





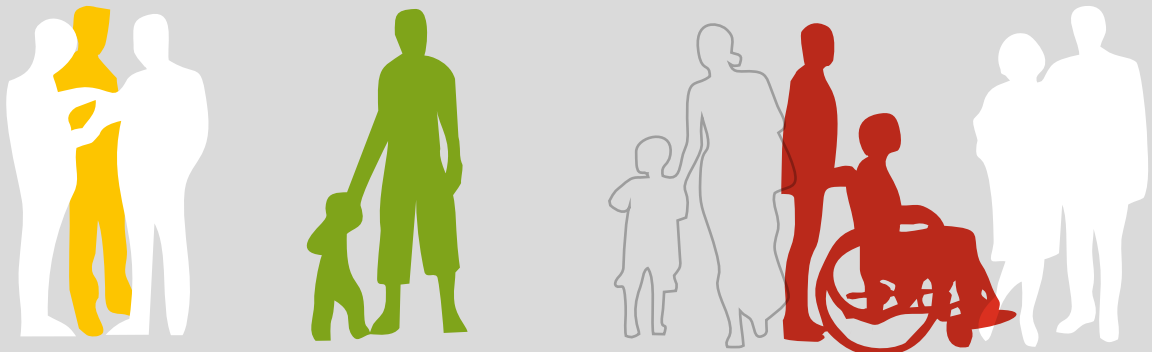
Gender  
in der Lehre  
und Gender-  
Kompetenz

GENDER in der Lehre    
  GENDER Kompetenz 

## Impressum

Herausgeberin:	Die Rektorin
Vi.S.d.P.:	FernUniversität in Hagen, Universitätsstraße 11 (IZ), 58097 Hagen
Text und Gestaltung:	<b>Kapitel 1 bis 4:</b> Maria-Luisa Barbarino, Wissenschaftliche Referentin, Projekt Gender in der Lehre, FernUniversität in Hagen Dr.'in Meike Hilgemann, Referentin Koordination Gleichstellung, Stabsstelle 1 – Hochschulstrategie und strategische Kooperationen, FernUniversität in Hagen Nadine Sönnichsen, wissenschaftliche Hilfskraft, Gleichstellungsbüro, FernUniversität in Hagen Kirsten Pinkvoss, zentrale Gleichstellungsbeauftragte, FernUniversität in Hagen <b>Kapitel 5:</b> Prof.'in Dr. Heike Wiesner, Professur für Betriebliche Informations- und Kommunikationssysteme-Wirtschaftsinformatik, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin <b>Kapitel 6:</b> Antonia Weber, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität zu Köln
Layout und Gestaltung:	Gabriele Gruchot, Dezernat 5.2.3, FernUniversität in Hagen
Symbol Titelseite:	Gender equality symbol 
Fotos:	Veit Mette, Hardy Welsch, Torsten Silz, Thinkstock
Druck:	Lonnemann GmbH, Ludgeristr. 13, 59379 Selm
Stand:	Dezember 2017

Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz - Evaluation - Kommunikation - Betreuung - Gendergerechte Sprache - Impulse als Werkzeug - Impulssammlung - Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen - Gleichstellungskommission - Chancengleichheit - gesetzlich verankerte Ziele - Genderdidaktik konkret - Gender & Diversität - Gender - Gendersensibel Lehren - MOOCs und Diversität



## Vorwort



FernUni-Rektorin Prof. Dr. Ada Pellert (Foto: Studnar)

Für die FernUniversität in Hagen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit seit dem Gründungsauftrag der Hochschule im Jahre 1975 ein zentrales Ziel. Sie möchte Bildungschancen ermöglichen für Menschen, die auf dem ersten Bildungsweg nicht studiert oder keine formale Hochschulzugangsberechtigung erworben haben oder für Menschen, die aufgrund beruflicher, familiärer oder auch gesundheitlicher Einschränkungen darauf angewiesen sind, flexibel, d. h. orts- und zeitunabhängig zu studieren. Hierauf wirken wir als Hochschule kontinuierlich in vielfältiger Weise und in allen Bereichen hin. Eine besondere Relevanz erfährt hierbei die Gestaltung der Lehre. Denn Studierende mit vielfältigen Lebenswegen, Bildungshintergründen, Berufserfahrungen und unterschiedlichen Bildungszielen erfordern immer wieder neue Blickwinkel und flexible Handlungsmöglichkeiten in der Organisation des Studiums und der konkreten Gestaltung der Lehre.

Gendersensible Lehre kann einen großen Beitrag zur Qualitätssteigerung unserer Lehre leisten, weil wir dadurch Methoden und Kenntnisse erlangen, wie wir mit kultureller und sozialer Vielfalt umgehen und diese als Potenzial für unsere Lehrgestaltung nutzen können. Langfristig können wir hierdurch dazu beitragen, Disparitäten zwischen den Geschlechtern, aber auch zwischen anderen sozialen Gruppen und Merkmalen von Menschen im wissenschaftlichen Karriereverlauf abzubauen.

Doch was heißt eine gendersensible Gestaltung der Lehre genau? Warum ist es wichtig, Gender-Aspekte in Lehre und Forschung zu berücksichtigen? Wo muss ich als Lehrende\*r meine bisherigen Denkweisen und Gewohnheiten vielleicht ändern? Wie hilft zudem die Digitalisierung dabei, Lehrformen und -angebote gendersensibler zu gestalten?

Mit der vorliegenden Broschüre zu „Gender in der Lehre und Gender-Kompetenz“ haben wir nun eine wertvolle Handreichung für unsere Lehrenden und alle an der Gestaltung von Lehre beteiligte Personen, die uns Wissen über gender(un)sensible Lehre an die Hand gibt und damit Sensibilisierungen anstoßen kann. Im Dezember 2016 haben wir an der FernUniversität die Veranstaltung „Lehre@all — Gender in der digitalen Lehre und im Fernstudium“ durchgeführt, zu der die Gleichstellungskommission eingeladen hatte. Hierbei wurde deutlich, dass es bereits viele engagierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an unserer Hochschule gibt, die ihre Lehre gendersensibel gestalten und Genderforschung in ihre Lehrinhalte und ihre Forschungsaktivitäten integrieren. Es bleibt aber auch noch viel zu tun. Unser Ziel ist es, dieses Engagement weiter zu fördern, den Anteil genderbezogener Studieninhalte auszubauen und noch mehr Lehrende und Forschende unserer Universität für die Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu begeistern. Die Broschüre greift die zentralen Inhalte der Veranstaltung in 2016 auf: Es werden grundlegende Aspekte einer gendersensiblen Lehrgestaltung erläutert und in einem praxisorientierten Leitfaden zudem Impulse gegeben, wie Inhalte und Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung in der eigenen Lehre berücksichtigt und unter anderem durch den Einsatz digitaler Medien umgesetzt werden können.

Ich möchte Sie ermuntern, das Angebot dieser Broschüre zu nutzen. Gemeinsam können wir dazu beitragen, die chancengleichheitsfördernde Lehr- und Lernkultur an unserer Hochschule weiter auszubauen.

Ihre



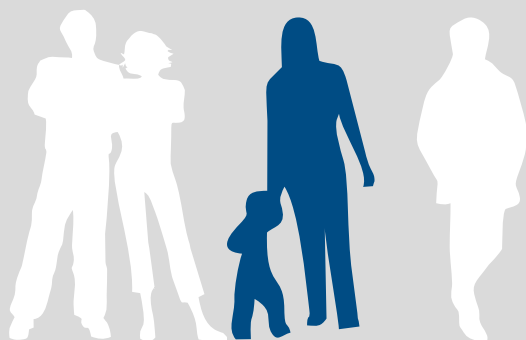
**Prof. Dr. Ada Pellert**



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
	<i>Autor*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss</i>	
1.1	Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz	9
1.2	Aufbau der Broschüre	11
1.3	Literatur	13
<b>2</b>	<b>Chancengleichheit und Gleichstellung als politische und gesetzlich verankerte Ziele</b>	<b>14</b>
	<i>Autor*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss</i>	
2.1	Gesetzlicher Auftrag von Hochschulen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männer	18
2.2	Bildungsauftrag von Hochschulen und die Förderung von Schlüsselkompetenzen	20
2.3	Literatur	23
<b>3</b>	<b>„Genderdidaktik konkret“ – Erfahrungen und Impulse von Lehrenden der FernUniversität</b>	<b>25</b>
3.1	Prof. Dr. Robert Gaschler, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften	26
3.2	Prof.'in Dr. Luise Unger, Fakultät für Mathematik und Informatik	27
3.3	Prof. Dr. Jürgen Weibler, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft	28
3.4	Prof. Dr. Andreas Haratsch, Rechtswissenschaftliche Fakultät	29
3.5	Dr. Elke Wiechmann, Mitglied der Gleichstellungskommission	30

<b>4</b>	<b>Geschlecht, Gender und Geschlechterstereotype</b>	<b>32</b>
	<i>Autor*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss</i>	
4.1	Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen	34
4.2	Literatur	
<b>5</b>	<b>Mehr Diversity/Gender wagen: Herausforderungen im e-Learning und MOOC-Kontext</b>	<b>42</b>
	<i>Autorin: Heike Wiesner</i>	
5.1	Einleitung	42
5.2	Diversität im MINT-Kontext	43
5.3	MOOCs und Diversität	46
5.4	Diversity/Gender-Anforderungen an MOOCs im MINT-Kontext	50
5.5	Diversity/Gender-orientiertes MOOC am Beispiel des Projekts „Medienvielfalt in der Mathematik“	56
5.6	Fazit	60
5.7	Literatur	62
<b>6</b>	<b>Impulssammlung zu Gender Mainstreaming in der mediengestützten Fernlehre</b>	<b>66</b>
	<i>Autorin: Antonia Weber, Köln 2017</i>	
6.1	Didaktik	68
6.2	Gendersensible Sprache	82
6.3	Inhalt	86
6.4	Betreuung und Unterstützung	93
6.5	Gestaltung	98
6.6	Abschlussevaluation	104
6.7	Empfehlungen im Überblick	107
6.8	Literatur	108
	<b>Die wichtigsten Ansprechpersonen</b>	<b>114</b>





## 1. Einleitung

*Autor\*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss*

Seit nun mehr 40 Jahren existiert die FernUniversität in Hagen. Eine ihrer wesentlichen Erfolgsgeschichten ist die Idee, einem breiten Bevölkerungskreis Bildung zugänglich zu machen. Damit verfolgt die FernUniversität unter dem Motto „Studieren wo es am schönsten ist!“ bereits seit ihren Anfängen das Ideal der Chancengerechtigkeit. Dieses Bildungsideal ist aktueller denn je. So hat nicht zuletzt die UNESCO in ihrer Bildungsagenda das Ziel definiert, bis 2030 „eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle“ sicherzustellen (38. UNESCO-Generalkonferenz, 2016). Hauptmerkmal der Bildungsagenda 2030 ist folgendes erklärtes Ziel: „Chancengerechtigkeit und Inklusion in und durch Bildung sicherstellen und angehen gegen alle Formen von Exklusion und Marginalisierung, Disparität, Benachteiligung und Ungleichheit beim Zugang zu Bildung, bei Partizipation, Erhalt und Abschluss sowie Lernergebnissen“ (38. UNESCO-Generalkonferenz, 2016, S. 8).

Unter dem Titel „Eine FernUni. Viele Stärken“ lässt die FernUniversität sich momentan im Diversitäts-Audit „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft auditieren, um der Vielfalt ihrer Studierenden mit angemessenen Konzepten zu begegnen. Die Heterogenität der Studierenden begreift die FernUniversität als Herausforderung aber auch als Chance in diesem Rahmen, die Bedingungen für Studienerfolg und -misserfolg systematisch zu betrachten und Studienbedingungen und -strukturen zu optimieren sowie dauerhaft erfolgreiche Modelle zu implementieren. So hat die seit 2016 bestehende neue Hochschulleitung ein Prorektorat für Studium und Diversität eingerichtet. Die Rektorin selbst — als Vorsitzende der Gleichstellungskommission — hat das Ressort Gleichstellung inne. Diese Ausrichtung der Hochschulleitung zeigt bereits, dass Gleichstellung und Diversität wichtige Anliegen und strategische Ziele der Hochschulleitung sind. Mit der Verbindung von Diversität, Gleichstellung, Inklusion und Studium wird gleichzeitig eine weitere wichtige Fokussierung



deutlich. Die Studienbedingungen und -strukturen sowie die Lehre sollen so ausgerichtet sein, dass sie die Vielfalt der Studierenden in angemessener Art und Weise berücksichtigen und fördern. Dies wiederum beinhaltet, Strukturen zu implementieren, die sowohl in Bezug auf die Studienstruktur als auch in Bezug auf die Studieninhalte sowie Lehrformate und -modelle die Diversität der Studierenden in angemessener Art fördern.

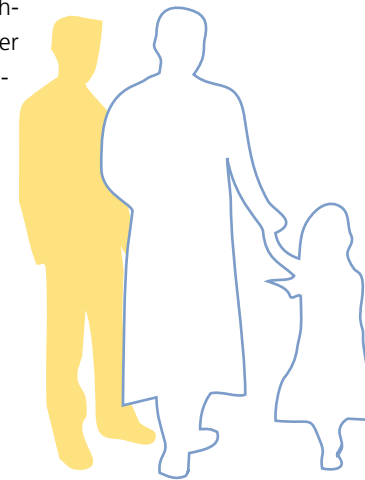
Neben dem Diversitäts-Audit wurde von der Rektorin Professorin Dr. Ada Pellert und der Gleichstellungsbeauftragten Kirsten Pinkvoss ein Projekt zu „Gender in der Lehre“ initiiert, welches in Abstimmung mit dem Diversitäts-Audit und anderen Schnittstellen der Hochschule insbesondere zur Konzeptionierung, Implementierung und Evaluierung von gender- und diversitätssensiblen Lehr-Lern-Formaten beitragen soll. Das Projekt verfolgt das Ziel, die Lehrenden und Lernenden für Gender- und Diversitätsaspekte in Lehre, Beruf und sozialem Umfeld zu sensibilisieren und zu qualifizieren.

Die folgende Broschüre bietet einen ersten Einstieg in das Thema gendersensible Lehre. Dies beinhaltet, zuerst einmal zu reflektieren, warum Gender in der Lehre relevant ist und warum die Kategorie Geschlecht auch in der Lehre ein wichtiger Aspekt ist, den Lehrende berücksichtigen sollten. In einem zweiten praxisorientierten Teil zeigt die Broschüre auf, wie wir als Lehrende in der Praxis mit einigen wenigen Mitteln unsere Lehre gendersensibel gestalten können. Somit thematisiert die Broschüre theoretisch wie praktisch die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die Hochschullehre. „Strukturelle Geschlechterverhältnisse ebenso wie soziale geschlechterbezogene Konstruktionen prägen die Erwachsenenbildungsforschung, die Institutionen, die Bildungssituationen, das Bildungsverständnis

sowie die am Bildungsgeschehen beteiligten Personen und ihre Lebenswelten“ (Kaschuba, 2005, S. 67). Der Kategorie Geschlecht<sup>1</sup> kommt somit auch in der Hochschullehre eine besondere Bedeutung zu. Die Hochschullehre kann maßgeblich dazu beitragen, soziale geschlechterbezogene Konstruktionen zu reflektieren und kann so Veränderungsprozesse befördern.

## 1.1 Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz

Die Lehre an Hochschulen gender- und diversitätssensibel zu gestalten, kann maßgeblich zur Qualitätsverbesserung der Lehre beitragen, „da sie Lehrenden und Lernenden Methoden an die Hand gibt, mit sozialer und kultureller Vielfalt umzugehen und diese zu nutzen“ (Hille & Unteutsch, 2013, S. 9). Gender- und diversitätssensible Lehre trägt zur Chancengleichheit und gleichberechtigten Teilhabe aller an der Lehre beteiligten Personen — Lehrende wie Studierende — bei und erkennt die Heterogenität der Studierenden in der Lehre an. Somit verfolgt das Projekt „Gender in der Lehre“ auch ein gleichstellungspolitisches Ziel im weitesten Sinne. Das Projekt ist ein Gleichstellungsinstrument, welches sich am Gedanken des Gender Mainstreamings orientiert und über diesen Gedanken Veränderungsprozesse anstoßen möchte.



<sup>1</sup> Wenn wir in dieser Broschüre von Geschlecht sprechen, dann gehen wir davon aus, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in unserer Gesellschaft geht davon aus, dass wir in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft (Heteronormativität) leben. Das heißt, dass wir in unserer Gesellschaft, wenn wir von Geschlecht reden, in der Regel von Männern und Frauen bzw. weiblich und männlich sprechen und andere Geschlechtsidentitäten ausklammern. Von dieser zweigeschlechtlichen/ heteronormativen Konstruktion von Geschlecht möchten wir uns bewusst abgrenzen. Wir gehen hingegen davon aus, dass Geschlechtsidentitäten vielfältig sind (vgl. Oakley, 1972 und Frey, 2003). Mit dem neuesten Beschluss vom 10. Oktober 2017 des Bundesverfassungsgerichts zum Personenstandsrecht wurde festgelegt, dass eben dieses einen weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen muss (<https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html>). Mit der offiziellen Einführung eines weiteren positiven Geschlechtseintrags, die bis Ende 2018 erfolgen muss, wird sich diese heteronormative Geschlechterordnung sicherlich neu ausrichten müssen. Die Bundesregierung hat nun bis Ende 2018 eine Entscheidung zu treffen: Entweder es wird eine Möglichkeit geben, einen weiteren Geschlechtseintrag neben männlich oder weiblich eintragen zu lassen, oder es wird komplett auf einen Eintrag des Geschlechts verzichtet. Was erst einmal wie ein rein bürokratischer und formaler Akt anmutet, hat einen revolutionären Charakter, denn es erkennt an, dass die Realität pluraler ist, als uns die zweigeschlechtliche Konstruktion von Geschlecht vorzugeben vermag.



**Gender Mainstreaming** (GM) wurde 1998 vom Europarat folgendermaßen definiert: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen“ (Kaschuba, 2005, S. 67). GM zielt auf die geschlechtergerechte Veränderung von Organisationskultur und -struktur ab (vgl. Gindl & Hefler, 2007). Das Konzept des GM grenzt sich von reiner Frauenförderung ab, indem es Geschlecht als Analyse- und Strukturkategorie betrachtet und das Ziel verfolgt, Benachteiligungsstrukturen für alle Geschlechter abzubauen.

Dieser Gedanke geht davon aus, dass die Kategorie Geschlecht auf allen Organisationsebenen umfassend relevant ist und dass es keine geschlechtsneutrale Perspektive gibt. Auf Grund dieser Perspektive wird der Anspruch verfolgt, geschlechtsbezogene Strukturen und Prozesse zu verdeutlichen, und zu berücksichtigen, dass diese Strukturen und Prozesse, Ungleichheiten und Benachteiligungen nach sich ziehen können (vgl. Gindl & Hefler, 2007).

Die gendersensible Gestaltung von Lehre setzt **Gender-Kompetenz** voraus. Gender-Kompetenz meint, dass Akteur\*innen gleichstellungsorientiert handeln wollen, dass sie wissen, wie sie gleichstellungsorientiert handeln, und dass sie diese Motivation und dieses Wissen in der Praxis umsetzen können (vgl. Gindl & Hefler, 2007).

- Das **Wollen** meint die Motivation der Akteur\*innen gleichstellungsorientiert zu handeln.
- Das **Wissen** umfasst ein professionelles Wissen über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, Geschlechtskonstruktionen und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung. Das Wissen meint also Kenntnisse über Geschlechterstereotypisierungen und -diskriminierung, über Herstellungsprozesse von Geschlecht, über Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Geschlechterperspektiven.
- Das **Können** meint die Fähigkeit, dieses Wissen in praxisrelevanten Kontexten anzuwenden und einen reflektierten Umgang zu finden (vgl. Gindl & Hefler, 2007).

Orientiert an diesen drei Aspekten verfolgt die Broschüre das Ziel, Ihnen als Lehrende die Möglichkeit zum Erwerb und zur Vertiefung von praxisrelevantem Wissen in Bezug auf gendersensible Lehre zu geben. Dieses Ziel verfolgend enthält die Broschüre neben inhaltlichen Aspekten auch einen Gender-Handlungsleitfaden, der es Ihnen als Lehrende ermöglichen soll, dieses Gender-Wissen in der Praxis anzuwenden und umzusetzen. Die Broschüre soll Ihnen somit auch das Gender-Können erleichtern. Dies setzt natürlich voraus, dass Sie als Lehrende ihr Wissen und Können auch in die Praxis umsetzen „wollen“.

Wir hoffen, dass Sie motiviert sind, die Broschüre zu lesen und dass Sie das ein oder andere zur Umsetzung in Ihre Lehre mitnehmen können. Bei Fragen oder Anregungen zum Inhalt der Broschüre können Sie sich gerne jederzeit an die Projektkoordinatorin wenden. Im Anhang finden Sie darüber hinaus alle zentralen Ansprechpersonen und wichtige Tipps und Tricks.

## 1.2 Aufbau der Broschüre

Zur Orientierung, was Sie in dieser Broschüre erwarten wird, hier eine kurze Zusammenfassung der Inhalte:

Gender-Kompetenz besteht zum einen aus dem Wissen über die rechtlichen Grundlagen von Gleichstellung und Gender Mainstreaming in der Hochschule. In einem ersten Teil gibt die Broschüre daher einen kurzen Einblick in die rechtlichen Grundlagen von Gleichstellungsmaßnahmen sowie einige Zahlen und Fakten zur Gleichstellung in Deutschland. Dies soll dazu beitragen, das Vorurteil abzubauen, alles rund um das Thema Gleichstellung sei eigentlich nur „Gender-Ideologie“ oder „Gender-Wahnsinn“. Die rechtlichen Rahmenbedingungen des gleichstellungsorientierten Handelns in Hochschulen sind klar definiert und sind, wenn man sich die Zahlen und Fakten zur Gleichstellung in Deutschland anschaut, leider immer noch zwingend erforderlich.

Daran anschließend wird aufgezeigt, warum die Kategorie Geschlecht überhaupt eine solche große Bedeutung hat und welche Bedeutung sie in der Lehre einnehmen kann. Ihr Gender-Wissen wird um das Wissen darüber erweitert, dass Geschlecht in sozialen Interaktionsprozessen hergestellt wird. Sie lernen, was Geschlechterstereotype sind, wie diese unser aller Handeln beeinflussen können und warum die Reflexion über Geschlechterstereotype eine wichtige Rolle für die Lehre spielt. Darüber hinaus werden Ihnen Beispiele von Kolleginnen und Kollegen begegnen, die zeigen, wann, wie, und wo das Thema Geschlecht in Lehre und Forschung eine Rolle spielen kann. Auch in online-gestützten Lehr-Lern-Settings spielt Geschlecht eine Rolle. Dies können Sie in dem Artikel von Prof.‘in Dr. Heike Wiesner nachlesen.







Im abschließenden Praxisleitfaden wird dieses eher abstrakte Gender-Wissen konkret für die Lehrpraxis aufbereitet. Sie lernen, welche Bedeutung das Gender-Wissen für die Praxis hat und wie Sie Ihre Lehre gendersensibel gestalten können. In welchen Bereichen der Lehre Sie in die „Gender-Falle“ tapen können und was Sie als Lehrende dagegen tun können. Der explizit für die Fernlehre konkretisierte Praxisleitfaden ist in Zusammenarbeit mit Antonia Weber von der Universität Köln, der Koordinationsstelle für E-Learning und Bildungstechnologien e-KOO und dem Projekt „Gender in der Lehre“ der FernUniversität in Hagen entstanden.



### 1.3 Literatur

Bundesverfassungsgericht (2017): Personenstandsrecht muss weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen. Pressemitteilung Nr. 95/2017 vom 08. November 2017.

<https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html>, zuletzt geprüft am 28.11.2017.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Österreichische UNESCO-Kommission, Schweizerische UNESCO-Kommission (Hg.) (2016): Bildung 2030. Incheon Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Unter Mitarbeit von Dr. Barbara Malina, Pia Salz, Philipp Disselbeck, Susanne Küster-Rudolph, Julia Peter. 38. UNESCO Generalkonferenz. Bonn. Online verfügbar unter

[https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2016\\_07\\_11\\_FFA\\_LANGFASSUNG\\_final.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2016_07_11_FFA_LANGFASSUNG_final.pdf), zuletzt geprüft am 10.08.2017.

Frey, Regina (2003): Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/Ts.: Helmer.

Hille, Nicola; Unteutsch, Barbara (Hg.) (2013): Gender in der Lehre. Best-Practice-Beispiele für die Hochschule. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.

Gindl, Michaela; Hefler, Günter (2007): Gendersensibler Leitfaden für Studium und Weiterbildung. In: Marion Kamphans, Nicole Auferkorte-Michaelis (Hg.): Gender Mainstreaming. Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre; Tagungsband zum gleichnamigen Panel im Rahmen des internationalen Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) „Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen - Hochschuldidaktik im Kontext von internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung“ vom 6. bis 9. März 2006 in Dortmund. Dortmund: Netzwerk Frauenforschung NRW (Studien/Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 8).

Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: REPORT 28 (1), S. 67 – 74.

Oakley, Ann (2015): Sex, gender and society. [New ed.]. Farnham/Surrey: Ashgate Publishing.



## 2. Chancengleichheit und Gleichstellung als politische und gesetzlich verankerte Ziele

*Autor\*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss*

Als Gleichstellungsbeauftragte, Genderforscher\*in oder Person, die in irgendeiner Form mit dem Thema Gleichstellung und Gender beruflich und/oder privat zu tun hat, begegnet man häufig der Frage: „Wofür brauchen wir das denn?“, oder hört Aussagen wie: „Wir haben doch bereits alles erreicht, lasst uns doch in Ruhe mit eurem ‚Gender-Wahnsinn‘“, „Das ist doch gegenüber den Männern diskriminierend“. Diesen Fragen oder Aussagen lässt sich durch das Aufzeigen von Zahlen und Fakten in der Regel ganz gut begegnen. Denn, wenngleich sich in den letzten Jahrzehnten im Bereich der Chancengleichheit — nicht nur auf das Geschlecht bezogen, sondern auch in Bezug auf anderen soziale Benachteiligungskategorien — viel bewegt hat, zeigt ein Blick in aktuelle Statistiken des Bundes und der Länder, in aktuelle Debatten um bspw. die Ehe für alle, oder in Migrationsdebatten, dass wir das Ziel der Chancengleichheit und gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen leider noch nicht erreicht haben. So lässt sich auf die Frage „Wofür brauchen wir das denn noch, oder wir haben doch schon alles erreicht“ antworten: „Ja, wir haben bereits viel erreicht, aber wir sind leider noch lange nicht am Ziel“. Denn aktuelle Zahlen des Bundesgleichstellungsberichtes zeigen, dass die Gleichstellung der Geschlechter in vielen Lebens- und Berufsbereichen in Deutschland noch nicht verwirklicht ist und somit insbesondere die staatlichen Institutionen — also auch die Hochschulen — weiterhin in der gesetzlichen Pflicht stehen, aktiv auf Gleichstellung und Chancengerechtigkeit hinzuwirken.

Schauen wir auf aktuelle Zahlen und Fakten, so zeigt beispielsweise der Gender Equality Index, dass Gleichstellung in keinem Europäischen Land bisher vollständig verwirklicht ist und dass Deutschland mit einem Wert von rund 65 Prozentpunkten<sup>2</sup>

(European Institute for Gender Equality, 2017) zwar im Mittelfeld aller EU-Staaten verortet ist, dass das grundlegende Ziel der Gleichstellung von Männern und Frauen aber noch weit entfernt ist (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 37).

Der aktuelle Bundesgleichstellungsbericht zeigt zudem, dass 58% der Männer nach wie vor in männerdominierten Berufen<sup>3</sup> und 52% der Frauen in frauendominierten Berufen arbeiten. Der Anteil von Frauen in Führungspositionen liegt in Deutschland unverändert bei 29% und damit unter dem EU-Durchschnitt. Der Anteil der Frauen in Führungspositionen im öffentlichen Dienst liegt zwischen 13% in Thüringen und 35% in Bremen (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 29ff.).

Auch an den Hochschulen in Deutschland zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. So nehmen die Frauenanteile auf allen Karrierestufen sowohl im wissenschaftlichen als auch im nicht-

wissenschaftlichen Bereich mit jeder Karrierestufe sukzessive ab. Frauen arbeiten zudem häufig in den frauendominierten Zentralbereichen und Fakultäten, wohingegen sich die Verteilung in den technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen und Fakultäten umkehrt. In den Entgeltgruppen sind Frauen häufiger in den niedrigeren Stufen eingruppiert und Männer häufiger in den höheren (vgl. Kortendiek et al., 2016). Am auffälligsten sind allerdings die Karriereverläufe im wissenschaftlichen Bereich. In allen Fächern findet sich die sogenannte Leaky Pipeline, die zeigt, dass der Anteil der Frauen mit jeder höheren Karrierestufe immer weiter abnimmt. Ist der Anteil zwischen Männern und Frauen bei den Studierenden und den Promotionen noch relativ ausgeglichen, sinkt er rapide mit dem Eintritt in die Habilitationsphase ab und liegt z. B. an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen nur noch bei knapp 22,6% (vgl. Kortendiek et al., 2016, S. 67). Das folgende Scherendiagramm zeigt den Qualifikationsverlauf und die jeweiligen Frauen- und Männeranteile in den verschiedenen wissenschaftlichen Qualifikationsstufen für das Jahr 2015.

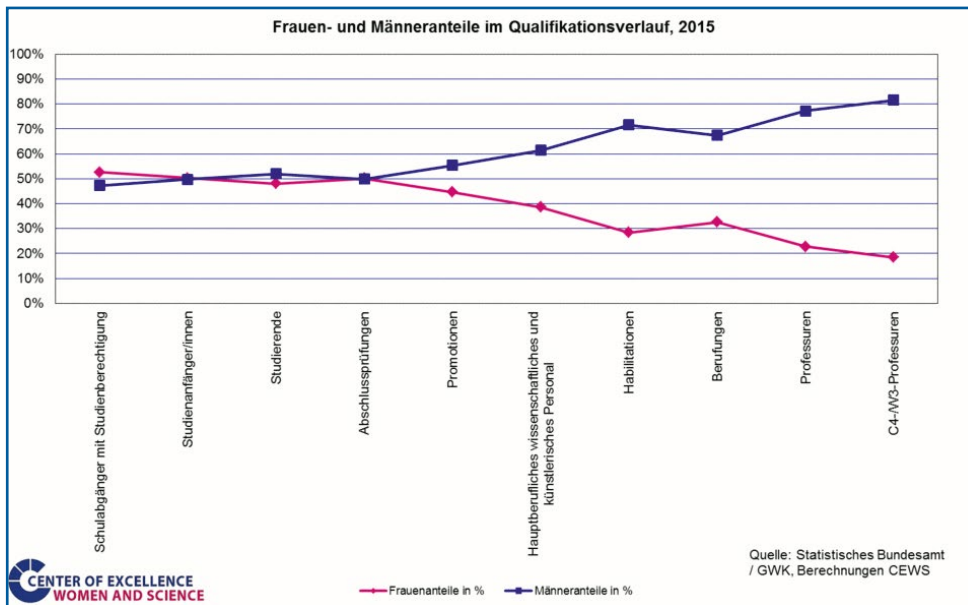
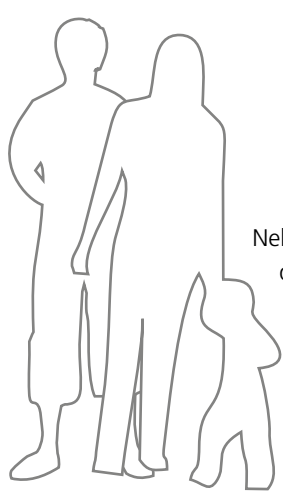


Abbildung 1: Statistisches Bundesamt/GWK Berechnungen CEWS: Frauen- und Männeranteile im Qualifikationsverlauf 2015

<sup>2</sup> Bei einem Range von 1 = keine Gleichstellung der Geschlechter bis 100 = völlige Gleichstellung der Geschlechter.

<sup>3</sup> Zu den männer- bzw. frauendominierten Berufen zählen solche, deren Anteil an Männern oder Frauen 70% aller in dem Beruf Beschäftigten ausmacht. Beispiele für frauendominierte Berufe sind Friseurin oder Erzieherin, für männerdominierte Berufe Mechatroniker, Maler oder Lackierer (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 27)





Neben dieser sogenannten vertikalen Segregation im Bildungsbereich, zeigen sich Geschlechterunterschiede auch in der Wahl der Studienfächer und somit später auch in den unterschiedlichen Branchen auf dem Arbeitsmarkt (horizontale Segregation). Es gibt Fächergruppen, in denen die Frauenanteile gemessen an den Studierendenzahlen deutlich überwiegen und Fächergruppen, in denen die Männer in der Überzahl sind. Hierbei ist zu beachten, dass Frauen häufiger in Fächergruppen und -kulturen vorzufinden sind, die mit einem niedrigeren gesellschaftlichen Ansehen und Prestige verbunden sind und dadurch auch auf dem Arbeitsmarkt entsprechend geringer entlohnt werden (vgl. Kahlert, 2013, S. 33). So wird die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften mit einem Anteil von 70,5% mehrheitlich von Frauen studiert, während sie in den Ingenieurwissenschaften nur zu 22,3% vertreten sind (vgl. Kortendiek et al., 2016, S. 35). Zwar sind die Frauenanteile in den ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen, doch ein Blick in die einzelnen Studienfächer der Fächergruppe zeigt, dass der Frauenanteil nach wie vor mit größeren technischen Inhalten der einzelnen Studienbereiche abnimmt, d. h. Frauen wählen ingenieurwissenschaftliche Studienrichtungen eher dann, wenn Studieninhalte neben einem technischen Fokus auch gesellschaftspolitische Fragestellungen behandeln oder sie interdisziplinär angelegt sind. So sind Frauen bspw. in den eher „kreativen“ Fächern Architektur (57,8%) oder Raumplanung (50,4%) vorzufinden, während sie in den klassischen Fächern der Ingenieurwissenschaften noch nicht mal zu einem Fünftel vertreten sind (z. B. Maschinenbau 19,2%) und in der Elektrotechnik sogar nur rund ein Zehntel der Studierenden einnehmen (11,5%).

