

produktiven Verhaltens entsteht ein interkultureller Dialog. Diese Art der interkulturellen Lehrveranstaltungen provoziert und inspiriert ein komplexeres Textverständnis sowie Einsichten in die literatur- und kulturwissenschaftlichen Kontexte. Sie stimuliert eine neuartige Wahrnehmung, indem sie die hermeneutischen Bedingungen bei der Analyse von „kommunikative“ Intertextualität.

Es braucht Ideen, Konzepte und Strategie, um die ungenutzte, an deutschen Hochschulen vorhandene (inter-)kulturelle Vielfalt zu nutzen. Dies bedingt jedoch eine den äußeren Modalitäten der Internationalität, Interkulturalität und Globalisierung angepassten Didaktik, der es gelingt, das kulturell 'Fremde' in die Unterrichtsstrategien einzuarbeiten und den kulturellen 'Input' der Studierenden und der Lehrenden als Lernressource zu nutzen.

Literatur

Breinig, Helmbrecht u.a. (2001): German and American Higher Education. Educational Philosophies and Political Systems. Münster: LIT.

Crowther, Paul, u.a. (2000): Internalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).

Gerhardt, Christine (1999): Exploring Unexpected Regions: Teaching Southern Literature from an (East)German Perspective. IN: Profession, 68-78.

Lenz, Günter H. & Milich, Klaus J. (Hg.) (1995): American Studies in Germany: European Contexts and Intercultural Relations. Frankfurt/M., New York City: Campus Verlag & St.Martin's Press.

Lipsitz, George (2002): American Studies in a Moment of Danger. Minneapolis, London: U of Minneapolis Press.

Maddox, Lucy (Hg.) (1999): Locating American Studies: The Evolution of a Discipline. Baltimore, London: Johns Hopkins UP.

Milich, Klaus & Peck, Jeffrey M. (1998): Multiculturalism in Transit: A German-American Exchange. New York, Oxford: Berghahn Books.

Ostendorf, Bernd (1994): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika. München: Fink.

Pease, Donald E. & Wiegman, Rogyn (2002): The Futures of American Studies. Durham: Duke UP.

Rowe, John Carlos (2002): The New American Studies. Minneapolis, London: University of Minneapolis Press.



Uwe Küchler ist Stipendiat im Promotionskolleg Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr-Lernprozesse am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund
e-mail: uwekuechler@web.de

Perspektivenwechsel als Methode

Die Internationale Frauenuniversität ifu

Carola Bauschke-Urban

Anders als an anderen deutschen Hochschulen war bei der Internationalen Frauenuniversität ifu fast alles: Sie war eine Hochschule ausschließlich für und von Frauen, ihre Dozentinnen und Studentinnen kamen aus allen Erdteilen. Sie lehrten und forschten nicht im Rahmen eines traditionellen Fächerkanons, sondern in interdisziplinären und problemzentrierten Projektbereichen, die exklusiv für das ifu-Programm entworfen worden sind. Das Studium war in sogenannten Projektbereichen organisiert, die zu den übergreifenden Themen Arbeit, Information, Körper, Migration, Stadt und Wasser angeboten wurden. Die sechs Projektbereiche hatten jeweils unterschiedliche weltregionale Ausrichtungen und verfolgten den Anspruch, global relevante Problemstellungen zu be-

arbeiten. Das Lehr- und Forschungsprogramm wurde in international besetzten Curriculumsarbeitsgruppen entworfen. Jeweils eine internationale und eine lokale Dekanin übernahmen gemeinsam die Leitung der Studienbereiche.

Das ifu-Studium richtete sich an Postgraduierte und war nicht an Altersgrenzen gebunden, unter den Teilnehmerinnen¹ fanden sich frisch examinierte BA-Absolventinnen ebenso wie Post-Docs mit nicht unbeträchtlichen eigenen Lehrerfahrungen, bei vielen kamen noch weitere einschlägige Berufserfahrungen inner- und außerhalb des Wissenschaftsbetriebs hinzu. Das Spektrum der Disziplinen reichte von den Natur- und Technikdisziplinen über die Medizin, die Gesellschaftswissenschaften bis

