

Irritation bildet – Geschlecht, Nation und Kultur als Schauplätze der Selbstreflexion

Geschlecht, Nation und Kultur sind zu umkämpften Territorien geworden. Auf der globalen politischen Bühne und im nationalen Kontext werden Geschlechteridentifizierungen, nationale und kulturelle Zuordnungen für Identitätsmarkierungen in Stellung gebracht, um gegen die Zumutungen der globalisierten pluralen Gesellschaften anzugehen. Pädagogik ist in die Prozesse geschlechtlicher, nationaler und kultureller Identitätsmarkierungen involviert, wenn sie diese Kategorien für den pädagogischen Umgang mit Diversitäten beansprucht und ihre Wirkungen erforscht.

Geschlecht, Nation und Kultur sind zu beunruhigenden Feldern geworden, weil auf ihnen Verschiebungen und Neudefinitionen vorgenommen werden, die die Möglichkeiten erweitern, geschlechtliche, nationale oder kulturelle Selbstbilder und Beziehungen zu gestalten.

Geschlecht und die Sehnsucht nach Natur

Geschlechteridentitäten sind Austragungsorte für Identitätskämpfe. Schon mit der Beanspruchung der Gleichheit im Sinne der Egalité ist das vor mehr als 200 Jahren in aller Schärfe öffentlich geworden. Für die dominanten Protagonisten der bürgerlichen Französischen Revolution war es nicht hinnehmbar, dass auch Frauen, den Status als Mensch und Bürgerin beansprucht haben. Der Eintritt der Frauen in das Territorium der bürgerlichen Gleichheit war in diesem Kontext ein Kampf von unten, ein ganz und gar emanzipatorisches Anliegen (vgl. Opitz 2002).

Ganz anders stellen sich heute die geschlechterbezogenen Proklamationen dar, die sich gegen die sogenannte „Gender Ideologie“ bzw. „Regenbogenideologie“ wenden – wie bspw. in der Petition gegen die Erweiterung des Bildungsplanes in Baden Württemberg¹, die sich gegen die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ wendete. Die Sehnsucht nach eindeutigen Identitäten führt zur Naturalisierung jeder Differenz. Geschlecht wird dabei zu einer biologistisch beanspruchten Kategorie, die Sicherheit garantiert in einer Welt schwankender sozialer Ordnungen. Die Naturalisierung von Differenz bildet ein Merkmal mehrerer gruppenkonstituierender Diskriminierungspraktiken, also solcher Praktiken, die die Gruppen, über die sie sprechen im Zuge ihres Sprechens zu Gruppen machen, um sich pauschal über deren Fremdheit zu vergewissern. Daran eine breite Kritik zu entfalten und einen kategorisierungskritischen Umgang mit Geschlechtern

¹ „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ Die Petition wurde am 27.1.2014 mit 192.000 Unterschriften übergeben (davon die meisten online). Die Gegenpetition „Vielfalt gewinnt“ erreichte in drei Wochen 80.000 Unterzeichner.

ridentitäten zu entwickeln, betrachte ich als Aufgaben von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungsarbeit. Für Forschung und Praxis stellt sich hier immer wieder die Frage, wie angemessen kategoriale Einordnungen für die betroffenen Subjekte sind und welcher Umgang mit den Kategorien geeignet ist, um subjektive Handlungsspielräume zu erweitern.

Auf geschlechterbezogenen Feldern entfalten sich aktuell insbesondere antimuslimische und islamfeindliche Ressentiments. Im pädagogischen Alltag werden Konflikte im Zusammenhang von Koedukation von Jungen und Mädchen, dem Tragen des Kopftuchs, der Teilnahme von Mädchen am Sportunterricht und der Erteilung von Sexualkundeunterricht immer wieder als „Kulturkonflikte“ gedeutet und als „interkulturell“ und „islamisch“ adressiert, was Yasemin Karakaşoğlu anhand von Schulkonflikten zeigt, die teilweise vor Gericht ausgetragen worden sind (vgl. Karakaşoğlu 2009, S. 296). Dabei bilden Geschlechterverhältnisse thematische Aufhänger für eine Frontstellung von westlicher Aufklärung und orientalisierter patriarchaler Rückständigkeit (vgl. Messerschmidt 2015).

