GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung

Maurer, Susanne

2015

https://doi.org/10.25595/4565

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Maurer, Susanne: *Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung*, in: Walgenbach, Katharina; Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen (Opladen: Barbara Budrich, 2015), 205-224. DOI: https://doi.org/10.25595/4565.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/84740619

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

GESCHLECHT

IN GESELLSCHAFTLICHEN TRANSFORMATIONSPROZESSEN



Katharina Walgenbach, Anna Stach (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion **Frauen- und Geschlechterforschung**
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Band 4

Katharina Walgenbach
Anna Stach (Hrsg.)

Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Übersetzungen gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO_2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter https://budrich.de/nachhaltigkeit/. Printed in Europe.

© 2015 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84740619).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0619-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0275-6 (eBook)
DOI 10.3224/84740619

Umschlaggestaltung: Judith Walgenbach, Hamburg; Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow
Lektorat: Natascha Compes, Wuppertal; Anja Borkam, Jena
Satz: Sven Neidig, Bochum
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Katharina Walgenbach und Anna Stach
Einleitung 7

Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Katharina Walgenbach
Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen 21

Angela McRobbie
Das Geschlecht des Postfordismus: *passionate work,*
‚Risikoklasse' und ‚eigenes Leben' 51

Sara R. Farris
Femonationalismus und Staatsfeminismus 75

Jeff Hearn
Geschlechterverhältnisse und soziale Transformationsprozesse –
Eine Annäherung aus der Perspektive von Männern und
Männlichkeiten 91

Transformationen von Geschlechterordnungen und Care

Tove Soiland
Die Ungreifbarkeit postfordistischer Geschlechterhierarchie 115

Christine Thon
„Vereinbarkeit von Familie und Beruf" – ein neoliberaler Diskurs?
Familienpolitische und pädagogische Interventionen
zur Herstellung von Subjekten der Vereinbarkeit 131

Transformation von Geschlecht, Bildung und Erziehung

Barbara Rendtorff
Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten – Zum aktuellen
Umgang mit Geschlecht im Kontext von Bildung 147

Meike Sophia Baader
Erziehung, Bildung, Geschlecht und Wissenschaft –
Vexierspiele, De-Thematisierungen, *Hidden Gender Structures*
und Verschiebungen in einem komplexen Verhältnis 159

Gesellschaft und Subjekte transformieren

Regina Becker-Schmidt
Sexualität als Matrix hegemonialer Ordnung – das Sexuelle als Triebkraft von Subjektivierung. Anmerkungen zu Teresa de Lauretis' Entwurf einer feministischen Psychoanalyse 177

Antke Engel
Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung 191

Susanne Maurer
Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der *Neuen Frauenbewegung* 205

Autor_innen und Herausgeberinnen 225

Susanne Maurer

Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der *Neuen Frauenbewegung*[1]

Das Nachdenken über Transformationsprozesse in den Geschlechterverhältnissen muss sich meines Erachtens auch auf die vielschichtigen Transformationsprozesse in den – und durch die – Bewegungen feministischer Kritik und Emanzipation beziehen. Gegenstand dieses Beitrags sind daher die konkreten (lebens)geschichtlichen Erfahrungen mit Kritik-Versuchen, wie sie sich im Kontext der Frauenbewegungen seit Ende der 1960er Jahre entwickelt haben. Als Materialbasis dient eine vor Jahren selbst durchgeführte empirische Untersuchung (vgl. Maurer 1996), die ich heute auch in bildungstheoretischer Perspektive lese, indem ich die Dimensionen von Bildung herausstelle, die mit den Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen im Kontext der Neuen Frauenbewegung verbunden waren. Es zeigen sich dabei Korrespondenzen zu bestimmten erziehungswissenschaftlichen Perspektiven, Positionen und Diskursen, auf die ich im Verlauf des Gedankengangs exemplarisch hinweisen werde.[2]

Die Studie selbst wurde zunächst nicht mit einem bildungstheoretischen Fokus angegangen und umgesetzt – vielmehr erwies sich deren bildungstheoretisches Potential erst im Nachhinein.[3] Erkenntnisleitendes Interesse war vielmehr die Frage danach, weshalb und auf welche Weise es im Kontext oppositioneller sozialer Bewegungen, die mit ihren kritischen Interventionen auf eine – mehr oder weniger radikale – Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse zielen, immer wieder zu Dogmatismen und Engführungen kommt. Empirisch untersucht und theoretisch diskutiert wurden von daher Phänomene des Dogmatischen im Kontext feministischer Analyse und Kritik sowie im Kontext feministischer Praktiken (in Bezug auf Lebensentwürfe,

1 Der Begriff wurde zeitgenössisch – alternierend mit dem Begriff *Frauenemanzipations- oder auch Frauenbefreiungsbewegung* – eingesetzt, um die Differenz zu traditionelle(re)n Frauenverbänden ebenso zu markieren wie zu den ‚alten' Frauenbewegungen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert (vgl. dazu z.B. Weckwert/Wischermann 2006). Im angloamerikanischen Sprachraum bezeichnete man die *Neue Frauenbewegung* als *Women's Liberation Movement (Women's Lib)* oder – retrospektiv systematisierend – als *Second Wave (of) Feminism*.

2 So ließe sich gleich zu Beginn ein Bezug zu Hans-Christoph Kollers Vorstellung von Bildung als Transformation herstellen (vgl. Koller 2012), wobei ich eher die ‚andere Seite' des Zusammenhangs betone, indem ich von Dimensionen der Bildung in einem – zumindest intendierten – Prozess der Transformation in den Geschlechterverhältnissen spreche.

3 Doris Knab und Hans Thiersch haben mich bereits früh darauf hingewiesen. Dennoch habe ich selbst dieses Potential erst viele Jahre später systematischer diskutiert (vgl. Maurer 2011 sowie 2013). Der hier vorgelegte Beitrag basiert auf diesen Vorarbeiten.

Binnen-Kommunikationen und politisches Handeln), vor allem aber auch sich darauf beziehende kritische ‚Absetz-Bewegungen'[4].

Die hierzu von mir interviewten Frauen brachten die – durchaus ambivalenten – Wahrnehmungen ihrer subjektiven Realitäten mit ihren Erzählungen ebenso zum Ausdruck wie ihre Erkenntnis-Erfahrungen. Sie formulierten vielschichtige Deutungen und scharfe Analysen im Hinblick auf Dynamiken oppositioneller Bewegungen ebenso wie Einsichten in die Funktionalität bestimmter Denkweisen für die Erlangung persönlicher wie politischer Handlungsfähigkeit. Es zeigten sich dabei nicht zuletzt schmerzliche Zwiespälte, die auf biografische und strukturelle Verletzungen im Kontext ‚weiblicher Existenz'[5] unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie hinwiesen. Damit ist eine Konfliktdimension markiert, die im Folgenden auch als ‚Bildungsanlass' und ‚Bildungsherausforderung' rekonstruiert werden soll.[6] Mein Versuch, Bildung zu kennzeichnen, versteht sich dabei weniger normativ, vielmehr als relationale Bestimmung mit einem Fokus auf oppositionelle Praktiken. Bildung wird so zu einer Art ‚Gegen-Begriff', meint ein ‚Gegen-Halten' und ‚Gegen-Verhalten' im Foucault'schen – oder auch Butler'schen[7] – Sinn.

Der spezifische Kontext, vor dessen Hintergrund ich die im Titel bereits angedeutete allgemeinere Perspektive entwickeln möchte, ist wie gesagt ein sehr konkreter Kontext der Opposition – gemeint sind Perspektiven, ‚Szenen' und Prozesse kritisch-feministischer Theoriebildung in der Bundesrepublik Deutschland (West) vom Ende der 1960er bis zum Beginn der 1990er Jahre. Mit dem Blick zurück in diese andere Phase feministischen Fragens und Denkens lässt sich meines Erachtens eine verfeinerte Analyse für die gegenwärtig anstehenden feministischen Thematisierungen gewinnen, wie sie etwa von queeren, intersektionalen oder postkolonialen Perspektiven herausgefordert werden.

1. ‚Der Geist der Rebellion' – Soziale Bewegungen als Bildungskontexte und Bildungsfelder

Soziale Bewegungen können als ‚Produkte' und Akteure im tiefgreifenden Prozess der Dynamisierung von Gesellschaft verstanden werden. Mit ihnen

4 Vgl. auch Kerner 2012, Hark 2005, Schmückli 1996.

5 Ich nutze diesen Begriff nicht im Sinne einer existentialistischen Philosophie, sondern eher, um damit zu markieren, dass die strukturelle ‚weibliche Position' im gesellschaftlich-kulturellen Gefüge mit spezifischen Zumutungen und Zuschreibungen verbunden ist.

