

Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs

Susanne Arens/Susann Fegter/Britta Hoffarth/Birte Klingler/Claudia Machold/Paul Mecheril/Margarete Menz/Melanie Plößer/Nadine Rose

1. „Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt“

Ausgangspunkt und in den folgenden Kapiteln wiederkehrender Bezugspunkt des vorliegenden Buches bildet das Notat der im Rahmen einer Art kollegialen Fallberatung kommunizierten Erinnerung einer Hochschuldozentin an eine Seminar-episode aus einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung.

In einem Seminar zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel Migration und Erziehung am Anfang des Diplomstudiengangs versuche ich abschließende Worte zu einer der ersten Sitzungen zum Thema Konstruktivismus und Ethnizität zu finden. Ich erinnere mich gesagt zu haben: „(...) man könnte sich zum Beispiel mal überlegen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch als solche bezeichnet werden, auch wenn sie schon in der dritten Generation in Deutschland leben.“ Während ich noch weiter spreche (woran ich mich jetzt nicht mehr erinnere), meldet sich ein Student. Er erzählt davon, dass er Jugendliche mit Migrationshintergrund aus seiner Arbeit in einem Jugendzentrum kenne und es dort viele Schwierigkeiten gebe, weil sie sich nicht integrierten und kulturell anders seien. Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt. Auf meine Nachfrage hin erklärt er, dass er meine Frage beantworte: Warum sie immer noch so bezeichnet würden. Daraufhin meldet sich ein anderer Student und sagt, dass er nicht zu der Gruppe gehöre, weil er nicht in Deutschland geboren sei, aber auch einen Migrationshintergrund habe und Personen der besagten Gruppe kenne und wüsste, dass sie nicht alle so seien. Ich sage dazu, dass jetzt deutlich geworden sei, wie schnell persönliche Erfahrungen ins Spiel kommen und dass es im Seminar darum gehe, diese Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen.

Die von der Hochschuldozentin nachträglich protokollierte Szene ist zum Anstoß für eine analytische Auseinandersetzung geworden, die wir zunächst in Gesprächen, die im Rahmen eines Kolloquiums stattfanden, und darauf folgend auch schriftlich durchgeführt haben. Erstes Anliegen der Auseinandersetzung war zu verstehen, was auf den unterschiedlichen Ebenen des durch das Protokoll offerierten Geschehens (die Szene, auf die das Protokoll referiert; das Protokoll selbst; die Bewegung, die das Protokoll beim Lesen und Sprechen in Gang setzt) vor sich geht. Die Analysen gingen im Weiteren freilich über den Einzelfall hinaus und stellen nun grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang von Hochschule, Lehre, Bildung, Differenz und Wissenschaft vor. Sie beziehen sich hierbei auf ein Nachdenken, das Universitäten als Orte von Bildung und Kritik zu thematisieren sucht (vgl. z. B. Liesner/ Sanders 2005; Pazzini/ Schuller/ Wimmer 2010).

Als Ort des Entstehens dieses Buches kann das seit 1996 existierende, zunächst an der Universität Bielefeld angesiedelte und mittlerweile an der Carl von Ossitzky Universität Oldenburg angesiedelte Kolloquium *Inter-Kultur* angegeben werden (auch wenn nicht alle aktuellen und ehemaligen Mitglieder von *Inter-Kultur* an dem vorliegenden Buchprojekt beteiligt sind). *Inter-Kultur* ist eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, die vor allem methodologische und erkenntnispolitische Fragen im Feld der Migrations- und Differenzforschung, aber auch pädagogische und politische Fragen, die mit Differenzverhältnissen verbunden sind, bearbeitet. Da auch Vorkommnisse und Erlebnisse aus selbst durchgeführten Lehrveranstaltungen Bestandteil des thematischen Zusammenhangs und Gegenstand der Auseinandersetzung sind, wurden zu einem bestimmten Zeitpunkt im Rahmen von *Inter-Kultur*, auch Erfahrungen, die wir in unserer Tätigkeit als Lehrende an der Hochschule machen, zum Gegenstand unserer Gespräche.

Die Überlegungen im vorliegenden Buch zu Hochschullehre entwickeln sich von einem Zusammenhang universitärer Lehre aus, der durch zwei Hauptmerkmale gekennzeichnet ist. Erstens geht es um Lehre in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang. Für diese Lehre ist häufig charakteristisch, dass das, was als Wert des Wissens bezeichnet werden kann, in einem mehrwertigen Spannungsfeld zwischen ‚(professioneller) Handlungsrelevanz‘ und ‚(handlungsentlasteter) Erkenntnis‘ steht. Anders als in einigen anderen Fächern, wie beispielsweise der Philosophie, Mathematik oder auch der Theologie, sieht sich Lehre in der Erziehungswissenschaft beharrlich mit der Frage (von Studierenden, von politischer Seite, von Kolleg_innen ‚aus der Praxis‘) konfrontiert, in welchem Verhältnis das in der Lehre entfaltete Wissen zu den Ansprüchen konkreter beruflicher Praxis stehe. Die Spannung zwischen, grob formuliert, ‚Handlungsrelevanz‘ und ‚Erkenntnisrelevanz‘ des Wissens ist unserer Erfahrung und unseres Wissens nach also in

einer besonderen Weise kennzeichnend für erziehungswissenschaftliche Lehre und stellt einen durchgängigen thematischen Bezugspunkt in diesem Buch dar.

Das zweite Kennzeichen des Zusammenhangs universitärer Lehre, von dem aus wir unsere Überlegungen entfalten, betrifft eine Art theoretische Vor-Liebe: Wir beziehen uns auf (erziehungs- und sozialwissenschaftliche) Lehre, in der es in einer im weitesten Sinne konstruktivistischen Tradition, die gesellschafts- und machttheoretisch informiert ist, um die Analyse gesellschaftlicher Differenzverhältnisse als Normierungs- und Subjektivierungsordnungen geht. Unsere Ausführungen beziehen sich somit – im Wissen um das Spannungsverhältnis zwischen Handlungsrelevanz und Erkenntnisrelevanz in erziehungswissenschaftlicher Lehre – auf den in der Perspektive einer theoretischen Präferenz behandelten Gegenstand der gesellschaftlichen Differenzverhältnisse.

Gesellschaftliche Differenzverhältnisse, wie Geschlechter- und Begehrensordnungen oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie prägen Biographien, Handlungs- und Interaktionssituationen und Institutionen – auch die Universität. Insofern Differenzverhältnisse den universitären Ort, an dem dieser Gegenstandsbereich zum Thema wird, strukturieren, ist das Sprechen über Differenz an der Hochschule zugleich von dem Gegenstand, um den es geht, vermittelt: „Differenz“ als Gegenstand der Auseinandersetzung im Seminar findet, insofern die Seminarsituation selbst von Differenzverhältnissen durchzogen ist, unter Bedingungen von Differenz statt.

Vor dem Hintergrund, dass Differenz als Gegenstand und als Analyseperspektive von erziehungswissenschaftlicher Lehre verstanden und zum Thema gemacht werden soll, wird im Folgenden in einem ersten Schritt der Ort vorgestellt und diskutiert, an dem dieses geschieht: die Universität (2.). Was ist die Universität? Und was bedeutet es, Differenz in dem sozialen und gesellschaftlichen Raum der Universität zum Thema zu machen?

In einem zweiten Schritt werden wir den aktuellen Diskurs des Lehr- und Forschungsgegenstands „Differenz“ nachzeichnen (3.). Wie wird Differenz in erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive verstanden und zum Thema gemacht? Welche Umgangsweisen mit Differenz werden als angemessen diskutiert? Weil sich pädagogische Verhältnisse auf Differenzpraxen gründen und Differenzen in diesen Verhältnissen (re-)produziert werden, geht es uns in diesem Zugang auch darum, deutlich zu machen, inwiefern es Differenz als Analyseperspektive einzusetzen gilt.

