

HANDBUCH

Christoph Wulf
Jörg Zirfas *Hrsg.*

Handbuch Pädagogische Anthropologie

 Springer VS

Handbuch Pädagogische Anthropologie

Christoph Wulf • Jörg Zirfas (Hrsg.)

Handbuch Pädagogische Anthropologie

Herausgeber

Prof. Dr. Christoph Wulf
Freie Universität Berlin
Deutschland

Prof. Dr. Jörg Zirfas
Universität zu Köln
Deutschland

ISBN 978-3-531-18166-0
DOI 10.1007/978-3-531-18970-3

ISBN 978-3-531-18970-3 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Norm und Normalität

Jörg Zirfas

Einführung

Der Begriff der Norm wie auch der Begriff der Normalität verweisen im Kern auf eine Naturvorstellung (*physis, natura*), in der die Natur als eine Baumeisterin verstanden wird, an der sich auch das menschliche Sein und das menschliche Handeln orientieren soll. Der Begriff der Norm, der auf lat. *norma*, Winkelmaß, Richtschnur, Regel zurückgeht, das wiederum von gr. *kalon*, Maßstab, Regel abgeleitet wird, stammt wohl ursprünglich aus der Architektonik, wo er im Sinne von Winkelmaß und Richtschnur gebraucht worden ist, bevor er dann auf geistige und kulturelle Phänomene übertragen wurde. Dabei können das architektonische Maß und die geistige Regel sowohl aus der Natur selbst wie auch aus deren ihnen zugrunde liegendem Vernunftgesetz abgeleitet werden (Hofmann 1984). Bis zum Mittelalter beherrschte die bautechnische Metaphorik die Normthematik in Philosophie, Jurisprudenz und etwa auch im Ordenswesen, was sich sprachlich in der stehenden Redewendung von den „regula et norma“ widerspiegelt. Erst im Humanismus wird der Normbegriff stärker an Vorstellungen der Vollkommenheit, am angemessenen (ethischen) Handeln und an einer Einfügung in eine zunächst noch gottgewollte, später dann vernunftkonstituierte Ordnung orientiert. In der Aufklärung kommt dann der Bedeutungshorizont des arithmetischen Mittels, des Durchschnitts oder Gleichmaßes hinzu. Indem man das Durchschnittliche als das von der Natur aus Intendierte auffasste, wurde die Norm auch durch die anthropologischen Wissenschaften der Medizin und Psychologie zur „Gesundheit“. Unabhängig davon, ob man human- und sozialwissenschaftlich unter Normen Gebote, Verbote und Erlaubnisse, Maximen oder Handlungsanweisungen, (regulative) Werte oder Ideen, allgemeine Zwecksetzungen oder universelle Imperative versteht, hält sich bis heute eine Zweideutigkeit der Begrifflichkeit, die einerseits das Allgemeine deskriptiv beschreibt und andererseits das Gesollte normativ fordert.

Aber auch dem Begriff der Normalität ist die vom Naturbegriff in seinem antiken (medizinischen) Verständnis abgeleitete Doppeldeutigkeit von durchschnittlicher, natürlicher Beschaffenheit und idealer Konstitution zu eigen. Da die Natur selbst nicht immer Regelmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten hervorbringt, war man schon zu dieser Zeit der Ansicht, dass es einen Variationsspielraum dessen gibt, was als normal gelten kann. Insofern ist auch der Begriff der Anomalie geprägt durch die Doppeldeutigkeit und den natürlichen Spielraum. Der Begriff der Normalität gewinnt sein für die Moderne bestimmendes Diskursgeschick dann in der Physiologie der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts, in dem etwa vom Normalzustand, den Normalgesetzen und dem Normalplasma die Rede ist. Man kann hier von einer Vereinnahmung des Begriffs der Gesundheit durch den der Normalität sprechen, mit dem sich der Mensch eindeutig als *maître de la nature* positioniert, indem er der Natur seine Normen und Normalitäten aufzwingt. Die Moderne ist insofern um die Klärung des Verhältnisses des Normalen zum Anormalen oder auch zum Pathologischen zentriert, wobei die Anomalität nicht mit dem Pathologischen, das Pathologische aber mit der Anomalität gleichzusetzen ist (Canguilhem 1974, S. 90). Für die Durchsetzung des Begriffs der Normalität sind vor allem die Medizin und die Pädagogik verantwortlich; diese Disziplinen fördern mit ihren therapeutischen und disziplinierenden Maßnahmen Standardisierungs-, Normierungs- und Normalisierungsprozesse. Allerdings finden sich diese Normalisierungsmaßnahmen nicht nur auf diesen sozialen Feldern, sondern auch im technischen, industriellen und ökonomischen oder auch im sprachlichen Bereich (Ritter 1984, Sp. 926 f.).

In der gegenwärtigen Debatte werden der Begriff der Norm und derjenige der Normalität einander gegenüber gestellt (vgl. Link 1997, 2002). *Normen* werden als präexistent und präskriptiv betrachtet; sie dienen sozialen Regulativen und sanktionieren ein spezifisches Handeln. Normen sind binär codiert (eingehalten/nicht eingehalten) und an Erfüllung orientiert. *Normalität* bezieht sich mehr und mehr auf ein Standardmaß (auch im Sinne des durch Normalisierungspraktiken entstandenen Alltäglichen) in Bezug auf empirische Messungen; sie ist somit mit deskriptiven und postexistenten Skalen und Durchschnitten verknüpft und hat eine graduelle Codierung, die mit Orientierungsmarken einhergeht. Normalität koppelt somit jede dem Handeln präexistente Normativität zugunsten eines durch massenhafte Verdattung und statistische Dispositive hervorgebrachten Durchschnitts- oder Mittelwertes ab; sie wird verstanden als ein sozialer und pädagogischer Regulierungsbegriff, der mit einer gewissen Unschärfe versehen dennoch in der Lage ist, ein normales Verhalten bzw. einen normalen Menschen „hervorzubringen“ und somit auch das nicht-normale Verhalten bzw. den „pathologischen“ Menschen – etwa in Form von verwahrlosten, nervösen, hysterischen, verbrecherischen, devianten etc. Menschen – zu „erzeugen“. Normalität ist auf technische Verfahren angewiesen, die die Gegenstände zunächst für eine statistische Verarbeitung zurichten müssen und diese dann um Mittelwerte, Normalspektren, Grenzwerte und Anormalitätszonen anordnen. Bedeutsame und generelle Felder der Normali-

tät, sog. Basisnormalfelder, sind etwa Leistung, Intelligenz, Gesundheit, Sicherheit, soziales Prestige, sexuelle Befriedigung oder auch Entwicklung (Stechow 2004, S. 29 f.): Diese dienen in einer als dynamisch, flexibel und kontingent verstandenen Moderne als Orientierungs- und Versicherungsmarkierungen (vgl. Rolf 1999).

Normativität und Normalität in der Moderne

Spezifisch modern sieht Michel Foucault (1926–1984) – in den Spuren von Norbert Elias und vor allem von Friedrich Nietzsche – eine Zunahme von Disziplinierungs- und Regulationstechnologien der ursprünglich weniger kontrollierten und koordinierten Körperfunktionen; diese etablieren neue Bewertungsmechanismen und Grenzziehungen. Die seit dem Mittelalter und insbesondere dort in den Klöstern entwickelten Praktiken der (zeitlichen, räumlichen, arbeits- und sozialbezogenen etc.) Körperdisziplinierungen gewinnen im 18. und 19. Jahrhundert durch die Konzentration und Verallgemeinerung von Erkenntnissen mit der Disziplinierungsmacht in Form der Institutionen der Medizin, des Militärs, der Ökonomie und der Pädagogik erheblich an Bedeutung und beginnen die Körper immer weitgehender in Besitz zu nehmen, d. h. sie beginnen, Menschen und ihre Körper an Normen auszurichten (Foucault 1977). In diesem Sinne muss man einen generativen und einen institutionellen Lernprozess unterstellen, der vom Mittelalter bis in die Moderne und hierbei über Institutionen verschiedenster Art – von den Klöstern über die Fabriken bis hin zu Schulen – in eine homologe Form der Verquickung von diskursiven und körperlichen Praktiken mündet, die unkoordiniert letztlich zu einer anthropologischen Normierung führt.

