

3|2015

Antje Schuhmann

## **Transdisziplinarität als Lehre der Inklusion: 'Thinking about Thinking'**

### **Abstract**

This contribution explores the politics of transdisciplinarity on three interconnected levels: Firstly, transdisciplinarity as an aspect within the political economics of university management. Secondly, in relation to universities socio-political significance in transitional societies in the global South, grappling with historic legacies of violence and exclusion shaping today's socio-political complexities. Thirdly, as a crucial element of critical pedagogy in relation non-hierarchical and non-violent forms of communication and interaction assisting assist students and teachers in unlocking their individual potential, to develop critical thinking skills, a consciousness of freedom versus authoritarianism and of self-situatedness in relation to power and privilege—ultimately empowering them to be socially and politically responsive and responsible.

### **Résumé**

Dieser Text untersucht die Politiken der Transdisziplinarität aus drei verschiedenen aber zusammenhängenden Perspektiven. Erstens, Transdisziplinarität als Aspekt der politischen Ökonomie universitären Managements. Zweitens, Transdisziplinarität und die sozio-politische Verantwortung von Universitäten insbesondere in den Post-Konflikt Gesellschaften des globalen Südens welche komplexe Transformationsprozesse navigieren müssen. Drittens, als wichtiges Element emanzipatorischer Pädagogik mit dem Ziel offene gesellschaftliche Räume zu schaffen in der Lernende und Lehrende gegenseitig ihr Potential entwickeln, die kritisches Denken, ein Bewußtsein von Freiheit versus Obrigkeitsgläubigkeit und ein Verständnis der eigenen Situiertheit im Verhältnis zu Macht und Privilegien fördern, und damit letztendlich transformierend in die breitere Gesellschaft hinaus wirken.

### **Références électroniques**

Antje Schuhmann, *Transdisziplinarität als Lehre der Inklusion: 'Thinking about Thinking'*, © 2012 Quaderna, mis en ligne le 28 janvier 2016, url permanente : <http://quaderna.org/?p=420>

Tous droits réservés

# Transdisziplinarität als Lehre der Inklusion: 'Thinking about Thinking'

Antje Schuhmann

University of the Witwatersrand

Dieser Tage heißt es Transdisziplinarität sei ein neues Zauberwörter das mit vielen Versprechungen locke. Interdisziplinarität, ein erster Schritt auf dem Weg in solch vielversprechende Forschung, wird als schon gut verankerte akademische Praxis beschrieben. Dagegen wird Transdisziplinarität heute, insbesondere in den Gesundheits- und Umweltwissenschaften, als „the right thing to do“ gesehen, steht es doch für innovative Wissensproduktion, verantwortliche Forschung, gegenseitiges von einander Lernen und für die Auseinandersetzung mit den „echten“ Problemen dieser Welt.<sup>1</sup> Maasen, Lengwiler und Guggenheim argumentieren weiter, dass hier eine „Ordnung akademischer Wissensproduktion“ entsteht, welche neue Formen von institutionellen Arrangements, Methoden, Prozessen sowie der Kollaboration mit sich bringt.<sup>2</sup> *Doing transdisciplinarity* verspricht Wissen-Schaffen und Gesellschaft auf verantwortliche Weise durch „democratizing expertise“ anzunähern.<sup>3</sup> Ist dies das Echo früherer Forderungen nach gesellschaftlicher Relevanz, danach, dass das Potential akademischer Institutionen zur inneren und äußeren Transformation endlich realisiert werde?

## Zum Verhältnis von Universität und Gesellschaft

Zu einer Zeit als Disziplinen in Form von epistemologischen und organisatorischen Prinzipien den akademischen Alltag schon feste im Griff hatten, also vor ungefähr hundert Jahren, dachte Antonio Gramsci darüber nach wie eine radikale Veränderung des bürgerlichen Bildungssystems dazu beitragen könne Gesellschaften zu transformieren.<sup>4</sup> Einzelne Aspekte seiner Ideen lassen sich zu Denkern des 18. und 19. Jahrhunderts zurückverfolgen, also in eine Epoche, wo sich bürgerliche Ideale und Subjektivierungsprozesse im Zuge anti-monarchistischer Bewegungen etablierten. Das deutsche Bildungswesen stand lange einerseits in der Tradition des preußischen Militarismus und

---

<sup>1</sup> Alle folgenden Referenzen zu Hark sofern nicht anderweitig spezifiziert, beziehen sich auf den Vortrag „Transreflections. Transformations of Knowledge—Intersectional Feminism—Transdisciplinary Alliances“ welcher wiederum mit Materialien des Projekts „Nach Bologna. Gender Studies in der ‘unternehmerischen Hochschule’“ arbeitet und in einer deutschen Version 2014 auf publiziert wurde: Sabine Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus—transdisziplinärer Beziehungssinn“, *Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen—theoretische Interventionen*, Hrsg. Gerline Malli und Susanne Sackl-Sharif, Münster, Westfälisches Dampfboot, 2014, p. 195-206. Frank Kessler, „Overcoming Obstacles“, *Konferenzreihe—International Dialogue on Education Berlin. Exploring Difference: Transdisciplinary Research and its Impact on Higher Education Institutions*, Hrgs. Annette Julius Daad, Berlin, ID-E Berlin, 2011, p. 8. Sabine Maasen, Martin Lengwiler und Michael Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No.6 (July 2006), p. 394-398.

<sup>2</sup> S. Maasen, M. Lengwiler und M. Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *op. cit.*, p. 394.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 399.

<sup>4</sup> Zitiert in Merckens 2004, p. 1. Gramsci publizierte diese Ideen in dem Artikel „Sozialismus und Kultur“ in der Zeitung der Sozialistischen Partei Italiens *Grido del popolo*, 29.1.1916.

autoritärem Unterrichtsstils und andererseits der von Reformpädagogen wie Heinrich Pestalozzi, Ludwig Feuerbach, Frithjof Grundtvik, Wilhelm von Humboldt et.al. Anstelle von militärischem Drill favorisierten diese ein holistisches Bildungsmodell, welches auf die gesamte Entwicklung eines Menschen durch Bildung abzielte und damit zur Schaffung einer aktiven Gesellschaft von Bürgern beizutragen vermochte: die Bildung eines Menschen verlange dessen Einbindung und Einmischung in die Gesellschaft. Der Drang des entstehenden Bürgertums nach individuellen Freiheiten spiegelt sich in solchen bildungspolitischen Ansätzen wieder. Der Schweizer Heinrich Pestalozzi, tätig zur Zeit der französischen Aufklärung, sah Bildung als eine Möglichkeit die moralische Weiterentwicklung der Menschheit voranzutreiben. Seine Vorstellungen eines humanistischen Universalismus (anstelle von technischem Pragmatismus) beinhaltete auch fächerübergreifendes Lernen. Dies sollte den Wechsel des Berufes ermöglichen, einen (?) wichtigen Aspekt auf dem Weg zur Überwindung einer rigiden Ständegesellschaft hin zu einer Bürgergesellschaft. Anstelle der Aristokratie oder der Kirche sollten Universitäten als selbstverwaltete, freie Bildungs- und Forschungseinrichtungen der Gesellschaft und dem Staat dienen, von letzterem finanziert aber dennoch von diesem unabhängig und als solches zentrale Orte von bürgerlichen Wertvorstellungen und gesellschaftlichem Wandel werden. Als Gramsci zu Beginn des 20. Jahrhunderts seine Klassenanalyse entwickelte, betrachtete er diese Werte und ihre akademische Umsetzung nicht länger als gesellschaftlich transformativ. Er stellte der allgemein üblichen Vorstellung eines Intellektuellen, welcher als neutral, objektiv und damit als außerhalb der Gesellschaft situiert imaginiert wurde, die Idee des organischen Intellektuellen gegenüber.<sup>5</sup> Diese (oder dieser) beschrieben die Gesellschaft nicht nur, sondern seien vielmehr in der Lage die Emotionen und Erfahrungen einer Gruppe zu artikulieren.<sup>6</sup> Gramsci argumentierte, dass das ermächtigende Potential solcher Artikulationen nicht nur privilegierten Personen oder Gruppen<sup>7</sup> sondern allen jenen, welche an den Rändern der Gesellschaft situiert seien, ebenso zugänglich sein müsse. Gramsci entwirft hiermit Bildungsinstitutionen als antizipierende Inseln, geformt nach den Prinzipien von imaginär schon transformierten Gesellschaften, welche das Morgen im Hier und Jetzt zu realisieren vermögen. Die radikale Erneuerung von Bildungspolitik, wie sie Pestalozzi, Humboldt, Gramsci oder auch Frithjof Grundtvik, der Initiator der dänischen Volkshochschule- Bewegung, Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelten, zielte immer auf die eine oder andere Weise darauf ab, Gesellschaft zu verändern.

Hat sich die Kluft zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in den letzten 100 Jahren verändert, haben Universitäten es geschafft inklusive und transformative Inseln, oder um mit Mao zu sprechen „befreite Gebiete“ zu werden, oder fahren sie fort soziale Eliten und Exklusion zu (re)produzieren? Materialisieren sich die Versprechungen von *doing transdisciplinarity* in der Etablierung inklusiven Wissen-Schaffens und in der Entwicklung organischer Intellektueller jenseits von etablierten Expertentums und führt dies zur Pluralisierung und Demokratisierung von Problemstellungen und Lösungsansätzen? Gerade für post-konflikt Gesellschaften, welche sich mit der aktuellen Gewaltförmigkeit von Vermächtnissen jahrhundertelanger kolonialer Unterdrückung und heutigen

---

<sup>5</sup> Gramsci argumentiert, dass Intellektuelle, wie beispielsweise Wissenschaftler, Philosophen, Kulturschaffende und in einem breiteren Sinne all jenen, welche soziale Prozesse organisieren und anleiten, stehen in Beziehung zu ideologischen Institutionen wie dem Erziehungs—und Bildungssystem, den Medien, Lobbygruppen u.a. in denen soziale Hegemonie produziert wird. Um hegemoniale Macht aufrecht zu erhalten oder aber um diese durchzusetzen ist es zentral Intellektuelle zu assimilieren—am effektivsten geschieht dies wenn eine Klasse (Gruppe) ihre eigenen organischen Intellektuellen hervorbringt.

