

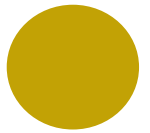


THEORIEKARTE
LERNRAUM GESTALTEN

Den Lernraum gestalten – pädagogische Positionierung

aus Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer, Julia Schubatzky (2021):
Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien

Graz, November 2021



Den Lernraum gestalten – pädagogische Positionierung

Kritische Bildungsarbeit zielt auf Veränderung – der Lernenden und der Gesellschaft. Als die Realität transformierende Praxis können Bildung und Lernen den Subjekten nicht äußerlich bleiben, sondern beschreiben einen durchaus krisenhaften Prozess, in dem vermeintliche Gewissheiten über sich selbst und die Welt aufgegeben werden zugunsten von etwas Neuem, noch Unbekanntem. Bildung kann auch wehtun, wenn schmerzhaft Erfahrungen neu begriffen werden oder die eigene Verstrickung in → Machtverhältnisse bewusst wird. So kann Bildung zugleich zu einer befreienden Praxis werden.

Welchen Raum brauchen Lernprozesse, in denen die eigene Herkunft und die damit einhergehenden Vorteile bzw. Nachteile diskutiert, Erfahrungen von → Diskriminierung geteilt, die eigenen → Vorurteile und Bias hinterfragt werden?

In Anlehnung an die Auseinandersetzungen mit Lernen und Bildung von Theoretiker*innen¹ wie bell hooks, Paolo Freire, Frigga Haug, Gayatri Chakravorty Spivak, María do Mar Castro Varela, Belinda Kazeem-Kamiński und das kollektiv schlagen wir als möglichen Einstieg in die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in Bildungszusammenhängen eine Beschäftigung mit dem Lernraum entlang verschiedener Aspekte vor, die auf den nächsten Seiten kurz erläutert werden. Diese Aspekte von Lernen und Bildung können im Zusammenhang mit der Übung Schreibgespräch zum Lernraum mit den Teilnehmer*innen erarbeitet werden. In diesem Fall dienen die folgenden Ausführungen eventuell als Ergänzungen in der Besprechung der Übung. Eine andere Möglichkeit ist, die Ausführungen als Impuls für die Gestaltung des Lernraums und die Einigung auf Kommunikationsregeln heranzuziehen. Hierfür können einzelne Punkte des Lernraums in Partner*innenarbeit oder in Kleingruppen besprochen oder einzeln an die Wand geheftet und von den Teilnehmer*innen nach Interesse gelesen werden.

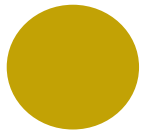
Der Lernraum als ...

Raum der Macht

Macht ist nichts, das man entweder besitzt oder nicht, sondern ein Verhältnis der Ungleichheit, das wirksam ist, mitunter unabhängig davon, ob Einzelne das wollen oder nicht. Oftmals wird in kritischen Bildungszusammenhängen ein sicherer Raum gefordert, der möglichst frei von Abwertungen und Grenzüberschreitungen sein soll. Ein solcher Raum kann angestrebt, jedoch nicht garantiert werden. Denn → Sexismus, → Rassismus, → Klassismus und → Ableismus sind strukturelle Phänomene, die von allen Menschen internalisiert wurden, auch wenn Menschen höchst unterschiedlich davon betroffen sind bzw. profitieren. Es gibt keinen Raum, der außerhalb rassistischer, klassistischer, sexistischer und ableistischer Machtverhältnisse existiert. Daher geht es um das Gestalten von Lernräumen und der Lehr-Lernbeziehungen, in denen ungleiche Machtverhältnisse thematisiert und nicht ignoriert werden.

In Anlehnung an Urmila Goel (2016) kann Fehlerfreundlichkeit sich selbst und anderen gegenüber als ein zentraler Aspekt diskriminierungskritischer Lehre gesehen werden: Fehler und Diskriminierungen können als Einleitung eines Lernprozesses dienen, dabei sollen Menschen, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, aber nicht alleine gelassen werden. Zudem ist es wichtig, nicht bei der Thematisierung von Machtverhältnissen stehen zu bleiben, sondern auch mögliche Handlungsstrategien zu entwickeln, um ungleiche Machtverhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern sich kritisch zu ihnen verhalten zu können (vgl. kollektiv, 2017, S. 8).

