

Lernen

Lena Staab

Lernen – eine Hinführung

»To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn. That learning process comes easiest to those of us who teach who also believe that there is an aspect of our vocation that is sacred; who believe that our work is not merely to share information but to share in the intellectual and spiritual growth of our students. To teach in a manner that respects and cares for the souls of our students is essential if we are to provide the necessary conditions where learning can most deeply and intimately begin.« (hooks, 1994, S. 13)¹

Lernen wird als erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Grundbegriff verhandelt und diskutiert (u.a. Thompson, 2020; Göhlich & Zirfas, 2007; Zirfas, 2018). Im Unterschied zu den Begriffen Bildung und Erziehung ist seine theoretische Fundierung weniger konsistent; dementsprechend lässt sich Lernen als Grundbegriff nicht durchgängig in pädagogischen Einführungen und Handbüchern auffinden (z.B. Opp & Theunissen, 2009; Hellekamps, Plöger & Wittenbruch, 2010; Harring, Rohlfes & Gläser-Zikuda, 2019). Dies lässt sich mit der engen Verwobenheit von Lerntheorien mit psychologischen Ansätzen bzw. der Dominanz psychologisch perspektivierter Lerntheorien erklären (Schulze, 2001), aus der sich das Desiderat einer pädagogischen Theoriekonzeption von Lernen ergibt. *Pädagogische* Perspektiven und Theorien fragen nach dem Vollzug des Lernens. Sie setzen sich damit auseinander, was sich als Inhalt des Lernens kennzeichnen lässt – und

1 »Pädagogik als Praxis der Freiheit bedeutet einen Unterricht, der für alle zugänglich ist. Einen solchen Lehr-Lern-Prozess zu gestalten, fällt denjenigen von uns am leichtesten, die davon überzeugt sind, dass unsere Berufung in gewissem Sinne heilig ist, die glauben, dass unsere Arbeit nicht nur darin besteht, Informationen zu vermitteln, sondern am intellektuellen und spirituellen Wachstum der Lernenden teilzuhaben. Eine Lehrtätigkeit, die die Seele unserer Studierenden respektiert und sich um sie kümmert, ist unerlässlich, wenn wir die notwendigen Bedingungen schaffen wollen, unter denen wirkliches und tiefgründiges Lernen stattfinden kann.« (hooks, 2023, S. 23)

nicht nur damit, in welchem Modus es stattfindet (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 7f.).

Das Verb »lernen« stammt aus dem Mittelhochdeutschen vor dem 9. Jahrhundert und lässt sich semantisch auf die Bedeutung »etwas verfolgen« beziehen (Kluge, 1999, S. 515). Als weitere etymologische Grundbedeutung lässt sich »wissend werden« ebenso wie der »Erwerb von Wissen« herausstellen (Zirfas, 2018, S. 46). Weiterhin lässt sich eine enge Beziehung von Lernen und Lehren, dem »wissen machen«, konstatieren (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17).

Lehren wird in diesem Sinne als umfassende Praxis verstanden werden, die über die bloße Vermittlung von (schulischen) Inhalten hinausgeht und Aspekte wie Wissensvermittlung, Erziehung, Sozialisation sowie die Verbesserung von Lernen und Lernfähigkeit umfasst (ebd.). So lässt sich als einen weiteren Bereich, »in dem Lernen außerhalb von Schule und Unterricht und in anderer Form in Erscheinung tritt«, der der Biographie nennen (Schulze, 2002, S. 139). In diesem Sinne lässt sich mit Schulze das biographische Lernen, auch »lebensgeschichtliche[s] Lernen« genannt, von dem »curricularen Lernen« unterscheiden (ebd., 2001; 2002). Lernen vollzieht sich somit nicht nur im Unterricht, »sondern in vielerlei Formen, an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen des menschlichen Lebens« (ebd., 2002, S. 139). Menschen lernen innerhalb unterschiedlichster Kontexte und Institutionen, bspw. innerhalb familialer Strukturen, ebenso wie in Bildungsinstitutionen; zudem können Lernprozesse auch durch Medien begleitet werden (Göhlich & Zirfas, 2007).

