

Norbert Ricken
Nicole Balzer (Hrsg.)

Judith Butler: Pädagogische Lektüren

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIA
LISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE
KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGIO
ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN
UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT PISA



Springer VS

Judith Butler: Pädagogische Lektüren

Norbert Ricken • Nicole Balzer (Hrsg.)

Judith Butler: Pädagogische Lektüren



Springer VS

Herausgeber
Norbert Ricken,
Nicole Balzer,
Universität Bremen,
Bremen, Deutschland

ISBN 978-3-531-16613-1
DOI 10.1007/978-3-531-94368-8

ISBN 978-3-531-94368-8 (eBook)

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

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

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

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

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

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

Inhalt

Norbert Ricken | Nicole Balzer

Pädagogische Lektüren – ein Vorwort 9

Judith Butler

Gender and Education. 15

Kerstin Jergus

Politiken der Identität und der Differenz.

Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. . 29

Teil I

Einsichten | Grundbegriffliche Lektüren

Markus Rieger-Ladich

Judith Butlers Rede von Subjektivierung.

Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“ 57

Nadine Rose | Hans-Christoph Koller

Interpellation – Diskurs – Performativität.

Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und
ihre bildungstheoretischen Implikationen. 75

Nicole Balzer | Katharina Ludewig

Quellen des Subjekts.

Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand . . . 95

Paul Mecheril | Melanie Plöber

Iteration und Melancholie.

Identität als Mangel(ver)waltung 125

Jutta Hartmann

Improvisation im Rahmen des Zwangs.

Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften

Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis 149

Teil II

Ansichten | Empirische Lektüren

Bettina Fritzsche

Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens.

Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen

des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen 181

Kerstin Jergus | Ira Schumann | Christiane Thompson

Autorität und Autorisierung.

Analysen zur Performativität des Pädagogischen 207

Sabine Reh | Kerstin Rabenstein

Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen.

Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit 225

Nicole Balzer | Dominic Bergner

Die Ordnung der ‚Klasse‘.

Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken 247

Teil III

Aussichten | Interdiskursive Lektüren

Jessica Benjamin

Intersubjectivity, Recognition and the Third.

A Comment on Judith Butler 283

Burkhard Liebsch

Grenzen der Lebbarkeit eines sozialen Lebens.

Anerkennung und sozialer Tod in der Philosophie Judith Butlers 303

Norbert Ricken

Bildsamkeit und Sozialität.

Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. 329

Alfred Schäfer

Erziehung – Von der problematischen Problematisierung

der sozialen Intelligibilität 353

Hans-Uwe Rösner

Auf's Spiel gesetzte Anerkennung.

Judith Butlers Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich
orientierte Heilpädagogik 373

Carsten Bünger | Felix Trautmann

„Demokratie der Sinne“.

Judith Butlers Kritik der Gewalt als politische Bildung
der Empfänglichkeit. 399

Pädagogische Lektüren – ein Vorwort

Um die erziehungswissenschaftliche Rezeptionskultur scheint es einigermaßen gut bestellt zu sein, wird doch in den Erziehungswissenschaften – wie in nur wenigen anderen Disziplinen – in vielfältiger Weise auf Theorien und Diskurse anderer Wissenschaften zugegriffen. So haben seit etlichen Jahrzehnten sozial- und politikwissenschaftliche Arbeiten wie auch in jüngerer Zeit zunehmend human- und kulturwissenschaftliche Studien längst neben den geradezu traditionell rezipierten philosophischen Werken ihren inzwischen festen Platz im Korpus der pädagogisch relevanten Schriften, zu dem ohne jeden Zweifel – wenn auch sicherlich nicht immer spannungsfrei und auch abnehmend – auch die Arbeiten der disziplingeschichtlich wohl nächsten Nachbarwissenschaft der Psychologie gehören. Doch auch wenn sich die Liste der zur Kenntnis genommenen Diskurse vermutlich mit Leichtigkeit verlängern ließe, und auch wenn die Rezeptionskultur der wohl nur interdisziplinär zu nennenden Herkunft der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sich längst selbst zu einem Disziplinmerkmal entwickelt hat – ein Unbehagen mit ihr ist kaum übersehbar: nicht nur, weil dies gerade umgekehrt kaum gilt, fallen doch die Bezüge anderer Disziplinen auf die erziehungswissenschaftlichen Diskurse deutlich geringer aus; auch nicht nur, weil diese Rezeptionskultur nicht in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gleichermaßen gepflegt wird, so dass Intradisziplinarität bisweilen erheblich schwieriger ausfällt als Interdisziplinarität; sondern vielmehr, weil sich in den Rezeptionspraktiken nicht selten Konjunkturen abzeichnen, die sich zu Moden verdichten und damit der jeweiligen Rezeption einen etwas faden Beigeschmack beifügen. So wäre es nicht abwegig, die Theorie- und Paradigmengeschichte der Erziehungswissenschaft auch als eine Geschichte jeweiliger Rezeptionsmoden zu schreiben.

Man mag die Stimmen derer, die darin schon länger einen Ausdruck schwacher disziplinärer Grenzen gesehen und beklagt haben, zu übergehen suchen, um an der durchaus nicht seltenen disziplinären Selbstabwertung nicht teilzunehmen. Man kommt aber nicht umhin, den häufig genug zu beobachtenden Modus der Rezeption zu bemerken, der – ohne jeden Fingerzeig auf andere – jedenfalls auch darin besteht, dass zentrale Gedanken anderer disziplinärer Her-

kunft übernommen und dann bloß pädagogisch gespiegelt werden. Rezeptionspraktiken geraten solchermassen zu einer Art Selbstkolonialisierung, die ihrerseits die Forderung nach ‚einheimischen Begriffen‘ (Herbart) geradezu gegenzyklisch beschwört – und sich dann mit dem Vorwurf des pädagogischen Provinzialismus erneut konfrontiert sieht.

Dass man diesem Dilemma, zwischen dem Fremden und dem Eigenen der Disziplin pendeln zu müssen und vielleicht auch nur pendeln zu können, aber kaum entkommt, wenn man auf die Rezeption ganz oder wenigstens teilweise verzichtet, ist offensichtlich. Auch der Hinweis darauf, dass die erziehungswissenschaftliche Disziplin bereits aus ihrer Sache heraus strukturell interdisziplinär verfasst und auf die Befunde anderer Diskurse notwendigerweise angewiesen sei, wie es noch bei den pädagogischen Klassikern ebenso selbstverständlich wie unproblematisch war, hilft nicht wirklich weiter, weil gegenwärtig irgendwie doch zu fehlen scheint, was diesen einst als unbezweifelbarer Ausgangspunkt galt: eine systematisch entfaltete und gemeinsam getragene gegenstandskonstituierende Perspektive, die sich in fixierten Grundbegriffen niederschlägt, von denen her die interdisziplinäre Auseinandersetzung ihren soliden Anfang nehmen könnte.

