

2 Theoretische Perspektiven auf die Realisierung des Bildungsanspruches unter Akzentuierung von Geschlecht

Der vorliegende Band analysiert Konstruktionsmechanismen von Geschlecht in der pädagogischen Institution Schule. Insbesondere die Reflexion der Mikropraktiken des ‚doing gender‘ im Unterricht sowohl in Bezug auf institutionelle Arrangements als auch auf unterrichtsgestalterische Elemente steht dabei im Zentrum der Betrachtung. In diesem Spannungsfeld ist die Frage, wie sich Geschlechterkonzeptionen in mono- und koedukativen Kontexten entfalten, für die schulpädagogische Geschlechterforschung seit jeher von besonderem Interesse und wird entsprechend in zahlreichen Studien relevant gesetzt (Kreienbaum 2001; Herwartz-Emden 2007). Dazu sind neben geschlechtertheoretischen Herleitungen ebenfalls Überlegungen zu aktuellen Transformationen von Unterricht zu berücksichtigen, die in ihrem Kern auf eine wie auch immer geartete „Öffnung des Unterrichtes“ (Bohl & Kucharz 2010) hinauslaufen und die durch größere Berücksichtigung individueller Lernwege, einem variablen Lernangebot, stärkere Kooperation der Lehrenden miteinander, Erweiterung der Aufgaben der Lehrperson sowie die Integration überfachlicher Aufgaben gekennzeichnet sind. Beide theoretischen Linien wollen wir dabei einstellen in ein Modell, welches Individualisierung, Differenz und Universalität als antinomische und dabei aufeinander verweisende Struktur begreift, die auf gesellschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher wie unterrichtspraktischer Ebene das Feld konstituiert. Zur theoretischen Rahmung der Studie werden mithin zwei Perspektiven verbunden: geschlechtertheoretische Ausgangspunkte und Erkenntnisse zu den Organisationsformen Mono- und Koedukation (Kap. 2.1) sowie aktuelle didaktisch-methodische Präferenzen und offene Lehr- und Lernformen (Kap. 2.2).

2.1 Stand der Forschung zu Mono- und Koedukation

Auf die Bedeutsamkeit von Geschlecht für Bildungsprozesse wird bereits seit mehreren Jahrzehnten (bzw. Jahrhunderten – je nach Perspektive²) hingewiesen. Die verhandelten Themen variieren dabei durchaus, einige Punkte allerdings werden immer wiederkehrend zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Dazu gehört prominent die Frage, ob und wie Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt zu unterrichten wären. Zur Kontextualisierung des in diesem Band geschilderten Forschungsvorhabens legen wir zuerst grob die geschlechtertheoretischen Ausgangspunkte dar, die für die Studie Relevanz entfalten (Kap. 2.1.1), anschließend zeichnen wir die historische Entwicklung der Mono- und Koedukationsdebatte nach (Kap. 2.1.2) und fassen wesentliche Befunde aus dem Diskurs zur Unterrichtsqualitätsentwicklung zusammen (Kap. 2.1.3). Das Kapitel schließt mit der Skizzierung von Spannungsfeldern, welche das Erkenntnisinteresse der Studie markieren (Kap. 2.1.4).

2.1.1 *Geschlechtertheoretische Ausgangspunkte*

Hier ist nicht der Ort, um die erziehungswissenschaftliche Debatte zu Geschlecht in Gänze nachzuzeichnen. Vielmehr wollen wir an dieser Stelle unsere Ausgangspunkte knapp offen legen und damit der Tatsache Rechnung tragen, dass wissenschaftliche Auseinandersetzung (zumal im Kontext sozialer Differenzkategorien) keinesfalls standortungebunden ist. Die Offenlegung des eigenen Standpunktes verstehen wir dabei nicht nur als Strategie, unsere Arbeit nachvollziehbar und damit wissenschaftlicher Kritik zugänglich zu machen, sondern ebenso als eine Selbstverpflichtung zur Reflexivität, die nicht nur das erforschte Feld, sondern auch den Forschungsprozess und die (impliziten) (Vor-)Annahmen der Forschenden zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen.

