peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Nachtigall, Andrea; Smykalla, Sandra

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren?

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 85-104

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Nachtigall, Andrea; Smykalla, Sandra: Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 85-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114369

in Kooperation mit / in cooperation with:

Budrich UniPress

http://www.budrich-unipress.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Budrich UniPress

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AUFSTIEG DURCH BILDUNG
OFFENE HOCHSCHULEN

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/86388714)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – http://www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort 9

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung
Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo 11

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen
Andrä Wolter/Ulf Banscherus 17

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“
Ralf Quindel 39

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen
Kai Schmidt 59

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung
Birgit Szczyrba/Timo van Treeck 73

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren?
Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla 85

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre
Karsten Krauskopf/Carmen Zahn.....105

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen
Gabi Reinmann 121

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung
Björn Kiehne 139

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen 157

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende?
Benjamin Klages/Stefan Reinders 159

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe
Benjamin Klages/Marion Bonillo 175

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen
Anja Walter 193

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge
Nadine Bochert/Stefan Bestmann 211

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind
Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert 227

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“
Marion Bonillo 239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“
Laura Fricke/Lena Zeller 253

Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium
Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann 267

Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen
Anja Lull 279

Autor_innenverzeichnis 295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.[1] Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren".[2]

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens" beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen" an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer (Professorale Projektleitung)

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren?

Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla

Vielfalt, Diversität, Heterogenität, wahlweise auch Diversity, Intersektionalität oder Inklusion sind Begriffe, die derzeit aus dem Hochschulalltag nicht mehr wegzudenken, momentan geradezu en vogue sind. Die „neuen pädagogischen Differenzdiskurse […] knüpfen implizit oder explizit an historisch ältere Thematisierungslinien sozialer Differenz an" (Emmerich/Hormel 2013: 107). Mal erweitern sie die Kategorie Gender bzw. die politische Strategie Gender Mainstreaming und ergänzen bereits institutionalisierte (Geschlechter-)Gleichstellungspolitiken, mal stehen sie in Konkurrenz dazu. Diskriminierungen, Ausschlüsse und Benachteiligung, kurz gesellschaftliche, politische, institutionelle Machtverhältnisse und Ungleichheitsstrukturen werden dabei je nach Perspektive und Zugang sehr unterschiedlich gewichtet und (nicht) thematisiert. Werden aus Sicht einer hochschuldidaktischen Frauen- und Geschlechterforschung vor allem MINT-Fächer, in denen weibliche Studierende und Professor_innen unterrepräsentiert sind, in den Blick genommen und mit gleichstellungspolitischen Strategien zur Erhöhung des Frauenanteils verknüpft (vgl. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 2012), so werden unter der Strategie der Inklusion meist (noch) Maßnahmen zur Barrierefreiheit und zum Abbau von Diskriminierungen von behinderten Menschen gefasst. Im hochschuldidaktischen Diskurs um „Heterogenität"[1] fällt auf, dass vor allem individuelle Leistungsmerkmale von Studierenden, – subsumiert unter Stichworten wie „heterogene Eingangskompetenzen" oder „anfängliche Leistungsstreuung" (Wild/Esdar 2014: 26) – adressiert werden. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen stellen sich Hochschulen v.a. strategische Fragen, wie Studiengänge curricular, didaktisch und strukturell so (weiter-)entwickelt werden können, dass Studierende mit unterschiedlichsten Hintergründen und Voraussetzungen bzw. divergierenden Bildungsbiographien so abgeholt, unterstützt

1 Heterogenität fungiert nach Emmerich und Hormel als „Kontingenzformel, die für differenzorientierte Pädagogiken in erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen konzeptionelle Anschlüsse bietet" (Emmerich/Hormel 2013: 149). Im Unterschied zu Diversity und Intersektionalität weist der Heterogenitätsdiskurs eine unmittelbare Rückbindung an die Bezugsprobleme der Institution Schule auf (ebd.: 152). Die Begriffe werden daher im Folgenden nicht synonym verwendet (zur begrifflich-diskursiven Unterscheidung siehe u.a. Mecheril/Plößer (2015) und Walgenbach (2014).

und betreut werden können, dass ein erfolgreiches Studium für möglichst Viele ermöglicht wird (ebd.). Erfolg wird dabei v.a. an sinkenden Studienabbruchszahlen, höherem Leistungsoutput und steigenden Studienabschlussquoten gemessen. Soziale Ungleichheitsdimensionen und darauf basierende strukturelle Benachteiligungen aufgrund von sexuellen und geschlechtlichen Zuschreibungen, Migrationserfahrungen oder sozialer Herkunft bleiben dabei meist unbenannt. Dieses einseitige, primär funktionale und problembezogene Verständnis von Heterogenität legt den Fokus auf die bestmögliche Leistung des Einzelnen, setzt auf Evidenzbasierung und ist an ökonomische (und neoliberale) Leistungs- und Verwertungslogiken anschlussfähig. Heterogenitätsstrategien laufen damit im zunehmend wettbewerbsorientierten Hochschulbereich Gefahr, entpolitisierend zu wirken, indem Vielfalt lediglich als wertzuschätzende Ressource erscheint, ohne mit wirksamen Antidiskriminierungsstrategien verbunden zu werden (vgl. auch Smykalla 2014).

