GENDER OPEN REPOSITORIUM

# Strategien für eine gender- und diversitätssensible Hochschuldidaktik

**Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte**

**2018**

**https://doi.org/10.25595/3615**

**Veröffentlichungsversion / published version**
**Zeitschriftenartikel / journal article**

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte: *Strategien für eine gender- und diversitätssensible Hochschuldidaktik*, in: Femina politica : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, Jg. 27 (2018) Nr: 2, 184–190. DOI: https://doi.org/10.25595/3615.

**Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v27i2.18**

**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

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

**Münch**, Richard, 2016: Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik. In: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hg.): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Bonn, 65-73.

**Nachtwey**, Oliver, 2016: Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin.

**Pridik**, Nicola, 2017: BAföG-Bedarf. Höhe der Förderung – Leistungsbedarf. Internet: https://www.bafoeg-aktuell.de/bafoeg/bedarf.html (1.7.2018).

**Statistische Ämter des Bundes und der Länder**, 2017: Armut und soziale Ausgrenzung. Internet: http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A2armutsgefaehrdungsschwellen.html (1.7.2018).

**Statistisches Bundesamt**, n.d.: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2017/2018. In: Statista – Das Statistik-Portal. Internet: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/ (25.7.2018).

**Trautwein**, Peggy, 2016: Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 25 (1), 170-177.

**Ullrich**, Peter/**Reitz**, Tilmann, 2018: Raus der prekären Mobilität. In: FORUM Wissenschaft. 35 (2), 23-24.

**Urbatsch**, Katja, 2011: Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen gewinnen und fördern. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Berlin, 22-26.

# Strategien für eine gender- und diversitätssensible Hochschuldidaktik

DAVID KERGEL. BIRTE HEIDKAMP-KERGEL

Aktuelle Formen einer gendersensiblen Hochschuldidaktik sind dem machtanalytischen Turn in diesem Feld zuzurechnen, der eingangs vorgestellt wird. So kann eine Verortung gendersensibler Didaktik innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses geleistet werden. Das einer zeitgemäßen geschlechtersensiblen Hochschuldidaktik zugrundeliegende Genderverständnis lässt sich anhand einer genealogisch orientierten Rekonstruktion der Thematisierung von Gender im hochschulischen Bildungsraum herausarbeiten. Vor dem Hintergrund dieser analytischen Rahmungen werden im folgenden Beitrag Eckpunkte einer gendersensiblen Hochschuldidaktik vorgestellt.

## Von der Bologna-Reform zum machtanalytischen Turn in der Hochschuldidaktik

Der hochschuldidaktische Diskurs rückte im Kontext der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre/zu Beginn der 2000er Jahre verstärkt in den Fokus der Hochschul-

