



> GENDER & DIVERSITY
MANAGEMENT

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender & Diversity Management

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann, Corina Exenberger

Schriftenreihe > Gender & Diversity Management > Band 3

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender & Diversity Management

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann, Corina Exenberger

Schriftenreihe > Gender & Diversity Management > Band 3

› Vorwort

Die Gruppe der Studierenden an Hochschulen wird hinsichtlich soziokultureller Vielfalt, Lebenssituationen, Studienformen und damit auch Lernbedürfnissen zunehmend heterogener. Bildungsinstitutionen sind gefordert, auf diese Unterschiedlichkeiten – z. B. bezüglich Alter, Gender, Herkunft, Sprachkenntnisse, ökonomischer Hintergründe, Hautfarbe, Religion/Weltanschauung, physischer/psychischer Einschränkungen, sexueller Orientierungen, Elternschaft/Pflegeaufgaben usw. – einzugehen und sie auch in der Lehre im Sinne einer Didaktik, von der alle Lernenden profitieren, zu berücksichtigen.

Eine gender/queer- und diversitysensible Hochschuldidaktik, die allen Studierenden gerecht wird, basiert auf dem Bewusstsein für soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft, die sich auch im Bildungsbereich und bei Lehrenden und Lernenden manifestieren.

Ihre Umsetzung findet sie durch Lehrende und für die Lehre verantwortliche Führungskräfte, die mit einem kritischen Blick auf Rahmenbedingungen, Lehrinhalte, Lehrmethoden und Rollen schauen und sich Kompetenzen aneignen, die die Anwendung einer individuell ausgerichteten und damit fairen Didaktik unterstützen.

Ein Leitfaden für gender- und diversitygerechte Didaktik wurde von der FH Campus Wien auf Wunsch vieler Lehrender erstmals 2008 veröffentlicht. Bei der nun vorliegenden zweiten Ausgabe wurden die Inhalte aktualisiert und aktuelle Diskussionen aus Forschung und Lehre miteinbezogen.

Es liegt an den Hochschulen – und anderen Bildungsinstitutionen – und ihren AkteurInnen, ihren gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag ernst zu nehmen und sozialer Vielfalt besonders in der Lehre gerecht zu werden. Die vorliegende Publikation ist ein Beitrag dazu.

Ing. Wilhelm Behensky, MEd
Vorsitzender der Geschäftsleitung

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Arthur Mettinger
Rektor

Ing. Mag. Horst Rode
Geschäftsführer, CFO

FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Roswitha Engel
Vizerektorin für Lehre

Mag. Dr. Manfred Teiner
Geschäftsführer

Dipl.-Ing. Dr. mont. Heimo Sandtner
Vizerektor für Forschung und Entwicklung

FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Ulrike Alker, MA
Leiterin Gender & Diversity Management

Die FH Campus Wien hat 2011 als erste Fachhochschule Österreichs die „Charta der Vielfalt“ unterzeichnet und verpflichtet sich zur Gleichstellung und Gleichbehandlung aller Menschen.



› Inhalt

› Vorwort.....	3
› Einleitung.....	7
› Teil 1	
Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes.....	10
Intersektionalität als Verknüpfung von Gender Mainstreaming (GM) und Allgemeinem Gleichbehandlungsgesetz (AGG/ADG)	10
Die Bedeutung von Gender Mainstreaming für Hochschulen.....	10
Erweiterungen des Gender Mainstreamings durch Queer Studies.....	16
Die Bedeutung des AGG/ADG für Hochschulen.....	17
Erweiterungen des AGG und ADG durch Diversity-Theorien.....	22
Diskriminierungen im Hochschulbereich.....	22
Diversity im Hochschulkontext: Gründe und Möglichkeiten der Umsetzung.....	23
Diversity als Konzept für Chancengleichheit und Gleichstellung	24
Fragen der Motivation und Reflexion der Handlungsfelder.....	25
Organisationsentwicklungsmodell Diversity für Hochschulen.....	27
Fazit: Die Implementierung von Diversity im Sinne der Intersektionalität.....	30
› Teil 2	
Der intersektionale Ansatz im Umgang mit Gender/Queer und Diversity in der Lehre	31
Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung	31
Intersektionale Zugangsweisen in der Lehre.....	34
Die inter-kategoriale Zugangsweise.....	35
Die intra-kategoriale Zugangsweise.....	37
Die anti-kategoriale Zugangsweise	38
Fazit: Der Lehrraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft.....	40

<ul style="list-style-type: none"> › Teil 3 Checklisten zur Umsetzung für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik..... Inhalte und Handlungsfelder auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene Checklisten als Unterstützung für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik..... 	<ul style="list-style-type: none"> 41 41 43
<ul style="list-style-type: none"> › Teil 4 Handlungskompetenzen..... Gender/Queer-Kompetenzen..... Diversity- und Interkulturelle Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> 55 55 57
<ul style="list-style-type: none"> › Teil 5 Fazit: Gender/Queer- und Diversity-Gerechtigkeit als Professionalisierungsprozess › Literaturverzeichnis › Abbildungsverzeichnis › Zu den Autorinnen..... Weitere Publikationen Impressum 	<ul style="list-style-type: none"> 60 61 66 67 69 70

› Einleitung

Es gibt keine genderneutralen Räume.

Es gibt keine homogenen Räume.

Dem Faktum von Gender/Queer 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 Diversity-Gerechtigkeit aktiv auf allen Ebenen zu forcieren. Ein Teil davon ist die gender- und diversitygerechte Didaktik in der Lehre. Die vorliegende Publikation erschien erstmals 2008, doch auch in der Überarbeitung zeigte sich, dass wissenschaftliche Publikationen nach wie vor gendergerechte Didaktik thematisieren.¹ So ist die Verbindung von gender- und diversitygerechter Didaktik nach wie vor ein kaum bearbeitetes Thema.² In der vorliegenden Publikation gehen wir noch einen Schritt weiter, insofern wir den Begriff Gender in seiner erweiterten Form denken, wofür die Bezeichnung Gender/Queer verwendet wird.

In der vorliegenden Publikation geht es um eine zweifache Verknüpfung: Einerseits stellen wir den intersektionalen Ansatz vor, mit dem eine Gender- und Diversity-Gerechtigkeit 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. Um Gender in seiner erweiterten Form zu berücksichtigen, verwenden wir in Anlehnung an Degele (2008) die Bezeichnung Gender/Queer: Sie ermöglicht, Geschlechtervielfalt mitzudenken.

Oftmals ist von gendersensibler Didaktik die Rede. Wir verwenden die Bezeichnung gender/queer-gerechte Didaktik, weil sie die Zielsetzung der Chancengleichheit für die verschiedenen Geschlechter in ihren jeweiligen Unterschieden deutlicher ausdrückt. Dasselbe gilt für Diversity. Auch hier soll der Terminus Gerechtigkeit verdeutlichen, dass

¹ Vgl. u. a. Kaschuba 2005; IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt) 2007; Gindl/Hefler/Hellmer 2007; Weiss Sampietro/Ramsauer/Burkart/Karvounaki Marti 2010.

² Vgl. Marx 2008.

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.

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 Mainstreamings 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 Diversity dar und differenzieren dabei zwischen Diversity als Konzept für Chancengleichheit und Gleichstellung sowie dem Organisationsentwicklungsmodell Diversity für Hochschulen. Hierbei greifen wir auf aktuelle Untersuchungen zu Fragen von Diskriminierung im Hochschulkontext zurück.
- Im zweiten Teil wird der intersektionale Ansatz im Umgang mit Gender/Queer 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/queer- 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 der 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/queer- 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/Queer- 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 Vertiefung der Gender/Queer- und Diversity-Gerechtigkeit 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/Queer und auf Diversitäten der Studierenden richten und andererseits keine Festschreibungen von Stereotypen

der Geschlechter bzw. Diversity-Merkmalen praktizieren. An Hochschulen sollen Gender/ Queer und Diversity gerecht gestaltet und gleichzeitig soll keine diesbezügliche Fest-schreibung 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 sind zwei Momente zentral: Erstens ist wesentlich, dass bei der Fokussierung auf Diversity nicht außer Acht gelassen wird, dass sich Menschen nicht nur über ihre Unterschiede, sondern immer auch über die Kategorie der Gleichheit auszeichnen und es in diesem Sinne darum geht, die Vielfalt im Anspruch auf Gleichheit ernst zu nehmen. Zweitens ist es wesentlich, immer drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen: die individuelle, institutionel-le 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 gesell-schaftlichen Verankerungen zu analysieren.

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

In der vorliegenden, überarbeiteten Publikation greifen wir neuere, auch eigene Erkennt-nisse in Bezug auf Gender/Queer, Diversity und Intersektionalität auf. So impliziert sie unter anderem Gedanken zur Betrachtung von Intersektionalität als Mehrperspektivenmo-dell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung, denkt Gender immer in seiner erweiterten Form und greift auf aktuelle Studien zu Diskriminierungen im Hoch-schulbereich zurück.

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko

› Teil 1

Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes

Gender/Queer 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 der vorgeschlagene Ansatz, eine inter-kategoriale und intra-kategoriale, aber gleichzeitig auch eine anti-kategoriale Zugangsweise als didaktische Herangehensweise zu forcieren (vgl. Teil 2).

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

Der intersektionale Ansatz zur Umsetzung von Gender/Queer- und Diversitygerechtigkeit 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.

Die Bedeutung von 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 Frauen und Männer abzubauen.³ 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 an Hochschulen, d. h. Verwaltung und Lehre, sowie im öffentlichen Bereich in Bezug auf ihre Folgen für die Gleichstellung zu evaluie-

³ Vgl. Czollek/Weinbach 2002; Nohr/Veth 2002; Netzwerk Gender Training 2004; Weinbach 2004 u. v. a.

ren. Eine Implementierung dieser Abläufe muss erfolgen. Die Vorantreibung des Gender Mainstreamings als Top-Down-Strategie ist die Aufgabe von Führungskräften und wird sich z. B. im universitären Bereich und im Hochschulbereich auf alle Handlungsfelder der Verwaltung, der Lehre sowie der Umsetzung des Bologna-Prozesses⁴ beziehen.