<sup>6</sup> Die Arbeit mit und über Emotion ist heute auch in den Sozialwissenschaften ein etabliertes Forschungsfeld. Siehe hier u.a. zu die Arbeit von Jonathan H. Turner, „The Stratification of Emotions: Some Preliminary Generalizations“, *Sociological Inquiry*, Vol. 80, No. 2 (May 2010), p. 168-199.

<sup>7</sup> Gramsci's damaliger konzeptueller Rahmen war die Klassenanalyse und in seinen Ausführungen bezieht er sich auf die Hegemonie der bürgerlichen Klasse und ihrer Intellektuellen. Im Folgenden werde ich dies auf ein breiteres Verständnis von Interessen-Gruppen oder identitär-gefassten Communities anwenden welche sich in einem spezifischem Verhältnis zur Macht und hegemonialen Diskursen (incl. Praktiken) erleben also beispielsweise ImmigrantInnen, LGTBI Personen, Jugendliche— ohne dabei allerdings eine interne Homogenität zu Grunde zu legen.

Formen neo-liberaler Ausbeutung auseinandersetzen müssen, wäre es wichtig vielfältige Brücken zwischen dem sogenannten Elfenbeinturm und den sich in Transformation befindlichen Gesellschaften zu bauen. Hier kommt dem Konzept des *citizens scholars*,<sup>8</sup> welches ich im folgenden weiterentwickeln werde, eine zentrale Rolle zu. Ich schlage vor, den transdisziplinären Seminarraum als „temporär befreiten Zone“<sup>9</sup> zu begreifen, der die Beziehung zwischen Lehrendem oder Lehrender und StudentIn, ein anderes soziales Miteinander und ein anderes Verständnis von Wissensproduktion vorwegnehmen. Erfahrungen, Analysen und Wissen werden als in den jeweiligen Positionalitäten situiert begriffen und dadurch tritt anstelle der scheinbar objektiven Produktion von Wissen, welches herkömmlicher Weise von oben nach unten weitergereicht wird, eine Dezentralisierung der traditionellen Intellektuellenposition ein.<sup>10</sup> Dies hat die Auflösung des Phantasmas eines archimedischen Punktes, an dem absolutes Wissen residierte, zur Folge.

Transdisziplinarität, basierend auf Modellen der Partizipation, welche das Innen—Außenverhältnis von Disziplinen und der Universität selbst als dem ursprünglich exklusiven Ort von Wissen-Schaffen auf den Kopf stellt, ist Teil dieser Dezentrierungs-Prozesse. Es scheint, als ob uns *doing transdisciplinarity* dem Ideal der Demokratisierung von Expertise näher bringt. NGO's, *think tanks*, öffentliche, staatliche, parteinahe, wirtschafts- und industriegeförderte Forschungseinrichtungen, soziale Bewegungen, Stiftungen—um nur einige Agenten zu nennen—kollaborieren auf unterschiedliche Weise. Transdisziplinarität als erweiterte Form von Interdisziplinarität verwischt die Grenze zwischen ehemals disziplinär autorisiertem Wissen, zwischen akademischem „Profi“ und nicht-akademischem „Laien“, und kompliziert in Folge die Disziplinierung des Frag- und Denkbaren, von Problemstellungen und Lösungsansätzen. Zwei Fragen tauchen auf: Ist Transdisziplinarität in der Tat jener so lange gesuchte Schlüssel welcher den Elfenbeinturm zu öffnen vermag und wie lehren wir jene Fähigkeiten und Kenntnisse, also die Theorie und Praxis, welche transdisziplinäre Arten von Wissen-Schaffen benötigen, wie lehren wir die Kompetenz der Transdisziplinarität oder, *transdisciplinary literacy*?

### ***Pimp your Project.* Transdisziplinarität, die Exzellenzinitiative und die neue unternehmerische Universität**

Da gibt es einerseits Stimmen, die uns vor zu viel und andererseits Stimmen, die uns vor zu wenig Transdisziplinarität warnen. Zuerst einmal wird der Mangel an Umsetzung und Übersetzung von transdisziplinären sowie von interdisziplinären Praxen in akademische Verwaltungsprozesse und andere institutionelle Mechanismen (beispielsweise bei der Evaluierung im Zusammenhang mit Beförderungsanträgen) genannt. Für die USA beschreibt Frank Kessler den *tenure track* Prozeß sowie die Notwendigkeit, seine Forschung in hochkarätigen *peer reviewed* Journals zu publizieren, welche immer noch maßgeblich disziplinär verankert sind, als die zentrale Hindernisse für transdisziplinäre Arbeit.<sup>11</sup> Auch im deutschen Kontext, so argumentiert Sabine Hark, sei trotz der Rhetorik von der Hybridisierung akademischer Disziplinen und der Entwicklung von fächerübergreifenden

---

<sup>8</sup> James Arvanitakis und David Hornsby, „Are Universities Redundant?“, *Universities, Citizen Scholars, and the Future of Higher Education*, Hrsg James Arvanitakis und David Hornsby, New York, Palgrave MacMillan Publishers (Publikation bevorstehend). Mein Kapitel in diesem Buch beinhaltet eine ausführlichere Beschreibung und Analyse jener Unterrichtspraxen welche ich in diesem Text in verkürzter Form vorstelle.

<sup>9</sup> Das Konzept der Temporären Autonomen Zone (TAZ) geht auf den New Yorker Anarchisten Hakim Bey zurück, dessen Arbeit ich in meinem Text „How to be Political? Art Activism, Queer Practices and Temporary Autonomous Zones“ (2014) ausführlicher diskutiere.

<sup>10</sup> Als Beispiel sei hier unter Anderem das *Citizen Scholars Program* der Universität von Amherst, Massachussets, USA, genannt.

Qualifikationsprogrammen im Zuge des Bologna Prozesses die jeweilige akademische Disziplin immer noch Zentrum akademischer Wissenschaftlichkeit.<sup>12</sup> Eine weitere Kritik ist der Verlust der disziplinären Identität. Peter-André Alt, Präsident der Berliner Humboldt- Universität, warnt gar nicht vor einer Zunahme von transdisziplinärer Forschung, allein schon der Zuwachs an Interdisziplinarität bereitet ihm Sorge.<sup>13</sup> Die Etablierung von neuen Wissensfeldern mag zwar gut für eine produktive Forschungslandschaft sein und neue Themen und neue Curricula entwickeln, die Sozial- und Geisteswissenschaften seit den 1960ern seien hierfür ein gutes Beispiel war es doch damals Jürgen Habermas, der im Kontext interdisziplinären Denkens eine radikale Methodenkritik formulierte. Doch heute, so Alt, haben sich die Verhältnisse zugunsten eines Pragmatismus verschoben, der Interdisziplinarität zu einem Innovationssymbol in großangelegten europäischen Forschungsprojekten reduziere. Als Konsequenz und vermittelt durch interdisziplinäre Qualifikationsprogramme operieren junge Wissenschaftler viel zu früh mit interdisziplinären Ansätzen, ohne vorher in ihrer jeweiligen Disziplin Fuß gefaßt zu haben. Der Trend zu dieser akademischen Kultur geht laut Flink, Rogge, Roßmann, Simon auf die frühen 1990er zurück. Damals forderte die deutsche Bildungspolitik mehr Wettbewerb unter Universitäten, Profilbildung durch Ausdifferenzierung und die Einführung von effizienterer Organisation im Sinne von *public management*.<sup>14</sup>

Dies führt zu einer weiteren kritischen Reflektion über Transdisziplinarität im Kontext dessen, was Hark als die Entstehung der unternehmerischen Universität beschreibt.<sup>15</sup> Sie situiert das Entstehen der modernen Universitäten des 19. Jahrhunderts in Karl Polanyis Theorie über die große Transformation, ein Text, in dem er den Einfluss der Entstehung modernen *market societies* (als Folge der Wechselwirkung von Nationalstaat und Marktwirtschaft) auf die britische Gesellschaft analysiert.<sup>16</sup> Hark argumentiert, dass Universitäten noch bis vor kurzem Teil solch eines Transformationsprozesses waren und damit sowohl eine Rolle in der Formation nationaler Kulturen als auch von Nationalstaaten spielten. In diesem Sinne waren Universitäten nationale Unternehmungen, die auf einem Tauschverhältnis zwischen Staat und Wissenschaft basierten: akademische Freiheit wurde gegen die Mitwirkung an nationalen Identitätspolitiken gehandelt. Aktuell jedoch, so Hark, lässt sich eine andere Transformation beobachten: die globale Neuerfindung der „Universität als unternehmerische Einheit, deren vorrangige Aufgabe nicht länger die Produktion guter Bürger sondern die Sicherung globaler Wettbewerbsfähigkeit ist“.<sup>17</sup> In der neuen Dynamik „Staat—Markt—Universität“ wandle sich die Universität von einer Bildungs- und Forschungsinstitution zu einer Organisation, die bedarfsorientiert

---

11 F. Kessler, „Overcoming Obstacles“, *Konferenzreihe—International Dialogue on Education Berlin. Exploring Difference: Transdisciplinary Research and its Impact on Higher Education Institutions*, *op. cit.*, p. 8-9.