Der Menschenrechtsforscher Heiner Bielefeldt stellt in diesen Zusammenhängen eine „Verdinglichung des Aufklärungsbegriffs zu einer quasi-kulturalistischen Kategorie“ (Bielefeldt 2007, S. 53) fest. Alles Emanzipatorische und alles, was mit Aufklärung in Verbindung steht, wird in dieser kulturalisierenden Sicht als westlich beansprucht und der muslimischen Minderheit abgesprochen. Ein wesentliches Element der für das eigene Selbstbild immer wieder beanspruchten Aufklärung, nämlich die kontinuierliche Selbstkritik wird dabei ausgeschlossen, was Heiner Bielefeldt als „das Ende von Aufklärung“ kennzeichnet (ebd.).

Als Gegenmittel gegen die Instrumentalisierung geschlechter- und sexualitätspolitischer Probleme steht allen, die rassismuskritisch und migrationsgesellschaftlich argumentieren wollen, ein geschichtstheoretisches Wissen über die Zwiespältigkeit europäischer Kulturgeschichte zur Verfügung. Die innere Dialektik der europäischen Aufklärung oder modernisierungstheoretisch gefasst die „Ambivalenz der Moderne“ (Bauman 1995) hat Frauen ein zwiespältiges Erbe hinterlassen. Denn trotz des universalen Anspruchs auf die Gleichheit aller Menschen waren sie vom Allgemeinen des Subjektseins ausgeschlossen, eine „Sonderanthropologie“ (Honegger 1991). wurde auf sie angewendet.

In der Abwertung der Frau spiegelt sich die „Wut auf die Differenz“ (Horkheimer/Adorno [1947] (1987, S. 238) als Produkt einer projektiven Abspaltung. Das Irrationale, das in der Weiblichkeit symbolisch repräsentiert wird, muss eingedämmt werden. Lange galt die behauptete Irrationalität als Begründung für den Ausschluss von Frauen von universitärer Bildung. Im rassistischen Modus des nicht dialektischen Denkens wird dieses Irrationale heute nicht mehr der Frau zugeordnet, sondern dem fremden Mann, dem Orientalen, der ganz und gar anders zu

sein hat als „wir“. Diese Wendung auf den Orientalismus vollziehen auch einige Feministinnen nach, was ihnen zu größerer Popularität verholfen hat, als mit jedem frauenpolitischen Anliegen jemals zu erreichen gewesen wäre. Die orientalistische Projektion überträgt eigene nicht erfüllbare Sehnsüchte nach dem Genießen weiblicher Körper auf einen männlichen Repräsentanten, der „nicht ich“ ist – kulturell fremd und geografisch fern. Die Wucht, mit der das Sprechen über „arabische bzw. nordafrikanische Männer“ im öffentlichen Raum aufgetreten ist, kann ich mir kaum anders erklären. Das „Nicht-Ich“, das Christina von Braun in der phantasmatischen Figur der hysterischen Frau verkörpert sah (Braun 1985), hat einen neuen Topos gefunden, den orientalischen Mann, der dem Animalischen näher sein soll als dem Zivilisatorischen. Geschlecht wird dabei vereindeutigt und vervollständigt, der anthropologische Gehalt des Geschlechtlichen als Hinweis auf unsere universale Unvollständigkeit (vgl. Rendtorff 1998) wird abgewehrt. Dagegen fasst Barbara Rendtorff die Erfahrung von Geschlechtlichkeit als Ausdruck für die „Unassimilierbarkeit des Anderen“ (ebd., S. 87). Der Andere des anderen Geschlechts drückt in dieser Perspektive die „Unmöglichkeit von abgegrenzter Identität *überhaupt*“ aus (ebd., S. 88, Hervorh. im Original). Diese_r Andere entzieht sich jeder identitären Besetzung. Um in Forschung und Bildungsarbeit den vermehrt auftretenden identitären Artikulationen etwas entgegenzusetzen, sind alte und neue Verknüpfungen von postkolonialer, migrationspädagogischer und feministischer Theorie erforderlich (vgl. Schirilla 2003), wie sie intersektionaler Geschlechterforschung erarbeitet und erprobt werden (vgl. Hess et al. 2011).

