

## **Gerechtigkeit in Bildungsprozessen – zwischen der Sensibilität für Differenz und dem Recht auf Gleichheit**

Astrid Messerschmidt:

Vortrag am Zentrum Bildung Darmstadt, Fachtag Frauenbildungsarbeit, Februar 2008

Gerechtigkeit in der Bildung werde ich im Folgenden auf die feministische Diskussion beziehen – und zwar deshalb, weil nirgendwo sonst so selbstkritisch und selbstreflexiv über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von gerechten sozialen Verhältnissen nachgedacht worden ist. Dabei gehe ich von einem Bildungsbegriff aus, der die postmodernen und postkolonialen Einsprüche gegenüber dem Subjekt der Pädagogik, gegenüber dem Begriff des Allgemeinen und gegenüber einer Vorstellung aufgeklärter Vernunft nicht mehr ignorieren kann. Bildung wird für mich dabei zu einem postfeministischen Begriff, d.h. mit dem Bildungsbegriff sind Bedeutungen und Praktiken verbunden, die aus der feministischen Diskussion hervor gehen und nicht mehr dahinter zurück gehen können, es sei denn um den Preis der Ignoranz. In dem Verständnis von Bildung, wie ich es skizziere, spiegeln sich die Nachwirkungen von Debatten aus der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.

### *Bildung und Gerechtigkeit*

Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts wird im Zuge der Entwicklung der Sozialpädagogik durch Paul Natorp Gerechtigkeit als Tugend akzentuiert, es kommt zu einer unpolitischen Thematisierung von Gerechtigkeit. Timo Hoyer beobachtet in der Pädagogik des 20. Jhd. einen Mangel an „demokratispezifischer Akzentuierung“ (Hoyer 2007, S. 22). Dies ändert sich, als die Grundrechte als „ethisches Minimum“ als Bildungsaufgabe in den Blick genommen werden. Seit den 1990er Jahren bezieht sich die pädagogische Gerechtigkeitsdiskussion stark auf John Rawls' „Theory of Justice“ (1971). Rawls betont, dass personale Gerechtigkeit und gerechte Strukturen sich gegenseitig bedingen. Er arbeitet mit einem an der Moraltheorie Kohlbergs angelehnten Stufenmodell von Gerechtigkeitsstufen. Darin ist das „postconventional level“ die oberste Stufe, bei der eine Orientierung an universellen Prinzipien erreicht wird. Rawls betont die Gegenseitigkeit im Gerechtigkeitskonzept. D.h. Gerechtigkeit muss erfahrbar sein, um sich an ihr zu orientieren. Für die pädagogische Praxis heißt das, dass von Schüler/innen gerechtes Verhalten nur dann erwartet werden kann, wenn die Gesellschaft das vorlebt.

Im Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit geht es um die Zukunft der Bildung in der Wissensgesellschaft und im Kontext der Globalisierung. Gefragt wird nach den optimalen

Entwicklungsbedingungen der Bildungsressourcen, die zunehmend mittels empirischer Messverfahren erforscht werden. Festgestellt werden dabei insbesondere im deutschen nationalen Kontext eine mangelnde Bildungsgerechtigkeit und ein hohes Maß an Selektivität im Bildungssystem. Diese Befunde sehe ich im Zusammenhang des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität, bei dem bis heute die Verschiedenheit derer, die gebildet werden sollen, als ein Problem gesehen wird und nicht als der Normalfall. Verschiedenheit wird versucht zu begrenzen und abzustellen, indem man diejenigen trennt, die unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe und Bildungsvoraussetzungen mitbringen. Das deutsche Bildungssystem tendiert nach wie vor zur Homogenisierung und vertieft damit die Bildungsungerechtigkeit. Ein ausgrenzender und ignoranter Umgang mit Differenzen bildet ein Grundproblem pädagogischer Ungerechtigkeit. In der außerschulischen Bildungsarbeit sind vielfältige Ansätze entwickelt worden, die sowohl das Problem rechtlicher Gleichheit in den Blick rücken wie auch die Sensibilität für Differenzen fördern. Dazu gehören Ansätze wie das „social justice training“, Programme antirassistischer Bildungsarbeit, Konzepte globalen Lernens sowie neuerdings in der politischen Bildung Maßnahmen unter dem Label „Demokratie lernen“.

Die Frauen- und Geschlechterforschung in der Pädagogik hat für die Analyse und Kritik dieser Problematik einiges zu bieten. Ist doch die Frage der Ungleichheit ihr spezifisches Terrain. Dabei geht es ihr zugleich darum, Differenzen leben zu können.