12 S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus—transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

13 Peter-André Alt, „Oberflächliche Augenwischerei“, *Süddeutsche Zeitung* 21.12.2010.

14 Tim Flink, Jan-Christoph Rogge, Simon Roßmann und Dagmar Simon, „Angleichung statt Vielfalt. Deutsche Universitäten auf der Suche nach Profil“, *WZB Brief Bildung*, 22.6.2012, p. 2.

15 Sabine Hark, „Widerstreitende Bewegungen. Geschlechterforschung in Zeiten Hochschulischer Transformationsprozesse“, *Vortrag am 26.10.2012*, Berlin, p. 6.

16 Karl Polanyi, *The Great Transformation*, New York, Farrar & Rinehart, 1944.

17 S. Hark, „Widerstreitende Bewegungen. Geschlechterforschung in Zeiten Hochschulischer Transformationsprozesse“, *op. cit.*, p. 6.

produziert, sich in einem Wettbewerbsumfeld situiert und „... allem und jedem unter dem Gesichtspunkt der Ressource begegnet ...“.<sup>18</sup>

Ein aktuelles Beispiel dieses Transformationsprozesses ist die deutsche Exzellenzinitiative.<sup>19</sup> So beeindruckend sich die Zahlen dieses befristeten staatlichen Sonderfinanzierungsmodells für ausgewählte Universitäten auch lesen mögen, wir sollten drüber nicht vergessen, dass dies im Kontext von andauernder und massiver Unterfinanzierung von Universitäten gesehen werden muss. Universitäten leiden ebenso wie andere öffentliche Einrichtungen unter dem neoliberalen Umbau von Gesellschaften und der zunehmenden Privatisierung. Die Kommerzialisierung von Universitäten hat enorme Auswirkungen auf Studenten und Lehrende, Lehre und Forschung, und damit letztlich auch auf die gesamte Gesellschaft. Michael Hartmann erklärt diesen Zusammenhang folgendermaßen: bis dato hatten alle Universitäten in Deutschland einen sehr hohen Standard. Die aktuelle politische Klasse hat ihre Abschlüsse quer Beet gemacht. Einige Jahre nach dem Beginn der Exzellenzinitiative lässt sich jedoch feststellen, dass sich, ähnlich wie in Frankreich oder den USA, auch in Deutschland Eliten an den neuentstehenden Exzellenz- oder wie es im Volksmund schon richtig heißt, Eliteuniversitäten herausbilden. Schon heute seien 50% aller jener Studierenden, welche mit sehr guten Schulabschlüssen aus Akademikerfamilien kommen, an den sogenannten Exzellenzuniversitäten eingeschrieben, wo sie exklusive soziale Netzwerke formen. Insofern, so argumentiert Hartman, produziere Elitenförderung erst die Eliten, die sie vorgibt zu fördern.<sup>20</sup> Als weitere Konsequenz der Exzellenzinitiative beschreibt er die fortschreitende Marginalisierung der Geistes- und Sozialwissenschaften. In der ersten Förderrunde waren aus 37 geförderten Clustern nur sechs diesen Fakultäten zugehörig (inklusive Wirtschaftswissenschaften), während Naturwissenschaften und Medizin den Löwenanteil der Förderung erhielten. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Geschlechterparität: ein Großteil der in deutschen Universitäten noch immer unterrepräsentierten Professorinnen arbeitet in den zunehmend vernachlässigten Geistes- und Sozialwissenschaften. Fakultäten, welche erwarteter Maßen zunehmend geschröpft werden, nämlich dann, wenn die Sonderförderung der Exzellenzinitiative-Cluster auslaufen wird und diese nun von den Universitäten selber weiter bezahlt werden müssen. Die Modewörter der ausgewählten Cluster waren laut Hartmann „Gehirn“ und „Gen“ und viele Anträge präsentierten sich als inter- oder sogar transdisziplinär. Sie waren nicht statt dessen sondern gerade deswegen in der Lage, die neue wettbewerbs- und innovationsorientierte Kultur der unternehmerischen Universität zu bedienen.<sup>21</sup>

### **Transdisziplinarität zwischen *audit culture* und Partizipation**

Das psychosoziale Erleben der Verwandlung akademischer Arbeitswelten in Folge des Entstehens einer unternehmerischen Universitätskultur beschreibt Rosalind Gill für die USA.<sup>22</sup> Sie kontextualisiert diese Analyse, indem sie vier verschiedene Perspektiven in Dialog bringt, beginnend

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Staatliche Initiative die innerhalb dreier Antragsrunden mit insgesamt bis zu 3,8 Milliarden Euro einige ausgewählte Universitäten fördert.

<sup>20</sup> Marlene Nowotny, „Eliteunis bringen Qualitätsverlust“ (Interview mit Michael Hartmann), *ORF Science*, 30.11.2012. <http://science.orf.at/stories/1708702> (abgerufen am: 25.3.2015).

<sup>21</sup> T. Flinck, J.-C. Rogge, S. Roßmann und D. Simon, „Angleichung statt Vielfalt. Deutsche Universitäten auf der Suche nach Profil“, *op. cit.*, p. 2. S. Hark, „Widerstreitende Bewegungen. Geschlechterforschung in Zeiten Hochschulischer Transformationsprozesse“, *op. cit.*, p. 6.

mit breit angelegten Theorien über Transformationsprozesse der Arbeitswelt. Stichworte hier sind „... Spätkapitalismus, Netzwerkgesellschaften, *liquid modernity*, Wissensgesellschaften, Post-Fordismus ...“ und als Folgeerscheinungen dieser Phänomene werden „... Risiko, Individualisierung, Unsicherheit, rapider technologischer Wandel—die Notwendigkeit zu permanentem *updating* und Umschulen/Weiterbildung...“<sup>23</sup> genannt. Die Arbeitsverhältnisse der Kulturindustrie (z.B. *web-design*, Fernsehen, Film, Fashionindustrie) illustrieren diese Entwicklungen gut „... zeitlich befristet, unterbrochene und prekäre Arbeitsverhältnisse, lange Arbeitszeiten und bulemische Arbeitsrhythmen, das Verschwinden der Grenze zwischen Arbeitswelt und Freizeit, schlechte Bezahlung, hohe Mobilitätsanforderungen, leidenschaftliche Identifikation mit der Arbeit, [...] ein Verhältnis zur Arbeit, welches aus einer Mischung von Bohemien und unternehmerischer Kultur geprägt ist, informelle Arbeitsumfelder [...], enorme Unsicherheit und Angst Arbeit zu finden und genug Geld zu verdienen und in rasch verändernden Bereichen *up to date* zu bleiben ...“<sup>24</sup>. Analysen dieses Umbaus von Arbeitswelten spiegeln sich in den Überlegungen zur strukturellen Transformation von akademischen Bildungsinstitutionen wieder. Die korporatistischen Managementmodelle, welche Bildung primär als Ware begreifen und Studenten zu Konsumenten degradieren, gehen Hand in Hand mit der Verschlechterung von Arbeitsbedingungen, der Bezahlung sowie der Zunahme von prekären und befristeten Arbeitsverhältnissen. Die Entstehung einer *audit culture*, welche Wissen zu einem quantifizierbarem Ertrag macht, hat die Durchsetzung neuer Disziplinarformen auf den Mikroebenen der Macht - im Foucaultschen Sinne, neue Techniken der Selbstdisziplin—zur Folge.<sup>25</sup>

Es ist dieser Kontext, in dem Sabine Maasen, Martin Lengwiler und Michael Guggenheim Transdisziplinarität als eine neue Form, Wissenschaft zu verwalten und Wissen zu generieren betrachten. Sie argumentieren, dass dem ein verändertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zugrunde liege.<sup>26</sup> Sie fragen, wie eigentlich das *doing transdisciplinarity* funktioniert: wie werden transdisziplinäre Prozesse organisiert und welche Auswirkungen haben diese sowohl auf das produzierte Wissen als auch auf dessen Evaluierung? Maasen und Lieven schlussfolgern, dass das „... Schaffen von gesellschaftlich relevantem, robustem Wissen, welches oftmals als erweiterte Verantwortlichkeit der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft dargestellt wird, als spezifische Form neo-liberaler Forschungspraxis und Wissenschaftspolitik betrachtet werden kann“<sup>27</sup>. Eine Praxis, welche stark in die überall zunehmende *audit culture* investiert sei. Sie argumentieren weiter, dass in einer Zeit, welche universelle Wahrheit und objektives Expertentum mehr und mehr kritisch hinterfragt, beides auf dem Mikrolevel transdisziplinärer Projekte neu ausgehandelt werde. Was ehemals „Legitimation durch Wissen“ war,

---

22 Rosalind Gill, „Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-Liberal Academia“, *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*, Hrsg. Róisín Ryan-Flood und Rosalind Gill, London, Routledge, 2009, p. 230-244.

23 *Ibid.*, p. 231.

24 *Ibid.*, p. 230.

25 *Ibid.*, p. 231.