Was aber – insbesondere im Vergleich zu erheblich stärker kanonisierenden Disziplinen – als Mangel und Makel erscheinen könnte (und wohl disziplinpolitisch auch erscheinen muss), ist durchaus auch als ein Gewinn zu betrachten, der nicht nur darin besteht, dass Grundlagen geradezu kategorisch als unabgeschlossen und überwindbar gelten können und müssen, sondern auch damit zusammenhängt, dass erziehungswissenschaftliche Befunde sich von pädagogischen Handlungsszenarien nicht streng trennen lassen und insofern immer mit einer überbordenden Komplexität konfrontiert sind. Gerade weil aber beides fixierende Vorschriften nur schlecht verträgt, ist eine theoretisch reflektierte Unbestimmtheit – wie überhaupt in allen praktischen Wissenschaften – nicht nur zu ertragen, sondern ausdrücklich einzugehen und auszugestalten. Das aber berührt eben auch die eigenen Grundlagen und ließe sich insbesondere am disziplinär überaus zentralen Begriff der Bildung exemplarisch vorführen. Rezeption wird darin aber auch zu einem Ort, an dem das ‚Eigene‘ am vermeintlich ‚Fremden‘ allererst erarbeitet und konturiert werden muss: zum einen, weil andere und neue Blicke nicht nur Bisheriges anders sehen lassen, sondern auch überhaupt anderes am Pädagogischen neu sehen lassen; zum anderen, weil in diesen Blicken sich immer auch kategoriale Justierungen verschieben. Es ist vielleicht gerade diese kategoriale Beobachtungsabhängigkeit des Pädagogischen, die den Austausch mit anderen kultur- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven so unverzichtbar macht, ist doch das pädagogische Geschehen selbst so viel komplexer, als dass es sich in einer oder einigen Perspektiven erschöpfte. Um

also nicht ‚Fremdes‘ bloß aus fixer Eigenperspektive aufzurufen oder gar abzuwehren, ist eine intensive Lektüre vonnöten – eine Lektüre, die eine ebenso präzise wie auch breite Auseinandersetzung mit den rezipierten Schriften meint und auch das Rezipierte nicht nur auf die eigenen Fragestellungen zu beziehen vermag, sondern auch systematisch in die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Problematik selbst voranzutreiben sucht.

Einer solchen Rezeptionsperspektive verdankt sich nun der hier vorliegende Band der ‚Pädagogischen Lektüren‘. Er setzt – nun in Auseinandersetzung mit den Arbeiten Judith Butlers – fort, was vor einigen Jahren in Zusammenarbeit mit Markus Rieger-Ladich mit den *Pädagogischen Lektüren: Michel Foucault* im VS Verlag für Sozialwissenschaften (2004) begonnen worden ist; und das in doppelter Hinsicht: Zum einen bieten die Arbeiten Butlers überaus relevante Anknüpfungspunkte für die pädagogische Reflexion, zum anderen knüpft Butler ihrerseits an das an, was Michel Foucault unter dem Stichwort des ‚assujettissement‘ zu untersuchen begonnen hatte. Die Frage Foucaults, wie denn Menschen zu Subjekten gemacht werden, kann als zentral für nahezu alle Arbeiten Butlers gelten und ist auch mit der pädagogischen Fragestellung originär verbunden. Aber auch diesmal geht es nicht nur darum, das Anregungspotential der Arbeiten Judith Butlers für die pädagogische Reflexion zu erproben; vielmehr steht auch in diesen hier betriebenen Lektüren eine kategoriale Problematik mit im Vordergrund, die die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theorien insgesamt kennzeichnet: die Arbeit an der Überwindung begrifflicher und kategorialer Dichotomien, die – exemplarisch in der Entgegensetzung von Autonomie und Heteronomie, von Selbständigkeit und Fremdbhängigkeit sowie von Freiheit und Macht – das (pädagogisch äußerst bedeutsame) Ineinander von Selbst- und Anderenbezüglichkeit nicht angemessen zu erfassen vermögen.

Dass die Arbeiten von Judith Butler seit geraumer Zeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – wie gegenwärtig überhaupt im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs – Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben, ist daher nur ein – und bloß untergeordneter – Grund der vorgelegten Lektüren. Ziel derselben ist es vielmehr, den Gedanken der Subjektivation in Verknüpfung mit intersubjektivitäts- und anerkennungstheoretischen sowie performativitäts- und praxistheoretischen Einsichten zu (er-)fassen und für die erziehungswissenschaftliche Reflexion fruchtbar zu machen. Durchgängig geht es daher darum, bis heute übliche – überwiegend individualtheoretische – Konstruktionen des pädagogischen Verhältnisses fraglich werden zu lassen und dieses auf neue Weise – auch als ethisches Verhältnis – zu problematisieren und zu reformulieren. Gerade darin liegt das Potential der verschiedenen Schriften Judith Butlers für die Erziehungswissenschaft, sind doch bisher deren Arbeiten – insbesondere in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft – vorrangig unter ge-

schlechtertheoretischen und nur selten unter erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen rezipiert worden.

Der Sammelband setzt an diesen Leerstellen an, indem er Einblicke in die Bedeutung der von Judith Butler entwickelten Konzepte sowohl für die theoretische Reflexion als auch für die empirische Erforschung von Erziehungs- und Bildungsprozessen gibt und so bisherige Einseitigkeiten der erziehungswissenschaftlichen Rezeption Butlers zu durchbrechen versucht. Der Band gliedert sich in drei Teile, deren systematische Ausrichtung kurz skizziert sei: Im ersten Teil werden Kategorien und Begriffe ins Zentrum gerückt, denen sowohl in Butlers Werk als auch in der Erziehungswissenschaft zentrale Bedeutung zukommt. Die Beiträge geben – mit Blick auf ihre Entwicklung – *Einsichten* in die verschiedenen Schriften Butlers und die in ihnen problematisierten Zusammenhänge (wie die von Subjekt, Macht, Körper und Anerkennung) und interpretieren Kernfragen der Butlerschen Theorie als pädagogische Grundfragen. So erläutern zunächst *Markus Rieger-Ladich* und dann *Nadine Rose* und *Hans-Christoph Koller* zentrale Konzepte der Butlerschen Arbeiten, indem sie einerseits ‚Judith Butlers Rede von Subjektivierung‘ problematisieren und andererseits den Zusammenhang von ‚Interpellation – Diskurs – Performativität‘ rekonstruieren. Daran schließen zunächst *Nicole Balzer* und *Katharina Ludwig* mit Überlegungen zur Handlungsfähigkeit und zum Widerstand des Subjekts sowie *Melanie Plöber* und *Paul Mecheril* mit einer Problematisierung von Identität als Mangel(ver)waltung an, bevor schließlich *Jutta Hartmann* mit einer umfassenden Rekonstruktion der gendertheoretischen Herausforderungen der Schriften Butlers den ersten Teil abschließt.

