

KoSi

Kompetenzzentrum
der Universität Siegen

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 2

MANAGING DIVERSITY

Mit Beiträgen von

Prof. em. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Dr. Anette Schönborn

aus der

- Schriftenreihe des
- Kompetenzzentrums der Universität Siegen



UNIVERSITÄT
SIEGEN



KoSi
Kompetenzzentrum
der Universität Siegen

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 2

MANAGING DIVERSITY

Mit Beiträgen von:

Prof. em. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Dr. Anette Schönborn

aus der

- Schriftenreihe des
- Kompetenzzentrums der Universität Siegen

Herausgegeben von

KoSi, Kompetenzzentrum der Universität Siegen
Weidenauer Straße 118, 57076 Siegen
August 2011

Redaktion

Ewa Darmstätter / Alexander Schnücker

Druck UniPrint**verantwortlich**

Dorothee Rückert / Sandra Schönauer

VORWORT

Mit der Broschüre „Werkstattbericht: Hochschuldidaktik“ stellt das KoSi ausgewählte Arbeiten aus dem Bereich der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik vor.

In lockerer Folge veröffentlicht das KoSi Ergebnisse und Beiträge aus Veranstaltungen, die sicher auch außerhalb des jeweiligen Fachgebietes auf Interesse stoßen.

Der vorliegende Band enthält zwei Vorträge, die im Kontext des hochschuldidaktischen Programms präsentiert wurden.

Wir danken den Autorinnen Prof. em. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Anette Schönborn für ihre Texte

und wünschen eine angenehme Lektüre!

Siegen, August 2011

Für das KoSi: Dorothee Rückert

Für die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik: Sandra Schönauer

Inhaltsverzeichnis

Dr. Anette Schönborn

Diversity Management an Hochschulen –
am Beispiel der Universität Duisburg-Essen.....Seite 9

Prof. em. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Gender – ein Thema für die Hochschullehre?.....Seite 29

Dr. Anette Schönborn
Diversity Management an Hochschulen –
am Beispiel der Universität Duisburg-Essen

Diversity Management – zum Hintergrund

Die Wurzeln des Diversity Managements gehen auf die Human-Rights-Bewegung in den USA der fünfziger und sechziger Jahre zurück. Die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung protestierte gegen vorherrschende Diskriminierungen und setzte sich für mehr Gerechtigkeit ein. Neben ethisch-moralischen Aspekten führten in den 1980er Jahren in den USA auch gesetzliche Verpflichtungen zu mehr Chancengleichheit, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt. In diese Zeit fällt auch die Entwicklung von Diversity-Management-Konzepten, die inzwischen nicht nur in den USA verbreitet sind¹ und in unterschiedliche gesellschaftliche Sektoren Einzug gehalten haben.

In Deutschland wurde der Diversity Management Ansatz ab Mitte der 1990er Jahre im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen. Gleichzeitig wurden erste Beratungen im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung angeboten und Diversity Management in einigen großen Unternehmen umgesetzt. Für die Zukunft wird insbesondere aufgrund des demographischen Wandels und der zunehmenden Internationalisierung von einer Bedeutungszunahme des Diversity Managements ausgegangen (z. B. Vedder 2006: 9).

Bezüglich des Diversity Managements gibt es unterschiedliche Definitionen, Argumentationsstränge und Instrumente. Nach David A. Thomas und Robin J. Ely (1996) lassen sich die Ansätze nach ihrer Zielsetzung bzw. ihren Schwerpunkten unterscheiden:

1 Diversity Management wird vor allem durch die Veröffentlichung des Houston Reports Workforce 2000 (Johnston; Packer 1987) bekannt, in dem auf den Wandel des amerikanischen Arbeitsmarktes und die sich daraus ergebenden Rekrutierungsprobleme verwiesen wird.

Unterschiedliche Ansätze des Diversity Managements

Diversity-Management-Ansätze	Resistenzansatz	Marktzutrittsansatz	Fairnessansatz	Lern- und Effektivitätsansatz
Grundlage	Diversity kein Thema oder eine Gefahr	Vielfalt führt zu Marketingvorteilen	Vielfalt verursacht Probleme	Unterschiede gezielt und integrativ nutzen
Verständnis	Monokultur, Homogenität erhalten	Optimales Ausmaß an Vielfältigkeit	Keine Diskriminierung; Assimilierung	Multikultur, Pluralismus
Zielsetzung	Status quo verteidigen	Zugang zu Kunden und Märkten	Minderheiten gleich behandeln	Langfristiges Lernen aus Diversity

Quelle: Vedder 2006: 18

Wird der Resistenzansatz verfolgt, wird alles daran gesetzt die bestehende Homogenität und Monokultur zu erhalten. Die Berücksichtigung von Diversität spielt, im Gegensatz zu den anderen Ansätzen, keine Rolle. Beim Marktzutrittsansatz wird Vielfalt als ein strategisches Instrument angesehen, um sich durch Wettbewerbsvorteile neue Märkte zu erschließen. Beim Fairnessansatz steht hingegen eine faire Behandlung aller Individuen im Vordergrund. Diversity Management wird hier als Gleichstellungsinstrument eingesetzt. Dabei wird sich auf gesetzliche und moralische Aspekte berufen. Der Lern- und Effektivitätsansatz integriert ökonomische, ethische und juristische Argumente und betont das langfristige Lernen, dass aus der Vielfalt der Individuen resultieren kann. Voraussetzung hierfür ist Toleranz und Offenheit.

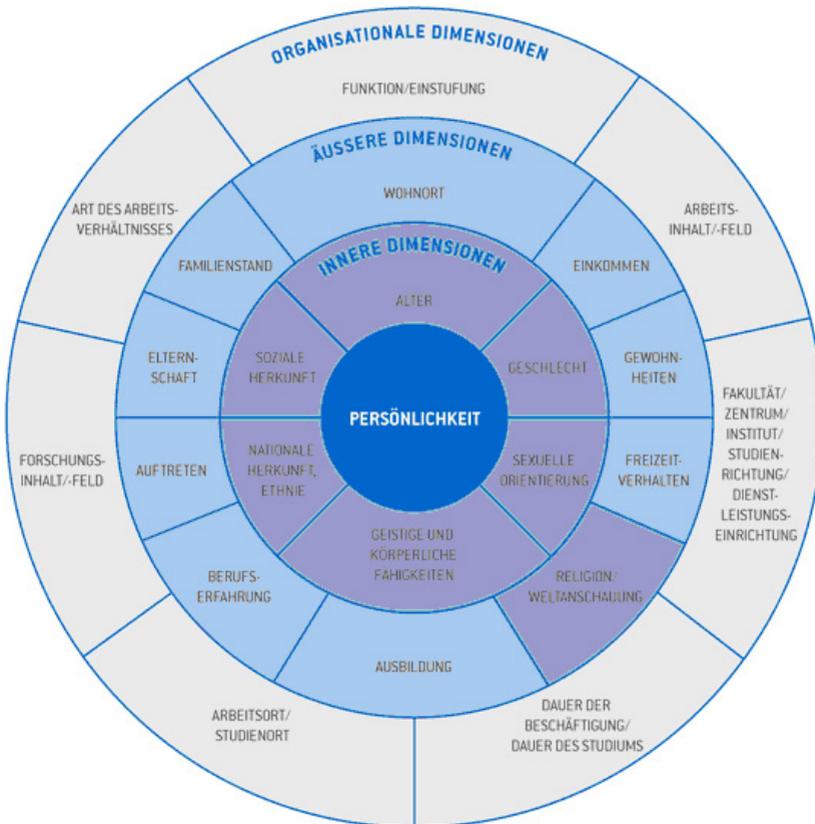
Auch wenn unterschiedliche Ziele verfolgt werden und eine ökonomische Ausrichtung oftmals im Vordergrund steht (z. B. Thomas, Ely 1996; Vedder 2006), müssen sich diese, wie der

Lern- und Effektivitätsansatz verdeutlicht, nicht grundsätzlich ausschließen, denn die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Diversity Management sind Fairness, Toleranz und Wertschätzung. Ist dies gegeben, wirkt sich das beispielsweise positiv auf die Arbeitszufriedenheit und letztlich Produktivität aus. In diesem Zusammenhang ist es auch von Vorteil, wenn möglichst jeder seinen individuellen Fähigkeiten entsprechend eingesetzt wird. Dennoch lassen sich die Protagonist/innen des Diversity-Ansatzes in zwei Lager unterscheiden:

- eine starke ökonomische Ausrichtung, um Wettbewerbsvorteile zu erlangen, Chancengleichheit spielt hierbei nur eine untergeordnete Rolle
- aufbauend auf den Human-Rights-Bewegung stehen Werte wie Fairness, Toleranz, Respekt und Gerechtigkeit im Vordergrund

Die Heterogenität der Diversity-Konzepte stellt sowohl die Schwäche als auch die Stärke des Ansatzes dar. Organisationen ist es hierdurch möglich, den für sie passenden Kontext auszuwählen. Bei der konkreten Umsetzung des Diversity Managements können unterschiedliche Dimensionen von Bedeutung sein. Hierzu zählen neben den demographischen Kerndimensionen (Geschlecht, Ethnizität/Rasse, Behinderung, Alter usw.) auch externe demographische Dimensionen (Familienstand, Kinderzahl, Berufserfahrung usw.) und organisationale Dimensionen (hierarchischer Status, Funktionsbereich, Betriebszugehörigkeit usw.) (Gardenswartz, Rowe 1998: 23 ff., Gardenswartz, Rowe 2002: 33).

Dimensionen von Diversität



Quelle:

Universität Wien (<http://www.univie.ac.at/diversity/php/146.html> [2.11.2010])

in Anlehnung an Gardenswartz, Rowe 2002: 33

Da in der Praxis nicht alle Diversity-Kategorien Berücksichtigung finden können, sollte sich jede Organisation zunächst die Frage stellen, in welchen Bereichen bzw. in Bezug auf welche Personengruppen keine Chancengleichheit gegeben ist, bzw. wo Handlungsbedarf gesehen wird. Ggf. muss eine weitere Fokussierung auf bestimmte Merkmale erfolgen, zu denen dann konkrete Maßnahmen entwickelt werden. Daher stehen

in der Regel auch „nur“ einzelne Aspekte im Vordergrund, zu denen Aktivitäten entwickelt und durchgeführt werden. In der Praxis finden bislang insbesondere die Kategorien „Gender“ und „Interkulturalität“ Berücksichtigung.

Waren es zunächst vor allem große Wirtschaftsbetriebe wie z. B. Ford, die ein Diversity Management implementiert haben, sind es inzwischen auch Organisationen, die nicht der freien Wirtschaft zuzuordnen sind. Neben dem Einsatz als Personal- und Organisationsentwicklungsinstrument rücken zusätzlich die „Kunden“ und deren Unterschiedlichkeit in den Blickpunkt.

Diversity Management an Hochschulen

Diversity Management wird zunehmend auch an Hochschulen praktiziert. Bis vor wenigen Jahren war dieses Konzept jedoch an deutschen Universitäten – im Gegensatz zu beispielsweise amerikanischen Hochschulen – kein Thema. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass sich bereits zuvor verschiedene Organisationseinheiten mit unterschiedlichen Zielsetzungen für mehr Chancengleichheit eingesetzt haben, auch wenn deren Aktivitäten nach wie vor stark vom jeweiligen Standort abhängen und die einzelnen Angebote unterschiedlich eng miteinander vernetzt sind (Vedder 2007). Zu den Akteur/innen zählen die Frauen – oder Gleichstellungsbüros und das Akademische Auslandsamt ebenso wie an Universitäten angegliederte Organisationen wie z. B. das Studentenwerk.

