Geschlechter(de)konstruktionen und Heterogenität in der Lehramtsausbildung

Antje Biertümpel, Helene Götschel, Olga Zitzelsberger

Vorbemerkung: Wer spricht über was?

Für uns ist es wichtig in herrschaftskritischer Absicht danach zu fragen, wer über was spricht, sprechen kann und, darüber hinaus, wer gehört wird (vgl. Spivak 1999). Gerade in Bildungsfragen gibt es noch immer einen – auch wissenschaftlichen – Diskurs, der nahezu ausschließlich von Bildungsbürger_innen geführt wird. Wissenschaftler_innen, die vorwiegend aus sogenannten bildungsnahen Familien stammen und das Bildungssystem bis hin zu entsprechenden wissenschaftlichen Abschlüssen erfolgreich durchlaufen haben, äußern sich über die Misere des Bildungssystems, welches ihnen selbst eine erfolgreiche Positionierung innerhalb der Gesellschaft ermöglichte. Dies trifft in gewisser Weise ebenso auf die Verfasserinnen dieses Beitrags zu, die auch aufgrund ihres Weißseins zu ihrer gesellschaftlichen Position gelangten (wobei hier anzumerken ist – und darauf werden wir an anderer Stelle im Beitrag genauer eingehen -, dass je individuelle Zugehörigkeits- und Diskriminierungserfahrungen, also auch unsere eigenen, widersprüchlich sind). Legitimität kann unserer Ansicht nach dadurch hergestellt werden, dass Privilegierte ihre Möglichkeiten und ihr Gewordensein reflektieren. Dies befähigt dazu, die aktuelle gesellschaftliche Position verantwortlich im Sinne der Herstellung von Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Emanzipation von derzeit weniger Privilegierten einzusetzen und in der Konsequenz dessen gesellschaftliche Verhältnisse dergestalt zu verändern, dass Ungleichheit reduziert wird. In diesem Sinne gilt es, gezielt Subalterne zu ermutigen ihre Stimme zu erheben und vorhandene Stimmen von Subalternen zu hören und in die eigenen Überlegungen einzubeziehen.[1] Zu diesem Veränderungsprozess soll der vorliegende Beitrag ein Mosaiksteinchen beitragen.

Gesellschaftliche Verortung

Längst leben wir in sehr pluralen, durch Mobilität und Vielfalt – insbesondere in den Städten – geprägten Migrationsgesellschaften, die es zu gestalten gilt. Hierbei werden bisherige Zuschreibungen von Herkunft, Nation und Zugehörigkeit neu formuliert. Die Heterogenität der Menschen im Hinblick auf Geschlechter- und Zugehörigkeitsverhältnisse steigt, Menschen leben in vielfältigen Milieus. Diese sind das Resultat gesellschaftlicher Definitions- und Abgrenzungsprozesse und beinhalten Prozesse der Fremd- und Selbstwahrnehmung. Wie wir leben ist nicht *naturgegeben*, sondern unsere Lebensweisen

[1] Das Einbeziehen subalterner Stimmen durch ‚uns' bleibt immer auch eine hegemoniale Geste aus einer strukturell privilegierten Position. Dies gilt es ebenso zu reflektieren wie die Gefahr, doch wieder dualistische Vereinfachungen vorzunehmen: „Postkoloniale feministische Studien müssen sich den komplizierten, differenzierten, changierenden Machtverhältnissen stellen. Ein simplifizierendes Opfer/TäterInnen-Modell ist nicht nur unangemessen, sondern vielmehr herrschaftsstabilisierend. Es fügt sich ohne Widerstände ein in die auch christliche Logik von den Guten und den Bösen" (Castro Varela/Dhawan 2003, 273).

bilden sich in den historisch gegebenen Verhältnissen heraus. So liegen beispielsweise seit der Sinus-Erhebung (2005) für Deutschland verlässliche Zahlen darüber vor, wie tiefgreifend Zuwanderung die bundesdeutsche Gesellschaft bereits verändert hat und noch verändern wird. Aber auch im Hinblick auf sexuelle Verortungen (vgl. Schmidt et al. 2014) oder im Kontext vielfältiger Lebensweisen (vgl. Hartmann 2012) haben enorme Veränderungen stattgefunden.

Seit Beginn bürgerlicher Pädagogik wird danach gefragt wie Bildung verallgemeinert und für alle Menschen ermöglicht werden könne, um die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse für alle Menschen zu verbessern und den einzelnen größtmögliche Freiheit zu ermöglichen.[2] In pädagogischer Perspektive werden wir hierbei in vielfacher Hinsicht mit Pluralisierung und Heterogenität konfrontiert. Globalisierung beschleunigt den Prozess der Mobilität und damit einhergehend der Pluralisierung von Menschen und deren Lebensweisen rasant. Globalisierung verstehen wir dabei mit Messerschmidt als den „widersprüchliche(n) Kontext, in dem ein Machtprinzip wirksam wird, das wir selbst reproduzieren, das uns in seine Logik zwingt und integriert und das zugleich Effekte wie Transnationalisierung, Migration, Interkulturalität hervorbringt. Globalisierung umfasst sowohl Durchsetzung wie Scheitern kolonialer Macht, Unterwerfung und Handlungsfähigkeit, Ausgrenzung und Integration“ (Messerschmidt 2005, 141). Im Zentrum dieser Aushandlungsprozesse kann die institutionelle Bildung verortet werden. Diese wird von pädagogisch Handelnden ebenso wie von Schüler_innen als notwendig und in sich widersprüchlich erfahren. So wird einerseits gefordert möglichst (viele) formale Bildungsabschlüsse zu erwerben und anderseits werden Menschen tagtäglich mit der Entwertung von erworbenen Qualifikationen konfrontiert. Das Wissen selbst kann nur durch den Preis der Unterwerfung unter institutionelle Zwänge erworben werden mit dem Verweis, dass nur so ein selbstbestimmtes Leben in der Zukunft zu verwirklichen sei. Im Bildungsbericht 2012 für die BRD wird erneut eindrücklich die staatliche Perspektive formuliert: „Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.“ (Bildungsbericht 2012, 2)

