

# Bildung

---

Patricia Baquero Torres

## Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Selbstbildung

Im deutschsprachigen Raum ist Bildung neben Erziehung und Sozialisation einer der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften. Da der Begriff in diesem Kontext entstanden ist und sogar in anderen Sprachen nicht vorkommt, muss er in dieser pädagogischen Tradition und im Zusammenhang mit der deutschsprachigen Bildungsgeschichte, mit dem Bildungsbürgertum und der Aufklärung gelesen werden (Bernhard 2018; Baader et al. 2024). Bildung ist nun ein Konzept, das historisch und systematisch die erziehungswissenschaftliche Debatte seit Mitte des 18. Jahrhunderts prägt und bestimmt. Ob und wie Bildung zu denken ist, stellt ein zentrales Anliegen bisheriger Bildungstheorien dar und wird seither auf diversen Ebenen und aus unterschiedlicher theoretischer Perspektive kontrovers debattiert.

Für manche Autor\*innen ist auf der begrifflichen und inhaltlichen Ebene z.B. die Trennung von Bildung und Erziehung nicht eindeutig genug<sup>1</sup> (Ludwig 2020; Baader et al. 2024). Für andere gilt es, den Verlust der in der bürgerlichen Bildungsphilosophie vorhandenen emanzipatorischen Idee und ihre Entpolitisierung durch die Etablierung des Bürgertums und den Ausbau seiner Hegemonie im Entwurf einer kritischen Bildungstheorie wiederzugewinnen (Bernhard, 2021). Auch im Zusammenhang mit dem klassischen Bildungsbegriff und den -theorien wird aus feministischer Perspektive Kritik u. a. an der Produktion von Ungleichheiten auf der Grundlage von Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, am androzentrischen Charakter von Bildungskonzepten und am binären, heteronormativen und identitätslogischen Verständnis von Geschlecht und Subjekt geübt (Ihon, 2024).

Trotz ihrer Umstrittenheit gilt Bildung heute nach wie vor als grundlegend und sogar als unverzichtbar für die Pädagogik (Gudjons & Traub 2020; Koller 2024; Baader et al. 2024). Mit der Auffassung von Bildung als »übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns« (Koller 2024, S. 155) verleiht beispielsweise Hans-Christoph Koller dem Bildungsbegriff eine systematische Funktion innerhalb der

---

1 Ausführlich zu der Debatte siehe Bernhard 2018, S. 135–139; Ludwig 2020, S. 261–267.

erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Die aktuelle Relevanz des Bildungsbegriffs besteht für Koller darüber hinaus darin, dass mit dem Begriff der Blick auf einen für die Pädagogik zentralen Aspekt geworfen wird, und zwar auf individuelle Bildungsprozesse, also auf jenen »Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt« (Koller 2024, S. 155). Dieser Prozess verweist, so Koller weiter im Anschluss an Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis, auf die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt. Für Koller ist Bildung demnach in erster Linie als *Selbstbildung* zu betrachten und unterscheidet sich somit vom Erziehungsbegriff, der sich auf die intentionale pädagogische Einwirkung von Erziehungsinstanzen auf die individuelle Entwicklung bezieht, und vom Sozialisationsbegriff, da damit eher auf die Abhängigkeit dieser Entwicklung von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen hingewiesen wird (Koller 2024, S. 155).

Wenn wir nun an der zentralen Stellung von Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaften festhalten und mit Koller von der Abhängigkeit von *Selbstbildung* von äußeren Bedingungen ausgehen, ist es unerlässlich, auf bildungstheoretische und gesellschaftskritische Ansätze zurückzugreifen, um Bildung in ihrem wechselwirkenden Verhältnis zwischen Selbstbildung und gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen aus einer machtkritischen Perspektive zu betrachten und darüber hinaus Bildung intersektional weiterzudenken. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil das Subjekt bzw. Selbstbildungsprozesse nicht ohne diese gesellschaftlichen, strukturellen Machtverhältnisse gedacht werden können (Hartmann et al., 2017), wie hier aus intersektionaler Sicht argumentiert wird (Walgenbach & Pfahl, 2023).

Davon ausgegangen, dass das Verständnis von Bildung immer von historischen, kulturellen, gesellschaftsgeschichtlichen Verhältnissen abhängig ist (Bernhard, 2018; Hoffarth & Thon, 2024), ist an dieser Stelle festzuhalten, dass der Ansatz der Intersektionalität gegenwärtig eine Herausforderung für die Weiterentwicklung bildungstheoretischer Ansätze bedeutet und zudem die pädagogische Diskussion darüber vorantreibt – indem u.a. den Fragen nachgegangen wird, wie Bildung aus intersektionaler Perspektive erörtert und wie Bildung grundsätzlich intersektional gedacht und theoretisiert werden kann.