Die soziale Ungleichheit nach Geschlecht im Hochschulbereich verstärkt sich zudem, wenn die gerade aufgezeigte horizontale Segregation mit der vertikalen Segregation einhergeht. In den Fächergruppen, in denen Frauen im Studium in der Überzahl sind, sinken die Frauenanteile auf den höheren Qualifizierungsstufen nämlich rapide ab, sodass die Zahl der Professorinnen dort besonders niedrig ist. Eine Studentin der Ingenieurwissenschaften hat demnach rein rechnerisch eine höhere Wahrscheinlichkeit eine Professur zu erreichen, als eine Studentin aus der Medizin oder den Gesellschaftswissenschaften. Während die Geschlechtersegregation bei den ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen bereits mit der Wahl des Studienfaches beginnt und dann im weiteren Qualifikationsverlauf relativ konstant bleibt (wenn auch auf einem niedrigen Niveau), ist die Leaky Pipeline in Fächergruppen, in denen die Frauen auf Studierendenebene stark vertreten sind, im Qualifikationsverlauf besonders ausgeprägt, sodass die Diskrepanz zwischen den Studentinnen- und den Professorinnenanteilen sehr hoch ausfällt. Die folgende Grafik zeigt dies für das Bundesland NRW exemplarisch für die einzelnen Fächergruppen auf:

Die soziale Ungleichheit nach Geschlecht im Hochschulbereich verstärkt sich zudem, wenn die gerade aufgezeigte horizontale Segregation mit der vertikalen Segregation einhergeht. In den Fächergruppen, in denen Frauen im Studium in der Überzahl sind, sinken die Frauenanteile auf den höheren Qualifizierungsstufen nämlich rapide ab, sodass die Zahl der Professorinnen dort besonders niedrig ist. Eine Studentin der Ingenieurwissenschaften hat demnach rein rechnerisch eine höhere Wahrscheinlichkeit eine Professur zu erreichen, als eine Studentin aus der Medizin oder den Gesellschaftswissenschaften. Während die Geschlechtersegregation bei den ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen bereits mit der Wahl des Studienfaches beginnt und dann im weiteren Qualifikationsverlauf relativ konstant bleibt (wenn auch auf einem niedrigen Niveau), ist die Leaky Pipeline in Fächergruppen, in denen die Frauen auf Studierendenebene stark vertreten sind, im Qualifikationsverlauf besonders ausgeprägt, sodass die Diskrepanz zwischen den Studentinnen- und den Professorinnenanteilen sehr hoch ausfällt. Die folgende Grafik zeigt dies für das Bundesland NRW exemplarisch für die einzelnen Fächergruppen auf:

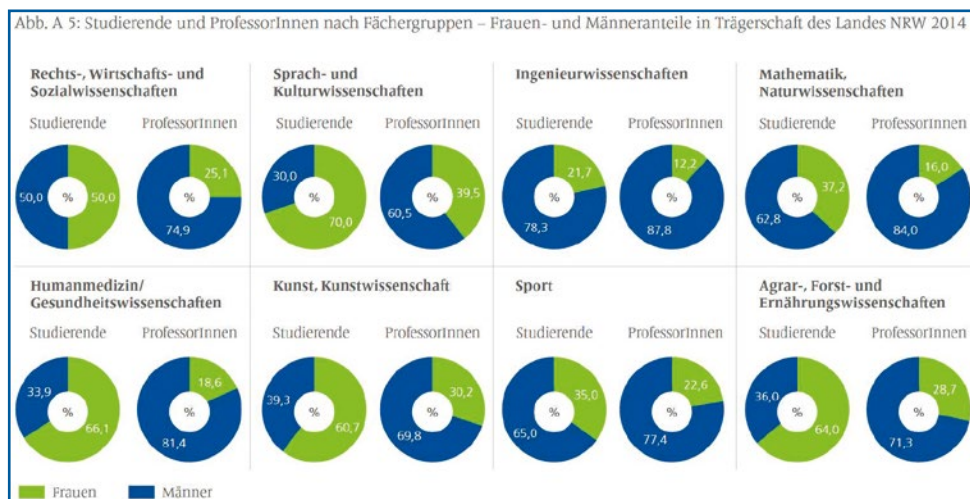


Abbildung 2: Studentinnen und Professorinnen nach Fächergruppen (Kortendiek et al., 2016a, S. 14)



Die Beschäftigungsstrukturen, die gewählten Beschäftigungsbereiche und auch die Beschäftigungspositionen sind unter anderem dafür verantwortlich, dass es einen nicht unbedeutlichen Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen gibt.

### Gender Pay Gap

Der Gender Pay Gap gibt an, um wieviel Prozent der durchschnittliche Bruttostundenverdienst der erwerbstätigen Frauen niedriger ist als der der erwerbstätigen Männer, und zeigt, dass es eine Entgeltlücke zwischen Männern und Frauen von rund 20% gibt. Diese Entgeltlücke wird über verschiedene Merkmale erklärt, wie bspw. das Ausbildungsniveau, das Dienstalter, die Berufsgruppe, die Unternehmensgröße, den Beschäftigungsumfang. Allerdings bleibt selbst nach Bereinigung all dieser Merkmale weiterhin eine Entgeltlücke je nach Studie von ca. 2 - 7% bestehen, die aussagt, dass bei der Annahme, dass sich die Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt nicht unterscheiden würden, dennoch eine Differenz von ca. 2 - 7% im durchschnittlichen Bruttostundenverdienst feststellen lässt (vgl. Klenner, 2016). Sowohl die „bereinigte“ Entgeltdifferenz als auch die „nicht bereinigte“ Entgeltdifferenz zeigen, dass im Entgeltbereich strukturelle Diskriminierungen stattfinden. Zum einen verdienen Frauen bei gleicher Arbeit weniger als Männer (dies zeigt die „bereinigte“ Entgeltdifferenz), zum anderen zeigen die oben aufgeführten Merkmale, dass es strukturelle Ungleichbehandlung auf den Arbeitsmärkten gibt. So werden in frauendominierten Berufen (Pflege, Gesundheit, Soziales, Erziehung) häufig geringere Entgelte gezahlt als in männerdominierten Berufen (Technik, Ingenieur, Naturwissenschaften), zudem werden bspw. häufig niedrigere Stundenentgelte bei Teilzeitbeschäftigung oder bei Personen mit Berufsunterbrechungen gezahlt. Auch Teilzeitbeschäftigung und Berufsunterbrechungen betreffen häufiger Frauen, da diese in der Mehrzahl die Care-Arbeit (Erziehung der Kinder, Pflege von Angehörigen) in der Familie übernehmen (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 37).

Gender  
Pay Gap



## Gender Lifetime Earnings Gap

Durch all diese verschiedenen Faktoren ergibt sich eine noch größere Differenz in den Lebenserwerbseinkommen von Männern und Frauen. Der Gender Lifetime Earnings Gap zeigt, dass sich das Gesamterwerbseinkommen im Lebensverlauf bei Frauen und Männern im Durchschnitt zu 48,8% unterscheidet. Der Rückstand von Frauen gegenüber Männern im Gesamteinkommen des Lebensverlaufs unterscheidet sich am unteren Ende der Verteilung, also bei den am geringsten verdienenden Bevölkerungsgruppen um 69%, bei den oberen 5% um 34% (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 38).

# Gender Lifetime Earnings Gap

Nun ließe sich die Frage stellen, was wir an der Hochschule mit diesen Zahlen und Fakten anfangen sollen und inwiefern wir als Bildungsinstitution dazu beitragen können, oder sogar dazu verpflichtet sind, aktiv die Gleichstellung von Frauen und Männer zu fördern. Als staatliche Institutionen unterliegen Hochschulen dem Grundgesetz und den verschiedenen Landesgesetzen, z. B. den Hochschulgesetzen der Länder. In diesen sind einige gesetzliche Aufträge formuliert, die zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männer beitragen sollen.

## 2.1 Gesetzlicher Auftrag von Hochschulen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männer

In erster Linie unterliegen wir alle dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, welches in der Fassung vom 13.07.2017 insbesondere in Art. 3 den Gleichstellungsgrundgedanken folgendermaßen formuliert (Bundesrepublik Deutschland):

### Art. 3 Absatz 2 Grundgesetz

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

# Art. 3 Absatz 2 Grundgesetz

Den gesetzlichen Auftrag des Grundgesetzes verwirklicht der Staat unter anderem mit Hilfe der staatlichen Institutionen und der in ihnen handelnden beruflichen Akteur\*innen, die als wichtige Multiplikator\*innen in der Verantwortung stehen, das Grundgesetz zu verwirklichen. Hieraus ableitend ergeben sich folglich verschiedene institutionelle Aufträge an staatliche universitäre Einrichtungen, die in den Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert sind. Im Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalens in der Fassung vom 16. September 2014 heißt es:

**§ 3, Absatz 4, Satz 1 Hochschulgesetz NRW**

„Die Hochschulen fördern bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Hochschule und wirken auf die Beseitigung der für Frauen bestehenden Nachteile hin. Bei allen Vorschlägen und Entscheidungen sind die geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu beachten (Gender-Mainstreaming)“.

**§ 3, Absatz 4, Satz 1**  
Hochschulgesetz NRW

Weiter heißt es:

**§ 3, Absatz 4, Satz 2 Hochschulgesetz NRW**

„Die Hochschulen tragen der Vielfalt ihrer Mitglieder (Diversity-Management) sowie den berechtigten Interessen ihres Personals an guten Beschäftigungsbedingungen angemessen Rechnung“.

**§ 3, Absatz 4, Satz 2**  
Hochschulgesetz NRW

**§ 3, Absatz 5, Satz 1 Hochschulgesetz NRW**

„Die Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studierenden mit. Sie berücksichtigen mit angemessenen Vorkehrungen die besonderen Bedürfnisse Studierender und Beschäftigter mit Behinderung oder chronischer Erkrankung oder mit Verantwortung für nahe Angehörige mit Pflege- oder Unterstützungsbedarf sowie mit Kindern“.

**§ 3, Absatz 5, Satz 1**  
Hochschulgesetz NRW

Als Hochschulangehörige haben wir somit den gesetzlich verpflichtenden Auftrag, aktiv an der Gleichberechtigung von Frauen und Männer mitzuwirken, Chancengleichheit zu fördern und Studienbedingungen an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen oder diese doch zumindest zu berücksichtigen. Die Benennung von Gleichstellungsbeauftragten und die Implementierung von Gleichstellungsinstrumenten sollen den Hochschulen und den ihnen angehörigen Mitarbeitenden bei der Erfüllung dieses gesetzlichen Auftrags helfen. Dies bedeutet, Prozesse und Strukturen auf Benachteiligung der Geschlechter zu analysieren und Benachteiligungen, die auf Grund der Zugehörigkeit zu der Kategorie Geschlecht existieren, abzubauen.

## 2.2 Bildungsauftrag von Hochschulen und die Förderung von Schlüsselkompetenzen

Ebenso wichtig, wie die gesetzliche Grundlage des professionellen Handelns an Hochschulen, ist es anzuerkennen, dass Hochschulen Bildungseinrichtungen sind und somit einen Bildungsauftrag haben, der sich in Lehre und Forschung widerspiegelt. Bildung wird dabei immer mehr als Kompetenzentwicklung und nicht mehr als reine Qualifikationsvermittlung begriffen. Die klassischen Bildungsideale universitärer Hochschulbildung „Analysefähigkeit, Diskursfähig-

keit, Reflexionsfähigkeit, Methodenkompetenz“ (Pellert, 2016, S. 83) sollen die Studierenden und Absolvent\*innen darauf vorbereiten, auf die gesteigerte Komplexität der Gesellschaft und der jeweiligen beruflichen Anforderungen angemessen und kompetent reagieren zu können. Berufliche Bildung und Allgemeinbildung tragen beide zu professionellem Handeln in Beruf und Gesellschaft bei (vgl. Pellert, 2016, S. 83). Für das Profil der Hochschullehre heißt dies, dass die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen und Allgemeinbildung zentrale Bestandteile sein sollten. „In der hochschulischen Lehre muss ein bestimmtes Maß an Reflexivität als Besonderheit von wissenschaftlicher Bildung verbunden werden mit den Ansprüchen sehr heterogener Studierender und vielfältiger gesellschaftlicher Anforderungen“ (Pellert, 2016, S. 84).

Um das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen, ist es notwendig, dass nicht nur die Hochschulen oder andere staatliche Einrichtungen die Gleichstellung der Geschlechter fördern, sondern dass möglichst viele Bürgerinnen und Bürger wissen, das Chancenungleichheit, Benachteiligungen und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und anderer sozialer Kategorien existieren, warum diese existieren und was wir als einzelne Personen und als Institution dagegen tun können. Als Hochschule mit einem Bildungsauftrag, der uns die Möglichkeit gibt, die Fachkräfte von morgen auszubilden, sollten wir den





Studierenden und den Absolvent\*innen daher eine gewisse Reflexionskompetenz im Sinne einer Gender-Kompetenz mit auf den Weg geben. Dies ist ebenfalls bereits als gesetzlicher Auftrag im Hochschulgesetz NRW wie folgt definiert:

### § 3, Absatz 6, Satz 1 Hochschulgesetz, NRW

„Die Hochschulen entwickeln ihren Beitrag zu einer nachhaltigen, friedlichen und demokratischen Welt. Sie sind friedlichen Zielen verpflichtet und kommen ihrer besonderen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung nach innen und außen nach“.

## § 3, Absatz 6, Satz 1 Hochschulgesetz NRW

Zentral für diesen gesetzlichen Auftrag ist die Lehre an Hochschulen. Diese kann durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie bspw. Gender- und Diversity-Kompetenz zur nachhaltigen Entwicklung von Chancengleichheit beitragen. Für diesen Aspekt von Lehre ist Reflexionskompetenz im Sinne einer Gender-Kompetenz der Lehrenden notwendig. Lehrende sollten über ihre eigenen Grundannahmen und Überzeugungen, ihre eigene Lehr-Lern-Philosophie, eine reflektierte Haltung einnehmen, um Lehre gender- und diversitätssensibel gestalten zu können. Die reflektierte Haltung zur eigenen Lehre und die gendersensible Gestaltung von Lehre können dabei maßgeblich zur nachhaltigen Entwicklung von Chancengleichheit und zur Qualitätssteigerung der Lehre beitragen. „Geschlechtergerechte Lehre trägt zur Qualitätssteigerung der Lehre bei, denn sie gibt Lehrenden und Lernenden Methoden an die Hand mit sozialer und kultureller Vielfalt umzugehen und diese zu nutzen. Studien haben gezeigt, dass Lehrveranstaltungen, welche von Lehrenden mit einem hohen Genderbewusstsein und einer fundierten Genderkompetenz durchgeführt wurden, signifikant als interaktiver, ermutigender und respektvoller bewertet wurden“ (Hille & Unteutsch, 2013, S. 9).





Gender-Kompetenz ist eine zentrale Schlüsselkompetenz, die Lehrende und Studierende dazu befähigt, gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch und reflektiert zu hinterfragen, Strukturen zu verstehen und professionelles berufliches Handeln zu ermöglichen. Hierdurch lässt sich auch der Umsetzung des gesetzlichen Auftrags der Gleichstellung der Geschlechter nachkommen. Studierende wiederum,

die diese Kompetenzen durch die Lehre vermittelt bekommen, tragen diese Gender-Kompetenz in die eigene berufliche Praxis hinein, sodass eine gendersensible Lehre und Didaktik eine gesellschaftliche Veränderungsdynamik in Gang setzen kann, die zur Chancengerechtigkeit in Deutschland insgesamt beiträgt.

Diese Veränderungsprozesse in der eigenen Lehre zu verwirklichen setzt allerdings voraus, dass „wir [...] erkennen, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt — weder eine geschlechtsneutrale Politik, noch ein geschlechtsneutrales Wissenschaftssystem, noch geschlechtsneutrale Hochschulen. Hierfür zu sensibilisieren — bei Lehrenden wie auch Studierenden — ist eine zentrale Aufgabe einer gendersensiblen Lehre“ (Klammer, 2009, S. 12). Die folgenden Inhalte sollen diese Erkenntnis fördern.





## 2.3 Literatur

Bundesrepublik Deutschland (2017): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, vom 23.05.1949. Zuletzt geändert durch Art 1 G v. 13.07.2017. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.

Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) (2015): The leaky pipeline: Frauen- und Männeranteile im akademischen Qualifikationsverlauf, 2015. Online verfügbar unter <https://www.gesis.org/cews/unser-angebot/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/the-leaky-pipeline-frauen-und-maenneranteile-im-akademischen-qualifikationsverlauf-2015/>, zuletzt geprüft am 24.11.2017.

Hille, Nicola; Unteutsch, Barbara (Hg.) (2013): Gender in der Lehre. Best-Practice-Beispiele für die Hochschule. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.

European Institute for Gender Equality (2017): Gender Equality Index 2017 - Measuring gender equality in the European Union 2005-2015. Online verfügbar unter <http://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2017-measuring-gender-equality-european-union-2005-2015-report>, zuletzt geprüft am 16.11.2017.

Kahlert, Heike (2013): Riskante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich (Wissenschaftskarrieren, Bd. 1).

Klammer, Ute (2009): Von der geschlechtergerechten Sprache zum Diversity Management: Grußworte der Prorektorin für Diversity Management. In: Nicole Auferkorte-Michealis, Ingeborg Stahr, Anette Schönborn und Ingrid Fitzek (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen/Famington Hills: Budrich UniPress.

Klenner, Christina (2016): Gender Pay Gap - die geschlechtsspezifische Lohnlücke und ihre Ursachen. Unter Mitarbeit von Susanne Schulz und Sarah Lillemeier. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung (7).

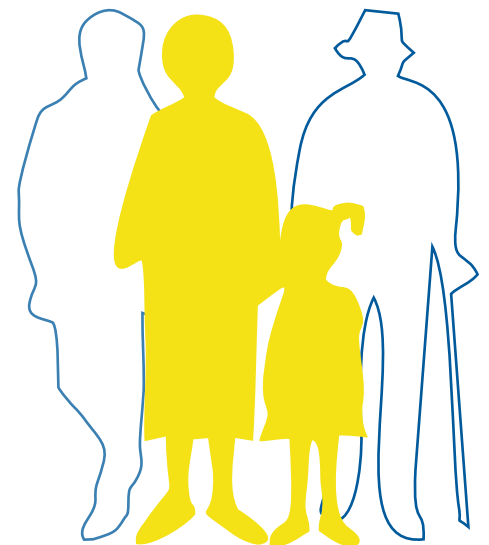
Kortendiek, Beate; Hendrix, Ulla; Hilgemann, Meike; Niegel, Jennifer; Bünnig, Jenny; Conrads, Judith; Mauer, Heike (2016): Gender-Report 2016 - Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen - Gleichstellungspraktiken - Gender Gap in der Hochschulmedizin. Essen, Ruhr: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr. 25).

Kortendiek, Beate; Hendrix, Ulla; Hilgemann, Meike; Niegel, Jennifer; Bünnig, Jenny; Conrads, Judith; Mauer, Heike (2016a): Gender-Report 2016 - Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen (Kurzfassung). Hochschulentwicklungen - Gleichstellungspraktiken - Gender Gap in der Hochschulmedizin. Essen, Ruhr: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr. 26).

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen. Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG), vom 16. September 2014.

Pellert, Ada (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In: Eva Cendon, Tina Basner, David Coghlan, Roswitha Grassl, Ada Pellert, Kathrin Köster, et al. (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Bd. 3: Münster: Waxmann, S. 69 - 86.

Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Hg. v. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.gleichstellungsbericht.de/gutachten2gleichstellungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.





### 3 „Genderdidaktik konkret“ – Erfahrungen und Impulse von Lehrenden der FernUniversität<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Die Interviews mit den Lehrenden sind eine Zusammenstellung der Aussagen aus der Podiumsdiskussion, die in der Veranstaltung „Lehre@all - Gender in der digitalen Lehre und im Fernstudium“ am 12.12.2016 durchgeführt wurde.



### 3.1 Prof. Dr. Robert Gaschler, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Professor für Allgemeine Psychologie – Lernen, Motivation, Emotionen

---

#### *Wie sind Sie mit dem Thema Gleichstellung bzw. Gender in der Lehre in Berührung gekommen?*

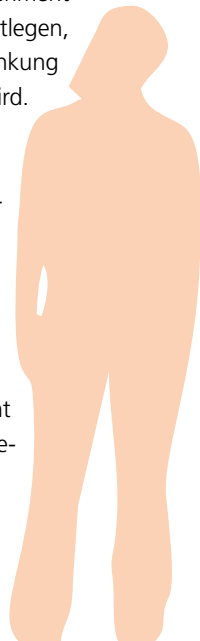
Ich bin Professor für Allgemeine Psychologie und damit steht eigentlich schon in meinem Lehrauftrag, dass ich mich um Gleichstellungs- und Genderthemen gerade nicht kümmern soll. Denn in der allgemeinen Psychologie geht es um psychische Prozesse, die allen Menschen gemeinsam sind (also Prozesse, die die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen vermitteln und der Steuerung von Verhalten dienen). Diese Prozesse finden sich sowohl bei Männern als auch bei Frauen, bei Katzen, bei Ratten, usw. D. h. in der allgemeinen Psychologie geht es gerade nicht darum, Unterschiede zwischen den Individuen aufzudecken und zu verstehen.

Ab Beginn meines Studiums habe ich mich, einerseits, besonders für allgemeine Psychologie interessiert und bin, andererseits, mit Genderfragen bzw. Geschlechterunterschieden konfrontiert worden. Ich war einer von zehn Studenten, die anderen 110 Studierenden waren weiblich. Darüber haben wir auch viel reflektiert. Zudem wurde an meiner Universität ein Gender-Studiengang zur Zeit meines Studiums eingerichtet, eine der Vorlesungen habe ich besucht. Wenn man Psychologie studieren will, muss man sich darüber im Klaren sein, dass man sehr viel reflektieren und auch bereit dazu sein muss, einiges über sich selbst zu lernen, wie z. B. was hat mein Verhalten für Auswirkungen auf andere. Bei diesen Reflexions- und Lernprozessen spielen natürlich Gleichstellungs- und Gender-Aspekte auch eine große Rolle.

Genervt hat mich die Gender-Thematik mit Beginn meiner Lehrtätigkeiten. Auftrag war die Vermittlung experimenteller Methoden. Ich habe Studierende dabei angeleitet, psychologische Fragestellungen durch Experimente zu bearbeiten. Vermutlich hat das unausgeglichene Zahlenverhältnis Studentinnen vs. Studenten dazu beigetragen, dass Studierende immer wieder Fragen zu Geschlechter-Vergleichen in die Lehrveranstaltung einbrachten. Diese Fragen sind jedoch für eine Bearbeitung im Experiment nicht geeignet. Im Experiment werden Versuchsbedingungen kontrolliert variiert. Man kann zwar z. B. per Münzwurf festlegen, welche Person eine Aufgabe unter Ablenkung oder ohne Ablenkung bearbeiten muss (sodass man den Einfluss der Ablenkung auf die Leistung isolieren kann). Aber man kann nicht per Münzwurf festlegen, welche Person eine Frau oder ein Mann wird.

#### *Wie setzen Sie Gleichstellung/Gendergerechtigkeit in Ihrem Lehrgebiet konkret um?*

Als Lehrender habe ich festgestellt, dass man die Aufmerksamkeit der Studierenden über Fragen der Geschlechtergerechtigkeit gewinnen und Sensibilisierungen für Geschlechterungerechtigkeiten anstoßen kann — und zwar insbesondere bei Themen aus der Psychologie, die sonst für die Studierenden eher „trocken“ sind und auf den ersten Blick vielleicht langweilig erscheinen. So referiere ich in der Lehre bspw. gerne empirische Forschungsergebnisse, die scheinbar nachweisen, dass Frauen schlechtere Leistungen als Männer erreichen konnten, um dann Studierende dazu anzuregen, darüber nachzudenken, welche statistischen Artefakte oder Probleme zu diesem Ergebnis geführt haben könnten. Dieser Weg klappt immer sehr gut, weil er die Studierenden „wach rüttelt“. In der Erstellung von Lehrmaterialien gehen wir ähnlich vor. Denn Geschlecht ist ein Diversitätsmerkmal, zu dem die allermeisten Menschen einen Bezug haben und genau das nutzen wir aus, um Studie-



renden anhand dieses Vehikels beizubringen, was allgemeine Psychologie eigentlich ist. Derzeit gibt es im Lehrgebiet Allgemeine Psychologie — Lernen, Motivation und Emotion auch zwei laufende Gender-Projekte, die von Dr. Nadine Nett durchgeführt werden (Gender-Forschungsprojekt: Frauen in der Wissenschaft – der Einfluss von Stereotypen; Gender-Lehrprojekt: Informationsverzerrung als Ursache für Geschlechterdiskriminierung).

Zudem beschäftige ich mich viel mit Wissenschaftsforschung/Wissenschaftspsychologie, also dem psychologiegetriebenen empirischen Zugang, wie Wissenschaft funktioniert. Hierbei spielt Geschlecht eine große Rolle. Erkenntnisse über Auswirkungen von Geschlechterstereotypen oder dem Umgang von Geschlecht in der Wissenschaft lasse ich in meine Lehre zurück fließen.

Als Basispaket zur Integration von Gender-Aspekten in die Lehre sehe ich die Verwendung einer durchgängig geschlechtergerechten Sprache in sämtlichen Lehrmaterialien. Dies ist ein erster wirksamer Schritt. Ich finde aber auch, dass Lehrende einen gesellschaftlichen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit leisten können, indem sie mit den Studierenden gemeinsam versuchen, gesellschaftliche Phänomene zu messen und zu verstehen (z. B. die Wirkung von Stereotypen). Im Anschluss können dann Interventionsmöglichkeiten entwickelt werden.



### 3.2 Prof.'in Dr. Luise Unger, Fakultät für Mathematik und Informatik

Professorin für Algebra

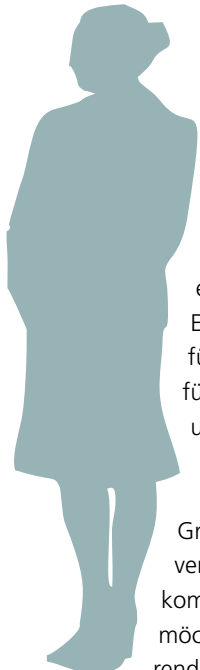
#### *Wie sind Sie mit dem Thema Gleichstellung bzw. Gender in der Lehre in Berührung gekommen?*

Ich bin zu einer Zeit Professorin geworden als es nicht sehr selbstverständlich war, dass Frauen im deutschsprachigen Raum, egal in welchem Fach, Professorin werden. So hatte ich in meiner wissenschaftlichen Laufbahn stets mit Gleichstellungsfragen zu kämpfen. Zudem habe ich den Eindruck, dass mein Interesse an Gleichstellungsthemen mit zunehmendem Alter größer geworden ist. Ich würde sagen: je höher man in der Hierarchie steigt, je älter man wird, desto feministischer wird man als Frau.

#### *Wie setzen Sie Gleichstellung/Gendergerechtigkeit in Ihrem Lehrgebiet konkret um?*

Mein Credo ist, dass man eine sensible Lehre machen sollte. Diese ist dann auch automatisch gendersensibel. Ein erster Schritt ist dabei, den Menschen, den man erreichen möchte, wertzuschätzen. Hiermit kann man schon sehr viel erreichen — auch viele Frauen.

Meine Disziplin, die Mathematik, ist nur zu einem ganz kleinen Anteil eine Anwendungswissenschaft. Die meisten Beispiele, die in der Lehre eingesetzt werden, stammen nicht aus dem täglichen Leben, sodass ich es dort schwierig finde, Gender-Aspekte



miteinzubeziehen. Man kommt in der Lehre natürlich auch auf historische Aspekte zu sprechen, dort ist es möglich, berühmte Frauen im Bereich der Mathematik aufzuzeigen und das tue ich auch. Ich gehe auf das Werk der Frauen ein, ebenso zeige ich Wissenschaftsgeschichte auf. Doch all diese Dinge sind in der Summe nur ein kleiner Bereich. Die positive Entwicklung der weiblichen Studierendenzahlen in der Mathematik in den letzten Jahren, ist besonders auf Mathematik für das Lehramt zurück zu beziehen, das hier an der FernUniversität jedoch nicht studiert werden kann. In der Mathematik für das Lehramt kann man ganz anders auf gesellschaftliche Fragestellungen eingehen als hier an der FernUniversität in unserem fast reinen theoretischen und „knochenharten“ Mathematikstudium.

Bei den Inhalten hat die Mathematik also weniger Gestaltungsspielraum als bspw. die Rechtswissenschaft. Aus diesem Grund sollte meiner Meinung nach stets die Wertschätzung der Studierenden im Fokus stehen. Besonders an der FernUniversität sollten die Lehrenden sich bewusst darüber sein, dass die Studierenden aus ganz unterschiedlichen Hintergründen kommen und dies in der Gestaltung der Lehre berücksichtigen. Ich bemühe mich in meiner Lehre die Inhalte, die ich vermitteln möchte, auf unterschiedlichen Wegen den Studierenden nahe zu bringen. So gibt es z. B. das Papier für diejenigen Studierenden, die gerne etwas Konkretes in der Hand haben möchten. Wir stellen aber bspw. unsere Lehrinhalte auch gerade um auf Onlinemedien. Die Lehrinhalte sind auf Papier und in anderen Medien natürlich gleich, aber die Form der Aufbereitung, das Layout und die Vermittlung sind jeweils verschieden. Ebenso nutzen wir Präsenzveranstaltungen, um mit den Studierenden in den direkten, persönlichen Kontakt zu kommen. Wir versuchen viele verschiedene Wege der Ansprache und Vermittlung und hoffen, dass wir damit dann möglichst viele Studierende erreichen — besonders auch Frauen.

---



### 3.3 Prof. Dr. Jürgen Weibler, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft

Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalführung und Organisation

---

#### *Wie sind Sie mit dem Thema Gleichstellung bzw. Gender in der Lehre in Berührung gekommen?*

Als ich mich mit der Neuauflage meines Buches zur Personalführung beschäftigte, habe ich auch verstärkt Studien zum Thema „Frauen und Führung“ gelesen. Hierbei ist mir aufgefallen, dass wiederholt Fragen aufgeworfen und analysiert werden, die verwunderlich sind, wenn man sich sonst eher nicht mit dieser Thematik beschäftigt. Dies habe ich zum Anlass genommen, mich tiefer in die Problematik einzuarbeiten. Denn nicht nur die Zahlen sind erschreckend — es gibt einen sehr geringen Frauenanteil in den Top-Führungspositionen, sondern auch die Mechanismen, die zu diesem starken Geschlechterungleichgewicht führen, sind sehr bedrückend in ihren Auswirkungen. Ich habe vor diesem Hintergrund sehr viel stärker als ich es sonst tue, normativ argumentiert. Dazu muss man zunächst einmal aufzeigen, wie sich beispielsweise die Führungssituation für Frauen darstellt. Das heißt, man muss die Führungsrealität in der alltäglichen Praxis schonungslos mit all ihren Absurditäten offenlegen. Im nächsten

Schritt gilt es, zur Reflexion darüber anzuregen und über Bewusstseinsbildungen sowie gezielte Aufforderungen zum Handeln Veränderungen herbeizuführen. Die Realitäten für Frauen im Management sind vielfach absurd, aber das Absurde wird leider als das dann Normale angesehen. Man muss versuchen, dass das Normale wieder als das Absurde erkannt wird. Demzufolge sind Prozesse anzustoßen, die dies bewirken können und damit eine offensichtliche Ungerechtigkeit zu verringern, gar letztendlich zu eliminieren helfen.

***Wie setzen Sie Gleichstellung/Gendergerechtigkeit in Ihrem Lehrgebiet konkret um?***

Für eine gelingende Lehre braucht es beidseitige Verantwortung: bei den Lehrenden und bei den Studierenden. Hierbei ist es aus meiner Sicht wichtig, dass nicht die Andersartigkeit im Fokus steht, weil gerade hierdurch Geschlechterstereotype ungewollt reproduziert werden. Ich versuche in meiner Lehre genau dies zu vermeiden und auch bspw. keine Programme, Seminare oder Texte speziell nur für oder zur Förderung von Frauen anzubieten, sondern alle gleich zu behandeln. Gemeinsames Nachdenken über die Alltagspraxis schließt das natürlich nicht aus, ganz im Gegenteil.

---



**3.4 Prof. Dr. Andreas Haratsch, Rechtswissenschaftliche Fakultät**

Professor für Deutsches und Europäisches Verfassungs- und Verwaltungsrecht sowie Völkerrecht

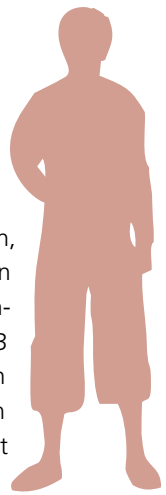
---

***Wie sind Sie mit dem Thema Gleichstellung bzw. Gender in der Lehre in Berührung gekommen?***

Meine Beschäftigung mit Gender-Fragen rührt aus meiner Vorbelastung mit menschenrechtlichen und grundrechtlichen Fragen. In Potsdam, wo ich mich habilitiert habe, gibt es das MenschenRechtsZentrum der Universität und ich habe dort an einigen Projekten mitgewirkt, weil mein akademischer Lehrer Direktor dieses Instituts war. Als ich dann nach Hagen an die FernUniversität kam, habe ich durch Ulrike Schultz davon erfahren, dass es hier einen VINGS-Studiengang gab, der sich mit Gender-Fragen beschäftigte, ein Weiterbildungsstudiengang dessen Auflösung gerade im Gange war. Eine Frage damals war: Was passiert mit den m. E. wertvollen Inhalten dieses Studienganges? Wir hatten die Idee, dass wir daraus ein Wahlmodul für unseren Masterstudiengang „stricken“ könnten. Das haben wir dann in die Wege geleitet und Ulrike Schultz hat dieses Modul bis zu ihrer Pensionierung bei mir am Lehrstuhl betreut. Heute liegt das Modul in den Händen von Frau Dr. Anja Böning.

***Wie setzen Sie Gleichstellung/Gendergerechtigkeit in Ihrem Lehrgebiet konkret um?***

In den Rechtswissenschaften bietet es sich auf drei Ebenen an, Gendergerechtigkeit in die Lehre zu integrieren. Zunächst ist die Form der Inhalte, die vermittelt werden, wichtig. In den Studienbriefen sollte eine durchgängig genderechte Sprache verwendet werden. Ebenso sollten die Sachverhalte, die beschrieben werden, gendersensibel ausgewählt werden, d. h. anstatt in den



Beispielen von einer Hausfrau A. zu sprechen, sollte auch mal die Unternehmerin K. oder die Eigentümerin E. genannt werden, damit keine Stereotype reproduziert werden. Es kann durchaus erfrischend sein, die stereotypen Rollen von Geschlechtern einfach mal umzukehren. Als zweites sind dann die Inhalte entscheidend. Auch in den Rechtswissenschaften gibt es konkrete Gender-Inhalte, auf die in der Lehre eingegangen werden kann. Es bietet sich z. B. im Verfassungsrecht an, Artikel 3 des Grundgesetzes und die Gleichstellungsfragen zu thematisieren, das Diskriminierungsrecht im Recht der Europäischen Union zu behandeln, auch im Familien- oder Strafrecht finden sich gute Anhaltspunkte, auf die man eingehen kann. Ich finde es wichtig, dass Gender-Inhalte in jedem Modul behandelt werden und dass nicht nur ein eigenes Modul eingerichtet wird, das einen Querschnitt durch alle Rechtsbereiche in Bezug auf Gender gibt. Denn dann könnten sich die Lehrenden in den anderen Modulen einfach zurücklehnen und darauf verweisen, dass gendergerechte Lehre in diesem spezifischen Modul verwirklicht wird. Es müsste aber so sein, dass in allen Modulen eine gewisse Sensibilität für Gender-Fragestellungen vorherrscht und diese zu integralen Bestandteilen der Studienbriefe werden. Die dritte Integrationsebene ist dann noch die Art der Vermittlung. Mit welchen Kommunikationsmaßnahmen, -methoden und -wegen vermittele ich meine Lehrinhalte und sind diese gendersensibel gestaltet? Besonders im Prozess der Digitalisierung der Lehre sollten die Lehrenden im Dialog mit dem ZMI die entsprechenden Instrumente hierfür herausfiltern, die dann allen Fakultäten und an der Gestaltung von Lehre Beteiligten an die Hand gegeben werden, um gendergerechte Vermittlung betreiben zu können.

Ich glaube, dass nach wie vor viel Arbeit vor uns allen liegt und wir nicht nachlassen dürfen, Gender-Fragen und Gender-Inhalte in die Lehre zu integrieren und hierfür zu sensibilisieren. Erste Anfänge sind sicherlich schon gemacht, aber es gilt, in den Fakultäten Überzeugungsarbeit zu leisten unter den Lehrenden. Und hierbei muss man immer wachsam bleiben und darf nicht nachlassen. Es muss zur Normalität werden, dass Gender-Aspekte automatisch immer mitgedacht werden. Eine Kraftanstrengung, wie sie heute vielfach noch vorhanden ist, darf nicht erforderlich sein. Es liegt noch ein langer Weg vor uns, bis ein Mitdenken von Gender selbstverständlich ist, aber bis dahin dürfen wir uns nicht entmutigen lassen.