6 Damit ‚antworte' ich in gewisser Weise ‚empirisch'-konkret auch auf Nadine Roses und Hans-Christoph Kollers Fragen in ihrer bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit Judith Butler (vgl. Rose/Koller 2012).

7 Vgl. hierzu etwa die Beiträge in Ricken/Balzer 2012.

findet auch eine Neuinterpretation des gesellschaftlichen Raums statt, denn ‚nicht einverstanden sein mit dem, was ist' bildet ihre grundlegende Voraussetzung (vgl. Fuchs 1999; Maurer 2005). Die für den hier verfolgten Gedankengang wichtigsten Qualitäten Sozialer Bewegungen lassen sich – relativ unabhängig von bestimmten Ideologien und Programmen – wie folgt kennzeichnen:

Soziale Bewegungen artikulieren und repräsentieren öffentliche Rebellion gegen wahrgenommene und erfahrene Einschränkungen und Zumutungen. Sie zielen auf eine weit reichende Veränderung bzw. Transformation der Gesellschaft ‚als Ganzes'. Sie formulieren einen (utopischen) Horizont der Hoffnung auf ein ‚besseres Leben in Gesellschaft', in dem menschlichen Bedürfnissen und Sehnsüchten in ‚besserer', gelingenderer Weise entsprochen werden kann. In jedem Fall sind Soziale Bewegungen ‚Produkte' spezifischer Erfahrungen eines ‚Lebens in Gesellschaft'; gleichzeitig sind sie daran beteiligt, neue Kontexte und Kulturen für solche Erfahrungen hervorzubringen. Sie können damit auch als ‚Bildungskontexte' oder ‚Bildungsfelder' verstanden werden.

Ich möchte hier drei Zitate anführen, die einen Hinweis darauf geben, inwiefern Bildung im Aufbegehren Einzelner, in kollektiven Räumen und Handlungen, in oppositionellen Bestrebungen ganz allgemein enthalten ist. Die Zitate stammen aus den ausführlichen Interview-Gesprächen, die ich im Rahmen der bereits erwähnten Studie zu Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen im Kontext der Neuen Frauenbewegung geführt habe.[8]

> […] und wusste eigentlich nicht so recht, worum es geht. Aber alles was Protest war, hat mich interessiert. Ich interessiere mich einfach für Widerstand und Widerspruch, weil mich auch wahnsinnig viel stört an den Dingen wie sie sind (zit. n. Maurer 1996: 210).

Dieses Zitat stammt von einer Interviewpartnerin, die rückerinnernd über sich selbst im Alter von vierzehn Jahren spricht. Sie ist zu dieser Zeit in der Ausbildung, macht eine kaufmännische Lehre und sieht eines Tages vom Bürofenster auf die Straße herab. Dort zieht ein Demonstrationszug entlang. Auch wenn sie nicht weiß, worum es dabei eigentlich geht, ist sie sofort fasziniert. Sie merkt: Da passiert etwas, und das hat mit Widerspruch und Widerstand zu tun – mit Aufbegehren, mit Nicht-Einverstanden-Sein. Sie fühlt sich angezogen und hat ein sehr großes und ganz offenes Interesse, kommt in Kontakt mit einer Energie, die sie letztlich bewegt, ausgehend von dieser Situation als Lehrling mit vierzehn, irgendwann über den sogenannten ‚zweiten Bildungsweg' ins Studium zu gehen, und sich auch langfristig politisch zu engagieren.

In diesem ersten Zitat spricht ‚das Individuum hinter der Glasscheibe' zunächst noch für sich allein. Doch plötzlich stellt sich durch das reine Beob-

8 Da die zitierten Interview-Passagen in diesem Beitrag eine andere Funktion erfüllen als in der Studie selbst (sie geben entscheidende Hinweise, machen die Gedanken konkreter und lebendiger), erscheinen sie in gekürzter und geglätteter Form. Die Zitation erfolgt nicht nach dem Original-Transkript, sondern nach der veröffentlichten Studie (vgl. Maurer 1996), in der das empirische Vorgehen ausführlich dargestellt und reflektiert wird.

achten und Erblicken einer Demonstration unten, im öffentlichen Raum der Straße, auf irgendeine merkwürdige Weise eine Beziehung her zu etwas, das mit Gesellschaft zu tun hat. Damit ist der klassische bildungsphilosophische Topos der Selbst- und Weltverhältnisse berührt (vgl. z.B. Borst 2009). Und als ‚dritter Bezugspunkt'[9], sozusagen ‚zwischen' Selbst und Welt, erscheint das oppositionelle Kollektiv:

> Das war so eine relativ fiebrige Zeit auch. Alle liebten einander unendlich. Es war so ein elektrisches Fieber in der Gruppe. Wir haben alles zusammen gemacht. Gekocht, gegessen, in die Ferien gefahren, gelernt, Pamphlete geschrieben, Vorträge gehalten. Und immer alles zusammen (zit. n. Maurer 1996: 311).

Dieses Zitat von einer anderen Protagonistin der genannten Studie lässt uns an einer Reminiszenz an die ersten Jahre eines intensiven links-feministischen Engagements bei der entsprechenden Interviewpartnerin teilhaben, die sich offenbar viel in Kollektiven und Gruppen bewegt hat. Und hier zeigt sich, dass Bildungserfahrungen im Kontext sozialer, oppositioneller Bewegungen auch etwas mit ‚Leben', mit Lebensvollzügen, dem Leben in seiner ganzen Vielfalt zu tun haben. Denken, Schreiben, Erkennen, Lernprozesse sind eingebettet in eine Art ‚politischen Lebenszusammenhang', der spezifische Erfahrungsqualitäten und Erkenntnismöglichkeiten hervorbringt:[10]

> Das ist im Grunde das, was man mit ‚Bewegung' meint: Es gehen plötzlich die Lernprozesse irgendwie zehnmal so schnell[11], und alles wird mitteilbar. Und die einzelnen Elemente und die einzelnen Fähigkeiten, die die Frauen haben, die schießen produktiv zusammen. Es wird was Neues (ebd.).

‚Bildungs-Bewegungen' sind damit in einem doppelten Sinn angesprochen: Einmal findet hier ‚Selbst-Bildung' im Kontext einer sozialen, politischen, kollektiven Praxis statt – und gleichzeitig die (zumindest versuchte) ‚Um-Bildung' (Trans-Formation) dessen, was man als gesellschaftliche Realität erlebt. Die Akteurinnen wirken ein, sie greifen ein. Es gibt politische Ansatzpunkte, Interventionen und Perspektiven, die tatsächlich etwas bewegen und verändern – nicht zuletzt die Akteurinnen selbst.

‚Bildungs-Bewegungen' können also auch mit Bezug auf oppositionelle Bewegungen beschrieben, rekonstruiert und freigelegt werden. In aktuellen Bildungsdebatten taucht dieses Motiv nur selten auf,[12] dabei ist es historisch

9 Das Verhältnis zu ‚anderen', das Intersubjektive, die Dimension des Sozialen werden bildungstheoretisch auch von Ricken (2006) und Koller (2012) reflektiert.

10 Vgl. hierzu auch den einführenden Beitrag der Herausgeberinnen in Thompson/Weiss 2008 sowie Ricken 2012.

11 Vgl. dazu auch Prokop 1986.

12 Trotz meines Erachtens durchaus korrespondierender Denkmöglichkeiten in bildungtheoretischen und – philosophischen Diskursen (vgl. etwa Thompson/Weiss 2008; Ricken/Balzer 2012 u.a.) werden konkrete (kollektive) Phänomene des Oppositionellen bislang nicht systematisch in den Blick genommen – im Feld der Erziehungswissenschaft in der Regel auch nicht empirisch untersucht – vgl. allerdings Bunk 2014.

von nicht unerheblicher Bedeutung.[13] Der Aspekt, den ich hier betonen möchte, ist die soziale und kritische Erkenntnispraxis, die sich gerade im Kontext von politischen Bewegungen und Bestrebungen, von oppositionellen Politiken vollzieht. Es geht dabei letztlich darum, ‚andere Wahrheiten' für möglich zu halten, ‚anderen möglichen Wahrheiten' zur Geltung zu verhelfen. Vielleicht: ‚etwas anderes' überhaupt für möglich zu halten. Hier ereignet sich nicht zuletzt ‚Weiter-Bildung', auf dem Weg/im Medium der – individuellen und kollektiven – Selbstkritik und Selbstüberarbeitung. Kritik zeigt sich so als offener und unabschließbarer Prozess, als ‚gelebte Kritik'.