Inzwischen verfolgen Hochschulen – dies zeigt z. B. ein Blick an die Universitäten in den europäischen Nachbarländern – zunehmend einen bewussten und wertschätzenden Umgang mit Diversität und sehen dies als Potential für ihre Hochschule an. So ist es nicht nur von Vorteil, wenn sie als attraktiver Forschungsstandort im engeren Sinne gelten,

sondern auch als attraktiver Arbeitgeber für unterschiedliche Beschäftigungsgruppen und attraktiver Lernort für Studierende. In diesem Zusammenhang sollte auch der gesellschaftliche Wandel Berücksichtigung finden. Beispielsweise kann bei Studierenden nicht mehr von Vollzeitstudierenden ausgegangen werden, da viele von ihnen neben dem Studium erwerbstätig sind. Es stellt sich daher die Frage, was Hochschulen anbieten sollten, damit sie auch für „Teilzeitstudierende“ attraktiv sind und als Studienort ausgewählt werden. Ebenso müssen sich Universitäten der Herausforderung des demographischen Wandels stellen, da nach der Zeit des doppelten Abiturjahrgangs weniger potentielle Studierende zur Verfügung stehen werden. Ein anderes Beispiel ist die zunehmende Frauenerwerbstätigkeit, wie auch ein sich wandelndes Verständnis der Vaterrolle, aus der sich eine vermehrte Vereinbarkeitsproblematik in Bezug auf Familie und Beruf ergibt. Dies betrifft sowohl Wissenschaftler/innen als auch Beschäftigte in den zentralen Einrichtungen der Universität, der Verwaltung usw. Ebenso dürfen Studierende mit Kindern, auch wenn sie nur einen geringen Prozentsatz darstellen, in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden.

Letztlich sollte an Hochschulen, die sehr komplexe Organisationen darstellen, Diversität in unterschiedlichen Kontexten Berücksichtigung finden. Im Bereich Studium und Lehre bezieht sich dies zum einen auf die Heterogenität der Studierendenschaft und die sich daraus ergebende zielgruppenspezifische Unterschätzung, die sich an den jeweiligen Bedarfen orientieren sollte, um mehr Chancengleichheit zu erreichen. Zum anderen sollte bei Berufungen oder Einstellungen von Lehrenden darauf geachtet werden, dass die Monokultur aufgebrochen wird und sie sensibel für Diversität sind. Hierzu können beispielsweise auch Trainings angeboten werden, die den Umgang mit „Heterogenität“ beinhalten. Diese Aspekte treffen ebenso für

Mitarbeitende zu, die nicht in der Lehre tätig sind, insbesondere wenn sie häufig Kontakt mit Studierenden oder anderen Personen haben, hierzu zählen auch Leitungskräfte. Außerdem sollte bei der Zusammensetzung von Teams, Abteilungen und auch auf der Leitungsebene auf eine gewisse Heterogenität geachtet werden, da hierdurch unterschiedliche „Blickwinkel“ eingebracht werden und dies zu Innovationen beiträgt. Letzteres betrifft durchaus auch die Forschung. Ferner sollte bei Forschungsvorhaben die Frage gestellt werden, inwieweit Diversität berücksichtigt werden kann oder sogar berücksichtigt werden muss.

Außerdem sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass Hochschulen gesetzliche Vorgaben beachten müssen. In Bezug auf Chancengleichheit waren es in der Vergangenheit vor allem das Bundesgleichstellungsgesetz und die Landesgleichstellungsgesetze. Sie sollten und sollen zur Gleichstellung von Frauen und Männern beitragen und bestehende Benachteiligungen abbauen. Um dies zu erreichen wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Programme zur Frauenförderung und weitere Aktivitäten im Rahmen des Gender Mainstreaming entwickelt und umgesetzt.

Auch wenn Gleichstellungspolitik keineswegs obsolet ist, so sollte doch bedacht werden, dass sich Menschen nicht nur aufgrund des Geschlechts unterscheiden, sondern in vielerlei Hinsicht. Wird dies nicht berücksichtigt, kann das eine Benachteiligung darstellen, die nicht selten als Diskriminierung wahrgenommen wird. Da die Gleichbehandlung ein Grundrecht in der Europäischen Union darstellt, gibt es seit dem Jahr 2000 – neben den Gesetzen zur Gleichstellung von Frauen und Männern – EU-Antidiskriminierungs-Rechtsvorschriften (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=423&langId=de> [2.11.2010]), wodurch ein Mindestgrad an Gleichstellung und

Schutz für jeden, der in Europa lebt und arbeitet, gewährleistet werden soll, unabhängig von:

- Geschlecht
- Rasse oder ethnischer Herkunft
- Religion und Weltanschauung
- Behinderung
- Sexueller Ausrichtung
- Alter

Dabei zielt die Antidiskriminierungspolitik der Europäischen Union auf eine Gleichbehandlung in vielen Bereichen des Alltags: vom Arbeitsplatz über Bildung bis hin zur Gesundheitsfürsorge. Die europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien wurden durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das im Sommer 2006 in Deutschland in Kraft trat, in nationales Recht umgesetzt. Der Schutz geht seither weiter als in den z. B. bis dahin geltenden Diskriminierungsverboten des Arbeitsrechts und ist nicht nur für den öffentlichen Dienst verpflichtend wie z. B. die Gleichstellungsgesetze.

Letztlich werden im AGG unterschiedliche Aspekte berücksichtigt, die ursächlich für Diskriminierungen sein können und auch im Rahmen des Diversity Managements von zentraler Bedeutung sind. Um strukturelle Diskriminierungen sowie Vorurteile abzubauen, bedarf es neben Vorschriften und Gesetzen aber auch der Sensibilisierung und konkreter Maßnahmen.

Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) hat sich im Jahr 2008 mit der Einrichtung eines Prorektorats für Diversity Management – dem ersten DiM-Prorektorat an einer deutschen Hochschule – bewusst für ein Diversity Management entschieden, da aufgrund

ihres Standortes mitten im Ruhrgebiet, einem der großen Zuwanderungsgebiete Deutschlands, die Heterogenität der Universitätsangehörigen als ein Charakteristikum angesehen werden kann. Die Vielfalt, die aus den verschiedenen Regionen, Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten resultiert, denen die Studierenden und auch Mitarbeiter/innen entstammen, soll gezielt gefördert und unterstützt werden. Ein bewusster und wertschätzender Umgang mit Diversität, der dies als Potential begreift, wird als Kernaufgabe der Hochschulentwicklung angesehen. Dies kommt in der Hochschulentwicklungsplanung (UDE 2009, hierzu auch Klammer 2010) sowie in den Leitlinien der Universität zum Ausdruck. Ein Bekenntnis zu Fairness und Wertschätzung gegenüber Studierenden und Mitarbeiter/innen wurde auch durch die Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“ Anfang 2009 abgelegt. Außerdem gibt es seit dem Jahr 2009 eine Senatskommission für Diversity Management, die vergleichbar mit der Gleichstellungskommission ist und mit der u.a. kooperiert wird. So ergeben sich im Rahmen des Diversity Managements, da es sich um eine Querschnittsaufgabe handelt, die nicht isoliert betrachtet und umgesetzt werden kann, immer wieder zahlreiche Schnittstellen zu unterschiedlichen Akteur/innen - innerhalb und außerhalb der Universität. Letztlich ist eine enge Zusammenarbeit mit diesen notwendig.

Diversity-Aspekte sollen an der UDE möglichst in allen Bereichen Berücksichtigung finden. Da es jedoch – wie bereits erwähnt – sehr unterschiedliche Diversity-Kategorien gibt, es sich bei Hochschulen um sehr komplexe Organisationen handelt und die UDE mit über 30.000 Studierenden eine sehr große Universität ist, hat das Prorektorat für DiM den Schwerpunkt zunächst auf die Studierenden gelegt. Zu den Maßnahmen zählen u.a.:

- Ausbau spezieller Lehrangebote unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen u. Lernbedarfe (z. B. Brückenkurse, Sprachkurse)
- Maßnahmen zur Vereinbarkeit des Studiums mit Fürsorgeaufgaben und/oder einer Erwerbstätigkeit (z. B. Teilzeitstudiengänge, flexible Kinderbetreuungsmaßnahmen)
- Ausweitung der Angebote im Bereich des lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung (z. B. zertifizierte Module, Verbesserung von Zugangswegen für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung)

Ziel der Maßnahmen ist die weitere Verbesserung der Studienbedingungen für unterschiedliche Studierendengruppen, d. h. noch passgenauere Beratungs-, Service- und Studienangebote anzubieten. Um mehr über die Bedarfe der Studierenden zu erfahren und mehr Informationen über deren subjektive Wahrnehmung bezüglich der Studienbedingungen zu erhalten wurde im Sommer 2009 zunächst eine große Studierendenbefragung² durchgeführt. Aufbauend auf der Vermutung, dass verschiedene Studierendengruppen unterschiedliche Bedarfe haben, wurden auch zahlreiche Diversity-Kategorien abgefragt, um anschließend differenzierte Analysen realisieren zu können. Gleichzeitig konnte hierdurch die Vermutung der Heterogenität der Studierendenschaft aufgrund des Standortes der UDE bestätigt werden: an der UDE sind verhältnismäßig viele Studierende mit einem Migrationshintergrund³ eingeschrieben, stammen

2 Bei der Studierendenbefragung handelte sich um eine Online-Befragung, an der ca. 5.500 Studierende der UDE teilgenommen haben. Somit war die Beteiligung mit rund 20 Prozent für eine Online-Erhebung recht hoch.

3 Bislang gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ (Settlemyer, Erbe 2010: 6) Da das eigene Geburtsland sowie das der Eltern als ein wichtiger Indikator angesehen wird (Söhn, Özcan 2007: 126) erhielten die Studierenden in dieser Untersuchung den Status „Migrationshintergrund“, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, diese durch einen Staatsangehörigenwechsel erlangt wurde oder das Geburtsland nicht

viele aus einer Nicht-Akademikerfamilie und/oder sind neben dem Studium erwerbstätig: Mehr als die Hälfte der an der Befragung teilnehmenden Studierenden (53 %) kommt aus Familien, in denen weder Mutter noch Vater studiert haben. Von den Teilnehmenden haben zwar 94 % die deutsche Staatsbürgerschaft, doch rund ein Viertel hat einen Migrationshintergrund. Neben dem Studium sind fast 70 % der Studierenden erwerbstätig, auch wenn rund zwei Drittel von ihren Eltern finanziell unterstützt werden. Andererseits erhält nur knapp ein Viertel der Befragten eine Ausbildungsförderung nach dem BAföG und knapp 13 % müssen ihr Studium ausschließlich selbst finanzieren. Eine Erwerbstätigkeit und/oder finanzielle Probleme werden auch als häufigste Ursache genannt, warum es zu einer voraussichtlichen Überschreitung der Regelstudiendauer kommen wird oder warum das Studium für mindestens ein Semester unterbrochen wurde.

Die Befragung zeigt, dass Studierende, die ihr Studium durch eine Erwerbstätigkeit (mit-)finanzieren müssen, durch ein klassisches Präsenzstudium mitunter vor große Probleme gestellt werden; ebenso diejenigen, die Kinder haben.⁴ Diese Ergebnisse machen deutlich, dass gerade für nichttraditionelle Studierende eine vielfältige(re) Ausgestaltung der Studienangebote eine Vereinbarung von Studium und anderen Verpflichtungen erleichtern würde. So werden von einem großen Teil der Studierenden Lehrveranstaltungen über Multimedia/Internet (44 %), eine Mischung aus Präsenz- und Fernstudium (43 %) oder Teilzeitstudiengänge (37 %) als sinnvolle und wünschenswerte Studienangebote benannt.

Außerdem zeigen die Befragungsergebnisse, dass zahlreiche Studierende einen Beratungsbedarf haben. Den größten Be-

Deutschland ist.

4 Rund 4% der teilnehmenden Studierenden haben ein Kind oder erwarten demnächst Nachwuchs.

ratungsbedarf gibt es zum Studienverlauf bzw. zur studienfachbezogenen Beratung (45 %). Jeweils ein Drittel gab an, Fragen zur Finanzierung des Studiums und/oder zur Vereinbarung von Studium und Erwerbsarbeit zu haben. Auffällig ist der Befund, dass die Studierenden bestehende Beratungsangebote an der UDE oftmals nicht kennen oder sich – obwohl sie einen entsprechenden Beratungsbedarf angeben – noch nicht über mögliche Angebote informiert haben. Werden die Beratungsangebote genutzt, ist die Zufriedenheit mit den Angeboten recht hoch (Stammen 2010).

Da der Datensatz sehr umfangreich ist, werden weitere (multivariate) Analysen folgen. Insbesondere die zahlreichen Antworten auf die offenen Fragen bergen noch zahlreiche Informationen zu den Studienbedingungen. Ebenso Ideen, wie die UDE den Studienerfolg unterstützen kann. Auf der Grundlage der Erhebung wird außerdem ein Indikatorensystem für ein DiM-Monitoring entwickelt werden.