26 S. Maasen, M. Lengwiler und M. Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *op. cit.*, p. 394.

27 *Ibid.*, p. 399.

verschiebt sich nun mehr und mehr zur einer „Legitimation durch Partizipation“.<sup>28</sup> Ein Prozeß, so Maasen und Lieven, welcher insbesondere auf der Inklusion von universitäts-externen Akteuren basiere. Guggenheim schlußfolgert daraus, dass letztlich nicht die praktische Anwendbarkeit von disziplinär oder aber transdisziplinär geschaffenen Wissen den Unterschied ausmachen sondern vielmehr, dass es nun nicht mehr nur Wissenschaftler seien, welche Fragestellungen, Methoden und Problemdefinitionen formulieren.<sup>29</sup>

Partizipation ist hier also das Schlüsselwort. Es ist eine Praxis, welche den Schismus zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzuheben verspricht.<sup>30</sup> Das Resultat ist, dass transdisziplinäre Projekte eine Reihe unterschiedlicher institutioneller Arrangements, Prozesse, Methoden und neuer Praktiken der Kollaboration etablieren, welche wiederum nicht nur ein neues Forschungsfeld an sich generieren sondern eine neue Ordnung der universitären Wissensproduktion selbst erschaffen.<sup>31</sup>

Die Konsequenz von durch vermehrte Partizipation erweiterter Verantwortlichkeit für die Konstitution neuen Wissens sei durchaus ambivalent. Maasen und Lieven argumentieren, dass insbesondere stetige Kontrollmechanismen wie die stetige Produktion von Berichten und sichtbaren Resultaten die wohl prominentesten Resultate einer neuen Wissenskultur seien, eine Veränderung welche darauf abzielt, sowohl wissenschaftliche als auch gesellschaftliche Verantwortung gleichermaßen in Form von transdisziplinären Prozessen zu gewährleisten.<sup>32</sup> Dies spiele einerseits der um sich greifenden *audit culture* in die Hände, wie es andererseits die Bereitschaft und auch die Kompetenz zu verantwortlichen Kollaboration aller am Prozess Beteiligten fördert aber auch fordert.

The involvement of subjects and their capacity to commit themselves to responsible decisions is a double-edged sword. While the emergence of inclusive forms of knowledge-based decision-making certainly advances democratic values of participation in societal decisions under uncertainty, it also advances responsabilization (O'Malley, 1996), that is, a generalized individualization of societal risk-taking (Lemke et al, 2000). However, by demanding of all individuals an orientation toward the Common Good,<sup>33</sup> society re-emerges instead of disappears. Our society is therefore neo-liberal and “neo-social” (Lessenich, 2003: 81) in that the radical individualism of the former concept fosters new forms of becoming social by,

---

28 *Ibid.*, p. 400.

29 Michael Guggenheim, „Losing Discipline. Undisciplined Research: the Proceduralisation of Quality Control in Transdisciplinary Projects“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No. 6 (July 2006), p. 412.

30 Sabine Maasen und Oliver Lieven, „Transdisciplinary: a New Mode of Governing Science“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No. 6 (July 2006), p. 400.

31 S. Maasen, M. Lengwiler und M. Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *op. cit.*, p. 394.

32 S. Maasen und O. Lieven, „Transdisciplinary: a New Mode of Governing Science“, *op. cit.*, p. 401.

33 Der zitierte Textausschnitt beinhaltet folgende Fußnote: „This analysis may disappoint those who claim transdisciplinarity as a social democratic or ‘green’ project rather than a neo-liberal one. Indeed, while their rhetoric and interests situate them at opposite ends of the political spectrum, the structural implications of their stance vis-à-vis the academic mission is not dissimilar. ‘In both perspectives, the cultivation of intellectual curiosity and the pursuit of research are rendered merely frivolous and irresponsible dilettantism’ (Amit, 2000, 223). Both promote what D’Andrade has called a “moral model of scholarship” (D’Andrade, 1995)“.

among other things, going transdisciplinary. Transdisciplinarity thus reflects and relates to the wider processes of science, politics and governance in modern societies.<sup>34</sup>

Hark echot diese Ambivalenz, Inter- und Transdisziplinarität seien oftmals lediglich Modewörter, welche sowohl für den management-zentrierten Umbau von Universitäten in Stellung gebracht werden können, als auch Forschungspraxen, die kritische Wissenschaft im besten Sinne zu fördern vermögen. Der innovative Charakter, verstanden als die gesellschaftlich progressive und transformative Kraft von Inter- und Transdisziplinarität in der Lehre und Forschung sei also keineswegs selbstevident.<sup>35</sup>

### ***Transdisciplinary Literacy als Kompetenz von Morgen***

Es stellt sich also die Frage, wie das Verhältnis von Lehre und Transdisziplinarität aussieht? Warum taucht die Lehre in fast allen Studien zu Transdisziplinarität nicht oder nur cursorisch auf, während Forschung eine zentrale Stellung einnimmt? Flink, Rogge, Roßmann, und Simon beschreiben diese Tendenz in ihrer Studie der interdisziplinären Praxis im Kontext der Exzellenzinitiative.<sup>36</sup> Die Vernachlässigung der Lehre sei eine Wiedereinschreibung der „gängigen Reputationshierarchie in der Wissenschaft“: 70% der Professoren setzen ihre Prioritäten auf Grundlagenforschung und nur 40% der Befragten halten die Lehre und angewandte Forschung für ebenso bedeutsam. Wissenschaftspolitik, so die Autoren, belohnt transdisziplinäre Forschungsverbände, während andere Aspekte und Aufgaben akademischer Arbeit, unter anderem eben die Lehre, weiterhin vernachlässigt werden.<sup>37</sup>

Transdisziplinarität reflektiert teilweise Praktiken neoliberaler Umstrukturierungsprozesse und wird zugleich als neues Paradigma innovativer Wissenschaft betrachtet. Die damit einhergehenden partizipatorischen Formen kollaborativer Zusammenarbeit bringen neue Steuerungsmechanismen wissenschaftlicher Institutionen hervor und dies verändert, was bisher als legitimes Wissen und Wissen-Schaffen angesehen wurde. Wie bilden sich diese Entwicklungen theoretisch und praktisch ab? Was passiert, wenn nicht alle Akteure denselben Denkstil teilen und wenn Transdisziplinarität schon allein die Arten, ein Problem als solches zu begreifen, multipliziert und darüber hinaus sowohl auf dem kognitiven, dem organisatorischen und dem prozeduralen Level das Beschreiten neuer Wege erfordert?<sup>38</sup> Was bedeuteten diese Herausforderungen für die Lehre, wo lernen (zukünftige) Wissenschaftler, organische Intellektuelle, *citizen scholars*, Aktivisten und andere Akteure heutiger Zivil- und Wissensgesellschaften, wie sie nicht trotz sondern gerade aufgrund unterschiedlicher programmatischer, epistemologischer und konzeptueller Hintergründe Fragen gemeinsam bearbeiten

---

34 *Ibid.*, p. 408.

35 S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus —transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

36 T. Flink, J.-C. Rogge, S. Roßmann und D. Simon, „Angleichung statt Vielfalt. Deutsche Universitäten auf der Suche nach Profil“, *op. cit.*, p. 4.

37 *Ibid.*

38 S. Maasen, M. Lengwiler und M. Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *op. cit.*, p. 396.

und kollaborative Prozesse erfinden können, welche es erlauben, konstruktiv innerhalb neuer Beziehungsverhältnisse zu kommunizieren und dabei tradierte und disziplinierte Komfortzonen hinter sich zu lassen?

The notion, for example, that the world can be divided into knowable, self-contained “areas” has come into question as more attention has been paid to movements between areas. Demographic shifts, diasporas, labor migrations, the movements of global capital and media, the processes of cultural circulation and hybridization have encouraged a more subtle and sensitive reading of areas’ identity and composition.<sup>39</sup>

Eine solch sozio-kybernetische Sichtweise benötigt unterschiedliche und unter Umständen andere und neue Fähigkeiten als bisherige Curricula zu vermitteln vermögen. Kritisches Denken, das was Jane Flax als “thinking about thinking”<sup>40</sup> bezeichnet, wird in einer immer vernetzteren und komplexeren Welt zunehmend wichtiger und damit auch eine Lehre, welche vermag psycho-emotionale, kognitive, epistemologische und soziale Voraussetzungen für diese Art zu denken und zu handeln zu schaffen. Menschen müssen lernen, wie sie sich schnell in neuen Situationen zurecht finden können, wie sie konstruktiv mit unterschiedlichen sozialen Kontexten in Kontakt treten können, wie sie mit Differenz und möglicherweise der Empfindung von Entfremdung umgehen können und wie sie sich rapide verändernde Umstände nicht nur tolerieren sondern viel mehr, wie sie darin und daran wachsen können. Dies bedeutet auch die Fähigkeit zu entwickeln aus Fehlern zu lernen und wie mensch einen Prozess konstruktiver Kritik einleitet und sich darin bewegt; wie mensch *feedback* gibt und zugleich wie mensch es annehmen kann; es bedeutet die Welt, Dinge, Konzepte anders wahrzunehmen, zu denken und zu benennen, so dass man zu unterschiedlichen und neuen Lösungen für Probleme kommt. Dem liegt zu Grunde althergebrachte Fragen neu zu fragen, so dass Problemen auf neue Art und Weise begegnet werden kann. Kritisches Denken heißt also unter anderem das Unsichtbare sichtbar zumachen. All dies benötigt praktische Kompetenzen wie Selbstpräsentation, den Umgang mit (schwierigen) Gruppendynamiken, Konfliktlösung und Mediationstechniken, die Beherrschung von verschiedenen Technologien und Medien, allen voran dem Internet, und der Fähigkeit weder in der oberflächlichen Vielfältigkeit noch in der begrenzten Tiefe von Informationen verloren zu gehen.<sup>41</sup> Diese Kompetenzen sind einerseits praktischer Art reflektieren andererseits aber auch philosophisch und politisch konzeptuelle Baustellen, eine neue Haltung gegenüber binärem und/oder monokausalem Denken, Homogenität, Stabilität, Gleichheit, Reinheit, Linearität, Fortschritt, Temporalität, Diversität, Flexibilität, Veränderung, Heterodoxie, Creolisierung—um nur einige Stichworte zu nennen. Ähnlich wie Transdisziplinarität selbst ist keines dieser Konzepte inhärent „gut oder schlecht“, viele sind sogar genau für jene neoliberalen Arbeitswelten zentrale *assets*, deren *modi operandi* auch in transdisziplinären Prozessen festgestellt wurden—es geht vielmehr darum, deren Signifikationsprozesse zu begreifen um damit ihre Beziehungsfelder neu aufrollen zu können. Lehre, welche sich in sozio-kybernetischer und intersektionaler Gesellschaftsanalyse situiert und damit auch bestimmten akademischen sowie ethischen und politischen Zielsetzungen verpflichtet, sollte diese Kompetenzen vermitteln. *Doing transdisciplinarity*, übersetzt in den Seminarraum durch einen *citizen scholar*, nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein. Arvanitakis und Hornsby beschreiben in ihrem Buch

---

39 Toby Volkmann zitiert bei Gayatri Chakravorty Spivak, *Death of a Discipline*, New York, Columbia UP, 2003, p. 2.

40 Jane Flax, „Post-Modernism and Gender Relations in Feminist Theory“, *Signs. Within and Without: Women, Gender, and Theory*, Vol. 12, No. 4 (Summer 1987), p. 623.

