



GENDER
OPEN
REPOSITORY

Repository für die Geschlechterforschung

Genderdidaktik : Von der universitären Selbstverpflichtung zur Schlüsselkompetenz

Frölich-Steffen, Susanne
2013

<https://doi.org/10.25595/465>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Frölich-Steffen, Susanne: *Genderdidaktik : Von der universitären Selbstverpflichtung zur Schlüsselkompetenz*, in: Spiekermann, Annette (Hrsg.): *Lehrforschung wird Praxis : Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013), 59-68. DOI: <https://doi.org/10.25595/465>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: <https://doi.org/10.3278/6004342w059>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>



www.genderopen.de



Genderdidaktik. Von der universitären Selbstverpflichtung zur Schlüsselkompetenz

von: Frölich-Steffen, Susanne

DOI: 10.3278/6004342w059

Erscheinungsjahr: 2013

Schlagerworte: Didaktik, Gender, Genderkompetenz, Hochschulpolitik

Genderkompetenz ist zu einem wichtigen Schlagwort moderner Hochschulpolitik geworden. Neben den weitreichenden Gleichstellungsmaßnahmen, die in den letzten Jahren an vielen Universitäten eingeführt wurden, ist eine umfassende genderdidaktische Weiterbildung der Lehrenden an Universitäten ein wichtiger, bislang vergleichsweise wenig beachteter Baustein in diesem Prozess. Der Aufsatz diskutiert, welchen Beitrag genderdidaktische Maßnahmen für mehr Sensibilität und methodische Kompetenz des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen und für ein Mehr an moderner Wissenschaftskultur leisten können. Dazu zählen vor allem die Sensibilisierung für die Erweiterung des Curriculums um genderrelevante Aspekte, ein bewusster Umgang mit Sprache und Bildern in der Lehre sowie eine unter dem Aspekt der Genderproblematik reflektierte Unterrichtsmethodik.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Genderdidaktik. Von der universitären Selbstverpflichtung zur Schlüsselkompetenz

SUSANNE FRÖLICH-STEFFEN

Zusammenfassung

Genderkompetenz ist zu einem wichtigen Schlagwort moderner Hochschulpolitik geworden. Neben den weitreichenden Gleichstellungsmaßnahmen, die in den letzten Jahren an vielen Universitäten eingeführt wurden, ist eine umfassende genderdidaktische Weiterbildung der Lehrenden an Universitäten ein wichtiger, bislang vergleichsweise wenig beachteter Baustein in diesem Prozess. Der Aufsatz diskutiert, welchen Beitrag genderdidaktische Maßnahmen für mehr Sensibilität und methodische Kompetenz des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen und für ein Mehr an moderner Wissenschaftskultur leisten können. Dazu zählen vor allem die Sensibilisierung für die Erweiterung des Curriculums um genderrelevante Aspekte, ein bewusster Umgang mit Sprache und Bildern in der Lehre sowie eine unter dem Aspekt der Genderproblematik reflektierte Unterrichtsmethodik.

Gliederung

- 1 Status quo – Geschlecht und Wissenschaft
- 2 Soziale Konstruktion universitärer Rollenkonzepte
- 3 Genderdidaktische Möglichkeiten
- 3.1 Genderenrichment im Curriculum
- 3.2 Gendersensible Unterrichtsmethoden
- 3.3 Gender in Sprache und Bildern
- 4 Schlussbemerkungen

1 Status quo – Geschlecht¹ und Wissenschaft

Die wissenschaftliche Karriereentwicklung ist in Deutschland nach wie vor maßgeblich an das Geschlecht der forschenden Personen gekoppelt. Während der Anteil der Studierenden zwischen den Geschlechtern weitgehend gleich verteilt ist, sinkt die Quote von Frauen bei Promotionen auf 44 %, bei Habilitationen auf ca. 25 % und bei Professuren auf 18,2 % ab (Statistisches Bundesamt 2011, S. 26). Trotz zahlreicher Maßnahmen der Bildungspolitik zur Steigerung des Frauenanteils in wissenschaftlichen Führungspositionen hat dieser somit ein immer noch unbefriedigendes Niveau.²