Folge ich dem Vorschlag von Foucault, meine Aufmerksamkeit auf die Geschichte spezifischer Problematisierungen zu richten (vgl. Foucault 1973, 1978; Veyne 1981, 1992), so interessieren mich die Muster der Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Erfahrung, die Theorien und Praktiken der verschiedenen Sozialen Bewegungen strukturieren und hervorbringen.[14] Die Studie, die für diesen Beitrag in ihren wesentlichen Ergebnissen noch einmal herangezogen wird, hat genau einen solchen Versuch unternommen, indem sie u.a. die Frage nach subjektiven Beweggründen und Bewegkräften für die Beteiligung an ‚Frauenbewegung' verfolgte und Thematisierungen der in diesem Zusammenhang ‚gebildeten' Erfahrung analysierte. Dabei wurden systematisch die Dimensionen des Individuellen, des Kollektiven und des Erkenntnistheoretischen in den Blick genommen.[15] Einige der zentralen Befunde für diese drei Bereiche sollen hier kurz skizziert werden.

Betrachten wir die *Dimension der Individualität*, so wird deutlich, dass es im Kontext von Frauenbewegungen nicht zuletzt um die Anerkennung des eigenen Mensch-Seins, um die persönliche Würde und auch um die Würde als Frau geht; darum, dass auch ‚weibliche' Individuen mit ihrer Geschichte, ihrer

13 So etwa, wenn ‚Bildung' systematisch mit ‚Emanzipation' verknüpft wird, wie im Fall der frühen Frauen(bildungs)bewegungen und -bestrebungen, im Fall der Volksbildungsbewegungen oder auch im Kontext der Judenemanzipation.

14 So hat es z.B. der spezifische Fokus der frühen Arbeiterbewegungen ermöglicht, Machtverhältnisse wahrzunehmen, die mit einer bestimmten Wirtschaftsweise verbunden sind; dieser Fokus ermöglichte ebenso, Klassengegensätze sowie die auseinandergehenden politischen und ökonomischen Interessen der verschiedenen sozialen Gruppierungen zu thematisieren. Im Unterschied dazu hat der spezifische Fokus der frühen bürgerlichen Frauenbewegungen es ermöglicht, Abhängigkeitsverhältnisse bis in die feinsten Verästelungen der Seele wahrzunehmen (vgl. dazu auch Foucault 1978); dieser Fokus ermöglichte es also Machtbeziehungen zu adressieren, die nicht nur mit der Ökonomie, sondern auch mit Subjektivität, Moralität und Identität verknüpft sind. Die hier nur grob angedeutete Differenz in Bezug auf Wahrnehmungsmuster und Thematisierungen kommt zustande durch teilweise sehr unterschiedliche soziale bzw. ‚gesellschaftliche Erfahrungen', die wiederum mit sehr unterschiedlichen (möglichen/zugänglichen) Subjektpositionen im gesellschaftlichen Gefüge zu tun haben; einem Gefüge, das eben nicht nur durch Klassengegensätze, sondern auch durch eine spezifische ‚Ordnung der Geschlechter' strukturiert ist.

15 Diese Systematik, die für den Kontext der Erforschung von (Frauen-)Bewegungs-Dynamiken entwickelt wurde, korrespondiert mit der Systematik transformatorischer Bildungsprozesse bei Koller (2012), mit der die Verhältnisse der Subjekte zu sich selbst, zur Welt und zu ‚anderen' gefasst werden.

Arbeit, ihrem Denken und ihrem Begehren sichtbar werden und Wertschätzung erfahren können; darum, dass die persönlichen, ‚weiblichen' Erfahrungen als ‚Teil des Allgemeinen', des Gesellschaftlichen wahrgenommen und anerkannt werden. Was hier angesprochen wird, ist die Dimension des Selbst – mit Bezug auf (ermöglichte oder verwehrte) Selbstbildungs- und Selbstgestaltungsprozesse.[16]

Im Kontext von Frauenbewegungen konnten Frauen miteinander zu einem ‚kollektiven Subjekt der Geschichte' werden, zu einer gesellschaftlichen Kraft, die etwas in Bewegung bringt. In der *Dimension der – oppositionellen – Kollektivität* kann die Kategorie ‚Frau', unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie ein Faktor der Diskriminierung, zu einem Kriterium der Verbindung werden, das gemeinsames öffentliches politisches Handeln ermöglicht. Die Erfahrungen im Bereich des Kollektiven erweisen sich dabei als durchaus zwiespältig und stellen sich häufig als konfliktreich dar – welche Erkenntnis- und ‚Bildungs'-prozesse sich aber gerade mit dieser Zwiespältigkeit und Konflikthaftigkeit verbinden können, wird im Folgenden noch weiter ausgeführt.

In der *Dimension der Erkenntnis* kritisierten feministische Interventionen – wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise – Prozesse der Entwertung, Enteignung und Zerstörung ‚weiblicher Existenz' (der Erfahrung und Arbeit von Frauen) und entwarfen ‚andere mögliche Wirklichkeiten'. Damit war durchaus auch die Setzung neuer Normen verbunden, gerade im Hinblick auf Ziele und Ausrichtungen des frauenbewegten politischen Handelns. Hier scheint ein grundlegendes Problem kritisch-utopischer Bewegungen und Interventionen auf: die Bewegung in einem schwierigen Feld, in dem die Spannung zwischen ‚Zuschreibung' und ‚Selbstgestaltung' allgegenwärtig ist. Was dies für einen ‚kritischen' Bildungsbegriff bedeuten könnte, soll am Ende des Beitrags zugespitzt formuliert werden. Zuvor jedoch möchte ich die drei genannten Dimensionen exemplarisch konkretisieren, um sie plastischer werden zu lassen und auch in ihrer gegenseitigen Verschränkung zu verdeutlichen.

2. (Selbst-)Bildung als Welterschließung

Wenn jemand mit der Autorität eines Lehrers zum Beispiel die Welt beschreibt, und du darin nicht vorkommst, dann tritt ein Moment der psychischen Gleichgewichtsstörung ein, als schautest du in einen Spiegel und sähest nichts (Adrienne Rich).

Die Suche nach möglichen Orten für sich in der Welt bezieht sich auf materielle und gesellschaftliche, soziale Wirklichkeiten ebenso wie auf den Bereich des Imaginären. Wenn historische und gesellschaftliche Erfahrungen ‚weiblicher Individuen' (sich als ‚Frauen' verstehender oder als ‚Frauen' adressierter Indi-

16 Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Elisabeth Sattler (2008).

viduen) in der symbolischen Ordnung (Lacan), im kulturellen System von gesellschaftlich geteilten und kommunizierten Bedeutungen nicht vorkommen oder nicht gleichrangig vertreten sind, wenn ihr ‚Platz' in der ‚symbolischen Ordnung' sozusagen ‚leer' oder mit ‚imaginierten Weiblichkeiten' (vgl. Bovenschen 1979) verstellt ist, so ist nachvollziehbar, welchen zentralen Stellenwert der Kampf um eine ‚eigene Sprache'[17], um eine ‚neue' (vgl. Muraro 1993) oder reorganisierte symbolische Ordnung im Kontext des Feminismus hat.[18]

Auch im Medium der autobiografischen Erzählungen in den Interviews wurde deutlich, wie wichtig Bezugspunkte im Bereich des Imaginären für die einzelnen Individuen sind. So wurden etwa Bücher, Texte und Autor_innen bzw. literarische Figuren in manchen Interview-Gesprächen zu wichtigen Bezugspunkten in der (Re-)Konstruktion der eigenen Lebens- und (Selbst-) Bildungsgeschichte.[19] Offenbar bieten sie Denk- und Identifikationsmöglichkeiten an, liefern Stoff für die Produktion von Bedeutung, einen Rahmen für die Interpretation der eigenen Erfahrung. Romane und theoretische Texte können dabei durchaus eine ähnliche Funktion haben – auf der Suche nach Anhaltspunkten, nach ‚Antworten', nach Bildern einer anderen Wirklichkeit, nach Lebensentwürfen und Persönlichkeitskonzepten, die für eine selbst zum ‚Vor-Bild' werden können. Die damit geführten Auseinandersetzungen im Bereich des Imaginären in der Literatur werden nicht weniger leidenschaftlich geführt als im ‚wirklichen Leben draußen', vielleicht sogar wagemutiger, radikaler und auch klarsichtiger als im eigenen Alltag. Dieses ‚Leben im handlungsentlasteten Raum' der Literatur bildet sozusagen einen Fluchtpunkt – als zumindest vorübergehende Fluchtmöglichkeit vor konkret anstehenden Aufgaben und Problemen durchaus geeignet – und dennoch nicht ohne Auswirkungen auf das ‚nach außen gelebte Leben'.