Die Individuen werden immer minutiöser an einer Gesamtregel entlang differenziert und ausgerichtet, die als Mindestmaß, als Durchschnitt oder Ideal fungieren kann. Neben der stetigen Bewertung lässt sich daher ein „Zwang zur Konformität“ ausmachen: Dieses Disziplinarsystem wirkt „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt *normend, normierend, normalisierend*“ (ebd., S. 236). Die neuen Normalisierungstechniken wirken homogenisierend, da alle Menschen an gleichen Bewertungsmaßstäben gemessen werden und zugleich individualisierend, da sich von den je verschiedenen Standards immer wieder spezifische Abstände, Niveaus oder Besonderheiten ergeben.

Die Disziplinargeschichte des Körpers zeigt, wie der Körper einerseits in den Mittelpunkt der Methoden und Praktiken von Beobachtung, Kontrolle und Prüfung rückt; sie zeigt aber auch, dass die Intention der jeweiligen gesellschaftlichen Institution, seien es Gefängnisse, Fabriken, Militär oder Schule, über den Körper hinaus auf die Seelen der Betroffenen zielen. Die Disziplinargeschichte des Körpers ist eine der homogenisierten und individualisierten, kurz: der normierten Seele, die dem Menschen von eben diesen Institutionen verliehen wird.

Hierbei praktiziert die Disziplingesellschaft eine „absteigende Individualisierung“, denn – wie im physikalischen Gesetz der kommunizierenden Röhren – je anonymer und funktioneller die Macht wirkt, desto eher zeitigt sie eine Individualisierung der in und mit ihr Lebenden. Und tritt die Macht weniger durch Zeremonien denn durch Überwachungen „in Erscheinung“, werden statt Genealogien und Stammbäumen vergleichende Kalibrierungen vorgenommen, werden weniger „entscheidende“ Taten, sondern eher die Abstände zur Norm für die Einzelnen entscheidend: „In einem Disziplinarsystem wird das Kind mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, der Wahnsinnige und der Delinquent mehr als der Normale. Es sind jedenfalls immer die ersteren, auf die unsere Zivilisation alle Individualisierungsmechanismen ansetzt; und wenn man den gesunden, normalen, gesetzestreuern Erwachsenen individualisieren will, so befragt man ihn immer danach, was er noch vom Kind in sich hat, welcher geheime Irrsinn in ihm steckt, welches tiefe Verbrechen er eigentlich begehen wollte“ (ebd., S. 248 f.).

Die Disziplinarmacht arbeitet mit einer neuen Form der Subjektivierung/Unterwerfung. Sie unterwirft, indem sie den Menschen zum Objekt macht, und indem sie den Menschen dazu „macht“, sich selbst durch die Vergegenständlichung zu objektivieren. Im „Herzen“ der Disziplinarmethoden arbeitet die Prüfung, die „subjektivierende Unterwerfung jener, die als Objekte wahrgenommen werden und die objektivierende Vergegenständlichung jener, die zu Subjekten unterworfen werden“ (ebd., S. 238). Die Prüfung ist die zentrale Technologie einer „Mikrophysik der Macht“ (Foucault). Sie ist das „Rad“, das im Räderwerk der Macht Delinquenten „produziert“, in der Klinik Kranke „fabriziert“ und in der Psychiatrie Geisteskranke „formiert“; in der Schule werden durch sie Schüler „erzeugt“ und in der Psychoanalyse „Neurotiker“. Diese Produkte der jeweiligen Institutionen und Organisationen sollen diese am Leben erhalten und zudem ihre Macht noch steigern. Denn die „Rückfälle“ in ihren Mechanismen sind vorkalkulierte „Vorfälle“, die in Form einer *self fullfilling prophecy* die Notwendigkeit der jeweiligen Institutionen und ihrer Maßnahmen noch unterstreichen, können diese doch gleichsam als deren transzendente Bedingungen gelten. Die Identität des Delinquenten, die Abweichung von der Norm, ist der Effekt einer Praxis, die mittels Prüfungen und Strafen auf Individualisierung und Subjektivierung zielt.

Die neuere Normalismusforschung, namentlich Jürgen Link (1997), kann nun zeigen, dass die Norm bzw. die Normativität nicht nur eine intensive Verwendung in Medizin, Justiz und Pädagogik erfahren haben und dass diese Begriffe stärker auf einen feststehenden Musterbegriff bezogen sind, während der flexiblere Begriff der Normalität bzw. der Normalisierung an der gesellschaftlichen Mitte und am statistischen Durchschnitt orientiert ist. Normen sind Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung, Normalität bezeichnet das systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Fähigkeiten und Kompetenzen. „Normalität“ dient in diesem Sinne zur Selbstvergewisserung und zur Selbststandardisierung von Individuen. Folgt

man diesen Forschungen, so zeigen sich sogenannte Basisnormalfelder wie Leistung, Gesundheit, Intelligenz, Sicherheit, Sexualität etc., für die regulative, immer wieder an kulturelle und soziale Entwicklungen angepasste Kriterien der Orientierung entwickelt und beschrieben werden. Die Individuen finden sich dann idealtypisch auf einer Verteilungskurve wieder, die der Gauß'schen Normalverteilung entspricht, und sie können dementsprechend das Risiko der Abweichung ebenso berechnen wie sie Maßnahmen ergreifen können, um sich selbst zu normalisieren.

Normalismus ist im Sinne von Link oder Foucault eine sich mit der bürgerlichen Gesellschaft herausbildende regulierende und orientierende Strategie, die den Menschen nahe legt, sich in sozialen Mittellagen zu verorten, um gleichweit von jeglicher Abweichung entfernt zu sein. Normalismus zielt auf Mediokrität; denn jenseits der Grenzen des Normalen greifen Mechanismen regressiver Sozialdisziplinierung. Normalismus zielt auf den berechenbaren Menschen, auf den „Durchschnittsmenschen“ (Quételet), sei es im Sinne des körperbeherrschten Individuums, sei es im Sinne der sozial beherrschten Gesellschaft.

Dabei erscheint das Normalismusmaß, anders als das der Normativität, stärker einem historischen und kulturellen Wandel unterlegen. In diesem Sinne kann man mit Link (1997, S. 77 ff.) zunächst zwei Normalismusstrategien differenzieren: eine *protonormalistische* Strategie, die mit sehr engen und fixierten Grenzbereichen und einer maximalen Komprimierung von Normalitätszonen operiert, um eine einfache homöostatische Normalität zu erreichen, und eine *flexible normalistische* Strategie, die ein weites Spektrum von Normalitäten mit vielen Übergängen zu Risikobereichen und Anormalitäten erlaubt, und somit ein dynamisches Verständnis von Normalität ermöglicht. Während die erste Strategie eher in „totalen Institutionen“ (Goffman) anzutreffen ist und ganz auf Abrichtung und Disziplinierung setzt, findet sich die zweite, in der Moderne (seit dem 20. Jahrhundert) immer wichtiger werdende Strategie in vielen Institutionen und Organisationen wieder, die stärker an Integration und Autonomie interessiert sind. Setzt die erste Strategie auf eine Fremdverortung der Individuen in einem fest gefügten System der Normen, ist die zweite an einer Selbstverortung der Individuen in dynamischen Normalitätsbereichen interessiert, die einerseits Möglichkeiten einer autonomen Lebensgestaltung, andererseits aber auch das Risiko einer falschen Selbst-Normalisierung bergen. Doch sind beide Strategien wie zwei „siamesische Zwillinge“ aneinander gebunden: „Jeder starke Protonormalismus löst in längeren Phasen historischer Entspannung Tendenzen zur Flexibilisierung aus; jeder radikale Flexibilitätsnormalismus schlägt in Krisenprozessen wieder in stärker protonormalistische Tendenzen um“ (Link 2002, S. 542). Darüber hinaus konstatiert Link auch einen sogenannten Transnormalismus, mit dem ein Normalitätskonzept gemeint ist, das nicht auf statistischen Durchschnittsberechnungen beruht und das sich in einer „Art Schwebestand an der Grenze des flexiblen Normalismus“ (Link 1997, S. 33) befindet. Diese Normalitätsperspektive impliziert, dass moderne Individuen, wollen sie nicht den Gefahren der Etikettierung

und Stigmatisierung unterliegen, einerseits ständige Normalisierungsarbeit leisten müssen und andererseits – gibt es doch keine wesentlichen Grenzen des Normalen – kaum vor einer Denormalisierung geschützt werden können.