Zur Uneindeutigkeit des Lernbegriffs

Es lassen sich engere und weitere Definitionen und Konzepte von Lernen unterscheiden, die sehr unterschiedliche Perspektiven darauf eröffnen, was unter Lernen verstanden wird. Als enge oder auch sog. »klassische« (mit Thompson auch als dominante) Diskurse des Lernens werden die des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus bezeichnet, welche eine eher psychologische Sicht auf das Lernen vertreten und dieses ergebnisorientiert in Form einer dauerhaften Verhaltensänderung, geistigen Entwicklung oder im Sinne von konstruiertem Wissen verstehen (Thompson, 2020).

Während engere Lernbegriffe bzw. der schulpädagogische Umgang mit eben diesen als kompetenz- und outputorientiert kritisiert werden – da sich hierin nicht die Mehrperspektivität von Lernmöglichkeiten entfaltet und sie exkludierendes Potential aufweisen – lässt sich in einem weiteren Verständnis Lernen mit Erfahrung kontextualisieren bzw. *Lernen als Erfahrung* betrachten, ebenso wie sich »pädagogische Perspektiven« auf Lernen eröffnen (Meyer-Drawe, 2008; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 9ff).

Ein weites Lernverständnis ermöglicht es, Lernen nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert zu denken. Meyer-Drawe versteht Lernen als Erfahrung, also als lebenslangen Prozess, als Vollzug, der sich sowohl dem Zugriff des Lernenden als auch dem des Forschenden entzieht (Meyer-Drawe, 2008, S. 213). Aus dieser Perspektive ist der Prozess des Lernens geprägt von Brüchen, Rissen und Spalten, die mit der Lebensgeschichte der lernenden Person verflochten sind und durch Veränderungen in ebendieser Biographie konflikthafte Prozesse in Gang setzen können (ebd., S. 190). So wird Lernen als Prozess verstanden, der sich nicht aus- und anschalten lässt, der sich somit als widerständig und eben nicht kontrollierbar zeigt, entgegen enger Lernvorstellungen, die diesen als operationalisierbar verstehen. Vielmehr wird ebendiese Erfahrung mit einem Widerfahrnis in Verbindung gebracht, das sich nicht vollständig einfangen lässt, denn »Versagen und Versagungen, Enttäuschungen, Krisen, Fehler usw. sind Bestandteile jeden Lernens und gehören zum Leben selbst. Weder die pädagogische Praxis noch die pädagogische Theoriebildung kann es sich leisten, diesen Umstand außen vor zu lassen« (Xu, 2009, S. 78).

Die hier implizierte Negativität des Lernens lässt sich mit Buck aus einer hermeneutisch-phänomenologischen Perspektive darin beschreiben, dass »Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind.« (Buck, 2019, S. 43). Lernen lässt sich in diesem Verständnis nicht als eine »bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen« (ebd.), sondern vielmehr als »Umlernen« verstehen. Ebendieses Umlernen ist jedoch nicht die bloße Korrektur von Vorstellungen, sondern wird hier vielmehr als »Wandel der ›Einstellung‹, d.h. des ganzen Horizonts der Erfahrung – sowie des Lernenden selbst – verstanden« (ebd.). In diesem Sinne erhalten die Aspekte des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens im Lehr-Lernprozess eine tragende Rolle, da Enttäuschungen und Irritationen – negative Erfahrungen – zu neuen Erkenntnisprozessen führen können (Benner, 2003, S. 97f.).

Aufgrund der Unterschiedlichkeit und Uneindeutigkeit der verschiedenen Theorien des Lernens, schlage ich vor, der Definition von Göhlich und Zirfas zu folgen:

»Lernen bezeichnet die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.« (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 17).