### *Gerechtigkeit und Fremdheit*

Die Bildungsphilosophie nach der Postmoderne geht auf das Gerechtigkeitsproblem unter dem Gesichtspunkt der Fremdheit ein. Eine erziehungswissenschaftliche „Anknüpfung an die Alterität des Anderen“ (Schäfer 2007, S. 15) wird eingefordert. Alfred Schäfer betrachtet es als Grundproblem der Pädagogik, dass ich dem Anderen/dem Kind pädagogisch nicht gerecht werden kann.

Mit dem Fremden wird eine Grenze zum Eigenen gezogen, durch die das Eigene konstituiert und profiliert wird. Das Fremde steht für das Andere des Eigenen. In der Begegnung mit dem Fremden bin ich mit meiner eigenen Beschränktheit konfrontiert, mit der nicht realisierten Möglichkeit, anders zu sein. Insofern entwertet der/die/das Fremde meinen eigenen Standort. Die Reaktion darauf besteht häufig in der entwertenden Abwehr des Fremden. Es kann aber auch eine andere Möglichkeit eröffnet werden, nämlich die Unzulänglichkeit des Eigenen anzuerkennen und im Fremden eine Antwort auf diese erfahrene Beschränktheit zu sehen. Dabei begegnet mir auch der Fremde mit seinen Grenzen, es kommt zu einer Beziehung, die auf wechselseitig zugestander Uvullkommenheit beruht. Diese psychologische Sicht auf

die Verunsicherungen, die durch die Begegnung mit dem Fremden ausgelöst werden, bleibt aber ungenügend, wenn sie nicht durch eine historische Reflexion ergänzt wird, die nach der Geschichte der Unterwerfung und Aneignung des Fremden fragt (vgl. Messerschmidt 2005a). Die Begegnung mit dem Fremden war in der westlich-abendländischen Tradition keineswegs eine unter Gleichen, sondern stellte sich immer wieder als eine Geschichte der Bemächtigung dar. „In der Begegnung mit Fremden begegnet uns nicht nur die eigene Selbstzerrissenheit und individuelle Borniertheit, sondern eben auch die reale Geschichte, eine Geschichte von Eroberung, von Rassismus und Antisemitismus, die sich in unser Denken und Fühlen eingeschrieben hat“ (Rommelspacher 1995, S. 147). Die als Fremde identifizierten Anderen des europäischen Subjekts galt es zu unterwerfen. Durch die Entgegensetzung zu den Fremden konnte sich das europäische Selbstverständnis aufgeklärter Bürgerlichkeit herausbilden. Es bedurfte einer Projektionsfläche für alles, was sich außerhalb dieses Selbstbildes befand – das Undisziplinierte, das Wilde und Ungebildete. In der Auseinandersetzung mit Fremdheit ist deshalb die Geschichte der Beziehungen zu Fremden zu erinnern. Es bedarf einer Gedächtnisarbeit, die Spuren des kolonialen Verhältnisses zum Fremden freilegt und von da aus Machtverhältnisse sichtbar macht, die den aktuellen Umgang mit Fremden beeinflussen. Nur auf einer abstrakten Ebene handelt es sich im Verhältnis von Eigenem und Fremdem um eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen beiden Positionen. In sozialen Praxen ist diese Wechselseitigkeit überlagert von Machtprozeduren. Wer Andere als Fremde identifiziert, hat die Definitionsmacht inne und gehört zu denen, die als nicht fremd, „normal“ oder „zugehörig“ angesehen werden. Aus dieser Position wird der/die Fremde als Abweichende/r bestimmt. Insofern geht es im Fremdheitsdiskurs niemals nur um Fremdheit, sondern gleichzeitig um Ungleichheit. Jedes Umgehen mit Fremdheit findet im Gefüge von Machtverhältnissen statt, in einer Dominanzstruktur, in der soziale Verhältnisse durch Über- und Unterlegenheit gekennzeichnet sind.

