Nationalismus und afroamerikanische Autarkie – mit Referenz auf ein eigenes Symbol- und Repräsentationssystem. Diese Richtungen vertraten u. a. Malcolm X und Stokely Carmichael. Martin Luther King Jr. repräsentierte eher den Teil der schwarzen Gemeinde, der auf Ei-

nigung und Verständigung mit den Weißen setzte und der in seinen Reden und Predigten zahlreiche Verbindungen zur nationalen Metaphorik herstellte, man denke an seine berühmte „I Have a Dream“-Rede. In der religiösen Orientierung wird der Bruch besonders augenfällig: Für das durch und durch christlich definierte nationale Selbstverständnis der USA war die Hinwendung eines Teils der *Black Community* zum Islam provokant. Diese in den 1960ern einsetzende Entwicklung war Auslöser weiterer Differenzierungen in den Afrozentrismus (eine der Hauptformen ethnischer Identitätspolitik) und in die aus der Rezeption des französischen Poststrukturalismus hervorgegangenen Debatten um radikale Alterität.

Die Analyse des Zusammenhangs gruppenspezifischer Positionierung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen hatte für die Erziehungswissenschaft zur Folge, dass die Beziehung von gruppenspezifischem Schulerfolg und sozialer Benachteiligung, das Verhältnis von Identität und Repräsentation (vgl. das Programm der *Cultural Studies*), auf die (bildungs-)politische Agenda kam. Kompensatorische Erziehung ging noch von der Farbenblindheit der Schulen aus und führte gruppenspezifischen Misserfolg auf das Sozialisationsumfeld der Kinder, d. h. die Familien (vor allem die als dysfunktional diskreditierten schwarzen Familien) zurück (vgl. Moynihan 1965), dann folgte eine Untersuchung der in die Schulstrukturen eingeschriebenen Diskriminierungsmechanismen. Neben dem individuellen kam vor allem der institutionelle Rassismus in den Blick; Curricula und Schulbücher, Lehrerausbildungspolitik und Lehrerbeschäftigung wurden zu Untersuchungsgegenständen.

Noch in den 1960er Jahren gab es erste Untersuchungen insbesondere von Schulbüchern, die die nationale Identität tradieren und konstruieren: *Civics*- (Staatsbürgerkunde-), Sozialkunde- und Geschichtsbücher. Bis in die frühen siebziger Jahren gab es zugleich heftige Auseinandersetzungen um *Black English*. Es ging um die Frage, ob dies eine eigene Sprache, ein Dialekt oder „falsches“ Englisch sei: Hier liegen die Wurzeln der aktuellen *Ebonics*-Debatte. Bikulturelle und bilinguale Erziehung traten auf den Plan – ein Indiz, dass sich das öffentliche Schulsystem der USA auf demographische Veränderungen und die veränderte Wahrnehmung sowie Bewertung gesellschaftlicher Pluralität einzustellen begann. Dies übte maßgeblichen Einfluss auf die Diskussionen des an Colleges und Universitäten (aber auch an high schools) implementierten Literaturkanons aus. Kritisiert wurde die Fixierung auf westliche Inhalte und die Nicht-Berücksichtigung anderer Stimmen und Standpunkte. Dinesh D’Souza, E. D. Hirsch und Allan Bloom sind mit der konservativen Position verbundene Namen, der sich Arthur M. Schlesinger Jr. mit der Frage: *E Pluribus Unum?* bezugnehmend auf das Motto des Großsiegels der Vereinigten Staaten anschloss.

Mit den sich in Curricula und Schulbuchinhalten spiegelnden Machtverhältnissen und Positionierungen befasste sich vor allem die Kritische

Pädagogik², ein Bereich, der nur verkürzt als bildungssoziologisch zu beschreiben ist. Anregungen bezieht sie aus den *Cultural* und *Feminist Studies* sowie aus Teilen der deutschen kritischen Theorie, den Arbeiten Pierre Bourdieus sowie von Frantz Fanon und Paulo Freire. Ziel dieses Theoriemixes ist die Erforschung des Zusammenhangs von Wissen und Macht sowie der Reproduktion von symbolischem und kulturellem Kapital: kurz, die Untersuchung von Grenzverläufen und Exklusionsmechanismen im Bildungsbereich. Der französische Poststrukturalismus (vor allem Foucaults Mikrophysik der Macht und Derridas Dekonstruktivismus) spielt dabei eine wichtigere Rolle als die quantitative Auswertung großer Datenmengen. Den Ergebnissen zahlreicher mit den Konzepten der Kritischen Pädagogik arbeitender Analysen zur Curriculum- und Schulentwicklung, den ethnographischen Studien zu Lehrer- und Schülerinteraktionen und den begleitenden kritischen Reflexionen von Schulreformen ist zu verdanken, dass sich „an den Rändern“ und „in den Zwischenräumen“ neue Formen individueller und kollektiver Identität (gebunden an neue Repräsentations- und Artikulationsmöglichkeiten) bilden konnten – die Formulierungen deuten schon den zentralen Einfluss der *Cultural* und der *Postcolonial Studies* an.³ Die in der Nationalstaatskonstruktion eingeschriebenen Herrschaftsverhältnisse sollen durch Analysen und Kritik offengelegt werden. Die Kritik dieser Herrschaftsverhältnisse ist eine der Wurzeln für die im Kontext der Postmoderne-Diskussion erfolgte Neudefinition des Nationalstaats als „Gemeinschaft von Gemeinschaften“.

Dies hatte Folgen für die Organisation des öffentlichen Schulsystems. Mit den Wirkungen neuer Organisationsformen des Bildungssystems auf bestimmte ethnische Gruppen befasst sich daher auch die traditionelle Schulforschung. Seit den 1960er Jahren erhoffen sich nach amerikanischem Verständnis liberale und radikale Bildungspolitiker und -forscher von einer Schulreorganisation durch *Community Action*, Deregulierung und Schulautonomie die Verwirklichung von Chancengleichheit für benachteiligte Gruppen durch höhere Bildungserfolgsquoten. Kernpunkt der Attacken während der Bildungsoffensive der Sechziger waren die schwerfälligen Bü-

² Dazu gehören unterschiedliche Bereiche; sehr produktive kritische Pädagogen sind Henry Giroux (z. B. 1983, 1992, mit Peter McLaren 1989) ebenso wie Michael W. Apple: (1982, 1986, 1993, mit Weis 1983, mit Christian-Smith 1991) und Martin Carnoy (1984, mit Henry M. Levin 1985).

³ Einige einschlägige aktuelle Veröffentlichungen zu den *Cultural Studies*: Hörning/Winter 1999, Bromley/Götlich/Winter 1999, Engelmann 1999. Die englischsprachige Literatur ist umfangreich und divers, deshalb hier nur der Verweis auf den voluminösen Reader von Grossberg/Nelson/Teichler 1992. Für den Bereich der *Postcolonial Studies* haben Bronfen/Marius/Steffen 1997 eine erste Auswahl für die deutschsprachige Leserschaft herausgegeben; Beachtenswert für diesen Bereich wie für die *Critical Pedagogy* sind die Beiträge in der Zeitschrift: *Das Argument*. Aus der Vielzahl der englischsprachigen Beiträge zum Stichwort *Postcolonial Theory/Studies* hier nur zwei Hinweise: Ashcroft/Griffiths/Tiffin (1995) und die hervorragende Einführung von Loomba (1998).

rokratien großer urbaner Schulsysteme, in denen einige Minderheiten, ablesbar an niedrigen Bildungserfolgsquoten, besonders benachteiligt waren. Die Demokratisierung durch erhöhte Kontrolle seitens der *Community* sollte die Bedürfnisse der SchülerInnen eher zum Tragen bringen und deren Bildungsprobleme besser lösen. Schuldezentralisierung als Teil einer umfassenden sozialen Forderung nach Inklusion marginalisierter Gruppen beinhaltet daher die Vorstellung von Machtverteilung auf neue, außerhalb des traditionellen politischen Systems gebildete Interessenvertretungen. Veränderungen der Entscheidungsprozesse in den Bürokratien sollten die Inklusion benachteiligter Teile der afroamerikanischen Gemeinde fördern.

Die radikalste Institutionenkritik war die Forderung nach Deinstitutionalisierung (Goffman 1961, Becker 1963). Nach deren Grundprämisse bringen Institutionen erst die Menschen hervor, die sie ändern sollten. Diese Kritik totaler Institutionen wurde in den 1970ern auf Schulen übertragen – das unterstützte politisch den moralischen Impetus der Reformideen der späten Sechziger (Demokratie und Inklusion). Ob diese Interpretation für Goffmans Ansatz angemessen ist, wird hier nicht weiter verfolgt. Es ging um die Alternative zwischen zwei Modellen: die offene Institutionsform, durch die Gemeinschaft (*Community*) kontrolliert, oder die geschlossene Institutionsform, kontrolliert durch das Prinzip der Professionalität. Die maximale Partizipation der Gemeinschaft bedeutete eine Verpflichtung auf das „Ermächtigungskonzept“ (*Empowerment*). Dieses Prinzip lag den *Community Action*-Programmen zugrunde, wichtigen Bestandteilen des umfassenden „Kriegs“ gegen Armut (dem *War on Poverty* der Johnson Administration). Bei den vergangenen Bildungsreformprogrammen wie bei den aktuellen, die ebenfalls auf die Stärkung des *Community*-Einflusses zielen, ist grundlegend zu unterscheiden: Staatliche Reformen beziehen sich zumeist auf die mit der progressiven Erziehungsbewegung und dem Namen John Dewey verbundene amerikanische Bildungstradition, d. h. auf den Einbezug der *Community* und die Professionalisierung der Bildung. Die *Communities* können dabei mitreden, aber nicht entscheiden. Die *Community-Action*-Programme der Sechziger und die mit dem *Empowerment*-Prinzip arbeitenden aktuellen Programme verfolgen dagegen eine Übertragung der Entscheidungskompetenzen auf die Gemeinden.

Besonders kritisch zu den auf *Community-Action*-Forderungen zurückgehenden Schuldezentralisierungen in New York steht Fred Siegel (1997). Er stellt heraus, was oft unthematisiert bleibt: die historisch gewachsene Aufteilung des öffentlichen Dienstes in ethnische *fiefdoms*, feudale „Lehnsbezirke“ – eine metaphorische Kennzeichnung vormoderner Strukturen der Aufteilung von Territorien und Arbeitsbereichen – unter Ausschluss der Schwarzen. Die Ausgaben für New Yorks Schulen wurden, in Folge der schwarzen Bürgerrechtsbewegung, zwar drastisch erhöht, und ein Großteil der Mittel kam den Slums zugute. Da die verschiedenen Interes-

senvertretungen in unversöhnliche Gegensätze gerieten, wurde eine effektive Schulpolitik aber verhindert. Neben dem Konflikt zwischen *Community* und Schulbürokratie entstand in den 1960ern ein weiterer, bis heute andauernder Streit, der zwischen „weißen“ und „schwarzen“ Lehrern. Die *Black Power* Bewegung und der schwarze Nationalismus sahen in jeder Integration eine Assimilation an „weiße“ Werte und lehnten sie daher ab. Der Ausweg bestand in der Etablierung eigener, afrozentrischer Schulen. Siegels kritische Einschätzung des Kompromisses bei der Neuorganisation des öffentlichen urbanen Schulsystems wird von wissenschaftlichen Untersuchungen zur Schuldezentralisierung in New York und Chicago (etwa Lewis/Nakagawa 1995) geteilt: die Bildungschancen von Minderheiten wurden nicht erhöht. Die Erwartung, mit der Schuldezentralisierung einen entscheidenden Beitrag zur Lösung des *American Dilemma*⁴ zu leisten, erfüllte sich nicht. Die Weißen behielten ihre Hegemonie, indem sie den Schwarzen die Kontrolle über Institutionen wie dem öffentlichen Schulsystem der *Inner Cities* überließen. Analysen der Modelle verschiedener Städte ergeben: Weder Integration noch Schulerfolg machten nennenswerte Fortschritte. Einmal etabliert, dient die dezentralisierte Schule ebenso zur Aufrechterhaltung des Status quo wie die zuvor kritisierte traditionelle.

Die Schulen bleiben getrennt und ungleich. Der Rassenkonflikt, der sich an der Aufhebung der Segregation in den Schulen entzündete, wurde in einen Konsens über die antidemokratische Natur öffentlicher Bürokratie, dem Organisationsprinzip der Schulen (Tyack 1974, Katz 1971) und die Bedeutung von *Community Empowerment* transformiert.

Eine Zusammenfassung der Prämissen der *Community-Action*-Programme und der tatsächlichen Entwicklungen:

1. Eine effektive Schulbürokratie führt automatisch zu größerer sozialer Mobilität. Diese Annahme unterschätzte die Wirkung von in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen eingeschriebenen „Rasse- und Klassenstrukturen“ (Omi/Winant 1994).
2. Größere Beteiligung der Eltern und Gemeindemitglieder führt zu höherer Schulleistung. Untersuchungen (z. B. Fine 1993) konnten hierzu keinen Zusammenhang feststellen.
3. Macht und Autorität sind durch gesetzgeberische Maßnahmen leicht umzuverteilen und zu übertragen. Diese Annahme unterschätzte das Beharrungsvermögen von bestehenden Ressourcenverteilungen und bürokratischen Verteilungsmechanismen.

Auf dem *Empowerment*-Prinzip⁵ beruhende Schuldezentralisierungsmodelle

⁴ Von Gunnar Myrdal 1944 geprägter Ausdruck für die Unvereinbarkeit von Rassensegregation mit den amerikanischen Prinzipien von Gleichheit und Demokratie.

⁵ *Empowerment* ist auch ein zentraler Begriff der *Critical Pedagogy*. Auf den jeweiligen Verwendungs- und Bedeutungszusammenhang ist sorgfältig zu achten.

sind weniger erfolgreich als nach dem *Enablement* funktionierende. Im letzteren Ansatz beraten Eltern mehr, sie entscheiden nicht. Der Einfluss und Handlungsspielraum des Lehr- und Verwaltungspersonals wird hier gestärkt. Häufigste Form des *Enablement*-Ansatzes ist das *School-Based Management (SBM)*. Dieser Ansatz will die Reformmöglichkeiten innerhalb des bestehenden bürokratischen Rahmens besser nutzen.

Während der 1980er Jahre legitimierte die Machtverteilung die Trennung von „Schwarzen“ und „Weißen“. Jetzt zeichnet sich jedoch ab, dass die Schuldezentralisierung zur Spaltung zwischen schwarzer Mittelklasse und weniger privilegierten Afroamerikanern führt. Der dieser Spaltung zugrunde liegende Konflikt hat folgenden Hintergrund (womit die an staatliche Unterstützung appellierende Strategie der Bürgerrechtsbewegung am deutlichsten unterstrichen wird): Die schwarze Mittelklasse ist u. a. Resultat der Gleichstellungsmaßnahmen der *Affirmative-Action*-Programme, die auch und gerade im öffentlichen Dienst das Angebot von Arbeitsplätzen für Minderheiten vergrößerten. In den Schulen der *Inner Cities* sind Lehrende und Verwaltungspersonal großer urbaner Schulbürokratien Angehörige der *gleichen* Minderheiten, deren Kinder in den bis zu 6.000 Schülern aufnehmenden Schulsystemen unterrichtet werden – und häufig scheitern. Die Schulkritik führte, wie erwähnt, die Bildungsmisere besonders auf bürokratische Überregulierung zurück, der vorgeworfen wurde, an den Bedürfnissen der Schüler und der *Communities* vorbei zu planen. Für den *Empowerment*-Ansatz ändert die Besetzung der Verwaltungsstellen mit Minderheiten nichts, da die Strukturen „weiß“ bleiben.

Aber auch größere Mitsprache und Einflussnahme der *Communities* lösen die Probleme nicht: Die Tragik des heutigen Zustands der Schulen in vielen amerikanischen Metropolen ist, dass sich Angehörige der gleichen ethnischen Gruppen feindlich gegenüberstehen und dass – obwohl weniger sichtbar als zu Beginn in den 1960ern – die Ideologie der Dezentralisation die „Rassenhierarchie“ stützt. Weniger sichtbar deswegen, weil sich die Weißen fast völlig in die Vorstädte zurückzogen. „The Result is an educational system that supports the racial hierarchy“ (Lewis/Nakagawa 1995, S. 18, vgl. Siegel 1997, Kap. 3 und Gitlin 1995). Auch die Erfolge (z. B. Meier 1995) ändern am weitgehenden Scheitern der Reformen in den großen innerstädtischen Schulsystemen wenig. Besonders betroffen von den sich verschlechternden Bildungschancen sind die in allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen stark marginalisierten Afroamerikaner in den Ghettos und die Latinos in den *Barrios*. Indiz ist der aktuelle Streit um *Black English*: Unter der Überschrift: *Non-Standard English* wurde diese Kontroverse bereits in den frühen 1970ern verhandelt; Anfang der 1990er tauchte sie unter dem Stichwort: *Ebonics* (ein Terminus aus den frühen Siebzigern, der damals aber keine Verbreitung fand) wieder auf. Die Befürworter erkennen die Grundperspektive von *Ebonics* an, *Black English* als eigene, regelgeleitete

te Sprache zu sehen und nicht als falsches Englisch zu kritisieren, und halten sie für einen großen Fortschritt. Die Sensibilisierung der Lehrer, die mit einer hauptsächlich *Ebonics* sprechenden Schülerpopulation zu tun haben, begrüßen sie als ersten wichtigen Schritt zum Verständnis und zur Wertschätzung ihres kulturellen Hintergrunds (zusammenfassend Perry/Delpit 1998). Für die Gegner von *Ebonics* ist die Institutionalisierung eines Schulfachs *Ebonics*, zusammen mit anderen Elementen eines afrozentrischen Curriculums, ein gefährlicher Schritt, weil solche Maßnahmen das Auseinanderdriften der Lebenswelten fördern und die Inklusionschancen der Marginalisierten in den *Inner Cities* so weiter abnehmen. Diese Überlegungen sind mit Bourdieus Theorie sozialer Reproduktion kompatibel; der bildungssoziologische Zusammenhang verweist auf die zentrale Bedeutung von kulturellem und symbolischem Kapital – u. a. am geringen Tauschwert gruppenspezifischer Wissensbestände auf dem Arbeitsmarkt ablesbar.

Aktuelle Ghettoforschungen unterstreichen, dass Sprachkompetenz in Standard Englisch sozusagen Einstellungsvoraussetzung ist. Dies gilt besonders auf dem postfordistischen Arbeitsmarkt, der Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Ghattobewohner vor allem auf unteren Stufen der Dienstleistungsökonomie bietet. Loic Wacquant beurteilt am Beispiel des Chicagoer urbanen Schulsystems unmissverständlich den desolaten Zustand der Schulen in den Ghettos:

„no organization is more emblematic of the degree of institutional debilitation and political abandonment suffered by Chicago's ghetto than the public schools“ (Wacquant 1994, S. 428).

Damit kommt er zur gleichen Einschätzung wie Lewis und Nakagawa (1995), die Chicagos Schulsystem als „Reservat für arme Minoritäten“ beschrieben. Die in ethnographischen Studien dokumentierten schlechten Schulerfahrungen und -erinnerungen der „Schulabbrecher“ zeigen, dass der (Tausch)Wert formaler Bildung in den Ghettos und Barrios wohl erkannt wird; alle Reformen setzen die Ansätze und Integrationsüberlegungen aber bisher nicht in größerem Maße in messbar höhere Schulerfolgsraten um.

Abschließend ein Beispiel, das veranschaulicht, wie um Schulbuchinhalte gerungen wird und wie sehr dabei Fragen der Gruppenrepräsentation im Vordergrund stehen. Bildungsaktivisten und -theoretiker versprechen sich von Curriculumreformen, vor allem durch Einführung neuer Ansätze und Fächer oder durch radikale Schulbuchrevisionen, eine höhere gesellschaftliche Inklusionsrate marginalisierter Gruppen. Das verdeutlichte insbesondere die *Ebonics*-Kontroverse. Schauplatz des Beispiels ist Oakland; die Protagonisten sind: *Oakland School Board* und eine vom Verlag *Houghton Mifflin* in Auftrag gegebene Schulbuchserie zur amerikanischen Sozialkunde und Geschichte für die Elementarstufe bis zur achten Klasse. Die Entscheidung über die Annahme neuer Schulbücher ist in Kalifornien ein langwieriger, viele Instanzen involvierender, aber demokratischer Prozess;

die letzte Stufe ist die Abstimmung durch den *School Board*. Die Schulbuchserie wurde mit der Maßgabe in Auftrag gegeben, die Pluralität und Diversität der amerikanischen Nation widerzuspiegeln. Zunächst schien es, als verwiesen die im Entscheidungsprozess vom *School Board* beklagten Missrepräsentationen und Stereotypen nur auf einen längeren Revisionsprozess. Die Diskussionen zeigten aber ein anderes Problem: die Unmöglichkeit, alle Standpunkte zu berücksichtigen und trotzdem eine nationale Geschichte zu schreiben (vgl. vor allem Gitlin 1995).

2 „Weltkulturmodelle“ und Nationalstaat

In weltsystemtheoretischer Perspektive fragte eine Gruppe von Sozialwissenschaftlern, u. a. John W. Meyer, Francisco Ramirez und John Boli, nach den Ursprüngen und der Expansion staatlich institutionalisierter Erziehungssysteme sowie in neueren Publikationen in makrophänomenologischer Perspektive und unter Nutzung aktueller Theorien sozialer Institutionen nach der Ausprägung eines „ortlosen“ Weltkulturmodells.⁶ Diese Forschungsrichtung sieht „Weltmodelle“ als zunehmend universalisiert und standardisiert an und hält sie für das „Skript“, das die Rolle definiert, die von den einzelnen Akteuren – den Nationalstaaten – auszufüllen ist (der Anklang an Goffman ist hier beabsichtigt).

„Ortlose Weltmodelle“ können auffällige Charakteristika moderner Gesellschaften erklären, die so auf den Nenner zu bringen sind: struktureller Isomorphismus angesichts enormer Unterschiede. Der strukturelle Isomorphismus bezieht sich auf Phänomene der fast ausnahmslos nationalstaatlichen Organisation moderner Gesellschaften, der strukturellen Gemeinsamkeiten ihrer internen Organisation sowie der ähnlichen Reaktion auf Veränderungen. Die „Weltmodelle“ gehen auf globale kulturelle und assoziative Prozesse zurück. Assoziativ im Sinne der These Tocquevilles, die er im Rahmen seiner in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts veröffentlichten, komparativen Demokratieanalyse vertrat, dass den freiwilligen Vereinigungen und Zusammenschlüssen zentrale Bedeutung beim Verständnis politischer und sozialer Prozesse beizumessen sei. Das gleiche Prinzip sehen Meyer, Ramirez und Kollegen auf globaler Ebene wirken. Sie konstatieren, dass die Zielsetzungen und Programme, die in den Weltmodellen für die einzelnen Gesellschaften formuliert werden: Gleichheit, Achtung der Menschenrechte, Abschaffung diskriminierender Praktiken, Institutionalisierung von Wohlfahrtssystemen, soziale Gerechtigkeit, Schutz individueller Rechte, die Autorität gesetzlich geregelter Kontrollsysteme, aber auch die Verpflichtung auf aktive staatliche Unterstützung

⁶ Auch hierzu eine Auswahl: Meyer/Boli/Thomas/Ramirez 1997, Ramirez/Rubinson 1979, Meyer/Kamens/Benavot/Wong 1992.

sozioökonomischen Fortschritts bis hin zur globalen Rolle des Umweltschutzes, in hohem Maße rationalisiert und standardisiert vorliegen.⁷

Das Konzept des ortlosen Weltkulturmodells illustrieren sie mit dem Beispiel einer neu „entdeckten“, noch nicht in die Weltgesellschaft integrierten Inselgemeinschaft. Die Inselgemeinschaft wird sich nationalstaatlich organisieren und in entsprechende Teilsysteme (Wirtschaft, Recht, Bildung usw.) ausdifferenzieren. Sie wird sich eine Verfassung geben und nationalstaatliche Ziele formulieren – dieses „Programm“ wird entscheidend durch die „Weltkultur“ geprägt sein. Prägnant wird auch das Bildungssystem sein. Die Organisation (Gliederung in Jahrgangsklassen, Unterscheidung in Primar-, Sekundarstufe und tertiären Hochschulbereich, standardisierte Lehrerbildung, Zertifikationssystem, Entwicklung eines Curriculums) sowie die in die institutionalisierte Erziehung gesetzten Erwartungen werden „standardisiert“ sein. Ein Zusammenhang zwischen individueller und nationaler Entwicklung, zwischen individuellem und nationalem Fortschritt wird angenommen, nationale Bildungsstatistiken werden erhoben und dem internationalen Bildungsvergleich und der internationalen Leistungsmessung Bedeutung beigemessen werden. Als Beleg für das erwartbare Vorgehen in diesem hypothetischen Fall sehen die Wissenschaftler die tatsächliche internationale Entwicklung. Nach dem Zweiten Weltkrieg, mit Beschleunigung in den 1960er Jahren, nahm die Zahl der Nationalstaatsbildungen zu – ein deutlicher Beleg für die Universalisierung dieses gesellschaftlichen Organisationsmodells. Daneben wurden die Signifikationsysteme standardisiert. Die weltweite Betonung des internationalen Schulleistungsvergleichs und der Bedeutung von Erziehungssystemen für individuellen wie nationalen Fortschritt – wozu in jüngster Zeit, nicht nur in westlichen Staaten, die Forderung nach Hochschulzugang für Frauen zählt – zeigt dies. Als Illustration für die Bedeutung, die dem Zusammenhang von „Geschlecht und Bildung“ beigemessen wird, dienen Sondernummern erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften.⁸

Danach dient die den Weltmodellen entnommene Argumentation dazu, Agenden für lokale Handlungen zu definieren und zu legitimieren.

⁷ Fragen ungleicher Machtverteilung thematisieren sie nur am Rande. Sie untersuchen die Semantik, nicht die gesellschaftliche Realität. Sie wollen die Sogwirkung veranschaulichen, die dieses Weltkulturmodell auf die einzelnen Nationalstaaten ausübt.

⁸ Allein in den zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu zählenden Zeitschriften: die Sondernummer: *The Education of Women. L'Éducation des Femmes*. Frauenbildung in der vom UNESCO Institut Hamburg herausgegebenen *International Review of Education* 1973, *Women and Education in the Third World*, *Comparative Education Review* vol. 24 (June 1980) mit Bibliographie, *International Review of Education*, *Women and Education* vol. 33, No.4 (1987), darin Sandra Ackers Beitrag. Stellvertretend für den Zusammenhang nationaler Bildungspolitik mit der Inklusion von Mädchen und Frauen im Bildungssystem das australische Beispiel: *Policy for the Education of Girls: A Draft Action Plan 1992: Commonwealth Schools Commission, The National Policy for the Education of Girls in Australian Schools*, Canberra 1987, Connors/Mc Morrow 1988.

Weltmodelle beeinflussen nachhaltig Strukturen und politische Programme der Nationalstaaten; allerdings lässt die Aneignung von Weltkulturmodell-elementen keine zwingenden Rückschlüsse auf die Praxis zu. Nationalstaaten sind dabei eher *loosely* als *tightly coupled systems*. Oft stehen beispielsweise Versprechungen egalitärer Staatsbürgerschaft in Widerspruch zu diskriminierenden Praktiken. Dafür gibt es verschiedene Gründe: das Weltkulturmodell ist hochgradig idealistisch und kann nicht en bloc implementiert werden, manche Elemente sind leichter zu implementieren als andere. In jedem Fall kann man Programme schneller formulieren – etwa zur Gleichstellung der Geschlechter – als umsetzen. Das Beispiel ist bezeichnend: die weltweite Verpflichtung auf Gleichstellung und Integration von Frauen in Institutionen höherer Bildung gehört zu den Beobachtungen, die die Annahme eines „Weltmodells“ rechtfertigen. Andere Erklärungsversuche, die Bildungsintegration von Frauen etwa mit der Entwicklung westlicher Gesellschaften in Verbindung bringen, können nicht begründen, warum diese programmatische Expansion weltweit auftritt.⁹

Die durch territoriale Grenzen, Souveränität, demarkierte Bevölkerung usw. gekennzeichneten Nationalstaaten sind – aus weltsystemtheoretischer Perspektive (vgl. Balibar/Wallerstein 1998) – in erster Linie das Produkt exogamer Kräfte, die aus der Dynamik des, zunächst auf Europa beschränkten, Interstaatensystems entstanden. Nationalstaaten sind „Schauspieler“, die sich an die Vorgaben eines Skripts halten. Dieses beinhaltet an zentraler Stelle die Institutionalisierung von „Massenbildungssystemen“. Die Formulierungen nationaler Bildungsziele zeigen die postulierte Verbindung zwischen individueller und kollektiver Entwicklung.

Robert Fiala und Audri Gordon Lanford (1987) fragten nach dem Einfluss der mit Bildung und Erziehung assoziierten Elemente einer Weltkultur auf unterschiedliche Länder. Um zu erkunden, wie die Bildungsideologie des Weltsystems Einfluss auf einzelne Staaten ausübt, analysierten die Autoren aus einem Pool von 125 Ländern für den Zeitraum von 1950 und 1970 die Daten, die Auskunft über die postulierten Bildungsziele geben. Grundlage waren internationale Erhebungen wie z. B. das *World Survey of Education*. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht, was sie globale „Kultur“ nennen. Dabei geht es weniger um normative Komponenten, die bestimmte Verhaltensweisen vorschreiben, als um kognitive Elemente, die den Rahmen für eine bestimmte Sicht von Welt vorgeben. Aus globaler Perspektive ist Kultur ein Set von Annahmen bezüglich Natur und sozialer Welt, somit ein wesentliches Element der Konstruktion und Rekonstruktion sozialen Lebens. Dazu gehören formale Legitimierungen und Ideologien, die wiederum den Aufbau von Organisationen und anderen formalen Institutionen beeinflussen. In Bezug auf die Bildungsvorstellungen identifi-

⁹ Zur weltweiten Expansion von Gleichstellungsforderungen vgl. u. a.: Bradley/Ramirez 1996, Ramirez/Weiss 1979.

zieren die Autoren folgende Elemente: Das Individuum ist die zentrale Einheit sozialer Handlungen. Extensive Sozialisation ist notwendig, um die Potentiale der Individuen zu entwickeln und sie auf ihre Rolle als Erwachsene vorzubereiten. Insofern sind Sozialisationstheorien Teil der Ideologie des Individualismus. Der Nationalstaat ist Hauptdefinitor gesellschaftlicher Werte, des Fortschritts und der Entwicklung. Aufgrund des postulierten Zusammenhangs von individueller und nationaler Entwicklung übernimmt der Staat Verantwortung für die Individuen; umgekehrt sind sie durch die Staatsbürgerschaft an den Nationalstaat gebunden. Diese Bindung übersetzt individuelle Handlungen und Fähigkeiten in sozialen Fortschritt. Institutionalisierte Messungen in Form von standardisierten statistischen Erhebungen, primär auf ökonomische und technische Entwicklung, Alphabetisierungsrate und Bildungsexpansion bezogen, dienen der individuellen Evaluation ebenso wie der nationalen. Diese Evaluation ist wiederum Grundlage zur Einschätzung des eigenen Rangs im internationalen Kontext.

Diese Weltkulturelemente geben Rechenschaft über die soziale Welt, in der die Individuen handeln müssen, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Die formalste Art der Rechenschaft findet sich in Humankapitaltheorien, die Erziehung als ertragversprechende Investition auffassen.

In diesen Analysen spielt neben dem Nationalstaat das Individuum als soziale Konstruktion eine herausragende Rolle. Deshalb wird dieser Aspekt mit Meyers (1986) Überlegungen zum Verhältnis von Individualismus und Sozialisation noch einmal aufgenommen. „Individualismus“ ist hier das Kernkonzept für die Relation zwischen individueller und nationaler Entwicklung. Ursprünglich war Individualismus Teil des westlichen ideologischen Systems; in jüngerer Zeit wurde der Begriff aber bedeutend für das Selbstverständnis moderner Gesellschaften. Mit „Individualismus“ sind zwei zentrale Annahmen verbunden, die auch Fiala und Lanford (1987) thematisierten: menschliche Akteure müssen systematisch sozialisiert werden, diese Sozialisation geschieht am effektivsten in modernen Massenerziehungssystemen. Die Sorge um eine den gesellschaftlichen Bedürfnissen angemessene Konstruktion von Individuen zählt zu den intrinsischen Komponenten moderner Sozialstruktur. Sie entspricht – wenn auch auf anderer Ebene – Bürokratien und großräumigen Wirtschaftssystemen. Individualismus meint hier also eine *institutionelle* historische Konstruktion und nicht die persönliche Organisation von Erfahrungen. Als historische Konstruktion ist Individualismus einem ständigen Rekonstruktionsprozess unterworfen. Leitet man „Individuum“ von der Ideologie des Individualismus ab, ist es gerade nicht Gegenpol zu den unpersönlichen Kräften bürokratischer Staaten und anonymer Wirtschaftsmärkte. Es ist vielmehr Teil des Systems von Markt und Staat. Die Expansion des Individualismus geht einher mit der des Staates und mit der seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu verzeichnenden Ausbreitung des westlichen ideologischen Systems. Au-

ßerdem ist der Individualismus eine *öffentliche* und keine private Doktrin. Sie beinhaltet, dass die Gesellschaft in den Verhaltensweisen und Entscheidungen des Einzelnen wurzelt und sich durch den Nutzen für die einzelnen Mitglieder legitimiert.

Diese weltstheoretische Perspektive legt nahe, dass die Bedeutung der Semantik der Internationalität auch und gerade im Bereich institutionalisierter Bildung für die einzelnen Nationalstaaten eher zu- als abnehmen wird. Die öffentliche Aufmerksamkeit für internationale Schulleistungsvergleiche ist hierfür ein wichtiger Indikator; über Qualitätssicherung, Effizienz und Autonomie wird fast immer mit Verweis auf die internationale Diskussion geredet. Berichte über „Toyota-Schulen“ gelten auch in der hiesigen Diskussion als Beispiele für die Verschränkung von Schul- und Wirtschaftssystem. Die Kennzeichnung „national“ verdeckt, dass die Auseinandersetzung über nationale Curricula stärker von *internationalen* Vorgaben als von inneren gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt ist.

Das Beispiel „Toyota-Schulen“ (vgl. Wexler 1994) zeigt, wie sehr die Sprache der aktuellen Bildungspolitik mit der umstrukturierten, postfordistischen, postindustriellen Arbeitsorganisation übereinstimmt. Die nationale Vision der USA ist nicht mehr dem religiösen und politischen, sondern dem *ökonomischen* Sektor entlehnt. Die Produktivitätskrise und der globale ökonomische Wettbewerb verursachen den umstrukturierten Arbeitsplatz und indirekt die umstrukturierte Schule. Diese Entwicklung impliziert, dass die international standardisierte Rede über Bildung und nationale Entwicklung ursprünglich zwar eine westliche Ideologie war, aber nun nicht mehr vom Westen kontrolliert wird. Für den hier diskutierten Gegenstand ist zentral, dass gesellschaftliche Kohärenz nur noch in Begriffen des ökonomischen Diskurses herzustellen ist: in dieser Sprache können Nationen noch als Gemeinschaften imaginiert werden. Die Reform der Schule – dies ist vielleicht auch eine tragische Konsequenz der gescheiterten Gesellschaftsreform der 1960er – ist als nationales Anliegen nur im internationalen Wettbewerb legitimierbar. Bildungsleiter und Lehrer werden zu Teamleitern und Verkäufern von Unterricht als kundengelenkter und vom Arbeitsleben abgeleiteter Handelsware. Die Krise der Bildung wird als Designerproblem reformuliert. Die Bezeichnung „Toyota-Schule“ bezieht sich dabei auf ein Wirtschaftsunternehmen, das ironischerweise ausgerechnet dann in eine Krise geriet, als der Firmenname für Bildungsreformen adaptiert wurde.

3 *Schlussbemerkung*

Die multikulturelle pädagogische Auseinandersetzung um Differenz handelt weniger von der Passung zwischen Erziehungssystem und Arbeitsmarkt. Vielmehr geht es um die Analyse gesellschaftlicher Reproduktions-

verhältnisse und schulischer Curricula als Spiegel des (nationalen) hegemonialen Diskurses. Die Multikulturalismusdebatte ist immer, gleich welche Prämissen einzelnen Varianten zugrunde liegen und welche Ziele sie verfolgen, mit gruppenbezogenen Identitäten, Repräsentationen, Forderungen usw. befasst. Weltsystemtheoretisch lassen sich die dargestellten Aspekte der pädagogischen Multikulturalismuskonzeption mit Überlegungen Balibars und Wallersteins kontextualisieren und erklären. Eine andere, hier ebenfalls thematisierte, weltsystemtheoretische Perspektive fokussiert den Zusammenhang von Individuum und Nation. Dieser Zugang verbindet Ökonomie und Schulsystem an der Schnittstelle Individuum und nutzt die Vorstellung eines ortlosen Weltkulturmodells. Er ist ebenfalls mit einem erziehungswissenschaftlich/pädagogisch relevanten Diskurs über Differenz verbunden: der liberal-humanistischen Position im Feminismus. Diese ist etabliert und findet sich häufig in einschlägigen wissenschaftlichen Monographien und Periodika.¹⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schwarze Bürgerrechtsbewegung, die die amerikanische Multikulturalismuskonzeption einleitete, den Pol „Kollektivität“ anspricht und die liberal feministische Diskussion den Pol „Individualität“. *Beide Pole* sind Teil des nationalstaatlichen Konstrukts, in dem – das zeigen die beiden weltsystemtheoretischen Zugänge – das Erziehungssystem immer eine herausragende Rolle spielt, gleich, ob die Integrations- und Sozialisationsfunktion oder die soziale und ökonomische Allokationsfunktion angesprochen sind. Die ungleich größere Rolle des Individualismus in feministischen Theorien verdeutlicht, dass im US-amerikanischen Kontext „Gender“ und „Race“ mit unterschiedlichen politischen und theoretischen Strategien verbunden sind. Im Zusammenhang mit einer Diskussion der Kontroverse um den ehemaligen Footballspieler O. J. Simpson brachte Michael Eric Dyson den Zusammenhang von individuel-

¹⁰ Da jedes Subjekt Ursprung der Selbsterkenntnis und des Wissens über die Welt ist, impliziert der liberal-humanistische Diskurs, die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse seien letztlich gerechtfertigt. Diese Variante war auch in der Pädagogik bedeutend: Seit den 1970er Jahren sind Fragen der Chancengleichheit und des Bildungszugangs von Mädchen und Frauen Thema der Bildungsforschung und der Bildungspolitik; d. h., damit fand feministische Forschung am ehesten Anschluss an die Disziplin – u. a., weil dieser Diskurs auch anschlussfähig an das beschriebene Weltkulturmodell mit seiner Akzentuierung des modernen Individualismus ist. Die weltweit verbreitete, von staatlicher Organisation, wirtschaftlichem Entwicklungsstand und religiösen Präferenzen unabhängige Forderung nach Bildungsinklusion von Mädchen und Frauen unterstreicht, dass dies den Kern des modernen aus dem Weltkulturzusammenhang abgeleiteten nationalen Selbstverständnisses betrifft. Eine erste Sichtung angloamerikanischer Beiträge zur feministischen Pädagogik bestätigt den Konnex von Nationalstaat und Weltkulturemantik, staatlicher Bildung und Akzeptanz feministischer Pädagogik. Damit ist auch die umgekehrte Beobachtung vereinbar. Die „Differenzdiskussion“ in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zeigt, dass die Bereitschaft zunimmt, poststrukturalistisch inspirierte pädagogische Beiträge zu akzeptieren, je pluraler die Analyseeinheiten definiert und je weniger sie nur auf den Nationalstaat bezogen werden.

ler Leistung und Gruppenrepräsentation so auf den Punkt:

„For many whites, excellence made blacks exceptions to, not examples of, their race. Ironically, to be thought of as an exception to the race still denied a pure consideration of individual merit. As long as race colored the yardstick, a real measurement of individual achievement was impossible. It is a bitter paradox that the evaluation of individual achievement that blacks yearned for was subordinated to a consideration of any achievement's impact on, and relation to, the race. Blacks were routinely denied the recognition of individual talent that is supposed to define the American creed“ (Dyson 1996, S. 18).

Die gruppenbezogenen Strategien der 1960er, die auf bestimmte gesellschaftliche Probleme reagierten, trugen zur (Re-)Produktion der beklagten Verhältnisse bei. Fraglich ist, wie auf aktuelle Probleme des sozialen Ausschlusses – in die weitere „Differenzen“ eingelagert sind – unter den veränderten Vorzeichen nationaler Semantik *angemessen* reagiert werden kann.

Literatur

- Ackers, Sandra 1987: Feminist Theory and the Study of Gender and Education. In: International Review of Education, vol. 33, No.4 (1987), S. 419-435
- Apple, Michael W. 1982: Power and Ideology. London: Routledge and Kegan Paul
- Apple, Michael W. 1986: Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. New York: Routledge and Kegan Paul
- Apple, Michael W. 1993: Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. London: Routledge
- Apple, Michael W./Christian-Smith Linda 1991: The Politics of the Textbook, London, New York: Routledge 1991
- Apple, Michael W./Weis, Lois (Hg.) 1983: Ideology and Practice in Schooling. Philadelphia: Temple University Press
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (Hg.) 1995: The Postcolonial Studies Reader. New York, London: Routledge
- Auletta, Ken 1982: The Underclass. New York: Random House (Rev. and updated edition by Penguin USA, 2000)
- Balibar, Etienne 1998: Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Balibar/Wallerstein 1998, S. 107-129
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel 1998: Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten. 2. Auflage. Hamburg: Argument
- Becker, Howard S. 1963: Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. London: Free Press
- Bourdieu, Pierre 1989: How Schools Help Reproduce the Social Order. In: Current Contents/Social and Behavioral Science 21 (8, 1989), S. 16 ff.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett
- Bourgois, Philippe 1996: In Search of Respect. Selling Crack in El Barrio. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bloom, Allan 1988: The Closing of the American Mind. New York: Touchstone Books
- Boli, John/Ramirez, Francisco O./Meyer, John W. 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. Comparative Education Review, vol. 29, no 2 (1985): S. 145-170

- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert 1976: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Modern Life*. New York: Basic Books
- Bradley, Karen/Ramirez, Francisco O. 1996: *World Polity Promotion of Gender Parity: Women's Share of Higher Education, 1965-85*. In: *Research in Sociology of Education and Socialization* 11, 1996, S. 63-91
- Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hg.) 1999: *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: zu Klampen
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hg.) 1997: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg
- Carnoy, Martin 1984: *The State and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press
- Carnoy, Martin/Levin, Henry M. 1985: *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press
- Connors, Lyndsay/Mc Morrow, James 1988: *National Policy Development: the Significance of the National Policy for the Education of Girls*. In: *Unicorn*, Vol. 14, No. 4 (1988), S. 256-265.
- D'Souza, Dinesh 1992: *Illiberal Education. Political Correctness and the College Experience*. John M. Ashbrook Center for Public Affairs Ashland University
- Dyson, Michael Eric 1996: *Race Rules. Navigating the Color Line*. Reading, Mass. etc.: Addison-Wesley
- Engelmann, Jan (Hg.) 1999: *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader*. Frankfurt/M.: Campus
- Fiala, Robert/ Gordon-Lanford, Audri 1987: "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review* 31 (3), S. 315-332
- Fine, Michelle 1993: [Ap]parent Involvement. Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools. *Teachers College Record*, 94 (4, 1993): S. 682-710
- Giroux, Henry 1983: *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey
- Giroux, Henry 1992: *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, London: Routledge
- Giroux, Henry/McLaren, Peter (Hg.) 1989: *Critical Pedagogy: The State and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press
- Gitlin, Todd 1995: *The Twilight of Common Dreams: Why America is Wracked by Culture Wars*. New York: Metropolitan Books
- Goffman, Erwin 1961: *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Garden City, New York: Anchor Books
- Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary/Teichler, Paula (Hg.) 1992: *Cultural Studies*. New York: Routledge
- Hirsch, E. D. 1988: *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books
- Hörning, Karl/Winter, Rainer (Hg.) 1999: *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jencks, Christopher/Peterson, Paul E. (Hg.) 1991: *The Urban Underclass*. Washington, D.C.: The Brookings Institute
- Katz, Michael B. 1971: *Class, Bureaucracy, and Schools: The Illusion of Educational Change in America*. New York: Praeger
- Katz, Michael B. (Hg.) 1993: *The Underclass Debate. Views from History*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

- Katz, Michael B. 1995: *Improving Poor People. The Welfare State, the 'Underclass', and Urban Schools as History*. Princeton: Princeton University Press
- Kelly, Gail P./Younus, Lulat 1980: *Women and Schooling in the Third World*. In: *Comparative Education Review*, vol. 24 (June 1980), S. 224-263
- Lewis, Dan A./Nakagawa, Kathryn 1995: *Race and Educational Reform. A Study of School Decentralization*. Albany: State University of New York Press
- Loomba, Ania 1998: *Colonialism/Postcolonialism*. London, New York: Routledge
- Massey, Douglas/Denton, Nancy 1994: *American Apartheid. Segregation and the Making of the Underclass*. Cambridge Mass.: Harvard University Press
- Meier, Deborah 1995: *The Power of Their Ideas. Lessons from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon Press
- Meyer, John W. 1986: *Myth of Personality and Socialization*. In: Heller, Thomas C./Sosna, Morton/Wellbery, David E. (Hg.) 1986: *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford, Cal.: Stanford University Press, S. 208-221
- Meyer, John W./Boli, John/Thomas, George M./Ramirez, Francisco O. 1997: *World Society and the Nation State*. In: *American Journal of Sociology*, vol. 103, No.1 (July 1997), S. 144-181
- Meyer, John W./Hannan, Michael T. 1979: *National Development and the World System. Educational, Economic and Political Change, 1950 - 1970*. Chicago: University of Chicago Press
- Meyer, John W./Kamens, David/Benavot, Aaron mit Yun-Kyung und Suk-Ving Wong 1992: *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories for the Twentieth Century*. London: Falmer Press
- Morley, David/Chen, Kuan-Hsing 1996: *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. London, New York: Routledge
- Moynihan, Daniel Patrick 1965: *The Negro Family: The Case for National Action*. Washington, D.C.: Department of Labor, Office of Policy Planning and Research
- Omi, Michael/Winant, Howard 1994: *Racial Formation in the United States. From the 1960s to the 1990s*. London, New York: Routledge
- Perry, Theresa/Delpit, Lisa 1998: *The Real Ebonics Debate: Power, Language, and the Education of African-American Children*. Boston: Beacon Press
- Ramirez, Francisco O./Rubinson, Richard 1979: *Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education*. In: Meyer/Hannan 1979, S. 72-82
- Ramirez, Francisco O./Weiss, Jane 1979: *The Political Incorporation of Women*. In: Meyer/Hannan 1979, S. 238-249
- Reed, Ishmael (Hg.) 1996: *MultiAmerica: Essays on Cultural Wars and Cultural Peace*. New York: Viking
- Siegel, Fred 1997: *The Future Once Happened Here. New York, D.C., L.A., and the Fate of America's Big Cities*. New York, etc.: The Free Press
- Surber, Jere Paul 1998: *Culture and Critique. An Introduction to the Critical Discourses of Cultural Studies*. Boulder, Colorado: Westview Press
- Tyack, David B. 1974: *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wacquant, Loic J.D. 1994: *Urban Outcasts. Color, Class, and Place in Two Advanced Societies*. Ann Arbor: UMI Dissertation Information Service
- Wallerstein, Immanuel 1998: *Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität*. In: Balibar/Wallerstein 1998, S. 87-106
- Weibel, Peter/Zizek, Slavoj (Hg.) 1997: *Inklusion: Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration*. Wien: Passagen

- Wexler, Philip 1994: Die Toyota Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst. In: Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hg.) 1994: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 35-57
- Wilson, William Julius 1987: The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy. Chicago: The University of Chicago Press
- Wilson, William Julius 1997: When Work Disappears. The World of the New Urban Poor. New York: Alfred A. Knopf
- Žižek, Slavoj (Hg.) 1994: Mapping Ideology. London, New York: Verso

Egalitäre Differenz in der Bildung

Annedore Prengel

Der folgende Beitrag setzt sich mit einem bestimmten Verständnis von Differenz auseinander: Die begriffliche Verbindung *egalitäre Differenz* eröffnet eine Perspektive, in der nach Verschiedenheit *und* nach Gleichberechtigung von Menschen gefragt wird. Egalität und Differenz werden nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden. Egalität und Differenz sind dabei grundlegende Kategorien, um zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen (Walzer 1992, Young 1997) zu finden. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.

Egalitär verstandene Differenz entspricht einer zugleich politischen, persönlichen und theoretischen Option: Im Gedanken der egalitären Differenz kommt der Wunsch zum Ausdruck, auf vielfältige Weisen leben zu können. Aus dem existentiellen Interesse, dass vielfältige Lebensweisen möglich sein mögen, geht auf theoretischer Ebene der Entwurf der egalitären Differenz hervor. Vielfalt des Lebens erscheint wertvoll, weil die Unterdrückung und Hierarchisierung von Lebensäußerungen als Verlust, Einschränkung, Störung oder gar als Zerstörung des Reichtums an Lebensmöglichkeiten, als „tort“ (Lyotard 1987), erfahren wird. Das Motiv, so Leid zu vermindern und Glück zu ermöglichen, wirkt sich auf die Art der Analyse und die Gestaltung von Bildungsprozessen aus: Egalitäre Differenz kann zu einem grundlegenden Erkenntnis- und Handlungsmotiv in schulischer und außerschulischer Bildungsforschung, -politik und -praxis werden und sich auf einzelne Menschen, Angehörige verschiedener Geschlechter, verschiedener Kulturen und Subkulturen, Menschen mit und ohne Behinderung sowie weitere Gruppierungen und die Beziehungen zwischen ihnen beziehen (Prengel 1993). Auch für wissenschaftliche Auseinandersetzungen eröffnet die Option der egalitären Differenz neue erkenntnissteigernde Möglichkeiten, da sie dazu anregt, sowohl nach Irrtümern und Grenzen als

auch nach weiterführenden Einsichten und Potentialen eines jeden der antagonistischen Ansätze zu fragen (Blanck 1998, Zima 1999, Prenzel 2000).

Einige aktuelle Interpretationen des Bildungsbegriffs orientieren sich an nichthierarchischen egalitären Vorstellungen von Differenz. Sie diskutieren das plurale Miteinander der Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte und wechselseitiger Anerkennung. Diese Bildungskonzepte sind verbunden mit einer essentialismuskritischen Offenheit für stets Neues hervorbringende Veränderungen in der Zeit, sei es als zu vermittelnde Bildungsinhalte, sei es als orientierendes Prinzip der Gestaltung von Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern oder sei es als Ziel von Bildungspolitik (vgl. z. B. Hörster 1995, Koch u. a. 1997, Marotzki 1988, Klafki 1994, Heyting/Tenorth 1994, Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer 1998, Hinz 1993, Flitner 1985, Benner/Tenorth 1996). In diesen Debatten geht es grundsätzlich darum, Ziele von Bildung und die ihnen innewohnenden Implikationen über menschliche Beziehungen zu klären. Sie formulieren und begründen auf ganz verschiedenen Wegen Konzepte egalitärer Differenz, die Kriterien zur Kritik undemokratischer Verhältnisse in pädagogischen Arbeitsfeldern zur Verfügung stellen. Die Ansätze, die sich mit der Bedeutung von Differenz für demokratische Bildungstheorie auseinandersetzen, beruhen allerdings ihrerseits auf in Praxissituationen von Pädagoginnen und Pädagogen und ihren Adressaten erarbeiteten Modellen des Miteinanders der Verschiedenen (vgl. Abschnitt 4).

Im Gedanken der egalitären Differenz kommt Kritik an hierarchischen Strukturen auf der gesellschaftlichen wie auf der persönlichen Ebene zum Ausdruck. Der antihierarchische Impuls korrespondiert mit den Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen der Bildungsinstitutionen, da er Selbständigkeit im Umgang mit Wissen, eigenverantwortliches Handeln, Innovationsfähigkeit, Bewusstheit innerpsychischer Ambivalenzen sowie intersubjektive und interkulturelle Anerkennung anstrebt. Er kollidiert mit der Selektionsfunktion der Bildungsinstitutionen, die an die Stelle der historisch überholten geburtsständischen Hierarchiebildung im Zuge der Demokratisierung eine leistungsbegründete Hierarchiebildung setzen (von Friedeburg 1997, Luhmann 1990). Dieser Widerspruch durchzieht alle an egalitärer Differenz orientierten Bildungskonzepte; er muss transparent gemacht und umfassend untersucht werden, wenn diese Ansätze nicht unglaubwürdig werden wollen (Treptow/Hörster 1999, Prenzel 1999, Hinz 1993, 1998, vgl. auch die Abschnitte 2 und 3). Das auf der Mikroebene in Wünschen und in alltäglich gelebten Praxen (vgl. Deppe-Wolfinger u. a. 1993) zum Ausdruck kommende Motiv der egalitären Differenz ist auf der gesellschaftlichen Makroebene zugleich in strukturellen Entwicklungen begründet: In Phänomenen wie Freiheit und eigener Lebensgestaltung zeigt sich ein „gesamtgesellschaftliches und nur begrenzt beeinflussbares Strukturprinzip der zweiten Moderne“ (Beck 1997, S. 22). Was auf der Mikro-

ebene als Freiheit gelebt wird, ja gelebt werden muss, wird bei Analysen auf der Makroebene als Strukturprozess sichtbar. Dabei lassen sich beide Ebenen nicht ineinander überführen, weil Mikro- und Makroebene so unterschiedlich beschaffen sind, dass unterschiedliche theoretische Analyseinstrumente und unterschiedliche Forschungszugänge unerlässlich sind (Welz 1974).

Aus der Wertschätzung von Differenz und Egalität im Hinblick auf soziale Verhältnisse geht eine Denkweise hervor, die sich in Erkenntnisprozessen verschiedenen Facetten und widersprüchlichen Zusammenhängen widmet. Je mehr das Denken sich mehrperspektivische Zugänge (Prenzel 1997) eröffnet, desto weiter entfernt es sich von monistischen Problemlösungen und schwarzweiß malenden Rechthabereien und desto mehr kann es sich den Ambivalenzen und dem pluralen Facettenreichtum von Untersuchungsgegenständen einschließlich der Widersprüche in den eigenen Entwürfen annähern. Egalitäre Differenz lässt sich darum nur in komplexen Denkfiguren erschließen. Einige für ihr Verständnis grundlegende Überlegungen möchte ich in diesem Beitrag zur Diskussion stellen. Er fasst in vier Punkten kurz einige Ergebnisse meiner theoretischen und empirischen Studien, die in zwanzig Jahren Auseinandersetzung mit der Frage der Verschiedenheit in der Bildung entstanden sind, zusammen: Teil 1 erinnert an die Notwendigkeit, bei der Rede über Differenz und Gleichheit ein „*Tertium comparationis*“ zu benennen. Teil 2 stellt Möglichkeiten und Grenzen der Vielfalt im historisch-gesellschaftlichen Kontext dar. Anschließend wird das Prinzip der egalitären Differenz als Analyseperspektive (Teil 3) und als Handlungsperspektive (Teil 4) erläutert.

1 „*Tertium comparationis*“ – der Zusammenhang von Gleichheit und Differenz

Über Gleichheit und Verschiedenheit zwischen Menschen kann man nur sinnvoll reden, wenn man ein sogenanntes „*Tertium comparationis*“ heranzieht, wenn man also sagt, in *welcher* Hinsicht jeweils von Gleichheit oder Differenz gesprochen werden soll (Radbruch 1950, Dann 1975, 1980, Gerhard 1990, Herberger/Neumann/Rüssmann 1992). Versäumte man, den Aspekt, der bei der Rede über Gleichheit oder Differenz angesprochen werden soll, zu präzisieren, würde man implizit pauschal so etwas wie absolute Identität oder absolute Differenz zwischen Menschen entwerfen, was unsinnig wäre. Gingen wir davon aus, dass wir uns uneingeschränkt gleichen, wie ein Ei dem anderen, wäre es sinnlos, Aussagen über Gleichheit zu machen. Dabei wird auch deutlich, wie fragwürdig es ist, pauschal Identität *innerhalb* einer Biographie anzunehmen, denn im Laufe der Zeit bleiben wir in vielerlei Hinsicht nicht dieselben, sogar die Körperzellen er-

neuern sich, wie Wilhelm Windelband schon 1910 in seinem gleichheitstheoretischen Artikel zeigte (vgl. auch Klika 2000). Wenn man von Gleichheit redet, muss man also Differenz voraussetzen! Umgekehrt gilt ebenso: auch wenn man von Differenz redet, setzt man Gleichheit voraus, denn läge absolute Differenz ohne jeden Berührungspunkt, ohne jede Gemeinsamkeit vor, wäre es unmöglich, Aussagen, die für das voneinander Verschiedene gemeinsam gelten könnten, zu treffen. Beschreibe ich zum Beispiel Differenzen zwischen zwei Sprachen, setze ich schon voraus, dass sie sich im Hinblick darauf, dass sie beide Sprachen sind, gleichen; beschreibe ich Differenzen zwischen Kindern, habe ich schon vorausgesetzt, dass sie gemeinsam haben, Kinder zu sein; beschreibe ich Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen (siehe auch den Beitrag von Nemitz in diesem Band), habe ich schon vorausgesetzt, dass beide gemeinsam haben, Menschen zu sein oder einer Gruppierung von Menschen anzugehören usw. (zusammenfassend: Prengel 1993, S. 29-33).

Aus diesen Einsichten folgt, dass die Rede von Gleichheit und Differenz nur sinnvoll sein kann, wenn präzisiert wird, im Hinblick auf *welchen* Aspekt die jeweilige Aussage getroffen wird. Undifferenzierte Gleichheits- oder Unterschiedsbehauptungen halten kritischer Prüfung nicht stand und laufen Gefahr, von verborgenen politischen Intentionen bestimmt zu sein. So ist die Idee, mit der Differenz der Geschlechter müsse zwingend ihre Hierarchie verbunden sein, gerade in aktuellen feministischen Debatten populär (Gildemeister/Wetterer 1992). Anstelle solch pauschaler Schlüsse ist es notwendig, genau zu präzisieren, welche Differenz möglicherweise welche Hierarchisierungen fördern könnte und dabei zu berücksichtigen, dass ein (post-)moderner Differenzbegriff im Kern antihierarchisch und antiessentialistisch entworfen wurde und in scharfem Gegensatz zu essentialistischen Fixierungen aller Art steht.

2 *Vielfalt und Grenzen der Vielfalt*

Egalitäre Differenz ist die grundlegende – empirisch *und* theoretisch begründete – Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt. Diese Vielfalt in der Bildung steht im Konflikt mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens, die die Einmündung in gesellschaftliche Statushierarchien aufgrund von linear-vergleichenden Leistungsbeurteilungen ermöglicht. Dieser Konflikt durchzieht alle Bildungsprozesse, auch wenn sie kindorientiert und offen für Heterogenität arbeiten. Darum muss er transparent gemacht und offen ausgetragen werden, wenn er sich nicht unter der Hand unerkannt auswirken soll (Prengel 1999). Aber darüber hinaus finden sich im *Prinzip* der egalitären Differenz selbst weitere Grenzen, die im Folgenden reflektiert werden.

Menschen haben eine unermessliche Fülle an Lebensweisen hervorgebracht, zugleich sind wir endliche Wesen und können in den Grenzen unserer Lebensspanne nur begrenzt viele Lebensformen zu realisieren. Der politische Wille, Freiräume für vielfältige Lebensweisen offen zu halten, erübrigt darum nicht politische Entscheidungen, Freiheit für eine *gewisse* Zeit auf *bestimmte* Weise zu nutzen. Im Eröffnen von Freiräumen für die Überfülle des Vielfältigen zu verharren, käme aber dem Verzicht auf konkrete Lebensgestaltung gleich. Mit der Entscheidung so oder so zu leben, sei sie nun bewusst gefällt worden oder habe sie sich unbeabsichtigt ereignet, geht unvermeidlich eine mehr oder weniger starke, länger oder kürzer andauernde Beschränkung von Vielfalt einher. Pädagogik der Vielfalt kann sich deshalb um große Freiräume für ihre Adressaten in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern bemühen, zugleich muss sie aber in jedem konkreten Arbeitsfeld, in jedem konkreten Bildungsvorhaben eine bestimmte Form annehmen und Bindungen eingehen, um überhaupt in pädagogisches Handeln übergehen zu können. Auch Theoriebildung und empirische Forschung sind ohne solche einschränkende Entscheidungen für eine begrenzte Anzahl für das jeweilige Vorhaben ausgewählter theoretischer beziehungsweise methodischer Zugänge nicht möglich.

Dieser in aller Kürze skizzierte Zusammenhang ist Teil langfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen von der Prämoderne über Moderne und Postmoderne zur Zweiten Moderne, die Wilhelm Schmid (1998) in seiner Philosophie der Lebenskunst untersuchte¹. Während die Menschen in traditionellen gesellschaftlichen Kontexten an bestimmte Lebensformen gebunden sind, hat die Moderne diese Bindungen gelöst und Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung ermöglicht. Den modernen Kampf um die Befreiung von alten bindenden Abhängigkeiten führt die Postmoderne weiter in einer Steigerung der Vielfalt ermöglichenden Freiheit. Aber diese immense Freiheit für unendlich viele Lebensmöglichkeiten existiert – analysiert man sie unabhängig von gesellschaftlich-strukturellen Einschränkungen, nach denen auch immer zu fragen ist – nur in der Zeitspanne *vor* der Wahl. In dem Maße, in dem ich meine Freiheit nutze und entscheide, wie ich leben will, gehe ich eine neue, jetzt selbst gewählte und auch in ihrer zeitlichen Dauer selbstbestimmte Bindung ein. Im Übergang von der potentiell unendlichen Vielfalt möglicher Differenzen zur Realisierung konkreter, be-

¹ Dabei bezieht sich *Prämoderne* auf traditionale ständische Gesellschaften, in denen Lebenswege weitgehend vorbestimmt sind, *Moderne* auf die vor allem im Zuge der Industrialisierung ausgelöste Lösung aus solchen Bindungen und die langfristige gesellschaftliche Entwicklung hin zur Individualisierung, *Postmoderne* auf die Steigerung der Freiheit der Moderne in der Vervielfältigung denkbarer Lebensweisen und *Zweite Moderne* auf das Eingehen neuer, jetzt selbstgewählter und revidierbarer Bindungen. Die vier historischen Phasen Prämoderne, Moderne, Postmoderne, Zweite Moderne werden nicht als lineare, aufeinanderfolgende, sondern als auch teilweise gleichzeitig nebeneinander existierende Strömungen verstanden (Beck 1997, Schmid 1998).

grenzter Differenz sieht Wilhelm Schmid die Weiterentwicklung von der Postmoderne hin zur Zweiten Moderne. Dabei dürfen Freiheit und Selbstbestimmung, wie oben ausgeführt, nicht mit Vorstellungen von der Willkür isolierter Einzelner verwechselt werden, sie sind vielmehr als im Sozialisationsprozess vermittelte strukturelle Erscheinungen aktueller Gesellschaften zu erklären.

Im Licht der Analysen von Schmid lässt sich der Gedanke der egalitären Differenz in der Bildung in seinen historischen Kontexten begreifen: In traditionellen Strukturen sollten Bildungseinrichtungen dazu dienen, den geburtsständischen Bestimmungen zur Geltung zu verhelfen. Kinder sollten zu dem Stand und Geschlecht erzogen werden, an den bzw. an das sie von Geburt an gebunden waren. Mit der Modernisierung des Bildungswesens wurde diese Art von Bindung zurückgedrängt. Bildung sollte nun die Freiheit eröffnen, sich aus den vorgegebenen Bindungen zu lösen, sich zu qualifizieren und kraft eigener Entscheidung und Leistungsfähigkeit Lebens- und Berufswege einzuschlagen. In den Bemühungen um Chancengleichheit durch kompensatorische Erziehung von soziokulturell und aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit benachteiligten Kindern sowie durch Erwachsenenbildung sollte das Leistungsprinzip des Bildungsparadigmas der Moderne noch einmal konsequenter eingelöst werden. Als postmodern lassen sich dann all jene Bildungskonzepte interpretieren, die, fußend auf dem Recht auf gleichen Zugang zur Bildung in der Moderne, der Wertschätzung heterogener Lebensweisen in und durch Bildungseinrichtungen zur Geltung verhelfen wollen und sich nicht auf Gleichstellung durch angleichende Assimilation reduzieren lassen.

Diese postmodernen Bildungskonzepte lösen die demokratischen Prinzipien der Moderne nicht ab, sondern enthalten sie im Kern, bauen auf ihnen auf und entwickeln sie weiter: Im Sinne von Freiheit sollen verschiedene Lebensweisen nicht unterdrückt werden, im Sinne von Gleichheit sollen verschiedene Lebensweisen nicht hierarchisiert werden und im Sinne von Brüderlichkeit sollen verschieden lebende Menschen sich wechselseitig existentiell anerkennen. Die faszinierenden postmodernen Freiheiten machen mannigfaltige und stets für Neues offene Bildungswege denkbar. Indem sie an konkreten Orten in konkreten Zeitspannen lebbar werden, beschränken sie sich, bei aller Offenheit und Flexibilität, unweigerlich auf *bestimmte* Formen und gehen ein in die auf Moderne und Postmoderne aufbauende Zweite Moderne. So konkretisiert sich Schulunterricht, der offen für die Vielfalt und Individualität kindlicher Persönlichkeiten sein will, in bestimmten ausgewählten pädagogischen Handlungsfiguren und entwickelt eigene, tendenziell dynamische und freiheitliche Rituale (Prenzel 1999, Thurn/Tillmann 1997, Riegel 1994). Die prismatisch-poetische Gruppenarbeit von Alfred Drees (1997) ist ein Beispiel aus der Arbeit mit Erwachsenen für die Entwicklung eines bestimmten verbindlichen Rituals, das als

Rahmen für größtmögliche Freiheiten hinsichtlich des persönlichen Ausdrucks dient.

3 *Egalitäre Differenz und Analyseperspektiven*

Wissenschaftliche Untersuchungen, auch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften, werden nicht voraussetzungsfrei durchgeführt, denn die Art der Fragestellungen bedingt die Art der möglichen Erkenntnisse (vgl. zusammenfassend Prengel 1997, vgl. auch König 1989). Das Konstrukt der egalitären Differenz ist ein Erkenntnismotiv, das bestimmte Perspektiven auf eine Reihe von Ausschnitten der sozialen Welt eröffnet (vgl. Heinzel/Prengel 1998) und damit bestimmte Erkenntnisse ermöglicht. Es beinhaltet die Suche nach Aussagen über egalitäre Aspekte mit Fragen nach Gemeinsamkeiten von Menschen und die Suche nach differenzierenden Aspekten mit Fragen nach Verschiedenheiten zwischen Menschen. Aus der Verbindung beider Fragestellungen, der Frage nach Gleichheit und der Frage nach Differenz geht das Bemühen hervor, sich der Heterogenität zwischen Menschen, also qualitativen Differenzen, die sich nicht in Hierarchie-, Komparativ-, Symmetrie- oder Analogiebildungen überführen lassen, anzunähern. Allerdings sind diese vergleichenden Denkformen auch für Analysen aus der Perspektive der egalitären Differenz nicht überflüssig, sie spielen sogar eine bedeutende Rolle in der Forschung, z. B., wenn es um Aussagen zur Verfügung über Ressourcen wie Geld, Raum und Zeit geht. Im Folgenden werde ich einige aus der Sicht des Konstrukts der egalitären Differenz wichtige Analyseperspektiven vorstellen.