zur Beteiligung von Künstlerinnen. Und zum Konzept der ifu zählte ebenfalls, akademisch ausgebildete Praktikerinnen einzubinden. Sie kamen aus den unterschiedlichsten Bereichen, viele engagieren sich haupt- oder ehrenamtlich in NonGovernmentalOrganizations. Die ifu-Teilnehmerinnen kamen aus insgesamt 105 Ländern der Welt, die meisten aus den Ländern des Südens und aus Osteuropa. Nicht ganz so breit, aber dennoch eindrucksvoll, war das Herkunftsspektrum der Dozentinnen. Sie kamen aus 60 verschiedenen Ländern, wobei der größte Teil in den Industrienationen lebt. Mit dieser heterogenen internationalen Gruppe aus wissenschaftlichem Nachwuchs und beteiligten Professorinnen wies die ifu eine besondere Konstellation auf. Anderes als bei einem Auslandsstudium kam es für die Teilnehmerinnen jedoch zu keiner direkten Berührung mit der Dominanzkultur des deutschen Hochschulsystems. Vor diesem Hintergrund wurde die ifu auch als ein „dritter Ort“ beschrieben (Neusel 2000, S. 50; Metz-Göckel 2002, S. 374-375; vergl. auch Paulus, Stanislava 2001, zit. in Metz-Göckel, ebd.). Das theoretische Konzept des „Third Space“ hat zuerst der postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha entfaltet: „Hybridity is to me >the third space< which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives[...]

The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation.“ (Bhabha 1990, S. 211).

Die ifu kann als ein Beispiel par excellence für einen solchen Ort der kulturellen Vermischung gelesen werden. Sie bot die Möglichkeit, vielfältige Positionen und Perspektiven einzunehmen, um neuartige Bedeutungs- und Erkenntnisprozesse herauszubilden und zu entwickeln. Es war vermutlich einer der weitreichendsten Effekte der ifu, dass sie die Partikularität und Begrenztheit der Sichtweisen von westlich zentrierten Wissenschaftsdiskursen nicht nur theoretisch in Frage gestellt hat, sondern in ein Feld der praktischen Aushandlung und erneuten kritischen Reflexion verlagerte. Diese Prozesse spielten sich wohlgemerkt nicht in machtfreien Räumen ab.

Der Wissenschaftsforscher und ehemalige Präsident der Europa-Universität Viadrina, Hans N. Weiler forderte für die Prozesse der Internationalisierung der Hochschulen zusätzlich zu den unzweifelhaft wichtigen und formal notwendigen Aspekten wie Herstellung einer Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse, Förderung der Sprachkompetenz, Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes über Praktiken anderer Kulturen etc. eine breite Diskussion über die Bedingungen der Wissensproduktion. Darin müsse berücksichtigt werden, dass der „>kulturelle Ort< und somit die normative Verfassung des Beobachters für den Prozess der Entstehung von Wissen konstitutiv ist.“ (Weiler 2002, S. 14) Als Konsequenz aus dieser Erkenntnis fordert Weiler, dass die Hochschulen zu „wirklichen Zentren kultureller Begegnung werden, an denen die Auseinandersetzungen über die Frage >whose knowledge matters?< [...] zum selbstverständlichen Alltag von Forschung und Lehre gehören.“ (Weiler 2002, S. 16)