### 3.5 Dr. Elke Wiechmann, Mitglied der Gleichstellungskommission

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Politik und Verwaltung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

#### *Wie sind Sie mit dem Thema Gleichstellung bzw. Gender in der Lehre in Berührung gekommen?*

Ich muss ehrlich zugeben, dass ich zur Gleichstellung nicht ganz freiwillig gekommen bin. Ich bin in der Forschung mit Gleichstellung in Berührung gekommen als ich die Verwaltungsmodernisierung der 1990er Jahre analysiert habe, ein vermeintlich eher trockenes Feld, mit dem ich mich sehr lange beschäftigt habe. Irgendwann sind Funktionärinnen aus der Praxis auf mich zugekommen, Gewerkschafterinnen, Frauenpolitikerinnen, die gesagt haben „hier ist ein neuer Prozess im Gange, der beunruhigt uns doch



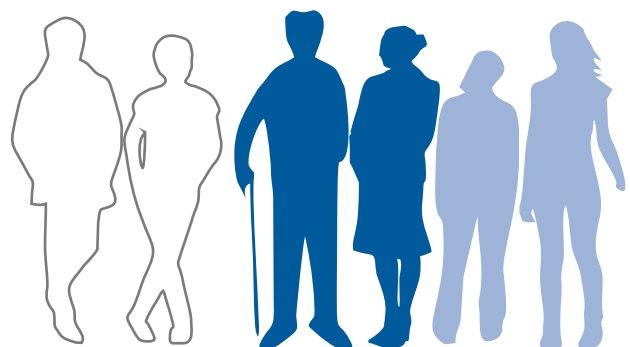
sehr, ist das aus Gleichstellungsperspektive nun gut oder schlecht?“. Und ich war dann erst zurückhaltend und habe gesagt, nur weil ich eine Frau bin, weiß ich nicht, ob diese Prozesse auch gleichstellungspolitisch korrekt sind. Ich habe aber dann in unsere Forschungsdesigns die ein oder andere gleichstellungspolitische Frage eingebracht und hierbei stellte sich heraus, dass Gleichstellung ein sehr großes und wichtiges Thema in diesem Bereich ist, sodass ich mich dann immer weiter damit beschäftige. Damals war ich eine der wenigen Forscherinnen, die sich mit diesem Thema beschäftigte. Diese Erfahrung hat mich sensibilisiert und seit dem nehme ich in alle vermeintlich geschlechterneutralen Projekte den Genderaspekt auf und dann kann man das ja überprüfen.

Hier an der FernUniversität bin ich zudem seit einigen Jahren gewähltes Mitglied in der Gleichstellungskommission und übe dieses Amt sehr gerne aus.

### *Wie setzen Sie Gleichstellung/Gendergerechtigkeit in Ihrem Lehrgebiet konkret um?*

Gute Lehre muss m. E. spannend bleiben, möglichst abwechslungsreich sein und stets eine interessante Vermittlung des Lernstoffes beinhalten, damit die Studierenden am „Ball bleiben“. Das versuche ich umzusetzen. Hierbei sollten stets auch Gender-Aspekte berücksichtigt und bspw. die bipolare Geschlechterteilung der Gesellschaft in der Lehre thematisiert und konkret mit den Studierenden diskutiert werden. Die Erkenntnisse, die ich durch meine jahrelangen Forschungen gewonnen habe, lasse ich hierfür in die Gestaltung der Lehre einfließen. Und schließlich haben wir am Lehrstuhl ein Gendermodul für den B.A. „Politikwissenschaft, Verwaltungswissenschaft, Soziologie“ entwickelt, das seit dem Wintersemester 2014/15 erfolgreich im Einsatz ist.

---



## 4 Geschlecht, Gender und Geschlechterstereotype

*Autor\*innen: Maria-Luisa Barbarino, Meike Hilgemann, Nadine Sönnichsen, Kirsten Pinkvoss*

Die oben aufgeführten Erfahrungen und Impulse von Lehrenden der FernUniversität in Hagen zeigen vor allem eins: Fragen des Geschlechts im Alltag und in der Forschung müssen gestellt werden und haben Bedeutung. Manche der Erfahrungen beruhen auf individuellen Erfahrungen, zum Beispiel der Erfahrung der Zugehörigkeit zum „unterrepräsentierten“ Geschlecht in Studium oder Beruf, wie es bei Professor Dr. Robert Gaschler als Student der Psychologie der Fall war oder bei Professorin Dr. Luise Unger für ihren Beruf als Professorin der Fall ist. Die Erzählungen zeigen aber auch, dass fernab individueller Erfahrungen Geschlechterfragen in der Wissenschaft einen Stellenwert einnehmen, der in der Regel zu wenig beachtet wird. Viele Forschungsfragen sind nicht unabhängig von Geschlechterfragen zu betrachten. Dies betrifft — wie sich in den Berichten der fünf Lehrenden und Forschenden zeigt — viele wissenschaftliche Disziplinen und eben nicht nur die sogenannten geisteswissenschaftlichen Disziplinen. So zeigen die Erfahrungen der Wissenschaftler\*innen aber auch, dass Geschlecht häufig selbst dort eine Rolle spielt, wo es eigentlich keine Rolle spielen dürfte, z. B. bei der Besetzung von Führungspositionen, bei der Verwaltungsmodernisierung, oder bei der Betrachtung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten.

Melanie C. Steffens und Irena D. Ebert (2016) schreiben hierzu: „Im Prinzip gibt es überhaupt keinen Grund dafür, dass die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, zwischen Kundschaft und Verkaufenden oder zwischen Kolleginnen und Kollegen bei der Arbeit irgendetwas mit ihrem Geschlecht zu tun haben sollte: Wenn Sie auf den Markt gehen, um Obst und Käse zu kaufen, sollte es komplett irrelevant sein, ob Sie von einem Mann oder einer Frau bedient werden – oder von jemandem mit unbestimmten Geschlecht“ (Steffens & Ebert, 2016, S. 4). Und dennoch zeigt sich immer wieder, dass es insbesondere im Arbeitsleben einen Unterschied macht, welchem Geschlecht ich mich zugehörig fühle, oder welchem Geschlecht ich zugeordnet werde. Schon der Besuch in einem Supermarkt der Wahl zeigt, dass selbst hier das Geschlecht von Menschen nicht irrelevant ist und zunehmend Bedeutung erhält: Die Chips für den Mädelsabend und die für den Kerleabend, das Ü-Ei für die



Mädchen, Gurken Madl und Gurken Bub. Falls eine Person nicht weiß, welche eingelegt Gurke oder welcher Chips-Geschmack besser zu ihrem Geschlecht passt, sind die jeweiligen Produkte auch gleich noch mit „typisch“ männlichen oder weiblichen Attributen versehen. Das ‚Madl‘ mag es lieber lieblich, der ‚Bub‘ hingegen mag es lieber kräftig. Diese Beispiele aus dem Gender-Marketing<sup>1</sup>, die auf dem Blog „Rollenklischees im Familienalltag und wie man ihnen entkommt“ des Autor\*innenteams von Almut Schnerring und Sascha Verlan unter dem Motto „Goldener Zaunpfahl für absurdes Gendermarketing“ zahlreich zu finden sind, zeigen, dass Geschlecht häufig sogar da eine Rolle spielt, wo es vermeintlich keine Rolle spielen sollte, siehe bspw. (<http://e.fe.u.de/zaunpfahl>).

Warum aber spielt das Geschlecht von Menschen dort eine Rolle, wo es eigentlich keine Rolle spielen sollte oder dürfte? Warum ist das Geschlecht von Menschen immer noch eine der wesentlichen Benachteiligungskategorien? Welche Mechanismen tragen dazu bei, dass z. B. der Frauenanteil bei Führungspositionen anhaltend so niedrig ist, und dass obwohl Frauen bspw. ebenso häufig wie Männer ihr Studium erfolgreich absolvieren, sie wesentlich seltener Professorinnen werden? Bevor wir tiefer ins Thema einsteigen, möchten wir Sie bitten, sich kurz Zeit zu nehmen und die folgende Geschichte zu lesen.

„Ein Vater und sein Sohn wurden in einen Autounfall verwickelt, bei dem der Vater starb und der Sohn schwer verletzt wurde. Der Vater wurde am Unfallort für tot erklärt und sein Leichnam ins örtliche Leichenschauhaus gebracht. Der Sohn wurde mit einem Unfallwagen ins nächste Krankenhaus transportiert und sofort in den Operationssaal der Notfallabteilung gerollt. Es wurde ein Mitglied des Chirurgeteams gerufen. Als es eintraf und den Patienten sah, rief es aus: ‚Oh Gott, das ist mein Sohn!‘“ (Pendry, 2014, S. 111)

Bitte überlegen Sie kurz, welche Erklärung Sie für den Ausgang der Geschichte haben.

[Haben Sie eine Erklärung dafür gefunden?](#)

<sup>1</sup> Aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht ist Gender Marketing „die Verbindung zwischen einem aufgebrochenen Geschlechterbild mit den daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen marktseitig und dem Dialog mit den Kunden und Kundinnen sowie den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen unternehmensseitig. Diese Verknüpfung ermöglicht die Entwicklung, die Produktion und den Vertrieb von geschlechtersensiblen Produkten und Dienstleistungen“ (Kreienkamp, 2007, S. 15). Kritischer betrachtet fördert Gender Marketing stereotype Rollenklischees und verfestigt ein heteronormatives Bild von Gesellschaft, welches hauptsächlich der Umsatzsteigerung der Unternehmen dienlich ist und wenig mit Geschlechtssensibilität zu tun hat (vgl. Schnerring, 2016).

Sie werden sich vermutlich bereits denken, dass diese Geschichte etwas mit dem Geschlecht der Person zu tun hat, welches Mitglied des Chirurgenteams ist, und ausruft „Oh Gott, das ist mein Sohn!“. Haben Sie im ersten Moment vielleicht gedacht, dass es der Stiefvater des Kindes ist, der nun operieren soll, oder vielleicht ein Adoptivelternteil? Oder haben Sie gedacht, dass die operierende Person die Mutter des Kindes ist? Nur knapp etwas über die Hälfte der Personen, so zeigen informelle Umfragen, kommen zu der Erklärung, dass das Mitglied des Chirurgenteams die Mutter des Kindes war (Pendry, 2014, S. 111). Eine Erklärung dafür, dass viele Menschen nicht auf diese Lösung kommen, ist, dass wir in diesem Fall häufig automatisch aktivierten Geschlechterstereotypen unterliegen. Diese enthalten den Inhalt, dass Chirurg\*innen in der Regel Männer sind. Bestimmte Berufsgruppen sind häufig mit einem Geschlecht assoziiert: Denken wir an die pflegerischen und erzieherischen Berufe, so assoziieren wir diese in der Regel eher mit einer Frau (frauendominierte Berufsgruppen), denken wir an Berufe in der Chirurgie, Justiz, Mathematik, so assoziieren wir diese Berufe eher mit dem männlichen Geschlecht (männlerdominierte Berufe). Auch die Sprache kann in diesem Fall dazu beigetragen haben, dass wir nicht sofort daran denken, dass das Mitglied des Chirurgenteams die Mutter ist. In dem oben gezeigten Beispiel wird zwar eine genderneutrale Sprachform verwendet — Mitglied des Chirurgenteams. Da die Berufsgruppe der Chirurg\*innen aber eher mit einem Mann assoziiert wird, wäre es hier besser gewesen, die weibliche Form zu verwenden. Dann würden wir vermutlich viel schneller und viel eher auf die Lösung kommen, dass die Mutter die behandelnde Chirurgin war. Aber warum ist dies so? Eine Erklärung hierfür liefert uns die Forschung zu Stereotypen.

#### 4.1 Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen

Was sind Stereotype? Stereotype sind kognitive Strukturen, in denen sozial geteilte Annahmen über Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen von Mitgliedern einer sozialen Kategorie bzw. sozialen Gruppe repräsentiert sind (siehe u. a. Steffens und Ebert, 2016). Beispiele für solche sozialen Kategorien sind vielfältig. Typische soziale Kategorien finden wir in den sogenannten Kerndimensionen von Diversität wieder: Ethnizität/Nationalität, Alter, Klasse, Race, Religion, Weltanschauung und Geschlecht. Eine in unserer Gesellschaft immer noch sehr relevante Kategorie ist das Geschlecht. Dabei unterliegen wir der Annahme, dass das Geschlecht von Personen offensichtlich zu erkennen ist und dass es nur zwei Kategorien gibt, nämlich männlich und weiblich. Somit ist die Zuordnung einer Person zu einem Geschlecht vermeintlich einfach und leicht abzurufen. Bereits bei Kindern lässt sich feststellen, dass sie eine kategoriale Zuordnung von geschlechtstypischen Merkmalen vornehmen können (vgl. Eckes, 2008).

Die Realität ist allerdings wesentlich komplexer als es diese einfache Zuordnung zu glauben vermag. Zum einen ist das Geschlecht von Menschen nicht immer ohne weiteres erkennbar. Bereits hier unterliegen wir der allgemeinen, nicht immer korrekten Annahme, dass es bestimmte biologische oder äußere Merkmale gibt, die eine eindeutige Zuweisung ermöglichen. Wir unterstellen, dass jeder Mensch eindeutig einer dieser beiden Kategorien zuzuordnen ist, weil wir in unserer Gesellschaft von einer Zweigeschlechtlichkeit, also der binären Kategorie „Mann – Frau“, ausgehen.



## Sex, Sex-Category, gender

Diese auf vermeintlich biologische Merkmale zurückzuführende Geschlechterkategorien werden als „Sex“ bezeichnet. Wir berufen uns hier auf englische Begrifflichkeiten, weil das Englische es uns ermöglicht, das biologische („Sex“) von dem sozialen („Gender“) Geschlecht zu differenzieren. Diese Unterscheidung ist im Deutschen nicht möglich. Gemeinhin wird daher von „Sex“ gesprochen, wenn wir uns auf die sogenannte „Geburtsklassifikation“ beziehen wollen. Die Zuordnung zu einem Geschlecht, die aufgrund der „sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zur einen oder anderen Kategorie“ (Gildemeister, 2008, S. 138) getroffen wird, wird als „Sex Category“ bezeichnet und verweist darauf, dass die Zuweisung eines Menschen zu einem der „beiden“ Geschlechter bzw. zu einem Geschlecht im Allgemeinen sozialen Prozessen unterliegt. Um die soziale Herstellung von Geschlecht und Geschlechtsidentität zu thematisieren, wird hingegen auf den Begriff „Gender“ verwiesen. „Gender“ bezeichnet das soziale Geschlecht, also die sozialen Zuschreibungen von geschlechtsadäquatem, normativ erwartetem Verhalten, welches in Interaktionsprozessen hergestellt wird und die sozialen Merkmale der Geschlechtskategorien definiert, die dann in den typisch „männlich“ – typisch „weiblich“ Merkmalen wiederzufinden sind. In diesem Fall wird auch von „Doing Gender“ gesprochen. Geschlecht ist somit nicht etwas, das eine Person einfach so von Natur aus hat, sondern Geschlecht wird in und durch soziale Prozesse hergestellt und in diesen erst relevant (vgl. u.a. Gildemeister, 2008). Bereits die Annahme, dass es in unserer Gesellschaft nur die beiden Kategorien „Mann“ und „Frau“ gibt, zeigt, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und blendet die Vielfalt von Geschlecht und Geschlechtsidentität systematisch aus.

## Sex, Sex-Category, Gender



## Geschlechterstereotype

Das sozial geteilte Wissen über diese **Geschlechterkategorien** findet sich in den sogenannten Geschlechterstereotypen wieder. „**Geschlechterstereotype** sind kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (Eckes, 2008, S. 171). Geschlechterstereotype basieren auf einem individuellen Wissensbesitz, aber auch auf einem gemeinsam geteilten Wissensbesitz, also einem kulturell geteilten Verständnis der charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern und natürlich auch Menschen, die sich nicht eindeutig als Mann oder Frau verstehen. „Stereotype sind Verallgemeinerungen oder Faustregeln, die allen Mitgliedern einer gegebenen Gruppe identische Merkmale zuschreiben und dabei Unterschiede innerhalb der Gruppen vernachlässigen“ (Steffens & Ebert, 2016, S. 14). Es wird also davon ausgegangen, dass es eine Differenz zwischen den Geschlechtern gibt, die sich in spezifischen Merkmalen niederschlägt.

## Geschlechter- stereotype

### Diese Merkmale können unterschiedliche Eigenschaften beinhalten:

- Sie können auf **physischer/ biologischer Ebene** zugeschrieben werden: Männer sind größer als Frauen oder Frauen haben lange Haare und Männer haben kurze Haare.
- Sie können auf **Persönlichkeitseigenschaften** bezogen sein: Frauen sind fürsorglich und Männer aggressiv.
- Sie können sich auf **Fähigkeiten** beziehen: Männer können einparken und Frauen können zuhören.
- Sie beziehen sich auf **Präferenzen**: Mädchen mögen lieber Barbie-Figuren im Ü-Ei und Jungs lieber Autos.
- Sie können sich auf Annahmen über **Verhalten und Berufe** beziehen: Frauen sind Krankenschwestern und Männer Chirurgen; oder Frauen kümmern sich um den Haushalt und der Mann repariert den Abfluss (vgl. Steffens & Ebert, 2016, S. 14).

## Inhalte von Geschlechterstereotypen





## Informationsverarbeitung & Nützlichkeit

Die Tendenz zu stereotypisieren ist allgemein verbreitet und hat den Sinn, die Welt zu vereinfachen. Stereotype Wahrnehmungen resultieren aus automatischen **Informationsverarbeitungsprozessen**. Diese automatischen Prozesse sind unbewusst, unkontrolliert und in der Regel nicht intendiert. Die Welt ist komplex und der Mensch hat nur begrenzte **kognitive Ressourcen**, wir Menschen sind kognitive Geizkragen, und erleichtern uns über automatische Informationsverarbeitung die Welt (siehe u.a. Jonas, Stroebe, Hewstone, 2014, Kapitel „Soziale Kognition“ sowie „Vorurteile und Intergruppenbeziehungen“; Steffens & Ebert, 2016). Geschlechterstereotype reduzieren schlicht und ergreifend erst einmal die Komplexität der Welt. Sie sind in gewissem Maße funktional und nützlich. Stellen Sie sich vor, sie würden in einer vollen U-Bahn stehen und jede Person mit ihren je individuellen Merkmalen und Eigenschaften bewusst wahrnehmen wollen. Was glauben Sie, was dann passieren würde? Sie würden vermutlich feststellen, dass dies erstens gar nicht so einfach wäre, da eine Person mehrheitlich Merkmale besitzt, die nicht offensichtlich sind, und zweitens wären es bei einer vollen U-Bahn vermutlich einfach viel zu viele Menschen und somit viel zu viele Informationen, die Sie bewusst verarbeiten müssten. Vermutlich würden Sie am Ende einfach aufgeben, weil es Sie schlicht und ergreifend überfordern würde. Keine Angst, das geht den meisten Menschen so.

Wir alle unterliegen diesen Prozessen und wenden Faustregeln an, um Informationen möglichst schnell und effizient verarbeiten zu können. Dieser Nützlichkeit steht aber auch eine dysfunktionale Komponente gegenüber, denn die Verallgemeinerungen, die wir vornehmen, können auch falsch sein und sind es öfter als wir denken. „Stereotype [können] nie so zutreffend wie die Bildung eines individuellen Eindrucks von einem Menschen sein. Wenn sich der Eindruck einer Person lediglich aus ihrer Gruppenmitgliedschaft speist, werden ihre einzigartigen Merkmale außer Acht gelassen, sodass die Genauigkeit der Beurteilung notwendigerweise geringer ist“ (Steffens & Ebert, 2016, S. 15).

## Informationsverarbeitung & Nützlichkeit





### Legitimierung

Neben der Nützlichkeit dienen Stereotype aber auch dazu, gegebene soziale Strukturen zu rechtfertigen und zu legitimieren. Stereotype haben demnach auch eine **Legitimierungsfunktion**. Auf der einen Seite vereinfachen Stereotype die kognitive Verarbeitung, indem sie beschreiben, welche Merkmale und Eigenschaften eine soziale Gruppe üblicherweise kennzeichnet (**beschreibende Stereotype**), auf der anderen Seite wirken Stereotype normativ, d. h. sie rechtfertigen soziale Strukturen (**normative Stereotype**). Geschlechterstereotype sagen uns also zum einen, wie „Frauen“ und „Männer“ vermeintlich üblicherweise sind, z. B. welche Berufe sie gemäß ihrer „angeblich“ weiblichen Eigenschaften wie Fürsorglichkeit ausüben, was aber nur dann wirklich informativ ist, wenn das Stereotyp auch zutreffend ist. Stereotype sagen uns allerdings noch viel mehr, sie sagen uns nämlich auch, wie „Männer“ und „Frauen“ üblicherweise zu sein haben und sein sollten, also z. B. welche Berufe sie nach der gesellschaftlichen Vorstellung idealerweise ausüben sollten und welche besser nicht. Beide Zuordnungen haben Konsequenzen für das Denken, Fühlen und Verhalten über und von Geschlecht und tradieren soziale Strukturen weiter (siehe u. a. Eckes, 2008; Steffens & Ebert, 2016).

**Legitimierung**  
Legitimierung

### Geschlechterrollen

Geschlechterstereotype beinhalten in der Regel zudem ein spezifisches Wissen über die Verhaltenserwartungen, die mit Geschlechterkategorien verbunden sind. **Geschlechterrollenkonzepte** sagen uns, wie eine „Frau“ oder ein „Mann“ sich in welchen Situationen verhalten soll und welche Rolle sie bzw. er in unserer Gesellschaft zu erfüllen hat. Geschlechterrollen prägen häufig unsere Geschlechterstereotype und zeigen uns gesellschaftlich erwünschtes und unerwünschtes Verhalten der jeweiligen Geschlechter an (siehe u. a. Eckes, 2008). Auch hier sehen wir abermals die Dichotomie der Geschlechter. Geschlechterrollenkonzepte zeigen uns üblicherweise an wie „Frau“ und/oder „Mann“ zu sein haben, stellen aber nicht in Frage, ob diese Dichotomie die gesellschaftliche Realität auch richtig abbildet. Gesellschaftlich unerwünschtes Verhalten und Abweichungen von den dichotomen Geschlechterrollen und den damit einhergehenden Stereotypen führen in der Regel häufig zu Ablehnung und Bestrafung. Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen betreffen alle Geschlechter und haben unmittelbare Auswirkungen auf das eigene Verhalten und die eigenen Entscheidungen, auf das Selbstkonzept von Menschen, auf die Beurteilung von Menschen durch dritte Personen, auf die Verteilung von Ressourcen und Macht, auf Karrierewege von Menschen, auf die Verteilung von Care Arbeit, usw.

**Geschlechterrollen**  
Geschlechterrollen

## Geschlechtsbezogene Diskriminierung

Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype können als Folge geschlechtsbezogene Diskriminierung nach sich ziehen. Geschlechtsbezogene Diskriminierung bezieht sich auf die Nachteile, die eine Person erleidet, weil sie einem bestimmten Geschlecht zugeordnet wird und somit spezifische Geschlechterstereotype und Geschlechtsrollen zugewiesen bekommt. Der Begriff Diskriminierung, wie er in der Rechtssprache verwendet ist, meint verschiedene Formen der Diskriminierung. Die **unmittelbare Diskriminierung** meint jede Benachteiligung, „die direkt am Geschlecht einer Person ansetzt, z. B. wenn eine Frau nicht für eine Führungsposition in Betracht gezogen wird, weil die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger davon ausgehen, dass Frauen hierfür ungeeignet sind“ (Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 20). Diese unmittelbare Diskriminierung erfolgt in der Regel auf Grund von Stereotypenannahmen und Rollenzuweisungen und kann schwere Folgen für alle Geschlechter haben. Wenn wir davon ausgehen, dass Frauen fürsorglich, warm und nett sind, schreiben wir ihnen ggf. eher die Rolle der Erzieherin oder Lehrerin zu, als die Rolle der Führungskraft. Eine Nicht-Passung zwischen dem Stereotyp „Frau“ und dem Berufsstereotyp „Führungskraft“ kann dazu führen, dass Frauen bspw. in Bewerbungsverfahren bei nicht-stereotypkonformen Berufen schlechter bewertet werden und in Folge dessen für die Führungsposition nicht in Frage kommen (Steffens & Ebert, 2016). Sicherlich ist dies nur einer von vielen möglichen Gründen zur Erklärung von unmittelbarer Diskriminierung, aber kein ganz unwichtiger. Eine **mittelbare Diskriminierung** liegt hingegen dann vor, „wenn scheinbar merkmalsneutrale Regelungen, Politiken oder Praktiken in der Praxis ein Geschlecht stärker als das andere treffen (siehe § 3 Abs. 2 AGG). So stellt es eine mittelbare Diskriminierung dar, wenn Teilzeitarbeit im Vergleich zu Vollzeitarbeit schlechter bezahlt wird, denn Teilzeitarbeit wird von Frauen häufiger ausgeübt als von Männern“ (Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017, S. 20). In der Regel ist auch Teilzeitarbeit eine Folge von geschlechtsrollenspezifischem Verhalten, nämlich, dass Frauen in der Regel nach gesellschaftlichen Vorstellungen stärker für die Erziehung der Kinder verantwortlich sind und in Folge dessen häufiger in Teilzeit arbeiten als Männer.

## Geschlechtsbezogene Diskriminierung



Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen sind äußerst veränderungsresistent, da viele **Substereotype** existieren. Diese führen dazu, dass Personen, die das jeweilige Geschlechterstereotyp nicht erfüllen (z. B. die Karrierefrau), Substereotypen zugeordnet werden, also als die Ausnahme von der Regel wahrgenommen werden. Das ursprüngliche Stereotyp, welches im Falle der beiden Geschlechter zwangsläufig sehr grob ausfallen muss, kann hierdurch weiterhin gerechtfertigt werden und bestehen bleiben. „Tatsächlich sind Geschlechterstereotype so eng in unserer Kultur verwurzelt, dass es sogar typisch weibliche und männliche Speisen, Getränke, Sportarten, Autos, Farben und Formen gibt“ (Steffens & Ebert, 2016, S. 14).

Das Wissen, dass unser Denken, Fühlen und Verhalten nicht unabhängig von Geschlechterstereotypen und -rollen ist, hilft

uns dabei, reflektierter mit diesem Wissen umzugehen. Auch wenn Geschlechterstereotype und -rollen veränderungsresistent sind, sollten wir insbesondere in der Lehre versuchen, die (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen und -rollen zu vermeiden. Auf lange Sicht können sich hierdurch Veränderungen von zentraler Bedeutung für unsere Gesellschaft ergeben. Ein Bewusstsein für automatische Informationsverarbeitungsprozesse und ihre Auswirkungen und Folgen kann bereits ein erster Schritt sein. Welche Schritte noch möglich sind, zeigen die folgenden Kapitel der Broschüre.

Sie geben praxisrelevante Hinweise und Anregungen, wie Lehre unbewusst dazu beitragen kann, dass Geschlechterstereotype und -rollen (re-)produziert werden und wie Sie dies durch einfache Tipps und Tricks in Ihrer eigenen Lehre vermeiden können.





## 4.2 Literatur

Bundesrepublik Deutschland (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), vom 14. August 2006, zuletzt geändert am 03.04.2013. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/AGG.pdf>, zuletzt geprüft am 28.11.2017.

Eckes, Thomas (2008): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.) unter Mitarbeit von Barbara Budrich, Ilse Lenz, Sigrid Metz-Göckel, Ursula Müller, Sabine Schäger: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage Bd. 35: Springer-Verlag (35), S. 171 - 182.

Gildemeister, Regine (2008): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.) unter Mitarbeit von Barbara Budrich, Ilse Lenz, Sigrid Metz-Göckel, Ursula Müller, Sabine Schäger: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage Bd. 35: Springer-Verlag (35), S. 137 - 145.

Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (2014): Sozialpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. 2014. Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).

Kreienkamp, Eva (2009): Gender-Marketing. Impulse für Marktforschung, Produkte, Werbung und Personalentwicklung. 1. Aufl. München: mi-Wirtschaftsbuch.

Pendry, Louise (2014): Soziale Kognitionen. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. 2014. Berlin Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 107 - 140.

Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Hg. v. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.gleichstellungsbericht.de/gutachten2gleichstellungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.

Schnerring, Almut (2016): Sexismus sells. Wie die Werbung unser Geschlechterbild normiert. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (9), S. 113–119.

Steffens, Melanie C.; Ebert, Irena D. (2016): Frauen - Männer - Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten. Wiesbaden: Springer.



## 5 Mehr Diversity/Gender wagen: Herausforderungen im e-Learning und MOOC-Kontext

*Heike Wiesner, Berlin 2017<sup>1</sup>*

### 5.1 Einleitung

Universitäten und Hochschulen sind heute zunehmend bemüht, ihre Onlineangebote auszuweiten und neue Technologien/Medien zu nutzen. Neben häufig klassischen (geschlossenen) Lernumgebungen oder Lernpfaden bieten derzeit vor allem an großen amerikanischen Eliteuniversitäten sog. MOOCs für Studierende aus verschiedenen Ländern die Möglichkeit, einen diversitätsgerechten, individualisierbaren Lernweg einzuschlagen. „Massive Open Online Course“ (kurz MOOCs genannt) lassen sich als massive, offene Onlinekurse übersetzen, die einen webbasierten interaktiven Zugang sowie die Nutzung von Kursmaterialien für internationale Studierende auf einem quantitativ wie qualitativ neuen Niveau ermöglichen sollen.

Gleichzeitig gibt es — besonders in Deutschland — einen steigenden Bedarf an studierten Fachkräften und mehr Diversität bei den Studierenden. Programmatisch hat die Bundesregierung dabei gerade Frauen im MINT<sup>2</sup>-Kontext im Fokus, um ihren Anteil im Prozess der Digitalisierung der Gesellschaft zu steigern.

<sup>1</sup> Der hier abgedruckte Text ist eine Verschriftlichung eines Vortrages im Rahmen der Veranstaltung „Lehre@all - Gender in der digitalen Lehre und im Fernstudium“, die am 12.12.2016 an der FernUniversität in Hagen stattfand.

<sup>2</sup> Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik und bezieht sich explizit auf Fachkräfte aus den technischen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (vgl. u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013; Steuer, 2015).



Aus dieser Gemengelage ergeben sich gleich mehrere Forschungsfragen:

- Wie wirken interaktive Lernumgebungen auf die verschiedenen Diversitätsdimensionen, insbesondere auf die zentralen Dimensionen Geschlecht und Kultur/Nationalität?
- Welche didaktischen und inhaltlichen Anforderungen sollten MOOCs insgesamt erfüllen, damit sie als (Pro-)Motor für mehr Diversität und Gender insbesondere in den MINT-Fächern fungieren können?

Der vorliegende Artikel ist in sechs Abschnitte unterteilt. Nach einer kurzen Einleitung wird im zweiten Abschnitt auf den Begriff Diversität im MINT-Kontext eingegangen. Im dritten Abschnitt werden die verschiedenen MOOC-Formen beschrieben und die Chancen und Risiken mit Blick auf die aktuelle Entwicklung diskutiert. Eine Gender- und Diversity-orientierte Erweiterung von sog. Massive Open Online Courses (MOOC) wird im vierten Abschnitt entfaltet. Die Umsetzung der vorab dargelegten Diversity/Gender-Aspekte wird an einem ausgesuchten Beispiel aus dem MINT-Bereich erläutert. Ein abschließendes Fazit rundet den Artikel mit einem Ausblick ab.

## 5.2 Diversität im MINT-Kontext

Die europäische Kommission identifiziert aus politischer und rechtlicher Perspektive sechs auf menschliche Akteure bezogene Dimensionen der Diversität: Geschlecht, Alter, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Religion/Glaube und schließlich Invaliderität (Charta der Vielfalt, 2011). Diversität steht dabei prinzipiell für soziale, kulturelle und biologische Vielfalt (vgl. Aretz & Hansen, 2003, S. 8), die sich aufgrund heterogener Einflussfaktoren ergibt. Einerseits ist der Ausdruck Diversität dabei positiv besetzt, da er Respekt, Wertschätzung und die Förderung von personeller Vielfalt ausdrücklich betont. Andererseits ist er laut Watrinet politisch, historisch und soziologisch „aufgeladen“, da er sich — u. a. aus der amerikanischen Arbeits- und Frauenbewegung stammend — auch auf die Abweichung von einem „(...) dominanten, homogenen Ideal, der Beschäftigungsgruppe der weißen und männlichen Personen (...)“ bezieht (Watrinet, 2008, S. 10).

Die Dimensionen der Diversity machen dabei gleichzeitig auch die Komplexität des Phänomens und seine vielfältigen Erscheinungsformen sichtbar. So werden im Kontext von Diversität häufig Kategorien wie Geschlecht, kultureller Kontext, Alter und Behinderung thematisiert, es können aber auch Dimensionen wie Weltanschauung und weitere Facetten betrachtet werden. Die Komplexität und daraus resultierende Interpretationsvielfalt von Diversität erschwert darüber hinaus zusammen mit der je nach Interessensgruppe und Kontext verschiedenen Definition die wissenschaftliche, politische oder didaktische Festlegung auf ein einheitliches Begriffsverständnis. Trotzdem gibt es einen groben Konsens darüber, dass Diversitätsdimensionen Menschen hinsichtlich der Risiken und Chancen ihrer Lebensplanung beeinflussen, an den sich Versuche anschließen, die Dimensionen von Diversität zu gewichten.