Fremde kommen und bleiben, sie beanspruchen Verantwortlichkeit und Zugehörigkeit und damit alles das, was den Nichtfremden zusteht. Sie verwischen die Oppositionen und klaren Zuordnungen durch ihr Auftauchen und ihr Bleiben. In der nationalstaatlichen Gesellschaftsordnung wird die Trennlinie entlang der Zugehörigkeit zum nationalen Territorium gezogen. Die Einheimischen sind hier die Nichtfremden, die ihre nationale Identität durch Geburt und über Generationen der Zugehörigkeit erworben haben. Fremd sind auch hier wieder diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinander bringen 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 Mehrheitsgesellschaft und

damit der Verlust alles dessen, was sie fremd macht. 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. Im Prozess der Assimilation ist der Fremde dauernd dazu gezwungen zu beweisen, dass er/sie dazu gehört. Bekämpft wird die Ambivalenz der Fremden, das gleichzeitige Anerkanntwerden und Anderssein, gleich zu sein und verschieden sein zu dürfen. Anerkennung gibt es nur um den Preis des Verschwindens alles dessen, was die Verschiedenheit ausmacht. Fremde werden zu Gleichen durch *Entfremdung*. Erst wenn sie alles abgelegt haben, was als „anders“ betrachtet werden könnte, eröffnet sich die Chance der Zugehörigkeit. Aber es wäre eine Illusion zu glauben, durch Assimilation vor Diskriminierung und Verfolgung sicher sein zu können.

### *Wessen Feminismus?*

Wer für Frauenrechte und Gleichheit und für die Sichtbarkeit der Frauengeschichte eingetreten ist, konnte sich lange ziemlich sicher sein, auf der richtigen Seite zu stehen. Auf dieser Seite aber ist es ungemütlicher geworden, als nicht mehr nur die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, sondern jene unter den Frauen selbst auf die Tagesordnung der Frauen- und Geschlechterforschung gesetzt worden sind. Die Kategorie „Frau“ gerät ins Wanken und stellt sich als vielfach in sich gebrochene dar, weil mehrere Herrschaftsachsen durch sie hindurchlaufen. Wer argumentiert aus welchem gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhang? Wie sind Geschlechter in einem Geflecht von Herrschafts- und Dominanzbeziehungen verortet? Geschlechterpositionen sind als relationale in einem Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Identifizierungskategorien erkennbar zu machen. Die unhinterfragt universalistisch verstandene Kategorie Frau bezeichnet Marie Luise Angerer als eine „Meisterinnenerzählung“, die es auf der Folie der Differenz zu kritisieren gilt. Der Fokus verlagert sich vom Begriff „Frauen“ als Anzeichen gemeinsam erfahrener Unterdrückung auf die Differenz zwischen Frauen und somit auf die „Relationalität geschlechtlicher Positionen“ (Angerer 1995, S. 25). Damit wird die „ahistorische Kategorie Frau“ verworfen (Gutiérrez-Rodríguez 1996, S. 169). Wie Trinh T. Minh-ha sagt, muss der Feminismus seine eigene Identität in Frage stellen (vgl. Trinh 1995, S. 33). Das Bild von sich selbst zu ändern, ist eine Voraussetzung, um das Bild der Anderen, der Fremden zu hinterfragen und auf seine Projektionen hin zu untersuchen.

## *Feministisches Fragen nach Gleichheit und Differenz*

Im Feminismus geht es von Anfang an um den Preis der Gleichheit: Heißt Geschlechtergleichheit, dass alle Differenzen zum Verschwinden gebracht werden, sind wir dann alle männlich? Wer bestimmt überhaupt, was männlich oder weiblich ist, sind beides nicht reine kulturelle Konstruktionen? Ist das Weibliche nur die Abweichung vom dominanten Männlichen? Hier lassen sich vier Ausrichtungen unterscheiden: ein Diskurs der Gleichheit und Partizipation, auch mit dem Stichwort Emanzipation verbunden, zweitens ein Diskurs, der die Grenzen verschwimmen lässt und Androgynität sichtbar macht, drittens ein abgrenzender Ansatz, der weibliche Differenz als eigene Qualität setzt und viertens eine vielleicht postfeministische Richtung, die aber den feministischen Diskussionen verpflichtet bleibt. Hier wird Geschlecht als performativer Akt aufgefasst, hergestellt durch wiederholte Inszenierungen der Unterscheidung. Meines Erachtens ist die interkulturelle Differenzdiskussion aus der feministischen inspiriert, ohne dass dies so ausdrücklich wird. Das Feld war jedenfalls vorbereitet (vgl. Messerschmidt 2005b). Darauf weist auch Annita Kalpaka hin, wenn sie davon spricht, dass sich aus den Erkenntnissen der Geschlechterforschung Impulse für den Umgang mit „Differenzdilemmata“ ergeben, die in jeder differenzsensiblen pädagogischen Arbeit auftauchen (Kalpaka 2006, S. 293). Zwischen Vernachlässigung und Hervorhebung von Differenz, Ignoranz und Betonung eröffnet sich ein Spannungsfeld, in dem feministische Forschung und Praxis sich bewegt. Geht es dem feministischen Engagement doch um die Möglichkeit, Differenz in Gleichheit leben zu können oder Gleichheit mit Differenzen zu realisieren. Eine pädagogische Antwort auf das Differenzdilemma bildet das Konzept einer „Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz“ (ebd.), was im Falle der Geschlechterreflexion auch heißen kann, eine Balance zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Geschlecht zu finden. Mit dem Gedanken der Balance wird aber meines Erachtens die Unruhe, die vom Dilemma ausgeht allzu schnell besänftigt. Mit dem Anspruch, für die soziale Wirksamkeit von Differenzen sensibel zu werden, entgeht feministische und interkulturelle Praxis nicht dem Problem, mit Kategorien umzugehen, die von Machtunterschieden durchsetzt sind. Kalpaka kennzeichnet die soziale Relevanz von Differenzen als „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (ebd., S. 294), und dieser Unterschied kann bedeuten, weniger Zugang zu Ressourcen zu haben und eingeschränkte Möglichkeiten, sich zu artikulieren und gehört zu werden. Insofern tritt feministische Theorie und Praxis sowohl für die Wahrnehmung der Differenzen ein wie auch gegen die soziale Ungleichheit der Geschlechter in einer Gesellschaft, die zweigeschlechtlich organisiert ist.