So spricht eine Interviewpartnerin von ‚ganz lebenspraktischem Lesen' und erzählt, wie sie ihren Unterricht im Fach ‚Textiles Werken' einmal mit Ernst Blochs Werk „Prinzip Hoffnung" (1985) bestritt. Im Interview amüsieren sich beide Gesprächspartnerinnen rückblickend und mit herzlichem Lachen (aufs Neue erstaunt angesichts einer solchen Möglichkeit?) über diesen Versuch, eine direkte Verbindung zwischen Philosophie und Alltagsanforderungen herzustellen. Später erscheint dieser Interviewpartnerin die Kluft zwischen (erkenntnis)theoretischen Reflexionen und den Fragen des *every day life* oft unüberbrückbar. In früheren Jahren hat sie offensichtlich

17 Das zeigte sich nicht zuletzt in den Dialogen zwischen Interviewerin und Interviewten, wo ein Bemühen um Sprache, um Genauigkeit, aber auch um Differenzierung des Begriffs, um Verflüssigung sprachlicher Klischees erkennbar (und zum Teil auch thematisch) wird.

18 Auch Judith Butler setzt sich intensiv mit diesem Problem auseinander. Die in den letzten Jahren vorgenommenen „Pädagogischen Lektüren" ihrer Schriften (Ricken/Balzer 2012) bieten sich deshalb für mich als Brücke zum bildungstheoretischen/-philosophischen Diskurs an.

19 Der methodische Zugang der ‚Lesebiografien' hat hierzu interessante Erzählungen ermöglicht (vgl. auch Brückner 1975). Für eine aktuelle Anschluss-Untersuchung wären sicherlich auch „medienbiografische Erfahrungen" (Maurer 2010) generell aufschlussreich.

noch ganz hoffnungsvoll sowohl in der Literatur als auch in den Texten, die sie sich während ihres Studiums erarbeitete, nach ‚Antworten' auf ihre zentralen existentiellen und alltagspraktischen Fragen gesucht. Es ist die in ihrer „Privatlektüre" (Brückner 1975) bereits aufgenommene Suche nach Wissen, nach Denkmöglichkeiten, die sie zur bewussten Wahl eines ganz bestimmten Studienfachs führte:

> So hab' ich mir das ja vorgestellt gehabt, dass ich da an die Uni geh' und dann so quasi so Kurse belege ‚Kapital, Bloch, Anarchie' (lacht) (zit. n. Maurer 1996: 326).

In diesem Zitat blitzt ein Begehren auf möglichst ‚alles zu erkennen und zu erfahren' – für diese Gesprächspartnerin allerdings gebrochen durch formale Begrenzungen ihrer Bildungsmöglichkeiten und durch die Ungewissheit und Verunsicherung in Bezug auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten. In den (auto-)biografischen (Re-)Konstruktionen wird insgesamt immer wieder die Bedeutung von „Mittlerinnen und Mittlern zur Welt" angesprochen (Maurer 1996: 218ff.). Gemeint sind konkrete Personen und literarische Figuren, die den eigenen existentiellen Erfahrungen Resonanz verleihen, sie damit bestätigen (in dem Sinne, sie als ‚mögliche Wirklichkeit' anzuerkennen) und für diese Erfahrungen auch mögliche Deutungen bereitstellen, die nicht unbedingt den gesellschaftlich und kulturell vorherrschenden Geltungen entsprechen (müssen). Die Bedeutung feministischer Theoretikerinnen als ‚Vor-Bilder'[20] ist dabei nicht zu unterschätzen – repräsentieren sie doch die ‚Möglichkeit weiblicher Intellektualität' selbst,[21] ein in der – lange Zeit – vorherrschenden symbolischen Ordnung nicht gerade selbstverständlicher Umstand (vgl. Schuller 1984).

3. Bildung als geteilte Erfahrung und Erkenntnissituation

Das – häufig auch autodidaktisch vorgenommene – gemeinsame Sich-Erschließen von Wirklichkeiten und Welt über die kritische Auseinanderset-

20 Die gerade angesprochene Gesprächspartnerin erläutert ihre Idee von ‚Vor-Bild' ungefähr so: Indem sie Frauen erlebt, die denken, handeln und sich selbst mit Lust und Kraft in der Welt vertreten, fühlt sie sich ermutigt und bestärkt darin, ihren eigenen Weg zu gehen. Dabei gehe es nicht um ‚Nachahmung' oder ‚Nacheifern', sondern – auf einer sehr allgemeinen Ebene – um die grundsätzliche ‚Erlaubnis', dem eigenen Interesse zu folgen und eine eigenständige Existenz für sich in Anspruch zu nehmen.

21 Für einige Gesprächspartnerinnen (Geburtsjahrgänge 1940 bis 1960) verknüpfte sich eine solche Erfahrung mit Simone de Beauvoir als Person und Schriftstellerin sowie als ‚weibliche Intellektuelle'. Heute wäre vielleicht eher die Bedeutung von Autor_innen wie Judith Butler, Gayatri Spivak, Donna Haraway oder Audre Lorde vor einem solchen Hintergrund zu interpretieren.

zung mit Theorie(n) bzw. über die theoretisierende Reflexion der eigenen Erfahrungen spielte gerade in den Anfängen der Neuen Frauenbewegung eine zentrale Rolle. Dafür bilden die sogenannten *Consciousness-Raising-Groups* ein hervorragendes Beispiel: Frauenbewegte Frauen fanden sich in selbstorganisierten Arbeitsgruppen zusammen, um ihre eigenen Erkenntnisinteressen zu verfolgen. Sie entwickelten eigene Themenstellungen und Untersuchungsmöglichkeiten, betrieben – überwiegend neben oder außerhalb der Wissenschaftsinstitutionen – feministische Forschung und Theoriebildung. Diese Praxis ist nicht zuletzt als ‚Gegen-Verhalten' zu den vorherrschenden Auffassungen von Wissenschaft zu verstehen – entstanden aus der Erkenntnis androzentrischer Verzerrungen in der Praxis und im Konzept von Wissenschaft selbst, aus der Erfahrung des konkreten, systematischen und auch symbolischen Ausschlusses von Frauen – und ‚anderen Anderen'.[22]

Frauenbewegungen in Geschichte und Gegenwart ermöglich(t)en in vielfacher Hinsicht eine kollektive Erkenntnis-Praxis unter Frauen (vgl. auch Bührmann 2004). Auch die Gesprächspartnerinnen der hier herangezogenen Studie thematisieren ihre Zugehörigkeit zu konkreten wie imaginären, symbolisch bedeutsamen Erkenntnis-‚Gemeinschaften' im Kontext des Feminismus (vgl. Maurer 1996: 309ff.). Stimmungen oder Qualitäten von positiver Erregung, von Leidenschaft, von Glück – auch ein Gefühl von ‚Besonderheit' werden in entsprechenden Interview-Passagen spürbar. Dass die Gesprächspartnerinnen ähnlich existentielle Erfahrungen auch in anderen oppositionellen bzw. subkulturellen Szenen gemacht haben, soll hier zumindest erwähnt werden. Interessant ist allerdings, dass sie in diesen ‚anderen' Szenen auch ‚anders' um Sichtbarkeit, Hörbarkeit, um Repräsentanz kämpfen müssen.

Eine weiter oben bereits zitierte Gesprächspartnerin spricht vom „elektrischen Fieber in der [Frauen-]Gruppe" (zit. n. Maurer 1996: 311) – und damit nicht nur die Intensität der gegenseitigen Bezugnahme an, sondern auch den Aspekt der Beschleunigung oder Verdichtung von Erfahrung und Erkenntnis, der sich damit verbindet. Im Beschreiben des von ihr erfahrenen „elektrischen Fiebers" kommt diese Gesprächspartnerin auf die energetische Kraft in der Dimension der kollektiven Bewegung zu sprechen, die nicht selbstverständlich und jederzeit vorausgesetzt werden kann, sondern offensichtlich bestimmter Voraussetzungen bedarf. Deshalb soll hier auch eine spezifische Grenze innerhalb der Erfahrung des Kollektiven angesprochen werden, die von einer anderen Gesprächspartnerin sehr scharf markiert wird.