Nation und der Wunsch nach Übersichtlichkeit

Die Nation betrachtet Zygmunt Bauman als die entscheidende moderne Ordnungskategorie, die insbesondere im 19. Jahrhundert durchgesetzt worden ist. In der nationalstaatlichen Gesellschaftsordnung wird die Trennlinie entlang der vorwiegend durch Abstammung legitimierten Zugehörigkeit zum nationalen Territorium gezogen. „Nationalstaaten fördern den ‚Nativismus‘, die Bevorzugung der Einheimischen vor den Einwanderern, und verstehen unter ihren Untertanen ‚die Einheimischen‘“ (Bauman 1995, S. 87). Dabei betont Bauman, wie durch Nationalstaaten „ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle *Homogenität*“ (ebd., Hervorh. im Original) gefördert wird. Als fremd gelten diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinanderbringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten, dazu zu gehören. Eine Strategie, diese Irritation zum Verschwinden zu bringen, ist die Assimilation der Fremden, ihre Anpassung an die etablierten Gesellschaftsmitglieder und damit der Verlust alles dessen, was sich von der Norm der fraglos Zugehörigen unterscheidet. Zwar dürfen die Assimilierten an der Gesellschaft und ihren Rechten und Pflichten teilhaben, aber gleichzeitig müssen sie sich der

herrschenden Ordnung unterwerfen. Das liberale Angebot der kulturellen Assimilation bestätigt also nur die Dominanz der Mehrheitsgesellschaft, die sich in Deutschland und in Teilen Europas immer noch als eine Abstammungsgemeinschaft versteht. Dies verlangt von den Fremden das Abstreifen jeder Differenz. Naturalisierung und Assimilation betrachte ich als zwei Strategien der Vereindeutigung des Sozialen.

Das Konzept der „Leitkultur“, das neuerdings wieder öffentlich beansprucht wird, lässt keinen Raum für die innere Pluralität der Gesellschaft und suggeriert eine Nationalkultur, die sich doch längst global fragmentiert hat. Doch gerade deshalb ist die Sehnsucht nach einer national-kulturellen Identität immer wieder ansprechbar. Die faktische Pluralität der Gesellschaft ist für Teile der Gesellschaft eine Zumutung, und diese Teile verschaffen sich Gehör in der Öffentlichkeit.

Die Unerträglichkeit der Ambivalenz ist für Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne, und zwar deshalb, weil das Uneindeutige, die Verschiebung und Auflösung von Grenzen und die Konfrontation mit Pluralität kennzeichnend für die gesellschaftliche Situation in der Moderne sind. Um das, was an der globalisierten Moderne als komplex und unbehaglich erlebt wird, zu bekämpfen, kommt es zur Abwehr des Anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität. Unmöglich wird es, gleichberechtigt und zugleich verschieden zu sein. Die Sorge um die Möglichkeit, verschieden leben zu können, ohne fremd gemacht zu werden, formuliert Theodor W. Adorno in den *Minima Moralia* als Vision, „ohne Angst verschieden sein“ zu können (Adorno 2001 [1951], S. 131). Das Plädoyer gegen die Angst ist derzeit ausgesprochen relevant – angesichts der Beanspruchung von Angst, die als allround-Begründung gegen jede Form der Begrenzung und Verhinderung von Einwanderung eingesetzt wird. Ängste zu äußern, führt in der politischen Öffentlichkeit zu reflexartigen Beteuerungen des Ernstnehmens, was sich ausschließlich an Etablierte richtet und kaum an diejenigen, die alle Sicherheiten verloren haben.