Nachdem erste Ergebnisse der Studierendenbefragung vorlagen, wurde überlegt, in welchen Studiengängen Teilzeitstudiengänge sinnvoll sind, wie die Studierenden besser über Beratungsangebote informiert werden können usw. Letztere werden u. a. in dem neu aufgebauten Internetportal „Diversity-Portal“⁵ gebündelt dargestellt. Des Weiteren werden hier die Diversity-Projekte der UDE vorgestellt. Zentrale Themen dieser Internetplattform sind – neben allgemeinen Informationen zum Diversity Management – Gender, Familienfreundliche Hochschule, Interkulturalität, chronische Erkrankungen/Behinderung und lebenslanges Lernen. Weitere Schwerpunkte bilden Alumnis und Schüler/innen, die potentiellen Studierenden, da sie für Hochschulen zunehmend an Bedeutung gewinnen und sie zur Vielfalt an der Universität beitragen.

⁵ <http://www.uni-due.de/diversity>

So ist nicht nur die Frage wichtig, welche Maßnahme entwickelt und angeboten werden sollten, um den Einstieg in das Studium zu erleichtern und den weiteren Studienerfolg nachhaltig zu unterstützen⁶, sondern z. B. auch wie Schüler/innen für ein Studium begeistert und unterstützt werden können, insbesondere Schüler/innen, die für sich selbst dieses eher nicht in Betracht ziehen. Daher kommt der Entwicklung weiterer Angebote für Schüler/innen große Aufmerksamkeit zu. Hierzu zählt z. B. das Programm „Chance²“ des Prorektorats für Diversity Management: Jugendliche aus Nicht-Akademikerfamilien und/oder mit Migrationshintergrund werden bereits ab der Klasse 9 bis zum Bachelorabschluss gezielt gefördert, um so längerfristig den Anteil von Abiturient/innen sowie Hochschulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund und/oder aus nicht-akademischen Familien zu erhöhen.⁷ Außerdem gibt es seit mehreren Jahren das One-to-one Mentoringprogramm „MentoDue“ interkulturell, das sich an Studierende mit Migrationshintergrund wendet, um sie beim Übergang Studium/Beruf zu unterstützen.

Bereits seit 35 Jahren wird eine kostenfreier außerschulischer Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte angeboten, der von Lehramtsstudierenden durchgeführt wird. Die sprachliche und fachliche Förderung kommt nicht nur den Schüler/innen zu Gute, sondern auch die Lehramtsstudierenden profitieren davon. Die Evaluierung des Projekts

6 Seit dem Wintersemester 2009/2010 gibt es ein universitätsweites Mentoring-System. Alle Fakultäten bieten ihren Studierenden eine systematische persönliche Beratung und Betreuung während des gesamten Studienverlaufs an.

7 Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass trotz der Bildungsexpansion Bildungsentscheidungen in Deutschland noch immer stark von der Herkunftsfamilie, insbesondere vom Bildungshintergrund der Eltern abhängen (Becker 2006; Geißler 2008: 273 ff.; Hradil 2006: 152 ff.; Müller, Pollak 2008; Reimer, Schindler 2010).

zeigt, dass sich die Studierenden durch die Unterrichtspraxis besser auf ihren künftigen Beruf vorbereitet fühlen. Dies sowohl im Bezug auf ihre didaktischen und pädagogischen Kompetenzen als auch im Umgang mit kultureller Vielfalt. Um Lehramtsstudierende noch besser auf die Heterogenität von Schulklassen und dem Umgang damit vorzubereiten werden inzwischen auch spezielle Seminare im Bereich der Schlüsselkompetenzen angeboten, die Diversität berücksichtigen. Ebenso gibt es Diversity-Angebote für Studierende anderer Fachdisziplinen, um sie für Unterschiedlichkeit und den Umgang damit zu sensibilisieren.

Um die Lehrenden der UDE beim Umgang mit Vielfalt im Lehr-/Lernalltag zu unterstützen, wird das hochschuldidaktische Programm unter besonderer Berücksichtigung von Diversitäts-Aspekten weiterentwickelt. So soll z.B. das Programm „KompaTiBel“, das sich an Tutor/innen und Lehrende wendet, zur Professionalisierung der interkulturellen Kompetenzen für Studium und Lehre beitragen. Ebenso die Hochschuldidaktik-Lounge „Vielfalt im Gespräch“. Interessierte erhalten hier die Möglichkeit nach einem Kurzvortrag - zu Themen wie Interkulturalität, Lebenslanges Lernen und Heterogenität im Studium - gemeinsam zu diskutieren. Neben diesen speziellen Veranstaltungen wird Diversität aber auch in den anderen hochschuldidaktischen Veranstaltungen berücksichtigt. Wie wichtig deren Beachtung ist, wird u.a. in dem nachfolgenden Aufsatz von Sigrid Metz-Göckel deutlich, die der Frage nachgeht inwieweit Gender ein Thema für die Hochschullehre ist. Sie spricht sich für eine gendersensible hochschuldidaktische Weiterbildung aus und betont in diesem Zusammenhang, dass „die duale Geschlechterkonzeption nur ein Faktor der Differenzkonstruktion“ sei und sich die Studierenden durch weitere mehr oder weniger sichtbare Heterogenitätsmerkmale unterschieden (Metz-Göckel 2011: 38). Wird dies in Lehr-/

Lernarrangements berücksichtigt, trägt dies zur Qualität der Lehre bei (hierzu auch Auferkorte-Michaelis; Schönborn 2009).

Fazit

Diversity Management ist eine Strategie, der unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen. Grob lassen sich diese in einen eher ökonomischen Ansatz und einen Ansatz, in dem die Chancengleichheit im Mittelpunkt steht unterscheiden. Dennoch müssen sich diese zunächst gegensätzlichen Ausrichtungen nicht ausschließen. So können beispielsweise Universitäten ihre Attraktivität als Lern- und Forschungsstätte, aber auch als Arbeitgeber allgemein erhöhen, in dem sie die Diversität ihrer Mitglieder berücksichtigen und auch wertschätzen. Dies setzt jedoch eine Sensibilisierung und entsprechende Einstellungen hierfür bei den Universitätsangehörigen auf allen Ebenen voraus und lässt sich nicht von heute auf morgen realisieren, sondern muss als ein Prozess angesehen werden.

Da es sich beim Diversity Management um einen komplexen Ansatz handelt, der sehr unterschiedliche Diversity-Kategorien berücksichtigt, sollten Organisationen Schwerpunkte setzen, indem sie zunächst Handlungsbedarfe eruieren, um anschließend gezielt Maßnahmen zu entwickeln. An der UDE wurde sich beispielsweise dafür entschieden zunächst den Fokus auf den Bereich Studium und Lehre zu legen. So geht es zum einen darum Schüler/innen für ein Studium zu ermutigen, zum anderen die Studienbedingungen (für bestimmte Studierendengruppen) weiter zu verbessern, ebenso aber auch um eine Sensibilisierung für Vielfalt an der Universität und den Umgang mit Heterogenität. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf die Lehre, sondern auf alle universitären Bereiche und die dort tätigen Personen. Letztlich gibt es zahlreiche Aktivitäten, die sich an unterschiedliche Personengruppen wenden und verschiedene Ziele verfolgen.

Die Implementierung von Diversity Management an deutschen Universitäten ist zwar relativ neu, doch sollte nicht vergessen werden, dass es auch in der Vergangenheit unterschiedliche Aktivitäten gab, die zu mehr Chancengerechtigkeit und in Bezug auf Universitäten zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen sollten. Oftmals sind diese Angebote aber nur einem relativ kleinen Kreis bekannt. Um dem entgegenzuwirken ist eine Vernetzung und ein regelmäßiger Austausch notwendig. Dies nicht zuletzt weil es sich beim Diversity Management um eine Querschnittsaufgabe handelt, an der zahlreiche Akteur/innen aus unterschiedlichen Bereichen zur Realisierung beitragen können.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole / Schönborn, Anette (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole / Stahr, Ingeborg / Schönborn, Anette / Fitzek, Ingrid (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre – Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen. S. 15-25

Becker, Rolf (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion. In: Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden. S. 27-61

Gardenswartz, Lee / Rowe, Anita (1998): Managing Diversity: a complete desk reference and planning guide. New York.

Gardenswartz, Lee / Rowe, Anita (2002): Diverse Teams at Work. Society for Human Resource Management. New York.

Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.

Hradil, Stefan (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 2. Auflage. Wiesbaden.

Johnston, William B. / Packer, Arnold H. (1987): Workforce 2000: work and workers for the twenty-first century. Indianapolis.

Klammer, Ute (2010): Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgabe von Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz: Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010. S. 125-135 http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jahrestagung_2009_2seitig_internet.pdf (2. November 2010)

Metz-Göckel, Sigrid (2011): Gender- ein Thema für die Hochschullehre? In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hg.): Managing Diversity. Werkstattbericht: Hochschuldidaktik. Schriftenreihe des Kompetenzzentrums der Universität Siegen. Siegen. S. 29-64

Müller, Walter / Pollak, Reinhard (2008): Weshalb gibt es so wenig Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden. S. 307-346

Reimer, David / Schindler, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Becker, Birgit / Reimer, David (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden. S. 251-283

Settelmeyer, Anke / Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliches Diskussionspapier 112. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf
(2. November 2010)

Söhn, Janina / Özcan, Veysel (2007): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn, Berlin. S. 117-128
http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf
(2. November 2010)

Stammen, Karl-Heinz (2010): Ergebnisse der Studierendenbefragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen. Kurzbericht. Duisburg.
http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/kurzbericht_diversity_studierendenbefragung.pdf (2. November 2010)

Thomas, David A. / Ely, Robin J. (1996): Making differences matter: a new paradigm for managing diversity. In: Harvard Business Review 74. S. 79-90

Universität Duisburg-Essen (o.J.): Leitlinien der Universität.
<http://www.uni-due.de/de/universitaet/leitlinien.shtml>
(2. November 2010)

Universität Duisburg-Essen (2009): Hochschulentwicklungsplan 2009-2014. Essen.

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2009/hochschulentwicklungsplan_2009-14.pdf (2. November 2010)

Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und Deutschland. In: Krell, Gertraude / Wächter, Hartmut (Hg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München, Mering. S. 1-23

Vedder, Günther (2007): Chancengleichheit und Diversität an deutschen Hochschulen. In: Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen. Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion. Heft 3. S. 64-68

Sigrid Metz-Göckel

Gender – ein Thema für die Hochschullehre?

Kompetenzorientierung und Perspektiven des Lehrens

Die aktuelle Studienreform begleiten hohe Ansprüche: Kompetenzorientierung des Studiums, Lehrkompetenz und Genderkompetenz der Lehrenden, Selbststeuerung der Studierenden u. a. m. „Gute Lehre besteht darin, das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen der Studierenden zu ermöglichen“ (HRK 2008) und Lehre sei ebenso wichtig wie die Forschung, behauptet die Hochschulrektorenkonferenz.¹ Der aktuelle Qualitätspakt für die Lehre ist der wiederholte Versuch, der Ausbildungsfunktion der Hochschulen mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Daher hat die Hochschuldidaktik zurzeit wissenschaftspolitischen Rückenwind, nicht zuletzt weil die gestufte Studienreform nach Bologna weitgehend umgesetzt ist und erste Mängel offensichtlich werden. Lehrkompetenz ist eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, differenziert in Methodenkompetenz, systemische Kompetenz, Sozialkompetenz, hochschuldidaktische Fachkompetenz und Selbstkompetenz (Stahr 2009: 80). Eine gender-kompetente Lehrperson sollte über Genderwissen zu den Geschlechterverhältnissen (auch im Berufsbereich) verfügen und fähig sein, geschlechterdifferente Strukturen und Reaktionen im Studium zu erkennen sowie über die Kompetenz, mit diesen Strukturen so umzugehen, dass sich allen Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen (Metz-Göckel/Roloff 2002, Schönborn i. d. B.).

1 Daher fordert sie eine Verdoppelung der planmäßigen Dozent/innen pro Studierenden in den nächsten 5 Jahren (kapazitätsneutral), Pressemitteilung Qualitätsoffensive für die Lehre der HRK von 17.10.2007).