Pädagogisch betrachtet kann man vor dem Hintergrund dieser Forschungen die Regulierungstechniken der Normierung und Normalisierung mit Norbert Elias als den Prozess der Zivilisation als Selbstdisziplinierung verstehen, mit Dieter Richter die Geschichte der pränormalistischen bösen und guten Kinderbilder sowie mit Carl Schneider die christliche Geschichte der sündigen Kinder nachzeichnen, oder mit Philippe Ariès die Konstituierung des Kindes als Schüler, als Separierung und Verschulung von Kindheit begreifen. Man kann die Konstruktion von Normalität und Abweichung bei Quételet, Comte, Bernard, Galton und Durkheim und die Normalisierung des kindlichen Verhaltens in der bürgerlichen Moderne (etwa durch die Etablierung der „Kinderfehler“) bei den Philanthropen und Humanisten beobachten; man wird auch in den Menschenbildern des 19. und 20. Jahrhunderts die Figuren des Normierten und Normalen etwa in Gestalt des „geborenen Verbrechers“, der „Verwahrlosung“, der „psychopathologischen Minderwertigkeit“, des „Schulversagers“, des „Überlasteten“, des „Verhaltensgestörten“ oder des Behinderten wiederfinden (vgl. von Stechow 2004). Und schließlich lassen sich die Normalisierungstheorien und -praktiken mit ihren Standardisierungseffekten heute schon zu Beginn des Lebens in den diversen medizinischen und schulischen Untersuchungen nachweisen (Kelle/Tervooren 2008).

Zur Pädagogischen Anthropologie der Sonderpädagogik

Vor allem die Sonderpädagogik mit ihrer Fundamentalkategorie der Behinderung stellt für die Pädagogische Anthropologie eine besondere Herausforderung dar, wird doch Behinderung oftmals mit Blick auf Normalität und Normativität definiert (Schildmann 2009). Normen und Normalitäten – die im Folgenden nicht streng unterschieden werden (vgl. Canguilhem 1974, S. 163 ff.) – können im Zusammenhang mit der Thematik der Behinderung in vielfältigen Formen auftreten: als *technische* Normen, die auf die Anfertigung von normierten Prothesengliedern für mechanistisch codierte Körper- und Bewegungsnormen hinauslaufen; als *soziale* Normen, die das Einhalten spezifischer sozialer und kultureller Üblichkeiten fordern; als *medizinische* Normen, die Gesundheit von Krankheit trennen; als *funktionale* Normen, die Kriterien der Arbeits- und Leistungsfähigkeit in den Mittelpunkt rücken; als *statistische* Normen, die an einer Normalverteilung von spezifischen Werten orientiert sind; oder als *ideale* Norm, die ein anthropologisches und/oder sozio-moralisches Optimum zum Ausdruck bringt. Schließlich lässt sich auch von *ästhetischen* Normen sprechen: und zwar in Form einer idealen, einer exotischen, durchschnittlichen und einer Oberflächen-Schönheit.

Gemeinhin wird unterstellt, dass Behinderung im anthropologischen Sinne als Abweichung von einer Norm, sei es nun eine körperliche Norm der Unversehrtheit oder

Schönheit, eine Norm der politischen und ökonomischen Selbständigkeit, eine hermeneutische Norm der Verständlichkeit oder eine pädagogische Norm der Bildsamkeit und Unerziehbarkeit, verstanden wird (vgl. Sohn/Mehrtens 1999). Menschen mit Behinderungen erscheinen vor diesem Hintergrund als unerziehbar, unverständlich und bildungsunfähig, lediglich noch förderungsbedürftig und therapiefähig, und gelegentlich werden ihnen selbst diese Fähigkeiten noch abgesprochen. Historisch betrachtet prägen diese Menschenbilder die Behindertenpädagogik – bis heute. Die pädagogische wie ethische Gefahr einer solchen anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik besteht nun darin, dass man eine Theorie des „ganzen Menschen“ aufstellt, die als Norm dient, um das von ihr Abweichende als krank, ungenügend, gefährlich, unerziehbar etc. zu klassifizieren. Indem eine solche Anthropologie einem essentialistischen Menschenbild folgt, legt sie (notwendigerweise) zugleich auch das Nicht-, Noch-Nicht- oder Nicht-Mehr-Humane fest. Diese Festlegung geht in der Geschichte der Sonderpädagogik mit der Kopplung an theologische, medizinische, psychologische, soziologische und pädagogische Konzepte einher, die in ihrem Bezug auf das „Anormale“ sowohl normativ wie auch protonormalistisch und flexibel normalistisch verfahren, wobei in jüngerer Zeit das für diesen Diskurs maßgebliche Basisnormalfeld die Leistung darstellt.

Die für die Medizin wie auch für die Behindertenpädagogik konstitutive Problematik der Normativität und Normalität – es muss eine Norm geben, von der aus der Gegenstand der Sonderpädagogik als menschlicher Sonderfall erscheint, der sonderpädagogischer Maßnahmen bedarf, und es muss eine statistisch nachweisbare Einstellung von Normalitätszonen geben, von der aus spezifische Menschen denormalisiert werden können – wird in dem Moment zweifelhaft, in dem diese anthropologischen Normen und Normalitäten als kontingent, willkürlich und unbegründet, ja unbegründbar deutlich werden (vgl. Kamper/Wulf 1994). Behinderung fungiert so als anthropologische Grenze, die der Pädagogik selbst Grenzen setzt, die sie wiederum als „natürlich“ etikettiert. Versteht man Behinderung aber nicht als anthropologisches Apriori, sondern als eine an einen sozialen Kontext gebundene Konstruktion und Interpretation, so bedeutet dies, die Relativität und Relationalität des Behinderungsbegriffs in Rechnung zu stellen und zunächst nach den konkreten Bedingungen und Implikationen solcher normativen und normalisierenden Modelle zu fragen (Weinmann 2003).

So kann man zunächst die Historizität der normierenden und normalisierenden Grenzziehungen skizzieren, die jeweils unterschiedliche Repräsentationsformen von Behinderungen markieren: Holzschnittartig formuliert stehen sich im Mittelalter das gottgewollte Leben und die teuflische Existenz gegenüber, im Barock finden wir die Dichotomie von zivilisatorischem Leben und animalischer Besessenheit, im Zeitalter der Aufklärung die Differenz von Vernunft und Wahnsinn, die im Nationalsozialismus dann dem Double von hochwertiger, reiner Rasse und minderwertiger Bastardisierung weicht. In der Moderne orientiert man sich an einer utilitaristisch verstandenen Rationalität, die das kalkulierbare Risiko zu minimieren sucht, und in der Postmoderne betreiben wir ein Management humaner Ressourcen, eine Reproduktionstechnologie, die

an der Warenproduktion, der Qualitätskontrolle und Optimierung des Produktionsprozesses interessiert ist (Mattner 2001).

Normalisierung ist in diesem Kontext ein Handeln, das in seiner schwächeren Variante dazu führt, sein Gegenüber an die alltäglichen oder ideellen Normen anzupassen oder es diesen zu unterwerfen; in seiner stärkeren Variante bedeutet Normalisierung ein performatives Handeln, das die Abweichungen von der Norm hervorruft, indem es sie (durch Stigmatisierung) „anruft“. In diesem Sinne ist Normalisierung ein wesentlich dynamischerer, kreativerer und polemischerer Begriff. Normalisierungen in ihrer schwachen wie ihrer starken Variante führen zurück auf Ordnungen und deren Infragestellungen.

