



› GENDER MAINSTREAMING UND
DIVERSITY MANAGEMENT

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender Mainstreaming und Diversity Management

Ulrike Alker, Ursula Weilenmann (Hg.innen)

SCHRIFTENREIHE › GENDER MAINSTREAMING UND DIVERSITY MANAGEMENT › BAND 1

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender- und diversitygerechte Didaktik an
Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender Mainstreaming und Diversity Management

Ulrike Alker, Ursula Weilenmann (Hg.innen)

SCHRIFTENREIHE > GENDER MAINSTREAMING UND DIVERSITY MANAGEMENT > BAND 1

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen,

es freut mich sehr, Ihnen die zweite Publikation der Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management der FH Campus Wien präsentieren zu können. Der vorliegende Leitfaden für geschlechter- und diversitygerechte Didaktik entstand aus dem Wunsch vieler an der FH Lehrender, die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Veranstaltungen zu gender- und diversitygerechter Didaktik mit dieser Handreichung zu dokumentieren. Nun liegt dieses ergänzende, richtungsweisende Tool zur Nachlese für alle Lektorinnen und Lektoren vor und steht für die Umsetzung in der Praxis zur Verfügung.

Die kulturellen und sozialen Erfahrungen und Hintergründe von Studierenden an Fachhochschulen sind vielfältig. Es liegt an uns als FH, die ihren gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag ernst nimmt, dieser Vielfalt besonders in der Lehre gerecht zu werden. Die vorliegende Publikation ist ein Beitrag dazu.

Ich bedanke mich an dieser Stelle bei der MA 27, EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung, für die Förderung dieser innovativen Veröffentlichung im Rahmen des von der FH Campus Wien durchgeführten Projektes „gender ISM–GENDER LIBrary“. Weiters ist mir wichtig, auf das Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der FH Campus Wien in Bezug auf die Implementierung von Gender Mainstreaming und Diversity Management als Querschnittsmaterien zu verweisen. Auch ihnen ein herzliches Dankeschön!

Möge der Leitfaden Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, zu einer praktischen Ergänzung in Ihrer Lehrtätigkeit werden und zur Gleichstellung und Chancengleichheit aller mit unserer FH assoziierten Personen beitragen!

Mit freundlichen Grüßen



Willy Behensky
FH Campus Wien, Geschäftsführer

Wien, im September 2008

**4 > EINE FORMEL BLEIBT EINE FORMEL ...
GENDER- UND DIVERSITYGERECHTE DIDAKTIK AN HOCHSCHULEN: EIN
INTERSEKTIONALER ANSATZ**

Inhalt

Vorwort	6
Einleitung	7
Teil 1 Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes	10
1 Intersektionalität als Verknüpfung von Gender Mainstreaming (GM) und Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz (AGG/ADG)	11
1.1 Die Bedeutung des Gender Mainstreaming für Hochschulen	11
1.2 Erweiterungen des GM durch Queer Studies	17
1.3 Die Bedeutung des AGG/ADG für Hochschulen	19
1.4 Erweiterungen des AGG und ADG durch Diversity-Theorien	24
2 Diversity im Hochschulkontext: Gründe und Möglichkeiten seiner Umsetzung	25
2.1 Diversity in der Verknüpfung von GM, Interkulturelle Öffnung ...	25
2.2 Fragen der Motivation und Reflexion der Handlungsfelder	27
2.3 Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept Diversity	29
3 Fazit: Die Implementierung von Diversity im Sinne der Intersektionalität	33
Teil 2 Der intersektionale Ansatz im Umgang mit Gender und Diversity in der Lehre	34
1 Die inter-kategoriale Zugangsweise	36
2 Die intra-kategoriale Zugangsweise	38
3 Die anti-kategoriale Zugangsweise	39
4 Fazit: Der Lehrraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft	41
Teil 3 Checklisten zur Umsetzung für eine gender- und diversitygerechte Didaktik	42
1 Inhalte und Handlungsfelder auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene	43

2	Checklisten als Unterstützung für eine gender- und diversitygerechte Didaktik	45
	Teil 4 Handlungskompetenzen	63
1	Gender- und Queer-Kompetenzen	64
2	Interkulturelle und Diversity-Kompetenzen	67
	Teil 5 Fazit: Diversity- und Gendergerechtigkeit als Professionalisierungsprozess	71
	Literaturverzeichnis	73
	Abbildungsverzeichnis	76
	Zu den Autorinnen	77
	Zur Publikation: Projektinformationen	
	„gender ISM-GENDER LIBrary“	79

Vorwort

Fachhochschulen sind Mikrokosmen, die die Gesellschaft in ihrer Vielfalt widerspiegeln. Die zunehmende Diversität von Menschen mit unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Hintergründen stellt eine neue Herausforderung für Bildungsinstitutionen dar. Im Kontext des demografischen Wandels und der Globalisierung werden Biografien von Personen zunehmend vielfältiger – als Fachhochschule sind wir gefordert, darauf zu reagieren.

Vor dem Hintergrund rechtlicher Grundlagen, wie z. B. der Österreichischen Verfassung und dem Gleichbehandlungsgesetz, die eine Ungleichstellung von Menschen u. a. aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit etc. untersagen, sind Bildungsinstitutionen an vorderster Front gefordert, ihre gesellschaftspolitische Verantwortung auch in diesem Bereich wahrzunehmen. Hochschulen sind wichtige Sozialisations-Instanzen. Dieser Tatsache wird an der FH Campus Wien insofern Rechnung getragen, als Lehrende mit dieser Publikation dabei unterstützt werden, Vielfalt als Potenzial zu erkennen und kompetent und aufgeschlossen mit verschiedensten Identitäten und damit unterschiedlichen Bedürfnissen umzugehen.

Wir sind bestrebt, unsere Studierenden im Sinne der Intersektionalität umfassend in ihrer Individualität wahrzunehmen, zu fördern und zu begleiten und ein für alle gleichermaßen optimales Lernumfeld zu schaffen. Nur so kann gewährleistet werden, dass Lernende bestmöglich dabei unterstützt werden, ihre individuellen Potenziale zu entfalten und einzusetzen.

Die FH Campus Wien steht im Bereich der Lehre und als Arbeitgeberin für die Chancengleichheit aller, unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Hautfarbe, Religion/Weltanschauung, sexueller Orientierung und psychischen und physischen Fähigkeiten.

Die vorliegende Publikation ist darauf ausgerichtet, die Gender- und Diversitätskompetenz an der FH zum Nutzen aller weiter auszubauen.

Ulrike Alker, Leiterin Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management

Ursula Weilenmann, Mitarbeiterin Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management

Einleitung

Es gibt keine genderneutralen Räume.
Es gibt keine homogenen Räume.
Dem Faktum von Gender und Diversity
(Vielfalt, Verschiedenheit) ist deshalb
auch in der Didaktik Rechnung zu tragen.

Gender Mainstreaming ist in aller Munde. Theoretische und auf verschiedene Praxisfelder hin orientierte Beiträge sind überaus zahlreich. Ebenso zahlreich sind Veranstaltungen und Weiterbildungsprogramme an Hochschulen in Bezug auf eine gendergerechte Didaktik in der Lehre. Kaum thematisiert wird in diesem Zusammenhang das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Selten gefragt wird nach Verbindungsmöglichkeiten von Gender Mainstreaming und Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz. Doch sind Hochschulen über das Gender Mainstreaming und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz angehalten, Gender- und Diversitygerechtigkeit aktiv auf allen Ebenen zu forcieren. Ein Teil davon ist die gender- und diversitygerechte Didaktik in der Lehre.

In der vorliegenden Publikation geht es erstmalig um eine zweifache Verknüpfung: Einerseits stellen wir den intersektionalen Ansatz vor, mit dem eine Gender- und Diversitygerechtigkeit in Hochschulen vorgeschlagen wird, andererseits skizzieren wir, ebenso im Sinne des intersektionalen Ansatzes, was eine gender- und diversitygerechte Didaktik inkludiert. Mit dieser Verknüpfung wollen wir (auch) betonen, dass Didaktik nie losgelöst von ihrer institutionellen Eingebundenheit zu denken ist.

Oftmals ist von gendersensibler Didaktik die Rede. Wir verwenden die Bezeichnung gendergerechte Didaktik, weil sie die Zielsetzung der Chancengleichheit für Frauen und Männer in ihren jeweiligen Unterschieden deutlicher ausdrückt. Dasselbe gilt für Diversity. Auch hier soll der Terminus Gerechtigkeit verdeutlichen, dass es um Chancengleichheit und gleiche Behandlung von Menschen in ihren Unterschieden bzw. Verschiedenheiten auf institutioneller Ebene und in der Lehre geht, ohne die Diversitäten bzw. Differenzen von Menschen aufzuheben.

**8 > EINE FORMEL BLEIBT EINE FORMEL ...
GENDER- UND DIVERSITYGERECHTE DIDAKTIK AN HOCHSCHULEN: EIN
INTERSEKTIONALER ANSATZ**

Die Publikation ist in fünf Teile gegliedert:

Im ersten Teil geht es um die gesetzlichen und theoretischen Grundlagen des intersektionalen Ansatzes. Hier diskutieren wir die Bedeutung der Intersektionalität in ihrer Verknüpfung zwischen Gender Mainstreaming und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz für Hochschulen. Dabei kann die Intention des Gender Mainstreaming durch neuere Theorierichtungen, den Queer Studies, erweitert werden. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz wiederum lässt sich durch Ansätze des Diversity erweitern. Danach stellen wir Gründe und Möglichkeiten der Umsetzung von einem *strategischen Gesamtkonzept Diversity* in Hochschulen vor.

Im zweiten Teil wird der intersektionale Ansatz im Umgang mit Gender und Diversity in der Lehre konkretisiert. Hier skizzieren wir, welche Zugangsweisen dieser Ansatz de facto meint und diskutieren seine unterschiedlichen Zielsetzungen im Lehrraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft.

Im dritten Teil stellen wir Checklisten zur Umsetzung für eine gender- und diversitygerechte Didaktik zur Verfügung. Wie wir zeigen, stehen diese stets in Wechselwirkung von Inhalten und Handlungsfeldern und sind immer auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene anzusiedeln. Die Checklisten dienen zur Orientierung von Lehrenden für ein konkretes und professionelles Handeln. Dabei beschreiben wir ausgewählte Beispiele aus unseren Lehr- und Trainingserfahrungen.

Im vierten Teil gehen wir auf Handlungskompetenzen ein, die als Schlüsselkompetenzen zur Orientierung einer gender- und diversitygerechten Didaktik im Umgang mit Studierenden dienen sollen. Dabei sprechen wir von Interkulturellen und Diversity-Kompetenzen, von Gender- und Queer-Kompetenzen. Im fünften Teil resümieren wir Gender- und Diversitygerechtigkeit als einen Prozess, der an Hochschulen allgemein und in der Lehre im Besonderen zur weiteren Professionalisierung führt.

In der vorliegenden Publikation setzen wir Kenntnisse über herkömmliche Instrumente und Methoden der Didaktik voraus. Das Besondere an dieser Publikation ist eine erstmalige Vertiefung der Gender- und Diversitygerechtigkeit in ihrer Verknüpfung, wie sie im Hochschulbereich anstrebenswert ist. Gerade diese Verknüpfung zeigt die Komplexität des Gegenstandes und weist auf Schwierigkeiten, zuweilen Dilemmata hin: Lehrende sollen

einerseits ihre Aufmerksamkeit auf Differenzen von Gender und auf Diversitäten der Studierenden richten und andererseits keine Festschreibungen von Stereotypen der Geschlechter bzw. Diversity-Merkmalen praktizieren. An Hochschulen sollen Gender und Diversity gerecht gestaltet, und gleichzeitig soll keine diesbezügliche Festschreibung von Menschen vorgenommen werden. Mit unserer Publikation beanspruchen wir nicht, diese Dilemmata aufzulösen. Doch beschreiben wir auch in ihrer Benennung Möglichkeiten, damit professionell und konstruktiv umzugehen. Dabei ist es wesentlich, immer drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen: die individuelle, institutionelle und kulturelle Ebene. Denn das individuelle Können oder Wollen einzelner Lehrender, allen Diversitäten von Studierenden gerecht zu werden, ist ohne institutionelles Handeln nicht immer möglich. Und auch das institutionelle Handeln ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verankerungen zu analysieren.

Die Publikation richtet sich an Lehrende, die die Intention haben, ihren Unterricht gender- und diversitygerecht zu gestalten. Die Inhalte beschränken sich allerdings nicht auf Hochschulen, sondern können in jedem Erwachsenenbildungsbereich produktiv angewandt werden. Zudem richtet sich die Publikation an jene, die darauf abzielen, ihre Institution gender- und diversitygerecht zu gestalten.

Teil 1

Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes

Gender und Diversity in ihrer Verknüpfung zu bedenken und in der Praxis zu berücksichtigen kann über einen intersektionalen Ansatz geschehen. Diese Zugangsweise bedeutet auf einer allgemeinen Ebene, vorhandene Grundlagen gleichzeitig einzubeziehen. Auf konkreter Ebene bedeutet er, eine inter-kategoriale und intra-kategoriale, aber gleichzeitig auch eine anti-kategoriale Zugangsweise als didaktische Herangehensweise zu forcieren (vgl. Teil 2).

1 Intersektionalität als Verknüpfung von Gender Mainstreaming (GM) und Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz (AGG/ADG)

Der intersektionale Ansatz der Umsetzung von Gender- und Diversity-gerechtigkeit basiert auf der Einbeziehung zweier Gesetzesgrundlagen: das Gender Mainstreaming (GM) und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG in Deutschland, ADG in Österreich). Als inhaltliche Erweiterung können Queer Studies und spezifische Diversity-Ansätze herangezogen werden.

1.1 Die Bedeutung des Gender Mainstreaming für Hochschulen

Gender Mainstreaming als europaweit eingeführte, langfristige Strategie durch den Amsterdamer Vertrag von 1999 muss in allen öffentlichen Bereichen umgesetzt werden. Dabei geht es neben der Umsetzung um die Operationalisierung von Gender Mainstreaming-Prozessen mit der Zielsetzung, geschlechterbezogene Benachteiligungen bezogen auf Männer und Frauen abzubauen.¹ Gender Mainstreaming ergänzt die bisherige projektbezogene Frauenförderung, ersetzt sie aber nicht. Dezidiertes Ziel ist die Geschlechtergleichstellung: intendiert ist dabei kein „Kampf der Geschlechter“, sondern thematisch-inhaltliche Auseinandersetzungen zugunsten der gleichen Chancen von Frauen und Männern, von Mädchen und Burschen. Im Einzelnen muss es deshalb darum gehen, Mittel, Ressourcen und Methoden zur Erreichung dieses Ziels effizient einzusetzen und zu gestalten. Dazu werden jetzt schon vorhandene Routineabläufe (weiter)entwickelt, um personelle, materielle und inhaltliche Sachverhalte in Hochschulen, in

¹ Vgl. Czollek/Weinbach 2002; Nohr/Veth 2002; Netzwerk Gender Training 2004; Weinbach 2004 u.v.a.

Verwaltung und Lehre sowie im öffentlichen Bereich in Bezug auf ihre Folgen für die Gleichstellung zu evaluieren. Eine Implementierung dieser Abläufe muss erfolgen. Die Vorantreibung des Gender Mainstreaming als Top-Down-Strategie ist die Aufgabe von Leitungskräften und wird sich z. B. im universitären Bereich und im Hochschulbereich auf alle Handlungsfelder der Verwaltung, der Lehre sowie der Umsetzung des Bologna-Prozesses² beziehen.