Diesen Kompetenzansprüchen ist gemeinsam, dass sie sich an die Personen wenden und ihnen die Verantwortung für Lernprozesse zuweisen. Unterschiedlich fokussierte Perspektiven der Lehre und die Subtilisierung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind zwei zentrale Merkmale des gendersensiblen Lehrens, mit denen ich mich im Folgenden auseinandersetze.

Die hochschuldidaktische Forschung mit der Geschlechterperspektive zu verbinden, ist naheliegend, geht es doch beiden darum, Lernprozesse von erwachsenen Personen anzuregen und zu unterstützen. Dass Lehren auch gelernt werden kann, ist die hochschuldidaktische Thematik, dass sich mit der Integration von Frauen in Studium und Wissenschaft die Geschlechterzuschreibungen und -beziehungen verändern, ist die Geschlechterthematik. Die Ausrichtung des Studiums auf die Kompetenzförderung der Studierenden kommt dem Sachverhalt entgegen, dass Lehr- und Lernstoffe sich verändern und die Fähigkeit der Personen, Gelerntes auf neue Situationen anzuwenden, übergeordnete Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) verlangt, um langfristig lernfähig zu bleiben. Die zentrale Frage ist: Hat die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrenden und Studierenden in diesen Zusammenhängen überhaupt eine Bedeutung und wenn ja welche?

Die Orientierung an der Kompetenzentwicklung der Studierenden verlangt auch eine andere perspektivische Einstellung der Lehrenden und meint hier pragmatisch den Blickwinkel, mit dem die Lehrenden ihre Lehre anlegen und durchführen. Diese kann, so das Teaching Inventory von Pratt (2000) von einer Perspektive der Stoffvermittlung über eine Perspektive der studentischen Entwicklung bis zur sozialen Reformorientierung reichen.

Geschlecht gehört zu den seit jeher vertrauten Begriffen, die mit neuer Bedeutung aufgeladen sind. Im Interesse einer optimalen Potenzialgewinnung der Humanressourcen ist auch die hochschuldidaktische Genderkompetenz auf die hochschulpolitische Agenda gerückt (Wissenschaftsrat 2007, Dudeck/Jansen-Schulz 2007).

Das Geschlecht läuft immer mit, lautet der Titel einer frühen empirischen Untersuchung zu Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen (Schultz 1990). Er drückt den Tatbestand aus, dass Geschlecht mehr oder weniger unbewusst (fast immer) eine Rolle spielt, aber welche, ist die Frage und in allen gleich? Diese Fragen sind Untersuchungsgegenstand einer genderorientierten Hochschul(didaktik)forschung.

Ich führe zunächst einige theoretische Essentials der Geschlechterforschung ein, thematisiere differenzielle Genderaspekte in der Ausbildung der Studierenden, soweit sie für die Interaktionen zwischen den Personen in den Studiengängen relevant sind, und skizziere abschließend hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote mit integrierter Geschlechterperspektive, wobei drei Geschlechterdimensionen (der Lehre) zu unterscheiden sind:

- Geschlecht als mitlaufender Einfluss (mehr oder weniger stark und kontextabhängig etc.)
- Geschlechterwissen als Mittel zur kulturellen Gegensteuerung,
- Geschlecht als expliziter Gegenstand der Ausbildung (Gendermodule, Gender Studies),

wobei ich nur die beiden ersten im Folgenden fokussiere.

Geschlecht - ein komplexer wissenschaftlicher Begriff und die Subtilisierung der Geschlechterdifferenzen

Wie die Debatte der letzten Jahre zeigt, wird der Begriff Geschlecht zunehmend durch ‚gender‘ ersetzt. Dieser englische Terminus bezieht sich eindeutiger als der deutsche auf das soziale Geschlecht, auf Männer wie auf Frauen und auf eine kritische Meta-Perspektive zu beiden Geschlechtern. Zudem ist festzuhalten, dass von einer Benachteiligung junger Frauen in der Allgemeinbildung und im Zugang zum Studium kaum noch die Rede sein kann. Dennoch spielen Geschlechterdifferenzen und -differenzierungen weiterhin eine Rolle. Allerdings sind diese Differenzen, dies sei hier vorweggenommen, inzwischen weitgehend sehr subtil geworden, oft kaum merklich und wie homöopathische Dosierungen wirksam. Hervorzuheben ist jedoch die krasse asymmetrische Studienfachwahl und eine Scherenentwicklung im weiteren Karriereverlauf zwischen Männern und Frauen, wobei ich mich im Folgenden auf Studium und Lehre konzentriere (Metz-Göckel/Selent/Schürmann 2010).

Die Individuen lernen in der Regel auf implizite Weise, ihr Geschlecht zu präsentieren. Wie die Frauen haben auch Männer eine Geschlechtszugehörigkeit, die in ihren sozialen Erscheinungsformen weder einheitlich und eindeutig, noch unveränderlich ist, sondern kontext-, zeit- und herkunftsabhängig. Die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung geht von einer weitgehend sozialen Konstruktion der Geschlechter aus und untersucht die soziale Beeinflussbarkeit des männlichen wie des weiblichen Geschlechts² in der Annahme, dass Mädchen und Jungen, Frauen und Männer zu den sozialen Geschlechtern werden, die ihre jeweilige gesellschaftliche Umgebung und Kultur von ihnen erwartet. In unserer Gesellschaft waren die Geschlechterzuschreibungen

² Sie beeinflussen auch die biologische Zuordnung des Geschlechts (sex).

(Genderattributionen) vor 100 Jahren, als den Frauen die Studierfähigkeit abgesprochen wurde, von den heutigen meilenweit entfernt.³ Die gegenwärtige Frauengeneration in Studium und Wissenschaft belegt, wieweit intellektuelle Fähigkeiten durch die jeweiligen Kontexte hergestellt werden und wie wirkungsvoll Zuschreibungen an das eine oder andere Geschlecht sein können. Ein anderes extremes Beispiel sind die Männlichkeitsvorstellungen in türkischen Communities in Deutschland. Sie bringen ganz vereinzelt türkische Jugendliche bzw. junge Männer dazu, Ehrenmorde oder Gewalttaten an ihren Schwestern oder weiblichen Familienangehörigen zu verüben, die damit gerechtfertigt werden, dass Männer der Familie durch das Verhalten der Frauen so verletzt werden, dass sie nicht mehr aus dem Hause gehen und anderen ins Gesicht sehen könnten. Es wird ein solcher Druck aufgebaut, dass der Mord geschehen muss, um das weibliche Fehlverhalten zu kompensieren (Bohnsack 2001, zitiert nach Meuser/Scholz 2005).

In den Interaktionen der akademischen Lehre verläuft vieles habitualisiert, unbewusst und kontextbezogen, seien es Vorlesungen, Übungen, Prüfungen und Sprechstunden, seien es informelle Kommunikationsprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden sowie untereinander in den kollegialen Gesprächen und studentischen Kommunikationen. Eine Orientierung liefern hier persönliche und reflektierte, mit dem Geschlecht assoziierte Erfahrungen sowie verallgemeinernde Stereotypisierungen. Jeder meint eigentlich, gut über Frauen und Männer im Allgemeinen wie im Besonderen Bescheid zu wissen. Schließlich sind alle Menschen dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeordnet. Dies ist eine der universellen Kategorisierungen,

3 Vor hundert Jahren, als ausschließlich Männer zum Studium zugelassen waren, galten Frauen als nicht studierfähig. Und weil die herrschende Schicht dies glaubte, wurden Frauen erst gar nicht zum Studium zugelassen, war das Gegenteil nicht zubelegen und diese geschlechterstereotype Vorstellung bestätigte sich.

Menschen einzuteilen. Aus Sicht der Geschlechterforschung erweist sich Geschlecht jedoch als vieldeutiges und viel komplexeres soziales Phänomen, als es im alltagsweltlichen Verständnis unterstellt wird.

Grundlegende geschlechtertheoretische Arbeiten stammen aus der ethnomethodologischen Forschung der 1970er Jahre. Kessler/Mc Kenna (1978) haben zwischen gender assignment (Geschlechterordnung anhand von Stereotypen), gender identity (subjektive Geschlechtsidentität) und gender attribution (Zuschreibung von Fähigkeiten und Verhalten) unterschieden und die Vorrangigkeit der Attribuierung betont, die sie an Studien zu Transsexuellen plausibilisiert haben. Die Gender-Identität ist eine Selbstzuschreibung, die über Selbstauskünfte ermittelt wird, während die Genderattribution die Außenwahrnehmungen erfasst. Attribuierungen können seitens der Lehrenden, Kommiliton/inn/en, Eltern und Peers sehr unterschiedlich sein und von den Selbstdefinitionen der Subjekte abweichen. "Rules for self-attribution are not necessarily the same as rules for attributing gender to others... one's gender identity can be relatively independent of the gender attribution made by others" (Kessler/Mc Kenna 1978: 8f). Selbst- und Fremdeinschätzung sind nicht unabhängig voneinander. Wenn negative Zuschreibungen für die Individuen selbstwertschädlich sind, werden sie häufig ignoriert, verdrängt oder nicht akzeptiert.

Die psychologische Forschung misst Übereinstimmungen und Differenzierungen zwischen Gruppen von Frauen und Männern und bringt selten krasse Unterschiede zu Tage. Die Übereinstimmungen sind größer als die Unterschiede und diese sind graduell und subtil, so dass von einer Subtilisierung der Geschlechterunterschiede auszugehen ist. Einer psychologischen Vorstellung zufolge vereinen Menschen in sich

feminine, maskuline und androgyne Komponenten in unterschiedlicher Mischung (Bem 1974), so dass Geschlecht nicht als polare Gegenüberstellung, sondern als ein Kontinuum gedacht wird, auf dem sich die einzelnen Männer und Frauen einordnen lassen. „So wie die Intelligenzforschung die Entweder-Oder-Frage inzwischen überwunden hat, sollte auch in der Erforschung kognitiver Fähigkeiten von Frauen und Männern eine starre Festlegung auf einen Ansatz vermieden werden“ (Rustemeyer, 2002: 299). Nicht in der allgemeinen Intelligenz, allenfalls in domänenspezifischen Bereichen liegen differenzielle Forschungsbefunde für die Geschlechter vor, wobei es sich auch hier in der Regel um feine Unterschiede handelt. Weitere psychologische Konstrukte sind die Geschlechtsrollenorientierung (Abele 1999), die Identitätsregulation (Kessels 2002, 2007) und das dynamische Selbst (Hannover 1997). Die Identitätsregulation ist vor allem von persönlichen Reaktionen, z. B. positiven Gefühlen abhängig. Wird ein ‚Lerngegenstand‘ als bedeutsam eingeschätzt und von positiven Gefühlen begleitet, hat dies Einfluss auf die individuelle Leistungsbereitschaft und Interessenentwicklung beider Geschlechter. Im Image der Studienfächer (wie einiger Schulfächer) hat sich eine geschlechtliche Konnotation als Männer- oder Frauenfach (als geteilte Annahmen über die Charakteristika der Fächer) hergestellt (Schelhowe 2006, Sagebiel/Dahmen 2007, Dudeck/Jansen-Schulz 2006, Kamp-hans 2009). Über dieses geschlechtlich konnotierte Image werden auch den Personen, die sich für diese Fächer besonders interessieren, entsprechende Eigenschaften zugeschrieben (Genderattribution).

Das Modell des dynamischen Selbst (Hannover 1997) geht von der Annahme aus, dass die Person über unterschiedliche Identitätsaspekte verfügt, die es ihr erlauben, die Kontexte und Gegenstände in eine relative Nähe zum Selbst zu bringen.

Studierende sind unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, einige sind Tüftler, andere Selbstdarsteller, gleichzeitig Sohn bzw. Tochter, Freund/innen. Zu dieser Vorstellung gehört auch, dass je nach Kontext unterschiedliche Aspekte des Selbst bedeutsam werden, je nachdem, welcher Aspekt besonders hervorgerufen wird, d. h. salient ist.

Um Einblick in Lernprozesse zu erhalten, die sich in den männlichen und weiblichen Individuen vollziehen, sind zudem psychologische Konstrukte wie das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit hilfreich, um alltagsweltliche Genderattributionen zu problematisieren.