Aus einer machtkritischen gender- wie auch diversitätstheoretischen und intersektionalen Perspektive ist die Beschäftigung mit Heterogenität im Hochschulkontext grundsätzlich zu begrüßen. Zugleich gilt es, den Blick zu schärfen für neue (und alte) Engführungen im Namen der Vielfalt sowie diese kritisch zu bearbeiten. Ansatzpunkte hierfür sehen wir insbesondere in Ansätzen der dekonstruktiven Geschlechterforschung, die auf ein grundsätzliches Dilemma verweisen, das die Auseinandersetzung und den Umgang mit Differenzen – nicht nur im Hinblick auf Geschlecht – prägt: Jede Benennung von Ungleichheiten bringt diese zugleich hervor und produziert damit performativ Ausschlüsse, die Unterschiede essenzialisieren und asymmetrische Machtverhältnisse stabilisieren. Mecheril et al. zeigen dies für hochschulische Kontexte auf:

> Der Umstand, dass Subjekte mit unterschiedlichen Lern-Dispositionen ausgestattet sind, mündet in Ausgrenzungs- und Sonderbehandlungsformen für diejenigen, die den institutionellen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Differenz wird zu einer *defizitären Abweichung*. Diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, werden damit nicht nur als *Andere*, sondern auch als *defizitäre Andere* hervorgebracht […] (Mecheril et al. 2013: 13; Hervorh. i. O.).

Die Kritik an dieser Konstruktion geht nicht selten mit anerkennungsorientierten Hinwendungen zur Differenz einher. Allerdings wird Anerkennung ebenfalls zum „Positionierungsakt, der bestimmte Menschen als Andere hervorbringt – selbst wenn dies unter ‚veränderten Vorzeichen' erfolgt" (ebd.: 15). Dekonstruktive Strategien kritisieren einen affirmativen Umgang mit Differenz und beziehen sich auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen, ohne dabei jedoch die Wirkmächtigkeit sozialer Ordnungen zu negieren. Pädagogisches und didaktisches Handeln bewegt sich deshalb stets in

einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Dekonstruktion von Differenz (vgl. u.a. Mecheril/Plößer 2015). Aus dekonstruktiver Perspektive auf hochschuldidaktische Interventionen wie die Projektarbeit oder Studiengangsentwicklung zu blicken, heißt demnach für uns nicht, wie oftmals im hochschuldidaktischen Diskurs formuliert, einen *Umgang mit Heterogenität* zu finden, sondern, einen *Umgang mit dem unhintergehbaren Dilemma der Differenz* zu suchen, indem die Paradoxie der gleichzeitigen Anerkennung und Dekonstruktion von Differenz nicht negiert, sondern zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns genommen wird.

In unserem Beitrag werfen wir aus dekonstruktiver Perspektive fünf Schlaglichter auf aktuelle hochschuldidaktische Interventionen im Bereich der Studiengangsentwicklung mit „nicht-traditionell" Studierenden. Ausgangspunkt bilden beispielhaft Konzeptionen und Konstellationen des Projekts PONTS. Ziel ist es, auf konzeptioneller Ebene Ein- und Ausschlüsse im Namen der Heterogenität zu identifizieren, diese kritisch zu beleuchten und Impulse zu geben, wie eine effektive, nachhaltige Querschnittsverankerung von Gender- und Diversitäts-Perspektiven in Projekten der Studiengangsentwicklung im Bereich des Sozialwesens (der so genannten SAGE-Fächer wie Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung) gelingen kann. Dabei geraten Reflexionen der „VerAnderung" (Othering) durch Begrifflichkeiten ebenso in den Blick wie vereindeutigende Konstruktionsprozesse von Gruppen in didaktischen Maßnahmen. Abschließend wird kritisch nachgefragt, welche Entnennungsprozesse von Geschlechterverhältnissen in Projektkontexten stattfinden und warum es so schwer erscheint, Lehr- bzw. Qualitätsentwicklung mit Gleichstellungsstrategien zu verbinden.