## Bildung als Gesellschaftskritik. Emanzipation – Selbstwerdung – Widerstand

»Fragen der Bildung sind immer  
Gesellschaftsfragen, Fragen der Bildung  
sind immer Machtfragen«.  
(Heinz-Joachim Heydorn).

Dass Gesellschaftskritik als zentrale Aufgabe in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff verstanden werden kann und soll, ist nicht neu. Bereits seit den 1970er Jahren sind in der BRD diverse bildungstheoretische Ansätze entstanden, die auf die wichtige Stellung von Kritik in der Pädagogik verweisen und sich mit der Bedeutung von konkreten gesellschaftlichen und historischen Bedingungen für Theorie und Praxis der Pädagogik befassen. Mit (kritischem) Bezug auf klassische Bildungstheorien formierten sich bis heute einflussreiche Ansätze wie die der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (Wolfgang Klafki), kritisch-kommunikativen Erziehungswissenschaft, kritischen Bildungstheorie (Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Hans-Jochen Gamm), die eine Lektüre von Bildungsprozessen aus einer herrschafts- und ideologiekritischen Perspektive leisten und den pädagogischen normativen Anspruch der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeit vertreten (Bernhard et al., 2018, S. 15). In diesem Zusammenhang können sowohl die Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen, die die höchstmögliche Mündigkeit und Autonomie der Menschen verhindern, z.B. durch strukturelle Diskriminierungsformen, als auch die Bestrebungen nach emanzipativer Veränderung der Gesellschaft als Gegenstand kritischer Bildungstheorie aufgefasst werden. Die geschichtliche Verwirklichung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie wird nun mit der Subjektwerdung der Menschen eng verflochten und bildet somit zentrale und normative Kategorien kritischer, bildungstheoretischer Betrachtung.

Ebenso sind emanzipative Subjektwerdung und kollektive Selbstermächtigung (Gesellschaftsbildung) eng miteinander verbunden, was insbesondere von der kritischen Bildungstheorie herausgearbeitet wurde.<sup>2</sup> Bemerkenswert an dieser Lesart von Bildung, die individuelle und gesellschaftliche Prozesse zusammendenkt, ist zum einen, dass *Gesellschaftsbildung* einen fundamentalen Beitrag zur kritischen Aufarbeitung bisheriger kollektiver, gesellschaftlicher Erfahrungen zu leisten hat, und zum anderen, dass sie mit Blick auf die individuelle und kollektive Selbstermächtigung als Widerstand gegen hegemoniale Machtverhältnisse konzeptualisiert wird (Bernhard, 2018). In diesem Sinne wird Bildung hier als unabgeschlossenes Projekt emanzipativer Selbstbildung verstanden (Bernhard, 2018).

2 Ausführlicher dazu siehe Bernhard 2018, S. 141ff.

Auch mit der Einführung weiterer kritischer Ansätze seit etwa Ende der 1970er und den 1980er Jahren bekam die erziehungswissenschaftliche Diskussion weitere Impulse in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Subjektwerdung und gesellschaftlichen Bedingungen. Die fundamentale Kritik im Zuge der Rezeption dieser kritischen Ansätze bezog sich auf die Ausblendung marginalisierter und unsichtbar gemachter Diskriminierungsformen in der pädagogischen Theorie und Praxis. Mit Bezug auf diverse Erfahrungen gesellschaftlicher Marginalisierung befassen sich in Theorie und Forschung die heute in der akademischen Wissensproduktion etablierten Gender/Queer Studies, Migration/Flucht/Rassismuskritik und Disability Studies mit spezifischen, gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Ausschlussmechanismen und zeigen, wie die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion selbst in die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen und Exklusionsprozessen involviert ist (Baquero Torres, 2012; Hoffarth & Thon, 2024). Diese fruchtbaren Beiträge und Perspektiven zur Betrachtung der Komplexität von Dominanz und Herrschaftsverhältnissen können aktuell der Bildungstheorie nicht entzogen werden. Damit steht die Theoretisierung von Bildung vor der Herausforderung, Differenzlinien wie Gender/Queer, Migration/Flucht, Ethnizität/race, Behinderung, Klasse in Relation mit sozialer Ungleichheit weiterzudenken.