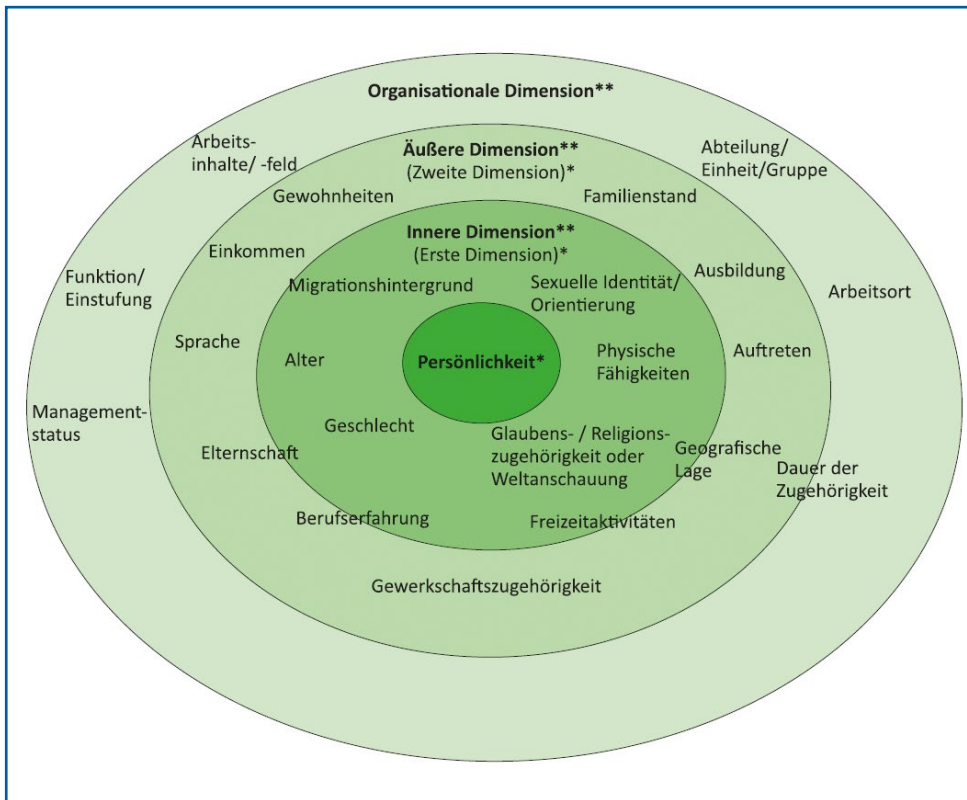
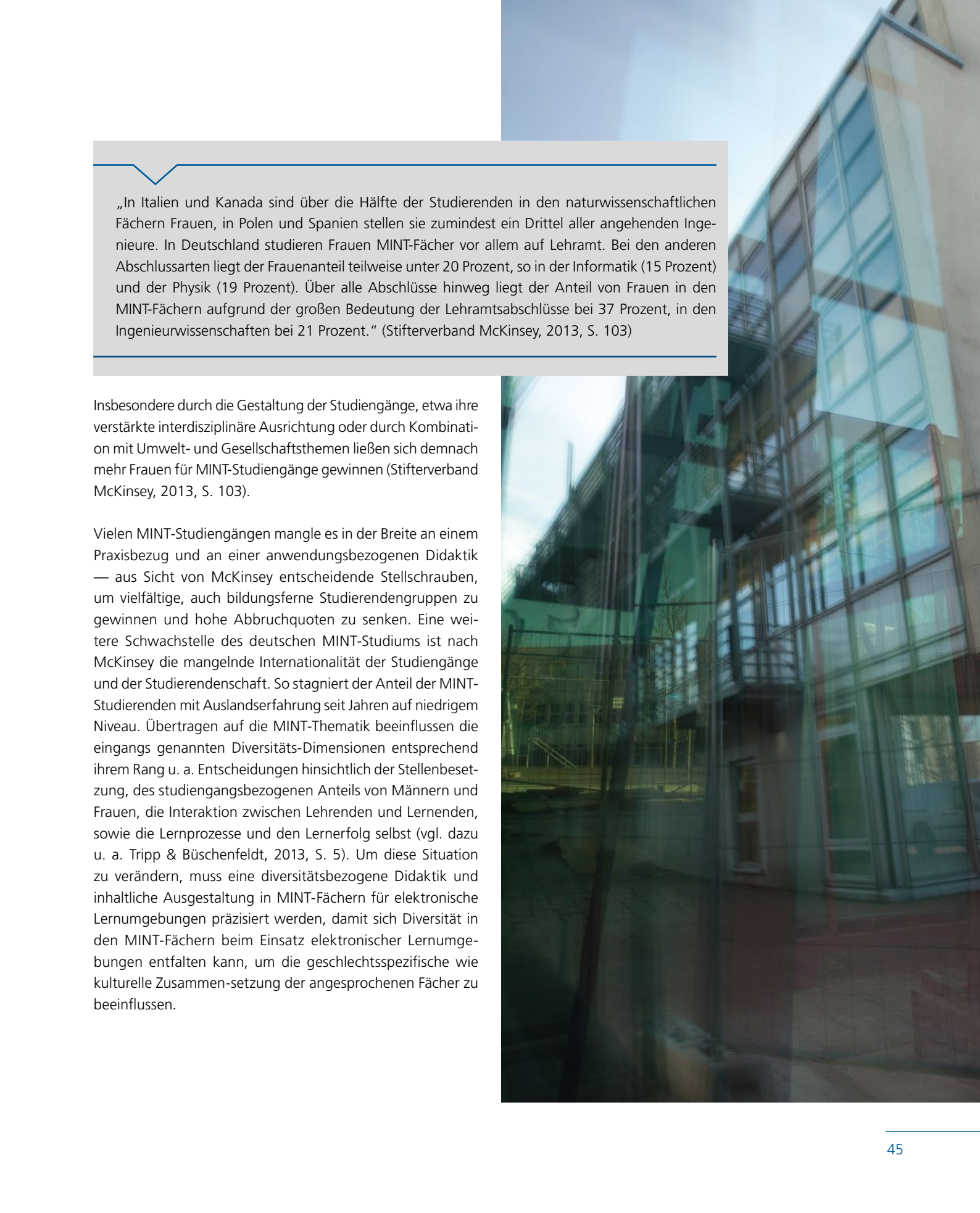


Abbildung 1:  
Dimensionsebenen und Dimensionen von Vielfalt: Tripp & Büschenfeldt, 2013, S. 13 (zitiert und erweitert in Anlehnung an Loden & Rosener, 1991, S. 20 sowie Gardenwartz & Rowe, 2008, S. 33)

Die von Tripp und Büschenfeldt (2013, S. 13) erweiterte Darstellung bezieht dabei neben der persönlichen Diversitätsdimension auch organisationale, soziokulturelle und somit — zumindest indirekt — auch materiale Faktoren mit ein, wie Arbeitsort und -felder. Auch wenn die (sozio-)technischen Implikationen von interaktiven Technologien nicht explizit in der Grafik benannt werden, ließe sich dieser Aspekt als weitere Dimension darin einbinden bzw. spezifizieren, da in heutigen Arbeits- und Lernkontexten interaktive Lernumgebungen und -orte eine immer zentralere Rolle spielen.

Auch der Hochschulbildungsreport 2010 – 2020 (Stifterverband McKinsey, 2013) hat sich explizit dem Zusammenhang von Diversität und MINT-Fächern gewidmet. Um die Studierendenzahlen in den MINT-Fächern zu erhöhen und gleichzeitig eine größere Diversität der Studierenden zu erreichen, müssen laut Hochschulbildungsreport insbesondere internationale Studierende und Frauen für ein MINT-Studium gewonnen werden:



„In Italien und Kanada sind über die Hälfte der Studierenden in den naturwissenschaftlichen Fächern Frauen, in Polen und Spanien stellen sie zumindest ein Drittel aller angehenden Ingenieure. In Deutschland studieren Frauen MINT-Fächer vor allem auf Lehramt. Bei den anderen Abschlussarten liegt der Frauenanteil teilweise unter 20 Prozent, so in der Informatik (15 Prozent) und der Physik (19 Prozent). Über alle Abschlüsse hinweg liegt der Anteil von Frauen in den MINT-Fächern aufgrund der großen Bedeutung der Lehramtsabschlüsse bei 37 Prozent, in den Ingenieurwissenschaften bei 21 Prozent.“ (Stifterverband McKinsey, 2013, S. 103)

Insbesondere durch die Gestaltung der Studiengänge, etwa ihre verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung oder durch Kombination mit Umwelt- und Gesellschaftsthemen ließen sich demnach mehr Frauen für MINT-Studiengänge gewinnen (Stifterverband McKinsey, 2013, S. 103).

Vielen MINT-Studiengängen mangle es in der Breite an einem Praxisbezug und an einer anwendungsbezogenen Didaktik — aus Sicht von McKinsey entscheidende Stellschrauben, um vielfältige, auch bildungsferne Studierendengruppen zu gewinnen und hohe Abbruchquoten zu senken. Eine weitere Schwachstelle des deutschen MINT-Studiums ist nach McKinsey die mangelnde Internationalität der Studiengänge und der Studierendenschaft. So stagniert der Anteil der MINT-Studierenden mit Auslandserfahrung seit Jahren auf niedrigem Niveau. Übertragen auf die MINT-Thematik beeinflussen die eingangs genannten Diversitäts-Dimensionen entsprechend ihrem Rang u. a. Entscheidungen hinsichtlich der Stellenbesetzung, des studiengangsbezogenen Anteils von Männern und Frauen, die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sowie die Lernprozesse und den Lernerfolg selbst (vgl. dazu u. a. Tripp & Büschenfeldt, 2013, S. 5). Um diese Situation zu verändern, muss eine diversitätsbezogene Didaktik und inhaltliche Ausgestaltung in MINT-Fächern für elektronische Lernumgebungen präzisiert werden, damit sich Diversität in den MINT-Fächern beim Einsatz elektronischer Lernumgebungen entfalten kann, um die geschlechtsspezifische wie kulturelle Zusammensetzung der angesprochenen Fächer zu beeinflussen.

### 5.3 MOOCs und Diversität

In Ergänzung zu traditionellen e-Learning-Formaten stellen MOOCs interaktive Nutzerforen bereit, die dabei helfen sollen, eine Praxis- und Lerngemeinschaft von Studierenden und Lehrenden insgesamt zu etablieren (Conole, 2013). Zentrales Merkmal von MOOCs sind dabei die erwähnten diversifizierten und individualisierbaren Lernpfade, die jedoch auf z. T. sehr unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Ansätzen beruhen:

„Siemens et al. created the first MOOC in 2008, called ‘Connectivism and Connective Knowledge’. The course was based on a connectivist pedagogy, which aimed to foster the affordances of social and participatory media. It relied on the benefits of scale though significant interaction with a distributed network of peers. Participants were encouraged to use a variety of technologies; to reflect on their learning and to interact with others. There was no ‘right way’ through the course; the emphasis was on personalised learning through a personal learning environment. Variants on this course emerged, collectively known as cMOOCs. (...) A second type of MOOC emerged in 2011, namely xMOOCs. These were primarily based on interactive media, such as lectures, videos and text. xMOOCs adopted a more behaviourist pedagogical approach, with the emphasis on individual learning, rather than learning through peers. (...) Many xMOOCs are primarily based on interactive material and videos plus multiple-choice quizzes. (...) Therefore there are a variety of different pedagogical approaches being adopted in different MOOCs, some emphasising individual learning through interactive materials, others focusing more on social learning.“ (Conole, 2013, S. 6 ff.)

In der Literaturzusammenschau lassen sich somit drei MOOCs-Formen isolieren. Unter der Bezeichnung xMOOCs werden in erster Linie kurze Lernvideos und Lernbeispiele subsummiert, die behavioristisch konzipiert das Einzellernen für alle Interessierten im Netz ermöglichen sollen. bMOOCs sind als blended MOOCs organisiert, d. h. Präsenz- und Online-Phasen wechseln sich ab. Sie sind zumeist modular aufgebaut, um eine möglichst gleichbleibende Lerngruppe zu einem Lernziel hinzzuführen. Von der Idee her sollen cMOOCs alle Lerntypen berücksichtigen. Insbesondere konstruktivistisches Lernen soll Gruppen- wie Einzelarbeit (ortsunabhängig) ermöglichen. Das Lernziel wird zumeist von den Teilnehmenden selbst (mit-)definiert und beinhaltet ebenso offenes wie grenzenloses vernetztes Lernen par excellence. Ein sicherlich ebenso anspruchsvolles wie verheißungsvolles Unterfangen. Neben diesen drei Formen

lassen sich noch viele MOOCs-Spielarten aufführen, die in (fast) allen drei Formen Entfaltung finden und in der folgenden Grafik beispielhaft Aufnahme gefunden haben:

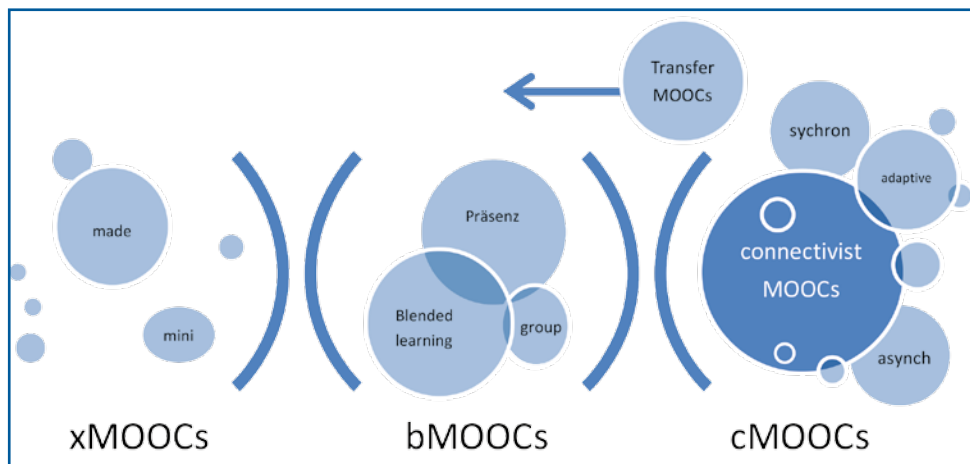


Abbildung 2:  
MOOCs-Spielarten  
(Eigene Darstellung)

Clark (2013) hat in dieser Hinsicht eine erste taxonomische Typisierung von MOOCs vorgenommen. So gibt es sog. TransferMOOCs, bei denen bereits existierende Kurse in einen MOOC überführt werden, madeMOOCs, denen ein höherer Innovationsgehalt und ein stärkerer Qualitätsbezug attribuiert wird, sychMOOCs, die einen exakt definierten Beginn und ein ebensolches Ende besitzen, asynchMOOCs, die sich durch das genaue Gegenteil und somit durch eine höhere Flexibilität hinsichtlich Einschreibungszeitpunkt und Deadlines auszeichnen, adaptiveMOOCs, welche personalisierte Lernerfahrungen ermöglichen sollen, die auf dynamischem Generieren und Auswerten von Kursdaten basieren, groupMOOCs, die den Focus auf die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen legen, connectivistMOOCs, deren Schwerpunkt die Zusammenarbeit in einem Netzwerk Gleichgesinnter darstellt, und schließlich miniMOOCs, welche Features aus den verschiedenen genannten Typen auf einer kleineren Basis vereinen (Conole, 2013, S. 9). Blickt man auf die internationale Diskussion der Chancen und Risiken von MOOCs, zeigt sich einerseits, dass es jenseits der Klassifizierung „individualisierbarer und diversifizierbarer Lernpfad“ bislang kaum eine didaktische Präzisierung von Diversitätsaspekten gibt, wie sie etwa für das Gender Mainstreaming im Kontext interaktiven Lernens vorschlagen wurden (Wiesner et. al, 2004). Darüber hinaus gibt es kontroverse Sichtweisen hinsichtlich der Chancen und Risiken von MOOCs, welche die entsprechenden Communities of Practice/Lernexperten derzeit spalten (Haggard, 2013, S. 4).

Diese MOOCs-Befürworterinnen und Befürworter produzieren eine in der Tendenz deutliche Fachliteratur, welche positiv über Experimente mit MOOCs berichtet, und diese als Prozess der Reife, Ausweitung und Vertiefung beschreibt. Es gibt jedoch auch konträre Sichtweisen, deren kritische Argumente gegenüber MOOCs sich nicht nur auf den Umstand reduzieren lassen, dass sie von kleineren oder weniger bekannten Hochschulinstitutionen vorgetragen werden, und von der Furcht getragen sind, von einer neuen Entwicklung abgehängt zu werden. Zwei konträre Sichtweisen lassen sich dabei aus der kritischen Literatur extrahieren:





- Die Befürworterinnen und Befürworter begrüßen die neuen Möglichkeiten, die MOOCs für das Lernen, Lehren und Bewerten bereithalten. Sie berichten positiv von Lernerfahrungen und pädagogischen Innovationen und betonen dabei Themen wie Zugang, einen Zuwachs an Verantwortung und Wissen sowie Netzwerk- und Community-Building.
- Die Kritikerinnen und Kritiker beleuchten zwei Themenkomplexe, die sich explizit auf die Didaktik von MOOCs beziehen: einerseits sei der vermutete Gewinn von MOOCs bereits in früheren Online- und Distance-Learning-Innovationen enthalten. Gleichzeitig — und dieses Argument ist für den hier fokussierten Zusammenhang von Diversität, Didaktik und Technik gewichtiger — markiere die MOOCs-Innovation einen Sieg der Form über den Inhalt. So leide das MOOCs-Format an Schwächen hinsichtlich des Zugangs, des Inhalts, der Lernqualität, der Pädagogik, der schlechten Einbindung von schwachen Lernenden sowie am Ausschluss von Lernenden ohne spezielle Netzwerkfähigkeiten (Haggard, 2013, S. 4).

Die Lernerfahrungen von MOOCs-Nutzenden werden dabei in der Literatur auf zweierlei Weise gemessen. So gibt es einerseits Versuche, Lernerfahrungen auf statistischer Basis zu synthetisieren und auszuwerten. Andererseits existiert eine Reihe von individuellen Berichten, die ebenfalls systematisch ausgewertet werden (Haggard, 2013, S. 25). Eine Studie der Universität Edinburgh, an der in England die ersten MOOCs-Kurse<sup>3</sup> durchgeführt wurden, untersuchte 45 000 Nutzerinnen und Nutzer beim Eintritt, sowie 15 000 Nutzende beim Verlassen von insgesamt 6 MOOCs-Kursen, die insgesamt aus 176 Ländern kamen. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

Es existiert tatsächlich eine hohe Anzahl von kurzzeitigen Besuchern in MOOCs-Kursen, aber es gibt einen dramatischen Abfall der Teilnahme zwischen der Einschreibung und der ersten Kurswoche. Die Hauptgründe für den Eintritt in einen Kurs waren: Neugierde hinsichtlich MOOCs und Online-Lernen sowie der Wunsch nach Wissenserwerb. Karrierechancen und Abschlüsse waren weniger zentrale Motive (ebd., S. 29). Die

<sup>3</sup> Die Kurse waren eine Mischung aus MINT-Fächern und geisteswissenschaftlichen Fächern und beinhalteten u. a. eine Einführung in die Philosophie, Kritisches Denken, E-Learning und Digitale Kultur, Astrobiology, Ernährungswissenschaften. Vgl. <http://e.feu.de/moocs> (Zugriffsdatum 26.11.2017).

Verteilung der Teilnahme zwischen den Kursen nach der Einschreibung variiert sehr stark. Auch die Lernerwartungen sind alarmierend: Nur 3% der Lernenden, welche die Kurse vollständig absolvierten, sehen ihre Erwartungen daran erfüllt (ebd.).

Insgesamt verweisen diese und andere kritische Befunde auf einen z. T. erheblichen Mangel an bzw. eine sehr ungleiche Verteilung von Online-, Netzwerk- und Lernfähigkeiten, welche gerade MOOC-Lernumgebungen für erfolgreiches Lernen erfordern (ebd., S. 98). Neben den individuellen Kompetenzen werden damit — zumindest implizit — auch Diversitätsdimensionen wie Geschlecht und Nationalität thematisiert. Auch De Boer et. al (2013) fragen mit Blick auf Diversität danach, welche Variabilität sich bei den Hintergrundcharakteristika von 150 000 Studierenden beobachten lässt, die am ersten MOOCs-Kurs zum Thema Elektronisches Engineering des MIT teilgenommen haben. Fokussiert wird insbesondere die Variabilität bezüglich des Ortes und des Verhaltens der Studierenden beim Zugang und bei der Nutzung der Kursseite. Weiter wurden die Studierenden anhand einer Umfrage nach ihren erzielten Ergebnissen, Nutzungszielen und Motiven gefragt. Der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, der mit über 70% hier den größten Anteil ausmacht, wurde allerdings weder geschlechts- noch länderspezifisch ausgewertet, was den Versuch der Studie, einen hohen Grad der Variabilität im Hintergrund und im Verhalten der Studierenden darzustellen, deutlich schmälert. So gab es bei den international partizipierenden Studierenden z. B. große Unterschiede in der Art der Teilnahme (Registrierung, zeitliche Teilnahme, Aufgabenbewältigung) ohne dass diese jedoch auf Diversitätsdimensionen hin untersucht wurden (DeBoer et al, 2013, S. 2f.).

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass viele Studien, die sich mit den Chancen und Risiken von MOOCs befassen, zwar häufig didaktische Anforderungen für die Verbesserung von Kursen zu benennen versuchen, ihre Ergebnisse aber nicht auf wichtige Diversitätsdimensionen hin überprüfen. Dies ist erstaunlich, da gerade MOOCs die Partizipation diverser, heterogener Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglichen sollen. So gibt es zwar eine stetig wachsende Forschung über die Erfahrungen von Lernenden mit Technik (Nkuyubwatsi, 2013; Borgeman et al., 2008; De Freitas et al., 2010; Sharpe et al., 2010), die generell nahelegt, dass Lernende Technik als essentiell für das Lernen begreifen und eine Vielzahl von

Lernstrategien benutzen, die Mehrheit von MOOCs-Kursen wird derzeit allerdings in englischer Sprache angeboten (Conole, 2013) — was jedoch in der Forschung bislang nicht auf die hohen Abbruchquoten bezogen wird. Neben diesen hohen Abbruchquoten wird bei MOOCs auch die Konfusion und Frustration der Lernenden thematisiert: „(...) many participants complain that they are confused by the multitude of communication routes. Another common complaint relates to workload, i. e. the actual time required to complete the courses far exceeds the stated time allocation. Critics of xMOOCs argue that they represent a ‘step back’ pedagogically, re-instantiating didactic learning, which they argue does not translate well into the online learning environment“ (Conole, 2013, S. 11). Vorschläge, hier didaktisch gegenzusteuern, um z. B. soziale Inklusion von bislang ausgeschlossenen Lernenden zu erreichen, werden jedoch ebenfalls nicht auf zentrale Diversitätsdimensionen bezogen (u. a. Conole, 2013, S. 13 f.; Milligan et al., 2013). MOOCs bieten somit zwar technisch diversifizierbare und individualisierbare Lernpfade an, es wird aber derzeit noch nicht zwischen der Diversität der Lernstrategien und dem Diversitätsdimensionen und -Hintergründen der Studierenden unterschieden. Auch existieren unterschiedliche Bewertungen des didaktischen Wertes von MOOCs durch Praktikerinnen und Praktiker, aber ohne dass z. B. Dropout-Quoten oder erfolgreich bestandene Kurse auf Diversity hin untersucht werden. Gibt es eine länderspezifische Dropout-Quote? Welche MOOCs-Typen werden besonders — von welcher Personengruppe — bevorzugt genutzt? Erhöhen diversity-orientierte MOOCs die Teilnehmendenbindung von Frauen bzw. Personen mit Migrationshintergrund? Weiter fehlen in den Studien Anhaltspunkte darüber, wie es mit Blick auf die digitale Spaltung durch die sprachliche Gestaltung der Kursangebote bestellt ist — vorwiegend englische Kurse können zu Ausschluss und zur Marginalisierung, d. h. zur Abnahme und nicht Erhöhung von Diversität führen. Das Ausbleiben dieser Fragen hängt mit den zumeist eindimensionalen homogenen MOOCs-Teams zusammen, die sich selbst häufig unentendiert zum Vorbild nehmen und darüber vergessen, Fragen mit Blick auf Diversität zu stellen. Diese „I-Methology“ begrenzt somit deutlich den Forschungs- und Erkenntnisstand in Sachen MOOCs in Bildungs- und Berufskontexten.

## 5.4 Diversity/Gender-Anforderungen an MOOCs im MINT-Kontext

Sowohl für die Situation an deutschen Hochschulen wie bei der Diskussion um Pro und Contra von MOOCs fällt auf, dass der Zusammenhang von Diversität, MINT-Studiengängen und Technik (dynamische Lernumgebungen, interaktive eLearning-Angebote) kaum thematisiert wird. Will man die Stellschrauben einer anwendungsbezogenen Didaktik jedoch richtig einstellen, muss dieser Zusammenhang konsequent ins Zentrum gerückt werden.

So können Instrumente zum Einsatz kommen, die durch Usability-Aspekte einen niedrighschwelligigen Einstieg in die Lernumgebung bieten.

Das 2011 veröffentlichte TEDS-Framework (Scholl et al., 2011) bietet z. B. einen praxisnahen Maßnahmenkatalog, der systematische Gestaltungshinweise für virtuelle Lernumgebungen enthält. Hinsichtlich der Hauptkategorien Benutzerfreundlichkeit, Zugangsvoraussetzungen, Herausfiltern von Störungen, Qualitätsmerkmale, Datenschutz und Anpassbarkeit lassen sich dabei annähernd 100 Aspekte systematisch durchprüfen (Scholl et al., 2014, S. 112ff.). Um Diversity-Dimensionen erweitert, wäre dieses Tool sowohl quantitativ vergleichend wie qualitativ einsetzbar.

Doch auch wenn der technische und didaktisch relativ hohe Aufwand der Implementation eines TEDS-Systems nicht möglich ist, lässt sich durch die konsequente Umsetzung von Diversity/Gender-Aspekten im Bereich „MOOC“ Diversity/Gender verwirklichen, etwa, indem man folgende aufeinander bezogene Gestaltungsdimensionen bei der Entwicklung von MOOCs durchgängig berücksichtigt:

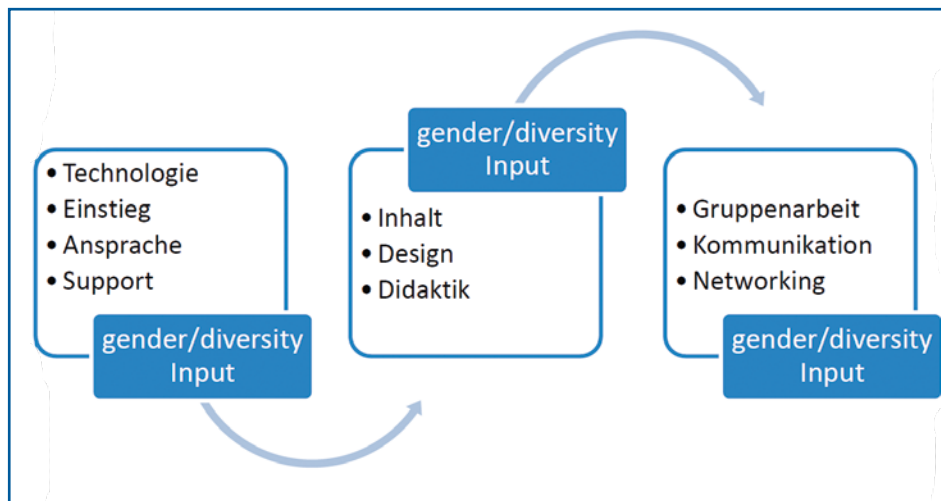
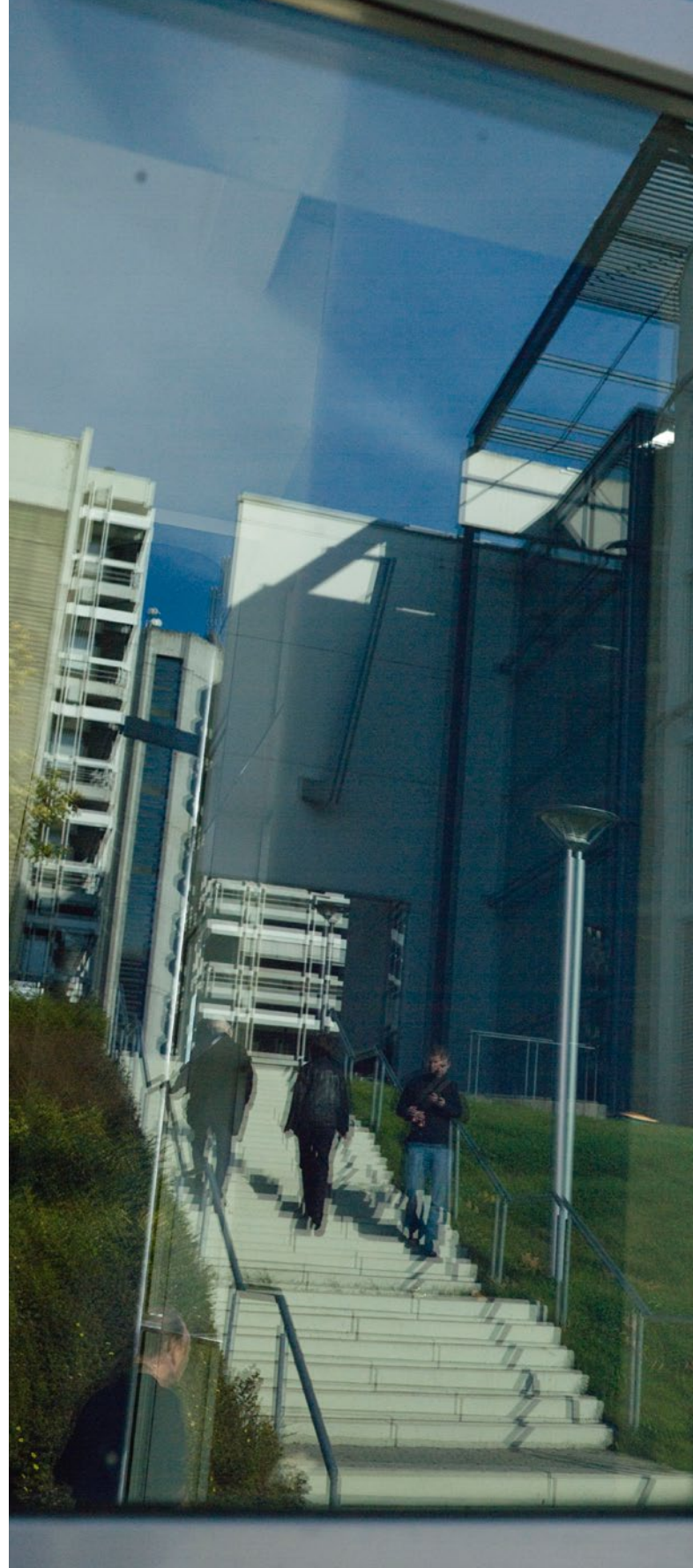


Abbildung 3:  
Diversity/Gender-orientierte  
Gestaltungsdimensionen in  
der MOOC-Entwicklung  
(Eigene Darstellung)



Diversitätsgerechte und anwendungsbezogene Hochschuldidaktik für die genannten Beispiele neuer Medien kann u. a. mit Maßnahmen zum Gender Mainstreaming (GM) erreicht werden. Leitlinie dieses seit über 10 Jahren in bundesweiten und europäischen Programmen verankerten Ansatzes ist es, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Blickt man auf den Zusammenhang von eLearning und Diversity, lässt sich zunächst festhalten, dass auch die bundesdeutsche Abbruchquote von eLearning-Angeboten nach wie vor sehr hoch ist. Gerade die Anmeldequote von Frauen und Personen mit Migrationshintergrund ist deutlich geringer als bei Männern ohne Migrationshintergrund. Die Abbruchquote von Frauen/Personen mit Migrationshintergrund ist ebenfalls höher als bei Männern ohne Migrationshintergrund. Diese Befunde aus dem Forschungsfeld eLearning und Diversity/Gender (u. a. Zauchner et al., 2007; Metz-Göckel et al., 2004; Jelitto, 2004) sollten in den MOOCs-Studien erneut geprüft und vor allem weiterentwickelt werden. Ein von Wiesner et al. (2004) entwickelter Leitfaden zum GM lässt sich dabei im Kontext neuer Medien direkt auf digitale Lehr- und Lernumgebungen in MINT-Fächern anwenden.



Ein hierzu entwickelter Plan sieht verschiedene Maßnahmen vor, mit denen sich die Usability und gleichzeitig auch die Diversitätsdimensionen beeinflussen lassen. Die meisten darin aufgeführten Maßnahmen lassen sich direkt in den MOOCs-Kontext transferieren und als diversity-orientierter Good-Practice-Guideline in die MOOCs-Kurse (in MINT-Bereichen) umsetzen:

## DIVERSITY/GENDER-DIMENSIONEN

## MOOC-MAßNAHMEN

### Diversity/Gender-orientierte Technologie?

Es sollte darauf geachtet werden, dass nur gestaltbare Technologien zum Einsatz kommen.

Insbesondere sollten neben der Zielgruppe generell auch die Personengruppen bei der Entwicklung und Umsetzung der Lernumgebung partizipativ eingebunden werden, die tendenziell zum Abbruch neigen (u. a. berufstätige Frauen mit Erziehungsaufgaben; junge bildungsferne Männer mit und ohne Migrationshintergrund; ältere Mitarbeiter/innen).

### Diversity/Gender-orientierter Einstieg

Unterschiedliche technische und länderspezifische Zugangsvoraussetzungen und Zeitzonen berücksichtigen.

Berücksichtigung von und Hinweise für unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Lernenden (z. B. Glossar eingebunden, weiterführende Erklärungen vorhanden und wählbar?).

Transparenz der Zuständigkeiten: who is who?

### Diversity/Gender-orientierte Ansprache?

Eine diversity/gender-orientierte und transparente Ansprache in Form, Bild und Sprache (Frauen wie Männer mit und ohne Migrationshintergrund sind im MOOCs abgebildet).

Es gibt explizite Hinweise, dass Diversity- und/oder Gender Mainstreaming-Strategien verfolgt werden, u. a. gendersensitive Sprache; mehrsprachige MOOCs-Angebote.





## DIVERSITY/GENDER-DIMENSIONEN

### Diversity/Gender-orientierter Support?

## MOOC-MABNAHMEN

Diversityorientierte (zeitsparende) Navigation: Symbole für Reduzierung von Sprachbarrieren, begrenzte Anzahl von Navigationsbäumen; interaktive Navigationshilfen etwa in Form „zuletzt besuchte Seite“; Wahlmöglichkeit zwischen lesen und hören; kreative grafische und textuelle Navigationshilfen; Hilfe-Glossar.

Kulturelle Vielfalt sollte beachtet und geschätzt werden, z. B. bei der Auswahl von IT-Administrator/innen, Avataren, (Erklär-)Videos.

Unterschiedliche technische Zugangsvoraussetzungen berücksichtigen (Laptop-Ausleihe).

Sprechstunde nach der Zielgruppe ausrichten (u. a. benötigen berufstätige Frauen bzw. Männer mit familiären Erziehungs- bzw. Pflegetätigkeiten Abendtermine für den Support).

### Diversity/Gender-orientierter Inhalt?

Gender- und länderspezifische lerntheoretische Aspekte und Lerngewohnheiten berücksichtigen!

Vielfältige interaktive (moderierte) diversity-orientierte Aufgaben und Beispiele anbieten. Stereotypisierungen und Androzentrismus vermeiden! Stärkung des mittleren Raums, d. h. (länderspezifische) männlich- und weiblich-konnotierte Aufgabenbeispiele (u. a. Auto- und Puppenbeispiele in der BRD etc.) zugunsten von Aufgabenbeispielen, die alle Geschlechter gleichermaßen interessieren und auch betreffen, u. a. gesellschaftliche Themen, Nachhaltigkeitsthemen und auch Handy-Beispiele. Auch stereotypische Aspekte in Status- und Ländergruppen dürfen nicht außer Acht gelassen werden. (Starke Verbreitung von eurozentrischen Sichtweisen in MOOCs vorhanden).

Niedrigschwellige, vielseitige, interaktive Lernangebote als Einzelarbeit (z. B. Test, Aufgabe mit anonymisierten Lernfortschrittsüberprüfungen) und Gruppenarbeit (Foren, Wiki, Blog) anbieten, die Transparenz der Eigen- und Gruppenleistung sowie eine Binnenbewertung ermöglichen.

## DIVERSITY/GENDER-DIMENSIONEN

## MOOC-MABNAHMEN

---

### Diversity/Gender-orientiertes Design?

Länderspezifische Aspekte berücksichtigen, z. B. Farbgebung und Design (Farbe grün ist heilig in Indien, die Farbe weiss ist eine Trauerfarbe in China, etc.).

Gender & Designfarbe. Rot-Grün-Blindheit (bei Männern) berücksichtigen.

Altersgerechte anpassbare Schrift.

Gestaltbare bzw. individuell anpassbare Oberflächen.

---

### Diversity/Gender-orientierte Didaktik?

In Anlehnung an die spezifischen Zielgruppen (Gender, Alter, etc.) partizipativ entwickeltes didaktisch durchdachtes, sichtbares Lernkonzept anwenden.

Transparenz und Wahlmöglichkeit zum zeitlichen Umfang des MOOCs-Angebots bereitstellen (Full-Time; Part-Time-Angebote; geblockte oder zusätzliche Angebote).

Erschließung der Struktur der elektronischen MOOCs-Lernumgebung mit einem Blick; übersichtlicher Einblick über alle und in alle MOOCs-Module, z. B. (interaktive) Gliederung logisch und transparent aufbereitet. (Langes Suchen erhöht die Abbruchquote).

Möglichkeit der Entscheidung für eine Lernform (technisch) und für bestimmte Lernprozesse (aufnehmendes behavioristisches Lernen, entdeckendes kognitivistisches Lernen, kooperatives konstruktivistisches Lernen).

Länderspezifische „Lerngewohnheiten“ sichten und umsetzen. (Stichwort: kleinschrittiges angeleitetes Lernen versus selbstständiges Lernen).

Diversity-orientierte Anerkennungsstrukturen und Feedbacks berücksichtigen. (Gamification und Badges werden gerne von jüngeren Teilnehmer/innen genutzt; Fortschrittsbalken für ältere sehr zielorientierte (häufig auch weibliche) Teilnehmer/innen, etc.).

---

## DIVERSITY/GENDER-DIMENSIONEN

## MOOC-MABNAHMEN

---

### Diversity/Gender-orientierte Gruppenarbeit?

Interaktive diversity- und genderbewusste Gruppenarbeit konzipieren und umsetzen, z. B. eignen sich Wiki-Gruppenaufgaben sehr gut, um die Leistungen von den eher zurückhaltenden Teilnehmer/innen offenzulegen und den gesamten Lernprozess von Beginn an zu verfolgen („Science in Aktion“). Dadurch ist es möglich, die häufig informelle (zumeist weibliche) Arbeit sichtbar zu machen und (neu) zu bewerten. Auch im asiatischen Raum sind Wikis stark verbreitet und werden gerne zum Wissensaustausch — Wissen in Aktion versus erkaltetes Wissen — genutzt.

Bei der Gruppenarbeit im Rahmen der MOOCs-Angebote müssen auch altersrelevante Aspekte (Grad an Technikaffinität) berücksichtigt werden.