1 Welche Heterogenität? Begrifflich-konzeptionelle Überlegungen zur Zielgruppe „nicht-traditionell Studierende" im Fokus von Hochschulentwicklung und -didaktik

Insbesondere im Kontext der Debatten um die „wachsende Heterogenität der Studierendenschaft" (vgl. z.B. Wild/Esdar 2014: 3), erweiterten Zugangsmöglichkeiten zum Studium, beispielsweise für Studierende ohne (Fach-) Abitur, oder dem Konzept des lebenslangen und berufsbegleitenden Lernens, werden Fragen nach dem pädagogischen Umgang mit Heterogenität auch an Hochschulen immer stärker relevant. Vor dem Hintergrund einer Öffnung der Hochschulen für so genannte „nicht-traditionelle Studierende" scheint eine Beschäftigung mit den Begriffen und deren Lesarten unabdingbar, markieren diese doch bereits eine (vermeintliche) Differenz zwischen „traditionell" und „nicht-traditionell".

Der Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ hat sich im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgesetzt. Doch was bedeutet er? Zunächst wird suggeriert, es gäbe „traditionelle“ Studierende. „Normalstudierende“ sind laut der Langszeiterhebung des Deutschen Studierendenwerks „Studierende, die sich im Erststudium befinden, hier in einem formellen Vollzeit-Studiengang eingeschrieben sind, außerhalb des Elternhauses wohnen und unverheiratet sind“ (BMBF 2013: 16 f.). Diese machen derzeit 62 % aus. Aufgrund der vielfältigen sozialen wirtschaftlichen und sozialen Lagen der Studierenden wird die Annahme eines „Durchschnittsstudenten“ brüchig.[2] Eine klare Unterscheidung zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden scheint heutzutage fragwürdig. Das Projekt PONTS gibt folgende Definition:

> Die primäre Zielgruppe bei den Vorhaben des Projekts sind nicht-traditionell Studierende – hier verstanden als Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (PONTS 2014a).

Anders als in der Definition von PONTS rücken in Kanada, den USA und in Großbritannien, wo der Begriff herrührt, unter „(non-)traditional students” andere Heterogenitätsdimensionen in den Blick:

> Non-traditional students are those entrants to higher education who have population characteristics not normally associated with entrants to higher education, that is, they come from social classes, ethnic groups or age groups that are underrepresented. Non-traditional students may also include gender groups in some areas, such as females in engineering and males in nursing, as well as students with a disability. […] a traditional higher education student tends to be a (recent) high-school leaver (around the ages of 17–20), from the (upper) middle classes (Harvey 2014).

Die in dieser Definition betonten sozialen Ungleichheitsverhältnisse wie soziale Herkunft/Klasse, ethnische, nationale Herkunft, Alter, Geschlecht und Behinderung als studiumsrelevante Dimensionen finden sich im deutschsprachigen Diskurs selten in Verbindung mit der Verbesserung von Lehr-Lern-

2 Trotz zunehmender Heterogenität bleibt die soziale Selektion im Bildungssystem, der sogenannte „Bildungstrichter“, weiterhin bestehen: Gemessen am höchsten schulischen Abschluss von Vater und/oder Mutter kommen fast 60 % aus einem Elternhaus, in dem das Abitur der höchste allgemeinbildende Schulabschluss ist (BMBF 2013: 9). Zudem bleibt in Bezug auf das Geschlechterverhältnis die fachspezifische Segregation bei der Studienwahl und das Phänomen der „leaky pipeline“ bei den wissenschaftlichen Karriereverläufen (z. B. bei der Schwelle Bachelor-Master) bestehen (Banscherus et al. 2014).

Prozessen. Dies kann an einem verkürzten – v.a. auf leistungsbezogene Heterogenität fokussierenden – Blick auf „nicht-traditionell“ Studierende liegen. So erfolgt eine Reduzierung auf (wenige) Differenzlinien wie „ohne (Fach-)Abitur“, „berufstätig“, „kein akademischer Hintergrund (der Eltern)“, „älter als der Durchschnitt“, die dadurch im Vordergrund stehen und als besonders bedeutsam markiert werden.

Neben der Tatsache, dass es grundlegend problematisch ist, eine Gruppe von Personen über ihre Negation zu Etwas (die „Tradition“) zu definieren, da damit dualistische Normativitätskonstruktionen befördert werden, die eindeutige Ein- und Ausschlüsse suggerieren, läuft dieser „Gruppismus“ (Baer et al. 2011) Gefahr, bestimmte Differenzkategorien aus dem Blickfeld zu rücken und die Homogenisierung einer de facto in sich äußerst heterogenen Gruppe zu erzeugen. Sowohl aus dekonstruktiv-gendertheoretischer als auch aus gleichstellungs- und antidiskriminierungspolitischer Perspektive erscheint eine solch eingeschränkte Auswahl dessen, was als „studiumsrelevant“ angenommen wird, problematisch, gibt es doch ausreichend empirische Belege dafür, dass Geschlechterzuschreibungen, soziale Herkunft oder Migrationsgeschichten für Erfolg oder Misserfolg im Bildungs- und Berufssektor mitverantwortlich sind (vgl. BMBF 2013, weiterführend Quenzel/Hurrelmann 2010).