Die feministische Diskussion um Differenz hat sich selbstkritisch auf den eigenen Subjektstatus gewendet und die vermeintliche Einheit der Kategorie „Frau“ gesprengt.<sup>1</sup> Die Differenzmarkierung dient nicht mehr der Kennzeichnung von Geschlechterdualitäten, sondern wird zum Ort der inneren Heterogenität jeder geschlechtlichen Identitätsbestimmung, eine unendliche Bewegung der Infragestellung geschlechtlicher Identität setzt ein. Durch die Kategorie „Frau“ laufen vielfältige Differenzlinien hindurch, die sexuell, sozial und kulturell bedingt sind. Damit lässt sich feministische Kritik auf Differenz ein, anstatt an einer Identitätsbestimmung festzuhalten, die alles ausschließen muss, was sie fragwürdig werden lässt. Kritik an geschlechtlich bedingter Diskriminierung wird damit nicht hinfällig, sondern erst in die Lage versetzt, wahrzunehmen, wie feministische Politiken und Repräsentationen selbst in diskriminierende Strukturen involviert sind.

Wenn feministische Bewegungen zu einer Dezentrierung der hegemonial-männlichen und zugleich geschlechtslosen wissenschaftlichen Sichtweise geführt haben, so sind sie umso mehr herausgefordert, sich selbst zu dezentrieren (vgl. Messerschmidt 2005b, S. 56). „Das frühere ‚Wir‘ ist nicht länger unproblematisch, und es wird deutlich, dass es von Anfang an nicht so einfach war, das ‚Wir‘ von uns Frauen“ (Meulenbelt 1988, S. 16). Feministische Selbstkritik hat es mit einem fragilen ‚Wir‘ zu tun, das es zu dekonstruieren gilt, denn sie geht zurück auf Erfahrungen ungesicherter Subjektivität. Riskiert wird mit der selbstkritischen Infragestellung eines feministischen Wir und seiner Ausblendungen, den Status wieder zu verlieren, von dem aus gesprochen werden kann. Und dennoch bildet die Auseinandersetzung mit innerfeministischen Differenzen die einzige Möglichkeit für eine nicht ignorante Artikulation im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

### *Queer learning – Ansätze geschlechtersensibler Bildungsarbeit*

Der in sich heterogene Feminismus der 90er Jahre befasst sich mit der Destabilisierung von Geschlechteridentitäten und richtet sein Augenmerk auf den Sockel der Zweigeschlechtlichkeit – auf die heterosexuelle Ordnung, deren Wirkungsmacht insbesondere durch Judith Butlers Zersetzungsarbeit an den Geschlechteridentitäten ins Blickfeld gekommen ist (vgl. Butler 1995). Kornelia Hauser stellt im Zuge dessen eine „Entselbstverständlichung des heterosexuellen Dispositivs (als heilige Macht)“ fest und eine „Vervielfältigung des Geschlechts“ (Hau-