Gender Mainstreaming ist ein Prozess und eine Strategie zum Abbau von Ungleichbehandlungen zwischen Frauen und Männern, 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 gesellschaftlichen Ebenen strukturell aufgehoben werden sollen. Gender Mainstreaming soll so zur Querschnittsaufgabe aller Entscheidungen, Verordnungen, Gesetze und des öffentlichen Handelns werden. Daraus ergibt sich die Forderung, alle Entscheidungen, Verordnungen, Gesetze und Handlungen auf ihre Folgen abzuschätzen, die sie für Frauen und Männer sowie für Mädchen und Burschen haben sowie möglichen Ungleichbehandlungen, die daraus resultieren könnten, abzuhefen.

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. In gewissem Sinne verfestigt diese Strategie Ideen bzw. Forderungen der Frauenbewegung und des Feminismus. Als

⁴ 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 Doktorand_innenausbildung 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.

Prinzip wurde sie 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 Frauen und Männer 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 Mainstreamings als Politik, um diese Aufgabe zu fördern.

In Österreich verknüpft sich Gender Mainstreaming mit dem Bundes-Verfassungsgesetz (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. Juli 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. April 2002 gab die Empfehlung zur Umsetzung von Gender Mainstreaming und der Ministerratsbeschluss vom 9. März 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 Frauen und Männern 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 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.⁵ Dass dies noch nicht der Fall ist, ist hinreichend bekannt und empirisch belegt.

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 Akteur_innen, 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 Förderung (zumeist Frauenförderung), sondern Frauen- und Mädchenförderung müssen ebenso als Instrumente dieses Prozesses verstanden werden wie Männer- und Burschenförderung.

Obwohl Gender Mainstreaming bisher wenig praktische Auswirkungen für Frauen und Männer 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 Professor_innen- und Dozent_innen-Stellen sowie wissenschaftlichen und akademischen Mitarbeitenden 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

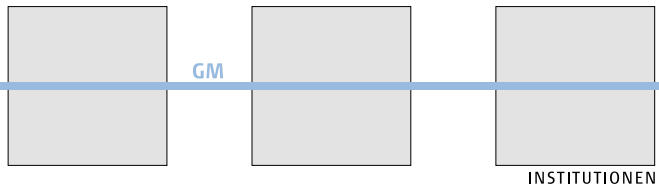
⁵ Darüber wurde etwa auf der Veranstaltung im Februar 2004 des Mädchenjournifixes das Thema „Gendermainstreaming und Mädchenpolitik“ im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin diskutiert. So wird die Kürzung finanzieller Mittel für Mädchenprojekte damit begründet, dass es Gender Mainstreaming gibt. Folge davon ist u. a. eine Konkurrenz zwischen Mädchen- und Burschenprojekten.

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.

Gender Mainstreaming

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



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

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.

Erweiterungen des Gender Mainstreamings durch Queer Studies

Wie positiv Gender Mainstreaming 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.⁶ 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 und Queers an den sozialen Rändern US-amerikanischer Metropolen als positive Eigenbezeichnung verwendet und seit Ende der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahre vermehrt affirmativ gebraucht.⁷ 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.⁸ 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.⁹

Queer Studies knüpfen immer wieder an feministische Diskurse an,¹⁰ 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.¹¹ Sie kritisieren

⁶ Detailliert haben wir das ausgeführt in: Perko 2005, 2006, 2007; Perko/Czollek 2004.

⁷ Vgl. u. a. Jagose 2001; Perko 2005.

⁸ Lauretis 1991.

⁹ Vgl. zu Queer-Studies Perko 2005, 2006; vgl. zu Diversity-Ansätzen Czollek/Perko 2007

¹⁰ Vgl. Hark 2005; Perko 2007.

¹¹ Vgl. Rich 1983; Hagemann-White 1984.

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.¹²

Als Alternative richten Queer Studies ihr Augenmerk auf jene Schnittstellen, an denen biologisches Geschlecht, soziales Geschlecht und das Begehren der Subjekte nicht zusammenpassen. 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 (...).“¹³ 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.

Der Einbezug von Queer Studies in das Konzept Gender Mainstreaming könnte auf Hochschulebene im Allgemeinen 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. Begrifflich wird dies mit dem Terminus Gender/Queer ausgedrückt.

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

¹² Vgl. Butler 1995.

¹³ Vgl. Treut 2002.

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.¹⁴

Das AGG und das ADG sind die Umsetzung von vier Europäischen Richtlinien:

(1) Antirassismus-Richtlinie: Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“¹⁵ 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 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)

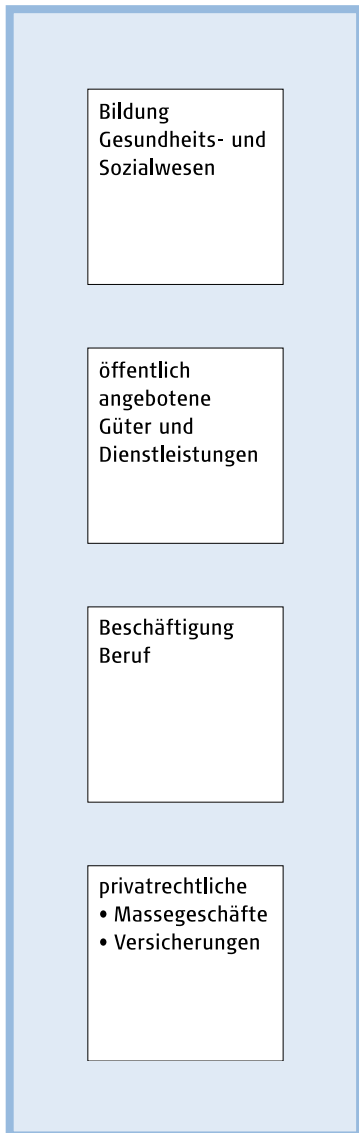
(4) Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter außerhalb des Erwerbslebens: Richtlinie 2004/113/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (ABl. Nr. L 373 vom 21/12/2004 S. 37-43).

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

¹⁴ Zum Antidiskriminierungsgesetz Wien vgl. www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2004/html/lg2004035.htm [18.9.2013]

¹⁵ 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 Begriffes „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 Begriffes, weil der Begriff „Rasse“ eine hergestellte Hierarchie von Menschen anzeigt, indem er Unterschiede in negativem Sinne konstruiert.

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. Im 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.

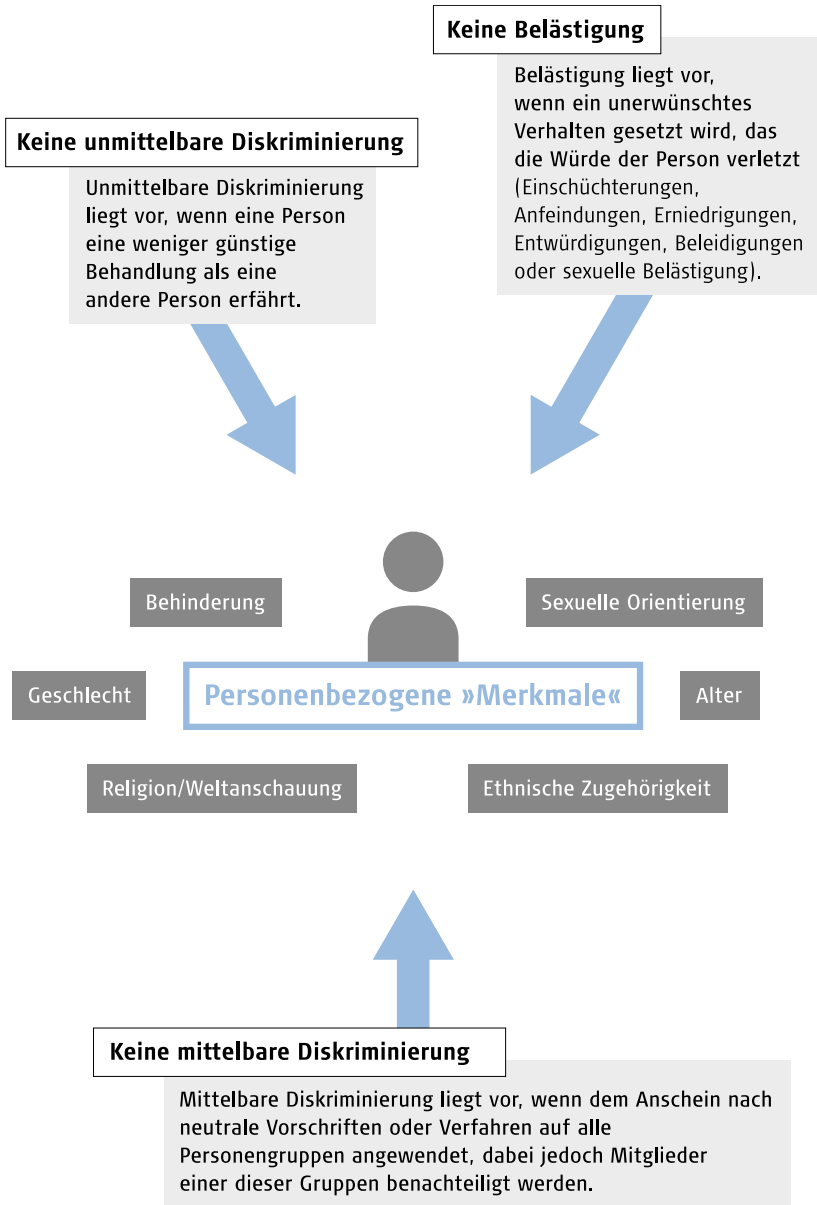


Abb. 3

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.