In einem diese Einleitung beschließenden Schritt beziehen wir uns rekonstruktiv auf den Anlass für die Auseinandersetzung mit den konkreten Lehrsitua-

tionen. Wir finden diesen Anlass in einem ‚Unbehagen‘ (4.). Wir fragen hier nicht nur, wodurch das Phänomen des Unbehagens in Lehrsituationen in Erscheinung tritt, sondern thematisieren auch den Status des Unbehagens.

Am Ende dieser Einleitung steht eine Hinführung zu den vier Kapiteln des Buches (5.). Diese behandeln Perspektiven, die sich in der Auseinandersetzung mit der ‚unbehaglichen Seminarsituation‘ herausgeschält haben und die in je spezifischer Weise Spannungen und Herausforderungen in der universitären Lehre (nicht nur zu Differenzverhältnissen) analytisch artikulieren.

2. Universität als Bildungsort

Die Universität stellt im Licht einer bestimmten, traditionellen Idee eine Institution dar, deren Besonderheit in Abgrenzung von anderen Institutionen darin besteht, dass sie der Herstellung, Behandlung und Wahrung von *Erkenntnis* verpflichtet ist. Die Universität ist ein Ort, an dem Begriffe und Einsichten beständig neu gedacht *werden*, neu zu denken *sind* und neu gedacht werden *können*, in diesem Sinne ist sie ein privilegierter Ort. Mindestens in den sogenannten *Humanities* steht hierbei nicht ausschließlich, aber unumgebar der Begriff des Menschen in Frage (vgl. Derrida 2001: 19). Die Universität ist ein Ort, an dem nicht ein feststehender oder gar vorgegebener Begriff des Menschen seinen Vollzug erfährt, sondern Einsichten und Ideen erkundet und problematisiert werden. Die Auffassungen, Bilder und Darstellungen des Menschen, selbstverständlich nicht nur diese, aber diese prominent, stehen in Frage an dem Ort der Universität, der ein, vielleicht der Ort ist, „an dem nichts außer Frage steht“ (Derrida 2001: 14). Die unbedingte Universität, die Derrida im Auge hat, dieser „Raum akademischen Typus“, der durch eine „Art absoluter Immunität symbolisch geschützt werden“ muss (ebd.: 45), wird zwar auch durch die Universitäten zur Geltung gebracht, findet aber nicht allein an den konkreten Universitäten ihren Ort. Sie, die Universitäten, bringen sie, die Idee *der* Universität, für sich und – insbesondere in Zeiten, da Universitäten durch einen Ökonomismus gefährdet zu sein scheinen – gegen sich ein.

Die Universität stellt hierbei nicht nur einen Ort des Lernens dar. Die Universität ist ein Aufklärungsort, an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren. Durch die Infragestellung wird zugleich Wissen und Erkenntnis sowie der Glaube an Erkenntnis, mithin eine Grundlage geschaffen, auf der Irritationen möglich sind, die – um es in einer Referenz an Sprachspiel-Konzeptionen (vgl. etwa Koller

1999, Meder 2004) zu formulieren – ‚andere‘ epistemische Sätze über die Welt, die Menschen und die Dinge nach sich ziehen. Diese anderen epistemischen Sätze sind nicht nur schlicht bisher nicht gesprochene Sätze, sondern auch in dem Sinne andere Sätze als sie die Grundlage von ‚irgendwie sinnvolleren‘ Welt- und Selbstverhältnissen ausbilden. Die Universität kann insofern als Ort verstanden werden, an dem Sätze gesprochen und geschrieben werden, die zu der Bildung solcher Welt- und Selbstverhältnissen beitragen wollen.

Das Wechselspiel zwischen Irritation und Gewissheit, Beunruhigung und sprachlicher Vertrautheit mit dem Geschehen, die zwischen auflösender Sorge und feststellender Sprache oszillierende Bewegung, die den Anspruch der Universität darstellt, ist die Form, die die Universität zur Universität macht. „Universität“, so schreibt Bernhard Waldenfels, „ist ein Grenzort, wo die Normalität des ordentlichen Lernens und Wissens überschritten wird durch ein Übermaß des Außerordentlichen und Anomalen“ (Waldenfels 2009: 24). Die Universität ist Bewegung auf der Grenze zum (Un-)Üblichen und über diese Grenze hinweg. Sie ist grundlegend transgressiv. Universität ist der Zwang, überschreiten zu müssen, mindestens zu wollen. Wer die Freiheit der Universität einfordert (vgl. Derrida 2001: 45), fordert den Raum der wissenden Überschreitung der Grenzen sprachlicher und symbolischer Ordnungen im Medium der Sprache ein. Darum geht es, und mit hin um einen spezifischen an die Universität geknüpften regelgeleiteten Handlungszusammenhang der Produktion und Reproduktion kollektiver Sinnbestände und Praktiken. Es geht um eine spezifische, an die Universität geknüpfte Lebensform, um ein Gesamt kollektiver Orientierungsmuster einer alltäglichen Praxis, die insofern eigentümlich ist, als es ihr explizit um die Transformation der Orientierungsmuster geht. „Keine Institution“, schreibt Waldenfels (2009: 11), „ist unsterblich, aber es gibt Institutionen, die unentbehrlich sind, um eine bestimmte Lebensform aufrechtzuerhalten“. Die Universität ist unentbehrlich, um jene Lebensform aufrechtzuerhalten, für die das Vergnügen und das Leiden an der Erkundung, an der Befragung und schließlich der Überschreitung der Grenzen epistemischer Ordnungen unabkömmlich und entscheidend ist. Die Universität ist ein Ort (durchaus privilegierter) Distanz, der sich (zunächst) den gesellschaftlichen Verwertungs- und/oder Handlungsanforderungen (etwa praktischer oder politischer Art) ein un-gehöriges Stück weit entzieht. Selbstverständlich wäre es töricht, die empirische Gestalt, die Universitäten annehmen, losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen zu begreifen. Die Idee *der* Universität jedoch, die wir in diesem Buch bevorzugen, geht von der Überzeugung aus, dass die Beschäftigung mit Erkenntnis zunächst einmal einen *Eigenwert* darstellt, die nicht zwingend politisch und/oder praktisch durch ihren Nutzen legitimiert werden muss.

Diese Idee verpflichtet, entsteht ein Raum, in dem die Grenzen epistemischer Ordnungen erkannt und überschritten werden (können).

Die hier skizzierte Idee der Universität steht freilich im Widerspruch zu anderen Konzeptionen von Universität – gerade in den aktuellen Verhältnissen des Primats ökonomistischer Argumentation. Universitäten sind vermehrt gehalten, in Forschung und Lehre ökonomisch „effizient“ zu sein (vgl. etwa Wimmer 2005), was *der* Universität dann zum Problem wird, wenn das Verhältnis von ‚Aufwand und Leistung‘, das ‚Streben nach Erkenntnis‘ als erste Leitlinie des Handelns an den Universitäten verdrängt und ersetzt. Universitäten sind zudem gegenwärtig vermehrt dazu gehalten, ihre Gegenstandsfelder und Themenbereiche so zu wählen, dass sie nicht allein ökonomische Erkenntnisse, sondern letztlich auch einen ökonomisch taxierbaren Nutzen erbringen. Dies wird der Universität zum Problem, insofern das die Universität konstituierende, produktive und spannungsreiche Verhältnis zwischen jener von unmittelbarem Nutzen für soziales Handeln und gesellschaftliche Re-Produktion relativ entlasteten Erkenntnis und der Zweckdienlichkeit der Erkenntnis nicht nur zu Gunsten des Nützlichkeitsdenkens verschoben wird, vielmehr Zweckdienlichkeit und Verwendbarkeit zudem einseitig einer ökonomistischen Definition unterworfen werden (vgl. z.B. Freytag 2008). Damit werden auch Wissenschaftler_innen, Lehrende und Student_innen aufgefordert, sich im universitären Zusammenhang in einer bestimmten Art und Weise zu verstehen und zu verhalten – als planerische, managerialistisch Wissen verwertende Subjekte (ebd.).