Dabei ist es unerlässlich, sich klarzumachen, dass aus jeder von letztlich unendlich vielen verschiedenen möglichen Erkenntnisperspektiven jeweils nur begrenzte und unvollständige Aussagen möglich sind, die niemals verabsolutiert werden dürfen, etwa, indem sie einfach von einer Ebene auf eine andere übertragen werden (Welz 1974). Darüber hinaus ist an dieser Stelle auf die spannende Frage, die hier offen bleiben muss, zu verweisen, in welchem Maße wir durch unsere erkenntnisleitenden Konstrukte und die ihnen innewohnenden Interessen unsere Erkenntnisgegenstände prägen oder sogar selbst erst hervorbringen. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass alle Aussagen aus den in den folgenden Abschnitten zu erörternden Perspektiven einerseits von erkennenden Personen versucht werden, die sich im Laufe des Erkenntnisprozesses selbst verändern und andererseits über zu erkennende Personen versucht werden, die sich ebenfalls im Laufe des Erkenntnisprozesses wandeln. Es ist also stets mit zu reflektieren, über *welchen* Weltausschnitt eines sozialen Lebenszusammenhangs gesprochen wird und für *welche* Zeitspanne die Aussage gelten soll.

Die *universelle* Perspektive ermöglicht Fragen nach Erkenntnissen über alle Menschen. Solche Fragen sind aus differenztheoretischer Sicht nicht

etwa überflüssig und bringen nicht notwendigerweise „falsche Universalismen“² hervor. Sie ermöglichen vielmehr Aufmerksamkeit für jene Aspekte menschlicher Existenz, die für die Existenz *aller* Menschen von Bedeutung sind. Dazu gehören unter anderem Natalität und Mortalität, Historizität und Sozialität sowie Generativität und Geschlechtlichkeit. Auf universeller Ebene ist die Option demokratischer Menschenrechte³ angesiedelt, mit der der Gedanke der egalitären Differenz auf das Engste verknüpft ist. Dabei ist die kritische Reflexion aller Aussagen auf dieser Ebene notwendig, wenn man nicht Gefahr laufen will, falschen Universalismen aufzusitzen. So gilt zum Beispiel universell, dass Menschen geboren werden, Lebensphasen durchlaufen und sterben, aber darüber, *wie* Geburt, Entwicklung und Tod (vgl. Wulf 1997) erlebt und gestaltet werden, lassen sich auf universeller Ebene keine Aussagen machen.

Die *kollektive* Perspektive ermöglicht Fragen nach Erkenntnissen über Gruppierungen von Menschen. Vor allem auf dieser Ebene spielen einige klassische differenztheoretische Diskurse eine Rolle, die nach der Konstitution des Verhältnisses von Normalität und Marginalität und der Bedeutung des „Anderen“, sei es als Weiblichkeit (Irigaray 1980), als Wahnsinn (Foucault 1971), als Behinderung (Moser 1995), als Kindheit (Aries 1978), als Minderheiten (Lyotard 1977) oder als „Fremdheit“ (Leiris 1985) konstruiert, fragen. Die genannten kollektiven Ausschnitte der sozialen Welt lassen sich in ein breites Spektrum vielfältiger weiterer Kollektive auffächern, zum Beispiel in Frauen/Männer aus verschiedenen Kulturen, Gesellschaftsschichten und Generationen, in Angehörige verschiedener Kulturen, die weiblich oder männlich, unterschiedlich alt und lesbisch, homosexuell oder heterosexuell, auf verschiedene Weise behindert beziehungsweise nichtbehindert sind oder in Kinder aus verschiedenen Subkulturen und mit verschiedenen Lernausgangslagen. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen, sie zeigt, dass kollektive Zugehörigkeiten sich vielfältig durchkreuzen (Fraser 1996) und dass Menschen in der Regel gleichzeitig wie auch zeitlich aufeinanderfolgend unterschiedlichen Kollektiven angehören.

Mit Aussagen auf der kollektiven Ebene sind Probleme verbunden, die in den letzten Jahren zum Beispiel in der (Selbst-)Kritik von Frauenbewegung und Frauenforschung an der Kategorie Frau (Löw in diesem Band), in der Kritik der interkulturellen Erziehung (Diehm 2000) oder auch in der Kritik an sozial- und sonderpädagogischen Klassifikationen (Sander 1995, 1997, Kiesel/von Lüpke 1998) heftig diskutiert wurden. Einige Argumente

² Falsche Universalismen sind Aussagen, die universelle Gültigkeit behaupten und dabei die auf der gewählten Aussageebene relevanten Differenzen zwischen Menschen verleugnen (Holland-Cunz 1999).

³ Universelle Bedeutung hat zum Beispiel das Verbot der Folter, da Menschen aus allen Kulturen, allen Altersgruppen und Geschlechtern traumatisierbar sind und Schmerzen empfinden (Dreitzel 1997).

dieser Debatte lauten zum Beispiel, „Frau“ sei ein Konstrukt und keine Realität, Frauen unterschieden sich derart voneinander, dass keine allgemeinen Aussagen über Frauen möglich seien, mit der Verwendung der Kategorie „Frau“ reifiziere man das System der Zweigeschlechtlichkeit (Gildemeister/Wetterer 1992), die Theorie der Geschlechterdifferenz sei essentialistisch und schreibe damit weibliches Anderssein letztlich im Sinne ontologischer Wesensbestimmung der Frau auf neue Weise fest.

Entsprechend lautet die Kritik an weiteren im Bildungswesen relevanten Definitionen von Menschen mit Behinderungen, Lern- und Verhaltensstörungen und Krankheiten. Definitivische Aussagen über Gruppierungen aller Art und Differenzen zwischen ihnen sind also stets problematisch. Aber die Gefahr essentialistischer und etikettierender Zuschreibungen stellt sich nicht nur bei Aussagen auf der kollektiven Ebene ein, sondern ebenso bei Aussagen auf der universellen und der individuellen Ebene.

Die *individuelle* Perspektive ermöglicht Fragen nach Einzelpersonen; sie versucht, den Aspekt der Einzigartigkeit von Lebenssituationen und Biographien zu berücksichtigen. Für Bildungsprozesse ist diese Ebene besonders wichtig, weil sie von Anfang an, natürlich im sozioökonomischen Kontext der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft, mit individuellen Lern- und Lebensläufen verbunden wurden und gegenwärtig noch stärker und auf neue Weise vom Anspruch der Individualisierung geprägt sind. Die individuelle Perspektive erfasst dabei nicht schon den kleinstmöglichen Ausschnitt, denn gerade aus differenztheoretischer Sicht stellt das Individuum keine Einheit mit abgeschlossener Identität dar. Darum lässt sich auch die individuelle Perspektive im Hinblick auf verschiedene Persönlichkeitsanteile, verschiedene Lebensabschnitte, verschiedene Beziehungsmöglichkeiten in verschiedenen sozialökologischen Kontexten wie Familie, Schule, Peer-group usw. auffächern. Identität kann so nur als Identität in Bewegung und in Fragmenten gedacht werden. Theoretische Analysen und empirische Forschungen können im Sinne eines dynamischen und für neu emergierende Facetten der Erkenntnisgegenstände offenen Differenzkonzepts fixierende Identifizierungen vermeiden – allerdings nur begrenzt: wenn überhaupt Aussagen über Einzelne wie über soziale Gruppierungen oder gar alle Menschen möglich sein sollen, müssen sie als Untersuchungseinheiten – zumindest provisorisch – definitivisch eingegrenzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Immer, wenn wir Aussagen über soziale oder materielle Erkenntnisgegenstände treffen, reden wir in Interpretationskonstrukten und verfestigen damit in unseren Vorstellungen von sozialen Lebenszusammenhängen das so konstruierte Phänomen. An dieser Stelle wird deutlich, dass theoretische und empirische Kategorienbildung mit grundsätzlichen erkenntnistheoretischen Problemen verbunden ist. Diese wurden aus differenztheoretischer Sicht radikal aufgedeckt und im Zuge der Entwicklung der Denkfigur der egalitären Differenz in der Bil-

derung von Anfang an reflektiert (Prenzel 1984, 1993, vgl. auch Adorno 1980 und Habermas 1994). Michael Wimmer und Alfred Schäfer haben in ihren Überlegungen zu Repräsentation und Identifikation die hier zur Diskussion stehenden erkenntnistheoretischen Zusammenhänge präzisiert:

„Die Wirklichkeit ‚auf den Begriff zu bringen‘ bedeutet immer schon das dem Begriff Fremde, Inkompatible als Nicht-Identisches zu negieren, womit andererseits die Repräsentationsfunktion des Begriffs fragwürdig wird. Wie ein begriffliches Denken möglich sein kann, das diese Differenz von bestimmender Identifikation und (immer auch) verfehlender Repräsentation zum Ausdruck zu bringen vermag, stellt eines der zentralen Probleme der Erkenntnistheorie und damit auch jeder Form der Kritik dar“ (Wimmer/Schäfer 1999, S. 12 f.).

4 *Egalitäre Differenz und Handlungsperspektiven*

An zahlreichen Orten im Bildungswesen entwickelten sich Vorhaben, die – gegen den *Mainstream* der Herstellung von Leistungshierarchien – der Auseinandersetzung mit Differenzen Raum geben, darin eine Chance für zukunftsweisende Innovationen sehen und reiche konkrete Erfahrungen gesammelt haben. Dazu gehören z. B. gemeinsames Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder (Dumke/Schäfer 1993, Döpp u. a. 1995), altersgemischtes Lernen in kleinen, aber auch in einigen großen Grundschulen (Knauf 1995), innere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht von Reformschulen und breit angelegte Vorhaben der Schulreform (Faust-Siehl u. a. 1995) oder auch einzelne Klassen an Regelschulen (Prenzel 1999). Die hier seit Jahren untersuchten alltäglichen Erfahrungen regten zu theoretischen Reflexionen wie den Folgenden an:

Egalitäre Differenz als Handlungsmotiv von Bildung beruht auf dem Ziel des freiheitlichen, gleichberechtigten Zusammenlebens verschiedener Menschen. In Erziehungs- und Bildungssituationen sind mit dieser Zielsetzung, wie in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, stets *mehrperspektivische* Prozesse verbunden, die sich nicht auf eindimensional zielgerichtetes Handeln zuspitzen lassen, sondern das Wechseln zwischen verschiedenen Perspektiven favorisieren. Pädagogisches Handeln bedeutet hier u. a. das Ausbalancieren verschiedener Aspekte: Offenheit für die Lebens- und Lernweisen der kindlichen, jugendlichen oder erwachsenen Adressaten, Offenheit für ihre Verschiedenheit, Bemühen um ihren gleichberechtigten Zugang zu Bildungseinrichtungen, Bemühen um ihre Qualifikation für gesellschaftliche (ökonomische, kulturelle) Teilhabe, Präsentation des Profils (der Inhalte, Ziele, Arbeitsweisen, Anforderungen) der Bildungseinrichtung, Klärung des Beziehungsangebots der Pädagoginnen und Pädagogen. Über diese prozessbezogenen Aspekte hinaus gehört zu an egalitärer Differenz orientierter Bildung das Miteinander der Verschiedenen auch als

Bildungsinhalt, indem den Mitgliedern der heterogenen Lerngruppe angeboten und abverlangt wird, sich wechselseitig als Verschiedene kennen zu lernen und zu respektieren und erst auf dieser Grundlage auch zu streiten, zu konkurrieren und sich realistisch mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen auseinander zu setzen (Deppe-Wolfinger u. a. 1993).

Damit geht eine mehrperspektivische Vorstellung von Leistung und Leistungsbewertung einher, die sowohl die *intraindividuelle* Entwicklung als auch die *interindividuellen* Interaktionen in heterogenen Gruppierungen, als auch in relativ leistungshomogenen Gruppierungen, als auch den interpersonellen Leistungsvergleich ermöglicht und keine dieser Erkenntnisperspektiven ausschließt. Landesweite, bundesweite oder gar weltweite Leistungsvergleiche werden in der Regel von Befürwortern heterogener Lerngruppen abgelehnt, aber ich finde, auch vergleichendes Wissen über Leistungsstände in Bildungseinrichtungen ist interessant und aufschlussreich, wenn es in den Möglichkeiten und Grenzen seiner Aussagekraft reflektiert und nicht zum alleinigen Maßstab für Erfolg oder Misserfolg gemacht wird. In der Schulpädagogik zeigen sich die verschiedenen Perspektiven auf Leistung besonders prägnant, sie erschließen aber auf andere Weise auch außerschulische Bildungsprozesse, zum Beispiel der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung, denn hier sind verschiedene Handlungsperspektiven ebenfalls unverzichtbar: individuelle Entwicklung und Kreativität fördern *und* zu Leistungsfähigkeit für eine selbständige Lebensbewältigung qualifizieren (Prenzel 1999).

Wertschätzung von Differenz und Egalität bringt für das Verhältnis der erziehenden erwachsenen Generation zur zu erziehenden Kindergeneration besondere Implikationen mit sich. Grundlegend ist, für die eigenständig-kreativen Lebensäußerungen der Kinder Freiräume zu ermöglichen und diese Äußerungen zu achten und zu fördern. Damit kann die Wertschätzung für Entwürfe der jüngeren Generation insgesamt, für einzelne kinderkulturelle Gruppierungen sowie für jedes einzelne Kind einhergehen. Im Sinne der egalitären Differenz ist es selbstverständlich, dass Kindern die Fähigkeit zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen vermittelt werden soll, also, dass mit der Wertschätzung kindlicher Lebensäußerungen keineswegs verbunden ist, ausbeuterische oder übergreifige Handlungsweisen von Kindern gegenüber Kindern oder Erwachsenen zu dulden. Mit dem genannten Ziel ist also unverzichtbar die wechselseitige Verpflichtung auf Toleranz verknüpft. Aus einer Option für Differenz lässt sich nicht die Tolerierung der Zerstörung von Differenz ableiten.

Viel schwieriger ist es allerdings zu klären, wie Erwachsene sich zu solchen kreativen Lebensäußerungen von Kindern verhalten sollen, die kulturellen Konventionen zuwiderlaufen, ohne dass damit anderen Menschen Schaden zugefügt würde. Was ist zu tun, wenn Kinder oder Jugendliche es vermeiden, sich Kulturtechniken anzueignen? Eine dogmatische Interpreta-

tion des Differenzprinzips, die die Maxime „es ist normal, verschieden zu sein“ konsequent beherzigt, würde konsequente Offenheit auch gegenüber diesen Verhaltensmustern von Angehörigen der jüngeren Generation beinhalten, da sie keinem anderen schaden. An dieser Stelle kommt ein weiteres Argument ins Spiel: Im Generationenverhältnis hat die ältere Generation die Aufgabe, der jüngeren Generation alles das zu vermitteln, was sie zum Leben in einer bestimmten Gesellschaft und zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe so gut wie möglich befähigt. Damit werden Kinder mit Anforderungen konfrontiert, die Erwachsene als notwendig antizipieren. Die erziehenden Erwachsenen sind verantwortlich dafür, Kinder, so gut sie es vermögen, zum Überleben und darüber hinaus wohl auch zum Möglichst-Erfolgreich-Sein in der Wissens- und Informationsgesellschaft zu befähigen. Um beiden Prinzipien, der Anerkennung kreativer kindlicher Lebensäußerungen und der Qualifikation im Bereich der Kulturtechniken und des Wissens, gerecht zu werden, ist Erziehung vom Abwägen zwischen ihnen bestimmt. Weil unser Wissen über das, was Kinder brauchen, stets unvollkommen ist, können wir uns um angemessenes Ausbalancieren dabei nur bemühen und niemals sicher gehen. Darin liegt das Risiko jeder Erziehung – in der an egalitärer Differenz orientierten Gestaltung von Bildungsprozessen kommt es besonders deutlich zum Ausdruck.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. 1980: Negative Dialektik. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Aries, Philippe 1978: Geschichte der Kindheit. München: dtv
 Beck, Ulrich (Hg.) 1997: Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
 Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar 1996: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 1, S. 3-14
 Blanck, Bettina 1998: Erwägen als philosophische Orientierung und Didaktik. In: Lohmann, Karl Reinhard/Schmidt, Thomas (Hg.) 1998: Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 164-195
 Dann, Otto 1975: Gleichheit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.) 1975: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, Bd. 2, S. 997-1046
 Dann, Otto 1980: Gleichheit und Gleichberechtigung. Das Gleichheitspostulat in der altheuropäischen Tradition und in Deutschland bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert. Berlin: Duncker u. Humblot
 Deppe-Wolfinger, Helga/Prengel, Annedore/Reiser, Helmut 1993: Integrierte Pädagogik in der Grundschule. Weinheim, München: Juventa
 Diehm, Isabell 2000: Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., 2000, Heft 2, S. 251-274
 Döpp, Wiltrud/Hansen, Sylvie/Kleinespel, Karin 1995: Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien. Weinheim: Beltz
 Drees, Alfred 1997: Innovative Wege in der Psychiatrie. Sozialstrategien und poetische Kommunikation. Giessen: Psychosozial-Verlag
 Dreitzel, Hans-Peter 1997: Leid. In: Wulf 1997, S. 854-873

- Dumke, Dieter/Schäfer, Georg 1993: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Faust-Siehl, Gabriele/Schwabe, Anita/Stehr, Astrid 1995: Schulanfang ohne Auslese – Rückschritt oder fällige Weiterentwicklung? In: Arbeitskreis aktuell, Mitteilungen des Grundschulverbandes. 1/1995, Nr. 49, S. 1-5
- Flitner, Andreas 1985: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg., 1985, Heft 1, S. 1-26
- Foucault, Michel 1971: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fraser, Nancy 1996: Demokratie und Differenz. Eine feministische Perspektive der US-amerikanischen Debatte. In: Frauenanstiftung e.V. 1996: Demokratie und Differenz. Feministische Bündnispolitik auf dem Weg zu einer Zivilgesellschaft. Hamburg: Frauenanstiftung
- Friedeburg, Ludwig von 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17. Jg., 1997, Heft 1, S. 42-55
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.) 1992: Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kote, S. 201-254
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.) 1998: Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich
- Habermas, Jürgen 1994: Das Falsche im Eigenen. Der Briefwechsel zwischen Theodor W. Adorno und Walter Benjamin. Ein Dokument kritischer Selbstvergewisserung aus der aufgeklärten deutschen Geistesrepublik. In: Die Zeit vom 23.9.1994, Nr. 39, S. 77 f.
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore 1998: Gemeinsam Leben und Lernen in der Grundschule. In: Horstkemper, Marianne/Zimmermann, Peter (Hg.) 1998: Dramatisierung und Individualisierung – Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich, S. 83-107
- Herberger, Maximilian/Neumann, Ulfried/Rüssmann, Helmut 1992: Generalisierung und Individualisierung im Rechtsdenken. Stuttgart: Franz Steiner
- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) 1994: Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hinz, Andreas 1993: Heterogenität in der Schule. Hamburg: Curio
- Hinz, Andreas 1998: Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschiedt, A./Schnelle, I. (Hg.) 1998: Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, S. 127-144
- Holland-Cunz, Barbara 1999: Sieben Thesen zu einer feministischen Theorie der Demokratie. In: Abels, Gabriele/Sifft, Stefanie (Hg.) 1999: Demokratie als Projekt. Feministische Kritik an der Universalisierung einer Herrschaftsform. Frankfurt/M., New York: Campus
- Hörster, Reinhard 1995: Pädagogisches Handeln. In: Krüger, Heinz-Hermann, Helsper, Werner (Hg.) 1995: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-42
- Irigaray, Luce 1980: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kiesel, Doron/Lüpke, Hans von (Hg.) 1998: Vom Wahn und vom Sinn. Krankheitskonzept in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Brandes und Aspel

- Klafki, Wolfgang 1994: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz
- Klika, Dorle 2000: Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., 2000, Heft 2, S. 285-304
- Knauf, Anne (Hg.) 1995: Wege entstehen beim Gehen. Kleine Grundschulen entwickeln ein Konzept. Pädagogisches Institut Brandenburg. PLIB, Aufsatzsammlung. Ludwigfelde
- Koch, Lutz/Marotzki, Wilfried/Schäfer, Alfred (Hg.) 1997: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- König, Gert 1989: Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.) 1989: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe, Sp. 363-375
- Leiris, Michel 1985: Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1990: Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung des Schulsystems. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.) 1990: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73-111
- Lyotard, Jean-Francois 1977: Das Patchwork der Minderheiten. Berlin: Merve
- Lyotard, Jean-Francois 1987: Der Widerstreit. München: Wilhelm Fink
- Marotzki, Winfried 1988: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.) 1988: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 311-334
- Moser, Vera 1995: Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Butzbach: AFRA
- Prenzel, Annedore 1984: Schulversagerinnen – Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen. Gießen: Focus
- Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich (2. Auflage 1995)
- Prenzel, Annedore 1997: Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung für Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 599-627
- Prenzel, Annedore 1999: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore 2000: Interdiskursive Heterogenität – Zum Verhältnis von Integrationspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In: Friedrich, Albert/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hg.) 2000: Perspektiven der Sonderpädagogik. Berlin: Luchterhand, S. 74-83
- Radbruch, Gustav 1950: Rechtsphilosophie. Stuttgart: C. F. Müller
- Riegel, Enja 1994: Rituale oder die Kultur des Zusammenlebens. In: Pädagogik, 46. Jg., 1994, Heft 1, S. 6-9
- Sander, Alfred 1995: Zum Problem der Klassifikation in der Sonderschulpädagogik. Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 64. Jg., 1995, Heft 1, S. 15-31
- Sander, Alfred 1997: Behinderungsgriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hg.) 1997: Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-201

- Schmid, Wilhelm 1998: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen 1997: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld – Mit Kindern leben. Reinbek: Rowohlt
- Treptow, Rainer/Hörster, Reinhardt (Hg.) 1999: Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim, München: Juventa
- Walzer, Michael 1992: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M.: Fischer
- Welz, Rainer 1974: Probleme der Mehrebenenanalyse. In: Soziale Welt 2/1974, S. 169-185
- Wimmer, Michael/ Schäfer, Alfred 1999: Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.) 1999: Identifikation und Repräsentation. Opladen: Leske + Budrich, S. 10-26
- Windelband, Wilhelm 1910: Über Gleichheit und Identität. Heidelberg
- Wulf, Christoph (Hg.) 1997: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz
- Young, Iris Marion 1997: Weder Gleichheit noch Vielfalt sind Patentrezepte. Der politische Prozeß in demokratischen Gesellschaften muß zwei Strategien gleichzeitig verfolgen. In: Frankfurter Rundschau vom 27.5.1997, S. 12
- Zima, Peter V. 1999: Dialogische Theorie. Zum Problem der wissenschaftlichen Kommunikation in den Sozialwissenschaften. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur. 4/1999, Absatz 1-22

II Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz

Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen

Martina Löw

Die Frauenforschung ist durch ihr Thema, das Geschlechterverhältnis bzw. die spezifischen Praktiken von Frauen im Unterschied zu denen von Männern, unauflöslich an die Frage nach der Konstitution von Differenz gebunden. Dieser Beitrag erörtert, wie Differenz als erkenntnisleitende Vorstellung in die feministische Forschung eingeht. Dabei werden verschiedene „Schulen“ der Theoriebildung unterschieden und der „Grundtenor“ der Debatte im historischen Verlauf hergeleitet. Dies geschieht exemplarisch an Autorinnen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen beschäftigen. Es geht hier nicht um eine möglichst umfassende Zitation und Darstellung aller relevanten Autorinnen, sondern um zentrale Denkbewegungen am Beispiel einiger Protagonistinnen der Frauenforschung. Dies hat den Vorteil, im Verlauf der Argumentation neue Forschungsfragen in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsprozesse aus differenztheoretischer Perspektive formulieren zu können, deren empirische Erhebung bislang aussteht.

1 *Gleichheit und Differenz in den Anfängen der Frauenforschung*

Der Beginn der Frauenforschung und damit der feministischen Erziehungswissenschaft wie der feministischen Soziologie ist eng mit Zielen der neuen Frauenbewegung verknüpft. Frauen, die kulturell als das „natürlich Andere“ begriffen werden, kämpfen dafür, als gleichwertig und gleichermaßen kompetent anerkannt zu werden sowie die gleichen Rechte zugestanden zu bekommen. So steht am Anfang der neuen Frauenbewegung und der Frauenforschung eine *Gleichheitsperspektive*, die aus der Erfahrung sozial konstruierter, geschlechtsspezifischer Differenz hervorgeht. Die Forschungspraxis beginnt mit der Erkenntnis, dass die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen über Zuschreibungen verläuft, die Frauen zu meist eine inferiore Position zuweisen. Frauen werden über einen Mutter-

trieb, hohe Emotionalität und feinmotorische Kompetenzen definiert, die sie für assistierende oder häusliche Tätigkeiten zu qualifizieren scheinen. Um die soziale Ungleichheit im Bildungs- und Erziehungssystem sowie die soziale Exklusion von Frauen aus vielen von Männern dominierten Bereichen (bei gleichzeitiger Zuständigkeit für die Reproduktionsarbeit) erforschen und dokumentieren zu können, werden in der bundesdeutschen Frauenforschung der späten 1970er und frühen 1980er Jahren die Begriffe „Gleichheit“ und „Differenz“ genutzt. Differenz bezeichnet dabei zunächst einzig die Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern.

Die *Skandalisierung* sozialer Ungleichheit basiert auf der grundlegenden Annahme von prinzipiell gleichen Kompetenzen der Geschlechter. Sozialisierungstheorien werden zur Erklärung von Unterschieden herangezogen. Zeitgleich wird daher der Beweis für die prinzipielle Gleichheit und die derzeitige Ungleichheit geführt. So entsteht ein Wissenschaftsverständnis, welches Differenz oder Gleichheit als empirische Fragestellung begreift (z. B. Scheu 1977) und dabei Gleichheit als Voraussetzung für Gleichwertigkeit formuliert.

Bald folgt der Vorwurf, Männer und ihre Lebenswelt würden zum Maßstab der Dinge erhoben, Frauen würden immer von männlichen Parametern aus gedacht und dementsprechend nur als Negation des männlichen Subjekts verstanden. Luce Irigaray (z. B. 1980) legt eine erste feministische *Differenztheorie* vor, die nicht nur die Frage bearbeitet, wie das Weibliche zu dechiffrieren oder zu bestimmen sei (jenseits der Beweisführung, dass Frauen genauso „gut“ sind wie Männer), sie arbeitet auch mit einer Vorstellung von sexueller Differenz, die sowohl eine Kluft zwischen Zweien als auch die Brüche der eigenen Identität fasst. Differenz ist für sie als Begriff gegen die vereinheitlichende Zuordnung unter ein dualistisch zweigeschlechtliches Menschenbild gerichtet. Damit wird die Vielfältigkeit weiblicher Existenz bezeichnet und der Facettenreichtum des uneinheitlichen Selbst erfasst. Der Differenzbegriff, den Irigaray vor allem in ihrem Werk „*Speculum*“ entwirft, ist ein Gegenentwurf zu totalisierenden Diskursen. Er behauptet die Brüchigkeit des Selbst und die Heterogenität von Weiblichkeitsentwürfen jenseits der Konstruktion einer dualistischen Zweigeschlechtlichkeit.

Der Kongress „Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. 200 Jahre Aufklärung – 200 Jahre Französische Revolution“ vom 5. bis 8. Oktober 1989 in Frankfurt/M. gilt häufig als Meilenstein in der westdeutschen Debatte um Gleichheit oder Differenz. Internationale Vertreterinnen verschiedener theoretischer Positionen diskutieren hier an verschiedenen Themenfeldern das Spannungsverhältnis von Gleichheit und/oder Differenz. Zwischen verschiedenen Theoretikerinnen bildet sich ein Minimalkonsens heraus, dass es unmöglich sei, Gleichheit und Differenz als sich ausschließende Kategorien zu entwerfen, da Differenz nur auf der Basis gleicher

Rechte Anerkennung finden kann *und* Gleichheit die Andersartigkeit des Gleichzustellenden strukturell voraussetzt (vgl. Gerhard u. a. 1990). In der so gefassten Formel wird Differenz zu einem Begriff, der die Unterschiedlichkeit zwischen Männern und Frauen wie die Vielfalt der Frauen und der Männer bezeichnet. Eine solche Formulierung des Differenzbegriffs reproduziert nicht länger eine binäre Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, die Männer als „das Eine“ und Frauen als „das Andere“ (ebenfalls Einheitliche) denkt, sondern übernimmt von Irigaray und anderen dekonstruktivistischen Autorinnen die Vorstellung, dass Differenz auch ein Ausdruck gegen die Vereinheitlichung aller Frauen unter ein Geschlecht ist. Allerdings bleibt die Annahme erhalten, es gebe neben der Vielfalt weiblicher Lebensweisen auch allen Frauen sowie allen Männern gemeinsame Strukturbedingungen. In den Hintergrund treten Überlegungen zur Differenz des Selbst, etwa die Frage nach der Vielfalt von Weiblichkeits- und Männlichkeitsformationen in der Identitätskonstruktion einer Frau.

Der Fortschritt dieses Kompromisses besteht darin, zwei als gegensätzlich gedachte Positionen verknüpfen zu können: die in der Wissenschaft als „radikalfeministisch“ markierte Position, sich aus der Welt der Männer zurückzuziehen und das Eigene, das Weibliche zu suchen, und die als „liberal“ klassifizierte Position, sich die von Männern besetzten Machtpositionen auch zu erkämpfen (vgl. zusammenfassend zu beiden Strömungen: Becker-Schmidt 1996). Die Frage, ob Frauen anders als Männer oder ob sie ihnen gleich sind, wird darüber gelöst, dass Gleichheit als politisches Ziel, Differenz aber als sozialisatorische Tatsache und als selbstgewählte Möglichkeit bestimmt werden. Das kulturell bedingte Anderssein der Geschlechter gilt dabei als schicht- und als kulturspezifische Konfiguration. Annedore Prengel trägt diese Position bereits auf dem Menschenrechtskongress vor (umfassend ausgearbeitet: Prengel 1993). Sie ist als *Konzept egalitärer Differenz* in den Forschungskanon eingegangen (vgl. auch Prengels Beitrag in diesem Band¹).

2 *Egalitäre Differenz*

Prengel zufolge trägt erst die Basis einer gleichberechtigten Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen zur Sicherung der Entfaltungsmöglichkeiten verschiedener Lebensentwürfe bei. Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme einer unaufhebbaren Dialektik von Gleichberechtigung und Verschiedenheit. Differenz ohne Gleichheit lässt Prengel zufolge Hierarchie entstehen, Gleichheit ohne Differenz sei Gleichschaltung und Anpassung. Sie plädiert für ein demokratisches Differenzverständnis, in dem – ausgehend von glei-

¹ Ich danke Annedore Prengel für die kontroverse und anregende Diskussion während der Erstellung meines Beitrags.

chen Rechten und einer Gleichverteilung der Ressourcen und Machtmittel – die Anerkennung des/der Anderen systematisch mitgedacht wird. Aufgabe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) sei es, die prinzipielle Gleichwertigkeit des Heterogenen (zwischen den Geschlechtern, Ethnien, Menschen mit unterschiedlichen mentalen und körperlichen Möglichkeiten – aber auch innerhalb einer Genusgruppe, d. h. unter Frauen bzw. unter Männern) zu sichern. Dazu gehört zum Beispiel im integrativen, koedukativen Unterricht, Freiräume für unterschiedliche Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen zu schaffen und ihnen gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken bzw. sie nicht hierarchisch zu interpretieren. Differenz versteht Prenzel hier als Offenheit für die Verschiedenheit eines Menschen oder einer Gruppe zu anderen Menschen und Gruppen sowie als die historisch variable Undefinierbarkeit und Pluralität des weiblichen und männlichen Geschlechts.

Prenzel formuliert mit ihrem Konzept der egalitären Differenz ein theoretisches Modell, welches Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis offeriert (vgl. z. B. zur Jugendarbeit Friebertshäuser 1997) sowie politische Anschlussfähigkeit für die Bekämpfung von Diskriminierungen ermöglicht. Prenzel behält dabei das individuelle Kind, welches etwas „Kostbares“ in sich trägt, im Auge. ErzieherInnen und PädagogInnen haben die Aufgabe, Sensibilität für diese Kostbarkeit zu vermitteln. Es wird deutlich, dass diese politischen und pädagogischen Anschlussstellen Prenzel motivieren, den Differenzbegriff gegen totalisierende Einheits- und Dualismusvorstellungen zu wenden, ihn aber doch in erster Linie als Bezeichnung für die Unterscheidung zwischen zweien (oder mehreren) zu handhaben. Im Theorieteil stellt sie dekonstruktivistische und poststrukturalistische AutorInnen als Bezugsrahmen ihrer Gedanken vor. Hier verwendet sie den Begriff der Differenz im Sinne der lateinischen Bedeutung und der dekonstruktivistischen Nutzung von „differe“ als zerteilen, auseinandertragen und damit als radikale Infragestellung kulturell tradierter Gedankengebäude. Auf diese Dekonstruktion folge die Freiheit der Wahl. Sie fordert – auch demokratietheoretisch begründet – die „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ bislang permanent ausgegrenzter und diskriminierter Differenzen. Ihr Anliegen ist es, Beziehungen zwischen Subjekten zu stärken, indem sie sich als Verschiedene anerkennen. Intersubjektive Beziehungen gelingen, so ihre Argumentation, in dem Maße, in dem die Einzelnen sich ihrer psychischen Heterogenität bewusst werden.

Prenzels Analyse zeigt ein für viele differenztheoretische Argumentationen typisches Problem: Entweder entwickeln die AutorInnen ihre differenztheoretische Reflexion zwar an bildungstheoretischen Problemen, verzichten aber im Anschluss an die Dekonstruktion auf einen Rückbezug auf (bildungs-)politische, pädagogische etc. Anwendungsfelder oder sie nutzen – wie meines Erachtens Prenzel – unterschiedlich pointierte Differenzbe-

griffe. In ihrem Theorieteil verwendet Prengel die dekonstruktivistische Differenzkategorie im Sinne des Zersetzens des scheinbar Einheitlichen zur Analyse von Denkgebäuden. Im anwendungsorientierten Teil ist Differenz ein Begriff für die Offenheit für Verschiedenheit, das Uneinheitliche und Plurale verbunden mit Wahlmöglichkeiten und Selbstbestimmung. In dieser Vorstellung eines eigenen Willens, einer Wahl aufgrund von Entscheidung entsteht das „Subjekt“ neu. In dem Bestreben, Selbstbestimmung gerade für Frauen denken zu können, tritt im Text die mit dem Begriff der Differenz betonte innere Brüchigkeit, Uneinheitlichkeit und Offenheit zugunsten einer Vorstellung von Freiheit in den Hintergrund.

Dies lässt sich am Beispiel ihrer Positionierung in der Diskussion um soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit erläutern. Prengel richtet sich explizit gegen diskurstheoretische Entwürfe, die eine Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit und die Vision unendlich vieler Geschlechter für den einzig möglichen Weg der Frauenemanzipation halten, und betont statt dessen, die soziokulturelle Zugehörigkeit zum Geschlecht der Frauen müsse als eine selbstbestimmte Option angesehen werden (Prengel 1993, S. 137). Prengel erkennt, dass eine Inszenierung als Mädchen/Frau in (hierarchisch) strukturierten Kontexten geschieht, sie hält aber an der Option fest, heute oder in Zukunft solle es eine Wahl geben. Diese Wahl wird von ihr, wie in vielen feministischen Konzeptionen, als Selbstbestimmung gedacht.

Dabei bleibt, meiner Ansicht nach, erstens die Spannung erhalten, dass mit dem Differenzbegriff die Illusion des Selbst problematisiert wird und daher der Differenzbegriff in den selben Texten als Dekonstruktion von Selbstbestimmung sowie als Basis von Selbstbestimmung fungiert. Zweitens ist zu wenig berücksichtigt, dass jede „Wahl“ sich als geschlechts-, schicht- und kulturspezifische Figuration rekonstruieren lässt (vgl. Bourdieu, z. B. 1982). Ich denke, dass die „Entscheidung“, nicht Frau sein zu wollen, in dieser Gesellschaft ebenso wenig möglich ist, wie die eines Frauseins. Geschlechtlichkeit ist keine Entscheidung, sondern habitualisiert. Veränderbar sind Formationen durch organisiertes Umlernen. Das schmälert nicht die Akzeptanz, die jede Formation verdient und auf die Prengel zu Recht vehement hinweist, es ändert aber die Fragerichtung, mit der man sich einem Problem nähert (ich komme darauf zurück).

Bevor ich von erziehungswissenschaftlichen zu soziologischen Ansätzen zu Differenz übergehe, werden jene psychoanalytischen Konzeptionen von Differenz diskutiert, die nicht wie Prengel den Akzent auf Intersubjektivität legen, sondern den Anderen ausschließlich oder vor allem als Vermittler des Selbstbildes fassen (vgl. Kristeva, z. B. 1990, Rendtorff im Folgenden). Wie Prengel geht zum Beispiel Barbara Rendtorff von dekonstruktivistischen Differenzvorstellungen aus, konzeptualisiert aber Differenz als Erkenntniskategorie – auch durch die ausgeprägte Betonung der Psychoanalyse – auf einer anderen Ebene als Prengel.

3 *Feminismus und différence*

Die folgende Rede von Differenztheorien handelt nicht länger von Positionen, die ihr Denken aus der unauflösbaren Einheit von Differenz und Gleichheit gewinnen, es geht um Theorien, die gleiche Rechte in einer Demokratie voraussetzen, ihren Erkenntnisgewinn jedoch aus der Differenz-Perspektive erwarten. Aufbauend auf der Psychoanalyse beschäftigen sich viele Autorinnen mit der Erschütterung von Identitätsvorstellungen (z. B. Nadig 1986, De Lauretis 1996). Im deutschsprachigen Raum ist es vor allem Barbara Rendtorff (1996, 1998), die Psychoanalyse mit der Theorie der „différance“ Derridas und dem Denken Lacans verknüpft und auf Fragen der geschlechtsspezifischen kindlichen Entwicklung und der Bildungsbestrebungen Erwachsener anwendet. Aufgrund dieser bildungstheoretischen Zuspitzung erhält sie nachfolgend besondere Aufmerksamkeit. Rendtorff geht davon aus, dass die Beziehung zwischen Subjekten niemals unmittelbar, sondern immer imaginär, das heißt durch Bilder, Spiegelbilder und Identifizierungen geprägt ist.

Rendtorff übernimmt Derridas Begriff der „différance“.² Dieser Begriff, in dessen Bildung sich – entgegen korrekter französischer Rechtschreibung – ein „a“ eingeschlichen hat, welches dazwischen steht, ohne gehört zu werden, bezeichnet den Zustand struktureller Offenheit. Différance ist das prinzipiell Unabgeschlossene, ein strukturierender Prozess prinzipieller Unbestimmbarkeit und Bewegung. Rendtorff benutzt den Begriff nicht im Sinne einer Vielfältigkeit im Gleichen, sondern als Ausdruck von Nichtübereinstimmung und Brüchen. Dabei geht es weder um die Vorstellung, Differenz könne in Einheit überführt werden, noch um Indifferenz und Beliebigkeit. Akzeptiere man die Vorstellung, der Andere sei mit den eigenen Bildern und Identifikationen verwoben, dann könne das Interesse am Anderen nicht einfach nur beliebig tolerant sein, sondern Interesse sei notwendig, um zu den eigenen Erwartungen und Konstruktionen vorzudringen, argumentiert Rendtorff. Sie fordert eine Anerkennung von Getrenntheit und Verstrickung im Getrenntsein. Diese Verstrickung meint auch, dass das ICH in sich different ist, weil es durch die Erfahrung, nur ein Geschlecht von Zweien sein zu können, im Inneren gespalten ist und keinen direkten Zugang zum Unbewussten findet.

Geschlecht ist für Rendtorff der Inbegriff dieser Prozesse durch

„[...] die Tatsache, daß von zwei möglichen nur eines zu haben ist, welches insofern Teil eines anderen ist, auf das es unablässig verweist als auf die verlorene andere Möglichkeit [...]“ (Rendtorff 1998, S. 80).

Das bedeutet, das ICH ist geschlechtlich gebrochen *und* das andere Ge-

² Kapitel 4 des Beitrags von Casale in diesem Band befasst sich ausführlicher mit Derridas Vorstellungen zu „différance“.

schlecht wird zum unabweisbaren notwendigen Gegenüber. Das andere Geschlecht symbolisiert somit die Unmöglichkeit von Einheit (im Sinne von unbeschadet sein); die Verstrickung macht es gleichzeitig unmöglich, miteinander eine beruhigende Einheit zu bilden. Das Geschlechterverhältnis in seiner hierarchischen Form dient – so ihre Schlussfolgerung – nur dazu, die symbolische Kastration und damit die innere Differenz nicht anerkennen zu müssen. Daraus leitet Rendtorff die Notwendigkeit ab, immer von der Differenz aus zu denken. Das heißt, sie bevorzugt eine theoretische Perspektive, die in der Analyse der sozialen Welt nicht von Integration, Gleichheit oder Gemeinsamkeit ausgeht, sondern Vielfältigkeit, Unvereinbarkeit und Widersprüchlichkeit zum Fokus erhebt.

Nun leben wir, so Rendtorff, nicht in Zeiten der Akzeptanz von *différance*, vielmehr unterstützen Erziehungs- und Bildungsprozesse Strategien, die den Bruch harmonisieren und die Einheit des Subjekts als Imagination stärken. Den schwierigen Weg, zum eigenen Geschlecht zu finden, und so den Verlust des anderen Geschlechts zu akzeptieren, bezeichnet Rendtorff (1996) als „symbolische Kastration“. Durch sie erfahren alle Menschen (Mädchen wie Jungen) die Nicht-Vollständigkeit. Da kulturell jedoch Geschlecht symbolisch den Frauen zugewiesen wird, können Männer sich als Nicht-Geschlecht und damit als Einheit inszenieren. Frauen unterstützen diesen Prozess, um an der Vorstellung festzuhalten, dass Differenz nicht notwendig und Einheit möglich ist. So wird durch die Geschlechterordnung die „symbolische Kastration“ mit dem Preis verschleiert, dass Männer den Zugang zum Geschlecht verlieren und jeden Verweis darauf – zum Beispiel durch Homosexuelle oder Frauen – abwehren und abwerten müssen. Frauen leiden dagegen an der eigenen Unvollständigkeit, die um so schmerzhafter ist, als Männer diese überwunden zu haben scheinen.

Prenzel und Rendtorff setzen die Kategorie „Differenz“ unterschiedlich als Erkenntnismittel ein. Prenzel sucht den Weg zur Gleichberechtigung über die Anerkennung der Differenz. Rendtorff dagegen geht es um die Darstellung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in ständiger Wiederholung. Während Prenzel geschlechtsspezifische Differenz in ihrer historischen Genese und in ihrer kontextuellen Bedeutung untersucht, analysiert Rendtorff die Geschlechterdifferenz als anthropologische Konstante. Rendtorff schließt jede Möglichkeit auf Überwindung aus. Damit ist Geschlecht bei ihr nicht nur eine Struktur oder ein Habitus, sondern auch eine körperliche Tatsache. Bedenkt man, dass Schicht und „Rasse“ früher ebenfalls als körperliche und damit unabänderbare Tatsachen gedacht wurden und heute in westlichen Gesellschaften mehrheitlich diese körperliche Dimension verloren haben, stellt sich die Frage, ob Rendtorff hier nicht erneut vielfältige körperliche Differenzen auf Zweigeschlechtlichkeit reduziert und damit die kulturelle Konstruktion im Text reproduziert. Überzeugender ist meines Erachtens, dass Geschlechtlichkeit im Sinne einer

Vereinheitlichung vielfältiger körperlicher Differenzen auf eine binäre Gegensatzkonstruktion ein soziokultureller Prozess ist, Geschlecht also in die Körper eingeschrieben wird. Andere mögliche Organisationsformen, z. B. die Kategorie Frauen an Gebärfähigkeit zu binden, anstelle sie als lebenslange Zuschreibung zu organisieren, wären damit denkbar. Dennoch kommt Rendtorff (neben einer Reihe anderer theoretischer Anregungen) der Verdienst zu, in einer Zeit, in der die Frauenforschung mehrheitlich Geschlecht als soziale Konstruktion begreift, wie es im Folgenden ausführlich erläutert wird, eine Gegenposition zu ergreifen und die Frage aufzuwerfen – deren Diskussion noch aussteht –, ob die Utopie einer kollektiven Veränderung gesellschaftlicher Strukturen im Sinne der Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit (auch) eine feministische Allmachtsphantasie ist.

4 *Geschlecht als soziale Konstruktion*

Judith Butler (1991) formuliert auf der Basis diskurstheoretischer Überlegungen u. a. im Anschluss an Michel Foucault – aber auch beeinflusst von Lacan – die These, das Geschlechterverhältnis sei in seiner hierarchischen Form die Folge einer heterosexuellen Matrix, die Geschlecht als binäre Konstruktion hervorbringt. Nicht in der Akzeptanz einer (auch anatomisch begründeten) Geschlechtszugehörigkeit sieht sie Veränderungspotentiale, sondern in der Akzeptanz von Differenz im Sinne (potentiell) unendlich vieler Geschlechter sowie eigener Weiblichkeit *und* Männlichkeit, Heterosexualität *und* Homosexualität.

Butler vertritt in ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ die These, Geschlecht werde diskursiv und performativ erzeugt. Das heißt, das Geschlecht der Frauen und das der Männer bildet sich als Resultat der Selbstbenennung und der Zuschreibung. Es entfaltet sich in einem performativen Akt, wenn die Rede das Ergebnis im Akt des Sprechens selbst benennt. Geschlecht entsteht zum Beispiel in der Rede der Hebamme, wenn sie auf das Baby schaut und sagt: „Es ist ein Mädchen!“. In der Sprache und im Sprechen wird, Butler zufolge, kontinuierlich geschlechtsspezifische Differenz erzeugt. Nach ihrer Ansicht gibt es nicht zuerst ein biologisches/anatomisches Geschlecht, auf welches dann eine Rede folgt, im Diskurs werden vielmehr biologische Merkmale genutzt, um die Differenz einzuschreiben. Aus der Vielfalt möglicher körperlicher Unterscheidungen würden, je nach Kontext, die Genitalien oder der Chromosomensatz eingesetzt, um geschlechtsspezifische Differenz herzustellen. Das geschlechtliche Subjekt entstehe als Effekt von Diskursen, von denen das Subjekt annimmt, sein Urheber zu sein, die sich tatsächlich aber auf keinen Ursprung zurückführen lassen. Aufsehen erregt die Theorie, weil sie die Möglichkeit offeriert, die Geschlechtszugehörigkeit aufgeben zu können, und, weil sie die Differenz Frau/Mann auf das System der Zwangsheterosexualität zu-

rückführt. Nur in der Konstruktion heterosexueller Normalität mit der darin eingewobenen Machtpolitik ergebe das Deutungsmuster zweier prinzipiell unterschiedlicher und für einander bestimmter Körper seinen Sinn.

Butler benutzt den Differenzbegriff, mit Rendtorff vergleichbar, in dekonstruktivistischer Perspektive. Ihre Dekonstruktionen (hier die des Phantasmas grenzenloser Machbarkeit, dort die der binären Codierung von Sexualität und Geschlecht) stehen jedoch unversöhnlich nebeneinander. Butlers Thesen veränderten die feministische Theorie nachhaltig und lösten zahlreiche Diskussionen aus, die neben ihren Werken auch auf die von ethnomethodologischen und strukturtheoretischen Autorinnen zurückzuführen sind.

Bereits 1984 betont Carol Hagemann-White in ihrer berühmt gewordenen Expertise zum 6. Jugendbericht, dass die Annahme einer Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern alltagstheoretischen Charakter aufweise (Hagemann-White 1984, S. 78). Morphologisch existiere ein Kontinuum zwischen weiblicher und männlicher Gestalt. Mit Bezug auf anthropologische Studien über Gesellschaften, die mehr als zwei Geschlechter kennen, betont sie, dass die binäre Einteilung in zwei Geschlechter eine soziale Konstruktion sei. Hagemann-White entwickelt die Annahme, Kinder müssten im Sozialisationsprozess das komplizierte soziale Sinnsystem des geschlechtsspezifischen (und damit dem eigenen Geschlecht angemessenen) Verhaltens mühsam erlernen. Dabei müssen Jungen sich nicht nur andere Inhalte aneignen als Mädchen, sie unterliegen auch verschiedenen psychischen und sozialen Konstellationen. Im Ergebnis manifestieren sich subtile Handlungsweisen, die es allen kulturell Eingeweihten ermöglichen, Menschen in das System der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder neu einzuordnen.

Regina Gildemeister und Angelika Wetterer kritisieren 1992 – u. a. mit Bezug auf Hagemann-White – die Frauenforschung, das Wissen um die *Konstruktion* von Zweigeschlechtlichkeit nicht ernst zu nehmen und die Welt immer wieder neu in Frauen und Männer einzuteilen.

„Während in der Gender-Forschung inzwischen subtile Einzelheiten der sozialen Konstruktion der Differenz diskutiert werden, argumentiert die Frauenforschung hierzulande noch häufig so, als könne man weiter unbesehen von der Zweigeschlechtlichkeit als einer Naturtatsache ausgehen [...]“ (Gildemeister/Wetterer 1992, 203).

Sie plädieren dafür, das Konstrukt „Männer“ nicht länger an einen männlichen Körper zu binden, so wie die Kategorie „Frauen“ nicht für weibliche Körper reserviert sein könne. Die „Natürlichkeit“ der Zweigeschlechtlichkeit ist für sie ein sozial angeeignetes Wahrnehmungs- und Denkmuster, das die Körper auf der Basis eines dualistischen Zweigeschlechtlichkeits-Modells zuordnet. Neben der interaktiven Herstellung der Geschlechtszugehörigkeit betonen die Autorinnen, dass Geschlecht als Strukturelement in Institutionen eingelagert werde. Dies zeige sich daran, dass Strukturen

und Positionen in Arbeitsorganisationen, bzw. ganze Berufszeige, nicht sachlich oder hierarchisch differenziert, sondern vergeschlechtlicht seien, d. h., sie werden sozial dem einen oder anderem Geschlecht zugeordnet (vgl. auch Rabe-Kleberg 1993).

Diese empirisch gestützten Untersuchungen bestätigen, dass Geschlecht im Handeln hergestellt und als Strukturen in Institutionen eingelagert wird. Dieser Prozess führt zu strukturellen Ausschlüssen und Diskriminierungen von Frauen. Im Unterschied zu Butler wird hier jedoch die Zweigeschlechtlichkeit für unausweichlich *und* für sozial produziert gehalten. Ihnen zufolge ist keine Aufhebung der Konstruktionen möglich, wohl aber neue Handlungsspielräume durch das Wissen um die Herstellung.

Es bleibt zunächst eine Frage der theoretischen Position und der politischen Utopie, und damit auch der eigenen biographischen Formation, ob Differenz im Sinne der Zersetzung der Zweigeschlechtlichkeit als Chance für neue gesellschaftliche Konfigurationen gilt (Butler) oder ob diese Verwendung des Differenzbegriffs als Phantasma von Wissenschaftlerinnen, die ganz, unversehrt und endlich auch allgemein sein wollen, begriffen wird (Rendtorff), ob Differenz analytisches Mittel ist, das die Strukturkraft der Kategorie Geschlecht nicht aufhebt (Gildemeister/Wetterer, Hagemann-White) oder/und als Offenheit für Verschiedenheit und Uneinheitlichkeit auf der Basis von Selbstbestimmung gedacht wird (Prenzel). So bleibt es weiter strittig, ob die Akzeptanz des geschlechtsspezifischen, begrenzten Körpers und die Verstrickung in den geschlechtsspezifisch Anderen eine Reproduktion einer binären, heterosexuellen Matrix ist oder ob die Verweigerung von Einheitlichkeitsvorstellungen zur Auflösung von Hierarchien führt.

Aus den theoretischen Herleitungen folgen unterschiedliche politische Strategien: zum einen die Parodie auf Geschlechterkonstruktionen und die Irritation durch die Queer-Bewegung³, zum zweiten die Auseinandersetzung mit Allmachtvorstellungen und Begrenzungen, auch und besonders für Männer, welche die prozesshaften Auseinandersetzungen zwischen den Geschlechtern im Fluss halten.

Die Theorie-Praxis-Kluft bringt es jedoch mit sich, dass, mit Ausnahme Prenzels, kaum über Konsequenzen der jeweiligen Einsichten für Erziehung und die Gestaltung des Bildungssystems diskutiert wird. Die Ansätze legen unterschiedliche Schlussfolgerungen nahe: Nach Rendtorff wäre es

³ Queer kommt aus dem amerikanischen Englisch und bedeutet soviel wie „sonderbar, leicht verrückt“ aber auch „gefälscht, fragwürdig“. Lesben und Schwule benutzen queer als Begriff, der Homosexualität nicht als Seins-Zustand (also angeboren) oder als kohärente Identitätskategorie, sondern als Formation begreift. Bisexualität, Transsexualität oder auch Heterosexualität können ebenfalls Aspekte der Queer-Bewegung sein, wenn Geschlechtsdarstellungen nicht in unproblematischer Übereinstimmung mit dem Geschlechtskörper sowie Geschlecht und Sexualität nicht als unverrückbar gekoppelt gedacht werden.

notwendig, eine Kultur der Akzeptanz der eigenen Geschlechtlichkeit zu fördern, was aber nicht mit einer Zuweisung spezifischer Eigenschaften einhergehen dürfe, wie dies in essentialistischen Konzepten der Fall sei. Im Anschluss an Butler läge es nahe, die Insignien der Geschlechter zu vertauschen und die Diskurse zu verwirren. Folgt man Prenzel, gilt es, Freiräume für Selbstbestimmung der Kinder zu eröffnen.

Eine Diskussion über Schlussfolgerungen für die erzieherische Praxis und die Gestaltung des Bildungssystems könnte neue Dimensionen in die Debatte bringen. Es stellt sich zum Beispiel die Frage, ob nicht Erzieherinnen Entwürfe, die als Resultate kindlicher Selbstbestimmung angesehen werden, selbst produzieren oder ob es Kindern zugemutet werden kann, sich gleichzeitig in das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit einzufinden und die Verwirrung und Übertretung der Regeln auszuhalten. Ferner steht, meiner Ansicht nach, zur Diskussion, ob Sicherheit bezüglich der eigenen Geschlechtszugehörigkeit eventuell dazu befähigt, Grenzen geschlechtsspezifischen Handelns zu überschreiten, während Unsicherheit und Abwehr der Geschlechtlichkeit zu starrer Reproduktion führt. Solche Fragen müssen empirische und theoretische Themenfelder zukünftiger differenztheoretischer Arbeiten sein – die kritisch von Systemtheoretikerinnen beobachtet werden können.

5 *Differenz als Modus der Beobachtung*

Die systemtheoretische Differenzierungstheorie geht von der Annahme aus, die Gesellschaft habe sich von segmentärer oder stratifikatorischer Segmentierung zu funktionaler Segmentierung entwickelt. Entstanden seien Funktionssysteme wie Familie, Wirtschaft, Religion, Kunst, Wissenschaft, Politik und Recht, die soziale Ungleichheit nicht länger als systematischen Bestandteil integrieren. Zwar käme es in Organisationen weiterhin zu Entscheidungen *ad personam* und somit zu geschlechts-, schicht- oder ethnisch motivierten Ausschlüssen, doch im Vordergrund des gesellschaftlichen Geschehens stehe die funktionale Reproduktion. Wegen dieser Grundannahme, weder Geschlecht noch Schicht länger als Strukturkategorien zu akzeptieren, beachtete die Frauen- und Geschlechterforschung die Systemtheorie lange Zeit wenig. Dies ändert sich zur Zeit.

Auf der Luhmannschen Systemtheorie basierende feministische Analysen nutzen den Differenzbegriff in einem doppelten Sinn: Sie bezeichnen damit weiterhin die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen, sie nutzen Differenz aber auch als Modus der Beobachtung. Wie die dekonstruktivistischen Autorinnen wollen sie nicht länger in Kategorien von Gleichheit/Ungleichheit denken, sondern Differenz zum Ausgangspunkt von Erkenntnis machen. Wiewohl sie auch den Gedanken der Dekonstruktion verfolgen, bezeichnet doch Differenz vor allem eine Vorgehensweise,

die Unterscheidungen an den Anfang von Beobachtungen stellt. Die Unterscheidung Frauen/Männer wie auch die Rede von Gleichheit/Ungleichheit sind für sie semantische Produktionen zur Erklärung von Welt. Im Vordergrund steht demnach kein politischer Zersetzungswille und kein Aufbegehren gegen politisch unakzeptable Totalitätsvorstellungen, sondern vor allem der erkenntnistheoretische Gewinn eines Denkens ausgehend von der Differenz.

Ursula Pasaro (1994) und Yvonne Ehrenspeck (1999) nutzen die Systemtheorie, um Frauenforschung als Wissenschaft kritisch zu reflektieren. Während Ehrenspeck die Übernahme des politischen Codes der Frauenbewegung in der Forschung kritisiert, betont Pasaro als Problem, dass die Frauenforschung aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte als kritische, auf Gesellschaftsveränderung hin orientierte, Sozialwissenschaft die Gleichheitssemantik nicht verabschiedet habe. Nach der Inklusion von Frauen in alle gesellschaftlichen Teilbereiche (Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit, Wahlrecht, Bildungsrecht etc.) würden mehr Bestrebungen zur Gleichstellung unternommen als je zuvor.

„Je stärker sich Rechtsungleichheiten auflösen, je gerechter es in der Gegenwart unseres kleinen Ausschnitts der Welt zugeht, um so höher wird die Sensibilität für ungleiche Machtbalancen zwischen den Geschlechtern“ (Pasaro 1994, S. 276).

Sie schlägt als Zielstellung der Geschlechterforschung vor zu beobachten, „wie die Unterscheidung von Männern und Frauen durch Männer konstruiert wird“ (ebd., S. 279). Das heißt, die Geschlechterforschung wird wie jede Wissenschaft als beobachtende und durch die Setzung von Unterscheidungen konstitutive begriffen. Da Pasaro die feministische Position teilt, dass der gesellschaftliche Diskurs hegemonial männlich ist, muss Frauenforschung das hierarchische Gefüge, in dem Männer das Allgemeine repräsentieren, analysieren. Durch den Akt der Beobachtung werde die Illusion der Repräsentation zerstört. In der Differenz der Perspektiven entstehe Bewegung.

6 *Ausblick*

Verschiedene Theorien geben Antworten auf unterschiedliche Fragen. Deshalb wäre es wenig sinnvoll, diese Ausführungen mit einem Plädoyer für einen Ansatz zu schließen. Die von Luhmann inspirierten Ansätze könnten den Blick darauf lenken, dass Geschlecht in dem System Religion anders hervorgebracht wird als in der Familie oder der Wirtschaft und dass somit die Konstruktionsprozesse auch funktionsspezifisch zu erheben sind. Sie zwingen zu der Fragestellung, ob es Kontexte gibt, in denen die Geschlechterdifferenz ihre Bedeutung verliert und leiten den Blick auf die Selbstbeobachtung des Forschungsprozesses. Auf Judith Butler aufbauende

Arbeiten lenken das Augenmerk auf die symbolische Kraft von Diskursen, die (richtige) Männer und (richtige) Frauen immer wieder neu hervorbringt. Sie sensibilisieren für die Verknüpfung von Zwangsheterosexualität und *gender management*. Hagemann-White u. a. helfen zu begreifen, wie die Einzelnen in eine Konstruktionsmaschinerie eingebunden sind, die im Handeln stetig Geschlecht als soziale Tatsache entstehen lässt, bzw. von der Strukturperspektive aus gedacht eine geschlechtsspezifische Segmentierung des Arbeitsmarktes erzeugt. Rendtorff zwingt dazu, darüber nachzudenken, ob die Vorstellung unendlich vieler Geschlechter eine unerreichbare Allmachtsvorstellung ist. Prengel erarbeitet ein Konzept, das als pädagogisches Ideal direkt in die Praxis der Bildungsinstitutionen einfließen kann und für machtspezifische Verteilungen wie auch für heterogene Lebensentwürfe sensibilisiert. Daher steht am Ende dieses Beitrags die Zumutung, dass die Vielfalt der Erzählungen zusammen kein Ganzes bildet, sondern heterogene Antworten, die sich einer Synthese entziehen.

Deutlich wird jedoch, jede Rede vom Geschlechterverhältnis markiert Differenz und birgt somit Potentiale des reflexiven Umgangs mit Differenz in sich. Ein Denken ausgehend von der Differenz stellt die Konsistenz des Selbstbildes sowie die Ergänzung binär gedachter Konstellationen in Frage. Dabei kann Differenz als Modus der Beobachtung und als Modus der Vergesellschaftung begriffen werden. In Gesellschaften wird Differenz und Gleichheit zur Selbstbeschreibung eingesetzt und zugleich die Vergesellschaftung über Integration und Differenz organisiert. Moderne Nationalstaaten sind integrative *und* differenzproduzierende Gebilde. Eine der Herausforderungen an (feministische) Wissenschaft ist, die Selbstzuschreibung und Organisationsprinzipien einer Gesellschaft am Geschlechterverhältnis zu untersuchen und Theorien darüber zu entwickeln, wie Strukturen und Symbolik verändert werden können. Da diese Vorstellungen und Herleitungen notwendig heterogen bleiben, wird Differenz in ihrer Unüberwindbarkeit zum produktiven Element zwischen den ForscherInnen. In der Wissenschaft wird durch Differenz Bewegung möglich, in der Ideen sich immer wieder neu zusammenfügen. Im Geschlechterverhältnis ermöglicht Differenz, dass Machtverhältnisse sich immer neu konstituieren. Aufgabe von Bildung und Erziehung kann sein, einen reflexiven Umgang mit Differenz zu üben.

Literatur:

- Becker-Schmidt, Regina 1996: Einheit – Zweiheit – Vielheit. Identitätslogische Implikationen in feministischen Emanzipationskonzepten. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 14. Jg., Heft 1+2, S. 5-18
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- De Lauretis, Teresa 1996: Die Andere Szene. Psychoanalyse und lesbische Sexualität. Berlin: Berlin-Verlag
- Ehrenspeck, Yvonne 1999: De-/Konstruktion nach Luhmann und Derrida. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Frauenforschung in der DGfE. 13.-15. Mai 1999 in Berlin.
- Friebertshäuser, Barbara 1997: Geschlechtertrennung als Innovation. Etappen geschlechtsbezogener Jugendarbeit im 20. Jahrhundert. In: Friebertshäuser, Barbara/Jakob, Gisela (Hg.) 1997: Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag, S. 113-135
- Gerhard, Ute/Jansen, Mechtild/Maihofer, Andrea/Schmid, Pia/Schulz, Imgard (Hg.) 1990: Gleichheit und Differenz. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt/M.: Helmer
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.) 1992: Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Br.: Kore, S. 201-254
- Hagemann-White, Carol 1984: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Irigaray, Luce 1980: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kristeva, Julia 1990: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Nadig, Maya 1986: Die verborgene Kultur der Frau. Frankfurt/M.: Fischer
- Pasaro, Ursula 1994: Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven. In: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gisa (Hg.) 1994: Denksachen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 264-296
- Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Rabe-Kleberg, Ursula 1993: Verantwortung und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld: Kleine
- Rendtorff, Barbara 1996: Geschlecht und symbolische Kastration. Königstein: Helmer
- Rendtorff, Barbara 1998: Geschlecht und différance. Die Sexuierung des Wissens. Königstein: Helmer
- Scheu, Ursula 1977: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Frankfurt/M.: Fischer

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

Susanne Maurer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die politische Dimension der Sozialpädagogik kann über differenzierte historische Rekonstruktionen (erneut) erschlossen und aktualisiert werden. Solche Rekonstruktionen setzen soziale, ökonomische und kulturelle Gestaltungsprozesse mit den Potentialen und Ambivalenzen des Sozialpolitischen in Beziehung – auch in dessen „Verdichtungen“ als Institutionen und Verfahren. In Foucaults Begrifflichkeit könnte in diesem Zusammenhang von einem „Dispositiv“ des Sozialen⁴ gesprochen werden:

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

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

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

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

⁵ Die mögliche Verharmlosung sozialer Ungleichheit ist problematisch. Die Rede von Dif-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In Anlehnung an Schiffauer (1992) interpretiert er die Entwicklung in Deutschland, im Kontrast zu Frankreich, England oder Amerika, als unmittelbare Assoziation von individueller Freiheit und der Idee sozialer Verantwortung: Eine starke Identifikation der Einzelnen mit dem Gemeinwohl⁸ werde verlangt, sodass äußere Freiheit an innere Normierung ge-

⁸ Zum „Gemeinwohl“ in geschlechtertheoretischer Perspektive vgl. z. B. Funk 1988.

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

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

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

Aus der Sozialpolitik als Arbeiterpolitik entwickelte sich eine komplexe Gesellschaftspolitik, die auch Familie, Gesundheit und Bildung mit ihren Prinzipien erfasst und als sozialpolitisch relevante Bereiche einbezieht (Böhnisch u. a. 1999, S. 103). In diesem Zusammenhang ist der Übergang von der „Klassenlage“, als kollektiver Form des Konzeptes des „männlichen Normalarbeiters“ ausgerichteten und ökonomisch definierten gesellschaftlichen und sozialen Status, zu „Lebenslagen“ von großer Bedeutung: Böhnisch (1982) versteht darunter die „komplexe Entstrukturierung der Klassenlage“ durch eine fortschreitende industrielle und soziale Arbeitsteilung und die soziale Modernisierung des Kapitalismus, mit der die Arbeiterschaft zunehmend ihren Klassenstandpunkt aufgibt und an der kapitalistischen Entwicklung zu partizipieren sucht. (Die Differenzierung im modernen Geschlechterdispositiv bleibt dabei durchaus erhalten.) Die in Deutschland seit den 1920er Jahren allmählich herausgebildete „fordistische Gesellschaftsformation“ ermöglicht die Transformation der Arbeiteridentität in eine Konsumentenidentität⁹; dabei entwickelt sich eine zunehmende soziale Regulationstätigkeit des Sozialstaates, der auf die Lebensverhältnisse einwirkt, sodass auch von sozialstaatlich rückgebundenen Lebenslagen gesprochen werden kann (Böhnisch u. a. 1999, S. 83).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Norm, Machtwirkungen entfaltet.

Sozialpädagogik – überwiegend um das *Individuum* zentriert.