Gender Mainstreaming ist ein Prozess und eine Strategie zum Abbau von Ungleichbehandlungen zwischen Männern und Frauen, Mädchen und Burschen. Der Begriff *Gender* verweist darauf, dass das Geschlecht *Frau* und *Mann* durch gesellschaftliche Rollen bestimmt wird. Diese Rollen und deren Inhalte variieren in unterschiedlichen Epochen und Gesellschaften. Sie sind nicht durch Geburt gegeben, sondern werden gesellschaftlich und politisch konstruiert und durch einen lebenslangen Lernprozess sozialisiert. Mit dem Verhältnis der Geschlechter gehen Ungleichbehandlungen und Benachteiligungen zumeist für Frauen und Bevorteilungen sowie Privilegien zumeist für Männer einher. Das ist zwar im Einzelnen nicht immer und auf allen Ebenen der Fall, aber hinsichtlich gesellschaftlicher Strukturen wie z. B. dem Arbeitsmarkt, den Bewegungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum, Mobilität, Zugängen zum Finanzmarkt, Status und Armut nach wie vor festzustellen. Der Begriff *Mainstream* bedeutet *Hauptstrom* und meint in diesem Fall, dass Ungleichbehandlungen und Ungleichheiten auf allen

² Am 19. Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Nationen die Bologna-Deklaration und bekannten sich zu dem Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Ausgehend von der Bologna-Deklaration (1999) wurden die Ziele des „Bologna-Prozesses“ im Prager Kommuniqué (2001), Berliner Kommuniqué (2003), Bergen Kommuniqué (2005) und im Londoner Kommuniqué (2007) erweitert und konkrete Umsetzungsprojekte gefordert. Insgesamt sollen Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung geschaffen werden. Wichtige Grundlagen dafür sind die Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal sowie die Vergleichbarkeit und Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse in den europäischen Hochschulen besser zu nutzen. Die Erreichung dieser Zielsetzung soll durch folgende Maßnahmen erfolgen: u. a. Einführung des zweistufigen Systems von Studienabschlüssen [undergraduate/graduate], des Leistungspunktesystems nach dem ECTS-Modell sowie von verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen; Förderung des lebenslangen Lernens, Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess, Einbeziehung der DoktorandInnenausbildung in den Bologna-Prozess; Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene, Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen. Soziale Belange der Studierenden, insbesondere bei solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, sollen eine stärkere Berücksichtigung finden. Die Umstellung der Diplomstudiengänge auf das zweistufige Bachelor-/Master-Studiensystem ist bisher das augenfälligste Ergebnis der Bologna-Reform.

gesellschaftlichen Ebenen strukturell aufgehoben werden sollen. Gender Mainstreaming soll so zur Querschnittsaufgabe aller Entscheidungen, Verordnungen, Gesetze und öffentlichen Handelns werden. Daraus ergibt sich die Forderung, alle Entscheidungen, Verordnungen, Gesetze und Handlungen auf ihre Folgen abzuschätzen, die sie für Männer und Frauen sowie für Mädchen und Burschen haben sowie möglichen Ungleichbehandlungen, die daraus resultieren könnten, abzuhelpfen.

Mit der Reform des EU-Strukturfonds 1993 ist die Zielvorgabe „Chancengleichheit für Frauen und Männer“ durchgesetzt. Diese Strategie erhielt auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Beijing 1995 ihren Namen – Gender Mainstreaming –, der in gewissem Sinne Ideen bzw. Forderungen der Frauenbewegung und des Feminismus verfestigt. Als Prinzip wurde es im 4. Aktionsprogramm zur Chancengleichheit des EU-Strukturfonds beschrieben und sollte auf die gesamte europäische Politik übertragen werden. In allen Planungen, Verordnungen usw. sollte das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern berücksichtigt werden und zwar vom Beginn der Planung über die Umsetzung bis zur Erfolgskontrolle. Mit dem Amsterdamer Vertrag, der 1999 in Kraft trat, wurde Gender Mainstreaming als Top-Down-Strategie für alle Mitgliedsstaaten der EU rechtlich verbindlich festgeschrieben: In Artikel 2 des Vertrages heißt es „Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines gemeinsamen Marktes und einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie durch die Durchführung der in den Artikeln 3 und 4 genannten gemeinsamen Politiken und Maßnahmen in der ganzen Gemeinschaft (...) die Gleichstellung von Männern und Frauen (...) zu fördern“. Weiter wird dazu in Artikel 3 des Vertrages ausgeführt: „Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern“.

Damit wird die bereits im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgelegte Gleichberechtigung untermauert, mit der in Art. 3 Abs. 2 seit 1994 festgestellt wird, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind und der Staat zur tatsächlichen Durchsetzung ihrer Gleichberechtigung verpflichtet ist. Ferner hat er auf die Beseitigung vorhandener Nachteile einzuwirken. Mit dem Kabinettsbeschluss vom 23. Juni 1999 wurde eine wichtige Voraussetzung für die Einführung von Gender Mainstreaming geschaffen. Das Bundeskabinett erkannte die Gleichstellung von Frauen und Männern als

durchgängiges Leitprinzip der Bundesregierung an und bestimmte die Strategie des Gender Mainstreaming als Politik, um diese Aufgabe zu fördern.

In Österreich verknüpft sich Gender Mainstreaming mit dem Bundesverfassungsgesetz (Artikel 7), das jede Form der Diskriminierung auf Grund des Geschlechts verbietet. In Abs. 2 steht seit 1998: „Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere zur Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.“ Hierzulande kam es zum Ministerratsbeschluss vom 11.7.2000 mit der Einrichtung der Interministeriellen Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming (IMAG GM) mit den Zielen der Schaffung einer Grundlage für die Implementierung der GM-Strategie auf Bundesebene und der Erfüllung der internationalen Verpflichtungen Österreichs. Der Ministerratsbeschluss vom 3.4.2002 gab die Empfehlungen für die Umsetzung von Gender Mainstreaming und der Ministerratsbeschluss vom 9.3.2004 fordert die Umsetzung von Gender Mainstreaming.

Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die am 7. Dezember 2000 in Nizza unterzeichnet wurde, ergänzt das Prinzip von Gender Mainstreaming, in dem Gleichberechtigung von Frauen und Männern zum Grundrecht aller Bürgerinnen und Bürger der EU formuliert wurde. In Artikel 23 der Charta heißt es, dass die Gleichheit von Männern und Frauen in allen Bereichen inklusive der Beschäftigung, der Arbeit und des Arbeitsentgelts sicherzustellen ist und dass dieser Grundsatz der Gleichheit der Beibehaltung oder der Einführung besonderer Vergünstigungen, die dem unterrepräsentierten Geschlecht zugute kommen, nicht entgegensteht. Die letzte Feststellung ist in Bezug auf die Diskussion wichtig, ob denn Gender Mainstreaming die Instrumente für Frauen- und Mädchenförderung außer Kraft setzen würde. Diese Diskussion wird in vielfältiger Weise geführt und verändert in der Praxis bewährte Routineabläufe der Mittelvergabe und Ressourcenzuteilung für Projekte der Frauen- und Mädchenarbeit und Frauenforschung, insofern so getan wird, als wäre Gender Mainstreaming bereits umgesetzte Praxis.³ Dass dies noch nicht der Fall ist, ist hinreichend bekannt und empirisch belegt.

³ Darüber wurde etwa auf der Veranstaltung im Februar 2004 des Mädchenjourfixes das Thema „Gender Mainstreaming und Mädchenpolitik“ im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin diskutiert. So wird die Kürzung finanzieller Mittel für Mädchenprojekte damit begründet, dass es Gender

Zusammenfassend kann die Definition für Gender Mainstreaming, wie sie 1998 in Straßburg durch den Europarat formuliert wurde, als bis heute gültig angesehen werden: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an den politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen.“ Bei Gender Mainstreaming handelt es sich um eine gesetzlich verankerte Top-Down-Strategie. Dabei soll eine geschlechterbezogene Perspektive oder Sichtweise durch die Akteure und Akteurinnen, die Entscheidungen fällen, mit dem Ziel eingenommen werden, Ungleichbehandlungen von Frauen und Männern zu verhindern und wo sie existieren, abzubauen. Gender Mainstreaming bedeutet also einen Paradigmenwechsel. Gleichstellung oder Gleichberechtigung ist nun nicht mehr Anliegen von Frauen allein, also keine „Frauenfrage“ mehr, sondern es wird mit deren Aufwertung als Querschnittsaufgabe für alle Bereiche der Gesellschaft auch zu einem Anliegen von Männern. Insofern ist Gender Mainstreaming keine Doppelstrategie und ergänzt auch nicht (personen)gruppenbezogene (zumeist Frauen-) Förderung, sondern Frauen- und Mädchenförderung müssen ebenso als Instrumente dieses Prozesses verstanden werden wie Männer- und Burschenförderung.

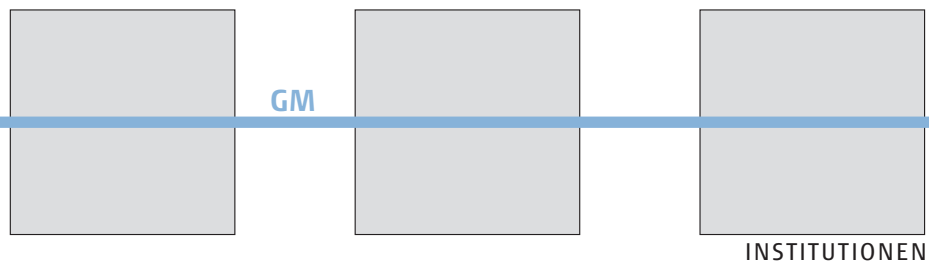
Obwohl Gender Mainstreaming bisher wenig praktische Auswirkungen auf Männer und Frauen im Allgemeinen hat, findet es öffentliche Beachtung vor allem im Bereich der Hochschulpolitik, wo es um Verankerung von Gender Mainstreaming bei der zukünftigen Besetzung von DozentInnen-Stellen und um die Aufnahme genderrelevanter Themen in die Lehre geht. Als Top-Down-Strategie ist Gender Mainstreaming vor allem in der Verantwortung der Funktionsträger und Funktionsträgerinnen auf Leitungsebene der verschiedenen Institutionen und Organisationen anzusiedeln. Von dort müssen die Anstöße zur Leitbildentwicklung und Veränderung von politischer Kultur, Verwaltungs- und Organisationskultur ausgehen.

Für Hochschulen bedeutet die gesetzliche Verankerung von Gender Mainstreaming demnach konkret, dass alle Ebenen der Hochschulen „gegendert“ und dahingehend evaluiert werden müssen, wie Abb. 1 zeigt.

Mainstreaming gibt. Folge davon ist u. a. eine Konkurrenz zwischen Mädchen- und Burschenprojekten.

Gender Mainstreaming

ist als neue Strategie der Gleichstellungspolitik und als Querschnittsaufgabe in den Institutionen zu verstehen.



Die • Entwicklung,
• Organisation und
• Evaluierung } von Entscheidungsprozessen
und Maßnahmen

so zu betreiben, dass in – jedem Bereich und
– auf allen Ebenen

die Ausgangsbedingungen der
und Auswirkungen auf die Geschlechter
berücksichtigt werden,
um auf das Ziel einer
tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern
hinwirken zu können.

Abb. 1

Die Verankerung von Gender Mainstreaming führt auch zur Notwendigkeit einer gendergerechten Didaktik.

1.2 Erweiterungen des GM durch Queer Studies

Wie Gender Mainstreaming positiv angesehen werden kann, muss es sich jedoch auch kritisch befragen lassen: Wird bei der praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming die Vorstellung einer kulturell-homogenen und klassisch-binären Geschlechterkonstruktion weiterhin festgeschrieben und reproduziert? Eine gegenwärtig viel diskutierte Theorierichtung sind Queer Studies, die gleiche Anerkennung vielfältiger Geschlechter und vielfältiger Alchemien des Begehrens öffentlich machen und einfordern.⁴ Damit ermöglichen sie eine Erweiterung des Terminus Gender, wie er im Gender Mainstreaming als Mann/Frau gedacht wird.

Queer, lange Zeit ein Schimpfwort gegen Lesben, Schwule etc., wurde in den USA zunächst vereinzelt von homosexuellen Schwarzen/Coloured Frauen/Männern an den sozialen Rändern US-amerikanischer Metropolen als positive Eigenbezeichnung verwendet und seit Ende der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahre vermehrt affirmativ gebraucht. Die Bezeichnung für die wissenschaftliche Ausrichtung, Queer Theory, entstand 1991 und wurde durch Teresa de Lauretis als Möglichkeit vorgeschlagen, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu überschreiten, mit denen die Begriffe *lesbisch* und *schwul* historisch einhergehen.⁵ Im deutschsprachigen Raum wurden Queer Studies über die Theorien von Judith Butler eingeführt und zeigen heute ein vielfältiges Bild: Eine Richtung fokussiert die Thematik Sex, Gender und Begehren und intendiert die Öffentlichmachung vielfältiger Genderformen und Formen des Begehrens; eine andere Richtung erweitert diesen Diskurs und verknüpft Gender mit den Kategorien Hautfarbe, Herkunft, Klasse, Alter etc. in einem intersektionalen Ansatz und verweist so auf Diversity-Ansätze.⁶

⁴ Detailliert haben wir das ausgeführt in: Perko 2005, 2006, 2007; Czollek 2004.

⁵ Lauretis 1991.

⁶ Vgl. zu Queer Studies Perko 2005; vgl. zu Diversity-Ansätzen Czollek/Perko 2007.

Queer Studies knüpfen immer wieder an feministische Diskurse an,⁷ die darauf abzielen, (Zwangs)Heterosexualität als Institution und nicht hinterfragte Norm zu problematisieren und die Verbindung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit mit Herrschaftsmechanismen, persönlichen Eigenschaften und sexueller Praxis zu analysieren.⁸ Sie kritisieren Heteronormativität in ihrer gesellschaftlichen Verankerung, wo die Kategorien Mann/Frau als vermeintlich naturgegeben und als einzig normale angenommen werden. Eines der Anliegen von Queer Studies ist, angebliche Wahrheiten und essentialistische Vorstellungen im Kontext der Heteronormativität zu dekonstruieren. Sex und Gender werden als soziale und kulturelle Konstrukte, Heteronormativität als von Menschen hergestellte Kategorie, d. h. als nicht naturgegeben, entlarvt. Geschlecht wird als eine sich verändernde und veränderbare Variable gedacht, die durch die Macht der Diskurse in ihrer Wiederholung immer wieder hergestellt wird. Judith Butler verwendet dafür den Begriff Performativität.⁹

Als Alternative richten Queer Studies ihr Augenmerk auf jene Schnittstellen, an denen biologisches Geschlecht, soziales Geschlecht und das Begehren der Subjekte nicht zusammen passen. Von dort aus untersuchen und beschreiben Queer Studies die Wirkungsweisen von Queerness selbst, d. h. von nicht-normativen sexuellen Identitäten, Praktiken und Begehren wie Transidentität, Intersexualität, Transgender, Drag, Lesben, Schwule u. v. m. Als Tenor gilt: „Gender nimmt viele Formen an. Wir sehen nur zwei von ihnen, weil wir gelernt haben, nur zwei von ihnen zu sehen (...)“.¹⁰ Die Dekonstruktion der Geschlechter Mann und Frau im heteronormativen Schema durch Queer Studies kann helfen, das bisherige Selbstverständnis von Geschlecht in seiner Eindimensionalität von (heterosexueller) Frau und (heterosexuellem) Mann zu irritieren, zu verschieben, aufzubrechen: und zwar zugunsten der vielfältigen Formen menschlicher Lebensweisen. Dabei richten sich Queer Studies nicht gegen heterosexuelle Lebensweisen an sich, sondern gegen die Auffassung, diese seien die einzig normalen, also gegen jene Ansichten, die das Denk- und Verhaltenssystem der Heteronormativität reproduzieren und produzieren.

⁷ Vgl. Hark 2005; Perko 2007.

⁸ Vgl. Rich 1983; Hagemann-White 1984.

⁹ Vgl. Butler 1995.

¹⁰ Vgl. Treut 2002.

Der Einbezug von Queer Studies in das Konzept Gender Mainstreaming könnte auf Hochschulebene allgemein und in der Didaktik im Besonderen bedeuten, die existierende Genderpluralität ernst- und wahrzunehmen. So wären mit dem Begriff Gender nicht ausschließlich Frauen und Männer, sondern Transgender, Intersexuelle, Drags etc. einbezogen, die sich gemäß ihrer Selbstdefinitionen oftmals als eigene Geschlechter und nicht nur als Variationen von Mann/Frau bezeichnen.

1.3 Die Bedeutung des AGG/ADG für Hochschulen

Die zweite Rechtsgrundlage, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), in Deutschland in Kraft getreten im August 2006, und das Antidiskriminierungsgesetz (ADG), in Österreich auf Länderebene in Kraft getreten im Mai 2005, ist sehr komplex und kann hier nur in Bezug auf die Frage skizziert werden, was sie für Hochschulen und speziell für die Didaktik in Unterrichts- und Lehrbereichen bedeuten kann. Dabei unterscheiden sich das AGG und das ADG nur sehr wenig.¹¹

Das AGG und das ADG sind die Umsetzung von 4 Europäischen Richtlinien: (1) *Antirassismus-Richtlinie*: Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“¹² oder der ethnischen Herkunft (ABl. EG Nr. L 180 S. 22). (2) *Rahmenrichtlinie Beschäftigung*: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (ABl. EG Nr. L 303 S. 16). (3) *Gender-Richtlinie*: Richtlinie 2002/73/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. September 2002 zur

¹¹ Zum Antidiskriminierungsgesetz Wien vgl.