3. Differenz als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand

Das Verhältnis von Differenz und Erziehungswissenschaft, welches im erziehungswissenschaftlichen Sprechen *über* Differenz zum Ausdruck kommt, ist facettenreich. In diesem Abschnitt gehen wir in gebotener Kürze auf einige wichtige Facetten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Differenz ein und umreißen den Gegenstand, um den es bei der Lehre zu Differenzverhältnissen geht. Der Umriss verweist darauf, dass nicht nur der wissenschaftliche Diskurs über Differenz unterschiedliche Positionen und Perspektiven umfasst, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen. Vielmehr handelt es sich unseres Erachtens bei Differenzverhältnissen um einen konstitutiv spannungsreichen und auch widersprüchlichen Gegenstand, der nicht abschließend behandelt werden kann – dies gilt es in der Lehre zu vermitteln.

Historisch betrachtet zeichnen sich erziehungswissenschaftliche Diskurse und Praktiken eher dadurch aus, gesellschaftliche Differenzverhältnisse auszublenden

und/oder an ‚Spezialorte‘ oder ‚Subdisziplinen‘ (etwa: die ‚Interkulturelle Pädagogik‘, die ‚Feministische Pädagogik‘ oder die ‚Inklusive Pädagogik‘) und somit aus dem erst durch diese Operation konstruierten ‚Allgemeinen‘ auszulagern (vgl. für den Diskurs der Interkulturellen Pädagogik z. B. Krüger-Potratz 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Vor diesem Hintergrund kann die in etwa Mitte der 1990er Jahre zu verortende erziehungswissenschaftliche „Entdeckung der Differenz“ (Mecheril/Plößer 2009) als eher junges Phänomen bezeichnet werden.

Die disziplinäre Wirkkraft letztlich gesellschaftstheoretisch fundierter Kritik an differenzunempfindlichen, egalitaristischen Traditionen, in deren pädagogischen Arrangements mehrwertig strukturierende Differenzverhältnisse ignoriert bzw. dethematisiert werden, hat zu einem enormen Aufschwung der Thematisierung von Unterschieden, Differenzen, Vielfalt, Heterogenität etc. in der Erziehungswissenschaft geführt. Diese Kritik überwindet den Kurzschluss reformpädagogischer Überhöhung *individualisierter* Differenz durch theoretisches und empirisches Wissen um *historisch-gesellschaftliche* Differenzverhältnisse und weist beispielweise darauf hin, dass die Idee, gleiche Ausgangsbedingungen stellen ein Äquivalent für Chancengleichheit dar, trügerisch ist, da pädagogischen Institutionen Normalitätsskripts formell und informell eingeschrieben sind. Diese schaffen für die Adressat_innen pädagogischer Angebote in einer gesellschaftstheoretisch aufklärbaren Weise *systematisch* unterschiedliche Möglichkeiten, die Lern- und Bildungsofferten der Institutionen produktiv in Anspruch zu nehmen.

In der Auseinandersetzung mit der Geschichte der pädagogischen Behandlung migrationsgesellschaftlicher Differenz, aber auch in der kritischen Geschlechterforschung ist herausgearbeitet worden, wie zur Konservierung von auf Normalitätsskripts basierenden Routinen pädagogischer Institutionen Defizitperspektiven eingesetzt wurden und werden. Der Umstand, dass Subjekte mit unterschiedlichen Lern-Dispositionen ausgestattet sind, mündet in Ausgrenzungs- und Sonderbehandlungsformen für diejenigen, die den institutionellen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Differenz wird zu einer *defizitären Abweichung*. Diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, werden damit nicht nur als *Andere*, sondern auch als *defizitäre Andere* hervorgebracht und als solche in ausgrenzender Weise ins Bildungssystem einbezogen. Der konzeptionelle Ausdruck einer solchen Einstellung findet sich z. B. in spezifischen Förderangeboten, die als einseitige, zielgruppen-spezifische und kompensatorische ‚Sonderveranstaltungen‘ ausgerichtet werden.

Die Kritik an der letztlich in einer Ausblendung von Differenz gründenden Herstellung und Bewahrung des Normalen und des von Differenz weitgehend getilgten Allgemeinen ging und geht in der Erziehungswissenschaft nicht selten

mit einer anerkennungsorientierten Hinwendungen zu Differenz und Heterogenität einher. Unter dem Stichwort Anerkennung wurde daher insbesondere von und in denjenigen pädagogischen Feldern, für die Differenz zentrale Bezugsgröße ist – nämlich in der sogenannten feministischen, integrativen oder interkulturellen Pädagogik – eine Veränderung der Routinen und Organisationsformen der Bildungsinstitutionen gefordert, die auch die Bildungsrealität jener gesellschaftlichen Gruppen systematisch in Rechnung stellt, die in den sich in den Bildungsinstitutionen widerspiegelnden gesellschaftlichen Verhältnissen inferiore Positionen inne haben. Entsprechenden Ansätzen geht es nicht allein um die Wahrnehmung, sondern auch und insbesondere um die Wertschätzung von Differenz hinsichtlich subjektiver Dispositionen, Fähigkeiten, Selbst- und Weltentwürfen, Identitäten, etc. Anerkennungspädagogiken weisen darauf hin, dass individuelle Handlungsfähigkeit daran gebunden ist, dass die spezifischen, nur im Rahmen ihrer je eigenen Geschichte und Biographie verstehbaren Fähigkeiten, Empfindsamkeiten, Dispositionen und Vermögen von Subjekten angesprochen und zur Geltung gebracht werden. Unter der Perspektive der Anerkennung von Differenz werden Strukturen gefordert und konzipiert, in denen es Individuen möglich ist, ihre soziale Identität produktiv einbringen und auch verändern zu können. Pädagogiken der Anerkennung gehen davon aus, dass Unterstützung, Stärkung und Ermöglichung von Lernprozessen und gesellschaftlicher Teilhabe unter Bedingung von Pluralität und Vielfalt die Unterschiedlichkeit von z. B. kulturellen und sprachlichen Disponiertheiten von Adressat_innen auf allen relevanten Ebenen (Ausbildung von Pädagog_innen; Curricula; institutionelle Organisationsformen etc.) berücksichtigen müssen.