Erweiterungen des AGG und ADG durch Diversity-Theorien

Diversity-Ansätze in Bezug auf soziale (und politische) Institutionen ermöglichen eine Erweiterung des AGG und des ADG: sie beziehen 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 Herkunft (Klasse). Dabei kann – neben dem ökonomischen Diversity Managing, das auf Profitmaximierung und Wettbewerbsfähigkeit abzielt – ein Diversity-Konzept fokussiert werden, dessen Intention Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter¹⁶ ist. Zur De-facto-Umsetzung kann das Organisationsentwicklungsmodell Diversity für Hochschulen herangezogen werden.

Diskriminierungen im Hochschulbereich

Dass eine Hochschule kein diskriminierungsfreier Raum ist, zeigt der Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“ von 2013.¹⁷ Wenngleich entsprechende Untersuchungen für Österreich noch nicht vorliegen, können doch Analogien hergestellt werden. In Bezug auf Hochschulen zeigt dieser Bericht: „Im Studienverlauf lässt sich Diskriminierung von Studierenden in Anknüpfung an alle AGG-Merkmale und die ‚soziale Herkunft‘ finden. Diese können im Zusammenhang mit der Finanzierung des Studiums stehen, da bestimmte Studierende aufgrund ihres Alters, ihrer ‚sozialen Herkunft‘, ihres Migrationshintergrundes oder ihrer Religion und Weltanschauung geringe Chancen auf finanzielle Unterstützung haben. Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit können zusätzlich durch höhere, studienbedingte Kosten benachteiligt werden.“¹⁸ Zu diesen Ergebnissen kommt hinzu, dass sexuelle Belästigung von Studentinnen und LSBTI*-Studierenden¹⁹ an Hochschulen ein Problem darstellt. Diskriminierungsformen ausgesetzt sind ebenso Trans*-Personen, Lesben und Schwule sowie

¹⁶ Vgl. Perko/Czollek 2007, 2012; Czollek 2005; Stuber 2004; Mecheril/Rosenstreich 2005.

¹⁷ Der Bericht bezieht sich dabei auf den Endbericht zum Projekt „Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen“ - prognos AG, Heidrun Czock, Dominik Donges, Susanne Heinzlmann, Juni 2012. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Endbericht-Diskriminierungsfreie-Hochschule-20120705.pdf?__blob=publicationFile [13.1.2014]

¹⁸ Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 142.

¹⁹ LSBTI bezeichnet Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender und Intersexuelle. Das * zeigt die Vielzahl von Geschlechtern an.

nichtdeutsche Studierende, muslimische Studierende, Studierende mit Kindern sowie Studierende mit „Behinderung“ oder chronischer Krankheit.

Dieser Befund, gegen den sowohl das Gender Mainstreaming und das AGG/ADG einen Schutz auch im Hochschulbereich darstellen soll, evoziert auch die Achtsamkeit in Bezug auf die gender/queer- und diversitygerechte Didaktik in der Lehre gegenüber möglichen Diskriminierungen.

Diversity im Hochschulkontext: Gründe und Möglichkeiten der 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.²⁰

Seit geraumer Zeit existiert ein anderes Diversity-Konzept. Sprechen wir in der vorliegenden Publikation von einem Diversity-Konzept, so verstehen wir es als einen politisierten Ansatz, insofern sich dessen Ziel nicht an Profitmaximierung ausrichtet. Wenngleich dieses Konzept von der Grundlage der Profitmaximierung enthoben ist, so stehen Hochschulen doch in einem Wettbewerb zueinander. Hier kann die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Kontext von Diversity als Wettbewerbsvorteil gesehen werden. Der politisierte Diversity-Ansatz geht davon aus, bestehende Theorie- und Handlungsansätze – z. B. Interkulturelle Öffnung von Institutionen (Öffnung für Migrant_innen) sowie Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe, zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, aber auch Projekte wie Feminismus u. a. – miteinander zu verbinden. Unsere Konzeption zeigt das Diversity Modell 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 (siehe Teil 2).

²⁰ 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.

Diversity als Konzept für Chancengleichheit und Gleichstellung

Als Diversity-Konzept enthält dieses Modell sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt, wie folgende Abbildung zeigt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit (im Sinne von Social Justice²¹), Chancengleichheit und Gleichstellung für alle Menschen.

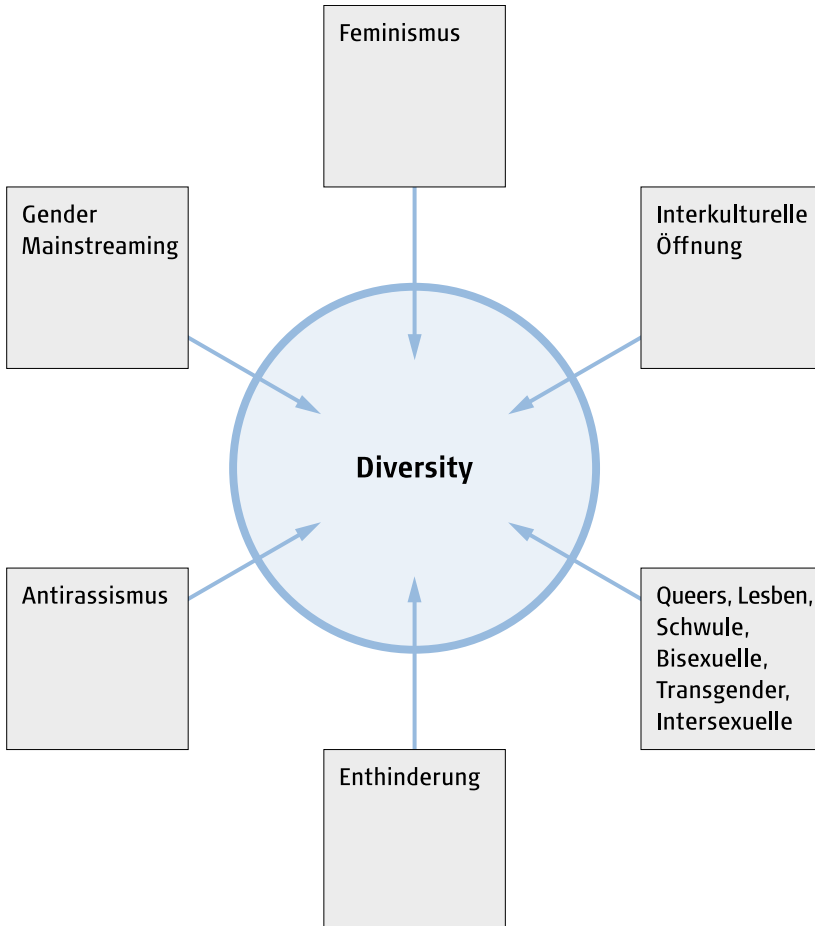


Abb. 4

²¹ Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012.

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.²² 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, sexueller Orientierung, sozialer Herkunft (Klasse) sowie körperlicher 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.

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.

²² Wir rekurren hier v. a. auf Konzeptionen von Hannah Arendt (1967) und Cornelius Castoriadis (1984).

Reflexion der Handlungsfelder

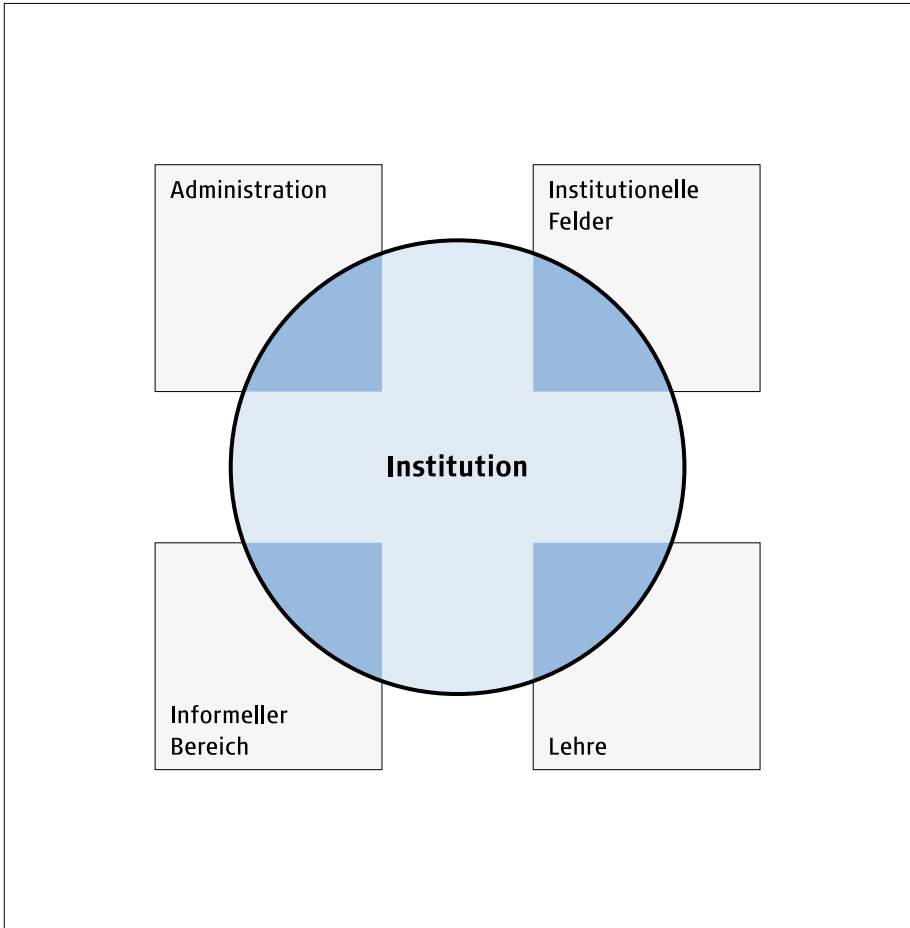


Abb. 5

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.