41 Ich möchte hiermit den Beitrag von James Arvanitakis von der Universität Western Sydney würdigen, der diese Kenntnisse und Fähigkeiten in einem workshop im Oktober 2014 an der Witwatersrand University zusammenfaßte.

*Universities, Citizen Scholars, and the Future of Higher Education* die spezifischen Fähigkeiten eines *citizen scholar*, welche, wie ich finde, dem Ethos der Transdisziplinarität auf vielfältige Weise entsprechen. Einem Ethos, dessen Praxis ich in den folgenden zwei Skizzen von Seminaren, welche die ich im *Political Studies Department* an der Witwatersrand Universität in Johannesburg in Südafrika unterrichte, zu illustrieren versuche.

Ich beziehe mich bei meinen folgenden Ausführungen, dem bewussten Einbeziehen meiner Selbst unter Verwendung einer Ich-Erzähler Position, auf Überlegungen zur Autobiographie. Hiddleston fasst Spivak zusammen, welche argumentiert, dass Autobiographie niemals eine Erzählung des Selbst sei sondern „[...] an artificial construct that helps the critic to allude to her cultural context without positing a secure, knowing, narcissistic ‘I’“<sup>42</sup>. In diesem Sinne erlaube ich mir mit meinen eigenen bildungsgeschichtlichen, kulturellen Kontext fortzufahren, um dann Skizzen transdisziplinärer Lehre und deren Theoretisierung folgen zu lassen.

### **Von transdisziplinären Praxen und kontraproduktiven Prozesse**

Ich studierte kurz nach der deutschen Wiedervereinigung in einem Klima der Repolitisierung. In gewisser Weise könnte man sagen, es war der letzte Versuch der radikalen Linken, ihren subkulturellen Chic und ihre oppositionelle Hegemonie im Angesicht von zunehmendem Chauvinismus und dem Erstarken neo-faschistischer Bewegungen zu verteidigen. Ich studierte aber auch vor der Umsetzung des Bologna Prozesses, der so genannten europäischen Harmonisierung der Universität im Sinne einer angelsächsischen Universitäts-Tradition im Kontext einer zunehmenden Kommerzialisierung von Bildung. Ich zahlte keine Gebühren und machte meinen Doktor in *post-colonial studies*, nachdem ich verschiedene Disziplinen und Institute wie Philosophie, amerikanische Kulturgeschichte, Literaturtheorie, Germanistik, Ethnologie und Sozialpsychologie besucht hatte. Ich wählte Seminare und Vorlesungen nach meinem Geschmack und oftmals inspiriert von meinen feministischen und antirassistischen Interessen und Aktivitäten außerhalb der Universität im Umfeld sozialer Bewegungen, welche durch den *crossover* von politischer Arbeit und subkultureller und künstlerischer Praktiken geprägt waren. Ich hatte keinen Druck schnell fertig zu werden, was mir erlaubte das Erlernete zu absorbieren, damit zu ringen, es zu verdauen und in diesem Prozess zu reifen. Die soziale Arbeit mit jungen SchulabbrecherInnen sowie in Flüchtlingsunterkünften finanzierte nicht nur mein Studium sondern gab mir auch einen *Reality Check*. Meine radikale Kritik am politischen Status Quo des wiedervereinigten Deutschland, ursprünglich noch ziemlich dogmatisch, wurde durch mein Studium im Amerika-Institut unter der Leitung von Professor Berndt Ostendorf immer nuancierter und komplexer. Ich machte die Bekanntschaft von internationalen WissenschaftlerInnen, viele davon in afroamerikanische politische Philosophie und Praxis involviert und von feministischen und/oder anderen WissenschaftlerInnen, welche u.a. der Tradition der Kritischen Theorie nach dem Vorbild der Frankfurter Schule nahestanden. Zu diesem Zeitpunkt war Humboldts Vorstellung von der Einheit von Lehre und Forschung noch relativ intakt. Der Bologna Prozess sollte dies verändern, nun forschen hochbezahlte WissenschaftlerInnen mit sehr wenig Lehrverpflichtungen und erhalten dafür sowohl Finanzierung als auch Status, während die Lehre einer zunehmenden Anzahl von StudentInnen zu oftmals prekären Bedingungen durch anderes akademisches Personal erledigt wird. Mitte der 2000er Jahre, inzwischen arbeitete ich am Amerika-Institut der Ludwig-Maximilians-Universität in München, hatten wir noch jedes Semester neue Seminare. Wir waren in der Wahl unserer Forschung ungebunden und in der Lage unsere Ergebnisse nicht nur zu publizieren sondern diese auch direkt in neue Seminar-Designs zu überführen. Dies ermöglichte einen Unterricht, der die neusten Debatten und Kontroversen direkt reflektierte und historisch und theoretisch zu kontextualisieren vermochte. Auf diese Weise konnte neu geschaffenes Wissen auch direkt zu aktuellen Auseinandersetzungen in Bezug

---

<sup>42</sup> Jane Hiddleston, *Postcoloniality and Poststructuralism. The Anxiety of Theory*, Liverpool, The U of Liverpool P, 2010, p. 169.

gesetzt werden oder gar in diese intervenieren. Solche Interventionen stehen in der Tradition der kritischen Theorie und wie zuvor bezugnehmend auf Alt ausgeführt formulierte Jürgen Habermas schon in den 1960ern eine radikale Methodenkritik im Kontext interdisziplinärer Geistes- und Sozialwissenschaften. Das Interesse der Kritischen Theorie an gesellschaftlichem Wandel situierte die Geschichte der Wissenschaften im Kontext kapitalistischer Formationen und deren Einfluss auf moderne Gesellschaften. Hierbei werden traditionelle Wissenschaften, wie beispielsweise die theoretische und positivistische Philosophie als in der Dialektik der Aufklärung verfangen, kritisiert. Dies führe dazu, soziale Bedingungen lediglich zu beschreiben und damit zu akzeptieren und diese nicht als gesellschaftlich produziert, Dominanz und Ungleichheit reproduzierend, kritisch zu reflektieren. Michel Foucault radikalisiert die von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ formulierte Kritik am Humanismus.<sup>43</sup> Wissen-Schaffen und die Produktion von Wahrheit werden nun selbst als jene Praktiken studiert, welche auf vielfältige Weise in Beziehung zu Macht und Unterdrückung wie auch widerständischen Praxen stehen. Als Poststrukturalist argumentiert Foucault, dass es für das Subjekt keine metaphysische Essenz gibt und dass es keine ursprüngliche Wahrheit zu finden gäbe, da Wissen immer schon in Sprache und deren Signifikationsprozesse eingeschrieben sei. Humanismus sei daher „... the dark side of enlightenment, as the totality of all those discourses who are implying that even if the occidental subject is without power it can be confident and of sovereign in its appearance. For Foucault humanism is a secularization of idealism, there is no ahistoric norm, no objective but only relative truth.“<sup>44</sup>

### **Akademische Diversifikationen: Ist Intersektionalität ohne Transdisziplinarität nicht denkbar?**

Zögerlich und unter Druck haben Universitäten neu entstehende Wissensgebiete wie *Critical Race Theory*, *Postcolonial Studies*, *Feminist* und *Gender Studies*, *Queer Theory*, um nur einige wenige zu nennen, mehr oder weniger integriert. Zwar hat sich dies nicht in einem radikalen Wandel disziplinärer akademischer Selbstorganisation manifestiert, doch, was sich transformierte, war die Vorstellung von Wissen selbst. Eine Vorstellung, welche in der Regel auf der selbstbeanspruchten oder aber zugewiesenen Position der Allwissenheit beruhte. Transdisziplinarität kompliziert solche Vorstellungen denn jene Quellen, aus denen sich Wissen in bis dato legitimer Weise speiste, haben sich erweitert und damit verändert. Für die Lehre bedeutet dies sowohl die Komplizenschaft von Macht und Wissensproduktion als auch deren Relativität mitzudenken. Es bedeutet „... to ruthlessly undermine the story of the ethical universal, the hero“<sup>45</sup>. Hark beschreibt dies als Dezentralisierung von maskulinem eurozentrischem Wissen zugunsten jenes Wissens, welches nicht länger die Objektivität und die Unabhängigkeit des analysierenden Subjekts für sich beansprucht, ein Wissen also, das sich als durch Umstände und Zeit situiert und damit als relativ begreift. Sie schlussfolgert, dass *Gender Studies* notwendigerweise transdisziplinär arbeiten müssen, da für diese das Studium von akademischer Wissensproduktion als kulturell gefasst und damit als geschlechtlich markiert, zentral sei.<sup>46</sup> Dem zustimmend, würde ich auch die vorher genannten Wissensfelder hinzufügen: um die Verbindungen zwischen der Materialität, der symbolischen und der psychosozialen, der individuellen

43 Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung* [1947], Frankfurt, S. Fischer, 1969.