Differenzen können mit Helma Lutz und Norbert Wenning (2001: 21) als „Resultate sozialer Konstruktionen“ analysiert werden. Analytisch lassen sie sich unterscheiden in eher körperorientierte (Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter,...), eher (sozial-)räumliche (Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West, ...) und eher ökonomisch orientierte (Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, ...) Differenzlinien (vgl. ebd.). Werden Differenzen als Ergebnisse sozialer Unterscheidungspraxis verstanden und konzipiert, wird damit herausgestellt, dass sie nicht an sich gegeben, jenseits des historisch Sozialen ‚natürlicherweise‘ vorhanden sind oder unveränderbar Bestand haben. Sie stellen vielmehr kontingente soziale Ordnungskategorien dar, entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selbst positionieren. Selbsterfahrungen (als ‚Homo- oder Heterosexuelle‘, ‚Alte‘ oder ‚Junge‘, ‚Schwarze‘ oder ‚Weiße‘), wie auch die Identifikation durch Andere, sind nicht gänzlich passiv ‚empfangen-

ne' Phänomene. Den Einzelnen stoßen Zuschreibungen nicht einfach nur zu. Sie verhalten sich vielmehr auch aktiv, affirmativ wie kritisch, zu den an sie herangetragenen Differenzkategorien. Die subjektivierende Wirkung der Kategorien ist somit nicht schlicht restriktiv gegen die Individuen gerichtet, sondern entfaltet sich vielmehr über die ‚Komplizenschaft‘ der Individuen, die dadurch, dass sie sich situativ handelnd und interpretierend auf Differenzkategorien beziehen und sich in ihnen beschreiben, zu Subjekten werden. Im Rahmen dieses Sich-ins-Verhältnis-Setzen der Subjekte zu Differenzverhältnissen können Zuordnungen und Identifizierungen angenommen, zurückgewiesen, herausgefordert, transformiert oder erweitert werden; sie werden hierbei auf die eine oder andere Weise, selbst noch in der Zurückweisung, als relevant anerkannt und bestätigt. Die Handlungsspielräume der Subjekte erweisen sich insofern als durch und in den Differenzordnungen und -verhältnissen normativ vorstrukturiert, also nicht als unbegrenzt und frei, sondern als bedingt, begrenzt und spezifisch.

Gerade konstruktivistische und dekonstruktivistische Diskurse haben deutlich gemacht, dass auch politische und pädagogische Ansätze, die nach Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen streben und diese einfordern, dies häufig in den herrschenden gesellschaftlichen Ordnungsmustern eines dichotomen und dichotomisierenden Differenzdenkens betreiben. Anerkennung wird auf diese Weise ebenfalls zu einem Positionierungsakt, der bestimmte Menschen als Andere hervorbringt – selbst wenn dies nun unter ‚veränderten Vorzeichen‘ erfolgt. Auch im anerkennenden Bezug, so die Kritik, werden also die gesellschaftlichen Differenzordnungen und die damit verbundenen vielschichtigen Prozesse der Erzeugung von (Nicht-)Zugehörigkeit; von inkludierendem vs. exkludierendem Einbezug in gesellschaftliche Zusammenhänge re-/produziert. Differenz als binäre Unterscheidung (etwa zwischen ‚Mann‘ und ‚Frau‘) wird dabei immer schon vorausgesetzt, ohne dass diese Voraus-Setzung kenntlich gemacht oder hinreichend reflektiert würde. Wenn der anerkennende Bezug auf Differenz also darin besteht, bestimmte Personen als Andere anzuerkennen, führt dies dazu, deren Status als Andere festzuschreiben und Differenz im Sinn radikaler Pluralität letztlich zu verfehlen. (De-)Konstruktivistische Denkrichtungen beziehen sich daher in einer anderen Einstellung auf Differenz. Ihnen geht es um diejenigen Prozesse, in denen Differenzverhältnisse, -ordnungen und -vorstellungen überhaupt erst produziert und festgeschrieben werden. Vermeintlich natürliche selbstverständliche gesellschaftliche Ordnungen bzw. Ordnungen des Gesellschaftlichen, wie das Geschlechterverhältnis, die Unterscheidung zwischen ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘ werden so allgemein als historisch-kulturell hervorgebrachte Zusammenhänge erkennbar und spezifisch im Hinblick auf die interaktiven und diskursiven

Praktiken untersuchbar, in denen die Kontingenz des Gegebenen dethematisiert und seine Fraglosigkeit hergestellt wird. Es geht also nicht mehr um die Frage, worin (welche) Differenzen bestehen und wie sie zu beschreiben sind, sondern um die Untersuchung derjenigen Prozesse, die Differenzen herstellen – und nicht zuletzt Subjekte anrufen, sich selbst in den entsprechenden binären Logiken zu begreifen und darzustellen.

Somit kommt Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden eine zentrale Rolle zu. In diese sozialen Prozesse sind Subjekte als Akteur_innen selbst in unterschiedlicher Weise eingebunden und somit beteiligt an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzverhältnissen, die die eigene Position und die anderer im relationalen Feld sozialer Verwiesenheiten strukturieren. Candace West und Don H. Zimmermann (1987) haben den Begriff des „doing gender“ ins Spiel gebracht, mit dem diese Perspektive zum Ausdruck kommt. Der Begriff ist als Handwerkszeug für Prozesse der Herstellung sozialer Wirklichkeit auch empirisch nutzbar gemacht worden (etwa doing ethnicity; doing culture; doing nation; oder ganz allgemein: doing difference (Fenstermaker/West 2002)). Gerade in neueren Debatten um Intersektionalität wird in diesem Zusammenhang auch die Frage gestellt, wie (und unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen) sich unterschiedliche Differenzlinien in konkreten Praxen (und durchaus kontextbezogen unterschiedlich) verknüpfen. Hiermit erfolgt nicht zuletzt auch eine Infragestellung eindimensionaler oder rein additiver Konzeptionen von Differenz(herstellung) (vgl. z. B. Winker/Degele 2009).

Der unhinterfragte Bezug auf (kollektive) Identitäten, wie er im Zuge der Forderung nach Anerkennung von Differenz oftmals erfolgt, erweist sich in (de-)konstruktivistischer Perspektive weniger als angemessene Antwort auf die Frage, wie (Bildungs-)Gerechtigkeit unter der Bedingung gesellschaftlicher Relevanz von Identitäten hergestellt werden kann – auch und gerade, wenn es um marginalisierte Identitäten geht. Denn Anerkennung der Anderen nötigt zu und gründet eben auf ihrer Identifizierung und geht immer auch mit der Anerkennung derjenigen Strukturen, Ordnungen und Verhältnisse einher, in denen Andere erst zu Anderen geworden sind. Dekonstruktive Strategien beziehen sich demgegenüber auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibungen und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen)

Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden.

Gerade in der Radikalität der Kritik an dem affirmativen Umgang mit Differenz entfaltet die dekonstruktive Strategie eine große intellektuelle Attraktivität. Gleichwohl darf im Zuge der Rede über die historische Unbestimmtheit und soziale Fluidität von Differenzen nicht vernachlässigt werden, dass soziale Differenzen wirkmächtig sind. Wiewohl die natürliche Eindeutigkeit und eindeutige Natürlichkeit von Differenzverhältnissen mit Hilfe dekonstruktiver Ansätze in Frage gestellt werden kann, bleibt unbestritten, dass entlang von symbolischen Differenzordnungen reale und fühlbare Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, ungleiche Verfügbarkeiten über Ressourcen, aber auch identitäre Selbstverständnisse produziert werden und insofern existent sind. Allgemein kann daher gesagt werden, dass zwischen der dekonstruktiven Haltung und den Bedingungen, an die alltagsweltliche Handlungsfähigkeit geknüpft sind, ein prekäres Verhältnis gilt. Dieses Verhältnis ist für pädagogische Reflexionen von besonderer Bedeutung. Auf der einen Seite ermöglichen dekonstruktive Strategien die notwendige Problematisierung binärer Rahmungen von Differenz, indem sie den Gewaltcharakter symbolischer Ordnungen aufzeigen und den als anders, unnormal, unbestimmbar oder unlebbar geltenden Lebensformen ‚zu ihrem Recht‘ verhelfen. Andererseits drohen mit den Forderungen nach Vervielfältigung, Unbestimmbarkeit und Verflüssigung solche alltagsweltlichen Selbstverständnisse von Individuen negiert zu werden, die sich mit der Behauptung einer ihnen wesentlichen Identität als ‚Frau‘, ‚Schwuler‘ oder ‚Türke‘ nicht dem neuen fluiden Identitätsideal fügen (wollen, können). Zudem muss es sich bei identitätsbezogenen Positionierungen – wie Nancy Fraser (2001: 267) deutlich macht – nicht per se um essentialisierende Forderungen nach Anerkennung von Identität handeln. Wer dem feministisch motivierten Ruf nach Frauenförderung mit dem Argument begegnet, so führt Fraser aus (ebd.), dass dadurch Frauen ontologisiert und essentialisiert würden, übersieht, dass es in diesen Forderungen weniger um die kulturelle Anerkennung der ‚Frauen‘, als um die gerechtere Verteilung von sozialem und ökonomischem Kapital geht. Auch muss bedacht werden, dass der von dekonstruktiven Strategien intendierte Effekt der Veruneindeutigung und Vervielfältigung nicht ohne den Bezug auf vermeintlich erkennbare und sprachlich benennbare Identitätspositionen auskommt. Subjekte müssen auf anerkannte binäre Identitätskategorien Bezug nehmen können, müssen Möglichkeiten haben, (an-)erkenn- und repräsentierbar zu sein, ansonsten wären sie auch nicht in der Lage, diese Repräsentationen in Frage zu stellen (vgl. Plößer 2005: 135ff.).