Diese oftmals noch als randständig wahrgenommene Debatte um Dominanzen in der Wissensproduktion ist in ihren Grundbewegungen durch die gendertheoretischen Diskussionen bekannt. Die ifu hat jedoch mit ihren vielfältigen und unterschiedlichen Praktiken zur Auslotung der Frage „whose knowledge matters?“ im deutschen Hochschulkontext bislang eine singuläre und zukunftsweisende Rolle innerhalb der Diskussionen um die Internationalisierung von Hochschulen übernommen. Werfen wir noch einmal einen Blick zurück auf den ifu-Campus: Interessanterweise spielten für die interkulturellen Kommunikationsprozesse bei der ifu informelle Strukturen der Selbstorganisation, wie Sigrid Metz-Göckel (2002) sie in ihrer Analyse des „Schattencurriculums“ der ifu beschrieben hat, eine entscheidende Rolle. Zu den Gründen für diese Entwicklung zählt, dass die Struktur der Lehre bei der ifu weitgehend der Praxis eines Frontalunterrichts verhaftet blieb: Straffe Stundenpläne und in kurzer und häufiger Sequenz abgehaltene Vorlesungen setzten der interkulturellen Kommunikation in den Hörsälen Grenzen. Doch neben dieser „offiziellen ifu“ prägten engagierte und leidenschaftliche Diskussionen über Kulturalisierungen und Rassismen inner- und außerhalb des ifu-Campus das intellektuelle Klima der ifu. Im Rückblick lässt sich erkennen, dass das experimentelle Gesamtsetting durchaus Zwischenräume für produktive Wendungen dieser Kritiken ließ. Es entstand ein bemerkenswertes selbstorganisiertes Curriculum, in dem die Teilnehmerinnen ihre vielfältigen Fähigkeiten und Kritikformen einbrachten. Ein erstes vorläufiges Fazit, das aus diesen Erfahrungen bereits gezogen werden konnte, ist die Erkenntnis, dass Hochschulen künftig in der Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte im Kontext von Internationalisierungsprozessen stärker gefordert sind. Schon während des Pilotsemesters und im Nachlauf der ifu entwickelte sich eine lebhaftere Debatte darüber, dass interkulturelle Kommunikationsprozesse in der Wissenschaft nach mehr Gestaltung verlangen. (Kreutzner & Schöning-Kalender 2002, Madew 2001 & 2002)

Das interkulturelle Lernen bei der ifu spielte sich weniger als festes, zu den Lehrangeboten quer verlaufendes Angebot ab. Daraus ergab sich der Nachteil, dass es mehr oder weniger den persönlichen Kompetenzen und der Selbstorganisation der Teilnehmerinnen überlassen war. Die Kritik richtete sich gegen die Haltung gegenüber einer Gestaltung interkultureller Prozesse als eher zufälliges Additiv des Lehrprogramms: „Ein der Dynamik zwischen den Kulturen gewidmetes Reflexionsprogramm hätte ein größeres Gespür und mehr Achtung für das ermöglicht, was andere verkörperten. Es wäre möglich gewesen, eine interaktive, die Kulturen durchkreuzende Anordnung zu konzipieren, die farbige Frauen in ihrer alltäglichen Konfrontation mit dem Rassismus unterstützt hätte. Und den Frauen des Nordens hätte das die Möglichkeit eröffnet, für diejenigen, die dafür zahlen müssen, dass sie eine Minderheitenkultur repräsentieren, mehr Verständnis und Empathie zu entwickeln“ (Madew 2001, S. 105-106). Die bei den Beteiligten der ifu vorherrschende Auffassung, dass Dominanzdiskurse in der

wissenschaftlichen und persönlichen Auseinandersetzung in Frage gestellt werden sollten, hat zwar insgesamt dazu geführt, dass der übergreifende Diskurs der ifu durch eine Kultur der wechselseitigen Anerkennung und als Empowerment für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs charakterisiert werden kann. Diese Tatache konnte (und sollte) jedoch nicht die notwendigen Auseinandersetzungen, die neben dem offiziellen Lehrprogramm zum Tragen kamen, ersetzen.

Vathsala Aithal hat darauf hingewiesen³, zu welchen Problemen die gelebte Internationalität und die Implementierung eines internationalen Ansatzes in das Curriculum mit sich gebracht haben. Die Teilnehmerinnen artikulierten heftige Kritik und Proteste an den thematischen Schwerpunkten des ifu-Studiums: Zum Beispiel hatte der Projektbereich Arbeit sein Forschungsinteresse auf Nord- und Osteuropa gelegt, - die große Mehrheit der Teilnehmerinnen in diesem Studiengang kam jedoch aus Afrika und Asien und hatte kaum Gelegenheit, eigene Fragestellungen in das Curriculum einzubringen. Als anderes Beispiel sei die Problematik im Projektbereich Körper genannt, in dem die höchste Zahl von Teilnehmerinnen aus Industrieländern vertreten war. Dort lautete die Diagnose der Teilnehmerinnen aus dem Süden: eine „Überdosis an Interesse“ an der kritischen Thematisierung von Genitalverstümmelungspraktiken in muslimischen Ländern Afrikas, einhergehend mit einer frappierenden Ignoranz gegenüber einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den großen Menschheitsproblemen der Gegenwart: Hunger, Unterernährung und medizinische Unterversorgung. (Madew 2000, Aithal 2002) Am Projektbereich Migration kritisierten die Teilnehmerinnen aus dem Süden, dass dort vor allem die Migrationsbewegungen nach und innerhalb von Europa Gegenstand des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses waren, während von den Erschütterungen Afrikas durch die Migrationsbewegungen innerhalb des Kontinents keine Notiz genommen wurde. (Schöning-Kalender 2002) Der Perspektivenwechsel zu einem internationalen und interkulturellen Wissenschaftsverständnis stellt sich als ein hoch komplexer Vorgang dar, in dem die Auseinandersetzungen um kulturelle Dominanz und Definitionsmacht eine zentrale Rolle spielen.