Wie können diese widersprüchlichen Anforderungen von Lehrkräften aufgegriffen und im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik umgesetzt werden? Aufgrund der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen treffen Lehrkräfte in Schulen auf zahlreiche Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig haben sich zentrale Werte und Lebensrealitäten in unserer pluralisierten Gesellschaft weiterentwickelt, wie etwa die Einstellung zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen oder die Geschlechtszuweisung bei intersexuellen Kindern. Hieraus resultieren Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf Genderkompetenz und einen anerkennenden Umgang mit Heterogenität. Bisher halten sich nach un-

[2] Dieser universalistisch formulierte Anspruch bürgerlicher Pädagogik ist gerade aus feministischen und postkolonialen Perspektiven sehr problematisch, zumal der partikulare Charakter zum Verschwinden gebracht wird.

serem Eindruck jedoch hartnäckig veraltete stereotype Rollenmuster und kulturalisierende Vorurteile, die etwa verhindern, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund angemessen an Gestaltungsspielräumen und Karrieremöglichkeiten partizipieren.
Auf der staatlichen Ebene verabschiedete 2006 die Kultusministerkonferenz (BRD) erste Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule, welche als Allgemeinbildung und Schlüsselkompetenz für alle Schüler_innen sowie als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen des Bildungswesens verstanden wird. Das hessische Sozialministerium stellte beispielsweise darüber hinaus gemeinsam mit dem Kultusministerium einen Maßnahmenkatalog auf, um homosexuell empfindende Schüler_innen bei ihrer Identitätsfindung zu unterstützen und die Gesamtheit der Schüler_innen aufzuklären und zu sensibilisieren. Lehrkräften wird empfohlen, die Vielfalt sexueller Identitäten und Lebensweisen im Unterricht zu thematisieren.

Im Folgenden werden aktuelle Handlungsfelder von Gender und Diversität zukünftiger Lehrkräfte in der Lehramtsausbildung vorgestellt und unter Berücksichtigung theoretischer Ansprüche der Frauenforschung, Gender Studies, Queer Theory und Postcolonial Studies reflektiert. Diese Entwicklungsimpulse entstammen einer kollegialen Arbeit und Kooperation mit dem Ziel einer ständigen Weiterentwicklung zweier Lehramtsprojekte. Durch beide Projekte (Heterogenität als Qualitätsherausforderung in der Lehramtsausbildung und Verbesserung der Unterrichtsqualität in den MINT-Fächern) werden Impulse, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven einer zeitgemäßen gender- und diversitätssensiblen Lehramtsausbildung aufgezeigt.

Schule und Unterricht sind zentrale Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume in bedeutsamen Lebensphasen der meisten Menschen. Sie haben beträchtlichen Einfluss auf die Lebensgestaltung, Berufswahl und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler_innen und sind, wie Forschungen schon seit geraumer Zeit belegen, nicht losgelöst von den Kategorien Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund usw. zu betrachten. Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Kategorie Geschlecht, insbesondere im Kontext von MINT, ein.
Geschlechtliche Selbst- und Weltverhältnisse werden im Kontext der Schule (aus-)gebildet, tradiert und/oder dekonstruiert. Vielfältige Studien verdeutlichen, wie schulische Akteur_innen täglich in *doing gender* Prozesse und die Performativität von Geschlecht involviert sind und nicht selten zu einer Dramatisierung oder Verfestigung traditioneller Geschlechtervorstellungen beitragen (Budde u.a. 2008, Hartmann 2012, Stadler-Altmann 2013). Um Möglichkeiten gendergerechter Erziehung und Bildung in schulischen und schulnahen Handlungsfeldern auszuloten und Schüler_innen neue Bildungsräume zu eröffnen, ist es für Lehrkräfte notwendig, den negativen Auswirkungen starrer schulischer Geschlech-

terzuschreibungen und den damit verbundenen – beruflichen wie auch persönlichen – Einschränkungen entgegenzuwirken. Eine frühzeitige Gendersensibilisierung innerhalb der Lehramtsausbildung wird daher zunehmend als relevanter Ausbildungsaspekt erachtet. Besonders die seit 30 Jahren nur mäßig erfolgreiche – zumeist defizit- oder differenzorientierte – Nachwuchsförderung in den MINT-Fächern verlangt nach innovativen Konzepten. In fachdidaktischen Publikationen dominieren nach wie vor unhinterfragt differenztheoretische Ansätze, welche die Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen dramatisieren. So werden angehende Physiklehrkräfte in einem Standardwerk zur Physikdidaktik in einem speziellen Kapitel zu Mädchen im Physikunterricht gleich in den ersten Sätzen mit der pauschalisierenden Ansicht konfrontiert: „Das Fach Physik ist für viele Mädchen mit Abstand das unbeliebteste Fach, für einige sogar ein ‚Horrorfach'. Wenn es die Möglichkeit gibt, Physik abzuwählen, dann entscheiden sich viele Mädchen bewusst gegen die Physik" (Wodzinski 2009, 583). Dass Physik auch für viele Schüler das unbeliebteste Fach ist oder dass sich manche Schülerinnen bewusst für die Physik entscheiden, bleibt dabei ungesagt. Damit finden sich geschlechterstereotypisierende Einstellungsmuster nicht nur bei den beschriebenen ‚Mädchen im Physikunterricht', sondern auch bei den Forschenden der Physikdidaktik und werden durch das Lehrbuchwissen als spezifisches Mädchenproblem an die neue Generation von Lehrkräften tradiert.

Ein weiteres Beispiel für die Betonung der Geschlechterdifferenz in der Fachdidaktik sind breit angelegte Studien zum Interesse von Mädchen und Jungen im Physikunterricht. Diese kamen zum Ergebnis, dass beide Geschlechter sich eine stärkere Kontextualisierung bei der Präsentation physikalischer Sachgebiete wünschten. Bei der Entwicklung eines Maßnahmenkatalogs zur Konzeption eines Physikunterrichts, der die Lebenszusammenhänge, Fähigkeiten und Interessen von bzw. für Mädchen herausstrich, wurden jedoch aus den quantitativen Aussagen über Geschlechterunterschiede plötzlich qualitative Geschlechterdifferenzen. Aus einem nuancierten ‚Mehr oder weniger'-Verhältnis wurde durch die Dramatisierung von Geschlecht ein striktes ‚entweder – oder' (vgl. Maxim 2009, 237ff.). Es stellt sich also die Frage, wie den Mädchen und generell Jugendlichen, denen mit gesellschaftlichen Vorbehalten und Vorurteilen begegnet wird, neue Handlungsspielräume jenseits klassischer Zuschreibungen eröffnet werden können.