In diesem Zitat, in welchem Lernen aus einer erweiterten Perspektive betrachtet und um den Aspekt der Erfahrung und Leiblichkeit ergänzt wird, zeigt sich, dass sich diese Bestimmung sehr nah an Vorstellungen von Bildung bewegt. Hier lässt sich kritisch fragen, wie die aufgerufenen »basal reflektierten Erfahrungen« aussehen (können) und ob bzw. welche Voraussetzungen diese bei den Lernenden ggf. erfordern und wiederum Exklusionspotential beinhalten.

Forschungsstand zu Lernen und Intersektionalität

Ein intersektionales Verständnis bzw. eine systematische intersektionale Ausarbeitung des pädagogischen Grundbegriffs des Lernens lässt sich in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften bislang nicht verzeichnen (Staab, 2024).

Verschiedene Diskursstränge können jedoch als Vorarbeiten herangezogen werden: Im Rahmen der Diskurse um Vielfalt, Diversität, Diversity, Heterogenität und Inklusion werden mit einer Reflexion von Differenzkonstruktionen sowie Ansätzen intersektionaler Analysen gearbeitet (u.a. Penkwitt & Haas, 2023; Blasse & Haas, 2024; Buchner & Akbaba, 2023; Akbaba & Buchner, 2019; Lindmeier, 2023; 2013; Walgenbach, 2015; Dederich, 2015; Budde & Hummrich, 2015). Weiterhin wird Intersektionalität als Reflexionsinstrument für die pädagogische Praxis diskutiert, sowie als theoretische und methodologische Analyseperspektive bzw. Forschungshaltung um dem pädagogischen Umgang mit Differenz und sozialer Ungleichheit unter einer intersektionalen Perspektive zu betrachten (Riegel, 2016; 2011). Die Verbindung von (Hochschul-)Lehren mit Intersektionalität lässt sich ebenfalls in Veröffentlichungen nachzeichnen (hooks, 1994; 2023).

Wenngleich sich vielfach Auseinandersetzungen mit Lernen und Intersektionalität bzw. Differenz(-konstruktionen) verzeichnen lassen, lässt sich konstatieren, dass sich hier Lernen als pädagogischem Grundbegriff unter einer intersektionalen Perspektive nicht grundlegend theoriesystematisch gewidmet wird und dies nach wie vor ein Desiderat darstellt.

Mögliche Verbindungen von Lernen und Intersektionalität

Lernen intersektional denken I: Lernen auf mehreren Ebenen?

Mit Winker und Degeles Modell der »Intersektionalen Mehrebenenanalyse« (2009) lassen sich drei Ebenen, auf denen Intersektionalität analysiert werden kann, unterscheiden: Erstens die der gesellschaftlichen Sozialstrukturen inklusive ihrer Organisationen und Institutionen (Makro- und Mesoebene), zweitens diejenige von

Prozessen der Identitätsbildung (Mikroebene), sowie drittens die Ebene der kulturellen Symbole (Repräsentationsebene) (Winker & Degele, 2009; v.a. S. 18ff).

Anschließend an diese Unterteilung lässt sich die Frage aufwerfen, auf welchen Ebenen sich Theorien von Lernen identifizieren lassen und daran anknüpfend, inwiefern sich ebendieses Lernen auf der jeweiligen Ebene beobachten lässt? In einem engeren Verständnis ist Lernen konzeptualisiert als mess- und überprüfbares Wissen, an das sich die Ausstellung von Bildungszertifikaten durch (anerkannte) Institutionen anschließt. Dadurch ist es an die Makro- und Mesoebene angebunden. Demgegenüber steht eine erweiterte Perspektive, die Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2008) begreift und somit die Subjektperspektive auf das Phänomen betont, welche mit der Mikroebene in Bezug gesetzt werden kann. Auf der Ebene der Repräsentation lassen sich die Fragen stellen, inwiefern Lernen mit Normen und Ideologien verbunden ist bzw. wie diese aussehen, was sich auf der Repräsentationsebene zeigt (Winker & Degele, 2009, S. 20). Oder anders formuliert fragen wir hier: Welche Bilder, Ideen und Vorstellungen von Lernen existieren gesellschaftlich? Somit lässt sich konstatieren, dass sich die o.g. unterschiedlichen Vorstellungen bzw. Definitionen von Lernen auf die jeweils verschiedenen Ebenen beziehen, die aber in Wechselwirkung miteinander stehen und niemals unabhängig voneinander wirken.