44 Karli Racevickis, *Michel Foucault and the Subversion of Intellect*, London, Cornell UP, 1983, p. 22.

45 Gayatri Chakravorty Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, New York, Routledge, 1993, p. 21.

46 S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus —transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

und der kollektiven Wirkmächtigkeit normativer Kategorien wie Geschlecht, Rasse, Sexualität et.al. in Theorie und Praxis erfassen zu können, reicht eine Disziplin nicht aus.

Das relative *laisser-faire* meiner akademischen Ausbildung ermöglichte mir die transdisziplinäre Verschmelzung verschiedener intellektueller Traditionen des Wissen-Schaffens und Teilens im Sinne von Rogers *bricolage* Ansatz.<sup>47</sup> Die Wissenschaftler der Frankfurter Schule/New School (New Yorker Exil), welche die Kritische Theorie während des Zweiten Weltkriegs im Schatten des Holocausts entwickelten, verbanden philosophische Ansätze mit Sozialpsychologie und deuteten gesellschaftliche und kulturelle Phänomene, insbesondere Formen kollektiver Gewalt, mit Hilfe psychoanalytischer Konzepte. Daneben beinhaltete die Lehre am Institut US-Amerikanische Interpretationen französischer, post-struktureller Theorieproduktion im Kontext der sich etablierenden *Gender Studies*, *Critical Race Theory*, *Queer Studies* und *Postcolonial Studies* sowie Ansätze der *British Cultural Studies* und inter- sowie transdisziplinäre Methoden zur Analysen der Intersektionalität von Klasse, Rasse und Geschlecht. Ich erlebte, wie neue Wissensfelder neue methodische Ansätze etablieren, welche es StudentInnen erlaubt Verknüpfungen sichtbar zu machen und somit zu neuen Fragen und Antworten zu finden. In diesem Prozess eröffnet sich die Position der organischen Intellektuellen, eine Position, von der aus normative Codes sowohl unterminiert als auch verstärkt werden können. Um das Ineinandergreifen und das sich gegenseitige Legitimieren verschiedener normativer Verhältnisse im Sinne der (Re)konstituierung von Privilegienstrukturen denken zu können, wird der Ansatz der Intersektionalität in feministischer Theorie großgeschrieben. Hark geht sogar so weit zu argumentieren, dass „we can not have intersectional feminism without a transdisciplinary sense of relationality“<sup>48</sup>.

### **Die undisziplinierte Lehre von Macht, Privilegien und Involviertheit**

Die Spannung zwischen Komplizenschaft mit dem Status Quo und einem ernsthaften Interesse an Veränderung bleibt oftmals unausgesprochen und so kontrastiert Elisabeth Ellsworth Schlüsselkonzepte der kritischen Pädagogik wie „dialog“ oder „empowerment“ mit dem oftmals fehlenden Hinterfragen von epistemologischen Paradigmen.<sup>49</sup> Als Lehrende bewegen wir uns innerhalb komplexer sozialpolitischer Baustellen statt diese einfach zu repräsentieren, wir erleben die „... complicitous duality of power and knowledge...“<sup>50</sup>, die unsere Position als Lehrende konditioniert. Das Hinterfragen der eigenen Position ist nicht nur für Lehrende relevant, auch Studierende müssen diese Kompetenz erlernen. Von einem nicht-urbanen, nicht-mittelklasse Hintergrund in eine Stadt zu kommen, um an einer Universität zu studieren, benötigt unterschiedlichste Überlebensmechanismen auf verschiedenen Ebenen. Ist mensch mit den Privilegien der gebildeten Mittelklasse groß geworden, bedeutet dies oftmals diese Privilegien erst als solche (an)zu erkennen, um sich dann von diesen aktiv zu differenzieren. Diese Differenzierung kann sowohl eine Distanzierung als auch den strategischen Einsatz eigener Privilegien zur Unterminierung selbiger Privilegienstrukturen bedeuten. Solche

<sup>47</sup> Matt Rogers, „Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research“, *Qualitative Report*, Vol. 17 (2012), p.1-17.

<sup>48</sup> S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus —transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

<sup>49</sup> Elisabeth Ellsworth, „Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy“, *Harvard Educational Review*, Vol. 59, No. 3 (August 1989), p. 297-324.

<sup>50</sup> Hiddleston beschreibt wie Spivak über ihre eigene pädagogische Praxis nachdenkt. J. Hiddleston, *Postcoloniality and Poststructuralism. The Anxiety of Theory*, *op. cit.*, p. 170.

Formen politischer Selbstmarginalisierung und Ermächtigung sind jedoch nicht mit struktureller gesellschaftlicher Diskriminierung gleichzusetzen, da ihnen eine Wahl zu Grunde liegt, welche Menschen, die von diesen Privilegien ausgeschlossen sind, nicht haben. Trotzdem ist diese Art Selbstsituierung und Repositionierung jenseits der eigenen Komfortzonen nicht nur politisch wichtig sondern auch unabdingbar, um mit der Diversität anderer Lebensrealitäten auf bedeutungsvolle Weise in Kontakt treten zu können. Das heißt, um an den beständig stattfindenden De- und Resignifikationsprozessen auf konstruktive Weise teilhaben zu können, müssen wir alle unterschiedliche Realitäten „lesen“ lernen. Das beinhaltet einerseits zu berücksichtigen, wie unsere Interpretationen aufgrund unserer jeweiligen Situiertheit immer schon beschränkt sind, und andererseits, mitzudenken, wie andere Menschen uns gerade wegen unserer Situiertheit sowie der Beschränktheit ihres eigenen Erfahrungshorizonts zu „lesen“, zu verstehen oder aber auch fehlinterpretieren vermögen. Axeli Knapp spricht hier von der ‚... formation of a ‘sense of relationality and capacity for distinction’ (Oscar Negt), self-reflexivity, the ability to switch perspectives, and intercultural or intracultural translation are now taking on existential importance in analytic and political terms (2013, 110)‘.<sup>51</sup> Für transdisziplinär ausgerichtete Lehre bedeutet das ein Curriculum, welches nicht nur aus einer Disziplin heraus Konzepte und epistemologische Fragestellungen und Methoden anderer Disziplinen mitberücksichtigt, also interdisziplinär arbeitet, sondern darüber hinaus die Produktion von Wissen sowie die Umstände von dessen Produktion miteinbezieht. Fragen, jene von Studentinnen und Studenten und jene, welche ein heterogenes Unterrichtsmaterial hervorbringt, werden aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet. Dabei gilt es auch, die Politiken der Repräsentation zum Thema des Seminars zu machen, eines Denkraumes, dessen Grenzen permeabel sein sollten und von daher Kunst, Film, Werbung, Wissenschaft und Musik, Pamphlete und Romane —also unterschiedlichste Artikulationen einer Problemstellung oder Frage—miteinzubeziehen und zu verarbeiten, um sie dann wieder zu externalisieren. Zwei Beispiele werden nun Aspekte dessen illustrieren:

1) Als die Südafrikanerin Castor Semenya 2009 die Leichtathletik -Weltmeisterschaft gewann, begann eine globale Debatte ihres Geschlechts-Status. Die normativen Regeln des internationalen Sport-Zirkus, der Medien und der südafrikanischen Gesellschaft hatten sie nun in der Mangel. Die Ignoranz dessen, dass Genderperformance und der sex-status nicht immer kohärent sein müssen, hatte für Semenya demütigende, medizinische Untersuchungen und öffentliche Debatten zur Folge. Das Seminar *Feminist Theory and Practice* diskutierte diese Entwicklungen intensiv als aktuellen Ausdruck jener normativen Körperpolitiken, welche das Seminar bis dato theoretisch zu erfassen versuchte. Einige Studentinnen und Studenten gründeten darauf hin die *XXWhy?* Arbeitsgruppe. Sie organisierten innerhalb von zwei Wochen ein öffentliches Forum an dem 50 VertreterInnen der Medien, Zivilgesellschaft, NGOs, Kolleginnen und andere StudentInnen teilnahmen. Die StudentInnen luden mich ein, eine kurze politische und konzeptuelle Analyse zu präsentieren, um dann selbst zu der Diskussion aller Teilnehmerinnen mit ihren eigenen Präsentationen beizutragen. Sie konzeptionierten, moderierten und führten eine Veranstaltung durch, mit der sie zu einer komplexeren Diskussion von „Hermaphroditismus“ und binären Gender—Sex Kategorien innerhalb feministischer Praxis aber auch innerhalb medialer Repräsentationen anzuregen versuchten. Dies beinhaltete u.a. die Verteilung einer kollektiv erstellten Pressemappe mit verschiedenen Materialien, eines Glossars, einer Linkliste und von uns ausgewählten Texten und Manifesten zu Zweigeschlechtlichkeit und normativen Körperpolitiken als weitere Intervention in die öffentliche Debatte.