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

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

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

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

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

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

3 *Politisierung der Differenz am Beispiel feministischer Sozialpädagogik*

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

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

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

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

Das Absehen von Unterschieden, das Betonen von Gemeinsamkeit in

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

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

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

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

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

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

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

4 *Die Dynamik von Thematisierung und De-Thematisierung*

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

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

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

¹⁶ Diesen Sammelbegriff verdanke ich Gudrun König.

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

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

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

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

5 *Ausblick*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur:

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

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

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

S. Karin Amos

Für die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) ist „Differenz“ geradezu ein Strukturmerkmal: die Feststellung von Differenzen in den unterschiedlichen Bildungswesen der verschiedenen Länder war ihr Ausgang, und der Bildungssystemvergleich bildet nach wie vor einen wichtigen Schwerpunkt.¹ So gesehen sind „Differenz“ und „Differenzierung“ eng mit der Disziplin verbunden. Versteht man „Differenz“ jedoch als Kernbegriff der Postmoderne/Poststrukturalismus²-Diskussionen in der VE, taucht er in diesem Sinne nur selten auf. Ähnliches gilt auch für andere Bereiche der Erziehungswissenschaft: Im Sinne poststrukturalistischer bzw. konstruktivistischer Verwendungszusammenhänge ist „Differenz“ in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der VE im Besonderen deutlich seltener zu finden als im ersten Sinne.³

Dieser Beitrag befasst sich mit solchen, in der Tradition der VE eher

¹ Vgl. zur Geschichte der VE z. B. Schriewer (1987, 1998) sowie Amos (1999).

² Diese umständliche Formulierung deutet an, dass das, was hierzulande unter Poststrukturalismus firmiert (die vor allem in Frankreich entwickelten Positionen, die mit Namen wie Derrida, Foucault, Lacan, Lyotard verbunden werden), in der angloamerikanischen Debatte häufig unter dem Stichwort „Postmoderne“ verhandelt wird. Damit sind, neben poststrukturalistischen Positionen im engeren Sinne, auch andere, poststrukturalistisch beeinflusste Theorien gemeint, vor allem feministische und postkoloniale Beiträge. Zur Postmoderne zählen im angloamerikanischen Sprachgebrauch auch semiotische (Baudrillard) und bestimmte soziologische Positionen (Bourdieu). Zur Begriffsverwendung vgl. Rust (1991). Er unterscheidet eine erste sozialwissenschaftliche Rezeptionswelle, in der Postmoderne synonym mit Postindustrialismus gebraucht wurde, und identifiziert drei Bedeutungsdimensionen von „Postmoderne“ in den 1990er Jahren: a) die Nähe zu poststrukturalistischen Positionen, b) als Stilrichtung in der Architektur und c) Postmoderne-Diskussionen in Verbindung mit der Konjunktur des Pragmatismus. Zur Postmoderne-Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft und den hier gebräuchlichen Bedeutungsdimensionen vgl. Stroß (1998).

³ Stellvertretend für die deutsche Diskussion siehe Krüger-Potratz (1999) sowie Stroß/Thiel (1998).

ungebräuchlichen Thematisierungen von „Differenz“. Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf Auswahl und Darstellung der Texte: in den Blick genommen werden einige wenige, aber einschlägige Texte, die sich um die zentrale Positionierung von für den *Mainstream* der VE zunächst eher ungebräuchlichen Thematisierungen von Differenz verdient gemacht haben. Den Einstieg bildet eine Darstellung der Thematisierung der in der einschlägigen Debatte (in aktueller Terminologie: Multikulturalismus, Feminismus, Postkolonialismus oder – wem diese Terminologie aufgrund der vielen „-ismen“ zu politisch ist: der *Multicultural, Feminist, Postcolonial Studies*) mit dem Kürzel „Differenz-Kategorien“ belegten Unterscheidung von *Race, Ethnicity, Class* und *Gender* (als die am häufigsten aufgeführten Analyse-Kategorien), wobei ich mich exemplarisch auf *Ethnicity* beziehe.

Dabei erfolgt ein Rückgriff auf die angloamerikanische VE, weil dort solche „Differenzen“ schon seit längerem beobachtet werden und disziplinär deutlicher verortet sind als hierzulande. Letztlich hängt dies wahrscheinlich sowohl mit der unterschiedlichen Organisation der Gesellschaften (in den USA sind *Ethnicity* bzw. *Race* neben *soziale Klasse* bzw. *Schicht* seit langem etablierte Analyse-kategorien) als auch mit dem unterschiedlichen disziplinären Zuschnitt und Selbstverständnis der jeweiligen VEs sowie der nationalen Traditionen in den Erziehungswissenschaften zusammen.⁴ Ein vergleichender Blick auf repräsentative Zeitschriften, die *Zeitschrift für Pädagogik* etwa und die *Harvard Educational Review* zeigt, dass in letzterer feministische Perspektiven zum etablierten Repertoire gehören, während in der Bundesrepublik die Frage der disziplinären Anschlussfähigkeit eine zentrale Rolle spielt und auch deshalb neue Ansätze und Themen zögerlicher Eingang finden (vgl. Tenorth 1997).

Neben diesen allgemeinen Gründen spricht ein weiterer, methodischer Grund für die Fokussierung auf die angloamerikanische VE: die Organisation ihrer Kommunikation. Eine Möglichkeit der Definition wissenschaftlicher Disziplinen ist, sie als Organisationseinheiten zu begreifen. Daher liegt es nahe, die Rezeption von Differenzdiskussionen in deren Kommunikationsorganen, den Zeitschriften der VE, zu untersuchen. Eine umfassende Recherche müsste neben der Erhebung von Titeln die kursorische Lektüre zumindest der Hauptartikel beinhalten, denn möglicherweise findet sich Einschlägiges zur kulturellen, ethnischen und Geschlechterdifferenz u. ä. auch in Beiträgen, die im Titel keinen eindeutigen Hinweis ge-

⁴ Vgl. für die unterschiedliche Theoriegestalt der Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich: Keiner/Schriewer (1990). Für die Organisation der VE ist anzumerken, dass in den USA die *Comparative and International Education Society* teils diejenigen Bereiche umfasst, die hierzulande in separaten Subdisziplinen organisiert sind. Für den hier angesprochenen Zusammenhang stellvertretend für die deutsche Diskussion: vgl. die Arbeiten von Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning, die zum Teil dem Bereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind. Für diesen Bereich liegen zahlreiche einschlägige Untersuchungen vor.

ben. Das nächste Problem bezieht sich auf den Stellenwert der Debatten. Themenhefte, als prägnantes Beispiel, lassen sich als Indiz für erhöhte disziplinäre Aufmerksamkeit interpretieren, aber auch als Auslagerung eines Themas deuten. In der angloamerikanischen VE gibt es eine besondere Institution, die *Presidential Addresses* die als zentrales Indiz für den Stellenwert einer Debatte herangezogen werden können. Die Antrittsreden, mit denen neu gewählte *presidents* den Vorsitz über die *Comparative and International Education Society (CIES)* übernehmen, werden im Hauptorgan der angloamerikanischen VE, der *Comparative Education Review (CER)* veröffentlicht. Diese Reden sind Bestandsaufnahmen zum Zustand der Disziplin, haben aber gleichzeitig eine dezidiert wissenschaftsprogrammmatische Funktion. Hier wird zum Ausdruck gebracht, dass die Disziplin bestimmte Entwicklungen und Debatten beobachtet, und betont, dass diesen Debatten ein zentraler Stellenwert beizumessen ist. Eine kleine Untersuchung von Hauptartikeln und *Presidential Addresses* in einschlägigen Zeitschriften der VE führte ich für die Arbeitsgruppe „Differenzen in Vergleichender Perspektive“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 1998 durch. Vor allem die Zeitschriften *Comparative Education* und die *Comparative Education Review* befragte ich auf ihre Thematisierung von „Differenz“. Am Beispiel „ethnische Differenz“ stelle ich schlaglichtartig ein Ergebnis vor.

1 Die Thematisierung von ethnischer Differenz in der VE

Eine der ersten einschlägigen Thematisierungen von ethnischer Differenz, in der Ethnizität als Analyse-Kategorie einen zentralen Ort erhält, fand ich in der in der *Comparative Education Review (CER)* veröffentlichten *Presidential Address* von Rolland Paulston (1976), mit der er 1976 den Vorsitz über die *CIES* übernahm. Die Mitte der 1970er Jahre ist für Paulston eine Zeit der Krise der angloamerikanischen VE, weil

- Veränderungen in den Ausbildungserfordernissen der Lehrerbildung von einer drastischen Reduzierung des Pflichtkursbesuchs in der VE begleitet sind,
- das Desaster des Vietnam-Kriegs Auswirkungen für US-amerikanisches Engagement in der Entwicklungshilfe zeitigt und
- die Wirtschaftsrezession zu veränderter Ressourcen-Allokation führt (Paulston 1976).

Neben diesen disziplinenspezifischen Entwicklungen zeigt ein Blick auf die in der VE vorherrschenden theoretischen Orientierungen, dass die Ära der Dominanz von Strukturfunktionalismus und Humankapitaltheorien als unumstrittenen Paradigmen, die gleichzeitig aufs Engste mit der Expansion

der Disziplin verbunden waren – messbar auch am Grad der Beteiligung und Unterstützung durch bedeutende Institutionen wie *USAID*, die *Rand Corporation*, die *Ford Foundation*, den *National Defense Fund* –, durch die Rezeption von Dependenz- und (neo)marxistischen Theorien beendet wurde. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen ist nachvollziehbar, dass die VE nach neuen Paradigmen und Theorien suchte, die die beobachtbaren erzieherischen und gesellschaftlichen Veränderungen angemessener erklären konnten. Im Rückblick auf vergangene *Presidential Addresses* greift Paulston Brembecks Vorschlag (1975) auf, den zentralen Faktoren erzieherischen Wandels Priorität einzuräumen. Es gelte besonders, die *educational conflicts* pluralistischer Gesellschaften, gekennzeichnet durch divergierende soziale, ökonomische und ethnische Werte, zu berücksichtigen (Paulston 1976, S. 271). Ethnizität sei dabei an prominenter Stelle zu untersuchen, weil sich hier unterschiedliche Linien kreuzten. Paulston bricht mit der bis dato herrschenden Sicht, Ethnizität als askribierten kulturellen Charakter oder als auf unterlegene Minderheiten bezogen zu interpretieren. Er definiert, unter Rückgriff auf Colin Greer (1974), Ethnizität allgemein als Prozess der Kategorisierung und spezifisch als (1) „an identity phenomena; (2) a set of strategies to secure resources such as education; (3) among others – a cultural construct“ (Paulston 1976, S. 272). Damit plädiert Paulston für ein dynamisches Konzept von Ethnizität als kulturellen Vermittlungsprozess. Die besondere Bedeutung von Ethnizität (z. B. Novak 1973) für die VE wird u. a. im Bereich der Curriculumforschung auf internationaler wie auf nationaler Ebene hervorgehoben. Vor dem Hintergrund der eingangs durchgeführten Bilanz wird mit Paulstons Plädoyer für die Nutzung des Vergleichs auf *intranationaler* Ebene die strategische Absicht offenbar, die VE stärker an Bereiche wie die Lehrerbildung zurück zu binden.

Da, so konstatiert Paulston, alle formalen Bildungssysteme grundsätzlich konservativ seien – sie sollen die nächste Generation in die dominante Form der Nation sozialisieren –, bestünde eine wichtige Aufgabe der VE darin, den Zusammenhang zwischen Curriculum und nationaler Erziehung systematisch zu untersuchen. Dies sei bedeutsam, weil der Konnex zwischen nationaler Erziehung und Curriculum eine Situation ergebe „where the invisible ethnic child is taught his inferiority along with as in the United States the American Dream“ (Paulston 1976, S. 273). Der Zusammenhang von dem, was Antonio Gramsci die kulturelle Hegemonie des Nationalstaats genannt habe und der entsprechenden Wertorientierung des Erziehungssystems sei von strukturfunktionalistisch orientierten komparatistisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern ignoriert und sogar als *unworthy of scholarly attention* verworfen worden. Auch aktuellere Beiträge zur Schaltstellenfunktion des Erziehungssystems wie die von Samuel Bowles und Herbert Gintis (1975) oder Martin Carnoys und Henry Levins

(1976) könnten die von Schermerhorn (1970) aufgeworfene Frage: Was sind die Bedingungen, welche die Integration ethnischer Gruppen in die Mehrheitsgesellschaften begünstigen oder verhindern, nicht beantworten. Integration wird hier gefasst als „active and coordinated compliance with the ongoing activities and objectives of the dominant group in that society“ (Paulston 1976, S. 273). Ethnizität wird von Paulston also nicht essentialistisch, sondern eher konstruktivistisch gebraucht, als „process by which people call attention to cultural differences, differences that may be either self-proclaimed, or attributed, or both“ (ebd., S. 271). Die „Differenzen“, von denen er am Beispiel von ethnischer und kultureller Differenz spricht, sind letztlich – das zeigt das abschließende Zitat – im gemeinsamen Menschsein aufgehoben:

„The comparative approach implicitly assumes, and we reaffirm, our faith that beneath all differences is a common humanity; and with humanity comes worth and dignity of each individual, the imago Dei“ (West 1969, S. 186, zitiert nach Paulston 1976, S. 277).

Paulstons *Presidential Address* folgten zahlreiche weitere Beiträge. Exemplarisch nenne ich Wirt (1979). Er untersucht den Überschneidungsbereich zwischen Bildungssystem und politischem System in der bildungspolitischen Frage der Sozialisation von Minoritäten in Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft. Er nutzt ebenfalls Schermerhorns Ethnizitätskonzept und vergleicht die Situation von Einwanderern aus den ehemaligen Kolonien in Großbritannien mit der Lage der Afro-Amerikaner in den USA. Daneben gab es 1983 ein Themenheft „*Minority Education in Comparative Perspective*“ der *Comparative Education Review* (Vol. 27, No. 2)⁵, sowie die Beiträge von Vandra Masemann in der CER. Zu denken ist auch an den von Douglas Ray und Deo H. Poonwasse herausgegebenen Sammelband: *Education and Cultural Differences* (1992). Er thematisiert, wie die meisten der genannten Beiträge, die Relation von Ethnizität und sozialer Ungleichheit und untersucht diese in drei Typisierungen (wobei jede weiter ausdifferenziert werden kann).⁶

Das Thema „ethnische Differenz“, so lässt sich resümieren, ist seit Mitte der 1970er Jahre in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in den USA kontinuierlich präsent. Die in der Ethnologie und Kulturanthropologie entwickelten Feldforschungsmethoden sind

⁵ Ein weiteres Themenheft der *Comparative Education* (1988) „*Education and Minority Groups*“ mit einer Einleitung von Nigel Grant.

⁶ Diese Typen von Ungleichheit sind der Umgang mit der „Urbevölkerung“, den Aborigines (Beispiele aus Südafrika, Neufundland, Tasmanien und Brasilien), weiter die *Persistent Inequality* (Beispiele u. a. aus Indien, der Sowjetunion, China, den Vereinigten Staaten, Spanien, Nordirland) und schließlich die ethnisch markierte gesellschaftliche Polarisierung von Privilegierten und Ausgeschlossenen. Wie die Beispiele der Japaner in Kanada oder der Deutschen in Paraguay zeigen, können die unter zweitens genannten gesellschaftlichen Machtverhältnisse auch umgekehrt vorliegen.

auch für die Untersuchung pädagogischer Zusammenhänge etabliert (vgl. die Arbeiten von Masemann, z. B. 1990). Ähnliches lässt sich zur Thematisierung der Geschlechterdifferenz sagen. Auch hierzu liegen aus unterschiedlicher Perspektive Beiträge in den einschlägigen Kommunikationsorganen der VE, in Jahrbüchern und Monographien vor.

2 Rolland Paulstons Kartographie-Projekt

Im Kontext der Postmoderne/Poststrukturalismus-Debatten erfuhren Konzeptionen von „Differenz“ eine Wende, die in der VE erst relativ spät zur Kenntnis genommen wurde. Es geht hierbei um „Differenz(en)“, die im Zuge der Poststrukturalismus/Postmoderne-Diskussionen als Herausforderung(en) an die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen erging. Wenn sich Disziplinen auf „Differenz“ – und ich definiere „Differenz“ hier explizit als Chiffre für Postmoderne und Poststrukturalismus – einlassen, stellt sich die Frage nach den Folgen, und zwar für die Themenwahl, für das, *was* eine wissenschaftliche Disziplin sieht, sowie für die jeweils herrschenden Paradigmen, für das, *wie* eine wissenschaftliche Disziplin sieht, mit welchen Unterscheidungen (Differenzen) sie arbeitet.

Bevor ich diese Perspektivenänderung an Beispielen veranschauliche, möchte ich die Verortung der Debatte auf einer disziplinären „Landkarte“ thematisieren. Dazu kann ich auf Arbeiten Rolland Paulstons zurückgreifen, der die visualisierte Verortung unterschiedlicher Themengebiete und Positionen mit seinem Projekt der sozialen Kartographie (*social cartography*) in die VE einführte. Die Visualisierung vorher gesichteten und geordneten Materials ist eine zugespitzte Interpretation, also mehr als nur bloße Abbildung. Die so entstehenden Karten will Paulston als Katalysatoren für weitere Diskussionsprozesse verstanden wissen, sie sind ein wichtiges Medium disziplinärer (Selbst)Reflexionsprozesse.

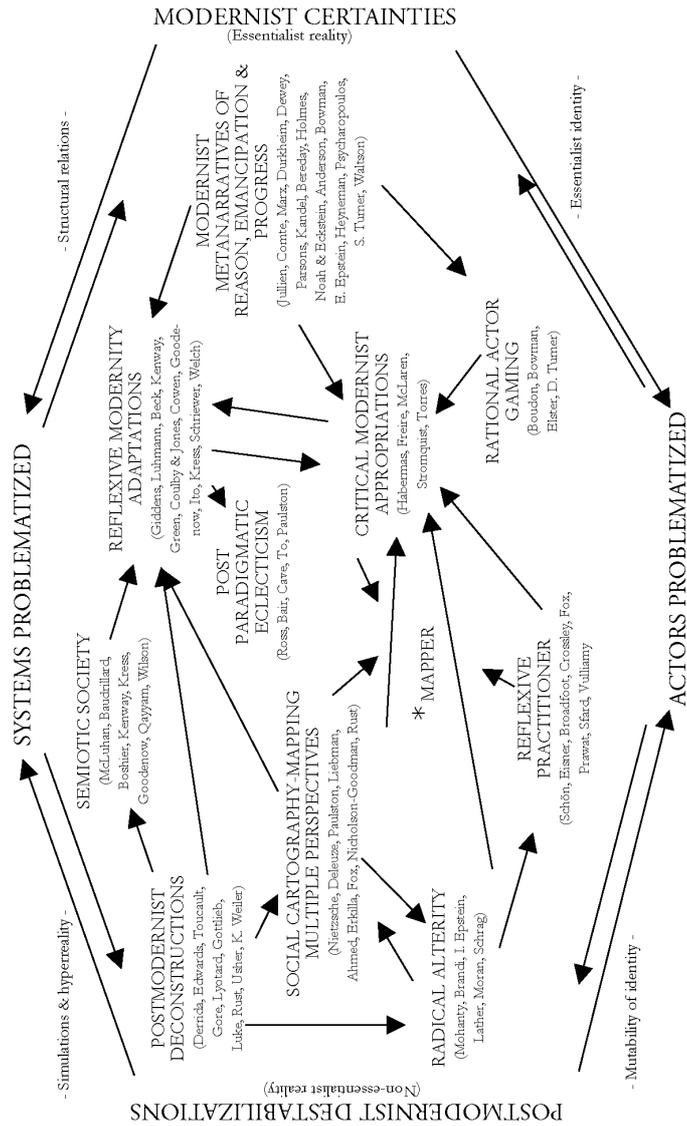
Paulston veröffentlichte verschiedene „Kartographie-Beiträge“. In seinem jüngsten Aufsatz (1999) kartographierte er den aktuellen (Zu)Stand der Disziplin. Dafür untersuchte Paulston Beiträge zu Wissenspositionen (*knowledge positions*) der Postmoderne-Debatte in einschlägigen Zeitschriften der VE auf ihre theoretischen Bezüge. Er stellt drei Leitfragen:

„(1) Can a close reading of the relevant literature identify and type major positions or arguments in the postmodernism debate in our field? (2) How might these positions or knowledge communities be mapped as a discursive field of diverse perspectives and relations? Then, using this ‚heterotopia‘ of different ways of seeing Blake’s minute Particulars or mininarratives (gemeint ist der Dichter William Blake, der in seinem von Paulston als Epigramm gewählten *Jerusalem* davon spricht, dass Kunst und Wissenschaft nur in ‚minutely organized particulars‘ existieren können, K. A.) (3) What might we reasonably conclude about the postmodern challenge of multiperspectivism and its impact on how as comparativists we choose to represent our world?“ (Paulston 1999, S. 438)

Mit diesen Fragen möchte Paulston Auskunft darüber erhalten, wie die postmoderne Herausforderung in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft repräsentiert und praktiziert wird. Die Karte (siehe folgende Seite), die Paulston nach Sichtung und Zuordnung der ausgewählten Beiträge erstellte, zeigt die Anordnung von Positionen zwischen zwei horizontalen Polen, den „Postmodernistischen Destabilisierungen“ (*Postmodernist Destabilizations*) und den „Modernistischen Gewissheiten“ (*Modernist Certainties*), die durch Zuordnungen von Positionen auf der vertikalen Ebene ergänzt werden, die Paulston mit *Systems Problematized* (am „Nordpol“ der Karte) und mit *Actors Problematized* (am „Südpol“ der Karte) ergänzt hat, wobei an keiner Stelle der Positionsverortungen in der Karte ein Bruch auftaucht, sondern vielmehr ein Kontinuum der Positionen sichtbar wird. Den „Postmodernistischen Destabilisierungen“ ordnet er folgende *knowledge positions* zu, im Uhrzeigersinn vom Süd- zum Nordpol gelesen: *Reflexive Practitioner, Radical Alterity, Social Cartography-Mapping Multiple Perspectives, Postmodernist Deconstructions* und die *Semiotic Society*. Diese sind eindeutig der durch den Pol „Postmodernistische Destabilisierungen“ erzeugten „westlichen“ Hemisphäre (rein kartographisch, nicht ideologisch) zuzuordnen. Damit ist der aktuelle Diskussionsstand festgehalten und die Schlussfolgerung, die Paulston in einer früheren Bilanzierung gezogen hatte, bestätigt: dass die Disziplin in ihrem postparadigmatischen (nach dem großen Richtungsstreit zwischen Strukturfunktionalismus und Marxismus) Stadium angelangt sei. Paulstons Projekt der sozialen Kartographie selbst verdankt sich den postmodernistischen Verunsicherungen – und zwar „Postmoderne“ hier in beiderlei Wortsinn: im Sinne einer Epochenmarkierung, denn die VE gehört zu den Disziplinen, die vom Ende des Kalten Krieges am unmittelbarsten betroffen waren. Auf diesen Zusammenhang weist Paulston im Vorwort zu seinem Sammelband zur Sozialen Kartographie hin:

„I went to the University of British Columbia (UBC) in Vancouver as a visiting professor in the summer of 1991 with the hope that a trip to the "frontier" might provoke some new ideas about representing knowledge and visualizing difference. Given the collapse of the cold war with its totalizing stories, and the provocative new ways of seeing in poststructuralist, postmodern feminist, and postcolonial studies, the time seemed alive with opportunities to rethink our world, to sail off our brutal old maps“ (Paulston 1996, S. xvi).

Aber, so verdeutlicht dieses Zitat, Postmoderne ist neben der Markierung einer Epochenschwelle vor allem ein *new way of seeing*, nicht zuletzt auch *of seeing „difference“*. Um diesen Punkt zu unterstreichen, zitiert Paulston Soja und Hooper:



Karte 1: Verortung von Wissenspositionen der Postmoderne-Debatte in Zeitschriften der VE (nach Paulston 1999, S. 445)

„We suggest that this spatialized discourse on simultaneously real and imagined geographies is an important part of a provocative and distinctly postmodern reconceptualization of spatiality that connects the social production of space to the cultural politics of *difference* (Hervorhebung, K. A.) in new and imaginative ways“ (Soja/Hooper 1993, S. 184, zitiert nach Paulston 1996, S. xvii).

Für Paulston, der seinen postparadigmatischen, perspektivischen Zugang des Kartographierens unterschiedlicher Diskursgemeinden in der VE erstmals systematisch anlässlich des VIII. Weltkongresses der *Comparative Education Societies* 1992 in Prag darlegte,⁷ handelt es sich dabei um eine der *Condition Postmoderne* besonders angemessene Form, weil die Rigiditäten der modernistischen sozialen Modelle und der Meistererzählungen vermieden werden. Statt dessen wird der Forschungsfokus auf die Anstrengungen von Individuen und kulturellen Gruppen gerichtet, sich selbst in ihren sozialräumlichen Beziehungen und deren Repräsentationen zu verorten. In der neuen Methode der Identifizierung wandelnder Wahrnehmungen von Werten, Ideologien und räumlichen Positionen sieht Paulston den eigentlichen Beitrag der sozialen Kartographie zum Projekt der Postmoderne. Geographie und Erziehung gehen hier eine Allianz ein, um die veränderte Visualisierung von Erzählungen angemessen darstellen zu können. Dabei geht es darum, einschlägig bekannte Positionen der VE, die sich dem „Postmoderne Pol“ der oben kurz erwähnten Karte zuordnen lassen, zu artikulieren, und den Kontroversen Raum zu geben, auch die Positionen zu verorten, die dem Postmoderne-Projekt und seinen Implikationen für die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft mit Skepsis begegnen.

In den ersten vier (von neunzehn) Beiträgen geht es darum, unterschiedliche Anregungen zum Thema aus verschiedenen Disziplinen, wie der Kulturgeographie, der Sozialgeschichte oder auch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufzunehmen, um mögliche Erträge eines solchen perspektivischen Zugangs auszuloten. Die Beiträge gebrauchen modernistische und postmodernistische Perspektiven,⁸ um nach der Nützlichkeit des

⁷ In einem später in der Zeitschrift *Compare* veröffentlichten Beitrag (1992) vertrat er die These, dass die textuellen Wissensrepräsentationen der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg drei Phasen erkennen ließen: 1. die der Orthodoxie der fünfziger und sechziger Jahre, in der Positivismus und Strukturfunktionalismus vorherrschten, 2. die Phase der Heterodoxie der siebziger und achtziger Jahre, gekennzeichnet durch Paradigmenstreite und schließlich die aktuelle Phase der Heterogenität seit den neunziger Jahren, gekennzeichnet durch streitbare aber komplementäre Wissensgemeinden, die die Existenz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven begrüßen und unterstützen. Mit dem Verlust der Legitimität von Metanarrativen sei das übrig geblieben, was Derrida als *différance* (auch in der Schreibweise *différance*, K. A.) konzeptualisierte.

⁸ Paulston wies an anderer Stelle darauf hin, dass er die unterschiedliche Terminologie: postmodern, postmodernistisch u. ä. zur Kenntnis nimmt, den damit verbundenen Bedeutungsunterschieden aber in seinen Forschungsinteressen kein besonderes Gewicht beimisst.

kartographischen Zugangs „to better identify and compare difference“ (Paulston 1996, S. xix) zu fragen. Dieser Grundfrage geht der Sammelband in vier Zugängen nach: *Mapping Imagination*, *Mapping Perspectives*, *Mapping Pragmatics*, dieser Zugang ist mit Studien befasst, die ein räumliches Verständnis von Machtrelationen und Übergängen untersuchen, und schließlich *Mapping Debates* – ein Kapitel das sich im Wesentlichen mit den zuvor entfalteten Argumenten auseinander setzt. Im letzten Zugang ist das kritisch reflexive Prinzip des gesamten Projekts nochmals besonders explizit gemacht, alle Positionen und jede Form des Wissens zu hinterfragen. Paulstons Bezüge sind vielfältig: er setzt sich nicht nur mit neueren Entwicklungen zum Feld der sozialen Kartographie auseinander, sondern nimmt auch Impulse des poststrukturalistischen Feminismus und des Postkolonialismus mit auf. Er formuliert, die Anregungen dieser interdisziplinären Entwicklungen rezipierend, seine eigene Position als:

„my contention that a ludic mapping practice can help to subvert mapping’s colonizing role under modernity and open a site of resistance in postmodernity, all the while (and in this book) seeking to undermine its own authority as a new discourse of power“ (Paulston 1996, S. xx).

Festzuhalten ist, dass Paulstons Ansatz unterschiedliche Differenzdiskussionen aufnimmt und produktiv für die VE wenden will. In gewisser Hinsicht ist sein Projekt der sozialen Kartographie ein Disziplinierungsinstrument für eine postparadigmatische VE: die Verortung unterschiedlicher Wissensgemeinden und Positionen sowie das Sichtbarmachen der theoretischen Interrelationen sorgen für optische Übersichtlichkeit und dokumentieren gleichzeitig die Rationalität der unterschiedlichen „Cluster“. Paulstons Zugang ist, in seinen eigenen Worten, spielerisch, aber eben nicht jenseits aller wissenschaftlichen Rationalität angesiedelt. Im Kenntlichmachen von Positionen und im Nennen theoretischer Bezüge liegt, bei aller postmodernen Herausforderung, ein Gutteil *scientific business as usual* und kein Feyerabensches *anything goes*.

Ich habe Paulstons Projekt wegen seiner Übersichtsfunktion so ausführlich dargelegt, weil hier die unterschiedlichen Rezeptionen von „Differenzdebatten“ in der VE in der Perspektive einer langen Erfahrung mit sozialer Kartographie gesichtet und geordnet vorliegen. Zwar lässt sich – worauf Paulston ausdrücklich hinwies – über die in jeder Karte enthaltene Interpretation streiten; die Frage ist hier aber nicht, welche unterschiedlichen An- und Zuordnungsmöglichkeiten von „Differenzdebatten“ es in der VE gibt, sondern wie flächendeckend das rezipierte Spektrum der „Differenz-Positionen“ ist. Für weitere Aufschlüsse ist anderes Textmaterial notwendig. So lässt sich beispielsweise fragen, was aus den Anregungen und Herausforderungen geworden ist, die etwa in der *Presidential Address* von Val D. Rust (1991) formuliert wurden. Eine mögliche Antwort auf diese Frage gibt der nächste Abschnitt.

3 Postmoderne „Differenz“ in der VE

Nicht nur *wie* die postmodernen Herausforderungen verhandelt werden ist fraglich, sondern *was* genau diese Herausforderungen bedeuten. Paulston selbst nahm die Herausforderungen der postmodernen „Differenz“ auf der Metaebene an. Er betont die Standpunktgebundenheit aller Forschung, das Ende der großen Erzählungen und plädiert dafür, Widerstreit zuzulassen und einen eher spielerischen Umgang zu wählen.

Eine Antwort auf die Frage, was eine postmoderne Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstitution im Einzelnen bedeutet, gibt Thomas Popkewitz (1998). Für die VE hat Val D. Rust mit seiner *Presidential Address* (1991) die Bedeutung der Postmoderne-Debatten ausgelotet und dabei sowohl die epistemologischen Implikationen als auch die gesellschafts-organisatorischen thematisiert und damit die Postmoderne als zentrales Thema und wichtige Perspektive positioniert. Auch das 1996 publizierte Themenheft der *Comparative Education* (CE) (Vol. 32, No. 2) leuchtet die Bedeutung der Postmoderne-Debatte für die VE auf allgemeiner Ebene aus. Cowens Beitrag (1996) darin bringt die (verspätete) Postmoderne-Rezeption in der VE, die er an Val D. Rusts *Presidential Address* (1991) festmacht, mit der disziplinären Verfasstheit in Verbindung. Ausgangspunkt ist daher die Feststellung, die VE sei ein Projekt der Moderne. Cowen hebt hier auf den langjährigen Versuch ab, die VE nach dem Modell der Naturwissenschaften zu etablieren; es lässt sich aber auch an Foucaults Ausführungen in *Die Ordnung der Dinge* denken, die die vergleichenden humanwissenschaftlichen Disziplinen einer bestimmten Erkenntnis zuordnen. Cowen erinnert an die Krise der VE in den 1970er Jahren, als unter dem Einfluss von Neodependenz-Theorien Kritik an Kolonialismus und Kulturimperialismus geübt wurde. Damit verschob sich die Analyse von der Nation als Vergleichseinheit zu globalen Zusammenhängen. Auch das Interesse an der Genese moderner Erziehungssysteme nahm zu.

Vor dem Hintergrund historischer Untersuchungen kann das moderne Bildungssystem in Bezug auf drei Dimensionen analysiert werden: 1. die Rolle des Staates, 2. Bildungsinhalte und Bildungsstrukturen und 3. die internationalen Beziehungen des Bildungssystems. Moderne Bildungssysteme sind, so Cowen (1996), u. a. durch unterschiedliche Anforderungen gekennzeichnet, die mit der Schaffung und dem Auf-Dauer-Stellen einer nationalen Identität sowie durch den Beitrag des Bildungssystems zu wirtschaftlichem Wachstum und den Erwartungen der Chancengleichheit gekennzeichnet sind. Eine bestimmte Interpretation der Rolle des „Internationalen“ kommt hinzu. Diese Phase, so Cowen, sei jetzt an ihrem Ende angekommen – jedenfalls für die Staaten, die in die spätmoderne Phase eingetreten seien. Diese Phase ist gekennzeichnet durch ein Krisenbewusstsein, das Bildungsreformen nach sich zieht. Infolge dieser Bildungsreformen –

wozu, wäre hier anzumerken, entscheidend semantische Umstellungen zählen – kommt es zu einer Umdefinition vom *Educandus* zum am Bildungsmarkt teilnehmenden Konsumenten. Diese Umstellung ziehe eine große innere Ausdifferenzierung des Bildungssystems und eine Umstellung der Bildungsorganisation nach sich: pädagogische Vermittlung wird jetzt in Form von Modulen organisiert, Universitäten bilden nicht mehr einfach die Spitze des Bildungssystems, sondern sind nach unterschiedlichen Funktionen unterteilt, nach öffentlicher Serviceleistung, Forschung und Lehre. Der internationale Markt gewinnt an Bedeutung, von hier aus werden Effizienz, Effektivität und Zweck der Bildung definiert. Die ökonomische Funktion wird wichtiger als die staatsbürgerliche, der Minoritätenstatus tendenziell irrelevant. Als spätkapitalistische Einrichtungen bilden die Bildungsinstitutionen selbst einen Markt. Vor dem Hintergrund der Postmoderne-Debatten bedeutet dies: im Sinne einer Epochenmarkierung muss die Postmoderne als westliche Verunsicherung gelesen werden. Die Möglichkeiten, die ein Lesen der Postmoderne in vergleichender Perspektive bieten, sind: eine Untersuchung der globalen pädagogischen Form und des „Anderen“. Zentral für ein postmodernes Erziehungsmuster im Kontext der Spätmoderne ist das Thema der kollabierenden pädagogischen Form, der Konzepte des gebildeten Menschen und des Lehrers als Zentrum pädagogischer Prozesse.

An dieser Stelle kann ich in zweifacher Hinsicht an der Cowenschen Argumentation anschließen: mit einer Betrachtung des von Thomas S. Popkewitz und Marie Brennan (1999) herausgegebenen Sammelbandes als Beispiel eines neuen postmodernen Lesens traditionsreicher erziehungswissenschaftlicher Themen und zudem Cowens These von der Bedeutung postmoderner Theorien für ein Verständnis des „Anderen“ aufnehmend, mit der Vorstellung einer hierzulande erziehungswissenschaftlich noch wenig diskutierten Variante von „Differenz“, die der Subalternität.

Ein Beispiel aus der internationalen erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption

Popkewitz und Brennan (1999) befragten in *Foucault's Challenge* vergleichend arbeitende Erziehungswissenschaftler aus verschiedenen Ländern zu Aspekten der Foucaultschen Herausforderung für die Erziehung(swissenschaft). Im Zentrum stehen Foucaults Arbeiten zu Disziplinierung und Normalisierung, sein Subjekt- und Machtbegriff sowie die Arbeiten zu *gouvernementalité*. Ein Anknüpfungspunkt für die Rezeption Foucaults in der angloamerikanischen VE besteht in seinen Untersuchungen zum Konnex von Wissen und Macht. Es ist deshalb kein Zufall, dass Thomas Popkewitz, der mit Michael Apple und anderen Kollegen vor allem im Bereich der Curriculumforschung tätig ist, Foucaults Arbeiten aufgegriffen hat.

An dieser Stelle erinnere ich an Paulstons *Presidential Address* zur Bedeutung von Ethnizität für die VE, um zu illustrieren, dass die Untersuchung von Lehrplänen als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse schon lange zum Standard angloamerikanischer vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung gehört. Dies ist sicher nicht die einzige Erklärung für den relativ größeren Stellenwert von Foucaults Arbeiten in der anglophonen Erziehungswissenschaft im Vergleich etwa zur deutschen, aber die Tradition der Curriculumforschung scheint mir doch dafür zentral zu sein. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass auch in der angloamerikanischen Erziehungswissenschaft die Foucault-Rezeption relativ schwach ausgeprägt ist im Vergleich zur Rolle, die Foucault in anderen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen spielt.

In jedem Falle wird in Popkewitz' und Brennans (1999) Sammelband der Versuch unternommen, auf der methodologischen, der epistemologischen Ebene und auf der Ebene der „politics of intellectual work“ (S. xiv) die Herausforderung anzunehmen. Denn, so der Ausgangspunkt, nach wie vor wird der modernistische Diskurs unreflektiert fortgesetzt, werden Forderungen zur „Rettung der Massen durch Erziehung“ erhoben, ohne Foucaults Skeptizismus bezüglich des „Willens zur Wahrheit“ zu berücksichtigen, der sich in solchen Interessen artikuliert. Foucaults Methodologien eröffnen einen Weg, um die kritischen Traditionen, die westliches linkes Denken seit der vergangenen Jahrhundertwende dominierten, zu hinterfragen und die Geschichts- und Fortschrittskonzeptionen zu prüfen, die den Sozial- und Erziehungswissenschaften zugrunde liegen. Es gehe nicht um eine Hypostasierung Foucaults, sondern um eine produktive Nutzung seiner Beschäftigung mit Fragen der Subjektkonstitution in Machtbeziehungen. Diese – heißt es im Vorwort – bilden einen wichtigen Beitrag aktueller, mit Fragen der Identitätspolitik befasster Sozialtheorie, wie am Beispiel historischer und theoretischer Arbeiten der feministischen Bewegung ausgeführt wird (S. xiv). Der vorliegende Band eröffnet nach Aussage der Herausgebenden die Möglichkeit eines anderen theoretischen und politischen Projekts, das seine eigene Position nicht automatisch privilegiert. Die vierzehn Kapitel des Buches sind in fünf Teile gegliedert. Der erste Teil gibt einen theoretischen Überblick, der zweite Teil ist in sechs Kapiteln mit Fragen der Konzeptualisierung von Erziehung, Kindheit, Schule, Lehre in historischer Perspektive befasst, der dritte Teil untersucht Fragen von Macht, Disziplin und *gouvernementalité*, der vierte Teil erkundet die Bedeutung empirischer und literarischer Texte und der fünfte erwägt die politischen Implikationen von Foucaults Arbeiten im Blick auf die Erziehungspraxis und sowie im Blick auf die Forschungsethik. Publiziert haben Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen aus den USA, Finnland, Schweden, Australien, Großbritannien und Island.

Dieses Beispiel der Foucault-Rezeption zeigt, dass seine Provokationen

auch erziehungswissenschaftlich produktiv genutzt werden können, verdeutlicht aber auch, dass Foucault erziehungswissenschaftlich „gebogen“ werden muss, damit der nicht schlüssige und im Sinne des etablierten Verständnisses wissenschaftlicher Disziplinen regelwidrige Charakter seiner Arbeiten in anschlussfähiger Weise bearbeitet werden kann. Besser auf die disziplinäre Verfasstheit der VE im engeren Sinne bezogen sind Plädoyers wie das kürzlich von Cummings (1999) in seiner *Presidential Address* vorgelegene, einen institutionsbezogenen Zugang zu wählen, um zu Vergleichen, zu Vergleichen, zu Vergleichen!

Das Subalternität-Konzept in der VE als Beispiel für Diskussionen um „radikale Differenz“

Die für die Foucault-Rezeption angeführten Probleme gelten auch für die Rezeption des Subalternitäts-Konzepts in der VE. Dieses Konzept ist hier ein Beispiel für die Thematisierung von *radical alterity*. „Fortgeschrittene“ „post-fordistische“ Gesellschaften sind mit „Subalternität“ z. B. im Zuge globaler Migration aktuell und unmittelbar, sozial und politisch konfrontiert, wenn es um Tätigkeiten auf den untersten Rängen des Dienstleistungssektors geht. Im Zusammenhang mit institutionellen Inklusions- und Exklusionsprozessen ergeben sich Folgen für vergleichende Untersuchungen. In der VE kann zusätzlich zur institutionellen die Ebene der unterschiedlichen Subjektpositionen angesprochen werden, etwa im Sinne von Cowens (1996) Hinweis auf die Rolle postmoderner Theorien für ein Verständnis des „Anderen“. Die Theoretisierung des Themas Subalternität ist vor allem mit dem Namen Gayatri Charavorty Spivak verbunden und ihrem paradigmatischen, an Gramsci (daher die Bezeichnung) und am Dekonstruktivismus orientierten Aufsatz: *Can the Subaltern Speak?* (1988) Eine herausragende Rolle spielt der Begriff vor allem in der Strömung des Postkolonialismus, die mit dem Namen *Subaltern Studies Group* verbunden ist, dem vor allem Historiker aus Südostasien angehören. Der Gründer dieser Bewegung, Ranajit Guha, definierte „subaltern“ als

„a name for the general attribute of subordination ... whether this is expressed in terms of class, caste, age, gender and office or in any other way“ (Guha/Spivak 1988, S. 35, zitiert nach Beverly 1996, S. 347).

Hier bietet sich für Beverley (1996) der Anschluss, um nach Bedingungen zu fragen, die ein Wissen um den subalternen „Anderen“ aus der Perspektive akademischen Wissens möglich machen – ein Wissen, das dem subalternen Subjekt den Status des „Anderen“ erst zuweist. Beverley diskutiert dies an mehreren Beispielen, u. a. am Umgang mit der Autobiographie von Rigoberta Menchú. Die junge guatemaltekeische Eingeborene erhielt dafür 1992 den Literaturnobelpreis, und ihr Buch wurde in den Literaturkanon des *basic humanities* Programms der Universität Stanford aufgenommen; in

diesem Zusammenhang gab es heftige bildungspolitische Kontroversen. Der Skandal, so Beverley, war nicht, dass es sich um ein Dokument aus der Welt der Subalternen gehandelt habe, sondern, dass der Text ins Zentrum des Literaturkanons einer Universität gesetzt wurde, deren Hauptaufgabe die Reproduktion von Eliten ist. Dieses Beispiel zeigt, unterfüttert mit zahlreichen Verweisen, dass ein Wissen um den subalternen „Anderen“ problematisch ist; es verweist auf ein neues Wissensregister, das mit den „Weltkarten“ der Universität nicht kompatibel ist und provoziert den subalternen Widerstand gegen elitäre Konzeptionen (Beverly 1996, S. 351). Beverley positioniert die *subaltern studies* an der Grenzlinie, an der die Beziehung zwischen Herrschaft und Subordination (re)produziert wird.

Obwohl bei der Entwicklung der *subaltern studies* Kolonialismus und Post-Kolonialismus eine wichtige Rolle spielen, zeigt die Nutzung des Konzepts im Rahmen der Exklusionsdebatten in fortgeschrittenen Gesellschaften, dass den Bedingungen von Artikulationsmöglichkeiten von Subjekten als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation zunehmend Beachtung gezollt und die erzieherische und erziehungswissenschaftliche Herausforderung zunehmende Anerkennung findet.

4 Schluss

Auf den ersten Blick scheint die Rezeption vor allem des Subalternitäts-Konzepts in der VE so exotisch, dass sie selbst mit den weit gesteckten Grenzen einer post-paradigmatischen disziplinären Verfasstheit nur schwer vereinbar scheint. Der zweite Blick zeigt jedoch Vertrautes: In fortgeschrittenen Gesellschaften taucht die Thematisierung von Subalternität im Horizont der Globalisierungsdebatten auf. Mit Globalisierung sind im gängigen Sprachgebrauch vor allem *ökonomische* Entwicklungen gemeint, die vertraute Konzeptionen von (wohlfahrtsstaatlich organisierten) Nationalstaaten – je nach Betrachtungsweise – in Frage stellen, erodieren, herausfordern. Nationalstaatliche Verfasstheit von Gesellschaften und staatlich kontrollierte Erziehungssysteme bilden einen engen Zusammenhang.⁹ Als Teil der Erziehungswissenschaft ist auch die Institutionalisierung der VE in diesen Kontext einzuordnen. Nationalstaaten wiederum sind, darauf haben Weltsystemtheoretiker unterschiedlicher Couleur hingewiesen,¹⁰ in entscheidender Weise aus dem Weltmarktzusammenhang hervorgegangen, artikulieren sich traditionell aber nicht in ökonomischen, sondern in *kulturellen* Begriffen. Vor allem der Chiffre „Nationalkultur“ kommt dabei eine große Bedeutung zu. Für die Vermittlung dieser Chiffre – neben dem ka-

⁹ Vgl. auch meinen ersten Beitrag in diesem Band.

¹⁰ Vgl. z. B.: Boli/Ramirez/Meyer 1985, Meyer/Boli/Thomas/Ramirez 1997, Meyer/Kamens/Benavot mit Yun-Kyung und Suk-Ving Wong 1992, Ramirez/Rubinson 1979.

nonisierten Wissen in (national)sprachlichen Homogenisierungsprozessen – hat staatlich institutionalisierte Bildung eine herausragende Bedeutung. Mit der ökonomistischen semantischen Umstellung im Zuge der Globalisierungsdebatten scheint die kulturelle Dimension in den Hintergrund zu treten (so auch Cowens (1996) Bemerkung zum tendenziellen Verschwinden des Minoritätenstatus), es lässt sich aber auch vermuten, dass hier lediglich die Verschränkung zwischen institutioneller Inklusion von Individuen und der kulturellen Vermittlung, über die sie artikuliert ist, verdeckt wurde. Die „Subalternitätsdebatte“ kann dazu genutzt werden, die

„Verschiebung von einem repressiven Machtkonzept hin zur Untersuchung der Formen, in denen Macht innerhalb des Gesellschaftssystems wirksam wird und auf diese Weise soziale Praktiken und Identitäten erzeugt“ (Popkewitz 1998, S. 262),

zu untersuchen. Dies ist etwa möglich im Sinne von Spivaks Begrifflichkeit oder auch im Sinne Bourdieus, denn es geht um die *Nicht*verfügbarkeit gesellschaftlich definierter und hierarchisierter Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Systemtheoretisch gewendet: Subalternität im Kontext der Verfasstheit fortgeschrittener Gesellschaften ist der Ausschluss von der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Kommunikation. So gesehen sind die postmodernen/poststrukturalistischen Differenz-Diskussionen Zeichen für ein zunehmendes Offenlegen der Konstruktionsmechanismen von Inklusionsbedingungen des wohlfahrtsstaatlich organisierten Nationalstaats. Die Reaktionen der VE auf diese Debatten sind Teil der wissenschaftlichen Folgenabschätzung dieser Entwicklungen für (national) staatliche Erziehungssysteme.

Literatur:

- Amos, Karin S. 1999: Rauschen und Signale. Die Kategorie Geschlecht in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 283-398
- Beverly, John 1996: Pedagogy and Subalternity. Mapping the Limits of Academic Knowledge. In: Paulston 1996, S. 347-356
- Boli, John/Ramirez, Francisco O./Meyer, John W. 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: Comparative Education Review, Vol. 29, 1985, No. 2, S. 145-170
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert 1975: Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books
- Brembeck, Cole S. 1975: The Future of Comparative Education. In: Comparative Education Review, Vol. 19, Oktober 1975, No. 3, S. 369-374
- Carnoy, Martin/Levin, Henry 1976: The Limits of Education Reform. New York: David McKay
- Cowen, Robert 1996: Last Past the Post. Education, Modernity and Perhaps Postmodernity. In: Comparative Education, Vol. 32, 1996, No. 2, S. 151-170

- Cummings, William K. 1999: The Institutions of Education: Compare, Compare, Compare! In: *Comparative Education Review*, Vol. 43, November 1999, No. 4, S. 413-437
- Grant, Nigel 1988: The Education of Minority and Peripheral Cultures. In: *Comparative Education*, Vol. 24, 1988, No. 2, Special Number (11) (Themenheft 11), S. 155-166
- Greer, Colin 1974: *Divided Nation. The Ethnic Experience in America*. New York: Basic Books
- Guha, Ranajit/Spivak, Gayatri (Hg.) 1988: *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen 1990: Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., 1990, Heft 1, S. 99-119
- Krüger-Potratz, Marianne 1997: Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Christoph/von Kopp, Botho/Lauterbach, Uwe/Schäfer, Ulrich/Schmidt, Gerlind (Hg.) 1997: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, Band 2, S. 656-672
- Krüger-Potratz, Marianne 1999: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg. 1999, Heft 2, S. 149-165
- Krüger-Potratz, Marianne/Jasper, Dirk/Knabe, Ferdinande 1998: *Die „Fremdsprachigen Volksteile“ und die deutsche Schule*. Münster: Waxmann
- Masemann, Vandra 1990: Ways of Knowing. Implications for Comparative Education. In: *Comparative Education Review*, Vol. 34, November 1990, No. 4, S. 464-473
- Meyer, John W./Boli, John/Thomas, George M./Ramirez, Francisco O. 1997: World Society and the Nation State. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, July 1997, No.1, S. 144-181
- Meyer, John W./Kamens, David/Benavot, Aaron mit Yun-Kyung und Suk-Ving Wong 1992: *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories for the Twentieth Century*. London: Falmer Press
- Novak, Michael 1973: *The Rise of the Unmeltable Ethnics. Politics and Culture in the Seventies*. New York: Macmillan
- Paulston, Rolland G. 1976: Ethnicity and Educational Change. A Priority for Comparative Education. *Comparative Education Review*, Vol. 20, October 1976, No. 3, S. 269-277
- Paulston, Rolland G. 1992: Comparative Education as an Intellectual Field. Mapping the Theoretical Landscape. In: *Compare*, Vol. 23, 1992, No. 2, S. 101-114
- Paulston, Rolland G. (Hg.) 1996: *Social Cartography. Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York, London: Garland
- Paulston, Rolland 1999: Mapping Comparative Education after Postmodernity. In: *Comparative Education Review*, Vol. 43, November 1999, No. 4, S. 438-463
- Popkewitz, Thomas S. 1998: US-amerikanische Erziehungswissenschaft und die Normierung sozialer Unterscheidungen: Postmoderne Diskurse und das Konstrukt des Neuen Lehrers. In: Stroß/Thiel (Hg.) 1998, S. 253-277
- Popkewitz, Thomas S./Brennan, Marie (Hg.) 1999: *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College Press
- Ramirez, Francisco O./Rubinson, Richard 1979: Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In: Meyer, John W./Hannan, Michael T. 1979: *National Development and the World System*. Chicago: University of Chicago Press, S. 72-82

- Ray, Douglas/Poonwassic, Deo H. (Hg.) 1992: Education and Cultural Differences. New Perspectives. New York, London: Garland
- Rust, Val D. 1991: Postmodernism and Its Comparative Education Implications. In: Comparative Education Review, Vol. 35, 1991, No. 4, S. 610-626
- Schermerhorn, R. A. 1970: Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research. New York: Random House
- Schriewer, Jürgen 1987: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Baeker, Dirk u. a. (Hg.) 1987: Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 629-668
- Schriewer, Jürgen 1998: Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen. In: Neumann, Karl (Hg.) 1998: Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinieren Disziplin. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 79-103
- Soja, Edward/Hooper, Barbara 1993: The Spaces that Difference Makes: Some Notes on the Geographical Margins of the New Cultural Politics. In: Keith, M./Pile, S. (Hg.) 1993: Place and the Politics of Identity. New York: Routledge, S. 183-205
- Spivak, Gayatri 1988: Can the Subaltern Speak? In: Grossberg, Nelson and Lawrence (Hg.) 1988: Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, S. 271-313
- Stroß, Annette M. 1998: „Postmoderne“ als Thema des deutschen pädagogischen Diskurses: Zur Rekonstruktion eines flüchtigen Phänomens. In: Stroß/Thiel (Hg.) 1998, S. 239-252
- Stroß, Annette M./Thiel, Felicitas (Hg.) 1998: Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar 1997: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, Heft 6, S. 849-852
- Wenning, Norbert 1996: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung: Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske und Budrich
- West, Earle 1969: American Minority Groups and Contemporary Education. In: Journal of Negro Education, Vol. 38, Summer 1969
- Wirt, Frederick M. 1979: The Stranger within My Gate: Ethnic Minorities and School Policies in Europe. In: Comparative Education Review, Vol. 23, Februar 1979, No. 1, S. 17-40

Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik

Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr

Dieser Beitrag analysiert die Funktion von Differenz in der Sonderpädagogik. Für die Sonderpädagogik gilt der Differenzbegriff „Behinderung“ funktional, d. h. inhaltlich und sozial, als systemkonstituierend, als Gestaltungselement der Differenz von Gleichheit und Anderssein.

Diese Perspektive bildet hier unsere Analysefolie. In einem einleitenden Abschnitt wird dies erläutert. Der zweite Teil beschreibt aus dieser Blickrichtung die Entwicklung der Sonderpädagogik entlang ihrer inhaltlichen Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Problemstellungen. Im dritten Teil wenden wir uns der Funktion der Sonderpädagogik unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration zu. Abschließend werden vor diesem Hintergrund Forderungen an die sonderpädagogische Theoriebildung formuliert.

1 Differenz als Analysebegriff für die Sonderpädagogik

„Behindertenpädagogik ist eine Kontingenzformel von Pädagogik. Sie bildet die semantische Struktur für jenen Ausgliederungsvorgang der Erziehung behinderter Menschen aus dem allgemeinen Erziehungssystem [...]“ (Bleidick 1997, S. 141), mit dem ein Prozess der Stigmatisierung in Gang gesetzt wird, der gleichzeitig Bedingung für die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Hilfe und Unterstützung ist.

Die Beziehung des Erziehungssystems zum gesamten Gesellschaftssystem lässt sich systemtheoretisch über seine „zentrale eigenständige Funktion“ Erziehung beschreiben. Unter dem Gesichtspunkt der Inhalte erfolgt dies durch Kontingenzformeln (Humane Perfektion, Bildung, Lernfähigkeit) (Luhmann/Schorr 1979, S. 85 ff.) und unter dem der sozialen Inklusion mittels pädagogischer Selektion, die zufälliger oder durch Schichtung vermittelter gesellschaftlicher Selektion entgegenwirken soll (ebd., S. 252).

„In analoger Weise ist eine historische Reformulierung des Erziehungssystems für Behinderte im Verlaufe der Ausgliederung aus dem allgemeinen Bildungs-, Schul- und Erziehungssystem plausibel: Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitation respektive Integration stellen handlungsleitende Kontingenzformeln dar“ (Bleidick 1997, S. 141 f.).

Die Kontingenz heilpädagogischer Theoriebildung zeigt sich bereits in ihrer Begrifflichkeit (Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Integrationspädagogik, Rehabilitationspädagogik). Fragestellungen der Heil- und Sonderpädagogik richteten sich in erster Linie an die organisatorische Gestaltung dieser Kontingenzformeln. Dabei verstand und versteht sich die Heil- und Sonderpädagogik in ihrer Argumentation als Anwalt für behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene.¹

Die in diesem Sinne normative Orientierung wechselte ihre inhaltlichen Bezugspunkte. Der sonderpädagogische Diskurs orientierte sich mit dem Fokus auf Individualität nacheinander jeweils einseitig an der Besonderheit, der Gemeinsamkeit und der Übersetzung von Differenz in Gleichheitsforderungen. Kritische Reflexionen der Legitimität und Erreichbarkeit heil- und sonderpädagogischer Zielsetzungen und ihrer Folgeprobleme wurden zunächst durch wertgeleitete Rechtfertigungen kurzgeschlossen. In diesem Entwicklungsprozess verlagerte sich der Schwerpunkt der heil- und sonderpädagogischen Diskussion vom Konzept der Differenz zum Konzept der Einheit bzw. zu dem von Einheit *und* Differenz. Dieses Muster liegt auch den folgenden Ausführungen als Gliederungsprinzip zugrunde. Dabei verwenden wir „Differenz“ unter den Aspekten personeller Differenz und sozialer Integration und nutzen die Instrumente der Systemtheorie² als Mittel zur Analyse, nicht zur Begründung der Sonderpädagogik.

Abschnitt 2.1 widmet sich der Phase der Heilpädagogik, in der die Andersheit von Menschen mit Behinderungen im Mittelpunkt stand. Im Abschnitt 2.2 folgt ein Abriss der Phase, in dem sich die Diskussion in ihr Gegenteil verkehrte, um nun die Gemeinsamkeiten von Menschen mit und ohne Behinderung zu betonen. Diese Polarisierung verschob sich anschließend hin zu einer Konzeptualisierung, in der die Berücksichtigung individueller Differenz scheinbar in einer differenzierten pädagogischen Einheit aufgeht. Dies beschreiben wir in Abschnitt 2.3. Nach diesem historischen Abriss arbeiten wir einige Probleme des sonderpädagogischen Differenzbegriffs heraus, die, nach unserer Ansicht, in der fachinternen Diskussion bisher wenig Beachtung fanden. Wir schlagen vor, anstelle einer einseitig polarisierenden Schwerpunktsetzung auf Integration respektive Differenz die dynamische Kopplung von *individueller Differenz* und *sozialer Integration* ins Zentrum sonderpädagogischer Reflexion zu rücken.

¹ Dieses historisch gewachsene Verständnis sieht sich zunehmend durch den Anspruch in Frage gestellt, Menschen mit Behinderungen als selbst bestimmende Experten eigener Lebensführung und -gestaltung zu respektieren.

² Zu Systemtheorie und Differenz siehe den Beitrag von Hillebrandt in diesem Band.

2 Funktion der Sonderpädagogik unter inhaltlichen Gesichtspunkten

Die sachliche, zeitliche und soziale Ausdifferenzierung des pädagogischen Systems wurde zum Impuls für neue pädagogische Reflexionen, zum Dauerrappell an das System, sich zu verändern und weiterzuentwickeln. Im Zuge dieser Entwicklungen wuchsen die „pädagogischen Sensibilitäten“ für individuelle Differenzen unter den Zöglingen (Luhmann/Schorr 1979, S. 16). Die Leitidee von Erziehung³ (Luhmann 1993, Bd. 2, S. 147) – „dem Individuum als Individuum gerecht zu werden und [es] in seiner Einmaligkeit zu bilden“ (ebd.) – wirkt dabei notwendig als „Unzufriedenheitsgenerator“ (ebd., S. 148). Pädagogische Wirklichkeit lässt sich nur in der Differenz der Einheit von individueller Bildung und Qualifikation, von selbst bestimmtem Lernen und Selektion sowie von autonomer Subjektivität und sozialer Integration beobachten (Schäfer 1996, S. 88). Für die Selbstbeschreibung der Heil- und Sonderpädagogik wurden weniger die Einheit der Differenz von individueller und sozialer Funktion der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen entwicklungsleitend, sondern stärker die individuellen Differenzen von pädagogischen Intentionen, deren institutioneller Gestaltungen und deren Wirkungen für den Einzelnen.

2.1 Differenz als Grundlage heil- und sonderpädagogischer Legitimation

Aus heilpädagogischer Sicht wurde die Sensibilität für individuelle Differenzen über Begriffe wie „Schwachsinn“, „Kinderfehler“ und „Erziehungsfehler“ zunächst in pädagogische Aufgabenbeschreibungen – primär der pädagogischen Hilfe und Förderung bei *sensorischen* Behinderungen – transformiert und für die Entwicklung eines eigenständigen Schulsystems instrumentalisiert. Dazu lassen sich zwei funktionale Argumentationslinien rekonstruieren: (1.) wurde die Einlösung der Bildungsrechte behinderter Kinder im Sinne ihrer individuellen, religiös verstandenen Heilung und ihrer sozialen Brauchbarkeit gefordert. Gleichzeitig wurde aber auch von Anfang an das Bedürfnis nach Entlastung des allgemeinen Schulsystems artikuliert. Das verlangte danach,

„Wege zu finden, eine immer größer werdende Zahl von Schülern, die im (Regel-)Unterricht des öffentlichen Pflichtschulwesens trotz nachhaltiger Bemühungen auf Dauer nicht mitkamen – nicht mitkommen konnten – unterrichtlich zu versorgen“ (Kanter 1997, S. 174).

(2.) war es mit der Gründung der ersten heilpädagogischen Institutionen im ausgehenden 18. Jahrhundert möglich, die Anwendung spezieller pädagogi-

³ Luhmann bezeichnet dies als „folgenreiche Überforderung der Erziehung“ (1993, S. 147).

scher Methoden zu legitimieren. Umgekehrt begründete die Entwicklung spezieller Methoden die Notwendigkeit eigenständiger heilpädagogischer Institutionen. Die Legitimität heilpädagogischer Erziehungsziele wurde normativ gesetzt, nicht reflektiert. So konnte sich aus und neben dem allgemeinen pädagogischen System ein ausdifferenziertes Erziehungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – bei einseitiger Orientierung an Differenz – entwickeln. Die Einheit dieses Erziehungssystems für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestand in der individuellen, heilenden Erziehung für diese Gruppe und in deren Ausgrenzung aus dem allgemeinen Erziehungssystem. Die institutionellen Expansionserfolge neutralisierten das damit verbundene Separationsproblem.

Im Sinne von individueller Differenz und sozialer Teilhabe wurde das auf diesen konzeptionellen und methodischen Zugängen aufbauende Wachstum heilpädagogischer Institutionen durch eine scharfe Akzentuierung des „*Be-Sonderen*“ dieser Pädagogik, bzw. der „*Sonderheit*“ der Population, auf die sie ausgerichtet ist, konsequent durchgesetzt. Die neue, spezialisierte Zielsetzung der organisatorischen Gestaltung war eine

„kompensatorische Erziehung zum Ausgleich sozialer Nachteile, Behinderung als soziokulturelles Defizit und die Politisierung der Sonderpädagogik mit dem Anspruch, Chancengleichheit herzustellen – alles das sind die beinahe zwangsläufigen Fokussierungen am Ende der ersten 25 Jahre Nachkriegszeit“ (Bleidick 1997, S. 148 f.).

Die Umbenennung des Fachs vom theologisch und medizinisch unterlegten *Heilpädagogik* in *Sonderpädagogik* erfolgte in den 1970er Jahren. Über den Differenz-Referenzbegriff „*Sonder-Pädagogik*“ wurden (1.) der Ausbau von Sonderinstitutionen, (2.) die Eigenständigkeit der Profession „*Sonderschullehrer*“ und (3.) die Etablierung der eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin Sonderpädagogik mit zunächst starkem Bezug zur Sonderschule erfolgreich betrieben. Die besondere individuelle Förderung sollte individuelle Bildung, autonome Subjektivität und selbstbestimmtes Lernen sowie soziale Chancengleichheit – angemessene Qualifikation, Entschärfung gesellschaftlicher Selektionsprozesse und soziale Integration – ermöglichen.

Die Durchsetzung individueller Bildungsrechte von Menschen mit Behinderungen wurde, historisch betrachtet, vor allem durch Akzentuierung ihrer Differenz zu „*Nicht-Behinderten*“ und die Betonung ihrer Besonderheit vorangetrieben. Je schärfer man die Differenz zwischen „*Behinderung*“ und „*Normalität*“ im Sinne spezieller Erziehungsbedürfnisse ausleuchtete, desto besser waren sonderpädagogische Expansionsansprüche zu begründen. Im Rahmen dieser Zentrierung auf Differenz wurde die (differente) Einheit der pädagogischen Funktion aus den Augen verloren.

Für das Systemwachstum und den Anspruch auf Eigenständigkeit (professionelle Autonomie) war diese Argumentationslinie äußerst erfolgreich. Die Crux dieser Erfolgsgeschichte – der Expansion sonderpädagogischer Institutionen – war ihre Konsequenz einer weit vorangetriebenen sozialen

Separierung von Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen („Sonderschulwunder“, Speck 1991). Noch während die Sonderschulen und Sondereinrichtungen die Probleme lösten, für man sie gegründet hatte – die „Effektivierung“ der pädagogischen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler –, wurden sie bereits selbst zum Problem. Sie wurden starr, rigide und konservativ. Es zeigte sich, dass die soziale Separation behinderter Menschen in Sondereinrichtungen die Entschärfung gesellschaftlicher Selektion und die argumentativ implizierte soziale Integration in Öffentlichkeit und Berufsleben erschwerte. Mit dem sonderpädagogischen Systemaufbau verschoben sich deshalb die pädagogischen *Sensibilitäten* erneut.

2.2 Gleichheit als Grundlage integrationspädagogischer Legitimation

Nun kritisierte man die Orientierung an der Differenz des Begriffs der Behinderung. Mit der Betonung des Besonderen geht die Absonderung, die soziale Desintegration einher.

„Sonderpädagogik (ist) spezielle Berücksichtigung und Akzeptanz eines besonderen Humanum im Behinderten, aber zugleich Absonderung und Definition von Normabweichungen“ (Speck 1991, S. 144 f.).

Die Folgeprobleme sonderpädagogischer Zielsetzungen und ihrer organisatorischen Gestaltung, die weitgetriebene Sonderung, wurden markiert und die Fokussierung des individuellen „Be-Sonderen“ in den stigmatisierenden und isolierenden sozialen Folgen beschrieben.

Der traditionellen heil- und sonderpädagogischen Praxis der institutionellen Sonderung behinderter Kinder stand nun die Forderung nach Integration gegenüber. Vorrangiges schulisches und soziales Ziel war die *Nichtaussonderung* behinderter Menschen: „Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden“ (Eberwein 1988, S. 45). Eberwein und andere plädierten kompromisslos für die Aufhebung jeder *besonderen* Pädagogik, weil sie der Verwirklichung der Integration als gemeinsamem Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Wege sei (ebd.). In scharfer Abgrenzung zur bisherigen Orientierung an individueller Differenz wurde jetzt eine normative Orientierung an der *Einheit* (Gleichheit, Gemeinsamkeit) der Individuen gefordert. Das „Gemeinsame“ steht nun gegenüber dem „Besonderen“ im Vordergrund und legitimiert die Forderung nach gemeinsamem Schulbesuch behinderter und nichtbehinderter Kinder. Differenz im Sinne unterschiedlicher individueller und sozialer Voraussetzungen sowie verschiedener Chancen in sozialen Integrations- und Selektionsprozessen tritt dem gegenüber in den Hintergrund.

„Die integrationspädagogische Vision ist eine gemeinsame Schule für alle. Ihr Slogan lautet: Es ist normal anders zu sein. Sie orientiert sich an Werten wie Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei jeder Verschiedenartigkeit, Recht auf Bildung und Arbeit für jeden. [...] Sie negiert die Funktion der Schule als In-

strument für die Anpassung an die Multioptionsgesellschaft“ (Haerberlin 1997, S. 167).