Wie fest oder durchlässig Grenzziehungen zwischen „normal“ und „anormal“ auch immer sind und wie flexibel solche grenzziehenden Normalisierungen auch gedacht werden, ob sie sich stärker am Modell der Normierung oder an dem der flexiblen Normalisierung orientieren, und wie auch immer diese selbst einen historischen Wandel forcieren oder durch ihre Beharrung auf traditionelle Strukturen blockieren, und wie auch immer ihre letztliche Begründung sein mag: theologisch, psychologisch, medizinisch, neuro-biologisch, ästhetisch, sozial etc. – entscheidend erscheinen die mit ihnen einhergehenden Praktiken. Grenzziehungen sind performativ: Sie führen dazu, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale zu identifizieren, zu analysieren und zu klassifizieren; sie implizieren Ab- und Aussonderung, Anpassung und Korrekturen, Normalisierung und Eliminierung. Menschen mit Behinderungen sehen sich in den für sie vorgesehenen Institutionen einer ständigen Beobachtung, Prüfung und Therapie ausgesetzt, die vor keinem ihrer Lebensbereiche haltmacht und ihnen unter anderem die Freiheitsspielräume in sexuellen, intimen und körperlichen Belangen extrem beschneidet. Grenzziehungen gehen zurück auf Ordnungen und deren Infragestellungen; sie versuchen legitimatorische, teleologische, systemische oder ästhetische Ordnung durchzusetzen und aufrechtzuerhalten.

Problematisch erscheint hier, dass die Normalität der Gesundheit keine genaue Angabe darüber macht, wann sie nicht erfüllt ist. Die Grade der Nichterfüllung einer idealen oder statistischen Normalität bleiben variabel und es stellt sich die Frage, ab wann jemand als behindert gelten kann oder soll. Zudem erschwert die wissenschaftliche Steigerung der Informationen die Auswahl der Praktiken, die es erlauben, einen angemessenen Umgang mit eben diesen Grenzen zu pflegen. Wie weit oder wie eng zieht man die Grenzen der Behinderung bzw. soll man sie ziehen? Inwieweit gibt es „absolute“ Grenzen, wenn man die historischen und kulturellen Differenzen des Phänomens „Behinderung“ bedenkt (Zirfas 1998)? Wenn die Anthropologie der Neuzeit sich immer wieder auf Normalität fokussiert, so bildet ihre Kehrseite die stetige und nicht zu bewältigende Angst, nicht normal, d. h. etwa behindert zu sein. Hier ist an die Einsicht von Georges Canguilhem (1974, S. 132) zu erinnern, dass Pathologien immer auch Formen von Normalität darstellen.

Die Norm als Trennung von Normal und Anormal impliziert weiterhin die Legitimation derjenigen Wissenschaften, die sich dem Nicht-Normalen zuwenden, in der Absicht, es auf den normalen Weg zurückzubringen. Die wissenschaftlichen Experten zeichnen sich dabei nicht so sehr durch spezifische Kompetenzen und Qualifikationen aus, sondern durch ihre Funktion der Bestätigung einer spezifischen – hier behinderten – Identität des Anderen. Daher ist auch weniger entscheidend, ob die Norm „des“ Vernünftigen nun deskriptiv verstanden werden soll, als der Mittelwert, der Standard oder das Normale, oder doch eher normativ, als das Ideal, Regulativ oder das Muster. Durch Normalisierungspraktiken werden Offenheit, Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungsfähigkeiten der Menschen – nicht nur mit dem Blick auf Menschen mit Behinderungen – ständig unterlaufen (vgl. Becker/Koch 1999).

Und schließlich impliziert die normalisierende Grenzziehung auch noch eine Differenzierung der Menschen in bildsame und nicht bildsame. Hierbei liegt ein falsches anthropologisches Verständnis von Bildsamkeit vor. Denn auch wenn die Bildsamkeit nach wie vor als ein zentrales konstitutives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns gelten muss, so gilt auch nach wie vor Mollenhauers bezüglich der anthropologischen Bildsamkeit geäußertes Diktum ihrer wissenschaftlichen Unerfassbarkeit: „Ich weiß es nicht [was Bildsamkeit ist, JZ], und ich halte es für unmöglich, es in dem Sinne ‚wissen‘ zu können, in dem die Wissenschaft sich bemüht, zuverlässiges Wissen zu erzeugen. Wissenschaftliches Reden über Bildsamkeit ist nichts als die Erläuterung dieser Unmöglichkeit“ (Mollenhauer 1994, S. 80; im Orig. kursiv). Denn Bildsamkeit ist kein genuin anthropologisches, sondern ein *pädagogisch*-anthropologisches Prinzip. Daher hat die neuzeitliche Bildungstheorie immer wieder auf die Veränderungsfähigkeit des Menschen abgehoben, und wenn sie von Bildsamkeit spricht, bedeutet dies, dass jedes Individuum an seiner Bestimmung zu arbeiten habe; und dass es letztlich kein universelles Maß für die Bildsamkeit des Einzelnen gibt, das diesem seine Bestimmung von außen auferlegt. Bildsamkeit eines Menschen ist nicht der anthropologische Maßstab, an dem seine Bestimmung zu messen wäre, sondern die pädagogische *Aufgabe*, die sich aus seiner Bestimmung ergibt, dass der Mensch sich selbst bilden *soll*.

Schluss

Nicht nur die Spezialdiskurse, wie etwa die der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder der Justiz, sondern auch die der aktuellen Pädagogik mit ihren vielen Teildisziplinen sind genuin durch Normen und Normalitäten mit ihren impliziten oder expliziten anthropologischen Annahmen geprägt; doch mit der Neuzeit verbunden ist auch eine Normenproblematik, insofern sich Normen nicht mehr allgemeingültig begründen lassen, sich aus ihnen keine Praxis (mehr) unmittelbar ableiten lässt noch sich wissenschaftliche Erkenntnisse aus ihnen ergeben können (vgl. Ruhloff 1979). Normen, deren Funktion in

der Normierung, der Ausrichtung an spezifischen Vorschriften, Regeln und Standards zu sehen ist, geraten somit immer in den Verdacht, dezisionistisch oder beliebig zu sein und sich auf (unnötige) Macht und Gewaltdurchsetzung zu beschränken. Denn den Modellen und Theorien der Normativität und Normalität liegt eine pragmatische Legitimierungsstrategie zugrunde; wer im Namen des Natürlichen, Selbstverständlichen, Normalen und Normativen spricht, reklamiert eine nicht mehr hintergehbare Fundamentalität und eine phänomenale Evidenz, die sich gegen jede Form von Kritik *ab ovo* gesichert sieht. Diese Unterstellungen sind zugleich Fest-Stellungen, die ihre argumentative Ausweisbarkeit „immer schon“ unter Beweis gestellt haben. Und nicht selten verdanken sich diese Theorien einer Zirkularität, die aus der „Offensichtlichkeit“ der Tatsachen auf ihre Apodiktizität schließt, oder auch einer willkürlichen Setzung, die das Modale – die positive Norm, den errechneten Durchschnitt – zum Kategorischen erklärt.

Hiermit ist eine für die neuzeitliche Pädagogik fundamentale Widersprüchlichkeit verbunden, denn mit allgemeinen Normen, die auf der Abstraktion von Einzelfällen beruhen, kann man als Pädagoge den Individuen ebenso wenig gerecht werden wie mit der Normalität der kontinuierlichen Skalierung quantitativer Abstände, die in der Vernachlässigung qualitativer Differenzen bestehen. Denn Normen, aber auch Normalitäten beziehen Ungleiches auf eine wie auch immer geartete Gleichheit. Und da die normalistische (und utilitaristische) *Maxime* schon erfüllt ist, wenn mit minimalem Aufwand sich mittlere Leistungen einstellen, kann man sich die individuelle Förderung von individuellen Spitzen- und Minderleistungen auch sparen, da hierfür der Aufwand zu groß erscheint (von Stechow 2004, S. 194 f.).