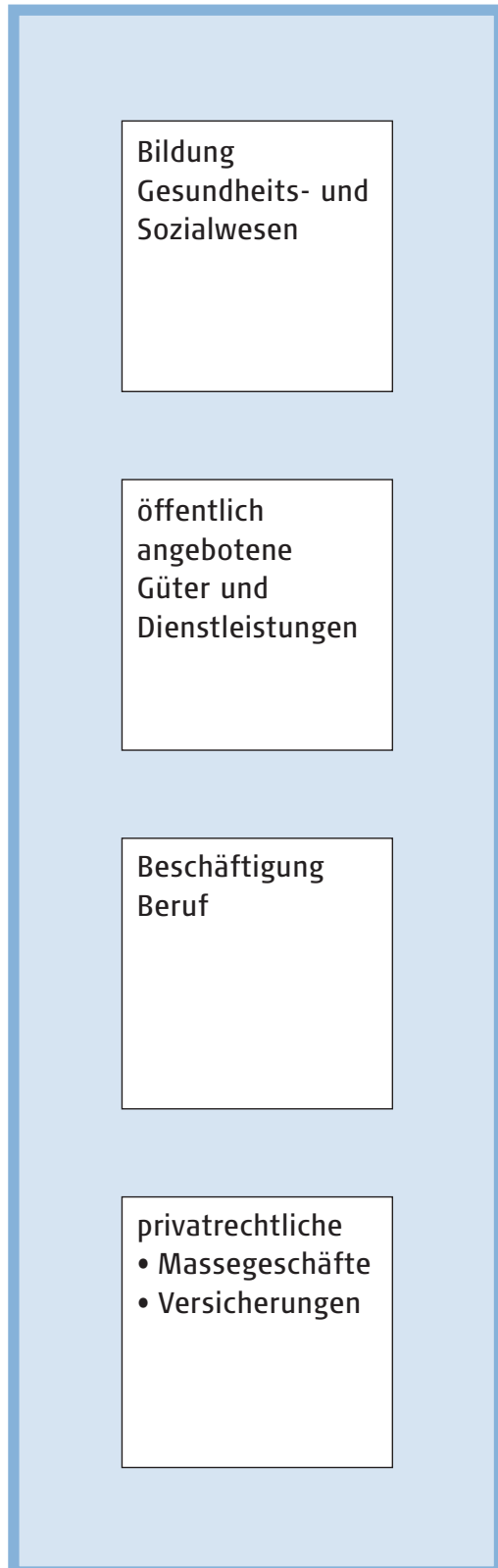
<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2004/html/lg2004035.htm> [Zugriff am 15.8.2008]

¹² In dieser Richtlinie wie auch im AGG Deutschland wird der Begriff „Rasse“ verwendet. In der Präambel des Wiener Antidiskriminierungsgesetzes ist zu lesen: „Die Verwendung des Begriffs „Rasse“ in diesem Gesetz bedeutet nicht, dass die Existenz von menschlichen Rassen akzeptiert wird, insbesondere nicht, dass tatsächlich bestehende biologische oder behauptete andere (z. B. kulturelle) Unterscheidungen zwischen Menschen als Grund und Legitimation für Diskriminierung herangezogen werden dürfen.“ Wir zitieren den Begriff gemäß dieser Vorlagen, stellen ihn aber unter Anführungszeichen und richten uns damit gegen die Verwendung dieses Begriffs, weil der Begriff „Rasse“ eine hergestellte Hierarchie von Menschen anzeigt, indem er Unterschiede in negativem Sinne konstruiert.

Änderung der Richtlinie 76/207/EWG des Rates zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen (ABl. EG Nr. L 269 S. 15).
(4) *Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter außerhalb des Erwerbslebens*: Richtlinie 2004/113/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (ABl. Nr. L 373 vom 21/12/2004 S. 37–43).

Das AGG/ADG umfasst, wie Abb. 2 im Überblick zeigt, unterschiedliche Bereiche.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) / Antidiskriminierungsgesetz (ADG)



1| Anti-Rassismus-Richtlinie
R 2000/43/EG

2| Rahmenrichtlinie Beschäftigung
R 2000/78/EG

3| Gender-Richtlinie
R 2002/73/EG

4| Richtlinie zur Gleichstellung
der Geschlechter
außerhalb des Erwerbslebens
R 2004/113/EG

Abb. 2

Diese Richtlinien beziehen sich im AGG auf „Personenbezogene Merkmale“ („Rasse“/ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität) dahingehend, dass es keine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung und keine Belästigung (inklusive sexuelle Belästigung) gegen Personen oder Personengruppen mit jenen „Merkmalen“ geben darf. In ADG werden folgende personenbezogene Merkmale genannt: ethnische Zugehörigkeit, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Ausrichtung und Geschlecht.

Die Verankerung, dass es keine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung und keine Belästigung (inklusive sexuelle Belästigung) geben darf, richtet sich auf bestimmte sachliche Anwendungsbereiche u. a. auf die Bedingungen, einschließlich Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen, für den Zugang zu Erwerbstätigkeit sowie für den beruflichen Aufstieg; auf die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen einschließlich Arbeitsentgelt und Entlassungsbedingungen; auf den Zugang zu Berufsberatung, Berufsbildung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung sowie Umschulung und praktische Berufserfahrung; auf den Sozialschutz, einschließlich der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsdienste, auf Bildung. Aus dem AGG entstehen Rechte, aber auch folgende Pflichten: Aushangpflicht (§12 Abs. 5 AGG: allen Mitarbeitenden muss das AGG zugänglich gemacht werden), Schulungspflicht (§12 Abs. 2 AGG: alle Vorgesetzte und Mitarbeitende müssen zum AGG geschult werden, Sorgfaltspflicht (§12 Abs. 1 AGG: es müssen vorbeugende Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung ergriffen werden).

Für Hochschulen bedeutet das AGG bzw. ADG keine unmittelbare und mittelbare Diskriminierung sowie keine Belästigung (inklusive sexuelle Belästigung) gegen Menschen oder Gruppen mit spezifischen „Personenbezogenen Merkmalen“ zu richten, wie Abb. 3 zeigt.

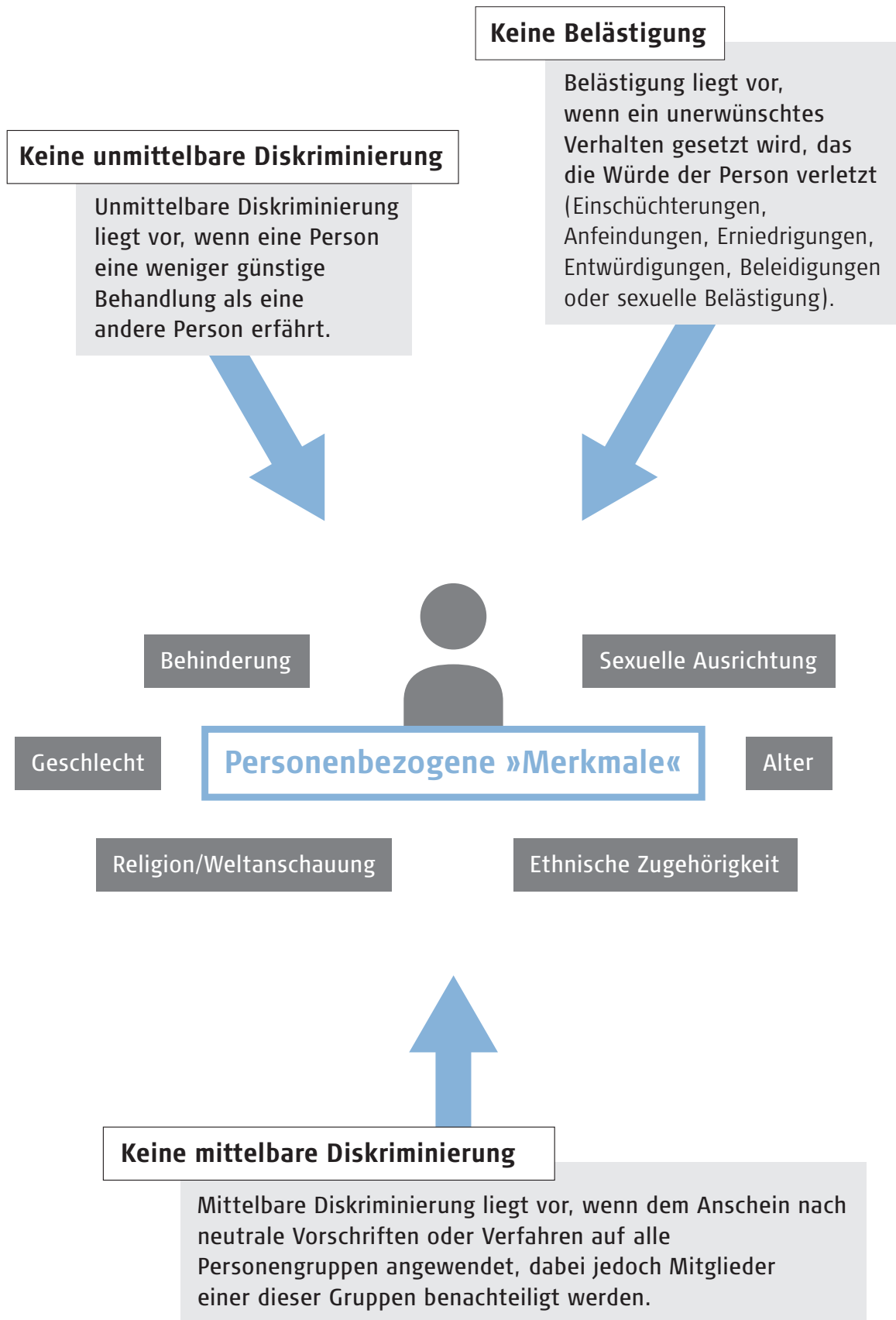


Abb. 3

Sind Hochschulen gesetzlich dazu angehalten, das AGG und ADG zu berücksichtigen, so gilt das nicht in gleicher Weise für die Didaktik, doch sind Lehrende über das AGG und das ADG zu einer diversitygerechten Didaktik aufgefordert.

1.4 Erweiterungen des AGG und ADG durch Diversity-Theorien

Diversity-Ansätze in Bezug auf soziale (und politische) Institutionen würden eine Erweiterung des AGG und des ADG ermöglichen: Einerseits beziehen sie mehrere Kategorien als jene „Personenbezogenen Merkmale“, wie es im AGG/ADG heißt, ein, die zu berücksichtigen ebenso relevant sind: u. a. kulturellen Hintergrund, Hautfarbe, soziale Klasse. Andererseits forcieren spezifische Diversity-Ansätze die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity-Konzeptes im Zeichen der Intersektionalität.¹³ Aufgrund des Mangels an Publikationen zu Diversity in außerökonomischen Bereichen wie Hochschulen gehen wir im nächsten Kapitel näher darauf ein.

¹³ Vgl. Perko/Czollek 2007; Czollek 2005; Stuber 2004; Mecheril/Rosenstreich 2005.

2 Diversity im Hochschulkontext: Gründe und Möglichkeiten seiner Umsetzung

Der Begriff Diversity (Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität) wird zurzeit eng mit einem wirtschaftlichen Konzept verbunden, das die Bindung von Arbeitskräften an das Unternehmen und die Schaffung neuer Absatzfelder durch Ansprechen von bestimmten „neuen“ Zielgruppen verfolgt. Vielfalt wird als besondere Chance und als Wettbewerbsvorteil begriffen. Die Profitmaximierung von Unternehmen steht dabei im Vordergrund. Dabei geht es zwar jeweils innerbetrieblich auch um das Wohlbefinden der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, doch werden Hierarchien, Verteilung von Ressourcen und Gerechtigkeit, soweit sie Profitinteressen negativ berühren würden, nicht infrage gestellt.¹⁴

Sprechen wir in unserem Beitrag von einem ganzheitlichen Diversity-Konzept, so verstehen wir es als einen politisierten Ansatz, insofern sich dessen Ziel nicht an Profitmaximierung ausrichtet. Dieser Ansatz geht davon aus, bestehende Theorie- und Handlungsansätze – z. B. Interkulturelle Öffnung von Institutionen (Öffnung für MigrantInnen) sowie Gender Mainstreaming als Querschnittaufgabe, zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, aber auch Projekte wie Feminismus u. a. – miteinander zu verbinden. Unsere Konzeption zeigt ein Diversity-Modell, das der Profitmaximierung enthoben ist, als eines, in dem Differenzlinien und gesellschaftliche Regulativa, über die der Status von Menschen bestimmt wird, reflektiert und mit einem intersektionalen Zugang in der Praxis berücksichtigt werden.

2.1 Diversity in der Verknüpfung von GM, Interkulturelle Öffnung ...

Als ganzheitliches Diversity-Konzept enthält dieses Modell (veranschaulicht in Abb. 4, durch die Gleichung $F + GM + I \dots + A + E + LSBT/Q \dots = D$) sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze,

¹⁴ Die Annahme, Diversity (Diversity Managing) sei ein neuer Einfall der Wirtschaft gewesen, erweist sich als falsch. So sind Diversity-Ansätze in Forschungen der Sozialanthropologie, der Philosophie oder der Sozialwissenschaften etc. weit früher bekannt. Auf praktisch-politischer Ebene gab es Diversity-Ansätze in Bürgerrechtsbewegungen oder Frauenbewegungen etc.

wäre aber nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.

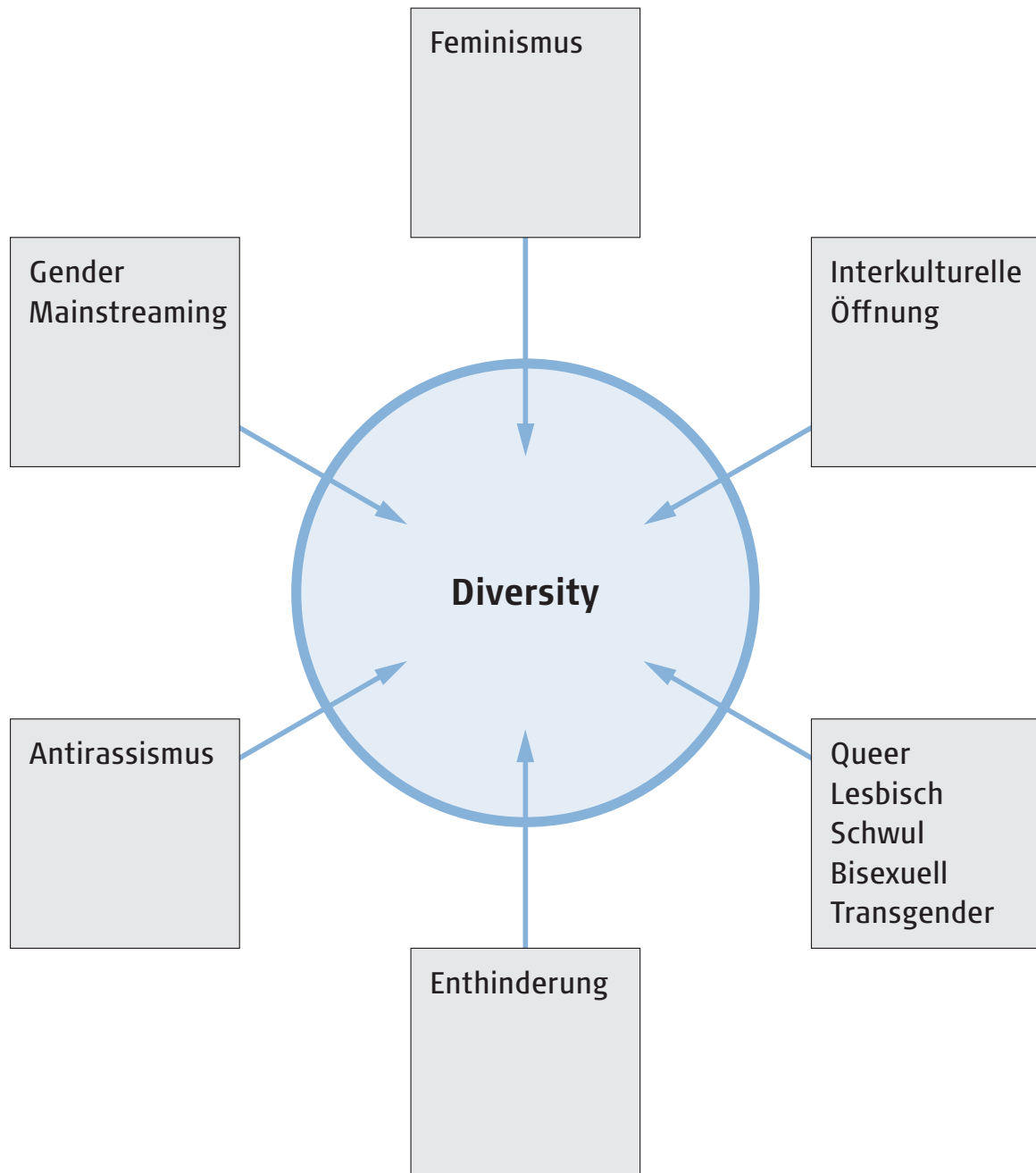


Abb. 4

Mit einer solchen Auffassung von Diversity wird ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis beschrieben, in der es um die Berücksichtigung von Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in mehr oder minder homogenen Institutionen und Anwendungen in der Praxis geht. Inhaltlich setzt diese Vorstellung bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Chancen-nicht-Haben etc. geht.¹⁵ Als theoretisches Modell geht es von der Intersektionalität in der Verknüpfung bereits vorhandener Theorien und Handlungsansätze aus. Als praktisches Konzept zielt es auf gleiche Chancen für alle Menschen, unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, Religion, Hautfarbe, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexuellen Orientierung, Klasse sowie körperlichen Verfasstheit und unabhängig von der Nützlichkeit des jeweiligen Menschen. Greifen wir Diversity affirmativ auf, so in erster Linie deshalb, weil es ein Instrumentarium für die Benennung von und den anerkennenden Umgang mit Differenzen zwischen Menschen ist, mit dem Ziel, jene Differenzen zu Gunsten von Gleichberechtigung zu enthierarchisieren.