Den sozialen Differenzen gesellschaftlicher Integration und Selektion – reformuliert als gesellschaftlicher Entsolidarisierungsprozess –

„muss eine heilpädagogische Berufsethik gegenüberstehen, welche für das uneingeschränkte Lebensrecht für alle und eindeutig gegen die Relativierung des Lebensrechts infolge jeder Form von Behinderung oder Abweichung Position bezieht“ (Haerberlin 1996, S. 181).

Eine so begründete Pädagogik für behinderte Kinder und Jugendliche konnte ihre soziale Funktion der Selektion in Abgrenzung zur Kontingenzformel „Integration“ nicht thematisieren. Integration versus schulische Selektion wurde in der Integrationspädagogik, im Anschluss an die kritische Theorie, als ein Hauptproblem der Demokratisierung von Schule thematisiert, nicht als schulischer Operationsmodus. Aus der Kritik, dass nur wirtschaftliche, keine pädagogischen Interessen Separation und Selektion legitimierten, leitete sich die Forderung ab, ganz auf diese zu verzichten. Die Legitimationsdebatte über die Integration *aller* Kinder und Jugendlichen war konsequenterweise mit Überlegungen zur völligen Abschaffung der Leistungsschule verbunden.

Im Rahmen eines allgemeinen Grundprinzips von Erziehung und Bildung, der einheitlichen Zielsetzung höchstmöglicher Selbständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen (Haerberlin 1996, S. 181), war es angesichts der zeitlichen, sozialen und sachlichen Offenheit individueller Entwicklung ebenso schwierig, sonderpädagogische Zielformulierungen zu reflektieren. Im Zusammenhang mit dieser Vernachlässigung individueller Differenzen sollte zugleich der Differenzbegriff „Behinderung“ – weil normativ besetzt und stigmatisierend – vollständig aufgegeben werden.

Kritiker dieser Vorstellungen *totaler Integration*, wie z. B. Speck, distanzieren sich von der Verwendung des Begriffs „Behinderung“ als Einheitsbegriff, als „grundlegenden und selbstverständlichen Klassifikationsbegriff“ (Speck 1997, S. 258). Sie verwiesen auf die Komplexität, auf die Differenz in der Einheit des Begriffs, dem eine Hilfsfunktion für eine spezialisierte pädagogische Beachtung von Hindernissen der Entwicklung, des Lernens und der Erziehung zukommt (ebd.). Als Folgeprobleme dieser Integrationsdiskussion wurden die Beseitigung des Systems sowie die fehlende Legitimität der Einheit (Integration) ohne Differenz (Besonderheit) aufgezeigt.

2.3 Vielfalt als Verständigungsformel für Differenz

Die Kritik an den einseitigen Orientierungen befasste sich intensiver mit der Einheit der beiden Seiten des Differenzbegriffs „Behinderung“. Auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse wurde *Behinde-*

runge seit den 1970er Jahren zunehmend als komplexes, interaktionales, situatives Phänomen und als soziale Konstruktion verstanden. Die Einführung des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ trägt dem Rechnung.

„Mit der Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung für den Bildungs- und Lebensweg des Betroffenen, die Folgen für die Aneignungsweisen, für das Lern- und Sozialverhalten, die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt“ (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der KMK von 1994, zitiert nach: Wittmann 1997, S. 36).

Im Rahmen dieser neuen pädagogischen Sensibilisierung, und notwendig auf der Grundlage der im Erziehungssystem durchgesetzten Bildungsansprüche von Menschen mit Behinderungen, konnte im Rahmen einer *Figur-Hintergrundverschiebung* (sonder-)pädagogischer Reflexion das *Gemeinsame* aller Menschen (Integration) gegenüber ihrer Besonderheit (Differenz) in einem neuen Fragezusammenhang beleuchtet werden (Opp 1996), ohne soziale bzw. interindividuelle Differenzen aufzulösen. Im Rahmen dieses veränderten Reflexionsspiels wird zudem intraindividuelle Differenz (Behinderung) neu verortet.

„Das behinderte Kind und der behinderte Jugendliche dürfen dabei nicht nur unter dem Blickwinkel ihrer Behinderung gesehen werden; eine Behinderung stellt immer nur einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen dar; [...]“ (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der KMK von 1994, zitiert nach: Wittmann 1997, S. 36).

Gleichheit und Differenz werden nun als dialektisches Verhältnis oder als „Antinomie“ (Helsper 1995) bestimmt, die pädagogisch zu gestalten ist. Die Gestaltung dieses Widerspruchs wird in der Theorie der Heil- und Sonderpädagogik zumeist nicht mehr unhinterfragt aufgelöst, sondern im Sinne einer Ineinandersetzung gestaltet. Differenz wird normativ übersetzt in eine Gleichheitsforderung, nämlich das Ziel der Gewährung gleicher Rechte und die Forderung nach Anerkennung der Verschiedenheit aller Menschen. Als Ziel wird eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) unter dem allgemeinen pädagogischen Postulat „der Gestaltung der Dialektik von Gleichheit und Differenz“ (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990, S. 274) formuliert. Oder in einer anderen Problemformulierung:

„Integration ist nämlich ein konstruktiver Vorgang, der alle Kräfte des sozialen Gefüges und des Bedingungsschaffens für Lernen herausfordert und Kindern das abverlangt, was eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit sein muss, nämlich ein Ethos der Differenz und ein Leben mit Unterschieden“ (Oser 1997, S. 107).

Im Prinzip handelt es sich bei diesen Problemfassungen – z. B. der „Schule ohne Aussonderung“ (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990, S. 274) – um moderne, ethisch begründete (sonder-)pädagogische Kontingenzformeln

mit utopischer Kraft, die in starker Spannung zu den Selektionsaufgaben des Bildungssystems (Luhmann/Schorr 1979) und der positiven Wertung von Leistung und Konkurrenzfähigkeit liegen. Auch hier schließt die Sonderpädagogik ihre eigene Problemreflexion kurz und denkt die eigene Negativität zugunsten vorentschiedener Wertsetzungen nicht mehr mit. Ein so gefasster Integrationsbegriff ebnet Differenz ein (Bleidick 1997, S. 145).

2.4 Differenz in der Differenz

Nachfolgend wird der Versuch dargestellt, individuelle Differenz als Entwicklungsaspekt sonderpädagogischer Systementwicklung konstruktiv zu handhaben, anstatt diesen Aspekt zu negieren.

Die Empfehlungen der KMK (1994) lösen im Schulbereich den Differenzbegriff „Behinderung“ durch den der „sonderpädagogischen Förderung“ ab. Der individuell bestimmte Differenzbegriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verdeutlicht den inneren Systemzusammenhang.

„Individuell gestaltete Förderung setzt ein Kontinuum oder eine ‚Kaskade‘ alternativ einsetzbarer und flexibler sonderpädagogischer Leistungsangebote voraus, die individuell nach dem Prinzip der Angemessenheit kombiniert werden können (Bedürfnisorientierung)“ (Opp 1995, S. 526).

Mit der systemintegrierenden Orientierung an den individuellen Problemen und Bedürfnissen der Schülerin bzw. des Schülers wird ein „Mehr an Differenz betont“ (Bundschuh 1997, S. 311). In diesem Verständnis von Integration – über differenzierte schülerorientierte Förderkonzepte möglichst gleiche Bildungschancen zu erreichen – verlagert sich der Blick von den zu „Integrierenden“ hin zu den „Integrierern“, bzw. hin zu einem Ethos integrierenden Handelns. Gefordert ist ein (sonder-)pädagogisches Handeln im unauflösbaren Spannungsverhältnis von Gleichheit und Anderssein.

Ein die Differenz nicht auflösendes Gleichheitsprinzip bedeutet, dass gleiches Handeln gleiche Konsequenzen für alle haben muss, und dass Einzelpersonen und Gruppen vor den Benachteiligungen einer Gleichbehandlung zu schützen sind (Höffe 1986, S. 89 f.). Die Reflexion der Normalität des Andersseins unter (sonder- und integrations-)pädagogischer Perspektive – als Suche nach Möglichkeiten intentionalen Handelns im Fokus kontingenter Orientierungsstrukturen – erfordert von Pädagoginnen und Pädagogen eine permanente Auseinandersetzung mit Intentionen und möglichen intendierten sowie nichtintendierten Wirkungen ihres Handelns gegenüber dem einzelnen Schüler und gegenüber der Gruppe von Schülern. Es bedarf der Berücksichtigung intra- und interindividueller Differenzen in der Einheit des „Durchbuchstabierens realer Möglichkeiten“ (Speck 1997, S. 256), um Pädagoginnen und Pädagogen von nicht leistbarer Aufmerksamkeit in sozialen Situationen zu entlasten.

Die Form der Gleichheit in spezifischer Hinsicht – hier als Gleichwer-

tigkeit aller Menschen bei Akzeptanz ihrer Andersheit reformuliert – hat die Funktion, zahlreiche Differenzen auszuschalten und dient der Entlastung von Verantwortung für soziale Benachteiligungen.

Die Ablehnung der Verantwortung für soziale Selektion führte in den frühen integrationspädagogischen Diskussionen auch zur Ablehnung der Verantwortung für *pädagogische* Selektion. Im Erziehungssystem – wie in der Hilfe und Unterstützung für behinderte Kinder und Jugendliche – kommt es nicht darauf an, alle individuellen Differenzen zu verhindern oder auszugleichen. Selektion bleibt für eine pädagogische Perspektive, die sich an individuellen Differenzen orientiert, ein Problem, weil deren Bezugspunkt nie nur die individuelle Leistung oder das individuelle Wohlbefinden sein kann.

„Im zieldifferenten Lernen und in der Selbstgenügsamkeit eines schulorganisatorisch verkürzten Integrationskonzepts, das noch nicht die Eingliederung in die Erwachsenenwelt sichert, ist die defizitäre Struktur nicht einholbarer Diskrepanzen von Ideal und Wirklichkeit gegeben“ (Bleidick 1997, S. 145).

Im Spannungsverhältnis von individueller Förderung und sozialer Integration hat das Erziehungssystem jedoch einen entscheidenden Anteil bei der Zuweisung von Karrierechancen, ohne diese absichern zu können. Das zu leugnen, hieße letztlich, dass die Schule ihren Einfluss auf die Verteilung von Berechtigungen (Qualifikation) für den Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Positionen unreflektiert lässt.

3 *Funktion der Sonderpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Integration*

Luhmann mahnt in diesem Sinne, „dass der Begriff der Integration nach wie vor benutzt wird, um Einheitsperspektiven oder sogar Solidaritätserwartungen zu formulieren [...], wobei die Heterogenität die Homogenität dadurch ersetzt, dass sie Differenzierungen und Integration zugleich erfordert“ (1997, S. 602 f.). Er plädiert für einen nicht-normativen Integrationsbegriff. Integration beschreibt danach die Variation der Beschränkungen dessen, was möglich ist (ebd.). Zugleich stellt er fest:

„Die moderne Gesellschaft ist überintegriert und dadurch gefährdet. Sie hat in der Autopoiesis ihrer Funktionssysteme zwar eine Stabilität ohnegleichen; denn alles geht, was mit dieser Autopoiesis verträglich ist. Zugleich ist sie aber auch in einem besonderen Maße durch sich selbst irritierbar wie keine Gesellschaft zuvor“ (Luhmann 1997, S. 618).

3.1 Sonderpädagogik als Integrationsformel für ein differentes System

Integrative Sonderpädagogik umfasst als individuelle Förderung eine Vielzahl von Leistungsangeboten in unterschiedlichen separierenden und integrierenden Institutionsformen. Mit diesem Integrationsbegriff lässt sich die Differenz von Einheit und Differenz der Behindertenpädagogik reformulieren. Luhmann unterscheidet dabei „Formen der Systemdifferenzierungen“ (Systemintegration)⁴ und Inklusion/Exklusion (Sozialintegration).

Aus organisatorischer Sicht kann mit „Systemintegration“ der innere Zusammenhalt von Systemen mit unterschiedlichen Organisationsformen und Institutionen beschrieben werden. Zu einem solchen System entwickelte sich die Praxis der Heil- und Sonderpädagogik in „einem pragmatischen Nebeneinander unterschiedlicher Organisationsformen und Handlungskonzepte heilpädagogischer Förderung“ (Heimlich 1997, S. 8).

Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird strukturell durch die Erhöhung systeminterner Komplexität angestrebt – durch vorbeugende Maßnahmen, gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, in Sonderschulen, in kooperativen Formen zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen, in sonderpädagogischen Förderzentren, in berufsbildenden Einrichtungen und in der Arbeitswelt (Wittmann 1997, S. 39). Der reflexive Umgang mit internen Unbestimmtheiten auf der Systemebene (Integration) impliziert die Temporalisierung des Integrationsproblems bei der Diskussion von Zuordnungs- und Abgrenzungsproblemen (Luhmann 1997, S. 606).

Macht man die Differenz der sonderpädagogischen Funktion als nicht aufzulösend zur Reflexionsgrundlage, bedeutet dies, Systemintegration zu gestalten und zugleich die Legitimität der Kontingenzformel „integrative Erziehung“ kritisch zu reflektieren.

Die Chancen und Grenzen sozialer Integration leiten sich aus individuellen Lernmöglichkeiten und Bedürfnissen sowie aus individuell spezifischen Lebensmöglichkeiten ab.

„Eine Schule für benachteiligte Kinder und Jugendliche [...] muss die Lebenswelt ihrer Schüler nachweislich zu ihrem Bezugspunkt machen. Denn diese hat ihre bisherige Lebensgeschichte geprägt und wird sie auch weiterhin bestimmen“ (Hiller 1994, S. 6).

Viele Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ haben vermutlich Zukunftsperspektiven „am Rande der Normalität“ (ebd., S. 47 ff.). Sie leben in Familienverhältnissen, die, auf niedriger wirtschaftlicher Basis, bürgerlichen Grundformen erfolgreicher Lebensführung kaum entsprechen. Häufiger als ihre Mitschüler haben sie Zwangskontakte mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge.

⁴ Lockwood 1964, zitiert nach Luhmann 1997, S. 619.

Sie erleben eingeschränkte Möglichkeiten privater Beziehungen und geringere soziale Attraktivität (ebd.). Die Differenz und Offenheit der individuellen Lebenswelt würde folglich auch in einer differenzierten Einheit von ziel- und methodendifferentem gemeinsamen Unterricht eingeebnet.

Die pädagogischen Antinomien zwischen individueller Gleichheit und Vielfalt, sozialer Integration und Differenz können nicht aufgelöst werden. Sie bedürfen pädagogischer Reflexion und Gestaltung, wenn sich ihre Reflexion im Medium von Bildungsprozessen nicht in einer „Polarisierungsfalle“ verfangen soll, die letztendlich in einer Emotionalisierung der Diskussion und in „rigorosem Dogmatismus“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 4) mündet. Die sozialen Widerspruchsverhältnisse zwischen Integration und Differenz sind konstitutiv für (sonder-)pädagogisches Handeln. Das Aufspüren von Widersprüchen ist eine zentrale Aufgabe der Theoriediskussion in der sozialen Arbeit: „[...] wir müssen die Widersprüchlichkeiten[,] die wir entdecken, angehen, indem wir vernachlässigte Aspekte der jeweiligen Problematik hervorheben“ (Rappaport 1985, S. 259).

Integration und soziale Differenz als wechselseitig produktive Prozesse zu beschreiben, zeigt einen Weg aus der bipolaren Verfahrenheit sonderpädagogischer Reflexion. Wissenschaftsdiskurse, die sich der reflexiven Betrachtung von sozialer Differenz und Integration anschließen, fragen nach den „Risikofolgen“ und der „Risikofolgenabschätzung“ (sonder-)pädagogischen Handelns (Lenzen 1992, S. 19). Gemeint sind die exklusiv wirkenden Ergebnisse inklusiver Prozesse bzw. die inklusiven Folgen exklusiven Vorgehens auf allen Ebenen der beteiligten Systeme. So stellt sich die Frage nach Formen der Gemeinschaftsbildung und Integration im Rahmen sondernder heilpädagogischer Praxis gleichermaßen als Frage nach Formen der Ausgrenzung im Rahmen integrativ angelegter Bildungsprozesse. „Die Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft täuscht über gravierende Probleme hinweg“ (Luhmann 1997, S. 630).

3.2. Individuelle Differenz und soziale Integration

Mit der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion (Sozialintegration) beobachtet die Systemtheorie das Verhältnis von Individuen und sozialen Systemen. Auch auf der Ebene der an Bildungsprozessen beteiligten Individuen, d. h. in ihren handlungsleitenden kognitiven Strukturen, lässt sich die reflexive Brechung von sozialer Integration und individueller Differenz verorten.

„Die neue Ordnung der Inklusionen führt zu einer dramatischen Veränderung im Selbstverständnis der Individuen. [...] Heute sind Situationen eher typisch, in denen man erklären muß, wer man ist; [...] um zu sehen, wie weit andere in der Lage sind, richtig einzuschätzen, mit wem sie es zu tun haben. [...] Deshalb wird ‚Identität‘ und ‚Selbstverwirklichung‘ ein Problem“ (Luhmann 1997, S. 626 f.).

Diese Offenheit ermöglicht keine folgerichtigen Aussagen, ist deshalb pädagogisch wenig handhabbar und wird auch in der Sonderpädagogik nur wenig reflektiert. Die idealisierte Selbstreferenz der Person, die Selbstbeschreibung in Bezug zur Welt, ist der Punkt, in dem alle Differenzen zusammenfallen (Luhmann 1993, S. 168 ff.).

Sonderpädagogik kann dies als eine wechselseitige Auflösung der Polarität von Integration und Differenz reflektieren, die in die Entwicklung partieller Übereinstimmungen zwischen „Behinderten“ und „Nicht-Behinderten“ hinsichtlich ihrer Selbstsicht und der Sicht des jeweils Anderen – bei gleichzeitigem Bewusstsein ihrer Differenz – münden und die Grundlage der jeweiligen Identitätsbildung darstellen. Dies wirft die Frage auf, durch welche Formen inklusiver oder exklusiver sozialer Wahrnehmung und Einschätzung behinderter, von Behinderung bedrohter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher eine solche Entwicklung im Rahmen von Bildungsprozessen unterstützt werden kann.

4 *Konklusionen*

Die hochkomplexen Entscheidungsprozesse, welche die reflektierte praktische Umsetzung eines solchen Konzeptes mit sich bringt, stellen Anforderungen an die sonderpädagogische Theoriebildung, auf die auch ein anwendungsorientiertes Fach, wie es die Sonderpädagogik ist, nicht verzichten kann. Eine solche Rahmentheorie kann wichtige Entscheidungskriterien für sonderpädagogische Reflexion zur Verfügung stellen.

Sie muss (1.) Integration und Differenz als dynamisches Begriffspaar und als *Kontinuum* begreifen, in dem Individuen ein anschlussfähiges Gleichgewicht für sich finden können, dessen Komplexität sich nicht allein unter dem Primat sozialer Integration bzw. interindividueller Differenz beschreiben lässt. Ein solches Kontinuum erstreckt sich über mehrere *Dimensionen*: So könnte man beispielsweise eine Dimension postulieren, die Integration und Differenz als ein Kontinuum betrachtet, auf dem sich Prozesse der Identitätsentwicklung vollziehen, und dieser intraindividuellen Dimension weitere Dimensionen zur Seite stellen, auf denen sich Differenzen in sozialen Systemen beschreiben lassen.

Die sonderpädagogische Theoriebildung muss zudem (2.) ein differenziertes und dynamisches Konzept der funktionalen *Anschlussfähigkeit*⁵ zwischen individuellen Fähigkeiten und Anforderungen der Umwelt entwi-

⁵ Der hier verwendete Terminus „funktionale Anschlussfähigkeit“ leitet sich von dem entwicklungspsychologischen Konzept der „Passung“, bzw. „Goodness of fit“ ab, das im Rahmen der Entwicklungstheorie des Kontextdualismus (Lerner/Hultsch/Dixon 1983, Lerner/Kauffman 1985, Lerner/Lerner 1987) eine entscheidende Rolle spielt und z. B. auch in der Temperamentsforschung aufgegriffen wird (Zentner 1999).

ckeln, das sich nicht einseitig auf Integration beschränkt. Ein solches Konzept muss sich mit Vorstellungen der selbstorganisierten Konstruktion von Identitäten in ihrer Differenz und der systemischen Konstruktion von sozialen Zusammenhängen und Differenzen auseinandersetzen. Die Betonung von Anschlussfähigkeit als Kriterium sonderpädagogischer Reflexion von Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung folgt aus dem Verzicht auf eine reine Integrationsnorm. Anschlussfähigkeit als funktionale Voraussetzung für personelle und soziale Integration ist kein summarisches Konstrukt, sondern eine Art Matrix, in der in differenzierter Weise die individuellen Anschlussfähigkeiten zu Systemen enthalten sind. Diese Matrix unterliegt vielfältigen Veränderungen, besitzt eine konstruktive Eigendynamik und ist mehr als ein temporärer Zustand, ein Potential.⁶

Anschlussfähigkeit ist ein rein *funktionales* Konzept und richtet die Reflexionsperspektive auf einen möglichen Erfolg von Interaktionen, nicht auf einen abstrakt-normativen Anspruch auf Integration oder Differenz. Die Verortung auf einem multidimensionalen Kontinuum ist das beobachtbare Ergebnis von Anschlussfähigkeitsprozessen und wertfreien Indizierungen eines Entwicklungsstandes. Die Betonung des Anschlussfähigkeitskriteriums ist nicht einseitig an ein Individuum oder seine Umwelt gerichtet. Sie entsteht in ko-konstruktiven Prozessen zwischen Systemen.

Im Zusammenhang mit einem Konzept der funktionalen, selbstorganisiert entstehenden Anschlussfähigkeit muss die Sonderpädagogik ein elaboriertes und kohärentes Verständnis von Entwicklungsprozessen und ihrer Beeinflussung entwickeln, das auch die Problematik der Schwierigkeit einer Verhaltensvorhersage in offenen, selbstorganisierten Systemen berücksichtigt. Sonderpädagogische Theorieansprüche müssen flexibel formuliert werden, um für die komplexen Anforderungen des sonderpädagogischen Alltags eine angemessene Reflexionsgrundlage zu liefern.

Die Aufgabe einer eindeutigen, auf Integration beschränkten normativen Leitvorstellung stellt hohe Ansprüche an die sonderpädagogische Theoriebildung sowie an das professionelle Selbstverständnis der Praktiker. Auch von Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird damit ein hohes Maß an Flexibilität in ihren pädagogischen Entscheidungsprozessen gefordert, da keine eindeutigen Ziele, Entwicklungsansprüche und Methoden mehr vorgegeben werden können, allenfalls mehr oder weniger standardisierte – modular strukturierte – pädagogische Entwicklungskontexte, in denen sich individuelle und soziale Integrations- und Differenzprozesse vollziehen. Hand in Hand mit einer solchermaßen erhöhten Flexibilität geht deshalb

⁶ Es darf daher nicht mit Identität bzw. Differenz gleichgesetzt oder verwechselt werden. Der Unterschied zu diesen Konzepten lässt sich am besten durch Angehörige zweier Kulturen illustrieren, die durch das Erlernen der gegenseitigen oder einer gemeinsamen dritten Sprache erfolgreich miteinander interagieren können, ohne deswegen ihre kulturellen Differenzen und damit ihre kulturellen Identitäten aufzugeben.

die Notwendigkeit einer Unsicherheitstoleranz einher, die nicht mit verschleierte Verantwortungslosigkeit zu verwechseln ist. Das Agieren in einem derart frei zu gestaltenden, „überintegrierten“ (Luhmann 1997, S. 602) Entscheidungsraum erfordert Orientierungshilfen über Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Zuständigkeit und Bestimmungsstücke des sonderpädagogischen Handelns.

Vor dem Hintergrund dieser Dialektik von Integration und Differenz stellt sich das Problem der Differenz (Behinderung) und der Integration behinderter Menschen als wechselseitige Frage nach inklusiven und exklusiven Prozessen in der Identitätsentwicklung und im Bildungsgeschehen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. In dem Maße, wie die Differenz von Behinderung und Normalität obsolet wird, entwickelt sich die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Differenz zu einer Frage gemeinsamer Verantwortung von Allgemeiner und „Sonder“pädagogik.

„Aber das Entscheidende für die Sicht des Anderen in seiner nie einholbaren Eigenart und in seiner individuellen Lebenswelt geben solche Begriffe noch nicht her, auch nicht generalisierende Behandlungsmethoden für sich – so wichtig sie auch sein mögen – sind Beziehungen ohne Macht, unkalkulierbare Begegnung mit dem Anderen! Aber das eine kann nicht gegen das andere ausgespielt werden“ (Speck 1997, S. 258).

Die Einebnung der Differenz als Instrument fachlicher Verständigung impliziert immer auch ein Verständnis des Gleichen im Anderen, um mit dem Fremden fertig zu werden (Waldenfels 1998, S. 178 ff.). Die Differenz von Integration und Differenz nicht aufzulösen, hieße theoretisch und praktisch Anschlüsse für „Grenzen der Normalisierung“ (ebd.) zu finden. Diese Sichtweise der Differenz-Integrations-Antinomien ist mit großen Herausforderungen an das professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, aber auch für die innerdisziplinäre Theoriebildung verbunden. Ob und wie die Integrations- und Sonderpädagogik diese Irritationen – der Akzeptanz der unauflösbaren Differenz von Integration und Differenz – in Zukunft handhaben kann, bleibt derzeit offen.

Literatur

- Bleidick, U. 1997: Nachdenken über die Heilpädagogik – Ein Plädoyer für Kontingenz. In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 140-162
- Bundschuh, Konrad 1997: Integration als immer noch ungelöstes Problem bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 8, S. 310-315
- Deppe-Wolfinger, Helga/Prengel, Annedore/Reiser, H. 1990: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976 – 1988. Weinheim, München: Juventa
- Eberwein, Hans 1988: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans (Hg.) 1988: Behinderte und

- Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45-53
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind 1998: Der Verlust des Politischen – Kritische Anfragen an die deutsche Debatte um schulische Integration. In: Die neue Sonderschule, 43. Jg. 1998, Heft 1, S. 2-11
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Sekretariat der ständigen Konferenzen der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994
- Haerberlin, Urs 1996: Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? In: Opp, Günther/Peterander, Franz (Hg.) 1996: Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Otto Speck. München/Basel: Reinhardt, S. 181 ff.
- Haerberlin, Urs 1997: Gesellschaftlicher Wandel – Chance für den Umbruch zur gemeinsamen Schule für alle Kinder oder für die Weiterentwicklung des Sonderschulunterrichts? In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 163-171
- Heimlich, Ulrich 1997: Vorwort. In: Heimlich, Ulrich (Hg.) 1997: Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Helsper, Werner 1995: Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) 1995: Einführung in Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34
- Hiller, Gotthilf Gerhard 1994: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3. Auflage. Langenau-Ulm: Vaas
- Höffe, Otfried (Hg.) 1986: Lexikon der Ethik. 3. neubearbeitete Auflage. München: Beck
- Kanter, Gustav O. 1997: Neue Bescheidenheit – oder was noch zu retten ist. In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 172-178
- Lenzen, Dieter 1992: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., 1992, S. 75-92
- Lerner, R. M./Hultsch, D. F./Dixon, R. A. 1983: Contextualism and the character of developmental psychology in the 1970s. Annals of the New York Academy of Science, 412, S. 101-128.
- Lerner, R. M./Kauffman, M. B. 1985: The concept of development in contextualism. Developmental Review, 1985, Heft 5, S. 309-333
- Lerner, R. M./Lerner, J. V. 1987: Children in their contexts: A goodness of fit model. In: Lancaster, J. B./Rossi, A. S./Sherrod, L. R. (eds.): Parenting across the life span: Biosocial dimensions. Chicago: Aldine, S. 231-245
- Lockwood, David 1964: Social Integration and System Integration. In: Zollschan, Georg K./Hirsch Walter (Hg.) 1964: Social Change: Explorations, Diagnosis and Conjectures. London, S. 244-257
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhardt 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta
- Luhmann, Niklas 1993: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Opp, Günther 1995: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg., 1995, Heft 11, S. 520-530

- Opp, Günther 1996: Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 47. Jg., 1996, Heft 1, S. 1-6
- Oser, Fritz 1997: Pädagogische Weisheit und schulische Integration. In: Amrein, Christine/Bless, Gérard (Hg.) 1997: Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Versuche zur Verknüpfung von parteinehmenden Sichtweisen mit strukturierten Erkenntnisprozessen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 107-121
- Peterander, Franz/Opp, Günther (Hg.) 1997: Gesellschaft im Umbruch – Die Heilpädagogik vor neuen Herausforderungen. VHN 66, 2
- Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Rappaport, J. 1985: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 1985, Heft 2, S. 257-278
- Schäfer, Alfred 1996: Zur relativen Autonomie des pädagogischen Wirklichkeitszugangs. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhardt (Hg.) 1996: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 75-109
- Speck, Otto 1991: Das Selbstverständnis des heilpädagogischen Systems im Wandel. Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jg., 1991, S. 599-607
- Speck, Otto 1997: Ist der Behindertenbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik. In: Die neue Sonderschule, 42. Jg., 1997, S. 253-265
- Waldenfels, Bernhard 1998: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wittmann, Bernhard 1997: Konsequenzen der KMK-Empfehlungen vom 6. Mai 1994 für die sonderpädagogische Förderpraxis. In: Heimlich, Ulrich (Hg.) 1997: Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Zentner, M. R. 1999: Temperament und emotionale Entwicklung. In: Friedlmeier Wolfgang/ Holodynski, Manfred (Hg.) 1999: Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg, Berlin: Spektrum, S. 156-175

III Kategorien zur Konstruktion von Differenz

Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene

Rolf Nemitz

1 *Leitdifferenzen*

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

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

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

2 *Abstraktionen*

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

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

3 *Unterschiede zwischen Unterschieden*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Diese Zahl wird von Tyrell (1986) genannt.

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

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

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

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

5 *Kinder/Erwachsene*

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

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

6 Identifizierung

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

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

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

7 *Klassifikation*

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

8 *Rest*

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

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

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

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

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

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

9 *Asymmetrie*

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

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

auch an Magnus Hirschfelds Begriff der „sexuellen Zwischenstufen“.

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

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

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

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

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

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

10 *Symmetrisierung, Umwertung, Autonomisierung, Objektivierung*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11 Artikulation

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

Literatur

- Alanen, Leena 1994: Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreischaun, 1994, Heft 28, S. 93-112
- Alanen, Leena 1997: Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., 1997, Heft 2, S. 162-177
- Bauman, Zygmunt 1994: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
- Bernfeld, Siegfried 1979: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer
- Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Derrida, Jacques 1983: Grammatologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Engels, Friedrich 1973: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. In: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke. Band 21. Berlin/DDR: Dietz, S. 25-173
- Garfinkel, Harold 1967: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- Giesecke, Hermann 1985: Das Ende der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta

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

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

Kultur als Differenzierungskategorie

Thomas Höhne

Wenn über „Kultur“¹ gesprochen wird, so kann in ganz unterschiedlicher Weise darauf Bezug genommen werden. Was verbindet beispielsweise Ausdrücke wie „deutsche Kultur“, „Arbeiterkultur“, „Esskultur“ und „politische Kultur“ miteinander? Ein gemeinsames Merkmal ist nicht ausmachen. Das liefert einen Hinweis auf die Vielfalt möglicher Differenzen, die sich mit dem Kulturbegriff verbinden lassen: „deutsch“/„nicht-deutsch“ als Hinweis auf Nationalität, „Arbeiter“/„Bürger“ für soziale Klasse, „Essen“/„nicht-Essen“ als Indiz für Alltag, „politisch“/„nicht-politisch“ als systemspezifische Abgrenzung (gegenüber „ökonomisch“/„rechtlich“ usw.). Die Pluralität möglicher Verwendungsweisen kann im Sinne Wittgensteins als „Familienähnlichkeit“ aufgefasst werden (Wittgenstein 1984, § 67). Kein Merkmal ist *allen* Verknüpfungen gemeinsam, und die scheinbare Kohärenz beruht auf einer netzartig-familienähnlichen Verknüpfung bestimmter semantischer Merkmale und ermöglicht so eine Vielfalt von Verwendungsweisen ein- und desselben Begriffs. Ähnlichkeiten und Analogien werden nicht aufgrund eines gemeinsamen Objekts, Bezugspunktes oder einer einheitlichen Verwendungsweise hergestellt, sondern stellen einen *Effekt* des Diskurses über Kultur dar. Damit ist eine weitere Vermutung verknüpft: Die vielfältigen und heterogenen Verwendungsweisen von Kultur zeigen eine „diskursive Unschärfe“ (Welz 1994, S. 67) des Begriffs, der als Gegenstand unklar und als analytischer Begriff unscharf ist.

Im Folgenden werden einige Überlegungen zum Signifikanten² „Kultur“ auf der Ebene des Diskurses³ angestellt. Es geht darum, wie Kultur im Diskurs verwendet wird. Hinsichtlich seiner Funktion, der damit verbun-

¹ Anführungsstriche verweisen auf die jeweilige Verwendung im Diskurs bzw. auf dessen Funktion als Beschreibungskategorie.

² Signifikant meint die materielle Seite von Zeichen (Laute, Bilder, Schrift) im Unterschied zum Signifikat als der Bedeutung oder Vorstellung. Diese Unterscheidung geht auf Ferdinand de Saussure (1967, S. 76 ff.) zurück.

³ Zum Diskursbegriff vgl. 5.

denen Differenzsetzungen und Kategorisierungen kann der Kulturdiskurs daher Gegenstand einer (Diskurs)Analyse sein, ohne ein eigenes analytisches Konzept von Kultur zu etablieren. Eine *diskursanalytische* Perspektive auf Kultur ermöglicht, die mit der diskursiven Konstruktion von Kultur verbundenen semantischen Prozesse und Mechanismen (Kategorisieren und Differenzieren) genauer zu beleuchten, um damit potentiell verknüpfte Wirkungen zu untersuchen und zu kritisieren.

Konkret wird gefragt, welche Effekte mit der Verwendung von Kultur als Differenzierungskategorie verbunden sind: Was wird wie bei der Verwendung von Kultur unterschieden, was wird damit bezeichnet, was ausgeschlossen, welcher semantische Überschuss ist bei Rekurs auf „Kultur“ damit verbunden? Der Gedankengang ist folgendermaßen gegliedert: Ein historischer Einstieg eröffnet einen Blick auf wesentliche Funktionen von Kulturdiskursen seit dem 18. Jahrhundert (1. Teil). Nach 1945 erfährt der Kulturdiskurs durch den (erneuten) semantischen Wechsel von „Rasse“ zu „Kultur“ als dominanter Beschreibungskategorie ein hegemonialen Status (2.). Anhand zweier aktueller Beispiele aus der Pädagogik werden die Effekte bei der Verwendung von Kultur als Kategorie konkret aufgezeigt (3.). Unter diskursanalytischer Perspektive wird schließlich untersucht, welche Auswirkungen mit den Operationen des Kategorisierens und Differenzierens bei der Konstruktion des Gegenstands Kultur im Diskurs verbunden sind (4.), um dies abschließend noch einmal am Kulturdiskurs zu verfolgen und Konsequenzen zu beschreiben (5.).

1 *Kultur als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform: Zur Entwicklung eines Dispositivs*

„Eine Eigentümlichkeit der modernen Gesellschaft“ sei, so Dirk Baecker, „ihre Selbstbeschreibung als Kultur“ (1999, S. 56). Die moderne Kultur stelle das „Ergebnis einer intellektuellen Praxis des Vergleichens“ dar, die sich historisch erst mit der Erfindung des Buchdrucks entwickelt habe: „Kultur ist das, was unvergleichbare Lebensweisen vergleichbar macht“ (ebd.). Das setzt Identität voraus, die wiederum nur in der Praxis des Vergleichens selbst hervorgebracht werden kann und, so das Paradox, immer schon vorausgesetzt ist. Diese Prämisse als Strukturmerkmal aller Diskurse über Inter-Kulturalität, nämlich die vorausgesetzte „andere Kultur“, „Identität“ oder „Fremdheit“, taucht aber im Diskurs selbst nicht auf:

„Der moderne Kulturbegriff führt das Wissen um die Kontingenz aller Lebensformen in die moderne Gesellschaft ein. Aber er tut dies heimlich. Er verdeckt seine Operation, indem er nicht den Vergleich betont, sondern das Unvergleichbare, nicht den Zweifel, sondern die Identität, nicht das Zufällige, sondern das Authentische. Der moderne Kulturbegriff ist eine Falle“ (Baecker 1999, S. 57).

„Kultur“ allein sagt nichts über die spezifische Verwendungsweise aus, die sich erst in der Kopplung mit anderen Merkmalen und der dadurch vorgenommenen Spezifik der Zuschreibung einstellt. Erst mit Bezug auf die „Nation-Form“ (Balibar 1990a, S. 107 ff.) in Verbindung mit der Konstruktion weiterer Kollektivsubjekte („Klasse“, „Geschlecht“, „Rasse“) kann die Festbeschreibung des „Eigenen“ und des „Fremden“ als Grunddifferenz des Kulturdiskurses verständlich gemacht werden. Die eigen/fremd-Unterscheidung bildet dabei, so die These, die Grunddifferenz eines wesentlichen Teils des Kulturdiskurses bzw. der Kulturdiskurse. In Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784-1792) tritt der Gedanke der unverwechselbaren Identität und Individualität einer Kultur als „Nationalcharakter“ (Jung 1997, S. 46) und der Vergleichbarkeit dieser Individualitäten aufgrund eines allgemeinen, teleologischen, auf Humanität zielenden Kulturbegriffs erstmals auf. Die damit eingeführte eigen/fremd-Differenz qua Kultur setzt den „relativierenden Gebrauch des Plurals“ (Bollenbeck 1996, S. 123) voraus: es geht um Kulturen.

Ein weiteres zentrales Element des anhebenden europäischen Kulturdiskurses aus dem „Geist des Vergleichs“ stellt die wissenschaftliche Beobachtung von Unterschieden dar, die Sergio Moravia treffend als „Beobachtende Vernunft“ (1977) bezeichnete. Das systematische Sammeln von Daten „fremder Kulturen“ durch Anthropologie und Ethnologie setzte eine Haltung kategorisierender und differenzierender Beobachtung voraus. So entwickelte sich im 18. Jahrhundert ein „anthropologischer und ethnographischer ‚Blick‘“ (Moravia 1977, S. 136), der aber nicht oberflächliche Erscheinungen festhielt, sondern die Phänomene sezierte, systematisierte und kategorisierte. Aus dieser wissenschaftlich-analytischen Haltung erwuchs ein neues Kausalitätsverständnis, das die Vergleichbarkeit bis dahin noch unvergleichener Phänomene aufgrund der beobachtenden Vernunft ermöglichte. Die „Societe des Observateurs l' homme“, Anfang des 19. Jahrhunderts gegründet, hatte von Beginn an einen interdisziplinären Charakter (ebd., S. 64), und zum Gegenstandsbereich der neuen „Fremdwissenschaft“ trugen Medizin, Hygienewissenschaften, moralische Anthropologie, politische Ökonomie, Geschichte usw. bei (ebd.).

Der Kulturdiskurs wuchs zu einem *Dispositiv*⁴ an, indem sich im 19. Jahrhundert ein komplexes semantisches Netzwerk entwickelte, während sich die Kategorisierungs- und Differenzierungsformen vervielfachten

⁴ Der französische Begriff *dispositif* bezeichnet in „juristischen, medizinischen und militärischen Kontexten [...] die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben“ (Anm. des Übersetzers in: Foucault 1983, S. 35). Foucault verwendet diesen Begriff, um ein heterogenes Ensemble von Diskursen, Institutionen, Praktiken und Wissensformen zu kennzeichnen, das zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt dominant ist (vgl. Foucault 1978, S. 119 ff.). Macht reproduziert sich wesentlich über ein solches Netzwerk, das tief ins Soziale hineinreicht, ja konstitutiv dafür ist, indem es Normalität erzeugt (Alltagswissen, Mythen, RoutineDenkgewohnheiten usw.).

(Klasse, Nation, Geschlecht, Region usw.). So entstanden neue semantische Verknüpfungen („Rasse“ und „Kultur“, „Bildung“ und „Kultur“) die, getragen vom Bildungsbürgertum, den Status eines übergreifenden Deutungsmusters erreichten (Bollenbeck 1996). Diskurse über Kultur hatten seit dem 19. Jahrhundert drei wesentliche Funktionen: *Distinktion*, *Identitätsbildung* und *Krisenartikulation* (Bollenbeck 1996). Dabei waren jeweils historisch verschiedene Akteure, Institutionen, historische Entwicklungen usw. beteiligt. Die Gemeinsamkeit der drei Funktionen besteht in der Definition des „Anderen“ respektive des „Fremden“ im jeweiligen Kulturdiskurs. Diese Fremddefinition („Rasse“, „Klasse“, „Nation“, „Frau“ als das Andere des Eigenen) kann daher historisch als ein Proprium des Kulturdiskurses angesehen werden, das auf der Haltung des Vergleichs beruhte und zugleich eine Definitionsmacht darstellte (vgl. Geiger 1998, S. 84). Aber auch Definitionsmacht ist an legitime Begriffe, d. h. Konsens gebunden, und am Beispiel der wissenschaftlichen und politischen Delegitimierung des Rassebegriffs nach 1945 zeigt sich ein semantischer Wechsel von „Rasse“ zu „Kultur“, der die naturalisierende Funktion des Rassebegriffs auf „Kultur“ übertrug.

2 Von „Rasse“ zu „Kultur“ als dominante Beschreibungsform

Diese Diskursverschiebung lässt sich beispielhaft an der Substituierung des Rassebegriffs durch den der Kultur in einschlägigen UNESCO-Deklarationen zum Rassebegriff seit 1951 aufzeigen. So hieß es in der entsprechenden Deklaration der UNESCO (1951) zum „Rassenproblem“ unter anderem:

“Bezüglich der meisten, wenn nicht aller meßbaren Merkmale, sind die Unterschiede zwischen den Individuen gleicher Rasse größer als die Unterschiede zwischen den beobachteten Durchschnittswerten zweier oder mehrerer Rassen innerhalb der gleichen Hauptrasse [...] Es gibt keinen Beweis für die Existenz sog. ‚reiner‘ Rassen“ (Zitiert nach: Leiris 1953, S. 58-59).

Bemerkenswert ist an der Deklaration, dass mit der Abwertung des Rassebegriffs (für die Bestimmung physischer und anatomischer Merkmale kann er weiterhin verwendet werden) gleichzeitig eine Aufwertung der „Unterschiede zwischen den Kulturen“ (Leiris 1953, S. 59) einhergeht, die bis zu deren Unaufhebbarkeit gesteigert werden kann. Damit wird eine neorassistische Funktion (Balibar 1990b, S. 28) erfüllt, weil statt eines rassistischen ein kultureller Determinismus unterstellt wird, aufgrund dessen ein Individuum in „seiner Art und Sozialität“ naturwüchsig festgelegt wird (als „Deutscher“, „Spanier“, „Schwabe“, „Südtalienerin“ usw.). In dem Maße, wie „rassistische Unterschiede“ in punkto Intelligenz, Vererbbarkeit von inneren Eigenschaften usw. abgelehnt werden, finden kulturelle Differenzen in der UNESCO-Erklärung ihre Anerkennung als „*differentia specifica*“

zwischen den, wie es wenig konkret heißt, „verschiedenen Gruppen der Menschheit“ (Leiris 1953, S. 60). So liegt eine enge semantisch-funktionale Verknüpfung von „Rasse“ und „Kultur“ vor. Darüber hinaus ist zwischen einem „inneren-genotypischen Rassismus“, der sich auf Genetik und Vererbung stützt, und einem „äußeren-phänotypischen Rassismus“, der physische Merkmale in den Vordergrund rückt, zu unterscheiden. In der letzten Variante gesteht die UNESCO den „Rasse“-erforschenden Anthropologen zu, dass sie „anatomische und physische Merkmale“ „bei Rassefragen als Grundlage zur Klassifikation mit Erfolg benutzen können“ (ebd., S. 59) – dies in paradoxer Entgegensetzung zum kurz vorher verworfenen Rassebegriff. Für Guillaumin liegt der Grund für eine solche Aufspaltung darin, eine „legitime Bedeutungsschicht“ von „Rasse“ in physischer Hinsicht von einer „illegitimen Schicht“ (1992, S. 170), nämlich der genetischen Vererbung, zu unterscheiden. Die Vorstellung von „Rasse“ blieb auf diese Art erhalten – mit wissenschaftlicher Absicherung, wie die UNESCO-Erklärung zeigt.

Mit „Kulturalisierung“ wird zumeist ein „Verschwinden des Sozialen“ assoziiert (Schnädelbach 1991, S. 510, Kaschuba 1995). Dabei wird allerdings auf eine *spezifische* Variante des Kulturbegriffs Bezug genommen, die sich in Form des „ethnologischen Kulturbegriffs“ (Welz 1994, S. 74) durchgesetzt hat. Sie ist an „modellhaft einfachen Kulturen und überschaubaren Gruppen“ (ebd., S. 75) orientiert. Dieser sich aus wenigen Merkmalen zusammensetzende Kulturbegriff des „Idealtyps der einfach strukturierten Gesellschaft“ (ebd.) wurde, wie Welz rekonstruiert, auf die *Urban Anthropology* der 1960er Jahre übertragen, die wiederum an der ethnographisch ausgerichteten Chicagoer Stadtsoziologie anknüpfte:

„Die sowohl in der Chicago School als auch bei der späteren amerikanischen Stadtethnologie geübten Beschränkungen auf den mono-ethnischen, kulturellen und sozial-homogenen Stadtteil [...] kam der Perspektive der Kulturanthropologen ebenso entgegen wie ihrer primären Arbeitsweise, der teilnehmenden Beobachtung, die von kleinen überschaubaren Gruppen mit intensiven primären Sozialbeziehungen lebt“ (Welz 1994, S. 75).

Welz weist auf die handlungsleitende und orientierungsgebende Funktion eines solchen Kulturbegriffs für die Ethnologie hin sowie auf den Umstand, dass die kritische Reflexion ethnologischer Beobachtungen in den 1980er Jahren dazu geführt habe, Beschreibungen von Kultur nicht nur als Dekodieren, sondern auch als „Akt des Enkodierens“ (ebd., S. 76) aufzufassen (z. B. bei James Clifford).

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften fand dagegen ein unreflektierter ethnologischer Kulturbegriff Aufnahme, was Dittrich/Radtke (1990) am Beispiel des „wiedererstarkten“ Ethnizitätsbegriffs seit Mitte der 1970er Jahre aufzeigen:

„Sein Re-Import [aus den USA, T. H.] konnte deshalb umstandslos gelingen, weil die Beobachtung ethnischer Differenzierung als empirische Realitäten und nicht als katego-

riale Konstruktionen präsentiert werden. Die scheinbar empirische Evidenz der Phänomene macht die theoretischen Konzepte, mit deren Hilfe sie auch im Alltag erst hergestellt werden, vergessen. Während biologische Gruppenmerkmale, wie Blutzusammensetzung und Hautfarbe als determinierende Faktoren aus der wissenschaftlichen Diskussion genommen wurden, kann der Kulturdeterminismus im neuen Gewande fortwirken. An die Stelle des Rassenkonflikts [...] ist der ‚Kulturkonflikt‘ getreten, der das Individuum gegen seinen Willen in unüberwindbare Schwierigkeiten bringen kann“ (Dittrich/Radtke 1990, S. 30).

Der Kulturbegriff konnte sich durch die theoretische Umorientierung innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften zu einer wesentlichen Interpretationsressource entwickeln. Dabei wurde teilweise an „herkömmliche“ Differenzen wie „modern/vormodern“ angeknüpft, zum Teil kam es zu Neuartikulationen und einer damit verbundenen Ausweitung des Dispositivs (Anerkennung kultureller Differenz, Bereicherungstopos). Kultur ersetzte die durch den diskreditierten Rassebegriff entstandene „Leerstelle“, wodurch die Funktionsmerkmale wie „homogen“, „eindeutig“, „unveränderlich“, „übertragbar“, „natürlich“ usw., die vormals dem Rassediskurs zugrunde lagen, auf den Kulturdiskurs übergingen. Dies zeigt sich etwa in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur, bei welcher der strukturbildende Kulturalismus, wie Krüger-Potratz bemerkt, in spezifischen Merkmalsclustern zum Ausdruck kommt:

„Die dabei zur Kennzeichnung der jeweiligen Kultur herangezogenen ‚Merkmale‘ kann man in der Regel nur als Stereotypen charakterisieren: Türkische Herkunft: Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätshörigkeit = ...“ (Krüger-Potratz 1994, S. 49).

Dabei handelt es sich um eine „Wiederholung der Diskussion aus den 1960er Jahren über die Benachteiligung von Arbeiterkindern“ (ebd.). Sie weist auch darauf hin, dass sich seit Beginn der 80er Jahre in verschiedenen Disziplinen (Philosophie, Germanistik usw.) eine jeweilige interkulturelle Spezialisierung entwickelt hat, die in verschiedenen Zeitschriftengründungen und der Schaffung von Lehrstühlen eine Institutionalisierung erfahren habe (ebd.: 31). Franz Hamburger registriert den semantischen Wechsel für den 8. Kongress der DGfE 1982, auf dem „Probleme mit den Ausländerkindern“ durchgehend unter dem „Etikett ‚Kultur‘“ (Hamburger 1994, S. 21) verhandelt wurden, und er fügt hinzu: „Auch hier ergänzten sich häufig Perspektivenverengung und Begriffsdiffusität“ (ebd.).

Ein Indiz für den semantischen Wechsel im populärwissenschaftlichen Bereich liefern Zeitschriften, die fach- oder disziplinungebunden den politischen Zeitgeist dokumentieren. Das „Kursbuch“ Nr. 62 aus dem Jahr 1980 trug z. B. den Titel „Vielvölkerstaat Bundesrepublik“. Die einzelnen Beiträge verdeutlichen präzise die Diskursverschiebung von der soziopolitisch-ökonomisch orientierten Analyse der Lebens- und Arbeitssituation von „Gastarbeitern“ hin zur Thematisierung von Kultur und Fremdheit. Dabei

ist der zumeist kritische Duktus hervorzuheben, mit dem zahlreiche Beiträge den Rassismus in der Bundesrepublik beschreiben. Der einleitende Aufsatz von Werner Schiffauer hat den Titel „Die Gewalt der Ehre. Ali, Veli, Erol in Kreuzberg“. Darin versucht der Autor, „eine Art kulturell legitimer Gewalt gegen Frauen“ anhand der Vergewaltigung einer deutschen Frau durch „dreizehn türkische Jugendliche und einen Erwachsenen“ aufzuzeigen. Der im Zentrum stehende Ehrbegriff entfaltet einen Erklärungshorizont, bei dem das gesamte typisierende semantische Cluster aus den Attributen „vormodern“, „Großfamilie“, „dörflich“, „nicht-triebreguliert/gewaltsam“, „Frauenunterdrückung“ usw. zum Tragen kommt. Die Ankündigung des Verlags zum gleichnamigen Buch gibt den eindeutigen Hinweis, in welche Richtung solche „Tatbestände“ zu untersuchen sind:

„Näheres Zusehen lehrt, daß es sich bei dem Tatbestand um ein perfektes Mißverständnis handelt: den Ausbruch eines Kulturkonflikts zwischen Deutschen und Türken. Schiffauers Untersuchung demonstriert eindrucksvoll, daß Diskussionen über die Türken in der Bundesrepublik ohne ethnologische Kenntnisse der türkischen Dorfkultur zwangsläufig gehaltlos bleiben“ (Klappentext zu Schiffauer 1983).

Die Vergewaltigung erscheint als reiner Kulturkonflikt, bei dem es nur noch um „den Kulturkonflikt“ zwischen „den Türken“ und „den Deutschen“ geht – andere Differenzen spielen keine oder eine untergeordnete Rolle. Eine solche „Erklärung“ stützt ihre Plausibilität wesentlich auf ein diskursiv „Vorkonstruiertes“ (Pecheux 1983, S. 53), durch das Kulturdifferenz als Beschreibungslogik schon vielfach angewendet wurde. Für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Literatur zeigen Helma Lutz und Christine Huth-Hildebrand, wie sich die Figur der „Migrantin“ als „Weib und Mutter“ in den 1950er/60er Jahren, als „orientalisierte Türkin“ in den 70er Jahren und schließlich als hoffnungsvolle „Integrationsfigur“ (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 167) im Kontext der Kulturdifferenzhypothese für die Eingliederung der gesamten türkischen (!) Familie stehend, veränderte⁵. Durch den „wissenschaftlichen Experten“ erhält sie das Signum wissenschaftlicher Objektivität und rationalisiert sowie legitimiert alltagstheoretische Erklärungsformeln nachträglich. So verfestigen sich bestimmte Beschreibungsformen zu sozial-dominanten Mustern, wodurch andere Erklärungen bzw. Differenzen nicht mehr ins Blickfeld kommen. Diese vorkonstruierte und nicht mehr reflektierte Wahrnehmung ist ein primäres Indiz für Hegemonie.

⁵ Darüber hinaus ist die Veränderung des Kulturdiskurses eng mit Differenzen wie „modern/vormodern“, „öffentlich/privat“ verknüpft, wenn es um die Etablierung der Geschlechterdifferenz als spezifischer Markierung im Diskurs um „eigene“ und „fremde“ Kultur geht (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 161). Diese Anschlüsse, so wäre hinzuzufügen, sind nicht beliebig gewählt, sondern werden aufgrund vorkonstruierter semantischer Relevanzsetzungen realisiert, die schon eine soziale Bedeutung erlangten.

Im Rahmen dieses diskursiven *take off* von „Kultur“⁶ spielt die politische Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft eine zentrale Rolle. Dabei war in einer ersten Phase die Verschiebung „vom ‚Gastarbeiter‘ zum ‚Ausländer‘“ (Frank 1995, S. 16 ff.) zu beobachten, gefolgt von „der Konstruktion des Ausländers als Fremdem“ (ebd., S. 19 ff.). Diese Figur changiert zwischen „kulturelle Bereicherung“ und „kulturelle Überfremdung“ (ebd., S. 25 ff.) und führte zur Thematisierung der „Ausländer“ als „Ausländerproblem“ (ebd., S. 19), mit dem vor allem die türkische Minderheit assoziiert wird. Dieses neue „soziale Problem“ artikulierte sich wesentlich als Problem der Kulturdifferenz.

3 *Kulturelle Fremdheit als Markenzeichen*

Mit dem Diskurs um die multikulturelle Gesellschaft in den 1980er Jahren setzte sich ein Kulturbegriff durch, mit dessen Hilfe die vorher als Gastarbeiter beschriebenen Migranten nun als kulturelle Fremde eingeordnet wurden. Die Adaption des spezifisch ethnologisch orientierten Kulturbegriffs war, unter Abzug der erwähnten kritischen Reflexion, ein folgenreicher Theorieimport in die Sozial- und Erziehungswissenschaften. Dieser Kulturbegriff enthielt drei wesentliche Momente, die ihn zum dominanten Beschreibungsmodell veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse der 1980er und 90er Jahre werden ließen:

- Er lieferte eine einfache Semantik mit klaren Differenzierungen (Islam vs. Christentum, Moderne vs. Vormoderne usw.);
- er erwies sich als anschlussfähig an die nationale Logik (deutsch vs. nicht-deutsch [= Ausländer]);
- der „folkloristische“ Grundzug dieses Kulturbegriffs kam dem neu entdeckten Bedürfnis nach multikultureller Bereicherung entgegen, ja er half, es zu artikulieren und wissenschaftlich zu begründen.

Zudem trug er zum Verschwinden des Sozialen bei, indem er die Migrantengruppen nicht mehr im Zusammenhang mit ihrer politischen, rechtlichen, ökonomischen Situation thematisierte, sondern sie als eigene, kulturell homogene Einheiten und „Soziotope“ auffasste, was sich Anfang der 1980er Jahre z. B. im Begriff der „Einwandererkolonie“ (Heckmann 1981, S. 209 ff.) widerspiegelte.

⁶ Das Kulturdispositiv spannt sich seit den 1970er/80er Jahren netzartig viel weiter, wenn man beispielsweise an Hilmar Hoffmanns Initiative „Kultur für alle“ denkt. Dadurch sollten unterschiedliche soziale Gruppen mit Hilfe einer aktiven metropolitanen Kulturpolitik eingebunden werden (Hoffmann 1979). Hier kann nur jener Ausschnitt, und der auch nur exemplarisch, zur Sprache kommen, der spezifisch mit der Migrationssituation in der BRD seit den 1960er Jahren zusammenhängt.

Eine Gesellschaft, die sich als multikulturell, modern, plural und individualisiert verstand, erhielt eine passende Beschreibungskategorie, indem sozial- und erziehungswissenschaftlich abgestütztes Wissen um „die kulturellen Anderen“ entwickelt wurde, wobei deren Fremdheit immer vorausgesetzt wurde und wird. Daraus ging eine normativ geprägte Interkulturelle Pädagogik hervor, die, Konzepte sogenannter „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre ablösend, Topoi wie „Toleranz“, „Anerkennung“, „Verstehen“ und „Empathie“ einführte, um eine gegenseitige „Kennenlern-Kultur“ deutscher und nicht-deutscher Schüler zu begründen. Diese floss in Form Interkulturellen Lernens und entsprechend ausgerichteter Didaktik auch in Schulbücher ein, die verstärkt MigrantInnen unter den Vorzeichen kultureller Differenz thematisierten. In welcher Weise und mit welchen Effekten sich „Kultur“ als Differenzierungskategorie im pädagogischen Bereich durchsetzte, zeigen zwei Beispiele.

„Kultur“ und „Konflikt“ – ein Deutungsmuster

In einer Untersuchung weisen Helga Marburger u. a. (1998) nach, dass „Kultur“ als Interpretationsressource in der sozialpädagogischen Praxis genutzt, von Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit aber ganz unterschiedlich verwendet wird (vgl. Lutz 1991). Beobachtet wurden Kommunikations- und Interaktionsformen in Teamsitzungen „multiethnischer PädagogInnenteams“. Darüber hinaus sollten Interviews u. a. die Bedeutung von „Kultur“ als Erklärung für Handlungen oder Konflikte bei Jugendlichen oder auch bezüglich der multikulturellen Arbeitssituation des Teams von Seiten der PädagogInnen klären. Dabei traten „unterschiedliche Akzentuierungen“ von Minderheiten- und Mehrheitsangehörigen hervor. Für die deutschen PädagogInnen stand der Topos „kulturelle Bereicherung“ (Marburger u. a. 1998, S. 204) im Vordergrund: „Spiele, Lieder, Speisen, Feste und Feiern“ (ebd., S. 205) waren erwünschte Aktivitäten, während ausländische KollegInnen von deutscher Seite schnell die Rolle der jeweiligen „KulturexpertInnen“ zugewiesen bekamen. Beobachtet wurde vor allem

„der Rückgriff auf Kultur als Erklärungsmuster für auftretende Differenzen und zwar insbesondere in als problematisch erlebten Situationen“. Die deutschen PädagogInnen erwarteten dann von Seiten der ausländischen KollegInnen „Auskünfte über ‚Vorgänge‘, ‚Temperamente‘ und ‚Mentalität‘, wenn es zu Konflikten mit der nicht-deutschen Klientel gekommen war“ (ebd., S. 208).

Dadurch brauchen die Agierenden nicht mehr nach „anderen Ursachenkomplexen zu fragen beziehungsweise diese wahrzunehmen“ (ebd.). Die nicht-deutschen PädagogInnen werden in ihrer Arbeitsweise „nicht individuell wahrgenommen, sondern es werden zwei Kollektive konstruiert, die man als je ‚einfach anders‘ bestimmt. Ursache dieses Andersseins ist ‚Kultur‘“ (ebd., S. 210).

Kulturelle Kollektivzuschreibungen entlasten PädagogInnen, vor allem bei Konfliktdeutungen, von möglichem eigenem Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen. Es ginge im Kern, so die AutorInnen, „um die Machtfrage“ (ebd.). Zahlreiche Beispiele verdeutlichen, in welcher Weise z. B. ein Attribut wie „arabisch“ eingesetzt wird, um Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern zu einer „Großgruppe“ zusammen zu fassen. Diese strategische Positionierung im Diskurs konsolidierte auf der einen Seite die „Normalität“ repetitiv verfestigter Topoi, die zudem als Teil professionellen Wissens galten. Zum Anderen wurden die Jugendlichen als „die Fremden“ immer wieder neu konstruiert, indem die professionellen PädagogInnen sie „objektiv in ihrer Besonderheit“ von außen beobachteten. Das „Wissen um Kultur“ erklärte dabei Konflikte sowie Gemeinsamkeiten. Dies ist ein zentrales Indiz für *Definitions-macht*, aufgrund der dieselben Worte, Begriffe, Aussagen ambivalent benutzt und je nach Wertigkeit und Bezeichnungsrichtung als negative oder positive Zuschreibung einsetzbar sind.

Kulturelle Fremdheit als Topos

In welcher Weise implizit „Kultur“ als Differenzierungskategorie eine Rolle spielt, lässt sich anhand des Wissens aufzeigen, das Schulbücher über MigrantInnen verbreiten. Bis Anfang der 1980er Jahre waren MigrantInnen unter ökonomischen Vorzeichen das Ziel von Assimilations- und Integrationsbemühungen.⁷ Das spiegelt sich in den unterschiedlichen Präsentationsweisen von MigrantInnen in deutschen Schulbüchern der 1980er und 90er Jahre wider. Hervorzuheben ist, dass MigrantInnen in der Öffentlichkeit, in den Medien und im Schulbuch zumeist mit *türkischen* MigrantInnen gleichgesetzt werden. Die türkische Minorität steht prototypisch für a) eine vormoderne Gruppe, die ins moderne, industrialisierte Deutschland kommt und b) für die kulturell „fremdeste“ Gruppe (z. B. bei Hoffmann 1985, S. 122). Wurden MigrantInnen in Schulbüchern überhaupt thematisiert, waren es zu Beginn der 1980er Jahre Bilder der relativ modernen und integrierten Gastarbeiterfamilie, die zwar Wohnungs- und Sprachprobleme hatte, aber sonst keine wesentlichen Integrationsprobleme aufwies. Der Vater arbeitete zumeist „auf dem Bau“ oder im Produktionsbereich, die Mutter verdiente hinzu (Putzfrau) und die Kinder gingen zur Schule (z. B. Mayer u. a. 1981a, S. 56). Diese Darstellung stand in scharfem Kontrast zu den Bildern, die aus der sogenannten „Heimat“ der (zumeist türkischen)

⁷ Auf weitere Differenzierungen zwischen den Konzepten „Assimilation“ und „Integration“ wird hier verzichtet. Als Hauptunterschied legt Assimilation den Schwerpunkt auf die einseitige und vollständige Anpassung von Seiten der MigrantInnen, während (unterschiedliche) Integrationskonzepte eine zweiseitige Veränderung beinhalten (können), die auf Anerkennung „kultureller Differenzen“ beruht.

MigrantInnen vermittelt wurden: vormoderne Lebensweise, Subsistenzproduktion, ländlich-dörfliche Provinz, miserable Wohnbedingungen, ein religiös geprägtes Leben (Höhne/Kunz/Radtke 2000).

Mit dem beginnenden Multikulturalismuskurs und dem Lob kultureller Differenz verschob sich die Semantik entscheidend. Im Verlauf der 1990er Jahre wird thematisch vor allem auf kulturelle Schwierigkeiten und Identitätsprobleme (wiederum zumeist) türkischer Migrantinnen fokussiert (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 167 f.)⁸. Die Metapher „zwischen zwei Stühlen“, die in verschiedenen Schulbüchern zur Beschreibung der Lage von MigrantInnen herangezogen wird, verdeutlicht die Situation kultureller Schizophrenie, in der sich die desorientierten und „fremden“ MigrantInnen von nun ab, nach Darstellung in deutschen Schulbüchern, befinden. Präsentiert als „die Fremden“, die es zu verstehen gilt, so die dahinter stehende Interkulturelle Didaktik, werden MigrantInnen qua Arbeitsaufgaben zum Objekt von Befragung durch deutsche Schüler. Diese sollen etwas erfahren über die „andere Kultur“, die multikulturell-folkloristisch aufgewertet und nicht mehr als vormodern abgewertet wird: Essen, Feste, Heimat, Religion, Sitten und Gebräuche werden zu festen Topoi von Schulbuchwissen über MigrantInnen. Durch die derart in den Unterricht induzierte interkulturelle Logik geraten MigrantInnen in die Position der „Berichterstatte“ über „ihre Kultur“ – eine Rolle, die sie einnehmen müssen, um als Mitspieler im interkulturellen Spiel anerkannt zu werden. Ein wesentlicher Teil dieses Spiels besteht in der Opferrolle, in welche die MigrantInnen aufgrund der Texte und Arbeitsaufgaben gerückt werden. Die deutschen SchülerInnen werden aufgefordert zu überlegen, in welcher Weise nun geholfen werden kann (z. B. Maier u. a. 1981b) Diese Thematisierung wirkt angesichts des Umstandes, dass mittlerweile die dritte Migrantengeneration zur Schule geht, die Frage nach den damit zusammenhängenden Effekten auf: Was bedeutet beispielsweise das Einüben der „Fremdrolle“ komplementär zur „Eigenrolle“? Deutsche Kinder werden demgegenüber gerade durch die handlungsorientierte Didaktik buchstäblich in die Fremdwahrnehmung wie in die Helferpose eingeübt. Die Kulturdifferenz wird zum konstitutiven Bestandteil von Unterricht, die Differenz des „Eigenen/Fremden“ systematisch zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Das Wissen, das sich deutsche SchülerInnen so über MigrantInnen im Ver-

⁸ Dabei sind geschlechtsspezifische Differenzierungen (als Differenz- bzw. Defizitzuschreibungen) festzustellen. Neben den Migrantinnen, die in punkto Familie (Heirat, Mutter) und Lebensstil (Kleidung, Ausgehen usw.) zum Indiz für die Integrationsfähigkeit der „türkischen Kultur“ werden, stellen Gewalt, Aggressivität, Ehre und Unterdrückungswille den „eigenen“ Frauen gegenüber Topoi dar, die im Zusammenhang mit männlichen, zumeist jugendlichen Migranten auftauchen (z. B. bei Heitmeyer u. a. 1997). Dieses kulturell bedingte Gewaltverhältnis bringt den (deutschen) Beobachter automatisch in eine protektionistische Rolle gegenüber den Migrantinnen, die die Opferrolle einnehmen.

lauf von 10 Schuljahren angeeignet haben, weist diese als kulturell Fremde aus, über deren Verhaltensweisen, Gebräuche, religiöse Sitten usw. man nur „genug“ wissen muss (Höhne/Kunz/Radtke 1999), um Konflikte zu vermeiden. Kultur als Differenzierungskategorie konstruiert auf diesem Weg die „Fremden“ in Wirklichkeit, die zu „Ent-Fremden“ Interkulturelle Didaktik vorgibt; ein Paradox, das sich bis heute gehalten hat und Ausdruck eines Kulturdispositivs ist, in dem Rollen und Definitionsmacht eindeutig verteilt sind.