Anhand der Grundlagen, die uns aus dem Projekt PONTS vorliegen, soll im Folgenden skizziert werden, welches Wissen für eine geschlechter- und diversitätsbewusste Perspektive hier trotz Bestandsaufnahme „brachliegt“ und welches zusätzlich erhoben werden müsste, um zu einer möglichst genauen Einschätzung der Zielgruppe und ihrer individuellen Bedürfnisse und Bedarfe zu gelangen und um Querschnittsperspektiven wie „Heterogenität“ und „Gender Mainstreaming“ systematisch integrieren zu können. Eine von PONTS 2012 durchgeführte Umfrage unter Studierenden des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit an der KHSB zeigt, dass 62,7 % der Befragten zusammen mit Kind(ern) in einem Haushalt leben (vgl. PONTS 2012). Damit stehen über die Hälfte der Befragten – so lässt sich schlussfolgern – vor der Herausforderung, familiäre Aufgaben mit Ausbildungsanforderungen und mit ihren beruflichen Tätigkeiten in Einklang zu bringen. Diese hohe Zahl unterscheidet sich deutlich von der Gesamtzahl aller Studierenden, von denen lediglich 5 % Kinder haben (vgl. Wild/Esdar 2014: 33). Dass es hier durchaus zu Vereinbarkeitskonflikten kommen kann, wird aus der Umfrage von PONTS ebenfalls ersichtlich. So gaben einige der Befragten, die schon einmal einen Abbruch des Studiums in Erwägung gezogen hatten, die „Vielfachbelastung mit Beruf, Familie und Studium“ (PONTS 2012) als Grund an. Weitere Kategorien, die von PONTS erfasst wurden – Geschlecht, Wohnort, Wohnform – werden in der Befragung nachrangig behandelt bzw. nicht wieder aufgegriffen. Interkulturalität, ethnische Herkunft oder Migrationsgeschichte werden in der Befragung nicht erfasst, obwohl diese Kategorie

im Projektkontext zuvor als bedeutsam markiert wurde (s.u.). Andere Kategorien fehlen komplett (z.B. Behinderung, sexuelle Identität, Religion). Primär liegt der Schwerpunkt der Befragung auf den berufsbezogenen Vorerfahrungen und Einstiegskompetenzen sowie den im Rahmen des Studiums gemachten Lernerfahrungen.

Am Beispiel einer geschlechterreflektierenden Kontextualisierung lässt sich die hier erhobene, aber nicht weiter bearbeitete mehrdimensionale Verknüpfung von Daten verdeutlichen.[3] Da der Frauenanteil in Studiengängen der so genannten SAGE-Fächer überdurchschnittlich hoch ist (67,4 % der Befragten des berufsbegleitenden Studienganges Soziale Arbeit an der KHSB fühlen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig)[4], verschärft sich die Vereinbarkeitsproblematik noch, wenn berücksichtigt wird, dass es in heterosexuellen Familien und Partnerschaften bis heute mehrheitlich Frauen sind, die neben Beruf bzw. Studium für Kindererziehung und Haushalt die Hauptverantwortung übernehmen. Damit verbundene Schwierigkeiten sind nach wie vor ein gewichtiger Grund, der besonders Frauen von einer (wissenschaftlichen) Karriere und der Übernahme bestimmter (Führungs-)Positionen abhält oder aber zu einem Karriereabbruch bei Schwangerschaft oder nach der Geburt des ersten Kindes führen kann.[5] Das Ausbalancieren von zum Teil sehr gegensätzlichen privaten, beruflichen und noch dazu hochschulischen Anforderungen führt zu Mehrfachbelastungen, die vor allem Frauen betreffen. Deshalb sind Hochschulen mit hohen Frauenanteilen wie in den SAGE-

3 Ein Problem der meisten Erhebungen ist, dass sie die zweigeschlechtliche Ordnung reproduzieren: Statistisch erfasst werden lediglich Männer und Frauen. Menschen, die sich jenseits einer dualistischen, heteronormativen Ordnung positionieren, werden dadurch unsichtbar gemacht. PONTS versucht dem entgegenzuwirken, indem es die Kategorie Geschlecht öffnet, in „gefühltes Geschlecht". In der Auswertung kommt es jedoch zu einer erneuten Vereindeutigung in „männlich" und „weiblich"; unklar bleibt, ob es andere Nennungen gab oder eine offene Antwort überhaupt möglich war (vgl. PONTS 2012).