2) Das Seminar *The Politics of Race, Representation, and Memory* untersucht anhand von Erinnerungskulturen in Deutschland, den USA und Südafrika, wie—die Art und Weise wie wir vergangene Formen von Gewalt erinnern, in unser Verständnis von aktueller Gewalt eingeschrieben ist. Das Seminar beinhaltet Exkursionen zu verschiedenen Gedenkstätten und neben dem traditionellen *close reading* von Texten (Kunstgeschichte, Philosophie, Jura, Soziologie, et.al.) und der Aufgabe, selbstgewählte Texte als Experte des Textes, des Autors sowie der verwendeten Konzepte und

---

<sup>51</sup> S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus —transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

jeweiligen Kontexte vorzustellen, ist am Ende des Semesters eine Seminararbeit fällig. Darüberhinaus haben die StudentInnen mit neuen Formen von individueller und kollektiver Wissensproduktion und Präsentation experimentiert. Die Aufgabe war, ein Semester lang eine Ausstellung zu entwickeln, in der sie die Erinnerungspolitik auf dem Universitätscampus kritisch untersuchen. Einem Redaktionskollektiv gleich sollten die StudentInnen dieses übergreifende Thema in eine narrative Handlung und ein Designkonzept übersetzen, in welche sie dann ihr jeweils individuelles Forschungsprojekt einbringen konnten. Dieses Projekt ihrer Wahl beinhaltete eine Frage oder ein Problem als solches zu formulieren, zu beforschen und dann zu präsentieren. Zu Beginn habe ich die einzelnen Prozesse sowie die Entwicklung der Ausstellung aktiv begleitet, in dem ich sie auf Materialien oder auf KollegInnen, die zu entsprechenden Themen arbeiteten, hinwies. Doch sehr schnell und zu meiner eigenen Überraschung, haben sich die elf StudentInnen selbst organisiert und vier Untergruppen gebildet (Katalog, Ausstellungsort, Finanzen, Öffentlichkeitsarbeit) und nahezu völlig unabhängig eine erfolgreiche Ausstellung in enger Zusammenarbeit mit StudentInnen der Kunstakademie, welche einen Abschluss als Ausstellungs-Kuratoren machten, realisiert. Die Ausstellung hinterfragte die un abgeschlossene Transformation der Universität im Verhältnis zu *race* und *gender relations*. Dabei bezogen die StudentInnen kritisch Stellung zu der Art und Weise, wie die Universität die eigene institutionelle Geschichte als liberale Anti-Apartheid Universität repräsentiert oder aber analysierten die kollektive Erinnerung/Amnesie des erst vor kurzem aufgedeckten Sexuellen-Belästigung-Problems, um nur einige der erinnerungspolitisch relevanten Themen zu nennen.

### **Elemente transdisziplinärer Lehre**

Die oben beschriebene Unterrichtspraxis basiert auf drei Elementen, erstens ist sie interaktiv und partizipatorisch, zweitens arbeitet sie mit *peer education*, und drittens ist sie bestimmten ethischen und politischen Überlegungen verpflichtet. StudentInnen sind eingeladen, ihre Überzeugungen mit einander zu teilen und dabei unterschiedliche oder sogar widersprüchliche Meinungen zu formulieren, von denen wir gegenseitig und durch Debatten lernen können. Maasen, Lengwiler, Guggenheim beschreiben das was als *democratizing of expertise* wahrgenommen wird, als einen Aspekt von Transdisziplinarität.<sup>52</sup> Hark wiederum spricht von der „democratisation of knowledge“ durch die Dezentralisierung von Wissen;<sup>53</sup> ein Prozess, der die Suche nach neuen Wegen, wie Disziplinen miteinander in Dialog treten können, mit sich bringe; der untersuche, wie kulturell unterschiedlich konditionierte und tradierte Wissensformen, wie hegemoniales und unterworfenes Wissen auf neue Weise zu einander positioniert werden können. In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, die Arbeit mit den Emotionen und Erfahrungen der StudentInnen zu berücksichtigen. Um eigene Annahmen, beispielsweise dass ‚Homosexualität unafrikanisch sei‘ oder aber dass die ‚Geburt nach dem Ende der Apartheid bedeute, dass mensch nichts mehr mit der Apartheid zu tun habe‘ kritisch reflektieren zu können, bedarf es nicht nur einer kognitiven Anstrengung. Es bedeutet auch, sich mit jenen Emotionen, welche solche Annahmen unterschwellig begleiten, selbst-kritisch auseinander zusetzen. Beides benötigt eine ‚reichhaltige Werkzeugkiste‘ und in diesem Sinne versucht meine Lehre Beziehungsebenen herzustellen, welche unbewusste oder unterschwellige Einstellungen und Ängste erfahrbar machen, um selbige schließlich in ihrem Einfluss auf angeblich rationale Argumente fassbar zu machen. Da ich oftmals umstrittene Themen jenseits weißer, heterosexueller *comfort zones* unterrichte versuche ich Abwehrhaltungen und festgefahrene Polarisierungen zu vermeiden, Indoktrination hat hier keinen Platz. Vielmehr versuche ich StudentInnen durch Partizipation und

---

<sup>52</sup> S. Maasen, M. Lengwiler und M. Guggenheim, „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *op. cit.*, p. 400.

<sup>53</sup> S. Hark, „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus —transdisziplinärer Beziehungssinn“, *op. cit.*

Interaktion zu gewinnen. Eine Kakophonie unterschiedlichster Positionen im Sinne von produktiven Widersprüchlichen hilft simples schwarz-weiß Denken zu vermeiden und fördert statt dessen eine nuancierte Debatte, welche nicht nur die verschiedenen Positionen sondern auch deren Bedingungen reflektiert. Dabei hilft es, wenn sich Inhalt und Form aufeinander abbilden, also bestimmte Prinzipien wie beispielsweise Pluralismus erfahrbar werden, allerdings ohne dabei in Beliebigkeit unterzugehen.

Gesundheits- und Sexualerziehung im Zusammenspiel mit Sozialpädagogik haben das Konzept der *peer education* schon seit den 1970er Jahren angewendet, um einerseits die Verbreitung von Wissen in einer Art Schneeballeffekt und andererseits das kritische Hinterfragen eigener stereotyper Annahmen zu fördern. In meiner Erfahrung wird Unterricht in dem Moment wesentlich effektiver wo es möglich wird, die Erlebnisse von *peers* zu integrieren und diese Erzählungen kollektiv zu theoretisieren. Dies kann unterschiedliche disziplinäre Perspektiven beinhalten, beispielsweise durch das Einladen von KollegInnen oder von Nicht-AkademikerInnen sowie die Inklusion von heterodisziplinären Materialien, welche durch Vortrag und Diskussion in transdisziplinäre Intertextualität verwandelt werden. In diesem Sinne wird Unterrichten eher eine Art Lernassistenz mit der Absicht Fragen und Gedankenprozesse einzuleiten, statt diese zu dirigieren. Alltagskompetenzen wie Kommunikation, Teamfähigkeit, Empathie, aktives Zuhören, produktive Artikulation von Kritik oder auch interkulturelle Kompetenzen werden auf diese Weise mitgelernt. StudentInnen lernen ausgehend von einer Position der anvertrauten „Autorität“ und der Verantwortlichkeit gegenüber dem eigenen Lernprozess wie auch gegenüber dem kollektiven Produktionsprozess aus, mit der „Außenwelt“ zu interagieren. Spivak beschreibt den Prozess des involviert-seins mit folgenden Worten: „I believe that the way to save oneself from either objective, disinterested positioning or the attitude of there being no author [...], is to ‘recognize’ oneself as also an institution of historical and psychosexual narratives that one can piece together, however fragmentarily, in order to do deontological work in the humanities“.<sup>54</sup>

### ***Thinking about Thinking: Transdisziplinäre Wissenspolitik***

Die Komplexität heutiger Gesellschaften bedarf einer Multitude von unterschiedlichen Arten von Wissen und Perspektiven. In diesem Zusammenhang ist lebenslanges Lernen normal, Nicht-Wissen ist okay und es ist gerade der Verlust von Neugier und spielerischem Experimentieren, der für soziale, politische und kulturelle Veränderung unproduktiv ist. Das Wissen um meine eigenen Begrenzungen und das offene Theoretisieren dieser ermöglichen es mir, meine StudentInnen mit ihrer eigenen Beschränktheit zu konfrontieren, „[...] to teach the student the awareness that this is a limited sample because of one’s own inclinations and capacities to learn enough to take a larger sample. And this kind of work should be a collective enterprise“<sup>55</sup>. Die Förderung interkultureller Sensibilität und der Kapazität für Selbstreflexion eröffnet einen Raum für StudentInnen, in dem Sie ihr eigenes Denken und jene Einstellungen, Erfahrungen und Hinterlassenschaften, die dieses Denken beeinflussen, zu analysieren und zu theoretisieren lernen. Quasi automatisch beginnen sie Theorie als Werkzeug der persönlichen, politischen und zugleich auch der wissenschaftlichen Weiterentwicklung zu begreifen, ohne sich dabei von Theorien, welche oftmals als abstrakt, trocken und formelgleich wahrgenommen werden, abzuwenden. Für mich sind es gerade die Theorien der Dekonstruktion, welche uns lehren, jene mentale Flexibilität zu bewahren, die es erlaubt die Vorstellungen von Identität und Differenz (sozial wie disziplinär) zu hinterfragen, um zu analysieren, wie diese Konzepte mit der Produktion von Wissen und damit auch von Macht verbunden sind. Macht im Sinne von Foucault, der schrieb, Macht sei keine „[...] institution, and it is not a structure; it is not a certain strength that some are endowed with; it is the name one lends to a complex strategic situation in a

<sup>54</sup> G. C. Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, op. cit., p. 6.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 21.

particular society [...]. This multiplicity of force relations can be coded [...] either in the form of war or in the form of 'politics'".<sup>56</sup>

Durch das Aufdecken und Ansprechen verschiedener Machtebenen und Beziehungen im Seminar und durch das gemeinsame Dekodieren dieser sind wir politisch und wir handeln politisch, genau in dem Moment, wo wir Politik lehren und lernen. Dieser Ansatz bedeutet, mich selbst zu Disposition zustellen und damit eine Diskussion darüber einzuleiten, was es bedeuten könnte im Gramscischen Sinne eine organische Intellektuelle zu werden: ein handelnder Mensch zu sein, der die Gesellschaft nicht nur objektiv zu beschreiben versucht, sondern sich Gesellschaft mittels einer „neuen“ Sprache nähert, welche die Emotionen und Erfahrungen von Gruppen/Gemeinschaften, deren er oder sie sich verbunden fühlt, zu artikulieren vermag. StudentInnen müssen lernen diese Sprache zu entwickeln. Die kollektive Interaktion und Analyse unserer jeweiligen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Autoren, welche die unterschiedliche Archive des globalen Nordens und Südens sowie wie unterschiedliche disziplinäre Zugriffe repräsentieren, birgt die Möglichkeit eine Sprache zu entwickeln, die das was oftmals Ungesagt bleibt, artikuliert und präzisiert. Gehört zu werden, sich Gehör zu verschaffen wissen, bedeutet, dass mir eine Sprache zur Verfügung steht, in der ich mich selber auszudrücken, zu hinterfragen und mitzuteilen damit auch zu ermächtigen vermag. Dies ist eine der Grundvoraussetzungen kritischen Denkens und der De- und Resignifikation von bedeutungstiftenden Prozessen und damit meines Erachtens eine der zentralen Aufgaben der Geistes- und Sozialwissenschaften.