2.2 Fragen der Motivation und Reflexion der Handlungsfelder

Hochschulen, die Diversity umsetzen wollen, müssten nach ihrer Motivation fragen, um entscheiden zu können, was sie eigentlich konkret umsetzen wollen. Sie müssten sich fragen, welche internen und externen Ziele sie verfolgen wollen.

Bezogen auf Hochschulen spielt die Reflexion der Handlungsfelder in der Institution eine wesentliche Rolle, wie in Abb. 5 gezeigt.

¹⁵ Wir rekurren hier v. a. auf Konzeptionen von Hannah Arendt und Cornelius Castoriadis. Vgl. Arendt 1967; Castoriadis 1984.

Reflexion der Handlungsfelder

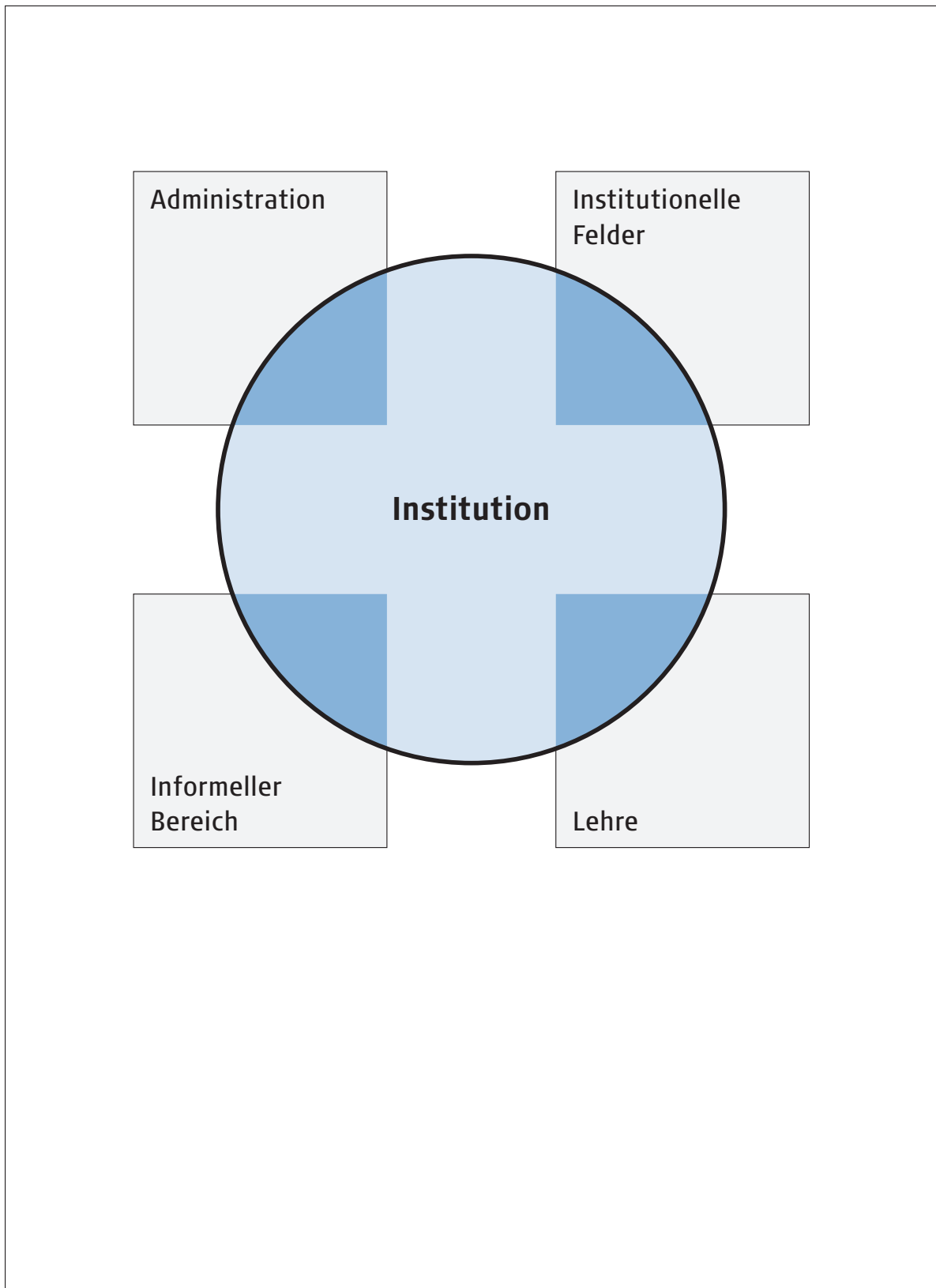


Abb. 5

Neben der Reflexion der Handlungsfelder sind u. a. folgende Überlegungen zentral: Welche Ziele sollen kurzfristig, mittelfristig und längerfristig erreicht werden? Was sind die internen und externen Zielsetzungen? Welche Themen- und Arbeitsfelder (inklusive Personalpolitik) sollen wie verändert werden? Welche Rahmenbedingungen (Vereinsrecht, Arbeitsrecht, Staatsbürgerschaftsrecht, Aufenthaltsrecht, ...) existieren? Wo und wie ist die Institution eingebunden (gesellschaftliches Spannungsfeld)? Erst wenn diesen Überlegungen nachgegangen wurde, wird deutlich, was im Namen von Diversity umgesetzt werden soll.

2.3 Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept Diversity

Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming etc. weisen auch in Hochschulen darauf hin, dass das Thema Diversity aufgenommen wird. Dennoch werden Fragen, die sich dazu ergeben, mit jeweils isolierten Ansätzen beantwortet. Insofern bedarf es eines strategischen Gesamtkonzepts zur Umsetzung von Diversity (und Diversity Managing) in Institutionen. Zur sinnvollen Verwirklichung wären jene Elemente zu berücksichtigen, die in Abb. 6 aufgezeigt werden:¹⁶

¹⁶ Vgl. Schröder 2006.

Diversity:
strategisches Gesamtkonzept

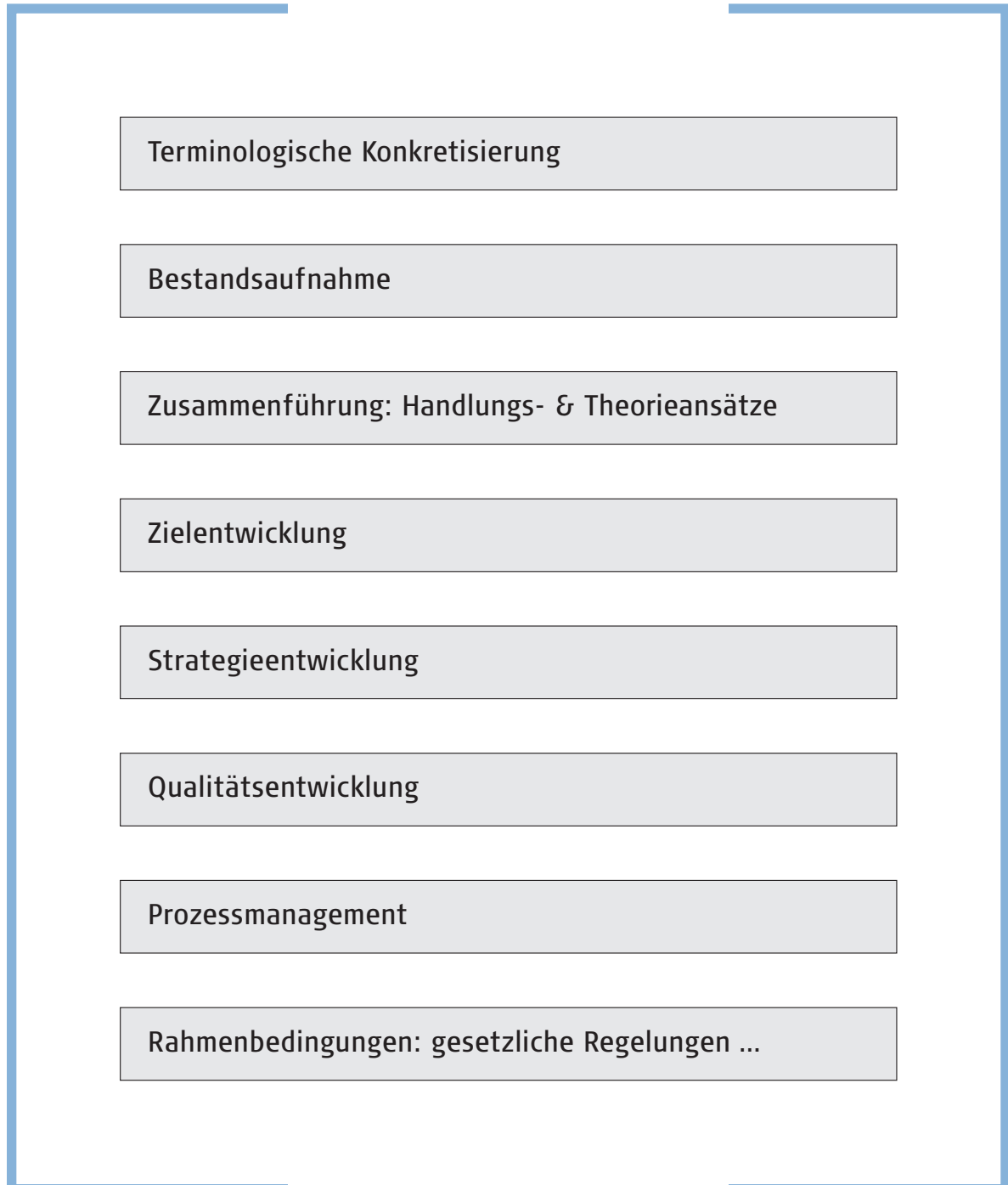


Abb. 6

Terminologische Konkretisierung

Um begriffliche Klarheit zu schaffen, könnte die Differenzierung übernommen werden, die Stuber in Bezug auf Unternehmen der Wirtschaft vorschlägt: *diversity* (klein geschrieben) in der Bedeutung von Vielfalt und *Diversity* (groß geschrieben) in der Bedeutung eines umfassenden Konzeptes für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Lebensstilen und Lebensentwürfen.

Bestandsaufnahme

Eine Bestandsaufnahme von Institutionen ist der Ausgangspunkt der Umsetzung eines gesamtheitlichen Diversity-Konzeptes und meint u. a. die *Innenanalyse*: statistische Analyse der bestehenden Vielfalt in sozialen Organisationen und Institutionen; die *Außenanalyse*: Analyse der (demografischen) Strukturen der Zielgruppen.

Zusammenführung bestehender Handlungs- und Theorieansätze

Handlungs- und Theorieansätze wie Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming, aber auch feministische Ansätze, Queer Studies u. v. m. könnten in ihrer Zielsetzung, in ihren Forderungen und Inhalten aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Gegen die Konkurrenz, die oft zwischen ihnen ausgetragen wird, käme ihr Zusammendenken der jeweiligen Zielgruppe zugute. Ein ganzheitliches Diversity-Konzept enthielte sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber, wie erwähnt, nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.

Zielentwicklung

Zielentwicklung meint die Entwicklung eines Leitbildes im Hinblick auf die Frage, was sein soll. Dabei kann Diversity als Querschnittsaufgabe angesehen werden: auf der konzeptionellen Ebene, der institutionellen Ebene und der sozialräumlichen Ebene (also in den einzelnen Praxisfeldern). Analog zum

Gender Mainstreaming läge dieser Auffassung der Gedanke zugrunde, Vielfalt insgesamt zum Mainstream zu machen, wie auch analog zum Gedanken der Interkulturellen Öffnung.

Strategieentwicklung

Strategieentwicklung meint der Frage nachzugehen, wie der Weg zum Ziel aussehen könnte. Hier können verschiedene Modelle herangezogen werden, die Antworten auf die Frage geben, wie die Orientierung hin zur Vielfalt in Institutionen stattfinden könnte, und zwar im Hinblick auf ein Umdenken und im Hinblick auf konkrete Maßnahmen in Institutionen.¹⁷

Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung meint, Leitlinien für alle Bereiche einer Institution zu entwickeln. Bei der Qualitätsentwicklung wäre es – analog zum Gender Mainstreaming – wesentlich, das *Top-Down-Prinzip* (als Aufgabe der Leitungsebene, Leitvorstellungen und Handlungskonzepte des Diversity für einzelne Praxisbereiche zu verabschieden) mit dem *Bottom-Up-Prinzip* (Bewegung von unten) zu verknüpfen. Denn so können Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeitenden aus ihren jeweiligen Fachbereichen einbezogen werden. Dafür bedarf es des Dialoges zwischen den einzelnen Statusgruppen.

Personalentwicklung

Zum Qualitätsmanagement gehört auch die Qualifizierung der MitarbeiterInnen, weil die Orientierung auf Diversity spezifische Kompetenzen im Umgang mit Diversity erforderlich macht, u. a. zielgruppenorientierte

¹⁷ Einige Modelle sollen hier genannt werden: Kraftfeldanalyse (hier werden Personen ausgemacht, die über wesentliche Einflussmöglichkeiten auf Veränderungen verfügen und herangezogen werden können). PromotorInnenmodelle (hier wird unterschieden zwischen Fach-, Macht- und Prozess-PromotorInnen). Diese Modelle ermöglichen bei der Strategieentwicklung, die Fähigkeiten und die Einflussfaktoren bestimmter Menschen (stakeholder) einzuplanen. Phasenmodelle (sie geben Hinweise, welche Entwicklungsphasen bei der Veränderung von Monokulturen hin zu Diversity Kulturen beobachtet und somit vorgesehen werden können).

Kenntnisse in sinnvoller Weise: individuelle, kulturelle, strukturelle Ebene; Interkulturelle Kompetenzen; Gender- und Queer-Kompetenzen; Konfliktkompetenzen; Kommunikations- und Fragekompetenzen; Empathie, Ambiguitätstoleranz, Anerkennung etc.

Prozessmanagement

Wesentlich ist das Controlling der Umsetzung eines Diversity-Konzeptes in seinen einzelnen Schritten, also kurz-, mittel- und langfristig. Auch hier kann bei bestehenden Ansätzen angeknüpft werden, z. B. Interkulturelles Training, Social Justice Training, Gendertraining.¹⁸

Rahmenbedingungen

U. a. Arbeitsrecht, Sozialhilferecht, Jugendhilferecht, Vereinsrecht, Gender Mainstreaming, Allgemeines Gleichbehandlungsrecht

3 Fazit: Die Implementierung von Diversity im Sinne der Intersektionalität

Die Implementierung von Diversity an Hochschulen wäre ein Professionalisierungsprozess, in dem Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung angesehen würde und es wäre ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit¹⁹ und Chancengleichheit stehen kann.

¹⁸ Seit 2001 führen Leah Carola Czollek und Heike Weinbach Social Justice und Diversity Trainings in Projekten und Unternehmen durch, in denen sie diese sozialen und kulturellen Trennlinien bezogen auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen wie Rassismus, Antisemitismus, Vorurteile gegen Sinti und Roma, „Behinderten“feindlichkeit usw. bearbeiten. Vgl. Czollek/Weinbach 2007 und 2008.

¹⁹ Zu einer umfassenden Auseinandersetzung der Bedeutungen von „sozialer Gerechtigkeit“ im Sinne des Social Justice vgl. Weinbach 2006.

Teil 2

Der intersektionale Ansatz im Umgang mit Gender und Diversity in der Lehre

Der Begriff *Intersectionality* wurde 1987 von Kimberlé Crenshaw geprägt. Sie intendiert damit, die „Achsen der Differenz“ (gender/sexuality, race/ethnicity, class u. a.) in ihrer Verknüpfung zu denken und spricht von „Kreuzung“ als Überlagerung unterschiedlicher Formen von Diskriminierung.²⁰ Im Rahmen der intersektionalen Analysen werden mittlerweile drei Zugangsweisen diskutiert: die inter-kategoriale, intra-kategoriale und anti-kategoriale.²¹ Diese Analyse geht davon aus, dass „die Kriterien, mithilfe derer Ausgrenzung und Ungleichbehandlung stattfinden und konstruiert werden – Sprache, Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, religiöse Überzeugung, soziale Stellung, Alter, Hautfarbe u. a. m. – miteinander zusammen hängen und wie in der Ungleichbehandlung von Männern und Frauen mit den daraus folgenden Diskriminierungsstrukturen verwoben sind“.²² Eine sinnvolle gender- und diversitygerechte Didaktik kommt nicht mit einem dieser Aspekte aus. Vielmehr muss sie sich stets im Spannungsfeld dieser drei Zugangsweisen bewegen.