---

<sup>1</sup> „So wie ‚das‘ Subjekt als universelle Kategorie fragwürdig wird, so wird es auch ‚die‘ Frau“ (Dietrich 2000, S. 41).

ser 2001, S. 338). Damit verschiebt sich die Differenzbestimmung – von der Unterscheidung zweier in sich konsistenter Geschlechteridentitäten zur Differenz innerhalb derselben. Durch queer kann eine kritische Perspektive eröffnet werden, wenn die Entstehungsgeschichte von queer auf dem Hintergrund sozialer Kämpfe reflektiert wird.<sup>2</sup> *Queer theory* ist nicht zu trennen von sozialen Bewegungen, und *queer politics* sind darauf ausgerichtet, Bündnisse nicht auf Identität, sondern auf Solidarität aufzubauen (vgl. Jagose 2001, S. 12). Queer ist bereits Ausdruck eines Engagements, eines Eintretens dafür, eigenes Begehren leben zu können und bezeichnet politische Bündnisse sexueller Randgruppen (vgl. Jagose 2001, S. 13). Deutlicher als beim Genderbegriff ist die politische Grundierung von queer spürbar, was vielleicht damit zu tun hat, dass die Akteure der queer-Bewegungen nicht nur marginalisiert, sondern auch skandalisiert sind und nicht nur gegen ihr Verschwinden und Vereinnahmtwerden anzutreten haben, sondern gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung bis hin zur Verfolgung. Insbesondere der letzte Aspekt von Verfolgung und Gewaltgeschichte kommt in den Blick, wenn die Geschichte der Homosexualität im 20. Jahrhundert betrachtet und der eigene zeitgeschichtliche Kontext in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus wahrgenommen wird. In einer queer-theoretischen Perspektive werden sowohl die Kategorie Geschlecht wie auch als „deren verdeckte Voraussetzung die Kategorie der (Hetero-)Sexualität“ hinterfragt (Howald 2001, S. 295). „Im Vordergrund steht die Gesellschaftskritik als Kritik an einer heteronormativen Gesellschaft“ (ebd., S. 297). Es geht hier also nicht um eine neue sexuelle Identität, sondern um das Infragestellen sexueller Identifizierungen überhaupt und um die Auseinandersetzung mit deren Machtwirkungen.

In einer diversity-Perspektive für pädagogisches Handeln ginge es um die Möglichkeit, als Individuum mit vielfältigen Zugehörigkeiten wahrgenommen zu werden und diese Zugehörigkeiten leben zu können. Aus einer geschlechterkritischen Perspektive kann dies in Beziehung gesetzt werden zu Jutta Hartmanns Konzept der „vielfältigen Lebensweisen“ (vgl. Hartmann 2004, S. 265), mit dem sie die Räume erweitern will, die in einer geschlechtersensiblen Bildungsarbeit eröffnet werden. Das Konzept der „Mehrfachzugehörigkeit“ berücksichtigt temporäre Zugehörigkeiten zu nationalen, kulturellen, religiösen communities; das Konzept der „vielfältigen Lebensweisen“ berücksichtigt „komplexe lebenslange Auseinandersetzungen“ um sexuelle Identitäten (vgl. Hartmann 2001, S. 72).

---

<sup>2</sup> Annamaria Jagose rekonstruiert den bewegungsgeschichtlichen Hintergrund von queer theory aus drei Quellen sozialer Kämpfe: der Homophilenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts, der Homo(Befreiungs)Bewegung ab 1969 und des lesbischen Feminismus seit den 1960er Jahren (vgl. Jagose 2001, S. 8). Zudem erhielt die Theoriebildung einen praktischen Impuls durch den Politisierungsschub von Sexualität in der AIDS-Krise.