Theoretische Einordnung – Subjektivation, Subjektpositionen

Ein Knotenpunkt dieser Entwicklungen bildet sich im schulischen Kontext, an dem Eltern aller gesellschaftlichen Milieus und deren Kinder auf Lehrkräfte treffen, die zum Großteil einem bürgerlichen Milieu entstammen. Sie gestalten gemeinsam zukünftige Lebensoptionen. Dabei kommt Lehrer_innen als Multiplikator_innen eine besondere Position hinsichtlich der Stabilisierung und / oder Irritation bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Identitätskonstruktionen zu.

Judith Butler hat einen Begriff von Macht geprägt, der durch das wechselseitige Verhältnis von Subjekt und Macht gekennzeichnet ist und keine vorgängige Ursprünglichkeit des einen oder anderen annimmt: Subjekte sind selbst durch Macht hervorgebracht (als unterworfene)[3] und zugleich machtvoll / machterzeugend *als Subjekte*, d.h. handlungsfähig (vgl. Butler 2001). Die Macht der Subjekte, gesellschaftliche Diskurse zu irritieren und zu verschieben, ist allerdings relativ. Sie hängt ab von der jeweiligen (kontextspezifischen) gesellschaftlichen Position. Hier ist zweierlei noch zu verdeutlichen: Zum einen gerät durch macht- und subjekttheoretische Analysen sowohl „das eigene(s) aktive(s) Mittun" (Yıldız/Stauber 2014, 8) an der Hervorbringung und Reproduktion sozialer Differenzierungen und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick, als auch „das verdeckte (und immer nur halb durch kritische Reflexivität einholbare) Wirken von *Strukturen* durch uns hindurch" (ebd.).[4]
An dieses Verständnis anschließend ergeben sich folgende Überlegungen für eine Professionalisierung der Lehramtsausbildung.

Professionalisierung der Lehrer_innenbildung

Aufgrund ihrer institutionellen Verankerung und der Geschichte ihrer Institutionalisierung im nationalstaatlichen Kontext verfügen Lehrberuf und schulischer Unterricht über eine besondere gesellschaftliche Position. „Lehrer_innen treten durch ihre Berufswahl in eine historisch-kulturell gewachsene Machtposition ein, die ihren Sprechakten nicht nur Gehör, sondern auch Gewicht verleiht" (Klenk 2014, 292). Gerade weil Lehramtsstudierende häufig einem autochthonen, bürgerlichen Milieu entstammen und bisher oft weder in der Schule noch im Elternhaus Fragen von Heterogenität und Ungleichheit grundlegend thematisiert werden, erachten wir die Auseinandersetzung mit dieser „soziale(n) Wirkmacht" (ebd.) ihres zukünftigen Berufs und dessen gesellschaftlicher Funktion sowie des eigenen Verhältnisses dazu für notwendig. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität, gesellschaftlichen Ordnungssystemen in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Kultur sowie den Widersprüchen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialen Kategorien (gerade auch aus kritischer, dekonstruktivistischer Perspektive) beinhaltet zudem die zu wenig berücksichtigte Tatsache, „dass zur Heterogenität im Klassenzimmer auch die Lehrkräfte gehören" (Krüger-Potratz 2011, 197). Im Sinne einer Perspektivenerweiterung hin zur Anerkennung von Heterogenität müssen Lehrkräfte um die eigene Involviertheit in

[3] „Eine ganz andere Einsicht ist hingegen die, daß ‚man', daß die Bildung unserer selbst als Subjekt, auf die eine oder andere Weise von ebendieser Macht abhängt" (Butler 2001, 7). In „Psyche der Macht" entfaltet Butler das unauflösbare dialektische Verhältnis von Unterwerfung und Autonomie, also „daß kein Subjekt ohne leidenschaftliche Verhaftung an jene entsteht, von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist (auch wenn diese Leidenschaft im psychoanalytischen Sinn eine ‚negative' ist). […] Wenn das Subjekt nicht geformt werden kann ohne leidenschaftliche Bindung an jene, denen es untergeordnet ist, dann erweist sich Unterordnung als zentrales Moment der Subjektwerdung" (ebd., 12). Ihre dekonstruktivistische Analyse normativer Identitätskonstruktionen und deren gewaltförmiger Effekte fragt daher zugleich nach dem darin enthaltenen widerständigen Potenzial bzw. Möglichkeiten der Verschiebung.

[4] Hervorhebungen in Zitaten sind, wenn nicht anders vermerkt, aus dem Original übernommen.

gesellschaftliche Machtkonstellationen von Diskriminierung und Privilegierung (vgl. ebd., 195) wissen, um sich kritisch dazu verhalten zu können.[5]

Der Blick auf die Geschichte von Schule als Institution und der in ihr wirksamen Mechanismen von Einschluss[6] und Ausgrenzung verweist zudem auf das politische Moment, denn Unterscheidungs- und Hierarchisierungsprozesse können so nicht im Sinne eines bloß persönlichen Fehlverhaltens von Lehrkräften individualisiert werden, sondern werden gerade auch als strukturell bedingte sichtbar und kritisierbar (vgl. Gomolla/Radtke 2009). „Die Frage lautet nun: Wie wird die statistisch gemessene Ungleichheit prozedural hergestellt? Danach wären es die geläufigen Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen der Schule, die an die in der Schule allfälligen Selektionsentscheidungen angelagert sind, die immer aufs Neue eine stabile Ungleichverteilung der Bildungsabschlüsse entlang ethnischer Merkmale hervorbringen. Es wäre ein in der Organisation Schule institutionalisiertes und geteiltes Wissen, das zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht“ (ebd., 21).[7] Zu dekonstruieren und zu kontextualisieren wären daher sowohl das im Unterricht zu vermittelnde Wissen als auch das Wissen der Institution sowie das eigene Selbstverständnis als ‚gute_r‘ / ‚gerechte_r‘ / … Lehrer_in. Gerade dieser eigene Anspruch verhindert tendenziell den Blick auf die eigene Involviertheit in institutionelle Mechanismen von Diskriminierung und somit die Wahrnehmung, dass „pädagogisches Handeln *unter rassistischen Bedingungen*“ (Kalpaka 2009, 25; Hervorh. BGZ) stattfindet.