4. Von Unbehagen zu Schwierigkeiten zu Unbehagen

Anlass für Reflexionen, die schließlich in die in diesem Buch versammelten Analysen mündeten, war die Erfahrung eines wiederkehrenden Verdrusses und Unbehagens in den je eigenen Lehrsituationen, in denen es thematisch um solche, soeben angesprochenen Differenzverhältnisse geht. Begleitet wurde diese Erfahrung durch die Vermutung und Ahnung, dass es in dieser Unzufriedenheit um mehr geht als um ein bloß individuelles Unwohlsein, das über eine kollegiale Beratung überwunden oder durch didaktische Kniffe gemindert werden könnte. Insofern entstand das Anliegen, dieses Unbehagen genauer in den Blick zu nehmen.

In der deutschen Übersetzung des von Judith Butler 1990 veröffentlichten Werks „Gender Trouble“ wurde entschieden, den Originaltitel mit „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) zu übersetzen. Im Vorwort geht die Übersetzerin Kathrina Menke auf diese Entscheidung ein: „Der Begriff *trouble* umfasst einen ganzen Fächer von Bedeutungen: von ‚Ärger‘, ‚Schwierigkeiten‘ bis zu ‚Beunruhigung‘, ‚Verstörung‘, ‚Unbehagen‘. Da es im Deutschen keinen entsprechenden einheitlichen Begriff gibt, müssen hier die einzelnen Varianten je nach Kontext wiedergegeben werden“ (Menke in Butler 1991: 7). Die Übersetzung entschied sich, das Gefühl des Unbehagens als eine individuelle Wahrnehmung und Bewertung eines empfundenen Mangels in den Vordergrund zu rücken. Liest man im Vorwort weiter, so zeigt sich rasch, dass in der Figur des Unbehagens als emotionalem Ausdruck der politische und analytische Anspruch von Butlers Arbeit nur unzureichend aufgenommen ist. Denn im Zentrum der Argumentation von „Gender Trouble“ steht ein Bedeutungsspiel, das die Begriffe „Schwierigkeit“ und „Ärger“ zentral setzt: „im herrschenden Diskurs meiner Kindheit galt ‚Schwierigkeiten machen‘ als etwas, das man auf keinen Fall tun durfte, und zwar gerade, weil es einen ‚in Schwierigkeiten bringen‘ konnte. Die Rebellion und ihre Unterdrückung schien also in denselben Begriffen verfangen, ein Phänomen, das zu meiner kritischen Einsicht in die subtile Macht führte: Das herrschende Gesetz drohte, einem ‚Ärger zu machen,‘ ja einen in ‚Schwierigkeiten zu bringen,‘ nur damit man keine ‚Unruhe stiftete‘. Daraus schloss ich, dass Schwierigkeiten unvermeidlich sind und dass die Aufgabe ist herauszufinden, wie man am besten mit ihnen umgeht, was der beste Weg ist, in Schwierigkeiten zu sein“ (vgl. Butler 1991: 7). Durch ihr Werk „Gender Trouble“ stiftet Butler letztlich Unruhe, nicht zuletzt im feministischen Feld, indem sie eine kritische Genealogie der Geschlechter-Kategorien und damit radikale Infragestellung politischer Identitäten vornimmt. Sie zeigt auf, dass Macht dort im Spiel ist, wo der binäre Rahmen, der das Denken über die Geschlechtsidentität bestimmt, re-produziert wird und

problematisiert in ihren Analysen grundlegend die (Alternativlosigkeit der) Norm der Zweigeschlechtlichkeit. Neben ihren analytischen Ausführungen wendet sich Butler auch der Frage nach den (politischen) Handlungsmöglichkeiten zu, also der Frage danach, was der beste Weg ist, in Schwierigkeiten zu sein.

Wenn man diese Idee des In-Schwierigkeiten-Seins auf die Erfahrung des Unbehagens und des Verdrusses in der Hochschullehre zu Fragen von Differenz heuristisch wendet, dann stellt sich die Frage, ob das von uns zunächst als Unbehagen markierte Gefühl nicht letztlich Ausdruck dessen ist, dass wir uns in größeren, da grundlegenden Schwierigkeiten befinden. An dem Punkt dieser Frage wird die Erfahrung des Unbehagens aus einer affektiv-individualistischen Engführung hinausgebracht und zum Anlass, Ausgangspunkt und Impulsgeber einer (Selbst-)Kritik (vgl. Hetzel 2007; Kap. 9). Unbehagen (aber auch die Empörung, das Staunen) ist als motivierendes Widerfahrnis Teil des erkenntnisschaffenden Bezugs auf das Allgemeine (in unserem Buch: Strukturlogiken der Lehre).

Um dem Unbehagen nachzugehen und aus dem anfänglichen Verdruss eine Schwierigkeit zu machen, in der man ist, kann gefragt werden, worin die strukturellen Bedingungen des Unbehagens in der Lehre zu Differenzverhältnissen bestehen und wodurch diese Lehrende in Schwierigkeiten bringen.

Das Nachdenken über diese Fragen lässt zwei Anlässe des Unbehagens hervortreten: zum einen die Dimension der Gegenstände der Lehre und zum anderen die der Lehrsituation selbst. Lehre zu Differenz ist in begrifflich-theoretischer wie empirischer Einstellung mit der Frage befasst, wie Differenz und Ungleichheit – zum Beispiel in pädagogischen Arrangements – hergestellt werden, wie sie jeweils beschaffen sind und wie sie (subjektiv und sozial) wirksam werden. Für diesen systematischen Blick auf gesellschaftliche Differenz-, Ungleichheits- und Machtverhältnisse ist zudem bedeutsam, dass geltende Normen und Normalitäten sowie die Prozesse ihres Entstehens kritisch in den Blick genommen werden. Vorgestellt werden in der Lehre theoretische Perspektiven, die Zweigeschlechtlichkeit und andere wirksame, binäre Ordnungen dekonstruieren und so beispielsweise Männlichkeit und Weiblichkeit als an sich gegebene Kategorien fraglich werden lassen. In Lehrsituationen lässt sich die Erfahrung machen, dass im Kontext einer Infragestellung gesellschaftlich geltender Normen und als fraglos gegeben erscheinender Kategorien, wie die der Zweigeschlechtlichkeit, durch theoretische Perspektiven bei Studierenden sowohl Urteils- als auch Handlungsunsicherheiten entstehen. Diese in der Lehrsituation individuell erfahrenen Unsicherheiten werden (bestenfalls) artikuliert, etwa in Form von Einwänden und Widersprüchen durch die Student_innen, indem diese z. B. auf lebensweltliche Erfahrungen oder andere alltagsweltliche Diskurse und Deutungsmuster Bezug

nehmen und in dieser Bezugnahme deutlich machen, dass die Gültigkeit dieser anderen Erfahrungen und Wissensbestände sich nicht schlicht relativieren lasse durch erkenntnistheoretische Infragestellungen.