Die Beiträge des zweiten Teils erproben *Ansichten* der pädagogischen Praxis, indem sie sowohl im Ausgang von als auch in Erweiterung der von Butler entwickelten Konzepte empirische Lektüren pädagogischer Interaktionen und Selbstverständnisse unternehmen und so Möglichkeiten und Konturen einer performativitäts- wie auch praxistheoretischen Bildungsforschung im Anschluss an Judith Butler sichtbar werden lassen. Eröffnet wird dieser Teil durch umfassende Skizzen von *Bettina Fritzsche* zu in der Erziehungswissenschaft vorliegenden qualitativen Anschlüssen an Butlers Theorie. Die anschließenden drei Beiträge unternehmen jeweils unterschiedlich justierte exemplarische Analysen zur Performativität des Pädagogischen: Während *Kerstin Jergus*, *Ira Schumann* und *Christiane Thompson* in ihrer Analyse einer pädagogischen Selbstdarstellung der performativen Hervorbringung von Autorität nachgehen, untersuchen *Sabine Reh* und *Kerstin Rabenstein* die Wirkung der Norm der Selbständigkeit in pädagogischen Praktiken, bevor schließlich *Nicole Balzer* und *Dominic Bergner* eine empirische Analyse zu Subjektpositionen hinsichtlich der Konstituierung von (pädagogischer) Ordnung unternehmen.

Alle vier Beiträge dieses zweiten Teils stehen im Zusammenhang eines Forschungsverbundes, dessen Ziel die systematische Entfaltung und empirische Erprobung einer anerkennungstheoretischen Perspektive auf pädagogische Praktiken und Subjektivationsprozesse ist; an ihr sind neben den hier vier versammelten AutorInnen Norbert Ricken, Till-Sebastian Idel und bis zu seinem Tod Fritz-Ulrich Kolbe sowie Thomas Alkemeyer, Thomas Pille, Samuel Campos und Evelyn Podubrin beteiligt.

Unter dem Titel *Aussichten* sind schließlich im dritten Teil Beiträge versammelt, die die Bedeutung der von Butler unternommenen kategorialen Verschiebungen, insbesondere ihre Infragestellung des ‚autonomen Subjekts‘ und dessen Einbettung in einen anerkennungstheoretischen Rahmen, für verschiedene pädagogische Diskurse ausloten und in ihrem Verhältnis zu ausgewählten disziplinären Feldern ermessen. *Jessica Benjamin* eröffnet diese Perspektiven mit einem Text zum Zusammenhang von ‚Intersubjectivity, Recognition and the Third‘, der – nach einer kurzen Situierung ihrer eigenen intersubjektivitäts- und anerkennungstheoretischen Perspektive – die seit einigen Jahren anhaltende Auseinandersetzung mit Judith Butler fortsetzt; damit wird nun auch im deutschen Diskurs nachlesbar, was Benjamin auf Butlers Kritiken antwortet, die diese – jüngst im Band zur *Macht der Geschlechternormen* (Frankfurt/M. 2009) auch auf Deutsch veröffentlicht – zu den Arbeiten Benjamins formuliert hatte. Daran schließt sich eine sozialphilosophisch justierte Diskussion der Grenzen der Anerkennung sowie der Anerkennung ihrer Grenzen an, in der *Burkhard Liebsch* sowohl das Begehren der Anerkennung als auch deren Versprechen problematisiert. *Norbert Ricken* und *Alfred Schäfer* setzen diesen Teil fort, indem sie zwei zentrale pädagogische Theoreme – ‚Bildsamkeit‘ einerseits und ‚Erziehung‘ andererseits – in ihren jeweiligen Implikationen erörtern und aus einer mit Judith Butler geteilten Perspektive rekonstruieren. In den Überlegungen von *Hans-Uwe Rösner* wird schließlich die Bedeutung von Butlers Konzept der Anerkennung für eine kulturwissenschaftlich orientierte Heilpädagogik thematisiert und als Folie für eine Kritik des Sprechens über ‚Behinderung‘ genutzt. Abschließend loten *Carsten Binger* und *Felix Trautmann* entlang der Idee einer ‚Demokratie des Sinne‘ Judith Butlers *Kritik der Gewalt* für eine Neujustierung des Zusammenhangs von Politik und Bildung aus.

Vorangestellt sind diesen drei Teilen ein Text von *Judith Butler* zum Zusammenhang von ‚Gender and Education‘, an den sich ein ihr Werk und seine Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft umfassend skizzierender Text von *Kerstin Jergus* anschließt.

Unser Dank dafür, dass es gelungen ist, einen weiteren Band der *Pädagogischen Lektüren* vorzulegen, gilt zunächst und vor allem allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren vielfältigen Beiträgen die Substanz des Bandes erarbeitet

und die Vielperspektivität der Auseinandersetzung ermöglicht haben. In besonderer Weise sei Judith Butler und Jessica Benjamin gedankt, die uns z.T. bislang unveröffentlichte Überlegungen zur Veröffentlichung im deutschen Diskurs uneigennützig zur Verfügung stellten. Ines Splinter und Dominic Bergner sei herzlich für ihre Unterstützung bei der Herstellung des Buchmanuskripts gedankt. Unser Dank gilt aber auch und ganz ausdrücklich Stefanie Laux vom VS Verlag für Sozialwissenschaften, die nicht nur die Produktion des Bandes von Anfang an gewohnt souverän und unterstützend begleitete, sondern auch immer wieder neu Verständnis für die vielen unvermeidbaren Verspätungen aufbrachte. Allen Beteiligten sei daher auch für ihre Geduld mit unserer Arbeit am Erscheinen dieses Buches gedankt.

Bremen, im August 2011

Gender and Education

I am very pleased to participate in this discussion and to think about these two very large and very important terms: gender and education. Of course, under such a rubric, many different topics can emerge. We might for instance substitute women for gender and ask whether women and men have equal access to education. We might similarly ask whether gender itself has become a legitimate mode of inquiry, something that can be taught, at all levels of education? But what I would like to consider is a different topic, which has to do with how each of us becomes thinking and speaking beings. In other words, we are also educated into having a gender, which means that we get an education in gender before we arrive at any school. Indeed, in school, if we go to school, a gender education continues, which means that we become schooled in the norms and conventions that regulate gendered life. At one point I thought that unless we had a recognizable gender, we could not be recognized as persons. And since I also suggested many years ago that normative heterosexuality determined what counts as a recognizable gender, it seemed to follow that that same system of power determines who counts as a person.

But let me take this opportunity to rethink that formulation, since it seems clear that there is no one system at work that “determines” who we are, or rather, no one system at work that determines that we are. If and when we come into exist as persons, or indeed, as subjects, that is because some language is available through which we can speak, a language in which we have been schooled to speak. And it means as well that some media exist through which we can appear, which means as well that we have been educated to appear in recognizable ways. Of course, even here, we know that there is no one language that establishes anyone’s recognizability as a subject. And even if we are schooled in globally dominant languages, such as English, it does not mean that we therefore have status as a recognizable subject, one whose narration of self has some standing, one whose access to legal protection and entitlement is guaranteed. Within the feminist movement and other socially progressive movements, we understand that most of us have to work in translation, which means that we are moving from one language to another. Sometimes we move from one lan-

guage to another in order to reach more people, to make ourselves available to more people. Sometimes we do that because, in fact, we owe our existence to more than one language – we have lived multilingual worlds, or we have had to adapt to new languages because of specific histories of colonization or immigration. But sometimes we move from one language to another because it is expected of us, because new norms that govern educational institutions, and even their funding, demand that we speak in the dominant language or in the national language, depending on whether it is the nation-state or new multinational regulatory agencies that are deciding in what language an education should speak. I know that I went to a conference on economics in Toulouse where the poster had to hide the fact that some people were not actually speaking in French – there was a specific policy that threatened academic events with the withdrawal of funding if they did not honor the national language. And I note that increasingly in Europe, English becomes the *lingua franca* – is it a sign of our internationalism that we speak English, a sign of U.S. hegemony, or a way to comply with new educational norms that seek to override local linguistic cultures and national languages in the effort to become part of a global discourse?