Neben der Stellenverteilung zeigt sich das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern auch in der Anerkennung von wissenschaftlichen Leistungen. Frauen müssen bei ihrer Erstberufung nachweislich einen höheren Publikationsindex vorweisen als Männer, und auch die Verteilung von Ressourcen (Forschungsgelder, Personalmittel, Räume und Ausstattung) und unbefristeten Stellen geht zu Lasten der Frauen (vgl. Budde/Venth 2010). Diese Missstände wurden in den letzten Jahren durch eine Fülle gleichstellungspolitischer Maßnahmen wie z. B. dem sogenannten Professorinnen-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, durch Dual-Career-Programme oder durch die Verbesserung von Kinderbetreuungssituationen³ gemildert.

Doch die inneruniversitäre Weiterbildung des Lehrpersonals geht vergleichsweise schleppend voran. Sie ist auf einzelne Tagungen und freiwillige Workshops beschränkt. Nur selten zählen auf die Genderproblematik fokussierte Fortbildungen zum notwendigen Bestandteil hochschuldidaktischer Programme oder Neuberufungen-Schulungen. Der vorliegende Beitrag untersucht die Frage, inwieweit eine genderdidaktische Sensibilisierung der Lehrenden an wissenschaftlichen Einrich-

-
- 1 Während es im Deutschen nur das Wort *Geschlecht* gibt, gibt es im Englischen die Begriffe *Sex* und *Gender*. Während *Sex* das biologische Geschlecht meint, zielt der Begriff *Gender* auf die soziale Komponente des Geschlechts ab, die im Extremfall sogar diametral vom biologischen Geschlecht abweichen kann. Im Folgenden wird der Begriff *Geschlecht* immer dort verwendet, wenn von der biologisch/rechtlich zugeschriebenen zweigeschlechtlich definierten Gruppe Männern und Frauen die Rede ist. Der Begriff *Gender* verweist auf die sozial konstruierten Geschlechterrollen.
 - 2 Vgl. beispielsweise die Absichtserklärung der Europäischen Hochschulminister und -ministerinnen 2003. Dort heißt es in der Präambel: „Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraums größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.“
 - 3 Nachweislich tragen verbesserte Betreuungseinrichtungen für Kinder in nahezu allen Berufszweigen dazu bei, die Karriereoptionen von Frauen in Führungspositionen zu verbessern. Dies trifft auch auf Frauen in der Wissenschaft zu.

tungen auf allen hierarchischen Ebenen eine flankierende Maßnahme sein kann, um langfristig den Professorinnenanteil zu erhöhen und gleichsam auch die Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen zu verbessern (Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009, S. 15).

2 Soziale Konstruktion universitärer Rollenkonzepte

Die Frage, ob Genderdidaktik einen positiven Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse nehmen kann, ist eng mit der Überlegung verknüpft, welche Rolle Lehrende überhaupt auf die Lernerfolge von Studierenden nehmen und in welcher Weise. Für den Bereich der Geschlechterforschung ist dies bereits ausgiebig erforscht. Es ist durch zahlreiche Studien nachgewiesen, dass Geschlechterkonzepte in wesentlichem Ausmaß durch Sozialisation anerzogen werden und gleichsam auch das Lernverhalten von Schülern und Schülerinnen sowie von Studierenden beeinflussen. Die Genderforschung steht an dieser Stelle im Einklang mit anderen, aus der Hochschuldidaktik kommenden konstruktivistischen Denkmodellen des Lehrens und Lernens (Wildt 2004).

