

Beyond Victims and Perpetrators. Stanford • Sanyal, M. (2021): Identitti. München • Schwemmer, O. (2004): Schuld. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 3. Stuttgart, S. 735–736 • Spranger, E. (1933): März 1933. In: Die Erziehung 8, H. 7, S. 401–408

Situiertheit

„Man kann nicht Zelle oder Molekül ‚sein‘ – oder Frau, kolonisierte Person, Arbeiterin und so weiter –, wenn man beabsichtigt zu sehen und von diesen Positionen aus kritisch zu sehen. ‚Sein‘ ist weitaus problematischer und kontingenter.“ (Haraway 1995, S. 85)

Im Alltag bedeutet ‚situier sein‘ in bestimmten Verhältnissen zu leben oder – wenn es um Objekte geht – an einem bestimmten Ort platziert sein. ‚Situiertheit‘ (latein.: *situs*, Lage, Stellung) meint folglich Gebundenheit beziehungsweise Einbettung in eine Situation oder einen Kontext und markiert so das Gegenteil von Abstraktion und Unabhängigkeit. In dieser Kontrastierung mag ein Grund dafür liegen, weshalb Situiertheit seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts häufiger im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch Verwendung findet: Bezugnahmen auf „große Erzählungen“ (Lyotard) wie Universalität und Freiheit sind in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zunehmend problematisiert worden und im Ausdruck der Situiertheit ist die Relativierung allgemeiner Geltungsansprüche buchstäblich angelegt – ohne sich auf ein spezifisches oder einheitliches theoretisches Rahmenkonzept beziehen zu müssen.

Wenn wir uns den grundlegenden Situationsbezug pädagogischen Wissens (vgl. Koller 2004, S. 12) vergegenwärtigen, ist es überraschend, dass Situiertheit nicht schon lange zum pädagogischen Begriffsrepertoire gehört. In phänomenologischer Hinsicht auf pädagogische Problemstellungen wird der Terminus immer wieder zur Beschreibung eines historischen, sozialen und vor allem leiblichen „Zur-Welt-seins“ des Menschen (Meyer-Drawe 1984, S. 59) aufgenommen. Als Adjektiv (‚situier‘) wiederum ist der Ausdruck innerhalb der Erziehungswissenschaft in Bezug auf ihre Gegenstandsbereiche vor allem mit ‚Lernen‘ assoziiert, seltener mit ‚Wissen‘. Aus dem Adjektiv lässt sich auf zwei Arten ein Nomen bilden: ‚Situiertheit‘, die gewissermaßen den *Zustand* der Einbettung impliziert, oder ‚Situierung‘, die sowohl den Zustand als auch den *Prozess* oder die Praxis bezeichnen kann. Hier wird die bewusste Einbettung respektive die Reflexion der Einbettung von Gegenständen und Subjekten in ihre – sozialen – Kontexte unterstrichen. Insbesondere die Rede vom „situieren Lernen“ erhält in einigen Disziplinbereichen, wie der Medien-, Erwachsenen- oder der Schulpädagogik eine vergleichsweise breite Resonanz. Dieser Beitrag skizziert deshalb zunächst, inwiefern mit der Konjunktur von situier-

tem Lernen in diesen Bereichen die Bedeutung von Situiertheit als effektive Möglichkeit träges Wissen zu vermeiden, beschrieben wird. Mit einem Rekurs auf das lebensgeschichtliche Lernen werden zweitens die im situierten Lernen angelegte sozio-kulturelle Verortung und die Annahme der Aushandlung von Bedeutungen aufgesucht und weiter herausgearbeitet, wobei sich in der Rezeption dieser Ansätze in den unterschiedlichen Bereichen der Erziehungswissenschaft durchaus Überschneidungen ergeben. Im dritten Teil nehme ich mit Donna Haraway einen in der Erziehungswissenschaft bislang wenig systematisch rezipierten Entwurf auf, der die *Situiertheit des Wissens* ins Zentrum rückt. Diese Auseinandersetzung ermöglicht eine erkenntnistheoretische und insbesondere erkenntniskritische Diskussion sowie eine macht- und gesellschaftskritische Rahmung von Situiertheit, die abschließend auf die erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Situiertheit rückbezogen wird.