Aufgrund der aufgezeigten möglichen Effekte bei der Verwendung von „Kultur“ als Interpretationsressource bzw. Beschreibungskategorie kann nun theoretisch weiter untersucht werden, welche Bedeutung Operationen wie „Differenzieren“ und „Kategorisieren“ für theoretische Konstruktionen haben und wie analytisch damit umzugehen ist.

4 *Differenzieren, Kategorisieren, Konsens*

Mit der einleitend festgestellten Heterogenität des Kulturdiskurses geht die Beobachtung einher, dass „Kultur“ einen hohen *Diskurswert* besitzt (Vielzahl möglicher Bestimmungen: „Esskultur“, „Multikultur“ usw.). Die Merkmals- bzw. Intensionsarmut steht dabei im umgekehrten Verhältnis zum Verwendungsreichtum (= Extension). Ein hoher Abstraktionsgrad ohne konkrete Bestimmungen (Lautmann 1972, S. 20 ff.) ist die Voraussetzung für die Bezeichnungs- und Verwendungsvielfalt. Effekte davon sind z. B. vorschnelle Analogieschlüsse aufgrund von Scheinähnlichkeiten (= Identitäts- bzw. Äquivalenzbildungen) bzw. die Trennung von funktionsähnlichen oder homologen Elementen (= Differenzsetzung). So homogenisiert das Merkmal „deutsch“ Differentes nach innen, während Ähnlichkeiten nach außen heterogenisiert werden: „Deutsche Küche“ vereinheitlicht alle unterschiedlichen Speisen und Gerichte, während mögliche Ähnlichkeiten von Speisen über Nationengrenzen (für außen und innen) hinweg differentiell abgesetzt und unterschieden werden. Differenzieren als explizites oder implizites⁹ Setzen differenter Merkmale homogenisiert also dadurch, dass auf der bezeichneten Seite („deutsch“, „türkisch“) unterschiedslos vereinheitlicht wird. Dies wird unter Rückgriff auf die grundlegende Unterscheidung von innen/außen deutlich: So homogenisiert jeder Familienname oder der Name einer Schule, einer Region, eines Landes, einer Berufsgruppe nach innen alle denkbaren Differenzen (z. B. „Geschlecht“, „Alter“, „Körpergröße“, „Bildungsweg“, „soziale Herkunft“), während nach außen abgegrenzt oder ausgeschlossen wird (nicht-Ingenieure, nicht-

⁹ „Implizit“ meint hier, dass mit der expliziten Erwähnung eines Merkmals, z. B. „deutsch“, weitere paradigmatische Merkmale assoziiert werden („türkisch“ oder „nicht-deutsch“).

Deutsche, nicht-Schwaben usw.).

Bei der periodischen Konjunktur eines Begriffs handelt es sich auch um ein Indiz für einen *Konsens* und eine hohe soziale Akzeptanz, mit welcher der Begriff – hier der Kulturbegriff – benutzt wird. Schließlich steigt parallel zum beschriebenen Verlust des semantischen Gehalts, d. h. der Intensionsarmut, der *Glaube* an eine gemeinsame Verwendung im Diskurs, an vermeintlich sicheres und geteiltes Wissen. Diese Art des Konsens als glaubter gemeinsamer und einheitlicher Verwendung liegt auch in der Normativität begründet, durch die eine bestimmte soziale Ordnung als „Sollens-Zustand“ permanent im Diskurs mitproduziert wird. Diskurse bilden, worauf Judith Butler stets hinweist, eine soziale Wirklichkeit nicht lediglich ab, sondern konstruieren sie auch immer normativ (Butler 1993, S. 49, 1997). Von Seiten des Subjekts werden Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis durch Diskurse symbolisch strukturiert und in Form sozialer Ordnung und Diskurspraxen gelebt. Präskriptive und deskriptive Momente kommen dabei im Diskurs untrennbar zusammen.

Hier kann eine Diskurskritik ansetzen, indem sie die jeweilige Funktion eines hegemonialen Begriffs wie „Kultur“ im Diskurs aufzeigt und seine Voraussetzungen, Differenzen, Dichotomien usw. dekonstruiert. So hat Wimmer im Zusammenhang mit dem häufigen Bezug auf nationalkulturelle Eigenschaften, der in Kulturdiskursen gang und gäbe ist, darauf hingewiesen, dass die „Rede von der Kultur“ etwa mit Blick auf „die Schweizer“ lediglich als „statistisches Konstrukt“ (1996, S. 403) Sinn mache:

„Denn die Lebensweise eines siebzehnjährigen kalvinistischen Bankiers aus Genf, eines jugendlichen Rollbrettfahrers aus Zürich, einer Tessiner Intellektuellen oder eines katholischen Hirtenbauern aus Uri weisen in der Tat wenige Gemeinsamkeiten auf“ (Wimmer 1996, S. 403 f.).

„Differenzierung“ und „Kategorisierung“ sind zwei wesentliche Elemente von Zuschreibungsprozessen, die *bestimmte* semantische Verknüpfungen vornehmen, welche aber aus der Vielzahl möglicher Zuschreibungen stets nur selektiv zu realisieren sind. Thematisierung und Dethematisierung verhalten sich komplementär zueinander: Wenn ein Tisch als „rot“ bezeichnet wird, werden ihm weder andere Farben noch weitere Eigenschaften („teuer“, „aus Holz“ usw.) zugeschrieben. Nancy Jay erwähnt mit Blick auf Geschlechterdifferenz, dass nicht jede Unterscheidung einen dichotomen Charakter (a/nicht-a) hat, also radikal ausschließt, wie oft unterstellt wird, sondern in der A/B-Unterscheidung noch weitere Differenz(ierungen) zulässt (B, C usw., vgl. Jay 1989, S. 251). Dichotomien als absolute Differenzsetzungen (z. B. „modern/vormodern“, „christlich/islamisch“ usw.) sind das Ergebnis sozialer Relevanzsetzungen, von Machtverhältnissen und diskursiven Prozessen, die als Konstruktionen im Diskurs, d. h. in ihrer konkreten sprachlich-zeichenhaften Materialität untersucht werden müssen.

Unter Diskurs ist allgemein eine sozial-geregelte bzw. institutionelle Rede-weise zu verstehen. In verschiedenen sozialen Bereichen oder spezifischen Formen von Diskurspraxis (Schule, Alltag, Politik, Medien) kommt ein soziokulturelles dominantes Wissen zum Ausdruck, das in einer „Ordnung des Diskurses“ (Foucault) artikuliert wird. Jeder Wahrnehmungsakt, jedes „Sehen“, Kategorisieren und jede Äußerung eines Subjekts stellt einen Teil dieser Diskursordnung dar, in der Bedeutungen durch sprachliche bzw. zeichenförmige Handlungen stets aufs Neue reproduziert bzw. (re)konstruiert werden. „Konstruktion“ meint hierbei nicht willkürliches Herstellen irgendwelcher Bedeutungen, sondern hebt den Umstand hervor, dass jedes „Objekt“, über das gesprochen wird, Teil einer Diskurs- und Wissensordnung ist und daher nur in *Relation* zu dieser zu analysieren ist.

„Kultur“ an sich existiert nicht, sondern nur als Objekt eines Diskurses. „Kultur“ ist, wie sogenannte dispositionale Merkmale („Neid“, „Egoismus“ usw.), nicht direkt zu beobachten und hat daher eo ipso nominalen Status (Kromrey 1995, S. 103). Beschreibbar ist sie nur über ein Set aus Indikatoren, die in einer entsprechenden Definition festgelegt werden müssen und Teil der Konstruktion sind¹⁰. Sie stellt daher eine Beschreibungsform unter vielen dar, die durch einen Beobachter (Luhmann 1992, S. 73 ff.) vorgenommen wird, der dabei spezifische Unterscheidungen trifft. Andere Beschreibungen bleiben so unberücksichtigt. Damit wird etwas zum Objekt eines Diskurses, weil man es in einer speziellen Art und Weise thematisiert und somit konstruiert.

Ein Beispiel verdeutlicht, wie bei der Konstruktion von Kultur implizit oder explizit unterschiedliche semantische Merkmale verknüpft werden, die bei Offenlegung der Konnotationsstruktur schließlich das *unterschiedliche* Verständnis von „Kultur“ offenbaren. Kritik an Kulturdiskursen betont oft die Verwendung eines „statischen“ Kulturbegriffs (z. B. Hoffmann 1985, S. 116). Die Selbstdefinition des entsprechenden Kulturdiskurses enthält aber das Merkmal „statisch“ nicht; statt dessen wird etwa von einer als notwendig vorausgesetzten Beschreibung von Grenzen ausgegangen, die andere Diskursbeobachter schließlich als „statisch“ (vs. „dynamisch“) bezeichnen. Insofern mit „statisch“ buchstäbliche Fest-Schreibungen von Kultur (etwa im Sinne von Nationalkultur) gemeint sind, transportieren sie implizit das Merkmal „statisch“. Diese Art *impliziter funktionaler semanti-*

¹⁰ Konstruktionen können auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden (grundsätzlich durch soziale Bedeutungen, auf der reflexiven Ebene, der wissenschaftlichen Metaebene usw.). Konstruktionen sind von „Fiktionen“ als Einbildungen zu unterscheiden und bezeichnen den Prozess bzw. Modus der Herstellung sozialer Wirklichkeit im Diskurs, ohne eine ontologische Realität vorauszusetzen. Zu den unterschiedlichen Arten von Konstruktionen im Rahmen der Interpretationsphilosophie siehe Lenk (1998, S. 50-78).

scher Merkmale ermöglicht die Anschließbarkeit an Diskurse über Nation, Persönlichkeit, Identität, Klassen und Schichten usw. – die Festschreibung von Grenzen durch entsprechende implizite Funktionsmerkmale („statisch“) sind dabei thematisch unabhängig. Hilmar Hoffmanns Kulturbegriff zeigt die strategisch-semantische Doppelung, welche die Verwendungsweise von „Kultur“ oft kennzeichnet: das explizite Bekenntnis zur „Dynamik“ von „Kultur“ sowie die Verfestigung des impliziten Merkmals „statisch“ durch die Verwendung nationaler Größen wie „Italiener, Spanier, Jugoslawen [...] Türken“ die „bei uns“ (Hoffmann 1985, S. 122) leben, die schließlich in der „Gastarbeiter-Kultur“ (ebd., S. 120 ff.) zusammengefasst und von „deutscher Kultur“ unterschieden werden.

Die Konnotationsstruktur kann bei thematischen Verschiebungen, falls sie unverändert vorliegt, als wesentliches Funktionsmerkmal erhalten bleiben, wie das Beispiel des semantischen Wechsels von „Rasse“ zu „Kultur“ zeigte. Betrachtet man die mit „Rasse“ verknüpften Vorstellungen, kann man sagen, dass die entscheidenden semantischen Merkmale „natürlich“, „unveränderlich“, „kollektiv“ und „verschieden“, welche die Determinierung des Individuums in seiner „natürlichen Ausstattung“ begründeten, in neueren Kulturkonzepten vollständig erhalten bleiben. Damit liegt eine semantische Verschiebung bei gleichbleibender Funktion vor.

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Verwendung von Kultur als Differenzierungskategorie bei den aufgezeigten Schwierigkeiten? Sollte man auf den Kulturbegriff verzichten? Und wie verhält es sich im Vergleich dazu mit Begriffen wie „Gesellschaft“, „Gruppe“ oder „Gemeinschaft“? Ohne dass sich aus dem Gesagten ein Globallösung herleiten ließe, können folgende Punkte, die sich beim Rückgriff auf Kultur als analytische Kategorie herausdestillieren ließen, zusammengefasst werden:

- 1 Von der „Kultur“ kann nicht gesprochen werden, vielmehr sind die Differenzen offen zu legen, die die Verwendung des Begriffs bedingen;
- 2 auf „Kultur“ als Erklärungskonzept sollte nur zurückgegriffen werden, wenn dies in Reflexion seiner historischen Funktion als Kategorie zur „Fremddefinition“ bzw. der fremd/eigen-Differenz geschieht;
- 3 damit sind auch Macht- und Hegemonieeffekte bei der Zuschreibung von „Kultur“ als Kollektivbegriff (und nur als solcher findet er Verwendung) zu reflektieren;
- 4 „Kultur“ ist kein positiver Begriff an sich, sondern differenziert und kategorisiert, wie jeder Begriff, in spezifischer Weise;
- 5 Kultur stellt *eine* Beobachtungs- bzw. Beschreibungskategorie dar, was andere Beschreibungsmöglichkeiten impliziert;
- 6 auch die notwendig anzugebenden Indikatoren für „Kultur“ stellen einen Teil der Gegenstandskonstruktion dar.

Die vorgenommene diskursanalytische Perspektive auf „Kultur“ sollte den

Konstruktcharakter als (hegemonialen) Diskurs und die dieser Konstruktion unterliegenden Prozesse von „Kategorisieren“ und „Differenzieren“ deutlich machen. Das Nachzeichnen der Konstruktion, der damit verbundenen Differenzsetzungen und Effekte stellt einen Akt der Dekonstruktion dar, der eine notwendige Vorstufe zu einer Kritik ist.

Literatur

- Baecker, Dirk 1999: Gesellschaft als Kultur. In: *Lettre International*, H. 45, 2/1999, S. 56-58
- Balibar, Etienne 1990a: Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Balibar/Wallerstein 1990, S. 107-131
- Balibar, Etienne 1990b: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar/Wallerstein 1990, S. 21-39
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel 1990: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument
- Bollenbeck, Georg. 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith 1993: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der Postmoderne. In: Benhabib, Seyla u. a. (Hg.) 1993: Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M.: Fischer, S. 31-58
- Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf 1990: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.) 1990: Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Foucault, Michel 1978: Dispositive der Macht. Berlin: Merve
- Foucault, Michel 1983: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Frank, Susanne 1995: Staatsräson, Moral und Interesse. Die Diskussion um die „Multikulturelle Gesellschaft“ 1980-1993. Freiburg/Breisgau: Lambertus
- Geiger, Klaus F. 1998: Vorsicht: Kultur. In: *Das Argument*, Band 224, 1998, S. 81-90
- Guillaumin, Colette 1992: RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, Uli (Hg.) 1992: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Junius, S. 159-174
- Hamburger, Franz 1994: Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Cooperative
- Heckmann, Friedrich 1981: Die Bundesrepublik – Ein Einwanderungsland? Stuttgart: Klett-Cotta
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut 1997: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf 1999: ‚Bilder von Fremden‘. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (Projektzwischenbericht – Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1). Frankfurt/M.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf 2000: ‚wir‘ und ‚sie‘. Migranten in deutschen Schulbüchern. In: *Frankfurter Forschungen*. 2/2000
- Hoffmann, Hilmar 1979: Kultur für alle. Frankfurt/M.: Fischer
- Hoffmann, Hilmar 1985: Kultur für morgen. Frankfurt/M.: Fischer

- Jay, Nancy 1989: Geschlechterdifferenzierung und dichotomes Denken. In: Schaeffer-Hegel, Barbara/Watson-Franke, B. (Hg.) 1989: Männer Mythos Wissenschaft. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 245-263
- Jung, Thomas 1997: Kultursoziologie: Grundlegungen. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen
- Kaschuba, Wolfgang 1995: Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen um gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, Wolfgang (Hg.) 1995: Kulturen – Identitäten – Diskurse. Perspektiven europäischer Ethnologie. Zeithorizonte, Band 1. Berlin: Akademie. S. 11-30
- Kromrey, Helmut 1995: Empirische Sozialforschung. 7. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne 1994: Interkulturelle Pädagogik. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen
- Leiris, Michel 1953: Rasse und Kultur. Berlin: Colloquium
- Lenk, Hans 1998: Einführung in die Erkenntnistheorie. München: UTB
- Lautmann, Richard 1972: Justiz – die stille Gewalt. Frankfurt/M.: Fischer
- Luhmann, Niklas 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lutz, Helma 1991: Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: IKO
- Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine 1998: Geschlecht im Migrationsdiskurs. In: Das Argument, Band 224, 1998, S. 159-173
- Maier, Richard u. a. (1981a): Sachunterricht: 3. Schuljahr. Ausgabe Hessen. Braunschweig: Westermann
- Maier, Richard u. a. (1981b): Sachunterricht: 4. Schuljahr. Ausgabe Hessen. Braunschweig: Westermann
- Marburger, Helga u. a. 1998: Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt/M.: IKO
- Moravia, Sergio 1977: Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein
- Pecheux, Michel 1983: Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, Manfred/Woetzel, Harold (Hg.) 1983: Das Subjekt des Diskurses. Berlin: Argument (AS 98), S. 50-59
- Saussure, Ferdinand De (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter & Co
- Schiffauer, Werner 1983: Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schnädelbach, Herbert 1991: Kultur. In: Martens, E./Schnädelbach, Herbert (Hg.) 1991: Philosophie. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt
- Welz, Gisela 1994: Die soziale Organisation kultureller Differenz. Zur Kritik des Ethnosbegriffs in der angloamerikanischen Kulturanthropologie. In: Berding, H. (Hg.) 1994: Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 66-81
- Wimmer, Andreas 1996: Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., 1996, Heft 1, S. 401-425
- Wittgenstein, Ludwig 1984: Tractatus logico-philosophicus (Werkausgabe Bd. 1). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender¹

Helma Lutz

Die Amerikanerin Donna Haraway stellt in ihrem Buch „Symians, Cyborgs and Women“ Folgendes fest:

„It has seemed very rare for feminist theory to hold race, sex/gender, and class analytically together – all the best intentions, hues of authors, and remarks in prefaces notwithstanding. In addition, there is as much reason for feminists to argue for a race/gender system as for a sex/gender system, and the two are not the same kind of analytical move. And, again, what happened to class? The evidence is building of a need for a theory of ‘difference’ whose geometries, paradigms, and logics break out of binaries, dialectics, and nature/culture models of any kind. Otherwise, threes will always reduce to twos, which quickly become lonely ones in the vanguard. And no one learns to count to four“ (Haraway, 1991, S.129).

Die Herausforderung an die Frauenforschung, „bis vier zählen zu lernen“, die Haraway hier quasi als Rechenaufgabe formuliert, ist bis heute heiß umstritten und weitgehend ungelöst. Ihr Plädoyer für die Entwicklung einer Theorie, in der verschiedene Achsen sozialer Positionierung integriert werden, und die das Ausbrechen aus binären Paradigmen und Modellen erfordert, bleibt aktuell. Bei genauerem Hinsehen stellt sich schnell die Frage, wie hier eigentlich gezählt werden soll: handelt es sich etwa bei sex und gender oder bei Ethnizität und „Rasse“ um eine einzige, oder um mehrere Kategorien? Zunächst einmal bleibt festzustellen, dass das Fazit, das Haraway für die englischsprachige Debatte zieht – die Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit anderen, wie etwa „Rasse“ und Klasse oder Ethnizität, werde zwar oft genug in feministischen Analysen gefordert oder angekündigt, letztendlich aber nicht eingelöst –, auch auf die bundesrepublikanische Debatte zutrifft.²

¹ Ich danke Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Bettina Suthues und Norbert Wenning für inspirierende Kommentare zu diesem Aufsatz.

² Siehe dazu die Kritik u. a. von Aplitzsch 1994, Diehm 1999, Gümen 1996, 1998, Gutiérrez-

Haraways Aufforderung kann damit zweifellos auch als Herausforderung an die deutsche (erziehungswissenschaftliche) Frauen- und Geschlechterforschung gesehen werden.

In seiner Einleitung zu dem Schwerpunktheft der „Zeitschrift für Pädagogik“: „Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft“ (1997) verbindet Heinz-Elmar Tenorth die Aussage, die Kategorie Geschlecht habe nunmehr Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden, gleich mit einer Einschränkung:

„Die weitere Forschung wird erst zeigen müssen, welche Bedeutung diese Orientierung für die Erziehungswissenschaft erbringt – also insofern: Geschlechterforschung als scientific business as usual“ (Tenorth 1997, S. 851).

Die Formulierung „scientific business as usual“ ist sicherlich unterschiedlich interpretierbar, denn abhängig von der jeweiligen Sprecher/innen/-position und seiner/ihrer jeweiligen Perspektive kann sie eine dominante „Stimme“ verstärken oder schwächen. Hier könnte man sie als Plädoyer für ein Einlassen auf die Geschlechterforschung und damit für die Anerkennung der Kategorie Geschlecht als *Leitdifferenz* der Disziplin verstehen. Gleichzeitig weist Tenorth – unter Bezugnahme auf den im gleichen Heft erschienenen Artikel von Leonie Herwartz-Emden (1997) – darauf hin, dass Geschlecht allein in bestimmten Forschungsfeldern (hier geht es um die Analyse von Jugendverhalten) nicht hinreichend ist, sondern der Kopplung an Ethnizität bedarf. Diese Feststellung ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: zum einen scheint sie eine längst überfällige Theoriedebatte, die auch für die deutsche (erziehungswissenschaftliche) Frauen- und Genderforschung immer noch aussteht (siehe dazu Lutz 1992, 1994, Gümen 1996, 1998, Herwartz-Emden 1997), einzufordern; zum anderen knüpft sie, ohne dies direkt anzusprechen, an die oben genannten englischsprachigen Debatten an. Damit könnte man dieses Statement als eine Aufforderung verstehen, Ethnizität³ als Differenzkategorie wissenschaftlich ernst zu nehmen und so „bis vier zählen zu lernen“.

In diesem Aufsatz geht es darum, die Relevanz der Kategorien für die deutsche erziehungswissenschaftliche Debatte aufzuzeigen. Ich werde im ersten Teil auf die bislang nur in Ansätzen rezipierte englischsprachige Debatte eingehen, danach den „deutschen Sonderweg“ skizzieren und im zweiten Teil die Nützlichkeit einer Kategorienverknüpfung an einem Beispiel verdeutlichen.

rez Rodríguez 1999, Lutz 1988, 1989, 1991, 1992, 1994, Lutz und Huth-Hildebrandt 1998.

³ Zur Frage, inwiefern Ethnizität mit „Rasse“ gleichgesetzt werden kann, siehe weiter unten.

1 Von der Mehrfachunterdrückung zur Intersektionalität

Während in der amerikanischen Debatte die sogenannte „Rassenfrage“, und damit die Frage nach sozialer Gleichberechtigung und Gleichstellung kultureller und ethnischer Minderheiten, eine bis in das 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition hat, wird sie in Europa erst als Folge der Arbeitskräftezuwanderung und/oder der postkolonialen Zuwanderung diskutiert. *Migration und Minderheitenbildung* ist heute ein internationales politisch und pädagogisch relevantes Thema mit länderspezifischen Ausformungen.

In den USA wurde die Frage nach dem kollektiven Ausschluss aufgrund der „Rassenzugehörigkeit“, womit zunächst nur Afro-Amerikaner gemeint waren, verstärkt in den 1970er Jahren zum Thema akademischer Auseinandersetzung. Gleichzeitig entstand eine neue feministische Bewegung, die sich im akademischen Feld als feministische oder Frauen-Forschung etablierte. Das Manifest des „Combahee River Collective“ (1982, zuerst 1977), das heute als der klassische und exemplarische Text schwarzer *und* feministischer Identität gilt, verband erstmals die Einsichten und Forderungen der schwarzen Bürgerrechtsbewegung mit denen der Frauenbewegung. Wie ihre berühmten Nachfolgerinnen⁴ kritisierten die Autorinnen die Androzentrismus der schwarzen Befreiungs- und Bürgerrechtsbewegung, die die spezifischen Exklusionserfahrungen schwarzer Frauen nicht wahrnehme, sowie die Frauenbewegung, die sich an den Bedürfnissen weißer Mittelschichtsfrauen orientiere. Einige Jahre später fassten Gloria Hull, Patricia Bell Scott und Barbara Smith (1982) diese Kritik in einem Satz pointiert zusammen: „All the women are white, All the blacks are men, But some of us are brave.“

Das Manifest des „Combahee River Collective“ verstand sich als erster Versuch, die Erfahrungen schwarzer Frauen „sichtbar“ zu machen. Das Kollektiv widersetzte sich der Eindimensionalität von Analysen, die sich entweder nur auf die Kategorie Frau oder auf die Kategorie „Rasse“ bezogen, womit damals der Widerstand gegen Sexismus oder Rassismus gemeint war. Stattdessen wiesen sie auf die Vielschichtigkeit ihrer Erfahrungen hin:

„The major source of difficulty in our political work is that we are not just trying to fight oppression on one front or even two, but instead to address a whole range of oppressions“ (Combahee River Collective 1982, S. 13).⁵

Dieses Zitat spiegelt die (politische) Sprache ihrer Zeit, in der die kollektive Erfahrung als Ausgangspunkt von Bewusstwerdung und politischer Auf-

⁴ Um hier nur einige zu nennen: Angela Davis, Bell Hooks, Audre Lorde, Michele Wallace, Barbara Smith, Patricia Hill Collins, Patricia Williams, Jacqui Alexander, Kimberlé Crenshaw und viele andere.

⁵ Zur Bedeutung des „Combahee River Collective“ für die Frauenforschung siehe auch Maurer (1996).

klärungsarbeit gesehen wurde. Als Referenzpunkt dieser Erfahrung galt der Begriff *Unterdrückung*, in dem die *Differenz* schwarzer weiblicher Existenz zum Ausdruck gebracht wurde. Der Terminus *Unterdrückungserfahrung* unterscheidet zwischen den Positionen der Opfer und der Täter. Als Täter werden hier nicht nur weiße und schwarze Männer benannt, sondern auch weiße Frauen, die als Mit-Täterinnen oder zumindest als Nutznießerinnen von Kolonialismus und Neo-Kolonialismus betrachtet wurden.⁶ Dieser Diskurs, im Englischen als „triple-oppression-theory“ (Race, Class, Gender) und im Deutschen später als „Mehrfachunterdrückungsthese“ bezeichnet, war historisch gesehen zwar nicht der erste, der die Differenzen zwischen Frauen innerhalb der Frauenbewegung zum Gegenstand der Betrachtung machte,⁷ er war und blieb jedoch ein besonders umstrittener und emotional besetzter. An der Mehrfachunterdrückungsthese, die bald auch Eingang in die wissenschaftliche Debatte fand, wurde kritisiert, dass sie Unterdrückung lediglich als die Summe verschiedener Aspekte betrachte und dabei *spezifische* Momente der Unterdrückung schwarzer Frauen aus dem Blickfeld gerieten, wie etwa das Zusammenspiel sexistischer und rassistischer Exklusion. Zudem würden Rassismus und Sexismus oft in einem Atemzug genannt und ihre Funktions- und Wirkungsweisen würden leichtfertig auf ein einheitliches Muster reduziert (siehe dazu auch Lutz 1992).

Im Laufe der Jahre gab es viele Versuche, die aus der politischen Bewegung abgeleiteten Kategorien wissenschaftlich zu einem Analysemodell zu verarbeiten. Ein weithin diskutiertes Resultat davon finden wir etwa bei der Philosophin Iris Young (1990), die in ihrem Buch „Justice and the politics of difference“ fünf Kategorien von Unterdrückung unterscheidet: Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kultureller Imperialismus und Gewalt. Young vertritt die These, Menschen würden als Teil sozialer Gruppen über Eigenschaften identifiziert, bzw. seien über die identifizierbar, die den jeweiligen sozialen Gruppen zugeschrieben werden. Verschiedene Kategorien der Unterdrückung können sich gegenseitig verstärken und überschneiden; ebenso können sich die Erfahrungen mit verschiedenen Unterdrückungsformen individuell und kollektiv verändern, wie etwa im Laufe des Alterungsprozesses oder beim Wechsel von einem hetero- zu einem homosexuellen Lebensstil. Nun liegt der Vorteil dieser Theorie der

⁶ In Deutschland bezog sich die Mit-Täterschaftsthese, deren bekannteste Vertreterin Christina Thürmer-Rohr ist, zunächst auf die Beteiligung von Frauen am Faschismus; später wurde sie, vor allem unter dem Einfluss der Arbeiten Martha Mamoza's (1989) über die Rolle von Frauen im deutschen Kolonialismus, und als Reaktion auf die englischsprachigen Debatten, auf die Beschreibung von Gegenwartsphänomenen angewandt.

⁷ Bereits zur Zeit der ersten Frauenbewegung in Europa (Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts) waren die Differenzen zwischen Frauen der Arbeiterklasse einerseits und Mittelschichts- bzw. Oberschichtsfrauen andererseits thematisiert worden; in der neuen Frauenbewegung hatten lesbische Frauen ihre spezifische gesellschaftliche Exklusion durch den Heterosexualitätsdiskurs kritisiert.

„five faces of oppression“ der Autorin zufolge darin, dass die Einordnung der Unterdrückung sozialer Gruppen mittels separater Klassifikationssysteme (wie etwa durch: Rassismus, Sexismus, Unterdrückung der Arbeiterklasse, Alterdiskriminierung usw.) vermieden und die Verbindungen zwischen den einzelnen Unterdrückungsformen besser sichtbar werden. Mit der Operationalisierung der „fünf Gesichter“ meint die Autorin, objektive Kriterien gefunden zu haben, mit deren Hilfe der Anspruch auf Anerkennung als Angehörige(r) einer unterdrückten Gruppe festgestellt werden kann. Die Relevanz eines solchen Modells ergibt sich aus dem Kontext der Quotierungsregelungen, der sogenannten „affirmative action“-Politik, die sich in den USA zu einem wichtigen politischen Instrument der Bekämpfung sozialer Ungleichheit entwickelt hat. Nun scheint allerdings Youngs Modell als wissenschaftliches Instrument nur dann sinnvoll, wenn ihre Kategorien nicht als objektive Kriterien zur Beurteilung kultureller Artefakte dienen, sondern eher als Resultat von *Macht- und Verteilungskämpfen* in einem hegemonialen Feld betrachtet werden, die sich verändern können und immer wieder neu analysiert werden müssen (siehe dazu Lutz 1993).

Es gab noch weitere Kritikpunkte an diesem Ansatz. Ausgelöst durch einen Aufsatz von Joan Scott (1992) wurde der Begriff „Erfahrung“ einer wissenschaftlichen Revision unterzogen: Er sei lediglich auf der subjektiven Ebene zulässig und könne keineswegs als kollektives soziales Unterscheidungskriterium fungieren. Ein Teil der feministischen Theoretikerinnen verwarf nun „experience“ als Kategorie gänzlich und verzichtet damit auf die Einbeziehung subjektiver Elemente in die Gender-Analyse.

Auch wurde die Frage nach den Zuordnungskriterien zusätzlich durch die Feststellung kompliziert, dass jeder Mensch bezüglich der Unterdrückungsformen gleichzeitig verschiedene Subjektpositionen und kollektive Identitäten besitzen kann. Hiermit ist die außerordentlich komplizierte Debatte über „Identitätspolitik“ angesprochen, die seit Anfang der 1990er Jahre die englischsprachige Diskussion der Frauen- und Genderforschung prägt. Unter dem Einfluss poststrukturalistischer Debatten (siehe dazu auch den Einleitungsbeitrag in diesem Band) gerieten Begriffe wie kollektive Unterdrückung und kollektive Identität, die eine Selbstpräsentation als dominierte Gruppe oder Gemeinschaft (community) voraussetzen, ins Kreuzfeuer der Kritik. So schrieben etwa Floya Anthias und Nira Yuval-Davis:

„In other words, this politics of community representation assumes that the interest of women, Blacks, and disabled people, for instance, are inherently non-conflicting and intrinsically the same, because they are all categories of disadvantage. In actuality, the politics of identity often devalues the actual separate, and often conflicting experiences of the people it attempts to represent“ (Anthias/Yuval-Davis 1992, S. 192).

Argumentationen wie diese, die sich gegen die Essentialisierung von Unterdrückungserfahrungen richteten, wurden in den angelsächsischen Debat-

ten, insbesondere in den USA, wo „communities“ als kollektive Handlungseinheiten das politische Geschehen bestimmen und wo mit der Gründung von „rainbow coalitions“ geradezu eine strategische Essentialisierung vorangetrieben wurde, nicht kritiklos angenommen.⁸ In den englischsprachigen feministischen Debatten allerdings entfachte sich in den 1990er Jahren eine heftige Kontroverse um die Begriffe „Identitätspolitik“ (im Sinne der politischen Nutzung einer „gemeinschaftlichen“ Minderheitenidentität) und „Differenz“. Der Terminus „Differenz“ wurde erneut in die Debatte eingeführt, sozusagen als Verdoppelung – aber nicht mehr zur Betrachtung der Differenz zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit, wie zu Beginn der Gender-Debatte, wobei es im Wesentlichen um die Frage ging, wie aus einer sexuellen zweigeschlechtlichen Differenz (männlich-weiblich) ein soziales Zuschreibungs- und Positionierungsmuster mit vielfältigen kulturellen Repräsentationen entstanden ist, nämlich Gender. Nun dient „Differenz“ der Bezeichnung sozialer, sexueller, ethnischer oder nationaler Unterschiede *innerhalb* derselben Genderkategorie. Aber es geht auch darum, deutlich zu machen, dass das Subjekt der Spätmoderne nicht mehr als ein mit sich selbst identisches, sondern eher als ein dezentriertes, fragmentiertes, viestimmiges Subjekt gedacht werden muss (siehe u. a. Hall 1994, Bauman 1997, Butler 1991, 1995). Es dürfte deutlich sein, dass diese Diskussionen den Stempel der heftigen poststrukturalistischen Debatten tragen (siehe etwa den Einleitungsbeitrag in diesem Band). Zwischen feministischen Theoretikerinnen entstand ein Streit darüber, welche Vorteile poststrukturalistische Analysemodelle für die Genderforschung mit sich bringen, oder ob nicht etwa mit der „Abschaffung des Subjekts“ auch die Grundlagen der gesamten politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Genderbegriff verschwinden (siehe dazu Benhabib u. a. 1995). Ohne hier detailliert auf die Resultate dieser Debatten eingehen zu können, sollen kurz die Vor- und Nachteile der Verflüssigung des Genderbegriffs im Rahmen der Differenzdebatte angeführt werden:

Von Vorteil ist, dass die Differenz zwischen Männern und Frauen als ein biologisch und sozial konstruiertes Ordnungsprinzip nicht als kulturelle Konstante, sondern in ihrer zeitlichen und räumlichen Dis-Kontinuität untersucht und konzeptualisiert wird. Der Nachdruck auf Differenz hat mehr Raum geschaffen für die Einbeziehung anderer Kategorien wie „Rasse“ oder „Ethnizität“, die ebenfalls de-naturalisiert, d. h. als soziale Konstruktionen beschrieben und erörtert wurden.⁹ Dass letzteres keine einfache Unterfangen ist, beschreibt Avtar Brah (1992, S. 143): „Social phenomena such as racism seek to fix and naturalize ‚difference‘ and create im-

⁸ Siehe dazu die Beschreibung der Konflikte zwischen „unterdrückten“ Gruppen bei Goldberg (1998).

⁹ Zur Erörterung der Debatte über den Rasse- und den Ethnizitätsbegriff siehe Leiprecht (2000, Kapitel 2).

pervious boundaries between groups.“ Die Betonung von Differenz ist also problematisch, wenn sie dazu dient, statische und homogene Gruppen zu bilden, diese hierarchisch zu ordnen und ihre soziale Unverträglichkeit festzusetzen. Allerdings kann mit dem Differenzbegriff auch die Analyse der Wahrscheinlichkeit verbunden werden, zur Zielscheibe von Rassismus zu werden (siehe den Beitrag von Leiprecht und Lang in diesem Band).

Eine Gefahr liegt in der Egalisierung von Differenz, die einer Ent-Problematisierung gleich kommt: „all different, all equal“ – wir sind alle gleich unterschiedlich. Diese Tendenz zur Gleichstellung und Gleichschaltung aller Differenzlinien wurde zu Recht gerade von schwarzen Feministinnen kritisiert, da auf diese Weise spezifische Macht- und Gewaltverhältnisse und ihre kulturellen Repräsentationen aus der Analyse verschwinden. Eine Zeit lang wurde versucht, dieser Gefahr zu entgehen, indem auf die notwendige Kontextualisierung von „race“, class, gender und ethnicity verwiesen wurde. In den Rahmen der Kontextualisierungsbemühungen fallen auch Dekonstruktionen von Begriffen wie Ethnizität, „Rasse“ oder Nationalität: Anthias und Yuval-Davis (1992) analysieren zum Beispiel, wie Ethnizität zur Beschreibung von Kultur, Religion, Sitten usw. der Anderen und damit zur Normalisierung der eigenen Gruppe eingesetzt wird – „ethnisch“ sind die Anderen. Sie plädieren für eine gesellschaftliche Analyse, die davon ausgeht, dass die Mitglieder einer Gesellschaft nicht nur über ihr Geschlecht oder ihre Klassenzugehörigkeit, sondern auch ethnisch positioniert sind. Von Ruth Frankenberg (1993) stammt der Hinweis, dass in Folge des Rassismus und der jahrhundertelangen Beherrschung und Kolonialisierung von Völkern außerhalb Europas (sowie Osteuropas) innerhalb Europas ein Selbstverständnis von „whiteness“ entstand, demzufolge die weiße Hautfarbe (zusammen mit anderen phänotypischen Kennzeichen) als die unmarkierte und unproblematische (quasi nicht-ethnische) Sprecherposition gilt. Diese ist dazu autorisiert, „Andere“ zu beschreiben und zu beurteilen. Im Englischen wird dieser Prozess als „othering“ beschrieben, eine adäquate deutsche Übersetzung fehlt leider. Die komplexen Vorgänge des „othering“, die die Rassialisierung (racialization) ethnischer Gruppen beinhalten, sollten, so die Vertreterinnen der Kontextualisierungsthese, immer gleichzeitig Gender- und Klassendifferenzen berücksichtigen:

„Only by contextualizing race within ethnic processes, by considering how the racialization of ethnic boundaries takes place and by examining gender and class differences and exclusions, can the more concrete issues of fighting the attributions and practices of exclusion and subordination be more effectively undertaken“ (Anthias/Yuval-Davis 1992, S. 198).

Festzuhalten bleibt hier, dass – unter dem Einfluss des Dekonstruktivismus – theoretische Zugänge entstanden sind, die sich gegen jegliche Form naturalisierender Zuschreibungen (über Geschlecht, „Rasse“, Klasse, Sexualität, Nationalität) wenden und stattdessen für die genaue Untersuchung sozialer

Positionierungen plädieren.¹⁰

Auf dem Hintergrund dieser Debatten entwickelten vor allem schwarze US-amerikanische Feministinnen in jüngster Zeit die sogenannte *Intersektionalitätsanalyse* (intersectionality), die davon ausgeht, dass es notwendig und möglich ist, Gender, „Rasse“/Ethnizität, Klasse, Sexualität und Nationalität in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung zu untersuchen (Smith 1998). Mit der Hinzunahme von Nationalität ist nun, rückblickend auf die Forderung Donna Haraways, darauf hinzuweisen, dass es mittlerweile nicht mehr darum geht, nur bis vier zählen zu lernen, sondern schon bis fünf.

Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass Menschen sozusagen im Schnittpunkt (intersection) dieser Kategorien positioniert sind und ihre Identitäten, Loyalitäten und Präferenzen entwickeln (Crenshaw 1993).

Bevor ich die Relevanz der Intersektionalität an einem Beispiel verdeutliche, will ich in aller Kürze auf die Besonderheiten der deutschen Debatte eingehen.

2 *Der deutsche Sonderweg*

Im Laufe der vergangenen 15 Jahre wurde immer wieder gefragt, warum sich die deutsche Frauenforschung, verglichen mit den Debatten in den Niederlanden, in England und den USA, nur sehr zögernd mit einer Erweiterung der Analyse-kategorie Gender auseinandergesetzt hat (siehe dazu Kalpaka/Räthzel 1986, Lutz 1989, 1992, 1994, Lutz/Huth-Hildebrandt 1998, Gümen 1996, 1998, Rommelspacher 1999). Während etwa Kalpaka und Räthzel (1986), sowie auch ich selbst, gerade auf dem Hintergrund der heftigen Auseinandersetzungen, die ich in den 1980er Jahren in den Niederlanden und in England erlebte, vermuteten, dass Faktoren wie etwa die fehlende staatsbürgerliche Integration von Migrantinnen in der BRD, und damit verbunden auch ihre relative politische Schwäche und ihre Unterrepräsentanz in der feministischen Bewegung, und/oder der deutsche Widerstand gegen die Übertragung des Rassismus-Konzepts auf die bundesrepublikanische Gesellschaft zu dieser Situation beigetragen haben (siehe Lutz 1989, 1992, 1994), führt Birgit Rommelspacher (1999) in einem interessanten Rückblick auf 20 Jahre feministischer Debatte in Deutschland noch weitere Gründe für deren Spezifik an. Sie unterscheidet mehrere Dis-

¹⁰ Schwierig bleibt in diesen Analysen allerdings der Umgang mit dem Machtbegriff, da die poststrukturalistischen Theorien Macht als ein diskursives Feld betrachten, in dem sich Herrscher und Beherrschte oder Unterdrücker und Unterdrückte nicht anweisen lassen. Weil nun aber Fragen, die (ethnische) Minderheiten betreffen, nicht nur pädagogischer oder soziologischer Natur, sondern immer auch politisch sind, ist die Ausklammerung der Machtfrage schlichtweg unmöglich.

kussionsstränge: die Debatten über Nationalsozialismus, Antisemitismus und den Migrationsdiskurs (der sich vor allem im sozialpädagogischen Bereich entfaltete) sowie die durch das Ausland beeinflusste Debatte über Rassismus und Kolonialismus. Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern und den USA, so Rommelspacher, könne in Deutschland „Rassismus ohne den Nationalsozialismus und den Antisemitismus nicht diskutiert werden“ (ebd., S. 22).

Da der Begriff Rassismus im alltäglichen Sprachgebrauch mit den nationalsozialistischen Verbrechen verknüpft und immer mit seiner Extremform identifiziert werde, sei eine Diskussion um subtile, der Vernichtung vorgelagerte Formen von Alltagsrassismus in Deutschland kompliziert. Die Zentrierung auf den Nationalsozialismus schließe die Wahrnehmung des kolonialen Rassismus aus:

„Der deutsche Kolonialismus ‚verschwindet‘ quasi hinter dem Nationalsozialismus als gleichsam geringeres Übel. [...] Der Kolonialismus wird nicht als ein Problem der Deutschen begriffen, sondern wird eher auf die eigentlichen Kolonialmächte wie England, Frankreich oder die Niederlande verschoben“ (Rommelspacher 1999, S. 22).

Hiermit spricht Rommelspacher einen wichtigen Grund dafür an, dass der Anschluss der bundesdeutschen Debatten an die postkolonialen Theorien des angelsächsischen Raums bis heute aussteht. Zwar gab es einige wichtige Interventionen, etwa das bereits erwähnte Buch von Momozai (1982) über Frauenleben in der deutschen Kolonie des heutigen Namibia, oder das erste Buch von schwarzen Deutschen (Opitz u. a. 1985), die sich ausdrücklich in der angelsächsischen Debatte verankerten. Diese Werke führten aber keineswegs zu einer generellen Akzeptanz der Erweiterung der Gender-Kategorie in der Frauenforschung. Rommelspacher stellt jedoch auch heraus, dass in der deutschen Frauenforschung eine Debatte stattgefunden habe, die in anderen Ländern fehlt: die über die Involvierung von Frauen in den Nationalsozialismus und Antisemitismus (Koonz 1991, Ebbinghaus 1987, S. 7 ff.). Der Wunsch, sich selbst zu entlasten und Frauen zum besseren Geschlecht zu erklären, so Rommelspacher, sei bereits dort gescheitert, wo feministische Historikerinnen sich mit der These befassen mussten, dass auch Frauen Hitler zur Macht verhalfen. Im Laufe dieser Auseinandersetzung seien verschiedene Analysemodelle entwickelt worden, die heute wiederum relevant für die Erforschung von Rechtsextremismus und Nationalismus seien. So etwa die *Mittäterschaftsthese* (Thürmer-Rohr, s. o.) oder die Analyse von an Frauen gerichteten Ermächtigungsstrategien, in denen diese als Hüterinnen und Reproduzentinnen der „reinen Rassen“ und als schutzlose Opfer sexueller Übergriffe von Männern minderwertiger „Rassen“ präsentiert und positioniert werden. Aus Rommelspachers Analyse ist abzuleiten, dass die Fokussierung dieser Debatte auf die Verknüpfung von Gender und „Rasse“ im Nationalsozialismus keinerlei Verbindung zu der etwa gleichzeitig geführten Debatte über Ethnizität im Migrationsdiskurs

zulässt. Bis heute gibt es nur wenige Arbeiten, die die Kontinuität des Rassebegriffs und seine Fortführung im Ethnizitäts- bzw. Kulturbegriff in Deutschland eingehend untersuchen (vgl. Leiprecht 2000, S. 28 ff.).

In den englischsprachigen Debatten werden „Rasse“ und Ethnizität dagegen parallel benutzt. Der Rassebegriff bezieht sich dabei in der Umgangssprache zumeist auf den Unterschied zwischen Weißen und Schwarzen. Rechtlich wird *race* in den USA immer noch als staatsbürgerliche Klassifizierungskategorie verwendet und hat eine immense Bedeutung in Verwaltung, Politik und Alltag. Die US-amerikanischen Behörden teilen die Bevölkerung in vier rassische Gruppen ein: *Native Americans*, *African-Americans*, *Asian Americans* und *Caucasians*. Darüber hinaus erfolgt die Einteilung aufgrund ethnischer Herkunft, etwa Hispanics. Der Begriff Ethnizität wurde erstmals in den 1920er Jahren, vor allem von den Theoretikern der „Chicago School“, als neues Paradigma in die Debatte eingeführt, welches biologistische und genetische Argumentationen zugunsten von kulturellen aufgab (siehe auch Steiner-Khamsi 1992, S. 23). In der Begriffsgeschichte werden drei Hauptphasen unterschieden: Vor 1930 diente er der Infragestellung des klassischen Rassebegriffs, zwischen 1930 und 1965 wurde er von Progressiven und Liberalen oft synonym mit dem Rassebegriff in einer nicht-biologischen Bedeutung benutzt und nach 1965 – also nach der Abschaffung der Rassensegregationsgesetze (Jim Crow Laws) – fand er auch in der progressiven Politik Verwendung, um der fortdauernden Diskriminierung durch neo-konservative Kreise entgegenzutreten (Omi/Winant 1986, S. 14 ff.).¹¹ Eine wachsende Anzahl von WissenschaftlerInnen, insbesondere die hier rezipierten AutorInnen, verwerfen heutzutage den Rassebegriff als unwissenschaftlich, bzw. weisen darauf hin, dass „Rasse“ und Ethnizität Konstruktionen mit einer langen Geschichte machtpolitischen Missbrauchs sind. In der BRD wurde dagegen der Ethnizitätsbegriff für die Beschreibung der durch die Arbeitsmigration der Nachkriegszeit ethnisch pluralisierten deutschen Gesellschaft präferiert (siehe auch den Beitrag von Wenning in diesem Band). Ethnizität dient hierzulande im Wissenschaftsdiskurs bis heute weitgehend als Beschreibungskategorie für sogenannte *ethnisch Differenten*; die im Deutschen als Ethnisierung beschriebenen Prozesse sind im Kern durchaus vergleichbar mit den in der englischsprachigen Debatte beschriebenen Rassialisierungsprozessen. In der deutschen Umgangssprache wird dabei eher der Begriff Kultur benutzt, um rassialisierte Gruppen zu beschreiben. Theodor Adorno schrieb dazu bereits 1955: „Das

¹¹ Der Begriff Ethnizität (ethnicity) fand erstmals 1972 Eingang in das Oxford English Dictionary; das Wort ethnisch dagegen wurde in England bereits im 14. Jahrhundert in der Bedeutung von heidnisch und barbarisch benutzt (Williams 1976, S. 119).

vornehme Wort ‚Kultur‘ tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch“ (siehe dazu auch den Beitrag von Höhne in diesem Band).

Mein Resümee des deutschen Sonderwegs schließt deshalb auch mit der Feststellung, dass die Berührungspunkte der deutschen Geschlechterforschung mit den englischsprachigen Debatten historisch nachzuvollziehen sind, dass ein Dialog jedoch dringend notwendig erscheint – nicht, um die Konzepte zu kopieren, sondern im Gegenteil, um gerade die historische und soziale Spezifik der Debatten besser in den Blick nehmen zu können.

Sedef Gümen (1998) erkennt bereits einen solchen Dialog, wenn sie schreibt, dass gerade die Rezeption der Gender-Debatte aus dem englischsprachigen Raum seit Anfang der 1990er Jahre maßgeblich zum Paradigmenwechsel der deutschen feministischen Wissenschaft beigetragen habe:

„Die Neubestimmung der Kategorie Gender als Prozess und Relation, als eine nicht von vornherein festlegbare, sondern sich verändernde und heterogene Größe, die in weitere soziale Bezüge und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, führt dazu, Geschlecht als durch und durch soziales Phänomen im größeren Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Prozesse zu erfassen. Dieser theoretische Wendepunkt bereitete den Weg dafür, andere Kategorien wie ‚Ethnizität‘ oder ‚ethnische Differenzen‘ aufzunehmen“ (Gümen 1998, S. 188).

Am Beispiel einer Textanalyse wird nachfolgend verdeutlicht, dass diese Auseinandersetzung mit den Kategorien fruchtbar sein kann.

3 *Die Relevanz der Kategorien*

Im Folgenden wird ein Gesprächsausschnitt einer Gruppendiskussion in einer niederländischen Berufsschulklasse zitiert, die im Rahmen der Untersuchung von Rudolf Leiprecht über Alltagsrassismus bei Jugendlichen in den Niederlanden und der BRD stattfand (Leiprecht, 2000, S. 372-73):¹² Unter den Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt 16 und 17 Jahre alt waren, befanden sich keine Eingewanderten; der Forscher ist deutsch-niederländischer Herkunft.

Dieses Fragment beinhaltet eine Gruppendiskussion, die sich im Anschluss an eine Debatte über verschiedene Items der Fragebogenuntersuchung entwickelte. Hier ging es um „Ausländer“:

„Bert: Na ja, ich finde, dass man schon das Recht hat, um sich selbst so zu kleiden, wie man will. Also wenn man mit einem Kopftuch irgendwo rumläuft, das finde ich, macht auch nichts aus. Wenn ich mit so ‘ner Hose rumlaufen möchte, dann darf das auch

¹² Ich danke Rudolf Leiprecht für seine Zustimmung zum Gebrauch dieses Interviewfragments für meine Demonstrationszwecke. Seine eigene Textanalyse (2000, S. 373 ff.) beschäftigt sich mit Anpassungsdiskursen und geht dem Zusammenhang von Ethnizität und Gender nach. Mir geht es hier um die Erweiterung dieser Differenzkategorien.

nichts ausmachen, aber wenn ja, du musst dich schon an die Leute und an deine Arbeit und weiß ich was, anpassen können.

Interviewer: Aber was heißt das: anpassen?

Bert: Ja, sich schon gemäß den niederländischen Vorstellungen verhalten.

(Es wird durcheinandergeredet, unverständlich).

Niels: Aber es ist natürlich alles oder nichts, man kann nicht teilweise mit einem Kopftuch und teilweise nicht ... Es ist natürlich der eine oder der andere Weg. Man kann nicht zur Hälfte niederländisch und zur Hälfte türkisch.

Kevin: Aber ja, weil alte Weiber laufen auch mit einem Kopftuch.

(Gelächter)

Bert: Nein, ich meine auch nicht, dass man sich äußerlich anpassen muss, sondern einfach in der Einstellung, ja, der Einstellung auf sozialem Gebiet, einfach die Art des Denkens. Ich meine, dass es auf der Straße niederländisch sein muss, also nicht so weit hinter dem Mann herlaufen und was weiß ich nicht alles.

Interviewer: Du wolltest etwas sagen?

Chantal: Etwa über das Äußerliche. Wie man aussieht, das sagt doch auch sehr viel aus ... über deine Art zu denken, wen du jemand in Pennerkleidung oder so, sehr schmutzig, siehst, dann weißt du, ja, der wird wohl von dort kommen, der wird wohl so sein.“

Bert thematisiert das Anders-Sein der Anderen über Kleidung; er führt das Kopftuch ein – in den Niederlanden wie auch in der Bundesrepublik ein Kleidungsstück mit hohem Symbolcharakter, das als Metapher für die kulturelle und religiöse „Fremdheit“ von muslimischen Einwanderern gilt (siehe Lutz 1989, 1999 und Höhne in diesem Band). In den Niederlanden sind damit türkische und marokkanische Eingewanderte gemeint. Da die Missbilligung von Kleidungsformen nicht unbedingt mit der auch von den Jugendlichen stark vertretenen Vorstellung niederländischer Toleranz vereinbar ist, stellt er hier erst einmal die niederländische Common-sense-Version des „jeder soll nach seiner eigenen Façon selig werden“ vor, benutzt die Kleidung aber schließlich als Ausgangspunkt für ein Anpassungsargument: „du musst dich schon an die Leute und an deine Arbeit und weiß ich was, anpassen können.“ In diesem Zusammenhang wird das Kopftuch zum Symbol des Unwillens dieser Bevölkerungsgruppe zur Anpassung. Gefragt, was Anpassung seiner Meinung nach bedeutet, scheint für ihn die Auskunft: „die niederländische Weise“ ausreichend und nicht weiter erklärungsbedürftig zu sein. Niels greift seine implizite Argumentation auf und führt sie weiter. Er verwirft die Vorstellung von ethnischer Mehrfachidentifikation und zieht eine klare Grenze: alles oder nichts steht bei ihm für die Inklusion in oder die Exklusion aus der niederländischen Gemeinschaft. Das Kopftuch dient hier nicht nur als Erkennungszeichen für eine andere ethnische Gruppe, sondern auch für eine andere Nationalität: türkisch. Die Akzeptanz und Aufnahme in die staatsbürgerliche Gemeinschaft der Niederländer verlangt die Distanz zum Kopftuch. Damit wird letzteres zum Kennzeichen des Selbstausschlusses.

Bis zu diesem Punkt wurden bereits mehrere Kategorien im Gespräch von den Jugendlichen evoziert: Gender (Weiblichkeit, Kopftuch), Ethnizi-

tät bzw. Nationalität (Türken – Niederländer), letztere können auch unter die Differenzlinie Kultur subsumiert werden.

Weitere folgen; Kevin widerspricht Bert lachend, indem er eine weitere Differenzlinie hinzufügt: Kopftücher sind auch ein Kennzeichen *alter* Frauen, und zwar der eigenen Ethnie oder Kultur (alte Weiber), von der er sich so als Angehöriger der Jugend distanziert. Bert reagiert darauf nicht weiter, sondern ergänzt das bislang entworfene Bild von Rückständigkeit und (weiblicher) Fremdheit um ein anderes. Er verlässt die Ebene der Äußerlichkeit (Kleidung) und verbindet sie mit *innerlicher* Einstellung; im Bourdieuschen Sinne stellt er hier die Verbindung zum (kollektiven) Habitus her: Die weitverbreitete Vorstellung, muslimische Frauen gingen nicht neben, sondern hinter ihrem Manne her, dient ihm als Versinnbildlichung überkommener, patriarchaler Beziehungsmuster. Bert entwirft hier ein Bild, das mehrere Funktionen hat: einerseits benutzt er die Konstruktion nicht-egalitärer Geschlechterbeziehungen der „Anderen“ als Exklusionsargument, das, wie etwa von Margret Jäger (1996) ausführlich beschrieben, zur Legitimation rassistischer Argumentationsmuster dient, andererseits wird ebenfalls die Verbesserung der „eigenen“ Position mit Hilfe des Patriarchatarguments erreicht: „wir Niederländer“ sind emanzipiert – „sie“ dagegen importieren mit der Migration auch ihr traditionelles Unterdrückungsmuster. Die gesamte Szene kann so als Ethnisierung, als Inszenierung einer „Selbstbeglückwünschung“ betrachtet werden, die sich eben auch feministischer Rhetorik zu bedienen scheint.

Schließlich beteiligt sich Chantal an der Diskussion; sie fügt eine weitere Kategorie hinzu, über die soziale Ex- bzw. Inklusion hergestellt wird: ein Penner, ein Nicht-Sesshafter dient ihr hier als Unterstützungsargument für die Feststellung von Bert, dass das Äußerliche inneren Eigenschaften zuzuordnen ist. Dabei setzt sie die Selbst-Marginalisierung Nicht-Sesshafter über ihren („schmutzigen“) Lebensstil der vorher konstruierten Selbst-Marginalisierung von muslimischen EinwanderInnen gleich.

Diese Form der Argumentation ist keineswegs neu, die Anbindung eines äußeren Erscheinungsbilds (phänotypisch) an „innere“ Eigenschaften ist originär rassistisch und spielte insbesondere im (deutschen) Antisemitismus eine wichtige historische Rolle.

Es geht hier nicht darum, diesen Jugendlichen rassistische Äußerungen nachzuweisen, vielmehr werden in diesem kurzen Abschnitt, der eine mehr oder weniger alltägliche Unterhaltung darstellt, die verschiedensten Differenzlinien zu Selbst- und Fremdpositionierung benutzt.

In der Einleitung zählten wir 13 bipolare hierarchisierende Differenzlinien auf: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand modern-traditionell und Besitz. Diese Linien folgen der Logik hierarchischer Grunddualismen, die als Norm

bzw. als Abweichung von der Norm funktionalisiert werden.

In dem obigen Fragment sind nicht alle Linien explizit anwesend, aber sie sind auch unausgesprochen wirksam: So wird etwa die Tatsache, dass es sich um weiße, nicht-behinderte Jugendliche handelt, keineswegs thematisiert – sie ist dennoch Bestandteil der Unterhaltung. Die Anwesenheit eines Eingewanderten oder behinderten Jugendlichen hätte den Gesprächsverlauf sicher beeinflusst und zu einem anderen Ergebnis geführt, zudem ist die De-Thematisierung Bestandteil der Selbstpositionierung: als weißer Schüler muss ich mich nicht zu Ethnizität äußern, denn meine Sprecherposition ist körperlich nicht negativ markiert. Gleiches gilt etwa für Gesundheit (Behinderung) oder in einem bestimmtem Kontext auch für Alter, Klasse usw. Dass das Geschlecht immer im Zusammenhang mit diesen Positionierungsprozessen steht, sollte deutlich geworden sein.

Abschließend kann hier festgestellt werden, dass von unserer Perspektive aus gesehen es nicht mehr reicht, „bis vier zählen zu lernen“, sondern dass wir, je nach Fragestellung, sehr viel mehr Differenzlinien oder Kategorien in die Forschung mit einbeziehen müssen. „Race, Class & Gender“ werden damit eher zur Metapher eines multiplen Differenzierungsprozesses, der in jeder adäquaten Analyse zu berücksichtigen ist, denn zu einem „Dreispurigkeit“. Keineswegs soll damit gesagt werden, dass diese Analyseform immer ein kompliziertes Rechenwerk voraussetzt, doch ist hier hoffentlich klar geworden, dass simple universalistische Modelle und Vorstellungen über die Subjekte von Bildungs- und Erziehungsprozessen nicht mehr ausreichen. Letztendlich geht es also keineswegs nur darum, „bis vier zählen zu lernen“, zunächst einmal müssen die Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien überhaupt wahrgenommen werden. Differenz ist schließlich mehr als eine Rechenaufgabe.

Literatur

- Adorno, Theodor, W. 1955: Schuld und Abwehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Anthias, Floya/Yuval-Davis, Nira 1992: Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle. London, New York: Routledge
Apitzsch, Ursula 1994: Migrationsforschung und Frauenforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft 1994: Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen. Berlin: Senatskommission für Frauenforschung
Bauman, Zygmunt 1997: Modernity and its Discontents. Cambridge: Polity Press
Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Nany Fraser 1993: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M.: Fischer
Brah, Avtar 1992: Difference, Diversity and Differentiation. In: Donald, James/Rattansi, Ali (Hg.) 1992: ‚Race‘, Culture and Difference. London: Routledge, S.126-148
Butler, Judith 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Berlin Verlag
Butler, Judith 1995: Körper von Gewicht. Berlin: Berlin Verlag

- Combahee River Collective 1982 (erstmalig 1977): The Combahee River Collective Statement. In: Hull/Scott/Smith (Hg.) 1982, S. 13-22
- Crenshaw, Kimberlé 1993: Whose story is it, anyway? Feminist and antiracist Appropriations of Anita Hill. In: Morrison, Toni (Hg.) 1993: Race-ing Justice, engendering Power: Essays on Anita Hill, Clarence Thomas, and the Construction of Social Reality. London: Chatto & Windus, S. 410-45
- Diehm, Isabell 1999: Pädagogische Ent-Fremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur „fremder“ Frauen und Mädchen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 181-200
- Ebbinghaus, Angelika (Hg.) 1987: Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen: Delphi
- Frankenberg, Ruth 1993: White Women, Race Matters: the Social Construction of Whiteness. London: Routledge
- Gümen, Sedef 1996: Die sozialpolitische Konstruktion „kultureller“ Differenzen in der bundesdeutschen Frauen und Migrationsforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. 42. Jg., 1996, S. 77-89
- Gümen, Sedef 1998: Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie ‚Ethnizität‘. In: Das Argument, 40. Jg., 1998, Heft 1-2, S. 187-202
- Goldberg, David Theo 1998: Die Macht der Toleranz. In: Das Argument, 40. Jg., 1998, Heft 1-2, S. 11-27
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 1999: Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivität im Zeitalter von Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Hall, Stuart 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument
- Haraway, Donna 1991: Symians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature. London: Free Association Books
- Herwartz-Emden, Leonie 1997: Die Bedeutung der sozialen Kategorie Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 1997, Heft 6, S. 895-914
- Hull, Gloria/Scott, Patricia Bell/Smith, Barbara (Hg.) 1982: But some of us are Brave. Old Westbury, New York: Feminist Press
- Jäger, Margret 1996: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg: Diss Verlag
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.) 1986: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin: Express
- Koonz, Claudia 1991: Mütter im Vaterland. Freiburg: Kore
- Leiprecht, Rudolf 2000: Alltagsrassismus. Diskurse, Repräsentationen und subjektive Umgangsweisen. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Lutz, Helma 1988: Lebensentwürfe ausländischer Frauen, In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1988, Heft 4, S. 18-22
- Lutz, Helma 1989: Unsichtbare Schatten? Die „orientalische“ Frau in westlichen Diskursen – Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur. In: Peripherie, 1989, Nr. 37, Berlin, S. 51-65
- Lutz, Helma 1991: Welten Verbinden – Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: IKO
- Lutz, Helma 1992: Rassismus und Sexismus, Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe (Hg.) 1992:

- Ein Herrenvolk von Untertanen. Theorien und Analysen über Rassismus. Duisburg: DISS-Verlag, S. 57-81
- Lutz, Helma 1993: Racism, Multiculturalism and Justice. Contribution to the Seminar with Iris Young. In: Sevenhuijsen, Selma (Hg.) 1993: Feminism and Justice reconsidered. Utrecht: A.M.v. Schuurman Centrum, S. 7-12
- Lutz, Helma 1994: Konstruktion von Fremdheit: Ein „blinder Fleck“ in der Frauenforschung? In: Renate Nestvogel (Hg.) 1994: Fremdes oder Eigenes? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht, Frankfurt/M.: IKO, S. 138-152
- Lutz, Helma 1999: Anstößige Kopftücher. Kopftuchdebatten in den Niederlanden. In: Klein-Hessling, Ruth/Klinkhammer, Gritt/Nöckel, Sigrid/Werner, Karin (Hg.) 1999: Der neue Islam der Frauen. Weiblich Lebenspraxis in der globalisierten Moderne – Fallstudien aus Afrika, Asien und Europa. Bielefeld: transcript, S. 35-61
- Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine 1998: Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema. In: Das Argument, 40. Jg., 1998, Heft 1-2, S.159-173
- Mamozai, Martha 1989: Schwarze Frau, weiße Herrin: Frauenleben in den deutschen Kolonien. Reinbek: Rowohlt
- Maurer, Susanne 1996: Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm, Utopie. Tübingen: edition diskurs
- Omi, Michael/Winant, Howard 1986: Racial formation in the United States. From the 1960s to the 1980s. New York, London: Routledge & Keagan Paul
- Opitz, May/Oguntuye, Katharina/Schultz, Dagmar (Hg.) 1986: Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda
- Rommelspacher, Birgit 1999: Ethnizität und Geschlecht. Die feministische Debatte in Deutschland. In: Lutz, Helma/Amos, Karin/Gutiérrez Rodriguez, Encarnacion (Hg.) 1999: Ethnizität, Differenz und Geschlechterverhältnisse. Dokumentation des Workshops. Frankfurt: Zentrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse, S. 19-32
- Scott, Joan 1992: „Experience“. In: Butler, Judith/Scott, Joan W. (Hg) 1992: Feminists theorize the political. New York: Routledge
- Smith, Valerie 1998: Not just Race, not just Gender. Black Feminist Readings. New York, London: Routledge
- Steiner-Khamsi, Gita 1992: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich
- Tenorth, Heinz-Elmar 1997: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 1997, Heft 6, S. 849-852
- Thürmer-Rohr, Christina 1987: Vagabundinnen. Feministische Essays. Berlin: Orlanda
- Williams, Brackette 1989: A class act: anthropology and the race to nation across ethnic terrain. In: Annual Review of Anthropology, vol. 11, 1989, S. 401-404
- Williams, Rhonda M. 1997: Living at the Cross-Roads: Explorations in Race, Nationality, Sexuality and Gender. In: Lubiano, W. (Hg.) 1997: The House that Race built. New York: Pantheon, S. 36-56
- Young, Iris M. 1990: Justice and the Politics of Difference. Princeton: PUP

An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?

Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer¹

(...)

»Wir Westküsten erklären hiermit einstimmig,
daß es uns nicht gibt, und zeichnen hochachtungsvoll:
Die vereinigten Westküsten der Erde.
Und nun wollte man, daß dies verbreitet werde.
Sie riefen den Walfisch, doch er tats nicht achten;
Sie riefen die Möwen, doch die Möwen lachten!
sie riefen die Wolke, doch die Wolke vernahm nicht;
sie riefen ich weiß nicht was, doch ich weiß nicht was kam nicht.
»Ja, wieso denn, wieso?« schrie die Küste von Ekuador:
»Wärst du etwa kein Walfisch, du grober Tor? «
»Sehr richtig«, sagte der Walfisch mit vollkommener Ruh:
»Dein Denken, liebe Küste, dein Denken macht mich erst dazu.«
Da wars den Küsten, als sähn sie sich im Spiegel:
ganz seltsam erschien ihnen plötzlich ihr Gewiegel.
Still schwammen sie heim, eine jede nach ihrem Land.
Und die Resolution, die blieb unversandt.
(Christian Morgenstern, aus: „Die Westküsten“)

¹ Der folgende Beitrag resümiert Fragestellung und Befunde einer empirischen Untersuchung, welche die Autorin und die beiden Autoren von 1995 bis 1998 in einem Münchner Stadtteil durchgeführt haben. Das Projekt wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des FABER-Schwerpunkts gefördert.