*Thinking about thinking* ist der Ort, an dem Transdisziplinarität ihre Wirksamkeit entfaltet und an dem Lehre Studentinnen und Studenten ermutigt, Wissensarchive und Kanons, mit denen sie konfrontiert werden, auf deren explizites und implizites Wissen sowie auf deren Verhältnis zur Macht zu hinterfragen. Hark führt die Beziehung von Lehre und Transdisziplinarität weiter aus, wenn sie argumentiert, dass es darum gehe, Wissensgeschichte als eine Geschichte von Kämpfen mit jeweils speziellen Verhältnissen zur Macht zu begreifen lernen; zu berücksichtigen, dass Abwege, Mäander, Umwege und das Spiel von In- und Ausschluss für unseren Analysen Relevanz hat und dass Probleme nicht unabhängig von deren Konzeptualisierung existieren. Das heisst, das sich das Studium der Wissensproduktion selbst mitdenken muss im Sinne der Frage: Was sind die Bedingungen, die dieses Studium ermöglichen oder verunmöglichen? Dies ist *thinking about thinking*. Veränderung geschieht dann, wenn wir uns auch (oder aber vor allem?) den Gegebenheiten jener Institutionen kritisch zuwenden, welche nicht nur unser (arbeits-) vertraglicher Ort sondern zur gleichen Zeit auch unsere sozialen und intellektuellen Räume bedingen. Nicht nur Noam Chomsky wettet gegen die Trivialisierung der kritischen Vernunft, welche u.a. als Folge der globalen Durchsetzung einer unternehmerischen Universitätskultur begriffen wird.<sup>57</sup> Dies ist nicht nur eine Bedrohung für gute Lehre sondern auch für progressive gesellschaftliche Transformationsprozesse und in diesem Sinne sollte Unterrichten als per se politisch begriffen werden und als solches die komplexen strategischen Verhältnisse jenseits der Universität, in der Universität und im Seminarraum selbst in ihrer gegenseitigen Bedingtheit thematisieren. In Spivaks Worten liest sich das dann folgendermaßen „... history is larger than personal goodwill, and we must learn to be responsible as we must study to be political“<sup>58</sup>.... sowie: undiszipliniert.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>57</sup> Für weitere Informationen zu diesem Begriff siehe Hark 2012 und 2014. Harks Texte basieren auf dem Projekt „Nach Bologna. GenderStudies in der ‘unternehmerischen Hochschule’“ (Nach Bologna: Gender Studies in the „Entrepreneurial University“), gemeinsam mit Angelika Wetterer als Teil des Forschungsprogrammes „Entrepreneurial University und Gender Change: Work—Organisation—Knowledge“ finanziert u.a. durch die DFG, den österreichischen FWF, und die Schweizer SNF ([www.genderchange-academia.eu](http://www.genderchange-academia.eu)).

<sup>58</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, „Cultural Talks in the Hot Peace. Revisiting the ‘Global Village’“, *Cosmopolitics Thinking and Feeling Beyond the Nation*, Hrsg. Pheng Cheah und Bruce Robbins, Minneapolis, U of Minnesota P, 1989, p. 337.

## Bibliographie

ADORNO, Theodor W. und Max Horkheimer. *Dialektik der Aufklärung* [1947]. Frankfurt, S. Fischer, 1969.

ALT, Peter-Andre. „Oberflächliche Augenwischerei“, *Süddeutsche Zeitung* 21.12.2010.

ARVANITAKIS, James und David Hornsby. „Are Universities Redundant?“. ARVANITAKIS, James und David Hornsby (Hrsg.). *Universities, Citizen Scholars, and the Future of Higher Education*. New York, Palgrave MacMillan Publishers (Publikation bevorstehend).

CHOMSKY, Noam. „On Academic Labor“. Skype Lecture 4 February 2014.

<http://www.counterpunch.org/2014/02/28/on-academic-labor/> (abgerufen am 8.4.2015)

EDITORIAL PROKLA 151. *Gesellschaftstheorie nach Marx und Foucault*, Juni 2008, <http://www.prokla.de/archiv/ed151.htm> (abgerufen am 10.5.2013)

ELLSWORTH, Elisabeth. „Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy“, *Harvard Educational Review*, Vol. 59, No. 3 (August 1989): 297-324.

FLAX, Jane. „Post-Modernism and Gender Relations in Feminist Theory“, *Signs. Within and Without: Women, Gender, and Theory*, Vol. 12, No. 4 (Summer 1987): 621-643.

FLINCK, Tim, Jan-Christoph Rogge, Simon Roßmann und Dagmar Simon. „Angleichung statt Vielfalt. Deutsche Universitäten auf der Suche nach Profil“, *WZB Brief Bildung*, 22.6.2012.

FOUCAULT, Michel. *The Order of Things. An Archeology of Human Sciences* [1966]. London, Routledge, 2002.

GILL, Rosalind. „Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-Liberal Academia“. RYAN-FLOOD, Róisín und Rosalind Gill (Hrsg.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London, Routledge, 2009: 230-244.

GRAMSCI, Antonio. *Gramsci-Reader: Erziehung und Bildung. Auf Grundlage der kritischen Gesamtausgabe der Gefängnishefte (1929-1936)*. MERKENS, Andreas (Hrsg.) für das Institut für Kritische Theorie. Berlin, Hamburg, Argument Verlag, 2004.

GUGGENHEIM, Michael. „Losing Discipline. Undisciplined Research: the Proceduralisation of Quality Control in Transdisciplinary Projects“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No. 6 (July 2006): 411-421.

HARK, Sabine. Vortrag „Transreflections. Transformations of Knowledge—Intersectional Feminism—Transdisciplinary Alliances“. In ähnlicher Form an der Karl von Ossietzky Universität Oldenburg im Dezember 2014 vorgetragen.

—. „Widerstreitende Bewegungen. Geschlechterforschung in Zeiten Hochschulischer Transformationsprozesse“. *Vortrag am 26.10.2012*, Berlin.

—. „Transreflexionen. Transformation von Wissenschaft—intersektionaler Feminismus—transdisziplinärer Beziehungssinn“. MALLI, Gerline und Susanne Sackl-Sharif (Hrsg.). *Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen—theoretische Interventionen*. Münster, Westfälisches Dampfboot, 2014: 195-206.

KESSLER, Frank. „Overcoming Obstacles“. DAAD/Annette Julius (Hrsgs.). *Konferenzreihe—International Dialogue on Education Berlin. Exploring Difference: Transdisciplinary Research and its Impact on Higher Education Institutions*. Berlin, ID-E Berlin, 2011: 8-9.

KNAPP, Gudrun-Axeli. „Für einen Weltbegriff feministischer Kritik“, *Feministische Studien*, Vol. 31, No. 1 (2013): 105–12.

MAASEN, Sabine, Martin Lengwiler und Michael Guggenheim. „Practices of Transdisciplinary Research: Close(r) Encounters of Science and Society“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No. 6 (July 2006): 394-398.

—. und Oliver Lieven. „Transdisciplinary: a New Mode of Governing Science“, *Science and Public Policy*, Vol. 33, No. 6 (July 2006): 399-410.

NOWOTNY, Marlene. „Eliteunis bringen Qualitätsverlust“ (Interview mit Michael Hartmann), *ORF Science*, 30.11.2012. <http://science.orf.at/stories/1708702> (abgerufen am: 25.3.2015)

POLANYI, Karl. *The Great Transformation*. New York, Farrar & Rinehart, 1944.

RACEVISKIS, Karli. *Michel Foucault and the Subversion of Intellect*. London, Cornell UP, 1983.

ROGERS, Matt. „Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research“, *Qualitative Report*, Vol. 17 (2012): 1-17.

SCHUHMANN, Antje. „How to Be Political? Art Activism, Queer Practices and Temporary Autonomous Zones“, *Agenda, Queer & Trans Art-iculations: Decolonising Gender and Sexualities in the Global South*, Vol. 28, Issue 4 (2014): 94-107.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the Teaching Machine*. New York, Routledge, 1993.

—. „Cultural Talks in the Hot Peace. Revisiting the ‘Global Village’“. CHEAH, Pheng und Bruce Robbins (Hrsg.). *Cosmopolitics Thinking and Feeling Beyond the Nation*. Minneapolis, U of Minnesota P, 1989: 329-448.

—. *Death of a Discipline*. New York, Columbia UP, 2003.

TURNER, Jonathan H. „The Stratification of Emotions: Some Preliminary Generalizations“, *Sociological Inquiry*, Vol. 80, No. 2 (May 2010): 168–199.