In dem zugrundeliegenden theoretischen Verständnis gehen wir – grob zusammengefasst – davon aus, dass Geschlecht erstens eine soziale Konstruktion ist, die zweitens im Spannungsfeld zwischen a) gesellschaftlichen Diskursen, b) institutionellen und organisationalen Regelungen sowie c) den Mikropraktiken des Alltags entsteht (vgl. Budde 2014). Auf jeder Ebene ebenso wie zwischen ihnen realisieren sich Auseinandersetzungen um die jeweils hegemonialen, oppositionellen oder etwa untergeordneten Figurationen. Diese knappe Verortung soll im Folgenden an jenen Punkten expliziert werden, die für die Studie von besonderer Relevanz sind.

² vgl. bei Prinz von Hohenzollern & Liedtke (1990).

Geschlecht als soziale Konstruktion

Aus theoretischer Perspektive ist eine unreflektierte Verwendung sozialer Kategorien wie Geschlecht nicht unproblematisch, da dies zur Reifizierung, d.h. zur (Wieder-)Einsetzung ebenjener Kategorien betragen kann, die im Prozess der Thematisierung ja ‚eigentlich‘ erst zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses gemacht werden sollen. Dabei sind wir uns bewusst, dass wir (wie üblich in Forschung) beobachtbare Phänomene beschreiben und damit sprachliche Zuschreibungen vornehmen. Vor diesem Hintergrund schließen wir an jene Konzepte an, die Geschlecht als eine soziale Konstruktion verstehen und lehnen uns dabei an Theorien zum „doing gender“ (West & Zimmerman 1991; Faulstich-Wieland et al. 2004) bzw. „doing differences“ (Fenstermaker & West 2001) an. Damit wird vor allem die Ebene der Mikropraktiken, hier in Schule und Unterricht in den Blick der Analyse gerückt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass in den Praktiken der sozialen Akteure Geschlecht nicht nur wiederholt, sondern ebenso rezitierend verkörpert und konstruiert wird, eine Sicht, die gleichermaßen für Diskurstheorien (Butler 2001) wie auch für kulturtheoretische Ansätze (Schatzki 1996) gilt. Dies geschieht nun nicht beliebig und willkürlich, sondern in Auseinandersetzung sowohl mit gesellschaftlich virulenten Vorstellungen, als auch mit institutionellen Arrangements, die wiederum präfigurierend auf die soziale Praxis einwirken.

Mit dem Blick auf Konstruktionsprozesse betonen wir, dass den Inszenierungen und interaktionellen Prozessen ein bedeutender Anteil an der Produktion von Geschlecht zukommt, Geschlecht damit nichts ist, was Personen *haben*, sondern etwas, das sie *tun*. ‚Doing gender‘ wird verstanden als ein aktiver sich in Denken und Handeln ausprägender Prozess. Zentral ist ferner die Annahme, dass der soziale Kontext entscheidend dafür ist, ob sich eine Person als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ darstellt und/oder so wahrgenommen wird. Goffman analysiert am Beispiel der „toilet segregation“ (Goffman 1999), also der Trennung in spezielle Männer- und Frauentoiletten im öffentlichen Raum, wie die Geschlechterdifferenz sozial hergestellt wird.³ Am sogenannten ‚Passing‘ Transsexueller zeigt sich, welche Eigenbeteiligung geleistet wird, um ein geschlechtlich eindeutiges Subjekt herzustellen, denn beim Geschlechterwechsel handelt es sich nicht lediglich um einen medizinischen Vorgang, sondern insbesondere um das Erlernen der gesamten Symboliken und Interaktionsformen des neuen Geschlechts als Mann oder Frau, eine andere Möglichkeit existiert nicht. Der mühsame Prozess der Identifizierung verweist auf den komplexen Gendering-Prozess, da Transsexuelle sich sowohl eindeutig in ihrem Geschlecht präsentie-

³ So ließen sich zum einen auch andere Trennungskriterien denken (Körpergröße, Beeinträchtigungen), zum anderen existiert diese Trennung im privaten Raum zumeist nicht.

ren, als auch von anderen zweifelsfrei interpretiert werden müssen (Hirschauer 1999).