Durch gezielte Intervention in der Gruppenbildung lassen sich stereotypisches Verhalten und das „Prinzip der Ähnlichkeit“ begegnen. (Möglichkeit der reflexiven Koedukation, Diversität in der Gruppe stärken).

---

### Diversity/Gender-orientierte Kommunikation?

Länderspezifische Zeitzone bei dem Einsatz von MOOCs beachten.

Niedrigschwellige (alternative) Angebote bereitstellen. Synchron und asynchrone Kommunikationsangebote (kostenlose Konferenz-Tools, Skype, Chatrooms, Internetforen, etc.) angepasst an die jeweilige Zielgruppe ermöglichen.

Netiquette (gemeinsam) festlegen. Minderheiten berücksichtigen.

Gender- und Länderspezifische Kommunikationsstile berücksichtigen und gegebenenfalls transparent gegensteuern falls einige Teilnehmer/innen „unsichtbar“ werden.

---

### Diversity/Gender-orientiertes Networking

Frauen neigen tendenziell dazu, sich in symmetrischen Netzwerken (unter Gleichgesinnten) zu organisieren. Männer orientieren sich stärker in hierarchischen Netzwerken (Utilitaristischen Netzwerken). Beides ist wichtig und sollte in den anschließenden Vernetzungen in Lerngruppen und darüber hinaus Verbreitung finden.

Diversity-orientierte Netzwerke sind im internationalen Kontext besonders erfolgreich.

## 5.5 Diversity/Gender-orientiertes MOOC am Beispiel des Projekts „Medienvielfalt in der Mathematik“

Ein Beispiel, wie die Umsetzung dieser Punkte für interaktive Lernumgebungen und MOOCs gelingen kann, stellen u. a. einige ausgewählte mathematische Lernpfade aus dem Projekt „Medienvielfalt in der Mathematik“ (<http://wikis.zum.de/medienvielfalt/Hauptseite>)<sup>4</sup> dar. Interaktive Lernpfade können — geschickt eingesetzt — eine Hilfe sein, um sowohl mathematische Handlungstypen wie Modellieren, Operieren und Interpretieren zu unterstützen und neue Zugänge zu mathematischen Inhalten zu finden, als auch überfachliche Kompetenzen wie etwa die Sozialkompetenz zu fördern. Werden diese interaktiven Angebote als open source-Version der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt, können sie auch als sog. MOOCs Entfaltung finden.

Durch die diversity/gender-orientierte Durchdringung der aufeinander bezogenen Dimensionen (Technologie, Einstieg, Ansprache, Support, Inhalt, Design, Didaktik, Gruppenarbeit, Kommunikation, Networking) wurden erstmalig Lernpfade — zusammen mit Lehrer/innen — konzipiert, die die Kategorien Gender und Diversity konsequent in den Fokus setzten und auf eine breite Lern- und Lehrgemeinschaft setzten.

Zunächst wurden die Lernpfade mithilfe von gestaltbaren Technologien umgesetzt, um die beteiligten Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, ihre Änderungen ohne Programmierkenntnisse direkt einfügen zu können. Die Entscheidung die Lernpfade als Wiki-Lernpfade zu konzipieren war somit naheliegend:

HTML-Lernpfade	Wiki-Lernpfade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Erstellung:</b> hoher Aufwand</li> <li>• <b>Veränderungen:</b> kaum möglich</li> <li>• <b>Darbietung:</b> viele Möglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Erstellung:</b> relativ einfach &amp; schnell</li> <li>• <b>Veränderungen:</b> jederzeit leicht möglich</li> <li>• <b>Darbietung:</b> Kompromisse nötig</li> </ul>

Abbildung 4: Gestaltbare Technologien bei der Lernpfadentwicklung (Erich & Schellmann, 2008)

<sup>4</sup> Im Rahmen der von den Initiativen ACDCa, GeoGebra, mathe online und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, HWR Berlin durchgeführten Projekte stehen zahlreiche Computerwerkzeuge sowie eine große Anzahl unterschiedlich aufbereiteter Lehr- und Lernmaterialien als Lernpfade zur Verfügung. Für eine Übersicht der evaluierten Lernpfade siehe <http://wikis.zum.de/medienvielfalt/Hauptseite> (Zugriffsdatum 9.2.2017).

Bei den Wiki-Lernpfaden „Medienvielfalt in der Mathematik“ handelt es sich somit um internetbasierte Lernumgebungen, die mit einer Sequenz von aufeinander abgestimmten Arbeitsaufträgen strukturierte Pfade durch interaktive Materialien anbieten, auf denen Lernende handlungsorientiert, selbsttätig und eigenverantwortlich auf ein Ziel hin arbeiten. Sie besitzen dabei eine Bausteinstruktur und können von Lernenden auf Basis ihres jeweiligen Leistungsstandes ausgewählt werden, bieten individuell benutzbare Hilfen sowie regelmäßige Aufforderungen zum eigenverantwortlichen Formulieren, Experimentieren und Reflektieren an (Roth, 2015, S. 8). Schlüsselindikatoren für die Qualität eines Lernpfades sind dabei die Handhabung (Werkzeugkompetenz), die methodische Unterrichtseinbindung (Methodenkompetenz) sowie die technisch-organisatorische Verfügbarkeit. Die technische Ausgereiftheit dieser Computeranimationen und interaktiven Darstellungen wurde dabei auf sinnvolle diversity- und genderorientierte Aufgabenstellungen abgestimmt, die auch unterschiedliche Lerntypen ansprechen sollten, um erfolgreich zu sein (Wiesner et al., 2015, S. 30).

Hervorzuheben ist der didaktische Hinweis, der für jeden Lernpfad zugeschnitten und umgesetzt wurde. Dazu ein Beispiel:

### ***Didaktischer Hintergrund***

Dieser Lernpfad versucht durch motivierende Beispiele einen selbsttätigen Zugang zu diesem mathematischen Inhalt zu ermöglichen. Die dynamischen Applets dienen dabei einer bestmöglichen Unterstützung der Unterstützung des Lernprozesses. Dabei soll die Schüler/innen zu einem ein hoher Grad an Verantworten für ihren Lernprozess geführt werden. Es wird versucht viele Sinne anzusprechen und unterschiedliche Lernangebote anzubieten.

### ***Genderaspekte***

In folgenden Bereichen werden Genderaspekte berücksichtigt:

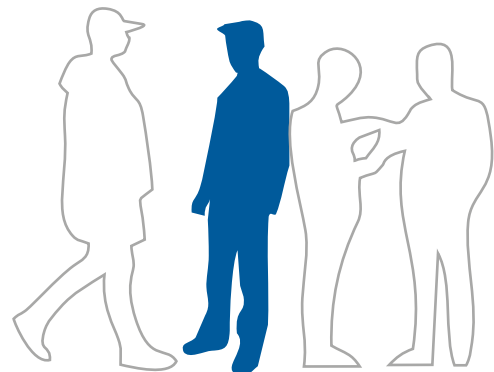
Es werden/es wird

**Inhalte und Material:** der Aufgabenkontext bei allen Beispielen neutral gewählt, sodass sowohl Mädchen als auch Burschen gleichermaßen angesprochen werden. Es handelt sich meist um innermathematische Problemstellungen. Die Bilder sind durchwegs geschlechtsneutral.

**Genderbewusste Sprache:** eine genderbewusste Sprache in allen Texten und Aufgaben verwendet und beide Geschlechter sichtbar gemacht bzw. geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet

**Genderansätze in den Lernmaterialien:** es werden an mehreren Stellen interaktive (Experimentier-)Anteile eingesetzt, kreative Lernangebote gemacht, mathematische Inhalte exaktifiziert. Verschiedene Lerntypen werden durch differenzierte Angebote angesprochen.

Abbildung 5:  
Didaktik & Gender am  
Beispiel des Lernpfads  
Pythagoras (Süss-Stepancik)





Bei der Entwicklung der Lernpfade im Projekt „Medienvielfalt in der Mathematik“ wurde u. a. stark darauf geachtet, möglichst alltagsnahe und schüler/innennahe Anwendungsbeispiele zu verwenden (u. a. Handy-, Tier- und Sektglas-Beispiele). In den letzten Jahren wurde neben den Einzug von Alltagsbeispielen in der Mathematik zunehmend darauf geachtet, mathematische Lehrbücher unter dem Blickwinkel von Stereotypisierungen zu (de-)konstruieren (vgl. u. a. Moser et al., 2013; Wiesner & Wiesner-Steiner, 2015; Kriege, 1995; Wedl & Bartsch, 2015). Gemeint ist, dass Aufgabenstellungen und Beispiele sich nicht mehr entlang kultureller bzw. geschlechtsspezifischer Stereotypisierungen darstellen sollten. Die sicherlich gängigen Beispiele sind Statusstereotypisierungen (Manager/Assistentin, Arzt/Patientin) oder Beispiele, die kulturelle bzw. geschlechtsspezifische Dualismen perpetuieren. Dazu zählen u. a. die Verwendung von einerseits Raumschiff- bzw. Auto-Beispielen oder andererseits Barbiepuppen- bzw. Ponyhof-Beispiele, um gezielt Jungen bzw. Mädchen anzusprechen. Auch „kulturelle Einschreibungen“ zwischen „reich“ und „arm“, und diese Kontexte mit Hautfarben und kulturellen Bräuchen zu vermischen, sind problematisch und wenig sachdienlich. Mittlerweile gibt es jedoch technikdidaktische Ansätze, die einen „mittleren Raum“ stärken, der beispielsweise bezogen auf Geschlechterkonstruktionen Jungen wie Mädchen gleichermaßen in den Bann zieht (vgl. dazu u. a. Wiesner, 2008; Moser et al., 2013; Wedl & Bartsch, 2015). Diesen von mir auch als „mittleren Raum“ bezeichneten Ansatz, markieren u. a. Zirkus-, Fahrrad-, Handy- oder Tierbeispiele, die nicht mehr mit einem bestimmten Geschlecht assoziiert werden. Im Kern geht es also um vielfältige Angebote für Lernende aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten, die sowohl entsprechend, aber auch quer zum Lerntypendiskurs mit seinen auditiven, visuellen, kommunikativen und motorischen Typen liegen (vgl. Wisniewski & Vogel, 2013; Looß, 2001; Zauchner et al., 2007).

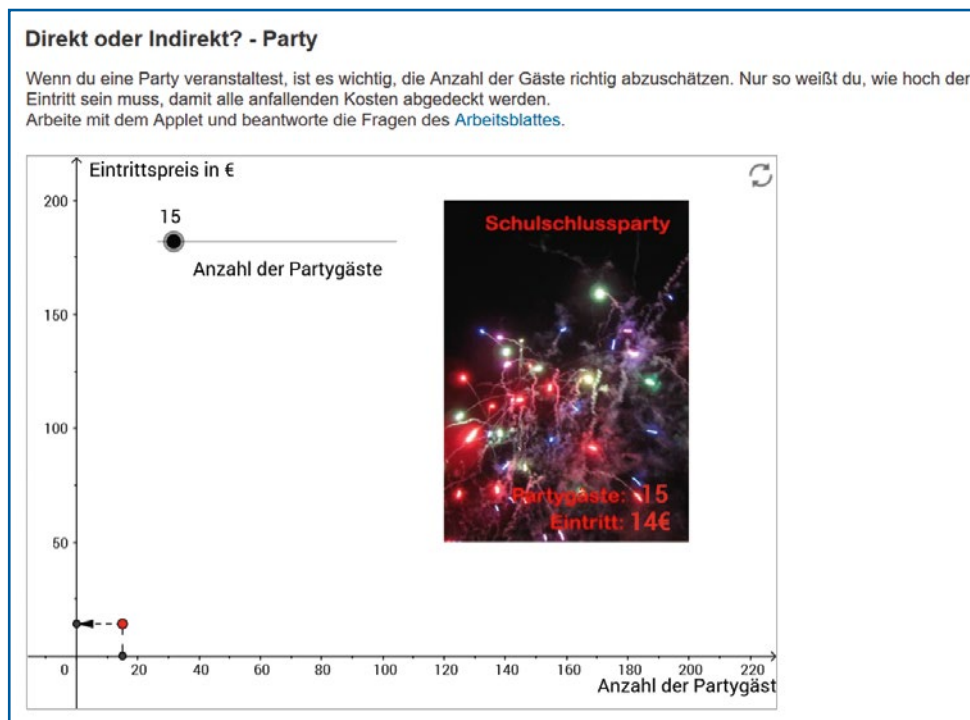


Abbildung 6:  
 Aufgabenstellung & Gender  
 am Beispiel des Lernpfads  
 „Direktes und indirektes  
 Verhältnis“  
 (Bierbaumer et al., 2011)

Wichtig sind aber auch didaktische Hinweise und Begleittexte, die gender- und diversity-orientierte Lernszenarien für interaktive Lernpfade mitliefern. So stellen Untersuchungen zum Einsatz von Rechnern unter Genderaspekten im Schulunterricht fest, dass immer noch die Jungen einen direkteren Zugang haben und auch gerne die handelnden Personen sind (vgl. Dickhäuser, 2002; Thoma, 2004; Kaiser, 2008). Diese Beispiele verdeutlichen, dass Diversity-Aspekte nicht nur auf der Inhaltsebene verwirklicht, sondern im Rahmen des didaktischen Konzeptes eines interaktiven Lernangebots auch von den Lehrkräften reflektiert werden müssen. So sollte bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen darauf geachtet werden, dass keine Teilung der Geschlechter entlang technischer und inhaltlicher Aspekte vorgenommen werden. Durch gezielten Rollenwechsel oder die Maßnahme einer „reflexiven Koedukation“ (zeitweise Trennung der Geschlechter) profitieren beide Geschlechter im hohen Maße durch die Schulung sogenannter vernachlässigter Kompetenzen innerhalb der Gruppenarbeit. Gerade die Stärkung der Ergebnisdokumentation innerhalb der Lernpfade wurde — in der begleitenden Evaluation der Mathelernpfade — mit Blick auf das Geschlechterverhältnis als gezielte Jungenförderung mehrfach positiv hervorgehoben (Wiesner & Wiesner-Steiner, 2015, S. 27-45). Dieser Ansatz scheint somit für beide bzw. alle Geschlechter ebenso förderlich wie notwendig zu sein.

Gerade vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lerntypen und Kenntnisstände ist es dabei wichtig, dass der cognitive load der Lernenden nicht zu groß wird, dass es mit anderen Worten nicht zu viele Möglichkeiten gibt. Insgesamt wurde im Rahmen der auf die mathematischen Lernpfade bezogene Expert/innenbefragung betont, dass der erfolgreiche Einsatz von Lernpfaden immer konkret davon abhängt, mit welchen technischen und didaktischen Ermöglicungen, Freiheitsgraden und Einschränkungen verschiedene Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit mit Interaktivität, Eigentätigkeit und Experimentieren jeweils verknüpft werden, um Kompetenzen zu erwerben. Diversityaspekte dürften dabei nicht





nur auf der technischen, organisatorischen und inhaltlichen Ebene verwirklicht werden (z. B. Mehrsprachigkeit, Inklusion von technisch nicht so versierten Studierenden, Vermeidung von Geschlechtsstereotypisierungen), sie müssten vielmehr im Rahmen eines didaktischen Konzeptes auch von den Lehrenden reflektiert werden (Wiesner & Wiesner-Steiner, 2015, S. 27-45).

An dieser Stelle wird zweierlei mit Blick auf die MOOCs-Entwicklung deutlich, einerseits müssen die verwendeten Materialien in Hinblick auf die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerkohorte angepasst werden und auch diversity- und genderorientiert reflektiert werden. Andererseits wird aber auch deutlich, dass hochwertiges didaktisches Material in Form von MOOCs keinesfalls eine Lehrpersönlichkeit ersetzen kann, sondern lediglich gute Lehre unterstützen, bereichern und diversity-bewusst erweitern kann.

## 5.6 Fazit

Betrachtet man die Verwendung von Technik im Rahmen von Lernprozessen, zeigt sich, dass Technik Wissen, Aktivitäten und Handlungsformen nicht nur stark mitformt und in bestimmte Richtungen lenkt, sondern oft auch erst hervorbringt. Das klassische Beispiel ist die Einführung des Fließbandes, mit dem moderne Arbeitsteilung im Industriebetrieb auf eine Weise möglich wurde, die trotz ihrer gewaltigen Produktivitätseffekte von der Industriesoziologie lange Zeit als Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit bzw. als Dequalifizierung menschlicher Arbeit interpretiert wurde. Technik ist dabei nicht neutral, die konkrete Gestalt der Technik ist vielmehr immer gesellschaftlich



geprägt und verändert umgekehrt die Gesellschaft; ebenso ist Technik nicht diversitätsneutral, sie ist vielmehr Ergebnis einer technischen UND sozialen Interaktion. Günter Ropohl betont daher, technisches Handeln sei grundsätzlich als sozio-technisches Handeln anzusehen (Ropohl, 1991, S. 19). Andere Autor/innen gehen einen wichtigen Schritt weiter, indem sie der Technik ein handlungsnormierendes Potential zusprechen (Joerges, 1989; Rammert & Schulz-Schaeffer, 2002). Ähnlich wie in Giddens Theorie der Strukturierung (Giddens, 1988), der dies für soziale Strukturen so sieht, ermöglicht und beschränkt Technik menschliches Handeln gleichzeitig und beeinflusst dabei unsere Intentionen.

Diese grundlegende ungewohnte Perspektive ist gerade für Mensch-Technik-Interaktionen an Hochschulen von großer Bedeutung, bei denen es um Wissens- und Kompetenzerwerb geht, da Technikentwicklung und -anwendung hier in besonderem Maße neuen Formen sozialer Regelungen mitverantwortet, die über Arbeitsmöglichkeiten, Integration und Teilhabe oder Ausgrenzung und Isolation entscheiden. Didaktisch klug einge-

setzt wird m. E. die Technik neuer Medien und elektronischer Lernumgebungen dabei selbst zum „didaktischen Akteur“ (Wiesner-Steiner et al., 2008), der über den Anteil von Diversität in MINT-Fächern qualitativ wie quantitativ mitentscheidet.

Obwohl viele MOOCs häufig praxisnah gestaltet sind, bedeutet dies nicht, dass sie automatisch auch alltagstauglich und diversity/gender-orientiert sind. Für die zukünftige MOOCs-Entwicklung ergibt sich daher die permanente Herausforderung alle beteiligten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure partizipativ in den Entwicklungsprozess „mitzudenken“ und kontinuierlich mehrdimensional diversity-orientiert einzubinden. Oder anders formuliert, ein JeKaMi<sup>5</sup>-MOOCs im Sinne Wikipedia, d. h. die absichtsvolle grenzenlose sozio-technische Vermischung von Laien- und Expert/innenwissen. In Richtung Diversity jedoch noch unbedingt ausbaufähig.



<sup>5</sup> Ein „Jeder kann mitmachen“-MOOCs



## 5.7 Literatur

Aretz, Hans-Jürgen; Hansen, Katrin (2003): Erfolgreiches Management von Diversity. Die multikulturelle Organisation als Strategie zur Verbesserung einer nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit. In: Zeitschrift für Personalforschung 17 (1), S. 9 – 36.

Bierbaumer, Irma; Dorfmayr, Anita; Klinger, Walter; Stepancik, Evelyn (2011): Mikro-Lernpfad: Direktes und indirektes Verhältnis. Regionales Fachdidaktikzentrum für Mathematik und Informatik. Online verfügbar unter [http://rfdz.ph-noe.ac.at/fileadmin/Mathematik\\_Uploads/Medienvielfalt/Medienvielfalt3/lernpfad\\_direktes\\_indirektes\\_verhaeltnis/iv\\_dv\\_final/index.htm](http://rfdz.ph-noe.ac.at/fileadmin/Mathematik_Uploads/Medienvielfalt/Medienvielfalt3/lernpfad_direktes_indirektes_verhaeltnis/iv_dv_final/index.htm), zuletzt geprüft am 26.11.2017.

BMBF (2013): Perspektive MINT. Wegweiser für MINT-Förderung und Karrieren in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/perspektive\\_mint.pdf](https://www.bmbf.de/pub/perspektive_mint.pdf), zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Borgeman, Christine; Abelson, Hal; Dirks, Lee; Johnson, Roberta; Koedinger, Kenneth R.; Linn, Marcia C; et al. (2008): Fostering learning in the networked world: the cyberlearning opportunity and challenge. A 21st Century Agenda for the National Science Foundation. Report of the NSF task force on cyberlearning. Hg. v. National Science Foundation.

Charta der Vielfalt. Online verfügbar unter <http://www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Clark, Donald (2013): What is Plan B? Not Plan A! Online verfügbar unter <http://donaldclarkplanb.blogspot.se/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Conole, Gráinne (2013): MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. Hg. v. RED, Revista de Educación a Distancia. Online verfügbar unter <http://www.um.es/ead/red/39/>, zuletzt geprüft am 13.08.2017.



DeBoer, Jennifer; Seaton, Daniel; Stump, Glenda; Breslow, Lori (2013): Diversity in MOOC Students' Backgrounds and Behaviors in Relationship to Performance in 6.002x. Proceedings of the Sixth Learning International Networks Consortium Conference. Online verfügbar unter <http://tll.mit.edu/sites/default/files/library/LINC%20'13.pdf>, zuletzt geprüft am 13.08.2013.

De Freitas, Sara; Conole, Gráinne (2010): Learners experiences. How pervasive and integrative tools influence expectations of study. In: Rhona Sharpe, Helen Beetham und Sara de Freitas (Hg.): Rethinking Learning for a Digital Age. London: Routledge, S. 15 – 30.

Dickhäuser, Oliver; Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002): Erlernte Hilflosigkeit am Computer? Geschlechterunterschiede in computerspezifischen Attributionen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, t Jg. 49 (H. 1), S. 44 – 55.

Eirich, Maria; Schellmann, Andrea (2008): Entwicklung und Einsatz internetgestützter interaktiver Lernpfade. In: mathematik lehren 146, S. 59 – 62.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Haggard, Stephen (2013): The Maturing of the MOOC. Literature Review of MOOCS and other forms of online learning. Hg. v. Department for Business, Innovation and Skills. [www.gov.uk/bis](http://www.gov.uk/bis). Online verfügbar unter [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/240193/13-1173-maturing-of-the-mooc.pdf), zuletzt geprüft am 11.08.2017.

Jelitto, Marc (2004): Gender Mainstreaming beim e-Learning. Online verfügbar unter <http://marcjelitto.de/tagungen/darm2004/volltext.pdf>, zuletzt geprüft am 26.11.2017.

Joerges, Bernward (1989): Technische Normen — Soziale Normen? In: Soziale Welt, 40 (H. 1/2), S. 242 – 258.

Kaiser, Astrid (2008): Sachunterricht aus der Gender Perspektive. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): Basiswissen Sachunterricht. Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neue Zugangsweisen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, (3), S. 146 – 168.

Looß, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Die Deutsche Schule, 93 (2), S. 186 – 198.

Metz-Göckel, Sigrid; Schelhowe, Heidi; Wiesner, Heike; Kamphans, Marion; Zorn, Isabel; Drag, Anna; et al. (2004): Abschlussbereich des Begleitprojekts „Gender Mainstreaming-Medial (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Online verfügbar unter [http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/media/projekte/gender-mainstreaming/GM\\_Abschlussbericht\\_Teil\\_1\\_28072005.pdf](http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/media/projekte/gender-mainstreaming/GM_Abschlussbericht_Teil_1_28072005.pdf), zuletzt geprüft am 28.11.2017.

Milligan, Colin; Littlejohn, Allison; Margaryan, Anoush (2013): Patterns of engagement in connectivist MOOCs. In: Journal of Online Learning and Teaching, 9 (2), S. 149. Online verfügbar unter [http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan\\_0613.htm](http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.htm), zuletzt geprüft am 13.08.2017.



Moser, Franziska; Hannover, Bettina; Becker, Judith (2013): Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter (un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. In: GENDER–Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 5 (3), S. 77 – 93.

Nkuyubwatsi, Bernard (Hg.) (2013): Evaluation of Massive Open Online Courses (MOOCs) from the learner’s perspective. EC-TEL. Paphos, Zypern: Academic Conferences International Limited.

Rammert, Werner; Schulz-Schaeffer (Hg.) (2002): Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Ropohl, Günter (1991): Technologische Aufklärung. Beiträge zur Technikphilosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Roth, Jürgen (2015): Lernpfade–Definition, Gestaltungskriterien und Unterrichtseinsatz. In: Jürgen Roth, Evelyn Süss-Stepancik und Heike Wiesner (Hg.): Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3 – 25.

Scholl, Hans J.; Eisenberg, Michael B.; Dirks, Lee; Carlson, Timothy S. (2011): The TEDS framework for assessing information systems from a human actors’ perspective. Extending and repurposing Taylor’s Value-Added Model. In: Journal of the Association for Information Science and Technology, 62 (4), S. 789–804.

Scholl, Margit; Ehrlich, Peter; Wiesner-Steiner, Andreas; Edich, Denis (2014): Akzeptanzsicherung und benutzerorientiertes Qualitätsmanagement in elektronischen Lernprozessen. In: Dagmar Lück-Schneider und Erik Kraatz (Hg.): Kompetenzen für zeitgemäßes Public Management. Herausforderungen für Forschung und Lehre aus interdisziplinärer Sicht; zum 25. Jubiläum der Glienicker Gespräche. 1. Aufl. Berlin: edition sigma (HWR Berlin Forschung, 56/57), S. 249 – 262.

Sharpe, Rhona; Beetham, Helen; De Freitas, Sara (Hg.) (2010): Rethinking learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences. London: Routledge.

Steuer, Linda (2015): Gender und Diversity in MINT-Fächern. Eine Analyse der Ursachen des Diversity-Mangels. Zugl.: Iserlohn, BiTS-Hochsch., Masterarbeit. Wiesbaden: Springer (BestMasters).

Stifterverband McKinsey & Company (Hg.) (2013): McKinsey-Hochschulbildungsreport 2010 – 2020. Online verfügbar unter [https://www.mckinsey.de/files/hochschul-bildungs-report-2020\\_ausgabe-2013.pdf](https://www.mckinsey.de/files/hochschul-bildungs-report-2020_ausgabe-2013.pdf), zuletzt geprüft am 13.08.2017.

Süss-Stepancik, Evelyn (o.J.): Didaktischer Kommentar: Pythagoras. Hg. v. Regionales Fachdidaktikzentrum für Mathematik und Informatik. Online verfügbar unter [http://rfdz.ph-noe.ac.at/fileadmin/Mathematik\\_Uploads/Medienvielfalt/Medienvielfalt3/lernpfad\\_pythagoras/pythagoras/home/didaktischer\\_kommentar\\_pythagoras.pdf](http://rfdz.ph-noe.ac.at/fileadmin/Mathematik_Uploads/Medienvielfalt/Medienvielfalt3/lernpfad_pythagoras/pythagoras/home/didaktischer_kommentar_pythagoras.pdf), zuletzt geprüft am 26.11.2017.

Thoma, Susanne; Frauen Geben Technik Neue Impulse eV (2004): Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen: Wirkstoff Verlag. Online verfügbar unter <http://susanne-thoma.de/files/2010/09/THOMA>, zuletzt geprüft am 13.02.2017 (13.08.2017 - nicht mehr verfügbar).

Tripp, Ina; Büschenfeldt, Maika (2013): Diversity Management als Gestaltungsansatz eines Jobportals für MINT-Fachkräfte und

KMU. Hochschule für Wirtschaft und Recht, Harriet Taylor Mill Institut. Berlin (Discussion Paper 22). Online verfügbar unter <http://www.harriet-taylor-mill.de/images/docs/discuss/DiscPap-22.pdf>, zuletzt geprüft am 13.08.2017.

Watrinet, Christine (2008): Indikatoren einer diversity-gerechten Unternehmenskultur. Zugl.: Karlsruhe, Univ., Diss, 2007. Karlsruhe: Univ.-Verl. Karlsruhe.

Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag.

Wiesner, Heike (2008): "Bühne Natur- und Technikwissenschaften: Neuere Ansätze aus dem Gender-Diskurs". In: Petra Lucht und Tanja Paulitz (Hg.): Recordierungen des Wissens. Stand und Perspektiven der Geschlechterforschung in Naturwissenschaft und Technik; Campus Verlag 2008, S. 31 - 49.

Wiesner, Heike; Wiesner-Steiner, Andreas (2015): Einschätzungen zu Lernpfaden – Eine empirische Exploration Jürgen Roth, Süß-Stepancik und Heike Wiesner (Hg): Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27 – 45.

Wiesner, Heike; Zorn, Isabel; Schelhowe, Heidi; Baier, Barbara; Ebkes, Ida (2004): Die zehn wichtigsten Gender-Mainstreaming-Regeln bei der Gestaltung von Lernmodulen (The Ten Most Important Gender Mainstreaming Rules for Creating E-Learning Modules). In: i-com/Zeitschrift für interaktive und kooperative Medien, 3 (2/2004), S. 50 – 52.

Wiesner-Steiner, Andreas; Wiesner, Heike; Schelhowe, Heidi; Luck, Petra (2008): The Didactical Agency of Information Communication Technologies for Enhanced Education and Learning. In Lawrence A. Tomei (Hg): Information Communication Technologies for Enhanced Education and Learning: Advanced Applications and Development, Hershey, PA: IGI Global, S. 59 - 75.

Wisniewski, Benedikt; Vogel, Andreas (Hg.) (2013): Schule auf Abwegen. Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Zauchner, Sabine; Siebenhandl, Karin; Wagner, Michael (Hg.) (2007): Gender in e-Learning and Educational Games. A Reader. Innsbruck: Studien Verlag.





## 6 Impulssammlung zu Gender Mainstreaming in der mediengestützten Fernlehre

*Antonia Weber, Köln 2017*

Diese Impulssammlung möchte Lehrende an der Fernuniversität in Hagen nachhaltig dabei unterstützen, die eigene Lehre gendersensibel<sup>1</sup> zu gestalten. Kompaktlösungen, wie Sie Ihre Lehre gendersensibel gestalten, kann diese Impulssammlung aber nicht liefern. Denn, bei Empfehlungen zu „Gender in der Lehre“ steht man verschiedenen Herausforderungen gegenüber. Das Thema ist erstens sehr breit gefächert. Neben Inhalt, Didaktik und Fachdidaktik kommen auch organisatorische und curriculare Spezifika der Hochschule bzw. der Fakultät hinzu. Allein in der Didaktik gibt es nicht den einen Baukasten, aus dem man anhand gewisser Kriterien „sein“ didaktisches Design ableiten kann (vgl. Reinmann, 2013). Eine weitere Herausforderung ist der Forschungsstand zu „Gender in der Lehre“. Es gibt mehrere Veröffentlichungen, aber sowohl die empirische Evidenz wie auch die didaktisch fundierten Gestaltungsanleitungen wurden noch nicht veröffentlicht.

<sup>1</sup> Gendersensible Lehre wird definiert als Lehre, die auf der Erkenntnis fußt, dass geschlechtergebundene Zuschreibungen zu Ungleichheit führen, Gender eine Konstruktion ist und in Folge dessen aktiv darauf hingewirkt wird, die Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft zu enthierarchisieren.



Die hier gegebenen Impulse für eine gendersensible, mediengestützte Lehre bauen auf Erfahrungswissen einzelner Autor\*innen<sup>2</sup> auf, fassen Empfehlungen aus Leitfäden anderer Hochschulen oder Bildungsinstitutionen<sup>3</sup> zusammen, beachten Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Projekten<sup>4</sup> (die jedoch einen spezifischen Fokus hatten und nicht unbedingt zur Verallgemeinerung geeignet sind), ebenso wie wissenschaftliche Veröffentlichungen<sup>5</sup>. Sehen Sie die Impulssammlung deswegen als Kompass hin zu einer gendersensiblen Lehre, nicht als eine Anleitung.

Sie finden in den folgenden Kapiteln Impulse zur Reflexion und auch Ideen für die eigene Lehrpraxis. Die Kapitel unterteilen sich in Didaktik, gendersensible Sprache, Inhalt, Betreuung, die Gestaltung von Medien sowie Evaluation. Am Ende eines jeden Abschnitts finden Sie Impulse für die Praxis, welche am Ende der Broschüre noch einmal kompakt nachgelesen werden können.

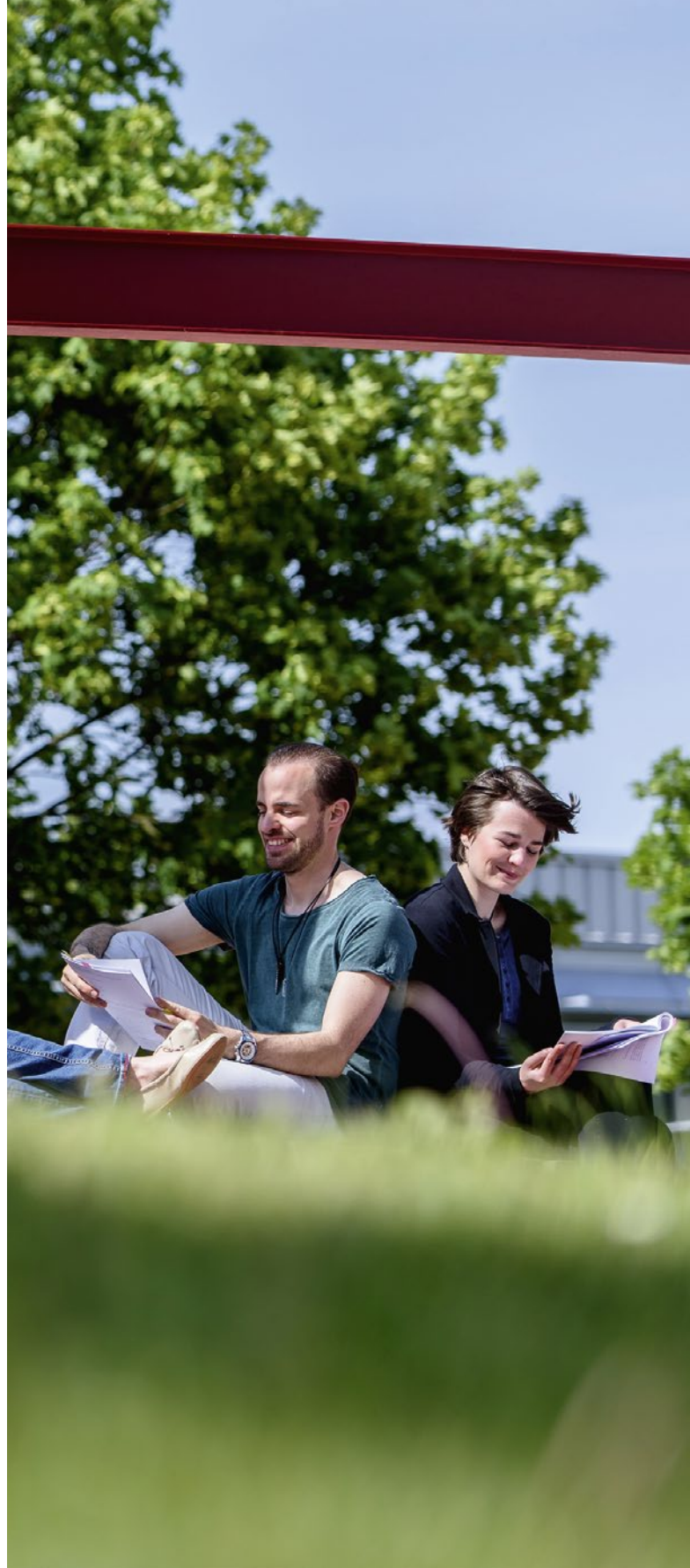
In dieser Broschüre werden Sie auch Impulse und Ideen finden, die mit der gegenwärtigen Praxis an Ihrer Hochschule nicht vereinbar sind bzw. scheinen. Gender Mainstreaming ist ein Change-Prozess und damit sind Änderungen der Praxis das Mittel und erklärtes Ziel. Beteiligen Sie sich daran, diese Veränderungen zu initiieren und mitzugestalten.

<sup>2</sup> Spieß 2006 und 2008.

<sup>3</sup> Bildungsnetz Berlin (o. J.); Buchmayr & Falzeder, 2009; Czollek & Perko, 2015; Die Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln, 2014; Pauschenwein & Sfirni, 2009; Gindl et al., 2007; Perko & Czollek, 2008; Wiesner et al., 2004.