4 Dieser Wert entspricht dem Gesamtfrauenanteil von 69 % bzw. 68 % im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB in den Jahren 2011 und 2013. Damit liegt der Frauenanteil im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit zwar unterhalb des Frauenanteils in den Bachelor- und Masterstudiengängen Soziale Arbeit, der sich in den Jahren 2011 und 2013 zwischen 75 % und 80 % bewegte, – es sind jedoch immer noch mehr als zwei Drittel der Studierenden weiblich (vgl. KHSB 2014).

5 In Bezug auf den Studienabbruchsgrund „Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren" zeigt eine Studie des HIS von 2002, dass 4 % der vorzeitig abschlusslos Exmatrikulierten dies als den wichtigsten Grund ihrer Studienaufgabe ansehen; für 11% war eine solche Unvereinbarkeit ein Aspekt des Studienabbruchs. Der Unterschied bei diesem Studienabbruchsgrund fällt zwischen Männern und Frauen besonders groß aus: Als entscheidender Grund wird es nur von 1 % der Männer, aber von 6 % der Frauen benannt, als ein Grund unter mehreren von 16 % der Abbrecherinnen und 7 % der Abbrecher. Ähnliche Verhältnisse ergeben sich bei dem Abbruchmotiv „Schwangerschaft" (vgl. Heublein et al. 2003: 33).

Fächern besonders für die Studierbarkeit der Studiengänge verantwortlich und sollten diese mit Unterstützungsangeboten verbessern.

Sicherlich ist eine statistische Erhebung von Frauen- und Männeranteilen oder des Altersdurchschnitts in ihrer Aussagekraft begrenzt; interessant und relevant für die Projektarbeit und die Studiengangentwicklungen ist vielmehr, wie diese Informationen bewertet und interpretiert werden. Im Verständnis von „Merkmalen" von Personen laufen die Angaben aus quantitativen Befragungen Gefahr, Individuen und Gruppen zu typisieren. Qualitative Erhebungen hingegen können in der Lesart von sozialen Lebenslagen und Lebenswelten, die Lernen befördern oder behindern (können), als Grundlage für weitere Überlegungen von Zuschreibungen und Bewältigungsstrategien bedeutsam werden. Mit den je individuellen Lebensumständen der Studierenden können an der Hochschule Privilegien (Sicherheit, Vertrautheit, Integration, Anerkennung) und strukturelle Benachteiligungen (Unsicherheit, negative Anerkennungs- oder Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen) verbunden sein. Diese doppelte Bedeutung von Heterogenität gilt es in konkreten Ausgangsanalysen zu berücksichtigen.

Der kursorische Einblick in die Bestandsaufnahme macht deutlich, dass zunächst eine möglichst differenzierte Erhebung und Auswertung der Daten in Bezug auf Heterogenität sinnvoll ist, denn z.B. sagt das Vorhandensein von Kindern im Haushalt noch nichts darüber aus, von wem diese tatsächlich betreut werden bzw. auch die Anzahl und das Alter der Kinder sind entscheidend. Gewiss ist eine Komplexitätsreduktion in Bezug auf die Heterogenität der Studierenden in entwicklungsorientierten Projektkontexten wie PONTS praktisch notwendig. Soziale Kategorisierungsprozesse aufgrund von Geschlecht, sozialer oder nationaler Herkunft oder körperlichen, geistigen oder psychischen Kapazitäten sind angesichts ihrer gesellschaftlichen Strukturwirksamkeit jedoch nicht ausblendbar, wenn es um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatem und die Entwicklung darauf abgestimmter Lehr-Lern-Arrangements gehen soll. Erst indem diese Verbindungen explizit hergestellt und begründet werden, können umfassende Bedeutungsdimensionen für die Studiengangentwicklung in ihrer konkreten Relevanz überprüft und ggf. einbezogen werden. Das kann zur Konsequenz haben, das mitunter auch schwierige Fragen in die Bearbeitung einbezogen werden müssen: Welche Heterogenität bringt der Hochschule Nutzen, welche bedeutet Aufwand? Welche Heterogenität macht Probleme – welche nicht? Welche Heterogenität ist überhaupt „studiumsrelevant" und wer darf dies (mit-)entscheiden? Ist eine umfassende Bearbeitung im Projektkontext nicht leistbar, sollte sehr genau abgewogen werden, welche Komplexitätsreduktion vertretbar ist. Von einer rein rhetorischen Berücksichtigung z.B. von Gender- und Interkulturalitäts-Aspekten sollte abgesehen werden. Stattdessen wäre die Lücke offenzulegen und offensiv zu begründen, um den eigenen (eingeschränkten)

Fokus transparent zu machen und um Konzepte von Gender und Heterogenität in ihrer Bedeutung nicht „auszuhöhlen“.