So let me say a few things about translation, and about how we live gender norms across languages, so that we can see how the problem of translation and an education in gender norms are actually linked to one another.

First, it seems clear that gender norms are taught and learned in part through the negotiation of social space. Of course, gender norms can be taught in ways that fail to be learned, and sometimes we learn lessons about gender we were never taught to learn. And though there are norms that teach us how to speak, and through what language to speak, it is also true that language acts on us before we learn to speak. So we are in the orbit of language, and within its power, prior to finding our agency there. So if there is more than one language that forms the background of who we are, indeed, if there is more than one language that acts on us, then in learning to speak, we are also learning to translate, and the two practices of linguistic agency are not readily separated from one another. The regulation of language normativity is bound up with gender norms, but they are not always the same. And though there are norms that govern how to speak a language (even though these norms change in time and context), there are fewer norms that address the question of how to translate between languages, especially when one set of norms governing gender clash with another set of norms.

There is the question of when to translate, or how to translate, but also, often, of knowing the limits of translatability – the point where no word or phrase can possibly be found in one language for what occurs in another, where no one conduct can easily be translated into another. Does translation give us some insights into the kinds of agency at work in learning a gender? There is, for instance, a

gap between how gender is taught and how gender is learned. And one may well receive conflicting injunctions on how best to do one's gender if one lives between cultures or between languages. This happens most obviously for immigrants for whom assimilation includes the negotiation of the dominant culture's gender norms, but it also happens in relation to class expectations, under situations of colonial rule or postcolonial hegemony, and in the relation of minorities to dominant national norms and international linguistic currency.

In all of these situations, there is a set of frameworks in which power enters into the equation: regulation, punishment, reward, and violence frame the enactment and embodiment of gender norms in public space. So, too, does pleasure, resistance, and connection. We know that those who do not live their genders in intelligible ways are at heightened risk for harassment and violence. Gender norms have everything to do with how and in what way we can appear in public space; how and in what way the public and private are distinguished, and how that distinction is instrumentalized in the service of sexual politics; who will be criminalized on the basis of public appearance (by which I mean – who will be made into a criminal, which is not quite the same as being the object of a criminal code that discriminates against public appearance); who will fail to be protected by the law or, more specifically, the police, on the street, or on the job, or in the home. Who will be stigmatized and disenfranchised at the same time that they become the object of fascination and consumer pleasure? The enactment of gender is not a luxury, not a mere style or even really a choice on the liberal model. Many crucial protections and entitlements depend on how gender is enacted. After all, who will have medical benefits before the law? Whose intimate and kinship relations will, in fact, be recognized before the law or criminalized by the law? We know these questions from transgender activism, from feminism, from queer kinship politics, and also from the gay marriage movement and the issues raised by sex workers for public safety, health insurance, and economic enfranchisement. So these norms are not *only* instances of power; and they do not *only* reflect broader relations of power; they are one embodied way that power operates, one way that power requires the body for its operation. Indeed, it may not be possible to describe the operations of power without taking into account the way such norms work, how they shape and form a body, but also, what a body does with its power. I am not sure there is a power that belongs to the body, but perhaps there is a power with which bodies are invested, moved, animated, or indeed, stalled or subordinated. This means we have to ask two questions together: what does power do with a body, but also: what does a body do with power? After all, power cannot stay in power without reproducing itself in some way. At the same time, there is no one way it is reproduced. And when it comes to gender, power cannot reproduce itself without investing

in a body, which means, that a body is formed in power, and forms itself there, within its terms.

This brings us back to the question of gender and education, since if a body is formed in power, and derives power from such a formation, then the question of how gender is educated, formed, built, is accompanied by the question of agency: how is it we come to do things with a body that is built or formed in the ways that it is?

Of course, this process of being formed is neither a single story nor a single sequence, because we are educated through various means, and in various stages, and sometimes we have to undo our education, unlearn what we have learned. We think of education as a good, one that ought to be equally distributed, but we have first to ask whether the kind of education one has received is really a good one, and whether it is worthwhile distributing to others. Of course, we have to make strong arguments that support educational opportunities for all women, especially when we continue to see, for instance, differential literacy rates across the globe that let us know that women remain at risk for higher rates of illiteracy. This means that the right to education has to be thought within feminist terms. There is, as we know, something quite basic, elemental, and empowering about learning languages, learning to write and read, and to establish the basic elements for interpretation, judgment, and criticism. But precisely because there are forms of education that suppress critical capacities, we have to accept that criticism, or indeed, critique, is the measure of the education that we want to see institutionalized and distributed. It is difficult to say, but not all education can be accepted as an absolute good. We can learn the wrong things, or we can be forced to separate education from criticism. We can be forced into forms of monolingualism within educational institutions that devalue or efface the non-institutionalized forms of knowledge we have gained outside of educational institutions. We can, within national institutions, be taught nationalism as a prerequisite of a good education. In other words, an education that promotes a certain critical practice with regard to the institutional requirements of education seems to be one that has to be valued above all else. Indeed, this brings us back, perhaps, to the question of translation or, more particularly, what happens when one form of knowledge clashes with another, or when the convergence of frameworks produces sites of resistance? This happens whenever a devalued form of knowledge or interdisciplinary seeks to establish its legitimacy within educational institutions that seek to define and constrain knowledge in disciplinary terms or in terms that can easily be justified in relation to profit or social instrumentality.

Sexuality studies, gender, feminism, critical studies of race, colonial and postcolonial studies, to name a few, continue to have to struggle for legitimacy

unless or until they are put to use, instrumentalized, by state powers, by non-governmental organizations, or by institutions like the European union. And at that point, we have to ask whether the educational projects for which we have fought have lost their critical edge, especially when normalizing standards are imposed by funding sources. This is a large question, and it forms the basis of a wide number of social struggles today, in the UK where gender and cultural studies are struggling for economic support and philosophy departments being closed down, as a result of the Bologna standards, and even in Palestine, where women's studies programs have to decide whether external funding sources should be in the position of separating academic inquiry from broader social and political struggles for self-determination.

Of course, the financial question of translation enters nearly everywhere: shall we translate what we do into the existing language of power in order to continue our funding, or can we insist that however we are funded, there must be a critical freedom preserved for educational work, one that can be neither owned nor instrumentalized by funding sources?