Die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zeichnet sich dabei durch mehrere Axiome aus, die auf die Annahme vermeintlich stabiler Unterschiede zwischen Jungen bzw. Männern und Mädchen bzw. Frauen rekurren, die differente Interessen, Kompetenzen und Neigungen prädisponieren, welche dann im Laufe der Sozialisation ausgearbeitet oder modifiziert werden. Damit einher geht die Idee der Homogenisierung der Jungen und der Mädchen, die als einheitliche und polar gegensätzliche Gruppen angesehen werden. Der Glaube an eine natürliche biologische Steuerung des Geschlechts wird – so eine zentrale konventionelle Annahme konstruktivistischer Geschlechterforschung – durch drei so genannte „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1994) gespeist.

- Die Annahme der Konstanz: Es wird von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit ausgegangen.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit: Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen.
- Die Annahme der Dichotomizität: Geschlecht existiert ausschließlich als polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon. Männlich und weiblich existieren nur als sich gegenseitig ausschließende Konzepte. Gleichzeitig jedoch bedingen beide Konzepte einander und gewinnen erst in ihrem Ergänzungsverhältnis Kontur. Butler hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „heteronormativen Matrix“ (Butler 1995) geprägt, der verdeutlicht, dass die Bezogenheit als (meist diskrete und unsichtbare) Norm funktioniert.

Diese axiomatischen Annahmen erleichtern die Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit, denn im alltäglichen Umgang wird das Geschlecht eines Menschen gemäß einem „if-can“-Test kategorisiert: „if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way“ (West & Zimmerman 1991, S. 20). Nach West und Zimmerman bedeutet ‚doing gender‘ die permanente Mitarbeit an der Herstellung von Geschlecht: „members do gender, as they do housework“ (ebd., S. 31). Durch diesen Rückgriff gelingt es ihnen, die Ebene der individuellen Inszenierung mit den Interaktionen und der gesellschaftlichen Ebene zu verbinden. Geschlecht muss zwar individuell berechenbar inszeniert werden, die Anerkennung realisiert sich jedoch erst in Interaktionen auf der Grundlage kollektiver und dichotomer Deutungsmuster. Die Methoden, die eingesetzt werden, um Männlichkeit oder Weiblichkeit darzustellen, variieren zwischen unspektakulären Alltäglichkeiten wie Frisuren oder Bekleidungsaccessoires und außergewöhnlichen Praktiken wie Mutproben oder dem Einsatz von körperlicher Gewalt. Häufig gerinnen diese in institutionalisierten oder

ritualisierten Praktiken.⁴ Mit dieser Rahmung kann davon ausgegangen werden, dass Geschlecht als eine dichotome Ordnungsstruktur vorliegt, in der Personen, aber auch Artefakte, Vorlieben, Design, etc. im Sinne einer binären Unterteilung als entweder männlich oder weiblich konzeptualisiert und je nach Kontext und Situation variantenreich ausgestaltet wird. In dieser Perspektive verweist die gesamte soziale Welt, so Bourdieu (2005), auf diese Einteilung in zwei, sich gegenseitig ausschließende Bereiche.⁵ Diese Zweiteilung wird als stabil angenommen und erwartet, dass das Geschlecht einer Person dauerhaft ist und sich nicht verändert. Dies liegt daran, dass Geschlecht als eine naturgegebene Kategorie wahrgenommen und der soziale Konstruktionscharakter verschleiert wird.