 https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v27i2.18

öffentlichkeit: In der Sorbonne-Erklärung von Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien wurde 1998 eine erste Harmonisierung des europäischen Hochschulraums beschlossen. 1999 schlossen sich mit der Bologna-Erklärung 29 weitere Staaten dieser Zielsetzung an. Diese Neujustierung des europäischen Bildungsraums wurde von einer bis heute anhaltenden Intensivierung des hochschuldidaktischen Diskurses flankiert. So wurde 1995 von Barr und Tagg 1995 der wirkmächtige Artikel „From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education" veröffentlicht. Barr und Tagg plädieren im Bereich der „undergraduate education" für einen hochschuldidaktischen Paradigmenwechsel, der zu einer stärkeren Lerner*innen-Zentrierung und einer Verabschiedung von instruktionsorientierten Lehr-/Lernszenarien führt. Konstruktivistische und damit kompetenzorientierte Lehr-/Lernszenarien stellen „die Studierenden und ihren Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt" und „eröffnen (...) Möglichkeiten für einen Paradigmenwechsel von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Haltung" (Messner 2016, 5). Die Hochschuldidaktik hat sich folglich „im Schatten des Bologna-Prozesses weiterentwickelt und einen unvermuteten Aufschwung genommen" (Wildt 2013, 39). Dieser Diskurs um die Anforderungen einer kompetenzorientierten Lehre war bzw. ist zumeist von einem (sozio-)konstruktivistischen lerntheoretischen Verständnis geprägt. Die studierendenzentrierte Kompetenzgenerierung im Kontext konstruktivistisch orientierter Lehr-/Lernszenarien geht von Studierenden aus, die ihr Wissen im sozialen Kontext selbst generieren, validieren und stets neu infrage stellen. Im Rahmen eines solchen konstruktivistisch orientierten Lehr-/Lernverständnisses geraten machtanalytische Strukturen aus dem Blick, in die Studierende ebenso wie Lehrende eingebunden sind. Der Prozess der Wissensgenerierung im hochschulischen Bildungsraum und auch der Zugang zu diesem selbst ist aber signifikant von ökonomischem und sozialem Kapital abhängig (Bourdieu/Passeron 1998; Bildungsbericht 2018). Diese Erkenntnisse restrukturieren sukzessive den hochschuldidaktischen Diskurs. Zunehmend lässt sich von einem machtanalytischen Turn in der Hochschuldidaktik sprechen. Dieser machtanalytische Turn zeichnet sich über die Problematisierung von Differenzkategorien wie Gender, ökonomischer Hintergrund der Akteur*innen, etc. aus. Ein unreflektierter Umgang mit diesen Differenzkategorien, so die grundlegende Argumentation im Kontext des machtanalytischen Turns, reproduziert gesellschaftliche Ungleichheiten im hochschulischen Bildungsraum. Daher gilt es, hochschuldidaktische Strategien zu entwickeln, die einen konstruktiv-emanzipativen Umgang mit Differenz jenseits essentialistischer Identitätskonzepte und der Verfestigung von Differenzkategorien ermöglichen. Die Ansätze einer gendersensiblen Lehre sind dieser machtanalytischen Perspektivierung von Hochschuldidaktik zuzurechnen. Dabei ist die Thematisierung von Gender im hochschulischen Bildungsraum anhaltenden diskursiven Transformationen unterworfen. Die aktuelle Ausdefinierung einer gendersensiblen Hochschuldidaktik erschließt sich mit einem analytischen Blick auf diese diskursiven Transformationen, der im Folgenden gegeben wird. Aufbauend auf den Erkenntnissen gender- und diversitätstheoretischer

Diskurse lassen sich Eckpunkte für Handlungsstrategien einer gender- bzw. diversitätssensiblen Hochschullehre entwickeln.

## Von der Frauenförderung zu einem dekonstruktivistischen Genderverständnis in der Hochschuldidaktik

Wenn von Gender in der Hochschuldidaktik die Rede ist, lohnt für eine Begriffsschärfung eine historisch orientierte Analyse: So entstanden im Zuge der Protestbewegungen im Kontext der 1960er und 1970er Jahre nicht nur erste hochschuldidaktische Initiativen und Institutionalisierungen (Giebler-Müller 2018). Der Emanzipationsanspruch der Protestbewegungen führte auch zu einer Sensibilisierung bzgl. der Frauenförderung (FF). So wurde im Zuge der 1960er Jahre die Benachteiligung von Frauen verstärkt mit der Zielsetzung thematisiert, u.a. über Quotierungsregeln für Frauen, Frauenförderpläne, Verbesserung der Aus- und Weiterbildung, Unterstützung bei der Rückkehr in den Beruf nach einer Familienphase etc. geschlechtsspezifische Ungleichheiten abzubauen.