But I have moved ahead of myself, since education is what we are doing in universities, but education is actually a process that begins with the very formation of the "I". What is perhaps strange about what we do, as scholars and researchers of gender, is that we are already educated in gender prior to any official education in gender. In other words, no one enters into a course on gender studies without first having passed through a certain gender formation, by which I mean as well, a certain gender education. So we might say that the first education becomes explicitly thematized in the second, and that the classroom, the school, and the university, all become ways in which we continue in a new way to reflect upon the conditions of our own formation. Those conditions are not only individual, since no one becomes a gender without passing through a social form. Indeed, there is no "one" who is not at the same time a social creature.

Moreover, the first ways that we learn gender are emphatically non-deliberate. The initial ways that gender is learned is to some extent mimetic, which means that it does not always take place through the receiving of explicit instructions or with the knowledge of certain punishments. One finds that a girl or a body is supposed to act a certain way, or that conduct seems natural, is treated as natural, and only later, once we find ourselves distanced from the norm, or we discover a gender norm to come into conflict with another, do we begin to ask ourselves what it is we have learned, how we have become educated, and what kind of unlearning or "de-education" we require. Or we consider a certain gender to be normal, natural, and for some reason it is not the gender to which we have been assigned, so we find ourselves moved by a particular gender formation, or occupying its terms, even though we have apparently "mis-learned" the

norm, or accepted that it applies to us when it was supposed to apply to some others. Indeed, people mis-learn gender all the time. We might say that the education of gender is an inherently risky business, since the norms cannot be imposed unilaterally or without resistance. If gender acquisition begins with mimesis, that means that we find ourselves acting on the model of some set of others, who may or may not exist, who may well be imaginary or even phantasmatic. Mimesis is what I take from another without knowing that I have taken it – it is the way in which the voice, the gesture inhabits me without my knowing it – it is what I take on, appropriate, or what suffuses me, without my having deliberated about it at all. Only later do I come to see that some set of others have taken up residency in me, have inhabited me without quite knowing. Even though I may try to alter this fact, to ask those inhabitants to leave, or try and extricate them from the way in which I speak or move or appear, I can only ever be partially successful, since we are, from the start, social beings. Even when I say “I”, I am speaking within a specific social form of individuality. I am not this singular “I” who confronts society as my other; rather, I can only say “I”, I can only appear as a subject of enunciation to the extent that I have already been brought into language, its social exercise, established within a scene of address. Indeed, I am social before I am “I” – and I can only become “I” through becoming formed and engendered through the social.

When I speak about the “I” as a subject of enunciation in this context, I am not speaking about the “subject” who is the sovereign precondition of action and thought. It is, rather, a socially produced “agent” and “deliberator” whose agency and thought is made possible by a language and an entire domain of social relations that precedes that “I”. But through which language does the subject become a speaking being? And through which mediation of public space does the subject appear? Can the subject appear at all without a media presentation?

Perhaps we can re-ask this question in the following way: do we make or undergo a translation when we learn how to appropriate gender norms? And do we also translate into dominant media norms when we come to appear in public space? Are these not translations under pressure, knowing as we do that if we fail to make the translation well, we may well find our lives rendered precarious, or subject to social or legal punishments without adequate resources to defend ourselves?

If the terms of power lay out “who” can be a subject, who qualifies as an intelligible subject, one capable of being recognized in politics, or before the law, then the subject is not a precondition of politics, but a differential effect of power. It means as well that we can and must ask the question, as Jean-Luc Nancy has taught us, “who” comes after the subject, not expecting another form

of the subject to emerge in some new historical time, but only because some name must be reserved for those who do not count as subjects, who do not sufficiently conform to the norms that currently confer recognizability on subjects. What do we call those who do not and cannot appear as “subjects” within hegemonic discourse? We know this question in one way from the theory of gender. There are sexual and gender norms that in some ways condition what and who will be “legible” and what and who will not, and that expose those who fail to register within intelligibility to differential forms of social violence.

It seems that we must do this in order to understand those forms of living gender, for instance, that are misrecognized or remain unrecognizable precisely because they exist at the limits of established norms for thinking embodiment and even personhood? Are there forms of sexuality for which there is no good vocabulary precisely because the powerful logics that determine how we think about desire, orientation, sexual acts and pleasures do not admit of certain modes of sexuality? How do we learn a new vocabulary? And how do we learn when to let a vocabulary fail? This strikes me as an education that can only take place to the side of institutions, in a critical relation to any institutional conception of education. Since this is knowledge that cannot easily become institutionalized or, when it is, runs the risk of normalization.

On the one hand, we have to fight for the right to education that would admit all those who have been disenfranchised into educational institutions. On the other hand, we have to remain critical of those modes of institutionalization that would destroy the very modes of criticism for which we struggle. Similarly, we clearly need to learn the languages of law and enfranchisement in order to be able to make them work in our service. At the same time, we will have lost all relation to a meaningful social and political movement if we fail to see that those very languages limit our conception of political power and freedom, and work to exclude or efface those whose claims cannot take place within that language. As we know, to qualify as a subject who can make a legal claim or appear in political space requires first complying with certain norms that govern recognition – that make a person recognizable. What price is paid for this compliance? And what price is paid if one is not able to comply? On the one hand, compliance may well involve an assimilation to a set of norms that efface one’s social conditions and even one’s language. And yet, non-compliance calls into question the viability of one’s life, the social conditions of one’s persistence and political intelligibility. We think of subjects as the kind of beings who ask for recognition in the law or in political life; but perhaps the more important issue is how the terms of recognition – and here a number of gender and sexual norms can include – condition in advance who will count as a subject, and who will not. So compliance with such norms is also a way of ratifying modes of so-

cial exclusion, and perhaps unsustainable modes of self-division. More generally, we can say that we are *already* within a social world structured by power and by inequalities when we appear as we do, when we enact gender as we do, or when gender is enacted on or by or through us in ways that we do not always fully understand. No matter how educated we become, we cannot remake our bodily comportment in every detail. To do so would be to confirm that the deliberate sense of the “I” can establish itself at the origin of its life processes, of its history, and of its own formation. But such a fantasy fails to consider how the deliberate “I” is formed over time, and how it always remains only partially formed. In fact, if we become deliberate and critical, it is only over time, and on the basis of social and psychic processes that have us in their grip before we have a chance to decide what we might do with them. The way we comport ourselves, the way in which we specify our modes of existence – what we might call the domain of embodied performativity – is situated in a sphere of sustaining social relations, and when those relations fail, when life proves to be unsustainable, then we are certainly in a condition of precarity. Indeed, precarity haunts all social categories that govern recognition: we can find ourselves effaced through complying with the norms of recognition, or by being excluded from them. And the worst situation is the one in which the very norms that bring us social visibility or even “voice” are the ones that render us invisible or deprive us of all modes of articulation. Because we neither make nor remake ourselves single-handedly, and we are never fully determined by social or biological forces that precede us, we are never fully in control of the circumstances of our formation and persistence. This means that we struggle within those structures that have the power to sustain or abandon us. And we struggle both to form new schemes of recognizability within which we might live, at the same time that we take the risk of remaining critical of those vocabularies, in order not to become subordinate to schemes of normalization that threaten to punish those who are insubordinate with precarious life.