Organisationsentwicklungsmodell Diversity für Hochschulen

Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming etc. weisen auch in Hochschulen darauf hin, dass das Thema Diversity aufgenommen wird. Unterstützend für die Realisierung und Umsetzung wurde von Schröder (2006) ein Organisationsentwicklungsmodell Diversity vorgeschlagen. Zur Verwirklichung wären jene Elemente zu berücksichtigen, die in Abb. 6 aufgezeigt werden:

Diversity: strategisches Gesamtkonzept

Terminologische Konkretisierung

Bestandsaufnahme

Zusammenführung: Handlungs- & Theorieansätze

Zielentwicklung

Strategieentwicklung

Qualitätsentwicklung

Prozessmanagement

Rahmenbedingungen: gesetzliche Regelungen ...

Terminologische Konkretisierung

Um begriffliche Klarheit zu schaffen, könnte die Differenzierung übernommen werden, die Stuber (2004) 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.

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.²³

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.

²³ Einige Modelle sollen hier genannt werden: Kräftefeldanalyse (hier werden Personen ausgemacht, die über wesentliche Einflussmöglichkeiten auf Veränderungen verfügen und herangezogen werden können). Promotor_innenmodelle (hier wird unterschieden zwischen Fach-, Macht- und Prozess-Promotor_innen). 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).

Personalentwicklung

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

Prozessmanagement

Wesentlich ist das Controlling der Umsetzung eines Diversity-Konzeptes in seinen einzelnen Schritten, also kurz-, mittel- und langfristig.

Rahmenbedingungen:

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

Zudem ist für die Realisierung von Diversity an Hochschulen die **Zusammenführung bestehender Handlungs- und Theorieansätze** vorzuschlagen:

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 politisiertes 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.

Wie Gender Trainings und Workshops bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming unterstützend sind, gilt für die Umsetzung von Diversity an Hochschulen, bei bestehenden Konzepten und Methoden anzusetzen, z. B. bei Interkulturellen Trainings, Gender/Queer Trainings sowie Social Justice und Diversity Trainings.²⁴

Fazit: Die Implementierung von Diversity im Sinne der Intersektionalität

Die Implementierung von Diversity an Hochschulen ist ein Professionalisierungsprozess, in dem Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung angesehen wird und es ist ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit (im Sinne von Social Justice)²⁵ und Chancengleichheit stehen kann.

²⁴ Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach entwickelten ein eigenes Social Justice und Diversity Training, in dem Diskriminierungsformen wie Rassismus, Antisemitismus, Antisemitismus, Sexismus etc. bearbeiten werden (vgl. Institut Social Justice und Diversity, www.social-justice.eu). Vgl. Weinbach 2006; Czollek/Weinbach 2008; Czollek/Perko/Weinbach 2012.

²⁵ Zu einer umfassenden Auseinandersetzung der Bedeutungen von Social Justice Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012.

› Teil 2

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

Mittlerweile wird Intersektionalität in der Forschung auf unterschiedliche Weise vorgestellt und auf verschiedene Differenzkategorien bezogen. Dabei lassen sich mindestens drei Ansätze ausmachen:

(1) Der Begriff „intersectionality“ (Intersektionalität) bzw. „intersectional oppression“ (sich überschneidende Unterdrückung) hat seine politischen und wissenschaftlichen Wurzeln im amerikanischen „Black Feminism“. Er wurde auf der wissenschaftlich-analytischen Ebene von Kimberlé Crenshaw eingeführt und von Patricia Hill Collins und anderen weitergedacht. Dabei werden die „Achsen der Differenz“ als „Kreuzung“ und Überlagerung unterschiedlicher Formen von Diskriminierung²⁶ in Bezug auf drei Diversitätskategorien gedacht: Gender, Class, Race.²⁷

(2) In einem mehrebenenanalytischen Intersektionalitätsmodell wird Intersektionalität in Bezug auf Gender, Class, Race, Bodies gedacht, die erst auf dem Bereich der „symbolischen Repräsentationsebene“ und der „Ebene der Identitätskonstruktionen“ eine Erweiterung durch andere Differenzkategorien erfahren können.²⁸

(3) Im Kontext des Social Justice und Diversity Trainings wurde ein dritter Ansatz etabliert. Intersektionalität wird hier in Bezug auf Diversity als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung aufgefasst, wobei neben Gender, Class, Race, Bodies weitere Kategorien einbezogen werden.²⁹ In der vorliegenden Publikation wird von diesem Ansatz ausgegangen (siehe weiter unten).

Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung

Intersektionalität bedeutet, verschiedene Diversitykategorien in ihrer Wechselwirkung wahrzunehmen und zu analysieren: Gender/Queer, Alter, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft, Migration/Nicht-Migration etc. Gleichzeitig bedeutet Intersektionalität die Wechselwirkungen von Diskriminierungsformen zu analysieren: Sexismus, Klassismus,

²⁶ Vgl. Crenshaw 1998; Knapp/Wetterer 1999.

²⁷ Vgl. Crenshaw 1998; Collins 1998; hooks 2000; Knapp/Wetterer 1999; Klinger 1999.

²⁸ Vgl. Winkler/Degele 2009.

²⁹ Vgl. Perko/Czollek 2012

Antisemitismus etc. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, wird Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung vorgeschlagen, wie folgende Grafik zeigt:

Diskriminierungsformen**Diversitykategorien**

Ableismus	Verfasstheit (psychisch, physisch)
Adultismus	
Epiphanismus	Alter
Ageismus	
Antiislamismus	Religion / Kultur / Ethnizität
Antisemitismus / Antijudaismus	Religion / Kultur
Antiromanismus	Ethnizität
Homophobie	Sexuelle Orientierung / Begehren
Klassismus	Class / Soziale Herkunft
Lookismus	Aussehen
Bodyismus	Körper
Rassismus	Hautfarbe / kulturelle Herkunft / Religion / Aussehen
Regionalismus	Regionale Herkunft
Sexismus	
Heterosexismus	Gender / Queer
Transphobie	

INTERSEKTIONALITÄT

METAEBENE 1

Kategorien der Differenzerkennung

Körper
Aussehen
Kleidung
Sprache
Habitus

METAEBENE 2

Kategorien der Essentialisierung

Naturalisierung
Sexualisierung
Kulturalisierung
Leistung

Abb. 7 Quelle: Perko/Czollek 2012: 8

Der Ausgangspunkt ist die phänomenologische Ebene auf der sich Diskriminierungsformen (strukturelle Diskriminierungen) zeigen. Diese werden in Anlehnung an existierende Gesellschaftsanalysen betrachtet, wobei es relevant ist, sich neu etablierenden Formen immer wieder zuzuwenden. Von dieser Ebene ausgehend existieren Diversitykategorien, die den jeweiligen Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Dabei ist auffällig, dass sich jeweils eigene, aber auch Diskriminierungen überschneidende Diversitykategorien finden. Auf einer Metaebene ist Intersektionalität in einem ersten Schritt dahingehend bemerkbar, dass Kategorien der Differenzerkennung (z. B. Körper, Kleidung) ausgemacht werden, die allen Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Eine zweite Metaebene zeigt die Intersektionalität durch Kategorien der Essentialisierung (z. B. Naturalisierung, Sexualisierung), auf denen wiederum alle Diskriminierungsformen basieren. Dieser Ansatz geht davon aus, dass eine Reduzierung auf Gender, Race, Class eine Subsummierung z. B. von Antisemitismus unter Race (vgl. Messerschmidt 2012) verlangt, die inhaltlich nicht zutreffend wäre, oder durch die Nichtbenennung von anderen Diversitykategorien und Diskriminierungsformen spezifische Diskriminierungsformen (z. B. Antiromanismus) auf der phänomenologischen Ebene unsichtbar gemacht werden würden.

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

Intersektionale Zugangsweisen in der Lehre

Im Rahmen der intersektionalen Analysen werden mittlerweile drei Zugangsweisen diskutiert: die inter-kategoriale, intra-kategoriale und anti-kategoriale.³⁰ Diese Analyse geht davon aus, dass die Kriterien wie Sprache, Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, u. v. m., mithilfe derer Exklusion und Ungleichbehandlungen stattfinden, miteinander verwoben sind.³¹ Eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik kommt nicht mit einem dieser Aspekte aus. Vielmehr muss sie sich stets im Spannungsfeld dieser drei Zugangsweisen bewegen.

³⁰ Vgl. McCall 2001.

³¹ Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012.

Die inter-kategoriale Zugangsweise

Mit einem inter-kategorialen Zugang werden, wie Abb. 8 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/queer- 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/Queer und anderen Kategorien gibt. Als Basiskategorie könnte jede Kategorie herangezogen werden. Doch macht das Heranziehen von Gender/Queer 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