Ist dabei von „Kategorien“ die Rede, so sind mehrere Diversity-Kategorien gemeint:

- > Gender
- > Sexuelle Orientierung
- > Hautfarbe
- > Kulturelle Herkunft
- > MigrantInnen, Nicht-MigrantInnen
- > Sprache
- > Religion
- > Soziale Klasse
- > Alter
- > Stadt/Land
- > Ability/„Behinderung“
- > ...

²⁰ Vgl. Crenshaw 1998; Knapp/Wetterer 1999.

²¹ Vgl. McCall 2001.

²² Czollek 2007.

Diese Kategorien, wie: Gender, Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Alter etc., zeigen in Erweiterung zu den „Personen bezogenen Merkmalen“ im AGG jene Differenzlinien, über die der Status von Menschen bestimmt wird. In einer gender- und diversitygerechten Didaktik können sie dahin gehend reflektiert und berücksichtigt werden, ob didaktische Maßnahmen allen Unterschieden von Studierenden gleichermaßen gerecht werden (vgl. Teil 3).

1 Die inter-kategoriale Zugangsweise

Mit einem inter-kategorialen Zugang werden, wie Abb. 7 am Beispiel der Basiskategorie Gender zeigt, die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Kategorien analysiert. Sicherlich könnte ein Ansatz vorgeschlagen werden, in dem alle Diversity-Momente, alle Dimensionen von Verschiedenheit in jeder Praxis stets gleichzeitig berücksichtigt werden. Doch bliebe das wohl ein rein theoretischer Vorschlag und wäre in der Praxis der Lehre kaum umsetzbar. So ließe sich ein inter-kategorialer Zugang als gender- und diversitygerechte Didaktik am ehestens realisieren, wenn von einer Basiskategorie ausgegangen und gefragt würde, wie diese mit anderen „Differenzkategorien“ zusammenhängt, d. h. welche Wechselwirkung es z. B. zwischen Gender und anderen Kategorien gibt. Als Basiskategorie könnte jede Kategorie herangezogen werden. Doch macht das Heranziehen von Gender aus zwei Gründen Sinn: Einerseits weil Studierende zumeist verschiedenen Geschlechts sind und andererseits, weil das Verhältnis der Geschlechter in den meisten Gesellschaften als Basis der Unterscheidung sowie der Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschen fungiert.

Die inter-kategoriale Zugangsweise

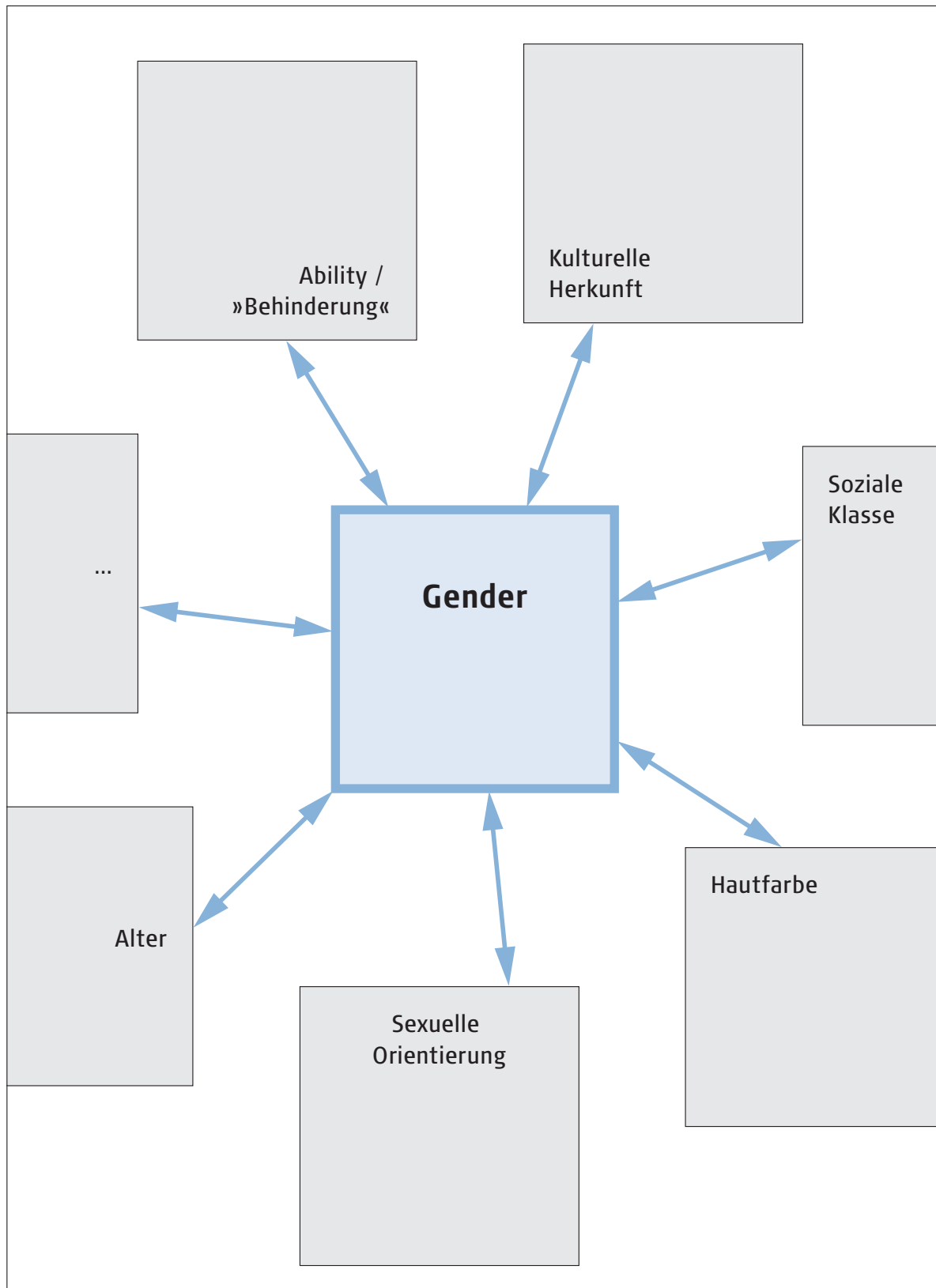


Abb. 7

2 Die intra-kategoriale Zugangsweise

Mit einem intra-kategorialen Zugang werden Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie in den Blick genommen. Für eine gender- und diversitygerechte Didaktik hieße das, in der Kategorie *Gender* interne Differenzen oder in der Kategorie *Frau* interne Unterschiede wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Abb. 8 stellt das exemplarisch am Beispiel *Gender* in der Differenzierung des Begriffs durch Frauen, Queers (d. h. Transgender, Intersexuelle, Drags etc.) und Männer dar, die jeweils wiederum in sich Unterschiede aufweisen. Dabei ist evident, dass es noch viel mehr Unterschiede gibt.

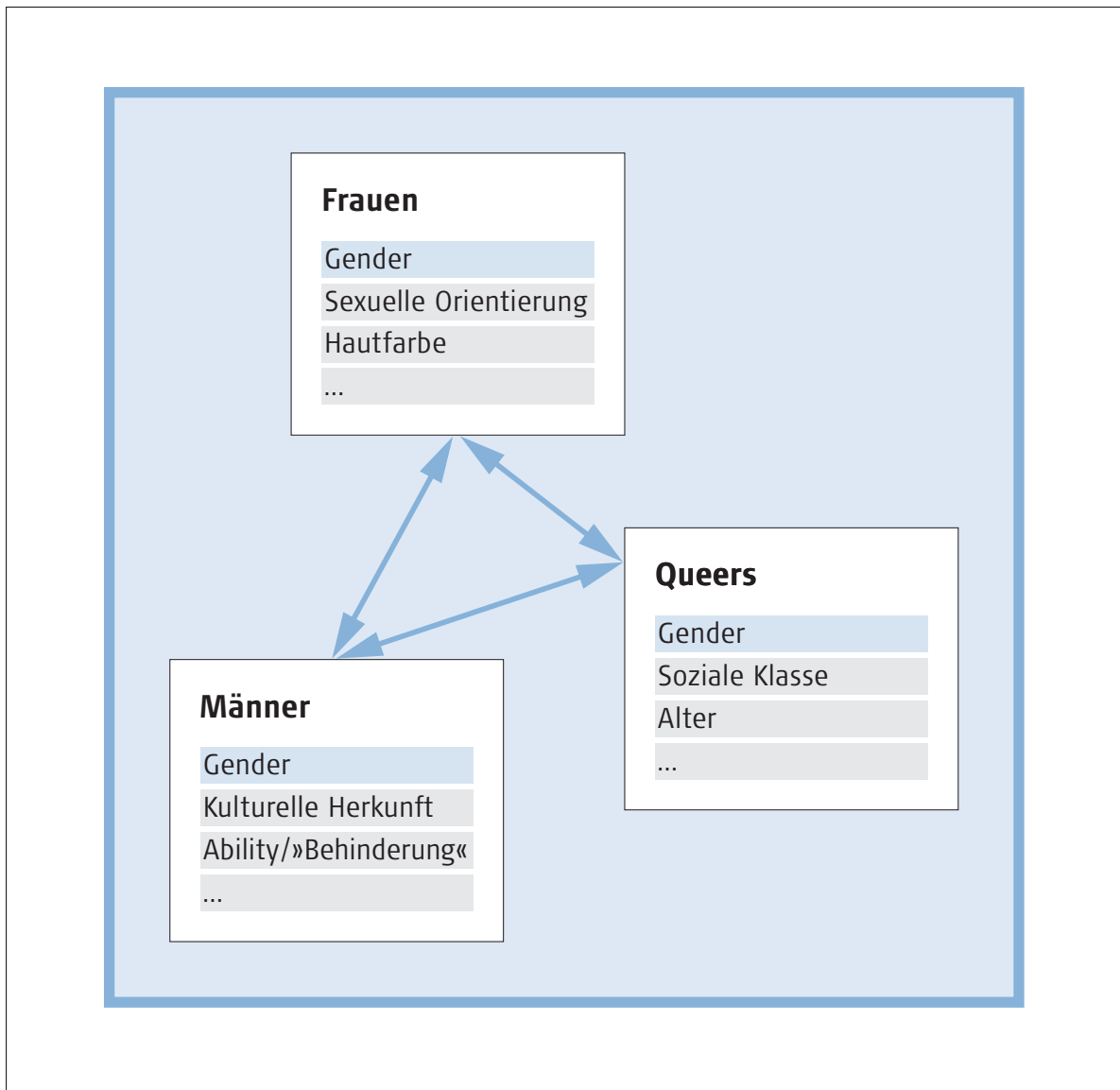


Abb. 8

3 Die anti-kategoriale Zugangsweise

Mit einem anti-kategorialen Zugang wird die Konstruktion der Kategorien thematisiert und eine Dekonstruktion dieser angestrebt. Für eine gender- und diversitygerechte Didaktik könnte diese Zugangsweise bedeuten, aufzuzeigen, wie z. B. Geschlechterrollen als Stereotypen von Frauen und Männern gesellschaftlich hergestellt werden. Gleichzeitig geht es darum, gerade Stereotypen zu dekonstruieren, d. h. aufzubrechen, zu transformieren und neue (Selbst)Entwürfe in ihren Vielfältigkeiten zu zeigen. Das spricht ein Dilemma an, in dem sich Lehrende häufig befinden. Denn einerseits geht es in der gender- und diversitygerechten Didaktik um ein Aufmerksam-Sein auf Differenzen und gleichzeitig darum, Studierende nicht auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge verallgemeinernd festzuschreiben. Abb. 9 zeigt den anti-kategorialen Ansatz am Beispiel des Lernverhaltens von Frauen und Männern.

Dekonstruktion von Stereotypen

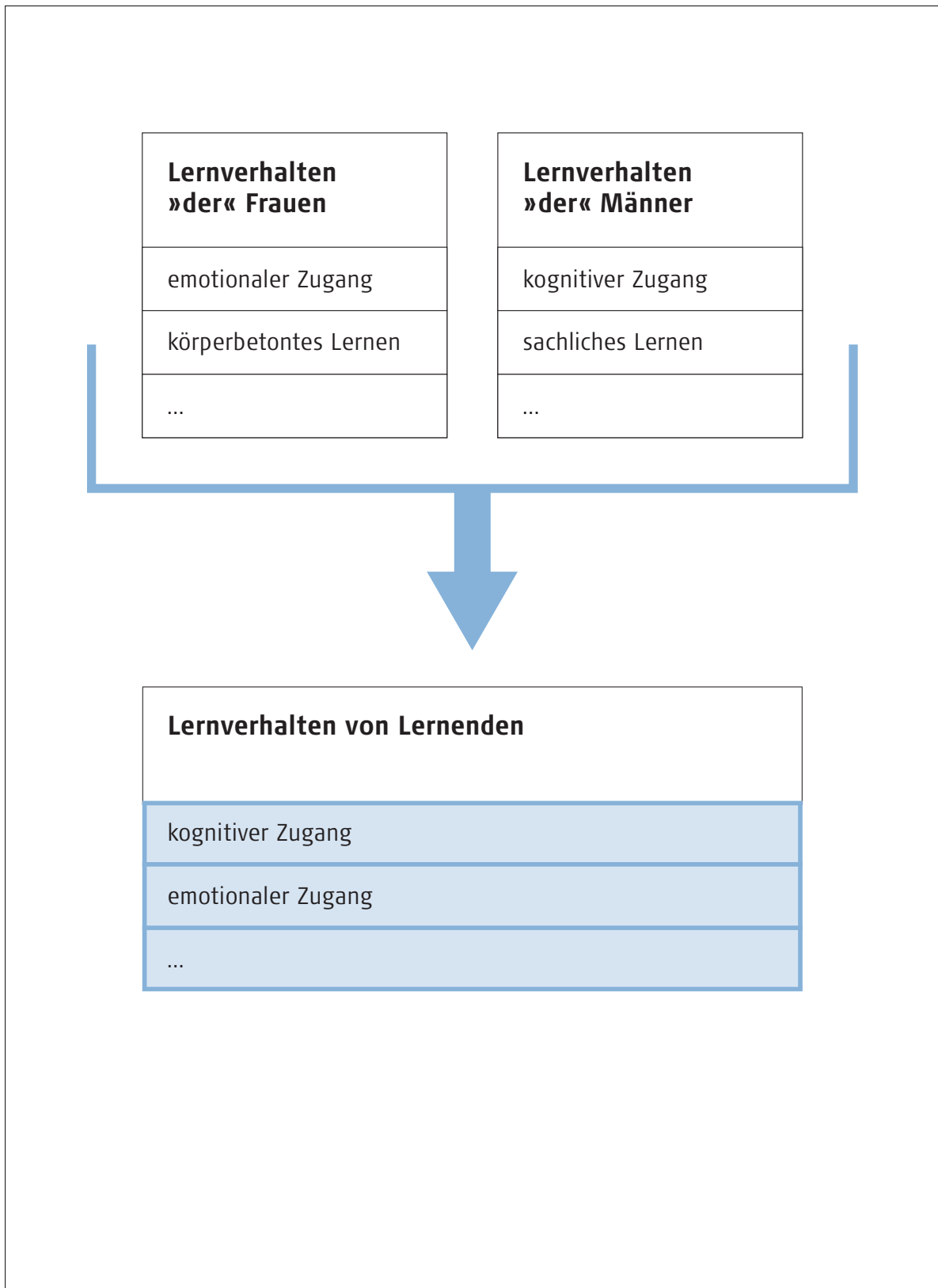


Abb. 9

4 Fazit: Der Lehrraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft

Insgesamt geht der intersektionale Ansatz in seiner Mehrdimensionalität (im Sinne der inter-, intra- und anti-kategorialen Zugangsweise) davon aus, dass der Lehrraum eine reduzierte Spiegelung der Gesellschaft, also der Mikrokosmos in Bezug auf den Makrokosmos ist. Hier finden sich gesellschaftlich vorhandene Diversitäten bei den Studierenden. Dabei geht es nicht darum, eine Übung durchzuführen, mittels derer Studierende einer Kategorie zugeordnet würden oder sie sich selbst zuordnen müssten. Es geht auch nicht darum, in jedem Augenblick alle Diversitätskategorien vor Augen zu haben. Vielmehr geht es um die Professionalisierung durch Reflexion und Wissensvertiefung zugunsten eines anerkennenden und gleichberechtigten Umgangs mit Diversitäten von Menschen in Bezug auf eine gender- und diversitygerechte Didaktik.²³

²³ Das Thema Anerkennung haben wir an anderen Stellen detailliert ausgeführt: Vgl. Perko 2004. Czollek 2003.