22 Mit *postcolonial*- und *critical-whiteness*-, aber auch *dis/ability-studies* können wir heute entsprechende Erweiterungen vornehmen.

4. Bildung als Konfrontation und Grenz-Erfahrung

Das Thema ‚Grenzen' und Begrenztheit spielte für die Herangehensweise und den Prozess des Fragens im Kontext meiner Studie von Anfang an eine zentrale Rolle. So bildete etwa einen der Ausgangspunkte für die Untersuchung die Hypothese, dass Grenz-Erfahrungen nicht nur im Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus Anlässe für weiteres Suchen, Fragen, Über-Denken – und damit potentiell auch Bildungsanlässe – darstellen können. Die Gesprächspartnerinnen selbst thematisieren ‚Grenzen' auf verschiedene Weise, auch mit durchaus vielschichtigen Bezugspunkten. In einem Versuch der Systematisierung lassen sich die dabei angesprochenen Grenz-Erfahrungen auf folgende Dimensionen beziehen:

- die in sich oder an sich selbst erlebten *Grenzen der eigenen Möglichkeiten*, Fähigkeiten oder Haltungen sowie die subjektiven Einstellungen gegenüber diesen eigenen Möglichkeiten oder Fähigkeiten (z.B. geringes Selbst-Vertrauen oder Selbstabwertung);
- die erfahrenen *Grenzen in sozialen Beziehungen* der verschiedenen ‚Intimitätszonen' – das meint verschiedene Grade und Gründe von Nähe und Distanz, Beziehungen im ‚Privaten', in der Arbeit oder im ‚Politischen', im Kontext größerer oder kleinerer Gemeinschaften;
- die *strukturellen Grenzen der gesellschaftlichen Verhältnisse* sowie der Denkverhältnisse und der Denkmöglichkeiten – dazu gehören soziale Positionierungen, Verweisungen und Zuschreibungen, vorhandene bzw. nicht-vorhandene Zugänge zu Lebensbereichen und Handlungsmöglichkeiten, vorherrschende kulturelle und soziale Praxen.

‚Grenzen' strukturieren das Feld der Erfahrung und des Handelns. Sie fordern gelegentlich, aber nicht zwangsläufig zum Kampf oder zur Überschreitung heraus und setzen auch schmerzliche Zeichen. Neutraler als der – in der Studie zunächst verwendete – Begriff ‚Unbehagen' erwies sich der Begriff der ‚Grenz-Erfahrung' eher als geeignet, schwierige und konflikthafte Momente zu artikulieren. Eine Interviewpartnerin macht dies mit Bezug auf einen von ihr vorgenommenen „aktiven Erfahrungsversuch" (zit. n. Maurer 1996: 244) deutlich: Ausgehend von einer Selbstkritik eigener Grenzen in Wahrnehmung, Denken und politischem Handeln bricht sie auf zur Grenzüberschreitung. Insbesondere die Auseinandersetzung um Rassismus in der ‚weißen' Frauenbewegung wird für sie zum Bezugspunkt, zum anderen beschäftigen sie Auseinandersetzungen und Verständigungsschwierigkeiten zwischen Feministinnen in Deutschland/Ost und Deutschland/West (vgl. hierzu auch Schäfer et al. 2005):

> […] das sind ungeheure Konfrontationen mit einem völlig anderen Denken zum Teil, auch mit ganz anderen Vorstellungen, was Feminismus eigentlich sein könnte […]. Das ist ja der Punkt, wenn man sich konfrontiert mit Menschen und Frauen aus anderen Kulturen

und Gesellschaften, wird es eben *nicht* zu meiner Erfahrung! […] wenn die von ihren […] Verletzungen erzählen, dann ist das nicht unsere Erfahrung! Dann ist die Frage, was machen wir mit diesen Erfahrungen, was machen wir mit der Erfahrung anderer Menschen. Die ganz anders sind als unsere, und die wir erstmal – überhaupt niemals nachvollziehen können, weil wir sie niemals haben werden (zit. nach Maurer 1996: 245).

Die Gesprächspartnerin betont hier – in einer Art Kontroverse[23] mit mir als Interviewerin – eindringlich eine ganz bestimmte Grenzlinie: die Grenzen der Nachvollziehbarkeit der Erfahrungen anderer, die ihres Erachtens dazu zwingen müssen, eine Kehrtwendung in der eigenen Haltung zu vollziehen, weg vom Postulativen (‚wie es sein sollte') hin zu einer Haltung der Vorsicht, der Zurückhaltung, des Zuhörens. Das erfordert die ‚anderen' Frauen überhaupt erst einmal wahrzunehmen, auch jenseits der eigenen feministischen Ansprüche und ‚Bilder'. Auf der Ebene des politischen Handelns und politischer Verständigung bedeutet das für diese Interviewpartnerin die Hinwendung zum konkreten direkten Kontakt, zum konkreten direkten Bündnis in Bezug auf konkrete Fragestellungen und Problemlagen.

Eine andere Interviewpartnerin thematisiert die in sich selbst erfahrenen Grenzen in völlig anderer Hinsicht. Ihre Erzählungen zeugen immer wieder von großen Zweifeln, von einer grundlegenden Skepsis gegenüber den eigenen Fähigkeiten – und gleichzeitig von einer großen Erkenntnislust. So holt sich diese Gesprächspartnerin etwa ‚die ganze Welt des Geistes', der ‚Allgemein-Bildung' einfach in ihr ‚Kompromiss-Studienfach' (Sozial)Pädagogik hinein. Allerdings stößt sie damit manchmal auch schmerzlich an Grenzen – z.B. dann, wenn sie sich mit ihrer Sprache und ihren Ideen nicht vermitteln kann, was sie selbst im Interview unter anderem am Prozess ihrer Examensarbeit demonstriert. Sie hat sich dafür ein anspruchsvolles philosophisch-psychoanalytisches Thema ausgesucht, in einer Art widerspenstigem und eigensinnigen Akt der ‚Grenzüberschreitung':

[…] also […] der Konflikt […] um die Diplomarbeit […] der hat mich sehr beeindruckt! […] weil einer der Gutachter mir dann ja doch vermittelt hat, […] dass ich mich da an etwas heranwage, […] dem ich nicht gewachsen bin! […] Das hat der mir vermittelt, aber es war auch irgendwo richtig! Ich war dem ja auch – so gut wie nicht gewachsen, […] das Gefühl hatte ich ja selber […] Aber dass der mir dann so stark gezeigt hat, dass ich da über meine – Berechtigungen rausgeschlagen bin […] das hat mich schon in Angst und Schrecken versetzt […] (zit. nach Maurer 1996: 248).

Eine Konsequenz, die für sie daraus resultiert, ist die ungeheure Vorsicht, mit der sie danach grundsätzliche Kritik formuliert. Dass ihre Gegenüber der vorsichtigen Sprache die subversive Absicht dennoch anmerken, zeigt ihr, dass

23 Das Zitat steht im Kontext einer zunächst heftigen Gegen-Rede zu einer Hypothese der Interviewerin, die von bestimmten ‚Denkverboten' oder ‚Tabuisierungen' im Kontext des Feminismus spricht, während die hier zitierte Gesprächspartnerin die Auffassung vertritt, dass es sich dabei eher um – historisch bzw. erkenntnispraktisch unumgängliche – Einschränkungen des Blicks handle, die mit bestimmten politischen Entscheidungen verbunden seien.

die Wirkung des eigenen Handelns nicht so ohne weiteres steuerbar ist. Eine weitere Grenz-Erfahrung auf anderer Ebene, die beide Gesprächspartnerinnen im Interview immer wieder zu Lachstürmen hinreißt:

> Und dann hab' ich mir überlegt: Ja, wie frag' ich? (lacht) Dann hab' ich mich zuerst daheim hingesetzt und […] hab' abgewogen, wie kann ich fragen, um nicht allzu blöd dazustehen […] im Seminar wurde mir dann schon vorgeführt, wie es ist, wenn man sich da ungünstig verhält […] (beide lachen) […] Dann dachte ich: Na ja, gut, dann muss ich immanent argumentieren und – muss auf diese zwei Artikel verweisen. Dann dachte ich aber: Wie genau darf ich das machen? Ich hab' dann natürlich hübsch und brav diese zwei Artikelchen nachgelesen […] und dann hab' ich gedacht: Aber so mit Zitieren und so – das mach' ich auf gar keinen Fall! Weil, das klingt dann – zu präzise. Das klingt dann zu – kämpferisch, oder – zu wenig meiner Position als Unwissende, oder: relativ Unwissende auch angemessen […] (beide lachen). Ich muss jetzt einfach versuchen, irgendwie eine Argumentation zu finden, die mich nicht ganz unwissend dastehen lässt, aber die jetzt auch nicht rechthaberisch ist […] Und ich fand das wirklich schwierig, und – es hat aber auch nicht gut funktioniert! (beide lachen) (zit. n. Maurer 1996: 248f.).