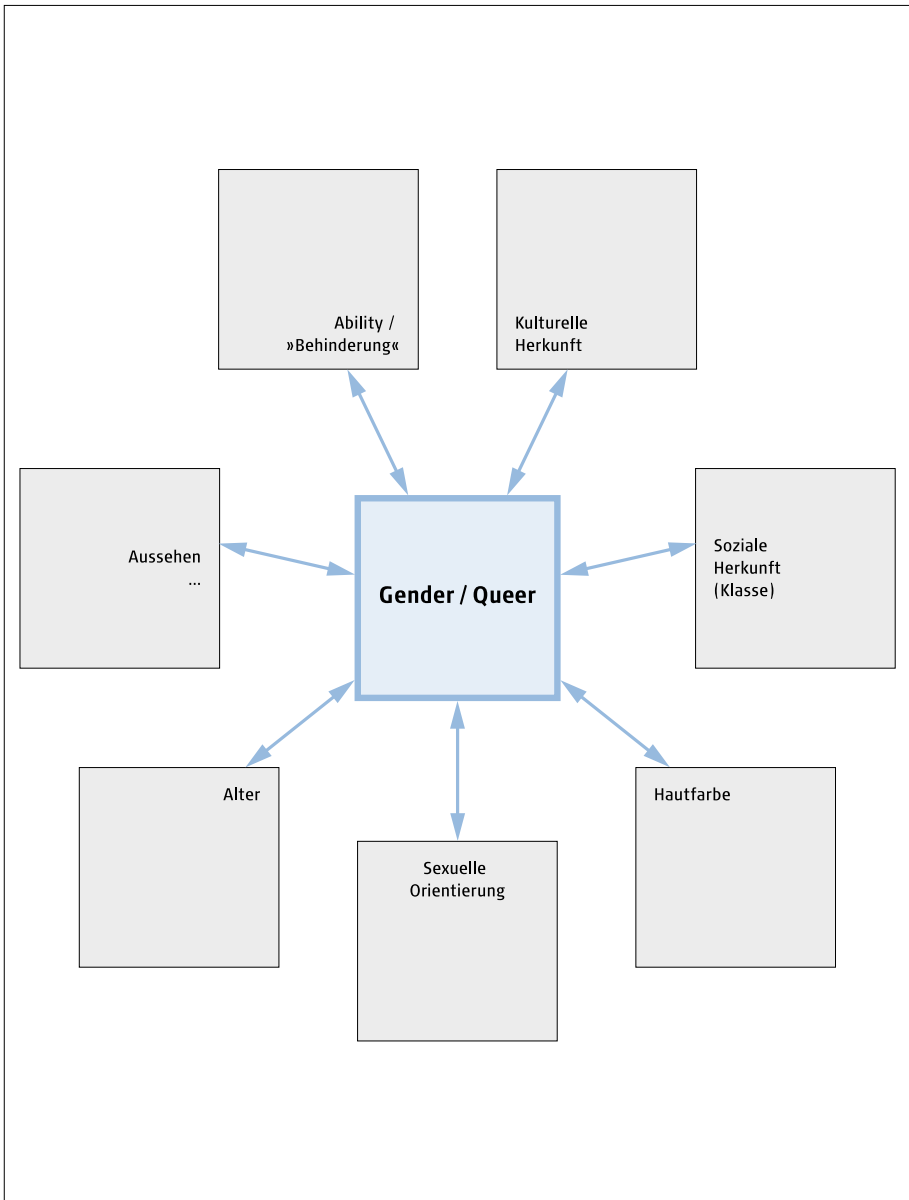


Abb. 8

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/queer- und diversitygerechte Didaktik hieße das, in der Kategorie Gender/Queer interne Differenzen oder in der Kategorie Frau interne Unterschiede wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Abb. 9 stellt das exemplarisch am Beispiel *Gender* in der Differenzierung des Begriffes 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.

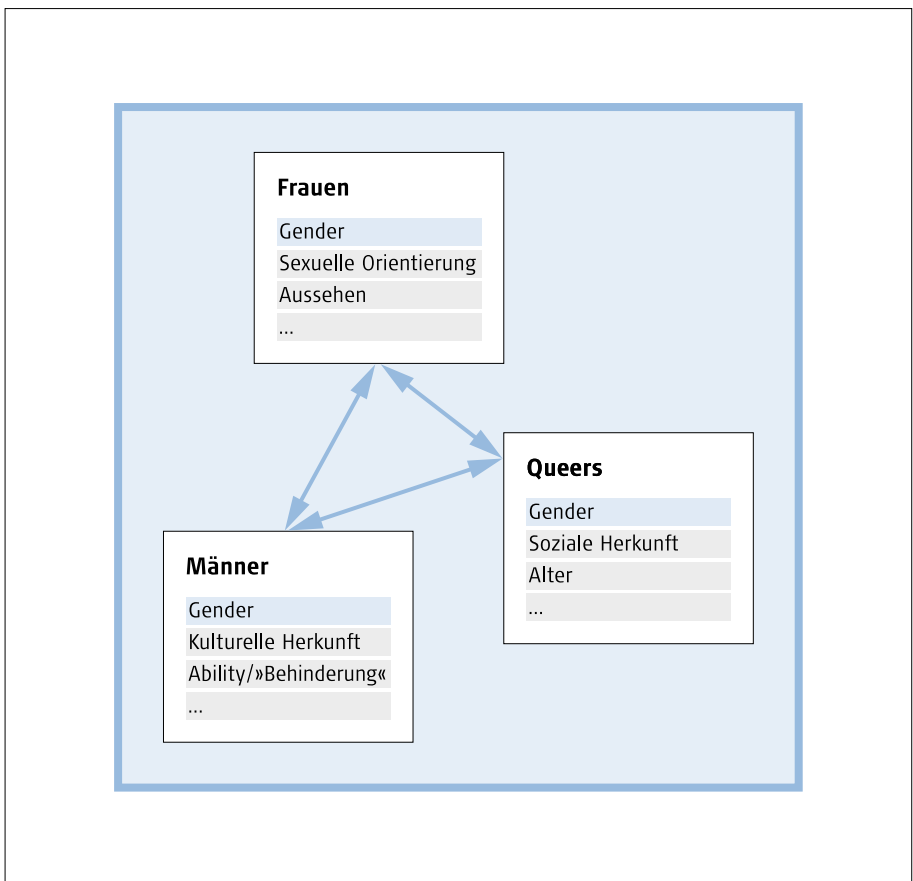


Abb. 9

Die anti-kategoriale Zugangsweise

Mit einem anti-kategorialen Zugang wird die Konstruktion der Kategorien thematisiert und eine Dekonstruktion dieser angestrebt. Für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik könnte diese Zugangsweise bedeuten, aufzuzeigen, wie z. B. Geschlechterrollen als Stereotype von Frauen und Männern gesellschaftlich hergestellt werden. Gleichzeitig geht es darum, gerade Stereotype zu dekonstruieren, d. h. aufzubrechen, zu transformieren und neue (Selbst)Entwürfe in ihrer Vielfalt zu zeigen. Das spricht ein Dilemma an, in dem sich Lehrende häufig befinden. Denn es geht in der gender/queer- und diversitygerechten Didaktik um ein Aufmerksamsein auf Differenzen und gleichzeitig darum, Studierende nicht auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge verallgemeinernd festzuschreiben. Abb. 10 zeigt den anti-kategorialen Ansatz am Beispiel des Lernverhaltens von Frauen und Männern.

Dekonstruktion von Stereotypen

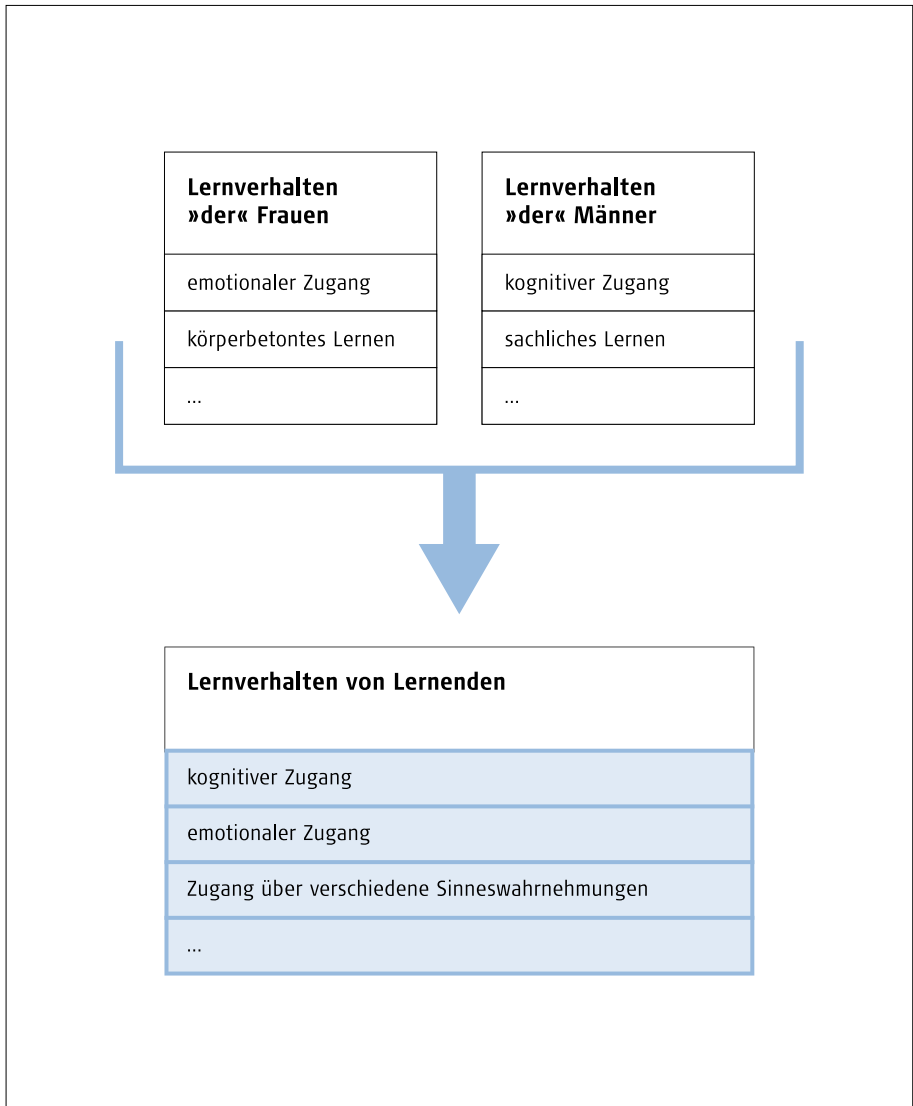


Abb. 10

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/queer- und diversitygerechte Didaktik.³²

³² Das Thema Anerkennung haben wir an anderen Stellen detailliert ausgeführt: Vgl. Czollek 2003; Perko 2004.

› Teil 3

Checklisten zur Umsetzung für eine gender/queer- 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: der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene. Checklisten, die wir danach anbieten, dienen als Unterstützung der konkreten Umsetzung einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik.