Wider die Trägheit des Wissens

Begriffsprägend für Konzepte situierten Lernens ist der Beitrag von Jean Lave und Etienne Wenger (1991): *situated learning*. Situiertheit bedeutet dort „a situated activity“, die charakterisiert wird als „participation in the sociocultural practises of a community“ (Lave/Wenger 1991, S. 29). Dieser Entwurf grenzt ↑Lernen von jenen, vor allem kognitionswissenschaftlich orientierten Auffassungen ab, die Lernen als Übernahme oder Internalisierung von ↑Wissen beschreiben und betont demgegenüber, inwiefern der Prozess des Lernens wesentlich von der *Lernsituation*, also dem sozialen und kulturellen Aneignungs- und Anwendungskontext des Wissens abhängig ist (ebd., S. 47 f.). Der Begriff des situierten Lernens wird in der Folge von einer Reihe von Ansätzen übernommen, die von dieser Prämisse ausgehen. In die Erziehungswissenschaft hat diese Auffassung unter anderem in der Medienpädagogik (etwa Mandl/Gruber/Renkl 2002), der Erwachsenenbildung (etwa Gerstenmaier/Mandl 2018) und in der Schulpädagogik im Rahmen der Unterrichtsgestaltung (etwa Hartinger et al. 2011) Eingang gefunden. In der Rezeption wird der Begriff des situierten Lernens beibehalten, die damit benannten Konzepte erfahren allerdings jeweils eigene Schwerpunktsetzungen und theoretische Verknüpfungen.

Einer dieser Schwerpunkte in der Bestimmung von Situiertheit bezieht sich auf die Gestaltung von Lernumgebungen, die möglichst realistische – beziehungsweise wie oftmals betont wird: authentische – Problem- und Handlungszusammenhänge aufgreifen sollen. Geleitet wird diese Anforderung an Lernsettings von der mehr oder weniger explizit ausgesprochenen Zielsetzung sogenanntem trägen Wissen entgegenzuwirken (vgl. Gerstenmaier 2001, S. 16; Stark/Klauer 2018, S. 765). Von diesem Punkt ausgehend wird entweder auf die Selbstorganisation der Lernenden und selbstgesteuertes Lernen gesetzt. Oder es rückt die Begleitung im Problemlösungsprozess mittels unterschiedli-

cher Strategien (*Anchored Instruction*, *Cognitive Apprenticeship*) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei geht es darum, „nicht direkt beobachtbare kognitive Prozesse [...] im kommunikativen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander“ (Stark/Klauer 2018, S. 766) nachvollziehbar zu machen. Damit ist zweifellos ein zentrales Anliegen von Unterricht formuliert, wobei behauptet werden kann, dass diese Aufgabe in vielen Hinsichten auf Lernen und – wie hier präzisiert werden müsste – *Lehren* zutrifft.

Einen weiteren Referenzrahmen, der sich im bisher Gesagten bereits abzeichnet und dessen Bedeutung für Konzepte des situierten Lernens immer wieder hervorgehoben wird, stellen konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorien dar (vgl. Stark/Klauer 2018, S. 764; Gerstenmaier/Mandl 2018, S. 226 f.). Den unterschiedlichen Ansätzen situierten Lernens ist gemeinsam, dass sie Lernen als einen „aktiven Konstruktionsprozess“ (Mikula 2008, S. 61; Mandl/Gruber/Renkl 2002, S. 140) fassen, der selbstgesteuert *und* kooperativ konzipiert wird (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002, S. 44). Die Betonung der Situiertheit des Lernens unterstreicht hier also zum Einen die soziale Dimension des Lernens, die ja von vielen lerntheoretischen Ansätzen geteilt wird, und verknüpft diese zum Anderen mit der in konstruktivistisch orientierten Lernkonzepten bedeutsamen Annahme einer aktiven und kontextabhängigen Wissenskonstruktion. Mit der Verortung des situierten Lernens im konstruktivistischen Theoriehorizont ist zwar keineswegs eine geschlossene theoretische Grundlegung vorgenommen, weil „der Konstruktivismus“ keine einheitliche Position darstellt, aber der Rekurs auf einen aktiven Konstruktionsprozess bietet durchaus einen gemeinsamen Ausgangspunkt zur Infragestellung kognitionswissenschaftlicher Beschreibungen des Lernprozesses, die auf Input-Output-Modelle zurückgreifen und weitestgehend von situativen Bedingungen abstrahieren. In der Erziehungswissenschaft ist die konstruktivistisch gefasste Situierung von Lernen wohl auch deshalb gerade dort vertreten, wo die Bedingungen des Lernens einem besonders intensiven Wandel ausgesetzt sind: so etwa im Zusammenhang mit sogenannten neuen Medien oder der Erwachsenenbildung. Die Konjunktur des Begriffs der Situiertheit im Zusammenhang mit Lernen mag zudem in der Möglichkeit der disziplinären Positionierung begründet liegen, die mit der Hinwendung zu den sozialen und situativen Bedingungen des Lernens verbunden ist. Der Verweis auf die Situiertheit des Lernens eröffnet eine pädagogische Sicht auf das Lernen und damit eine Verortung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Einbettung von Aushandlungsprozessen