¹ Zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten wird im folgenden Text der Genderstern eingesetzt. Wir sind uns bewusst, dass dies für Menschen mit Sehbehinderung oder für solche, die es zum ersten Mal sehen, die Lesbarkeit erschweren kann.



Raum der Differenzen

Vielfalt ist als Grundverfassung gesellschaftlicher, universitärer und schulischer Realität zu begreifen und nicht als „Merkmal der Anderen“, als Defizit oder Potenzial. Vielfalt ist notwendiger Ausgangspunkt pädagogischen Handelns.

Dabei ist nicht nur eine grundlegende Offenheit gegenüber Differenzen wichtig, sondern auch das Wissen um Differenzen und jene Machtverhältnisse, die sie hervorbringen. „Einige Differenzen sind spielerisch, andere bilden eher Pole eines weltweiten historischen Herrschaftssystems“, wie es Donna Haraway (1995, S. 48) auf den Punkt bringt, und es gehe darum, den Unterschied zu erkennen. Ebenso wichtig ist es zu begreifen, dass jene Differenzen, die nicht spielerisch sind, sondern mit sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen zu tun haben, nicht gleich oder analog funktionieren. Geschlecht, BeHinderung², Klasse und Race³ haben ihre spezifische, wenngleich ineinander verwobene Geschichte und wirken unterschiedlich, jedoch nicht unabhängig voneinander (Stichwort → Intersektionalität), und werden auch unterschiedlich pädagogisch relevant.

Während die Ignoranz von Differenzen die damit einhergehende Ungleichheit fortschreibt, geht mit der Anerkennung von Differenzen immer die Gefahr einher, diese festzuschreiben. Daher ist neben der Anerkennung immer auch die → Dekonstruktion von Differenzen notwendig (siehe dazu die Übung ● The danger of a single story).⁴

Ich hoffe, dass der derzeitige moderne Begriff in der Pädagogik „Diversität“ auch hält, was er verspricht, und auf Verschiedenheiten eines Klassenzimmers eingeht und diese nicht ignoriert oder gar eindämmt.

Mimi, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Raum der Erfahrung

Intersektionale Machtverhältnisse können nicht begriffen werden, indem Expert*innen darüber referieren, vielmehr braucht es eine erfahrungsorientierte Auseinandersetzung damit (Nadolny, 2016, S. 16). Das Konzept der Erfahrung birgt jedoch – persönliche, pädagogische und politische – Fallstricke. „Ohne Erfahrung kann man nicht lernen; aus Erfahrung muss man nichts lernen“, schreibt Frigga Haug (2003, S. 64). Erfahrungen sind für Haug zentral, um zu lernen, allerdings nicht als „essentielle Wahrheiten“, sondern als von Machtverhältnissen durchdrungene und zu analysierende Bezugspunkte von Lernen. Beeinflusst von ihrer im Kontext der Frauenbewegung entwickelten Methode der Erinnerungsarbeit fasst Haug Lernen als Erfahrung des Bruchs und der Krise. Die eigenen Erfahrungen müssen dabei in ihrer Selbstverständlichkeit herausgefordert, in Bezug auf Verleugnungen, Illusionen, Widersprüche analysiert und neu begriffen werden.

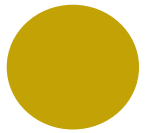
Die Erinnerungsarbeit war sehr interessant, da über viele Dinge gesprochen wurde, die andere Kolleg/innen auch hatten/haben, wodurch mir bewusst wurde, nicht alleine zu sein.

Studierende*r, SoSe 2019, Evaluierung der LV

² Wir verwenden diese Schreibweise von BeHinderung, um sichtbar zu machen, dass Menschen beHindert werden.

³ Es wird der englische Begriff „race“ verwendet, weil dieser antirassistisch angeeignet wurde und damit auf einen gesellschaftlichen Kampf hinweist, anstatt die Konstruktion von biologischen „Rassen“ zu verfestigen.

⁴ Alle Zitate von Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesammelt, die Teil des Projekts „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ waren. Das Projekt wurde von Jänner 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Projektziel war, mithilfe partizipativer Methoden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege von Lehramtsstudierenden zu erforschen und Materialien zu entwickeln, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.