As you may know, there are political battles in the state of California and elsewhere in the United States about whether English should be the obligatory language for all public services, and in all public schools. Those who defend the “English-only” policies are fearful about how much Spanish is already spoken, but also, a dozen other languages in California alone. A few years ago, undocumented workers from Mexico gathered in the streets of Los Angeles to sing the national anthem of the United States and of Mexico. They sang the national anthem of the United States in Spanish, and this caused a scandal – George Bush publicly proclaimed that the anthem could only be sung in English. But why is this the case, and what sort of attack on multi-lingualism was this on the part of the US President? If the language of the public sphere is supposed to be Eng-

lish, according to the English-only advocates, then singing the national anthem in Spanish is something of an outrage. At one level, singing in Spanish simply asserts that Spanish-speaking people are part of the United States, are already its citizens or its workers, necessary labour – and not only in the fields, but also in the urban centers. Singing the anthem in Spanish was also a way to call attention to the cultural presence of the Spanish language; indeed, the state of California would be unthinkable without the public presence of the Spanish language. This is not a prediction, but something that is already true. To sing in Spanish is to assert the multi-lingual reality of the public sphere, and to refuse those laws that require English in the public sphere.

Singing the song is also an active way of trying to expose publicly the disavowal of both the Spanish language and of illegal workers in a public sphere that is already pervaded by Spanish-speakers and illegal workers. The public sphere is already multi-lingual, and yet this essential multilingualism is denied. In this way, *the song vocalizes of the phantom in the public sphere*, the sudden visibility and audibility of those who are supposed to remain invisible and inaudible, are supposed to work hours that are illegal according to established labor law, who fear becoming ill since they will not be able to pay for care, and who are paralyzed with fear when they see police or when their workplaces are raided by “Homeland Security,” and who themselves have no legal protection against exploitation.

This story became the topic of a small book that I wrote with Gayatri Chakravorty Spivak, the postcolonial critic and feminist theorist (cf. Butler/Spivak 2007). In her view, multi-lingualism sustains a critique of the nation-state. She points out herself that the borders of the nation-state were established in the service of colonialism. The nation-state that emerges is one that always makes a distinction between those who are citizens and those who form the broader population or residents, with or without papers. The idea of the citizen carries with it a presumption of monolingualism. If we look at the carving up of nation-states in the last century, they are very often the consequence of colonial struggles and ways of continuing colonial power, even in the midst of de-colonization. Whereas Hannah Arendt argued that the nation-state invariably produces stateless peoples, Spivak argues that the nation-state is brought into being on the backs of stateless peoples: this is the legacy of colonialism in the making and sustaining of the nation state. Arendt restricts her study in *The Origins of Totalitarianism* to European nation-states, and this kind of analysis cannot work to describe the function of the nation-state within contemporary global conditions. Spivak has written, for instance, that, on the one hand, the nation-state belongs to Europe, but, on the other, it is not possible to claim, in happy or utopian terms, the globe as one’s place of belonging (cf. Butler/Spivak 2007). We

cannot pretend to have transcended the nation-state. She writes: “Only a part of us lives as a subject in the globalized world, but how are we calling it ‘a home’? Where do we pay our taxes? How is it, that anybody’s home today is ‘our globalized world’? Because things move fast? Because there are specific groups of migrants who have crowded old Europe? As walls have gone up between the US and Mexico, between Israel and Palestine, and neither India nor China will let the Tibetans cross a border, *we are wishfully thinking of a world without borders, because European states can cross into each other? This is colonial behaviour.*” (Spivak 2008)

In other words, those who emphasize porous boundaries, transnational circuitry, and the end of the nation-state are not realizing that migrancy and deportation are forcibly regulated throughout the globe, and that such ideas of hyper-mobility are based on patterns of mobility within the European Union or between first-world countries.

Spivak (2008) asks, what happens to our thinking about the nation-state when we consider state formation in Africa? She writes: “When the colonialists left Africa, they left impossible borders that masqueraded as partitions of nation states. Africa is going to give us something, which will be quite different from our old ideas of the ineluctable connection between nations and states. [...] The partition of Africa by the imperial colonial powers lead ultimately to the establishment of some forty-eight new states, most of them with clearly defined boundaries. [...] each independent African state is made up of a whole host of different ethno-cultural groups and nations, having different historical traditions and therefore interstate boundary disputes. Not only did these artificial boundaries create multi-ethnic states, they ran across pre-existing groups, ethnicities, states, kingdoms and empires. [...] Some of the states that emerge from the partition were giants, like the Sudan and Congo [...] Some states have miles and miles of coast line, while others are landlocked with no access to the sea, [some have ...] no borders; and then some states like the Gambia and Somalia have only a border or two to police, others have four or more and Congo has seven. [...] how can a state without access to the Sea or without fertile land really develop? Can one imagine the problems of security and of smuggling confronting these states with so many borders to patrol?” (Spivak 2008)

So, Spivak asks us to think in new terms about nation-states in order to adjudicate some of these problems. We cannot rest easily with the idea that the state represents a given nationality, understood as monolithic and monolingual. We cannot rely on such definitions when we are thinking about contemporary nation-states. She writes, “Hannah Arendt was prescient when she talked about the fact that nation states, the connection of nation and state is just a blip in history.” (Spivak 2008) – that it is a transient and historically contingent nexus.

Spivak skeptically recounts the story of “how the nation-state is now broken up, replaced by a global order which ought now to be regarded as our collective home”. The analysis of Africa, in her view, shows us that this view is anachronistic. Africa is also the place for the experimentation of NGOs, and even, as Spivak puts it, “a laboratory for thinking and doing non nation-centered states. There is no connection between the language boundaries of Africa and so called national boundaries. This is not merely the case [because of] the existence of tribal languages, although that too is important, as [it is in] Latin America. In the Indic context, by contrast, what is interesting is early bilingualism between aboriginal and Indo-European languages, [and] this is not a European encounter. So again, what is our model of translation? Let us think about these histories, hardly peripheral [to the topic of the nation-state].” (Spivak 2008)

Interestingly enough, Spivak seeks recourse to the problem of “translation.” In her terms, the act of cultural translation is the way of bringing about a new understanding. Spivak’s point is that we cannot imagine a state as corresponding to a single nation, where the nation is understood as culturally uniform and monolingual. The examples from Africa that she cites show that the borders of the state divide populations from one another, but also force populations together who do not share linguistic or cultural ties. Moreover, such states produce disenfranchised populations who are regularly exploited by state-sponsored capitalism – precarious populations, to be sure. Since there is no return to the monolingual nation-state, no matter what the “English-only” partisans maintain, or what those nationalists think about Catalan, the task of cultural translation as a crucial way to produce alliance in difference.

We have to ask, whose voice can be heard, or rather, through what registers of audibility are we able to hear anyone at all? Given that women are still differentially excluded from the public sphere, and suffer disproportionately from illiteracy, we have to ask a prior question: through what language, or through what medium does any voice become a voice, a voice that can be heard, a voice that counts, a voice that may be able to articulate a claim, assert its power, produce a new language or, indeed, a new vocabulary for living? Does any voice manage to make a claim without first translating into the vocabularies of power? And if a voice is to retain its power, must it also resist the existing vocabularies of power to some extent, that is, maintain a critical relation, as well as a creative one: this means asking whether the existing languages, including the monolingual demands of nationalism, empower or efface, and whether we might not start to make new forms of articulation that maintain multilingualism as both a method and an aim.