Teil 3

Checklisten zur Umsetzung für eine gender- und diversitygerechte Didaktik

Didaktik steht immer, wie wir im Folgenden zunächst skizzieren, in Verbindung mit Inhalten und Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen und zwar in der Wechselwirkung dreier Ebenen. Checklisten, die wir danach anbieten, dienen als Unterstützung der konkreten Umsetzung einer gender- *und* diversitygerechten Didaktik.

1 Inhalte und Handlungsfelder auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene

Didaktik steht dabei nicht für sich allein. Sie ist mit den Inhalten (z. B. Sprache, Kommunikation, Dozenten/innen-Verhalten, Evaluierung, Lehr- und Lernmethoden) und den Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen (z. B. Lehrraum: direkte Lehre, virtuelle Lehre: E-Learning, Sprechstunde: gender- und diversitygerechte Beratung, Mentoring, Praxisbesuche: Exkursionen) verbunden.

Didaktik kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender betrachtet werden. So sind immer folgende drei Ebenen einzu- beziehen, die sich wechselseitig bedingen, wie Abb. 10 verdeutlicht.

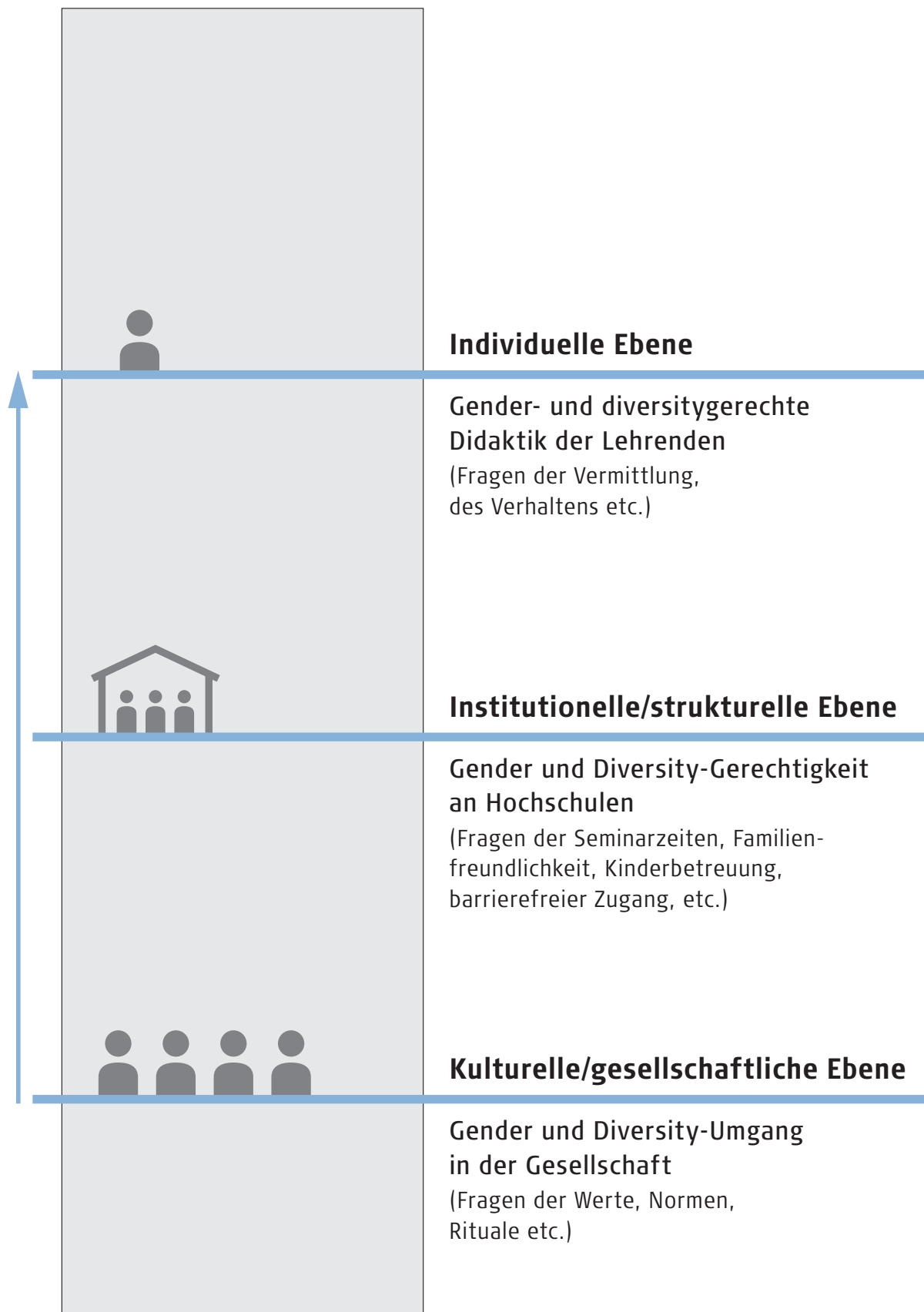


Abb. 10

Die Verknüpfung der drei Ebenen basiert zunächst auf der Internalisierung von Vorstellungen über Bilder von Menschen, die auf individueller Ebene zum Tragen kommen. Im Hintergrund stehen Sozialisierungsprozesse und Kulturierungsprozesse, von denen sich ein Subjekt nie gänzlich loslösen kann. Würde die Didaktik abgekoppelt von der institutionellen oder kulturellen Ebene gesehen, so gäbe es die Gefahr der negativen Moralisierung. Kämen wir als Lehrende also einer gender- und diversitygerechten Didaktik nicht in all ihren Dimensionen nach, so würde es einzig als unser Fehlverhalten angesehen und evaluiert werden. Doch ist es – wie Beispiele zeigen werden – ohne institutionelles Tun nicht immer möglich, allen Diversitäten gerecht zu werden. Und auch das institutionelle Tun ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verankerungen zu analysieren.

2 Checklisten als Unterstützung für eine gender- und diversitygerechte Didaktik

Nachstehende Checklisten sollen die gender- und diversitygerechte Didaktik in ihrer Umsetzung erleichtern. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind als Anregung gedacht und sollen gemäß den Fachrichtungen modifiziert werden. Zur Veranschaulichung diskutieren wir exemplarisch Beispiele aus unseren Lehrerfahrungen und Trainings. Dabei geht es uns nicht um die moralisierende Geste des erhobenen Zeigefingers, sondern um das Aufzeigen möglicher und notwendiger Reflexionen in Bezug auf den Umgang mit Diversitäten von Studierenden.²⁴

Im Weiteren besprechen wir folgende Checklisten:

- > Eigene Gender- und Diversity-Kompetenzen
- > Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende
- > Rollenklärung bei Team Teaching
- > Klärung der Rahmenbedingungen
- > Wahrnehmung der Studierenden
- > Überprüfung der Inhalte
- > Vermittlung an Studierende

²⁴ Verweisen möchten wir hier auf die gerade erschienene Publikation Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia 2008

- > Überprüfung der Lehr-Methoden (inkl. Medien)
- > Reflexion möglicher Schwierigkeiten

Checkliste 1: Eigene Gender- und Diversitykompetenzen

Wissen um, Kenntnisse von ...

- Konstruktionsprozessen von Gender und Diversity
 - Gender- und Diversity-Ungerechtigkeiten
 - Gender-Brille, kulturelle Brille
 - strukturellen Bedingungen der Geschlechterverhältnisse
und der Diskriminierungsverhältnisse
qua Diversity-Kategorien
 - Sprachkompetenz
 - Kommunikationskompetenz
 - Konfliktkompetenz
 - ...
-

Der Gegenstand unserer Lehre ist je nach Fachrichtung unterschiedlich. So ist es nicht immer möglich, das Wissen um und die Kenntnisse von den oben genannten Aspekten aktiv einzubringen. Doch es kann um den Erwerb respektive die Vertiefung unseres Wissens gehen, um unsere Wahrnehmung des Lehrraums als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft mit der Vielfältigkeit von Menschen – im Spannungsfeld eigener Internalisierungen und gesellschaftlicher Konstruktionen – zu schärfen.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

Beispiel: Gender-Brille

Gemäß der Sozialisation ist die eigene Gender-Brille zumeist bipolar, insofern Männer und Frauen wahrgenommen werden. Zumeist werden dabei Frauen und Männern jeweils bestimmte Verhaltensweisen, Funktionen oder Rollen zugeschrieben. Die Reflexion dieser Gender-Brille könnte heißen, unsere Zuschreibungen zu reflektieren, d. h. zu hinterfragen, was wir warum z. B. einer Kopftuch tragenden Frau zuschreiben. Sie könnte auch bedeuten, unsere Wahrnehmung von zwei Geschlechtern zu reflektieren und zu fragen, ob es mehrere Geschlechter gibt. Der Wahrnehmung von zwei oder mehreren Geschlechtern steht die Ausblendung der Geschlechter diametral gegenüber. So etwa, wenn wir eine Formel zu vermitteln haben und diese als Begründung heranziehen, Gender und Diversity wären nicht relevant. Eine Formel bleibt zweifelsohne eine Formel, doch könnte die Reflexion jener Ausblendung bedeuten, zu wissen, dass wir nicht in genderfreien Räumen sind, dass es keine homogenen Räume gibt und dass unterschiedliche Sozialisationsprozesse divergierende Kommunikationsverhalten und Lernverhalten produzieren. Insofern ginge es hier um die Frage, wie Studierende gemäß ihrer Diversitäten lernen.

Als Lehrende sollten wir demnach herausfinden, wie wir handeln, wie wir vermitteln: Und zwar nicht gemäß unserer je eigenen Gender-Brille, sondern gemäß der Unterschiede und Bedürfnisse der Studierenden in ihren Diversitäten. Auch hier zeigt sich die oben genannte Schwierigkeit, einerseits Differenzen wahrnehmen zu sollen, andererseits keine Verallgemeinerungen, wie *die Frauen* oder *die Männer* etc. sind, vorzunehmen.

Beispiel: Sprache

Gemäß des Gender Mainstreaming sind wir als Lehrende aufgefordert, schriftlich und mündlich die männliche und die weibliche Sprachform zu verwenden (Student/Studentin, StudentIn ...) ²⁵ oder verallgemeinernd zu formulieren (Studierende). Gemäß des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes sind wir als Lehrende aufgefordert, begrifflich darauf Acht zu geben, niemanden zu diskriminieren oder zu belästigen. Das setzt Wissen und Erfahrung voraus: z. B. zu wissen, dass Menschen mit Behinderungen und Behindertenverbände sich gegen die Bezeichnung „Behinderte“ zur Wehr setzen; z. B. zu wissen, dass sich Studierende diskriminiert und/oder belästigt fühlen können, wenn Lehrende Bezeichnungen wie „*blinder Fleck*“ verwenden u. v. m. Insgesamt sind wir herausgefordert, uns damit zu beschäftigen, aber auch die Relevanz dieser Auseinandersetzung an Studierende zu vermitteln.

²⁵ Vgl. Alker/Weilenmann 2007.

Checkliste 2: Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende

- Wie wirke ich in meiner professionellen Rolle als
 - Mann,
 - Frau,
 - Queer, Transgender, Intersexuelle_r ...?

 - Wie werde ich wahrgenommen?

 - Nehme ich mehrere Geschlechter wahr?

 - Wie spreche und handle ich als Mann, Frau, Queer ...?

 - Welche Rolle spielt meine
 - Herkunft,
 - Hautfarbe,
 - Religion ...?

 - Welche Rolle spielt die
 - Herkunft,
 - Hautfarbe,
 - Religion ... der Studierenden für mich?

 - ...
-

Diese Fragen zielen auf die (Selbst)Reflexion unserer Funktion als LehrendeR ab. Wesentlich ist hierbei, was aus unserer Reflexion resultiert: Wie agiere ich als Lehrende? Wen nehme ich wie wahr? Was bedeutet es für meine Beurteilung?

Ein Beispiel soll das veranschaulichen.

Beispiel: Muslimischer Mann

In einer Lehrveranstaltung kam es zu einem Konflikt mit einem Studenten, der zwar immer freundlich war, wenig sprach, doch wenn er sich zu Wort meldete, in allem vehement widersprach. Es war kaum möglich, das Seminar fortzusetzen. Durch eine kollegiale Beratung wurde es möglich, mehrere Sichtweisen zu bedenken und die eigene Perspektive zu erweitern: *Perspektive des Studenten:* Wie sieht sie mich? Denkt sie, ich bin ein Macho, weil ich Türke bin? Wertet sie mich ab, weil ich Ausländer bin, weil mein Deutsch nicht so gut ist? *Perspektive der Lehrperson:* Greift er mich an, weil ich eine Frau bin? Ist es ein kultureller Unterschied? Erst durch den Einbezug verschiedener Sichtweisen wurde die Situation besprech- und der Konflikt beherrschbar. Hier zeigte sich die Sinnhaftigkeit der intersektionalen Zugangsweise, denn die Sichtweisen wären andere gewesen, hätte es sich um eine muslimische Frau gehandelt. Wesentlich war auch, nicht nur die individuelle Ebene zu reflektieren. Denn beide Überlegungen basierten auf kulturellen und institutionellen Erfahrungen, die sich sowohl im Verhalten des Studenten als auch der Lehrkraft als Verunsicherung zeigte.

Checkliste 3: Rollenklärung bei Team Teaching

Wissen um, Kenntnisse von ...

- Wahrnehmung der Genderrollen
 - Wahrnehmung von Diversity
 - Dekonstruktion der Stereotypen
 - Verteilung:
 - Ratio
 - Emotion
 - Kreativität
 - Redezeiten
 - Aufgabenverteilung
 - ...
-

Eine gender- und diversitygerechte Didaktik betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen. Die oben genannten Überlegungen fokussieren insgesamt, Stereotypen von z. B. Mann/Frau aufzubrechen, ein *Doing Gender* zu vermeiden. *Doing Gender* bedeutet die Herstellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch unsere Sprache und Handlungen, durch unsere Gestik und Mimik, durch unser Auftreten und unsere Art uns zu bekleiden, auch durch unsere Art und Weise andere Menschen wahrzunehmen, anzusprechen und zu behandeln. Wenn wir wissen, wie Gender auf den verschiedenen Ebenen (individueller, institutioneller, kulturell-struktureller) konstruiert und tradiert wird, können wir dem *Doing Gender* entgegenwirken.

Beispiel: Vermeidung von Doing Gender

Ein Seminar wird von einem Lehrenden und einer Lehrenden durchgeführt. Rollen und Aufgaben könnten zur Dekonstruktion traditioneller Frauen und Männerfunktionen genderuntypisch verteilt werden: Frauen sollten hierbei nicht dafür zuständig sein, Übungen oder Inhalte mit emotionalen Methoden zu vermitteln und Männer könnten nicht nur zuständig sein für sachliche Inhalte und theoretische Inputs.

Checkliste 4: Klärung der Rahmenbedingungen

Gender- und diversitygerechte Bedingungen ...

- im Lehrraum?
 - im virtuellen Raum?
 - bei Exkursionen?
 - bei Projekten?
 - ...

 - Gibt es Gewalträume, die Angst produzieren?
-

Rahmenbedingungen betreffen immer mehr als einen Lehrraum. So zeigen die genannten Fragen die weite Dimension einer gender- und diversitygerechten Didaktik. Sie verdeutlichen aber auch das Spannungsfeld zwischen individueller, institutionell/struktureller und kulturell/gesellschaftlicher Ebene.

Zwei Beispiele sollen das veranschaulichen.

Beispiel: Lehrraum

Für eine Rollstuhl fahrende Studentin war der Seminarraum kaum zugänglich. Die Hochschule fühlte sich nicht zuständig. Inhaltlich ging es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben. Der Studentin war es nicht möglich, mit der Hand zu schreiben. Sie hätte es nur mit einer speziellen Computerausrichtung tun können. So sehr Lehrende bei diesem Beispiel auf die Bedürfnisse der und Notwendigkeiten für die Studentin eingehen wollten, könnten sie nur versuchen, auf der institutionellen Ebene zu agieren, um einen barrierefreien Zugang und technische Unterstützung zu schaffen. Hinter der institutionellen Ebene liegt hier auch die kulturell-strukturelle Ebene im Sinne der Vorstellungen von einer barrierefreien Gesellschaft, die sich in der Finanzierung von Hochschulen ausdrückt. Das oben genannte Dilemma, in dem sich Lehrende oft befinden, wird hier zur Pattstellung. Was bleibt, ist, dass wir als Lehrende unseren Umgang mit einer Studentin, die einen Rollstuhl benutzen muss, reflektieren können.