Eine weitere Gradwanderung, die die ifu beschritten hat, war die Suche nach Lösungsansätzen an den Grenzen und im Überschreiten der Disziplinen. Die Umsetzung von interdisziplinären Studienprogrammen, war mit einem hohen Anforderungsprofil an alle Beteiligten verbunden. Ein Überschreiten der Grenzen der eigenen Fachwissenschaft fordert, ähnlich wie die interkulturelle Kommunikation, die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und die Fähigkeit, sich von der Vorstellung zu lösen, dass der mainstream der eigenen Disziplin über eine exklusive Definitionsmacht darüber verfügt, welche wissenschaftlichen Maßstäbe gelten, um einen Ansatz als „gut“ einzuschätzen (Kunst 2002, S. 149).

Für einen Einblick in die Forschungsprojekte, die in Gruppen- und Einzelarbeiten zum Abschluss des Pilotsemesters erstellt wurden, seien hier einige Beispiele genannt. Aus der Zusammenarbeit von Medizinerinnen, Informatikerinnen und Kommunikationsexpertinnen ent-

stand beispielsweise ein „Telehealth“-Projekt für eine Inselregion im Südpazifik, das nun einen Teil der medizinischen Grundversorgung abdecken kann. (Kerr & Mätschke 2002, S. 253-255) Ein weiteres problemzentriertes Forschungsbeispiel, das bei der ifu umgesetzt werden konnte, ist eine Regenwassernutzungsanlage durch eine Ingenieurin aus Tansania, die ein regionales Umweltamt für eine größere Region leitet. Mit ihrem Projekt können nun mehrere Schulen in ihrem Distrikt mit sauberem Trinkwasser versorgt werden. Ein anderes Produkt von ifu-Teilnehmerinnen während des ifu-Semesters ist die Filmproduktion einer zwölfköpfigen Wissenschaftlerinnengruppe aus vier Kontinenten über Migrantinnen als Unternehmerinnen. Der Film „Being her Own Boss“ dient inzwischen als einschlägiges Informationsmaterial für Migrantinnen, die in Deutschland eine Firma eröffnen wollen. Der Entwurf einer Frauenuniversität wurde ursprünglich als Mittel einer beschleunigten Verbesserung der Repräsentanz von weiblichen Wissenschaftlerinnen an den deutschen Hochschulen seit Mitte der 90er Jahre vorgeschlagen und diskutiert (z.B. Wetterer 1993). Es ging den Hochschulplanerinnen aber nicht ausschließlich um eine quantitative Anhebung des Frauenanteils in der Wissenschaft. Ziel war es auch, die Genderperspektive übergreifend in wissenschaftliche Fragestellungen einzubeziehen. Es stellte sich heraus, daß das monoedukative Arrangement der ifu in mehrfacher Hinsicht eine Öffnung für die Perspektive auf Differenz entwickeln konnte: Die ifu richtete sich zwar ausschließlich an Wissenschaftlerinnen, aber sie brachte keine Geschlechtsuniformität hervor. Das gleichgeschlechtliche Setting der Frauenuniversität unterstützte vielmehr das Verlassen binär konstruierter Genderidentitäten. Die temporär hergestellte, ausschließlich mit weiblichen Wissenschaftlerinnen ausgestattete Lehr-Lernsituation bot eine Fülle von zu besetzenden Handlungsmustern, die für Frauen in gemischt geschlechtlichen Gruppen nicht oder nur erschwert zugänglich gewesen wären.