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, Dozent_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/queer- 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 einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen, wie Abb. 11 verdeutlicht:

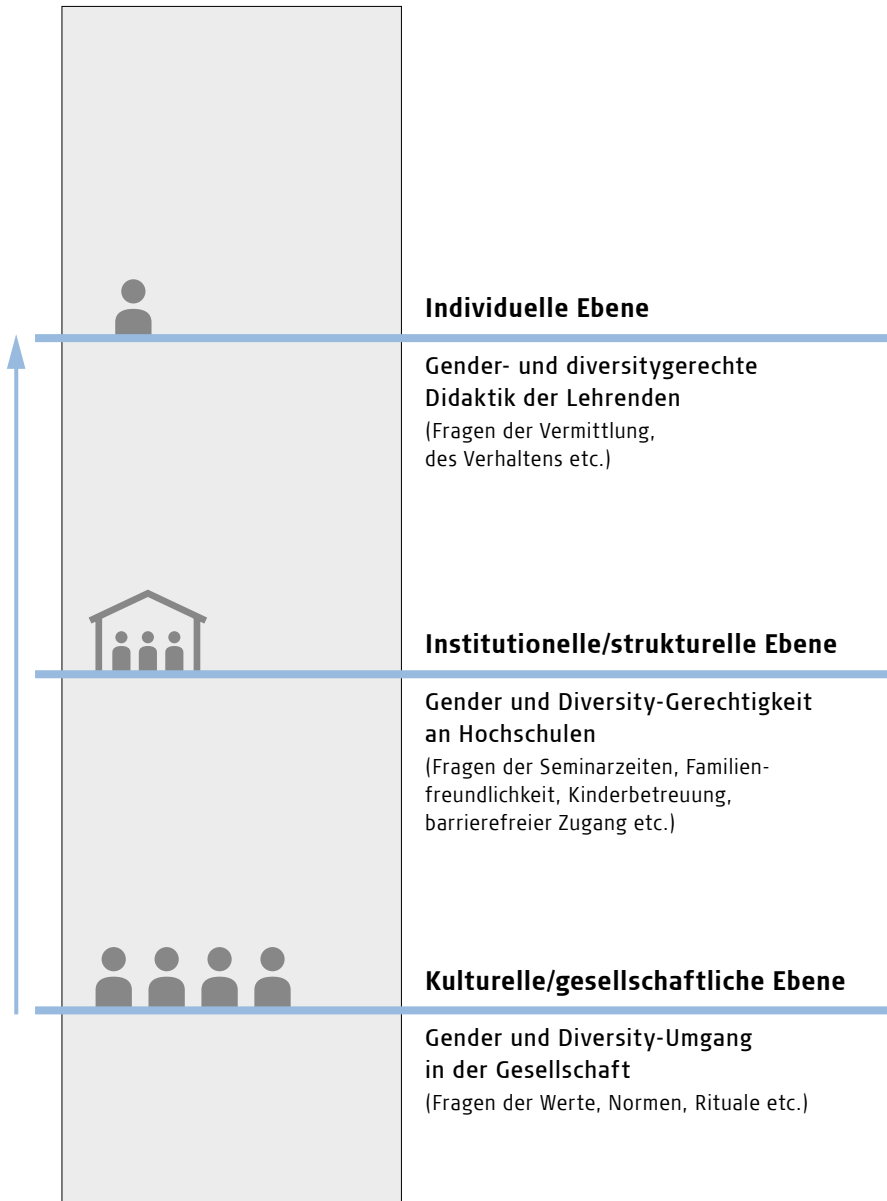


Abb. 11

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/queer- 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.

Checklisten als Unterstützung für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik

Nachstehende Checklisten sollen die gender/queer- 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.

Im Weiteren besprechen wir folgende Checklisten:

- > Eigene Gender/Queer- und Diversitykompetenzen
- > Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende
- > Rollenklärung bei Team-Teaching
- > Klärung der Rahmenbedingungen
- > Wahrnehmung der Studierenden
- > Überprüfung der Inhalte
- > Vermittlung an Studierende
- > Überprüfung der Lehrmethoden (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 Frauen und Männer 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/Queer 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 divergierendes 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 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

Als Lehrende sind wir aufgefordert, schriftlich und mündlich eine gendergerechte Sprachform zu verwenden (Student/Studentin, StudentIn, Student_in etc.)³³ oder verallgemeinernd zu formulieren (Studierende). Wir sind auch aufgefordert, begrifflich darauf Acht zu geben, niemanden zu diskriminieren oder zu belästigen.³⁴ Das setzt Wissen und Erfahrung voraus: z. B. zu wissen, dass Menschen mit zugewiesener „Behinderung“ 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.

³³ Vgl. zu Sprachleitfäden: Alker/Weilenmann 2007; Perko 2012.

³⁴ In Bezug auf die nicht-diskriminierende bzw. anerkennende Sprache allgemein: vgl. Perko/Czollek 2012.

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 Lehrende ab. Wesentlich ist hierbei, was aus unserer Reflexion resultiert: Wie agiere ich als Lehrende_r? 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 bered- und der Konflikt behebbar. Hier zeigte sich der Vorteil einer intersektio-

nen Zugangsweise, denn die Sichtweisen wären andere gewesen, hätte es sich um eine muslimische Frau gehandelt. Wesentlich war auch, nicht nur die je 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/queer- und diversitygerechte Didaktik betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kolleg_innen. Die oben genannten Überlegungen fokussieren insgesamt, Stereotype 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 durch die Praxis des Undoing Gender entgegenwirken. Undoing Gender bedeutet Zuschreibungen stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen und zu problematisieren. Auf die Erkenntnis über den Konstruktionscharakter der Geschlechter folgt der Versuch, Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen sowie normative Setzungen der Zweigeschlechtlichkeit abzubauen, um Gendervielfalt aufzuzeigen.

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 nur dafür zuständig sein, Übungen oder Inhalte mit emotionalen Methoden zu vermitteln und Männer nicht nur 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 Angsträume?

Rahmenbedingungen betreffen immer mehr als einen Lehrraum. So zeigen die genannten Fragen die weite Dimension einer gender/queer- 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 Studentin, die auf einen Rollstuhl angewiesen war, 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 Computerausstattung 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 Student mit Gehbehinderung, 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 Student mit Gehbehinderung 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 Student_innen wahr?

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

Die Wahrnehmung von Student_innen 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/queer- 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: Studentin mit Sehbehinderung

Eine Studentin in einem Seminar hat eine Sehbehinderung. Im Unterricht werden theoretische Inputs mit Power Point-Präsentationen vermittelt, in Kleingruppen oder je einzeln werden Textauschnitte gelesen, Filmmaterial dient zur Veranschaulichung des Themas usw. Die Vertrautheit im Umgang mit Studierenden mit Sehbehinderung 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/queer- und diversitygerechte Didaktik bedeutet 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 Unsichtbar-Machen 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 Teilnehmer_innen konfrontiert, Frauen würden nicht in Leitungspositionen wollen. Zwar erschien das als Widerspruch, insofern die Teilnehmer_innen 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 Geschlechterstereotype – bei diesem Beispiel in Bezug auf die abstrakte Menge *der* Frauen mit Ausnahme der eigenen Intentionen der anwesenden Teilnehmer_innen – 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?
 - ...
-

Neben fachlichen Inhalten und Kompetenzen vermitteln wir in der Lehre auch Schlüsselkompetenzen; darunter fallen auch Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen in der Spannbreite von Wissen, Verstehen und Können (als Fähigkeit der Anwendung). Der Lehrraum kann hierfür auch als Vorbereitungsraum für verschiedene Praxisbereiche angesehen werden.³⁵

Beispiel: Vereinbarungen

Wird hier nochmals an das Beispiel der Studentin mit Sehbehinderung 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 Willen 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 Studierenden mit Sehbehinderungen)“ etc. vorzunehmen, sondern Studierende immer in ihrer Einzelheit zu sehen.

³⁵ Vgl. zur Frage nach der Vermittlung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen und Überprüfung von Vermittlungserfolgen im Lehrraum: Perko/Kitschke 2014.

Checkliste 8: Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)

- Eignen sich die Methoden, um geschlechtshierarchische Strukturen und diversity-orientierte 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 $A \rightarrow B$ könnte 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
 - soziale Herkunft (Klasse)
 - Alter
 - ...
- ...

Immer wieder haben wir auf Dilemmata hingewiesen, die eine gender/queer- und diversitätgerechte Didaktik auch birgt: (1) kein Festschreiben von Stereotypen der Geschlechter- bzw. Diversity-Merkmale *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 (Aufbrechen stereotyper Geschlechterrollen und Aufzeigen von Gendervielfalt). 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, die auch mittels einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik fokussiert werden können. In wissenschaftlichen Publikationen finden sich zahlreiche Beiträge zu Gender-Kompetenzen³⁶ und Interkulturellen Kompetenzen.³⁷ In der vorliegenden Publikation werden jene Kompetenzen hin zu Gender/Queer-Kompetenzen sowie Diversity-Kompetenzen erweitert.³⁸

Gender/Queer-Kompetenzen

Gender/Queer-Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen, geht einerseits davon aus, den Begriff Gender hin zu Queer erweitert zu denken, d. h. nicht nur Mann oder Frau darunter zu verstehen. Diese Erweiterung ermöglicht, Gendervielfalt wahrzunehmen, zu erkennen und anzuerkennen und demgemäß spezifische Kompetenzen zu erwerben. Gender/Queer-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/Queer. Insofern beschreibt Gender/Queer-Kompetenz den Prozess von der Wahrnehmung einer Genderinszenierung bis hin zur Entwicklung von Handlungsoptionen.

³⁶ Vgl. u. v. a. Blickhäuser/Bargen 2007; Böllert/Karsunky 2008; Wanzek 2008; Kaschuba/Neubauer/Winter/Huber 2011.

³⁷ Vgl. u. v. a. Gaitanides 2004; Bolten 2007; Auernheimer 2010; Leenen/Groß/Grosch 2010.