Beispiel: Exkursion

Bei einer Exkursion im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Landschaftsplanung gab es zwei Probleme und damit einen Konflikt, der zwischen der Lehrperson und einigen Studierenden auszutragen war. Erstens die Frage der Toiletten, weil Studentinnen sich weigerten, ihre Notdurft im Freien zu verrichten, zweitens ein gehbehinderter Student, der nicht teilnehmen konnte. Auch bei diesem Beispiel ist die Verbindung jener drei Ebenen deutlich: Denn ungeachtet dessen, dass Lehrende der Meinung sein könnten, auch Frauen müssten im Freien ihre Notdurft verrichten, oder ein gehbehinderter Student solle dieses Fach nicht studieren, oder ob sie die Notwendigkeit institutioneller Veränderung reflektieren würden – auf der individuellen Ebene ist diese Problematik nicht lösbar. Doch können wir als Lehrende z. B. reflektieren, ob die Toilettenfrage wirklich nur ein Problem der Frauen ist, ob unsere Vorstellung richtig ist, *die Männer* hätten damit keine Schwierigkeiten

etc. Reflektiert kann ferner werden, wie Exkursionen so geplant und organisiert werden können, dass alle Studierenden daran teilnehmen können.

Checkliste 5: Wahrnehmung der Studierenden

Wie nehme ich StudentInnen wahr?

- Nehme ich unterschiedliche Bedürfnisse wahr?
 - Wen lasse ich sprechen und wie oft?
 - Nehme ich alle Aussagen gleich ernst?
 - ...
-

Die Wahrnehmung von StudentInnen und unser Umgang mit ihnen hängt immer davon ab, welche Bilder, Vorstellungen etc. wir internalisiert, welche stereotypen Bilder, Vorstellungen etc. wir dekonstruiert haben. Hinsichtlich einer gender- und diversitygerechten Didaktik ginge es im professionellen Tun als Lehrende abermals um die Ebene der (Selbst)Reflexion, aber immer auch um die Reflexion der Zusammenhänge der individuellen, institutionellen und kulturellen Dimensionen.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Beispiel: Sehbehinderte Studentin

Eine Studentin in einem Seminar ist sehbehindert. Im Unterricht werden theoretische Inputs mit Power-Point-Präsentationen vermittelt, in Kleingruppen oder je einzeln werden Textausschnitte gelesen, Filmmaterial dient zur Veranschaulichung des Themas usw. Die Vertrautheit im Umgang mit sehbehinderten Studierenden ist nicht sehr groß. Institutionelle Unterstützung für Lehrende gibt es keine. Auf individueller Ebene geht es dabei für Lehrende zunächst um die Frage, wie jene Studentin de facto mitmachen kann und wie sie Zugang zum Material des Seminars erhält. Dahinter liegen aber auch Überlegungen: Welche Bilder haben wir als Lehrende im Kopf? Sind wir verunsichert, weil uns der Umgang nicht so vertraut ist, oder auch, weil ein ungezwungener Umgang oftmals durch Forderungen einer Political Correctness verstellt ist? Können wir die Studentin gleich wahrnehmen wie alle anderen Studierenden? Nehmen wir ihre Aussagen gleich ernst wie alle anderen? Hat unser Umgang damit zu tun, dass es eine Studentin/eine Frau ist, gingen wir mit einem Mann anders um? Auf institutioneller Ebene stellt die Hochschule jener Studentin eine Assistenz zur Verfügung, die sie nicht im Seminar begleitet, aber außerhalb des Seminars unterstützt.

Checkliste 6: Überprüfung der Inhalte

- Wird Gender als Querschnittsperspektive in
 - Seminaren,
 - Vorlesungen,
 - Projekten vermittelt?

 - Ist Gender Mainstreaming ein Thema?

 - Ist Diversity ein Thema?

 - Werden verschiedene Perspektiven in die Lehrinhalte aufgenommen?

 - Gibt es eine männliche und weibliche Tradition im Fachgebiet und wird diese sichtbar?

 - Werden mehrere kulturelle Traditionen einbezogen?

 - Wird versucht, Stereotype aufzubrechen?

 - ...
-

Gender- und diversitygerechte Didaktik meint auch, Inhalte über den eigentlichen Lehrgegenstand hinaus zu vermitteln. Die oben genannten Fragen müssen sich stets an das Fach und die Möglichkeiten innerhalb eines Faches orientieren. Insgesamt geht es hier um Sichtbarkeit und um das Aufbrechen von Stereotypen.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

Beispiel: Sichtbarmachung

Im Hinblick auf die Sichtbarmachung können wir als Lehrende hinterfragen, was wir in den Hintergrund, was in den Vordergrund stellen. Vermitteln wir nur die männliche Tradition, vermitteln wir nur die griechisch-okzidentale Tradition, dann blenden wir andere Perspektiven, andere Traditionen aus. Sie werden nicht sichtbar. Für Studierende bedeutet das, wenn sie Frauen sind, oder wenn sie aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, dass sie unsichtbar gemacht werden. (Eine mehrfache Unsichtbarmachung, wenn Studierende Frauen sind und aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, versteht sich von selbst.) Die Fokussierung einer Perspektive bzw. einer Tradition wirkt auf Studierende zurück. So wirkt sich jenes Unsichtbarmachen u. a. auf die Motivation und das Selbstwertgefühl von Studierenden aus. Es bedeutet, sie in ihren Diversitäten nicht ernst zu nehmen, nicht anzuerkennen. Es bedeutet ferner, gesellschaftliche Strukturen der Unsichtbarmachung von Diversitäten zu re/produzieren.

Beispiel: Aufbrechen von Stereotypen

In einem Seminar ging es um das Rollenverständnis von Geschlechtern. Die meisten der Teilnehmenden waren Frauen. Bei der Intention, Stereotype von Weiblichkeit und Männlichkeit zu dekonstruieren, waren wir mit der Haltung vieler Teilnehmerinnen konfrontiert, Frauen würden nicht in Leitungspositionen wollen. Zwar erschien das als Widerspruch, insofern die Teilnehmerinnen eine Ausbildung für eine Leitungsposition absolvieren. Doch das Beispiel zeigt eine nicht selten vorhandene Internalisierung von Stereotypen und insofern auch die Verquickung der je individuellen Ebene mit der kulturell-strukturellen. Um jenen Widerspruch und damit Stereotype aufzulösen, können wir versuchen, jene Geschlechterstereotypen – bei diesem Beispiel in Bezug auf die abstrakte Menge *der Frauen* mit Ausnahme der eigenen Intentionen der anwesenden Teilnehmerinnen – auf die Teilnehmerinnen selbst zurückzukoppeln. Insofern könnte z. B. die Frage diskutiert

werden, wie sich die Anwesenden selbst wahrnehmen oder definieren würden, wenn *die Frauen* keine Leitungspositionen wollen.

Checkliste 7: Vermittlung an Studierende

- Werden Studierende dazu angeleitet, Geschlechterrollen zu reflektieren und zu verändern?
 - Wird auf verdeckte geschlechterbezogene Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufmerksam gemacht?
 - Welche Vereinbarungen treffe ich, um mit den Diversitäten von Studierenden umzugehen?
 - ...
-

Beispiel: Vereinbarungen

Wird hier nochmals an das Beispiel der sehbehinderten Studentin erinnert, so ist dabei die Frage relevant, was wir vereinbaren, wie in einem Seminar mit Diversitäten umgegangen werden könnte. Zu fragen wäre, wie wir es vereinbaren. Eine einzelne Studentin, einen einzelnen Studenten in ihren jeweiligen „Besonderheiten“ allen Studierenden vorzuführen, läge oftmals dem Wollen und den Bedürfnissen der Betroffenen diametral gegenüber. So könnten wir erst über ein Zweiergespräch herausfinden, was jene Studentin will. Insofern sind wir als Lehrende angehalten, keine Verallgemeinerungen „aller sehbehinderten Studierenden“ etc. vorzunehmen, sondern Studierende immer in ihrer Einzelheit zu sehen.

Checkliste 8: Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)

- Eignen sich die Methoden, um geschlechtshierarchische Strukturen und diversityorientierte Dominanzsituationen aufzubrechen?
 - Wird von einem ganzheitlichen Methodenverständnis ausgegangen (kognitiv, emotional-affektiv, körperbezogen)?
 - Werden Gender Mainstreaming und Diversity bei Medien berücksichtigt?
 - Sind Medien barrierefrei (haben alle Zugang)?
 - ...
-

Die Anwendung von Lehrmethoden ist immer eine Frage der Fachrichtung, doch kann ein ganzheitliches Methodenverständnis dazu führen, unterschiedliches Lernverhalten von Studierenden zu berücksichtigen. Wesentlich scheint hierbei einerseits, nicht zu verallgemeinern, z. B. davon auszugehen, dass *die Frauen* emotional-affektiv, *die Männer* kognitiv lernen. Relevant ist vielmehr das individuelle Wahrnehmen des Lernzuganges. Insofern ginge es darum, einen ganzheitlichen Ansatz anzubieten, damit für alle Studierenden mit ihren Diversitäten die Möglichkeit des qualifizierten Lernens gegeben ist.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Beispiel: Soziale Arbeit und Technische Wissenschaft

In einem Seminar der Sozialen Arbeit ging es um Gerechtigkeit. Diese Thematik könnte kognitiv-sachlich durch philosophische Texte und die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzeptionen vermittelt werden. Gleichzeitig könnten Fallbeispiele und Filmmaterial die emotional-affektiven und konkrete Übungen die körperbezogenen Ebenen des Lernverhaltens fokussieren. Schwieriger ist es in technischen Bereichen. Hier wird es bei vielen Themen keinen Sinn machen, Theater zu spielen, Übungen durchzuführen, Filme zu zeigen (falls es überhaupt welche gibt). Es wäre aber möglich, mit Analogien zu arbeiten. So etwa, wenn es um die Vermittlung der Identitätslogik geht. Die rein abstrakte Vermittlung von $A = A$ oder $A \rightarrow B$ könnten mit realitätsrelevanten Beispielen gefüllt werden.

Checkliste 9: Reflexion möglicher Schwierigkeiten

- Festschreiben von Geschlechterrollen und Stereotypen
 - Praktizieren des Doing Gender
 - Konfrontation mit Undoing Gender
 - Festschreibung von Menschen auf spezifische „Merkmale“:
 - Hautfarbe
 - kulturelle Herkunft
 - Klasse
 - Alter
 - ...
 - ...
-

Immer wieder haben wir auf Dilemmata hingewiesen, die eine gender- und diversitygerechte Didaktik auch birgt: (1) kein Festschreiben von Stereotypen der Geschlechter- bzw. Diversity-Merkmalen *und* dennoch aufmerksam sein auf Differenzen von Gender und auf Diversitäten; (2) kein Praktizieren von *Doing Gender* (eigene Herstellung normativer Geschlechterrollen) *und* dennoch konfrontiert sein mit Schwierigkeiten des *Undoing Gender* (Geschlechtsaufweichung als Praxis, die Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen und zu problematisieren. Auf die Erkenntnis über den Konstruktionscharakter der Geschlechter folgt der Versuch, Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen abzubauen und dadurch zur Destabilisierung der normativen eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit beizutragen). Insofern ist die Reflexion möglicher Schwierigkeiten, wie sie die obige Checkliste zeigt, eine Möglichkeit, damit professionell und konstruktiv umzugehen.

Teil 4

Handlungskompetenzen

Neben den einschlägig fachlichen Kompetenzen, die in verschiedenen Berufsfeldern vorausgesetzt sind, zählen heute Soft Skills als Schlüsselkompetenzen. Interkulturelle Handlungskompetenz ist – wie etwa Gender-Kompetenzen – ein wesentlicher Bestandteil davon. Eine gender- und diversitygerechte Didaktik macht spezifische Handlungskompetenzen notwendig. Deshalb erweitern wir jene Kompetenzen hin zu Gender- und Queer-Kompetenzen sowie Interkulturelle *und* Diversity-Kompetenzen.

1 Gender- und Queer-Kompetenzen

Gender- und Queer-Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen, geht einerseits davon aus, den Begriff *Gender* erweitert zu denken, d. h. nicht nur Mann oder Frau darunter zu verstehen. Diese Erweiterung ermöglicht, Genderpluralität wahrzunehmen, zu erkennen und anzuerkennen und demgemäß spezifische Kompetenzen zu erwerben. Gender-Kompetenzen betreffen einerseits die institutionell-strukturelle Ebene, die z. B. Gender Mainstreaming auf allen Ebenen umsetzen muss. Sie betreffen aber auch die persönliche und fachliche Kompetenz einzelner Personen in professionellen Bereichen. Dabei geht es um die Wechselwirkungen von Wahrnehmen, Analysieren, Reflektieren und Handeln in Bezug auf Gender. Insofern beschreibt Gender-Kompetenz den Prozess von der Wahrnehmung einer Genderinszenierung bis hin zur Entwicklung von Handlungsoptionen. In unserer Darstellung erweitern wir die üblicherweise beschriebenen Gender-Kompetenzen (Vgl. Ute Wanzek 2008) um Kompetenzen, wie sie Queer Theory und queere Lebensweisen erforderlich machen.

Sozialkompetenz

- Wahrnehmen von mehreren Geschlechtern (Mann, Frau, Transgender, Intersexuelle)
- Anerkennender Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern
- Mit Konflikten und Missverständnissen im Geschlechterverhältnis umgehen können
- Genderaspekte identifizieren können
- Vorstellungsvermögen über andere Geschlechter
- Kommunikationskompetenzen
- Dialogkompetenzen

Individualkompetenzen

- Reflexionen der eigenen Genderinszenierungen
 - Dem eigenen wie anderen Geschlechtern konstruktiv-kritisch begegnen
 - Gender an sich und anderen wahrnehmen können
 - Reflexion des Doing Gender
 - Praxis des Undoing Gender
-

Fach-/Sachkompetenz und Kognitive Kompetenzen

- Daten und Fakten zur Chancengleichheit (Verteilungsgerechtigkeit) kennen
- Fachspezifisches Genderwissen (z. B. im Bereich Bildung, Arbeitsmarkt)
- Kenntnisse über Gleichstellungspolitik und deren Umsetzungsinstrumentarien
- Kenntnisse des Doing Gender und Undoing Gender
- Kenntnisse von Gender-Theorien und Queer Theory
- Kenntnisse über die Konstruktion von Gender
- Perspektivenwechsel/dialogisches Denken

Methodenkompetenz

- Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkungen kennen
 - Kenntnisse über Gender Mainstreaming als Organisationsentwicklungsprozess
 - Wissen um interkulturelle und queere Forderungen in Bezug auf Gender Mainstreaming
 - Gender reflektierende Analysen
 - Gendergerechte Beratungen/Lehre etc.
-

Zentral erscheint hier die Erinnerung an das, was wir mit *Undoing Gender* beschrieben haben. Denn Lehrende befinden sich hierbei immer wieder in dem Dilemma zwischen der Anforderung, auf Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und keine verallgemeinernde Festschreibung von Menschen auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge vorzunehmen.

2 Interkulturelle und Diversity-Kompetenzen

Interkulturalität als Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Traditionen, die in einer Gesellschaft leben, wird häufig in Bezug auf bestimmte MigrantInnen verwendet (vgl. Birgit Rommelspacher 2004). In der Beschreibung Interkultureller bzw. Diversity-Kompetenzen erweitern wir den Begriff Interkulturalität auf mehrere Diversitäten von Menschen. Interkulturelle bzw. Diversity-Kompetenzen setzen sich aus mehreren Elementen bzw. Bereichen zusammen. Einige davon haben keine spezifisch interkulturellen Merkmale, sondern sind für jeden Umgang zwischen Menschen hilfreich. Andere sind spezifische Kompetenzen im Umgang zwischen oder mit Menschen, die verschiedene kulturelle Hintergründe etc. haben. Die folgende Tabelle (Abb. 12) zeigt einen Ausschnitt möglicher Kompetenzen, die spezifisch für *Interkulturelle* bzw. *Diversity-Kompetenzen* sind.

Empathische Kompetenzen

- Fähigkeit zur Einnahme einer anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise
- Anerkennung einer anderen Meinung
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller und sozialer Herkunft und Zugehörigkeit
- Einfühlung in die Opfer von Vorurteilen, rassistischer Ausgrenzung und Ungleichbehandlung

Rollendistanz

- kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit
- Neutralität/Allparteilichkeit
- Wahrnehmen der eigenen Funktion und des eigenen Status (Repräsentieren einer Institution)

Ambiguitätstoleranz

- Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten aushalten können
 - Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten
 - Aufgeben der Allmachtsphantasie (monos phronein) / Kompetenz des Nichtwissens
 - Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit: Das Fremde/Andere weder durch Abwertung abwehren noch sich ihm durch Selbstverleugnung überanpassen
 - Anerkennung des Anderen (gegebenenfalls Trennen von Verhalten und Person)
-

Konfliktkompetenzen

- Wissen um Konfliktdynamik
- Verständnis von Konfliktprozessen und Beziehungsdynamiken

Kommunikative Kompetenz

- Sprachfähigkeit, Dialogfähigkeit, Verständigungsorientierung
- Aushandlungsfähigkeit
- Fragekompetenz / Kommunikationstechniken

Kognitive Kompetenzen

- Wissen um die eigene Kultur
(Reflexionsbereitschaft über sich und die eigene Kultur)
 - Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften von MigrantInnen
 - Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/ökonomische Strukturen, kulturelle Standards
 - Kenntnisse über die Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen
 - Kenntnisse über Integrations-/Marginalitätsprobleme
 - Kenntnisse über das migrantInnenspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste
 - Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der ImmigrantInnen
 - Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus
 - Kenntnisse über Traumatisierung als „Normalfall“
 - Wissen um kulturelle Unterschiede
 - Perspektivenwechsel/dialogisches Denken
-

Zentral erscheint hier die Erinnerung an das, was wir mit *Undoing Identity* benennen möchten. Denn auch Professionelle befinden sich hierbei stets in dem erwähnten Dilemma zwischen der Anforderung, auf Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und keine verallgemeinernde Festschreibung von Menschen auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge vorzunehmen.