## *Globalisierte Perspektiven auf Gerechtigkeit*

Die Verallgemeinerung der Bildung durch pädagogische Institutionen ist Teil des Globalisierungsprozesses und verbreitet und vertieft die weltweit dominierende Form bürgerlicher Vergesellschaftung. Das innere Involviertsein in den Globalisierungsprozess ist in der Geschichte der Pädagogik selbst verankert, denn Globalisierung ist nichts der Pädagogik Äußerliches, sondern es lässt sich eine Strukturgleichheit von Pädagogik und Globalisierung festmachen. Dabei wird Pädagogik nicht als eine Ansammlung von Methoden der Menschenführung verstanden, sondern als Ausdruck einer historischen Entwicklung, die mit der Aufklärung einsetzt. „Pädagogik gehört zu den wesentlichen Elementen der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft“ (Koneffke 2004, S. 238), und die bürgerliche Gesellschaft braucht selbstbewusste Individuen, die ihre Selbsterhaltung eigenständig betreiben können. Der Prozess dieser Durchsetzung ist widersprüchlich – er bedeutet Befreiung von einem feudal-klerikalen Herrschaftszusammenhang und Unterwerfung unter ein Vernunftprinzip, das zugleich eine ökonomische Rationalität konstituiert. Gernot Koneffke beschreibt diesen Prozess als die „Verkehrung des individuellen Willens in die Verselbständigung des Wertgesetzes“ (ebd., S. 239). Dem Markt ist die „Freiheit der Individuen vorausgesetzt, wenn auch negativ, als Freiheit, die sich unablässig die Form der Selbstunterwerfung gibt“ (ebd., S. 240).<sup>3</sup> Durch Koneffkes bildungstheoretisch-materialistische Analyse der Globalisierung wird das Subjekt als in sich widersprüchlich und von den gesellschaftlichen Verhältnissen konstituiert gekennzeichnet. Als bürgerliches Subjekt ist es marktförmig, da über die Beteiligung am Marktgeschehen seine Vergesellschaftung und seine individuelle Selbsterhaltung verlaufen. Das bürgerliche Subjekt, das zugleich das Subjekt der Pädagogik in ihren bürgerlichen Entstehungsbedingungen ist, beteiligt sich an der Produktion des Mehrwertes<sup>4</sup> und der privaten Aneignung gesellschaftlich erzeugten Reichtums, dem „das Maß politisch zugelassener öffentlicher Armut korrespondiert“ (ebd., S. 244). Die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaft wird in kritisch-bildungstheoretischer Rekonstruktion nicht als eine Geschichte zunehmender Unterdrückung repräsentiert, sondern als zutiefst widersprüchliche, da sie auf Befreiung gründet und in sich immer den Anspruch souveräner Selbstbestimmung mit transportiert. Es handelt sich hier aber nicht um eine einfache Unterwerfungsdynamik unter eine übermächtige Struktur, sondern Selbstbestimmung bleibt darin unabdingbar, denn ohne mündige Individuen funktioniert das

---

<sup>3</sup> In materialistischer Hinsicht ist „Selbstbefreiung der Zugriff auf die Verfügungsmacht über die Mittel zur Reproduktion des Lebens“ (Koneffke 2004, S. 241).

<sup>4</sup> „Wo nun der Markt vorrangig nicht mehr konkrete Bedürfnisse, sondern das Interesse an Mehrwert befriedigt, setzt eine maßlose und leere Bewegung ein, in der es nur darum geht, über den Tauschverkehr mehr aus diesem herauszuholen, als in ihn hineingegeben wurde“ (Koneffke 2004, S. 244).

System nicht. Im Bildungsprozess wird diese widersprüchliche Struktur reproduziert, und Bildung ist Teil dieser Struktur. Die bürgerliche Gesellschaft bedarf der Allgemeinbildung, die über das rein funktionale Wissen hinausführt und fürchtet diese zugleich, denn Bildung befördert die Integration in das System und ist die Voraussetzung, es zu kritisieren.<sup>5</sup> Bildung befindet sich im Widerspruch von Integration und Subversion, Unterwerfung und Befreiung, Anpassung und Überschreitung. Sie kann über diesen Widerspruch aufklären, aber in erster Linie ist sie selbst Teil davon. „Nichts ist einfach in der verkehrten Ordnung: wir selbst sind der Widerspruch, der unsere Möglichkeiten definiert und an dem wir scheitern können“ (Koneffke 2004, S. 248).

In der Auseinandersetzung mit Globalisierung werden lernende und sich bildende Subjekte mit ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle konfrontiert und mit der Bedeutung des Lernens und der Bildung für die Bestätigung wie auch die Infragestellung bestehender gesellschaftlicher Ordnungen. Pädagogik ist Teil der Probleme, um die es in der Reflexion von Globalisierung geht – an sozialer Ungleichheit und ungerechter Verteilung der Zugänge zu Ressourcen haben gebildete und durch pädagogische Institutionen ausgebildete Individuen ihren Anteil. Eine kritische Position von außen, ohne selbst in das Kritisierte involviert zu sein, wird damit unmöglich.