Diese Passage zeigt, wie die Gesprächspartnerin in der von ihr erzählten Situation auf ihrer Frage, ihrem Zweifel besteht und gleichzeitig alle möglichen Anstrengungen unternimmt, ihre Intellektualität zu verstecken. Alles in allem gibt es für sie kein Zurück hinter bestimmte bereits durchlebte (Erkenntnis-) Erfahrungen. Diese ‚Grenzen des Zurück' erlebt sie einerseits als Potential und Basis ihres aktuellen Lebens, andererseits aber auch als ‚Grenze nach vorn': Das Leben wird komplizierter – vor dem Hintergrund erlebter wie gelebter Widersprüche.

5. Bildung als (verborgener) Konflikt – ‚Gelebte Kritik'

Im selben Interview-Gespräch zeigt sich ein grundlegendes Dilemma besonders deutlich, mit dem jede kritische Theorie und jede Befreiungsbewegung sich letztlich auseinandersetzen muss: der Widerstreit oder die Spannung zwischen radikaler Kritik bzw. Dekonstruktion und dem alternativen gesellschaftstheoretischen Entwurf. Dieses Thema hat die gesamte Studie durchzogen, wurde aber von der hier zitierten Gesprächspartnerin als ‚verborgener Konflikt' am schärfsten formuliert.[24] Zusammengefasst ließen sich die Motive dieser Thematisierung zum einen als „Widerstreben gegenüber falschen Gemeinschaften" (Maurer 1996: 367ff.) und zum anderen als „Faszination und Bedrohlichkeit radikaler Kritik" (ebd.: 372ff.) kennzeichnen. Die damit verbundenen Dilemmata werden von der Gesprächspartnerin als „furchtbarer

24 Mit der Rede von einem „Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie" (vgl. Titel der Studie, Maurer 1996) wurde nicht zuletzt versucht, das von dieser Gesprächspartnerin verdeutlichte Dilemma aufzugreifen, analytisch weiterzutreiben und produktiv zu wenden.

Zwiespalt“, als unüberbrückbare Kluft bezeichnet. Im Interview selbst markiert sie dieses Thema übrigens als Bereich, an den sie ‚nicht so richtig ran will‘:

> Na ja (lacht), da bin ich ja echt furchtbar davon angetan, von dieser Auseinandersetzung (ironisch)! […] Da musst Du geschickt fragen, wenn Du was rauskriegen willst! […] Ich glaub’, da kriegst Du aus mir nix raus! – […] Da weht eisiges Schweigen (lacht)! – […] es hat mich auch sehr […] irgendwie immer sehr beschäftigt. Das ist schon so […] Ich kann da jetzt nicht mehr so weiterreden wie bisher […] das merk’ ich deutlich, deshalb hab’ ich geradezu einen gewissen Widerstand […] (zit. n. Maurer 1996: 374).

In der Analyse des Interviews wird zunächst das Widerstreben der Gesprächspartnerin gegenüber ‚falschen Gemeinschaften‘ (in ihrer normativen Dimension) diskutiert, wobei sie selbst in ihrer Erzählung gleich das Problem des Einzelgängerischen und Randständigen (letztlich: der Einsamkeit) aufwirft, wenn anstelle dieser ‚falschen Gemeinschaften‘ keine alternativen kollektiven Handlungs-Räume bestehen. In einem zweiten Schritt wird die Faszination und das gleichzeitig (nicht nur) von ihr empfundene Bedrohliche einer Perspektive der radikalen Kritik (in ihrer Dimension der Dekonstruktion) herausgearbeitet. Hier ergibt sich etwa die Frage, wie eine solche Perspektive von den Einzelnen ausgehalten werden kann, bzw. was eine solche Sicht auf die Welt mit den Individuen macht. Die Gesprächspartnerin formuliert in diesem Zusammenhang z.B. die Notwendigkeit von Eindeutigkeit in bestimmten Lebenssituationen und das Problem der Über-Anpassung als mögliche subjektive Reaktion auf Auflösungserscheinungen (des Selbst?) im Zuge eines Denkens der radikalen Dekonstruktion. Schließlich wird die Auseinandersetzung über dieses Thema zwischen beiden Beteiligten im Interview selbst einer analytischen Betrachtung unterzogen, denn die Gesprächspartnerin stellt ihr Dilemma ja als ‚unüberbrückbare Kluft‘ dar, während die Interviewerin nach Möglichkeiten der Vermittlung und nach einem ‚inneren Zusammenhang‘ sucht. Selbstkritisch und selbstironisch wird in dem daraus entstehenden gemeinsamen Denk-Versuch das Problem der eigenen Grenzen und eine durchaus vorhandene ‚Sehnsucht nach Ganzheit‘, nach ‚Erlösung‘ und ‚Trost‘ – eine Dimension der ‚Utopie‘ – erörtert. Am Ende steht die Frage nach entscheidenden Voraussetzungen für ‚Bewegung‘, für Veränderung in den gesellschaftlichen Strukturen, den Lebensverhältnissen der Individuen und ihrer ‚Gemeinschaften‘. Was im Medium des Interview-Gesprächs beispielhaft erscheint, ist ein Prozess der gemeinsamen, wenn auch kontroversen Auseinandersetzung mit wichtigen, offenen Fragen. Es ist ein Suchen, ein Tasten nach (Gestaltung, Bildung von) Erkenntnis.

6. Bildung aus der Kontroverse – ‚experimentelle Praxis'

An dieser Stelle möchte ich – in einer Art ‚Blick zur Seite' – auf einen konkreten ‚frauenbewegten' Erkenntniszusammenhang Bezug nehmen, der die Bedeutung der Kontroverse als Qualität im Bildungsprozess herausstellt.[25] Die Teilnehmerinnen einer über mehrere Jahre laufenden Fortbildungsveranstaltung waren sozusagen der historisch-konkreten weiblichen Subjektivität auf der Spur (vgl. Frauenfortbildungsgruppe Tübingen 1995). In ihrem kollektiven Erkenntnis-Prozess erwies sich die Frage nach der eigenen Bedürftigkeit (bzw. Verletzlichkeit) dabei als ebenso zentral wie die Frage nach den konkreten ‚Quellen der Macht' – als Kraft und Lust, Realität zwischen sich und anderen zu gestalten. Dabei wurde klar: sich selbst und ‚andere Frauen' als ‚eigensinnige Subjekte' wirklich wahrzunehmen, die dabei sich entfaltende Spannung der Differenz auszuhalten und zu gegenseitiger Achtung und Anerkennung zu finden, der ‚anderen' (und erst damit auch sich selbst?) Wert und Würde zuzuerkennen – gerade auch, indem die Kontroverse mit ihr riskiert wird – muss erst mühsam gelernt werden.

Die hierarchisch gedachten Geschlechterpolarisierungen und die entsprechend konzipierten ‚Arbeitsteilungen' (z.B. zwischen Intellektualität und Gefühl) ermöglichen es offenbar allzu leicht, Konflikthaftes aufzuspalten und Teile daraus auf andere zu projizieren. Wie derartige Polarisierungen und Projektionen sich auch unter Frauen in feministischen Kontexten konkretisieren konnten, davon legt das Interview-Material der weiter oben referierten Studie ebenfalls beredtes Zeugnis ab: die Mutter/die Nicht-Mutter, die Fühlende/die Denkende, die Harmonisierende/die den Konflikt Riskierende sind nur einige Beispiele für polarisierende Figuren, die eigentlich auf strukturelle Konfliktlinien gesellschaftlich vorgesehener und nahegelegter ‚weiblicher' Lebensführung und Selbstbildung verweisen.