In this sense, it is not a matter of including all the voices that exist in a new community, although that is certainly part of the goal. But perhaps more funda-

mental is the question of how translation functions as a condition of any speaking subject, as we try and fathom the dominant norms of power, even though some part of what we live is not represented there. Do we not, from the outset, live with the possibility of a certain critical distance from the norms to which we are asked to conform? And does this mean that we are always to some extent not quite captured by those norms, not quite compliant, even when we think we are. Do these modes of translation that characterize some of our earliest ways of fathoming power suggest that translation is one way in which any of us assume our status as gendered creatures, and that this links us, from the start, to the problematic of multi-lingualism? After all, we are asked to speak up in one language rather than another, or we are asked to make our claims, political or academic, in one language or another. What is lost when this happens? And what is gained? Is it not also translation that characterizes the everyday life of multi-lingual states and non-state institutions of governmentality, of the lives of populations who may or may not be citizens?

Spivak has written extensively on the fact that the indigenous poor have to acquire dominant language in order to be represented by politics and law, and that this means that those who fail to translate into monolingualism have no chance to assert rights within recognizable codes. This is the important argument of her essay, *Can the Subaltern Speak?* (Spivak 1988). What Spivak teaches us is that under conditions of subalternity, especially within the Global South, the only way to lay claim to rights is through assimilating to those juridical structures which were not only built upon the effacement and exploitation of indigenous cultures, but continue to require that same effacement and exploitation. Indeed, the very act by which one petitions for rights within those legal strictures reconfirms the power exercised through that law, a power of the state which, in the service of global capital, reproduces the stateless class. In this context, then, the practice of translation (which is something other than an assimilation to mono-lingualism) is a way of producing – performatively – another kind of “we”, – a set of connections through language that can never be gathered up under a linguistic unity. Perhaps this is what we might consider as the diversity of voices that characterizes the global life of women.

Interestingly, this is also why Spivak tells us that translation is the experience of the impossible (which is not the same as saying that there is no translation). The point is to negotiate the right to speak, and to make sure that the voiceless are given a right to speak. And yet, this obligation cannot be the same as supplying or imposing single voice, a norm which produce, through restriction, a norm of the speaking subject. This is, in a way, an impossible and necessary bind, since one must speak within the recognized language, but one must also resist its dominance: that struggle becomes itself the model for a collectivity that does not

presupposes sameness. We can then return to the question: what does it mean to lay claim to rights when one has none? It means to translate into the dominant language, not to ratify its power, but to expose and resist its daily violence, and to find the language through which to lay claim to rights to which one is not yet entitled. Like those squatter movements that move into buildings in order to establish the grounds to claim rights of residency; sometimes it is not a question of first having power and then being able to act; sometimes it is a question of acting, and in the acting, laying claim to the power one requires.

When we act, and act politically, it is already within a set of norms that are acting upon us, and in ways that we cannot always know about. When and if subversion or resistance becomes possible, it does so not because I am a sovereign subject, but because a certain historical convergence of norms at the site of my embodied personhood opens up possibilities for action. It bears directly on my ability to persist. And even though we sometimes plan actions, deliberate on what course to take, and resolve upon intentions, it is not finally possible to think of pursuing subversive strategies exclusively as a fully deliberate and intentional set of acts. Certainly, we can and do try and discern various strategies that might contest dominant gender norms, and those strategies are essential to any radical gender and sexual politics. Similarly, we have to question monolingualism and the idea of homogeneity that it supports – its ties to nationalism and racism alike.

When a population cannot speak the dominant language, or cannot speak it without effacing its own social condition, the situation of speech is a complex one. When the very terms for describing populations efface their history or language, how do such populations make their way into a discourse that can be read, or a voice that can be heard? How does the unspeakable population speak and make its claims? What kind of disruption is this within the field of power? And how can such populations lay claim to what they require in order to persist. The point is to struggle for those modes of recognition that ameliorate precarity and to fight against those dominant norms that expose populations to a precarity with no recourse to political agency. It is not only that we need to live in order to act, but that we have to act, and act politically, in order to secure the conditions of existence. Sometimes the norms of recognition bind us in ways that imperil our capacity to live: what if the gender that establishes norms require in order for us to be recognizable also do violence to us, imperil our very survival? Then the very categories which appear to promise us life take our life away. The point is not to accept such a double bind, but to struggle for new modes of life on the critical edge of the recognizable, and yet still live.

Bibliography

- Butler, Judith/Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*. Oxford/New York/Calcutta: Seagull Books.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (eds.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: Illinois University Press 1988, p. 271-313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *More Thoughts on Cultural Translation*. In: <http://eicpc.net/transversal/0608/spivak/en> [June 30th, 2011].

Politiken der Identität und der Differenz.

Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain

1 Zwischen Identifizierung und Differenzierung: Zur Problematik einer Rezeptionsdarstellung

„Das heißt, was immer ich schreibe, muss durch das, was andere schreiben, ergänzt werden“ (Butler zit. nach Distelhorst 2009, S. 114) – mit diesen Worten situiert Judith Butler ihren eigenen theoretischen Einsatz als Element einer Bewegung, dessen Identität weder durch einen einheitlichen Theorierahmen, noch durch Autorschaft oder durch fixierte Begriffe umgrenzt werden kann. Der Umgang mit Festlegungen, Verzweigungen, Grenzziehungen und Identifizierungseffekten, stellt sich im Besonderen für die Beschreibung einer Rezeption als Aufgabe dar.

Dabei zeigt ein erster Blick auf die Rezeption Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain, dass Bezugnahmen auf ihre Arbeiten immer noch eher punktuell und meist im Zuge einer breiteren Rezeption poststrukturalistischer Ansätze vorgenommen werden. Hinzu kommt, dass Butler ihre Konzepte in großen Teilen aus und durch Lektüren von AutorInnen wie Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu und Jacques Lacan entwickelt. Diese werden gleichzeitig ebenfalls in den Erziehungswissenschaften rezipiert, so dass die Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen und Butlerschen Theoretisierungen sich zum Teil überschneiden. Häufig stehen daher Verweise auf Butler neben Perspektiven Foucaults, Derridas und Lacans oder aber sie unterbleiben ganz (vgl. Ehrenspeck 2001). Eine systematische Aufnahme und Bearbeitung Butlerscher Theoriefiguren aus erziehungswissenschaftlicher Sicht steht bis zu diesem Band weitgehend aus.

Das Vorhaben, eine Rezeption zu beschreiben, steht mithin vor dem Problem, fragmentarische Bruchstücke zu Linien eines Bildes zusammenfügen zu müssen. Im Falle der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Judith

Butler verschärft dies das Problem jeder Rezeptionsbeschreibung, die Schließungen in der „systematischen Einordnung disparater Rezeptionen“ (Schäfer 1988: S. 189; vgl. auch Kelle 1992) in zweierlei Hinsicht vollzieht. Sowohl der Gegenstand der Rezeption – in diesem Falle die sozialtheoretischen Schriften Judith Butlers – muss kohärent erscheinen, als auch die Erziehungswissenschaft als ein einheitlicher Bezugsrahmen erkennbar werden.