So verweisen beispielsweise Thon et al. (2024) aus Gender/Queer Perspektive, dass die Vergeschlechtlichung der Begriffe Erziehung und Bildung bereits in ihrer Entstehung im Kontext der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft angelegt ist und dies in der Erziehungswissenschaft bis heute kaum thematisiert wird. Im Anschluss an eine binäre Differenzierung von Männlichkeit und Weiblichkeit wurde Erziehung im Bereich des Häuslich-Privaten verortet und somit als weibliche bzw. mütterliche Aufgabe betrachtet und Bildung der Männlichkeit zugeschrieben und mit einem aktiven Zugriff auf die Welt, mit Autonomie, Freiheit und Individualität assoziiert und mit dem öffentlichen Leben verknüpft. Das Subjekt der Bildung wurde auf diese Weise als männlich konnotiert (Thon et al., 2024, S. 9). Nach wie vor werden erziehungswissenschaftliche Konzepte ohne Bezug zu Geschlechterordnungen gedacht, sodass diese Ordnungen und ihre Bedeutung für bildungstheoretische Fragen unberücksichtigt bleiben bzw. ausgelassen werden, so die Kritik von Thon et al. weiter (Thon et al., 2024, S. 10).

Aus dieser knappen exemplarischen Darlegung der Art und Weise, wie Bildung und Geschlecht in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion eng verbunden waren und sind und in Anbetracht dessen, dass eine erziehungswissenschaftliche systematische Reflexion dieses Verhältnisses bisher kaum stattfindet, lässt sich nunmehr resümierend festhalten,

- dass sowohl die kritische Lektüre dieser historischen Genese als auch die Wirksamkeit dieser Konzeptualisierung bis heute für die bildungstheoretische Auseinandersetzung relevant sind,

- dass die Einbeziehung sozialer Differenzkategorien bei der Betrachtung sozialer Ungleichheit immens wichtig ist, um ausgeblendete Machtverhältnisse in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion aufdecken zu können,
- dass aus diesen Gründen die Betrachtung sozialer Differenzkategorien für eine zeitgemäße Reformulierung des Bildungsbegriffs von Relevanz ist und
- dass für die aktuelle Theoretisierung von Bildung erforderlich ist, diese Differenzkonstruktionen bzw. Ungleichheitskategorien als bildungstheoretisch relevante Begriffe zu betrachten, um Bildungsprozesse in der Komplexität aktueller gesellschaftlicher Machtverhältnisse theoretisch und analytisch adäquat erfassen zu können.

Doch bei näherer Betrachtung der von Thon et al. herausgearbeiteten Erkenntnisse bezüglich der Relation Gender und Bildung bleiben dennoch weiterführende Fragen offen: Wie und warum ging die Vorstellung des Subjekts, das sich in der Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt bildet, mit dem Ausschluss der als *kolonisierte Andere* markierten Menschen aus dieser Auffassung von Bildungsprozessen einher? Schließlich konzeptualisierte Wilhelm von Humboldt dieses Verständnis von Bildung in einer Zeit, in der Sklaverei und koloniales Denken Hochkonjunktur hatten und dabei die Minderwertigkeit der als kolonialisierte Andere markierten Menschen gerade als Legitimation für die koloniale Expansion Europas galt. Und wie ist diese Form von Exklusion in ihrer Interdependenz mit der hierarchisch-codierten, binären Geschlechterordnung zu lesen? Es ist davon auszugehen, dass die normativen Ideen der Autonomie, Freiheit, Individualität auch nicht für sie galten. Die Zusammenhänge zwischen klassischen Bildungstheorien, kolonialem Denken und der Etablierung hegemonialer Wissensproduktion gelten somit als eine zentrale Säule kritischer bildungstheoretischer (post- und dekolonialer) Re-lecture (Baquero Torres, 2012). Ebenso bleibt die Wechselbeziehung zwischen Bildung und dem deutschen Kolonialismus weiter zu erforschen (dazu siehe z.B. Walgenbach, 2005; Spieker, 2015). Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen fokussiert den Blick auf die Interdependenzen und das Zusammenwirken von Herrschafts- und Dominanzverhältnissen.