Die diesbezüglichen Erkenntnisse des „Projekt: Frauenfortbildung in der Sozialen Arbeit" lauten, kurz gefasst: Indem die konkreten Erfahrungen und Subjektivitäten Einzelner auf das abstrakte Allgemeine bezogen werden können (z.B. mit Hilfe theoretischer, aber auch poetischer[26] Denk-Angebote), lässt sich ein Stück ‚Aufklärung' und reflexiver Raum gewinnen. Die Rede vom ‚Allgemeinen' lässt sich dabei auf zwei Dimensionen des Geschehens beziehen: 1. Indem Frauen sich – z.B. im Kontext und mit Unterstützung feministischer Kollektive – als ‚gleichrangige Subjekte' setzen, beanspruchen

25 Gemeint ist hier ein ebenfalls zu Beginn der 1990er Jahre durchgeführtes „Projekt: Frauenfortbildung in der Sozialen Arbeit", das damit im selben zeitgenössischen Horizont anzusiedeln ist wie die für diesen Beitrag insgesamt herangezogene Studie.

26 So boten etwa Texte und Gedichte von Audre Lorde und Adrienne Rich für die Teilnehmerinnen aus Hochschule und außeruniversitärer Praxis inspirierendes Material zur Reflexion konflikthafter Erfahrungen (vgl. Lorde/Rich 1983).

sie für sich, Teil des ‚gesellschaftlichen Allgemeinen' zu sein. 2. Wenn sie untereinander aus der ‚Unmittelbarkeit' heraustreten und für sich ein ‚geteiltes Allgemeines' schaffen – einen gemeinsamen theoretischen und symbolischen Bezugshorizont oder ‚Sprach-Raum', der ihnen ‚Sprechen' und ‚Handeln' erst ermöglicht – so schaffen sie für sich damit auch die Möglichkeit, in ‚gesellschaftlichen – d.h. vermittelten – Beziehungen' miteinander verbunden zu sein. Wenn Frauen in beiderlei Hinsicht zum Teil des Allgemeinen werden (bzw. Bewegungen in eine solche Richtung unternehmen), so werden die Differenzen und möglichen Kontroversen unter ihnen erst wirklich deutlich. Die Konfliktdimension innerhalb des ‚einen' wie des ‚anderen' Allgemeinen wird erkennbar und bleibt präsent.

7. Bildung als ‚Gegen-Begriff'? Eine Art Ausblick

Bildung findet über (Bildungs-)Praktiken und in Lebenszusammenhängen statt, und Frauenbewegungen ermöglich(t)en eine spezifische soziale Erkenntnis-Praxis unter Frauen. Insbesondere in den ersten Jahren ‚feministischer Kollektivität' spielte das – quasi autodidaktisch vorgenommene – gemeinsame Sich-Erschließen von Wirklichkeit und *Welt* über die (autoritäts-)kritische Auseinandersetzung mit Theorie bzw. über die theoretisierende Reflexion der eigenen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Frauenbewegte Frauen fanden sich in selbst organisierten Arbeitsgruppen zusammen, um ihren eigenen Erkenntnisinteressen zu folgen, entwickelten eigene Themenstellungen und Untersuchungsmöglichkeiten – betrieben feministische Theoriebildung. Die Erzählungen in den Interviews artikulieren oft auch die lustvolle (und lustige!) Seite der damit verbundenen Arbeits- und Erkenntnisprozesse. Die Bedeutung von ‚Gemeinschaftserfahrungen' mit anderen Frauen – mit all ihren konflikthaften Aspekten – lässt sich mit Blick auf deren Funktion als ‚kollektive Denk-Erfahrung' noch zuspitzen.

Die für die hier vorgestellten Überlegungen noch einmal herangezogene Studie verstand sich ursprünglich als Annäherung an verschiedene ‚Wirklichkeitsschichten' des Feminismus (vgl. Maurer 1996: 421ff.). Die Untersuchung folgte dabei zwei spezifischen Spuren, die sich als produktiv erwiesen: zum einen der Spur des ‚Unbehagens im Feminismus' – also (potentiell) kritischen Gedanken und Gefühlen gegenüber theoretischen wie politischen Engführungen, die sich zum Beispiel in dogmatischen Positionen oder Substantialisierungsversuchen ‚weiblicher Existenz' äußern können. Die andere Spur ergab sich aus der Frage nach dem ‚Sinn': Welche Bedeutung oder Funktion haben (hatten) Dogmatismen und Essentialisierungen für einzelne Individuen, die oppositionellen Kollektive und nicht zuletzt den Bereich des Denkens und

Erkennens im Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus? Im Versuch, diesen Fragen – empirisch wie theoretisch-philosophisch – nachzugehen kristallisierte sich etwas heraus, das man auch als Bildungsprozess im ‚Dagegen-Halten' resp. im Medium des ‚Gegen-Verhaltens' bezeichnen könnte.

In den für die – ja bereits vor etlichen Jahren unternommene und realisierte – Studie gewählten Begrifflichkeiten ist in diesem Zusammenhang vor allem von ‚Differenz-Erfahrungen' die Rede, die eine (potentielle) Konflikt-Dimension markieren. Die interviewten Gesprächspartnerinnen thematisieren solche Differenz-Erfahrungen in verschiedenster Hinsicht: Sie erleben sich z.B. in Differenz zu angebotenen ‚Welt-Erklärungen', die ihnen im Prozess des Aufwachsens zur Verfügung stehen oder gestellt werden; als ‚weibliche' Individuen werden sie zudem mit den Differenz-Konstruktionen entlang der Trennlinie ‚Geschlecht' konfrontiert und müssen sich dazu verhalten; finden sie sich in Gemeinschaften mit anderen Mädchen oder Frauen zusammen (Freundschaftsbeziehungen, Frauengruppen), so stilisieren sie sich womöglich selbst in dieser ‚Geschlechter-Differenz', um sich einen Ort zu verschaffen, von dem aus sie die Welt betrachten können, von dem aus sie handeln können.[27] Geschieht diese Gemeinschaftsbildung im Kontext der Frauenbewegung und des Feminismus, so werden daraus schließlich ein politisches Konzept und eine oppositionelle Denkmöglichkeit.

Innerhalb der Frauen-Kollektive erfahren die Individuen die schwierigen, widersprüchlichen Verhältnisse von ‚Differenz' und ‚Gleichheit' (oder Ähnlichkeit) unter Frauen, die jedoch nicht unbedingt als problematische Verhältnisse thematisiert werden können, ohne dadurch die – meist unter dem Vorzeichen ‚Gleichheit' gebildeten – Gemeinschaften und Kollektive zu gefährden. In Bezug auf die Denkangebote feministischer Theoriebildung erleben sich die einzelnen Frauen ebenfalls in widersprüchlichen Verhältnissen: Sie erkennen sich darin zum einen wieder, sehen ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen als Teil eines neuen, ‚anderen', *oppositionellen* ‚Allgemeinen' repräsentiert, und erleben sich doch gleichzeitig in Differenz zu diesen Denkangeboten, da nicht unbedingt alle Facetten ihrer Existenz darin aufgehoben sind (und sein können). Sie sind ‚die Frauen', deren Erfahrungen und Leistungen feministische Forschung und Theoriebildung thematisieren, und sind doch auch ‚andere'.

Im Kampf um Sichtbarkeit, Bedeutung und Anerkennung, der durch die strukturell verankerte Unsichtbarkeit und Entwertung ‚weiblicher Existenz'[28] herausgefordert war, fanden Prozesse der Identifizierung statt, die sich der Notwendigkeit von Be-Schreibung, Kennzeichnung und Wertschätzung verdankten. Den gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit und den normativ gesetzten Vorstellungen von Geschlechter-Beziehungen in der heterosexuel-

27 So spricht eine Interviewpartnerin etwa von einer ‚Gemeinschaft der Außenseiterinnen', die sie mit anderen Mädchen in ihrer Klasse bildete.

28 Damit ist hier wiederum gemeint: die Entwertung der Arbeit, der Erfahrung, des Beitrags von Frauen zum gesellschaftlich-menschlichen ‚Allgemeinen'.

len Matrix setzten Frauen – gerade auch im Kontext von Frauenbewegungen und Feminismus – kritisch-utopisch eigene Bilder entgegen, die allerdings (zwangsläufig) auf die in der dominanten symbolischen Ordnung vorgesehenen ‚Orte der Frau' bezogen blieben. Erst die Wahrnehmung und Anerkennung der Differenz unter Frauen ermöglichte es, diese ‚eigenen Bilder' und Identifizierungen wieder zu öffnen.