Diese Problematik jeder Rezeptionsdarstellung sieht sich nun in der Auseinandersetzung mit Judith Butlers Arbeiten zusätzlich damit konfrontiert, dass die Aufmerksamkeit für die identifizierenden, ontologisierenden und essenzialisierenden Effekte des Sprechens einen maßgeblichen Ausgangspunkt ihres Denkens darstellt. Unter dem Stichwort ‚Performativität‘ hebt Judith Butler hervor, dass jedes Sprechen Wirklichkeit nicht nur beschreibt, sondern zugleich konstituiert.¹ Für die Rezeptionsbeschreibung ist damit die Frage aufgeworfen, ob es um *die* Rezeption *der* Arbeiten Judith Butlers in *der* Erziehungswissenschaft gehen kann.

Deutlich wird nach diesen ersten Problematisierungen, dass ein solches Vorhaben unmöglich bleiben muss, obwohl systematisierende Zuschnitte unumgänglich sind. Statt einer chronologischen Linearisierung oder einer kategorial ausgerichteten Vermessung sollen daher im Folgenden Linien der Auseinandersetzung mit Judith Butler dargestellt werden. Diese Art der Beschreibung von Konstellationen und Schwerpunkten nimmt dabei in Kauf, weder eine Einheit des Werkes von Judith Butler noch eine Einheit des erziehungswissenschaftlichen Theoriehorizontes anzugeben.² Vielmehr verstehen die folgenden Ausführungen die ‚Rezeption‘ als eine *Übersetzungsleistung*, die etwas Eigenständiges generiert. In diesem Sinne werden Re-Formulierungen und Re-Konstellierungen Butlerscher Konzepte und erziehungswissenschaftlicher Fragehorizonte beschrieben.³ Der Gewinn dieser Herangehensweise liegt dabei nicht in einer Ein-

- 1 Dass Sprechen und Handeln dennoch nicht in eins fallen, sondern die (politische) Kraft des Sprechaktes aus der untrennbaren Differenz von Sprechen und Handeln resultiert, betont Butler in Auseinandersetzung mit juristischen Sanktionsformen des Sprechens (vgl. Butler 2006), indem sie an Derridas Überlegung anschließt, dass die Wirkkraft des Performativen aus seiner Relation zum Konstativen resultiere (vgl. Derrida 1976).
- 2 Ähnlich stellt sich dieses Ausgangsproblem für Jens Oliver Krüger bezogen auf den Zusammenhang von Ironie und Pädagogik (Krüger 2011). Er wendet diese Ausgangskonstellation dahingehend, in den jeweiligen Bezugnahmen von Ironie und Pädagogik die Relationierung von Pädagogik und Ironie als Konstitution eines spezifisch pädagogischen ‚Anspielungsraumes‘ zu analysieren (vgl. Krüger 2011).
- 3 Am Beispiel der Geschlechtszuweisung im Aufruf der Ärztin „Es ist ein Mädchen!“ verdeutlicht Judith Butler diese doppelte Bewegung der Bedeutungszuweisung: Mit diesem Ausruf wird nicht nur die soziale Identität im soziosymbolischen Horizont der zweigeschlechtlichen Ordnung zugewiesen und hervorgebracht, sondern zugleich auch die Ordnung, innerhalb derer die geschlechtliche Identität ihren Sinn erhält, erneut inauguriert (vgl. Butler 2006: S. 52ff.).

heitlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Rezeption Judith Butlers, sondern im Blick auf die Beweglichkeit des erziehungswissenschaftlichen Terrains.

Ich werde im Folgenden diese Linien darstellen, die sich auf identitäts- und differenzpolitische Perspektiven (2), auf Anerkennungstheoretische Dimensionierungen pädagogischer Fragestellungen (3) und auf Performativitätstheoretische Einsätze (4) konzentrieren, um dann abschließend einen Blick auf weiterführende Potenziale einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Judith Butler zu werfen (5). Zuvor jedoch möchte ich kurz den Ausgangspunkt der Auseinandersetzungen mit Judith Butler in der deutschsprachigen (Erziehungs-)Wissenschaft skizzieren.

Erste größere Aufmerksamkeit erfährt das Denken Judith Butlers mit dem Erscheinen von *Das Unbehagen der Geschlechter* (Butler 1991). Butler argumentiert darin, dass das ‚Geschlecht‘ der – soziosymbolisch bzw. diskursiv hervorgebrachten – Normativität einer ‚heterosexuellen Matrix‘ unterliegt, die die Kohärenz von sex, gender und Begehren erzeugt. Unter Hinweis auf die performative Wirkkraft von Bezeichnungen kritisiert Butler die Konzeption eines vermeintlich ‚natürlichen‘ sex, demgegenüber die Varianz des ‚sozialen‘ gender eine nachgängige Variable sei (vgl. Butler 1991: S. 22ff.), und verweist darauf, dass die Auf- und Ausführung des Erkennbaren die Natürlichkeit des Körperlichen erst diskursiv hervorbringe (dies verdeutlicht sie noch weitaus stärker in *Körper von Gewicht* (Butler 1995)).

Die Auseinandersetzungen mit Butlers Perspektive auf die Konstruktivität von Geschlecht, welches die vereinheitlichende Bezugsgröße sowohl der feministischen Kritik als auch der Forschung – das ‚Frauen-Subjekt‘ – grundlegend in Frage stellt (vgl. Butler 1991: S. 15ff.), wurden kontrovers geführt (vgl. v.a. die bis heute den ‚impact‘ Butlers deutlich zeigende Ausgabe der Zeitschrift *Feministische Studien* 1993). Gegenüber dem zeichen- und diskurstheoretischen Einsatz Butlers wird vor allem die Materialität des Leiblichen angeführt und die politische Tragfähigkeit ihres Ansatzes bezweifelt (vgl. u.a. Duden 1993; Hark 1993; Landweer 1993). Wenn auch im Feld der Frauenforschung die Reflexion auf die eigenen epistemologischen Grundlagen wie in keinem anderen wissenschaftlichen Feld stets bedeutsam war, und dabei vor allem die Problematik der Reifizierung des Gegenstandes sowohl im Hinblick auf Forschungen (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992) als auch im Hinblick auf politische Artikula-

Dieser Gedankengang lässt sich auf erziehungswissenschaftliche Theorie und Forschung so beziehen, dass mit jeder erziehungswissenschaftlichen Artikulation sowohl eine Theoretisierung vorgelegt wird, zugleich jedoch das erziehungswissenschaftliche Terrain erneut konturiert wird (einen ähnlichen Einsatzzpunkt sehe ich in der Untersuchung Alfred Schäfers, in der pädagogische Theorien als Re-Signifizierungen des Pädagogischen dargestellt werden; vgl. Schäfer 2009).