Weiter folgen wir jenen Autor*innen, die auf die Interdependenz (Walgenbach 2007) bzw. Intersektionalität (Knapp 2005; Budde 2012a) sozialer Kategorien hinweisen und auch dort, wo relevant, darauf Bezug nehmen, entscheiden uns aber im konkreten Forschungsprojekt für eine Privilegierung der Kategorie Geschlecht. Dies geschieht gegenstandsbezogen aufgrund der Ausgangsfragen sowie des spezifischen Zuschnitts unseres Forschungsfeldes. Interessant wäre sicherlich, für das hier zugrunde gelegte Projekt weiter zu verfolgen, inwieweit die Privilegierung der sozialen Differenzkategorie Geschlecht mit der Thematisierung anderer Differenzkategorien (bevorzugt Migrationshintergrund, Behinderung und/oder Generativität) verbunden sein könnte. Auch könnte gefragt werden, welche Funktionalität in Bezug auf Ordnungsbildung gerade der scheinbar neutralen und der sozialen Ungleichheit unverdächtigen Kategorie Geschlecht zukommt. In der diesem Band zugrunde liegenden Untersuchung haben sich neben Geschlecht induktiv aus dem Material heraus drei weitere soziale Differenzkategorien für eine intersektionale Analyse als bedeutsam erwiesen, die ebenfalls Berücksichtigung in der Analyse und Interpretation der Daten finden. Dies sind zum einen der Sozialstatus der positiv ausgesuchten Schüler*innenschaft, zum zweiten die mit der Schulform verknüpften gymnasialen Leistungsansprüche sowie zum dritten die religiösen Orientierungen.

⁴ Gender unterscheidet sich von anderen sozialen Klassifizierungen wie Ethnizität oder Milieuzugehörigkeit dadurch, dass Gender (beispielsweise im Gegensatz zu Milieulagen) unmittelbar ‚offensichtlich‘ ist, zweitens dadurch, dass beide Gruppen die Zugehörigkeit zu ‚ihrer‘ Gruppe in der Regel und zumeist fraglos aktiv herstellen (im Gegensatz zu Ethnizität) und drittens dadurch, dass beide Gruppen trotz der Gegensätzlichkeit aufeinander bezogen sind. Dies führt dazu, dass Geschlecht relativ ‚unverdächtig‘ eine soziale Ordnungsfunktion zukommen kann. Die Ordnung der Geschlechter erscheint unproblematisch, im Sinne gleicher Häufigkeitsverteilungen ‚gerecht‘, natürlich und damit nicht-eigenverschuldet und dadurch tendenziell befreit von dem Verdacht sozialer Ungleichheit (Budde 2015).

⁵ Legte man andere Perspektiven zugrunde, ließen sich auch andere soziale Ordnungsstrukturen erkennen.

Mehrebenanalytische Betrachtung

Von besonderem Interesse in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ist die Frage nach Tradierung oder Transformation von Geschlechterordnungen. Dabei wird das Potential der Verschiebung und Transformation von Diskursen vor allem in den Praktiken des ‚doing genders‘ der sozialen Akteur*innen identifiziert, wie Butler mit dem Konzept der Rezitation deutlich macht. Sie geht davon aus, dass Individuen geschlechtliche Normen in Form von Adressierungen im Prozess der Subjektivation performativ aufgreifen, reflektieren und rezitieren müssen, um als Subjekte anerkannt zu werden (Butler 2001). Diese Rezitation allerdings ist keine vollständige, sondern sie ist fragil, brüchig und kann zu Verschiebungen führen oder bewusst für diese genutzt werden. Die Notwendigkeit, Geschlecht performativ zu (re-)inszenieren, bedingt die Option der Transformation. Entsprechend weisen Untersuchungen immer wieder auf die lokal begrenzten und je nach Kontext höchst unterschiedlichen Geschlechterordnungen hin (Degele 2007). So können für unterschiedliche Schulen, Klassen oder Peer-Groups durchaus differente Geschlechterpraktiken wirksam werden. Eine Fokussierung auf die Mikropraktiken der Herstellung von Geschlecht ist somit zwar plausibel, reicht jedoch nicht aus, um die Bedeutung von Geschlecht umfassend zu verstehen. Denn die Mikropraktiken realisieren sich in der Reflektion gesellschaftlicher Diskurse und institutioneller bzw. organisationaler Arrangements. Aus diesem Grunde ist für die Analyse von Geschlechterverhältnissen in Bildungsinstitutionen ein Mehrebenenmodell zugrunde zu legen.