Die mit Angst legitimierte Abwehr richtet sich gegen die faktisch längst gelebten Pluralitäten in der gegenwärtigen Gesellschaft. Bei den Pegida-Aktionen wird bspw. die Reserviertheit gegenüber Einwandernden und Geflüchteten auffällig stark von denen geäußert, die wenig mit alltäglichen migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeiten konfrontiert sind und für die das nicht zum eigenen Erfahrungshorizont gehört. Es zeigen sich hier Phänomene der Wirklichkeitsverweigerung und des Festhaltens an einem nationalistischen Reinheitsideal.

Doch in den letzten Jahren hat sich in Deutschland auch eine kritische Öffentlichkeit herausgebildet, die die Tatsache der Migrationsgesellschaft in ihr Selbstbild integriert. Ablesbar ist das an zahlreichen Projekten und Initiativen, die sich seit vielen Jahren gegen Ausgrenzung und

Rassismus engagieren und die auch dazu beigetragen haben, dass in Teilen der Öffentlichkeit nationalistische und national-kulturelle Selbstbilder keinen Anklang mehr finden. Der Wirkung derartiger Initiativen und Bildungsprojekte ist sicher auch das deutliche Engagement für die Verbesserung der Lage der Geflüchteten zu verdanken, das sich in Kommunen, Kirchengemeinden und Stadtteilen zeigt.

Die gesellschaftliche Situation stellt sich somit derzeit selbst ausgesprochen ambivalent dar. Gruppenbezogene/-konstituierende Diffamierungen und Fremdbilder werden artikuliert, wenn ein „ethnischer Volksbegriff“ beansprucht wird (vgl. Holz/Weyand 2014, S. 216), der in einer zeitgeschichtlichen Beziehung zum nationalsozialistischen Konzept der „Volksgemeinschaft“ steht, das offensichtlich unzureichend aufgearbeitet worden ist. Rassismus und Nationalismus sind dabei verbunden worden und haben ein völkisches Selbstbild und eine „politische Ethik der Arbeit“ vermittelt (ebd., S. 203). Von beidem finden sich Spuren in der Gegenwart. Doch ist diese spezifische politische Kombination unzureichend reflektiert worden, und es lohnt sich, das nachzuholen, um geschichtsbewusst mit den Phänomenen der gegenwärtigen Abwehr von globalen Wirklichkeiten umzugehen.

Kultur und die Praxis des Fremdmachens

Nachdem in den vergangenen Dekaden alle möglichen Tode und Behauptungen vom Ende verkündet worden sind – vom Ende der Geschichte, über den Tod des Subjekts bis zum Ende der Wirklichkeit – ist noch niemand auf die Idee gekommen, das Ende der Kultur bekannt zu geben. Obwohl genau das vielleicht am meisten Aufmerksamkeit auf sich ziehen würde. Ist doch Kultur zu einem Fixpunkt in einer unübersichtlichen Welt geworden. Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität. Zugleich befördert der Kulturdiskurs Imaginationen der Bedrohlichkeit gegenüber jenen, die als kulturell fremd und anders markiert werden. Kultur dient als Fremdmacher und damit als Identitätsproduzent und Identitätsbehauptung. Für Étienne Balibar ist Kultur der Bereich, „in dem Identität identifiziert wird“ (Balibar 2002, S. 139), wobei die Diskurse um kulturelle und nationale Identität stets aufeinander bezogen sind und mit der Geschlechterkategorie naturalisierend verstärkt werden. „Identität ist niemals eine friedliche Errungenschaft“, sie antwortet auf die Macht des Anderen und geht aus asymmetrischen Verhältnissen hervor (ebd., S. 148).