Lernen bedeutet für Haug das Aufgeben von Bekanntem, das auch Sicherheit und beschränkte Handlungsfähigkeit gibt, zugunsten von etwas Neuem, noch nicht Fassbarem. Deshalb hat Lernen mit Mut und Risiko zu tun, deshalb kann Lernen auch Spaß machen. Darüber hinaus geht es kritischer Bildung um das Ermöglichen von Erfahrungsräumen, in denen „andere“, nicht-diskriminierende Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung möglich sind, beispielsweise die Erfahrung, als →trans-Person akzeptiert zu werden.

Raum der (Selbst-)Kritik

Kritisches Denken wird oft als Ziel jeder Bildung genannt. Sapere aude! – „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, wie es Immanuel Kant als Grundgedanken der Aufklärung formulierte: Denken auch gegen die herrschenden Autoritäten, die sich mit der Zeit ändern und jeweils genau zu bestimmen sind. Diesen Grundgedanken der Aufklärung und des damit einhergehenden Bildungsbegriffs treiben kritische Bildungstheorien weiter, indem sie auf die ungleichen Bedingungen und Ausschlüsse von Wissen und Bildung verweisen sowie auf die Machtverhältnisse und Interessen, die sich in Wissen und Bildung zeigen. Zudem zielt kritische Bildungsarbeit nicht nur auf das Wissen über, sondern auch die Veränderung von gesellschaftlichen Widersprüchen und verborgenen Zwängen.

Darüber hinaus geht das Wagnis der Bildung weiter und braucht die Bereitschaft und den Mut, auch gegen die herrschende Meinung an sich selbst kritisch zu arbeiten (vgl. Haug, 2003) – und ist damit alleine schwer zu bewerkstelligen. Eine solche kollektive Auseinandersetzung wird gefördert durch eine wohlwollende Atmosphäre und Fehlerfreundlichkeit sowie die Bereitschaft, sich auf die mit Lernen einhergehende Verunsicherung einzulassen und nicht schon immer alles richtig gemacht zu haben.

Raum der Verunsicherung

Lernen ist für Haug ein krisenhafter Prozess mit ungewissem Ausgang. „Verunsicherung“ wird geradezu zum „Gütekriterium“ für Lernen, wie es María do Mar Castro Varela (2002, S. 46) formuliert, Irritation zum Ziel von Bildungsarbeit (Kaymak, 2016, S. 27). Ein solches risikoreiches Lernen der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen kann von der Lehrperson gefördert werden, indem sie sich selbst mit ihren Erfahrungen in den Lernraum einbringt. In diesem Sinne beschreibt bell hooks das Einbringen persönlicher Erfahrungen als zentral für die Gestaltung eines kritischen Lernraums (siehe dazu die ●Theoriekarten Habitusreflexivität und ●Habitus und Professionalisierung):

„By making ourselves vulnerable we show our students that they can take risks, that they can be vulnerable, that they can have confidence that their thoughts, their ideas will be given appropriate consideration and respect.“

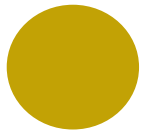
hooks, 2010, S. 57

Raum des Konflikts

Laut bell hooks führt der Wunsch nach einem sicheren Lernraum dazu, dass Sexismus und Rassismus nicht angesprochen und damit Konflikte vermieden werden (vgl. Kazeem-Kamiński, 2016, S. 115). Dies verunmöglicht aber die – oft schmerzhaft – Auseinandersetzung mit diesen Themen sowie die eigene Verstrickung darin – als von Rassismus betroffene →BIPoC oder als „weiße“ Person, die durch ihre Handlungen rassistische Strukturen aufrechterhält. Konflikte sind daher als Bestandteil kritischen Lernens zu begreifen und nicht als dessen Störung. Sie können neues Denken befördern, wie bell hooks betont:

„Confronting one another across differences means that we must change ideals about how we learn; rather than fearing conflict we have to find ways to use it as a catalyst for new thinking, for new growth.“

hooks, 1994, S. 113



Raum des Verlernens

María do Mar Castro Varela plädiert unter Bezugnahme auf die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak für ein Verlernen, z. B. von Privilegien oder unsichtbaren Selbstverständlichkeiten, die sich nicht mehr von selbst verstehen sollten. Dem Verlernen steht die „Gewohnheit, die bescheidene Handlungsfähigkeit erlaubt“ und Veränderung abwehrt (Haug, 2008, S. 229) im Weg. Zudem ist „[da]s Verlernen der eigenen Privilegien eine schmerzhaft und zutiefst verunsichernde Erfahrung“ (Castro Varela, 2002, S. 46).