Insofern bleibt der pädagogische Umgang mit Normen und Normalität, und das heißt auch: der pädagogische Umgang mit Normerfüllung und Normabweichung, mit Konformität und Devianz pädagogisch höchst problematisch. Weder Normen als Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung noch Normalität als systemkonformes, produktives Erscheinen und Verhalten bzw. Kompetenz sind theoretisch ohne Zweifel und praktisch handlungsorientierend. So sind etwa Kriterien, wie sie in medizinisch-psychologischen Klassifikationssystemen wie dem ICD-10 oder dem DSM IV für die medizinischen Pathologien vorliegen, im Einzelfall für die Pädagogik praktisch wenig hilfreich, denn mit diesen Systemen sind weder die sie konstituierenden Elemente noch deren Entwicklung bzw. deren Zusammenspiel und auch nicht ihre individuelle subjektive Bedeutung tatsächlich geklärt. Und auch die Bildung eindeutiger Kriterien und Begrifflichkeiten lässt sich – im Felde des Pathologischen wie des Normalen – nicht auffinden. Denn gelegentlich findet man hier auch Eigenschaften und Verhaltensweisen, die, je nach Kontext, auch als nicht nur nicht pathologisch, sondern als für moderne Erfolgsgesellschaften enorm funktional erscheinen: So können Rücksichtslosigkeit, Aggressivität und Unbelehrbarkeit für Manager ebenso sinnvoll sein wie Undiszipliniertheit, Absentismus und Perversionen für Künstler. Wer Menschen pädagogisch das Etikett „nicht normkonform“ bzw. „nicht normal“ verleiht, erschwert bzw. verunmöglicht Bildungs- und Erziehungsprozesse. Denn er wird damit der Offenheit der anthropologi-

schen Bestimmung, den subjektiven Bildungs- und Erziehungsnotwendigkeiten sowie den individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen nicht gerecht.

Literatur

- Becker, Peter/Koch, Josef (1999): Was ist normal? Weinheim.
- Canguilhem, Georges (1974): Das Normale und das Pathologische. München.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.
- Hofmann, Hasso (1984): Art. „Norm“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Darmstadt, Sp. 906–910.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1994): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt/M.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung. Weinheim/München.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.
- Link, Jürgen (2002): Art. „Normal/Normalität/Normalismus“. In: Barck, Karl-Heinz u. a. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Band 4. Stuttgart/Weimar, S. 538–562.
- Mattner, Dieter (2001): Die Erfindung der Normalität. In: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. (Hrsg.): Der (im-)perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit, S. 13–32.
- Mollenhauer, Klaus (1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Aufl. Weinheim/München.
- Ritter, Henning (1984): Art. „Normal; Normalität“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Darmstadt, Sp. 921–928.
- Rolf, Thomas (1999): Normalität. Ein philosophischer Grundbegriff des 20. Jahrhunderts. München.
- Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg.
- Schildmann, Ulrike (2009): Art. „Normalität“. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, S. 204–208.
- Sohn, Werner/Mehrtens, Herbert (1999): Normalität und Abweichung. Opladen.
- Stechow, Elisabeth von (2004) Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung von Kindheit. Wiesbaden.
- Weinmann, Ute (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Opladen.
- Zirfas, Jörg (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, Hans/Sasse, Ada (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied/Berlin, S. 96–119.

Eigenes und Fremdes

Michael Wimmer

1 Grenzen und Relationen

Nicht ohne Grund fehlen im Titel die Artikel: Sie würden nicht nur unterstellen, dass es sich um gegebene Objekte der Erfahrung und des Wissens handelte, sondern darüber hinaus würden sie eine kategoriale Bestimmbarkeit versprechen, die problematisch und so nicht einlösbar ist. Könnte man das Fremde umstandslos erkennen und begrifflich identifizieren, würde es dadurch zu etwas Bekanntem und seine Fremdheit gerade verlieren. Und will man über das Eigene sprechen, das Ureigenes nur wäre, wenn es in unvordenklicher Urvertrautheit so mit dem Ich zusammenfiel, dass es von ihm nicht einmal als ein Bewusstseinsgegenstand erfasst werden könnte, dann bedürfte es zuvor eines Abstandes, um es überhaupt zum Thema und Gegenstand der Rede machen zu können. Man müsste sich also vom Eigenen entfernen, wodurch es einem wenigstens partiell fremd würde. Weder das Eigene noch das Fremde können also *als solches* erfasst, erkannt und bestimmt werden. Wenn aber das vermutete Eigene schon im Akt seiner reflexiven Erkenntnis zu einem vom denkenden Ich unterschiedenen und getrennten Gedachten, also zu etwas partiell Fremdem wird, dann stellt sich die Frage, was dieses Fremde von anderem Fremden unterscheidet. Und wie vermeintlich Eigenes fremd werden kann, so kann sich das Ich Fremdes aneignen, indem dieses, in eine unmittelbare Nähe zum Eigenen gerückt, vertraut, assimilierbar und letztlich auch zum Eigenen wird.

Die Begriffe „Eigenes“ und „Fremdes“ bezeichnen daher keine festen Objekte oder Objektbereiche. Alles Fremde kann vertraut und alles Bekannte wieder fremd werden. Deshalb lassen sich Eigenes und Fremdes auch nicht grundsätzlich entlang anderer Oppositionen wie z. B. derjenigen von Innen-Außen, Subjekt-Objekt, Ich-Welt voneinander unterscheiden. Klare und stabile Grenzziehungen sind in diesem Fall aufgrund der Unbestimmbarkeit des Fremden und des Eigenen prinzipiell nicht möglich. Viel-

mehr hängt umgekehrt von der Grenzziehung und der Unterscheidungspraxis ab, was jeweils als fremd und was als vertraut und zugehörig erscheint. Die jeweilige Perspektive oder Einstellung bedingt, ob etwas als fremd erscheint. Fremdheit lässt sich daher als eine Zuschreibung und Etikettierung verstehen, die nach Maßgabe subjektiver, gesellschaftlicher oder kultureller Kriterien getroffen wird und als eine praktisch folgenreiche Abgrenzung von Fremden bzw. „den Anderen“ sowie als eine Identitätsbestimmung vom Eigenen bzw. von „uns“ fungiert. Das Fremde erweist sich hier als Resultat einer Projektion bzw. eines negativen Abgrenzungsmechanismus zur Konstitution und Aufrechterhaltung der eigenen Identität (Said 1981).

In der alltäglichen Praxis erscheint es allerdings so, als gäbe es natürliche oder institutionalisierte Grenzen, die Eigenes und Fremdes klar voneinander unterscheiden. Als ob es beides als solches gäbe, wird Fremdheit sprachlich zuweilen als ein Attribut spezifischer Objekte oder anderer Menschen verwendet, wohingegen das Eigene mit dem ursprünglichen Wesenskern des Individuums und seiner Gruppe identifiziert wird, als Eigenschaft und zugleich als eigentliche Substanz des Selbst, in dem die Individualität des Subjekts gründet. Doch angesichts der Schwierigkeiten der Selbsterkenntnis und des Fremdverstehens vergeht diese Auffassung einer schlichten Gegebenheit von Eigenem und Fremdem, wie sie für die „natürliche Einstellung“ (Husserl) charakteristisch ist. Was das Eigene angeht, so hat die philosophische Suche nach dem Grund des Eigenen nicht das wahre Selbst entdeckt, sondern bloß einen haltlosen Bilderstrom (Fichte 1981; Gamm 1992) und ein grundloses Selbst, das in seiner „Unausdeutbarkeit“ (Gamm 2000, S. 207 ff.) nur noch gefasst werden kann als ein „Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1966, S. 13). Und was das Fremde angeht, so sind die ethnologischen Versuche einer Erkenntnis und eines Verstehens des Fremden bereits an dem Versuch gescheitert, den/das Fremde darzustellen und zu beschreiben, ohne ihn/es seiner Fremdheit zu berauben. Stattdessen wurde Fremdes dadurch vereinnahmt, dass man es in der Sprache und den Interpretationsmustern der eigenen Kultur beschrieb, wodurch es in derselben Bewegung in seiner eigentümlichen Fremdheit zugleich ausgeschlossen wurde (Berg/Fuchs 1993). Beide Versuche der Identifikation sind gescheitert und werden in ihrer ambivalenten Doppelbewegung von Aneignung und Ausgrenzung als Strategien der Gewalt erkennbar, die es in ein und derselben Bewegung negieren und performativ als Konstruktion hervorbringen. Dabei entzieht sich auf der einen Seite das vermeintlich Eigene umso mehr, je mehr das Ich in sich geht. Und auf der anderen Seite der Relation verschwindet das irreduzibel Fremde in dem Maße, wie es vermittels der prädikativen Bestimmungslogik als Bild oder Typus hervorgebracht und erfasst wird.