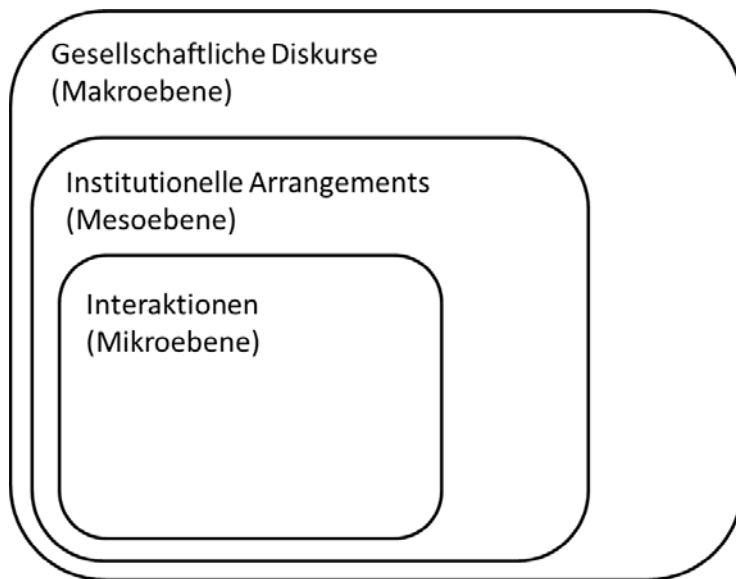


Abbildung 1: Mehrebenenmodell (eigene Darstellung)

Auf den Ebenen der gesellschaftlichen Diskurse und institutionellen Arrangements ist nach wie vor der Befund der zweigeschlechtlichen und heteronormativen Ordnung wirksam, welche die soziale Praxis strukturiert (und in der gleichen Bewegung von ihr strukturiert wird). Die Bedeutung der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit ist in gesetzlichen Regelungen, generationaler Ordnung oder Konventionen weithin etabliert und verankert, die regulierend auf die Konstruktionen von Geschlecht einwirken. Auch die institutionellen und organisatorischen Arrangements (beispielsweise in Online-Formularen) beeinflussen im Sinne einer „institutionellen Reflexivität“ (Goffman 1999) aufgrund ihrer Materialität die Geschlechterkonstruktionen auf der Mikroebene.

Innerhalb jeder Ebene realisieren sich Auseinandersetzungen um die jeweils hegemonialen, oppositionellen oder etwa untergeordneten Figurationen. Ebenso aber zeigen sich diese Auseinandersetzungen in den Relationen *zwischen* den Ebenen. Dabei ist keine als vorrangig zu werten, erst das komplexe und widersprüchliche Spannungsfeld zwischen Gestaltungsräumen auf der Ebene der Mikropraktiken, den institutionellen Stabilitäten und Rationalitäten sowie den gesellschaftlichen Diskursen konstituiert Geschlechterverhältnisse in der Schule. Dabei interessieren für eine Analyse der Unterrichtspraktiken, wie sie in

unserer Untersuchung im Mittelpunkt stehen, insbesondere die Interaktionen und Orientierungen der Akteur*innen (Budde 2015). Diese wiederum sind nicht losgelöst von institutionellen Arrangements, wie beispielsweise Klassenzusammensetzungen, institutionellen Bildungssaufträgen und Verhaltenserwartungen oder pädagogischen Arbeitsbündnissen zu verstehen. Aus organisationstheoretischer Perspektive wird dieser Ebene eine besondere, die sozialen Praktiken präfigurierende Wirkung zugesprochen (Luhmann 2006). Auch gesellschaftliche Diskurse entfalten in den Praktiken ihre Bedeutsamkeit, beispielsweise indem Normen über ‚geschlechtsangemessenes‘ Verhalten die Praktiken der Akteur*innen beeinflussen. Auf der pädagogischen Ebene wird die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit in mehrfacher Hinsicht reflektiert und abgebildet. Dies geschieht nicht nur in den Organisationsformen Mono- und Koedukation, sondern auch in spezifischen Förderangeboten, in Sitzordnungen oder aber in Rückbezug auf geschlechtsbezogene Sozialisationstheorien im Denken der Lehrpersonen, über die die Unterschiedlichkeit von Jungen und Mädchen akzentuiert wird.