Wenn situiertes Lernen nicht vorrangig als Aneignung und Anwendung von Wissen, sondern im Kontext der Aneignung von Biographie in den Blick

kommt, wie beispielsweise bei Regina Mikula, rückt die soziokulturelle Verortung, wie sie oben bereits thematisiert wurde deutlicher in den Vordergrund (vgl. Mikula 2008, S. 62 f.). Biographische Lernprozesse werden in diesem Zusammenhang als Re-Konstruktionsleistungen gefasst, die abhängig sind von sozialen Kontextfaktoren wie Geschlecht, Milieu, Herkunft sowie „einer bestimmten kulturellen Verortetheit“ (ebd., S. 63). Im Rückbezug auf Lave und Wenger (1991) bedeutet Situiertheit hier wieder die Einbettung in gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse und keineswegs lediglich die Berücksichtigung des unmittelbaren Aneignungs- und Anwendungskontextes. Wobei weniger die allgemeine Analyse des Zusammenwirkens von sozialen Kategorien in den gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen angestrebt wird [↑Intersektionalität], vielmehr werden in diesem Ansatz die aktiven Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Mikula 2008, S. 70) im gesellschaftlichen Kontext relevant.

Dem kommunikativen Austausch und der Partizipation kommt dabei ein hoher Stellenwert zu, da in den *communities of practice* die (kollektive) Aushandlung von Bedeutungen stattfindet: „situated negotiation and renegotiation of meaning in the world“ (Lave/Wenger 1991, S. 51 f.). Der dänische Erziehungswissenschaftler Knud Illeris weist im Hinblick auf die Interaktionsdimension des situierten Lernens darauf hin, dass es Lernende mit drei Ebenen der Interaktion zu tun haben: mit einer „unmittelbaren und nahen Seite der Lernsituation“ (Illeris 2010, S. 204) sowie mit einer dieser Sphäre „zugrundeliegenden gesellschaftlichen Situation“ (ebd.), die das Lernen gewissermaßen strukturiert. Darüber hinaus erweise sich auch die materielle Umgebung der Lernenden als „sozial und gesellschaftlich vermittelt“ (ebd.). Insbesondere den letztgenannten Aspekt unterstreicht Illeris und rückt damit die für die Konstruktion von Wissen bedeutsame Erkenntnisrelation, also das Subjekt-Objekt-Verhältnis in den Fokus der Aufmerksamkeit. Wissen über sich und die Welt erweist sich im Sinne eines solcherart gedachten situierten Lernens als Aushandlungssache. Wobei die Aushandlung als mehr oder weniger bewusst in historische, geographische und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebettet konzipiert ist. Limitationen, die sich aus der Verstrickung in die kulturellen, gesellschaftlichen und biographischen Verhältnisse etwa aufgrund von Ungleichheit, Privilegierung oder Marginalisierung ergeben [↑Privileg], bleiben in dieser Konzeption situierten Lernens ausgespart. Unterschiede sind zwar wichtig für den Prozess der Bedeutungsaushandlung, aber eher im Sinne unterschiedlich weit fortgeschrittener Lernender.