<sup>4</sup> Adamus et al., 2009; Bütow, 2016; Haubner et al., 2009; Kamphans et al., 2004; Müntz, 2002.

<sup>5</sup> Babka & Posselt, 2016; Curdes et al., 2007; Dehler & Gilbert, 2010; Derichs-Kunstmann et al., 1999; Fröhlich-Steffen, 2013; Hannover & Kessels, 2008; Holthaus et al., 2012; Jansen-Schulz, 2008; Kaschuba, 2005; Kamphans & Auferkorte-Michaelis, 2007; Kampshoff & Wiepcke, 2012; Kessels et al., 2016; Kosuch, 2010; McSparran & Young, 2001; Nikoleyczik et al., 2008; Wiesner et al., 2004; Zauchner-Studnicka, 2013.







## 6.1 Didaktik

In empirischen Studien wird wiederholt festgestellt, dass Frauen und Männer unterschiedliche Lerninteressen, Lernstrategien und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Lernen haben (vgl. Moschner, 2009). Bei Frauen werden z. B. öfter Memorising- und Kontrollstrategien empirisch festgestellt, bei Männern eher Elaborationstechniken. Die empirischen Befunde an sich sind in den einzelnen Studien aber sehr vage und verschiedene Studien widersprechen sich (Ziegler & Dresel, 2006). Es ergibt sich daraus keine klare Erkenntnislage zu Unterschieden der Lernfähigkeit, sondern vielmehr weisen die Indizien darauf hin, dass die Sozialisation der Geschlechter einen Einfluss auf die Motivation, Fähigkeiteneinschätzung und Zielorientierung von Lernenden hat (Ziegler & Dresel, 2006, S. 380). Die Bildungsforscherinnen Bettina Hannover und Ursula Kessels erklären empirisch feststellbare Effekte bei Frauen und Männern über die Bildungsbiographie von Mädchen und Jungen, wobei unterschiedliche Fähigkeiten antrainiert und ausgebaut wurden (Hannover & Kessels, 2008, S. 117).

Ein Beispiel aus der Hochschulpraxis deutet in die gleiche Richtung:

In einer Untersuchung an der Medizinischen Universität Wien wurde nach den Gründen des unterschiedlichen Abscheidens von Frauen und Männern in einer Prüfung gefragt (Haidinger et al., 2008). Frauen schnitten in dieser Prüfung seit Jahren schlechter ab, obwohl sie mit den besseren Schulnoten in das Studium starteten.

Es stellte sich in der empirischen Studie heraus, dass zum Bestehen dieser Prüfung — aufgrund der Fülle des Lernstoffes — eine gewisse Lernstrategie notwendig war: das oberflächliche Lernen. Die Notwendigkeit für diese Lernstrategie fußte nicht auf einer bewussten Entscheidung im Curriculum. Sie hatte aber zur Folge, dass Männer und Frauen zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen.

Frauen wählten in dieser Prüfung mehrheitlich eine Lernstrategie des verstehenden Lernens, wodurch die Fülle des Stoffes nicht bewältigt werden konnte. Der Grund für die Wahl dieser Lernstrategie war eine messbar höhere Selbstunsicherheit im Hinblick auf das Bestehen der Prüfung. Männer wiesen eine höhere Selbstsicherheit auf, lernten daher eher oberflächlich und hatten damit mehr Erfolg. Der Lernerfolg war also hier nicht abhängig von der Lernfähigkeit oder den vorherigen Erfolgen, sondern von der Selbstsicherheit.

Die Studie liefert keine Hinweise auf den Ursprung der Selbstunsicherheit bei Frauen, noch ob dies als ein empirisch feststellbares geschlechtsspezifisches Merkmal gelten kann.

In der didaktischen Ausgestaltung von Lehre müssen daher Genderaspekte beachtet werden, weswegen im nächsten Abschnitt die Genderforschung und die Hochschul- bzw. Fernlehrrdidaktik „quergedacht“ wird. Da sich eine explizite Genderdidaktik noch nicht etabliert hat, soll dies als Einführung gelten. Anschließend folgen konkrete Empfehlungen für die Lehre an der FernUniversität Hagen.

Aus den Erkenntnissen der Frauen-, Geschlechter- und Genderforschung der nunmehr letzten 150 Jahre folgt für die Hochschullehre die Erkenntnis, dass

- a) Bildung nicht geschlechtsneutral ist und die Hochschule kein neutraler Ort. Geschlecht und deren Hierarchisierung spielen in jeder sozialen Handlungssituation eine Rolle, damit auch in der Hochschulbildung (Kaschuba, 2005, S. 68).<sup>6</sup>
- b) Vorstellungen zu Geschlecht kulturelle und soziale Konstrukte sind, was der Begriff Gender umschreibt.<sup>7</sup>

Daraus folgen — wie bereits am Anfang der Broschüre erläutert — nach Maßstäben des Gender Mainstreamings für die Gestaltung der Lehre die folgenden konkreten Forderungen:

- a) Die Enthierarchisierung von Geschlecht an der Hochschule über die Herstellung von Chancengleichheit und Gleichstellung aller Lernenden (und Lehrenden).
- b) Dass Forschung und Lehrpraxis dazu beitragen muss, „Zuschreibungen qua Geschlecht“ zu dekonstruieren und die Herstellungsmechanismen der Konstruktion aufzudecken und abzuschaffen.

Wie bereits erwähnt, steckt die Genderdidaktik noch in den Kinderschuhen, jedoch liefert sowohl die Genderforschung als auch die konstruktivistische Didaktik bereits wertvolle Erkenntnisse für die Hochschulpraxis. Daher sollen kurz die erkennt-

nisttheoretischen Grundlagen der Genderforschung vorgestellt werden, um dann didaktische Überlegungen abzuleiten.

War die frühe Frauen- und Geschlechterforschung bis in die 1980er Jahre darauf fokussiert die Unterdrückung und Ungleichbehandlung von Frauen in der Gesellschaft zu erforschen und aufzuzeigen, so ereignete sich mit der Etablierung der Genderforschung ab Anfang der 1990er Jahre eine Fokusverschiebung hin zu den Mechanismen, die diese Ungleichheit produzieren (Frey Steffen, 2006, S. 71f.). Nun stand nicht mehr die Differenz zwischen Mann und Frau im Fokus und wie man diese Differenz verkleinern könnte, sondern welche Mechanismen diese Differenz überhaupt produzieren. Geschlecht wurde nun nicht mehr biologistisch bzw. als gegeben definiert.

Die Genderforschung wurzelt — neben der Systemtheorie und der Dekonstruktion — im (Radikalen) Konstruktivismus (Babka & Posselt, 2016, S. 17), welcher die Existenz objektiver Wahrheiten verneint. Diese (auch erkenntnistheoretische) Theorie geht davon aus, dass Erkenntnis immer relativ und subjektiv gebunden ist (Collin, 2008, S. 12). Menschen sind nicht in der Lage objektive Wahrheiten über die Umwelt zu erlangen, sondern Wissen basiert auf der Interpretation der Umwelt. Menschen konstruieren also Erkenntnis und tun dies immer in Beziehung zu ihrer Position in der Welt. Erkenntnis ist damit kontextgebunden (ebd., S. 50). Die Arbeiten von Maturana und Varela (zuerst 1987) lieferten biologische und neurophysiologische Argumente für diese Theorie. Knorr-Cetina steuerte Anfang der 1980er Jahre Forschungsergebnisse über die Relativität und Standortgebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnis bei, indem sie nachwies wie naturwissenschaftliches Wissen im Labor konstruiert wird (Knorr-Cetina, 2012; vgl. auch Collin, 2008, S. 59ff.). Über diese konstruktivistische Fundierung erklärt sich auch die grundlegend wissenschaftskritische Haltung der Genderforschung.

<sup>6</sup> Zur Ungleichbehandlung von Studierenden in Lehrveranstaltungen siehe z. B. die empirische Beobachtungsstudie von Münst 2002. Für die Auswirkungen curriculärer und didaktischer Entscheidungen auf den Lernerfolg von Frauen und Männern siehe z. B. die Evaluationsstudie von Haidinger et al. 2008. Für die Auswirkung des Geschlechts auf wissenschaftliche Karrieren siehe z. B. Beaufäys 2003.

<sup>7</sup> „Der Begriff »Gender« wurde 1955 von dem US-amerikanischen Psychologen John Money in die Sexualwissenschaften eingeführt, um die Diskrepanz zwischen physiologischen Geschlechtsmerkmalen und den soziokulturellen Bedeutungen von Weiblichkeit und Männlichkeit beschreiben zu können. Während der Terminus Sex im Englischen auf das biologische Geschlecht verweist, bezeichnet Gender die soziokulturellen Merkmale der Geschlechter sowie die entsprechenden sozialen Geschlechterrollen in ihrer kulturellen, historischen und diskursiven Bestimmtheit — ein Gedanke, der auch schon in Beauvoirs Diktum »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es« angelegt ist.“ (Babka & Posselt, 2016, S. 56). Siehe dazu auch Kapitel 4 in dieser Broschüre.



Auch in der Didaktik wurden Impulse des Konstruktivismus rezipiert.<sup>8</sup> Die konstruktivistische Erwachsenenbildung z. B. geht davon aus, dass Wissen ein Konstrukt ist und leitet daraus Konsequenzen für das Lernen ab. Lernen ist hier nun nicht mehr das Aufnehmen objektiver Erkenntnisse, die von einer Person zur nächsten weitergereicht werden (also z. B. von einer Dozentin an einen Studenten). Lernen wird hier als subjektives Nachvollziehen von Konstrukten verstanden, wobei der Akt des Nachvollziehens und Erschließens nicht von außen steuerbar ist.

Leben und Lernen wird im Modus der „Auslegung“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 8) bewerkstelligt, die Ergebnisse dieser Auslegung sind subjektiv.

Damit justiert die konstruktivistische Erwachsenenbildung die Rolle von Lehrenden neu. Denn wenn Menschen die eigenen Konstrukteur\*innen von Wissen sind, dann sind Lehrende nicht mehr Träger\*innen von objektiver Wahrheit. Gute Lehre im Sinne der konstruktivistischen Didaktik ist dann „nur“ das Ermöglichen von subjektiver Erkenntnis durch z. B. Impulse oder die Schaffung eines Erfahrungsraums. Neben den Implikationen für die Rolle der Lehrenden, folgen auch Annahmen zur Rolle der Teilnehmer\*innen von Bildungsangeboten. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung weist darauf hin, dass „der Teilnehmer“ ein Konstrukt ist, welches auf einer „Durchmischung von Sinnzuschreibungen“ basiert, „die von Wissenschaft, Sprache, Zeitgeist sowie Subjektivität und Interessen gleichermaßen geprägt sind.“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 31). Die Vorstellung wie „die Studierenden“ oder „der Studierende“ ist, wird damit als Konstrukt benannt.

<sup>8</sup> Für die Schulpädagogik insbesondere von Kersten Reich und Reinhard Voß weiterentwickelt. Für die Erwachsenenbildung von Rolf Arnold und Horst Siebert (u. a. 2006).




Arnold und Siebert führen dies weiter für die Erwachsenenbildung aus, nehmen dabei aber keine spezifische Gender- oder Hochschulperspektive ein. Ihre Aussagen sind jedoch sowohl auf Lehrende an der Hochschule wie auch auf Zuschreibungen aufgrund geschlechtlicher Merkmale übertragbar. Zum „Konstrukt von Teilnehmenden“ stellen sie fest:

„Indem z. B. der Erwachsenenbildungsforscher oder die Erwachsenenpädagogin die Realität ihrer Teilnehmer wahrnimmt bzw. wahrzunehmen glaubt, greifen beide implizit oder explizit auf Begriffe, Interpretationen, Deutungsmuster, Alltagserfahrung und Kulturelles zurück, die es ihnen erlauben, sich das ‚Erlebte‘ stimmig und plausibel zu deuten, über das Erlebte einen Konsens zu erzielen und entsprechend zu handeln. Dadurch wiederum werden — letztlich aufgrund der in das Handeln eingeflossenen Interpretationen, Bewertungen usw. — soziale Sachverhalte geschaffen, die Ausdruck dieser Deutungen sind und ihrerseits wiederum zur erneuten Deutung Anlass geben. Auf diesem Weg werden Teilnehmer als Angehörige einer Klasse oder eines Lebensmilieus (...) wahrgenommen, d. h. ‚konstruiert‘ und entsprechend ‚behandelt‘.“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 27f.)

In ähnlicher Weise hat auch Benedetto Vertecchi, ein italienischer Pädagoge, zum Ende der 1990er Jahre auf die Konstruktion von Studierenden in der Fernlehre hingewiesen (Vertecchi, et al., 1998<sup>9</sup>). Er weist — auch hier unabhängig von der Beschäftigung mit Geschlecht — auf die Vorstellung von Lehrenden über Studierende hin. Dabei sei eine Differenz festzustellen, zwischen der Vorstellung von Lehrenden über Studierende (der Autor nennt sie im generischen Maskulinum „virtuelle Lerner“) und den Attributen realer Studierender („reale Lerner“). Mit Attributen meint er deren Lernfähigkeit oder Interessen. Infolge der Konstruktion der „Lerner“ würden die Lehrmaterialien des Fernstudiums auf Basis eines Konstrukts über Lernende verfasst und der Lernerfolg (ebenso wie der Lehrerfolg) hänge davon ab, wie gut sich die Studierenden an dieses Konstrukt anpassen könnten (ebd., S. 33). Das Problem dabei ist: „Wenn der Unterschied zwischen dem virtuellen und dem realen Lerner nicht allzu groß ist, ist der Anpassungsprozess nicht besonders aufwendig, doch je größer diese Differenz ist, desto mühsamer wird er“ (ebd.). Eine stereotypische Sichtweise auf Studierende (aufgrund des Geschlechts, der Herkunft oder der sexuellen Orientierung) lastet jenen damit eine Anpassungsleistung an.

<sup>9</sup> Die Publikation wurde veröffentlicht vom Zentralen Institut für Fernstudienforschung der Fernuniversität Hagen und ist online zugänglich: [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir\\_mods\\_00000350](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000350).





Aus einer Perspektive der gendersensiblen Lehre (ebenso wie einer diversity- und queergerechten Lehre) sollte die Zumutung der Anpassung aber umgekehrt werden und auf Seiten der Lehrenden liegen. Vertecchi bezeichnet dies als „gute Didaktik“:

„Eine gute Didaktik zeichnet sich nämlich durch ihre vermittelnde Rolle aus, d. h., durch ihre Fähigkeit, die Unterschiede zu kompensieren, die den virtuellen Empfänger einer Nachricht, die darauf ausgerichtet ist, den Lernvorgang zu produzieren, vom realen Empfänger trennen.“ (ebd., S. 44)

Damit dies gelingen kann, folgen Empfehlungen für eine gendersensible Didaktik.

### wichtige Literatur

Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): **Konstruktivistische Erwachsenenbildung**. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Curdes, Beate; Marx, Sabine; Schleier, Ulrike; Wiesner, Heike (Hg.) (2007): **Gender Lehren - Gender lernen in der Hochschule**. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS-Verlag.

Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): **Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik**. Wiesbaden: Springer VS.

## wichtige Literatur

Literatur

### Konstruktivistische Didaktik nutzen

Auf die Eignung der Methoden Konstruktivistischer Didaktik für gendersensible Lehre wird in unterschiedlichen Veröffentlichungen hingewiesen (Fröhlich-Steffen, 2013, S. 61 und Nikoleyczik et al., 2008, S. 104f.).

Die Aufgabe der Lehrenden ist in diesem Didaktikverständnis Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Die Methoden dienen vor allem der Förderung des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens, durch z. B. Fallstudien, problembasiertes Lernen, forschendes Lernen oder Portfolio-Arbeit. Zentral ist dabei auch, den Lernenden lebensweltnahe Zugänge zu Themen zu ermöglichen.



Wie dies in unterschiedlichen Fächern und in der Fernlehre aussehen kann, ist nur im Einzelfall bestimmbar. Im **Methodenpool zur konstruktivistischen Didaktik** (<http://e.feu.de/methodenpool>) von Kersten Reich (Universität zu Köln) finden Sie Anregungen zu Methoden für Ihre Lehre. Ebenso ist es im MINT-Bereich möglich konstruktivistisch zu arbeiten (siehe Nikoleyczik et al., 2008).

Arbeiten Sie mit Methoden der Konstruktivistischen Didaktik!

**Impuls**  
Impuls

### Subjektorientierung

Wie aus den Ausführungen oben hervorgeht, kann die Wahrnehmung von Studierenden durch Konstruktion verzerrt werden. Richten Sie daher den Blick auf die einzelnen Subjekte, fern ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Geschlecht, Nationalität, Bildungshintergrund, sexuelle Orientierung) und nehmen Sie Studierende in ihrer Individualität wahr. In der Fernlehre ist dies eine Herausforderung und kann wahrscheinlich nicht über tiefere Kenntnisse der einzelnen Studierenden, sondern nur über die Sensibilisierung für Konstrukte erfolgen. Achten Sie daher verstärkt darauf, wie Sie über „die Studierenden“ denken und sprechen. Universitäre Gremien sind dafür z. B. ein guter Übungsplatz, weil dort Konstrukte über (nicht anwesende) Studierende kollektiv erzeugt und bestätigt werden.

Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit zudem verstärkt auf das individuelle Lernverhalten, welches Ihre Studierenden mitbringen. Nehmen Sie also nicht pauschal an, dass Frauen und Männer unterschiedlich lernen, egal ob sie bereits Erfahrungen in diese Richtung gemacht haben. Reflektieren Sie auch, über welche Kriterien Sie Ihre Studierenden „sehen“ und „einsortieren“.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> In einer qualitativen Studie an der Universität Magdeburg (Schulze et al., 2015) z. B. wurde nachgewiesen, dass dort die Wahrnehmung stark über die angenommene Leistungsfähigkeit gesteuert wird. Studierende, die aktiv in der Lehrveranstaltung sind (und damit das Lehrkonzept der Lehrenden annehmen und bedienen), werden als „leistungsstark“ wahrgenommen, die restlichen Studierenden nicht. Die alternative Deutung für Nicht-Teilnahme wäre, dass das Lehrkonzept für diese Studierenden nicht passt oder sie es begründet ablehnen.



Fokussieren Sie also auf das spezifische Lernverhalten von Personen (illustriert in Abbildung 1), statt z. B. zu unterstellen, dass Frauen mehr kommunizieren möchten als Männer. Geben Sie stattdessen allen Studierenden die Option offen in der Lehrveranstaltung mit anderen Lernenden zu kommunizieren.

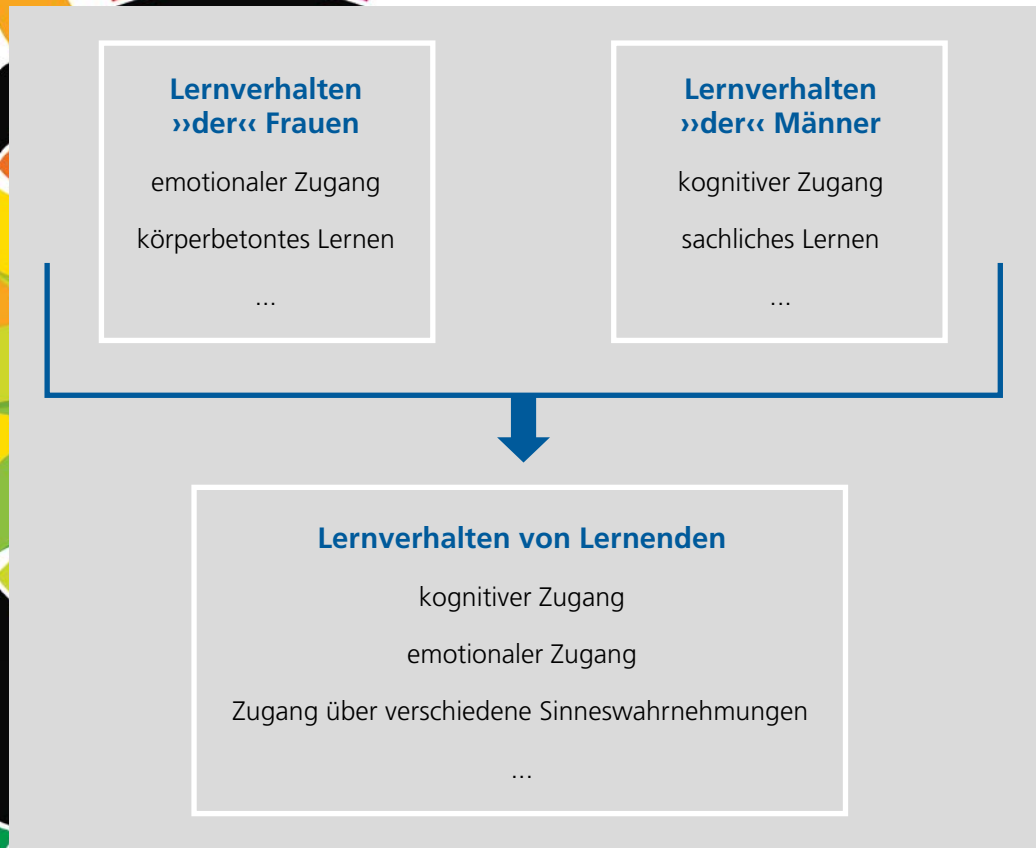


Abbildung 1:  
Umgang mit unterschiedlichem  
Lernverhalten  
(Czollek & Perko, 2015, S. 29)

Fragen Sie sich auch, für wen Ihre Lehrveranstaltung gemacht ist: Welche Person zieht das Optimum aus Ihrem Lehrangebot? Überlegen Sie in einem zweiten Schritt, ob alle Personen in Ihrer Lehrveranstaltung diese Eigenschaften mitbringen (können).

### Impuls

Reflektieren Sie Ihre Wahrnehmung „der Studierenden“ und nach welchen Kriterien Sie Studierende beurteilen!

Konzentrieren Sie sich auf das einzelne Subjekt in Ihrer Lehrveranstaltung mit unterschiedlichen Stärken, Schwächen, Zugängen und Bedürfnissen!

### Begleitende Befragungen

Ein Mittel, die Lehrveranstaltung auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen zuzuschneiden, ist der Weg über Befragungen zu Beginn und während der Lehrveranstaltung.



## Eingangsbefragung

Um die Verschiedenheit unter Ihren Studierenden sichtbar zu machen, können Sie die Umstände und Gewohnheiten des Lernens zu Beginn der Veranstaltung anonym in offenen Fragesettings erfragen. Überlegen Sie dazu, welche Bereiche für Ihre Lehrveranstaltung relevant sind und leiten Sie daraus Ihre Fragen ab.

### Interessant könnte sein:

Dimension	Fragen
Lernen	Wie lernen Sie am besten?  Zu welchen Lern- und Übungsformen hatten Sie in der Vergangenheit einen schweren Zugang? Warum war das Ihrer Meinung nach so?  Welche Lern- und Übungsformen wünschen Sie sich in Ihrem Studium?
Ziel/Motivation	Welche Erwartungen haben Sie an sich selbst in dieser Lehrveranstaltung?  Was ist Ihr Ziel in dieser Lehrveranstaltung?  Interessieren Sie sich für dieses Fach bzw. das Thema?
Vorwissen	Welche Vorbildung bringen Sie für das Thema dieser Lehrveranstaltung mit?  Haben Sie beruflichen Bezug zum Fach bzw. zum Thema?
Lebensumstände	Gibt es Umstände in Ihrem Leben, die zur Folge haben, dass Sie sich nicht in der Form Ihrem Studium widmen können, wie Sie dies möchten?
Studieren mit Medien	Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Online-Tools an der FernUniversität in Hagen oder woanders gemacht?  Welche Lerntechnologien wünschen Sie sich in Ihrem Studium?

Tabelle 1: Mögliche Fragen für Eingangsbefragung



Bewusst werden an dieser Stelle nicht die persönlichen Merkmale zur Abfrage vorgeschlagen (so z. B. Alter, Geschlecht, Anzahl der Kinder), da diese zu Konstruktionen und stereotyper Wahrnehmung führen können.

Weiterhin birgt eine anonyme Umfrage die Möglichkeit, die Beteiligung unter den Studierenden zu erhöhen und gewährleistet, dass Ihr Urteil bei der Bewertung von Leistungen nicht beeinflusst wird.

Sie sollten außerdem vermeiden, geschlossene Fragen (Single- oder Multiple-Choice) zu verwenden. Eine Operationalisierung dahingehend, alle Ausprägungen der Realität in Items abzudecken, scheint ein anspruchsvolles Unterfangen zu sein. Durch die Operationalisierung der Antworten können Sie im Grunde nur die Welt erfassen, die Sie bereits kennen. Auch wenn Umfragen mit offenen Fragen in großen Lehrveranstaltungen Zeit für die Auswertung in Anspruch nehmen, sollten Sie einen Versuch wagen. Sie könnten z. B. mit ein bis zwei Fragen beginnen, die Sie persönlich interessieren und beobachten, wie die Auswertung Ihr Bild über „die Studierenden“ und Ihr didaktisches Vorgehen verändert. Sie können Befragungen selbstständig erstellen und online durchführen (Informationen dazu: <http://e.fe.u.de/umfragen>).

Sollten Sie eine Abfrage mit geschlossenen Fragen durchführen wollen und/oder anderweitige Unterstützung diesbezüglich benötigen, so ziehen Sie Kolleg\*innen aus dem Bereich der **Gleichstellung** (<http://e.fe.u.de/gleichstellungpersonen>) und der Evaluationsabteilung (**Team Evaluation/Qualitätsmanagement**) (<http://e.fe.u.de/evaluation>) hinzu.

Erfragen Sie die Umstände und Präferenzen des Lernens unter Ihren Studierenden!

**Impuls**  
Impuls







## Prozessbegleitung

Erfragen bzw. erfassen Sie während der Lehrveranstaltung, wie gut Studierende mit dem Lernangebot arbeiten können. Erfragen Sie, wo Probleme entstehen oder ein Konzept gut funktioniert. Auch hier können online-basierte Fragetools genutzt werden.

Eine dezidierte Methode zur Erfassung des Lernverhaltens ist das Verfassen von Lerntagebüchern seitens der Studierenden. Dabei stellen Sie eine konkrete fachliche Aufgabe und bitten die Studierenden, ein Lernjournal über die benötigte Zeit, die angewandte Lernstrategie, die auftretenden Probleme, das Vorankommen im Stoff etc. zu führen. Sie erhalten dadurch einen Überblick, wie mit Ihren Materialien umgegangen wird und welche Probleme damit (nicht) entstehen. Sie stärken weiterhin die Studierenden im methodischen Arbeiten, da sie sich mit dem Lernen an sich auseinandersetzen. Das Lernjournal können Sie technisch z. B. mit einem **Blog** (<http://e.feu.de/zmiblog>) umsetzen.

Bei der Prozessbeobachtung gilt es auch, die Möglichkeiten technischer Tools auszureizen. Erkundigen Sie sich bei den Kolleg\*innen der **Koordinationsstelle für E-Learning und Bildungstechnologien des ZMI** (<https://ekoo.fernuni-hagen.de/team/>), welche Aktivitäten der Studierenden in moodle etc. erhoben bzw. bereitgestellt werden können.

Überprüfen Sie während der Lehrveranstaltung, wie das Lernangebot angenommen wird!

**Impuls**  
Impuls

## Mit Lehr-/Lernzielen arbeiten

Die Arbeit mit Lernzielen gehört zu den allgemeinen hochschuldidaktischen Prinzipien und ist an sich keine genderspezifische Forderung. Diese Herangehensweise hilft jedoch dabei, sich über Ihre Lehrziele klar zu werden. Reflektieren Sie dabei — ganz im Sinne der konstruktivistischen Didaktik — auch, wie restriktiv Ihr Verständnis von Lernen ist und inwieweit sich das in den Lernzielen für die Studierenden und den Prüfungsformen niederschlägt.

### Links

**Lernziele theoretisch:** Lehre laden. Downloadcenter für inspirierende Lehre (<http://e.feu.de/lehreladen>) der Ruhr-Universität Bochum

**Lernziele praktisch:** Wiki „Lehre Praktisch“ des ZMI: Wiki Hauptseite (<http://e.feu.de/lehrepraktisch>), Unterseite zu Lehrzielen (<http://e.feu.de/lehrziele>)

Arbeiten Sie mit Lehr-/Lernzielen, um Ihr Lehrszenario zu reflektieren!

**Impuls**  
Impuls

## Offenheit und Vielfalt des Lernweges

Schinzl und Ruiz Ben (2002, S. 17) plädieren bei der Umsetzung von gendersensibler Lehre für offene Lehr- und Lernsettings. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass eine Grundlage an Planung vorhanden ist, die Studierenden jedoch mehrere Szenarien bzw. Optionen zur Auswahl haben. Der konkrete Weg für einzelne Studierende wird erst im Verlauf der Lehrveranstaltung anhand des Lernverhaltens entschieden.

Die Flexibilität des Lehrsettings ist eine Herausforderung in der Fernlehre, aber durch digitale Werkzeuge und Kommunikationstools einfacher als jemals zuvor. So ermöglicht allein das Programm Adobe Connect die Option regelmäßiger Sprechstunden, Online-Referate und Online-Gruppenarbeit an denen eine Vielzahl von Studierenden teilnehmen können.





Offene Lehrsettings können auch über das Angebot verschiedener Lern- und Übungsformen realisiert werden, zwischen denen die Teilnehmenden wählen. So wählen Studierende, denen das Schreiben liegt, die Bearbeitung einer Aufgabe in einem **Wiki** (<http://e.fe.u.de/zmiwikis>) in moodle. Andere können Leistungen erwerben, indem sie Wissensabfragen in Form von Tests absolvieren (z. B. über das **Online-Übungssystem** (<http://e.fe.u.de/uebung>) der FernUniversität in Hagen). Menschen mit theoretischem Interesse können in offenen Lernpfaden mit Grundlagentexten arbeiten, wieder andere wählen Projektarbeit.

Ermöglichen Sie in diesem Rahmen auch Formen des kooperativen Lernens, indem Sie Aufgaben für Gruppen stellen (z. B. Bearbeitung eines **Glossars** (<http://e.fe.u.de/glossar>) oder **Workshops** (<http://e.fe.u.de/workshop>) in moodle oder den freiwilligen Zusammenschluss von Studierenden fördern (z. B. durch **Foren** (<http://e.fe.u.de/foren>) in moodle oder **Lerngruppen in Adobe Connect** (<http://e.fe.u.de/lerngruppe>)).

Wie konkret ein offenes Szenario mithilfe digitaler Tools in Ihrer Lehre aussehen kann, ist abhängig vom Fach, den Lehr-/Lernzielen und vielem mehr. Für die Erarbeitung erhalten Sie Beratung und Unterstützung bei der Koordinationsstelle für E-Learning und Bildungstechnologien des ZMI (Mail: [ekoo@fernuni-hagen.de](mailto:ekoo@fernuni-hagen.de)).

Planen Sie ein offenes Lehrsetting, in welchem Sie flexibel auf das Lernverhalten Ihrer Studierenden reagieren können!

**Impuls**  
Impuls

#### Links

**Methoden:** **Lehre Laden.** Downloadcenter für inspirierte Lehre. (<http://e.fe.u.de/lehreladen>)  
Ruhr-Universität Bochum.

**Netzgestützte Lehre an der FernUniversität in Hagen:** **Wiki Lehre Praktisch** (<http://e.fe.u.de/lehrepraktisch>) und **FernUniToolguide** (<http://e.fe.u.de/toolguide>).

## Fachliches und methodisches Vorwissen benennen

Studierende an der FernUniversität in Hagen haben zum Großteil individuelle Berufserfahrungen oder Vorkenntnisse aus einem anderen Studium. Das heißt einerseits, dass Inhalte sehr gut mit Praxisfällen oder auch wissenschaftlichen Inhalten verknüpft werden können. Andererseits bringen die Studierenden aber sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Um allen in dieser heterogenen Gruppe den gleichen Lernerfolg zu ermöglichen, sollten die fachlichen und methodischen Vorkenntnisse zu Beginn einer Lehrveranstaltung, einer Lehr-/Lerneinheit, eines Moduls etc. explizit benannt werden. So erhalten die Studierenden die Chance, fehlendes Vorwissen zu adressieren.

Um die Vorkenntnisse zu testen, können Sie Self-Assessments anbieten (zu den **Umsetzungsoptionen** (<http://e.feu.de/selfassessment>) an der FernUniversität in Hagen). Einen besonderen Mehrwert haben diese Self-Assessments dann, wenn Empfehlungen gegeben werden, wie identifizierte Schwächen aufgearbeitet werden können (z. B. durch Empfehlung von Lehrbüchern oder Materialien im Internet).

Machen Sie die notwendigen methodischen und fachlichen Vorkenntnisse für Ihre Veranstaltung transparent!

Weisen Sie auf Angebote hin, mit denen fehlende Vorkenntnisse aufgeholt werden können!

**Impuls**  
Impuls

FernUniversität in Hagen

Proposed pilot action  
work p

- Edinburgh: Hi ho silver
- Vlaardingen: task for
- Hagen: Training for c
- Leverkusen: Traini



## 6.2 Gendersensible Sprache

Gendersensible Sprache hat zum Ziel, dass die Subsummierung aller Geschlechter (also Frauen, Personen eines dritten Geschlechts, Transmenschen etc.) unter die männliche Bezeichnung aufgelöst wird. Das Ziel ist eine inklusive oder neutrale Sprache.

### Grundlagen

Die deutsche Sprache ist an vielen Stellen dominiert von der männlichen Form, d. h. Berufsbezeichnungen und Begriffe sind männlich, Frauen werden nicht explizit genannt. Worte wie „Ansprechpartner“, „Zahnarztpraxis“ oder „jedermann“ sind Beispiele dafür. In den 1970er Jahren entstand, nach Impulsen aus den USA, in Deutschland die feministische Linguistik, die auch heute noch auf patriarchale Praktiken der deutschen Sprache hinweist.<sup>11</sup> Zu diesen Praktiken gehört die Unsichtbarkeit von Frauen und die Abwertung, die von weiblichen Bezeichnungen ausgeht („Sei kein Mädchen!“). Dieser Sprachgebrauch verhindert die Gleichstellung der Geschlechter, weswegen seit den 1990er Jahren in Nordrhein-Westfalen die Gesetzgebung nach und nach angepasst wurde. In der aktuellen Fassung des Landesgleichstellungsgesetzes (LGG NRW) heißt es in §4, Satz 2:

„In der internen wie externen dienstlichen Kommunikation ist die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern zu beachten.“

## §4, Satz 2 LGG NRW

In §2 (1) 5. LGG NRW werden die Universitäten in Trägerschaft des Landes als Geltungsbereich genannt. Damit ist die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Sprache auch an der FernUniversität in Hagen (zumindest innerhalb des Verwaltungshandelns) zu beachten. Dies schließt sämtliche interne und externe schriftliche wie mündliche Korrespondenz, Formulare und Internetseiten mit Verwaltungsinformationen ein.

<sup>11</sup> Grundlegend dafür war Trömel-Plötz 1984.



## Umsetzung

Die gendergerechte Sprache ist jeweils ein Produkt der Zeit, die Grundlagen sind jedoch:

- Eindeutigkeit:** Es sollte klar hervorgehen, wer gemeint ist.
- Repräsentation:** Alle Geschlechter müssen repräsentiert werden.
- Diskriminierungsverbot:** Sprache darf kein Werkzeug der Diskriminierung sein.

Alternativen zum generischen Maskulinum gibt es viele. Welche Umsetzung Sie wählen, ist nicht entscheidend. Beachten Sie, dass es nicht die richtige Form gibt. Wichtig ist, dass Sie mit Ihrem Sprachgebrauch reflektiert und kritisch umgehen und diesen hinterfragen. Sie können auch ausprobieren, welche Form Ihnen am ehesten zusagt und welche Reaktionen Sie auf den jeweiligen Sprachgebrauch von anderen Personen erhalten. Sie müssen sich auch nicht immer für nur eine Form entscheiden. Auch in der vorliegenden Broschüre wurden verschiedene Sprachformen genutzt.