³⁸ Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

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/Queerness an sich selbst 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 (inkl. Medienkompetenz)

- Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkungen kennen
- Kenntnisse über Gender Mainstreaming als Organisationsentwicklungsprozess
- Wissen um interkulturelle und queere Forderungen in Bezug auf Gender Mainstreaming
- Gender-/queerreflektierende Analysen
- Gender-/queergerechte 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.

Diversity- und Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturalität als Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Traditionen, die in einer Gesellschaft leben, wird häufig in Bezug auf bestimmte Migrant_innen verwendet (vgl. Rommelspacher 2004). In der Beschreibung Interkultureller bzw. Diversity-Kompetenzen erweitern wir den Begriff Interkulturalität auf mehrere Diversitäten von Menschen. 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 Übersicht (Abb. 13) zeigt einen Ausschnitt möglicher Kompetenzen, die spezifisch für Diversity-Kompetenzen sind, in denen Interkulturelle Kompetenzen einbezogen werden.

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 Konfliktodynamiken
- 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 Migrant_innen
- 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 migrant_innenspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste
- Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Immigrant_innen
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus
- Kenntnisse über Traumatisierung als »Normalfall«
- Wissen um kulturelle Unterschiede
- Perspektivenvielfalt und dialogisches Denken

Zentral erscheint hier die Erinnerung an das, was wir mit *Undoing Identity* benennen. Denn auch professionell Lehrende 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: Gender/Queer- und Diversity-Gerechtigkeit als Professionalisierungsprozess

Eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik umfasst sehr viele Ebenen, ist sehr komplex. Sie betrifft die professionelle Vermittlung, das professionelle Sprechen und Handeln von Lehrenden und impliziert stets die Wechselwirkung zwischen der individuellen, der institutionellen und der kulturellen 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 Studierenden 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. Die Intention liegt nicht darin, Diversitäten aufzuheben, sondern zugunsten von gleichen Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten, insgesamt zugunsten von Gleichberechtigung, zu enthierarchisieren.

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

Gender/Queer- und Diversity-Gerechtigkeit 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/Queer 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.“³⁹ 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.

³⁹ Pessoa, Fernando: Livro do Desassossego, Aufzeichnung vom 30.12.1932

› Literaturverzeichnis

- ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, Berlin
- ALKER, ULRIKE/WEILENMANN, URSULA (2007): Sprachleitfaden. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an der FH Campus Wien, Wien
- ARENDET, HANNAH (1967): Vita Activa oder vom tätigen Leben, München
- AUERNHEIMER, GEORG (2010, Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden
- BLICKHÄUSER, ANGELIKA/BARGEN, HENNING von (2007): Was ist Genderkompetenz, Berlin. Online unter: www.gendertoolbox.org/toolbox/toolbox/toolorange.htm [13.1.2014]
- BÖLLERT, KARIN/KARSUNKY, SILKE (2008, Hg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden
- BOLTEN, JÜRGEN (2007): Interkulturelle Kompetenz, Erfurt
- BUTLER, JUDITH (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main
- BUTLER, JUDITH (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt/Main
- BUTLER, JUDITH (2004): Undoing Gender, New York u. London
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/Main
- COLLINS, PATRICIA HILL (1998): It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation, in: *Hypatia* 13/3, 62–82
- CRENSHAW, KIMBERLÉ (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics, in: Philips, Anne (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, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«*, Köln: 44–64
- CZOLLEK, LEAH CAROLA (2004): Gender Mainstreaming aus queerer und interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie, in: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hg.): *Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche*, Köln: 77–93
- CZOLLEK, LEAH CAROLA (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.), Berlin. Online unter: www.czollek-consult.de bzw. www.rosa-luxemburg-club.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Texte_7.pdf: 112-122 [13.1.2014]

CZOLLEK, LEAH CAROLA/WEINBACH, HEIKE (2008): Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. Hrsg. von: IDA e.V., Bonn. Online unter: www.czollek-consult.de/pub/artikel.html [13.1.2014]

CZOLLEK, LEAH CAROLA/PERKO, GUDRUN (2007): Diversity (Cultural) Managing und Interkulturelle Öffnung, in: Informieren, qualifizieren, integrieren. Dokumentation, Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V., Kiel

CZOLLEK, LEAH CAROLA/PERKO, GUDRUN/WEINBACH, HEIKE (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, Weinheim u. München

CZOLLEK, LEAH CAROLA/PERKO, GUDRUN/WEINBACH, HEIKE (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, Weinheim u. München

DEGELE, NINA (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung, Paderborn

GAITANIDES, STEFAN (2004): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste – Visionen und Stolpersteine, in: Rommelspacher, Birgit (Hg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltung und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2003 an der Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin

GINDL, MICHAELA/HEFLER, GÜNTER/HELLMER, SILVIA (2007): Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik, Heft 1, Wien. Online unter: www.wien.gv.at/menschen/frauen/download.html [13.1.2014]

GINDL, MICHAELA/HEFLER, GÜNTER/HELLMER, SILVIA (2007): Gendersensibilität im Lehrprozess. Leitfaden für gendersensible Didaktik, Heft 2, Wien. Online unter: www.wien.gv.at/menschen/frauen/download.html [13.1.2014]

GINDL, MICHAELA/HEFLER, GÜNTER/HELLMER, SILVIA (2007): Gendersensibilität organisieren. Leitfaden für gendersensible Didaktik, Heft 3, Wien. Online unter: www.wien.gv.at/menschen/frauen/download.html [13.1.2014]

HAGEMANN-WHITE, CAROL (1984): Thesen zur kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, in: Schaeffer-Hegel, Barbara/Wartmann, Brigitte (Hg.): Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat, Berlin

HARK, SABINE (2005): Queer Studies, in: Braun, Christina von/Stephan, Inge (Hg.), Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln

HOOKS, BELL (2000): Where we stand. Class matters, New York

IFF-FAKULTÄT FÜR INTERDISZIPLINÄRE FORSCHUNG UND FORTBILDUNG (Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt, 2007): Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für gendersensible Didaktik, 1-3, (Ausarbeitung: Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia), Wien

JAGOSE, ANNAMARIE (2001): Queer Theory. Eine Einführung, Berlin

KASCHUBA, GERRIT/NEUBAUER, GUNTER/WINTER, REINHARD/HUBER, HELGA (2011): Gender-Kompetenz und Gender Mainstreaming im kommunalen Raum. Hrsg. von: Baden-Württemberg Stiftung, Stuttgart

KASCHUBA, GERRIT (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. Report 28, 1. Online unter www.die-bonn.de/doks/report0501.pdf [13.1.2014], 67-74

KLINGER, CORNELIA (1999): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik 2, Münster: 14-49

KNAPP, GUDRUN-AXELI/WETTERER, ANGELIKA (1999, Hg.): 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

LEENEN, WOLF RAINER/GROSS, ANDREAS/GROSCH, HARALD: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit, in: Auernheimer, Georg (2010, Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: 101-123

MARX, SABINE (2008): Gender und Diversity lehren und lernen – Ein Praxisbericht aus dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Nr. 2 / Jg. 3. Online unter: zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/76 [13.1.2014]

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. Programatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/2005, Berlin, 18-20

MESSERSCHMIDT, ASTRID (2012): Zusammenhänge von Rassismus und Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Social Justice als soziales und politisches Projekt. Quer. denken lesen schreiben. Hrsg. vom Frauenrat und der Frauenbeauftragten/ Alice Salomon Hochschule Berlin in Kooperation mit der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der FH Potsdam, Nr. 18/12, Berlin. Online unter: www.social-justice.eu/texte/Zeitschrift_Quer_SocialJustice18_2012.pdf [13.1.2014], 43-46

NETZWERK GENDER TRAINING (2004, Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training, Königstein/Taunus

NOHR, BARBARA/VETH, SILKE (2002, Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Berlin

PERKO, GUDRUN (2003): Respektvolle Umgänge. Über den Dialog, die Idee des Dialogischen und die Rolle der Imagination – von Sokrates zu Arendt und Castoriadis, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.): 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. Hrsg. vom Frauenrat und der Frauenbeauftragten der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 10/04, Berlin. Online unter: www.ash-berlin.eu/profil/chancengleichheit/quer-genderzeitschrift/nr-102004-dialog/ [13.1.2014], 6–15

PERKO, GUDRUN (2005): Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln

PERKO, GUDRUN (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen, in: Quer. Lesen denken schreiben. Hrsg. vom Frauenrat und der Frauenbeauftragten der Alice-Salomon-Fachhochschule, Nr. 12/06, Berlin. Online unter: www.ash-berlin.eu/profil/chancengleichheit/quer-genderzeitschrift/nr-122006/ [13.1.2014], 4–12

PERKO, GUDRUN (2007): Queer-Theorien: Dekonstruktion von Identitätspolitiken und das Modell der Pluralität, in: e-Journal Philosophie der Psychologie, Nr. 7, März 2007, Hg. Charlotte Annerl. Online unter: www.jp.philo.at/index7.htm [13.1.2014]

PERKO, GUDRUN (2012): Sprache im Blick. Leitfaden für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Hrsg. vom Gleichstellungsrat der Fachhochschule Potsdam, Potsdam. Online unter: www.fh-potsdam.de/5695.html [13.1.2014]

PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (2004, Hg.): Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche, Köln

PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (2012): Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusion. Online unter: www.portal-intersektionalität.de [20.9.2013]

PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (2012): Anerkennende Sprache. Ein politischer Essay, in: Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, 82/2012: 18–19

PERKO, GUDRUN/CZOLLEK, LEAH CAROLA (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, 161–180

PERKO, GUDRUN/KITSCHKE, DOROTHEA (2014): Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext, Berlin

RICH, ADRIENNE (1983): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz, in: Schultz, Dagmar (Hg.): Macht und Sinnlichkeit. Ausgewählte Texte von Adrienne Rich und Audre Lorde, Berlin: 138–169

ROMMELSPACHER, BIRGIT (2004, Hg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten, Dokumentation der Fachtagung vom 23.9.2003, Berlin