Man könnte insofern also sagen, dass eine auf Geschlechterverhältnisse oder migrationsgesellschaftliche Realitäten bezogene Gewissheiten in Frage stellende Lehre in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ein Unbehagen bei Student_innen gegenüber gesellschaftlichen Differenz-, Ungleichheits- und Machtverhältnissen gerade zu wecken und zu kultivieren sucht. Wenn Lehrende dieses Ziel verfolgen, dann scheinen sie sich in Schwierigkeiten zu bringen, weil sie sich entschieden haben, Student_innen in Schwierigkeiten zu bringen. Dieses doppelte in Schwierigkeiten-Bringen ist womöglich Ausdruck einer Haltung, in der man sich entschieden hat, in Schwierigkeiten zu sein.

Doch das Unbehagen in der Lehre ist nicht darauf beschränkt, dass Student_innen auf Grund beispielsweise de-essentialisierender Ansätze mit der Kontinenz und Machtförmigkeit von Unterscheidungsschemata konfrontiert werden, in denen sie sich (bis dato) selbst verstehen. Die weitere Quelle des Unbehagens und der Entscheidung, in Schwierigkeiten zu sein, besteht darin, über das dekonstruktivistische Bekenntnis hinaus zu gehen oder hinter dieses zurück zu fallen und sowohl zu theoretischen, politischen wie pädagogischen Fragen im Hinblick auf Differenzverhältnisse keine abschließende Festlegung vorzunehmen und die Dinge analytisch und normativ in der Schwebe zu halten. Wir hatten weiter oben skizziert, dass Anerkennung von Identitäten und die Dekonstruktion von Identitäten sich wechselseitig, analytisch wie normativ, problematisieren. Anerkennung von Identität und die Idee der Verschiebung von Schemata, in denen Identitäten möglich sind, stehen in einem angespannten Verhältnis zueinander. Diese Spannung, paradox und dilemmatisch, zwischen der Anerkennung von Zugehörigkeiten und der dekonstruktiven Idee der Verschiebung kann unseres Erachtens nicht aufgelöst werden. Als pädagogischer Anspruch erfordert dieses Spannungsverhältnis nicht schlicht ‚Kompetenz‘ im Sinne des technischen Vermögens, Interaktionssituationen professionell zu bestehen. Paradoxe Handlungsorientierungen bedürfen vielmehr eines professionellen Tuns, das durch Einstellungen gekennzeichnet ist und gewonnen wird, die rigoros reflexiv sind. Das bereitet Unbehagen. Und das erleben Dozent_innen dann auch am eigenen Leib.

Drei bedeutsame Facetten dieses Unbehagens und dieser Schwierigkeit lassen sich aus unserer Sicht markieren:

- a) Verweigerung von Handlungsempfehlungen und Aufforderung zu einem reflexiven Habitus.

- b) Zumutung von Wissen, das mit einer impliziten Aufforderung zu einer weitreichenden Neubeschreibung von Selbstverhältnissen verbunden ist.
- c) Gefährdung der Autorität als Lehrende.

Zu a): Vor dem Hintergrund des skizzierten spannungsreichen Verständnisses gesellschaftlicher Differenzverhältnisse kann es nicht Ziel der Thematisierung von Differenz in der erziehungswissenschaftlichen Lehre sein, pädagogische Situationen als Problemfälle so zu bearbeiten, dass Lösungsstrategien sichtbar und Studierenden vermittelt werden. Vielmehr geht insbesondere eine dekonstruktivistisch inspirierte Thematisierung von Lehre auch mit der Reflexion und Dekonstruktion von Bedürfnissen nach ‚pädagogischen Lösungen‘ einher. Jedenfalls kann es nicht darum gehen, das Bedürfnis nach einem quasi-methodischen Katalog funktionaler pädagogischer Handlungsweisen und Umgangsweisen mit Differenz und der damit verknüpften Imagination der Beherrschbarkeit sozialer Situationen schlicht zu entsprechen. Ziel der Lehre ist somit nicht die Vermittlung einer Quasi-Technologie, sondern die Einübung einer reflexiven, forschenden Haltung, die sich in einem bestimmten professionellen Habitus artikuliert. Es ginge also, so ließe sich sagen, um die Erlangung eines (Selbst)Verständnis pädagogischer Professionalität durch die reflexive Anerkennung konstitutiver Handlungsunbestimmtheit.

Wie kann mit Blick auf diese negative Gewissheit nun Unbehagen bei Lehrenden entstehen? Das Unbehagen ist weniger Ausdruck, mit einer Realität konfrontiert zu sein, in der Studierende technologische Erwartungen formulieren, die in einem Spannungsverhältnis zu dem Anspruch universitärer Lehre stehen. Die Diskrepanz zwischen Erwartungen von Studierenden und den Vorstellungen von Lehrenden ist ein – gewiss nicht das einzige – wiederkehrendes Merkmal universitärer Lehre, das nicht zu einem Unbehagen beitragen muss, zumindest nicht zu einem, das anzeigt, in grundlegenden Schwierigkeiten zu sein. Wenn angehende Pädagog_innen – seien es Lehrer_innen, Erwachsenenbildner_innen oder Sozialpädagog_innen – an ihre zukünftige Praxis denken, wollen sie nicht selten konkrete Hinweise darauf haben, wie man es anstellt, in der Praxis ‚klar zu kommen‘. Dieses Interesse ist verständlich und legitim. Aufgabe eines universitäres Studiums ist es jedoch nicht, diesem Wunsch schlicht nachzukommen, sondern Studierende durch Aneignung theoretischen Wissens und Diskussion und Reflexion eigener Erfahrungen, Erwartungen und Ansprüche, sich in ein Verhältnis zu dem Wunsch, ‚Praxiskompetenzen‘ zu erwerben, zu setzen, das unter anderem die illusionäre Dimension dieses Wunsches erhellt. Die Diskrepanz verweist erst dann auf Schwierigkeiten, in denen sich die Lehrende befindet, wenn die illusionäre Dimension der Wünsche und Hoffnungen von Studierenden einen Wider-

hall und ein Resonanzverhältnis finden in machtvollen außerhalb und innerhalb der Hochschule situierten Diskursen und Praxen, die Qualität (erziehungswissenschaftlicher) Lehre an ihrem Beitrag zur Vorbereitung etwa einer Berufsfähigkeit von Studierenden bemisst. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt zumindest, da die grundlegende Krise der aus der sogenannten Bologna-Reform erwachsenen Realität der Universitäten noch nicht konsensuell anerkannt ist und Zielsetzungen universitärer Lehre noch weitgehend ökonomischen und merkantilen Kalkülen folgen („Employability“), gerät der Verdruss über Erwartungen (mancher) Studierender der Lehrenden zu einer Schwierigkeit, spiegelt sich in ihnen doch ein hegemonialer Anspruch an Lehre und die Lehrende selbst, dem sie nicht bruchlos entsprechen kann.