Lernen intersektional denken II: Vier Dimensionen des Lernens

Göhlich und Zirfas (2007) entwerfen eine pädagogische Theorie des Lernens; nach dieser lassen sich vier Dimensionen des Lernbegriffs ausmachen: Das Wissen-Lernen, das Können-Lernen, das Leben-Lernen und das Lernen-Lernen (ebd., S. 180). Die Autor*innen begreifen Lernen als erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich (ebd.). Diese Perspektive auf Lernen wird im Folgenden intersektional durchdekliniert.

Den Aspekt des Wissen-Lernens beschreiben die Autor*innen als einen idealtypisch rein sachlichen Prozess, in dem Körperliches, Soziales, Emotionales, Sprachliches als Wissen ebenfalls rein sachlich lernbar gemacht werden (ebd.). In diesem Sinne wird Wissen-Lernen als *objektiv* verstanden und begreift das Zu-Lernende als objektiv und unterscheidet ebendieses von beispielsweise dem Können-Lernen, also der praktischen Anwendung. In diesem Sinne bezieht sich das sog. *objektive Wissen* auf ein zumeist kanonisiertes, das eine Institutionalisierung z.B. in der Schule dadurch erfährt, dass es in Lehrpläne Einzug erhält (ebd.). Aus einer Perspektive intersektionaler Kritik lassen sich Fragen nach Wissen und Wahrheit aufrufen: Welche Inhalte werden in der Schule wie vermittelt bzw. als Wissensgegenstände gesetzt? Wie wird beispielsweise Lernen über Geschlecht_{er} ermöglicht? Wie werden welche historischen Perspektiven eröffnet? (Postkoloniale Perspektiven fehlen meistens).

Können-Lernen wird als verkörperte Perspektive eröffnet und oft als »praktisches Wissen« bezeichnet; dies wird nicht zur objektivierten Sache, sondern bleibt

jeweils körperlich, sprachlich, emotional, sozial – also leiblich (Göhlich & Zirfas 2007, S. 184). Dieser Aspekt des Lernens ist untrennbar an die lernende Person gebunden: »Können-Lernen heißt, eine bestimmte Tätigkeit(sform) ausführen zu lernen.« (Ebd.). Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sind bspw. spezifische Kulturtechniken, die in der Grundschule erlernt werden sollen. Der Modus, in dem das Können erlernt wird, wird als mimetisches Lernen beschrieben; die Lernenden ahmen hier die Könnenden nach, was einer professionellen pädagogischen Umgebung bedarf, in der dieses mimetische Lernen ermöglicht wird (ebd., S. 186). Hier lässt sich mit einer intersektionalen Analyseperspektive fragen, welche Körper als lehrende Subjekte in Erscheinung treten, an denen mimetisch gelernt werden soll.