Teil 5

Fazit: Diversity- und Gendergerechtigkeit als Professionalisierungsprozess

Eine gender- und diversitygerechte Didaktik umfasst sehr viele Ebenen, ist sehr komplex, wie wir zu zeigen versucht haben. Sie betrifft die professionelle Vermittlung, das professionelle Sprechen und Tun von Lehrenden und impliziert stets die Wechselwirkung zwischen der individuellen, der institutionell/strukturellen und der kulturell/strukturellen Ebene. Sie meint, Inhalte und Handlungsfelder zu berücksichtigen und eine Reflexionsebene einzubeziehen, wie wir sie mit den einzelnen Checklisten vorgestellt haben. Sie meint ferner, Diversitäten von StudentInnen ernst zu nehmen, affirmativ zu berücksichtigen und demgemäß didaktische Maßnahmen anzubieten. Gleichzeitig geht es im intersektionalen Ansatz nicht darum, Studierende mit spezifischen Merkmalen als jeweilige Gruppe festzuschreiben, sondern – wie erwähnt – sie immer in ihrer Einzelheit zu sehen, ohne essentialistische Zuschreibungen zu (re)produzieren. Diversitäten sollen dabei nicht aufgehoben, sondern zugunsten von gleichen Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten, insgesamt zugunsten von Gleichberechtigung, enthierarchisiert werden.

Der professionelle Umgang mit diesen Spannungsfeldern zielt als Konzept einer gender- und diversitygerechten Didaktik auf gleiche Chancen der Studierenden ab: unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, von Religion, Hautfarbe, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexueller Orientierung, sozialer Klasse sowie körperlicher Verfasstheit. Das stellt einen Professionalisierungsprozess dar, in dem Gender und Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung gesehen werden.

Gender- und Diversitygerechtigkeit als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der Hochschule zu verankern, ist ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit im Sinne von Social Justice stehen kann. Gender und Diversity in ihren Wechselwirkungen zu berücksichtigen, meint schließlich, ernst zu nehmen, was Fernando Pessoa literarisch ausgedrückt hat: „Jeder von uns ist mehrere, ist viele, ist ein Übermaß an Selbsten. (...) In der weitläufigen Kolonie unseres Seins gibt es Leute von mancherlei Art, die auf unterschiedliche Weise denken und fühlen“.²⁶ Und wie wir es in Bezug auf die Lehre und folglich die notwendige Didaktik weiter formulieren können: Jede/r von uns nimmt anders wahr, hat andere Zugänge, lernt anders und hat ein Recht darauf, in diesem Anders-Sein ernst genommen und gefördert zu werden. Diese Herausforderung anzunehmen gilt sowohl für einzelne Lehrende als auch für Hochschulen.

²⁶ Pessoa, Fernando: Livro do Desassossego, Aufzeichnung vom 30.12.1932

Literaturverzeichnis

- ALICE-SALOMON-FACHHOCHSCHULE (2004): *Bottom-Up und Top-Down: Gender Mainstreaming – Projekt der ASFH, Berlin 2004* (Online unter: www.asfh-berlin.de/gender-mainstreaming/Gender-mainstreaming_ASFH-Diskussion.html [30.7.2004])
- ALKER, ULRIKE/WEILENMANN, URSULA (2007): *Sprachleitfaden. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an der FH Campus Wien, Wien*
- ARENDT, HANNAH (1967): *Vita Activa oder vom tätigen Leben, München*
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1984): *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/Main*
- BUTLER, JUDITH (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main*
- DIES. (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt/Main*
- DIES. (2004): *Undoing Gender. New York, London*
- CRENSHAW, KIMBERLE (1998): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*, in: Anne Phillips (Hg.), *Feminism & Politics, Oxford: 314–343*
- CZOLLEK, LEAH CAROLA (2003). *Am Anfang war das Wort. Aspekte des jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus*, in: Czollek/Perko (Hg.innen): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«*, Köln: 44–64
- DIES. (2004): *Gender Mainstreaming aus queerer und interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie*, in: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hg.innen): *Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln: 77–94*
- DIES. (2005): *Diversity Management und seine praktische Relevanz*, in: *alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/2005, Berlin: 13–18*
- CZOLLEK, LEAH CAROLA/WEINBACH, HEIKE (2002): *Gender- und Gerechtigkeitstrainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern*, in: *Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie*, Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hg.innen), Berlin, Online unter: www.czollek-consult.de
- DIES. (2008): *Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings*, Hg. IDA e.V., Bonn
- CZOLLEK, LEAH CAROLA/PERKO, GUDRUN (2007): *Diversity (Cultural) Managing und Interkulturelle Öffnung*, in: *Informieren, qualifizieren, integrieren. Dokumentation*, Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V., Kiel
- GINDL, MICHAELA/HEFLER, GÜNTER/HELLMER, SILVIA (2008): *Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik Heft 1, Wien*

- DIES. (2008): *Gendersensibilität im Lehrprozess. Leitfaden für gendersensible Didaktik Heft 2, Wien*
- DIES. (2008): *Gendersensibilität organisieren. Leitfaden für gendersensible Didaktik Heft 3, Wien*
- FRASER, NANCY (2003): *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung, in: dies./Honneth, A. (Hg.innen): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt/Main*
- HAGEMANN-WHITE, CAROL (1984): *Thesen zur kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. In: Barbara Schaeffer-Hegel/Brigitte Wartmann (Hg.innen): Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat, Berlin*
- HARK, SABINE (2005): *Queer Studies, in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hg.innen), Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln*
- JAGOSE, ANNAMARIE (2001): *Queer Theory. Eine Einführung, Berlin*
- KNAPP, GUDRUN AXELI/WETTERER, ANGELIKA (Hg.innen 1999): *Achsen der Differenz Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster*
- LAURETIS, TERESA DE (1991): *Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction, in: differences: A Journal of Feminist Cultural Studies. Heft 2/Jg. 3/2*
- McCALL, LESLIE (2001): *Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy. New York u. London*
- MECHERIL, PAUL/ROSENSTREICH, GABRIELE (2005): *Diversity als soziale Praxis. Programmatistische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/2005, Berlin: 18–20*
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, FRAUEN, GESUNDHEIT UND SOZIALES (Hg. 2000): *Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt, Magdeburg*
- NETZWERK GENDER TRAINING (hrsg. 2004): *Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training, Helmer Verlag, Königstein/Taunus*
- NOHR, BARBARA/VETH SILKE (Hg. 2002): *Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Tietz Verlag, Berlin*
- DIES. (2003): *Respektvolle Umgänge. Über den Dialog, die Idee des Dialogischen und die Rolle der Imagination – von Sokrates zu Arendt und Castoriadis, in: Leah Carola Czollek/Gudrun Perko (Hg.innen): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt ‚Clash of Civilizations‘, Köln: 14–43*
- PERKO, GUDRUN (2004): *Wie soll ich dich behandeln? Über das Ethos der Anerkennung als Grundlage des Dialoges, in: Quer. Lesen denken schreiben, Hg.in Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/04, Berlin: 6–15*

- DIES. (2005): *Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln*
- DIES. (2006): *Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen, in: Quer. Lesen denken schreiben, Hg.in Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 12/06, Berlin: 4–12*
- DIES. (2007): *Queer-Theorien: Dekonstruktion von Identitätspolitiken und das Modell der Pluralität, in: e-Journal Philosophie der Psychologie, Nr. 7, März 2007, Hg.in Charlotte Annerl, Online unter [http://www.jp.philo.at\[7.5.2007\]](http://www.jp.philo.at[7.5.2007]): 1–8*
- PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung, Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.Innen), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf*
- PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (Hg.innen 2004): *Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Sphären als Sex und Gender, Köln*
- RAGER, GÜNTHER/RINDSDORF, LARS (2001): *Gender Mainstreaming in den Medien. Ein Forschungsbericht für das Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg, Dortmund*
- RICH, ADRIENNE (1983): *Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz, in: Dagmar Schultz (Hg.in): Macht und Sinnlichkeit, Berlin*
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (Hg.in 2004): *Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten, Berlin*
- SCHRÖER, HUBERTUS (2006): *Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? http://www.i-iqm.de/dokus/vielfalt_leben_und_gestalten.pdf [12.6.2006]*
- STUBER, MICHAEL (2004): *Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München*
- TREUT, MONIKA (2002): *Gendernauts. Eine Reise ins Land der Neuen Geschlechter, Dokumentarfilm mit: Sandy Stone, Jordy Jones, Susan Stryker*
- WANZEK, UTE (2008): *Online unter: http://www.eisenbahner.at/servlet/ContentServer?pagename=S03/Page/Index&n=S03_21.3 [12.8.2008]*
- WEINBACH, HEIKE (2004): *Wie viel Geschlecht braucht Emanzipation? Aspekte der aktuellen (Nicht-)Umsetzung von Gender-Mainstreaming, in: ISOTOPIA, Graz*
- DIES. (2006): *Social Justice statt Kultur der Kälte. Berlin*

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Bedeutung von Gender Mainstreaming für Hochschulen	16
Abb. 2: Die Bedeutung des AGG/ADG für Hochschulen	20
Abb. 3: Das AGG/ADG als Gesetz gegen Diskriminierung und Belästigung	22
Abb. 4: Diversity als Verknüpfung verschiedener Handlungs- und Theoriekonzepte	26
Abb. 5: Reflexion der Handlungsfelder	28
Abb. 6: Diversity: strategisches Gesamtkonzept	30
Abb. 7: Die inter-kategoriale Zugangsweise	37
Abb. 8: Die intra-kategoriale Zugangsweise	38
Abb. 9: Die anti-kategoriale Zugangsweise: Dekonstruktion von Stereotypen	40
Abb. 10: Inhalte und Handlungsfelder: individuelle, institutionelle, kulturelle Ebene	44
Abb. 11: Gender- und Queer-Kompetenzen	65
Abb. 12: Interkulturelle und Diversity-Kompetenzen	68
Checkliste 1: Eigene Gender- und Diversity-Kompetenzen	46
Checkliste 2: Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende	49
Checkliste 3: Rollenklärung bei Team Teaching	51
Checkliste 4: Klärung der Rahmenbedingungen	53
Checkliste 5: Wahrnehmung der Studierenden	55
Checkliste 6: Überprüfung der Inhalte	57
Checkliste 7: Vermittlung an Studierende	59
Checkliste 8: Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)	60
Checkliste 9: Reflexion möglicher Schwierigkeiten	62

Zu den Autorinnen

Leah Carola Czollek



hat Jura studiert, ist externe Lehrbeauftragte, stellvertretende Frauenbeauftragte der Alice-Salomon-Hochschule und Mediatorin sowie Begründerin von *czollek consult. Institut für Mediation, Coaching, Diversity und Dialog*. Redaktionsmitglied der Zeitschrift *Quer. Denken. Lesen. Schreiben* der ASFH. Forschungs-, Lehr- und Seminarschwerpunkte: interkulturelle Mediation, Dialog, Gender Mainstreaming, Diversity, Interkulturalität, Rassismus, Antisemitismus, Social Justice Training, Gender Training.

Publikationen u. a.: *Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings*, gem. mit Heike Weinbach, Hg. IDA e.V., Bonn 2008; *Gender und Queer in der Sozialen Arbeit (Lehrbuch)*, gem. mit Gudrun Perko und Heike Weinbach, Juventa, Berlin 2008.

Näheres unter: www.czollek-consult.de

**78 > EINE FORMEL BLEIBT EINE FORMEL ...
GENDER- UND DIVERSITYGERECHTE DIDAKTIK AN HOCHSCHULEN: EIN
INTERSEKTIONALER ANSATZ**

Gudrun Perko



Philosophin, Wissenschaftscoach (Trainerin von wissenschaftlichen Schreibwerkstätten), Mediatorin und Lehrbeauftragte (u. a. am Institut für Philosophie in Wien und an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin). Begründerin von *perko-profundus. Institut für Wissenschaftscoaching, philosophische Weiterbildung und Mediation*. Schwerpunkte: Politische Philosophie, Ethik, Gender Studies, Gender Mainstreaming, Queer Studies, Social Justice- und Diversity-Theorien, Dialog und Konfliktkompetenz. Publikationen u. a.: *Queer-Theorien. Über ethische, politische und logische Dimensionen des plural-queeren Denkens*, Papy Rossa, Köln 2005; *Diversity in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten seiner Umsetzung*, gem. mit Leah Carola Czollek, Hg. Anne Broden/Paul Mecheril, Re-Präsentationen. *Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Oldenburg 2007. Näheres unter: www.perko-profundus.de



UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

> GENDER MAINSTREAMING UND DIVERSITY MANAGEMENT**Diese Publikation erscheint im Rahmen des Projektes****gender ISM–GENDER LIBrary**

Projektlaufzeit: 1. Oktober 2007 – 30. September 2009

Durchführung: Das Projekt „gender ISM–GENDER LIBrary“ wird von der Stabsstelle Gender Mainstreaming und Diversity Management der FH Campus Wien am Studiengang „Integriertes Sicherheitsmanagement“ durchgeführt.

Projektleitung: Ursula Weilenmann

Der Sicherheitsbereich ist eine männliche Domäne. Sicherheitskonzepte bewähren sich aber in der Praxis nur dann, wenn alle Perspektiven miteinbezogen und ausgewogene Lösungen entwickelt werden. Ein Fokus im Rahmen des Projektes liegt deshalb auf der Vermittlung von Gender-Kompetenz an Lehrende – und in der Folge Studierende – des Studiengangs „Integriertes Sicherheitsmanagement“.

In Gender-Trainings, Workshops zu „Geschlechtersensibler Sprache und Didaktik“ sowie ExpertInnen-Vorträge zum Thema „Gender und Sicherheit“ werden Lehrenden Know-how zu Gender Mainstreaming und Gender-Kompetenz vermittelt. Ziel ist es, ihnen Inputs für die Anwendung gendersensibler Didaktik in der Unterrichtspraxis an der FH zu vermitteln und Ansätze für genderrelevante Fragestellungen und Gender Mainstreaming im jeweiligen Fachbereich zu liefern.

Ein weiterer Fokus liegt auf dem Aufbau der Studiengangsbibliothek, in der Medien aus den Bereichen Gender Mainstreaming und Diversity Management, Gender- und Frauenforschung sowie Fachliteratur aus dem Sicherheitsbereich mit Gender- und Diversitäts-Perspektive bereitgestellt werden.

Das Projekt wird im Rahmen des Fachhochschul-Förderprogramms 2005 von der MA 27/EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung unterstützt.

Bisher wurde publiziert:

Ulrike Alker, Ursula Weilenmann

Sprachleitfaden

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an der FH Campus Wien
Wien, 2007

Download: www.fh-campuswien.ac.at > Gender Mainstreaming und Diversity Management

Impressum

Alle Rechte vorbehalten.

Die Verantwortung für die Inhalte liegt bei den Autorinnen.

Speicherung, Vervielfältigung oder Wiedergabe des Werks oder von Teilen daraus in irgendwelchen Techniken ist nur mit schriftlicher Genehmigung der FH Campus Wien gestattet.

Medieninhaberin und Verlegerin:

FH Campus Wien, Daumegasse 3, 1100 Wien, Austria
www.fh-campuswien.ac.at

Autorinnen: Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Herausgeberinnen: Ulrike Alker, Ursula Weilenmann

Foto L. C. Czollek: © Ursula Weilenmann

Foto G. Perko: © Andreas Leo Barnabas Huber

Illustrationen: nau*design: Barbara Weingartshofer

Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H.

ISBN: 978-3-902614-05-6

Wien, 2008

FH Campus Wien

Gender Mainstreaming und Diversity Management

Hebbelplatz 5, 2. Stock

1100 Wien, Austria

T: +43 1 606 68 77-8111

F: +43 1 606 68 77-2119

gm@fh-campuswien.ac.at

www.fh-campuswien.ac.at

Diese Publikation wurde als Maßnahme des Projektes
„gender ISM-GENDER LIBrary“ im Rahmen des Fachhochschul-
Förderprogramms 2005 von der MA 27 unterstützt.



ISBN: 978-3-902614-05-6