Scheinbar wohlmeinenden Betonungen der Einzigartigkeit von Kulturen bescheinigt Yves Bizeul, der das französische Staatsverständnis und die französische Debatte um Alterität untersucht, eine Tendenz zu antimodernen, rassistischen Denkweisen und betrachtet einen „Ethno-kulturalismus“ als Gefährdung der individuellen Menschenrechte (Bizeul 1997, S. 103). Bizeul

macht deutlich, dass der Kulturalismus der Differenz nicht das Recht auf Differenz in Verruf bringen sollte, dass aber jeweils zu beachten ist, wie kulturelle Verschiedenheit politisch instrumentalisiert und je nach Interesse negiert oder hervorgehoben wird. Kultur gibt es in dieser Sicht überhaupt nicht jenseits der Instrumentalisierungen, weshalb es auch für die pädagogische Debatte sinnlos wäre, nach einem von allen zweifelhaften Besetzungen befreiten Kulturbegriff zu suchen.

Erst dadurch, dass sich die Pädagogik der Aufarbeitung von Prozessen des Andersmachens bestimmter Anderer widmet, an denen sie in Theorie und Praxis selbst beteiligt ist, kann es zu einer kulturkritischen Perspektive auf den eigenen disziplinären Umgang mit der Kategorie Kultur kommen. Bspw. ist die interkulturelle Pädagogik eingeführt worden, um die Defizitorientierung der Ausländerpädagogik zu überwinden. Doch sie wurde von ihrem eigenen Kulturalismus eingeholt, ihr Fortschritt erwies sich als Sackgasse. Die Erziehungswissenschaftlerin Safiye Yildiz bilanziert 2005 nach einem Vergleich von Ausländerpädagogik, multikultureller und interkultureller Erziehung, „dass auch im Konzept der interkulturellen Erziehung Kultur-differenzen als Problembeschreibung vorherrschend bleiben“ (Yildiz 2005, S. 236) und die „Ontologisierung der Kategorien ‚Kultur‘ und ‚Ethnizität‘“ nicht überwunden worden ist (ebd., S. 241).

Was Walter Benjamin für kulturelle Monumente, Dokumente, Kunst- und Bauwerke festgehalten hat, gilt genauso für das kulturelle Identitätsprodukt: „Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozess der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist“ (Benjamin 1974, S. 696). Benjamin verankert also das, was das Andere der Kultur sein soll – die Barbarei – im Kulturbegriff selbst, und auch der Prozess der Vermittlung kulturellen Wissens transportiert die Gewaltgeschichte der Kultur, eine Geschichte von Überwältigung, Verletzung und Bemächtigung. War das griechische *bárbaros* eine Bezeichnung für die nicht griechisch sprechenden Völker und diente als Abgrenzung gegenüber denen, die nicht „wir“ sind, wird ‚Barbarei‘ in Benjamins Kulturkritik zu einer immanenten Bezeichnung, die sich auf die eigene Kultur richtet. Wird nun die Kulturkategorie selbst zum Instrument spaltender und ausgrenzender Identifizierungsprozesse, sind es nicht mehr nur die Dokumente der Kultur, die Benjamin in Kunst und Literatur anspricht, sondern der Gebrauch der Kulturmarkierung selbst, der nicht unproblematisch bleibt.

Aufgrund des derzeit domnierenden identitären Gebrauchs von Kultur wird der ambivalente Gehalt des Begriffs zurückgedrängt. Wenn Kultur als nationales Gut beansprucht wird, dann bleibt wenig Raum für die Bedeutungsfacetten kultureller Praktiken, wie sie in bildender Kunst,

Musik und Literatur zum Ausdruck kommen. Künstlerische Ausdrucksformen entziehen sich definitiven Besetzungen und identitären Aneignungen. Doch eignet sich das Künstlerische nicht als Fluchtpunkt, weil es dann wieder vereinnahmt wird für Zwecke, die außerhalb des Kunstwerks liegen. Um die Ambivalenz der Kultur zurückzugewinnen, bedarf es deshalb aus meiner Sicht der Auseinandersetzung mit den nationalistischen und rassistischen Instrumentalisierungen, für die der Bereich der Kultur so viele Gelegenheiten bietet, die jedoch der künstlerischen Praxis ganz und gar widersprechen und denen diese widerspricht.