Der Aspekt des Leben-Lernens ist pädagogisch im breiten Umfang im 20. Jahrhundert bedeutsam geworden und stellt somit eine historisch jüngere Perspektive auf Lernen dar (ebd., S. 187). Leben-Lernen wird nochmalig in sechs Aspekte unterteilt: Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, Biografisches-, Lebenskunst- und Sterben-Lernen (Göhlich & Zirfas, 2007). Dies stellt eine lebenslange Perspektive auf Lernen dar, die über ein institutionalisiertes Lernen hinausgeht und bis an das Lebensende des Menschen reicht. Das Leben-Lernen stellt m.E. somit Anknüpfungen an Lebenswelten von Personen dar, die einerseits vielfältige Lebensmöglichkeiten und -perspektiven beinhalten – denn z.B. Lebensbewältigung kann je nach Ort und Zeit eines Aufwachsens bzw. Lebens sehr unterschiedlich aussehen – und die gleichzeitig eine Perspektive auf Lernen eröffnet, die einen Universalismus adressiert, da Leben und Sterben alle Menschen vereint. Leben-Lernen aus intersektionaler Perspektive kann i.d.S. jeweils spezifische (Lebens- oder Diskriminierungs-)Erfahrungen von Personen aufgreifen und diese in ihrer jeweiligen Situation betrachten, ohne kategorial zu vereinheitlichen; gleichzeitig lässt es verbindende Perspektiven zu.

Als vierte Dimensionen wurde das Lernen-Lernen genannt:

»Wer ein bestimmtes Wissen, ein bestimmtes Können oder eine bestimmte Lebensweise erlernt, lernt dabei bewusst oder unbewusst auch den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen, Können-Lernen oder Leben-Lernen geschieht.« (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 190).

Aus einer kritischen Perspektive lässt sich die neoliberale Perspektive auf das Lernen-Lernen in pädagogischen Diskursen (z.B. in Bezug auf selbstreguliertes oder selbstgesteuertes Lernen u.a. Kirschner, 2020) fokussieren, innerhalb derer oftmals aus dem Fokus gerät, dass jegliches Lernen abhängig von den jeweiligen Lernvoraussetzungen ist und in diesem Sinne »das Lernen-Lernen, keine neutrale Kompetenz bildet, sondern abhängig bleibt von [einem] spezifischen, nur in bestimmten Milieus zu erwerbenden Habitus.« (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 193). Hier lässt sich mit einer intersektionalen Analysebrille anknüpfen und hervorheben, dass die dar-

gestellte Erwartungshaltung an das Lernen-Lernen ebene Subjekte ausschließt, die habituell hieran nicht anschließen können.

Ausblick: Verlernen als Verbindung von Lernen und Intersektionalität

Zusammenfassend lassen sich sowohl Theorie- als auch und Empirie-Defizite in Bezug auf die Verknüpfung von Lernen/Lerntheorien und Intersektionalität konstatieren. Fragen danach, inwiefern die gesellschaftliche Position das Lernen von Menschen beeinflussen kann, bedürfen einer systematischen erziehungswissenschaftlichen Forschung abseits der Dominanz psychologischer Lerntheorien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Lernen. Insofern lässt sich ein Desiderat von Lerntheorien, die gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsstrukturen theoretisch einbeziehen, konstatieren.

Aus einer machtkritischen Perspektive lässt sich feststellen, dass beim Lernen nicht nur Wissen angesammelt wird, sondern die Lernenden auch zu »PerformerInnen der bestehenden Machtverhältnisse« werden; zugleich besteht aber auch die Möglichkeit, ebendieses machtvolle Wissen kritisch zu hinterfragen (Sternfeld, 2014, S. 12).

Ausgehend von dieser machtkritischen Perspektive auf Lernen wird ausblickend das Konzept des *Verlernens* betrachtet. »Es ist schwer, sich Verlernen vorzustellen. [...] Lässt sich denn mächtiges Wissen einfach so hinter sich lassen?« (Sternfeld, S. 10f.). Ein *einfaches* Verlernen im Sinne eines Überwindens des mächtigen erlernten Wissens erscheint in diesem Sinne nicht möglich; vielmehr lässt sich Verlernen als einen Prozess verstehen, der einer Auseinandersetzung mit der Idee von Lernen und Lerninhalten als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse bedarf (ebd.).