SCHRÖER, HUBERTUS (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? Online unter: www.i-iqm.de/dokus/vielfalt_leben_und_gestalten.pdf [13.1.2014]

STUBER, MICHAEL (2004): Diversity: das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München

TREUT, MONIKA (2002, Regie): Gendernauts. Eine Reise ins Land der Neuen Geschlechter, Dokumentarfilm mit: Sandy Stone, Jordy Jones, Susan Stryker

WANZEK, UTE (2008): Genderkompetenzen, Quelle: www.eisenbahner.at/servlet/ContentServer?pagename=So3/Page/Index&n=So3_21.3 [Online-Dokument nicht mehr verfügbar]

WEINBACH, HEIKE (2004): Wie viel Geschlecht braucht Emanzipation? Aspekte der aktuellen (Nicht-)Umsetzung von Gender-Mainstreaming, in: ISOTOPIA. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen, 2004/46, 12-20

WEINBACH, HEIKE (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin

WEISS SAMPIETRO, THERESIA/RAMSAUER, NADJA/BURKART, ALEXANDRA/KARVOUNAKI MARTI, SHEILA (2010, Hg.): Genderkompetenz in der Lehre an Fachhochschulen. Wege zur Umsetzung in den Fachbereichen Kunst, Pädagogik, Soziale Arbeit und Wirtschaft. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften-Institut für Nachhaltige Entwicklung: Beiträge zur nachhaltigen Entwicklung, Nr. 15, Winterthur. Online unter: www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/genderstudies/pdf/110224_Genderkompetenz_in_der_Lehre_an_Fachhochschulen_def.pdf [18.6.2015]

WINKLER, GABRIELE/DEGELE, NINA (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld

› **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Die Bedeutung von Gender Mainstreaming für Hochschulen.....	Seite 15
Abb. 2: Die Bedeutung des AGG/ADG für Hochschulen.....	Seite 19
Abb. 3: Das AGG/ADG als Gesetz gegen Diskriminierung und Belästigung	Seite 21
Abb. 4: Diversity als Konzept für Chancengleichheit und Gleichstellung	Seite 24
Abb. 5: Reflexion der Handlungsfelder	Seite 26
Abb. 6: Diversity: strategisches Gesamtkonzept	Seite 28
Abb. 7: Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung.....	Seite 33
Abb. 8: Die inter-kategoriale Zugangsweise.....	Seite 36
Abb. 9: Die intra-kategoriale Zugangsweise.....	Seite 37
Abb. 10: Die anti-kategoriale Zugangsweise	Seite 39
Abb. 11: Inhalte und Handlungsfelder auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene	Seite 42
Abb. 12: Gender/Queer-Kompetenzen	Seite 56
Abb. 13: Diversity- und Interkulturelle Kompetenzen	Seite 58
Checkliste 1: Eigene Gender- und Diversitykompetenzen	Seite 44
Checkliste 2: Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende.....	Seite 46
Checkliste 3: Rollenklärung bei Team-Teaching.....	Seite 47
Checkliste 4: Klärung der Rahmenbedingungen	Seite 48
Checkliste 5: Wahrnehmung der Studierenden	Seite 49
Checkliste 6: Überprüfung der Inhalte.....	Seite 50
Checkliste 7: Vermittlung an Studierende.....	Seite 52
Checkliste 8: Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)	Seite 53
Checkliste 9: Reflexion möglicher Schwierigkeiten	Seite 54

› Zu den Autorinnen



Leah Carola Czollek

BA, ist Leiterin des Instituts Social Justice und Diversity in Berlin. Sie studierte Rechtswissenschaften und Soziale Arbeit, ist Mediatorin, Supervisorin und Coach in eigener Praxis sowie freiberufliche Trainerin. Sie entwickelte gemeinsam mit Gudrun Perko und Heike Weinbach ein neues Social Justice und Diversity Training für den deutschsprachigen Raum, ist Ausbilderin und Trainerin. Zudem gründete sie *czollek consult. diversity & dialogue*. Leah Carola Czollek arbeitet auch als Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin, der Fachhochschule Potsdam und der Hochschule Neubrandenburg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind, u. a.: Interkulturelle Mediation, Dialog, Interkulturalität, Social Justice, Diversity, Gender/Queer.

Publikationen u. a.: „Was Sie schon immer über Gender wissen wollten ... und über Sex nicht gefragt haben“, hg. gem. mit Heike Weinbach, Berlin 2003; Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«, hg. gem. mit Gudrun Perko, Köln 2003; Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche, hg. gem. mit Gudrun Perko, Köln 2004; Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. IDA e.V., hg. gem. mit Heike Weinbach, Bonn 2008; Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, gem. mit Gudrun Perko und Heike Weinbach, Berlin 2009; Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, gem. mit Gudrun Perko und Heike Weinbach, Weinheim/München 2012.

Weitere Informationen unter: www.social-justice.eu sowie unter: www.czollek-consult.de



Gudrun Perko

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Philosophin, ist Professorin an der Fachhochschule Potsdam für Gender und Diversity (Fachbereich Sozialwesen) sowie Mediatorin und Wissenschaftscoach. Sie entwickelte gemeinsam mit Leah Carola Czollek und Heike Weinbach ein neues Social Justice und Diversity Training für den deutschsprachigen Raum, ist Ausbilderin und Trainerin. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind, u. a.: Politische Philosophie, Ethik, Gender/Queer, Diversity, Social Justice, Kommunikation/Dialog.

Publikationen u. v. a.: Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«, hg. gem. mit Leah Carola Czollek, Köln 2003; Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche, hg. gem. mit Leah Carola Czollek, Köln 2004; Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln 2005; Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, gem. mit Leah Carola Czollek und Heike Weinbach, Berlin 2009; Lehrbuch: Ethik für soziale Berufe, gem. mit Ruth Großmaß, Paderborn 2011; Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, gem. mit Leah Carola Czollek und Heike Weinbach, Weinheim/München 2012; Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext, gem. mit Dorothea Kitschke, Berlin 2014.

Weitere Informationen unter: www.perko-profundus.de

Weitere Publikationen

Ulrike Alker, Ursula Weilenmann

Sprachleitfaden

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an der FH Campus Wien

Wien, 2007

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Wien, 2008, 1. Auflage

Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management, Band 1

Klaudia Mattern

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann

Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning

Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender- und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten

Wien, 2009

Schriftenreihe Gender & Diversity Management, Band 2

Download: www.fh-campuswien.ac.at

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, Favoritenstraße 226, 1100 Wien, Austria

www.fh-campuswien.ac.at

Autorinnen: Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Herausgegeben von: Ulrike Alker, Ursula Weilenmann, Corina Exenberger

Foto L. C. Czollek: © Bettina Keller

Foto G. Perko: © Andreas Leo Barnabas Huber

Lektorat: Corina Exenberger

Illustrationen: nau*design: Barbara Weingartshofer

Layout: Jörg Gaisbauer

Druck: Ferdinand Berger & Söhne GmbH

ISBN: 978-3-902614-26-1, überarbeitete und ergänzte Auflage
Wien, 2015



UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Stelle für Gleichbehandlungsfragen

www.fh-campuswien.ac.at/gleichbehandlung



Die Stelle für Gleichbehandlungsfragen

bietet Auskunft bei Gleichstellungsanliegen und Diskriminierungsproblemen an der FH Campus Wien – z. B. in Bezug auf Geschlecht/Gender, Behinderung, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Religion/Weltanschauung, sexuelle Orientierung.

Ihre Ansprechperson für juristische Beratung ist Mag.^a Andrea Ludwig, Juristin und Expertin im Bereich Antidiskriminierung. Sie ist unabhängig und weisungsfrei. Anliegen Ihrerseits werden vertraulich behandelt.

Beraten werden:

- › Studien-BewerberInnen (vor Studienbeginn und Aufnahmeverfahren)
- › Studierende
- › alle Lehrenden, Forschenden und Mitarbeitenden der FH Campus Wien

Telefonische Beratung:

freitags 12.00–13.00 Uhr
(Ausnahme Feiertage und Ferienzeiten)
T: +43 676 840 348 240

Persönliche Beratung:

Terminvereinbarung direkt mit Andrea Ludwig

gleichbehandlung@fh-campuswien.ac.at

Mehr Infos:

FH Campus Wien
Gender & Diversity Management
Favoritenstraße 226, 1100 Wien, Austria
T: +43 606 68 77-6142
gm@fh-campuswien.ac.at



UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

queer

@ FH Campus Wien

www.fh-campuswien.ac.at/queer



Netzwerkgruppen für Mitarbeitende, Lehrende und Studierende der FH Campus Wien

Wer ist eingeladen?

- › Personen unterschiedlicher sexueller Orientierungen, Geschlechtsidentitäten und Lebensentwürfe
- › Unterstützer_innen und Freund_innen, deren Anliegen eine offene und wertschätzende Organisationskultur an der FH ist, sind willkommen!

Mitmachen ist jederzeit möglich!

Ziele der Gruppen:

FH-interne Netzwerke für Austausch und Information schaffen, Sichtbarkeit und Akzeptanz fördern, Ansprech-/Anlaufstelle sein, Veranstaltungen organisieren, Kontakte knüpfen

Kontakt und Infos:

regenbogengruppe@fh-campuswien.ac.at und
corina.exenberger@fh-campuswien.ac.at

FH Campus Wien
Gender & Diversity Management
Favoritenstraße 226, 1100 Wien, Austria
T: +43 1 606 68 77-6144

FH Campus Wien
Gender & Diversity Management

Favoritenstraße 226

1100 Wien, Austria

T: +43 1 606 68 77-6141

F: +43 1 606 68 77-6149

gm@fh-campuswien.ac.at

www.fh-campuswien.ac.at

Die Publikation dieses Leitfadens wurde als Maßnahme des Projektes „Potential durch Vielfalt II: Innovationen zur Qualitätssicherung in der Lehre“ von der Stadt Wien/ MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik unterstützt.

Gefördert von

MA23

Wirtschaft, Arbeit  Statistik

Stadt+Wien