Wichtig ist, dass Sie wissen, wen Sie mit welcher Form ansprechen und wen nicht, wen Sie ausschließen und wen Sie meinen. Die folgenden Ausführungen zeigen Ihnen die Unterschiede der verschiedenen Sprachformen auf:

### (1) Explizite Nennung von Geschlecht:

#### **Binäre Formen, womit die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit bestehen bleibt:**

- **Doppelform:** Studentinnen und Studenten
- **Splitting:** ein/e Student/in
- **Klammer:** Student(in)
- **Binnen-I:** der/die StudentIn

#### **Gender\_Gap und Sternchen-Form, womit die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit kritisch hinterfragt und durch Zeichen zum Ausdruck gebracht wird:**

- **Unterstrich-Form:** Student\_innen
- **Variabler Unterstrich:** Stud\_entinnen
- **Sternchen-Form:** Student\*in

Die unterschiedlichen Formen verkörpern unterschiedliche Deutungen von Geschlecht (als binäres System oder Spektrum). Im Detail können die Bedeutungen z. B. im [Leitfaden für eine gendersensible und inklusive Sprache](http://e.feu.de/c0) (<http://e.feu.de/c0>) der Universität zu Köln nachgelesen werden.

### (2) Geschlechtsneutralität:

#### **Form, bei der die Nennung von Geschlecht unterlassen wird:**

- **Neutrum:** Studierende

Die geschlechtsneutrale Formulierung stört oft den Text- oder Redefluss nicht (siehe Tabelle 2). Sie finden weitere Informationen dazu unter [Geschickt Gendern](http://e.feu.de/geschicktgendern) (<http://e.feu.de/geschicktgendern>) oder im Wörterbuch „Richtig gendern: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben“ (Duden, 2017).

Generisches Maskulinum	Neutrum
Studenten	Studierende
Dozenten	Dozierende, Lehrende
Ansprechpartner	Kontakt
Lehrstuhlinhaber	Leitung/Leitende des Lehrstuhls
Prüfer	Prüfungsleitung
Mannschaft	Team
Jedermann	Alle

Tabelle 2: Geschlechtergerechte Sprache – Neutrum

### (3) Die weibliche Form als Standard:

**Diese Form dreht das generische Maskulinum um und es wird nur die weibliche Form genannt:**

- **Generisches Femininum:** Studentin

Diese Form wurde z. B. von der Universität Leipzig als offizielle Bezeichnung für Professorinnen und Professoren in der Grundordnung der Hochschule gewählt. Auch Lehrbücher (männlicher Autoren) sind bereits in der weiblichen Form verfasst (z. B. Strübing, 2013).

Daneben sollten Sie weiterhin auf Abwertungen durch Sprache verzichten. So sind Begriffe wie „Fräulein“, „Mädels“ oder „Madame“ abschätzig. Achten Sie auch auf Sprichwörter oder Phrasen, die geschlechtliche Zuschreibungen machen, wie: „das schöne Geschlecht“, „das starke Geschlecht“, „Herr der Lage sein“ und „seinen Mann stehen“. Diese tragen dazu bei Stereotype über Geschlechter festzuschreiben.

Gendersensible Sprache konsequent in Wort und Schrift anzuwenden, ist am Anfang mit Mühe verbunden. Die Schreib-, wie auch die Sprech- und Hörgewohnheiten ändern sich allerdings mit der Zeit und das geschlechtergerechte Formulieren wird einfacher. Hören Sie zu Beginn genauer hin, wie Menschen im Alltag sprechen und wen diese (nicht) meinen. Probieren Sie dann, welche Umsetzung sich in Ihren Alltag integrieren lässt.

Die Wirkung gendersensibler Sprache ist auch schon wissenschaftlich in ersten Studien nachgewiesen worden. In einem Experiment mit Grundschulkindern trauten sich mehr Kinder „typisch männliche“ Berufe zu, wenn sie in der geschlechterneutralen

Form vorgelesen wurden (vgl. dazu Verweken/Hannover, 2015). In der Kontrollgruppe, der nur die männliche Form des Berufs vorgelesen wurde, war das Zutrauen niedriger.

Nutzen Sie weder in Wort noch Schrift das generische Maskulinum!

Sexistische oder abwertende Formulierungen sollten absolut vermieden werden!

Begründen Sie gegenüber Ihren Studierenden, warum Sie die gendersensible Sprache nutzen! Animieren Sie die Studierenden dazu, sich in gendersensibler Sprache auszuprobieren, sofern diese es nicht bereits tun.

**Impuls**  
Impuls

#### Links

Einstieg in das Thema „Gendergerechte Sprache“: [Gleichstellungstelle der FernUniversität.](http://e.fe.u.de/b-)  
(<http://e.fe.u.de/b->)

## 6.3 Inhalt

Gendersensible Lehre betrifft auch die Auswahl der Themen für eine Lehrveranstaltung, denn die Frauen- und Geschlechterforschung hat Einfluss auf viele wissenschaftliche Felder genommen. So gibt es heute das Fachgebiet Gendermedizin ebenso wie Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften. Es lassen sich in den meisten Fächern Forscherinnen und Forscher finden, die das traditionelle Feld unter Genderaspekten beforchen.

### Frauen- und Geschlechterforschung beachten

Integrieren Sie zentrale Fragen der Frauen- und Geschlechterforschung in Ihre Lehrveranstaltung! Sie können dies als separates Thema klassifizieren (z. B. ein Kapitel) oder bei allen Themen die Genderperspektive ansprechen.

Auf den Seiten des **Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW** (<http://e.feu.de/bz>) finden Sie für viele Wissenschaftsdisziplinen ausgewählte Vorschläge zur Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre.

Integrieren Sie Fragen und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in Ihre Lehre!

**Impuls**  
Impuls

### Forscherinnen der Disziplin hervorheben

Gerade in den MINT-Fächern sind auch heute noch nicht viele Rollenmodelle für Studentinnen unter den Angestellten an Hochschulen zu finden<sup>12</sup>. Fördern Sie deswegen in Ihren Lehrveranstaltungen die Sichtbarkeit von renommierten Forscherinnen Ihrer Disziplin, im historischen Kontext ebenso wie im aktuellen (Spieß, 2008, S. 55). Sie finden dazu in der **Toolbox** (<http://e.feu.de/toolbox>)

<sup>12</sup> Zahlen für das Jahr 2015: Deutschlandweit lag der Frauenanteil am Wissenschaftlichen Personal im Fach Mathematik bei 25,5% (Universitäten). Im Fach Informatik lag er bei 16,1% (Buschel et al., 2016).

„Gender und Diversity in der Lehre“ der FU Berlin z. B. die Biografien von Forscherinnen aus der Mathematik und der Informatik. Ebenso finden Sie dazu Hinweise beim **Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW** (<http://e.feu.de/expertinnen>).

Sie können zudem die Geschlechterverteilung in Ihrem Fach (unter Studierenden, Lehrenden und Forschenden) explizit adressieren und diskutieren.

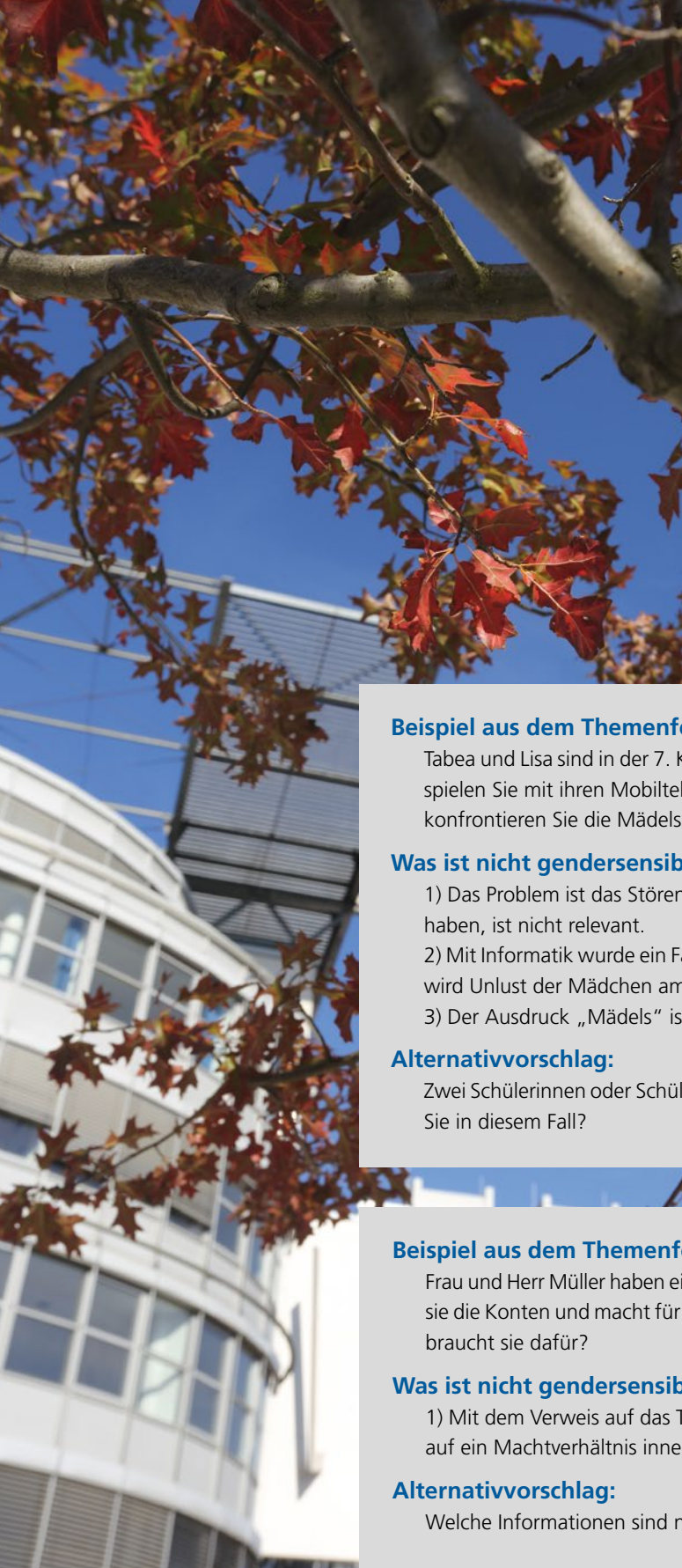
Machen Sie renommierte Forscherinnen Ihrer Disziplin für Studierende sichtbar, um Frauen Rollenmodelle zu ermöglichen!

Adressieren Sie das Geschlechterverhältnis unter Studierenden, Lehrenden und Forschenden in Ihrer Disziplin!

Geben Sie im Literaturverzeichnis den Vor- und Nachnamen an!

**Impuls**  
Impuls





## Anwendungsbeispiele und Übungsaufgaben

Bei der Vermittlung von Wissen wird häufig auf Beispiele zurückgegriffen, die in Handlungen eingebettet sind. Dies kann in Form von Anwendungsbeispielen, Übungsaufgaben oder bei Klausuren der Fall sein.

Achten Sie bei der Formulierung von Beispielen darauf, welche Geschichte Sie erzählen und wie Sie die Menschen darin beschreiben. Reflektieren Sie, wie die Menschen in den Handlungen dargestellt werden und wo Bezüge zum Geschlecht gemacht werden. Folgende Negativbeispiele für Übungsaufgaben sollen dies verdeutlichen. Die Beispiele bewegen sich auf einem trivialen Niveau, sind dadurch aber geeignet, die Aussagen im Hinblick auf die Geschlechterperspektive zu verdeutlichen:

### Beispiel aus dem Themenfeld „Pädagogik“:

Tabea und Lisa sind in der 7. Klasse und haben keine Lust auf den Informatikunterricht. Lieber spielen Sie mit ihren Mobiltelefonen und stören alle anderen Schülerinnen und Schüler. Wie konfrontieren Sie die Mädels?

#### Was ist nicht gendersensibel?

- 1) Das Problem ist das Stören des Unterrichts. Ob die beiden Schülerinnen keine Lust darauf haben, ist nicht relevant.
- 2) Mit Informatik wurde ein Fach gewählt, in dem Frauen unterrepräsentiert sind. Gleichzeitig wird Unlust der Mädchen am Fach thematisiert, was ein Stereotyp ist.
- 3) Der Ausdruck „Mädels“ ist unangebracht.

#### Alternativvorschlag:

Zwei Schülerinnen oder Schüler stören den Unterricht der 7. Klasse. Welchen Umgang wählen Sie in diesem Fall?

### Beispiel aus dem Themenfeld „Steuern“:

Frau und Herr Müller haben eine gemeinsame Familienkasse. Da sie die Hosen an hat, verwaltet sie die Konten und macht für ihren Mann die Jahressteuerabrechnung. Welche Informationen braucht sie dafür?

#### Was ist nicht gendersensibel?

- 1) Mit dem Verweis auf das Tragen von Hosen wird auf typische Rollen in der Ehe und damit auf ein Machtverhältnis innerhalb der traditionellen Ehe verwiesen.

#### Alternativvorschlag:

Welche Informationen sind notwendig für die Erstellung einer Jahressteuerabrechnung?

### Beispiel aus dem Themenfeld „Personal“:

Sie sind verantwortlich für ein Team von sechs Mitarbeitern. Thomas Müller ist der Einzige in diesem Team, der sich nie für den Schichtdienst am Sonntag einträgt. Da fährt er regelmäßig seinem Verein „Schalke“ hinterher. Alle Mitarbeiter müssen aber laut Arbeitsvertrag Schichtdienst übernehmen. Wie bringen Sie den Sportsfreund auf Linie?

### Was ist nicht gendersensibel?

- 1) Es sind sechs männliche Mitarbeiter.
- 2) Der Umstand, dass der Mitarbeiter am Sonntag seinem Hobby nachgeht und welches Hobby dies ist (Fußball ist negativ konnotiert), ist unerheblich.
- 3) Der Begriff „Sportsfreund“ ist nicht wertschätzend.

### Alternativvorschlag:

Sie sind verantwortlich für ein Team von sechs Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Eine Person trägt sich nie für den Schichtdienst sonntags ein, obwohl dies laut Arbeitsvertrag verpflichtend ist. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es für diese Situation?

### Beispiel aus dem Themenfeld „Recht“:

Ein Protokoll mit folgenden Personen: „Richter am Amtsgericht Dr. Schnell als Vorsitzender; Staatsanwalt Bär als Vertreter der Staatsanwaltschaft; Justizobersekretär Moll als Urkundsbeamter; Geschäftsführer, Herbert Meister; Kriminaloberkommissar, Ilja Mirkovic; Hilfsarbeiter, Heinrich Ochs ... sowie die Zeuginnen Maria Müller, Hausfrau, Ehefrau des Angeklagten, und Senta Ludwig, Bardame, Verlobte des Angeklagten.“<sup>13</sup>

### Was ist nicht gendersensibel?

- 1) Unter den Fachkundigen der Rechtswissenschaft ist keine Frau.
- 2) Die einzigen Frauencharaktere sind eine Hausfrau und eine Bardame. Beide Tätigkeiten erfahren keine gesellschaftliche Anerkennung.
- 3) Die einzigen Frauencharaktere haben keine aktive, eigene Rolle. Sie sind lediglich über den männlichen Angeklagten involviert.

### Alternativvorschlag:

Ein Protokoll mit folgenden Personen: „Richterin am Amtsgericht Dr. Schnell als Vorsitzende; Staatsanwalt Bär als Vertreter der Staatsanwaltschaft; Justizobersekretär Moll als Urkundsbeamter; Geschäftsführerin, Gesine Meister; Kriminaloberkommissar, Ilja Mirkovic; Hilfsarbeiter, Heinrich Ochs ... die Zeuginnen Maria Müller, Biologin und Ehefrau des Angeklagten sowie Senta Ludwig, Autorin.“

<sup>13</sup> Beispiel aus einer realen Klausur in den Rechtswissenschaften (Schweigler, 2014).



Um solche stereotypen Darstellungen in der Lehre zu umgehen, probieren Sie in Ihren Beispielen aus, ob die Erzählung „funktioniert“, wenn Sie die Geschlechter austauschen bzw. ersetzen. Wenn die Handlung nach dem ersten Empfinden nicht mehr funktioniert, dann hat die Darstellung des Geschlechts ein Gewicht und sollte verändert werden. Wählen Sie in Beispielen den „mittleren Raum“, indem Sie Themen wählen, die nicht besetzt sind von Geschlechtstevorurteilen, in denen Frauen und Männer gleich stark vertreten sind bzw. sich gleichermaßen mit dem Inhalt identifizieren können!

Nutzen Sie in Beispielen und Aufgaben keine Handlungen mit stereotypen Geschlechtszuschreibungen!

**Impuls**  
Impuls





## Statistiken und Diagramme

Statistiken mit Geschlechterunterteilung spielen in vielen Fachgebieten eine Rolle. Die Datensätze sind aber nicht immer in gendersensibler Sprache verfasst bzw. codiert. In den Auswertungen des Statistischen Bundesamtes z. B. werden Professuren mit Professoren gleichgesetzt, wie in Abbildung 2 zu sehen ist. Allein aus wissenschaftlicher Perspektive ist das schlicht inkorrekt.

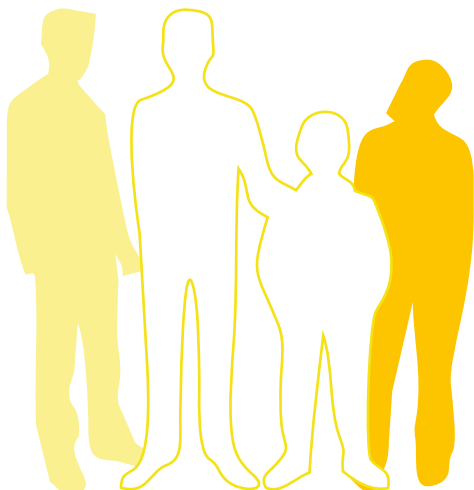
**Hochschulpersonal 2015**

8 Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Hochschularten, Fächergruppen und Lehr- und Forschungsbereichen der fachlichen Zugehörigkeit, Beschäftigungsverhältnissen und Personalgruppen \*

Fächergruppe ----- Lehr- und Forschungsbereich  (m = männlich, w = weiblich, i = insgesamt)	insgesamt	Hauptberufliches Personal					Nebenberufliches Personal				
		zusammen	Professoren	Dozenten und Assistenten	Wissenschaftl. und künstler. Mitarbeiter	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	zusammen	Gast-/Professoren, Eremiten	Lehrbeauftragte, Honorarprof., Privatdozenten	Wissenschaftliche Hilfskräfte, Tutoren	
<b>Universitäten (einschl. Päd H und Theol. H)</b>											
Geisteswissenschaften											
Geisteswissenschaften allgemein	m	1 586	551	122	4	379	46	1 035	86	746	203
	w	1 424	591	72	5	446	68	833	11	476	346
	i	3 010	1 142	194	9	825	114	1 868	97	1 222	549
Evangelische Theologie	m	1 072	647	271	29	317	30	425	11	318	96
	w	671	387	76	10	271	30	284	–	162	122
	i	1 743	1 034	347	39	588	60	709	11	480	218

Abbildung 2: Daten zum Hochschulpersonal 2015 (in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2016a)

Stellen Sie in Ihrer Lehre nur Daten zur Verfügung, die geschlechterspezifische Bezeichnungen haben bzw. eine gendersensible Sprache nutzen. Weisen Sie in allen anderen Fällen Ihre Studierenden darauf hin, dass die Bezeichnungen inkorrekt sind und warum es wichtig ist, Daten richtig zu benennen.

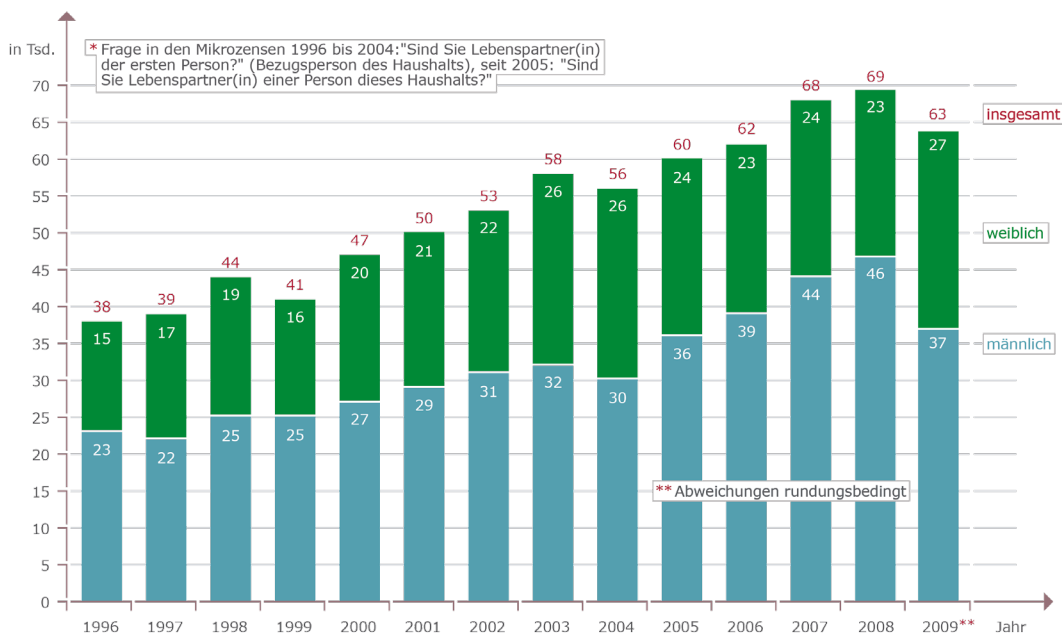




Zur Visualisierung von Zahlen werden oftmals Diagramme genutzt. Die Auswahl der Diagrammart scheint dabei, oberflächlich betrachtet, von der Art der Daten und der Forschungsfrage auszugehen. Es gibt jedoch typische Darstellungsweisen, die es unter Gendergesichtspunkten zu reflektieren gilt: Die Darstellung von Männern und Frauen in gestapelten Balken, bei denen die Männer in der Regel den Sockel bilden (Abbildung 3). Hier sollte bewusst entschieden werden, welches Geschlecht zuerst genannt wird. Überlegen Sie, welche Aussage Sie mit den Daten treffen möchten. Liegt die Aussage auf dem Frauenanteil oder deren Unterrepräsentanz, dann sollten diese entsprechend vorangestellt werden.

### ■ Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften in Deutschland

In absoluten Zahlen, 1996 bis 2009\*



Quelle: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus  
Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de  
Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, www.bpb.de



Abbildung 3:  
Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften in Deutschland  
(Bundeszentrale für politische Bildung, 2010)



Nutzen Sie korrekte, gendersensible Bezeichnungen bei der Darstellung von Daten!

Machen Sie sich bewusst, welche Aussagen anhand der Reihung von geschlechtsspezifischen Daten in Diagrammen getroffen werden!

**Impuls**  
Impuls

## 6.4 Betreuung und Unterstützung

Über die Betreuung und Unterstützung von Studierenden sind keine pauschalen Aussagen zur gendersensiblen Gestaltung möglich. Wichtig ist hierbei grundsätzlich, die individuellen Eigenschaften und Bedürfnisse der Studierenden wahrzunehmen. Räumen Sie deswegen der Betreuung Zeit und Ressourcen ein.

### Klärung von organisatorischen Fragen

Stellen Sie die grundlegenden Informationen zur Lehrveranstaltung in FAQs oder einer Informationssammlung zusammen und distribuieren Sie diese über Wege, über die Sie alle Studierenden erreichen (im Zweifel postalisch und online). Stellen Sie sicher, dass alle Studierenden den Zugang zu den grundlegenden Informationen der Lehrveranstaltung erhalten.

Benennen Sie Personen, die bei Fragen persönlich erreichbar sind. Richten Sie die Supportzeiten nach der Zielgruppe aus (z. B. Personen mit Berufs- und Familienverpflichtungen).

Machen Sie sichtbar, dass Sie bei speziellen Bedarfslagen angesprochen und ggf. Sonderregelungen ermöglichen können (z. B. bei körperlicher Beeinträchtigung, Pflege von (Klein-) Kindern oder Angehörigen).

Geben Sie allen Studierenden Zugang zu den grundlegenden Informationen der Lehrveranstaltung!

Machen Sie sichtbar, dass Sie und wie Sie in speziellen Fällen für Sonderregelungen angesprochen werden können!

**Impuls**  
Impuls



## Betreuung beim Lernen mit Medien

Wenn Ihr Lehrscenario mit digitalen Tools wie moodle oder Adobe Connect umgesetzt werden soll, so brauchen Studierende eine gewisse Medienkompetenz, um daran zu partizipieren. Nehmen Sie nicht an, dass diese Medienkompetenz vorhanden ist (Metz-Göckel et al., 2004, S. 19), sondern stellen Sie sicher, dass die grundlegenden Fertigkeiten zur Nutzung der Tools über Supportmaterialien oder Beratung erworben werden können. Planen Sie für den Einsatz synchroner Tools (z. B. Adobe Connect oder Chat) immer mehr Zeit ein, um neuen Nutzer\*innen einen sicheren Rahmen zu ermöglichen. Achten Sie auch darauf, die Studierenden in Bezug auf Technik nicht unterschiedlich zu behandeln, indem Sie z. B. von dem Stereotyp ausgehen, dass Männer das schon hinkriegen.

Gleichzeitig sollte geklärt sein, wer den qualifizierten Support für Online-Tools übernimmt. Sprechen Sie dazu die **Koordinationsstelle für E-Learning und Bildungstechnologien im ZMI** (<https://ekoo.fernuni-hagen.de/team/>) ([ekoo@fernuni-hagen.de](mailto:ekoo@fernuni-hagen.de)) an und binden Sie deren Expertise sowie die Angebote der Regional- und Studienzentren zur Erläuterung von Softwareanwendungen ein.

Stellen Sie sicher, dass alle Studierenden Zugriff auf Supportmaterialien haben, die den Einsatz von Tools verständlich erklären und an dem Punkt einsetzen, an dem die Studierenden stehen! Erklären Sie auch Dinge, die für Sie selbstverständlich sind!

Vermitteln Sie die Medienkompetenz, die zur Nutzung digitaler Tools benötigt wird oder stellen Sie sicher, dass Sie auf Angebote Ihrer Hochschule hinweisen, die dies ermöglichen!

Machen Sie Unterstützungsangebote nicht abhängig von Annahmen über die Medienkompetenz Ihrer Studierenden! Bieten Sie es allen an.

Stellen Sie geeignete Supportmaterialien beim Einsatz von E-Learning-Tools bereit!

**Impuls**  
Impuls

## Kommunikation

In der Betreuung von Studierenden kommen Sie in den direkten Kontakt, weswegen hier auch kurz der Punkt der Kommunikation angesprochen wird.

In den 1980er Jahren arbeitete die feministische Linguistik unterschiedliche Sprachstile heraus und unterschied in „dominantes“ und „nicht-dominantes Kommunikationsverhalten“ (Ayaß, 2008, S. 65ff.):

### Nichtdominantes Gesprächsverhalten:

- Unterstützung geben (aktives Hören und Ermutigungen)
- Herstellung von Bezügen zum Gesagten
- Satzvollendungen für Gegenüber
- Fragen stellen
- eigene Position in Frage stellen
- Höflichkeit
- Abschwächung von Aussagen
- Aussagen in Frageform
- Hinweis darauf, dass die Ansicht subjektiv ist („glaube“, „denke“, „meine“)

## Nichtdominantes Gesprächsverhalten

### Dominantes Gesprächsverhalten:

- Kontrollieren des Themas
- Steuerung des Gesprächs
- Einleitung von Themenwechsel
- Unterbrechung
- längere Redezeit
- Anzahl der Redebeiträge höher
- direkter und autoritärer Sprachstil
- Herstellung von Scheinbezügen (scheinbare Anknüpfungspunkte, die genutzt werden um das Gespräch zu lenken)
- Gespräch als Wettbewerb

## Dominantes Gesprächsverhalten







Diese Unterscheidung ist nicht gleichzusetzen mit „weiblichem“ oder „männlichem“ Kommunikationsverhalten, auch wenn bestimmte Dinge als „typisch“ angesehen werden. Verbale Aggression geht ebenso von Frauen wie von Männern aus und ist eher von dem Machtverhältnis abhängig, in dem die kommunizierenden Personen zueinander stehen. Die gleichen Personen können zudem in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedlich kommunizieren (Frau in der Rolle der Professorin und Frau in der Rolle der Vorgesetzten). Für den Bildungskontext ist ein dominantes Gesprächsverhalten aber nicht förderlich, weswegen es im Rahmen der gendersensiblen Lehre angesprochen wird.

### Reflexion des eigenen Kommunikationsstils

Beobachten Sie sich dabei, wie Sie kommunizieren. Wen unterbrechen Sie und von wem lassen Sie sich das Thema abnehmen? Hören Sie aktiv zu? Wessen Sätze beenden Sie? Nutzen Sie Abschwächungen oder stellen Sie Ihre Position direkt dar? Lächeln Sie im Gespräch?

Denken Sie auch darüber nach, welche Kommunikation in Ihrer Disziplin gebräuchlich ist und welchen Effekt dies auf das Lernen und die wissenschaftliche Weiterqualifizierung hat! Fragen Sie sich auch, welche Atmosphäre für das Lernen förderlich ist und ob Sie Veränderungen vornehmen müssen.

Arbeiten Sie mit Methoden der Konstruktivistischen Didaktik!

**Impuls**  
Impuls

### Wertschätzenden Umgang in der Lehrveranstaltung fördern

Beobachten Sie auch die Kommunikation unter Ihren Studierenden! Die Studierenden kommen aus sehr unterschiedlichen Lebens- und Kommunikationswelten und bringen jeweils eigene Regeln mit. Wenn Studierende (Frauen wie Männer) Gespräche oder Onlinekommunikation dominieren, unterbrechen, Gesagtes relativieren, dann sollten Sie dies ansprechen und für



eine offene Lernatmosphäre werben. Digitale Austauschformen können moderiert bzw. begleitet werden (Einstieg zum Thema E-Moderation hier (<http://e.feu.de/emoderation>)), was auch von Studierenden übernommen werden kann.

Sie können auch gendersensible Kommunikationsregeln für die Gruppenarbeit finden. Die Regeln müssen für die Studierenden Sinn ergeben, weswegen Sie mit Ihnen gemeinsam erarbeitet bzw. beschlossen werden sollten (so argumentieren auch Schinzel & Ruiz Ben, 2002, S. 19).

Weisen Sie Studierende auf Dominanzformen in der Kommunikation hin und legen Sie mit diesen gemeinsam Regeln zur Kommunikation in der Lehrveranstaltung fest!

**Impuls**  
Impuls

### Gruppenarbeit von Studierenden begleiten

Sofern Sie bei der Gruppenarbeit für die Aufteilung verantwortlich sind, sollten Sie auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis achten. In keiner Gruppe sollte nur eine Frau oder ein Mann sein, sofern in Ihrem Fachgebiet Vorurteile im Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Studienerfolg vorliegen (siehe Sekaquaptewa & Thompson, 2003). In der Lehre sollten Sie in diesem Fall die Einzelperson auf eine andere Gruppe mit Mitgliedern des gleichen Geschlechts verteilen.

Verteilen Sie weiterhin Aufgaben nicht entlang von Wertigkeit und Geschlechtergrenzen („Aktives Moderieren vs. Passives Protokollieren“) und geben Sie Ihren Studierenden den Hinweis, die Arbeitsteilung in der Lerngruppe zu reflektieren.

Achten Sie auf die Geschlechterzusammensetzung in Gruppen sowie auf die Arbeitsteilung!

**Impuls**  
Impuls

## 6.5 Gestaltung

Lehrmaterialien bestehen in der Regel aus den Komponenten Text, Zahl, Bild, Grafik, Diagramm, Audio, Video und Hypertext. Studienbriefe ebenso wie digitale Lehrmaterialien lassen sich auf diese Kategorien herunterbrechen.

Auf Text, Zahlen und Diagramme wurde bereits weiter oben eingegangen. Im nächsten Abschnitt wird es um Bilder und Grafiken gehen und wie über solche die kulturelle Darstellung von Gender (also dem sozialen Geschlecht) transportiert wird. Diese Aussagen sind auch auf Videos anwendbar, weswegen diese an dieser Stelle nicht explizit erläutert werden.

Ziel ist es hier, für genderstereotype Darstellungen zu sensibilisieren, damit Aussagen zukünftig von Geschlecht entkoppelt werden können.

## Fotos

Bilder transportieren Werte, bilden die Grundlage unserer Imaginationskraft und sind gleichzeitig Container für die Wertvorstellungen einer Gesellschaft.

Im folgenden Beispiel soll verdeutlicht werden, wie männliche Performance in Bildern inszeniert wird.



Bild 1

In Bild 1 sehen Sie einen Mann vor einem PC. Er sitzt in einem Raum mit technischen Geräten. Die technische Komplexität scheint hoch. Gleichzeitig entspricht der Mann einer sehr klassischen Vorstellung von Männlichkeit. Seine Körperhaltung strahlt Kraft, Rationalität, Logik und Entscheidungsstärke aus. Er ist konzentriert und scheint verantwortungsvoll.

Diese im Bild transportierten Aussagen bestätigen Vorurteile über den Zusammenhang von Technik und Geschlecht. Auf dem Bild werden zwar keine expliziten Aussagen über Frauen gemacht, aber auch mangelnde Sichtbarkeit formt auf Dauer eine Aussage. Solch ein Bild sollte nie, weder in Verbindung mit MINT-Fächern noch mit Berufsaussichten, gewählt werden.



Stereotype in Verbindung mit dem Geschlecht auf Darstellungen sind insbesondere (u. a. Metz-Göckel et al., 2004, S. 21):

### Geschlechterstereotype über Frauen:

- schön und freundlich
- gefühlsbetont, warm, sozial
- passiv bzw. die ZuhörerIn
- ein Accessoire neben Männern oder Produkten
- im Hintergrund
- nur in Teilen zu sehen, teilweise ohne Kopf
- mit Familie bzw. im privaten Kontext dargestellt
- inkompetent

## Geschlechterstereotype über Frauen

### Geschlechterstereotype über Männer:

- aktiv
- rational und logisch
- beruflich erfolgreich
- kompetent
- stark
- entscheidungsstark
- ohne Familie bzw. im öffentlichen Kontext dargestellt
- mit Technik abgebildet
- sofern Gefühle gezeigt werden, dann sind es Freude, Aggression oder Wut

## Geschlechterstereotype über Männer

Machen Sie auch gern selbst den Test und schauen Sie in öffentlich zugängliche Bilddatenbanken. Sie werden dort sehr schnell Beispiele für geschlechterstereotype Darstellung finden. Die nachfolgenden Beispiele sollen diese Darstellungsweisen veranschaulichen und Alternativen aufzeigen.