Hier käme es darauf an, zum einen sich als Lehrer_in weder als ohnmächtig gegenüber der Institution noch als absolut autonom handelnd zu reflektieren, um Handlungsmöglichkeiten in Sinne emanzipatorischer Veränderung auszuloten. Zum anderen wären von Diskriminierungserfahrungen Betroffene nicht lediglich als Opfer[8] dieser Bedingungen zu betrachten. „Denn die Wahl zwischen Opfer von Kulturen und Opfer von Bedingungen ist keine wirkliche Wahl für die jeweils entsubjektivierten bzw. rassifizierten Geanderten“ (ebd., 28). Zu entwickeln wäre ein Bewusstsein dafür, dass Heterogenität nicht nur zwischen Individuen zu finden ist, sondern Individuen jeweils *in sich* heterogen sind. Damit einhergehend wären „Selbstpositionierungen“ zu ermöglichen, die sich der „Logik des Entweder-Oder“

---

[5] Dieser Aspekt macht deutlich, dass auch in der Lehramtsausbildung wir als Hochschullehrende von einer ‚Heterogenität im Seminarraum‘ auszugehen haben, von der wir selbst ein Teil sind. Der Ort der (Aus-)Bildung spiegelt also schon die thematisierten Ungleichheitsverhältnisse.

[6] Zur Ambivalenz der Berücksichtigung von Heterogenität s. Paul Mecheril: Diversity. Die Macht des Einbezugs. http://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs (abgerufen am 10.09.2014)

[7] Statt von „ethnischen Merkmalen“ würden wir hier vielmehr von ethnisierten Markierungen sprechen.

[8] Siehe dazu die Problematisierung der Bezeichnung ‚Opfer‘ von Tami Ensinger und Christa Kaletsch in: Landeskoordinierungsstelle des beratungsNetzwerk hessen – Mobile Intervention gegen Rechtsextremismus (Hg.) (2013): Nicht über, sondern mit den Betroffenen reden. Perspektiverweiterungen und Handlungsempfehlungen für die Beratungspraxis. Online verfügbar unter: http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Publikation_Betroffenenperspektiven_05.2014.pdf

(Baquero-Torres 2012, 322) entziehen. Das bedeutet, (sich) die Gefahr eines bloßen Feierns von Vielfalt, in dem existierende gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsverhältnisse verschwinden, bewusst zu halten. „Die Frage danach, wie angehende Lehrkräfte zu einer erhöhten Anerkennung vielfältiger Lebensweisen beitragen können, ist – will man Butler folgen – zwangsläufig an die Frage nach dem *Warum* geknüpft. Warum werden bestimmte Lebensformen und Existenzweisen nicht als gleichwertig anerkannt?“ (Klenk 2014, 284) Die Auseinandersetzung mit Heterogenität im Rahmen der Lehrer_innenbildung erfolgt daher in einer doppelten Bewegung: Statt Spannungsverhältnisse auflösen und eindeutige Antworten und Methoden anbieten zu wollen, liegt der Fokus auf der „dekonstruktive(n) Auflösung falscher Vereinheitlichungen“ und dem „Verweis auf nach wie vor bestehende strukturelle Ungleichheit und die Wirkmächtigkeit“ (Yıldız/Stauber 2014, 9) sozialer Kategorien. Dies erfordert neben dekonstruktivistischen Ansätzen die Rekonstruktion der (Ausblendung der) gewaltvollen Geschichte sozialer Differenzierungen im Kontext jeweiliger dominanzgesellschaftlicher Interessen und Machtverhältnisse.[9] Im Anschluss an Annita Kalpaka ließe sich festhalten, dass heterogenitätssensible, machtkritische Bildungsarbeit gerade in institutionellen Zusammenhängen die Verwobenheit von „pädagogischem Handeln und den strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns“ (Kalpaka 2009, 35) und damit das Handeln als eines in „Widersprüche(n) und Dilemmata sichtbar, thematisierbar und reflektierbar“ (ebd., 36) machen muss; zudem ist das eigene Handeln auf seine Folgen für die Adressat_innen zu befragen (vgl. ebd.).

Seminarbeispiele aus pädagogischen Studiengängen

Im Folgenden erläutern wir exemplarisch an zwei durchgeführten Seminaren wie im universitären Kontext durch poststrukturalistische, postkoloniale und queere Impulse dazu beigetragen werden kann, dass Lehramtsstudierende in einem produktiven Sinne irritiert und dadurch zu eigenen Reflexionsprozessen angeregt werden. Wesentlich ist hierbei, dies zeigen die Erfahrungen von bisher mehr als 30 durchgeführten Seminaren, die Bereitschaft der Lehrenden zur Eigenirritation und zur Offenlegung der eigenen Verstrickungen in macht- und herrschaftsförmige Verhältnisse. Diese Suchbewegungen sind für Lehrende und Studierende zum Teil anstrengend, da scheinbar gesicherte Subjektpositionen in Frage gestellt werden. Sie sind aber notwendig, um eine zeitgemäße Professionalität im pädagogischen Umgang mit Differenzen und Differenzierungsmechanismen zu entwickeln.

[9] Dazu gehören allerdings ebenso Geschichten von Widerstand und Solidarisierungen, die immer auch gesellschaftliche Diskurse und Verhältnisse beeinflusst haben bzw. in diesen selbst verortet sind. Sie zu vergessen hieße, widerständige Akteur_innen zu entsubjektivieren und eine dominanzgesellschaftliche Geschichtsschreibung zu reproduzieren. Zu bedenken bleibt stets, dass „Rekonstruieren immer auch eine Form der (subjektiven) Positionierung darstellt“ (Yıldız/Stauber 2014, 4).