Universalität, Differenz und Individualität

Die differenzorientierte Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit steht sowohl gesellschaftlich als auch in der Schule in einem spezifischen Spannungsfeld zu anderen Ordnungen des Sozialen und konstituiert sich nach unterschiedlichen Logiken. Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung richtet sich dabei vor allem auf das Spannungsfeld zwischen der gesellschaftlichen Differenzkategorie Geschlecht unter der damit verbundenen Grenzziehung zwischen vergeschlechtlichen Gruppen und der Orientierung auf das Subjekt in seiner Vergeschlechtlichung ebenso wie in seinem widerständigen Potenzial. Diese Fokussierung auf die Relation zwischen Differenz und Individuum findet praktisch wie methodisch ihren Widerklang beispielsweise in dem Vorschlag, Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht gleichermaßen als Strategien der Thematisierung wirksam werden zu lassen (Budde 2006; Kansteiner-Schänzlin 2008; Debus 2012). Allerdings nimmt diese Sichtweise nicht gleichermaßen in Betracht, dass Schule als gesellschaftliche Institution immer auch universalistischen Orientierungen verpflichtet ist und sich daraus weitere Spannungsfelder konstitutiv ergeben. Wir leiten daher ein erziehungswissenschaftliches Modell zur Theoretisierung von Geschlecht ab, welches im Folgenden in Form einer forschungsleitenden Heuristik entfaltet werden soll und als Grundannahme die These vertritt, dass *Geschlechterverhältnisse (im Kontext Schule) erst im Zusammenspiel von Universalität, Differenz und Individualität* angemessen zu thematisieren sind.

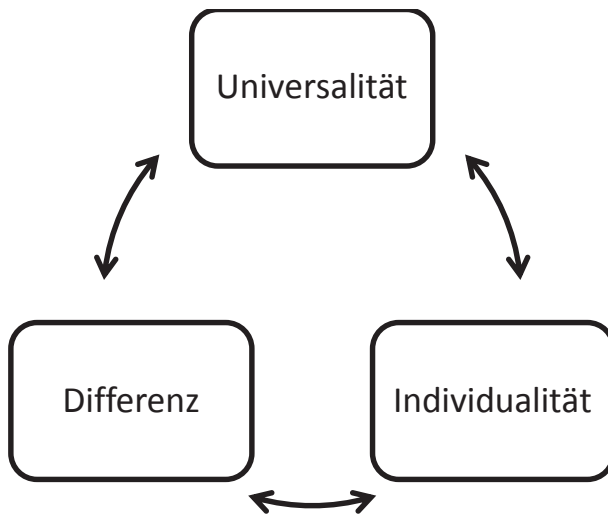


Abbildung 2: Relationales Verhältnis (eigene Darstellung)

Die drei Punkte sind dabei nicht als sich gegenseitig ausschließend zu verstehen, sondern in der Praxis auf vielfältige Weise miteinander verwoben und aufeinander verwiesen. Dieser Verweisungszusammenhang ist von seiner Struktur her als *antinomisch* zu denken. Mit dem Konzept der Antinomie (professionalisierungstheoretisch etwa bei Helsper (1996)) wird eine spezielle Art des logischen Widerspruchs gefasst, bei der die zueinander in Widerspruch stehenden Aussagen gleichermaßen gut begründet sind.