Wie Frau- und Mannsein subjektiv interpretiert wird, hängt zwar zu einem großen Teil davon ab, in welchem familiären Rahmen und in welcher Gesellschaft Menschen aufwachsen (vgl. Karafyllis/Ulshöfer 2008). Ein wichtiger Teil der geschlechtlichen Sozialisation kommt aber neben dem familiären Kontext den primären Bildungseinrichtungen und auch dem sekundären und tertiären Bildungsbereich zu (vgl. dazu Bank 2011). Ein recht anschauliches Beispiel ist etwa das Bild des *verrückten Professors*, dem schon Kinder in Comics und Filmen häufig begegnen. Dieses ist fast ausschließlich männlich besetzt. Es deckt sich dann später mit der Erfahrung von Studierenden, denen in großer Mehrzahl männliche Professoren begegnen. Damit wird die Assoziation Professor=männlich immer wieder reproduziert (Paseka 2008).

Evident wird der Einfluss der Geschlechtersozialisation für die Hochschulen auch bei der Wahl der Studienfächer. Das Geschlecht spielt hierbei eine erhebliche Rolle. Dabei gibt aber nicht eine vermeintliche bessere Eignung von Männern oder Frauen für das eine oder andere Fach den Ausschlag, sondern vielmehr dessen Wahrnehmung als männliche oder weibliche Disziplin durch die Studienanfänger und -anfängerinnen (Tobies 2008; Wissenschaftsrat 2007, S. 8; Staffin Metz 2011, S. 196 ff.). Während beispielsweise in der Bundesrepublik in den Ingenieurwissenschaften die Anzahl von Studentinnen nach wie vor prozentual gering ausfällt, ist der Anteil von Männern in den Sprachwissenschaften oder in der Tiermedizin weit unterproportional im Vergleich zu ihrem Gesamtanteil in der Studentenschaft

(Eurostat 2011, S. 62), was sich durch eine entsprechende Sozialisation der Heranwachsenden gut erklären lässt. Nur so lässt sich auch erklären, weshalb die Anteile der weiblichen Studierenden in den gleichen Fächern sowohl von Universität zu Universität als auch im europäischen Vergleich von Land zu Land auch im Längsschnitt ganz erheblich divergieren. Denn nicht die intellektuellen Fähigkeiten der Studienanfängerinnen unterscheiden sich, wohl aber ihre Bildungssozialisation.

Das erworbene Rollenkonzept beeinflusst auch im Studienverlauf in vielfältiger Weise das Hochschulleben und führt zu unterschiedlichen Bewertungen und Partizipationschancen (Friebertshäuser 2007). An vielen Stellen werden in Seminaren und Vorlesungen stillschweigend geschlechtsbezogene Rollenaufteilungen von Studierenden eingenommen und von Dozierenden akzeptiert, wenn beispielsweise in naturwissenschaftlichen Kursen männliche Teilnehmer die Mikroskopierarbeiten übernehmen und weibliche die Protokolle dazu schreiben. Hochschulen müssen sich bewusst machen, dass Gender auch hier *gemacht* wird oder Genderstereotype zumindest konsolidiert werden. Das bedeutet in der Konsequenz nach Gesine Spieß (2008, S. 43):

„Die didaktische Gratwanderung besteht also darin, inwieweit es in der Lehre gelingt, einerseits die Polarisierungen (in männlich-weiblich) und die vielen unsichtbaren Unterscheidungen in der Gesellschaft aufzudecken, sie als historisch gemacht zu kennzeichnen und andererseits nicht wieder die herkömmlichen Geschlechterdualismen zu verfestigen.“