1 *Vorwissenschaftliche Annäherungen: Westküsten-Einsichten*

Was wäre, wenn Ausländer eines Tages einstimmig erklärten, dass es sie nicht gäbe und sie sich anschickten, dies auch noch zu verbreiten? Es erginge ihnen wohl ähnlich wie den *Westküsten*. Auch ihnen würden *Einheimische* – als Statthalter der vertrauten wie maßgebenden Ordnung – „mit vollkommener Ruh“ oder auch mal weniger zivilisiert begegnen, um sie darüber zu belehren, dass ihr Ansinnen, sich vom Joch ihrer Zugehörigkeit zu befreien, so ungehörig wie unmöglich sei. Würden die *Ausländer* sich dann ebenso „im Spiegel“ (ertappt) sehen und „still heimschwimmen – in ihr jeweiliges Land“? Hier spätestens – so scheint es – verlieren *Westküsten-Einsichten* für das „richtige Leben“ an Orientierungskraft. Zwar ist auch hierzulande nicht zu verkennen, dass Einheimische Ausländer immer noch unmissverständlich darüber aufklären, was ihr Status ist bzw. zu sein hat – diese sich gleichwohl mit einem nachhaltig-einsichtsvollen „Heimschwimmen“ noch ziemlich schwer tun. Empirisch gesättigte Befunde, dass *Ausländer* hier bleiben und eben nicht zu ihren angestammten Gestaden zurückkehren (können/wollen), legen es mithin nahe, sich bis auf weiteres von der literarischen Vorlage zu verabschieden.

Was aber an den *Westküsten* wider ihre eigene Identitätskehre verteidigungswert erscheint: ihre – wenn auch nur zeitweilige – Widerständigkeit gegen die Selbstverständlichkeit und Unerbittlichkeit von Zuordnungen, An- und Zugehörigkeiten. Die weise Einsicht der *Westküsten*, dass auch sie immerzu Identitätszuweisungen betreiben, muss nicht schon als ebenso weise Einladung verstanden werden, tradierten Selbst- und Fremdverordnungen mit gesenktem Haupt zu begegnen und alles beim Alten zu lassen.

2 *Wissenschaftlicher Zugang: zur Fragestellung des Projekts*

Nach dem kleinen Umweg über die *Westküsten* zunächst ein klärendes Wort zu unserem politisch-wissenschaftlichen Vorverständnis: Wir erachten es keineswegs als selbstverständlich oder gar zwingend, Menschen dieser Republik als *Deutsche* und *Ausländer*, als Einheimische und Fremde, in ein Verhältnis zu setzen und damit eine bestimmte nationale, ethnische und kulturell-religiöse Zugehörigkeit zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage ihres Umgangs miteinander zu machen.

Wann taugt eigentlich der Hinweis auf nationale bzw. ethnisch-kulturelle Herkunft als Argument zur Unterscheidung von Seinesgleichen und Anderen? Fragen, wer *wir* sind und wer *die anderen*, was Heimat ist und was Fremde, können mit Berufung auf „Blut“, Nationalität, Ethnie oder Kultur nur sehr bedingt beantwortet werden. Befindlichkeiten wie hei-

misch und vertraut, anders und fremd, sind ebenso Elemente koexistierender und rivalisierender kollektiver Zugehörigkeiten wie auch Resultate von immer wieder neu zu treffenden Urteilen.

Paradigmen wie „Rasse“, Klasse, Nationalität, Ethnizität, Kultur und Glaube firmieren nicht nur als kollektive Identitätsangebote. Sie stehen auch für real existierende, historisch durchgesetzte gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Menschen auf kollektive Zugehörigkeiten *verpflichtet* werden. So macht es einen Unterschied, ob jemand seine Herkunft und Abstammung als honoriges Zugehörigkeitswappen vorstellig zu machen vermag, oder ob Herkunft und Abstammung einzig für Rechtlosigkeit und Ohnmacht stehen. Nun wird die Geschichte des Zusammenlebens von Einheimischen und Zugewanderten nicht nur von Politik und nationalstaatlich verfasstem Recht geschrieben und auch nicht vornehmlich von den wissenschaftlichen Diskursen, die darüber geführt werden. Aktualisiert und revidiert wird diese Geschichte nicht zuletzt von den – in- und ausländischen – Bürgern und Bürgerinnen selbst. Die Herkunft – was auch immer der Einzelne damit verbinden mag – steht dabei nicht selten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zur Schlüsselkategorie avanciert sie besonders dann, wenn es gilt, sich auf scheinbar unvermeidliche und unüberwindliche Konflikte doch noch so etwas wie einen „erklärenden“ Reim zu machen (etwa bei offensichtlichen „Dauerfeindschaften“ von Volksgruppen wie Albaner/Serben, Hutu/Tutsi, Türken/Kurden). Gegenüber der in diesem Zusammenhang häufig bemühten wesenhaften Fremdheit zwischen bestimmten Konfliktparteien hat bereits Scherr (1998) darauf hingewiesen,

„daß es Fremdheit sowie darin begründete Probleme und Konflikte nicht schlicht als quasi natürliche Tatsachen des sozialen Lebens gibt, sondern daß Wahrnehmungen von Fremdheit in gesellschaftlichen Prozessen unter angebbaren Bedingungen hervorgebracht und nur unter spezifischen Bedingungen zum Bestandteil sozialer Konflikte werden“ (Scherr 1998, S. 49).

Wider allen von den Medien täglich ins Wohnzimmer gelieferten – anscheinend gegenteiligen – Beispielen bleibt festzuhalten, dass Herkunft und Abstammung niemanden zwingen, sich im Umgang mit anderen umstandslos als Mitglied oder Angehörige(r) eines nationalen oder ethnischen Kollektivs zu präsentieren oder gar in dessen Namen gegen andere anzutreten.

Da dies aber immer wieder festzustellen ist – Menschen sich also wechselseitig auf ihre nationalen oder ethnischen Kollektive berufen, oder andere danach sortieren und beurteilen –, drängt sich die Frage auf, warum jemand gerade *diese* – in der Regel ja nicht unbedingt frei gewählte – kollektive Zugehörigkeit zum Ausgangspunkt oder gar zur Grundlage seiner Bewertung des Verhältnisses zu anderen macht. Darüber hinaus gilt es zu klären, was damit erreicht wird – welche *Logik* einer solchen Entscheidung zugrunde liegt. Anders gefragt: Was bringt jemanden dazu, das Spektrum seiner kollektiven Zugehörigkeiten – wie z. B. Mitgliedschaft in einer Ge-

werkschaft, in einer politischen Partei, einer Bürgerinitiative, einem Sportverein, aber auch als Angehöriger einer spezifischen Schicht, einer Glaubensgemeinschaft oder eines Familienclans – einer *national-ethnischen* Identifikation unterzuordnen?

Wir wollten gerne mehr über alltäglich ablaufende Interaktionsprozesse wissen. In ihnen gewinnt das, was als ethnisch fremd, störend oder unvereinbar (oder auch als bereichernd, attraktiv und anziehend) gilt, erst Konturen. Hierbei richteten wir unseren Blick auf die Bedeutungen, die den als ethnisch markierten Unterschieden zwischen den Menschen verliehen werden. Uns interessierte, *was* jemanden *wann* und *warum* dazu veranlasst, aus dem Ensemble seiner unterschiedlichen kollektiven Zugehörigkeiten und Identifikationen eine ganz *bestimmte* Zugehörigkeit – nämlich die ethnisch-nationale – herauszugreifen und zum *Maßstab* des Umgangs mit anderen zu machen. Damit gehen wir davon aus, dass dieser Maßstab in alltagsweltlichen Kontakten zwischen Einheimischen und Zugewanderten keineswegs vorrangig oder gar durchgängig angelegt wird, sondern dass andere Standardisierungen, Orientierungen und Interessen bei der konkreten Ausgestaltung des Mit-, Neben- und Gegeneinanders von Menschen unterschiedlicher Herkünfte und Zugehörigkeiten gemeinhin überwiegen.

Dieser Ansatzpunkt unserer Fragestellung knüpft an die von Hoffmann (1996) gemachte Feststellung an, dass die Sozialwissenschaften, seit sie sich mit dem Phänomen der *Ethnizität* beschäftigen, „der Suggestivität der ethnischen Deutung“ erliegen. Wir haben es dabei mit einem Begriff zu tun, dessen Verständnis in den (Sozial-)Wissenschaften nicht nur heftig umstritten ist, sondern der mitten hineinführt in die Auseinandersetzung um das „Projekt der Moderne“ und das „Schicksal des Subjekts“². So spannt die Literaturlage³ einen weiten Bogen von unterschiedlichen Ansätzen zu Ethnizität über Bedingungen und Möglichkeiten „multikulturellen“ Zusammenlebens bis hin zur Diskussion um kollektive und soziale Identitätsbildung. Die Grundsatzdiskussion zwischen essentialistischen und konstruktivistischen Perspektiven scheint nach der (Wieder-)Entdeckung von „Ethnizität“ (erneut) zu entbrennen. Die Grenzen zwischen „Natur“ und „Kultur“ werden neu vermessen – und je nach theoretischer Position entweder bekräftigt oder mehr oder weniger radikal in Frage gestellt. Die „großen“ individuellen und kollektiven Identitäten (z. B. Ethnie, Nation, aber auch Gender und Klasse) erodieren mit dem Zusammenbruch der klaren Grenzen von „Natur“ und „Kultur“, von „Drinnen“ und „Draußen“,

² Vgl. hierzu zentrale Beiträge zu Individualisierung und Moderne wie beispielsweise Beck 1986, Taylor 1994, Bauman 1992, Schulze 1992, Giddens 1996, Keupp 1993.

³ Aus dem Projektzusammenhang ging eine Literaturdokumentation zum Thema mit dem Titel „Ethnizität zwischen ‚Wiederentdeckung‘ und Dekonstruktion“ hervor, die sowohl einen Literaturbericht als auch einen bibliographisch aufbereiteten annotierten Literaturteil enthält: Bruner/Dannenbeck/Eßer 1998.

von „Dazugehören“ und „Nichtdazugehören“ (Haraway 1995, S. 33 ff., Eßer 1998, S. 90 ff.).

3 *Das Münchener Westend: ethnische Vielfalt als Markenzeichen?*

Ausgezogen sind wir, um etwas über Jugendliche in ethnisch heterogenen Milieus als *sozialen Tatbestand* in Erfahrung zu bringen. So wollten wir es zumindest verstanden wissen, als wir uns daran machten, ihn empirisch zum Sprechen zu bringen. „Ethnisch heterogen“ stand dabei für die Kennzeichnung eines Stadtteils, den wir näher untersuchen wollten: das Münchener Westend. Seine Bevölkerung ist – aufgrund dieser Kriterien hatten wir die Auswahl getroffen – nach ihrer nationalen Herkunft stark gemischt, wobei diese vielfältige national-ethnische Zusammensetzung schon seit Jahrzehnten besteht. Einmal so markiert, kann leicht der Eindruck entstehen bzw. erweckt werden, dass die vorgefundene national-ethnische und kulturelle Vielfalt *das* Markenzeichen des Westends bildet. Nur, stimmt das auch? Vorgefunden haben wir schließlich auch andere markante Merkmale wie „Arbeiter-“, „Handwerker- und Kleingewerbeviertel“, „Brauereistandort und Genossenschaftssiedlung“, „Altbausubstanz mit wenig Grünflächen“, „McDonald- und kinofreie Zone“. In den Blick nahmen wir den Stadtteil aber vornehmlich unter dem Gesichtspunkt seiner *ethnischen Heterogenität*, die in der Kommunalpolitik und der öffentlichen Einschätzung als *das* Markenzeichen des Westends firmiert.

So sahen wir in dem Sachverhalt der national-ethnischen Vielfalt im Westend zunächst vor allem gute Voraussetzungen dafür zu erkunden, welche Bedeutung die hier lebenden Menschen diesem Phänomen selbst beimessen. Diese hier lebenden Menschen – wer ist das? Wen sollte man da befragen: Türken, Griechinnen, Männer, Frauen, Abiturienten, Hauptschülerinnen, Auszubildende, Arbeitslose, Christinnen, Moslems, politisch Engagierte, Entpolitisierte, Inline-Skaterinnen oder Unsportliche? Wie etwa sollte angesichts eines solchen Samples die Entscheidung für eine Untersuchungsgruppe ausfallen und wie für eine Kontrollgruppe?

Angesichts dessen stellt sich die Aufgabe, die sozialen Herstellungsprozesse, Festschreibungen wie auch Ausblendungen solcher Differenzen in alltäglichen Interaktionszusammenhängen aufzuspüren. Um dies näher analysieren zu können, schien uns eine Beschränkung auf die Kategorie Ethnizität vertretbar zu sein – dies insofern, als im Spektrum ihrer Besprechung und politisch-praktischen Handhabung neben nationaler und kultureller Identität, ethnischer und kultureller Differenz immer auch Ethnisierung, Ausländerhass und Rassismus ein Zuhause haben. Hierbei verfolgten wir nicht das Ziel, ein wie auch immer konturiertes Ethnizitätskonzept empirisch zu untermauern. Vielmehr ging es uns darum, das, wofür Ethnizität steht bzw. herangezogen wird, über die Beobachtung und Befragung

von Jugendlichen zu ermitteln bzw. aus der Analyse dessen, was unsere Kontakte mit den Jugendlichen kennzeichnete, sichtbar werden zu lassen. Dies hieß aber auch, die kulturalistische Vorstellung aufzugeben, dass Aufschlüsse über Ethnizität angemessen nur durch einen *Vergleich* zwischen Angehörigen *unterschiedlicher* Ethnien – wobei die eine Gruppe als Kontrollgruppe der Untersuchungsgruppe fungiert – zu gewinnen wären.

In dem Maße also, wie wir Ethnizität – im Sinne einer bestimmten Herkunft und Abstammung – gerade *nicht* zum Kriterium für die Auswahl unserer Jugendlichen machten, ging es auch nicht darum, Jugendliche *qua* Türken, *qua* Deutsche, *qua* Griechen, *qua* Bosnier etc. zu unterscheiden, zu quotieren und daraufhin zu vergleichen, welche (besonderen) Einstellungen und Verhaltensweisen sie *als Angehörige einer nationalen, ethnisch-kulturellen Gruppe* entwickeln und gegenüber Angehörigen anderer Nationalitäten und Ethnien in Anschlag bringen. Ebenso wenig waren wir auf ein Sample aus, in dem einheimische und zugewanderte Jugendliche möglichst gleichmäßig verteilt waren. Unser Zugang war anders: Wir suchten Kontakt zu Jugendlichen (im Alter von ca. 15 bis 20 Jahren) da, wo wir sie (leicht) finden konnten – auf öffentlichen Plätzen und im lokalen Freizeithaus. Was uns interessierte, waren die Orte, an denen sie sich gerne aufhielten und die, welche sie eher mieden; die Jungen und Mädchen, mit denen sie Kontakte pflegten und mit denen sie befreundet waren, sowie die Gleichartigen, mit denen sie nichts zu tun hatten bzw. explizit nichts zu tun haben wollten. Diese Wahlen von Orten und Personen sowie deren Begründung in den Erzählungen über Gleichgültigkeit, Vertrautheit und Fremdheit, Freunde und Feinde, bildeten das Material, das wir auf Spuren national-ethnischer Bezugnahmen und Berufungen hin untersuchten.

Methodisches Vorgehen: Beobachtungen und Interviews

Unsere empirischen Befunde basieren auf Beobachtungen vor Ort und wiederholten Gesprächen mit den Jugendlichen. Mit einigen der Jugendlichen, an deren Alltag wir über längere Zeiträume teilnehmen konnten, führten wir zusätzlich leitfadengestützte und narrative Interviews durch.⁴

Unsere befragten Jugendlichen sind – unabhängig von ihrer Nationalität – entweder in Deutschland geboren, überwiegend hierzulande aufgewachsen oder haben zumindest den größten Teil ihrer schulischen Ausbildung in Deutschland absolviert. Wenn es Verständigungsprobleme zwischen den Jugendlichen und uns gab, rührten diese nicht grundsätzlich von einer unterschiedlichen Sprachbeherrschung her. Denn was uns schließlich auch voneinander unterschied waren etwa Lebenswelten, Interessen, Alter,

⁴ Zur detaillierten Darstellung der Rekrutierungsform und des methodischen Vorgehens der Untersuchung vgl. Kapitel 1.4 Methoden: Ein kaleidoskopischer Zugang, In: Dannenbeck/Eißer/Lösch 1999, S. 20-40.

oder z. B. die Geschlechtszugehörigkeit. All dies konnte sich – je nachdem, *welche* Differenzen von *wem* in *welcher* Situation als maßgebend betrachtet wurden – auch in der Verwendung unterschiedlicher Sprachcodes niederschlagen. Verständigungsprobleme waren somit nicht von vornherein und vornehmlich als *herkunftsbedingt* zu interpretieren. Sprache (Stile, Codes, Dialekte, Metaphorik etc.) stellt generell das Medium dar, mit dem – nicht nur kulturelle – Differenzen gesetzt werden. Insofern war es notwendig, unseren und den Sprachgebrauch der jugendlichen Gesprächspartner daraufhin zu analysieren, wieweit mit Mitteln der Sprache so etwas wie Einheit hergestellt wird, Bündnisse offeriert, Zugehörigkeiten reklamiert, Abspaltungen, Distanzierungen und Differenzsetzungen vorgenommen werden. Die angewendeten Sprachcodes bilden das Material, mit dem Nähe und Distanz hergestellt werden. Dies verdeutlichen die im folgenden Abschnitt aufbereiteten Beobachtungssequenzen und Interviewausschnitte.

Die Interviewleitfäden – bei denen es zentral um das Thema Zugehörigkeit in vielfältiger Hinsicht ging – sollten den Interviewverlauf thematisch strukturieren, ohne andere angerissene Themen abzuwürgen. So ließen wir es zu, dass die Befragten den Gesprächsverlauf streckenweise selbst in die Hand nahmen. Die narrativen Interviews orientierten sich so weit wie möglich am Relevanzsystem der Gesprächspartner. Dabei ging es uns darum, zu Erzählungen von selbst erlebten Geschichten zu motivieren. Eine solche Annäherung an das „Selbst“ erfolgte nicht in der Absicht (dies wäre unserem theoretischen Ansatz zuwider gelaufen), unter den bloß kognitiv erhobenen Einstellungen die *eigentlichen*, sich spontan, emotional und unreflektiert anbietenden – psychischen – Tiefenstrukturen freizulegen. Von solchen Selbsterzählungen versprachen wir uns vielmehr Informationen, die eher Zugang zu lebensweltlichen Repräsentationen eröffnen, als dies durch einen Befragungsmodus zu erwarten gewesen wäre, der über weite Strecken durch das jeweilige Referenz- und Relevanzsystem des Forschers bestimmt wird.

Ethnizitätssuche: Von der Beobachtung zur Verhandlung

Die folgende Beobachtung fand auf einem öffentlichen Spielplatz statt: Wir trafen auf eine Gruppe von fünf Jugendlichen. Sie nahmen Notiz von unserer Kollegin *Felix*. Folgender Dialog entspann sich:

Ein Junge: „Was machst’n da? Du beobachtest uns doch! Wer bist Du denn?“

Felix: „Ich mach’ Mittagspause.“

Der Junge: „Ach was, das glaub’ ich Dir nicht. Du bist entweder von der Stütze, vom Jugendamt oder von den Bullen.“

Felix: „Nein, ich bin kein Bulle, keine Stütze, kein Jugendamt – ich arbeite als Soziologin.“

Der Junge: „Was is’n des? Und wo arbeitest Du überhaupt?“

Felix: „In Giesing“.

Der Junge: „Laß mal sehen, was Du geschrieben hast“.
 Felix zeigt ihm ihre Aufzeichnungen.
 Ein zweiter Jugendlicher: „Ah ja, is’ schon klar, die hat uns doch beobachtet!“
 Ein Anderer: „Was machste hier?“
 Felix: „Ich schau’ Euch zu und schreib’ mir’s auf.“
 Die Jugendlichen: „Und was soll das?“
 Felix: „Das machen Soziologen so.“
 Ein weiterer Jugendlicher: „Bist ja doch was Soziales. Kann ich zu Dir kommen, wenn ich ein Problem hab’?“
 Felix: „Wieso, was haste denn für ein Problem?“
 Der „Problem-Jugendliche“: „Ich hab’ blonde Haare.“
 Felix: „Wieso is’ das ein Problem? Ich bin auch blond und hab’ kein Problem!“
 Der „Blonde“: „Klar hab’ ich’n Problem!“
 Wieder ein Anderer: „Schau mich an, wir sind nämlich *so!*“ – dabei deutet er auf seine eigenen dunklen Haare.

Als es heftig zu regnen beginnt, flüchten alle unter eine Rutsche. Zwei andere Kollegen kommen hinzu und werden mit dem Satz empfangen: „Seid ihr auch so Sozialteile?“ Wir erfahren, dass die Jugendlichen sich „zwar nicht immer, aber immer öfter“ hier an diesem Ort aufhielten. Auf die Frage, welcher Clique sie angehörten, antworteten sie: „Keiner Clique. Wir LB Westside.“ Unsere dahingehenden Zweifel beantworteten sie mit einer Präzisierung: „Wir Junior. Turkish Westside. Junge Türken Westside.“

Am Anfang schwankt bei den Jugendlichen das Gefühl zwischen Neugier und Misstrauen. Sie fühlen sich beobachtet und fordern eine Erklärung für unser Verhalten. Dabei hegen sie vage Vermutungen, wer wir sein könnten. Die Rede vom Sozialamt, Jugendamt oder der Polizei steckt den Rahmen ab, in dem sie uns verorten. Das, was die Jugendlichen hiermit verbinden, dürfte auch der Grund für ihr Misstrauen sein. Als Vertreter/innen von Kontrollbehörden könnten wir ihnen ja wirklich unangenehm werden. Gleichzeitig aber weist die ironisch-distanzierte Form der Kommunikation darauf hin, dass die Befürchtungen, die die Jugendlichen mit unserem Auftreten verbinden, nicht allzu stark ausgeprägt sind. Indem die Jugendlichen mit ihren internen Statushierarchien kokettieren und sich auf eine Gruppenzugehörigkeit berufen, versprechen sie sich Rückendeckung und Präsentationsstärke. Zudem können einzelne mit ihrem frechen Auftreten innerhalb der Gruppe Punkte machen.

Zugehörigkeiten und Unterscheidungen werden von den Jugendlichen zitiert, entworfen und wieder verworfen – *sie* sind die Jugendlichen, *wir* die „Sozialteile“ – *sie* die türkischen Jugendlichen, *wir* die deutschen Sozialforscher – *sie* sind jedoch auf keinen Fall das, wofür immer *wir* sie halten mögen: in ihren Augen sehen wir sie – so spiegeln sie es uns – als *türkische* Jugendclique (deshalb die Erwähnung der LB-Westside). Die Jugendlichen begegnen unserer Skepsis gegenüber ihrer reklamierten Cliquenzugehörigkeit mit ironisierenden Brechungen und der Anrufung lokaler Bedeutungsgrößen: „Wir Junior. Turkish Westside. Junge Türken Westside.“

Es kennzeichnet diesen knappen Wortwechsel zwischen den Jugendlichen und uns als ertappten Beobachtern, dass das gegenseitige Anklingelassen bestimmter Diskurse bereits ausreicht, um ein Spiel zu inszenieren. In diesem Spiel wird stets aufs Neue abgesteckt, wie weit man sich einander öffnen oder verschließen will. Es interessiert die Jugendlichen nur bis zu einem gewissen Grad, wer wir sind und was wir von ihnen wollen. Die Identifizierung als „Sozialteile“, die ihnen nicht weiter gefährlich werden können, reicht ihnen aus. Sie können diese sogar zum Ausgangspunkt für die ironische Brechung eines psychologisierenden Diskurses nehmen. Informationen über sich geben die Jugendlichen allenfalls in dosierter Form ab – darauf bedacht, Herr(en) der Situation zu bleiben. Die ironisch-distanzierte Art, in der die Selbstbezeichnung „Blonder Türke“ in Szene gesetzt wird, zielt auf ein den „Sozialteilen“ unterstelltes Muster der Fremdwahrnehmung, wonach Türken dunkle Haare tragen. In der Ironie spiegelt sich die Vorfreude darüber, mit seinem fremden Aussehen (entgegen der Norm dunkelhaarig), den vermuteten Kategorisierungsroutinen von Wissenschaftlern ein Schnippchen zu schlagen und ihnen dadurch zu entgehen.

Die Art ihrer Selbstpräsentation ist alles andere als zufällig. Die „Jungen Türken Westside“ sind eine Clique – womöglich mit einem nicht über unsere Begegnung hinausreichenden Verfallsdatum. Mit unserer Frage, welcher Clique sie angehören, unterstellen wir eine kollektive Identität, die dann prompt bedient wird.

Aufgerufen werden Diskursangebote in unterschiedlichen Gewandungen: ethnisch-national („blonder Türke“), psychologisch („Probleme“) und jugendgruppenspezifisch („Junge Türken Westend“). Diese Darbietungen von Zugehörigkeiten erscheinen passend, sie werden präsentiert, ohne frei erfunden zu sein – es handelt sich ja um vertraute Diskurse. Die ethnische Differenz wird dabei ebenso ins Spiel gebracht wie andere Differenzsetzungen. Ihre Verwendung erfolgt keineswegs beliebig. Sie hängt ab vom jeweiligen Gegenüber, von wechselseitigen Erwartungen, eigenen Erfahrungen und verfolgten Absichten sowie sozialen, politischen und historischen Bedingungen, die der Situation jeweils ihren konkreten Rahmen geben.

Empirische Erfahrungen dieser Art weisen Zugehörigkeiten als gemeinsam ausgehandelte Konstruktionsleistungen aus.

4 *Ambivalente Zugehörigkeiten – Herkunft als Auskunft?*

Im Folgenden werden exemplarisch Aussagen von Jugendlichen über Zugehörigkeiten bzw. Nichtzugehörigkeiten zu einer Clique hinsichtlich dabei anzutreffender Ambivalenzen von Differenzsetzungen vorgestellt. Diese stammen aus leitfadengestützten Interviews mit Jugendlichen, die wir im Zuge unserer Beobachtungen über einen langen Zeitraum begleitet haben.

Die Analyse der folgenden Episoden entwickelten wir parallel zu unse-

ren theoretischen Grundlagen, sodass einmal erarbeitete Interpretationen einer fortlaufenden Revision unterzogen wurden. Diese Beispiele verdeutlichen auch die Genese unserer Auswertungsperspektive: den Schritt von einer konstruktivistischen Kritik an essentialisierenden Elementen des sozialwissenschaftlichen Ethnizitätsdiskurses zur erkenntnistheoretischen Reflexion der ihr zugrunde liegenden Vorannahmen. Zudem kommt es uns darauf an, den Akt der Beobachtung gleichermaßen wie den Gegenstand des Beobachteten – beides ist ohnehin nicht voneinander zu trennen – in den Blick zu nehmen, den Weg zu einer *Dekonstruktion von Ethnizität* einzuschlagen. Das bedeutet, sich auf Spurensuche zu begeben. Wir suchen nach der Logik, die der Verwendung ethnischer Einlassungen zugrunde liegt und nach der Art und Weise, wie diesen im lebensweltlichen Alltag Bedeutung verliehen wird – sei es von den beobachteten Akteuren untereinander, sei es in der Beziehung zwischen Forschenden und Probanden.

Die LB-Westside in der Selbstbeschreibung

LB-Westside, das ist die immer wieder in Interviews auftauchende Bezeichnung für eine Gruppe von Jugendlichen, der anzugehören für die meisten der regelmäßigen Besucher des Offenen Abendbetriebs in einem von uns beobachteten Freizeithaus von Bedeutung war. LB-Westside bedeutet „Laimer-Bronx-Westside“. *Laim* ist ein westlich an das Westend anschließender Stadtteil – der Standort des Freizeithauses, von dem aus ein Teil der älteren Gründungsmitglieder nach Schließung der Einrichtung für Jugendliche ins Westend zog. *Bronx* ist eine Anlehnung an amerikanische Vorbilder von Jugenddelinquen bzw. -banden. *Westside* schließlich bezeichnet das Westend selbst – das Stadtviertel, in dem die Jugendlichen sich vorwiegend aufhalten, mit dem sie sich stark identifizieren und das nicht zuletzt dem eigenen Freizeithaus den Namen leiht.

Die Mehrheit der ungefähr 30 Jugendlichen, die sich selbst zur Gruppe zählten bzw. gezählt wurden, war im Besitz eines türkischen Passes. Wir fanden aber auch zwei Portugiesen, ein deutsches, zwei italienische sowie ein kroatisches Mädchen. Die Gruppe hatte keine festen Strukturen und trat während des Beobachtungszeitraums auch nie geschlossen als Gruppe auf. Sie stellte bisweilen so etwas wie eine Berufungsinstanz dar, auf die man sich, wenn es opportun erschien, beziehen konnte, von der man sich aber auch wieder distanzieren konnte. Gleichwohl war sie stets in den Köpfen der Mitglieder wie auch der Sozialpädagogen und darüber hinaus im Stadtviertel präsent. Um sie rankten sich allerlei Mythen, was ihre Gründung, ihre Geschichte, ihre Größe, ihre Aktivitäten und ihren Ruf angeht. Einer der Jugendlichen, Nikolaus, erzählt:

„LB-Westside, den Namen hab ich damals als erster erfunden für eine Fußballgruppe vom Westend hier, vom Freizeithaus, dann kommen sie [die anderen Jugendlichen,

Anm. d. Verf.] mit *Laimer Bronx*, weil sie aus Laim hier rüber gekommen sind. Hab ich damals gesagt: ‚Warum verpisst’s ihr Euch nicht wieder rüber?‘ (...) Ne, ich gehör’ also zu der Laimer Bronx, gehör’ also LB-Westside gehör’ ich nicht dazu, ich g’hör zum Westend, weißt Du, g’hör ich schon seit Anfang an dazu.“

Nikolaus signalisiert ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Westend als *Stadtteil*. Demgegenüber scheint seine Affinität zur LB-Westside als Gruppe schwächer ausgeprägt zu sein.

Die Jugendlichen der LB-Westside stammen, so will es der von Nikolaus angedeutete „Gründungsmythos“, ursprünglich aus dem benachbarten Stadtteil Laim. Dementsprechend sind die Jugendlichen *Eindringlinge*, im Unterschied zu ihm selbst als *Einheimischen*. Dies bekräftigt Nikolaus dadurch, dass er den anderen Jugendlichen – zumindest symbolisch – die Urheberrechte an der Namensgebung entzieht. Mit der Bemerkung, eigentlich habe *er* den Namen erfunden, kreierte Nikolaus beiläufig seinen eigenen Mythos.

Die Passage macht die ambivalente Haltung deutlich, die Nikolaus der Gruppe gegenüber einnimmt. Obwohl er an anderer Stelle einmal pathetisch („Das sind nicht nur meine Freunde, das sind meine Brüder“), einmal selbstironisch-provokativ („Ich bin zwar Portugiese, halte es aber mit den Türken“) seine Zugehörigkeit zu den anderen Jugendlichen herausstellt, geht er in Bezug auf die Gesamtclique auf Distanz. Nikolaus verortet sich zugleich inner- *und* außerhalb der LB-Westside. Damit gestattet er sich, die anderen (überwiegend jüngeren) Jugendlichen einmal als seine unverbrüchlichen Freunde darzustellen, sie aber auch schon mal deutlich zu kritisieren. Es scheint Nikolaus einiges daran zu liegen, nicht den Eindruck zu erwecken, er sei auf die Clique angewiesen. Seine Souveränität kommt darin zum Ausdruck, dass er gleichzeitig seine Unabhängigkeit von der Gruppe demonstriert und ein Monopol für deren Außendarstellung beansprucht. Damit kann er die Clique nach Belieben formen – *was* die LB-Westside *ist*, bestimmt er als zuverlässiger Informant:

„Es ist eine kleine Clique, also kleinere Clique, da versuchen sich immer, wie soll ich sagen, ’ne Clique, da versucht – äh – versuchen ein paar, die wo hier schon eine Zeit lang waren, reinzukommen irgendwie, ’n Anhang zu finden irgendwie.“

Auf unsere Zwischenfrage, die darauf abzielte, in Erfahrung zu bringen, ob die LB-Westside nicht eher eine Legende als eine im Stadtteil wirklich agierende Clique sei, antwortet er:

„Mei, des sind, also, ich weiß nicht, ich hab des, Legende (lacht), also die ham, also für mich, für mich gesehen, ist es keine Legende, für mich gesehen ist es auch keine großartige Clique. Für mich war, es ist einfach bloß so, die ham sich das LB-Westside, was weiß ich, so selber z’sammgebastelt.“

Indem Nikolaus die Clique klein redet, transformiert er sie zu einer bloßen Fiktion in den Köpfen der Mitglieder. Einer solchen Kopfgeburt mag er

sich, so scheint es, nicht zugesellen. Er präsentiert sich selbst als jemand, der den anderen Jugendlichen überlegen ist und dem diese Respekt zu zollen haben. Da die LB-Westside eben keine geschlossene, vereinsmäßig strukturierte Gruppe ist, kann Nikolaus dieses (definitions)mächtige Selbstbild in dem Maße (vor uns) weiter kultivieren, wie er den Beweis hierfür nicht antreten muss:

„Ich weiß es nicht, also manchmal merk ich schon, manchmal merk ich, wenn ich was sag, dann läuft es auch (...) weißt du, da seh'n sie mich vielleicht als Bruder von ihnen an, oder als großen Bruder, wie man gesagt hat, weißt du, es gibt, es existieren schon sehr viele Leute, die wo hier Respekt vor mir schieben.“

Ein anderer Jugendlicher – Achim – meint, dass im Großen und Ganzen alle, die sich hier im Freizeitheim aufhalten, zur LB-Westside zählen, „bis auf die Griechen, möchte ich jetzt mal sagen.“ Mit Griechen meint er einige Jugendliche, die eher vereinsmäßig auftreten, sich aber von Zeit zu Zeit auch im Offenen Freizeitheimbetrieb sehen lassen:

„Die sind drei, vier Leute, die kommen halt her, gibt's keine Probleme mit denen, aber, wenn wir weggehen, die gehen ihren Weg, wir gehen unseren Weg.“

Achim zählt sich selbst vorbehaltlos zur Clique. Achims LB-Westside konstituiert sich durch die Proklamation einer allumfassenden Gemeinschaft, von der nur *eine* Gruppe explizit ausgeschlossen wird: die der Griechen. Diese abgespaltene Gruppe wird zahlenmäßig umrissen, die Größe der Eingengruppe hingegen bleibt vage. Durch die Existenz der Griechen bekommt sie überhaupt erst Kontur, ansonsten wäre sie aufgrund ihrer Diffusität gar nicht zitierbar:

„Na! Des sieht man ja beim Gunther und beim Nikolaus [zwei Brüder aus Portugal], also die Laimer Bronx auch voll aufgenommen. Die gehör'n dazu.“

Achim nennt kein positives Zugehörigkeitskriterium, sondern spricht davon, dass die portugiesische Herkunft keinen Hinderungsgrund für eine Zugehörigkeit darstellt. So berichtet er weder von einem formalisierten Aufnahmeverfahren noch von irgendwelchen Mitgliedschaftskriterien. Interessant an Achims Beschreibung ist, dass Mitgliedschaft weithin volontaristisch gehandhabt wird, während für die *Unvereinbarkeit* mit der LB-Westside ausschließlich eine national-ethnische Kategorie bemüht wird. Seine Beschreibung möglicher Mitgliedschaft in der LB-Westside fällt ebenso undeutlich aus wie alles, was er über das Treiben der LB-Westside zu berichten weiß. So scheint es für oder gegen die Aufnahme in die Gruppe keine *Entscheidungen* zu geben. Achim nennt vielmehr *Bewährungsphasen*, in deren Verlauf sich die Neuen charakterlich beweisen müssen. Die Bewährung zeigt sich darin, dass niemand sich anmaßt, die bestehende Gruppenordnung anzutasten („... wichtig macht oder so was ...“):

„Da wird nicht, da wird nicht entscheidet, entweder einer ist sympathisch, des is,

kommt ein Neuer ins Freizeithem, unterhaltet sich halt so mit dem, kommt drauf an, wenn er einen auf zu wichtig macht oder so was, dann wird halt irgendwie Abstand, und man, er merkt dann vo selber, ob er a, ob's er dableiben soll oder nicht.“

Die Griechen *wollen* – so Achim – auch gar nicht dazugehören: das Nicht-Dabei-*Sein* der Anderen wird zu einem Nicht-Dabeisein-*Wollen* der Anderen erklärt. Was leistet eine solche Erklärung? Im fingierten Zustand beidseitigen Einvernehmens wird der durchgesetzte Akt des Ausschlusses der einen Seite zum Verschwinden gebracht. Mit der Einnahme einer Beobachterperspektive, die sich jedweder kategorischer Urteile über Andere zu enthalten dünkt, schafft er sich eine Bastion, in der es schier unmöglich gemacht wird, Momente wie Griechenfeindlichkeit, Nationalismus oder Rassismus entdecken zu wollen:

„Ja, die <Griechen>, die geh'n halt ihren Weg, und wir sind auch net unbedingt scharf drauf, dass die unbedingt mit uns sein müssen, halt die wollen lieber ihren, bei sich bleiben, und die, wir lieber unter uns.“

Griechen – ein Synonym für die Anderen: Vereinsmitglieder, Einzelgänger im Freizeithem, alle, die nicht regelmäßig am Offenen Abendbetrieb teilnehmen; alle, die – aus welchen Gründen auch immer – nichts mit der LB-Westside zu tun haben wollen bzw. die, denen dies nachgesagt wird. Dieses Erkennungszeichen wird immer dann hervorgeholt, wenn es zu Interessenskonflikten zwischen den Jugendlichen der LB-Westside und anderen Freizeithembesuchern kommt.

Die Unkonturiertheit der Eigengruppe äußert sich in der Schwammigkeit der Angaben über ihren genauen Umfang („dreißig, fünfunddreißig, so in der Gegend“). Auch hinsichtlich der Bedeutung der Clienzugehörigkeit für die eigene Person zeigt sich, dass die LB-Westside keine geschlossene Gruppe mit einer klar umrissenen Programmatik ist, sondern eher ein Name für Freundschaft, gegenseitiges Vertrauen und Solidarität:

Frage: „Was bedeutet das eigentlich für dich persönlich, da Mitglied einer solchen Clique zu sein?“

Antwort: „Gar nix, im Prinzip. Also, weißt du, es is halt, es is halt gut, dass man weiß, dass man Freunde hat, auf die man zählen kann, also hundertprozentig vertrauen kann.“

Im Gegensatz zu den von Tertilt (1996) beschriebenen *Turkish Power Boys* beschreibt die Namensgebung der LB-Westside keinen Identifikationsrahmen, der „die ethnische Zugehörigkeit hervorheben und aufwerten sollte“ (ebd., S. 20). Was allerdings – hier schließen wir uns Tertilts Ausführungen an – behauptet werden kann: dass die Jugendlichen durch die Zurechnung zur LB-Westside

„[...] aus der Anonymität [heraustraten], die mit dem Aufwachsen in einer Großstadt verbunden ist, und [...] sich über die Namensgebung ein starkes ‚Wir-Gefühl‘ [verschafften], das Zusammengehörigkeit statt Vereinzelung, Macht anstelle von Ohnmacht demonstrierte. Der Name ließ sich einsetzen wie ein symbolisches Kapital; er sollte nicht

nur unter den Gleichaltrigen des eigenen Wohnviertels, sondern auch bei Jugendcliquen anderer Stadtteile [...] Beachtung finden“ (Tertilt 1996, S. 20).

Darüber hinaus fanden sich keinerlei Hinweise, dass man sich mit Hilfe der Clique vom „eigenen Stigma, einer diskriminierten Minderheit anzugehören“ (ebd., S. 20), befreien wollte. Das Wir-Gefühl gründet allenfalls darauf, im Westend Respekt zu genießen, bereit zu sein, das Freizeitheim als besetztes Territorium gegen reale oder angenommene Konkurrenz zu verteidigen und durch Initiativen, wie die Organisation einer großen Party, gegenüber Jugendlichen und Cliquen aus anderen Freizeitheimen das Heft in der Hand behalten zu können.

Dass der überwiegende Teil der Jugendlichen, der sich zur LB-Westside zählt, im Besitz eines türkischen Passes ist, verleitet uns nicht schon zu dem Schluss, dass die Clique ihr Wir-Gefühl auch aus dieser gemeinsamen Passinhaberschaft speist. Der Grund für ihre Zusammengehörigkeit besteht auch nicht in geteilten kulturellen Orientierungen oder politischen Einstellungen. Achim beschreibt, wie es zusammengehen kann, dass Jugendliche eine türkische *Clique* bilden, ohne dass sie diese *türkisch* buchstabieren: „Es bleibt jedem selbst überlassen“, wo er hingehören will, entgegnet er auf die Frage, was an dem öffentlich weithin verbreiteten Ruf des Freizeitheims dran sei, es sei ganz in türkischer Hand und Jugendliche mit anderen Herkünften würden kaum auftauchen.

„... aber, weil des is, es is auch, hat sich jetzt, soviel ich mitgekriegt, in München hat es abgebildet, die eine Gruppe trifft sich hier, die andern hier, die andern da. Und wer geht schon gerne dorthin, wo andere schon sind, also gibt's keine, die da so, jetzt kommt a Gruppe, so sechs, sieben Leute kommen hier rein, schauen sie halt irgendwie an, und die machen halt, aber was ma, was sollen sie hier machen am Ende. Entweder man kennt, einer ist dabei, den man kennt, dann kommen schon andere dazu.“

Aus Achims Sicht ist das Territorium, in dem er sich bewegt (und das er mit „München“ bezeichnet), aufgeteilt in unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen, die ihren Platz beanspruchen, den man sich nicht streitig machen lassen will. Über die Behauptung dieses Territorialanspruchs hinaus bleibt gänzlich im Dunkeln, durch welche weiteren Positionen und Merkmale sich die jeweiligen Gruppen auszeichnen bzw. voneinander unterscheiden. Worauf wir immer wieder stießen: das gegenseitige Vertrauen innerhalb der Gruppe, das auf persönlichen, gewachsenen Bekanntschaften beruht.

Die Jugendlichen der LB-Westside kennen sich Achim zufolge bereits seit vielen Jahren und „die war'n in einer türkischen Klasse.“ Achim sagt: „der Zusammenhalt, der ist anders als zwischen einer deutschen Klasse.“ Er spielt damit auf frühe Erfahrungen von Klassengemeinschaft an. Dabei fällt ihm auf, dass die Klasse – in der seine Freunde sind – einen stärkeren Zusammenhalt als die eigene aufweist. Aus dem Spektrum möglicher Begründungen für die unterschiedliche Affinität zu den Klassen (z. B. enge Freun-

de, bessere Sportleistungen, besserer Ruf, nettere Mädchen) greift Achim die *nationale* Differenz heraus. In der Gegenüberstellung der beiden Klassen als *türkisch* und *deutsch* bleibt unklar, aufgrund *welcher* Kriterien er diese Unterscheidung vorgenommen hat: weil in den Klassen überwiegend deutsche bzw. türkische Schüler anzutreffen sind, weil er in der türkischen Klasse seine *Freunde* hat oder weil für Achim Freunde sich nur als *Türken* ausweisen können?

Der Vorhang zu und alle Fragen offen? Immerhin zeigen die Zitate, dass Gegenüberstellungen nach dem Muster *türkische Klasse - deutsche Klasse* keineswegs schon als Belege *eindeutiger* Unterschiedsbekundungen daherkommen. Es sei denn, man *unterstellte* ein gemeinsam geteiltes Verständnis dieser Unterschiede. Auch wenn Alltagshandeln *ohne* ein solches stillschweigendes Einvernehmen praktisch nicht auskommt, kann eine Reflexion *stillgestellter* Bedeutungswirklichkeiten Neuverhandlungen von Unterschieden ermöglichen. Dies hieße allerdings, der Vorstellung, dass jemand zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten stets ein und denselben Maßstab für die Markierung von Differenz anlegt („Identitätsmythos“), grundsätzlich zu misstrauen.

5 Resümee

Die empirischen Befunde unseres Projekts – von denen wir hier Beispiele präsentierten – zeigen, dass weder positive bzw. negative Bezugnahmen auf Ethnizität noch Formen ihrer Vergleichsgültigung einem stringenten Muster folgen. Unsere ursprüngliche Vorstellung, ein Erklärungsmodell zu entwerfen, in dem die Bedingungen, unter denen Jugendliche Ethnizität einmal akzentuieren, ein andermal als gleichgültig erachten, abschließend angegeben werden könnten, führte in eine Sackgasse. Im Zuge der Reanalyse unserer Befunde mussten wir einsehen, dass ein Modell, das allgemeine Aussagen darüber zu machen erlaubte, wann jemand oder eine Gruppe sich – mit welchen Affekten und Interessen auch immer – auf Herkunft und Abstammung beruft oder auch nicht, empirisch nicht zu haben ist. Mit einem generellen, somit zwangsläufig entkontextualisierenden Erklärungsmodell würde nämlich unterstellt, dass die jeweils verhandelten Inhalte von Ethnizität aus dem Ensemble *anderer gleichzeitiger* Zugehörigkeiten isoliert werden könnten. So steht Ethnizität eben nicht – wie häufig unterstellt und praktiziert – für ein spezifisches Bündel von Eigenschaften, das jemand besitzt oder nicht besitzt. Sie verweist für sich genommen auch noch auf kein *bestimmtes* Verhältnis, das *vorab* Aussagen über Nähe und Distanz, Über- und Unterordnung oder Freund- und Feindschaft erlaubte. Ethnizität bzw. ethnische Differenz erfüllt sich überhaupt erst mit Leben, Affekten und Inhalten, wenn jemand ein *bestimmtes* Verhältnis gegenüber anderen aufmacht und/oder aufgemacht bekommt (so wie wir es in unserer Ei-

genschaft als beobachtende Forscher/innen getan haben). Empirisch zeigt sich, dass selbst emphatisch-exklusive Differenzsetzungen („Ich bin zunächst mal Kurdin“) ohne die Verschränkungen mit anderen gleichzeitigen Zugehörigkeiten bzw. Bezugnahmen nicht auftreten. Wer kann denn z. B. „deutsch“ sein, ohne dies gleichzeitig als Mann oder Frau zu sein, der/die arm oder reich ist, eine bestimmte Bildung hat, ein politisches Mandat ausübt, in einem Angestelltenverhältnis steht oder freiberuflich tätig ist, etwas zu sagen oder eben nichts zu sagen hat. Vor diesem Hintergrund heißt „erklären“ dann, so zu tun, als ließen sich die unterschiedlichen Bezugnahmen bzw. Zugehörigkeiten doch voneinander trennen. Dabei wird übersehen, dass Ethnizität überhaupt erst aufgrund dieser künstlichen Trennung als Begründungsargument zur Legitimation – z. B. von Cliquesrivalitäten oder Freundschaften zwischen Jugendlichen – heranziehbar wird.

Gleichwohl lassen sich Kontexte nachweisen, in denen ethnische Deutungen – sowohl von Seiten der Jugendlichen als auch z. B. bei Sozialpädagogen und Kontrollbehörden – einmal mehr, einmal weniger ins Spiel gebracht werden. Nur erlauben die von uns bislang durchgeführten Analysen, die aufgrund ihrer spezifischen Fragestellung auf die Ebene intra- und interindividueller Verständigung abzielten, für sich alleine noch keine verlässlichen Auskünfte über das *Warum* solcher ethnischen Berufungen. Um etwas über diese Gründe empirisch in Erfahrung bringen zu können, wird man der Tatsache, dass Selbst- und Fremddeutungen (in Begegnungen von Deutschen und Nicht-Deutschen) nie genuine Eigenleistungen der Beteiligten sind, in zukünftigen Untersuchungen stärker Rechnung tragen müssen. Zu berücksichtigen wären mithin die im politisch-öffentlichen Raum kursierenden Deutungsangebote, die unterschiedlich institutionalisiert sind und mehr oder weniger erfolgreich um Anhängerschaft konkurrieren. Gerade unsere Beobachtungen von Jugendlichen als Nutzern unterschiedlicher Institutionen der Jugendarbeit haben deutlich gemacht, wie aufgrund multikultureller Programmatiken nicht nur *Alltagskonflikte*, sondern *jegliche* Gesellungsformen Jugendlicher eine *ethnische* Begutachtung erfahren können – und dann als multikulturell defizitär (Segregation) oder als gelungen (Quotierung) diagnostiziert werden. Unsere Befunde rufen aber deshalb nicht schon dazu auf, wieder einmal eine programmatische Kehrtwende in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen einzuläuten. Sie lassen es jedoch als empfehlenswert erscheinen, eine stärkere Sensibilität gegenüber den herrschenden Maßstäben zur Sortierung des vor den verschiedenen Türen der Jugendarbeit anzutreffenden Klientels an den Tag zu legen. So hat sich – angesichts ethnisch gemischter Stadtviertel – in der Jugendarbeit häufig eine Praxis durchgesetzt, wonach Jugendliche als Exponenten ihrer nationalen und ethnisch-kulturellen Herkunft zum Gegenstand sozialpädagogischen Handelns werden. Dies selbst dann, wenn sie in ihrem Verhalten längst deutlich machen, dass in ihrem Umgang mit ihresgleichen und ande-

ren nicht einzig oder vornehmlich die ethnisch-kulturelle Karte sticht. Wohlgedenkt, es geht nicht um die generelle Zurückweisung eines kulturellen Blicks auf Jugendliche, wohl aber um Einlassungen und Widerständigkeit gegen seinen hegemonialen Erklärungsanspruch im Alltag von Jugendlichen. So könnten die während der verschiedenen Etappen sozialpädagogischen Selbstverständnisses jeweils zum Tragen gekommenen, zuweilen auch konkurrierenden Positionen (etwa „antikapitalistische“, „proletarische“, „emanzipatorische“, „geschlechtsspezifische“ Jugendarbeit) daran erinnern, dass sich Jugendliche nur selten auf den einen Punkt bringen lassen, auf den professionelle Begutachter sie jeweils vereidigen. Das muss nicht schon zu Desillusionierung und Verunsicherung führen. Im Gegenteil – ein solcher *anderer* Umgang mit Differenz verdankt sich der Vergewisserung, dass *jeder* programmatische Zugang – sei er kulturell, sei er geschlechtsspezifisch codiert – eine Setzung, d. h. eine Entscheidung, darstellt, die im Einzelfall begründet sein will. Noch einmal: Differenzsetzungen – Fremd- wie Selbstzuschreibungen – sind für sich genommen nicht das Problem, sondern die Art und Weise, wie sie mit bestimmten Wertigkeiten und Praxen verbunden werden: weil mit ihnen häufig so getan wird, als repräsentierten sie die Differenzen selbst. Nicht die *Unterscheidung* von Menschen etwa in Hutu/Tutsi, Albaner/Serben, Kurden/Türken erzeugt nationale, ethnische und kulturelle *Unvereinbarkeit*, sondern die mit dieser Differenzierung behaupteten Unterschiede.

Literatur

- Bauman, Zygmunt 1992: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius
- Beck, Ulrich 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bruner, Claudia Franziska/Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas 1998: *Ethnizität zwischen „Wiederentdeckung“ und Dekonstruktion. Eine Literaturdokumentation*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *DISKURS. Supplement zur Zeitschrift DISKURS. Literaturreport 1997*. München
- Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas/Lösch, Hans 1999: *Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Eßer, Felicitas 1998: *Die Dekonstruktion von „Ethnizität“ mit Hilfe der Theorie Donna Haraways*. München (unveröffentlichte Diplomarbeit)
- Giddens, Anthony 1996: *Leben in der posttraditionalen Gesellschaft*. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hg.) 1996: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid 1998: *Zugewandert: benachteiligt! Zum Abschluß des Schwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. In: *DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*. 1/98, S. 72-75

- Hall, Stuart 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. Hamburg: Argument
- Haraway, Donna 1995: Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Haraway, Donna 1995: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M., New York: Campus
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut 1997: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hoffmann, Lutz 1996: Der Volksbegriff und seine verschiedenen Bedeutungen: Überlegungen zu einer grundlegenden Kategorie der Moderne. In: Bade, Klaus J. (Hg.) 1996: Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. IMIS-Schriften, Band 1. Osnabrück: Rasch, S. 149-170
- Keupp, Heiner (Hg.) 1993: Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Landeshauptstadt München (Hg.) 1994: Literatur im Archiv. Aus den Beständen der Monacensia. München
- Morgenstern, Christian 1993: Gedichte Verse Sprüche. Limassol (Cyprus)
- Müller-Rieger, Monika 1995: Westend. Von der Sendlinger Haid' zum Münchner Stadtteil. München: Buchendorfer
- Scherr, Albert 1998: Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis. 28. Jg., 1998, Heft 1, S. 49-59
- Schulze, Gerhard 1992: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Auflage. Frankfurt/M., New York: Campus
- Schüler-Springorum, Horst 1982: Zur Einführung. In: Bielefeld, Uli/Kreissl, Reinhard/Münster, Thomas (Hg.) 1982: Junge Ausländer im Konflikt. Lebenssituationen und Überlebensformen. München: Juventa, S. 7-9.
- Taylor, Charles 1994: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Tertilt, Hermann 1996: Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Welz, Gisela 1991: StreetLife. Alltag in einem New Yorker Slum. Kulturanthropologie-Notizen, Band 36. Frankfurt/M.

IV Zur Produktion von Differenz

Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis

Rudolf Leiprecht, Susanne Lang

„Ich denke, Sie konnten etwas lernen, seit Sie hier sind. Über Diskriminierung, wie sie funktioniert und wie es ist, Diskriminierung zu erleiden. Über die Gesellschaft und ihre Gesetzmäßigkeiten. Über die Schwierigkeit, Kontrolle auszuüben, wo keine Kontrolle zugestanden wird. Und Sie konnten etwas lernen über die Macht und den Missbrauch der Macht“ (Jane Elliott).

Mit diesen Sätzen will die US-amerikanische Antirassismus-Trainerin Jane Elliott gegen Ende eines Workshops den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verdeutlichen, was – nach ihrer Auffassung – in der Trainingssituation gelernt werden konnte. Wir fragen, ob diese Einschätzung zu teilen ist und ob die vorgeschlagenen Mittel geeignet sind, antirassistische Ziele zu erreichen. Zuvor geht es um einen wichtigen Unterschied interkultureller und antirassistischer Konzepte: Beide beanspruchen, geeignete Mittel gegen rassistische Diskriminierung bereitzustellen, allerdings haben sie einen unterschiedlichen Differenz-Begriff, was Konsequenzen für die jeweilige Praxis hat. Gleichzeitig – so wird deutlich – scheinen einige antirassistische Konzepte eine dichotome Differenzstruktur zu konstruieren, die ebenfalls problematisch ist. Zum Schluss fragen wir, wie geeignete antirassistische Konzepte im Bereich pädagogischer Arbeitsfelder aussehen könnten.

1 *Kultur in interkulturellen und antirassistischen Konzepten*

Konzepte interkultureller Erziehung gelten oft als „Königswege“, um Vorurteile und Stereotype abzubauen bzw. entsprechende Sensibilisierungsprozesse in Gang zu setzen und Diskriminierungen zu beseitigen. Allerdings waren und sind diese Konzepte umstritten. In den USA, Großbritannien und den Niederlanden sowie in Deutschland wurde auf grundlegende Mängel und kontraproduktive Wirkungen interkultureller Konzepte hingewiesen. In diesen Kontroversen wird *interkultureller* Erziehung häufig

antirassistische Erziehung als bessere Alternative gegenübergestellt (vgl. hierzu Auernheimer 1996, S. 195 ff.).

Nun ist es zweifellos unangemessen, all die verschiedenen interkulturellen Ansätze in den unterschiedlichsten pädagogischen Arbeitsfeldern auf einen gemeinsamen Nenner zu reduzieren und en bloc einem Konstrukt gegenüberzustellen, dass, in ähnlicher Weise zurecht geschnitten, dann als antirassistischer Ansatz bezeichnet würde. Erstens sind in der gegenwärtigen Debatte sehr verschiedene Positionen vertreten.¹ Zweitens sind die einzelnen Konzepte auch dann, wenn sie unter einem gleich lautenden Etikett daherkommen, recht unterschiedlich. Und drittens zeigt sich, dass von einer vorliegenden Konzeption aus noch nicht darauf geschlossen werden kann, wie und in welcher Weise sie in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird (vgl. Leeman/Leiprecht 1998). Bei aller Vorsicht, die also gegenüber vereinheitlichenden Gegenüberstellungen geboten ist, macht es dennoch Sinn, wichtige Linien nachzuzeichnen, die mit bestimmten Konzepten und Praxisformen verbunden sind.

Viele interkulturelle Konzepte sind im Kern eine Pädagogik der *kulturellen Differenz*. Gruppenunterschiede werden hier als *verschiedene kulturelle Eigenschaften* vorgestellt; der Umgang mit dem „Anderssein“ gilt als zentrales Problem interkulturellen Lernens. Eine Chance wird darin gesehen, „die Begegnung mit der Andersartigkeit einer fremden Kultur als existentielle Bereicherung“ zu erleben, damit sich „ein neuer Blick auf den anderen und sich selbst“ eröffnet (Nicklas in: Colin/Müller u. a. 1998, S. 41).²

In der Praxis reduzieren sich solche Ansprüche auf Wechselseitigkeit oft in *einseitiger* Konzentration auf Begegnungen mit und Informationen über die andere Kultur. Diese Stilisierung kultureller Differenzen unterstützt, dass diejenigen, die einer anderen Kultur zugeordnet werden, nur noch als Vertreterinnen oder Vertreter einer kulturellen *Gruppe* wahrge-

¹ Beispielsweise wird immer wieder versucht, Elemente verschiedener Konzepte miteinander zu kombinieren (vgl. etwa Lange/Weber-Becker 1997). Weiterführend erscheint uns der Vorschlag von Iman Attia, den „Kultur“- und „Macht“-Aspekt“ in einer bestimmten Weise zu verbinden (Attia 1997, S. 283): Sie plädiert dafür, in antirassistischer Bildung Kultur als „Kultur der Diskriminierung“ (Nestvogel 1991) einzuführen. In ähnlicher Weise könnte, denken wir, Kultur auch als „Kultur der Dominanz“ (Rommelspacher 1995) thematisiert werden.

² Allerdings gibt es auch interkulturelle Konzepte, die ein besonderes Gewicht auf strukturell-politische oder sozialstrukturelle Benachteiligungen von Eingewanderten legen. In der Fachliteratur wird deshalb die Unterscheidung zwischen einem begegnungsorientierten Ansatz (mit Schwerpunkt auf dem Verstehen- und Kennenlernen anderer Kulturen) und einem konfliktorientierten Ansatz (mit Schwerpunkt auf der politischen Bildung und dem Abbau sozialer Marginalisierung und institutioneller Diskriminierung) vorgeschlagen (vgl. Luchtenberg/Nieke 1994). Nach unserer Einschätzung ist diese Unterscheidung missverständlich. Da es im ersten Ansatz um die *Begegnung* von Kulturen geht, hat man den Eindruck, als stünde im zweiten Ansatz der *Konflikt* zwischen Kulturen im Zentrum. Genau dies meinen viele Vertreterinnen und Vertreter von Konzepten, die zum zweiten Ansatz gerechnet werden, jedoch *nicht*.

nommen werden. Sie erstarren in der Vorstellung zu „kulturabhängigen Gruppenprototypen“ (Krewer 1994). Zudem werden häufig vereinfachende „Sie/Wir“-Dichotomien reproduziert und kulturalisierende Denkmuster benutzt: Kulturen werden dann als feste und einheitliche Größen begriffen und oft auf Nationalkulturen reduziert. Die einzelnen Menschen erscheinen als am Draht ihrer Kultur hängende Marionetten ohne persönliche Geschichte und Haltung (Leiprecht 1996, S. 248).

Interkulturell arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich an Vorgaben theoriebezogener Konzepte. Dabei kann es zu „fehlerhaften Übersetzungen“ kommen. Daneben sind viele Probleme bereits in den Konzepten selbst angelegt. Das von Alexander Thomas entwickelte Konzept der *Kulturstandards*, das in pädagogische Praxisbausteine zur interkulturellen Sensibilisierung Eingang findet,³ schließt z. B. fast nahtlos an einem problematischen Alltagsverständnis von Kultur an: Verbindungen und Verknüpfungen von Kulturen werden genauso vernachlässigt wie Widersprüche und Gruppenkulturen innerhalb einer Gesellschaft. Auch wird ein möglicher flexibler Umgang mit kulturellen Vorgaben kaum thematisiert. Informationen über Kulturstandards in der anderen Kultur erscheinen dann als das Mittel, Missverständnisse zu vermeiden und Vorurteile abzubauen (vgl. Thomas 1988, 1995). Hier besteht die Gefahr, dass aus zu erlernenden Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotypen werden und damit das Problem verstärkt wird, anstatt zu seiner Lösung beizutragen.

In solchen Konzepten und Praxisformen interkulturellen Lernens und interkultureller Erziehung gilt der Differenz *zwischen* Kulturen besondere Aufmerksamkeit. Antirassistische Konzepte konzentrieren sich dagegen eher auf ein Machtungleichgewicht zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Angehörigen eingewanderter Minderheiten (vgl. Lange/Weber-Becker 1997, S. 169, ähnlich Attia 1997, S. 271). Hier ist nicht die Kulturdifferenz zentral, sondern die Differenz der unterschiedlichen Möglichkeit, herrschenden Rassismen ausgesetzt zu sein (Kalpaka 1992a, S. 134). Diese Betonung hat Auswirkungen auf die Ansatzpunkte antirassistischer Konzepte: Während Angehörige der Mehrheitsgesellschaft⁴ dafür sensibilisiert werden sollen, gängige Rassismen, eigene Verstrickungen und Privilegien zu erkennen, sollen die ausgegrenzten und benachteiligten Minderheiten auf ihrem Weg in eine „Position der Stärke“ unterstützt werden (Kongidou/Tsiakalos 1992, S. 72). Viele antirassistische Konzepte betonen zudem die Notwendigkeit von Handlungsansätzen auf mehreren Ebenen.

³ So etwa in den Bausteinen zur „Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit“, die von den Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen vorgelegt wurden (als beispielhafter Ansatz aufgenommen in: Johann/Michely/Springer 1998, S. 219 ff.).

⁴ In Deutschland wurde hierfür zunächst der Begriff „Arbeit mit Deutschen“ geprägt (Antirassismusbüro Hamburg 1991, S. 4, Kalpaka 1992b, S. 100).

Nicht nur interaktive und kommunikative Prozesse sind in den Blick zu nehmen, sondern auch strukturelle und institutionalisierte Ausgrenzungs- und Benachteiligungsformen (Leiprecht 1991, S. 51, 1997, S. 24).

2 *Antirassistisches Training: das Konzept „Braunäugig/Blauäugig“*

Ein *Teilgebiet* antirassistischer Konzepte sind antirassistische Trainings. Bei diesen kurzzeitigen Veranstaltungen, oft als Workshops am Wochenende, steht der Übungscharakter im Vordergrund. Antirassistische Trainings erleben in Deutschland gegenwärtig eine gewisse Blüte. Dies ist auf die Zunahme rassistischer Gewalt und die zunehmend propagierte „interkulturelle Öffnung sozialer Dienste“ zurück zu führen (Lange/Weber-Becker 1997, S. 173).

Relativ neu ist in Deutschland das Konzept „Braunäugig/Blauäugig“, das die US-Amerikanerin Jane Elliott Ende der 1960er Jahre entwickelte. In ausgereifterer Form kam es 1996 nach Europa und wird inzwischen von speziellen Trainerinnen und Trainern, die Elliott ausbildete, auch in Deutschland angeboten. Erfahrungen mit dem Konzept wurden hier in Trainings mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Wirtschaftsbetrieben und mit Schulkassen gemacht (Schlicher u. a. 1998). Dieses Training, das durch Auftritte Jane Elliotts in US-Fernsehshows und in Deutschland vor allem durch den Film *BLUE EYED* einem breiteren Publikum bekannt wurde, wird im Folgenden genauer analysiert.⁵

Die Ermordung Martin Luther Kings war für Jane Elliott Anlass, ein antirassistisches Verhaltenstraining zu entwickeln. Als Lehrerin einer Schule in Riceville (Iowa) versuchte sie, ihren weißen Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Kings Tod zu erklären. Elliott entwarf ein Trainingsprogramm, bei dem sie die Schülerinnen und Schüler in „Blauäugige“ und „Braunäugige“ unterteilte. An einem Tag hatten erstere die Macht in der Klasse und wurden bevorzugt behandelt, am anderen Tag letztere. Eine Halskrause kennzeichnete die jeweils untergeordnete Gruppe. Elliott:

„Ich wählte ein physisches Merkmal, woran sie nichts verändern konnten und dichtete diesem Merkmal allerlei negative Elemente zu“ (Coronel 1996, S. 8).⁶

⁵ Kritische Ausführungen zu anderen antirassistischen Trainings finden sich beispielsweise bei Kongidou/Tsiakalos 1992, S. 66 ff. und Attia 1997, S. 272 ff. Elliotts Konzept wurde u. a. in Hochschulseminaren in Tübingen, Kassel und Köln thematisiert. Ein Dank gilt besonders Sarina Ahmed, Veronika Wörle, Ulrike Caumanns und Luise Heeren, deren Referate wichtige Diskussionen auslösten und uns unverzichtbare Anregungen gaben.

⁶ Jane Elliott wählte u. a. die Augenfarbe, weil diese in der rassistischen Ideologie des deutschen Nationalsozialismus eine Rolle spielte. So stilisierte der berüchtigte Nazi-Arzt Mengele blaue Augen zu einem Erkennungsmerkmal der behaupteten Überlegenheit der „arischen Herrenrasse“. Er nahm Operationen an Juden, Sinti, Roma und Behinderten vor, um u. a. aus braunen Augen blaue zu gewinnen. Mit Verweis auf diese historische

Die Schülerinnen und Schüler sollten so erleben, was es bedeutet, anhand eines beliebigen Merkmals eingeteilt und benachteiligt zu werden.

Die weitgehend weiße Bewohnerschaft Richevilles reagierte empört. Jane Elliotts eigene Kinder wurden als *nigger-lover-kids* beschimpft und sahen sich Repressalien durch LehrerInnen, Eltern und MitschülerInnen ausgesetzt. Nach einem Auftritt Elliotts in der damals populären Fernsehshow von Johnny Carson verbreitete sich die Befürchtung, Schwarze könnten glauben, alle Bewohnerinnen und Bewohner Richevilles dächten wie Jane Elliott. Man vermutete als Folge einen starken Zuzug von Schwarzen mit nachteiligen Auswirkungen auf das kleine Städtchen. Das Geschäft von Elliotts Vater wurde daraufhin gemieden und musste nach einiger Zeit geschlossen werden.