Hier zeigt sich eine Dialektik von Zuschreibung und Selbstgestaltung, in der sich auch feministische Entwürfe stets bewegen. Indem Frauenbewegungen *Kollektivität und gesellschaftliche Beziehungen* unter Frauen ermöglichen, schaffen sie allerdings neue Öffentlichkeiten, in denen solche Versuche der ‚Selbst-Gestaltung' neu verhandelt und erprobt werden können. Sie stellen damit einen sehr konkreten und gleichzeitig symbolischen Bildungs-Raum her, in dem die einzelnen Individuen sich in ihren Erfahrungen auch (selbst) kritisch mit anderen austauschen – sich ihrer Wahrnehmung, letztlich: ihrer Existenz vergewissern können.

Die mit der Untersuchung rekonstruierten Beziehungsverhältnisse zwischen Individualität, Kollektivität und Erkenntnis lassen sich, die Befunde der Studie noch einmal zusammenfassend, wie folgt kennzeichnen: Die Individuen können ihre Suche und ihr Begehren nach Bezugsfiguren im Bereich der symbolischen Ordnung im Kontext des politischen Kollektivs ‚Frauenbewegung' auch (oder: erst?) in ihrer politischen Bedeutung wahrnehmen und – gemeinsam mit anderen – weiterverfolgen. Aus der Frauenbewegung heraus entwickelte feministische Forschung hat dafür neues ‚Wissen' hervorgebracht und damit auch Material für die Erweiterung und Überschreitung der vorherrschenden symbolischen Ordnung zur Verfügung gestellt. Dies ermöglichte in einem Prozess zunehmender Differenzierung eine auch selbstkritische Auseinandersetzung. Festzuhalten bleibt, dass sämtliche ‚Bildungsbewegungen' (der Individuen, der Kollektive, des Denkens) in einem „Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie" (Maurer 1996) durchaus widersprüchlich und spannungsvoll akzentuiert bleiben. Ein zentraler Befund der hier herangezogenen Untersuchung machte denn auch die verschiedenen Ambivalenz-Erfahrungen deutlich, die von einzelnen Gesprächspartnerinnen thematisiert wurden und die auf die widersprüchliche, spannungsgeladene Strukturierung weiblicher Lebenszusammenhänge unter Bedingungen der Geschlechterhierarchie ebenso verweisen wie auf die widersprüchlichen Konzeptualisierungen ‚weiblicher Existenz' im Bereich der Theorie. Welche Strategien die Einzelnen entwickelt haben und welche Wege sie im Umgang mit Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit und Ambivalenz gehen, das wurde mit Bezug auf das Interview-Material differenziert herausgearbeitet (vgl. Maurer 1996: 391-420; S. 429ff.).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der – auch bewusst politisch geschaffenen – kollektiven Denk- und Erfahrungs-Räume lässt sich Bildung als (relationaler) ‚Gegen-Begriff' ausbuchstabieren und begründen. Damit wird Bildung als ‚situiert' im sozialen Kontext und Feld erkennbar, als eine ‚(soziale) Bewegung', die auch auf ‚gelebte Kritik' verweist und sich in ei-

ner ‚experimentellen Praxis' realisiert. Im Zusammenhang der hier noch einmal bildungstheoretisch quer gelesenen Studie erwiesen sich dabei vor allem ‚Ent-Täuschung', ‚Dissenz' und ‚Konflikt' als produktive Bezugspunkte. Das Gefährliche, das Schmerzhafte und Konflikthafte in Bildungs- und Erkenntnisprozessen möchte ich am Ende meiner Überlegungen bewusst noch einmal thematisieren. Kritisches Denken und Bildung sind unbequem, sie machen uns auch verletzlich. Eine Unruhe ist darin, etwas Beunruhigendes, in diesem ‚sich selbst und alles hinterfragen'. Das Unabschließbare, stets ‚unvollkommen' Bleibende von Bildung, der wegbrechende Boden einer, wenn auch nur scheinbaren, ‚Sicherheit' – all dies sollte nicht ausgeblendet werden, wenn wir über Bildung als ‚riskantes Geschehen' und ‚Sprung ins Offene, Unbestimmte' nachdenken. Bildung ‚erhalten' bedeutet eben auch Bildung ‚aushalten' (müssen).

Literatur

Bitzan, Maria/Klöck, Tilo (1993): „Wer streitet denn mit Aschenputtel?" Konfliktorientierung und Geschlechterdifferenz. München: AG SPAK.

Bloch, Ernst (1985): Das Prinzip Hoffnung. Werkausgabe Band 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Hohengehren: Schneider.

Bovenschen, Silvia (1979): Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brückner, Peter (1975): Sigmund Freuds Privatlektüre. Köln: Horst.

Bührmann, Andrea (2004): Der Kampf um ‚weibliche Individualität'. Zur Transformierung moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bunk, Benjamin (2014, i.E.): Bildung und Soziale Bewegung: Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse. Paderborn: Schöningh.

Foucault, Michel (1973): Die Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Frauenfortbildungsgruppe Tübingen (1995): „… dass eine anders ist und wie sie anders ist." Frauenbildung als Kontroverse. Tübingen: Selbstverlag.

Fuchs, Martin (1999): Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und Soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Irigaray, Luce (1980): Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kerner, Ina (2012): Varianten feministischer Kritik. In: Birkle, Carmen/Kahl, Ramona/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken. Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 51-65.
Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
Lorde, Audre/Rich, Adrienne (1983): Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte. Berlin: Orlanda.
Lorey, Isabell (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Tübingen: edition diskord.
Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a.M.: Helmer.
Maurer, Susanne (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitiken im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen: edition diskord.
Maurer, Susanne (2005): Soziale Bewegung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag, S. 629-648.
Maurer, Susanne (2010): „Medien-Biografien" – Ein Zugang zu den Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit?. In: Haupert, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hrsg.): Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. Bern u.a.: Peter Lang, S. 117-132.
Maurer, Susanne (2011): Bildung als gelebte Kritik und (soziale) Bewegung oder: „Was mich vergangene Woche interessiert hat am Feminismus …". In: Lederer, Bernd (Hrsg.): „Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Hohengehren: Schneider, S. 151-172.
Maurer, Susanne (2013): (Selbst-)Bildung im Kontext sozialer Bewegungen und oppositioneller Milieus. In: Koerrenz, Ralf/Stiebritz, Anne (Hrsg.): Kirche – Bildung – Freiheit. Die Offene Arbeit als Modell einer mündigen Kirche. Paderborn: Schöningh, S. 67-85.
Muraro, Luisa (1993): Die symbolische Ordnung der Mutter. Frankfurt a.M./New York: Campus.
Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (2003) (Hrsg.): Feministische ErkenntnisProzesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis. Opladen: Leske + Verlag Barbara Budrich.
Prokop, Ulrike (1986): Ein Zimmer für sich alleine – das ist nicht nur räumlich zu verstehen. In: Dokumentation zum Frankfurter Frauenlehrstuhl. Frankfurt a.M.: Zypress, S. 81-91.
Rauschenbach, Brigitte (1991): Nicht ohne mich. Vom Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozess. Frankfurt a.M./New York: Campus.
Rich, Adrienne (1982): Der Traum einer gemeinsamen Sprache. München: Frauenoffensive.
Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag.
Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken/Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 329-352.
Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.

Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken/Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75-94.

Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*. In: Thompson/Weiss (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transkript, S. 21-42.

Schäfer, Eva/Dietzsch, Ina/Drauschke, Petra/Peinl, Iris/Penrose, Virginia/Scholz, Sylka/Völker, Susanne (Hrsg.) (2005): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse in Deutschland seit der Wende. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Schmückli, Lisa (1996): Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Schuller, Marianne (1984): Vergabe des Wissens. Notizen zum Verhältnis von „weiblicher Intellektualität" und Macht. In: Gehrke, Claudia/Treusch-Dieter, Gerburg/Wartmann, Brigitte (Hrsg.): Konkursbuch 12 („Frauen Macht"). Tübingen: Konkursbuchverlag Claudia Gehrke, S. 13-21.

Thompson, Christiane (2008): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

Thompson, Christiane/Weiss, Gabriele (Hrsg.) (2008): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transkript.

Veyne, Paul (1981): Der Eisberg der Geschichte. Berlin: Merve.

Veyne, Paul (1992): Michel Foucault – Die Revolutionierung der Geschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transkript.

Weckwert, Anja/Wischermann, Ulla (Hrsg.) (2006): Das Jahrhundert des Feminismus. Streifzüge durch nationale und internationale Bewegungen und Theorien. Königstein/Taunus: Helmer.