Positionierung und partiale Perspektiven

An dieser Stelle gehe ich auf ein Konzept ein, das als Bündelung gesellschafts- und erkenntniskritischer Einsprüche gegenüber einzelner bisher skizzierter

Bedeutungsfacetten von Situiertheit gelesen werden kann und auf diese Weise Bedeutungsverschiebungen in der Bestimmung des Begriffs vornimmt. Die Rede ist von Donna Haraways Entwurf *situierter Wissens*. In ihrem Essay „Situierbares Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive“ charakterisiert Donna Haraway (1995) Situiertheit¹ als Verkörperung, Verortung und Positionierung. Situierbares Wissen – im englischen Original *situated knowledges* – bestehe in einer „Vielfalt partialen, verortbaren, kritischen Wissens“ (ebd., S. 84), das Lokalisierung, kritische Überprüfung und Verantwortlichkeit für unser jeweiliges Wissen miteinschließt [↑Kritik]. Haraways Vorschlag einer Reformulierung von Objektivität – eines der zentralen Kriterien wissenschaftlichen Wissens – bezieht sich auf kritische Einsätze, die feministischen und postkolonialen Theorien sowie den *Cultural Studies* zuzuordnen sind. Dabei geht es nicht nur darum zu prüfen, in welcher Weise sich Macht- und Herrschaftsordnungen, die zwischen Subjekten² beziehungsweise zwischen Subjekten und Objekten bestehen, in unserem Wissen immer wieder konstituieren und wie sie unser Wissen verändern können. Die Situierung des Wissens zielt ebenso darauf, die wirkmächtigen Grenzziehungsprozesse im Blick zu behalten, die unser Wissen hervorbringt – etwa zwischen Subjekt/Objekt, Natur/Kultur, Frau/Mann, West/Rest – und verknüpft damit die Forderung nach partialen Perspektiven. Das bedeutet Situierung als Praxis der Begründung von Wissen *in* den widersprüchlichen gesellschaftlichen und epistemischen Verhältnissen zu verstehen, die zwar jeweils verortet werden muss, vermeintlich selbstidentische (Kritik-)Standpunkte aber zugleich problematisiert. Die Situierung des Wissens schließt also Fragen danach mit ein, *wessen* Wissen jeweils angesprochen ist, *wessen* Kontexte sich darin einschreiben und *was* als Wissen geltend gemacht wird – ohne mit universal gültigen Antworten zu rechnen, sondern mit Blick auf die mit unseren Darstellungen von Welt vorgenommenen Ein- und Ausschlüsse. Im Zusammenhang mit dem konsequenten Befragen und Überprüfen verkörperter und zeitlich wie räumlich verorteter Sichtweisen, die wir einnehmen, kann Wissen im Ergebnis nur als partiale Perspektiven behauptet werden.

Liegt der Fokus auf der Verkörperung und Partialität der situierten Subjekte, sind durchaus Anschlüsse zu einer phänomenologisch akzentuierten Situiertheit auszumachen, die – wie etwa bei Meyer-Drawe (1984) – durch die Leiblichkeit und Brüchigkeit des Subjekts charakterisiert ist. Resonanz haben

1 Hier geht der Begriff auf *situatedness* bei Adrienne Rich zurück (vgl. Forster 2019, S. 151).

2 Wobei die Ungleichheit unter den Wissenssubjekten selbst Gegenstand kritischer Auseinandersetzung ist: „Einige Differenzen sind spielerisch, andere bilden eher die Pole eines weltweiten historischen Herrschaftssystems. ‚Epistemologie‘ heißt, die Differenz zu erkennen“ (Haraway 1995, S. 48).

die Überlegungen zur Situierung des Wissens und seiner Subjekte in der Erziehungswissenschaft unter anderem in der Kritik „der programmatischen Dethematisierung des Erkenntnissubjekts“ (Rieger-Ladich 2017, S. 22) gefunden, verknüpft mit einem Plädoyer für einen reflexiven erziehungswissenschaftlichen Modus. Ein solcher Modus zeigt sich zum Beispiel auch darin, dass in den letzten Jahren häufiger die institutionell-strukturellen Bedingungen der Wissensgenerierung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft diskutiert werden (vgl. Büniger/Jergus/Schenk 2016). Insgesamt fällt allerdings auf, dass situiertes Wissen in der Erziehungswissenschaft seltener und systematisch weniger nachvollziehbar rezipiert worden ist als das Konzept des situierten Lernens. Einzelne Bezugnahmen finden sich etwa in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. Forster 2019, Rabl 2014, Rieger-Ladich 2009), der Gendertheorie/Geschlechterforschung (vgl. Gransee 1999), der Frühpädagogik (vgl. Prigge/Simon/Schildknecht 2019) oder der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Mai/Merl/Mohseni 2018). Interessanterweise ist keineswegs bloß die Situiertheit des Wissens, sondern das Wissen an sich als pädagogischer Grundbegriff und Gegenstandsbereich längst nicht in vergleichbarer Weise ausgearbeitet, wie etwa Lernen, Bildung und Erziehung. Während die *Vermittlung* von Wissen „seit jeher eine der großen Aufgaben der Pädagogik“ (Ruhloff 2007, S. 19) darstellt, hat das Wissen in seiner (erkenntnis-)theoretischen Dimension für die Erziehungswissenschaft eher den Stellenwert einer impliziten Kategorie.