## Bildung und Intersektionalität

Seit Beginn der 2000er Jahre findet eine weitverbreitete Rezeption von Intersektionalität in der bundesrepublikanischen Sozialwissenschaft sowie in der Erziehungswissenschaft aus dem U.S.-amerikanischen Kontext statt (Walgenbach & Pfahl, 2023). Dieses theoretische und methodologische Modell zur Analyse sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen, das im Kontext von US-amerikanischem Schwarzen Feminismus und *Critical Race Theory* entstanden ist, wurde ursprünglich

in der Erziehungswissenschaft von Helma Lutz (2001) eingeführt und zu Beginn vor allem in den *Gender Studien* aufgenommen. Und dennoch soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass nicht allein durch die Rezeption der Intersektionalität in der hiesigen akademischen Diskussion die Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von Macht- und Dominanzverhältnissen erst begonnen hätte. Vor der Einführung der Intersektionalität gab es in der bundesrepublikanischen, feministischen Theoriebildung bereits Ansätze wie die von Regina Becker-Schmidt (1987), Ursula Beer (1990) und Eva Cyba (2000), die sich mit sozialer Ungleichheit und dabei mit den Wechselbeziehungen von Geschlecht und Klasse befassten.

Einso gab es, wie weiter oben erwähnt, weitere kritische Ansätze insbesondere im Rahmen der theoretischen und politischen, feministischen Diskussion, die ihre marginalisierten Erfahrungen thematisierten und auf Diskriminierungsformen in der Wechselbeziehung von Geschlecht mit *race*/Ethnizität, Behinderung, Religion hingewiesen haben, jedoch in den 1980er und 1990er Jahren wenig Beachtung im Mainstream-Feminismus erhalten haben.<sup>3</sup> Schwarze Deutsche, Frauen mit Behinderung, Migrantinnen, jüdische Frauen, sowie Lesben setzten sich mit ihrer marginalisierten Erfahrung in der feministischen Diskussion auseinander, befassten sich kritisch mit der eurozentrischen Prägung feministischer Theoriebildung, deckten die Ausschlussmechanismen in der akademischen Produktion von Wissen auf und theoretisierten diverse Subjektpositionen und Diskriminierungserfahrungen als nicht weiß, nicht heterosexuell oder als behindert markierte Menschen (Oguntoye et al., 1986; Gümen, 1998; Steyerl & Gutiérrez Rodríguez, 2003; Eggers et al., 2005).

Diese fundamentalen Kritiken an der (Re-)Produktion von Macht- und Dominanzverhältnissen auch in wissenschaftskritischen Positionen trugen zur Entwicklung einer selbstkritischen Haltung in der feministischen Theoriebildung und zur Offenheit für die Betrachtung weiterer sozialer Differenzen bei. Diese diskursive Entwicklung erleichterte den Weg zur Rezeption der Intersektionalität in der akademischen Wissensproduktion im deutschsprachigen Kontext, sodass heute die Forschungslandschaft in Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft wie der Migration/Flucht-Forschung und rassismuskritischen Bildung ohne den Bezug zur Intersektionalität kaum zu denken ist (Baquero Torres, 2022).

Eine einflussreiche Definition von Intersektionalität im Kontext der Erziehungswissenschaft liefert Katharina Walgenbach. Sie versteht Intersektionalität als ein Paradigma (Walgenbach, 2017) wonach

»[...] historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu

3 Ausführlich dazu siehe Walgenbach 2007, S. 30–38.

nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheit‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2017, S. 55).

Gerade weil bis in die 2000er Jahre diese isolierte Betrachtung von sozialen Differenzen wie Geschlecht oder Ethnizität/Migration paradigmatisch beispielsweise für die Wissensproduktion u. a. in der erziehungswissenschaftlichen Genderforschung und in der Migrationsforschung (damals Interkulturelle Pädagogik) war, ist diese Form der Theoretisierung von Differenzen und Diskriminierungsformen nicht nur eine fundamentale Kritik an der bis dahin durchgeführten Debatte um Diskriminierung und soziale Ungleichheit (Lutz, 2001), sondern auch als bedeutsamer Beitrag zur Weiterentwicklung in Theorie und Forschung dieser Subdisziplinen zu sehen (Baquero Torres, 2021).

Neben der Kritik an der eindimensionalen Betrachtung von sozialen Differenzen steht im Zentrum intersektionaler Ansätze die Kritik an der additiven Logik, die beispielsweise von der Doppeldiskriminierung oder Mehrfachbenachteiligungen ausgeht, denn auch in dieser Logik besteht die Annahme einer in sich geschlossenen, sozialen Kategorie (wie z. B. Geschlecht) – sodass Diskriminierung dabei nur als Summe von mehreren in sich geschlossenen und voneinander unabhängigen Differenzlinien gedacht werden kann. Intersektionale Ansätze vertreten demgegenüber die erkenntnistheoretische Position, dass (i) Differenzkategorien in sich selbst bereits heterogen strukturiert sind und von daher als interdependente Kategorien verstanden werden (Walgenbach, 2007) und, dass (ii) erst in der Intersektion mehrerer sozialer Kategorien spezifische Formen von Diskriminierungen und Machtkonstellationen hervorgebracht werden und demzufolge der Fokus auf die Wechselbeziehungen von Diskriminierungsformen, sozialer Ungleichheit und Subjektivierungsprozessen gelegt wird. Sie gehen davon aus, dass (iii) Sexismus/Patriarchat/Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität, Rassismus und Klassismus strukturell in der Gesellschaft verankert sind und auf unterschiedlichen Ebenen (strukturelle, institutionelle symbolische, soziale und subjektive Ebene) operieren (Walgenbach 2017, S. 66).