Es geht dabei auch um die Anerkennung der →epistemologischen Beschränkungen, die mit privilegierten Perspektiven einhergehen, denn auch diese ist – entgegen dem damit oft einhergehenden Anspruch – eben nicht universal. Im Sinne des Verlernens ist infrage zu stellen, wer überhaupt von wem lernen soll, welches Wissen dabei eine Rolle spielt und welches ignoriert wird. Spivak (1988, S. 291) spricht in diesem Zusammenhang von „gestatteter Ignoranz“. Diese Ignoranz ist kein zufälliges Nicht-Wissen, sondern eine asymmetrische Ignoranz, die ungleiche Machtverhältnisse stützt.

Raum der Wertschätzung

Ein Lernraum, der transformatives Lernen ermöglicht, bedarf einer Lehr-Lernbeziehung, die auf gegenseitiger Wertschätzung aufbaut, dabei aber auch Machtverhältnisse thematisiert. D. h., die Anwesenheit jeder und jedes Einzelnen mit ihren und seinen unterschiedlichen Geschichten und Erfahrungen wird wertgeschätzt, wie bell hooks schreibt:

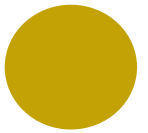
„... any radical pedagogy must insist that everyone’s presence is acknowledged. That insistence cannot be simply stated. It has to be demonstrated through pedagogical practices. [...]. There must be an ongoing recognition that everyone influences the classroom dynamic, that everyone contributes. These contributions are resources. Used constructively they enhance the capacity of any class to create an open learning community.“

hooks, 1994, S. 8

Wertschätzung wird schnell zu einer Floskel, die Herausforderung besteht darin, sie in die Praxis umzusetzen – das ist, insbesondere wenn es Widerspruch, Kritik und Konflikt gibt, nicht einfach.

Das hat mich überrascht: Vortragende, die sich nicht „über“ den Studierenden sah →positiv.

Studierende*r, WiSe 2018/19, Evaluierung der LV



Raum des Dialogs

Ein dialogisches Verständnis von Lernen verweist auf einen wechselseitigen Prozess, in dem Lehrende auch Lernende sind und umgekehrt. Dies wendet sich vor allem gegen ein Verständnis von Bildung als Akkumulation von Wissen, das den Lernenden eingetrichtert bzw. von diesen angehäuft wird, ohne sie wirklich zu berühren oder etwas in ihnen zu verändern. Paolo Freire (1973) hat diese „Bankiersmethode“ des Lernens kritisiert, da sie Lernende zu passiven Empfänger*innen von Wissen macht, das völlig losgelöst von ihnen scheint. Damit wiederholt sich pädagogisch ein gesellschaftliches Problem, dass sich nämlich die Subjekte in einer gesellschaftlichen Realität finden, die sie (scheinbar) nicht mitgestalten. Im Gegensatz dazu fordert Freire, dass Lernen von den alltäglichen Problemen der Lernenden ausgehen und zu einem kritischen Bewusstsein über ihre Lebensbedingungen sowie schließlich deren Veränderung führen soll.

Raum der Fragen

Fragen stellen den Anfang von Erkenntnis dar, doch tritt in pädagogischen Kontexten, insbesondere der Universität, oft eine Fragehemmung auf. Die Angst, sich vor den anderen oder der Lehrperson bloßzustellen oder „unangemessen“ hervorzutun, sowie das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit lassen Lernende verstummen. Der Vergleich mit den anderen, die als Konkurrent*innen wahrgenommen werden, verhindert laut Frigga Haug (2003) das Herausbilden eines Lernkollektivs und ist dem Lernen hinderlich. Angst, Unsicherheit und Fragehemmung treffen keinesfalls alle Studierenden gleichermaßen, sondern verweisen auf soziale Ungleichheit (siehe dazu die [Theoriekarte Gefühle und Strategien](#)).