Der Verlauf der ifu hat gezeigt, dass das weitreichende theoretische Konzept der ifu, Gender als eine zentrale Kategorie in die Forschungsperspektiven einzuführen, durch die Kategorie „Ethnizität“ im Kontext einer Internationalisierung von Wissensproduktion ergänzt werden muss. Eine zeitlich fast parallele Diskussion in der (verzögerten) deutschsprachigen Rezeption von postkolonialen Gendertheorien, die zum Teil bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts artikuliert wurden, zeigen ebenfalls, dass es sich bei den sozialen Kategorien „Rasse“ und „Ethnizität“ nicht um ein additives Element der Gesellschaftsanalyse handelt, sondern ebenso wie die Kategorie „Geschlecht“ die Gesellschaftsfundamente durchzieht. (z.B. Gümen 2001; Gutierrez-Rodriguez 1999, 2000).

Die ifu kann in ihrer Anlage als ein Mentoringprogramm für Nachwuchswissenschaftlerinnen aus aller Welt im Großmaßstab beschrieben werden. Das Programm des Mentoring und Networking konnte sich als bemerkenswert langlebiges, selbstorganisiertes System herausbilden. Bis heute werden wissenschaftliche Kontakte in alle Kontinente über die Internetpräsenz der ifu im virtuel-

len Netzwerk „vifu“ (virtuelle Internationale Frauenuniversität) gepflegt. Das monoedukative Setting der ifu bewirkte ein Empowerment für Nachwuchswissenschaftlerinnen weltweit, das sich auch in der rückblickenden Einschätzung über die Frauenuniversität in der Evaluation der ifu ausdrückte.⁴

Die ifu hat zweifellos zu einer Belebung der inländischen Debatten um die Internationalisierung von Hochschulen beigetragen. Sehr ähnliche Diskussionen werden in der interkulturellen Bildungsforschung unter Einbeziehung der Genderperspektive in den USA durch die Critical Race Theory (Bernal Delgado 2002) und die Critical Race Methodology (Solorzano & Yosso 2002) geführt, vergleichbare Reformansätze wurden auch von Inayatulla & Gidley (2000) beschrieben.

Vorläufig lässt sich festhalten, dass die ifu ein Programm entwickelt hat, das es sich zum Ziel setzte, aus einem euro- und nordamerikazentrischen Partikularismus in der Wissensproduktion herauszutreten. Für die Diskussion der Internationalisierung von Hochschulen und Wissensproduktionen in diesem Land war auch die Vorstellung neu, dass der bei der ifu erprobte globale Wissensaustausch nicht nach dem Einbahnstraßenprinzip (the „West“ and the „Rest“) verlaufen sollte. Es wurde deutlich, dass um die Anerkennung von Differenz und die Kritik an kulturellen Dominanzen und davon abgeleiteter Definitionsmacht hart gerungen werden muss. Die ifu war zwar ein zeitlich begrenztes Projekt, für die Reflexion weltweiter Wissensproduktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen hatte sie jedoch eine weiter reichende Bedeutung. Die Erkenntnis, dass eurozentrische Erklärungsmuster nicht in der Lage sind, die ganze Welt zu deuten, konnte um die Erfahrung ergänzt werden, dass der kulturelle Perspektivenwechsel im Weltmaßstab ein intelligentes – und noch längst nicht abgeschlossenes – Programm gegen den so viel beschworenen „brain-drain“ ist.

1 Aufgrund des heterogenen Qualifikationsprofils der Beteiligten wurde bereits zu Beginn des Pilotsemesters von den zum ifu-Studium ein-

geworbenen Nachwuchswissenschaftlerinnen eine Kritik an der Bezeichnung „Studentin“ artikuliert und stattdessen der Begriff „Teilnehmerin“ geprägt, den ich hier übernehme.

2 Weiler zitiert den Aufsatz „Whose knowledge matters?“ der Wissenschaftsphilosophin Sandra Harding. In: Harding, Sandra (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.

3 Vgl. den Redebeitrag auf der internationalen Konferenz „Rethinking University“, <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

4 Waren die ifu-Teilnehmerinnen zu Beginn des ifu-Studiums an der Frauenuniversität dem monoedukativen Setting gegenüber skeptisch bis zurückhaltend eingestellt, bewerteten sie zum Ende des Pilotsemesters mit großer Mehrheit das Studium an der Frauenuniversität als positive Erfahrung (Metz-Göckel 2002).