Kommen wir zurück zur Situiertheit bei Haraway, so zeichnet sich diese durch ein Plädoyer für kritische Positionierungen aus, obwohl – oder gerade weil – wir uns nicht auf ein souveränes Erkenntnissubjekt beziehen können. In der von Haraway entwickelten kritischen Perspektive auf die Erkenntnisrelation erscheint selbst die für feministische (Erkenntnis-)Theorie bedeutsam gewordene Differenzierung von biologischem Geschlecht (*sex*) und sozialem Geschlecht (*gender*) fragwürdig, wenn sie als Fortschreibung der Idee fungiert, dass sich sozio-kulturelle Vorstellungen in einem als passiv gedachten ‚natürlichen‘ Körper manifestieren. Situiertheit (Wissens-)Objekte werden – gewissermaßen in Weiterführung der Adorno’schen Kritik am identifizierenden Denken – als ‚irreduzibel Andere‘ konzipiert, die zwar unter ungleichen Bedingungen, aber aktiv am Erkenntnisprozess beteiligt sein können.

Worum es kritischer Theorie letztlich gehen müsse, beschränkt sich in dieser Sichtweise keineswegs auf das Bewusstsein oder Verständnis für die Prozesse der Hervorbringung von Bedeutungen und Körper, sondern zielt darauf, „in Bedeutungen und Körpern zu leben, die eine Chance auf eine Zukunft haben“ (Haraway 1995, S. 79). Angesichts gegebener Ungleichheitsverhältnisse, die für manche Körper diese Chancen schmälern, ist im Konzept des situierten Wissens eine „Hoffnung auf Veränderung von Wissenssystemen und Sichtweisen“ (ebd., S. 85) angelegt. Die Situierung von Wissen entfaltet so eine politisch-ethische Dimension und verweist darauf, dass mit unserem Wissen

nicht nur Beschreibungen von Welt angesprochen sind, sondern auch eine *Verantwortung* für die *Gestaltung* der Welt und ihrer Verhältnisse. Die aktive Wissenskonstruktion, die in situierten Lernkonzepten im Zentrum steht, verliert in der von Haraway vorgeschlagenen Perspektive buchstäblich ihre Gleich-Gültigkeit – Situierung wird zur Positionierung.

Situiertes pädagogisches Wissen

Inwiefern trägt die Rede von der Situiertheit nun zur Differenzierung pädagogischen Wissens bei? In einer Hinsicht haben wir gesehen, dass der Begriff in den verschiedenen Disziplinbereichen und Akzentuierungen von Bezugstheorien im Bedeutungsfeld von problembasiertem Lernen, sozio-kultureller Einbettung von Aushandlungsprozessen und partialer Perspektive, die mehr oder weniger mit der Körperlichkeit der Akteur*innen rechnet, eher schillert, als dass der Begriff per se zur Schärfung von pädagogischen Problemperspektiven beizutragen vermag. Gleichwohl ist das, wenn wir die zuletzt aufgenommene Konzeption von Situiertheit zugrunde legen, ja gerade die Pointe der Situierung: es geht darum, das eigene Sehen, Denken und Sprechen zu verorten.