Geschlecht als mitlaufender Einfluss mit differenzieller Wirkung

Niemand kann aus seinem Geschlecht, aus seiner Haut heraustreten ⁴, ist eine vorherrschende Vorstellung. Zum Selbstverständnis der Wissenschaft gehört es, geschlechtsneutral zu sein und wissenschaftliche Erkenntnisse unbeschadet des Geschlechts hervorzubringen und zu vermitteln. Angesichts der Gleichberechtigung führt diese Selbstverständlichkeit dazu, der Geschlechtszugehörigkeit keine Bedeutung mehr beizumessen. Diese Vorstellung ist jedoch eine späte kulturhistorische Errungenschaft, die weiterhin Schatten wirft. Denn Differenzierungen zwischen den Geschlechtern sind nach wie vor auf zwei Ebenen zu unterscheiden, wobei sie teils direkt, teils nur indirekt erschlossen werden können:

- Psychische Phänomene wie Geschlechtsidentität, Selbstkonzept und Selbstvertrauen, Intelligenz und Interessen.
- Beobachtbare Unterschiede, die sich im Verhalten und in Reaktion auf bestimmte Kontexte zeigen, wie Studienfachwahlen und Studienerfolge.

4 Bis auf die Transsexuellen, die erst in letzter Zeit öffentlich in Erscheinung treten.

Weil das Geschlecht offensichtlich immer gegenwärtig ist, hat es einen (ungeklärten) Einfluss darauf, wie Studenten und Studentinnen wahrgenommen und eingeschätzt werden, welche Inhalte als Lehrstoff für die Studierenden von Bedeutung sind, welche Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen bzw. im Studiengang herrscht, aber auch welches Zutrauen den Student/-innen vermittelt wird, und welche Interaktionsstrukturen und -qualitäten sich eingespielt haben. Nehmen wir das nervige Beispiel der geschlechterdifferenzierten Anrede. Bei aller Künstlichkeit, die Viele mit der männlichen und weiblichen Sprachform verbinden, zeigen psychologische Experimente, dass sich beispielsweise mit der Aufforderung, die zehn besten Leistungssportler oder die zehn bekanntesten Schriftsteller zu nennen, gegenüber der Alternative, 10 beste Sportler und Sportlerinnen oder 10 bekannteste Schriftstellerinnen und Schriftsteller zu nennen, andere Ergebnisse herstellen. D. h. es werden andere mentale Bilder hervorgerufen, je nachdem, wie die Formulierung lautet (Heise 2000). Wird die weibliche Anrede explizit ausgedrückt, ruft dies deutlich mehr Frauennamen als Antworten hervor, als wenn Frauen nur implizit mit gemeint sind.⁵

Wann ein Merkmal wie Geschlecht bedeutsam und salient wird, hängt vom Kontext, von der Geschlechterkonstellation der Gruppen und von der Sichtbarkeit ab.

5 Dass Frauen inzwischen gleichermaßen selbstverständlich wie Männer studieren und Wissenschaft betreiben können, trägt nicht nur zur Veränderung des Frauenbildes, sondern auch der traditionellen Männerbilder und Männlichkeiten bei. Im Rückblick ist es erstaunlich, dass erst zu dem Zeitpunkt, als die Gleichheit der Geschlechter offiziell bereits institutionalisiert war, Geschlechterunterschiede wissenschaftlich untersucht wurden und zwar auch solche, die auf den ersten Blick gar nicht offensichtlich sind, sondern in den Strukturen, z. B. der Karriereverläufen verankert waren. Als die Frauen- und Geschlechterforschung in den 1970er Jahren die wissenschaftliche Bühne betrat, war es eher anstößig als willkommen, das Geschlecht zu fokussieren. Das Fragezeichen im Titel greift die Frage auf, ob es gegenwärtig anders ist.

- Die Studierenden sind in der Regel sichtbar in zwei Geschlechtern aufgeteilt. Sie unterscheiden sich zudem durch eine mehr oder weniger sichtbare Heterogenität (diversity) in ihrer sozialen Herkunft, kulturellen Zugehörigkeit und ihren individuellen Lebensumständen, aber auch in ihrem Studienverhalten, ihren Studienstrategien und Studienerfolgen, wobei die duale Geschlechterkonzeption nur ein Faktor der Differenzkonstruktion ist. Vereinzelte Studentinnen in einer Studentengruppe und umgekehrt vereinzelt Männer in einer Frauenumgebung werden über ihr Geschlecht markiert, da es sichtbar und scheinbar eindeutig ist. Mitglied einer Minorität oder der Majorität zu sein, verlangt eine unterschiedliche Identitätsregulation. Nicht beobachten, sondern mit psychologischen Instrumenten erforschen lässt sich, wie die Studenten und Studentinnen sich selbst einschätzen und zugehörig fühlen. Lehrende sind hier weitgehend auf subjektive Einschätzungen, vor allem aber auf Genderwissen angewiesen.
- Die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrenden kann, muss aber nicht immer von Bedeutung sein. Lehrende sind Teil der studentischen Umgebung und daran beteiligt, ob und wie Geschlechterstereotypisierungen und –hierarchisierungen verstärkt werden oder sich verflüchtigen. Populär ist die Annahme, Lehrpersonen hätten eine Vorbildwirkung und gleichgeschlechtliche Vorbilder die größere Bedeutung als gegengeschlechtliche, seien es die fehlenden weiblichen Vorbilder für die Frauen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften und in letzter Zeit auch die fehlenden männlichen Vorbilder für die Jungen in der familialen und schulischen Erziehung. (Vorliegende Untersuch-

ungen zur Vorbildwirkung ergeben aber keine eindeutigen und konsistenten Befunde).

Eine einzelne Dozentin unter vielen männlichen Dozenten wird (fast immer) auch über ihr Geschlecht wahrgenommen, selbst wenn dies unbewusst passiert. Professoren und Professorinnen unterscheiden sich darin, wie sie wahrgenommen werden. Während für Professoren ihre Geschlechtszugehörigkeit ohne Bedeutung ist, und sie diese Bedeutungslosigkeit auf ihre Kolleginnen übertragen, spielt diese im Selbstverständnis der Professorinnen sehr wohl eine Rolle. Wie die Befragung von Zimmer et al. (2007) zeigt, behaupten Professoren, ihre Kolleginnen würden gleich angesehen und ‚behandelt‘ werden, die Professorinnen selbst sehen es aber anders. Sie fühlen sich häufig isoliert und für ihre Leistungen weniger anerkannt. Fachliche Gleichheit und soziale Gleichheit können auseinander klaffen.

- Kontexte und Strukturen der Hochschulen können über die ungleiche Geschlechterverteilung ihrer Personalstruktur einen indirekten wie direkten Einfluss ausüben. Der Einfluss der asymmetrischen Geschlechterstruktur kann subtil, unterschwellig, unbewusst oder auch offensichtlich und abrupt auf Studenten und Studentinnen wirken (vgl. Forschung zu den koedukativen und monoedukativen Studiumgebungen, Metz-Göckel 2004, Komoss 2007).

Die gleiche Situation kann somit sehr unterschiedlich erlebt werden, je nachdem, wer als Mehrheit dominiert. Diese Erfahrung kann eine Bedeutung für Studienanalysen in geschlechterasymmetrischen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen haben und ein Faktor für die anhaltende Distanzierung junger Frauen sein.

Sozial konstruierte Geschlechterdifferenzen im Studium

Wichtige Faktoren zur Beurteilung der Qualität der akademischen Lehre sind die Kompetenzen der Lehrenden sowie die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen. Erst neuerdings wird in einigen Universitätsgesetzen eine spezielle Ausbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs verlangt. Die Gratifikationen für gute Lehre sind gering, es sei denn der Erfolg der Studierenden wird als eine Belohnung betrachtet.⁶ Die Ausrichtung der akademischen Lehre an der Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen stellt die Lehrenden vor große Herausforderungen, mit Widersprüchen und unterschiedlichen Erwartungen umzugehen. Z. B. präferieren die Studierenden dialogische Lehrformen, aber die Lehrenden setzen weitgehend monologische Lehrformen ein (Sagebiel/Dahmen 2007), da diese effizienter sind, ohne zugleich effektiver zu sein.⁷

Wenn ich im Folgenden auf Forschungsergebnisse zu Geschlechterdifferenzen eingehe, dann nicht um einen Differenzansatz (Männer sind so und Frauen sind anders) zu bekräftigen, sondern um Genderwissen zur Gegensteuerung bereit zu stellen. Beispielhaft lassen sich hier Forschungsergebnisse zur Erklärung des geringen Frauenanteils in den Ingenieurwissenschaften anführen. Eine Fülle kreativer Maßnahmen wurden bereits entwickelt und ausprobiert (Doing, Aachen 2005). Allein die Frauen als Adressaten von Maßnahmen und Programmen zu sehen, übersieht die Kräfte des Feldes mit ihren Beharrungs-

6 Wird die Qualität der Lehre an der Lernwirksamkeit für die Studierenden gemessen, gibt es hierzu außer den Prüfungsergebnissen wenig Indikatoren. Die Prüfungsergebnisse selbst sind aber kein zuverlässiger Maßstab für die Qualität der Lehre, wenn die Rahmenbedingungen und das Selbststudium nicht einbezogen werden und wenig Wissen darüber vorliegt, wie die unterschiedlichen Lehrformate auf die Selbststeuerung der Studierenden wirken.

7 Sie werden zudem durch Ressourcenfaktoren wie Zeit, Personal oder Raummangel maßgeblich beeinflusst.

interessen. Wenn jedoch einflussreiche Repräsentanten der Fachkulturen beginnen, das Fachimage und Berufsbild des Ingenieurs/ der Ingenieurin zu problematisieren und sich selbst als Teil des Problems zu sehen, das es zu lösen gilt (Morik 2004), dann kommen die Impulse von innen und können mit den Akteur/innen im Feld zu neuen, vielleicht erfolgreicherer Maßnahmen führen.

Der anhaltend asymmetrischen Studienfachwahl der Studienanfänger/innen, insbesondere dem Fernbleiben junger Frauen von den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen, vor allem der Informatik, steht ein Rückzug junger Männer aus den Lehramtsstudiengängen gegenüber, der bis vor kurzem noch unbeachtet blieb. Alle Bemühungen, mehr Frauen für das Ingenieurstudium zu gewinnen, darunter auch für die Informatik, waren bisher ziemlich erfolglos. Auch die männlichen Abiturienten sind gegenüber diesen Studiengängen zurückhaltender geworden, selbst wenn dies starken Schwankungen unterliegt.

Die asymmetrischen Studienfachwahlen der jungen Frauen können unterschiedliche interne und externe Ursachen haben, auf die ich nachfolgend detaillierter eingehe.

Schulbezogene Gründe der Studienfachwahl

Ein bedeutsames Merkmal geschlechtergerechten Unterrichts liegt in der Fähigkeit der Lehrperson, Geschlechterstereotypisierungen entgegenzuwirken. Das gute Abschneiden von Schülerinnen in Physik, wenn sie in Mädchengruppen bzw. -klassen unterrichtet werden, ist darin begründet, dass in einer geschlechtshomogenen Lerngruppe Geschlechterstereotypisierungen latent bleiben und das Leistungsverhalten der Mädchen nicht negativ tangieren (Häussler/Hoffmann 1995,

Herwartz-Emden 2007, Kessels 2007). Eine Reihe von Studien belegt, wie v.a. in den ‚harten‘ naturwissenschaftlichen Fächern die Art der Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Lernmotivation und das Interesse der Schülerinnen nimmt, auch wenn sie notenmäßig keineswegs schlechter sind. Es gelingt meist nicht, die Schülerinnen für diese Fächer zu begeistern, und dies kann durchaus mit Geschlechterstereotypen zusammenhängen, die mit den Fächern verbunden werden (Makarowa/Schönbächler/Herzog 2009).