Kontaktzonen kritischer Bildung

Wenn die Kategorien Geschlecht, Nation und Kultur heute vorwiegend zur Selbstvergewisserung und zur Abwehr von Uneindeutigkeit herangezogen werden, wie sollen sie dann zu Schauplätzen der Selbstreflexion werden?

In einer Arbeit über Bildungsprozesse in Orten, an denen Verbrechen begangen wurden und die heute als Gedenkstätten fungieren, bezieht sich Nora Sternfeld (2013) auf das Konzept der *contact zone*, das James Clifford und Mary Louise Pratt für die Rezeption von Museen und Literatur entwickelt haben (vgl. Clifford 1997; Pratt 2008). Sternfeld entwickelt den Ansatz einer konfliktorientierten und migrationsgesellschaftlich reflektierten gedenkstättenpädagogischen Arbeit. Der Ort dieser Arbeit – sei es eine Schule, eine Universität, ein Museum – wird darin als Raum von Ungleichheiten, asymmetrischen Beziehungen und Machtverhältnissen begriffen, weil der gesellschaftliche Raum, in dem das Unterrichten in der Schule, das akademische Lehren an der Universität oder die Aneignung von Exponaten in Museen von unhinterfragten Ungleichheiten und Unterordnungsmustern, von hierarchischen Zuschreibungen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen durchsetzt ist. Mary Louise Pratt betont die historischen Hintergründe, die „asymmetrical relations of power“ konstituiert haben, „such as colonialism, slavery, or their aftermaths, as they are lived out in many parts of the world today“ (Pratt 1991, S. 34). Ihr Hinweis auf die Nachwirkungen globaler und nationaler Geschichtszusammenhänge von Unterwerfungspraktiken ist jeweils zu kontextualisieren im Hinblick auf die zeitgeschichtlichen Bedingungen in der jeweiligen Gesellschaft, in der unterrichtet, gelehrt und studiert wird. Die Arbeit der Kontextualisierung hat hier ein eigenes Gewicht und nimmt die Bedingungen ernst, unter denen unterrichtet, gelehrt und studiert wird.

Die metaphorische Bezeichnung der „Kontaktzone“ eröffnet ein Feld zeitgeschichtlicher Assoziationen. Im Kalten Krieg stand die „Zone“ für den Osten, der damit als fremd, anders und unähnlich zum Eigenen des Westens positioniert worden ist. Im atomaren Zeitalter steht die

„Zone“ für ein verseuchtes Gelände, das nicht mehr bewohnt werden kann, weil es über Generationen kontaminiert sein wird. Eine als Zone bezeichnete Region wird als nicht besonders sympathisch repräsentiert. Die Bezeichnung der Zone zeigt etwas an, da beschädigt ist von den unzureichend thematisierten Verwerfungen ihrer Zeit und von einem Mangel an kritischer Aufarbeitung.

Um ein kontaminiertes Gelände handelt es sich auch beim Bildungsbegriff und dessen historischer Beanspruchung für eine aufgeklärte Selbstpositionierung. In einem Schlüsseltext kritischer Bildungstheorie verankert Gernot Koneffke den Bildungsbegriff im Widerspruch von „Integration und Subversion“ (Koneffke 1969) und schließt damit an den von Heinz-Joachim Heydorn heraus gearbeiteten inneren Widerspruch *von* Bildung und Herrschaft an – also von Emanzipation und Herrschaft *in* der Bildung (vgl. Heydorn 2004). Ein ungebrochenes Bildungsideal wird mit diesem Ansatz unmöglich. Auf der Spur einer „Dialektik der Mündigkeit“ (Koneffke 1994) steht diesem Bildungsverständnis keine überlegene Position zur Verfügung. Darin sehe ich die konzeptionelle Übereinstimmung mit dem Ansatz der *contact zone*, in dem es ebenso keine Position jenseits der Involviertheit in die Gewaltgeschichte der kulturellen Bildung gibt. Gemeint ist damit kein schicksalhaftes Ausgeliefertsein, eher eine Beziehung, aus der Verantwortlichkeiten erfolgen.