Seminar: Postmigrantische Selbstverortungen in Bildungsprozessen

Nur langsam kommen die Stimmen von Menschen mit postmigrantischen Selbstverortungen in den Erziehungswissenschaften an. Terkessidis plädiert für eine Interkultur, die eine „Kultur-im-Zwischen" (Terkessidis 2010, 10) bezeichnet. Schulische Rahmenvorgaben und die gestaltenden Lehrkräfte haben hierbei einen starken Einfluss auf die Entfaltung bzw. den Ausschluss von Optionen. Entsprechend notwendig erscheint es im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften die Thematik der Interkultur zu reflektieren. Im Wintersemester 2012/13 wurde hierzu an der Universität in Wien ein Seminar zum Thema „Postmigrantische Selbstverortungen in Bildungsprozessen" durchgeführt. Am Seminar beteiligten sich mehr als 30 Studierende im Studiengang BA Pädagogik, viele der Teilnehmer_innen hatten bereits berufliche Erfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und zu einem beachtlichen Anteil einen eigenen Migrationshintergrund. Der aktuelle Migrationsdiskurs diente hierbei dazu ein- und ausschließende gesellschaftlich normierende Bestimmungen in den Blick zu nehmen. Unterscheidungspraktiken zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schule reproduzieren hierbei nicht nur das traditionelle nationalstaatliche Gesellschaftsbild, sondern gleichzeitig wird dadurch ein Machtverhältnis reproduziert und damit stabilisiert. Im Seminar wurde die Thematisierung von Heterogenität (Geschlecht, soziale Herkunft) hierbei als ambivalent nachgezeichnet: Unterscheidungspraktiken sind einerseits notwendig, um Ungleichheiten zu erkennen, tragen aber gleichzeitig zu deren Reproduktion bei. Somit sollte auch die Erweiterung von Zugehörigkeitsvorstellungen (Subjektivierungen) auf dieser Folie gelesen werden. Die Teilnehmer_innen einschließlich der Leiterin beschäftigten sich schwerpunktmäßig mit der Reflexion von Anfragen von Bildungsteilnehmer_innen und Pädagog_innen mit (post-)migrantischen Selbstverortungen (Castro Varela, Dirim, Mecheril, Yıldız) und Konzepten innerhalb der Pädagogik (Pädagogik der Vielfalt, Interkulturelle Pädagogik, Kulturalisierungskritik, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft), die diese Anfragen in ihre Theoriebildung und in pädagogisches Handeln einbeziehen. Dies hieß im Seminar insbesondere die eigenen Verstrickungen in die Reproduktion ausgrenzender Praktiken zu reflektieren. Dabei konnten für alle Beteiligten Momente des sich selbst Fremdwerdens festgestellt werden, in denen das eigene Gewordensein und die Selbst- und Fremdbilder irritiert wurden. Studierende äußerten beispielsweise: „Stimmt, bisher habe ich Emre immer als Vertreter der türkischen Nation/Kultur wahrgenommen" oder die Leiterin: „Stimmt, meine besondere Aufmerksamkeit kann auch als paternalistische Grenzüberschreitung wahrgenommen werden". Wir stellten uns die Frage, wie das Fragile, Paradoxe und Prozesshafte der Subjektbildung ausgedrückt werden kann. Wie kann die Frage des individuellen Gewordenseins, die Brüchigkeit der momentanen gesellschaftlichen Verortung aufgenommen werden ohne dadurch festgeschrieben zu sein. In der Reflexion der Subjektbildung als Unterwerfung und zugleich Ermöglichung gelang es, im Seminar die Beteiligten in ganz unterschiedlicher Weise in Bildung zu involvieren. In der

Aufnahme der Frage ‚Wer spricht in den Texten und im Seminar?' gelang es, unterschiedliche Facetten der Machtstrukturen im Bildungssystem sichtbar und ansprechbar zu machen im Sinne von Sternfeld: Wenn Machtstrukturen wie das Bildungssystem „nicht als eindimensionale Blöcke, sondern als Kampffelder begriffen werden, kann auch der Ort des Lernens und Lehrens zum ‚umkämpften Terrain' werden. Dann geht es einer Pädagogik als veränderte Praxis darum, wie das Sagbare und Denkbare verhandelt und verändert" (Sternfeld 2009, 21) werden kann. Das eigene Involviertsein in die Wechselwirkung von Bildungsermöglichung und –verhinderung bei sich und anderen erwies sich als fruchtbar für das Zulassen von Nichtwissen, Innehalten und Zweifeln. Es ermöglichte für viele Beteiligte die Chance eines anderen Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt, das Theodor. W. Adorno in der Figur der doppelten Fremdheit (vgl. Schäfer 2005, 163ff.) beschreibt. „Eine solche Erfahrung bewirkt mithin nicht die immer reicher ausgestattete Einheit des eigenen Selbst, sondern die Wahrnehmung einer doppelten Differenz: derjenigen zur auch in der Aneignung fremd bleibenden Welt und derjenigen im eigenen Selbst" (ebd., 163).

Einige waren hierbei aber auch überfordert und konnten diese Form der Seminargestaltung nicht im produktiven Sinn als Ermutigung die eigene Souveränität zu riskieren (vgl. Sattler 2009) wahrnehmen, sondern ausschließlich als Angriff auf das bisherige Selbst- und Weltverhältnis, welchen es abzuwehren gelte.[10]

Im Seminar wurde deutlich, dass Bildungsprozesse soziales Geschehen sind, weil sie soziale Voraussetzungen haben. Sprecher_innen können stets nur eine begrenzte Sichtweise einbringen. Die eigenen Perspektiven sind bedingt durch soziale Positionierungen und das gesellschaftliche Gewordensein der_des Sprechenden. Ein neutraler Standpunkt kann nicht eingenommen werden (vgl. Messerschmidt 2009). Dass Pädagogik stets involviert ist, dies gilt es in Bildungsprozessen in einer globalisierten Welt systematisch einzubringen: Damit einher geht eine Kritik an der souveränen bürgerlichen Subjektivität und ihrer Kehrseite der ständigen Reproduktion des Anderen. Wesentlich hierbei ist eine Selbstbeschränkung der Pädagogik und das Aushalten bzw. Standhalten im Nichtwissen der weiteren Entwicklungen (vgl. Zitzelsberger 2012). „Gerade darin eröffnet sich ein Handlungsraum für die pädagogische Praxis, der nicht darauf abzielt, wie Lehrende andere entunterwerfen können, sondern wie sie sich selbst einer Entunterwerfung im foucaultschen Sinne verschreiben können" (Sternfeld 2012, 122).