Die Leistungskurswahlen der Schüler und Schülerinnen sind bereits in der Schule geschlechtsspezifisch verteilt. Insbesondere Physik ist ein Fach, das Schülerinnen meiden und in Folge auch die meisten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge (vgl. MINT-Fächer-Initiativen). Dass Schulfächer ein Geschlecht haben, wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen (Kessels 2002). Vorkenntnisse, so ein Befund (Henn/Polaczek 2007), sind für das Ingenieurstudium wichtiger als die Durchschnittsnote im Abitur. Die Brückenkurse, die vor oder während des Studienbeginns in vielen Fakultäten angeboten werden und von den Studierenden gut angenommen werden, nutzen vor allem den Studierenden mit guten Vorkenntnissen und haben kaum kompensierende oder Interesse weckende Effekte. Man kann hier von einem studentischen Matthäus-Effekt sprechen⁸, demzufolge bisher alle Bemühungen vornehmlich einer bestimmten Gruppe von männlichen Studierenden zu gute kamen. „Für Studentinnen wird der experimentelle Zugang, vor allem aber das ‚Erfragen‘ zur Hürde“ (Schelhowe 2006:63). Erstrebenswerter wäre es, gerade diejenigen spezifischer anzusprechen, die distanziert, unsicher

8 Der Matthäus-Effekt wurde in der Wissenschaftsforschung von Robert Merton entdeckt, der die Zuschreibung von wissenschaftlichen Leistungen an bereits renommierte Wissenschaftler nachgewiesen hat. Er meint in Anlehnung an ein Bibelzitat, dass denjenigen gegeben wird, die bereits viel haben.

und weniger gut vorbereitet ein ingenieurwissenschaftliches Studium beginnen und die positiven Ergebnisse einer gendersensiblen Unterrichts- und Lernforschung zur Kenntnis zu nehmen.

Selbsteinschätzungen und Selbstwirksamkeit im Studienverhalten

Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Variable für Studienentscheidungen und –verhalten und differiert graduell zwischen den Geschlechtern. „Das Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartungen ist zudem ein Prädiktor für den Schulerfolg im MINT-Bereich... und für die Studien- und Berufswahl ist das Zutrauen entscheidender als das Interesse“ (Kosuch 2010:1)

Zur Selbstbeurteilung der eigenen Begabung, zum akademischen Selbstkonzept und zur fachlichen Interessenentwicklung gibt es relativ viele Studien mit differenziellen Ergebnissen. Was die jungen Frauen interessiert, sind v. a. kontextuelle Aspekte der betreffenden Disziplin, deren Bedeutung im Alltag oder der Nutzen in Anwendungsbereichen wie Medizin, Biologie, Umwelt, Energie oder Ernährung sowie personale Informationen zur Biografie und den Leistungen von Forscherinnen und Forschern (Makarowa/Schönbächler/Herzog 2009). In der Informatik, insbesondere zu Studienbeginn finden die Studienanfängerinnen eine eher sozial ausschließende Kommunikationskultur vor. „Systemkenntnisse, das ist das, was Männer zwischen den Vorlesungen austauschen, was sie sich in kryptischer Sprache in den Rechnerräumen zurufen, worüber sie im InterCity und abends in der Kneipe reden. Es ist gleichzeitig eine Sphäre, wo es um das Zur-Schau-Stellen von Männlichkeit geht, wo man verklausuliert redet, je weniger genau man Bescheid weiß, wo man manchmal eher lügt als zugibt, dass man etwas nicht weiß. Es handelt sich nicht unbedingt um verlässliches Wissen, das

in diesen Zusammenhängen ausgetauscht wird. Es hängt viel davon ab, wie sehr Mann oder Frau in diesen Communities zuhause ist, sich artikulieren kann, kritisch zu hinterfragen gelernt hat, die Informationen einzuschätzen weiß – frau muss als kompetente Partnerin anerkannt werden, sollen ihre Fragen ernst genommen werden und mit einiger Zuverlässigkeit beantwortet werden" (Schelhowe 2006: 63f).

Halpern (2007) entwickelte einen Leitfaden zur Ermutigung von Mädchen in Mathematik und Science und überprüfte eine Reihe von Maßnahmen. Eine mittlere Evidenz erzielten folgende Maßnahmen:

- Die Lehrer sollten die Schüler/innen und Studierenden explizit darauf hinweisen, dass akademische Fähigkeiten sich entwickeln und verbessern können, um die Schülerinnen in ihren Selbsteinschätzungen zu stärken. (Teach students that academic abilities are expandable and improvable).
- Lehrer sollten Studenten mit feedback zu ihrer Performanz versehen. (s. Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci 2000). (Provide prescriptive, informational feedback).
- Lehrende können die Interessen von Mädchen dadurch fördern, dass sie Themen aussuchen, die in Mathematik und Science nicht die Geschlechterstereotype fördern, sondern die Schülerinnen/Studentinnen inhaltlich interessieren (Create a class-room environment that sparks initial curiosity and fosters long-term interest in math and science).

Im Folgenden führe ich einige externe und interne Faktoren auf, die die Studienfachwahl beeinflussen.

EXTERNE FAKTOREN FÜR DIE STUDIENFACHWAHL

Fachkulturen und Interaktionsroutinen

Ist von einer männlichen Fachkultur die Rede, dann sind weitgehend die (unbewussten) traditionsgebundenen Aspekte gemeint, die erst einem fremden Blick auffallen und insbesondere in den technischen Fächern eine einseitige geschlechtliche Konnotation besitzen (Schelhowe 2006). Eine als männlich charakterisierte Fachkultur ist für männliche Studenten vertrauter als für die Studentinnen (Sagebiel/Dahmen 2007). Studentinnen studieren daher gewissermaßen in einer ‚anderen Umwelt‘ als die Studenten. Wie sich dies in den Lehramtstudiengängen auswirkt, in denen männliche Studierende inzwischen in der Minorität sind, wäre noch zu untersuchen.

Ergebnisse einer Fachkulturstudie in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (Kamphans 2009) zeigen „das Bild einer Fach- sowie Lehr-Lernkultur, in der viel Wert auf den Erwerb von Faktenwissen gelegt wird, in der es aufs Fleißigsein, Durchhalten und auf Disziplin ankommt, zumal die Studierenden in kurzer Zeit mit großen und anspruchsvollen Stoffmengen konfrontiert werden. Ganz dem Effizienzdenken verbunden haben sich in der Organisation dieser Studienfächer rezeptive Formate der Wissensvermittlung (Vorlesungen) als dominant entwickelt, die Studierende nicht als Subjekte ihrer Lernprozesse verstehen, sondern eher als Gefäße, in die viel Wissen eingelagert werden muss“ (Kamphans 2009: 286). Dies gilt auch für die Mehrheit der Übungen, die begleitend zu den großen Vorlesungen angeboten werden. Fachkultur und Leistungsansprüche im Studium werden als hart und verzichtsvoll vorgestellt. In der Mathematik, einer ebenfalls maskulin dominierten Fachkultur, halten die Genialitätsunterstellung und ein kultivierter männlicher Fachhabitus die Frauen fern (Mischau 2007).

Die Informatik hat sich entgegen ihrer anfänglichen Offenheit zu einer Ingenieurwissenschaft entwickelt und ihr Image wird mit Technik und traditioneller Männlichkeit assoziiert. Das Bild vom Informatik-Studenten in der Öffentlichkeit entspricht jedoch nicht dem vom Fach selbst vermittelten. Es ist vielmehr irreführend, doch für die negative Studienfachwahl scheint es entscheidend zu sein (Morik 2004, Schelhowe 2006). Denn Studentinnen im ersten Semester ihres Informatikstudiums gehen stärker als die Studenten davon aus, dass man von vornherein Interesse oder sogar Begeisterung für den PC zeigen oder mindestens eine Programmiersprache beherrschen muss (Maaß/Wiesner, zitiert nach Schelhowe 2006: 61). Sie scheinen sich mehr als männliche Studierende nur dann ein Informatik-Studium zuzutrauen, wenn sie nach eigener Einschätzung über „Hard- und Softwarekenntnisse verfügen“ (ebd.: 61). Dies könnte ein Grund sein, warum die Informatik-Studiengänge zeitweilig sogar einen Rückzug der Frauen verzeichneten.

In einer vergleichenden Studie mehrerer europäischer Länder haben Sagebiel/Dahmen (2007) Studentinnen der Ingenieurwissenschaften zu ihrer Studienwahl befragt. Diese äußerten sich zufrieden und waren sich ihrer Minderheitssituation bewusst. Sie störten sich aber nicht daran, was selbstwertschädlich wäre. Einige erwähnten jedoch, dass sie kritischer beobachtet würden und sich mehr beweisen müssten. Eine Maschinenbau-Studentin reflektiert kritisch die erhöhte Aufmerksamkeit, die sie erfahren hat, folgendermaßen. „Vielleicht trauen manche Professoren Frauen weniger zu und investieren deshalb mehr Zeit, um ihnen etwas zu erklären. Vielleicht ist es nicht nur positiv, bevorzugt behandelt zu werden“ (ebd.: 58). Solche Äußerungen offenbaren, dass eine direkte Thematisierung von Genderthemen ein Problem verstärken kann statt es zu mildern. Es kann sogar gegenteilige Effekte produzieren.

Genderdimension im Lehrverhalten und in den Lehr-Interaktionen

Mit der Gender-Brille zu lehren, verlangt einen Perspektivwechsel. „Perspectives are far more than methods. ... It is how methods are used, and toward what ends, that differentiates between perspectives” (Pratt 2000:2). Pratt unterscheidet im Teaching Perspectives Inventory (2000: 2): “A transmission perspective, a developmental perspective an apprenticeship perspective, a nurturing perspective and a social reform perspective”. Perspektiven sind hier eher Haltungen, die den Studierenden entgegengebracht werden und einzelne Handlungen und Methoden überlagern. Sie kommen im Kommunikationsverhalten zwischen Lehrenden und Studierenden zum Ausdruck und sind für die Qualität der Beziehung wichtig (Halper 2002, Viebahn 2007). Den Zielsetzungen der Bologna-Reform entsprechend sollten sich die Haltungen der Lehrenden an den Entwicklungs- und Lernprozessen der Studierenden ausrichten.

Einige Befunde deuten darauf hin, dass sich Dozenten und Dozentinnen in ihrem sozial-emotionalen Kommunikationsverhalten und im Umgang mit sozialer Heterogenität der Studierenden unterscheiden (Brady/Eisler 1999, Viebahn 2007). Frauen würden häufiger eine Lehrstrategie der sozialen Fairness verfolgen und soziale Unterschiede zwischen den Teilnehmer/innen, sei es ihr Geschlecht, sei es ihre ethnische Zugehörigkeit produktiv im Unterricht nutzen (Viebahn 2007: 17).

Mit ihren teilnehmenden Beobachtungen in unterschiedlichen ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen hat Münst (2002) die Konstrukteure des Geschlechts gleichsam auf frischer Tat ertappt. Sie hat in den Lehrveranstaltungen eine Reihe von Verhaltensweisen beobachtet, die eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern symbolisieren, z. B. die Anzahl und Art der sozialen Bezugnahme auf Studentinnen, ihre Benachteiligung in

den Kooperations- und Arbeitsformen, nicht erfolgte Zurückweisungen dominanter Studenten in den Diskussionen, das Nicht-Einhalten von Kommunikationsregeln, die insgesamt eine Geringschätzung der Studentinnen im Vergleich zu den Studenten ausdrücken, so dass Studentinnen sich weniger aktiv beteiligen und die Lust am Studium verlören.

Auf ein rückläufiges Interesse der Studentinnen verweist auch die Studie zu den Gründen für einen Studienabbruch in diesen Fächern (Minks 2000): „Bei Frauen sind die Gründe eher in einem ‚Verlust des Interesses und der ‚Entfremdung‘ vom Ingenieurstudium sowie einer ‚Selbstzuweisung geringerer Eignung‘ ... trotz eindeutig positiver Fähigkeitsprofile zu sehen (zitiert nach Kamphans 2009: 273 ff).