## **Intersektionalität als Gesellschaftskritik. Widerstand und Transformation**

Im Zusammenhang mit einer Theoretisierung von Bildung und den damit einhergehenden Fragen, wie Wissen um Bildung herum produziert wird und unter welchen sozialen Bedingungen die Subjektproduktion stattfindet, stellt Intersektionalität einen wichtigen Beitrag dar. Aus dieser gesellschafts- und machtkritischen Theoretisierung heraus lassen sich Selbstbildungsprozesse bzw. Subjektivierungsprozesse in der Intersektion sozialer Differenzen erfassbar machen. Die Konzeptualisierung

des Subjekts ist somit notwendigerweise im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu lesen. Wenn zudem der Bildungsbegriff als übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns fungieren soll, wie Koller es betont, stellt sich der Ansatz der Intersektionalität für die Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen von Bildung und Bildungsprozessen als unabdingbar dar.

Da der Fokus der Intersektionalität auf die Komplexität von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, auf Subjektivierungsprozesse und Ungleichheiten ausgerichtet ist, kann diese Perspektive schließlich von immenser Bedeutung für kritische bildungstheoretische Ansätze mit Blick auf widerständige, emanzipatorische sowie gesellschaftliche Transformationen sein.

## Literatur

- Baader, M. S., Rendtorff, B., & Thon, C. (2024). Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung aus geschlechtertheoretischer Perspektive – drei Zugänge. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 51–67). Beltz Juventa.
- Baader, M. S., & Rendtorff, B. (2024). Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 18–32). Beltz Juventa.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. In J. Reuter & A. Karentzos (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326). Springer VS.
- Baquero Torres, P. (2021). Migration und Geschlecht – Diskursive Wende im Zeichen postkolonialer und rassismuskritischer Perspektiven. In L. H. Seukwa, & U. Wagner (Hg.), *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion* (S. 225–241). Peter Lang.
- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In L. Unterkirchner & I. Wagner (Hg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft: Österreichischer Soziologentag 1985* (S. 10–25) ÖGB Verlag.
- Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte*. Campus.
- Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (2018). Einleitung. In *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 11–23). Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 132–148). Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2021). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (9. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Cyba, E. (2000). *Geschlecht und soziale Ungleichheit: Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Springer.

- Eggers, M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hg.) (2005). *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Gudjons, H., & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen* (13. aktualisierte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gümen, S. (1998). Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie ›Ethnizität‹. In *Das Argument*, 40. Jg., 1998, Heft 1–2 (S. 187–202).
- Hartmann, J., Messerschmidt, A., & Thon, C. (Hg.) (2017). *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Barbara Budrich.
- Hoffarth, B., & Thon, C. (2024). Erziehung, Bildung und Geschlecht. Wissenschaftstheoretische Reflexionen. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 33–50). Beltz Juventa.
- Koller, H.-C. (2024). Bildung. In M. Dederich & J. Zirfas (Hg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2>.
- Ludwig, P. H. (2020). *Grundbegriffe der Pädagogik: Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems*. Beltz Juventa.
- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–230). Leske + Budrich.
- Oguntoye, K., Opitz, M., & Schultz, D. (Hg.) (1986). *Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Orlanda.
- Spieker, Susanne (2015). *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion*. Peter Lang Verlag.
- Steyerl, H., & Gutiérrez Rodríguez, E. (Hg.) (2003). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Unrast.
- Thon, C. (2024). Kritik an »klassischen« Erziehungs- und Bildungstheorien. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*. (S. 68–81). Beltz Juventa.
- Thon, C. Rendtorff, B., Hoffarth, B., & Baader, M. S. (2024). Einleitung. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 9–15). Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2005). *Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur: Koloniale Diskurse über Geschlecht, ›Rasse‹ und Klasse im Kaiserreich*. Campus.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hg.). *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Barbara Budrich.
- Walgenbach, K., & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 145–162). Verlag Julius Klinkhardt.

Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. (2. Auflage). Barbara Budrich.