Raum der Verantwortung

Wer ist verantwortlich für den Lernraum? Die Gestaltung der Lehr-Lernbeziehung, die Ermöglichung eines Lernkollektivs und die Lernatmosphäre sind Verantwortung von Lehrenden, allerdings kann dies ohne die Bereitschaft und Beteiligung der Lernenden nicht gelingen. Ein offener, anregender und wertschätzender Lernraum ist Verantwortung von Lehrenden und Lernenden, gleichzeitig bleibt die Möglichkeit eines solchen Lernraums [→ prekär](#) und verweist auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Widersprüche, unter denen Lernen und Bildung stattfinden – und immer wieder scheitern. Verantwortung bedeutet eben nicht, dass Lehrende immer souverän sind und alles unter Kontrolle haben, was unmöglich ist.

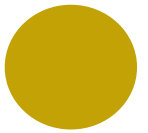
Raum der Gefühle

Gefühle wie Begeisterung, Angst, Schmerz, Wut, Langeweile, Neugier, Spaß oder Glück spielen beim Lernen eine zentrale Rolle. Ebenso ist Empathie, das Einfühlen in das Gegenüber, ohne Vereinnahmung des oder Aufgehen im anderen, wichtig für Lernprozesse. Während die Bedeutung von Gefühlen beim Lernen von Kindern noch eher pädagogisch anerkannt wird, scheinen sie später der Ernsthaftigkeit des Lernens entgegenzustehen (hooks, 1994).

Gefühle sind nicht das Gegenteil von Vernunft, auch wenn sie oft als solche abgewertet oder auch überhöht werden. bell hooks plädiert in ihrer Pädagogik daher für eine Grenzüberschreitung; sie ist dafür, Lernräume so zu gestalten, dass Gefühle einen angemessenen Raum bekommen.

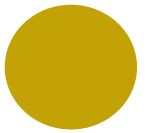
Aus ihrer Angst und Verzweiflung sah sie nur mehr einen Ausweg, zu flüchten und sich dort nie wieder blicken zu lassen.

Akinom, WiSe 2018/19, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich einmal auf der Uni auf mich alleine gestellt war“



Definitionen

Ableismus, ableistisch	Kommt vom Engl. „able“ und beschreibt Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung wegen körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen/Behinderungen.
BIPoC	Ein Akronym für Black, Indigenous and People of Color; positive Selbstbezeichnung und Überbegriff für jene Personen, die von rassistischer Diskriminierung betroffen sind.
Dekonstruktion	Eine philosophische Methode, die der Konstruktion von Bedeutungen nachgeht, indem sie diese „auseinandernimmt“ und in Bezug auf enthaltene Machtverhältnisse untersucht.
Diskriminierung	Ungleichbehandlung oder Benachteiligung von Personen aufgrund von Merkmalen wie Geschlecht, soziale Herkunft, Religion, Alter, Race oder Behinderung, die individuell, institutionell und strukturell auftreten kann. Siehe auch ● Theoriekarte Soziale Ungleichheit .
Epistemologie, epistemologisch	Epistemologie bezeichnet die Lehre oder Wissenschaft vom Wissen und beschäftigt sich u. a. damit, wie Wissen entsteht, produziert und begründet wird und welche Rolle Macht in der Wissensproduktion spielt.
Intersektionalität	Siehe ● Theoriekarte Soziale Ungleichheit
Klassismus, klassistisch	Beschreibt Diskriminierungen aufgrund der sozialen klassenbezogenen Herkunft, sozioökonomischen Position von Personen (siehe dazu die ● Übung Begriffsarbeit Klassismus).
Machtstrukturen, Machtverhältnisse	Miteinander verflochtene Möglichkeiten, etwas zu erreichen und durchzusetzen, auf andere Menschen Einfluss zu nehmen und sich zu organisieren; (ungleiche) Verteilungen von Macht, die in Gruppen, Organisationen bzw. Gesellschaften vorhanden sind.
Prekarisierung, prekär	Bezieht sich auf einen Prozess zunehmender Unsicherheit, insbesondere bezogen auf nicht dauerhafte und existenzsichernde Arbeitsverhältnisse. Prekär heißt daher unsicher, schwierig, heikel, haarig, knifflig.
Rassismus, rassistisch	Diskriminierung, die auf der Vorstellung von Menschengruppen als genetische bzw. kulturell homogenen Einheiten (daher biologischer bzw. kultureller Rassismus) beruht, die hierarchisch geordnet, also gewertet werden.
Sexismus, sexistisch	Diskriminierung in Bezug auf Geschlecht in Form von Verknüpfungen von Geschlecht mit Verhaltensweisen (was jemand – nicht – tun soll), Fähigkeiten (was jemand – nicht – kann) und Normen (wie jemand – nicht – sein soll). Sexismus dient dazu, Personen ihren Platz in der Gesellschaft zuzuweisen, z. B. in gewissen Berufen oder hierarchischen Positionen, und Machtasymmetrien zu reproduzieren.