2 Perspektiven und Zugänge

Neben der Soziologie, die schon früh verschiedene Figuren und Gestalten des Fremden in ihren typischen Merkmalen und historisch sowie soziokulturell differenten Funk-

tionen beschrieben hat (Merz-Benz/Wagner 2002) und in deren gegenwärtigem Diskurs Fremdheit als eine soziale Konstruktion thematisiert wird (Hahn 1994; Stichweh 2010), hat im philosophischen Diskurs die Phänomenologie eine Perspektive auf das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem entwickelt, die konstitutionslogisch von der Erfahrung des Fremden ausgeht und das Fremde primär räumlich, von seinen Orten her denkt (Waldenfels 1997, S. 12). An Husserl anschließend, der den Charakter des Fremden als die „bewährbare Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ beschrieb (Husserl 1977, S. 117), wird in dieser Perspektive die Fremderfahrung als Widerfahrnis verstanden, die von dem darin sich meldenden fremden Anspruch ausgeht, wobei die Begegnung des Fremden als tendenziell ent-subjektivierende Grenzerfahrung ausgelegt wird: Fremdes widerfährt dem Subjekt und kommt seiner Eigeninitiative zuvor (Waldenfels 2002). Es wird in seiner Eigenheitssphäre gestört, wobei die Unbestimmtheit, Unzugänglichkeit und Unvergleichlichkeit des Fremden das Wissen und Können des Subjekts begrenzt. Ist nämlich unsere vertraute Eigenheitssphäre ein symbolisch strukturiertes Universum von Bedeutungen, dann signifiziert jedwedes Fremde eine Bedeutungslücke und Leerstelle in dieser Welt, die es in gewisser Weise transzendiert. Insofern für das Fremde in Wahrnehmung, Bewertung und Beurteilung keine vorab passenden Codierungen, Verhaltens- und Handlungsrouninen zur Verfügung stehen, löst es Verunsicherung aus, Verwunderung wie auch ängstliches Erstaunen. Die Erfahrung des Fremden hat ihre Spezifik deshalb in der ambivalenten Kombination aus Anziehung und Abstoßung, Faszination und Schrecken in allen möglichen Mischungsverhältnissen, und zwar vor jedem moralischen Urteil. Praktisch macht sich deshalb das Fremde selbst immer irgendwie bemerkbar, indem es eine Antwort provoziert. Die Konstruktionen lassen sich daher verstehen als Antworten auf die Herausforderung des Fremden, die es in seiner irritierenden Unfassbarkeit zugleich bewältigen.

Wird in der soziologischen Perspektive die Konstruktion des Fremden bedingt durch die kulturellen Werte und Normen sowie die gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse, die sich im Habitus und praktischen Sinn der Individuen inkorporieren (Bourdieu 2005), hängt auch für die Phänomenologie die jeweilige Auffassung von Fremdheit zum einen von der Situationsdefinition und der Organisation einer Welt vermittelt der jeweiligen symbolischen Ordnung ab, die das Verhältnis zwischen Dingen und Wörtern, Innen und Außen, Traum und Wirklichkeit reguliert und je nach Raum, Zeit und Kulturordnung differiert. Wesentlich ist jedoch zum anderen, dass auch die Differenzen zwischen *Fremdem*, im Sinne von Erfahrungsbereichen und -gehalten, und *Fremdartigem*, im Sinne von Erfahrungsstrukturen und -ordnungen (Waldenfels 1990, S. 59), einer Positionierung des Beobachters unterstehen, die sich von der objektivierend-funktionalistischen dahingehend unterscheidet, dass zwischen Eigenem und Fremdem keine Reversibilität besteht. Das Fremde ist nicht einfach woanders, sondern vom Eigenen unauflösbar getrennt; es findet sich von ihm also radikal unterschieden wie z. B. in der Geschlechter- oder der Kulturdifferenz. Der Beobachter dieser Unterschiede gehört selbst immer schon mit auf die eine Seite der Unterscheidung,

weshalb niemand voraussetzungslos, von außen und neutral wie ein Schiedsrichter die Geschlechter oder Kulturen voneinander unterscheiden oder miteinander vergleichen könnte (Waldenfels 1997, S. 21).

Das bedeutet zum *einen*, dass Sachverhalt und Zugangsart untrennbar miteinander verbunden sind, denn wem wann etwas wie und in welchem Kontext als fremd erscheint, ist radikal abhängig von der Perspektive des Beobachters. Zum *zweiten* ist Fremdheit dann unaufhebbar, weil sie der Name für eine irreduzible Unzugänglichkeit ist, von der man zwar wissen und die man erfahren kann, ohne dass sie dadurch aber zugänglich, vertraut und kategorial identifizierbar würde. Man kann sein Geschlecht nicht verlassen, um es mit dem anderen zu vergleichen. Das andere Geschlecht bleibt trotz aller Verstehensmöglichkeiten letztlich unzugänglich, so wie im Grunde jede/r Andere zwar erfahrbar, in seiner Andersheit aber undurchschaubar und fremd bleibt, auch die/der scheinbar vertrauteste Nächste. Das impliziert aber zum *dritten*, dass die Paradoxie der Fremderfahrung nicht nur für das äußere Fremde, sondern auch für das Eigene gilt. Wie die wahrnehmbare Gegenwart des Fremden gerade in seiner Unzugänglichkeit und Entzogenheit besteht und die Form einer anwesenden Abwesenheit annimmt, so verweist die Selbsterfahrung stets auf eine unzugängliche Fremdheit im Eigenen, die mit dessen unerreichbarer Konstitutionsgeschichte zusammenhängt, in der sich das Eigene im Medium des Spiegelbildes als Identifikation mit dem Anderen und dann vermittels der Übernahme der Sprache des Anderen und vom Anderen erst bildet (Lacan 1973; Derrida 2003). Diese Anwesenheit des Fremden im Eigenen geht Hand in Hand mit einer Abwesenheit des Selbst für sich selbst, wobei der Selbstentzug (Meyer-Drawe 2007) bzw. diese Erfahrung der Selbstfremdheit in engstem Zusammenhang steht mit der Erfahrung des Fremden, durch die sie aktualisiert wird.

Auch das Eigene ist also nicht als homogene Substanz oder undifferenzierte Ganzheit aufzufassen, sondern ist bestimmt durch eine Kluft, die ihm eine Fremdheits-erfahrung am eigenen Leibe zumutet (Plessner 1970; Merleau-Ponty 1966). Das Eigene und das Fremde gehören daher als begriffliches Kontrastpaar zwar grundsätzlich zusammen, ohne dass sich aber ihre Relation noch als eine wechselseitige dialektische Konstitutionslogik klar abgrenzbarer Identitäten oder als eine die Selbst- und Fremdwahrnehmung erweiternde Erfahrung beschreiben ließe, bei der das Fremde als Spiegel des Eigenen fungierte. Statt sich in ihrer Verschiedenheit als Gleiche bloß zu bestätigen, bringt Anerkennung performativ hervor, was sie vorgibt nur zu bestätigen (Balzer 2007), und ist daher an der machtvollen Konstruktion dessen beteiligt, worin sich der Andere wieder zu erkennen genötigt wird. Die intersubjektive Anerkennungslogik, wie sie heute in der Folge Hegels weiter entwickelt wird, trägt daher unwillentlich zur Homogenisierung der Fremdheit des Anderen bei, die sie nur nach Maßgabe des Eigenen anzuerkennen vermag. Aus der Perspektive radikaler Alteritätsphilosophie (Lévinas 1983) scheitert deshalb die Theorie der Anerkennung an der irreduziblen Fremdheit des Anderen, der asymmetrischen Struktur der Verantwortung und der Dezentrierung bzw. Spaltung des Subjekts.