Im Kontext postkolonialer Theorie und Pädagogik stellt Lernen bzw. das Verlernen einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die Diskussion über »Verlernen« als Teil von Lernprozessen mag zwar auf den ersten Blick als ungewöhnlich erscheinen, kann jedoch als Teil einer kritischen Praxis zur Demokratisierung und Dekolonisierung verstanden werden (Castro Varela & Heinemann, 2016, S. 1). Mit Bezugnahme auf Spivak, die im Kontext von kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt von der Notwendigkeit des Verlernens schreibt (Spivak, 1996), votieren Heinemann und Castro Varela dafür, geerbte Privilegien auch als Verlust betrachten zu können, denn wenn

»Privilegien als Erbe und Verlust gleichzeitig betrachtet werden, so entfalten diese nur dann eine destruktive Energie, wenn die Erbschaft nicht als solche reflektiert wird. Werden vorhandene Privilegien also als selbstverständlich genommen und ihre Historizität ignoriert, führt dies zu einer Stabilisierung von Herrschaft und

mithin einer Verkrustung von Machtlinien.« (Castro Varela & Heinemann, 2016, S. 1).

In diesem Sinne soll die Verbindung von Lernen und Intersektionalität gleichermaßen als theoretische Perspektive bzw. Erweiterung des Lernbegriffs verstanden, als auch Intersektionalität unter der Perspektive des Lernens sowie des Verlernens (weiter) gedacht werden.

Literatur

- Akbaba, Y., & Buchner, T. (2019). Dis_ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 240–252.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borelli, F. Heyting, & C. Winch (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft* [Zeitschrift für Pädagogik, 46. Beiheft] (S. 96–110). Beltz.
- Blasse, N., & Haas, B. (2024). Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. In L. M. Staab & A. Kirchner (Hg.), *Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder* [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, 38(2), 5–20.
- Brinkmann, M. (2022). Lernen. In G. Weiß (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Bildungs- und Erziehungsphilosophie – Diskursive Zugänge: Themen und Schlüsselbegriffe der Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Beltz Juventa.
- Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik. In M. Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie* (S. 275–291). Springer VS.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 165–175.
- Castro Varela, M. d. M., & Heinemann, A. M. B. (2016). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! *Zwischenräume*, 10. IG Bildende Kunst.
- Dederich, M. (2015). Intersektionalität und Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 137–151.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.

- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (Hg.). (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz.
- Harring, M., Rohlf, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.
- Hellekamps, S., Plöger, W., & Wittenbruch, W. (Hg.). (2010). *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* [Studienausgabe]. Ferdinand Schöningh.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2023). *Lehren als Überschreitung: Bildung als Praxis der Freiheit* (K. Degner, Übers.). Campus Verlag.
- Kluge, F. (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. De Gruyter.
- Kirschner, A. (2020). *Für welches Leben lernen wir? Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (2013). Das aktuelle Thema: Intersektionalität. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(2), 119–120.
- Lindmeier, C. (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696>
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 3, 6–17.
- Opp, G., & Theunissen, G. (Hg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Klinkhardt.
- Penkwitt, M., & Haas, B. (Hg.). (2023). *Intersektionalität und Inklusive Pädagogik* [Themenheft]. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/57>
- Riegel, C. (2011). Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In S. Bibouche & R. Leiprecht (Hg.), *Nichts ist praktischer als eine gute Theorie – Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft* (S. 169–195). BIS-Verlag.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schulze, T. (2001). Die außerordentliche Tatsache des Lernens. In F. W. Busch & H. J. Wätjen (Hg.), *Oldenburger Universitätsreden*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Schulze, T. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In L. Wigger (Hg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 129–146). Leske + Budrich.
- Staab, L. M. (2024). Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder – Eine Einführung. In L. M. Staab & A. Kirchner (Hg.), *Themenheft: Intersektionale*

- Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder* [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, 38(2), 5–11.
- Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln. In A. Sabisch, T. Meyer, & E. Sturm (Hg.), *Kunstpädagogische Positionen* (Band 30). Universitätsdruckerei.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(2), 121–136.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.
- Xu, X. (2009). *Lernen, Negativität und Fremdheit. Analysen zur Theorie der Negativität und zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium. <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/1840/final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zirfas, J. (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Schöningh.