Widerstände und Fallstricke, auf die eine obligatorische Thematisierung von Geschlechterfragen bei Studierenden stoßen kann, analysiert Kosuch (2006)⁹ und bezieht sich auf das psychologische Konzept der mentalen Selbstregulation und damit auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Studierenden wie Lehrenden. Unter subjektiven Imperativen sind Blockierungen zu verstehen, die in ‚Befehlen‘ an sich selbst begründet sind, „dass etwas unbedingt sein muss oder auf keinen Fall sein darf. Ihr kognitiver Inhalt lässt sich als Satz mit Ausrufezeichen darstellen. Übertreibungen, Verallgemeinerungen und Formulierungen der Unbedingtheit sind Indikatoren für Imperative...“ (ebda: 2008), z. B. als Hochschullehrer/in muss ich eine gute Lehre anbieten. Mit gegenteiligen Aussagen konfrontiert kann es zu Imperativverletzungen kommen. Deren kognitive Verarbeitung kann darin bestehen, den Inhalt

9 Kosuch reflektiert auch, dass die Konzentration auf die Vermittlung von Handlungs- bzw. Genderkompetenz zu einer ‚subjektlastigen Ausrichtung und Unterschätzung der Wirkmacht von Strukturen‘ führen kann und fragt, durch welche Vermittlungsformen eine Verflüssigung von Geschlechterstereotypen und Förderung von Ambiguitätstoleranz erfolgen kann (ebda.: 206f).

konstatierend wahrzunehmen oder ihn sich zu imperieren, d. h. mit verstärkten subjektiven Imperativen zu reagieren. „Begegne ich den Studierenden auf der Basis von Emanzipationsimperativen oder eines imperierten gesellschaftlichen Bedarfs, der unbedingt bedient werden muss, (Die Studierenden von heute müssen lernen, zukünftig...), so trage ich zum Auftreten von Widerständen bei. Gelingt es mir hingegen, meine Ziele statt im imperativischen Duktus einer Mission in der konstatierenden Haltung von Visionen zu formulieren (Die Studierenden von heute werden eines Tages...) und auf dieser Basis in einen Dialog mit offenem Ausgang einzutreten, so kann sich das gemeinsame Blickfeld erweitern. Mit der Veränderung der Bewusstseinsmodalität vom Imperieren zum Konstatieren entsteht die Gelassenheit und Handlungsfähigkeit, Ziele zu verfolgen und Ambivalenzen zulassen zu können“ (ebd. 209).

Ähnliche Widerstände wie bei den Studierenden ließen sich wohl auch bei Lehrenden beobachten, die Genderaspekte gegen ihren Willen und gegen ihre Überzeugung in ihre Lehre integrieren sollen. Widerstände und Unwissen lassen es als sinnvoll erscheinen, eine gendersensible hochschuldidaktische Weiterbildung anzubieten, auf die abschließend kurz eingegangen wird.

Genderaspekte in der Studienorganisation

Gerade die kritische Statuspassage zu Beginn des Studiums verlangt den Studienanfänger/innen hohe Eigenleistungen des Sich-Zurechtfindens und Orientierens ab. Studierende wünschen oder erwarten, zu Studienbeginn unterstützt zu werden, unzureichende Vorkenntnisse nachholen zu können statt selektiert zu werden und interdisziplinäre Inhalte einzubeziehen, da diese die Attraktivität insbesondere für Frauen erhöhen. Mit solchen Erwartungen stoßen sie bisher aber eher auf Widerstand bei

den Lehrenden und Verantwortlichen für die Studiengangsgestaltung. Um das Ingenieurstudium für Frauen, gleichzeitig aber auch für junge Männer, die sich von dem herkömmlichen Bild des Ingenieurstudenten nicht angesprochen fühlen, attraktiver zu machen, wird in der Literatur betont, dass es wichtig sei, einen Transfer in die berufliche Arbeit (speziell für Frauen) herzustellen. Dies wäre unter Genderaspekten zu reflektieren und ein Mentoring für Studentinnen einzuführen, einen Karriere-Service für Frauen einzurichten und Kooperationen mit der Wirtschaft zu fördern (Jansen-Schulz 2010).

Zum Genderwissen gehören Forschungsergebnisse zum Geschlecht in historischer und kulturvergleichender Perspektive, das curricular oder extra-curricular zu integrieren wäre. Dies können Gender-Module in den Studiengängen, aber auch eigene Gender Studies Studiengänge sein.¹⁰ Genderaspekte sind auch in den Akkreditierungsprozessen zu berücksichtigen, wozu ein grundlegendes Werk von Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer (2006) erschienen ist. Weitere Informationsquellen sind

Genderwissen:

www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de,

Genderpackages/genderportal:

<http://www.leuphana.de/services.html>

Um die Ausbildung geschlechtergerecht zu gestalten, sollten nicht vereinzelt punktuelle Maßnahmen mit begrenzter Zeitperspektive eingeführt, sondern ein integriertes Gendering in Studium, Forschung und Organisation umgesetzt werden (Dudeck/Jansen-Schulz 2006, Jansen-Schulz 2007).

¹⁰ Kürzlich hat sich eine eigene Fachgesellschaft konstituiert.

Antizipatorisches Berufsleben

Mathematik und Informatik sind insofern besondere Fachgebiete, als sie für die Ingenieurwissenschaften große Bedeutung haben und antizipatorisch auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten. Das Interesse der Schülerinnen an Mathematik und Naturwissenschaft variiert bereichsspezifisch. „Mädchen und junge Frauen wählen naturwissenschaftliche und technische Berufe nicht deshalb ab, weil sie diese für zu ‚schwierig‘ halten, sondern weil ihre Interessen anders liegen, und sie die betreffenden Berufe unattraktiv empfinden (Halpern 2006). Ihr Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften ist zudem anders ausgerichtet als dasjenige der Jungen“ (Herzog/Makarova 2010: 7). Die Suche nach einem passenden Beruf wird von Erwartungen und Stereotypen gelenkt, die Jugendliche mit ihrem Geschlecht verbinden. Der Informatik-Professor Kelter (2008) macht die harten Studien- und späteren Berufsbedingungen mit ihrer strengen Leistungskontrolle und Langzeitarbeitskultur für die Zurückhaltung der Frauen verantwortlich. In Relation dazu seien die erzielbaren Einkommensunterschiede zu gering. Die jungen Frauen würden sich daher rational für soziale Berufe und Lehrer-Studiengänge entscheiden. In der Tat entscheiden sich junge Frauen seltener als junge Männer aus externen Gründen (z. B. Arbeitsmarktchancen und Einkommen) für einen Studiengang. Das muss aber nicht bedeuten, dass ihnen ein gutes Gehalt nicht auch wichtig ist. Junge Frauen können sich deutlich seltener als junge Männer vorstellen, im Erwachsenenalter einen technisch-naturwissenschaftlichen Beruf auszuüben, weil ihnen das Berufsumfeld nicht zusagt und zwar „bei gleicher Kompetenz und gleich stark ausgeprägtem Fähigkeitsselbstkonzept in Naturwissenschaften“ (Taskinen/Asseburg/Walter (2009).

Die Genderperspektive der hochschuldidaktischen Forschung und Weiterbildung

Die Kriterien für studierbare Studiengänge und eine gute Didaktik stimmen weitgehend mit einer Genderorientierung überein. Im konkreten Lehrverhalten kann es aber zu vielfältigen Abweichungen und Verwischungen kommen, die vor allem den eingeübten Routinen geschuldet sein dürften. Eine spezielle Genderdidaktik macht gleichwohl wenig Sinn, weil das Geschlecht nicht isoliert werden kann. Eher geht es um eine Gendersensibilisierung der Lehrenden dafür, Genderwissen einzubeziehen, die Heterogenität der Studierenden zu berücksichtigen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Um dies zu erreichen, hat es sich als günstig erwiesen, individuelle Lehr-Lernmöglichkeiten bereitzustellen, vielfältige Lehr-Lernmethoden anzuwenden, Anwendungs- und Berufsbezüge zu thematisieren, interdisziplinäre Perspektiven einzubringen, auf interkulturelle Aspekte einzugehen, Sprachkompetenz und Nachhaltigkeitsorientierung zu fördern.

Integratives Gendering

Das Lüneburger Team Dudeck/Jansen-Schulz/Cremer-Renz hat pragmatisch eine genderorientierte Hochschuldidaktik entwickelt, die im Hochschulreformprozess die Lehre wichtig nimmt und fünf Ebenen unterscheidet: Sprache, Inhalte, Methodik, Didaktik sowie die Struktur der Studienorganisation und das Empowerment von Frauen durch situative monoedukative Angebote und ein Mentoring unterstützt (Jansen-Schulz 2010). Ziel des integrativen Gendering ist es, die Gender-Kompetenz der Lehrenden zu stärken und eine Veränderung der Fachkulturen in kleinen Schritten zu erreichen, eben auch durch Vermittlung von Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz bei Lehrenden wie Lernenden. Integratives Gendering und Diversifizierung in Lehre und Forschung bedeuten die

Berücksichtigung von Gender- und Diversityaspekten im alltäglichen Prozess der Lehre, in der Forschung, ihrer Planung und Durchführung sollten Genderaspekte in möglichst vielen Themen der jeweiligen Disziplin und des Studiengangs integriert werden. Der Diversityansatz erweitert mit seinen Kriterien Ethnie, Alter, soziale Herkunft, Hautfarbe, sexuelle Orientierung das integrative Gendering.

Zertifizierte hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme werden an verschiedenen Universitäten angeboten, z. B. in Duisburg-Essen (Stahr 2009), Dortmund (Dany 2007), Lüneburg (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009). Sie setzen die Bereitstellung von personellen und sächlichen Ressourcen sowie organisatorische Unterstützung voraus und bestehen aus einem Basismodul (Einführung, Grundlagen), einem Erweiterungsmodul und einem Vertiefungsmodul (Differenzierung, Spezialisierung, Praxistransfer, Stahr 2009: 84). Professionelle Weiterbildungsangebote können bestehen aus

- der Durchführung von Lehrhospitationen und Lehrprojekten,
- Gesprächen über Lehre im kleineren Kreis auf Fakultäts-ebene (auch zur Bindung an die Hochschule),
- einem Selbst-Monitoring der institutionalisierten Weiterbildungsangebote,
- Beratung über positive und kritische Punkte der studentischen Lehr-Evaluationen in den Fakultäten/ Studiendekanaten und eine
- Qualitätssicherung, z. B. über Lehrportfolios.

Die Resonanz auf gute Angebote ist steigend, deckt den Bedarf nicht und wäre mit mehr Ressourcen zu erweitern (Stahr 2009).

Gendergespräche als Methode der Weiterbildung für Lehrende bietet z. B. die Universität Lüneburg an. Erste Erfahrungen zeigen, dass die ‚Gender-Gespräche‘ gerne angenommen werden. Die Gender-Gespräche führen deutlich zur Erhöhung der berücksichtigten Genderaspekte in den Studiengängen und tragen somit zur Genderprofilierung der Universität Lüneburg bei (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009). Lüneburg bietet auch eine hochschuldidaktische Tea-time als offene Diskussionsrunde zur Reflexion der eigenen Lehre an.

Individuelles Coaching der Lehrpersonen

Die Gruppenangebote erreichen die Anfänger/innen in der Lehre und diejenigen, die bereits relativ sicher sind. In aller Regel erreichen sie jedoch nicht die Professor/innen. Daher bietet sich für sie ein Einzelcoaching an, aber auch für diejenigen, die ein Lernen in Gruppen für sich nicht wünschen oder sinnvoll finden.¹¹ Da die Geschlechterdifferenzen inzwischen mehr und mehr subtil geworden und ins ‚Psychologische‘ verlagert sind, ist eine Gendersensibilisierung der Lehrenden eine schwierige Aufgabe, nicht zuletzt, weil die hochschuldidaktische Weiterbildung bisher eine Thematisierung von Geschlechterfragen allenfalls als ‚add on‘ behandelt hat. In einem Projekt zur Professionalisierung der Lehre mit dem Titel „Lehre, Wirksamkeit und Intervention (LeWI)¹² am HDZ der TU Dortmund verbinden wir einen personenzentrierten Ansatz des hochschuldidaktischen Coachings mit einem

11 Der Nutzen formeller Mentorenprogramme für die Organisation ist eher begrenzt, lautet eine nüchterne Bilanz. Aus der Perspektive der Karriereförderung für Frauen scheinen sie eher dysfunktional zu sein (Bickle/Boujataoui 2005).

12 Gefördert im Programm Professionalisierung der Hochschullehre. Leitung Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/Marion Kamphans, Mitarbeiterinnen Anna Funger, Christiane Ernst, Verbundpartner sind die Technische Universität München, die Technische Universität Braunschweig sowie die Universität Lüneburg.

forschenden Untersuchungsdesign. Das Forschungsdesign zur Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Intervention ist als Prä – Post-Vergleich angelegt (vgl. Metz-Göckel/Kamphans 2010).