Sie gab nicht auf: Von 1968 bis 1984 führte sie als Lehrerin ihr Verhaltenstraining immer wieder mit Schülerinnen und Schülern in den Altersgruppen von 12 bis 16 Jahren durch. Seither bietet sie es als FreiberuflerIne auch für Erwachsene an.⁷

Elliott entwickelte das ursprüngliche Trainingsprogramm im Laufe der Zeit weiter. Ausgangspunkt ist nach wie vor, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft für kurze Zeit „am eigenen Leib“ erleben sollen, was es heißt, in einer unterlegenen, machtlosen Position zu sein und gedemütigt zu werden. Im Mittelpunkt stehen also Auswirkungen rassistischer Diskriminierungshandeln. Die Selbsterfahrung soll die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung gegenüber rassistischer Diskriminierung erhöhen und die Bereitschaft steigern, etwas dagegen zu tun. Auch soll erkannt werden, welche Folgen langjährige Diskriminierungen, Benachteiligungen und Demütigungen für die so Behandelten haben können.

Der Film *BLUE EYED*, der u. a. verschiedene Phasen antirassistischer Trainings mit Erwachsenen in den USA dokumentiert, zeigt anschaulich, wie Jane Elliott heute verfährt. Die folgende Darstellung zentraler Momente des Trainingsprogramms verwendet einige Szenen dieses Films.⁸

Um psychologische Wirkungen von Diskriminierungen erfahrbar zu machen, sortiert Elliott die Gruppe in „Blauäugige“ und „Braunäugige“. Personen mit schwarzer Hautfarbe werden grundsätzlich den „Braunäugigen“ zugeordnet, solche mit weißer Hautfarbe meist den „Blauäugigen“.⁹

Wirklichkeit kann Jane Elliott die gefährlichen Konsequenzen von Gruppeneinteilungen entlang solcher und ähnlicher Körpermerkmale unterstreichen.

⁷ Staatliche Einrichtungen und Wirtschaftsbetriebe bezahlen für ein solches Training für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter etwa 6.000 US-Dollar pro Tag.

⁸ Aus *BLUE EYED* stammen auch die wörtlichen Zitate. Der Film (Verhaag, Bertram u. a. 1996) kann als Video (VHS-Format) bestellt werden bei: Denkmal-Film, Schwindstr. 2, D-80798 München.

⁹ Die Einteilung Angehöriger anderer Minderheiten bleibt unklar. Auch ist undeutlich, nach welchen Kriterien einige weiße Teilnehmerinnen und Teilnehmer den „Braunäugigen“ zugeordnet werden. Möglicherweise spielt die Größe der „Blauäugigen“-Gruppe ei-

Die „Blauäugigen“ erhalten zudem eine Halskrause. Elliott isoliert beide Gruppen voneinander. Die „Blauäugigen“ lässt sie ohne Aufklärung in einem engen, stickigen Raum schwitzen; Fragen sind nicht erlaubt, Erklärungen zum weiteren Verlauf werden nicht gegeben und Unmutsäußerungen sanktioniert; Einwände gegen und Wünsche zum Verfahren werden zurückgewiesen. Elliott verlangt absoluten Gehorsam. Wer sich ihr und dem Verfahren widersetzt, muss den Workshop verlassen.

Während die „Blauäugigen“ warten, werden die „Braunäugigen“ im Seminarraum von Elliott über das Vorgehen aufgeklärt:

„Der Zweck dieser Übung ist, den weißen ‚Blauäugigen‘ die Gelegenheit zu geben, herauszufinden, wie es ist, wenn man in den USA *nicht* weiß ist. Diese Leute sollen gezwungen werden, einen Tag lang in den Schuhen eines Farbigen zu gehen. Ich werde diesen Leuten aufgrund ihrer Augenfarbe alle negativen Eigenschaften anhängen, die man Farbigen, Frauen, Schwulen, Lesben und Behinderten anhängt. ... Wir werden unsere Erwartungen an diese Leute herunterschrauben und sie zwingen, sich gemäß unserer niedrigeren Erwartungen zu verhalten.“

Dann begründet Elliott die „natürliche“ Verbindung von „Blauäugigkeit“ und Minderwertigkeit.¹⁰ Die bewusst abstruse Theorie, die vorgibt, auf die Entwicklungsgeschichte der Menschheit zurückzugreifen, verdeutlicht die Widersinnigkeit rassistischer Erklärungen im wissenschaftlichen Gewand. Eine Theorie über den Zusammenhang von Augenfarbe und Minderwertigkeit sei schließlich, so Elliott, genauso absurd wie solche über Hautfarbe und Minderwertigkeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer reagieren auf die ernsthaft vorgetragene Erklärung mit Lachen oder Schmunzeln.

Elliott verdeutlicht den Einfluss dieser Theorie auf die Position der „Blauäugigen“: Sie werden im Training als minderwertig, schlecht, dumm, faul usw. abqualifiziert. Offenbar befinden sie sich, so wird ihnen vermittelt, nicht in einem erwachsenen, sondern in einem kindlichen Zustand und verdienen eine entsprechende Behandlung.¹¹

ne Rolle. Offenbar soll sie nicht größer sein als die der „Braunäugigen“.

¹⁰ Die „Begründung“ lautet: In der Menschheitsgeschichte seien die Menschen von sonnigen Gebieten auch in weniger sonnige Gebiete vorgedrungen. Das körpereigene Melanin, das für die dunklere Ausprägung der Hautfarbe verantwortlich sei und vor negativen Auswirkungen der Sonneneinstrahlung geschützt habe, sei in weniger sonnigen Gebieten entbehrlich, und die Melaninproduktion habe sich im Anpassungsprozess des Menschen an seine Umgebung verringert. Da Melanin bei der Färbung der Augen eine Rolle spiele, veränderte sich auch die Augenfarbe. Der Nachteil: Blaue Augen würden mehr Lichteinfall zulassen. Das Licht könne leichter ins Gehirn eindringen, und dort habe es im Laufe der Zeit schwerwiegende Folgen für die Entwicklung des Gehirns gehabt. Die kognitiven Fähigkeiten „Blauäugiger“ seien deshalb erheblich weniger entwickelt, „Blauäugige“ seien insgesamt als weniger intelligent und als den „Braunäugigen“ unterlegen zu betrachten.

¹¹ Ersterer wird im Training als „Erwachsenen-Ego“ umschrieben, letzterer als „Kind-Ego“. Entsprechend werden männliche „Blauäugige“ mit „Boy“ und weibliche mit verniedlichenden Bezeichnungen wie „Kleine“, „Süße“, „Püppchen“, „Honey“ usw. benannt.

Danach werden die „Braunäugigen“ mit einem schriftlichen Intelligenztest, den ein Schwarzer über schwarze Kultur entwickelte, vertraut gemacht. Später absolvieren „Braunäugige“ und „Blauäugige“ diesen Test gemeinsam. Elliott kündigt an:

„Die ‚Blauäugigen‘ werden nur wenige Fragen beantworten können, weil sie nicht klug genug sind, weil sie uninteressiert sind, weil sie meinen, nichts über Andere lernen zu müssen. So sind sie eben.“

Um sicher zu gehen, erhalten die „Braunäugigen“ die Lösungen. Dies sei kein Betrug, sondern eine Stärkung der eigenen Position. Außerdem gehe es in der realen Gesellschaft doch auch so zu: Stets würden kulturell einseitige Tests durchgeführt, Lehrbücher, Unterricht, Geschichtsschreibung, alles verlaufe nach dem Muster kultureller Einseitigkeit, und zwar so, dass das Ergebnis stets günstig für die weiße Mehrheit ausfalle.

Weiterhin bittet Elliott die „Braunäugigen“ um bestimmte Verhaltensregeln: Sie sollen die „Blauäugigen“ nicht anschauen, und wenn, dann nur in stirnrunzelnder und höhnischer Weise. Sie sollen nicht *mit* den „Blauäugigen“ lachen, sondern höchstens *über* sie.

Die „Braunäugigen“ werden darauf hingewiesen, dass einige „Blauäugige“ nach dem Training wütend sein könnten. Als ein Argument wird vorgeschlagen, die „Blauäugigen“ zu erinnern, dass sie diese Behandlung nur wenige Stunden erdulden müssten, während die schwarze Minderheit ein Leben lang solchen Benachteiligungen und Demütigungen ausgesetzt ist.

Schließlich erkundet Elliott die Kooperationsbereitschaft der „Braunäugigen“. Das Training könne nur gelingen, wenn sie mitmachten, sich an die Verhaltensregeln hielten und die „Blauäugigen“ nicht unterstützten:

„Lass’ dich bloß nicht erwischen, dass du deinen großen weißen Freund anschaust. Oder willst du etwa auch bei denen sein? (Lachen) Gut, ‚Braunauge‘, sonst mache ich dich zum ‚Blauauge‘, und das wird nicht besonders gemütlich.“

Nach geraumer Zeit kommen die „Blauäugigen“ in den Seminarraum. Die „Braunäugigen“ sitzen bereits links und rechts des Raumes auf Stühlen. Die „Blauäugigen“ sollen in der Mitte Platz nehmen; da nicht für alle „Blauäugigen“ Stühle bereit stehen, muss sich ein Teil auf den Boden setzen.

Elliott, die sich von Anbeginn an den „Blauäugigen“ gegenüber autoritär und bestimmend verhielt, schlüpft nun in die Rolle der Peinigerin. Sie spricht sie von oben herab, aus stehender Position heraus, an. Ihr Verhalten ihnen gegenüber zielt auf Beherrschung, Verunsicherung und Demütigung. Diese Strategie kann als *Oberhand-Technik* bezeichnet werden.¹²

Die „Blauäugigen“ sollen Sätze mit Verhaltensregeln, die Jane Elliott

Effekte dieser Bezeichnungen (Erniedrigung, Klein-Halten ...) und reale Parallelen in der Gesellschaft werden den „Braunäugigen“ erläutert.

¹² Die Oberhand-Technik ist ein wesentliches Merkmal aggressiv-entwertender Kommunikationsstile (Schulz von Thun 1989/1993^{II}, S. 123 ff.).

diktiert, aufzuschreiben. Wegen des raschen Tempos können viele die Sätze nicht fehlerfrei reproduzieren. Für diese Fehler werden sie bei der anschließenden Kontrolle vor der gesamten Gruppe zur Rede gestellt. Dabei werden die gemachten Fehler auf die „Blauäugigkeit“ zurückgeführt und die offenkundige Unfähigkeit als Beweis für Minderwertigkeit interpretiert. Die diktierten Regelsätze widersprechen sich teilweise. Elliott: „Gute Zuhörer richten ihre Augen auf die Person, die spricht.’ Schreiben Sie das schnell auf!“ Eine „Blauäugige“, die sich an diese Regel hält, nicht mit-schreibt und ihre Augen auf Elliott richtet, wird scharf zurechtgewiesen. Sie solle sich gefälligst an die Anweisungen halten. Elliott:

„Ich muss Sie warnen. Falls Sie es noch nicht gemerkt haben. Ich bringe ihr Denken durcheinander. ... In dem Moment, in dem Sie glauben, die Regeln erkannt zu haben: Was mache ich da?“ Antwort: „Sie ändern die Regeln.“ Elliott: „Ich ändere die Regeln! Und mache ich das nicht gut? Ich habe das auf Mutters Schoß gelernt. Ich bin eine weiße Frau. Ich weiß genau, wie man das macht. Ich kann Sie herumdrehen wie ich will. Und es gibt für Sie keinen Weg, um zu gewinnen.“

Um die Wirkung der *Oberhand-Technik* zu verstärken, greift Elliott Personen heraus, die unter der Schikane kapitulieren und Schwächen zeigen. Diese werden vor der Gruppe kommentiert und die entsprechende Person bloßgestellt. Immer wieder fangen Gedemütigten an zu weinen.

Im Training verdeutlicht Elliott ihr Verfahren den „Blauäugigen“ mit drastischen Worten. Zusammengefasst etwa so: Du kannst hier nicht gewinnen. So sehr du dich anstrengst, du wirst es nicht schaffen, weil ich verhindern werde, dass du es schaffst. Ich bestimme die Regeln. Auch wenn du weißt, dass ich unrecht habe: Es nützt dir nichts, denn du kannst dich meinem Verhalten und meinen Regeln nicht entziehen. Solange du hier bist, kannst du nichts weiter tun, als das Ganze über dich ergehen zu lassen.

Widerspruch oder Widerstand wird nicht geduldet. Als Warnung schildert Elliott, wie eine als Weiße den „Blauäugigen“ zugeteilte Frau aufbegehrte: Sie sei aufgestanden und hätte die „Blauäugigen“ angestachelt, sich nicht unterdrücken zu lassen, sondern sich zu wehren. Sie sei durch die Reihen gegangen und hätte entsprechende Parolen skandiert: „Wehrt euch, erhebt euch, Brüder und Schwestern!“ Elliott:

„Die anderen ‚Blauäugigen‘ spürten, dass sie an dem Tag die Gelegenheit hatten etwas zu lernen. Sie wollte das nicht lernen. Sie wollte eigentlich den Farbigen vermitteln: ‚Wenn Ihr protestieren würdet, könnten diese Dinge nicht geschehen.‘“

Die weiße Frau, die nichts riskierte und weder mit Wasserwerfern noch mit Schlagstöcken, Gewehren oder Haft bedroht gewesen sei, habe im Grunde so getan, als hätten sich die Unterdrückten im Laufe der Geschichte nur wehren müssen, um in eine bessere Position zu kommen.

Elliott beschreibt, dass sie damals die Gruppe vor die Alternative stellte, entweder diese Frau oder sie selbst fortzuschicken. Elliott habe den

Raum verlassen und vor der Tür auf das Abstimmungsergebnis gewartet. Nach kurzer Zeit sei ein „Braunäugiger“ und ein „Blauäugiger“ herausgekommen und hätten die Frau hinausgeführt.

Die weiße Frau habe versucht, die Macht im Workshop zu übernehmen. Sie, Elliott, hätte dies nicht zulassen können, denn das wäre für die Farbigen, Schwulen, Lesben und Behinderten im Raum eine schlechte Botschaft gewesen: Eine weiße Frau, die sich über die anderen stelle. Außerdem habe sie das „Seht-her-Spiel“ betrieben, wie es Drittklässler machten. Es sei ihr darum gegangen, Aufmerksamkeit zu bekommen und sich in den Mittelpunkt zu stellen. Damit habe sie sich lächerlich gemacht und die gesamte Gruppe behindert, im Training etwas zu lernen.

Mit dieser Warnung schließt sich die psychologische *Falle* des Settings. Selbst Impulse der „Blauäugigen“, sich nicht so demütigend behandeln zu lassen und aufzubegehren, geraten in den Verdacht, durch kindische und selbstsüchtige Motive, ja durch Motive, die mit Überlegenheitsgefühlen Weißer zusammenhängen, begründet zu sein.

Elliotts Wechsel zwischen erklärender Meta-Ebene und künstlicher Trainingssituation erhöhen die demütigende Wirkung der Oberhand-Technik. Zeitweilig glauben „Blauäugige“, von Elliott auf der Meta-Ebene in Bezug auf ihre Gefühle als Trainingsteilnehmer/in befragt zu werden. Ein gefährliches Terrain, denn eine „falsche“ oder „zögerliche“ Antwort kann als Unfähigkeit oder Gedächtnisschwäche ausgelegt werden. Die „Blauäugigen“ können nie sicher sein, auf welcher Ebene sie angesprochen werden und wie auf ihre Antworten reagiert wird. In einer Szene drangsaliert Elliott einen „Blauäugigen“ und zwingt ihn, sich ihren Regeln zu fügen:

„Wenn Sie an diesem Workshop teilnehmen, dann haben Sie meine Erwartungen zu erfüllen. Und wenn Sie meine Erwartungen nicht erfüllen, dann werden wir Sie als das allerletzte ‚Blauauge‘ beschimpfen und so lange dressieren, bis Sie meine Erwartungen erfüllen.“

Elliott wechselt in die Meta-Ebene und erklärt, Weiße wüssten genau, wie sie andere in Schach halten könnten: „Wir wissen genau, wie man Menschen dazu bringt, eigene Erwartungen zurückzuschrauben und sich gegebenen Erwartungen zu fügen.“ Ein Beispiel aus der Politik verdeutlicht, wie Schwarze mit einem scheinbaren Entgegenkommen „von oben“ abgespeist werden. Anschließend wendet sie sich wieder an den Teilnehmer. Er verdeutlicht, dass er sich unterwirft. Danach fragt Elliott die Gruppe, wieder die Gesprächsebene wechselnd, ob der Teilnehmer soeben etwas gelernt habe? Der Betroffene und einige andere „Blauäugige“ äußern Zustimmung. Es folgt die Frage, ob dies eine wertvolle Lektion gewesen sei? Wieder zeigt sich Zustimmung. Jane Elliott, erst mit ruhiger Stimme:

„Nein, es ist keine wertvolle Lektion, sich der Tyrannei zu beugen.“ Dann, lauter: „Wirklich, das ist gewiss keine wertvolle Lektion, das ist eine gemeine Lektion! Und das sollten Sie erkennen! Das, was ich heute mit ihm gemacht habe, wird mit ihnen (sie

weist auf die ‚Braunäugigen‘) die ganze Zeit gemacht. ... Ich habe ihm das beigebracht, was wir Frauen, Farbigen, und all denen beibringen, die keine Christen sind oder Schwule oder Lesben, was wir all diesen Leuten beibringen, jeden Tag, bei jeder Gelegenheit.“

Die „Braunäugigen“ haben zumeist die Rolle, als ZuschauerInnen zu verfolgen, wie Jane Elliott mit den „Blauäugigen“ verfährt. Dabei formuliert sie immer wieder rhetorische Fragen, auf die das Publikum im Chor mit „Ja“, „Nein“ oder einem passenden Stichwort antwortet.

An manchen Stellen bezieht sie die „Braunäugigen“ direkter in das Geschehen ein: „Was ich ihnen antue, wird ihm“, und weist auf einen schwarzen „Braunäugigen“, „und seinen Kindern die ganze Zeit angetan.“ Daraufhin darf der „Braunäugige“ schildern, wie seine Kinder in der von Weißen dominierten Schule behandelt werden.

In einer Phase werden die „Blauäugigen“ befragt, ob sie die verunsichernde und demütigende Behandlung in der Trainingssituation als Stress erlebten. Elliott fragt eine „Blauäugige“:

„Unter welchem Stress stehen Sie zur Zeit?“ Die Angesprochene: „Sie ändern die Regeln. Sie verändern ihre Stimme und reden uns unter den Tisch. Sie erwecken den Eindruck, die Leute seien dumm. Sie sind beherrschend.“ Elliott: „Das setzt Sie unter Druck?“ „Blauäugige“: „Ja, mich und die ganze Gruppe hier. Es geht alles zu schnell.“ Elliott: „Gibt es sonst noch etwas, was Sie unter Druck setzt?“ „Blauäugige“: „Das war das Schlimmste.“ Elliott: „Das war also schlimm für Sie.“

Jetzt wendet sich Elliott an die „Braunäugigen“ und bittet diese, ihren Stress als Schwarze in der Gesellschaft zu schildern und mit dem Stress der „Blauäugigen“ im Workshop zu vergleichen. Es wird von Erfahrungen mit rassistischer Abweisung bei der Wohnungssuche und dem Unverständnis weißer KollegInnen in der Schule berichtet. Ein „Braunäugiger“:

„Das was ihr hier erlebt, ist nicht schlimm.“ Ein anderer „Braunäugiger“: „Ja, die ‚Blauäugigen‘ haben hier schon Stress. Aber das ist nur ein sehr kleiner Stress, verglichen mit dem, was wir die ganze Zeit erleben müssen.“

Elliott will Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, die als potentielle rassistische Täterinnen und Täter¹³ eingeordnet werden, mit Hilfe einer künstlichen Situation in die Lage von Diskriminierten bringen. Die wirklichen Verhältnisse sollen im Training auf den Kopf gestellt werden. Diejenigen, die sich auf der Seite der Täterinnen und Täter befinden, werden im Training gedemütigt, bloßgestellt, verunsichert und kritisiert. Elliott hält diese Logik aber nicht durch: In der Auswertungsphase werden die „Blauäugigen“ gebeten, in drei Stichworten zu notieren, wie sie sich im Training fühlten. Elliott zu einer jungen weißen Frau:

¹³ Dies umfasst Positionen von aktiver Zustimmung und passivem Desinteresse angesichts der Benachteiligung Anderer bis hin zu struktureller Privilegierung.

„Sie scheinen traurig zu sein. Was macht Sie traurig?“ Antwort: „Das ich auf dem Boden sitzen musste, keine Donuts und keinen Kaffee bekam.“ Gelächter. Elliott: „Püppchen. Wow!“

Und nach einer kurzen Pause, in scharfem Tonfall:

„Ich werde Ihnen einen guten Rat geben. Lassen sie ihr Püppchen-Gehabe. Ich meine es ernst. Bis 45 sind Sie vielleicht niedlich, aber dann ist alles vorbei. Dann sind Sie eine alte Frau, und es gibt Scharen von 18- bis 40-Jährigen, die hübscher sind als Sie. Und zu dem Zeitpunkt, da Sie ihre Beförderung verlangen, wird man sagen, na ja, ich glaube nicht, dass Sie die Qualifikation dazu haben. Aber Sie sind ja ganz niedlich. Lasst das mit dem niedlich sein! Bildet Euch, werdet kompetent! Weg mit Namen wie Peggy und Maggie und Susie. Das sind Namen, um Frauen kindlich zu machen. ... Wollt Ihr ernstgenommen werden, dann lasst das.“

Die junge Frau bricht in Tränen aus.

Zunächst zeigt die Szene, dass auch die Auswertungsphase kein sicherer Raum ist, in dem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ungeschützt über das Erlebte austauschen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Elliott hier die Logik ihres Settings verlässt. In Bezug auf sexistische Unterdrückung stellt sie eine Person bloß, die zu denjenigen gehört, die durch Sexismus diskriminiert, benachteiligt und angegriffen werden. Elliott kritisiert das Verhalten der Frau, weil sie offenbar glaubt, dass sich die junge Frau durch püppchenhaftes Verhalten genau in die Ecke stellt, in der sexistische Unterdrückung sie haben will. Sie kritisiert ein Sich-Einfügen in vorherrschende Verhältnisse, ein Verhalten, das auch andere Frauen im Versuch, etwas zu verändern, behindert.

3 *Kritische Aspekte dieses Antirassismustrainings*

Im Training wird eine klare Täter/Opfer-Dichotomie konstruiert: einerseits die „Blauäugigen“, die Unterdrückung und Benachteiligung erdulden. Angehörige der weißen Mehrheitsgesellschaft „spielen“ in einer Umkehrung gesellschaftlicher Verhältnisse „Blauäugige“. Andererseits die „Braunäugigen“, die diese Unterdrückung unterstützen sollen und überwiegend Angehörige der afroamerikanischen Minderheit sind. Diese Dichotomie ist zu simpel, um reale Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen angemessen abzubilden. So ist es kein Zufall, dass Elliott die Logik ihres Settings durchbricht. Der Angriff auf die junge Teilnehmerin und ihre Bloßstellung ist so nicht zu rechtfertigen – im Gegenteil. Allerdings zeigt sich dabei eine vom Trainingskonzept vernachlässigte Konstellation: Angehörige diskriminierter Gruppen übernehmen häufig herrschende Ideologien, Bilder und Anforderungen, die die Mehrheitsgesellschaft an sie richtet und beteiligen sich u. U. an der Unterdrückung der eigenen Gruppe.

Gerade feministische Bewegungen lösten wichtige Diskussionen zu die-

ser Frage aus (vgl. für Deutschland Haug 1980, Thürmer-Rohr 1983). Auch über die Frage zur Mittäterschaft von Frauen an Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen hinaus liefert die feministische Debatte Anhaltspunkte. So kritisierten schwarze Frauen die Vereinnahmung, den Universalismus und die „blinden Flecken“ einer weißen Frauenbewegung und fragten, inwieweit sich Frauen an der Unterdrückung und Benachteiligung schwarzer Frauen und Männern beteiligen (Lutz 1990).¹⁴ Deshalb muss in antirassistischen Konzepten mitbedacht werden, dass diejenigen, die zum Objekt bestimmter Unterdrückungsstrukturen und Ideologien werden (etwa in Bezug auf Sexismus), sich hinsichtlich anderer Unterdrückungsstrukturen und Ideologien auf der Seite der unterdrückenden, nutznießenden oder desinteressiert hinnehmenden Gruppen befinden (etwa in Bezug auf Rassismus).

Auch außerhalb feministischer Debatten wurde angesichts herrschender Rassismen auf ähnliche Konstellationen hingewiesen (etwa Fanon 1961/1996^{II} oder Foucault 1986, S. 44 ff.). Die Objekte des Rassismus können dem Rassismus der Unterdrückenden verhaftet bleiben, indem sie an deren „Rasse“-Diskurs anknüpfen. Bekannte Beispiele sind die Black Panther-Bewegung in den USA oder die Négritudebewegung in Afrika, die zur politischen Mobilisierung an „Rasse“ im Sinne authentischen „Schwarz-Seins“ appellierten. Inhalte und Ziele dieser Mobilisierungen sind zwar unterschiedlich, gemeinsam ist die zumindest implizite Anerkennung des euro-amerikanischen Diskurses, der sie erst als „Andere“ konstruiert. Die bloße Umdeutung der negativen Bewertung führt dazu, „den Prozeß der Bedeutungskonstitution, durch den der andere konstruiert wurde, auf einer tieferliegenden Ebene zu verstärken“ (Miles 1989, S. 355). Ein solcher Widerstand kann den „Rasse“-Diskurs noch zusätzlich legitimieren.

Die starre Täter/Opfer-Dichotomie macht sich auch auf einer anderen Ebene bemerkbar: Während Elliotts Training steht das interaktive Niveau – sie als Unterdrückerin und Mächtige, die „Blauäugigen“ als Unterdrückte und Machtlose – im Mittelpunkt. Gerade auf diesem Niveau sollten antirassistische Maßnahmen jedoch flexibel sein. Eine Untersuchung niederländischer Unterrichtseinheiten zu Diskriminierung und Rassismus ergab, dass dort diese Aspekte meist als etwas vorgestellt werden, das sich hauptsächlich im direkten Kontakt einzelner Menschen abspielt. Zudem ist das interaktive Niveau sehr schematisch konzipiert: Autochthone Jugendliche treten regelmäßig als TäterInnen, ZuschauerInnen und MitläuferInnen auf; Jugendliche, deren Eltern und/oder Großeltern aus der Türkei, Marokko, Surinam oder den Antillen einwanderten, werden ausschließlich als Opfer dargestellt (Leeman 1993, S. 74). Dieses Konzept widerspricht realen inter-

¹⁴ Unterstützt wurde diese Thematisierung durch historische Untersuchungen zu „Frauen und Faschismus/Antisemitismus“ (Ebbinghaus 1987) und „Frauen und Kolonialismus“ (Mamozi 1989).

aktiven Erfahrungen vieler Jugendlicher, denn lokale Machtverhältnisse entsprechen *nicht* stets gesamtgesellschaftlichen. So kann die interaktiv-dominierende Gruppe in einer Schulklasse auch aus Söhnen und Töchtern Eingewanderter bestehen. Da entsprechende Unterrichtseinheiten gerade diese interaktive Ebene ansprechen wollen, hierbei jedoch nur autochthone Jugendliche als potentielle oder tatsächliche rassistische Täterinnen und Täter vorkommen, fühlen sich in solchen Schulklassen viele autochthone Jugendliche nicht ernst genommen. Da zudem das gesamtgesellschaftliche und strukturelle Niveau kaum angesprochen wird, vermittelt das augenscheinlich unzutreffende Denkangebot, dass es mit dem Rassismus „draußen in der Gesellschaft“ wohl „nicht so schlimm“ sein kann und die allochthonen Jugendlichen vermutlich „völlig unbegründet“ und „zu unrecht jammern“, haben sie doch „vor Ort“ ganz offensichtlich „das Sagen“.

Ein weiterer Kritikpunkt an Elliotts Antirassismuskonzept ist ihr Umgang mit Macht. Sie will den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermitteln, wie Macht missbraucht werden kann. Mittels der *Oberhand-Technik*, die sie in direkter Konfrontation mit den Teilnehmenden anwendet, sollen diese psychologische Wirkungen diskriminierender Behandlungsweisen und damit verbundener Demütigungen erfahren.¹⁵ Um den Zusammenhang zwischen der erlebten Herabwürdigung im Training und der rassistischen Diskriminierung in der Gesellschaft zu verdeutlichen, fügt Elliott immer wieder Erklärungen auf der Meta-Ebene ein. Sie sieht es als einen Vorteil, damit auch die emotionale Erfahrungsebene stark anzusprechen und nicht nur, wie viele andere antirassistische Konzepte, eine rein kognitiv ausgerichtete Aufklärungsarbeit zu betreiben.

Problematisch ist, dass die Ebenen „Erfahrung“ und „Aufklärung“ aus der Perspektive der als „Blauäugige“ am Training Teilnehmenden getrennt wahrgenommen und wahrscheinlich auch getrennt verarbeitet werden. Der Film zeigt: Die „Blauäugigen“ fühlen die Unterdrückung nicht nur nach, sie werden als Personen ungeschützt angegriffen und *real* unterdrückt. Negative persönliche Befindlichkeiten werden bewusst übergangen; Elliott nutzt diese vielmehr, indem sie an den betroffenen Personen Exempel statuiert. Die Gedemütigten erfahren unmittelbar, dass sie im Antirassismus-Training zum Objekt herabwürdigender Strategien werden. Die Verarbeitung dieser Erfahrungen und der Aggressionen gegen die Trainerin bleibt den Einzelnen überlassen. Da es in der Auswertung nicht um das *persönliche* Erleben des Trainings geht, sondern, wie es einem als „Blauäugigem“ oder „Braunäugigem“ erging, müssen persönliche Gefühlsregungen zurückgestellt werden. Das aggressive Verhalten Elliotts produziert eine unterdrückende Machtsituation, die selbst „Opfer“ hervorbringt. Elliotts Agieren

¹⁵ Elliotts Methoden könnten geradezu aus dem Lehrbuch der „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1977) stammen. Dort finden sich unzählige Beispiele solcher Verfahrensweisen, deren Wirkungen und Ziele.

lässt den Teilnehmenden keine Möglichkeit, die Kommunikationssituation mitzubestimmen. Die persönliche Integrität gerät so in Gefahr.

Am Ende der Trainings beteuern die Teilnehmenden, dass die ganze Prozedur schrecklich war und dass sie sehen, welche schlimmen Konsequenzen Demütigungen für Einzelne haben können. Gefühle der Beschämung und Schuld bleiben zurück. Diese Erfahrungen sind sicher ein intensives Erlebnis. Vermutlich bleibt häufig vor allem ein Betroffenheitsgestus übrig: Die persönliche Demütigung ist als Opfer für den Antirassismus zu erbringen. Hier offenbart sich ein abendländisch christlicher Umgang mit der Frage von Schuld. Die „Blauäugigen“ müssen leiden und ihre Schuld büßen. Sie sollen zumindest für einen Tag die Leiden der Afroamerikaner nachempfinden. Dahinter steht die – möglicherweise unbewusste – Annahme, durch diese Buße einen Teil der Schuld abzutragen.

Das Training lässt viele Weiße vermutlich mit einem Gefühl der Hilf- und Hoffnungslosigkeit angesichts ihrer kollektiven geschichtlichen Verantwortung für die Unterdrückung der Afroamerikaner zurück. Eine Reaktion auf dieses Gefühl unabweislicher Schuld könnte darin bestehen, sein individuelles Heil in der Erlösung der Welt zu suchen. Das Resultat einer solchen Suche

„ist nicht selten ein politischer Messianismus, der in all seinen charakteristischen Vorgehensweisen genau jene Vorurteilsformen spiegelverkehrt reproduziert, die er vermeintlich angreift [...]“ (Cohen 1990, S. 129 ff.).

Psychologisch sind Schuldgefühle Abwehrmechanismen, die in Konfliktsituationen mobilisiert werden können. Sie führen aber *nicht* zur Lösung der Konflikte, sondern belassen alles beim Alten. Für Thürmer-Rohr funktionieren Schuldgefühle dabei wie Schutzschilde und versperren den Weg zu den Anderen. Sie sind höchstens

„ein Weg zu sich allein, eine Fallgrube, in der die Einzelnen versinken und gar nichts mehr fühlen als den eigenen niederdrückenden Zustand absoluter Ohnmacht, den Zustand der zugeschnürten Kehle, des Stupor“ (Thürmer-Rohr 1993).

Nicht nur die Kommunikation wird so gestört, die Selbstblockierung macht außerdem zielgerichtetes Handeln unmöglich.

Dieser Umgang mit Schuld zeigt sich im Training auch in der Reaktion auf Widerstand, denn das Einüben widerständigen Verhaltens ist nicht vorgesehen; mehr noch: Widerstand ist streng verboten, weil sonst die „antirassistische Absicht“ konterkariert und, so Elliott, die vom Rassismus Betroffenen beleidigt würden. Da Widerstand im Training nichts koste – man sei ja nicht existentiell bedroht –, käme es einer Anmaßung gleich, den Opfern von Rassismus vormachen zu wollen, wie man gegen die eigene Unterdrückung aufbegehrt.

Die Bestrafung widerständigen Verhaltens verbaut eine entscheidende Lernchance: wie ziviler Ungehorsam erfolgreich in Handeln gegen Rassis-

mus umzusetzen wäre. Dem Widerstand stellt Elliott das Konzept eines autoritären Humanismus gegenüber, das von den passiv oder aktiv auf der Seite der Unterdrückenden Stehenden verlangt, in der Selbstschau Rassismus zu tilgen bzw. rassistisches Verhalten zu unterlassen. Die individualpsychologische Annahme, die „Behandlung“ der Subjekte könne Herrschaftsverhältnisse angreifen, ist voluntaristisch und wird den geschichtlichen Gegebenheiten nicht gerecht.¹⁶

Angesichts des historischen Stellenwerts des Widerstands unterdrückter Gruppen ist Elliotts Botschaft da problematisch, wo die Wirkmächtigkeit von Widerstand geleugnet wird. Bleibt Widerstand als mögliche Lösung ausgeblendet, werden implizit die von Rassismus Betroffenen zu Objekten des eigenen Handelns; als Opfer sollen sie schwach bleiben. Blicke Raum für Widerstandsgedanken, würde schnell klar, dass Widerstand zur Mobilisierung von Stärken beitragen kann. Widerständiges Handeln kann in eine Opferrolle gedrängte Menschen unterstützen, sich zu Subjekten zu entwickeln, die ihre Handlungsfähigkeit erweitern.

Ähnlich problematisch ist zudem, keine Handlungsperspektiven zu entwickeln: Das Training ist kein Rollenspiel, bei dem die MitspielerInnen ihre Rollen selbst bestimmen und interpretieren sowie gemeinsam Lösungsmöglichkeiten suchen. Die Interaktion im Training ist vorgegeben und durch das Verhalten der Trainerin bestimmt. Die Wirkung rassistischer Diskriminierung u. a. auf das (Selbst-)Bewusstsein der Objekte des Rassismus soll gezeigt werden. Handlungsalternativen werden *nicht* vermittelt. Zwar wird auf abstrakter Ebene auf die Notwendigkeit kollektiven Widerstands hingewiesen, konkret aber jegliches widerständiges Verhalten untersagt. Die Frage, wie solidarisches Verhalten der Betroffenen in unterdrückerten Situationen erreicht werden kann, wird ausgeblendet.

Elliott individualisiert und psychologisiert Rassismus durch die Betonung des „Nachfühlers rassistischer Diskriminierung“ für wirkliches Verstehen. Das Nachempfinden ist individuell und bewirkt individuelle Formen von „Betroffenheit“. Zwar kann der Selbst-Erfahrung eine Einsicht in die Notwendigkeit zur Veränderung folgen. Der Betroffenheits-Standpunkt ist aber in erster Linie moralisch: „Es soll nicht (wieder) geschehen!“ *Handlungsfähigkeit* gegen Rassismus wird damit nicht erreicht.

Elliotts Ansatz erfordert psychologisch geschulte Trainerinnen und Trainer, die Anderen spezifische „Erfahrungen“ vermitteln sollen. Die

¹⁶ Allerdings kommt Jane Elliott einem Aspekt „schwarzer“ Widerstandsgeschichte sehr nahe: der Selbstüberschätzung humanistischer Aufklärer. Sie gingen davon aus, ihre Herzengüte und ihre politische Einsicht hätten die Sklaverei beendet. Diese „Vereinbarung“ von Widerstandsgeschichte vernachlässigt, dass die allgemeine politische und rechtliche Emanzipation und Befreiung wesentlich auf das Konto der Sklavinnen und Sklaven selbst ging (vgl. M'Bokolo 1998, S. 10). Man denke nur an die vielfältigen Widerstandsformen gegen die Sklaverei in Amerika, an die Anti-Apartheid-Bewegung in Südafrika sowie an Entkolonialisierungsbewegungen.

Kompetenz wird dabei auf Seiten der Trainerinnen und Trainer verortet. Die Teilnehmenden fügen sich passiv in vorgegebene Rollen, Selbst-Denken und produktive Entwicklung werden unterbunden. Interaktionen finden im Training nur zwischen Trainerin/Trainer und einzelnen Teilnehmenden statt. Austausch unter den Teilnehmenden ist nicht vorgesehen. Auch diejenigen, die rassistische Diskriminierung erlebten, dürfen höchstens Beispiele für die Ausführungen der Trainerin/des Trainers liefern. Die Lern-Beziehung besteht aus einem übermittelnden Subjekt und erleidenden bzw. zuhörenden Objekten. Ein solcher Lernzusammenhang, mit Pädagogen und Pädagoginnen als Übermittlern und anti-dialogischer Kommunikation, ist zu kritisieren, da eigenständiges Forsuchen nach Strukturen der Unterdrückung nicht gefördert wird (vgl. auch Freire 1970/1987¹⁷, S. 57 ff.). Lernen wird bei Elliott als Übernahme von Kenntnissen aus zweiter Hand verstanden; Erfahrung soll nicht über selbstständige Praxis und vorbereitende Übungen zu verbesserter Praxis erhöht werden, sondern anhand der Demonstration und Erfahrung gezielter psychologischer Manipulation.

Im Training werden alltägliche Erfahrungen mit Rassismus auf Seiten der potentiell rassistisch Agierenden *nicht* thematisiert.¹⁷ Dabei haben die Teilnehmenden möglicherweise selbst in konkreten Situationen rassistische Ausgrenzung erlebt oder mitgetragen. Vielleicht stecken sie gerade mitten in einem Konflikt, der schon einige Zeit währt, jedoch von den Beteiligten tabuisiert wird. In der Aufarbeitung solcher Konflikte läge eine Chance, um Anknüpfungspunkte für ein Handeln gegen Rassismus zu finden.

Diesen Kritikpunkten könnte entgegengehalten werden, dass in Europa veränderte Formen von Elliotts Training zum Einsatz kommen. In Deutschland findet die Koordination der Trainings durch den Verein *Eyetoeye (i2i)* statt. Abweichend vom Film *BLUE EYED* führen die Trainerinnen und Trainer von *Eyetoeye* das Konzept in modifizierter Form durch:

Vor dem Hintergrund unserer Ausführungen zu sich überlagernden, überschneidenden und auf interaktivem Niveau möglicherweise „umgekehrten“ Macht- und Unterdrückungsverhältnissen erscheint die Veränderung von Einteilungskriterien als eine gewisse Verbesserung: Die Sortierung in „Braunäugige“ und „Blauäugige“ versucht nicht mehr vorrangig, eine Umkehrung vorherrschender Macht- und Unterdrückungsverhältnisse zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheitengruppen zu erreichen. Auch Eingewanderte und deren Söhne und Töchter oder Minderheiten können sich als „Blauäugige“ wiederfinden.¹⁸ Die dichotomische Anord-

¹⁷ Von den potentiell von Rassismus Betroffenen werden sie kaum abgefragt. Erfahrungsberichte dienen nur als Beispiele, die Elliott an passender Stelle abruf, um den „Blauäugigen“ zu vermitteln, dass das, was mit ihnen für kurze Zeit im Training gemacht wird, rassistisch diskriminierte Gruppen in der Gesellschaft ein ganzes Leben lang erfahren.

¹⁸ Offenbar bildet jetzt der erste Eindruck von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Kriterium: Erscheint jemand als dominierend, großspurig, überheblich usw., landet er oder sie wahrscheinlich bei den „Blauäugigen“.

nung „blauäugig“ versus „braunäugig“ in der Trainingssituation wird aber nicht aufgehoben. Immer noch scheint es nur *zwei* konträre Positionen zu geben: Entweder man gehört zur benachteiligten Gruppe oder zur privilegierten. Zudem kann es passieren, dass Menschen gedemütigt und unterdrückt werden, die bereits Objekt struktureller und institutionalisierter Rassismen sind. Die Gefahr besteht, dass ihre Erfahrungen im Training für das beanspruchte Lernfeld Rassismus mit den Erfahrungen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichgesetzt und umstandslos auf die gesellschaftliche Wirklichkeit hochgerechnet werden. Ihre besondere gesellschaftliche Situation, die Differenz der Möglichkeit, vorherrschenden Rassismen ausgesetzt zu sein, droht vernachlässigt zu werden.

Eine weitere Modifikation des Konzepts thematisiert in der Nachbesprechung das Zulassen der Unterdrückung und Demütigung durch die „Braunäugigen“. Ein wichtiges Thema: Nicht-Eingreifen und Wegschauen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, wegen Desinteresse oder aufgrund der Befürchtung, selbst Schaden zu leiden, erleichtert rassistische Diskriminierung. Die Reflexion des Trainings ergibt für die Teilnehmenden jedoch eine *Paradoxie*: Die Trainerinnen und Trainer betonen am Ende des Trainings, kollektiver Widerstand, und zwar auf Seiten der „Braunäugigen“ wie auf der der „Blauäugigen“, wäre der Idealfall. Dies würde zeigen, dass die Teilnehmenden Unterdrückung nicht dulden und sich ein Training erübrigte. Allerdings wurden alle Teilnehmenden zu Beginn instruiert, sich für die Zeit des Trainings an das Setting zu halten. Widerstand bedeute ein Sprengen oder Verlassen des Settings. Das wäre ein großer Schritt, denn Widerstand könnte so interpretiert werden, dass er sich gegen das Training, gegen die Institution und deren Leitung richtet, die das Training veranlasste. Außerdem scheint dann der zu erwartende Lernerfolg des Trainings gefährdet, und die Beteiligten wissen, dass es um ein Training geht, das gegen Rassismus gerichtet ist. Alle Handlungsalternativen sind paradoxerweise als „falsch“ zu interpretieren: Das Zulassen der Unterdrückung im Training scheint eine Parallele zu Wegschauen und Desinteresse in der Gesellschaft zu beinhalten, das Verlassen des Settings scheint Widerstand gegen ein Lernen zum Thema Rassismus zu signalisieren. Gerade diese Paradoxie zeigt noch einmal eine große Schwäche des Konzepts: Veränderndes Handeln ist für die Teilnehmenden in der Trainingssituation *nicht* vorgesehen.

Diese Kritikpunkte beruhen nicht nur auf abstrakten Überlegungen; das zeigen z. B. Erfahrungen in einem Hochschulseminar zum Thema „Vorurteile und Rassismus“: Eine studentische Referatsgruppe führt den Film *BLUE EYED* vor, der viele Studentinnen und Studenten beeindruckt. Elliotts Ausstrahlungskraft überzeugt sie, das autoritäre und unnachgiebige Auftreten der Trainerin gefällt. Schließlich, so die Studierenden, gehe es um eine gute Sache. Macht und Autorität würden gebraucht, um den Weißen zu zeigen, was es heiße, rassistischer Diskriminierung ausgesetzt zu

sein; sie beobachten die Demütigungen teilweise mit Genugtuung.

Die Referatsgruppe ist verblüfft. Sie wollte mit dem Film anregen, über problematische Seiten bestimmter antirassistischer Ansätze nachzudenken. Und hatte man sich nicht in der Sitzung zuvor noch mit der „Theorie der autoritären Persönlichkeit“ (Adorno, Horkheimer, Fromm etc.) beschäftigt? War damals nicht aus dem Kreis jener, die sich jetzt von Jane Elliott beeindrucken ließen, Verwunderung darüber deutlich geworden, wie es möglich war, dass in der Weimarer Republik autoritäre Ideologien geglaubt und übernommen wurden? Und hatten nicht gerade diese Studentinnen und Studenten durch ihre antiautoritäre Haltung gezeigt, ja unterstrichen, dass autoritäre Denkmuster heutzutage in Deutschland zumindest veraltet, wenn nicht gar unmöglich geworden seien?

Die Reaktion auf Elliott zeigt, dass – entgegen der (Selbst-)Einschätzung der Studentinnen und Studenten – die Anziehungskraft autoritärer Persönlichkeiten und Handlungsmuster noch sehr hoch ist. Offenbar genügt es, autoritäres Auftreten mit einem vom eigenen Standpunkt aus positiv bewerteten Ziel zu verbinden. Dann scheint der antirassistische Zweck autoritäre Mittel zu heiligen.

Wie deutlich geworden sein dürfte, sind wir *nicht* dieser Auffassung. Wenn in Antirassismus-Trainings Menschen ihrer Mündigkeit beraubt werden und die Kommunikationsweisen nicht einmal beanspruchen, sich gleichberechtigten und herrschaftsfreien Diskussionsformen anzunähern, besteht die Gefahr, dass antirassistische Ziele nicht erreicht werden und autoritäre Mittel sich *verselbständigen*.

Folgte man den Befürworterinnen und Befürwortern dieses Konzepts, müsste es in den Ausbildungen für pädagogische Berufe verankert werden. An Fachhochschulen und Hochschulen Studierenden *explizit* autoritäre Herrschaftstechniken und psychologische Verunsicherungsstrategien als geeignete pädagogische Mittel beibringen zu wollen, ist schon eine erschreckende Vorstellung. Noch problematischer sind jedoch die inhaltlichen Werte, die solche Techniken und Fähigkeiten mit transportierten, bzw. das Echo solcher Maßnahmen, sowie die Frage, wer sich angesprochen fühlen könnte und welche Bündnispartner sich innerhalb und außerhalb der Ausbildungsinstitutionen finden könnten.

4 Alternativen

Trainings und Workshops sind nur ein Teilgebiet antirassistischer Konzeptionen. Ein grundlegendes Problem dieser Maßnahmen ist, dass sie als einmalige Sonderveranstaltungen getrennt und isoliert von alltäglichen Arbeits-, Freizeit-, Wohn- und Lernzusammenhängen bleiben. Der kritische Blick ist hier vor allem auf die Institutionen zu richten, die eine gegen Rassismus gerichtete Maßnahme am liebsten als beschränkte und überschauba-

re Angelegenheit abhandeln wollen. Dennoch gibt es Konzepte, die *veränderndes Handeln* in einem bestimmten Feld in den Mittelpunkt stellen.

Vorteilhaft ist, dass ein solcher Fokus auf konkretes Alltagshandeln der Einzelnen aktuelle Konflikte ans Tageslicht befördern und bearbeiten kann. Erfahrungen, ihre Verarbeitungsweise und Handlungsmöglichkeiten stehen dabei im Zentrum der Reflexion. Anhand konkreter Fälle sind objektive Bedingungen zu untersuchen, die rassistische Ausgrenzung hervorbrachten. Dabei ist es auch möglich, klare Maßnahmen zur Beendigung der Diskriminierung zu thematisieren. Entsprechende Regelungen können aufgestellt und verbindliche Vereinbarungen getroffen werden, damit sich die Konfliktsituation nicht wiederholt.

Das gilt beispielsweise für sogenannte *Empowerment-Strategien*, die teilweise auch auf Workshops zurückgreifen. Sie versuchen, unterdrückten, benachteiligten und ausgrenzten Gruppen zu helfen, aus einer scheinbar machtlosen Position in eine der Stärke zu gelangen. Dabei wird die Zielgruppe als kompetent angesehen. Sie kann logistisch unterstützt, zusätzlich informiert oder beraten werden; die Unterstützenden und Beratenden gehen davon aus, dass sie ebenfalls von der Gruppe und ihren Fähigkeiten lernen können. Objektive Fakten werden in Verbindung mit erlebten Geschichten von Unterdrückung und Widerstand vermittelt. Der alltägliche Kontext, in dem rassistische Ereignisse stattfinden, wird konkret und nachvollziehbar aufgezeigt, wobei der eigene „kleinere Nahraum“ und die „große Politik“ Berücksichtigung finden. Dabei werden Ursachen und Entstehungsgeschichten erläutert, aber auch Möglichkeiten, in antirassistischer Perspektive zu handeln (Chouhan u. a. 1999, S. 247).

Ein weiteres Konzept, bei dem veränderndes Handeln zentral ist, ist das Seminarkonzept „Multikulturelle Lerngruppen“ (Kalpaka/Wilkening 1997). Es kombiniert emotionale, kognitive und handlungsbezogene Zugänge. Wichtige Sachinformationen über strukturelle Zusammenhänge werden mit subjektnahen Übungen und der Erörterung von Perspektiven zur Veränderung der eigenen Praxis verbunden. Die Übungsphasen greifen auf die Arbeit mit Statuen oder Skulpturen zurück (Boal 1989). Die Teilnehmenden reflektieren dabei die eigene Position in der beruflichen Praxis¹⁹ in Bezug auf die konkrete Konstellation von Macht und Ohnmacht. Sie erforschen eigene Gefühle und Haltungen als „Unterdrückende“ und als „Unterdrückte“. Nach und nach wird herausgearbeitet, dass

„nicht mehr nur *eine*, nämlich die eigene Sichtweise oder Deutung einer Situation, eines Vorfalls, eines Verhaltens ... die einzige, scheinbar ‚richtige‘ (ist), sondern (sich aus) unterschiedlichen Deutungen ... ein komplexes, möglicherweise auch widersprüchliches Bild (ergibt), das so zuvor nicht sichtbar war. Aus den veränderten Sichtweisen des Pro-

¹⁹ Das Konzept wird anhand eines bestimmten Arbeitsfeldes (pädagogische Arbeit in ausbildungsbegleitenden Hilfen) dargestellt, die Prinzipien und Vorgehensweisen lassen sich jedoch für andere Bereiche modifizieren.

blems können andere Handlungsweisen entwickelt werden“ (Kalpaka/Wilkening 1997, S. 15).

Die Entwicklung einer multiperspektivischen Sichtweise wird gefördert, wobei vorhandene Dominanz- und Machtverhältnisse in besonderer Weise zum Thema gemacht werden. Am Ende des Seminars oder Workshops steht zusätzlich eine Check-Liste, mit der eine Evaluation der eigenen Arbeitsstelle in Bezug auf rassistische Diskriminierung durchzuführen ist und erste Veränderungsschritte erörtert werden können. Ein solches Vorgehen thematisiert eine verändernde Praxis und vermeidet gleichzeitig starre Täter/Opfer-Dichotomien.

Wie sich gezeigt hat, genügt die gut gemeinte Absicht, gegen Ungerechtigkeit, ungleiche Behandlung, Rassismus und Sexismus, kurz gegen Machtmissbrauch ankämpfen zu wollen, nicht, um angemessene antirassistische Konzepte vorzulegen. Die Probleme, die wir bei Elliotts Trainingsansatz sehen, sind nach unserer Meinung auch die logische Folge eines Erklärungsmodells, das sich mit einer beschreibenden Bestimmung des Rassismus begnügt. Für Jane Elliott ist Rassismus die Vorherrschaft einer Gruppe über eine andere. Unabhängig davon, ob man von Seiten staatlicher Institutionen Diskriminierung ausgesetzt ist, von Nachbarn schikaniert wird, oder ob man bei der Arbeits- und Wohnungssuche weggeschickt wird; letztlich handelt es sich immer um ein- und dasselbe: Rassismus. Das Erklärungsmodell arbeitet mit *apriorischen* Bestimmungen: Es werden bestimmte Formen des Rassismus bzw. von Erfahrungen erfasst, die in universelle Merkmale übersetzt werden, durch die sein „Wesen“ definiert scheint. Dieser Essentialismus führt zur Umdeutung anderer Formen von Rassismus (z. B. Antisemitismus bei Schwarzen, Rassismus von Arbeitsmigranten gegenüber asylsuchenden Flüchtlingen usw.). Ihre eigenständige Bedeutung wird ignoriert, marginalisiert oder ganz geleugnet.

Die Komplexität von Rassismus versucht Elliott dadurch zu erfassen, dass sie zu Bildern oder Metaphern greift, mit deren Hilfe sie Rassismus im Analogieverfahren bestimmt. Ihre zentrale Metapher besagt: Rassismus ist überall gegenwärtig; offen oder geheim zielt er darauf ab, Schwarze oder Allochthone zu demütigen und zu schikanieren. In dieser Weise werden Vorstellungen einer „weißen Verschwörung“ von Staatsbeamten, Kolleginnen, Arbeitgebern usw. bedient, die auf der Annahme beruhen,

„dass ähnliche Wirkungen in unterschiedlichen Kontexten durch den allgegenwärtigen Agenten produziert oder verursacht werden müssen. Solche Konstruktionen sind ‚paralogisch‘, d.h. die Schlußfolgerungen folgen nicht unbedingt aus den Voraussetzungen. In diesem Fall erzeugt die Phantasie das Bild einer allmächtigen Zerstörungsmacht, die ‚überall eindringt‘ und es darauf abgesehen hat, Leute fertig zu machen“ (Cohen 1994, S. 32).

Dieser Deutungsansatz, der dem Schwarz/Weiß-Schema verhaftet ist, stellt für uns einen wichtigen Fallstrick des Trainings dar. Die Differenzstruktur

entlang eines dichotomen Täter/Opfer-Denkens nivelliert die Widersprüchlichkeit, die Subjekte in ihrem Denken und Handeln aufweisen, völlig. Die „populäre Kultur des Rassismus“ (Cohen 1994, S. 44) ist weder so einheitlich noch sind die Positionen so stabil, wie gemeinhin angenommen. Hier könnten sich Angriffspunkte für antirassistische Arbeit ergeben.

Es ist wichtig, an den Erfahrungen der Einzelnen anzuknüpfen. Dadurch dürfen aber nicht Hass-Gefühle aktualisiert oder reproduziert werden und unbearbeitet bleiben. Die Erfahrungen sind so aufzugreifen, dass identifizierbare Widersprüche und Ambivalenzen im Denken und Handeln herausgearbeitet werden können und eine Deutungskompetenz für ideologische Alltagstheorien erlangt wird (Leiprecht 1998, S. 8). Auch verschiedene Wahrnehmungsperspektiven, aus denen Rassismus erlebt oder beobachtet wird, stellen Anknüpfungspunkte für antirassistische Arbeit dar. Die Einsicht in die Vieldeutigkeit von Situationen kann die Fähigkeit der Perspektivenübernahme für die Erfahrungen des Gegenübers fördern. Lösungswege können nicht einfach von einem „Standpunkt des Wissens“ aus gefunden werden, sondern sind im Dialog zu erarbeiten. Dialogische Lernarrangements haben heute immer noch Seltenheitswert, sie gehören für uns aber zum Mindeststandard antirassistischer Arbeit, die dem Auftrag folgt, Selbstbestimmung und eigenständiges Reflektieren für eine verändernde Praxis zu befördern. Der anti-dialogische Charakter der Kommunikation im Trainings-Setting von *BLUE EYED* und ein konservativ-autoritäres Verständnis von Bildungsprozessen widerspricht diesem antirassistischen Anspruch.

Literatur

- Antirassismus-Büro Hamburg (Hg.) 1991: Ansätze antirassistischer Arbeit. Ein (Reise-) Bericht. Hamburg: Selbstverlag
- Attia, Iman 1997: Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.) 1997: Psychologie und Rassismus. Reinbek: Rowohlt, S. 259-285
- Auernheimer, Georg 1996: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete Auflage. Darmstadt: Primus
- Boal, Augusto 1989: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Cohen, Phil 1990: Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986/1990^{II}). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo, S. 81-143
- Cohen, Phil 1994: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument
- Colin, Lucette/Müller, Burkhard (Hg.) 1998: Europäische Nachbarn - vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt/M., New York: Campus

- Coronel, Mercita 1996: Eye-opener. In: Contrast. Weekblad over de multiculturele samenleving. Jg. 3, Nr. 11., 28.3. 'S-Gravenhage, S. 1 und 8
- Chouhan, Karen u. a. 1999: Anti-Rassismus/Black Empowerment in Großbritannien. In: Aluffi-Pentini, Anna u. a. (Hg.): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt: Drava, S. 218-250
- Ebbinghaus, Angelika (Hg.) 1987: Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Hamburg: Delphi
- Fanon, Frantz 1961/1996^{II}: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel 1976/1986^{II}: Vom Licht des Krieges zur Geburt der Geschichte. Berlin: Merve
- Freire, Paulo 1970/1987^{II}: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis zur Freiheit. Reinbek: Rowohlt
- Hamburger, Franz 1991: Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In: Eifler, G./Saamen, O. (Hg.) 1991: Das Fremde – Aneignung und Ausgrenzung: Eine disziplinäre Erörterung. Wien: Passagen, S. 35-58
- Haug, Frigga 1980: Opfer oder Täter? Über das Verhalten von Frauen. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Themenheft Subjektivität/Lebensläufe. 22. Jg. Hamburg/Berlin, September/Oktober 1980, S. 643-649
- Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika 1998: Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen
- Kalpaka, Annita 1992a: Überlegungen zur antirassistischen Praxis mit Jugendlichen in der BRD. In: Leiprecht (Hg.) 1992, S. 131-152
- Kalpaka, Annita 1992b: Rassismus und Antirassismus. In: Pommerin-Götze, G./Jehle-Santose, B./Bozikake-Leisch, E. (Hg.) 1992: Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Dayeli, S. 93-101
- Kalpaka, Annita/Wilkening, Christiane 1997: Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept. Lübeck: hiba
- Kongidou, Dimitra/Tsiakalos, Georgios 1992: Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. In: Leiprecht (Hg.) 1992, S. 63-76
- Lange, Matthias/Weber-Becker, Martin 1997: Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.
- Leeman, Yvonne 1993: Op spokenjacht. Lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie in het voortgezet onderwijs. In: Comenius – wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur, Nr. 49, Nijmegen, S. 70-83
- Leeman, Yvonne/Leiprecht, Rudolf 1998: Wenn neue Herangehensweisen auf gängige Vorstellungen stoßen ... Unterricht zu Rassismus und multikulturelle Gesellschaft in den Niederlanden. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF), 15. Jg., 1998, Heft 1, Frankfurt/M., S. 43-71
- Leiprecht, Rudolf 1991: Rassismus und Ethnozentrismus – Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) 1992: Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung
- Leiprecht, Rudolf 1996: Rassismen und die Macht der Zuschreibung: Die ‚Frage nach der Jugend‘ und die ‚Frage nach der Kultur‘ (Anmerkungen aus der Rassismusforschung). In: Dracklé, Dorle (Hg.) 1996: Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin: Dietrich Reimer, S. 240-272

- Leiprecht, Rudolf 1997: Strategien gegen Rassismus. Unterschiedliche Handlungsebenen. In: *Isotopia – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen*. Themenheft: Strategien gegen Rassismus. Antirassistische Projekte im europäischen Vergleich. Heft 7. Graz, S. 20-35
- Leiprecht, Rudolf 1998: Rassismus und Jugendliche. In: *Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein (Hg.) 1998: Pro Jugend*. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Nr. 2. Kiel 1998. Themenheft: Interkulturelle Arbeit mit Jugendlichen – Zum Umgang mit Fremden, S. 4-8
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang 1994: Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In: Luchtenberg, Siegrid/Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 1-4
- Lutz, Helma 1991: *Welten verbinden*. Frankfurt/M.: IKO
- Mamozai, Martha 1989: *Schwarze Frau, weiße Herrin: Frauenleben in den deutschen Kolonien*. Reinbek: Rowohlt
- M'Bokolo, Elikia 1998: Der afrikanische Kontinent – ein Beutestück des Sklavenhandels. Über den schwierigen Prozeß der Aneignung der eigenen Geschichte. In: *Le Monde Diplomatique/die tageszeitung/WoZ* vom 15.4.1998, S. 10-11
- Miles, Robert 1989: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: *Das Argument* 175, 31. Jg. Berlin, Hamburg, S. 353-368
- Nestvogel, Renate 1991: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hg.) 1991: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘*. Frankfurt/M.: IKO, S. 85-112
- Nicklas, Hans 1998: Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin/Müller (Hg.) 1998, S. 39-46
- Rommelspacher, Birgit 1995: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda
- Rutschky, Katharina (Hg.) 1977: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin, Frankfurt/M.: Ullstein
- Schlicher, Jürgen/Günther, Rosi/Schütze, Doro/Thiele, Kerstin (Hg.) 1998: *Ganz schön blauäugig ... Ein Reader zum Einsatz der ‚Braunäugig/Blauäugig‘-Übung in antirassistischer Bildungsarbeit*. Marburg: eyetoe
- Schulz von Thun, Friedemann (1989/1993^{II}). *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt
- Thürmer-Rohr, Christina 1983: Aus der Täuschung in die Ent-Täuschung. Zur Mittäterschaft von Frauen. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, Nr. 8, S. 11-26. Ebenfalls in: Thürmer-Rohr, Christina (Hg.) 1987^{III}: *Vagabundinnen. Feministische Essays*. Berlin: Orlanda, S. 38-56
- Thürmer-Rohr, Christina 1993: *Weißer Frauen und Rassismus. Das Verhältnis der weißen Gesellschaft zu den Anderen*. In: *Die tageszeitung* vom 8. Januar 1993
- Verhaag, Bertram/Glik, Arlon, in Zusammenarbeit mit Jane Elliott (1996). *Blue Eyed*. Film. 90 Minuten. Deutsche Fassung: Denkmal-Film GmbH München

Differenz durch Normalisierung

Norbert Wenning

Mehrere Beiträge in diesem Band greifen in ihrer Argumentation u. a. auf den Begriff „Normalisierung“ zurück,¹ der insbesondere durch die Werke Foucaults bekannt wurde. Hier geht es um die Frage, welche Wirkungen implizite (und explizite) Normalitätsvorstellungen in der Erziehungswissenschaft auf den Umgang mit bzw. auf die Produktion von Gleichheit und Differenz haben. Da Normalisierung als Begriff inzwischen relativ weit verbreitet ist, hat er unterschiedliche Bedeutungen und, je nach Kontext, abweichende Konnotationen (1.). Um diese zu verstehen, lohnt ein Blick in die Entstehungsgeschichte heute wirksamer Vorstellungen von Normalität (2.). Am Beispiel von Rousseaus *Émile* wird angedeutet, wie (überholte) Normalitätsvorstellungen in pädagogischen Theorien auch heute (noch) unbedacht etwa auf das pädagogische Menschenbild wirken können (3.). Darüber hinaus kann man z. B. Aspekte der jüngeren Subdisziplinbildung der Erziehungswissenschaft als Resultat der normalisierenden Wirkung pädagogischer Theorien begreifen (4.). Da andere Beiträge dieses Bandes Feministische Pädagogik und Sonderpädagogik ausführlich aufgreifen, steht hier Interkulturelle Erziehungswissenschaft bei der Frage nach Berechtigung und Wirkungen dieser subdisziplinären Aufgliederungen im Mittelpunkt. Anhand einer Diskussion aus einem Teilbereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Frage der Ethnisierung durch ethnisch orientierte wissenschaftliche Erklärungsansätze, wird angedeutet, dass Normalisierungen im Bildungswesen mehr als rein *akademische* Folgen haben (5.). Insgesamt zeigt die Argumentation – wenn an dieser Stelle auch nur skizzenhaft –, dass Normalisierungsprozesse auch in der Erziehungswissenschaft durch die Verbreitung bestimmter Normalitätsannahmen Differenz bzw. Differenzvorstellungen erzeugen bzw. verstärken.

¹ Explizit vor allem die Beiträge von Mauerer zur Sozialpädagogik, von Amos zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und von Opp, Fingerle und Puhr zur Sonderpädagogik.

1 Die Normalität der Normalisierung

Normalisierung ist in politischen wie wissenschaftlichen Diskussionen ein seit längerer Zeit gebräuchter Begriff. In diesem Abschnitt geht es darum, aufzuzeigen, dass Normalisierung einerseits in der öffentlichen Auseinandersetzung weiter verbreitet ist, als etwa die jüngeren deutschen politischen bzw. historischen Diskussionen nach der politischen Wende von 1989/90 vermuten lassen. Normalisierung ist andererseits in vielen wissenschaftlichen Bereichen und (sozialen) Arbeitszusammenhängen eine unhinterfragte „diskurstragende Kategorie“ (Link 1997, S. 15).²

Mit der öffentlichen, vor allem *politischen* Verwendung von „Normalisierung“ verbinden sich sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen. Die politische Benutzung zeigt dies deutlich: Wird zu Beginn der 1970er Jahre mit der Normalisierung der deutsch-deutschen Beziehungen die Anerkennung einer politischen Situation, vor allem der Wunsch nach politischer Entspannung und der Entwicklung hin zu „normalen“ Beziehungen verbunden, so speiste sich die nach der deutsch-deutschen Vereinigung 1990 aufkommende Diskussion aus einer anderen Quelle – dem Wunsch nach „Rückkehr“ bzw. nach Entwicklung hin zu einem normalen (National-) Staat. Den Kern der Diskussion bilden unterschiedliche Einschätzungen des Nationalstaats (Glötz 1994, Schoch 1996). Von konservativer Seite wurde 1990 die Rückbesinnung auf die wiedervereinigte Nation als Chance gesehen, die „vergangenheitsfixierte Identitätsneurose zu überwinden und ein normaler Nationalstaat in Europa zu werden“ (Jaraus 1995, S. 572).

Hinter Normalisierung kann sich, mindestens für einen Teil der Betroffenen, Negatives verbergen. Im politisch rechten Lager wird z. B. mit bestimmten biopolitischen Vorstellungen Normalisierung im Sinne einer veränderten Normsetzung verbunden (Sierck 1995). Auch die Niederschlagung des Prager Frühlings in der Tschechoslowakei fand unter dem Stichwort Normalisierung statt. In diesem Fall heißt Normalisierung Repression und Abschließung. Derartige Verwendungen von Normalisierung unterstellen, es gäbe einen Zustand, der „normal“ im Sinne von allgemein positiv anerkannt bzw. früher schon einmal da gewesen sei. Damit sind politische Normalisierungen zumeist Beschreibungen von Veränderungsprozessen, die auf die (rückwärts gewandte) Anpassung an allgemein anerkannte Zustände bzw. an solche, die diesen Anspruch erheben (können), abzielen.

Auch die *wissenschaftliche* Diskussion benutzt „Normalisierung“. Zwar fehlt dieser Terminus bisher in einschlägigen Handwörterbüchern, dennoch taucht er in verschiedenen, vor allem sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen auf, wie nachfolgend verdeutlicht wird. Der Begriff ist we-

² Eine sehr breite und über Fachgrenzen hinweg reichende Darstellung von Normalisierungsprozessen liefert Jürgen Links „Versuch über den Normalismus“ (1997) mit dem bezeichnenden Untertitel „Wie Normalität produziert wird“.

der neu noch in seiner Zuordnung zu einer Wissenschaft (bzw. Praxis) eindeutig. Zudem hat Normalisierung dabei unterschiedliche Bedeutungen und, je nach Kontext, abweichende Konnotationen.