2 Zwischen Diversifizierung von Lernwegen und inklusiven Settings: Potenziale und Kehrseiten zielgruppenspezifischer Lehr- und Beratungsangebote

Das Projekt PONTS konkretisiert die Ausgangsbedarfe seiner Zielgruppe wie folgt:

> Nicht-traditionell Studierende sind vielfach beruflich umfassend erfahrene Expert/innen, deren spezifische Erfahrungen und Kompetenzen zum Ausgangspunkt zielgruppenspezifischen Lernens werden können. Die Zielgruppenansprache dieser heterogenen Gruppe und die Konzeption berufsbegleitender Studiengänge muss im Besonderen die Aspekte Familien- und Berufsverträglichkeit, Finanzierbarkeit, Lernerfahrung, Wissensbedarfe, Gender und Interkulturalität berücksichtigen (PONTS 2014a).

Um einen Umgang mit der konstatierten Heterogenität der Studierendenschaft zu finden, lassen sich derzeit im hochschuldidaktischen Diskurs vor dem Hintergrund differenztheoretischer Ansätze konzeptionell zwei zentrale Herangehensweisen skizzieren: Die Ausdifferenzierung von Lernwegen (Differenzbetonung) und das Universal Design, also die Schaffung inklusiver Settings (Differenzminimierung). Beide Ansätze versuchen von einer Defizitorientierung, die bestimmte Studierendengruppen als Problemfälle beschreibt, zu einer Ressourcenorientierung zu gelangen, die auf das individuelle Können und die Vielfältigkeit der Studierenden orientiert ist. Gemeinsam ist den didaktischen Bemühungen eine Abwendung von der Konstruktion homogener Zielgruppen mit einheitlichen Lernbedarfen.

Die Diversifizierung von Lernwegen bedeutet eine unterschiedliche Gestaltung des Lernprozesses und das Formulieren differenzierter Lernziele. Diese Binnendifferenzierung reagiert auf den Umstand, dass die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden nicht den Erwartungen einer Hochschule entsprechen. Hochschuldidaktisch resultieren daraus eine Individualisierung der Lehr-Lernprozesse und das Bereitstellen spezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote für bestimmte Studierende, wie z.B. ein Propädeutikum für berufsbegleitend Studierende an der KHSB, das eine gemeinsame Wissensbasis über akademische Anforderungen schafft (hierzu auch Bonillo im Band). Voraussetzung für eine gelingende Ausdifferenzierung von Lernwegen ist die Sicherstellung von Transparenz, dazu gehört z.B. das Erläutern und Offenlegen der wissenschaftlichen Standards, der Leistungserwartungen und Bewertungskriterien.

Bei der Schaffung inklusiver Settings sind entsprechend eines Universal Design eher präventive Maßnahmen zur Verhinderung von Benachteiligung von Bedeutung. Es sollen die Bedarfe möglichst vieler Menschen berücksichtigt und eine breite und flexible Nutzbarkeit der Studienangebote angestrebt werden. Wichtiges Merkmal inklusiver Settings sind eine generelle Fehlertoleranz, die Schaffung eines konstruktiven Lernklimas und eine Entanonymisierung. Dies kann erreicht werden, wenn Vorwissen, Erfahrungen und Interessen der Studierenden expliziert und in der Lehre berücksichtigt werden. PONTS visiert deshalb eine Ressourcenorientierung mit Fokus auf Stärken und bereits vorhandenem (Praxis-/Berufs-)Wissen der (berufsbegleitend) Studierenden an: Nicht-traditionell Studierende sollen als „Ko-Expert_innen" angesprochen und ein „Dialog innerhalb der Hochschule, mit dem Ziel der didaktisch schlüssigen Ausgestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens" befördert werden (PONTS 2014a). Im Projekt PONTS werden in diesem Sinne neben einem Propädeutikum berufsspezifische Kompetenzen in „virtuellen Kompetenzprofilen" zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht (hierzu auch Bochert/Bestmann im Band).