> Auf institutioneller Ebene fand dieser Ansatz seinen Niederschlag in für den öffentlichen Dienst geltenden Gleichstellungsgesetzen auf Bundes- und Landesebene sowie in der Einrichtung von Stellen für Frauenbeauftragte (in Westdeutschland) beziehungsweise Gleichstellungsbeauftragte (in Deutschland) und entsprechender innerbetrieblicher Strukturen. (Degele 2008, 152, Fn1)

Ende der 1970er Jahre wurde der Ansatz der Frauenförderung durch das Modell des Gender Mainstreamings (GM) erweitert. Grundsätzlich ist GM durch die Ausrichtung geprägt, eine einseitige Fokussierung des Frauenförderungsansatzes zu überwinden. Auf den UN-Weltfrauenkonferenzen in Nairoibi (1985) und in Bejing (1995) ist dementsprechend der GM-Ansatz wirkmächtig gefördert worden. So wurde beispielweise in Bejing eine Aktionsplattform gegründet. Die Unterzeichnerstaaten, die diese Aktionsplattform unterstützen, verpflichteten sich dazu, GM im Verwaltungshandeln umzusetzen. Dementsprechend ist auch GM seit 1999 in der EU Bestandteil der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitik und bildet ein durchgängiges Leitprinzip der Bundesregierung. Zudem gibt es seit 2000 auf kommunaler Ebene sowie auf Ebene der Länder Strategien zur Realisierung von GM.
Konzeptionell zeichnet sich GM dadurch aus, Strategien zum Abbau von ungleicher Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern zu entwickeln und zu implementieren. Geschlechtergerechtigkeit wird im GM nicht „länger als Gruppeninteresse formuliert, sondern als Querschnittsaufgabe, die alle AkteurInnen in der jeweiligen Organisation zu lösen haben“ (Schenk 2008, 154).
Im Bildungsraum Hochschule zeigt sich der GM-Ansatz mehr oder weniger explizit u.a. auf der Ebene der Studienorganisation. So wird beispielsweise bei Studiengängen im Bereich der Frühkindpädagogik der geringe Anteil männlicher Studierender problematisiert, während beispielsweise im Bereich des IT-Studiums auch

frauenspezifische Studiengänge angeboten werden: An der Hochschule Technik und Wirtschaft Berlin existiert z.B. der Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft und an der Hochschule Bremen der internationale Frauenstudiengang Informatik. Flankiert werden solche Studiengänge von Initiativen wie dem Girls‘ and Boys‘ Day.

Der GM-Ansatz ist eher auf der Mesoebene hochschulinterner Organisationsentwicklung zu verorten. Auf der Ebene der Hochschuldidaktik hat sich dagegen ein Genderverständnis durchgesetzt, das gemäß der eher dekonstruktivistischen Ausrichtung des machtanalytischen Turns die Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterhierarchien sowie Abhängigkeitsverhältnisse im Allgemeinen kritisch adressiert. Die Rezeptionslinien des machtanalytischen Turns stehen dabei in der Tradition poststrukturalistischer Theoriebildung. So etablierte sich im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Feld spätestens seit Ende der 1990er Jahre ein „machtsensibles“ (Walgenbach 2014, 103) bzw. machtkritisch dekonstruktivistisches Vielfalts- bzw. Diversitätsverständnis. Ein solches dekonstruktivistisches Diversitätsverständnis schließt Fragen nach der Thematisierung von Geschlechtergleichheit und Fragen der Konstruktion von Geschlechteridentität im pädagogischen Kontext integrativ mit ein: „Machtkritische Diversity-Ansätze sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Heteronormativität, Sexismus oder Behindertenfeindlichkeit“ (ebd., 104).

Der sich seit Mitte der 2000er Jahre im pädagogischen Feld etablierende machtkritische Diversitätsansatz (ebd., 103f.) entfaltet sich im Zuge des machtanalytischen Turn auch auf Ebene der Hochschuldidaktik. Ausgangsüberlegung ist der Kritikpunkt, dass Ansätze wie FF und GM eher personenzentriert und quantitativ orientiert nach Geschlechterrepräsentanz in institutionellen Gefügen bzw. nach Gleichverteilung fragen. Im Zuge eines machtkritischen Genderverständnisses gerät dagegen die Strukturebene selbst in den Blick. Im Sinne des Doing Difference bzw. Doing Gender werden institutionell präfigurierte soziale Praktiken problematisiert, welche zu der performativen Rekonstruktion von Geschlechteridentitäten beitragen. Auf der Ebene der Hochschuldidaktik wird zumeist in Form von konzeptionellen Überlegungen zunehmend thematisiert, wie im Lehrgeschehen Formen des Doing Gender abgeschwächt und entdramatisiert werden können. Hintergrund bildet die Annahme, dass präfigurierte Gendersubjektivitäten Menschen in normative Muster sozialisieren, die nicht den Ansprüchen einer selbstgewählten (Geschlechts-)Identität entsprechen (Wilchens 2007).