Trans-Person	Personen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen bei der Geburt zugeordnet wurde. Trans bedeutet nicht zwingend, dass sich diese Personen „im falschen Körper gefangen fühlen“, mit einem anderen, keinem Geschlecht oder mehreren Geschlechtern identifizieren.
Vorurteil	Relativ starre, vorgefasste positive oder negative Meinungen über Personen(gruppen) oder Sachverhalte; Urteile, die unabhängig von Erfahrung und kritischer Prüfung gefällt werden und im Zusammenhang mit eigenen Normen und Werten stehen; sie können das Verhalten beeinflussen und zu diskriminierenden Handlungen führen.



Mögliche Diskussions-/Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Lektüre dieser Textkarte könnten Studierende für sich oder im Austausch mit ihren Kommilitonen*innen eine oder mehrere der folgenden Fragen bearbeiten.

I. Wie wollen wir in der Lehrveranstaltung miteinander umgehen?

II. Welche Kommunikationsregeln brauchen wir?

Kommunikationsregeln

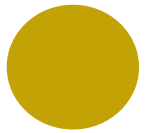
Gerade wenn sensible Themen und Erfahrungen besprochen werden, kann es hilfreich sein, gemeinsam Kommunikationsregeln festzulegen, beispielsweise:

- Verschiedene Positionen werden zugelassen.
- Teilnehmer*innen bestimmen selbst, ob und wann sie in die Diskussion einsteigen und aussteigen.
- Argumente ad personam sind unzulässig.
- Es gibt eine Übereinkunft, wie mit Regelverstößen umgegangen wird.
- ...



Mögliche Übungen zur Vertiefung bzw. (Selbst-)Reflexion

- Schreibgespräch zum Lernraum
- Create a Comic
- Meme-Generator
- Zitatübung zu bell hooks



Verwendete/weiterführende Literatur

Wer dazu noch mehr wissen möchte und dieses Thema vertiefen möchte, könnte hier reinlesen:

Castro Varela, María do Mar (2002). Interkulturelle Kommunikation – ein Diskurs in der Krise. In Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35–48). Leske + Budrich, Opladen.

Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Hamburg.

Goel, Urmila (2016). Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: AG Lehre des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der HU Berlin (Hg.), *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies* (S. 39–47). <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (letzter Zugriff: 25.6.2021).

Haraway, Donna (1995). Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In dies. *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 33–72). Hg. v. Carmen Hammer & Immanuel Stieß. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Haug, Frigga (1990). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (1991). Erinnerungsarbeit. In dies. (Hg.), *Sexualisierung der Körper* (S. 10–41). Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (2008). *Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke*. Hamburg: Argument.

hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.

hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York, London: Routledge.

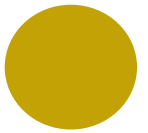
Kaymak, Handan (2016). Widerstand ist auch ein Lernprozess. In Claudia de Coster, Niklas Prenzel & Nora Zirkelbach (Hg.), *Intersektionalität. Bildungsmaterialien der RLS* (S. 24–27). Berlin. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (letzter Zugriff: 1.11.2020).

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016). *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien: Zaglossus.

das kollektiv (2017). Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. https://das-kollektiv.at/sites/default/files/downloads/das_kollektiv-paedagogische_reflexivitaet_in_der_basisbildung-2017.pdf (letzter Zugriff: 1.11.2020).

Nadolny, Stefan (2016). Intersektionalität als Haltung von politischen Bildner_innen. In Claudia de Coster, Niklas Prenzel & Nora Zirkelbach (Hg.), *Intersektionalität. Bildungsmaterialien der RLS* (S. 12–17). Berlin. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (letzter Zugriff: 1.11.2020).

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the Subaltern Speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Chicago: University of Illinois Press.



KONTAKT

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
AB Lehren/Lernen und digitale Transformation
Elisabethstraße 41/EG
8010 Graz



lisa.scheer@uni-graz.at

 habitusmachtbildung.uni-graz.at

November 2021, [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>