Irritierende Ambivalenzen

Soll aus der Selbstreflexion, die die Pädagogik so gerne für sich beansprucht, kein Topos für das „richtige Leben“, das es im falschen nicht geben kann, werden (Adorno 1951), dann kann sie nicht für sich stehen. Daniela Holzer postuliert in einer Arbeit zu Verweigerungshaltungen in der Weiterbildung (2015) eine soziale Reflexivität als gesellschaftliche Dimension der Selbstkritik. Sie versteht Kritik im „Gewebe gesellschaftlicher Zusammenhänge“, in dem es selten die eindeutig richtige Position gibt. Reflexion allein schützt nicht vor der Trivialisierung von Kritik (Winkler 1999), und Selbstreflexion kann auch für die Selbstoptimierung funktionalisiert werden (Steinert 2007). Als Adorno 1966 postulierte, Erziehung wäre nur sinnvoll als eine zur „kritischen Selbstreflexion“, formulierte er das als Grenze jedes Erziehungsziels – ganz im Gegensatz zur dominierenden Rezeption des berühmten Rundfunkvortrags „Erziehung nach Auschwitz“, der von vielen als Handlungsanweisung gelesen worden ist. Geschlecht, Nation und Kultur können für reaktionäre Zwecke und identitäre Projekte beansprucht werden, doch sie bilden zugleich Topoi der Auseinandersetzung mit den historischen Beschädigungen, die im Namen der Identität verursacht worden sind und werden. Eine geschlechterreflektierende, nationalismus- und kulturalismuskritische Erziehungswissenschaft und Bildungsarbeit bleiben

im Kontakt mit diesen Beschädigungen, sie können nicht davon losgelöst werden, sollen sie nicht idealistisch oder ignorant werden. Geschlechterreflektierende migrationsgesellschaftliche Bildung verstehe ich als eine involvierte Praxis, die ihre eigene Mittäterschaft an Ausgrenzung und Diskriminierung nicht nur reflektiert, sondern auch dazu beiträgt, weniger ausgrenzend zu forschen, um weniger diskriminierend zu erziehen und zu bilden.

Deshalb komme ich noch einmal auf die bürgerliche Emanzipationsgeschichte zurück: Aus einer der Gründungsakten des europäischen Menschenrechtsverständnisses – aus der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ von 1789 leitet Étienne Balibar die „Bekräftigung eines universellen Rechts auf Politik“ ab (Balibar 2012, S. 97). Er liest die französische Menschenrechtserklärung also nicht exklusiv als politisches Recht der Staatsbürger, sondern postuliert, dass damit eine „unbegrenzte[...] Sphäre der Politisierung von Rechtsansprüchen“ eröffnet wird (ebd.). In seiner Relektüre der revolutionären Menschenrechtsdeklaration von 1789 kommt Balibar zu dem Schluss, dass das „Recht auf Politik“ auf diejenigen auszudehnen ist, die bis dahin in der Sphäre des Politischen nichts zu sagen hatten (vgl. Balibar 2012, S. 109), heute bspw. Geflüchtete ohne sicheren Aufenthaltstitel, Geduldete, sans papiers oder Personen ohne festen Wohnsitz.

Geschlechtliche und klassenbezogene Unterscheidungen sowie die Unterschiede, die mit der Zuschreibung geistiger Fähigkeiten gemacht werden, ebenso kulturalisierte und herkunftsbezogene Unterscheidungen – sie alle sind konstitutiv für das Politische. „Die beiden Jahrhunderte seit 1789 erscheinen uns damit sowohl als Epoche der Verdrängung des Unterschieds (im ‚Haushalt‘, in der ‚Schule‘) als auch seines unaufhaltsamen Manifestwerdens“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Politisierung der Geschlechterfrage versteht Balibar unter Gleichheit nicht eine „Neutralisierung der Differenzen (Egalisierung), sondern Bedingung und Postulat der Diversifizierung der Freiheiten“ (ebd., S. 112). Im Kontext des gegenwärtigen Marktliberalismus steht diese Beanspruchung eines historisch informierten und zugleich differenzreflexiven Freiheitsbegriffes im Gegensatz zu der verbreiteten Tendenz, das Konzept der Freiheit seiner unternehmerischen Besetzung zu überlassen. Balibars Ansatz der „Egaliberté“ erinnert daran, dass von jedem gesellschaftlichen Rand und aus jeder zur Minderheit gemachten sozialen Position heraus alles beansprucht werden kann.

- Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung nach Auschwitz*, in: ders. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Frankfurt/M., S. 89-109.
- Balibar, Étienne (2012): *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Balibar, Étienne (2002): *Kultur und Identität (Arbeitsnotizen)*. In: Alex Demirovic/Manuela Bojadzije (Hrsg.): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136-156.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Benjamin, Walter [1940] (1974): *Über den Begriff der Geschichte*. In: ders.: *Gesammelte Schriften, Band 1.2*, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 693-704.
- Bielefeldt, Heiner (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*, Bielefeld: transcript.
- Bizeul, Yves (1997): *Die französische Debatte um Alterität und Kultur*, in: Bizeul, Y./Biesener, U./Prawda, M. (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge*. Weinheim: Beltz, S. 94-111.
- Braun, Christina von (1985): *Nicht Ich. Logik, Lüge, Libido*. Frankfurt/M. (6. Aufl. 2003).
- Clifford, James (1997): *Museums as Contact Zones*. In: ders.: *Routes, Travel and translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press, S. 188-219.
- Holz, Klaus/Jan Weyand (2014): *Arbeit und Nation. Die Ethik nationaler Arbeit und ihre Feinde am Beispiel Hitlers*. In: Sebastian Voigt/Heinz Sücker (Hrsg.): *Arbeiterbewegung – Nation – Globalisierung. Bestandsaufnahme einer alten Debatte*, Weilerswist: Velbrück, S. 202-228.
- Honegger, Claudia (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt/M.: Campus.
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno [1947] (1994): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/M.: suhrkamp, 7. Aufl.
- Hess, Sabine et al. (Hrsg.). *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript.
- Heydorn, H.-J. [1972] (2004): *Zum Widerspruch im Bildungsprozess*, in: ders.: *Studienausgabe, Band 4*, Wetzlar, S. 151-163.
- Holzer, Daniela (2015): *Weiterbildungswiderstand negativ-dialektisch lesen. (Habilitationsschrift, unveröff.)*
- Höhne, Thomas (2001): *Kultur als Differenzierungskategorie*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 197-213.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): *Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten*. In: Schneiders, Th. G. (Hrsg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik schwimmen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 289-304.
- Koneffke, Gernot (1994): *Zur Dialektik der Mündigkeit*. In: ders.: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 7-19.
- Koneffke, Gernot (1969): *Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spät-kapitalistischen Gesellschaft* In: *Das Argument*, Heft 54, 11. Jg. /1969, S. 389-430.
- Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Messerschmidt, Astrid (2015): *Sprechen über Andere? Thematisierungen von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft*. In: Birgit Hoyer (Hrsg.): *Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz*. Opladen: Barbara Budrich, S. 69-79.
- Opitz, Claudia (2002): *Aufklärung der Geschlechter, Revolution der Geschlechterordnung: Studien zur Politik- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts*. Münster: Waxmann.
- Pratt, Louise (2008): *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Rendtorff, Barbara (1998): *Geschlecht und différance. Die Sexuierung des Wissens*. Königstein.
- Schirilla, Nausikaa (2003): *Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten*, Frankfurt/M.

- Steinert, Heinz (2007): Dialektik der Aufklärung als Ideologiekritik der Wissensgesellschaft. In: Rainer Winter/Peter V. Zima (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld, S. 207-234.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: zaglossus
- Winkler (1999): Reflexive Pädagogik. In: Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn!? Frankfurt/M., S. 270-300.
- Yıldız, Safiye (2005): Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte. In: IFADE (Hrsg.): Insider- Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess. Bielefeld: transcript, S. 223-244.