Die Folge der sozialen Konstruktion von universitären Rollenkonzepten ist weitreichend. Sie beschränken die individuellen Lernfortschritte der Studierenden und die persönlichen Karriereverläufe dort, wo stereotype Rollenkonzepte Weichenstellungen vorgeben. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass Gleichstellungsmaßnahmen an Universitäten, wie beispielsweise explizite Stipendien für Frauen in bestimmten Studienfächern, Mentoringprogramm u. a., nicht ausreichen, um die Karriereoptionen von Frauen und Männern anzugleichen, sondern diese unbedingt durch Maßnahmen ergänzt werden müssen, die die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen aufbrechen. Es bedarf der Entwicklung von Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz seitens der Lehrenden, um diesen Prozess positiv zu begleiten. Unter Genderkompetenz⁴ ist folgendes gefasst: 1. die *Sensibilität* der Lehrenden zu spüren, dass stereotype Rollenkonzepte dem individuellen Lernfortschritt oder der persönlichen Karriereentwicklung von Studierenden im Weg

4 Der hier verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich an dem weithin gebräuchlichen outputorientierten Konzept eines dynamischen Prozesses, der verschiedene Stufen der Diversifizierung in den Bereichen Kognition (=Wissenserwerb), Kommunikation (=soziale Kompetenz), methodisch-gestalterische Kompetenz, personaler Bereich vorsieht. Vgl. dazu u. a. Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze 2010.

stehen (personale Kompetenz), 2. die Fähigkeit zu erkennen, dass die Gründe für begrenzte Lernfortschritte in einer sozialen Konstruktion von universitären Rollenkonzepten liegen können (*Genderwissen*) sowie 3. die Fähigkeit, geeignete Schritte einzuleiten (*soziale Kompetenz und methodische Kompetenz*), um diesen Prozess umzukehren.

Zu diesen Schritten zählen im universitären Kontext insbesondere *genderdidaktische Fähigkeiten*, die methodisch und kommunikativ gezielt auf die Verbesserung der Lerneroptionen von allen Studierenden ungeachtet ihres Geschlechts abzielen.⁵ Die folgenden Überlegungen gehen der Frage nach, wie genderdidaktische Methoden einen sinnvollen Beitrag zu mehr vertikaler (karriereorientierter) und horizontaler (fächerübergreifender) Durchlässigkeit der Geschlechter leisten können.

3 Genderdidaktische Möglichkeiten

3.1 Genderenrichment im universitären Curriculum

Eine zentrale genderdidaktische Möglichkeit ergibt sich im Curriculum, das auf den ersten Blick frei von Geschlechterstereotypen zu sein scheint, weil es vermeintlich objektiv ist. Doch auch wissenschaftliche Inhalte sind nicht gefeit vor einer Gender-Blindheit. Wenn beispielsweise pharmazeutische Produkte ausschließlich an männlichen Probanden erprobt werden obwohl diese auch für weibliche Patientinnen eingesetzt werden sollen, so stellen wir hier eine pragmatisch entstandene Gender-Blindheit fest. Genderdidaktik thematisiert solche Blindstellen. Einzelne Fächer erproben bereits das bewusste Anreichern von Unterrichtsinhalten durch Genderaspekte.

In der Medizin befassen sich Forschung und Lehre etwa zunehmend damit, welchen Einfluss das Geschlecht z. B. auf Schmerzempfinden, Resorption von Medikamenten u. a. hat. Dass das an deutschen Hochschulen lange nicht gelehrt wurde, hat, so Prof. Vera Regitz-Zagrosek⁶, Direktorin des Instituts für Geschlechterforschung in der Medizin an der Charité Berlin, zum Teil dramatische Folgen für die Patientenschaft. Sie plädiert vehement für eine Erweiterung des Curriculums um Genderaspekte. Auch in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern rücken Genderaspekte bei der Frage nach den Anwendungsinteressen mehr und mehr in den

5 Sie müssten durch gezielte Genderdidaktikschulungen auf eine breite Basis von Genderwissen (kognitive Ebene) gestellt werden und die Sensibilisierung müsste durch kontinuierliche supervisorische Begleitung vorangetrieben werden. Diese beiden Aspekte stehen jedoch nicht im Zentrum des Aufsatzes.