[10] Dies hängt sicherlich auch mit folgenden Überlegungen zusammen: Die Thematisierung der eigenen Verstrickungen in kritisierte und problematische Verhältnisse ist eine Zumutung, da sie Mut benötigt im Zulassen von Gefühlen und der Hinterfragung von bisherigen Selbstverortungen. „Nicht die Unterwerfung unter Herrschaftsverhältnisse steht hier im Mittelpunkt sondern eher die eigene Beteiligung an und das Profitieren von Herrschaftsverhältnissen, die durch fundamentale Ungleichheiten stabilisiert werden. Herrschaft wird dabei nicht als etwas Äußerliches verstanden, dem zu unterliegen zwangsläufig erfolgt, sondern als eine Struktur, der bereitwillig entsprochen wird, weil sie denjenigen Vorteile sichert, die ihr entsprechen. Die Mittäterschaft an Herrschaft bei gleichzeitiger Kritik an herrschaftlich strukturierter Bildung macht die innere Zwiespältigkeit von Bildungsprozessen aus, die sich mit dem gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander setzen und die von diesen Verhältnissen bedingt sind." (Messerschmidt 2009, 9)

Seminar: Biologisches Wissen im Geschlechterdiskurs

Spätestens seit dem 18. Jahrhundert besitzt die Biologie eine zentrale gesellschaftliche Definitionsmacht in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Sexualität. Auch heute halten sich in unserem Alltagswissen hartnäckig populärwissenschaftliche Vorstellungen aus den Bereichen Hormonforschung, Neurowissenschaft und Hirnforschung über die Einschreibung der Geschlechterdifferenz in den Körper. Solch biologisch-psychologische Forschungsergebnisse werden in der pädagogischen Geschlechterforschung selten kritisch hinterfragt, obwohl die biologische Geschlechterforschung den Deckmantel der vermeintlichen wissenschaftlichen Objektivität der Naturwissenschaften lüftete (vgl. Fine 2012, Palm 2012, Quaiser-Pohl/Jordan 2004). Ziel des Seminar war es, neuere Erkenntnisse der biologischen Forschung zur Vielfalt von Geschlechtern, Sexualitäten und Fortpflanzung sowie der biologischen Geschlechterforschung zur Kritik an der Geschlechterdifferenz an Studierende der Pädagogik der Naturwissenschaften zu vermitteln., Für Lehramtsstudierende besitzen biologische Argumente darüber hinaus eine große naturwissenschaftliche Autorität. Geschlechterdifferenz gilt ihnen somit als objektives, nicht weiter hinterfragbares Faktum, das sich zudem mit ihren alltagsweltlichen Erfahrungen der Zweigeschlechtlichkeit deckt. Zugleich jedoch empfinden viele Studierende ein Unbehagen gegenüber pauschalisierenden differenztheoretischen Erklärungsansätzen, die weder erlebte Unterschiede innerhalb der Genusgruppen erklären noch geeignete Handlungsanweisungen zur Umsetzung von Chancengleichheit in der Schule des 21. Jahrhunderts bereitstellen. Sie sind daher grundsätzlich offen für Ergebnisse der kritischen biologischen Geschlechterforschung der letzten zwanzig Jahre. Das Blockseminar „Biologisches Wissen im Geschlechterdiskurs“ vermittelt ihnen neuere Erkenntnisse der biologischen Forschung und der Geschlechterforschung der Biologie zur Kritik an der binären Geschlechterdifferenz und zur Vielfalt von Geschlechtern, Sexualitäten und Fortpflanzung. Ziel der Veranstaltung für die Studierenden ist es, diese Forschungsergebnisse der biologischen Geschlechterforschung und der Wissenschaftsforschung zur Biologie der Geschlechtervielfalt kennenzulernen und eine kritische Auseinandersetzung mit den in Gesellschaft, Wissenschaft und Unterricht wirksamen, zumeist populärwissenschaftlichen oder veralteten wissenschaftlichen Vorstellungen der Geschlechterdifferenz anzuregen.

Thematisiert wurden dafür historische Zusammenhänge zwischen Biologie als Wissenschaftsdisziplin und bürgerlicher Geschlechterordnung am Beispiel von Anatomie und Säugetieren (Schiebinger 1993), aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse über die Vielfalt der Geschlechter, Sexualitäten und Fortpflanzung bei Menschen, Tieren und Pflanzen (Ah-King 2009, Fausto-Sterling 1993, 2000, Riewenherm 1996) sowie geschlechterkritische Analysen biologischer Wissensproduktion und Theo-

rieentwicklung in den Bereichen Hormonforschung (Ebeling 2006, Fausto-Sterling 1985), Verhaltensbiologie (Mauß 2001), Neurobiologie (Schmitz 2006), Immunbiologie (Haraway 1995) und Genetik (Mauß 2004). Fragestellungen zum Selbstverständnis des Menschen (Ebeling u.a. 2006, Haraway 1995) sowie zur Biologiedidaktik (Palm 2012) und sexuellen Bildung (Hoffmann 2013) rundeten das Seminar ab.