Der Vorschlag, Universalität, Differenz und Individualität als potentielle Ausdrucksgestalten einer antinomischen Relationierung von Geschlechterverhältnissen zu begreifen, ist an sich keine neue Figur, das Verhältnis von Gleichheit und Differenz durchzieht das Denken mindestens seit der Aufklärung. Oftmals allerdings taucht dieses Relationierung verkürzt als bipolares Spannungsfeld auf, als Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, von subjektivem Sinn und objektiven Bedingungen, von Allgemeinem und Besonderem o.ä., welches in seiner dichotomen Grundfigur zwar Gegenstand nicht nur feministischer Kritik gewesen ist (Maihofer 1995), gleichwohl kaum Alternativen jenseits dieser linearen Denkfigur entwickelt werden konnten. In unserem Vorschlag dynamisieren wir dieses bipolare Verhältnis insofern, als dass wir mit Universalität, Differenz und Individualität ein *dreipoliges* und prinzipiell antinomisches Modell konzipieren. Rechnung getragen wird damit der Vorstellung,

dass Unterschiede nur gemacht werden können unter Einbeziehung eines Tertium comperationes, eines *anderen* Dritten, der die Ähnlichkeit zwischen den Gleichen erst konstituiert. Allgemeines, Differentes und Singuläres (oder eben Universalität, Differenz und Individualität) sind unentrinnbar aufeinander verwiesen. Die Zueignung von Gleichheit oder Ungleichheit kann nur vollzogen werden vor dem Hintergrund eines Vergleiches innerhalb eines (implizit oder explizit definierten) Bezugssystems. Diese dreipolige Figur findet sich der Auslegung Honneths (1998) nach bereits angelegt bei Hegel, der drei Formen von Anerkennungsverhältnissen voneinander unterscheidet: die Anerkennung im Liebesverhältnis, die Anerkennung im Rechtsverhältnis und die Solidarität. Honneth wiederum greift diese Dreiteilung anerkennungstheoretisch auf.

Die bürgerliche Liebe stellt die erste Stufe der Anerkennung dar. In ihrem Bedürfnis nach Anerkennung sind die Subjekte voneinander abhängig. In dem Interaktionsmuster zwischen Symbiose und Selbstbehauptung erlernen Kinder, sich durch emotionale Abgrenzung von und Bindungen an Andere als ‚Selbst‘ zu begreifen. Als zweite Anerkennungsform fasst Honneth jene Rechtsverhältnisse, die Freiheit im Hegel’schen Sinne garantieren, also die modernen Rechtssysteme. Diese funktionieren als reziproke Anerkennungsverhältnisse insofern sie sich auf grundlegende, normative und universalistische Moralprinzipien beziehen, die sich in der Vorstellung von der Fähigkeit, vernunftgeleitete Entscheidungen zu treffen, gründen. Egalitäre rechtliche Anerkennung heißt dabei, dass diese für jeden Menschen in Absehung seiner konkreten Person gelten muss. Die rechtliche Anerkennung sagt dementsprechend nichts über die Wertschätzung aus, die eine*r in einer Gesellschaft für das erhält, was er*sie verkörpert. Sie gilt genau unterschiedslos und irreduzibel. Es wird also kein Maßstab von mehr oder weniger Recht dargestellt. Grundlage dafür ist die Idee der rationalen Übereinkunft und der moralischen Zurechnungsfähigkeit, aus der heraus sich die Subjekte frei und gleichberechtigt begegnen. Die Anerkennung, die ein Subjekt durch das Recht erfährt, stattet es mit den öffentlich sichtbaren Zeichen der Gleichberechtigung aus. Unter Solidarität wiederum „läßt sich (...) eine Art von Interaktionsverhältnis verstehen, in dem die Subjekte wechselseitig [...] Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“ (Honneth 1998, S. 208). Wichtig ist hierbei, dass sich die Individuen trotz, bzw. aufgrund der Unterschiedlichkeit, symmetrisch innerhalb eines gemeinsamen Wertehorizontes anerkennen, im Gegensatz zu dem Rechtssystem, wo Anerkennung nur in grundsätzlicher Absehung von Unterschieden existieren kann. Symmetrie heißt hier nicht, dass alle individuell im gleichen Maße wertgeschätzt werden, sondern „dass jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“ (ebd.). Der Begriff Solidarität meint nicht nur

<http://www.springer.com/978-3-658-02697-4>

Zwischen Differenz und Differenzierung
Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und
Koedukation

Budde, J.; Kansteiner, K.; Bossen, A.

2016, VIII, 245 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-02697-4