## Neue Formen des Lehrens – Strategien einer dekonstruktivistischen gendersensiblen Hochschuldidaktik

Im Sinne des komplexen Strukturverständnisses poststrukturalistischer Ansätze wird Gender als eine – wenn auch grundlegende, da jede*n Akteur*in betreffende

– Diversitätsdimension thematisiert. Eine machtkritische Hochschuldidaktik ist als eine dekonstruktivistische diversitätssensible Hochschuldidaktik zu begreifen, die sich durch Lehr-/Lernstrategien definiert, die darauf ausgerichtet sind, Identitätsfestschreibungen und die damit verbundenen Schematisierungen, Diskriminierungen und Stigmatisierungen abzuschwächen und zu entdramatisieren. Gerade wenn Geschlecht als Identitätskategorie in den Fokus rückt, kann dies zu einer Dramatisierung und performativen Stärkung von geschlechterspezifischen Differenzlinien führen. Dem Spannungsverhältnis zwischen Problematisierung und Dramatisierung lässt sich u.a. dadurch begegnen, dass in gegebenen Beispielen stereotypisch entgegenlaufende weibliche und männliche Formen verwendet oder das generische Maskulinum durch ein generisches Femininum ersetzt wird. Hierdurch kann es in der Hochschullehre – unabhängig vom jeweiligen Fach – zu Irritationen kommen. Irritationen wiederum stellen heuristische Bedingungen für das Aufbrechen konventionalisierter Wissensformationen – in diesem Fall geschlechtsspezifische Selbstverständlichkeiten – dar.

Neben dieser Strategie der Irritation und Entdramatisierung empfiehlt sich für eine geschlechts- bzw. diversitätssensible Hochschullehre im Allgemeinen die Verwendung von Lehr-/Lernformaten, die durch kollaborative Arbeitsformen eine diskursive Transzendierung von sozialen Zugehörigkeitskategorien ermöglichen. Im Zentrum stehen dabei sogenannte „neu(e) Formen des Lehrens“ (Bouffier/Kehr/Lämmerhirt et al. 2014, 61) wie das problembasierte oder forschende Lehren bzw. Lernen (Kergel/Heidkamp 2015, 2016). Lehr-/Lernformen wie das forschende Lernen basieren auf einer sozialkonstruktivistischen Studierendenpartizipation. Im Sinne des Empowerment-Gedankens kritischer Pädagogik werden Studierende als Akteur*innen begriffen, die kritisch reflektieren, eigenverantwortlich und selbstgesteuert sowie dialogisch bzw. polylogisch miteinander Wissen konstruieren. Gerade die dialogische bzw. polylogische Struktur der „neuen Lehrformen“ eröffnet einen Diskursraum, in dem die Diversität der Studierenden vielfältige Perspektiven auf Lehrgegenstände ermöglicht. Dieser Diskursraum führt im Idealfall zu einer Multiperspektivität, durch welche die Beschränkungen einer identitätsspezifischen Sichtweise aufgehoben werden können: Im polylogischen Austausch geraten identitätsspezifisch gerahmte Wissensbestände in Bewegung, indem neue Wissensformen entstehen. Dementsprechend gilt es im Sinne eines machtkritischen, dekonstruktivistischen gender- bzw. diversitätssensiblen Ansatzes Lehren und Lernen im hochschulischen Bildungsraum

> nicht auf die Vermittlung gegebenen Wissens zu reduzieren, sondern vielmehr als kontingente Herstellung von Wissen zu verstehen (…), als ergebnisoffener und unabschließbarer Prozess des Ausverhandelns einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen und Interessen, zu dessen Gestaltung und Wirkung alle Beteiligten entscheidend beitragen (Lummerding 2012, 48).