Professionalisierung als (selbst)reflexive Kompetenz

Ziel der vorgestellten, sowie weiterer im Rahmen der Projekte „Heterogenität“ und „Gender MINT“ an der TU Darmstadt durchgeführten Lehrveranstaltungen ist es, den Studierenden eine (selbst-)reflexive Kompetenz zu vermitteln, denn Sach-, Selbst- und Methodenkompetenz können nicht unabhängig voneinander gedacht werden. So werden angehende Lehrkräfte und Hochschuldozent_innen motiviert, nicht nur in populärwissenschaftlichen Publikationen, sondern auch in pädagogischer Fachliteratur unkritisch verwendete biologische und biologistische Argumentationslinien sowie Zuschreibungen und Ausgrenzungen von Anderen wissenschaftlich zu überprüfen. Zugleich entwickeln sie einen kritischen Blick auf Hierarchien reproduzierende pädagogische Harmonisierungskonzepte in der Migrationsgesellschaft und werden angeregt, die eurozentristische Wissensordnung zu dezentrieren, binäre Kategorien zu hinterfragen und sich multiplen Zugehörigkeitsverhältnissen zu öffnen. So fasst Baquero-Torres in Bezug auf postkoloniale feministische Theorien und Critical Whiteness Studies „Differenz als relationale Kategorie“ (Baquero-Torres 2012, 320). Sie betont sowohl die unabschließbare Prozesshaftigkeit von Identitätsbildung, als auch deren Relationalität und geht damit „über die Vorstellung hinaus, dass Differenz sich aus einer Ursprungs- bzw. einer in sich einheitlichen und abgeschlossenen Identität ableitet“ (ebd.). Ausgehend von einem solchen Verständnis von Subjektkonstituierung und Identitätsbildung werden „widersprüchliche Erfahrungen und Unterdrückungsmechanismen miteinander verschränkt, so dass das Subjekt in seinen multiplen Anteilen gesehen werden kann“ (ebd., 321). Eine solche Perspektive ermöglicht einen (selbst-)kritischen Blick auf pädagogische Ansätze, die ‚Heterogenität‘ bejahen und immer in der Gefahr stehen, „eine additive Auffassung von Differenz weiter zu tradieren, indem der Kern, also die binäre Logik nicht infrage gestellt wird“ (ebd., 322). So konstatiert Messerschmidt, dass „Vielfalt […] in der pädagogischen Praxis zu einer Konsensformel geworden (ist)“ (Messerschmidt 2011, 106), die positiv besetzt ist von normativen Ansprüchen des Verstehens und der Verständigung und damit zu gesellschaftlicher Harmonisierung beitragen soll (vgl. ebd.). Solche Erwartungen sind in mehrerlei Hinsicht problematisch: Die in solchen Harmonisierungskonzepten ausgeblendeten Erfahrungen von Marginalisierung und Diskriminierung können nicht thematisiert werden. Das erschwert gerade auch die angemessene Bearbeitung von in schulischen Kontexten auftauchenden Konflikten, sodass letztlich doch häufig kulturalisierende Deutungsmuster herangezogen werden

und der Problemlösungsansatz selbst innerhalb einer rassistischen Logik bleibt. Als zweite gesellschaftliche Erwartung neben der der Harmonie macht Messerschmidt die der Aktivierung „als Ausdruck einer neoliberalen Übereinkunft“ (ebd., 107) aus. Diese richtet sich sowohl an die als implizit defizitär markierten Adressat_innen pädagogischer Praxis, die sich erfolgreich integrieren und ein ‚unternehmerisches Selbst‘ ausbilden sollen, als auch an die pädagogisch Handelnden, die diese Entwicklung fördern sollen. Damit verschwinden tendenziell gesellschaftliche Widersprüche in individualisierter Verantwortung für die eigene soziale Position. (Vgl. ebd.) Neben der bereits angesprochenen Reflexion des Selbstverständnisses von (angehenden) Lehrkräften im gesellschaftlichen Kontext ist also eine „kritische Konfrontation der pädagogischen Praxis mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Politik und deren engem Verhältnis zur Pädagogik“ (Yıldız/Stauber 2014, 13) bedeutsam. „Damit ist auch verbunden, die überbordenden Erwartungen an Lehrer/innen, gesellschaftliche Probleme pädagogisch zu lösen, zu relativieren, also in Zusammenhängen der sozialen Ungleichheitsstrukturen zu reflektieren, anstatt alles den eigenen (Un-) Fähigkeiten zuzuschreiben bzw. auf die (Un-) Fähigkeiten der Schüler/innen zu projizieren“ (Messerschmidt 2011, 110). Ausgehend von Verzahnungen von Politik und Pädagogik stellen sich gerade auch im Rahmen der Lehramtsausbildung Fragen an Pädagogik als Wissenschaft und Praxis. Ein sich als wissenschaftskritisch verstehender akademischer Diskurs muss die eigene Situiertheit reflektieren und für „nach wie vor (vorhandene) tradierte koloniale diskursive Muster“ (Baquero-Torres 2012, 319) sensibel sein. Wissenschaft (Forschung und Lehre) und wissenschaftliches Wissen sind somit Grundlage einer fundierten Lehramtsausbildung und zugleich Gegenstand kritischer Analysen innerhalb derselben. [11] So verweist Wiebke Scharathow auf Machtverhältnisse in Forschungsprozessen - wer wen repräsentiert, wer welchen Zugang zu Ressourcen hat usw. – und entsprechende Effekte solcher Konstellationen. Dabei spielen ebenso (finanzielle) Abhängigkeiten der Forschenden eine Rolle als auch die Gefahr der Reproduktion binär strukturierter Identifizierungen (auf der einen Seite die Forschenden als Subjekte, auf der anderen Seite die Beforschten als Objekte). (Vgl. Scharathow 2010) Hier „gilt es die schwierigen Fragen nach tragfähigen Beziehungen zwischen Ungleichen zu stellen, die weder die Erfahrungen von Verletzungen noch von Privilegien ignorieren und deren historische Bedingungen in den Blick nehmen. Modelle der Anerkennung von Andersartigkeit, Unterschiedlichkeit, Rechtsgleichheit, Nachhaltigkeit sind zwar Gegenstand kritischer Theoriebildung, doch bisher noch kaum in einer globalen Perspektive weiterentwickelt.“ (Zitzelsberger 2012, 57)
Im Rahmen der am Anfang des Beitrags skizzierten Überlegungen werden neben den genannten Möglichkeiten und Perspektiven auch die Grenzen (diversitätsorientierter) Pädagogik deutlich: „Die Debat-

[11] Ein aktuelles Beispiel für die Reproduktion dominanzkultureller Perspektiven ist der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz (s. Kritik durch Initiativen wie glokal e.V. (http://www.glokal.org/offener-brief-decolonize-orientierungsrahmen-veroffentlicht/), der allerdings als Referenzrahmen für schulische, wissenschaftliche und weitere Felder stark an Bedeutung gewonnen hat.

ten und Kämpfe um Zugänge zum Bildungssystem sollten daher nicht vergessen machen, dass dieses Bildungssystem selbst der Veränderung und neuer demokratischer, ‚queerer', interkultureller Lehr- und Lernformen bedarf" (Weinbach/Kemper 2009, 122). Es „geht also immer auch darum, die Bildung selbst als potentiell herrschaftsförmig zu begreifen und daraus die Konsequenz zu ziehen, auch diese neu zu denken und umzugestalten. Zugänge zur ‚legitimen' Bildung sind dementsprechend nur eine Teillösung" (ebd.).