6 Im Interview mit der Deutschen Welle, anzusehen unter <http://www.youtube.com/watch?v=fzudMaTOP90>; abgerufen am 15.04.2012.

Fokus. Die Architektursoziologie in Hannover forscht und arbeitet beispielsweise im Bereich des *Genderbuildings*. Bei diesen und ähnlichen Projekten geht es um mehr Sensibilität für Geschlechterbedürfnisse. Die Ausweisung von Frauenparkplätzen, die Konstruktion höhenverstellbarer Geräte u. ä. sind evidente Folgen einer gendersensibleren Unterrichtsvermittlung an Hochschulen. Auch die Pädagogik⁷ weist generell der Frage der Genderdidaktik einen großen Stellenwert zu, um nur einige Bereiche zu nennen. Diese Ansätze erweisen sich als höchst fruchtbar für die Lehre und können den vielen anderen Disziplinen, die ihr Curriculum noch nicht um den Genderaspekt erweitert haben, als Beispiel dienen (vgl. weiterführend Modelle der Universität Lüneburg; Jansen-Schulz/van Riesen 2009). Dabei geht es den Einrichtungen jedoch nicht ausschließlich um einen verbesserten Outcome für Anwender und Anwenderinnen, sondern auch um ein besseres Verständnis bei den Studierenden. Sie lernen gleichzeitig, dass scheinbar neutrale Inhalte immer neu zu kontextualisieren sind. Dies kann langfristig zu einer Dekonstruktion von sozialen Geschlechterrollen beitragen.

3.2 Gendersensible Unterrichtsmethoden

Das Ziel gendersensiblen Unterrichts muss vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Problematik einer sozialen Konstruktion von Geschlechterstereotypen sein, den Studierenden ungeachtet ihres Geschlechts einen individuellen Lernfortschritt zu ermöglichen. Diese methodische Zielsetzung ist zudem konvergent mit dem fortschreitend stärker kompetenzorientierten Curriculum an deutschen Hochschulen.

Als zwei individualistisch orientierte Methoden gelten das handlungs- und das erlebnisorientierte Lernen (Ertel/Wehr 2007). Ersteres rückt ein Handlungsprodukt, das im und begleitenden zum Unterricht zu erstellen ist, in den Mittelpunkt. Das Problem-based-Learning, das in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus hochschuldidaktischer Weiterbildungen kommt, ist ein prominentes Beispiel für handlungsorientierte Lehre. Das erlebnisorientierte Lernen setzt auf die Ereignissituation im Unterricht. Anstelle von Frontalunterricht treten Methoden, die alle Studierenden involvieren. Methoden wie „Marktspaziergang“ oder „Kugellager“ akzentuieren statt des inhaltlichen Inputs den Unterrichtsprozess (Macke/Hanke/Viehmann 2012). Wissen wird erlebbar gemacht. Wenn also beispielsweise prozentuale Bevölkerungsanteile nicht an der Tafel grafisch dargestellt, sondern im Raum durch Personengruppen oder Modelle dargestellt werden, wird Wissen erfahrbar, im wahrsten Sinne des Wortes begreifbar gemacht. Die Schulpädagogik

7 Federführend sind im Bereich der Pädagogik die Arbeiten von Frau Prof. Faulstich-Wieland.

setzt bereits seit einigen Jahren erfolgreich auf diese Form der aktiven Wissensvermittlung und setzt sie konsequent als Methode ein, um Geschlechterbarrieren abzubauen (vgl. Faulstich-Wieland 2011).