Neben den emanzipatorisch-kollaborativen Strategien der „neuen Formen des Lehrens", die darauf abzielen, Studierende als Akteur*innen einer kritisch-reflexiven, dekonstruktivistischen Wissensproduktion im polylogischen Kontext zu adressieren, lassen sich auch andere Formen einer dekonstruktivistischen (Hochschul-) Lehre identifizieren. Als ein paradigmatisches Beispiel lassen sich Formen des forschenden Lernens verstehen, die von Akteur*innen initiiert werden, die sich selbst als marginalisierte Gruppen verstehen. Die Ausgrenzung und Diskriminierungserfahrungen werden durch forschendes Lernen wie im Forschungskollektiv des Boston Womens Health Club (Boston Women's Health Collective 1970; Kergel/Heidkamp 2018) im Bereich der Frauenemanzipation kritisch-emanzipativ aufgearbeitet. In derartigen Ansätzen, die in der Tradition der kritischen Pädagogik stehen, würde sich eine marginalisierte Gruppe durch ihre forschend lernende Auseinandersetzung mit erfahrenen gesellschaftlichen Ausgrenzungen als widerständiger Akteur* konstituieren. Dieser Gedanke verdient im Sinne einer emanzipativen Repolitisierung der Hochschule eine zukünftig zu leistende hochschuldidaktische Ausformulierung, da er die partizipativ-emanzipativen Potenziale von Hochschuldidaktik weiter vorantreibt.

## Literatur

**Barr**, Robert B./**Tagg**, John, 1995. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change. 27 (6), 13-25.

**Bildungsbericht**, 2018: Nationaler Bildungsbericht. Internet: https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht. (22.7.2018).

**Bourdieu**, Pierre/**Passeron**, Jean-Claude, 1988: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

**Bouffier**, Anna/**Kehr**, Petra/**Lämmerhirt**, Miriam/**Leicht-Scholten**, Carmen, 2014: Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die „Entdeckung" der Lehre und Berücksichtigung von Gender und Diversity. In: Tomberger, Corinna (Hg.): Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven. Hildesheim, 53-68.

**Boston Women's Health Collective**, 1970: Women and their Bodies. A Course. Boston.

**Degele**, Nina, 2008: Gender/Queer Studies. Paderborn.

**Giebler-Müller**, Ute, 2018: Hochschuldidaktische Positionen von der „Revolution durch Didaktik" zur „Didaktisierung von Bildung" In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (Hg.): Praxishandbuch Inklusive Hochschule. Weinheim, 43-54.

**Kergel**, David/**Heidkamp**, Birte, 2015: Forschendes Lernen mit digitalen Medien. Ein Lehrbuch. #theorie #praxis #evaluation. Münster.

**Kergel**, David/**Heidkamp**, Birte, 2016: Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel. Wiesbaden.

**Kergel**, David/**Heidkamp**, Birte, 2018; „It was dynamic! We all learned together" Forschendes Lernen diversitätssensibel gedacht – Didaktische Strategien für eine emanzipative Kompetenzentfaltung. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, i.E.

**Lummerding**, Susanne, 2012: Diversifizieren. Zur Interrelation der Produktion von Wissen und der Produktion von Differenz. In: Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim, 45-60.

**Messner**, Elgrid, 2016: Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hg.): Qualität in Studium und Lehre, Lernweltforschung 26. Wiesbaden, 5-7.

**Schenk**, Christian, 2008: Frauenförderung, Gender Mainstreaming und Diversity management, Gleichstellungspolitische Praxen im Lichte der Geschlechterforschung. In: Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Paderborn, 149-165.

**Walgenbach**, Katharina, 2014: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen.

**Wilchins**, Riki, 2006: Gender Theory. Eine Einführung. Berlin.

**Wildt**, Johannes, 2013: Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, Mathias/Wildt, Johannes (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld, 27-57.