3 Aktualität und Geschichte

Das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem ist anthropologisch grundlegend, aber weder eine Konstante noch eindeutig bestimmt, sondern kulturell und historisch wandelbar und zudem plural und in sich different. Mit der kulturellen Homogenisierung des Fremden und der Dezentrierung des Subjekts ist die Grenze selbst erodiert. Sie trennt nicht mehr beide Bereiche voneinander, sondern verläuft durch sie hindurch und spaltet sie in ihrem Inneren. So macht sich im Eigenen eine Selbstfremdheit bemerkbar (Kamper 1997), die nicht aus einer Entfremdung von etwas ursprünglich Eigenem, sondern aus dessen anfänglicher Alterität und Fremdheit resultiert. Und umgekehrt scheint das vormalige Fremde in die Nähe gerückt zu sein und – als integraler Bestandteil der Lebenswelt veralltäglicht und unsichtbar geworden – seine Anstößigkeit verloren zu haben. Die radikale Fremdheit von Menschen und Räumen jenseits der bekannten eigenen Welt und ihrer Grenzen scheint einer bloß noch relativen Verschiedenheit im Immanenzraum der einen globalisierten Welt gewichen zu sein. Aus den äußeren „Barbaren“ wären normale Nachbarn geworden.

Dies ist die soziologische Sicht: Die Weltgesellschaft ist auf dem Weg, alle/s Fremde/n zu inkludieren (Stichweh 2010), und weil sie kein Außen mehr kennt, kann sie nicht mehr exkludieren, was sie negiert. So gibt es in ihr im strengen Sinn keine Fremden mehr, weshalb sie gezwungen ist, die Konflikte und Differenzen intern auszutragen. In dieser Sichtweise korrespondiert der Weltgesellschaft kein Begriff des Fremden mehr, weshalb das Fremde als Schlüsselkategorie zur Erfassung der modernen Sozialwelt einerseits seine Bedeutung verliert. Andererseits jedoch habe sich die Fremdheit universalisiert, wobei die Ambivalenz zum Charakteristikum der normalen Sozialerfahrung geworden sei, wohingegen anstelle von Freundschaft oder Feindschaft sich die Indifferenz zur Normaleinstellung gegenüber den anderen herausgebildet habe (ebd., S. 128 ff.).

Abgesehen davon, dass sich in den Strukturen der Indifferenz die Möglichkeit einer neuen Barbarei in der Moderne verbergen könnte, ist ein Verlust radikaler Fremdheit in einer vollständig individualisierten Gesellschaft, in der alle wechselseitig zu Fremden geworden sind, zwar denkbar, doch handelt es sich auch hierbei um eine Transformation der Relation Eigenes-Fremdes, nicht um ihre Auflösung, wie die aktuelle Diskussion um den Umgang mit kultureller, ethnischer, geschlechtlicher, sozialer und sprachlicher Heterogenität belegt (Faulstich-Wieland 2011). Und doch ist gerade diese Nivellierung unvergleichlicher Andersheit und außerordentlicher Fremdheit hin zu einem gleich-gültigen Nebeneinander relativer Verschiedenheit verbunden mit einer Verwerfung des radikal Fremden und absolut Anderen, die keineswegs folgenlos ist. Betroffen sind davon alle Basisstrukturen in den Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt, konstitutionslogisch, pragmatisch, ethisch wie auch politisch, und zwar sowohl was das Selbst- und Weltvertrauen angeht als auch die Bindungen an andere und die Gesellschaft, wie auch die Möglichkeit von Gewaltfreiheit und Gerechtigkeit.

Dass mit den gegenwärtigen Strukturwandlungen Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen, den Entwicklungsmöglichkeiten von Individualität und der Identitätsfindung sowie in den pädagogischen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten einhergehen, kann hier nur erwähnt, nicht aber ausgeführt werden. Ebenso wenig lässt sich in der Kürze die Geschichte der Beziehungen zum Anderen, Fremden und der ihnen entsprechenden Selbstverständnisse und korrespondierenden Konfigurationen des Eigenen rekonstruieren. Doch wenn man die Neuzeit mit der Entdeckung der äußeren Fremden in der Neuen Welt beginnen lässt, durch die das Selbstverständnis der Alten Welt herausgefordert wurde, lassen sich homologe Strukturen in allen Entdeckungsgeschichten des Fremden erkennen, die noch folgten: in der Entdeckung der Kindheit, der biologischen Verwandtschaft der Menschen mit Tieren und des Unbewussten.

Die Begegnung mit den Fremden in Übersee evokierte bei den Europäern eine Ambivalenz, die sich im Komplementärmythos vom edlen und vom bösen Wilden niederschlug. Die Wilden und die Zivilisierten, das war die Opposition, mit der sich Europa von allen fremden Völkern absetzte, indem es sich als überlegen imaginierte, bevor es die Fremden versklavte und kolonisierte. Diese Schematisierung von Unterschieden in einer kategorialen Ordnung dualer Oppositionsbeziehungen, die zugleich hierarchisch codiert sind, ist das durchgängige formale Prinzip, in dem das Verhältnis zwischen dem Selben und dem Anderen, dem Eigenen und dem Fremden ausgelegt wurde. In dieser Logik ist es unmöglich, Anderes und Fremdes sowohl als verschieden als auch als gleich zu betrachten, da Verschiedenheit zur Ungleichheit verkommt und Gleichheit zur Identität (Todorov 1985, S. 177).

Dies ließe sich auch entlang der Geschichte der Kindheit zeigen. Die Fremdheit des Kindes hat zwar schon lange vor ihrer Entdeckung, ihrer Erforschung und der Entstehung der modernen Kindheit Bilder und Bedeutungsmuster evokiert, die den Blick auf Kinder regelten (Richter 1987). Auch die Bilder vom fremden Kind, die die Erfahrung der Andersheit von Kindern ausdrücken und zugleich bewältigen, sind ambivalent, denn dem göttlichen Kind einer Kinderverehrung korrespondierte das teuflische Kind, das in voraufklärerischen Zeiten als Einfallstor des Satans in die Welt galt und noch im Pietismus in der Vorstellung vom natürlichen Bösen im Kind weiterlebte. Das reale Kind, das diese imaginäre Anthropologie der Kindheitsbilder als kulturelle Konstruktion evokierte, durch die ihm eine Wesensbestimmung erst zuwuchs, wurde aber in seiner Fremdheit, d. h. als Eigenwesen erst im 18. Jahrhundert entdeckt und dann zum Gegenstand des Wissens. Im Prozess der Zivilisation, der Differenzierung von Erwachsenen und Kindern im Zuge der u. a. von Foucault beschriebenen Hervorbringung des modernen Subjekts sind Kinder gleichsam zur fremden Ethnie im eigenen Land geworden. „Man kennt die Kindheit durchaus nicht“, so Rousseau im Vorwort zum „Emile“.

Das moderne Kindheitskind, auf das der pädagogische Diskurs als implizite und explizite Anthropologie referiert, ist also auf das engste verwoben mit der Geschichte des pädagogischen Blicks auf Kinder als Fremde, in der sich Wahrnehmung und Wissen mehrfach transformieren und in der aus dem Kind ein Wesen gemacht wird. Dieser

Diskurs hat gewalttätige Züge, weil er das, worüber er spricht, nicht nur repräsentiert, sondern zugleich konstituiert und darüber verfügt, selbst da, wo das Kind als selbsttätiges Wesen definiert wird. So wird in der wissenschaftlichen Vermessung der Kinder deren Fremdheit annulliert und durch pädagogisches Wissen ersetzt.