Literatur:

Ah-King, Malin (2009): Queer Nature – Towards a Non-Normative View on Biological Diversity. In: Bromseth, Janne/ Käll, Lisa/ Mattson, Katarina (Hg.): Body Claims. Uppsala: Uppsala University, 212-233

Baquero-Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia Reuter / Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden Springer VS, S. 315-326

Bildungsbericht (2012): http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, letzter Zugriff 26.9.2014

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore. (2008). Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main Suhrkamp

Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster Unrast Verlag, S. 270-290

Ebeling, Smilla (2006): Wenn ich meine Hormone nehme, werde ich zum Tier. Zur Geschichte der 'Geschlechtshormone'. In: Ebeling, Smilla/ Sigrid Schmitz (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaft: Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: VS Verlag, 235-246

Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid/ Bauer, Robin (2006): Tierisch menschlich. Ein un/geliebter Dualismus und seine Wirkungen. In: Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaft: Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: VS Verlag, 347-362

Fausto-Sterling, Anne (2000): The Five Sexes, Revisited. In: The Sciences, Jg. 40, H. 4, 18-22

Fausto-Sterling, Anne (1993): The five sexes. Why male and female is not enough. In: The Sciences, Jg. 33, Heft 2, 20-24

Fausto-Sterling, Anne (1985): Hormone und Aggression. Eine Erklärung der Macht? In: Anne Fausto-Sterling: Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen. München: Piper, 175-218

Fine, Cordelia (2012): Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann. Stuttgart: Klett-Cotta

Gomolla, Mechtild / Frank-Olaf Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen Leske+Budrich, 3. Aufl.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt/M. Campus

Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Balzer, Nicole / Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. Springer VS, S. 149-178

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen Leske+Budrich

Hoffmann, Markus (2013): Männlichkeiten und Sexualerziehung. Lösungsstrategien ambivalenter Unterrichtserwartungen. In: Elke Kleinau, Dirk Schulz, Susanne Völker (Hg.): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld, 273-288

Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Wiebke Scharathow / Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 25-40

Klenk, Florian Cristobal (2014): Que(e)r durch die Fachkulturen: Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Friederike Schmidt / Anne-Christin Schondelmayer / Ute B. Schröder (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden Springer VS, S. 283-296

Krüger-Potratz, Marianne (2011): Intersektionalität. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler Schneider Verlag Hohengehren, S. 183-200

Mauss, Bärbel (2004): Genomic Imprinting im Kontext feministischer Kritik. In: Schmitz, Sigrid/ Schintzel, Britta (Hg.): Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften. Königstein/Taunus: Helmer, 149-163

Mauss, Bärbel (2001): Von Menschen und Mäusen. Ansätze feministischer Biologiekritik am Beispiel der feministischen Auseinandersetzung mit der Soziobiologie. In: Götschel, Helene/ Daduna, Hans (Hg.): Perspektivenwechsel. Mössingen-Talheim: Talheimer, 97-120

Maxim, Stephanie (2009): Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik. Bielefeld: Transcript.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik.Weinheim: Beltz.

Messerschmidt, Astrid (2011): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. In: karlsruher pädagogische beiträge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Kpb 76/2011, S. 105-114

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel

Messerschmidt, Astrid (2005): Antiglobal und postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitistische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen. In: Loewy (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. Essen: Klartext, S. 123-146

Palm, Kerstin (2012): Grundlagen und Visionen einer genderreflexiven Biologiedidaktik. In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 69-82

Quaiser-Pohl, Claudia/ Jordan, Kirsten (Hg.) (2004): Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. Eine Antwort auf A. & B. Pease. München: Beck.

Riewenherm, Sabine (1996): Wenn Pflanzen zu sehr lieben... In: Tobias, Anka u.a. (Hg.): 22. Kongress Frauen in Naturwissenschaft und Technik. Dokumentation. Darmstadt: FiT-Verlag, 278-294

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität: Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: Transcript.

Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Anne Broden / Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 87-111

Schäfer, A. (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel: Beltz UTB.

Schiebinger, Londa (1993): Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta

Schmidt, Friederike et al. (Hg.) (2014): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden Springer VS

Schmitz, Sigrid (2006): Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit. In: Ebeling, Smilla/Schmitz, Sigrid (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaft: Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: VS Verlag, 211-234

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing. Present, Harvard University Press.

Stadler-Altmann, Ulrike. (Hrsg.). (2013). Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag.

Sternfeld, Nora (2012): Ein entschiedenes Vielleicht. Das pädagogische Unverhältnis im Dienst einer Sache, die nicht feststeht. In: Koller, Hans-Christoph / Reichenbach, Roland / Ricken, Norbert (HG) 2012, Philosophie des Lehrens. Schöningh Verlag Paderborn, S. 117 – 129.

Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramci und Foucault. Verlag Turia + Kant Wien.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: edition suhrkamp.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/walgenbach-einfuehrung/ (abgerufen am 19.8.2014)

Weinbach, Heike / Andreas Kemper (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster Unrast Verlag

Wodzinski, Rita, 2007: Mädchen im Physikunterricht. in: Kircher, Ernst / Schneider, Werner (Hg.): Physikdidaktik in der Praxis (2. Auflage), Berlin u.a.: Springer, S. 583-604

Yıldız, Safiye/Barbara Stauber (2014): Kategoriale Kritik: Beiträge der Geschlechterforschung und der rassismuskritischen Forschung zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit. http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/working-paper/kategoriale-kritik-beitraege-der-geschlechterforschung-und-der-rassismuskritischen-forschung-zur-weiterentwicklung-der-sozialen-arbeit/ (abgerufen am 19.08.2014)

Zitzelsberger, Olga (2012): Kleine Geschichte des Scheiterns globaler Zusammenarbeit. In: Eger, Marion/Gondani, Bahareh/Kröger, Robin (Hg.): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag. Berlin: Lit Verlag, S. 47-63