Die beiden skizzierten hochschuldidaktischen Herangehensweisen können sich – wie am Beispiel von PONTS gezeigt – also ergänzen. Beide bewegen sich jedoch innerhalb des o.g. Spannungsfelds, das auf das Dilemma der Differenz verweist: der notwendigen Wahrnehmung von bzw. Aufmerksamkeit für Verschiedenheiten durch „zielgruppenspezifische" Angebote einerseits und der Infragestellung von Differenz durch passgenauere Angebote für alle andererseits. Beide hochschuldidaktischen Ansätze korrespondieren wiederum mit zwei Gleichstellungsstrategien: die Ausdifferenzierung von Lernwegen zum Ausgleich von bestehenden Nachteilen[6] entspricht der Antidiskriminierungsstrategie der „Positiven Maßnahmen". Der Versuch der Schaffung inklusiver Settings in der Lehre entspricht dem Egalitätsprinzip (Differenzierungsverbot und Anspruch auf Gleichstellung) und zielt auf eine Gleichbehandlung *im Wissen um Ungleichheiten*. Die Strategie der Positiven Maßnahmen, z.B. in Form von Nachteilsausgleichen (für Schwangere oder Studierende mit Kind(ern), behinderte oder chronisch kranke Menschen) und von zielgruppenspezifischen Programmen und Unterstützungsangeboten (Frauenförderstipendien, Propädeutikum für berufsbegleitend Studierende, Beratung für internationale Studierende) sind auf Hochschulebene mit strukturellen Maßnahmen zur Inklusion, z.B. für eine familienfreundliche, barrierefreie, diskriminierungsfreie Hochschule zu ergänzen. Zielgruppenspezifi-

6 Den Nachteilen können sowohl bewusste Ausgrenzungshandlungen als auch unbewusste Vorurteile, insbesondere stereotype Vorstellungen über Frauen, über Migrant_innen, über Muslime_a, über Jüd_innen, über homo-, trans- oder intergeschlechtliche Menschen, über Alte oder Junge oder über Menschen mit Behinderung zugrunde liegen, die sich durch formale Gleichbehandlungsgebote allein nicht überwinden lassen (Klose/Merx 2010: 9).

sche Angebote werden immer Gefahr laufen zu stigmatisieren, weil sie auf Gruppenkonstruktionen basieren; Unterstützungsbedarfe zu erkennen, die mit einer spezifischen Lebenslage zu tun haben, ist jedoch ebenso unabdingbar. Es sollte daher wohlüberlegt sein, wie eine Veränderung so gestaltet werden kann, dass sie für alle besser, gerechter und sinnvoller wird. Indem vonseiten der Hochschule Angebote auf beiden Ebenen gemacht werden, also individuelle Beratungen ebenso etabliert werden wie Verfahren zur Qualitätssicherung z.B. in Stellenbesetzungs- und Berufungsverfahren, kann einer Stigmatisierung Einzelner entgegengewirkt und stattdessen eine Gleichstellungskultur ermöglicht werden. In Abwägung des Zusammenspiels personeller und struktureller Maßnahmen sollte die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben nicht als persönliche Bewältigungsaufgabe gelten, sondern das übergeordnete Ziel der Hochschule sollte vielmehr sein, beste Lernvoraussetzung für alle in ihrer Verschiedenheit zu schaffen. Die Erkenntnis, dass für bestimmte Zielgruppen entwickelte Maßnahmen auch für andere sinnvoll sein können, steht meist erst am Ende von Praxis- oder Forschungsprojekten bzw. wird ggf. erst in Folgeprojekten aufgegriffen (siehe zweite Förderphase PONTS). Das Wissen um Implementierungseffekte von Querschnittsaufgaben wie Gender Mainstreaming oder Heterogenität bereits zum Ausgangspunkt einer Projektentwicklung zu nehmen und dies zu Projektbeginn zu berücksichtigen, ist ein nachhaltiger Ansatz, problematische Verkürzungen durch Zielgruppenangebote zu vermeiden oder zumindest abzuschwächen.

3 Nicht-traditionell Studierende vs. traditionell Lehrende? Leerstellen im hochschuldidaktischen Diskurs

Ausgehend von einer funktionierenden Lehr-Lern-Beziehung als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen, ist eine Neukonzeption von Lehr-Lern-Arrangements in (berufsbegleitenden) Studiengängen nur umfassend denkbar, wenn auch die Heterogenität der Lehrenden bei der didaktischen Planung thematisiert würde und transparent wäre. Herkünfte, Berufsbiographien und professionelle Selbstverständnisse der Lehrenden bleiben im hochschuldidaktischen Diskurs jedoch bisher zumeist unmarkiert. Erst in jüngerer Zeit finden Analysen zur Bedeutung der Lehrperson für den Lehr-Lernprozess in Bezug auf „beliefs“ Einzug in den hochschul- bzw. insbesondere fachdidaktischen Diskurs.[7]

7 „Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert.“ (Kuhl et al. 2013: 6). Für die Abhängigkeit der unterschiedlichen Lehransätze von der jeweiligen Fachdisziplin (vgl. Lübeck 2010).