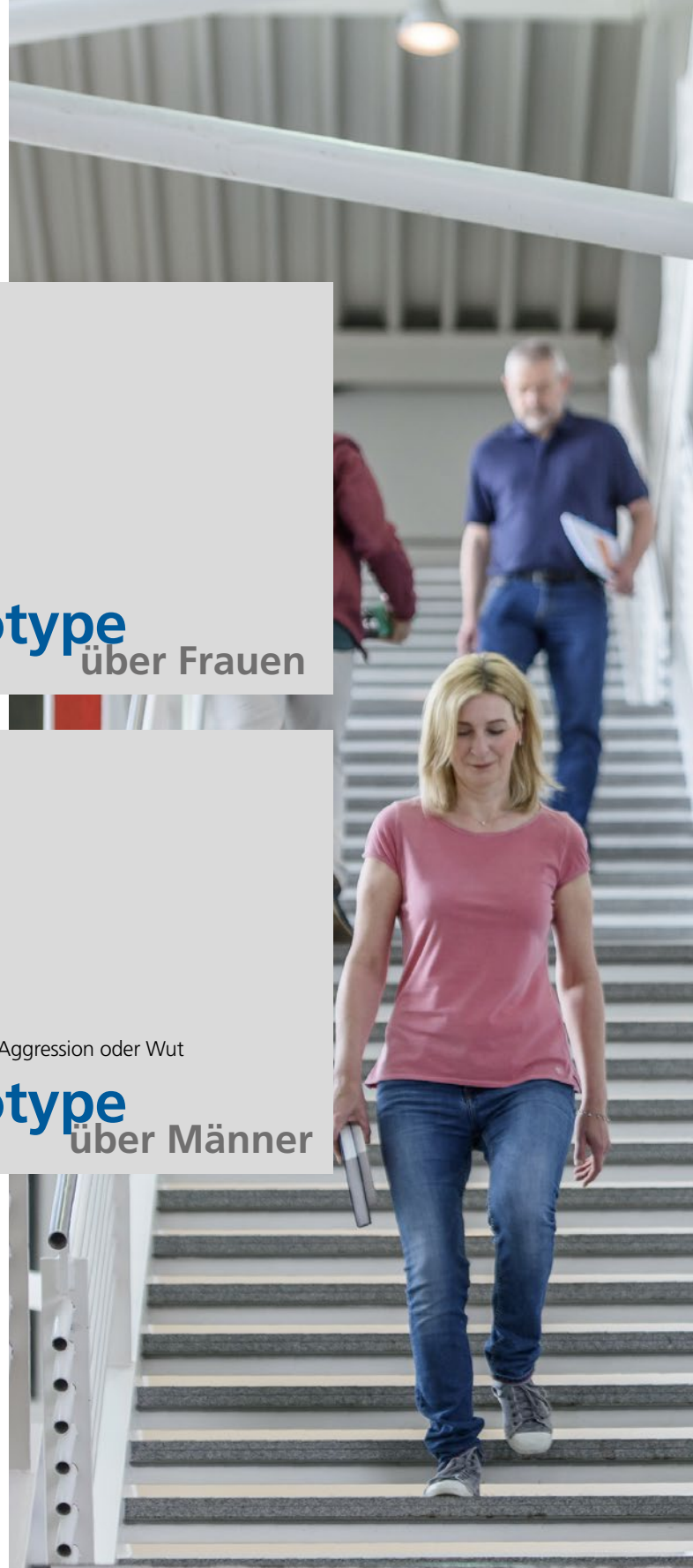




Bild 2 stellt im Vordergrund zwei Männer, dahinter zwei Frauen dar. Davon ist ein Mann im Fokus, der zweite erkennbar, die beiden Frauen dagegen eher unscharf abgebildet.



Bild 2

Das Bild ist ein Beispiel für die mangelnde Sichtbarkeit von Frauen in Abbildungen. Dies kann sowohl durch Unschärfe ausgedrückt werden, wie durch Teilabbildungen (Frauen zur Hälfte, Männer vollständig sichtbar) oder durch die Reduktion der Person auf Körperteile (z. B. Brust).

Eine Umsetzung mit anderer Rollenverteilung ist in Bild 3 zu sehen. Das Prinzip der Seniorität wird hier durch eine Frau dargestellt, d. h. es gibt ein Hierarchiegefälle, aber Männer sind nicht höherwertig.



Bild 3

Ein weiteres Negativbeispiel ist das Bild 4, welches insgesamt vier Personen zeigt. Zwei davon, beides Männer, sind in einer Interaktion miteinander und aufeinander fixiert. Die zwei Frauen sind passiv und lächeln.



Bild 4

Unter Gendergesichtspunkten ist das Bild eine stereotype Darstellung: Die Frauen haben keine aktive Rolle und lächeln. Die Männer sind aktiv und in ihrem (beruflichen) Handeln nicht auf die Frauen bezogen. Bild 5 zeigt eine alternative Darstellung, die Frau und der Mann scheinen gleichwertig. Im Hintergrund ist ein Mann zu sehen, der aber nicht aktiv an der Handlung beteiligt ist.



Bild 5



Bei den folgenden Beispielen geht es nochmal um die Darstellung von Geschlecht und Technik. In Bild 6 sehen Sie einen Mann, der sich aktiv auf ein technisches Gerät bezieht. Die Frau daneben, die um einiges weniger bekleidet ist, bleibt passiv. Der Mann erklärt, sie hört zu.



Bild 6

In einem weiteren Beispiel in Bild 7 sehen Sie den Mann in einer handelnden Rolle und die Frau in einer unterstützenden: Der Mann hält das Tool, die Frau ist zwar in eine technische Handlung aktiv involviert, aber in einer unterstützenden Funktion. Sie ist fixiert auf den Mann, nicht auf die Handlung und lächelt.



Bild 7

Die Verwendung solcher stereotyper Abbildungen ist zumeist keine Absicht, denn in der Regel entscheidet die vorhandene Auswahl darüber, welche Bilder genutzt werden. Bevor Sie jedoch solche stereotypen Darstellungen verwenden, machen Sie selber einfache Bilder mit Lego-Figuren oder Gummibärchen. Das eKoo unterstützt Sie bei der Medienproduktion ([ekoo@fernuni-hagen.de](mailto:ekoo@fernuni-hagen.de)), die Stabstelle Marketing und Veranstaltungsmanagement der FernUni Hagen ([hochschulmarketing@fernuni-hagen.de](mailto:hochschulmarketing@fernuni-hagen.de)) unterstützt Sie bei der Auswahl geeigneter Fotos in Bilddatenbanken.

Präsentieren Sie sowohl Frauen als auch Männer in Abbildungen!

Stellen Sie Menschen in Abbildungen gleichwertig dar!

Stellen Sie Menschen kompetent dar!

**Impuls**  
Impuls

## Grafiken

Einfache Grafiken bieten eine gute Möglichkeit der Visualisierung, da sie auch ohne teure Softwareprogramme und spezielle Ausbildung erstellt werden können. Aber auch hier gilt es, die Geschlechter ausgewogen zu repräsentieren, indem Frauen und Männer in gleichberechtigten Rollen dargestellt werden oder Geschlecht bewusst nicht thematisiert wird (Metz-Göckel et al., 2004, S. 18). In Bild 8 z. B. sehen Sie eine alltägliche Abbildung eines Straßenschildes, die aber Aussagen über Geschlecht transportiert: Frauen sind mit Kindern unterwegs, Männer fahren Fahrrad.

Die folgenden Grafiken sind unterschiedliche Varianten für Icons. Dabei soll deutlich werden: Sofern Sie Menschen in voller Gestalt darstellen, müssen Sie sich der Darstellung von Geschlecht stellen. Es ist aber möglich, wie im mittleren Bild, auf die Darstellung von Menschen bzw. Geschlecht gänzlich zu verzichten.



Bild 9

Die Darstellung von Frauen erfolgt gerade auch in Cartoons normativ.<sup>14</sup> In Bild 10 sehen Sie Darstellungen von Frauen, die unnatürliche Maße aufweisen. Sie haben extrem lange Beine, eine schmale Hüfte, einen großen Kopf und große Augen. Das ist für Cartoons typisch und soll das Kindchenschema aktivieren, reproduziert aber unrealistische Schönheitsideale für Frauen.

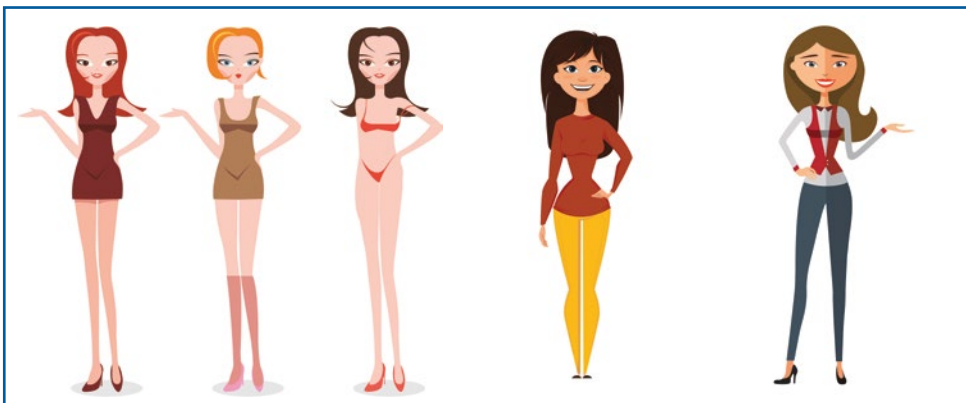


Bild 10



Bild 8  
(Frau mit Kind:  
Verkehrszeichen, VZ-N239,  
Stand: 01.04.2013/  
Radsteiger: VZ-N1012-34,  
Stand: 01.04.2013)

<sup>14</sup> Das gilt auch insbesondere für Comics für Kinder. Eine Untersuchung über Geschlechterbilder im Kinderfernsehen hat ergeben, dass drei von vier Mädchenfiguren unnatürlich dünn (und groß) dargestellt sind, wobei diese Maße auf natürlichem Wege nicht erreichbar sind (Vom Orde, 2013, S. 13).

Reflektieren Sie bei Grafiken die Darstellung von Geschlecht und gestalten Sie diese repräsentativ!  
Vermeiden Sie normative Darstellungen!

Impuls  
Impuls

## Farben

Farben sind nicht geschlechtsneutral. So steht blau für das männliche Geschlecht, rosa für das weibliche. Ebenso sind dunkle Farben wie grün, braun und grau eher in Jungenkleidung und -spielzeug vorzufinden. Mädchen werden assoziiert mit rosa, lila, weiß, rot und gelb.<sup>15</sup> Damit werden Geschlechterattribute auf Farben übertragen, welche dann wiederum die Vorstellungen von Geschlecht transportieren (z. B. Handtasche = rosa und Hammer = blau). Arbeiten Sie also bei der Darstellung von geschlechtsbezogenen Inhalten nicht mit solchen Farben! Bei der Auswahl passender Farben kann Ihnen ein kostenfreies **Tool** (<http://e.feu.de/adobecolor>) von Adobe helfen.

Ebenso sollten Sie auf die Rot-Grün-Blindheit achten, von der mehrheitlich Männer betroffen sind (Metz-Göckel et al., 2004, S. 21). Nutzen Sie diese Farben also nicht als Signalfarben!

Achten Sie bei der Farbauswahl darauf, welche Bedeutungen mit den Farben verbunden sein können und nutzen Sie keine „typisch männlichen oder weiblichen“ Farben in Zusammenhang mit Themen, die mit Stereotypen besetzt sind!

Impuls  
Impuls

<sup>15</sup> Hier spielen wohl eher wirtschaftliche Gründe eine Rolle. Denn über die farbliche Trennung werden zwei Absatzmärkte eröffnet: Eltern werden bei einem zweiten Kind mit anderem Geschlecht gezwungen, die Ausstattung neu zu erwerben.

## 6.6 Abschlussevaluation

Nehmen Sie sich am Ende der Veranstaltung Zeit, Ihr Lehrszenario und den Lernfortschritt durch die Studierenden (anonym) evaluieren zu lassen.

### Abschlussbefragung

Nutzen Sie die Möglichkeiten von Befragungen abseits der zentralen Evaluation der Lehre, um mehr über die Erfolge und Misserfolge Ihrer Studierenden zu erfahren. Dazu sind keine ausgefeilten Evaluationsbögen notwendig, offene Fragen sind hier vorzuziehen. Formulieren Sie Ihre eigenen Fragen in den Bereichen, die Sie interessieren. Dies könnten sein:

Dimension	Fragen
Inhalt	<p>Zu welchen Inhalten der Lehrveranstaltung hatten Sie keinen Zugang? Erklären Sie, wenn möglich, warum!</p> <p>Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus der Frauen- und Geschlechterforschung mit?</p>
Zielerreichung	<p>Haben Sie Ihr persönliches Ziel in dieser Lehrveranstaltung erreicht?</p> <p>Benennen Sie die Faktoren, die Ihnen dabei behilflich/hinderlich waren!</p>
Gendersensible Sprache	<p>Hat der Einsatz der gendersensiblen Sprache für Sie einen Unterschied in der Lehrveranstaltung gemacht?</p>
Struktur	<p>Haben Sie sich schnell in die Struktur der Lehrveranstaltung eingefunden?</p> <p>Welche Informationen haben Sie spät oder zu spät zur Kenntnis genommen?</p>
Didaktik	<p>Mit welchem Erfolg haben Sie mit den bereitgestellten Materialien arbeiten können?</p> <p>Welche Übungen kamen Ihrer Arbeits- und Denkweise entgegen?</p> <p>Mit welchen Materialien sind Sie nicht zurechtgekommen?</p>

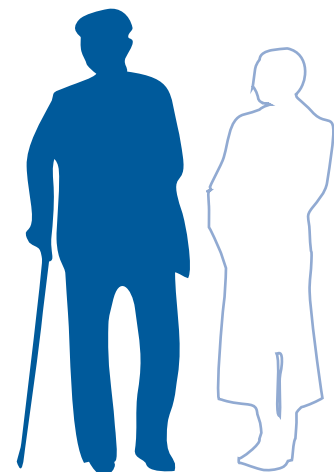


Dimension	Fragen
Kommunikation	<p>Wie empfanden Sie die Kommunikation in der Lehrveranstaltung und/oder der Gruppenarbeit?</p> <p>Haben Sie sich so einbringen können, wie Sie sich das gewünscht hätten?</p>
Support	<p>Haben Sie die Unterstützung zur Lehrveranstaltung bzw. zu digitalen Werkzeugen bekommen, die Sie benötigt haben?</p> <p>Erläutern Sie dies bitte kurz!</p>
Gleichwertige Betreuung	<p>Hatten Sie das Gefühl so behandelt zu werden, wie alle anderen Studierenden?</p>

Tabelle 3: Mögliche Fragen zur Abschlussevaluation ihrer Veranstaltung

Um die Beteiligung bei diesem Feedback zu erhöhen, spiegeln Sie Ihren Studierenden, aus welcher Perspektive Sie Ihre Hochschullehre planen und wie wertvoll konstruktives Feedback für die Weiterentwicklung der Lehre ist.

Wenn Sie die Umfrage anonymisieren, sollten Sie abwägen, ob Sie persönliche Merkmale und die Note erheben, um diese Informationen dann in Beziehung setzen zu können. Sofern Sie persönliche Merkmale erheben, können Sie ein zweischrittiges Verfahren wählen: Betrachten Sie die Informationen über z. B. das Geschlecht erst in einem zweiten Durchlauf der Auswertung. Wenn Sie zudem die Evaluation in einem geschlechterparitätischen Team auswerten, kann die gemeinsame Reflexion dabei helfen, Wertungen aufzuspüren (Metz-Göckel et al., 2004, S. 17).



Setzen Sie sich auch gezielt mit den Gründen für den Abbruch von Studierenden auseinander (ebd., S. 25 sowie Schinzel & Ruiz Ben, 2002, S. 27), indem Sie diese Studierenden gesondert befragen.

Führen Sie Ihre eigene Evaluation mit den Fragen durch, die Sie über das Lehrscenario interessieren!

Werten Sie die Rückmeldungen in einem Team aus, das idealerweise aus Frauen und Männern besteht!

**Impuls**  
Impuls

### Eigenevaluation unter Gendergesichtspunkten

Nehmen Sie sich am Ende des Semesters Zeit, Ihre Gestaltung der Lehrveranstaltung unter Gendergesichtspunkten zu reflektieren. Sie können dazu ein Angebot der Universität Freiburg nutzen (zur Evaluation) (<http://e.feu.de/selbstevaluation>). Dieses Tool gibt Ihnen auch neue Impulse, wenn Sie Gender Mainstreaming erst in der Zukunft verankern möchten.

Gleichzeitig können Sie in Ihrem Team oder im Fachbereich über Ihre Erfahrungen berichten. Sprechen Sie dort Ihre Erkenntnisse an, die Sie mit dem Thema Gender in der Lehre gemacht haben und teilen Sie Ihre „lessons-learned“ mit.

Evaluieren Sie sich selbst als Lehrperson unter Gendergesichtspunkten!

Suchen Sie den Austausch mit anderen Lehrenden in Ihrer Hochschule!

**Impuls**  
Impuls

## 6.7 Empfehlungen im Überblick

### Didaktik

- Arbeiten Sie mit Methoden der Konstruktivistischen Didaktik!
- Konzentrieren Sie sich auf das einzelne Subjekt in Ihrer Lehrveranstaltung mit unterschiedlichen Stärken, Schwächen, Zugängen und Bedürfnissen!
- Reflektieren Sie Ihre Wahrnehmung „der Studierenden“ und nach welchen Kriterien Sie Studierende beurteilen!
- Erfragen Sie die Umstände und Präferenzen des Lernens unter Ihren Studierenden!
- Überprüfen Sie während der Lehrveranstaltung, wie das Lernangebot angenommen wird!
- Arbeiten Sie mit Lehr-/Lernzielen, um Ihr Lehrszenario zu reflektieren!
- Planen Sie ein offenes Lehrsetting, in welchem Sie flexibel auf das Lernverhalten Ihrer Studierenden reagieren können!
- Machen Sie die notwendigen methodischen und fachlichen Vorkenntnisse für Ihre Veranstaltung transparent!
- Weisen Sie auf Angebote hin, mit denen fehlende Vorkenntnisse aufgeholt werden können!

### Gendersensible Sprache

- Nutzen Sie weder in Wort noch Schrift ausschließlich das generische Maskulinum!
- Sexistische oder abwertende Formulierungen sollten absolut vermieden werden!
- Begründen Sie gegenüber Ihren Studierenden, warum Sie die gendersensible Sprache nutzen!  
Anmieren Sie die Studierenden dazu, sich in gendersensibler Sprache auszuprobieren, sofern diese es nicht bereits tun.

### Inhalt

- Integrieren Sie Fragen und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in Ihre Lehre!
- Machen Sie renommierte Forscherinnen in Ihrer Disziplin für Studierende sichtbar, um Frauen Rollenmodelle zu ermöglichen!
- Adressieren Sie das Geschlechterverhältnis unter Studierenden, Lehrenden und Forschenden in Ihrer Disziplin!
- Geben Sie in Literaturverzeichnissen den Vor- und Nachnamen an!
- Nutzen Sie in Beispielen und Aufgaben keine Handlungen mit Geschlechterzuschreibung!
- Nutzen Sie korrekte, gendersensible Bezeichnungen bei der Darstellung von Daten!
- Machen Sie sich bewusst, welche Aussagen anhand der Reihung von geschlechtsspezifischen Daten in Diagrammen getroffen werden!

### Betreuung und Unterstützung

- Geben Sie allen Studierenden Zugang zu den grundlegenden Informationen der Lehrveranstaltung!
- Machen Sie sichtbar, dass Sie und wie Sie in speziellen Fällen für Sonderregelungen angesprochen werden können!
- Vermitteln Sie die Medienkompetenz, die zur Nutzung digitaler Tools benötigt wird, oder stellen Sie sicher, dass Sie auf Angebote Ihrer Hochschule hinweisen, die dies ermöglichen!
- Machen Sie Unterstützungsangebote nicht abhängig von Annahmen über die Medienkompetenz Ihrer Studierenden!  
Bieten Sie es allen an.
- Stellen Sie geeignete Supportmaterialien beim Einsatz von E-Learning bereit!
- Beobachten und reflektieren Sie Ihren eigenen Kommunikationsstil!
- Weisen Sie Studierende auf Dominanzformen in der Kommunikation hin und legen Sie mit diesen gemeinsam Regeln zur Kommunikation in der Lehrveranstaltung fest!
- Achten Sie auf die Geschlechterzusammensetzung in Gruppen sowie auf die Arbeitsteilung!

### Gestaltung

- Präsentieren Sie sowohl Frauen als auch Männer in Abbildungen!
- Stellen Sie Menschen in Abbildungen gleichwertig dar!
- Stellen Sie Menschen kompetent dar!
- Reflektieren Sie bei Grafiken die Darstellung von Geschlecht und gestalten Sie diese repräsentativ!
- Vermeiden Sie normative Darstellungen!
- Achten Sie bei der Farbauswahl darauf, welche Bedeutungen mit den Farben verbunden sein können und nutzen Sie keine „typisch männlichen oder weiblichen“ Farben in Zusammenhang mit Themen, die mit Stereotypen besetzt sind!

### Abschlussevaluation

- Führen Sie Ihre eigene Evaluation durch mit den Fragen, die Sie über das Lehrszenario interessieren!
- Werten Sie die Rückmeldungen in einem Team aus, das idealerweise aus Frauen und Männern besteht!
- Evaluieren Sie sich selbst als Lehrperson unter Gendergesichtspunkten!

### Zu guter Letzt:

Suchen Sie den Austausch mit anderen Lehrenden in Ihrer Hochschule!



## 6.8 Literatur

- Adamus, Tanja; Engelhardt, Nicole; Getto, Barbara; Kerres, Michael (2009): Gender and E-Tutoring. A Concept for Gender Sensitive E-Tutor Training Programs. In: 5th European Symposium on Gender & ICT. Digital Cultures: Participation – Empowerment – Diversity, 05.-07.03.2009. Universität Bremen. Online verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010425.pdf>, zuletzt geprüft am 21.09.2017.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 4).
- Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Babka, Anna; Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Unter Mitarbeit von Sergej Seitz und Matthias Schmidt. Wien: Facultas (UTB Philosophie, Literaturwissenschaft, 4725).
- Beaufäys, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie).
- Bildungsnetz Berlin: Qualitätskriterien für genderadäquate eLearning-Angebote. Online verfügbar unter [http://www.berlin-divercity.de/diwiki/images/2/21/Kriterien\\_fuer\\_gendergerechtes\\_e-Learning.pdf](http://www.berlin-divercity.de/diwiki/images/2/21/Kriterien_fuer_gendergerechtes_e-Learning.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2017.
- Buchmayr, Maria; Falzeder, Marion (2009): Geschlechtergerecht in Sprache und Bild. Linz: Johannes Kepler Universität. Online verfügbar unter [http://www.jku.at/StGP/content/e12915/e12914/e12892/e12668/e12619/e67601/GeschlechtergerechtinSpracheundBild\\_ger.pdf](http://www.jku.at/StGP/content/e12915/e12914/e12892/e12668/e12619/e67601/GeschlechtergerechtinSpracheundBild_ger.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2017.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/homosexualitaet/38844/lebensgemeinschaften>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Bütow, Birgit (2016): Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre. Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Collin, Finn (2008): Konstruktivismus. Paderborn: Fink.
- Curdes, Beate; Marx, Sabine; Schleier, Ulrike; Wiesner, Heike (2007): Gender lehren - Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Hg. Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung. Oldenburg. Online verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/494/1/curgen07.pdf>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2015): Eine Formel bleibt eine Formel. Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. überarb. u. erg. Aufl. Wien: FH Campus Wien (Gender Mainstreaming und Diversity Management, Band 3).



- Dehler, Jessica; Gilbert, Anne-Francoise (2002-2015): Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre. In: Brigitte Berendt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Unter Mitarbeit von Nicole Auferkorte-Michaelis. Berlin: Raabe, Fachverl. für Wiss.-Information.
- Derichs-Kunstmann, Karin; Ausra, Susanne; Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Die Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln (2014): Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. Köln. Online verfügbar unter [https://gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/2017\\_Leitfaden-5.Auflage-Neu-web-final\\_ger.pdf](https://gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/2017_Leitfaden-5.Auflage-Neu-web-final_ger.pdf), zuletzt geprüft am 20.09.2017.
- Duden (Hg.) (2017): Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben. Berlin: Dudenverlag.
- Freie Universität Berlin (2017): Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. Online verfügbar unter <http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Frey Steffen, Therese (2006): Gender. Leipzig: Reclam.
- Fröhlich-Steffen, Susanne (2013): Genderdidaktik: von der universitären Selbstverwirklichung zur Schlüsselkompetenz. In: Annette Spiekermann (Hg.): Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis. s.l.: W. Bertelsmann Verlag, S. 59 – 68.
- Gindl, Michaela; Hefler, Günter; Hellmer, Silvia (2007): Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik. Universität Wien. Wien. Online verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf>, zuletzt geprüft am 20.09.2017.
- Haidinger, Gerald; Mitterauer, Lukas; Rimroth, Evelyne; Frischenschlager, Oskar (2008): Lernstrategien oder strategisches Lernen. Gender-abhängige Erfolgsstrategien im Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien. In: Wiener klinische Wochenschrift (120 (1-2)), S. 37 – 45.
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula (2008): Geschlechterunterschiede beim Lernen. In: Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn und Jürgen Bengel (Hg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, d. 10), S. 116 – 125.
- Haubner, Dominik; Brüstle, Peter; Schinzel, Britta; Remmele, Bernd; Schirmer, Dominique; Holthaus, Matthias et al. (2009): E-Learning und Geschlechterdifferenzen? Zwischen Selbsteinschätzung, Nutzungsnötigung und Diskurs. In: Nicolas Apostolopoulos (Hg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 51), S. 41–50.
- Holthaus, Matthias; Brüstle, Peter; Haubner, Dominik; Remmele, Bernd; Schirmer, Dominique (2012): Veralltäglicung und Degendering von E-Learning: Ergebnisse des Forschungsprojekts "Das aufwändige Geschlecht". In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 4 (2), S. 145–154. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-396193>, zuletzt geprüft am 20.09.2017.
- Jansen-Schulz, Bettina (2008): Genderintegrierte Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3 (2), S. 30 – 47.
- Kamphans, Marion; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2007): Gender Mainstreaming. Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre; Tagungsband zum gleichnamigen Panel im Rahmen des internationalen Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) „Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen - Hochschuldidaktik im Kontext von internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung“ vom 6. bis 9. März 2006 in Dortmund. Dortmund: Netzwerk Frauenforschung NRW (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 8).
- Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid; Tigges, Anja (2004): Wie Geschlechteraspekte in die digitalen Medien integriert werden können-das BMBF-Projekt „MuSoft“. Internes Memorandum des Lehrstuhls Software-Technologie. Dortmund. Online verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/MuSoft\\_gender\\_aspekte\\_2003.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/MuSoft_gender_aspekte_2003.pdf), zuletzt geprüft am 20.09.2017.
- Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1, S. 67 – 74.

- Kessels, Ursula; Heyder, Anke; Holder, Katharina (2016): Unterricht und Geschlecht aus internationaler Perspektive. In: Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster/New York: Waxmann, S.89 – 106.
- Knorr-Cetina, Karin (2012): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Erw. Neuaufl., 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 959).
- Kosuch, Renate (2010): Selbstwirksamkeit und Geschlecht Impulse für die MINT-Didaktik. In: „Gender und MINT“. Schlussfolgerungen für Unterricht, Beruf und Studium. Kassel: Kassel university press, S. 12 – 36.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (ca. 2005): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 12. Aufl., genehmigte Taschenbuchausg. München: Goldmann (Goldmann-Buch, 11460).
- McSporran, Mae; Young, Stuart (2001): Does gender matter in online learning? In: ALT-J 9 (2), S. 3 – 15.
- Metz-Göckel, Sigrid; Schelhowe, Heidi; Wiesner, Heike; Kamphans, Marion; Zorn, Isabel; Drag, Anna; et al. (2004): Abschlussbereich des Begleitprojekts „Gender Mainstreaming-Medial (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Online verfügbar unter [http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/media/projekte/gender-mainstreaming/GM\\_Abschlussbericht\\_Teil\\_1\\_28072005.pdf](http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/media/projekte/gender-mainstreaming/GM_Abschlussbericht_Teil_1_28072005.pdf), zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen (Landesgleichstellungsgesetz - LGG), vom 9. November 1999, mit Stand vom 25.11.2017. Online verfügbar unter [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=220071121100436242](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=220071121100436242), zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Moschner, Barbara (2009): Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: Gisela Steins (Hg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175 – 188.
- Münst, Agnes S. (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschullehre. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 108).
- Nikoleyczik, Kathrin; Schmitz, Sigrid; Messmer, Ruth (2008): Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3 (2), S. 103 – 121.
- Pauschenwein, Jutta; Sfiri, Anastasia (2009): Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen. In: Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann und Andreas Schwill (Hg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster u. a. : Waxmann 2009, 432, S. 85 - 95. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2979/pdf/Apostolopoulos\\_Hoffmann\\_etal\\_2009\\_ELearning\\_2009\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2979/pdf/Apostolopoulos_Hoffmann_etal_2009_ELearning_2009_D_A.pdf), zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Perko, Gudrun; Czollek, Leah C. (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Gender und Erwachsenenbildung - Zugänge, Analysen und Maßnahmen 2008. Online verfügbar unter [https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3\\_07\\_perko\\_czollek.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_07_perko_czollek.pdf), zuletzt geprüft am 21.09.2017.
- Reich, Kersten: Methodenpool. Online verfügbar unter <http://methodenpool.uni-koeln.de/>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Reich, Kersten (2009): Konstruktivistische Didaktik - Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. In: Wilfried Plöger (Hg.): Lernen in der Schule. Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens. Münster, Westf.: Aschendorff (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, 25), S. 30 – 47.
- Reinmann, Gabi (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Martin Ebner, Sandra Schön und Jennifer C. Frey (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Online verfügbar unter <http://l3t.eu/homepage/>, zuletzt geprüft am 21.09.2017.
- Ruhr-Universität Bochum: Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierende Lehre. Online verfügbar unter <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>, zuletzt geprüft am 10.08.2017.
- Schinzler, Britta; Ruiz Ben, Esther (Hg.) (2002): Gendersensitive Gestaltung von Lernmedien und Mediendidaktik: Von den Ursachen für ihre Notwendigkeit zu konkreten Checklisten. Online verfügbar unter <http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/users/schinzler/publikationen/Info+Gesell/PS/BMBFGenderNM.pdf>, zuletzt geprüft am 14.08.2017.

Schulze, Mandy; Kondratjuk, Maria; Pohlenz, Philipp; Rathmann, Annika; Anacker, Judit; Flügge, Tim; Wendt, Claudia (2015): Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In: Kathrin Rheinländer (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden: Springer, S. 165 – 175.

Schweigler, Daniela (2014): Das Frauenbild in der bayrischen Justizausbildung. In: Deutsche Richterzeitung 92 (2), S. 52 – 55.

Sekaquaptewa, Denise; Thompson, Mischa (2003): Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. In: Journal of Experimental Social Psychology 39, S. 68 – 74.

Spieß, Gesine (2006): Voll geschäftsfähig! - mit einer gendersensiblen Lehre. Eine Materialiensammlung. Hg. v. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (geschlecht + didaktik). Online verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/spiess\\_gender\\_didaktik\\_graz2006.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/spiess_gender_didaktik_graz2006.pdf), zuletzt geprüft am 10.08.2017.

Spieß, Gesine (2008): Geschlechtersensibel lehren — Ideensammlung für eine verbesserte Praxis. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3 (2), S. 48–60.

Statistisches Bundesamt (2016): Personal an Hochschulen. Statistisches Bundesamt (Reihe 4.4). Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440167004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 28.11.2017.

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012).

Trömel-Plötz, Senta (Hg.) (1984): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer, 3745 : Die Frau in der Gesellschaft).

Vertecchi, Benedetto; Sander, Martin; Fritsch, Mirjam (1998): Elemente einer Theorie des Fernunterrichts. Hagen: FernUniversität ZIFF (109). Online verfügbar unter [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir\\_mods\\_00000350](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000350), zuletzt geprüft am 24.11.2017.

Vervecken, Dries; Hannover, Bettina (2015): Yes I Can! In: Social Psychology 46 (2), S. 76–92.

Vom Orde, Heike (2013): Geschlechterbilder in den Medien. Eine Zusammenfassung ausgewählter Forschungsergebnisse. In: Televizlon 26 (2), S. 11–15. Online verfügbar unter [http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/26-2013-2/vomOrde\\_Geschlechterbilder\\_Medien.pdf](http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/26-2013-2/vomOrde_Geschlechterbilder_Medien.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2017.

Wiesner, Heike; Kamphans, Marion; Schelhowe, Heidi; Metz-Göckel, Sigrid; Zorn, Isabell; Drag, Anna; et al. (2004): Gender Mainstreaming in „Neue Medien in der Bildung“. Leitfaden. Online verfügbar unter [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender\\_und\\_Bildung/Dateien/projekt.gender.GMLeitfaden\\_2.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/projekt.gender.GMLeitfaden_2.pdf), zuletzt geprüft am 20.09.2017.

Zauchner-Studnicka, Sabine (2013): Genderforschung. Ihr Blick auf das Lernen und Lehren mit neuen Technologien. In: Martin Ebner, Sandra Schön und Jennifer C. Frey (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8361/pdf/L3T\\_2013\\_Zauchner\\_Studnicka\\_Genderforschung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8361/pdf/L3T_2013_Zauchner_Studnicka_Genderforschung.pdf), zuletzt geprüft am 20.09.2017.

Ziegler, Albert; Dresel, Markus (2006): Lernstrategien. Die Genderproblematik. In: Heinz Mandl und Helmut F. Friedrich (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 378 – 389.

# Informationen Links



1. Methodenpool zur konstruktivistischen Didaktik



8. Lehre laden Ruhr-Universität Bochum und Downloadcenter für inspirierende Lehre



2. Zeitschrift für Hochschulentwicklung



9. FernUniversität  
Lehre praktisch - wichtige Informationen zur Gestaltung der Lehre



3. FernUniversität  
Wie gestalte ich Umfragen?



10. FernUniversität  
Lehre praktisch – Lehrziele



4. FernUniversität  
Personen der Gleichstellung



11. FernUniversität  
Wie setze ich Wikis in der Lehre ein?



5. FernUniversität  
Dezerat 1.3



12. FernUniversität  
Was ist das Online-Übungssystem?



6. FernUniversität  
e-KOO Blog



13. FernUniversität  
Wie erstelle ich ein Glossar?



7. FernUniversität  
Team e-KOO



14. FernUniversität  
Nähere Informationen zu Workshops in moodle





15. FernUniversität  
Was sind Foren und wie setze ich diese ein?



22. Gender Curricula - Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW



16. FernUniversität  
Informationen zu Lerngruppen



23. Toolbox Gender und Diversity in der Lehre Freie Universität Berlin



17. FernUniversität  
Toolguide



24. Expertinnen des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung



18. Self-Assessments Universität Freiburg



25. FernUniversität  
E-Moderation (pdf)



19. Leitfaden für eine gendersensible und inklusive Sprache Universität zu Köln (pdf)



26. Adobe Color Tool



20. Geschicht gendern



27. Selbstevaluation



21. FernUniversität  
Einstieg gendersensible Sprache



## Die wichtigsten Ansprechpersonen

### Bei Fragen zu Gender in der Lehre oder Gleichstellung

#### Projekt Gender in der Lehre

*Maria-Luisa Barbarino, M.A.* – wissenschaftliche Referentin  
[gender@fernuni-hagen.de](mailto:gender@fernuni-hagen.de) oder [maria-luisa.barbarino@fernuni-hagen.de](mailto:maria-luisa.barbarino@fernuni-hagen.de)

#### Gleichstellungsstelle

*Kirsten Pinkvoss* – zentrale Gleichstellungsbeauftragte der FernUniversität in Hagen  
[gleichstellungsbeauftragte@fernuni-hagen.de](mailto:gleichstellungsbeauftragte@fernuni-hagen.de)

#### Stabsstelle 1 - Hochschulstrategie und strategische Kooperationen

*Dr.'in Meike Hilgemann* – Referentin Koordination Gleichstellung  
[koordination.gleichstellung@fernuni-hagen.de](mailto:koordination.gleichstellung@fernuni-hagen.de) oder [meike.hilgemann@fernuni-hagen.de](mailto:meike.hilgemann@fernuni-hagen.de)

### Bei didaktischen Fragen zur Gestaltung Ihrer Lehre (Präsenz, Online, Lehrmaterialien etc.)

#### Koordinationsstelle für E-Learning und Bildungstechnologien

Team des e-KOO <https://ekoo.fernuni-hagen.de/team/>  
[ekoo@fernuni-hagen.de](mailto:ekoo@fernuni-hagen.de)  
oder wenden Sie sich an die Fachmediendidaktiker\*innen in Ihren Fakultäten (falls vorhanden)

### Bei Fragen zur Evaluation (Module, Lehrveranstaltung, Lehrmaterialien) oder bei anderen Anliegen zum Thema Lehrevaluation

Dezernat 1.3 – Akkreditierung und Qualitätsmanagement  
[evaluation@fernuni-hagen.de](mailto:evaluation@fernuni-hagen.de)

Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz - Evaluation - Kommunikation - Betreuung - Gendergerechte Sprache - Impulse als Werkzeug - Impulssammlung - Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen - Gleichstellungskommission - Chancengleichheit - gesetzlich verankerte Ziele - Genderdidaktik konkret - Gender & Diversität - Gender - Gendersensibel Lehren - MOOCs und Diversität