Ko-Konstruktion gemeinsamen Wissens und innerinstitutionelle Hochschulforschung

Eine weitere Form der hochschuldidaktischen Weiterbildung kann eine gemeinsame Forschung zu Fragen der Lehre sein, die wir Innerinstitutionelle Hochschulforschung (institutional research) nennen (Auferkorte-Michaelis 2005). Ziel innerinstitutioneller Hochschulforschung ist die Aufklärung mit den Mitteln der Wissenschaft bzw. Transparenz herzustellen über interne Prozesse und vor allem über die Wirkungen eingeführter Maßnahmen. Die Fragestellungen innerinstitutioneller Forschung können die Nachwuchsförderung (Metz-Göckel/Kamski/Selent 2005) oder mehr ausbildungsbezogen, z. B. den Studienverlauf und -erfolg betreffen (Auferkorte-Michaelis 2005). Innerinstitutionelle Hochschulforschung sollte nur gemeinsam mit denen entwickelt und durchgeführt werden, die ‚beforscht‘ werden sollen. Innerinstitutionelle Forschung bietet einen Spiegel an, in dem einzelne Personen oder Gruppen, seien es einzelne oder mehrere Fakultäten, Institute oder Lehrstühle über Alltagsbeobachtungen hinaus mehr über sich erfahren können (vgl. Metz-Göckel/Auferkorte-Michaelis/Zimmermann 2005, Kamphans 2009). Das kann auch Schwächen und Fehler offenbaren, die für die Lehrenden selbstwertverletzend sein können. Daher ist die Bereitschaft, sich auf eine solche Forschung einzulassen, durchaus begrenzt, andererseits ist mit kritischen Ergebnissen verantwortlich umzugehen. Nicht nur sind Regeln des guten Feedbacks zu beachten und die Person mit den Ergebnissen so zu konfrontieren, dass ein Lernen möglich wird, sondern eine professionelle Vertraulichkeit zu wahren, wie sie bei Beratungsprozessen selbst-

verständlich ist. Eine Annahme ist, dass durch eine Forschungsperspektive auf Lehr-Lernprozesse sich eine Offenheit für erwartungswidrige und überraschende Ergebnisse einstellen kann, die implizit auch als hochschuldidaktische Weiterbildung gesehen werden kann.

Zusammenfassung

Genderaspekte spielen auf verschiedenen Ebenen der Hochschule eine Rolle: In den Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen den Studierenden, in den Curricula bzw. Modulen (als Gendermodul, Gender Studies oder integriert in die Module), in der Studienorganisation, z. B. Gestaltung des Grundstudiums in den Ingenieurwissenschaften. Sie ‚verbergen‘ sich eher, als dass sie offensichtlich sind. Darauf deuten Ergebnisse der Geschlechterforschung hin. Die Subtilisierung der Geschlechterdifferenzen erfordert einen differenzierenden Blick auf männliche wie weibliche Studierende und Lehrende, der allerdings im Mainstream der Hochschuldidaktik nicht die Regel ist. Vor allem bedarf es auch einer subtilen empirischen Forschung, um differenzielle Effekte zu eruieren. Das ist deshalb wichtig, weil sich in der Hochschullehre und diese reflektierenden Hochschuldidaktik selbst auch manifeste, vor allem aber subtile Geschlechterdifferenzen herstellen, die unbewusst bleiben und ebenfalls Gegenstand der genderintegrativen oder gendersensiblen Hochschuldidaktikforschung sein sollten.

Literaturhinweise

Abele, Andrea (1999): Ingenieurin versus Pädagoge. Berufliche Werthaltungen und Beendigung des Studiums unter fach- und geschlechtervergleichender Perspektive. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 13. Jg. H. 1/2. Bern. S. 84-99

Auferkorte-Michaelis, Nicole / Stahr, Ingeborg / Schönborn, Annette / Fitzek, Ingrid (Hrsg.) (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen.

Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Hochschule im Blick. Münster.

Bohnsack, Ralf (2001): Der Habitus der "Ehre des Mannes". Geschlechtsspezifische Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Döge, Peter / Meuser, Michael (Hg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Opladen.

Bles, Petra (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In: Frey, Dieter / Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 3. Bern. S. 234-253

Brady, Kristine, L. / Eisler, Richard M. (1999): Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. In: Journal of Educational Psychology, 91. Washington D.C. S. 127-145

Braun, Edith / Ulrich, Immanuel / Spexard, Anna (2006): Die Perspektive der Lehrenden. Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre: In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. S. 2, 10, 11, 33

Cremer-Renz, Christa / Jansen-Schulz, Bettina (2009): Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg. In: Personal- und Organisationsentwicklung 3+4, S. 109-111

Dany, Sigrid (2007): Start in die Lehre, Münster.

Dudeck, Anne / Jansen-Schulz, Bettina (Hg.) (2006): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betriebliche, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Halpern, D.F. / Aronson, J. / Reimer, N. / Simpkins, J.R. / Wentzel K. (2007): Encouraging Girls in Math and Science. IES Guide. Washington D.C.

Hannover, Bettina (1997): Zur Entwicklung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. Der Einfluss ‚maskuliner‘ und ‚femininer‘ Tätigkeiten auf die Selbstbeschreibung mit instrumentellen und expressiven Personeneigenschaften. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 28. Bern. S. 60-75

Häussler, Peter/Hoffmann, Lore (1995): Physikunterricht – an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. In: Unterrichtswissenschaft, 23. Weinheim. S. 107-127

Heise, Elke (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In: Zeitschrift für Sprache und Kognition, 19, (1/2). Bern. S. 3-13

Henn, Gudrun / Polaczek, Christa (2007): Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. In: Das Hochschulwesen H.5. Bielefeld. S. 144-147

Herzog, Walter / Makarova, Elena (2010): Geschlechts-untypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen (Manuskript, Forschungsantrag Bern).

Herzog, Walter (2002): Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. In: Neue Sammlung, 42. Seelze. S. 31-51

Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen. Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen.

Hochschulrektorenkonferenz (2007): Pressemitteilung: Qualitätsoffensive für die Lehre vom 17.10.2007

Hochschulrektorenkonferenz (2008): Pressemitteilung vom 07.01.08

Jansen-Schulz, Bettina (2010): Integratives Gendering in technischen Studiengängen. In: Steinbach, Jörg / Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Gender im Experiment. Gender in Experience. Ein Best-Practice Handbuch zur Integration von Genderaspekten in naturwissenschaftliche und technische Lehre. Berlin.

Jansen-Schulz, Bettina / van Riesen, Kathrin (2009): Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole / Stahr, Ingeborg / Schönborn, Annette / Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen.

Jansen-Schulz, Bettina (2007): Die Strategie „Integratives Gendering“ in Lehre, Forschung und Hochschulstrukturen. In: Dudek, Anne / Jansen-Schulz, Bettina: Zukunft Bologna? Frankfurt/Main.

Kamphans, Marion (2009): Fachkultur und Selektion – Ingenieurwissenschaftliche Lehre im Blick. In: Bülow-Schramm, Margret: Hochschulzugang und Übergänge in die Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt/Main.

Kelter, Udo (2008): Thesen zur Steigerung der Attraktivität von Informatik-Studiengängen für Frauen – Kurzfassung, Manuskript. Siegen.

Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim, München.

Komoss, Regine (2007): Was bewirken Frauenstudiengänge? Eine Evaluation des Internationalen Frauenstudienganges Informatik (IFI) an der Hochschule Bremen, Dissertation. Dortmund.

Kosuch, Renate (2006): Gender und Handlungskompetenz für Veränderungsprozesse. Zu den Herausforderungen bei der Vermittlung von Genderkompetenz in der Hochschullehre. Ernst, Waltraud / Bohle, Ulrike (Hg.): Transformationen von Geschlechterordnungen in Wissenschaft und anderen sozialen Institutionen. Münster. S. 203-215

Kosuch, Renate (2010): Selbstwirksamkeit und Geschlecht. Impulse für die MINT-Didaktik, Manuskript. Köln.

Makarowa, Elena / Schönbächler, Marie-Theres / Herzog, Walter (2009): Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 1. Forschungsbericht Nr. 35. Bern APP.

Metz-Göckel, Sigrid / Kamphans, Marion (2010): Mythos gute Lehre und individuelles Coaching zu genderintegrativen Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole et al. (Hg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen.

Metz-Göckel, Selent, Petra / Schürmann, Ramona (2010): Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung, H. 1. München.

Metz-Göckel, Sigrid / Kamski, Ilse / Selent, Petra (2006): Riskieren, promovieren und profilieren – wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement. In: Personal- und Organisationsentwicklung, H. 1. S. 40-47

Metz-Göckel, Sigrid / Auferkorte-Michaelis, Nicole / Zimmermann, Karin (2005): Schneeflocken oder eigener Forschungstyp? Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In: Craanen, Michael / Huber, Ludwig (Hg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in der Hochschulforschung. Bielefeld.

Metz-Göckel, Sigrid / Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation.

http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2002/Journal_HD_2002_1.pdf

(24.07.2011)

Meuser, Michael / Scholz, Sylka (2005): Hegemoniale Männlichkeiten. Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive. In: Dinges, Martin (Hrsg.): Männer – Macht – Körper, Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt/Main. S. 211- 238

Mischau, Anina (2007): Wahrnehmung, Reproduktion und Internationalisierung von Geschlechterasymmetrien und Geschlechterstereotypen bei Mathematikstudierenden. In: Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole: Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8. Dortmund.

Morik, Katharina (2004): Gedanken zur Attraktivität der Informatik bei begabten Schulabgängerinnen. Onlinedokument. <http://www-ai.cs.uni-dortmund.de/PERSONAL/MORIK/INFORMFrau.pdf> (07.07.2009)

Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnografischer Blick auf Natur- und Ingenieurwissenschaftliche Studienfächer, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Weinheim.

Pratt, Daniel (2000): Good Teaching: One size fits all? In: Pratt, Daniel: An Up-date on Teaching Theory. San Francisco. <http://www.teachingperspectives.com> (24.07.2011)

Ricken, Judith (2009): Universitäre Lernkultur. Eine vergleichende Untersuchung der Gestaltung universitärer Lehre in Deutschland und Schweden, Dissertation. Dortmund.

Rustemeyer, Ruth: Geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Geschlechterforschung. www.erzwissonline.de (24.07.2011)

Sagebiel, Felizitas / Dahmen, Jennifer (2007): Hochschulkulturen und Geschlecht. Zwei Forschungsprojekte über Ingenieurinnen aus dem 5. Und 6. Rahmenprogramm der EU-Kommission. In: Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole: Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8. Dortmund.

Schelhowe, Heidi (2006): Was macht die Informatik attraktiv? Genderaspekte in Forschung und Lehre der Informatik. In: Dudeck, Anne / Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld.

Schultz, Dagmar (1990): Das Geschlecht läuft immer mit. Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren. Pfaffenweiler.

Stahr, Ingeborg (2009): Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole / Stahr, Ingeborg / Schönborn, Annette / Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen.

Taskinen, Paävi / Asseburg, Regine / Walter, Oliver (2009): Wer möchte später einen naturwissenschaftsbezogenen oder technischen Beruf ergreifen? In: Prenzel, Manfred / Baumert, Jürgen (Eds): Vertiefende Analysen zu PISA. Wiesbaden. S. 79-105

Viebahn, Peter (2007): Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden. Die Kategorie „Geschlecht“. In: Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole: Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8. Dortmund.

Ziegler, Albert / Dresel, Markus (2006): Lernstrategien: Die Genderproblematik. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut: Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern. S. 378-389

Zimmer, Annette / Krimmer, Holger / Stallmann, Freia (2007): Frauen an Hochschulen. Winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen.

● Schriftenreihe des
● Kompetenzzentrums der Universität Siegen

KoSi (Hg.)

Das Kompetenzzentrum der Universität Siegen.
Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung.
Siegen 2007.

*Mit Beiträgen von Prof. Dr. Ralf Schnell, Prof. Dr. Sabine Hering
und Prof. Dr. Hans Brügelmann*

KoSi (Hg.)

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik.
Siegen 2010.

*Mit Beiträgen von Prof. Dr. Werner Naumann, Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott
und Prof. Dr. Berthold Stötzel*

KoSi (Hg.)

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik. Managing Diversity.
Siegen 2011.

Mit Beiträgen von Prof. em. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Anette Schönborn

Prof. Dr. Klaus Vondung (Hg.)

Kreatives Schreiben

Ein Werkstattbericht aus dem Wintersemester 2008/2009.
Siegen 2009.

Prof. Dr. Roland E. Koch (Hg.)

Kreatives Schreiben

Ein Werkstattbericht aus dem Sommersemester 2009.
Siegen 2010.

www.kosi.uni-siegen.de