Das der bürgerlichen Pädagogik zugrunde liegende Subjekt-konzept des entwickelten rationalen Menschen rekurriert unausgesprochen auf den „westliche(n) Erwachsene(n)“ (Schirilla 1999, S. 59), und nur dadurch, dass dieses Konzept unmarkiert bleibt und nicht ausgesprochen wird, kann es sich als universales setzen, seine Partikularität ausblenden und dabei zugleich eine Exklusivität beanspruchen, die der Kritik entzogen bleibt. Das exklusiv westliche Subjekt behauptet eine Universalität, die in sich hegemonial ist, da kein Austausch über seine historischen Bedingungen, seine Grenzen wie auch seine Verwandtschaft mit anderen Subjektivitäten erfolgt. Bestätigt wird dieses Selbstbild durch die Ignoranz gegenüber den in anderen Regionen der Welt entwickelten Menschen- und Geschichtsbildern.

Für die Entwicklung pädagogischer Konfrontationen mit den Weltverhältnissen wird die jeweils eigene soziale Positionierung zu einem wichtigen Aspekt. Aus welcher Perspektive spreche ich und was kann ich aufgrund meiner kontextuellen Verankerung ausdrücken?

Vathsala Aithal richtet diese Frage an ihr eigenes erziehungswissenschaftliches Arbeiten, und aus der Frage wird die Beschreibung einer Grenze im Engagement für soziale Bewegungen in der „Dritten Welt“: „Eine im Norden forschende Person kann bestenfalls für sich beanspru-

---

<sup>5</sup> „Die Durchsetzung bürgerlicher Herrschaft führte ihre Voraussetzung, die Unbedingtheit vernünftiger Selbstbestimmung, auch immer mit sich in der Form radikaler Kritik an der Perversion, zu der sie auflief“ (Koneffke 2004, S. 245).

chen, sich mit den Anliegen der Bewegungen zu identifizieren, sie solidarisch zu begleiten, das wissenschaftliche Betreiben im Sinne der Bewegungen zu leisten. Aber keineswegs, Teil davon zu sein“ (Aithal 2004, S. 24). Was Patrick Dias die „kontrafaktische Funktion“ in pädagogischen Prozessen nennt, möchte ich als kritisches Engagement interpretieren, ein Eintreten gegen bestehende Ungleichheit und Ungerechtigkeit, das aber auf sich selbst bezogen kritisch bleibt und sich immer wieder fragt, welches Bild des Anderen und welches Selbstbild dabei gepflegt wird. In der Auseinandersetzung mit Globalisierung ist diese engagierte Seite prekär geworden, da die Geschichte des Eintretens für eine „bessere Welt“ ausgesprochen zwiespältig ist und von vielen Ausblendungen, Idealisierungen und einem Mangel an Selbstkritik begleitet ist.

Gegenwärtig reproduziert sich die globale Arbeitsteilung in einer postkolonialen Struktur. Es handelt sich also nicht um koloniale Verhältnisse von Eroberten und Eroberern, sondern um die Zwangsmechanismen eines globalisierten Kapitalismus, der Arbeitsmigrationen in großem Ausmaß erzeugt. Dabei werden Geschlechterverhältnisse restrukturiert. Aus wirtschaftlichen Notlagen heraus suchen vor allem Frauen aus Osteuropa und Asien Arbeit in den globalen Dienstleistungsbranchen Europas, und zwar genau in jenen Tätigkeitsfeldern, die traditionell weiblich konnotiert sind: Haushalt und Pflege. Privilegiertere Frauen in den Einwanderungsländern, die zumeist einheimische sind, können mit diesem Personal ihren emanzipierten Status absichern. Betreuungstätigkeiten und Haushaltsaktivitäten werden den eingewanderten und teilweise auch illegalisierten Diensthilfen übertragen, die noch dazu recht preiswert sind. Das ermöglicht zugleich, die Fortschrittlichkeit der westlichen Geschlechterordnung zu demonstrieren. Frauen machen Karriere genau wie die Männer. Ein Grundmuster kolonialer Praxis kommt hier zum Ausdruck: die Vorstellung, die „Anderen“ seien dazu da, „uns“ zu dienen. Aneignung und Verwertung der Anderen werden selbstverständlich beansprucht und durch die Ausländergesetzgebung noch begünstigt, die eine Etablierung der global flexibilisierten Arbeiterinnen erschwert.