Es ist deshalb zu vermuten, dass sich diese beiden methodischen Modelle auch anbieten, dass Studierende ihr Wissen ungeachtet bisheriger Geschlechterperzeptionen erschließen können, da in diesen Lernsettings Wissen sehr aktuell gemacht wird und soziale Rollen wenig Platz finden. Erste empirische Beispiele bestätigen diese Vermutung. Im Masterstudiengang „Master of ethical management“ der Universität Eichstätt-Ingolstadt etwa herrscht unter den Studierenden eine große Heterogenität, da diese das Studium in der Regel berufsbegleitend absolvieren. Sowohl die beruflichen Ausrichtungen als auch das Altersspektrum und die universitären Vorbildungen unterscheiden sich erheblich. Als eine Studienleistung sieht der Studiengang eine gemeinsame Gruppenarbeit vor. Die Studiengangleitung hat dabei die Erstellung von Filmbeiträgen für den Sender BR Alpha zugelassen. Diese Aufgabe stellt *alle* Studierende vor neue Herausforderungen, da sich die Studierenden nicht aus der Medienbranche rekrutieren. Die Gruppenteilnehmenden müssen sich auf ein gemeinsames Handlungsprodukt verständigen (handlungsorientiertes Lernen) und Teile des Lernprozesses werden in der Gruppenarbeit vollzogen (erlebnisorientiertes Lernen). Vor den Herausforderungen dieser Aufgabe verblassen erworbene Rollenmuster und neue Lernerfahrungen werden möglich. Eine empirische Erforschung, inwieweit diese Lernmethoden die kurz-, mittel- und langfristigen Lernerfolge von diversen Studierenden begünstigen, wäre wünschenswert.

3.3 Gender in Sprache und Bildern

Sprache schafft Bilder (Deutscher 2010). Das ist einer der wichtigsten Gründe für einen bewussten und behutsamen Umgang mit Sprache und für ein hohes Maß an kommunikativen Kompetenzanforderungen an Lehrende. Genderdidaktik spiegelt sich auch im Kommunikationsalltag der Universitäten wieder. Nahezu alle Universitäten haben bereits Merkblätter für eine gendersensible Sprache herausgegeben und die Forschenden sind mit den Möglichkeiten, Geschlecht sprachlich sichtbar zu machen (z. B. Studentinnen und Studenten) oder zu neutralisieren (z. B. Studierende) vertraut. Vielfach fehlt es jedoch an der Einsicht in die Notwendigkeit, warum diese sprachlichen Möglichkeiten sinnvoll zum Einsatz kommen sollten. Denn sprachliche Sensibilität kann auch das explizite Einbeziehen von sozialen Gruppen bewirken. Wenn beispielsweise ein Institut für Romanistik auf einem Universitätstag „interessierte Schüler“ einlädt, überlässt es den Lesern oder den Leserinnen, ob diese sich angesprochen fühlen. Obwohl hier das grammati-

kalisch maskuline Geschlecht verwendet wurde, kann es passieren, dass sich viele Schüler denken, sie seien nicht gemeint, da das „ohnedies ein Mädchenfach“ sei. Wenn das Institut indes seine Einladung an alle „interessierten Schüler und Schülerinnen“ richtet, haben die Eingeladenen keine Interpretationsspielräume, da Männer und Frauen gleichermaßen angesprochen werden.

Sprachliche Sensibilität geht aber noch weiter. Sie deckt immer dort, wo Sprache den Blick fälschlicherweise in eine irreleitende Richtung lenkt, auf, dass hier Geschlechtsstereotypen am Werk sind. Wenn also beispielsweise vom *Österreichischen Allgemeinen Wahlrecht* die Rede ist, könnten Dozierende darauf hinweisen, dass dieses, als es eingeführt wurde, kein Frauenwahlrecht beinhaltete. So kann die historische Perzeption von *Wahlvolk* diskutiert werden und der Blick für implizite Genderkonzepte wird geschärft. Oder wenn die *Väter des Deutschen Grundgesetzes* genannt werden, sollte der Hinweis erfolgen, dass dem Parlamentarischen Rat auch vier Frauen angehörten (Spieß 2008, S. 43ff). Sprachliche Sensibilität vermeidet darüber hinaus die unkritische Fortschreibung von Geschlechtsstereotypen wie sie sich beispielsweise in juristischen Übungsklausuren zum Arbeitsrecht finden, wo gerne von *Sekretärinnen und ihren Chefs* die Rede ist. Diese Form von kommunikativer Kompetenz könnte die soziale Dekonstruktion von Geschlechterrollen erfolgreich vorantreiben.