Carola Bauschke-Urban, M.A. (Soziologie- und Anglistikstudium in Hannover und Bristol), Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung im Promotions-Kolleg „Wissensmanagement und Selbstorganisation“, Dissertation über die Absolventinnen der Internationalen Frauenuniversität. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Postcolonial Studies, Genderforschung.
e-mail: bauschke.urban@t-online.de

Literatur

Bhabha, Homi K. (1994): >The Third Space<; in: Jonathan Rutherford (Hg.), *Identity*, London, S. 207-221

Delgado Bernal, Dolores (2002): *Critical Race Theory, Latino Critical Theory, and Critical Race-Gendered Epistemologies: Recognizing Students of Color as Holders and Creators of Knowledge* in: *Qualitative Inquiry*, Volume 8, Number 1, S. 105-126

Gümen, Sedef (2001): *Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“*, in: HARK, SABINE (Hg.): *Dis/Kontinuitäten*. S. 136-153

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (2000): *Fallstricke des Feminismus. Das Denken „kritischer Differenz“ ohne geolpolitische Kontextualisierung*. in: *Polylog*. <http://www.polylog.org/them/1.2/asp3-de.htm>. [Zugriff: 20.02.2002]

Inayatullah, Sohail und Gidley, Jennifer (2000): *The University in Transformation. Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport/London (Bergin & Carvey)

Internationale Frauenuniversität, Hg. (2001): *Dokumentation der internationalen Konferenz „Rethinking University“* am 31. 5. und 1. 6. 2001, <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

Kerr, Carolyn & Mätschke, Elke: *Building Virtual Communities. The Case of a Telehealth Project from the South Pacific*. in: Floy, Christiane u.a. (Hg.): *Feminist Challenges in the Information Age*. Opladen, S. 255-267

Kreutzner, Gabriele & Schöning-Kalender, Claudia (2002): *Akademische Kultur anders gestalten: Interkulturalität als unvollendetes Projekt*. In: Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot: *Universität Neu Denken*. Opladen, 203-218

Madew, Melinda (2002): *Herausforderung Interkulturalität*. In: Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot: *Universität Neu Denken*. Opladen, S. 219-231

Madew, Melinda (2001): *Die Internationale Frauenuniversität – eine Perspektive aus dem Süden*, in: *Feministische Studien*. 19. Jg. Mai 2001: 102-106

Metz-Göckel, Sigrid u.a. (2002): *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. Opladen

Mohanty, Chandra (1984): *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*, *Boundary Two*, 12, 2/13, 1 (Spring/Fall pp. 333-357)

Neusel, Aylâ und Poppenhusen, Margot, Hg. (2002): *Universität Neu Denken*. Opladen

Neusel, Aylâ, (2002): *Rethinking University oder Nachdenken über die ifu 2000*. In: *Zeitschrift für Frauen und Geschlechterforschung*. 20. Jahrgang, Heft 3, S. 150-156

Neusel, Aylâ, Hg. (2000): *Die eigene Hochschule*. Opladen

Schutte, Ofelia (1998): *Cultural Alterity: Cross-Cultural Communication and Feminist Theory in North-South Contexts*. In: *Hypathia*. Vol. 13, No. 2, S. 53-73

Solórzano, Daniel G. und Yosso, Tara J. (2002): *Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Educational Research*. In: *Qualitative Inquiry*, Volume 8, Number 1, pp. 23-44

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Postcolonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York.

Weiler, Hans N. (2002): *Wissen, Herrschaft und Kultur. Die internationale Politik der Wissensproduktion und die Zukunft der Hochschulen*. Festvortrag anlässlich der Konferenz „Rethinking University“ am 31. Mai 2002 in Berlin. Internetdokumentation: <http://www.vifu.de/ifu-today/ifu-doku/index.html> [Zugriff: 20.02.2002]

Wetterer, Angelika (1993): *Die Frauenuniversität – Überlegungen zu einer paradoxen Intervention*. In: Arndt, Marlies u.a. (Hg.): *Ausgegrenzt und mittendrin: Frauen in der Wissenschaft*. Berlin, S. 189-198