Als Gegenbild zum Selbstentwurf der emanzipierten etablierten Frauen dient die traditionelle islamische Frau, die türkische Migrantin, die hierzulande den Platz der sprachlosen Subalternen einnimmt. Sie gilt als rückständig und unterwürfig und gibt so eine passende Projektionsfläche ab für das, was die Emanzipierte hinter sich gelassen hat. Diese kann sich nun darüber empören und zur Befreiung auch dieser „anderen Frau“ aufrufen, deren nicht artikulierte Stimme sie damit übertönt und auch dann übertönen wird, wenn sie sie als authentische Stimme einer Erfahrung zu hören beansprucht. Es zeichnet sich hier ein postkoloniales Muster ab: Im Kolonialismus fungierten die kolonisierten Schwarzen als Gegenbild des europäischen

Selbst, das sich durch die Abwertung der „Wilden“ und „Unzivilisierten“ erst als Subjekt behaupten konnte (vgl. Schirilla 2003, S. 74).

Den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit habe ich anknüpfend an die selbstkritischen Debatten feministischer Theoriebildung rekonstruiert und dabei postkoloniale Perspektiven aufgegriffen. Damit versuche ich in einem Spannungsfeld zwischen der Sensibilität für Differenzen und dem Anspruch auf Gleichheit zu bleiben, das ich nicht harmonisieren kann. Eher geht es um eine Gratwanderung, bei der ich mich auf keinen gesicherten Standpunkt zurückziehen kann, sondern konfrontiert werde mit meinen eigenen beschränkten Sichtweisen. Alles, was ich zum Thema sagen kann, ist bedingt von sozialen und ökonomischen Verhältnissen, die grundsätzlich auf Ungleichheit aufbauen und unter denen Gerechtigkeit nicht zu realisieren ist. Sie kann nur immer wieder als etwas beansprucht werden, das der gegenwärtigen Wirklichkeit widerspricht.

## Literatur

- Angerer, Marie Luise (1995): *The Body of Gender: Körper. Geschlechter. Identitäten*, in: dies. (Hg.): *The Body of Gender: Körper/Geschlechter/Identitäten*, Wien, S. 17-34.
- Aithal, Vathsala (2004): *Von den Subalternen lernen. Frauen in Indien im Kampf um Wasser und soziale Transformation*, Königstein/Taunus 2004.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin.
- Dietrich, Anette (2000): *Differenz und Identität im Kontext postkolonialer Theorien. Eine feministische Betrachtung*, Berlin.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996): *Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau ... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung*, in: Fischer, Ute Luise u.a., (Hg.): *Kategorie Geschlecht?: empirische Analysen und feministische Theorien*, Opladen, S. 163-190
- Hartmann, Jutta (2004): *Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory*, in: Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Pregel (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, S. 255-271.
- Hauser, Kornelia (2001): *Die anwesende Frau im abwesenden „Eigentlichen“: Der männliche Geist in gesellschaftlicher Krise*, in: *Das Argument*, 43.Jg., Heft 3/2001, S. 338-342.
- Howald, Jenny (2001): *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von „Queer Theory“ für die feministische Mädchenbildungsarbeit*, in: Bettina Fritzsche/Jutta Hartmann/Andrea Schmidt/Anja Tervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen, S. 295-309.
- Hoyer, Timo (2007): *Bildung zur Gerechtigkeit. Motivgeschichtliche Überlegungen*, in: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz/ (Hg.) *Gerechtigkeit und Bildung*, Paderborn, S. 13-27.
- Jagose, Annamaria (2001): *Queer Theory. Eine Einführung*, Berlin.

- Kalpaka, Annita (2006): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen, in: Gabi Elverich/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main/London, S. 263-297.
- Koneffke, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung, in: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, Frankfurt/M., S. 237-254.
- Messerschmidt, Astrid (2005a): Befremdungen oder wie man fremd wird und fremd sein kann, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, S. 217-228.
- Messerschmidt, Astrid (2005b): Differenz im interkulturellen Lernen. Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 2/2005, S. 203-216.
- Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus, Klassismus, Reinbek.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.
- Schäfer, Alfred (2007): Einleitung: Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit, in: ders. (Hg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit, Paderborn, S. 7-23.
- Schirilla, Nausikaa (2003): Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten, Frankfurt a.M.
- Schirilla, Nausikaa (1999): Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz, in: Vathsala Aithal/Nausikaa Schirilla/Hildegard Schürings/Susanne Weber (Hg.): Wissen – Macht – Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven, Frankfurt/M., S. 58-75.
- Trinh T. Minh-ha (1995): Texte – Filme – Gespräche. München/Wien.

**Astrid Messerschmidt**, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, Lehr- und Forschungsfelder: Erwachsenenbildung, Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft, zeitgeschichtliche Bildungsprozesse, Bildungstheorie.