4 Aneignung und Entfremdung

Nachdem die moderne Pädagogik das Kind als Fremden nicht nur entdeckt, sondern auch zum Verschwinden gebracht hat, wird heute die Fremdheit des Kindes neu entdeckt. Man erkennt, dass es sich bei den Theorien und Bildern vom Kind um Konstruktionen handelt (Dracklé 1996). Wir befinden uns, so gesehen, in einer postkolonialen Situation, in der das scheinbar Bekannte wieder fremd wird, ohne uns aber noch zu befremden. So kann man die Frage stellen, ob es überhaupt noch etwas wirklich Fremdes im genuinen Sinne gibt, etwas, das uns irritieren, in Erstaunen versetzen und überraschen kann, ohne dass es sogleich als defizitäres, deviantes oder pathologisches Symptom aufgefasst wird. Genau dies geschieht z. B. bei Kindern, die nicht den gegenwärtig dominanten Verhaltens- und Leistungserwartungen an ein künftiges „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) entsprechen. Vor allem der medizinisierte Diskurs und der durch ihn normierte pädagogische Blick, der Kindern immer häufiger ADS attestiert, sind performative Katalysatoren gravierender Transformationen, die gegenwärtig die Vorstellungen von „normalen Kindern“ und damit die Kindheit der realen Kinder grundlegend verändern.

Was hieße es also, in einer Welt ohne Fremde/s zu leben? Wäre das überhaupt möglich? Soviel man weiß, vollzieht sich jedes Lernen und jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, in einer Relation zum Fremden und zum unbekanntem Außen. Es ist Lernen und Erfahrung nur, wenn es das Fremde im Akt der Aneignung nicht einfach anähelt und auflöst, sondern selbst eine Veränderung erfährt. Grob und aufs äußerste vereinfacht gesagt kann das Fremde allein schon durch seine Fremdheit einen Bildungsprozess provozieren, in welchem die Erfahrung des Fremden die bisherige Erfahrung fremd werden lässt und eine Transformation des Verhältnisses des Subjekts zu sich, zu anderen und der Welt auslösen kann (Koller 2011). Dies kann selbst in den Situationen passieren, in denen das Fremde dem Eigenen zum Verwechseln ähnlich ist, z. B. wenn man von sich selbst spricht oder wenn man sich im Spiegel sieht. Problematisch dabei ist jedoch, dass die Ähnlichkeit die Fremdheit verdecken kann, so dass man sie als etwas Eigenes oder etwas Bekanntes erkennt. Und zugleich ist diese identifikatorische Verwechslung und Verknüpfung unvermeidbar, da sie zu den Grundmechanismen der Aneignung gehört, durch die das Eigene sich allererst konstituiert. Wie die Identifikation des Spiegelbildes die Matrix erst bildet, auf der sich das Ich anschließend erheben wird (Lacan 1973), so resultiert die Muttersprache, in der das Subjekt sich seiner selbst bewusst wird und seine Identität auslegt, ebenfalls aus einer Aneignung, einem Zum-Eigenen-Machen von etwas

Äußerem und ursprünglich Fremdem. Es wird zum Subjekt nur vermittelt der Sprache, ohne mit ihr aber identisch zu werden. Es gibt das Subjekt nicht ohne sie, obwohl seine Sprache nicht seine eigene, d. h. nicht sein Eigentum ist (Derrida 2003).

Es handelt sich hier um eine Art „ursprünglicher“ und unaufhebbarer „Entfremdung“ im Prozess der Ontogenese, für die aufgrund der Unbestimmtheit und Umwelt-offenheit des Menschen der Andere und die Sprache unersetzliche Bedingungen darstellen. Alles beginnt in gewisser Weise mit dem Fremden, das seine Fremdheit verliert und derart ent-fremdet zum Eigenen wird wie das eigene Spiegelbild und die Sprache. Damit ist eine Rückkehr aus der Entfremdung, wie sie im Anschluss an die Entfremdungstheorien Rousseaus, Hegels und Marx' von Günther Buck als Identitätsversprechen des modernen Bildungsgedankens interpretiert wurde (Buck 1984), kaum noch denkbar. Eher noch könnte man sich an Kant orientieren, der im Unterschied zu Rousseau nicht davon ausging, dass der Mensch sich im Laufe seiner Geschichte von seiner Natur als seinem Eigentlichen und Eigensten entfremdet hätte und daher aus der Entfremdung zurückkehren müsse. Für Kant haben die Menschen ihr Eigenstes, nämlich ihr Vernunftvermögen, noch gar nicht vollständig ausgebildet, weshalb die Verwirklichung der Moralität in der Gesellschaft erst noch geschichtlich zu verwirklichen und damit eine Zukunftsaufgabe wäre.

Heute, nach dem Kolonialismus des 19. und den Katastrophen des 20. Jahrhunderts, haben diese geschichtsphilosophischen Erzählungen von Verfall und/oder Vollendung der Menschengattung ihre Glaubwürdigkeit verloren. Vom Verlust des Anderen und dem Verschwinden des Fremden zu sprechen, wie dies in verschiedenen Diskursen geschieht, ist also weder neu noch unproblematisch, da es sich wohl eher um eine Verschiebung handelt. Die „unüberwindbare Allergie“ (Lévinas 1983, S. 211) gegenüber dem Anderen, das fremd und anders bleibt und sich nicht zum Selben machen lässt, wäre folglich nicht geheilt. Deshalb scheint auch die These von Han fragwürdig, die radikale Andersheit wäre von der relationalen Differenz abgelöst worden, der der „Stachel der Fremdheit“ fehle, weshalb sie auf immunologischer Ebene „das Gleiche“ wäre und keine Abwehrreaktion hervorrufe. Die Fremdheit wäre als das nur noch Exotische auf eine Konsumformel reduziert worden (Han 2010, S. 7). Auch diese Sichtweise unterschlägt die Unverfügbarkeit des Realen der Welt wie auch der Anderen, die jederzeit und unvorhersehbar zu Fremden werden bzw. als Fremde erfahren werden können, da trotz allen Wissens und aller Homogenisierungen und trotz der sich abzeichnenden Schließung der Immanenz einer Weltgesellschaft der Andere fremd und die Unzugänglichkeit des Fremden irreduzibel bleibt. Sie kann allenfalls verkannt oder gelehnet werden, denn der Anspruch des Fremden bleibt bestehen und damit die ethische Frage, wie man ihm und der Fremdheit des Anderen gerecht werden kann (Schäfer 2007). Entscheidende Voraussetzung dafür ist jedoch, dass der Anspruch des Anderen wahrgenommen wird, weil nur auf diese Weise auch die Frage des Fremden vernommen werden kann. Die Frage des Fremden kommt nämlich von ihm selbst her (Derrida 2001), und so kann nur sie uns an das Gesetz der Gastfreundschaft erinnern.

Literatur

Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn u. a., S. 49–75.

Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M.

Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M.

Buck, Günther (1984): *Rückwege aus der Entfremdung*. Paderborn/München.

Derrida, Jacques (2001): *Von der Gastfreundschaft*. Wien.

Derrida, Jacques (2003): *Einsprachigkeit*. München.

Dracklé, Dorle (Hrsg.) (1996): *jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*. Berlin.

Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2011): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler.

Fichte, Johann Gottlieb (1981): *Die Bestimmung des Menschen*. Stuttgart.

Gamm, Gerhard (1992): *Die Macht der Metapher. Im Labyrinth der modernen Welt*. Stuttgart.

Gamm, Gerhard (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt/M.

Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt/M., S. 140–163.

Han, Byung-Chul (2010): *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin.

Husserl, Edmund (1977): *Cartesianische Meditationen*. Hamburg.

Kamper, Dietmar (1997): Selbstfremdheit. In: *Paragrana*, Jg. 6, H. 1, S. 9–11.

Kierkegaard, Sören (1966): *Die Krankheit zum Tode*. Frankfurt/M.

Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.

Lacan, Jacques (1973): *Schriften I*. Olten.

Lévinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen*. Freiburg/München.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.

Merz-Benz, Peter-Ulrich/Wagner, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Der Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen*. Konstanz.

Meyer-Drawe, Käte (2007): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremderfahrung*. Bielefeld, S. 83–94.

- Plessner, Helmut (1970): *Philosophische Anthropologie*. Frankfurt/M.
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/M.
- Said, Edward W. (1981): *Orientalismus*. Frankfurt/M./Berlin/Wien.
- Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2007): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn u. a.
- Stichweh, Rudolf (2010): *Der Fremde. Studien zur Soziologie und Sozialgeschichte*. Frankfurt/M.
- Todorov, Tzvetan (1985): *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt/M.