4 Schlussbetrachtungen

Die deutschen Hochschulen sind in Bewegung. Bologna-Prozess, Modularisierung und Kompetenzorientierung sind wichtige Schlagworte der modernen Hochschulandschaft. Die Universitäten haben sich untereinander leistungsorientiert zu messen, sie werden sowohl in der Zuweisung von Geldern als auch bei der Wahl als Studienort einem Konkurrenzkampf – national wie international – unterworfen. Die Geschlechterfrage ist zu einem weiteren Leistungsmerkmal geworden, dem sich Hochschulen und Bundesländer zunehmend stellen müssen und gestellt haben. Wie gut gelingt es ihnen, Frauen und Männer gleichermaßen für natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer zu gewinnen? Sind die hochrangigen Professuren sowohl unter Männern als auch unter Frauen verteilt? Welches Genderkonzept verfolgt die Hochschule in Forschung, Lehre und Verwaltung? Das Ansehen der Universitäten wird mitunter auch davon geprägt, ob sie unter dem Gesichtspunkt moderner Forschungsanforderungen genderbewusst lehren und forschen. Eine selbstreflektive Genderdidaktik ist eine gute Möglichkeit, diese Anforderungen zu erfüllen, da sie gezielt da ansetzt, wo sich bisher noch Barrieren aufbauen: bei der Dekonstruktion von sozial konstruierten Geschlechterrollen.

Und im Gegensatz zu gleichstellungspolitischen Prozessen, die zwar als Gewinn für die bislang benachteiligten Frauen, aber im Einzelfall oft auch als Verlust für Männer wahrgenommen werden, gibt es bei der Genderdidaktik weder kurz- noch langfristig Gewinnende und Verlierende. Genderkompetenz führt zu einem Mehr an Flexibilität, Individualität und geistiger Freiheit. Und das ist im Interesse aller, der Lehrenden, Lernenden, der Männer und der Frauen.

Referenzen

- Auerkortis-Michaelis/Schönborn, Anette:** Gender als Indikator für gute Lehre. In: Auerkortis-Michaelis/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen&Farmington 2009. S. 15–26.
- Bank, Barbara J.:** Gender & Higher Education. Baltimore 2011.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela:** Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld 2010.
- Deutscher, Guy:** Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. München 2010.
- Ertel, Helmut/Wehr, Silke:** Bolognagerechter Hochschulunterricht. In: Dies.: Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Bern 2007. S. 13–30.
- Eurostat:** Science, technology and innovation in Europe. Pocketbook. Brüssel 2011.
- Faulstich-Wieland, Hannelore:** Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler 2011.
- Friebertshäuser, Barbara:** Heterogenität als hochschulpolitische Herausforderung. In: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin 2007, S. 167–187.
- Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Katrin:** Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In: Auerkortis-Michaelis/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen&Farmington 2009. S. 65–86.
- Karafyllis, Nicole C./Ulshöfer, Gotlind (Hrsg.):** The sexualized Brains. Cambridge 2008.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline:** Hochschuldidaktik. Weinheim 2012.

- Paseka, Angelika:** Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck 2008. S.15–32.
- Spieß, Gesine:** Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck 2008. S. 33–50.
- Staffin Metz, Susan:** Engineering. In: Bank, Barbara J.: *Gender & Higher Education*. Baltimore 2011. S.196–202.
- Statistisches Bundesamt:** *Hochschulen auf einen Blick*. Berlin 2011.
- Tobies, Renate:** Mädchen und Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften. Diskussion aktueller Forschungsergebnisse. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck 2008. S.137–148.
- Wildt, Johannes:** „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf 2004. S.168–178.