Zu b): Pädagogik ist Zwang und Offerte, Einladung und Zumutung, wodurch pädagogischem Handeln eine spezifische Verantwortung zukommt. Wenn wir davon ausgehen, dass Differenzverhältnisse an dem Ort, an dem sie zum Thema werden, ‚vorhanden‘ sind und das Sprechen über Differenz auch an der Hochschule zugleich von dem Gegenstand, um den es geht, vermittelt ist, dann ist die Aneignung von Wissen und Nicht-Wissen, um die es im Rahmen der Lehre zu Differenzverhältnissen geht, ein auch biographisch bedeutsamer Prozess. Es geht um etwas. Was hier zur Disposition steht, sind nicht allein abstrakte Explikationen gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern das bis dahin häufig fraglos geltende Selbstverständnis von Studierenden in signifikanten Aspekten: Mann oder Frau; mit oder ohne Migrationshintergrund. Im Rahmen zu Differenzverhältnissen, davon müssen wir mit dem Wissen, das wir bevorzugen, ausgehen, werden viele Studierende mit der Offerte zu einer Selbst-Revision konfrontiert. Sie erhalten und erarbeiten sich ein neues Vokabular, um bisherige Erfahrungen und Verständnisse neu und anders zu beschreiben. Neben vielen anderen Phänomenen (vgl. das Kapitel „Reizende Ereignisse“) ist dieser Umstand deshalb Teil des Unbehagens, weil es auf die Macht und Verantwortung der Dozentin verweist. Universität ist ein Bildungsort, hatten wir ausgeführt; immer da, wo sie dies ist, finden Selbsttransformationen im Medium der Befragung von Wissensordnungen statt. Dies kann sich zuweilen in einem Unbehagen zum Ausdruck bringen, einem Zurückschrecken, einem Schwindel vor der Macht des Arrangements, das man selbst verkörpert und zu verantworten hat; ein Zurückschrecken, dessen Intensität nicht die geringste unter Bedingungen eines Wissenschaftsverständnisses ist, das um die Macht und potenzielle Gewalt wissenschaftlichen Wissens weiß (vgl. das Kapitel „Wahres Wissen?“).

Zu c): Autorität ist illusionär. Sie verweist auf einen Grund, den sie selbst nicht begründen kann (Schäfer & Thompson 2009). In gewisser Hinsicht können machtkritische Perspektiven auf gesellschaftliche Differenzverhältnisse als Formen verstanden werden, die explizit auf den „leeren Platz der Autorität“ verweisen (Wimmer 2009). Allerdings tun sie dies paradox, sie beanspruchen jene Autorität, um auf die Grundlosigkeit der Autorität zu verweisen – da kann einer unbehaglich werden.

Der Gestus der Infragestellung von hierarchisch angelegten oppositionellen Beziehungen und die Dekonstruktion machtvoller binärer Ordnungen läßt sich auch auf den Kontext universitärer Lehre beziehen. Das Lehrverhältnis selbst – in welchem sich Lehrende und Studierende beispielsweise im Setting Seminar wiederfinden und welches sie dort performativ vollziehen – tritt als binär kodierter und hierarchisch organisierter Zusammenhang in Erscheinung. Allgemeine Strategien der Kritik, die daran interessiert sind, ‚Rangordnungen‘ zu bearbeiten, d. h. unter Umständen, Vorrangstellungen auf ihre Vorrechte hin zu problematisieren, führen dazu, dass sowohl Sprecher_innenpositionen (wer darf wann, wo und worüber sprechen?) in der Lehrsituation als auch das Gesprochene selbst in seinem Gültigkeitsanspruch fraglich werden können. Die einem machtkritischen Anspruch verpflichtete Lehre befindet sich somit in einem weiteren unbehaglichen Dilemma: Zielt die Perspektive der Kritik in der (Differenz-)Lehre auf eine Enthierarchisierung und Entbinarisierung von Differenzverhältnissen, kann durch dieselbe Haltung auch die Autorität der Lehrenden, ihre Position im Seminar und ihr Wissen hinterfragt und angezweifelt werden – mit dem möglichen Effekt, dass das dekonstruktive Wissen als solches wieder zur Debatte steht.

Ein Anspruch des vorliegenden Bandes ist es, die hier aufgeworfenen Fragen und ersten Überlegungen analytisch eingehender zu betrachten und der Frage nachzugehen, wie sich das Unbehagen in der Lehre zu Differenz in der Hochschule nutzen lässt: In welcher Weise ist es möglich, in Schwierigkeiten zu sein, die pädagogisches Handeln doppelt, als hochschulpädagogisches Handeln und als Handeln von zukünftigen Pädagog_innen, begründen?

5. Zu diesem Buch

Die in und mit diesem Buch realisierten Reflexionen von Lehrsituationen nahmen in einer Idee kollegialer Beratung und Supervision ihren Ausgang, haben sich von dort aus jedoch in eine stärker analytische Richtung entwickelt. Im Rahmen kollegialer Fallberatungen entschieden wir uns konkrete Situationen in der Lehre

zum Thema zu machen, die wir als Lehrende als ‚irgendwie unbehaglich‘ erleben – etwa, weil wir uns in der Lehre in einer Situation wiederfanden, in der das von uns vertretene Wissen in Gefahr schien, durch alltagsweltliche Deutungen entkräftet zu werden oder weil wir als Lehrende in unseren Handlungsroutinen verunsichert wurden. Die kollegiale Fallberatung wandte sich diesem Unbehagen dabei in einer Weise zu, die auf die Reflexion struktureller Voraussetzungen gerichtet und zugleich lösungs- und anwendungsorientiert war: Die Situationen sollten gedeutet werden, um sie auf eine andere Weise als bisher zu verstehen und auf der Basis des veränderten oder vertieften Verständnisses zu anderen Handlungsoptionen zu gelangen.

Die analytische Perspektive, die sich aus der Diskussion der Fälle bzw. Situationen ergab, hat sich im Verlauf der Fallberatung jedoch zunehmend von einer ‚Handlungsorientierung‘ gelöst und eine Richtung genommen, der auch das vorliegende Buch nun folgt: Es untersucht Lehre und das ‚Unbehagliche‘ in ihr analytisch mit Blick auf die konstitutiven Bedingungen des je als ‚Problem‘ erfahrenen singulären Aspekts, in dem sich allgemeine Zusammenhänge spiegeln. Diese analytische Einstellung tritt also gewissermaßen ein Stück weiter zurück, insofern sie statt der Frage, wie mit problematisch empfundenen Lehrsituationen umgegangen werden kann, die Frage ins Zentrum rückt, was denn in diesen Lehrsituationen eigentlich geschieht. Die viel zitierte Frage „what the hell is going on here“, die Clifford Geertz (1983) als Ausgangspunkt für ethnographische Forschung formuliert, ist in gewisser Weise auch leitend für die nachfolgenden Analysen.

Mit einem solchen Ausgangspunkt ist eine Herangehensweise an ‚Unbehagliches‘ benannt, die zunächst ungerichtet ist: Sie stellt Vorstellungen von einem Ziel, das es zu erreichen gilt (z. B. von ‚guter Lehre‘), vorerst zurück und ist an den strukturellen Kennzeichen dessen interessiert, was sich im Wechselspiel von Gegenstand der Lehre und Struktur der Lehrsituation als Wirklichkeit universitärer Lehre darstellt. Die Perspektive ist befragend und suchend: So ist das analytische Projekt, das die Grundlage dieses Buches bildet, gekennzeichnet durch eine methodologische Perspektive, die einen kleinen Ausschnitt universitären Geschehens in einer offenen und fragenden Haltung analysiert. Der Ausschnitt wird in Aspekte zergliedert, ja geradezu zerfleddert.