Bezogen auf die Fragehorizonte der Erziehungswissenschaft – insbesondere der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – kann dieser Anspruch etwa mit dem Plädoyer für einen reflexiven Modus in der Erziehungswissenschaft übersetzt werden, der die sozialen und kulturellen Bedingungen der erziehungswissenschaftlichen Theoriegenerierung gesellschafts- und machtkritisch im Blick behält und die Akteur*innen in der Erziehungswissenschaft als vielfältig situierte Subjekte thematisiert. In einem solchen Modus – wenn er auf partiale Perspektiven zielt – ist es dann nicht gleichgültig, wer diese Fragen vorantreibt und wer sie hintanstellt sowie in welchen Kontexten diese reflexive Auseinandersetzung stattfindet. Je nach Situiertheit ist das ein heikles Unterfangen, das vorteilhafte Positionen ins Wanken bringen kann oder es hält das Versprechen auf Teilhabe von marginalisierten, prekären Positionierungen bereit. Wenn wir Erziehungswissenschaft als kontinuierliche Praxis situieren, dann kann zudem in den Blick kommen, inwiefern ihre Subjekte und Objekte in die Bedingungen ihrer Hervorbringung verstrickt bleiben (vgl. Messerschmidt 2009) und vermeintlich eindeutige Entweder/oder-Zuordnungen in Bewegung geraten – zumindest für diejenigen, die es schaffen im Diskurs zu bleiben. In einer solchen Sicht auf die Situation der Disziplin erscheint es vielleicht plausibel, weshalb der Begriff, der diese Situationsbedingtheit in seinen sozio-kulturellen, gesellschaftlichen bis hin zu den körperlichen Bedeutungsfacetten aufgreift, immer wieder hoffnungsvolle Konjunktoren erlebt, aber eigentlich keine feste Position im Vokabular der Erziehungswissenschaft inne hat. Nicht zuletzt in jenen Zusammenhängen, in denen sich Erziehungswissenschaft als *Allgemeine* Erziehungswissenschaft versteht, markiert die bewusste

Reflexion der Situiertheit als Anerkennung der Partialität von Wissensansprüchen eine durchaus ambivalente Herausforderung.

Die mit der Situierung pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens verbundenen Ansprüche auf Verkörperung, Verortung und Positionierung beziehen sich also nicht nur auf einzelne Gegenstandsbereiche der Pädagogik, sondern insbesondere auf die wissenschaftliche Wissensproduktion – und damit auch auf das erziehungswissenschaftliche Wissen über Situiertheit selbst. So gesehen geht es nicht darum, Situiertheit, situiertes Lernen, situiertes Wissen oder seine mögliche Relation zu Beschreibungen eines Bildungsprozesses in eindeutiger Weise zu identifizieren, sondern die Begrenztheit und *Grenzziehungsprozesse* im Blick zu behalten – und zu verantworten, von wo aus etwas als situiertes Lernen, situiertes Wissen oder vielleicht auch als situierte Bildung erscheinen mag.

Christine Rabl

Bonusmaterial

Mitgusch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart • Singer, M. (2005): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. Wien • Spivak, G. (2009): Outside in the Teaching Maschine. London • Walgenbach, K. (2017): Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen • Weber, J. (2010): Situiertheit, Verkörperung, Emotion: Unschärfe Begriffe als technowissenschaftliche Innovationsressource. In: Ernst, W. (Hrsg.): Geschlecht und Innovation. Gender-Mainstreaming im Techno-Wissenschaftsbetrieb. Berlin

Literatur

Adorno, T. W. (1966/1973): Negative Dialektik. Frankfurt/Main • Bünger, C./Jergus, K./Schenk, S. (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘. In: Erziehungswissenschaft 27, H. 53, S. 9–19 • Forster, E. (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, W./Casale, R./Ter-vooren, A./Zirfas, J. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 139–154 • Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2018): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 221–233 • Gransee, C. (1999): Geschlecht als ‚artefaktische Natur‘? Anmerkungen zum identitätskritischen Ansatz von Donna Haraway. In: Behm, B./Heinrichs, G./Gransee, C. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, S. 203–218 • Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main • Hartinger, A./Lohrmann, K./Rank, A./Fölling-Albers, M. (2011): Situiertes Lernen. In: Kiel, E./Zierer, K. (Hrsg.): Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Band 3. Hohengehren, S. 77–86 • Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn • Koller, H.-C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart • Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York • Mai, H./Merl, T./Mohseni, M. (Hrsg.) (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden • Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim, S. 138–148 • Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/Main • Meyer-Drawe, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München •