In der Linguistik ist Normalisierung ein Fachbegriff: Er bezeichnet die gesellschaftliche Durchsetzung und Annahme *einer* (nationalen) Sprache auf allen gesellschaftlichen und funktionalen Ebenen der Kommunikation. Geht dies mit einer Normativierung, d. h. mit der Ausarbeitung referentieller sprachlicher Formen und Normen durch Grammatik, Lexikon und Graphieregeln, einher, kann es zur Entwicklung einer Standardsprache in einer Sprachgemeinschaft kommen (Kremnitz 1997, S. 26). Ein aktuelles Stichwort ist hier die letzte deutsche Rechtschreibreform.

In der EDV hat Normalisierung für die Erstellung von Datenbanken eine ähnliche Bedeutung wie in der Linguistik: als Versuch der Standardisierung. Andere Verwendungen sind Diskussionen um die Normalisierung des Drogengebrauchs bzw. -missbrauchs, also die Veränderung der Norm im Umgang mit Rauschmitteln. Im Strafvollzug wurde von Normalisierung gesprochen, d. h. von der Veränderung der Bedingungen des Freiheitsentzugs in Richtung eines „normalen“ Lebens. Das Normalisierungsprinzip als Ziel der Veränderung von Lebensbedingungen für Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. Beck/Düe/Wieland 1996, Schildmann 1997, Gröschke 2000) zielt – überspitzt gesagt – auf die möglichst weitgehende Anpassung dieser Personen an eine als gegeben angesehene Normalität von „Leben“. In der Jugendarbeit dient der Terminus „Normalisierungsmuster“ als Beschreibung eines Deutungsmusters in der Auseinandersetzung von Sozialarbeitern mit nichtdeutschen Jugendlichen. Oft wird betont, diese Jugendlichen seien genauso wie alle anderen, was von diesen häufig mit Anpassungen an die auf sie gerichteten Normalitätserwartungen erkauft ist (Auernheimer 1995, S. 238). Im Zusammenhang mit der Sozialisation Jugendlicher fragt Abels (1993) nach dem Erklärungswert einer Normalbiographie angesichts gesellschaftlicher Umbrüche. Er hebt die normierende Bedeutung von Normalitätsmustern hervor, die – trotz aller Individualisierung und Pluralisierung – nach wie vor einen Rahmen bilden, innerhalb dessen sich die individuellen Biographien entwickeln.

In einer vergleichenden Analyse von Untersuchungen der Einstellungen Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik in Ost- und Westdeutschland wird z. B. der Rückgang des politischen Interesses, der in jüngerer Zeit bei dieser Gruppe in Ostdeutschland zu beobachten ist, als „Normalisierung nach der vereinigungsbedingten Mobilisierungsphase“ bewertet (Gille/Krüger/de Rijke/Willems 1996, S. 5, 27). Daneben ist etwa in der Schulforschung von einer Normalisierung der Schulform Gesamtschule die Rede, weil sie sich inzwischen mit den üblichen Problemen öffentlicher allgemeinbildender Schulen auseinander zu setzen hat (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 541). Normalisierung wird hier als Beschreibung des

weitgehenden Erreichens einer akzeptierten Norm benutzt.

Im Zusammenhang mit dem vorletzten Bundesfamilienbericht wird die Forderung nach Normalisierung im Umgang mit Einwanderung erhoben. Die Familienforschung beteilige sich an der Differenzierung zwischen Einheimischen und Zugewanderten, weil Datenbestände nach wie vor fast ausschließlich über deutsche Familien erhoben würden. Normalisierung meint hier eine Änderung der Grenzziehung.

In der Psychologie ist von „Normalisierung“ in manchen Erklärungsmustern die Rede, weil so ebenfalls Ausgrenzungen vorgenommen werden. Eine ähnliche Funktion übernimmt das Normalitätskonstrukt eines Schülers in der allgemeinen öffentlichen Schule. Als Beschreibung der heimlichen Ideal- und Normalvorstellung führt es zum Einbezug derjenigen, die dem Muster entsprechen und zur Ausgrenzung aller, die (zu weit) von dieser Normalität abweichen (Wenning 1996a, 1999).

In der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit meint Normalisierung etwas ganz anderes, die Frage nach dem (gesellschaftlichen) Stellenwert dieses Arbeitsbereichs (Schaarschuch 1996, S. 861 f.).

Normalisierungen werden in vielen Bereichen gesehen; sie gehören – mindestens auf der Beschreibungsebene politischer und wissenschaftlicher Diskussionen – zu den Grundtatbeständen einer modernen Gesellschaft. Eine „Normalität der Normalisierung“ liegt in dem Sinne vor, dass entsprechende Prozesse weit verbreitet sind und als normal angesehen werden.

2 *Normalisierung als Prozess der modernen Gesellschaft*

Normalisierung ist in den aufgezeigten heutigen Bedeutungen – historisch gesehen – ein Begriff, dessen Verständnis sich aus wissenschaftlichen, politischen, philosophischen und gesellschaftlichen Veränderungen insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert ergibt. Seine inzwischen als schillernd zu bezeichnende Bedeutungsvielfalt erwächst aus unterschiedlichen Verwendungen und Herkünften, die hier kurz skizziert werden.

Normalisierung bezeichnet in wissenschaftlichen Verwendungen in der Regel die „Verrechtlichung“ in einem solchen Sinne, wie er etwa in dem Ausdruck, etwas sei „recht und billig“, zu finden ist. Normalisierung bedeutet deshalb, als allgemeinste Beschreibung, die Einführung und Durchsetzung oder die Änderung von Normen bzw. von Normalvorstellungen.

Weil Normalisierung im Rahmen der Entstehung und Verbreitung von Normen verläuft, muss hier auch der Bezug zum Begriff der *Norm* hergestellt werden. Allerdings wird hier im Wesentlichen als bekannt vorausgesetzt, was in einem weiteren Sinne unter Normen zu verstehen ist, nur einige wichtige Aspekte werden herausgegriffen. In den Sozialwissenschaften existieren unterschiedliche Normbegriffe (Nunner-Winkler 1984, S. 398 ff.): der „statistische“ Normbegriff, der die am häufigsten vorkommende

Ausprägung – den statistischen Durchschnitt – zur normalen Erwartung bzw. zum verbindlichen Verhalten erklärt, der „soziologische“ Normbegriff der Sozialisationsforschung, der Normen als institutionalisierte Rollenerwartungen begreift, die die Individuen internalisieren, und der „ethische“ Normbegriff, der von einer Subjektvorstellung ausgeht, die das Subjekt als reflexions- und autonomiefähig ansieht.

Für das hier verwendete Verständnis von Norm im Rahmen der Normalisierung reicht die vorwiegend „soziologische“ Idee von Norm aber nicht aus (zum Begriff der „sozialen Norm“ siehe z. B. Schäfers 1992, Peuckert 2000). Gräbt man etymologisch etwas tiefer und führt Normalisierung auf „Normal“ bzw. auf „Normalität“ zurück, zeigt sich in der ursprünglichen Bedeutung ein wichtiger Aspekt, der noch heute mitschwingt: Normen geben Auskunft darüber, wie etwas sein sollte. Deshalb nennt man das, was der Norm nicht entspricht, anormal oder abnorm. Was heute noch bei „abnorm“ mitgedacht wird, geht auf das griechische Verständnis von normal zurück. Im alten Griechenland setzte man normal mit „gesund“ bzw. mit „Natur“ gleich. Natur bezeichnete dabei die durchschnittliche, also natürliche Beschaffenheit des Körpers sowie seinen gesunden Zustand. Dieser war zugleich der Idealzustand und das Ziel aller ärztlichen Bemühungen. Das heißt, schon in der ursprünglichen griechischen Bedeutung des Normalen finden sich *deskriptive* und *normative* Elemente sowie die Gleichsetzung von normal und natürlich, die bis heute die Mehrdeutigkeit von Norm und Normalität ausmachen (Kudlien/Ritter 1984, Sp. 920).

Wichtiger als die lateinische Bezeichnung *norma*, die soviel wie Richtmaß, Winkelmaß oder Norm, Regel bedeutet, sind Begriffsveränderungen, die sich u. a. im Umfeld der Französischen Revolution mit ihrer Auflösung „gottgegebener“ Hierarchien vollzogen. Die wohl berühmteste Normalitätsvorstellung geht auf die von Gauß 1795 entwickelte Kurve der statistischen Normalverteilung zurück. Sie hat bis heute großen Einfluss auf Normalitätsvorstellungen, etwa im Zusammenhang mit der Verteilung von Intelligenz in der Bevölkerung. Vielleicht nicht zufällig entwickelte Kant zur gleichen Zeit in seiner „Kritik der Urteilskraft“ den Begriff einer „ästhetischen Normalidee“. Er glaubte, durch das Vermessen von vielen Menschen ließe sich ein Durchschnittsbild entwickeln, das ein Schönheitsideal darstellt (Link 1997, S. 195 f.). Ebenfalls 1795 wurden in Frankreich die *écoles normales* gegründet. Schon 1774 hießen in Österreich die Lehrerbildungsseminare „Normalschulen“ (ebd., S. 191). Preußen erließ 1763 das Generallandschulreglement, das einen Normal-*Lehrplan* enthielt, der als Norm galt.

Dennoch: Um 1820 hätte noch niemand sagen oder verstehen können: „Das finde ich ganz normal“ oder „Das ist nicht normal“. 50 Jahre später waren diese Redewendungen dagegen durchaus normal (Link 1997, S. 202).

Für die folgenden Veränderungen spielte Auguste Comte mit seiner

Idee des Verhältnisses von Krankheit und Gesundheit eine wichtige Rolle. Er entwickelte in der Analyse seines eigenen Wahnsinnsanfalls von 1826 ein Modell des „Normalzustands“. Die von ihm so genannte homöostatische Normalität bezeichnete danach einen normalen psychischen Erregungsgrad, von dem man durch Einflüsse – geistige Überhitzung oder Unterkühlung, wie Comte es beschrieb – abweicht. Bei zu starken Auswirkungen gerät man über die normalen Grenzen hinaus, bis man schließlich, wie er selbst sagte, durchdreht.

Im 17. und 18. Jahrhundert werden vom lateinischen *norma* (Winkelmaß oder Regel) volkssprachliche Lehnwörter gebildet – im Deutschen wie im Französischen: *normal*. Das spätere französische *normalisation* entspricht dagegen dem deutschen Normierung und dem englischen *standardization* (Link 1997, S. 188). Es geht dabei um mehr als nur eine *sprachliche* Veränderung: War vorher von Norm und Vernunft die Rede, wenn es um Normalität ging, bezeichnet Normierung und Normalisierung jetzt einen aktiven Prozess der *Herstellung* von Normalität. Damit wird das Normale dynamisch, veränderbar und es wird als von anderen Faktoren abhängig begriffen, welche mittels Normalisierung eine neue Norm durchsetzen (Kudlien/Ritter 1984, Sp. 925 f.).

An dieser Scharnierstelle der Entwicklung moderner Gesellschaften verändert sich somit auch das Verständnis von Normalität. Sie wird auf diese Weise von etwas Gegebenem zu etwas Beeinflussbarem. Dahinter stehen vermutlich die sich entwickelnde Fortschrittsgläubigkeit, die Entstehung der modernen Wissenschaften und die wachsende Technisierung des Lebens mit der Folge neuartiger „Machbarkeitsvorstellungen“.

Foucaults Studien über Normalität³ und Normalisierung setzen mit ihrer Analyse genau an dieser Stelle an. In seinen diesbezüglichen Arbeiten (1976, 1977, auch 1972) betont er den Zusammenhang von gesellschaftlichen Veränderungen mit Normalisierungsprozessen vor allem ab dem 18. Jahrhundert. Er findet, etwa in der *École militaire* ab der Mitte des 18. Jahrhunderts, anhand von Veränderungen des Strafsystems ein auf verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche übertragbares Konzept, das im 18. Jahrhundert entwickelt wurde und das sich im 19. und 20. Jahrhundert verbreitete.⁴ Dieses Konzept besteht aus drei Schritten: *Homogenisierung*

³ Vor Foucault befassten sich vor allem Georges Canguilhem ab den 1940er Jahren und Theodor W. Adorno mit Normalitätsfragen. Canguilhem und Adorno übertrugen den psychoanalytischen bzw. psychiatrischen Gebrauch von „normal“ auf andere Bereiche. Adorno setzte, vor dem Hintergrund der „Denormalisierung“ zwischen 1914 und 1945, Normalität mit Wahnsinn gleich. Die Mörder in den Konzentrationslagern bezeichnete er, in Anlehnung an die von Hannah Arendt festgestellte „erschreckende Normalität“ Eichmanns, als „Normalungetüme“ (ausführlicher: Link 1997, S. 103 ff.).

⁴ Wie in „Überwachen und Strafen“ (1976) findet Foucault auch in „Sexualität und Wahrheit“ (1977) im 18. Jahrhundert bzw. um 1800 die entscheidende Schwelle zu Übergängen. Die veränderte gesellschaftliche Entwicklung schlägt sich z. B. in „Bio-Macht“ nie-

der beteiligten Personen, z. B. durch Gleichstellung (etwa in der Schule), *Quantifizierung* des Maßstabs, etwa durch Ranglisten (z. B. auf Grund von Punktesystemen zur Bewertung der individuellen Leistung) und *Normalisierung* mit der Bestimmung des Durchschnitts, eines zu erreichenden Optimums und einer Minimalschwelle, unterhalb derer die Gleichstellung der Beteiligten nicht mehr greift, sondern die Grenze zum Anormalen überschritten ist und eine Ausgrenzung erfolgt (etwa die Definition von geistiger Behinderung auf der Intelligenzskala mit der Folge des Ausschlusses solcher Schüler von „normalen“ Schulen). Neben dem unteren gibt es einen oberen Grenzwert und damit einen normalen Toleranzbereich von Schwankungen. Normalisierungen sind in diesem Zusammenhang dynamisch, sie zielen auf eine Erhöhung des Durchschnitts (schulischer Leistungen, von Produktions- und Arbeitsnormen oder medizinischer Standards usw.) (Link 1997, S. 132 ff.).⁵

Normalität meint im Rahmen dieses Beitrags das Resultat eines Prozesses, der über Alltagsmuster und Routine (Max Weber) bzw. Institutionalisierungen (Arnold Gehlen) hinausgeht. Sie bezeichnet das Ergebnis eines Normalisierungsprozesses, wie er in der modernen Gesellschaft als Reaktion auf deren rasante Dynamik vielfach zu beobachten ist. Zwei kurze Beispiele können dies erläutern: Der Gedanke der Demokratie erfordert etwa die Idee der Gleichheit⁶ und der Unabhängigkeit (vor allem der Wähler in einer demokratischen Institution sowie der verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, auch eine Gleichheit der Staaten). Dabei muss immer die Frage von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit – also der Grenzziehung – geklärt werden: Wer hat wann das Recht zu wählen? bzw. Wer gehört zu dem Staat und wer nicht? Auf einer anderen Ebene gibt es bei-

der, die die Körper in Produktionsapparate einpassen und generell stärker nutzen will, etwa durch die Unterstützung des Anwachsens der Bevölkerungszahl (siehe auch den Beitrag von Maurer in diesem Band).

⁵ Auch Marcuses Analyse des „eindimensionalen Menschen“ (1967) kann normalisierungstheoretisch so gelesen werden, dass sie eine der ersten grundlegenden Auseinandersetzungen mit Normalisierungsmechanismen ist. Der Begriff „Eindimensionalität“ bezieht sich z. B. auf die wissenschaftliche Konstruktion von Homogenitäten, die durch das Ausklammern „unpassender“ Daten und Faktoren „hergestellt“ werden. Auch andere Normalisierungsmuster in Form der Verbreitung geänderter „Normalitäts-Entwürfe“, z. B. durch Film und Fernsehen, geraten schon in Marcuses Blickfeld. Selbst der Begriff „Normalisierung“ ist enthalten (S. 97), wenn auch noch in einer psychischen Dimension. Damit stand Marcuse vor einer „Theorie des flexiblen Normalismus“ (Link 1997, S. 118), wie sie in der These der repressiven Toleranz als neuem Reaktionsmuster der Integration von (gesellschaftlichen) Abweichungen durch Vereinnahmung anklingt. Marcuse hat sich mit sektoriellen Normalitäten befasst, von denen es nur noch ein Schritt gewesen wäre, „[...] Normalität und Normalisierung als interdiskursive, kulturell hegemoniale Strategie systematisch [...] in den Blick fassen [zu] können“ (ebd.).

⁶ Zu beachten ist, dass Demokratie nie die Gleichheit aller meint bzw. bewirkt, immer wird Inklusion und Exklusion betrieben. So wurde z. B. in fast allen Staaten das politische Wahlrecht für Frauen erst lange nach dem Wahlrecht für Männer eingeführt.

spielweise die (industrie-)gesellschaftliche Forderung nach einer funktionierenden *unpersönlichen* Kommunikation, d. h. nach gelingenden Mitteilungen von Menschen, die sich weder kennen noch direkt miteinander reden (z. B. für ein Telefongespräch mit Unbekannten oder für eine schriftliche Bedienungsanleitung). Dies erfordert eine „Normalisierung“ der Sprache; Kommunikation muss auch ausschließlich mit Hilfe der Aussagekraft der Zeichen und Worte sinnvoll möglich sein (Kremnitz 1997). Die durch diese Ansprüche entstandene „Normalität“ ist in dem einen Fall in Deutschland (vereinfacht gesagt) die Beschränkung des Wahlrechts auf alle volljährigen Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit; in dem anderen Fall ist es die (unhinterfragte, weil als normal betrachtete) Annahme einer von allen beherrschten Standardsprache in normalen Kommunikationssituationen, etwa im Unterricht der öffentlichen Schule oder in Behördenkontakten, der so genannte „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994).

Normalisierung bezeichnet im Rahmen dieser Fragestellung deshalb den Prozess der Herstellung einer Normalität. Er ist der individuelle bzw. gesellschaftsweite Prozess der Anpassung mentaler und/oder realer Muster an neue/veränderte Normalitätsvorstellungen sowie die Herausbildung oder Ausdifferenzierung solcher Vorstellungen. Da dieser Prozess immer unter bestimmten historischen und sozialen Bedingungen abläuft, ist jede Normalisierung die Durchsetzung einer neuen Normalität, die eine andere verdrängen muss, um „normal“ sein zu können. Normalisierung und in der Regel zu Beginn auch die neue Normalität haben deshalb wenig mit Durchschnitt oder Alltäglichkeit zu tun, aber viel mit Machtinteressen und Sanktionsmöglichkeiten. In der modernen Gesellschaft mit ihren (scheinbar) individualisierten Chancenzuschreibungen sind dazu weniger Gesetze und Polizeigewalt notwendig als vielmehr Diskurskontrolle der Massenmedien und Verknappung von Chancen (etwa auf entlohnte Arbeit). Die Gefahr der individualisierten Schuldzuweisung für mangelnden Erfolg bei der gesellschaftsbezogenen Realisierung von Chancen bietet mehr und nachhaltigere Möglichkeiten der Beeinflussung durch die Mächtigeren.

Als *Normalisierungsmuster* werden hier dementsprechend wiederkehrende oder verbreitete Normalisierungsprozesse bezeichnet. Bestimmte Normalitätsvorstellungen und ihre Herstellung scheinen systematisch aufzutreten und verdichten sich zu solchen Normalitätsmustern. Normalisierungsmuster sind Prozesse der gesellschaftlich relevanten Durchsetzung impliziter und expliziter sozial wirksamer Maßstabsdefinitionen.

Die Notwendigkeit *gesellschaftlicher* Relevanz der Normalisierungsmuster ergibt sich aus dem sozialen Charakter von Normen; dass Normalisierung die *aktive* Durchsetzung von Standards ist, die eben auch anders sein könnten, d. h. dass sie eine Frage der Machtverteilung ist, sollte ebenfalls klar geworden sein. Die Kennzeichnung als Durchsetzung von *Maßstabsdefinitionen* zielt darauf, dass die Durchsetzung eines Maßstabs oder eines

neuen Maßstabs die Verdrängung eines anderen oder eines alten zur Folge hat, was selten konfliktfrei abläuft. Außerdem liegt die gesellschaftliche Relevanz in der *Anwendung* des Maßstabs, d. h. in seiner sozialen Wirksamkeit. Die Durchsetzung des neuen Maßstabs bewirkt eine Ausgrenzung derjenigen, die ihm nicht entsprechen, einerlei ob sie es nicht können oder nicht wollen. Dabei spielt nur eine kleine Rolle, ob der Maßstab ausdrücklich und offen vertreten wird oder ob er im Verborgenen wirkt.

Normalisierungsmuster lassen sich mit Grenzziehungen vergleichen: räumliche und soziale Grenzen schließen zugleich ein *und* aus. Die Grenzen des Nationalstaates und das Instrument der Staatsbürgerschaft produzieren beispielsweise erst Inländer und Ausländer. Die sozial wirksamen Grenzziehungen, d. h. die Mechanismen der Inklusion und Exklusion,⁷ sind von der spezifischen sozialen Ordnung abhängig, in der sie vollzogen werden – für das deutsche Bildungswesen ist z. B. die Abhängigkeit von formalen Qualifikationen, das sogenannte Berechtigungswesen, wichtig.

3 „Normale“ pädagogische Theorie

In der Erziehungswirklichkeit ließe sich auf Anhieb eine Fülle von Normalisierungen entdecken. Alle Übereinkünfte, die auch anders geregelt sein könnten, stehen unter dem Einfluss von Normalitätsvorstellungen. In der Wissenschaft von der Erziehung sind ebenfalls seit langer Zeit implizite Normalitätsvorstellungen und Normalisierungen vorhanden. Diese *impliziten* Normalisierungen werden auf eine verdeckte Weise bis heute fortgesetzt. Deren unbedachte „Vererbung“ ist ein Normalisierungsmuster, auf das hier hingewiesen wird.

Als Beispiel, das in der pädagogischen Lehre immer noch eine große Bedeutung besitzt, dient dafür der Erziehungsroman *Émile* von Jean-Jacques Rousseau. Zur Einschätzung dieser Schrift der Klappentext:

„Der »Emil« ist ein Epochenwerk, das wegen seiner fundamentalen Bedeutung für unser pädagogisches Menschenbild zum Pflichtpensum jedes Lehrers und Erziehers gehört. Das um so mehr, als es – heute wie bei seinem ersten Erscheinen im Jahre 1762 – eine erfrischend provozierende Lektüre [...] bleiben wird. Die pädagogischen Reformen der letzten 200 Jahre sind nicht denkbar ohne Rousseaus Entdeckung des Kindes. Dieser Herausforderung wird sich auch der moderne Leser nicht entziehen können“ (Rousseau 1762, Klappentext).

Rousseaus Art der Entdeckung des Kindes ist aus heutiger Sicht, wie ich zeigen möchte, eher provozierend als erfrischend. Rousseau wählt sich seinen Zögling als einen „Durchschnittsgeist“ (Rousseau 1762, S. 26), weil nur der Durchschnitt Erziehung brauche und als Beispiel dienen könne. Die

⁷ Siehe zur Bedeutung dieser Mechanismen im soziologischen Erklärungsansatz der Systemtheorie z. B. den Beitrag von Opp, Fingerle und Puhr in diesem Band.

anderen erziehen sich, nach seiner Ansicht, selbst. Die zweite Begründung für die getroffene Wahl des Zöglings: Da die „Durchbildung des Gehirns“ (ebd., S. 27) im Norden wie im Süden weniger vollkommen sei als im zentralen Europa, wählt sich Rousseau seinen „Weltbürger [...] aus der gemäßigten Zone; aus Frankreich zum Beispiel eher als anderswoher“ (ebd.). Die dritte Begründung: Rousseau geht zwar davon aus, dass die propagierte natürliche Erziehung für alle Lebensumstände tauglich mache, er hält aber nur die Erziehung der Reichen für erforderlich, da der Arme durch seinen Stand erzogen werde und andere Bemühungen sowieso unnütz, weil unvernünftig seien. Er hätte auch nichts dagegen, wenn sein Zögling adlig wäre. Es zeigt sich: Der gewählte Zögling ist gerade *nicht* durchschnittlich, weder zu Rousseaus Zeit noch heute.

Weitere Prämissen zeigen sich z. B. in einer Nebenbemerkung: „Emil wird ein ebenso reines Französisch sprechen, wie ich es vermag ...“ (Rousseau 1762, S. 51). Die Bevorzugung eines rein französischsprachigen Jungen ist für den Genfer Uhrmachersohn, der auf seinem Lebensweg bis zur Abfassung seines Erziehungsromans auch in anderssprachigen Regionen gelebt hat, nicht ohne Weiteres zu erklären. Im damaligen Frankreich sprach darüber hinaus die Mehrheit der Franzosen kein Französisch und die übrigen ein anderes als das Französisch der Pariser, der kulturellen und Machtmetropole. Rousseau geht deshalb auch von einer *sprachlichen* Wunschvorstellung aus, wenn er seinen „Durchschnittsgeist“ beschreibt.

Eine weitere Prämisse zeigt die geschlechtsspezifische Differenzierung der Erziehung. Zwar geht Rousseau von einer natürlichen Ordnung aus, in der alle Menschen gleich sind und in der für alle die gemeinsame Berufung sei, Mensch zu sein (Rousseau 1762, S. 14), Unterschiede zwischen Männern und Frauen sieht er aber schon in deren *Bestimmung*:

„Steht dieser Grundsatz fest, so folgt daraus, daß die Frau eigens geschaffen ist, um dem Mann zu gefallen“ (Rousseau 1762, S. 386).

„Nachdem einmal bewiesen ist, daß der Mann und die Frau weder nach dem Charakter noch nach dem Temperament gleich gebildet sind noch sein dürfen, so folgt daraus, daß sie auch nicht die gleiche Erziehung haben dürfen“ (ebd., S. 392).

Die skizzierten Normalitätsvorstellungen⁸ sind zudem um einen Aspekt zu erweitern, der oft übersehen wird (Bundschuh 1997, S. 310):

„Ich würde mich nicht mit einem kränklichen und siechen Kind belasten, und wenn es achtzig Jahre alt würde. Ich mag keinen Zögling, der sich selbst und anderen unnütz ist, der allein damit beschäftigt ist, sich am Leben zu erhalten, und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Verschwende ich meine Fürsorge an ihn, so verdopple ich den Verlust, indem ich der Gesellschaft zwei statt nur einen Menschen entziehe“ (Rousseau 1762, S. 32).

⁸ Verschiedene Beiträge in Rendtdorff/Moser (1999) greifen die Konstitution der Zweigeschlechtlichkeit bei Rousseau auf.

Aus scheinbaren Nützlichkeitsbetrachtungen lehnt Rousseau die Erziehung behinderter und gebrechlicher Kinder ab. Er glaubt nicht an ihre Fähigkeit zu geistiger Entwicklung. Dies könnte man den Utilitätsbestrebungen zuschreiben, zumal Rousseau ja nur für seine eigene Person zu sprechen scheint. Der *Émile* ist demgegenüber aber, wie die aufgezeigten Charakteristika belegen, tief von Normalitätsvorstellungen geprägt, die – wenn die Schrift auch als Utopie angelegt war – wenig mit der damaligen Realität zu tun haben. Unser heutiges *Normalitätskonstrukt* über den normalen Schüler beruht vermutlich zu einem erheblichen Teil auf derart weiter getragenen Normalitätsvorstellungen. Dieses hier nur angedeutete heimliche Ergebnis der Tradierung pädagogischer Werke ist ein wichtiger Aspekt für die Wirkungen von Normalisierungsmustern im Bildungswesen.

Um dies klarzustellen: Hier soll weder Rousseau denunziert noch ein über 200 Jahre alter Text umstandslos dem Licht heutiger Aufmerksamkeiten ausgesetzt werden. Es geht vielmehr darum, dass es sich um einen nach wie vor zur Lektüre empfohlenen Pädagogen bzw. um ein verbreitetes pädagogisches Werk handelt. Problematisch ist, vor dem Hintergrund des gezeichneten Bildes eines Zöglings, diesen Erziehungsroman *heute* in einem positiven Sinne als „Epochenwerk [...] mit fundamentaler Bedeutung für unser pädagogisches Menschenbild“ (Rousseau 1762, Klappentext) zu bezeichnen und als vorbildlich zu charakterisieren. Darin enthaltene pädagogische Theorien wirken, unkritisch verbreitet, normalisierend im erläuterten Sinne. Sie können auf diese Weise ein pädagogisches Menschenbild prägen und (unbedacht?) als Normalisierungsinstrument benutzt werden.

4 *Subdisziplinbildung und Anspruch auf Allgemeingültigkeit*

Normalisierungsmuster sind in pädagogischen Theorien implizit und explizit enthalten. Daneben sind solche Muster auch an ganz anderen Stellen zu finden. So kann man etwa die gegenwärtige Struktur der (bundesdeutschen) Erziehungswissenschaft, insbesondere bestimmte neuere subdisziplinäre Entwicklungen, entsprechend interpretieren. Die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik differenzierte sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten breit aus. Die Aufgliederung und Aufspaltung geht inzwischen so weit, dass von Unübersichtlichkeit und nicht mehr herzustellendem Zusammenhang der Einzelteile die Rede ist (siehe Lenzen 1989, S. 1114 f., Lenzen 1999). Gefragt wird in diesem Rahmen, ob bestimmte Formen der Subdisziplinbildung der Erziehungswissenschaft auf Normalitätsvorstellungen zurückzuführen sind und als Wirkung eines impliziten Normalitätskonstrukts über den Gegenstand der Wissenschaft begriffen werden können. Wäre dies so, dürften allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorien keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit mehr in dem Sinne erheben, dass ihr Gegenstandsbereich die Erziehungs- und Bildungstatsache

aller zu Erziehenden und Bildenden ist.

Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Feministische Pädagogik und Integrative Pädagogik gelten als *Problemreaktionen* der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik. Wenn man diese Sichtweise akzeptiert, stellt sich die Frage: Was ist das Problem, auf das diese subdisziplinären Entwicklungen eine Antwort darstellen?

Weil in diesem Band die Feministische Pädagogik im Beitrag von Löw und die Sonderpädagogik in dem von Opp, Fingerle und Puhr angesprochen werden,⁹ geht es nachfolgend um das Beispiel der Interkulturellen Erziehungswissenschaft. Innerhalb dieser Subdisziplin besteht ein breiter Konsens über die Ursache, auf die deren Entwicklung zurückzuführen ist.

„Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (Hohmann 1989, S. 12).

Die Gegenstandskonstitution dieser subdisziplinären Neubildung wird also auf Migration zurückgeführt. Damit ist als Folge die Annahme einer kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft verbunden. Durch die Zuwanderung über Staatsgrenzen hinweg verändert sich danach die kulturelle Zusammensetzung der aufnehmenden Gesellschaft. Soweit ist der Gedanke nachzuvollziehen. Er beruht aber auf fragwürdigen Annahmen: die Aufnahmegesellschaft sei zuvor kulturell homogen gewesen und Migration sei ein neues Phänomen. Diese Annahmen sind nicht stichhaltig: kulturelle Pluralität existierte in der Gesellschaft schon vor und auch neben der Pluralisierung durch Zuwanderung; Migration ist zudem ein altes und verbreitetes soziales Phänomen (siehe dazu z. B. Wenning 1996b).

Der Grund für die Entwicklung einer Interkulturellen Erziehungswissenschaft muss darum woanders gesucht werden. Man kann diese Subdisziplin auch als Reaktion auf das zunehmende Versagen der tradierten gesellschaftlichen *Homogenisierungsmuster* begreifen (Krüger-Potratz 1994). Der bis dahin praktizierte Umgang mit kultureller Pluralität war nicht mehr aufrecht zu erhalten, ohne die Legitimität des Systems zu gefährden. Die gesellschaftliche „Homogenisierungsmaschine“ Schule geriet ins Stottern und verlangte nach Hilfe. Die Reaktion der Erziehungswissenschaft auf diese Entwicklung erfüllt die Merkmale des oben beschriebenen Normalisierungsprozesses. Am Anfang steht die Homogenisierung durch die, zum Teil von außen erzwungene, Gleichstellung aller Kinder und Jugendlichen gegenüber der Institution Schule durch die Schulpflicht für alle (Beschluss der Kultusministerkonferenz zum Unterricht für Kinder von Aus-

⁹ Zum Verhältnis der Kategorien Geschlecht und Behinderung zu Normalität siehe auch Schildmann (2000). Unter Rückgriff auf die Argumentation Links (1997) findet sie Parallelen zwischen weiblichem Geschlecht und Behinderung als sozialen Kategorien in der Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen.

ländern 1964). Quantifizierung und Normalisierung erfolgten durch das Schulwesen mit dem Ergebnis des mangelnden Erfolgs bestimmter Gruppen von Schülern und Schülerinnen. Diese Gruppen konstituierten sich nicht entlang der anerkannten Grenzen von Begabung oder schulischer Leistungsfähigkeit, sondern wurden durch schulisch irrelevante Faktoren, insbesondere die abweichende Staatsangehörigkeit, identifiziert. Dadurch geriet das schlechte Abschneiden der Kinder aus diesen Gruppen zum bildungspolitischen Skandal. Gleichzeitig bekam die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung mit ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit Erklärungsschwierigkeiten, weil sie den Problemen der als neu wahrgenommenen Gruppen hilflos gegenüber stand, bzw. diese nicht in den Blick nahm.

So verstanden kann man die darauf folgende Etablierung einer Interkulturellen Erziehungswissenschaft als Ausgrenzungsprozess begreifen: Die herrschende Normalitätsvorstellung wird angesichts der Infragestellung gerettet, indem das zu sehr Abweichende als etwas Eigenes definiert wird, das jenseits der Grenze des „Normalen“ liegt. Dafür ist dann eine gesonderte wissenschaftliche Spezialisierung zuständig.¹⁰ Die Nebenfolge dieser Entwicklung: Die bestehenden erziehungswissenschaftlichen Disziplinen existieren unhinterfragt und „ungestört“ weiter. Zudem werden sie in ihren grundlegenden Vorstellungen – d. h. in ihren Normalitätsannahmen – bestätigt, weil es für die zu sehr abweichenden Erscheinungsformen eigene Zuständigkeiten gibt. Die neue Subdisziplin entlastet auf diese Weise die übrige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.

Mit der jüngeren Subdisziplinbildung der Interkulturellen Erziehungswissenschaft untergräbt die allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung – so eine hier zugrunde liegende These – indirekt ihren Anspruch auf Gültigkeit als „Normalpädagogik“. Denkt man diesen Prozess weiter und bezieht die anderen subdisziplinären Entwicklungen Feministische Pädagogik und Sonderpädagogik ein, erhebt sich die Frage: Wie allgemein ist die allgemeine pädagogische Theoriebildung? Ist der Anspruch auf Allgemeingültigkeit nur noch der Anspruch, den eine Art „Sonderpädagogik für Normale“ erheben kann? Sie ist, vor einem solchen Hintergrund, als eine Pädagogik für die „Normalen“ nach dem jeweils gültigen *Normalitätskonstrukt* (Wenning 1999, S. 328 ff.) zu beschreiben. Damit sind allgemeine pädagogische Theorieentwürfe variabel und nur noch zeitgebundener Ausdruck der jeweils aktuellen partikularen Interessen der „Normalen“, d. h. derjenigen, die zur fraglichen Zeit über die Macht verfügen, ihre

¹⁰ Hierbei ist wichtig, dass die erste Reaktion der Erziehungswissenschaft auf diese Problemwahrnehmung als eine „Sonderpädagogik für Kinder mit anderer Staatsangehörigkeit“, als Ausländerpädagogik, zu kennzeichnen ist. Die heute verfolgten Ziele einer modernen Interkulturellen Erziehung beziehen sich auf die für *alle* veränderte Situation der größeren sprachlichen, kulturellen, religiösen ... Pluralität und den Umgang damit. Eine derartige Spezialisierung ist eine Ausdifferenzierung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft, bzw. deren Ergänzung, und keine „Sonderpädagogik“.

Maßstabsdefinitionen durchzusetzen (Wenning 1993, S. 238 f.). So erklärt sich z. B. das verengte Bild, das Rousseau von seinem Musterzögling zeichnete. Aus dem gleichen Grund sind die klassischen pädagogischen Theorien, die im aufkommenden bürgerlichen Zeitalter entstanden, *bürgerliche* Pädagogiken und keine wirklich allgemeinen Theorien. Indem sie ihren „Kanon“ fortschreiben, legen sie fest, was zu lernen und damit wichtig ist.

Die jüngere erziehungswissenschaftliche Subdisziplinbildung kann als Reaktion auf das Infragestellen erziehungswissenschaftlicher Normalitätsvorstellungen zurückgeführt werden (siehe auch die Einleitung zu diesem Buch). Die Herausbildung dieser Disziplinen stützt vorläufig die verbreiteten Ideen über das Normale – im Widerspruch zur empirisch fassbaren Realität. Deshalb stellt diese Subdisziplinbildung im gleichen Maße ein Normalisierungsmuster dar.

5 *Interkulturelle Erziehungswissenschaft: Problemursache oder Problemlöserin?*

Die Frage nach Berechtigung und Wirkungen der subdisziplinären Aufgliederung einer Wissenschaft ist auf den ersten Blick eine rein akademische Angelegenheit, eine Beschäftigung der Wissenschaft mit sich selbst – interessant höchstens für Wissenschaftstheoretiker und andere Bewohner des Elfenbeinturms. Vor dem Hintergrund der Frage nach Normalisierungsmustern stellt sich dies anders dar. Auf zwei Ebenen, auf der Disziplinebene und auf einer „Wirkungs-“ sprich Praxisebene, lässt sich verdeutlichen, dass solche Ausdifferenzierungen weitreichende Folgen haben können. Als Beispiel geht es wieder um die Interkulturelle Erziehungswissenschaft.

Ein wissenschaftliches Interpretationsangebot in Form einer Subdisziplin mit eigenen Theorieangeboten wirkt unter Umständen weniger aufklärerisch als, möglicherweise, „verklärerisch“. Ein solches Angebot kann, über die im letzten Abschnitt angesprochenen Wirkungen auf der Ebene der Theorieentwicklung hinaus, normalisierende Ergebnisse hervorrufen, indem es Erklärungsmuster dominiert und problematische soziale Folgen unterstützt oder sogar hervorruft. Die Existenz bestimmter Theorien hat Auswirkungen auf die Untersuchungsergebnisse über soziale Realitäten. Der wissenschaftliche Blick wird durch die angewandten Methoden und den wissenschaftstheoretischen Hintergrund geprägt. Dazu zählen die existierenden und als „gültig“ anerkannten Theorien. Je nach „Lesart“ (Koller 1999) eines sozialen Phänomens ergibt sich ein anderes wissenschaftliches Bild. Mit Lesarten sind die verschiedenen möglichen wissenschaftlichen Zugänge gemeint. Dabei gibt es *nicht* das eine, richtige Bild, welches die Wahrheit wiedergibt.

Die Gefahr besteht, dass, im Gegensatz zu dieser Erkenntnis, das Er-

gebnis der einen vorliegenden plausiblen Untersuchung als die einzig wahre Erklärung angenommen wird. So entstehen wissenschaftliche Weltbilder über bestimmte soziale Phänomene mit dem ihnen eigenen Beharrungsvermögen. Beispiel: Wenn man sich einen Untersuchungsgegenstand mit den Schlüsselbegriffen „schulische Erziehung“, „Ausländer“ und vielleicht noch „verschiedene kulturelle Muster“ vor Augen führt, denken – in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen – viele vermutlich sofort an Interkulturelle Erziehungswissenschaft (bzw. Ausländerpädagogik).¹¹ Die Existenz dieser Spezialisierung lenkt die Aufmerksamkeit und beeinflusst die Wahrnehmung. So bekommen die theoretischen Erklärungsansätze dieser Spezialisierung eine besondere Bedeutung.

Stellt man sich weiter vor, eine Interkulturelle Erziehungswissenschaft existierte nicht, so würden *andere* theoretische Ansätze für das fragliche soziale Phänomen assoziiert. Man könnte sich z. B. mit dem Schulerfolg der Kinder befassen und zu dem Schluss kommen, die lange bekannte Abhängigkeit des Schulerfolgs von der Sozialschicht bzw. der Bildung der Eltern gälte noch immer oder nehme wieder zu.¹² Die Staatsangehörigkeiten des Untersuchungsklientels *müssen* dabei nicht interessieren, weil diese für schulische Lernprozesse an sich bedeutungslos sind.

Es lohnt sich also, die Deutungsmuster der Interkulturellen Erziehungswissenschaft von einer Metaebene aus zu betrachten. Beispiel: Seit etwa einem Jahrzehnt gibt es in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine Argumentationslinie (z. B. Bukow/Llaryora 1988/1993, Lutz 1999a), die hervorhebt, der wissenschaftliche Diskurs sei an der Konstruktion von Eingewanderten als „ethnischen“ Minderheiten beteiligt. Dieser Ethnisierungsprozess¹³ läuft danach so ab, dass bestimmte Deutungsmuster verallgemeinert werden. Dies hat zur Folge, dass zunächst belanglose Elemente „schrittweise in konstitutiv relevante Eigenschaften transformiert werden, um eine gesonderte soziale Gruppe zu erzeugen“ (Bukow 1996, S. 63). Der

¹¹ Zum Verhältnis von Interkultureller Erziehungswissenschaft und Ausländerpädagogik siehe Lutz (1999b).

¹² Siehe dazu kurz zusammengefasst die entsprechende Auswertung der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerk von Müssig-Trapp (2000).

¹³ Allerdings ist dabei schon der Begriff *Ethnizität* problematisch. So sieht etwa Lentz (1998) bei ihrer Analyse der Konstruktion von Ethnizität in Ghana diese als eine Kategorie an, die sich nicht eindeutig definieren lässt: „Ethnizität ist vielmehr ein schillerndes Konzept, das längst nicht mehr nur zum Repertoire von Sozialwissenschaftlern, sondern auch zum handlungsrelevanten Wortschatz von Häuptlingen, Politikern, lokalen Intellektuellen, Arbeitsmigranten und sozialen Bewegungen gehört. Der Leser wird, so hoffe ich jedenfalls, am Ende des Buchs wissen, welche Akteure was (und warum) unter ethnischer Identität verstanden und wie sie dieses Verständnis praktisch umgesetzt haben. Als Arbeitsdefinition soll hier der Hinweis genügen, daß Ethnizitätsdiskurse generell essentialistisch argumentieren und gesellschaftliche Verhältnisse naturalisieren, indem sie Abstammung und gemeinsame Herkunft, in Kombination mit Sprache, Kultur und Territorium, zum entscheidenden Konstituens von Gemeinschaft erklären“ (Lentz 1998, S. 31).

Indikator Staatsangehörigkeit bietet sich besonders an, um eine dominante Gruppe – die Einheimischen – von einer machdefizitären Gruppe – den Zugewanderten – zu unterscheiden. Den so entstandenen Gruppen werden Attribute zugeordnet, die dann normalisiert werden, d. h. die die Wahrnehmung und die Bewertung der Gruppen bestimmen und Abweichungen von diesen Bildern ausblenden. Als letzter Schritt erfolgt die eigentliche Ethnisierung, indem die Resultate des bisherigen Prozesses zu *wesenhaften* und somit *unentrinnbaren* Zügen der Gruppen werden. Den Mitgliedern der so konstituierten Gruppen – seien es nun „die“ Deutschen, „die“ Türken oder „die“ Asylbewerber – werden ethnische Eigenschaften, aber auch differente rechtliche sowie kulturelle Ausstattungen zugewiesen. Der Ethnisierungsprozess gewinnt soziale Relevanz, indem die Beteiligten sich in ihrem Selbstverständnis, der gegenseitigen Wahrnehmung und entsprechendem Handeln an der Existenz solcher Gruppen orientieren und sie damit zu sozialer Realität werden lassen. Das gilt für die Mitglieder der dominanten Gruppe wie für die Mitglieder der dominierten Gruppen (ebd., S. 64 ff.).

Hier setzt die Kritik eines Teils der interkulturellen Erziehungswissenschaft an (insbesondere Bommers/Radtke 1993, Lentz 1994, Radtke 1995, Diehm/Radtke 1999). Konkret lautet der Vorwurf: Auf der Ebene der Disziplin trage die Subdisziplinbildung zu einer wissenschaftlich gestützten Ausgrenzung bei.¹⁴ Das Aufgreifen von ethnischen Differenzen führe selbst zur Ethnisierung:

„Die im Programm der ‚interkulturellen Erziehung‘ zugrunde gelegten, wesentlich ethnisch verstandenen Differenzen zwischen Schülern sind nicht schlicht gegeben, sondern werden in ihrer sozialen Bedeutsamkeit erst hergestellt“ (Bommers/Radtke 1993, S. 487).

Mit den Aktivitäten der interkulturellen Erziehung würden zudem gesellschaftliche Ersatzhandlungen inszeniert. Im Ergebnis lenke dies von den eigentlichen gesellschaftlichen Problemen ab (Radtke 1995, S. 856).

Ähnliches trifft die antirassistische Erziehung, wie sie insbesondere in

¹⁴ Auch in der Kulturanthropologie gibt es seit einiger Zeit Diskussionen darüber, dass die Hervorhebung bzw. Untersuchung bestimmter, als „anders“ angesehener Kulturen zu einem *othering* der damit gekennzeichneten Personen oder Gruppen führt, dass so Differenz größer gemacht, d. h. konstruiert, wird (siehe z. B. Schiffauer 1997, S. 164). Waldenfels (1998, S. 9) beschreibt demgegenüber mit der Normalisierung des Fremden eine Strategie im Umgang mit dieser Wahrnehmung: Indem man das Fremde in den normalen Gang der Dinge einordnet, verliert es den Status des Außergewöhnlichen. Mit dieser Strategie lässt es sich „bewältigen“ und man kann sich selbst beruhigen. Die scheinbar gegensätzlichen Aussagen, hier die Vergrößerung von (kultureller) Differenz, da die Normalisierung (kultureller) Differenz, sind vereinbar, weil sie, wenn zum Teil auch gegenläufig, auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen angesiedelt sind. Betrachtet man die Reaktion auf die Wahrnehmung von Fremdheit als Normalisierungsprozess, sind sie zudem verschiedenen Phasen des oben erläuterten Normalisierungsvorgangs zuzuordnen.

Großbritannien und den Niederlanden als Gegenpol zur interkulturellen Erziehung entwickelt wurde. Sie soll einen Rassialisierungsprozess in Gang gesetzt haben: die Unterscheidung zwischen „Einheimischen“ und „Zugewanderten“ bzw. „Weißen“ und „Schwarzen“¹⁵ habe zu einer Polarisierung zwischen den so markierten Gruppen beigetragen und letztlich die rassistisch begründete Gewaltbereitschaft auf beiden Seiten erhöht (Steiner-Khamsi 1996, S. 269 f.)

Antirassistische wie interkulturelle Erziehung benutzen (vermeintliche) Gruppenmerkmale für ihre Argumentation, die sie eigentlich abschaffen oder unwirksam machen wollen. Sie sind essentialistisch, weil sie bestehende oder vermeintliche Unterschiede zu Wesenszügen von sozialen Gruppen erheben und sie quasi als natürlich gegeben voraussetzen. Darauf bauen sie ihre Daseinsberechtigung auf. Die Folgen gelten auch für jede Praxis, die Gruppenunterschiede polarisiert (Steiner-Khamsi 1996, S. 270 f.). Die Hervorhebung kultureller oder ethnischer Unterschiede durch wissenschaftliche Erklärungsansätze hat eine normalisierende Wirkung, die tief in die Bildungspraxis hineinreicht. Dies zeigt sich etwa an der Lehrerin, die ihren Konflikt mit einem pubertierenden Nachwuchsmacho fast automatisch als *Kulturkonflikt* interpretiert, wenn es sich z. B. um einen türkischen Jungen handelt.

Damit stellt sich die Frage, ob Interkulturelle Erziehungswissenschaft die Problemlöserin oder die Problemursache ist. Schafft sie durch ihre Existenz die Schwierigkeiten erst, die sie dann vorgibt, lösen zu wollen? Oder waren die Probleme schon da und diese wissenschaftliche Auseinandersetzung hat sie nur aufgegriffen? Die Konsequenz wäre in dem einen Fall die Abschaffung der Interkulturellen Erziehungswissenschaft und das Ende interkultureller Erziehungsbemühungen. Im anderen Fall sollte die Interkulturelle Erziehungswissenschaft ausgebaut werden, weil die Problemlagen, auf die sie reagiert, zunehmen und sich verschärfen.

Der Widerspruch kann und soll an dieser Stelle nicht ausdiskutiert werden. Die „Wahrheit“ liegt – wie so oft – vermutlich in der Mitte. Allein die *Möglichkeit* der Produktion von Differenz durch diese wissenschaftliche Spezialisierung sollte Anlass zu Vorsicht sein. Wissenschaftliche Interpretationsangebote haben eine normalisierende Wirkung auf die Wahrnehmung und die Interpretation sozialer Realität. Die Wirkung kann bis in alltagstheoretische Erklärungen hinein reichen und soziales Handeln bestimmen.

Die Ethnisierung bzw. Kulturalisierung von Konflikten kann dazu beitragen, diese auf eine andere Ebene zu verschieben und von den eigentlichen Ursachen abzulenken. Das Hervorheben von Gemeinsamkeiten ist genauso möglich wie die Betonung von Unterschieden; es hängt von den verfolgten Absichten ab (Hansen 1996, S. 112 f.). Eine Alternative zum

¹⁵ Siehe auch den Beitrag von Leiprecht und Lang in diesem Band zu entsprechenden unbedachten Folgen eines gut gemeinten Antirassismustrainings.

Schaffen oder Betonen von Unterschieden wäre ein allgemeiner Perspektivwechsel hin zur Akzeptanz von Vielfalt als Normalzustand und der Abkehr von Einheitlichkeitsvorstellungen (Hansen 1994, S. 194, siehe dazu auch den Beitrag von Prenzel in diesem Band).

Wissenschaftliche Theorien können – das sollte hier deutlich werden – normalisierende Wirkungen haben. Dies zeigt sich in der Vorstrukturierung der Analyse von Untersuchungsgegenständen und indirekt in der alltagstheoretischen Wahrnehmung sowie in entsprechendem Handeln. Dies gilt nicht nur für die als Beispiel herangezogene Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Möglicherweise kann man alle wissenschaftlichen Paradigmenwechsel als neue Normalisierungen begreifen – und damit ihnen gegenüber kritisch bleiben.

Insgesamt zeigt dieser Beitrag auf, dass das Argumentationsmuster „Normalisierung“ weit verbreitet ist. Daneben wird deutlich, dass Normalisierungsmuster als Durchsetzung gesellschaftlich relevanter impliziter wie expliziter Maßstabsdefinitionen eng mit der modernen Gesellschaft verbunden sind. Weiter erweist sich, dass auch pädagogische Theorien mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit von Normalitätsvorstellungen geprägt sind und dass sie selbst normalisierende Wirkungen haben. Die Brüchigkeit des Anspruchs auf allgemeine Gültigkeit sowie der normalisierende Charakter verdeutlichen die versteckten Wirkungen bestimmter Subdisziplinbildungen. Das Beispiel der Interkulturellen Erziehungswissenschaft zeigt den zwiespältigen Charakter wissenschaftlicher Erklärungsansätze in seinen normierenden bzw. normalisierenden Folgen auf.

Normalisierungsprozesse in der Erziehungswissenschaft und durch die Erziehungswissenschaft können sozial wirksame Differenzen erzeugen sowie vorhandene Differenzen vergrößern. Die Wirkung solcher Normalisierungsmuster auf das und in dem Bildungswesen darf nicht unterschätzt werden. Sie ist auf allen Ebenen zu beobachten und entzieht sich durch ihre Normalität – im doppelten Sinne – weitgehend der Aufmerksamkeit. Dieser verborgene und zugleich tief greifende Einfluss solcher Muster macht das Interessante wie das Problematische aus. Es lohnt sich, diesem nachzugehen und ihn ans Licht zu holen.

Literatur

- Abels, Heinz 1993: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt
- Auernheimer, Georg 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage (1990). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Beck, Iris/Düe, Willi/Wieland, Heinz (Hg.) 1996: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes. Heidelberg: Winter
- Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf 1993: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, Heft 3, S. 483-497
- Bukow, Wolf-Dietrich 1996: Feindbild: Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto 1993: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. 2. Auflage (1988). Opladen: Leske + Budrich
- Bundschuh, Konrad 1997: Integration als immer noch ungelöstes Problem bei Kindern mit speziellem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 8, S. 310-315
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) 1999: Erziehung und Migration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Foucault, Michel 1972: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel 1976: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel 1977: Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann/Willems, Helmut 1996: Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik: Normalisierung oder Krisenentwicklung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B19/96 vom 3. Mai 1996, S. 3-17
- Glötz, Peter 1994: Die falsche Normalisierung. Die unmerkliche Verwandlung der Deutschen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann
- Gröschke, Dieter 2000: Das Normalisierungsprinzip: Zwischen Gerechtigkeit und gutem Leben. Eine Betrachtung aus ethischer Sicht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., 2000, Heft 4, S. 134-140
- Hansen, Georg 1994: Die nationalstaatlichen Eierschalen erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 189-198
- Hansen, Georg 1996: Perspektivwechsel. Eine Einführung. Münster, New York: Waxmann
- Hohmann, Manfred 1989: Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H. (Hg.) 1989: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York: Waxmann, S. 1-32
- Jarausch, Konrad H. 1995: Normalisierung oder Re-Nationalisierung? Zur Umdeutung der deutschen Vergangenheit. In: Geschichte und Gesellschaft, 21. Jg., 1995, S. 571-584
- Koller, Christoph 1999: Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., 1999, Heft 2. S. 195-209
- Kremnitz, Georg 1997: Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster u. a.: Waxmann

- Krüger-Potratz, Marianne 1994: Der verlängerte Arm nationalstaatlicher Bildungspolitik: Elemente völkischer Bildungspolitik in der Weimarer Republik. In: Gogolin, Ingrid (Hg.) 1994: Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster, New York: Waxmann, S. 81-102
- Kudlien, F./Ritter, H. H. 1984: Normal, Normalität. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.) 1984: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel, Stuttgart: Schwabe, Band 6, Spalte 920-928
- Lentz, Astrid 1994: Institutionelle Grenzen interkultureller Bildung und Erziehung. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1994, Heft 2, S. 40-43
- Lentz, Carola 1998: Die Konstruktion von Ethnizität. Eine politische Geschichte Nord-West Ghanas 1870-1990. Köln: Köppe
- Lenzen, Dieter 1989: Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1989: Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek: Rowohlt, S. 1105-1117
- Lenzen, Dieter 1999: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt
- Link, Jürgen 1997: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lutz, Helma 1999a: Das Beispiel „Ethnisierung“. Eine Kritik der Ethnisierung zehn Jahre nach „Mitbürger aus der Fremde“. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hg.) 1999: Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. Wie reagieren Gesellschaft und Wissenschaft auf die postmoderne Herausforderung?. Opladen: Leske + Budrich, S. 117-128
- Lutz, Helma 1999b: State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. In: Tertium Comparationis, 5. Jg., 1999, Heft 2 (im Druck)
- Marcuse, Herbert 1967: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied: Luchterhand
- Müssig-Trapp, Peter 2000: Heute wie vor 50 Jahren: Schule sichert die soziale Hierarchie. In: Pädagogik, 52. Jg., 2000, Heft 4, S. 48-52
- Nunner-Winkler, Gertrud 1984: Normen. In: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hg.) 1984: Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek: Rowohlt, S. 398-408
- Peuckert, Rüdiger 2000: Norm, soziale. In: Schäfers, Bernhard (Hg.) 2000: Grundbegriffe der Soziologie. 6. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 255-259
- Radtke, Frank-Olaf 1995: Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 1995, Heft 6, S. 853-864
- Rendtorff Barbara/Moser, Vera (Hg.) 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich
- Rousseau, Jean-Jacques 1762: Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 3. Auflage, 1975. Paderborn: Schöningh
- Schaarschuch, Andreas 1996: Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, Heft 6, S. 853-868
- Schäfers, Bernhard 1992: Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.) 1992: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-34
- Schiffauer, Werner 1997: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Schildmann, Ulrike 1997: Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 3, S. 90-96
- Schildmann, Ulrike 2000: Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., 2000, Heft 3, S. 90-94
- Schoch, Bruno 1996: Die Ambivalenz der Normalisierung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 41. Jg., 1996, Heft 7, S. 804-813
- Sierk, Udo 1995: NORMalisierung von rechts. Biopolitik und »Neue Rechte«. Hamburg: Libertäre Assoziation
- Steiner-Khamsi, Gita 1996: Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft. In: Auerhainer, Georg/Gstettner, Peter (Red.) 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 263 - 284
- Waldenfels, Bernhard 1998: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wenning, Norbert 1993: Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1996a: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1996b: Migration in Deutschland. Ein Überblick. Münster, New York: Waxmann
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich

Die Autorinnen und Autoren

- Amos, S. Karin*, Dr. phil., Wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Erziehungswissenschaft, angloamerikanischer Sprachraum, Habilitationsprojekt zu: „Education and the Black Ghetto“. Veröffentlichung dazu: „Die amerikanische Ghettoforschung: Rückblick und aktuelle Tendenzen“. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 22. Jg., 1999, Heft 39, S. 5-24.
heute: Professorin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.
- Casale, Rita*, Dr. phil., Lehrbeauftragte am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt/M. und an der Philosophischen Fakultät, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsgebiete: Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts, Ästhetik und Pädagogik im 18. Jahrhundert. Neueste Veröffentlichungen: *Arte e politica: la funzione cognitiva dell'immaginazione. Testi inediti di Herbert Marcuse (1945-1979)*, *Indice*, Turin 1999 (Hg. und ins Italienisch übersetzt). *L'esperienza-Nietsche di Heidegger. Tra nichilismo e Seinsfrage* (Dedalo Verlag, im Druck).
heute: Professorin im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung im Fachbereich Pädagogik der Universität Wuppertal.
- Dannenbeck, Clemens*, seit 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut in München, Arbeitsschwerpunkte: Konstruktionsprozesse von Fremdheit, Kultur und Differenz, Multikulturalismusforschung, Geschlechterforschung, Biographieforschung. Neueste Veröffentlichungen: *Dannenbeck, Clemens/Eßer, Felicitas/Lösch, Hans 1999: Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster u. a.: Waxmann. Jugendliche im Stadtteil. Herkunft und Zugehörigkeit als Auskunft?* In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 1999, Heft 2 (Ko-Autor).
heute: Professor in der Fakultät Soziale Arbeit der Fachhochschule Landshut.
- Eßer, Felicitas*, Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich 536 „Reflexive Modernisierung“ – Projekt Unsicherheitserfahrungen und Sicherheitsfiktionen in der reflexiven Moderne, Universität der Bundeswehr München. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Feminismus und Ethnizität, Risikosoziologie. Neueste Veröffentlichungen: siehe Dannenbeck.
- Fingerle, Michael*, Dr. phil., Institut für Rehabilitationspädagogik, Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsgebiete: Psychologie der Verhaltensstörungen, Sonderpädagogische Diagnostik. Neueste Veröffentlichungen: *Resilienz, Vorhersage und Förderung*. In: *Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag, Andreas (Hg.) 1999: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt,

S. 94-98. Budnik, Ines/Fingerle, Michael: Der diagnosegeleitete Erziehungsplan: Angebote zur Erstellung und Probleme der Nutzung. In: Mutzek, Wolfgang (Hg.) 2000: Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 145-158.

heute: Professor im Institut für Sonderpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt/M.

Hillebrandt, Frank, Dr. phil, Dipl.-Päd., Arbeitsbereich Technikbewertung und Technikgestaltung, Technische Universität Hamburg-Harburg. Lehr- und Forschungsgebiete: Sozionik, Gesellschaftstheorie, Sozialphilosophie, Zeitdiagnose. Neueste Veröffentlichungen: Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen: Leske + Budrich 1999, Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft? Wissenssoziologische und systemtheoretische Überlegungen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999 (zusammen mit Georg Weber).

heute: Vertretung einer Professur für Allgemeine Soziologie mit dem Schwerpunkt Kultursoziologie an der Universität Konstanz.

Höhne, Thomas, Dr. phil., Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt/M., Forschungsgebiete: Curriculums- und Schulbuchforschung, Interkulturelles Lernen, Bildungssoziologie, empirische Schulforschung, Diskurstheorie, qualitative Methoden. Neueste Veröffentlichungen: Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (mit Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf) 1999: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsbeiträge, Band 1, Frankfurt/M.: Universität Frankfurt/M. Diskurse, Definitionsmacht und „Fremdheit“. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In: Angermüller, Johannes/Bunzmann, Katharina/Rauch C. (Hg.) 2000: Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Medien, Diskurse, Texte. Hamburg: Lit.

heute: Professor in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft und Philosophie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Lang, Susanne, Dipl.-Päd., Doktorandin an der Universität Frankfurt/M., Lehr- und Forschungsgebiete: Theorien über Rassismus, Migration, antirassistische Erziehung und Bildung.

heute: Professorin für Jugendarbeit, Jugendbildung und Medienpädagogik in der Fakultät für Sozialwesen der Fachhochschule Mannheim.

Leiprecht, Rudolf, Dr., Stichting BeeldVorming & Onderzoek Internat. (Amsterdam), Lehr- und Forschungsgebiete: Interkulturelle Pädagogik, empirische Sozialforschung zu interkultureller Kommunikation, Rassismus und Ausgrenzung, Jugendforschung, Filmemacher zu diesen Gebieten. Neueste Veröffentlichungen: Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“. In: Auernheimer, Georg u. a. (Hg.) 2000: Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich. Alltagsrassismus. Diskurse, Repräsentationen und subjektive Umgangsweisen. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster u. a.: Waxmann.

heute: Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education im Institut für Pädagogik der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Universität Oldenburg.

Löw, Martina, PD Dr., Gastprofessorin an der TU Berlin im Institut für Sozialwissenschaften, Lehr- und Forschungsgebiete: Allgemeine Soziologie, Bildungssoziologie,

- Stadt- und Regionalsoziologie, Geschlechterforschung. Neueste Veröffentlichung: Raumsoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.
heute: Professur für Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt.
- Lösch, Hans*, seit 1974 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut in München, Arbeitsschwerpunkte: Herkunft und Zugehörigkeit, Migration, Ethnizität; Redaktion der Zeitschrift DISKURS, Neueste Veröffentlichungen: siehe Dannebeck.
- Lutz, Helma*, PD Dr. phil., Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Münster. Lehr- und Forschungsgebiete: Migrations- und Geschlechterforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Neueste Veröffentlichungen: Women in Transit. Between Tradition and Transformation. Schwerpunkttheft des European Journal of Women's Studies, August 2000 (hg. zusammen mit Kathy Davis), Geschlecht, Ethnizität, Profession. Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. iks-Querformat 1, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, 2000.
heute: Professur für Frauen- und Geschlechterforschung im Institut für Gesellschafts- und Politikanalyse des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt/M.
- Maurer, Susanne*, Dr. rer. soc., Dipl. Päd., Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen. Lehr- und Forschungsgebiete: Geschichte Sozialer Arbeit und Sozialer Politik als Geschlechtergeschichte, Methodologie und Erkenntnistheorie feministischer Forschung, Lebensgeschichte/n und Gesellschaftsgeschichte Sozialer Bewegungen. Subjekt im Denken? Feministischer Subjektbegriff zwischen empirischer Rekonstruktion und theoretischer Dekonstruktion. In: Projekt feministische Theorien im Nordverbund (Hg.) 2000: Subjekt und Erkenntnis. Einsichten in feministische Theoriebildungen. Opladen: Leske + Budrich. „Ashes are burning?“ Von der Schwierigkeit, „weibliche“ gesellschaftliche Erfahrung zu tradieren. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hg.) 2000: Erfahrung der Generationendifferenz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
heute: Professur für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Marburg.
- Nemitz, Rolf*, PD Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck. Lehr- und Forschungsgebiet: Allgemeine Pädagogik. Neueste Veröffentlichung: Kinder und Erwachsene. Berlin, Hamburg: Argument 1996.
- Opp, Günther*, Prof. Dr., Institut für Rehabilitationspädagogik, Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsgebiete: Schulische Integration von Kindern mit Behinderungen, Schulqualität und Schulentwicklung unter integrativen Aspekten, Schützende Faktoren und Prozesse in der kindlichen Entwicklung (Resilienzforschung), Berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen. Neueste Veröffentlichungen: Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag, Andreas (Hg.) 1999: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt. Opp, Günther/Helbig, Paul/Speck-Hamdan, Angelika u. a. (Hg.) 1999: Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, Annedore*, Prof. Dr. phil. habil., Institut für Grundschulpädagogik, Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsgebiete: Pädagogik und Vielfalt. Neueste Veröffentlichung: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich 1999 (unter Mitarbeit von Ute Geiling, Friederike Heinzl und Marion Hemme-Kreutter).
heute: Professur für Grundschulpädagogik / Anfangsunterricht unter Berücksichti-

- gung sozialen Lernens und Integration Behinderter im Institut für Grundschulpädagogik der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- Puhr, Kirsten*, Dipl.-Päd., Institut für Rehabilitationspädagogik, Universität Halle-Wittenberg. Lehr- und Forschungsgebiete: Lernbehindertenpädagogik, sozialpädagogische Aspekte der Sonderpädagogik, Schulverweigerung, Konzeptentwicklung und -beratung. Neueste Veröffentlichungen: Leitfaden und Leitfragen zur Qualitätsentwicklung für Schulen zur Erziehungshilfe. In: Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.) 2000: Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg. Budnik, Ines/Opp, Günther/Puhr, Kirsten 2000: Transformationsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe in Sachsen-Anhalt seit 1989. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hg.) 2000: Zehn Jahre Sonderpädagogik im vereinten Deutschland. Neuwied, Krißel: Luchterhand, S. 267-277.
heute: Professorin im Institut für Sonderpädagogik des Fakultät Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
- Wenning, Norbert*, PD Dr. phil., Hochschuldozent am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, FernUniversität Hagen. Lehr- und Forschungsgebiete: Gesellschaft und Erziehung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Migrationsforschung, Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Neueste Veröffentlichungen: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich 1999. Gesellschaftliche Bedingungen der Schule im Wandel. Das Beispiel Heterogenisierung der Schülerschaft. Hagen: FernUniversität 1999.
heute: Professur für Interkulturelle Bildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Dieser Band richtet sich an Lehrende und Studierende der Erziehungswissenschaft, die sich für die Erörterung des Schlagwortes Differenz interessieren. Er vermittelt eine Übersicht über dessen theoretischen und disziplinspezifischen Einsatz und erörtert die Grenzen seiner Tragweite sowie die Risiken seiner Anwendung. Das Buch versteht sich als Zusammenfassung und als Intervention in der aktuellen Differenzdebatte.

Die Herausgeberin/der Herausgeber:

Prof. Dr. Helma Lutz,

Professur für Soziologie mit dem Schwerpunkt Frauen- und
Geschlechterforschung,

Institut für Gesellschafts- und Politikanalyse,

Universität Frankfurt/M.

Prof. Dr. Norbert Wenning,

Professur für Interkulturelle Bildung,

Fachbereich Erziehungswissenschaften,

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.