Das analytische Zerfleddern und das damit verbundene Augenmerk auf einzelne Aspekte ereignen sich jedoch in einer Weise, die über die Situativität und Singularität des den Reflexionen zugrundeliegenden Ausschnitts konkreter Lehrpraxis theoretisierend hinausgeht. Dieses Hinausgehen über das Protokoll der eingangs vorgestellten Szene ist nun aber nicht darauf ausgerichtet, die Szene in ihre ‚wahren‘ Komponenten aufzufächern. Wir gehen nicht davon aus, dass das

Analyseergebnis aus den Daten hervortritt, sondern messen den Wert der nachfolgenden Analysen *allein* an ihrer analytischen Anregung für das Nachdenken und Begreifen von Lehre unter den Bedingungen, die uns aus der eingangs über die Idee der Universität als Ort des Neu-Denkens, sowie über die Betrachtung deontologisierender Lehre und Forschung entwickelten Blickrichtung heraus, interessant erscheinen. Man könnte dies als pragmatistische Methodologie bezeichnen.

Das hier dokumentierte – gewissermaßen verlangsamte und verlangsamen- de – analytische Nachdenken über die Universität und die konkreten (Differenz-) Lehrpraktiken in ihr vollzieht sich nicht ganz zufällig zu einem Zeitpunkt, an dem Universitäten zunehmend auf ihre Qualität und Effizienz hin begutachtet, bewertet und hierarchisiert werden oder in der Hochschullehre zunehmend evaluiert und im Hinblick auf ihre Lehrkompetenz verbessert werden sollen. Ohne für die damit verbundenen Fragen Lösungen anbieten zu können oder zu wollen, eröffnet der hier vorgeschlagene und demonstrierte analytische Blick einen Reflexionshorizont, in dem sich für Lehrende und Studierende Bildungsaufgaben abzeichnen, die über eine möglichst effektive Vermittlung von professionsbezogenen Sachkenntnissen hinausgehen. Gerade die – in diesem Buch immer wieder akzentuierte – Spannung zwischen dem Ausweis von Differenz- und Machtverhältnissen einerseits und deren Wiederholung in der Lehre andererseits macht einsichtig, dass auch hochschulpädagogisches Handeln Antinomien ausgesetzt ist, die einfache ‚Lösungen‘ – wie sie womöglich auf der Ebene der Fallberatung noch erreichbar schienen – eher unwahrscheinlich werden lassen.

In diesem Sinne sind die folgenden Auseinandersetzungen mit der bereits eingeführten Szene zu verstehen. Die protokollierte Seminarszene dient uns als Ausgangspunkt für die Diskussion des Stellenwertes von vier, systematisch aufeinander verwiesenen Themen in der Hochschullehre zu Differenz. Diese Themen markieren Spannungen und Herausforderungen in der universitären Lehre (nicht nur) zu Differenzverhältnissen. Diese Spannungen und Herausforderungen diskutieren wir weniger als Phänomene individueller Anforderungen an Dozent_innen und vielmehr als strukturelle Kennzeichen universitärer Lehre. Die thematischen Hin-Sichten auf das Reflexionsnotat lauten:

- a) Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens,
- b) Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen,
- c) Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre.
- d) Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität‘ als Ort von Erkenntnistransformation.

Zu a): Wissenschaftliches Wissen konstituiert sich letztlich darin, einen Vorrangigkeitsanspruch nicht suspendieren zu können. Insbesondere in der Lehre zu Differenzverhältnissen ergibt sich dadurch ein Unbehagen, da sich in der Nicht-Suspendierbarkeit jenes Vorrangigkeitsanspruchs die Machtförmigkeit von Wissen zeigt, die auf eine lange Geschichte der Vorbereitung und Anwendung von Gewalt durch wissenschaftliches Wissen zurückblickt: Die Geschichte des Rassismus ist hier ein prominentes, nicht aber das einzige Beispiel. Wenn der Vorrangigkeitsanspruch nicht suspendiert werden kann, dann geht es vor dem Hintergrund des Wissens und der Erfahrung der Machtförmigkeit des Wissens um die Kultivierung einer weniger gewaltvollen Wissenspraxis.

Zu b): Irritationen sind Phänomene, die – insbesondere im Rahmen einer auf Differenzverhältnisse bezogenen Lehre – systematisch produziert werden. Eine solche Lehre versucht zu irritieren, kann jedoch auch ihrerseits irritiert werden und in die Krise geraten. Diese Irritationen können aber auch als Ermöglichung einer Infragestellung und einer kritischen Reflexion von Normalität verstanden werden – und zwar sowohl im Hinblick auf die thematischen Inhalte des Seminars als auch auf die sozialen Ordnungen, die in der Lehre wirken und hervorgebracht werden.

Zu c): Ein Rekurs auf alltagsweltliche sowie pädagogisch-praktische Erfahrungen stellt im Kontext erziehungswissenschaftlicher Lehre eine nicht unübliche Form des Sprechens dar. Dies dient häufig, sei es nun eine Lehrende oder eine Studierende, die spricht, der Plausibilisierung abstrakt formulierter Zusammenhänge, der Vorbereitung anderer Sichtweisen oder der analytischen Reflexion und Explikation empirischer Sachverhalte. Zugleich öffnen entsprechende Rede-Angebote den universitären Raum für Praktiken des Erfahrungsbezugs, die jenes Wissen als wahres Wissen reproduzieren, das im Rahmen differenzkritischer Lehre gerade kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden soll(te). Der Bezug auf Erfahrungen wird dann nicht nur als Praktik einer Legitimierung der eigenen Sprecherposition erkennbar, sondern auch als (mögliche) Strategie, essentialisierte Differenzkonstruktionen zu vertreten, die differenzkritische Lehre(ende) vor inhaltliche wie soziale Herausforderungen stellt.

Zu d): Universitäres Wissen fordert in seinem Selbstverständnis Alltagswissen heraus und begreift dieses als transformationsbedürftig. Diese Herausforderung stellt für Studierende sowohl Offerte als auch Anforderung dar, sich im imaginären symbolischen Raum Universität zu positionieren. In solchen Positionierungen sind sowohl Wissens- als auch Subjektbezüge Gegenstand der Verhandlungen. In der Auseinandersetzung und im Prozess der Positionszuschreibungen, der Wi(e)der- und der Einsprüche wird einerseits der Hegemonieanspruch pädago-

gisch-universitären Wissens sichtbar. In der Verhandlung dieser werden aber andererseits auch Differenzen sicht- und erlebbar, die als Bildungsräume verstanden werden können.

Die aus einer Erinnerung an eine ‚unbehagliche Seminarsituation‘ hervorgegangenen vier analytischen Zugänge verstehen wir als Ergebnisse eines Nachdenkens über mögliche Arten im Rahmen von Lehre zum Thema „Differenz“ in Schwierigkeiten zu sein, sowie als Versuche diese Spannungen und Schwierigkeiten produktiv für weitere Überlegungen zu den Gegenständen universitärer Lehre wie auch den Formen ihrer Verhandlung zu nutzen. Unsere Ausgangsfragen, wie sich das Unbehagen in der Lehre zu Differenz in der Hochschule beschreiben lässt und in welcher Weise es möglich sein kann so in Schwierigkeiten zu sein, dass pädagogisches Handeln zwar befragt und herausgefordert, nicht aber verunmöglicht wird, sind damit vorläufig, freilich nicht abschließend beantwortet. Das Unbehagen bleibt. Dass dieses aber „nicht zwangsläufig mit einer negativen Wertigkeit behaftet sein“ (Butler 1991: 7) muss, insbesondere dann, wenn es reflexiv bedacht wird – davon sucht der vorliegende Band zu überzeugen.