Eine aus gender- und diversitätstheoretischer Sicht bedeutsame Verwobenheit der Überzeugungen von Lehrkräften in gesellschaftliche Macht- und Normierungsverhältnisse bleibt hier bislang allerdings weitgehend unreflektiert. Angelehnt an die oben anvisierte Strategie der inklusiven Settings in der Hochschullehre sollte die Berücksichtigung von Heterogenität mit Blick auf Studierende und Lehrende erfolgen, um eine Verbesonderung „der Studierenden“ zu vermeiden und auch, um Abhängigkeitsverhältnissen und Mitbestimmungsstrukturen im Kontext von Lehrentwicklungsprozessen Rechnung tragen zu können. Einen möglich Gap zwischen traditionell Lehrenden und nicht-traditionell Studierenden zu thematisieren hieße z.B. den unterschiedlichen Umgang mit sozialen Medien und entsprechendes Wissen zum E-Learning zu thematisieren (hierzu auch Krauskopf/Zahn und Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band). In Bezug auf die Verankerung von Gender- und Diversitäts-Perspektiven als Querschnitt ginge es um eine Bewusstwerdung über das eigene Wertegefüge, die eigene Komfortzone („comfort level“). Um die Vielfalt von Studierenden wahrnehmen und deuten zu können, bedarf es also einer pädagogischen Diagnosekompetenz und einer didaktischen und professionellen Reflexionskompetenz. Es gilt zunächst, den Spiegel auf sich selbst als Lehrende zu richten und die eigene Positionierung z.B. im Kontext vergeschlechtlichter und rassifizierter Machtverhältnisse zu reflektieren, um eigene (un-)bewusste Annahmen oder Vorurteile gegenüber den Adressat_innen und in verwendeten Lehrmaterialien aufdecken zu können. Fragen, die die eigene Wahrnehmung schärfen können, sind z.B.: Welche „Zielgruppenkonstruktionen“ habe ich als Lehrende_r im Kopf, bevor ich die Lehre plane? Was weiß ich tatsächlich über die Studierenden? Was sind Mutmaßungen und inwiefern revidiere ich meine Annahmen wenn ich die Studierenden als konkretes Gegenüber erlebe? Welche impliziten Modelle und Werte transportiere ich in meinen Texten und Materialien in der Lehre? In welchen kulturellen Kontexten ist ihre Entstehung zu verorten? Wie sehe ich und wie sehen andere aus verschiedenen kulturellen, sozialen Kontexten das jeweilige Lehrmaterial? Wie bin ich und wie sind sie darin verortet? Was ist mein eigener (fachkultureller, disziplinärer, professioneller, politischer) Standpunkt? Inwiefern bin ich selbst involviert in Prozesse der (Re-)Produktion von Ungleichheit? Wo erfahre ich Privilegien, wo Benachteiligung?

(Selbst-)Reflexionskompetenz als Teil der professionellen Kompetenz betrifft die institutionelle Ebene der Sozialen Berufe sowie der Hochschulen gleichermaßen. Bei beiden geht es um die Sensibilisierung für die eigene Beteiligung an „Doing Gender“- (West/Zimmerman 1987) und „Doing Difference“-Prozessen (West/Fenstermaker 1995). Lehrende sind nicht nur auf mikrodidaktischer Ebene durch Interaktionen in die konkrete Lehrsituation involviert, sondern sie sind zudem als Entscheidungsträger_innen auf makrodidaktischer Ebene für Lehrplanungsprozesse verantwortlich, z.B. dafür, wer

wie angesprochen wird (durch Öffentlichkeitsarbeit, Werbung für Studiengänge etc.) und wessen Bedürfnisse gehört und berücksichtigt werden.

Didaktische und berufsbezogene Professionalität in SAGE-Fächern mit einer dekonstruktiven Gender-Perspektive zu verbinden, hieße, das Dilemma der Differenz (in Lehre/Didaktik und Berufspraxis gleichermaßen) als konstitutiven Bestandteil des professionellen Handelns zu akzeptieren: einerseits die Heterogenität ernst zu nehmen und eine Anerkennung von Vielfalt und sozialen Differenzen zu befördern und zugleich zu einer Dekonstruktion und zum Abbau von Differenzen im Sinne einer Enthierarchisierung beizutragen. Dies bedeutet einen wertschätzenden, nicht-diskriminierenden Umgang zu pflegen, die eigene Sprecher_inposition und Privilegien (z.B. als weiße_r, heterosexuelle_r, christlich sozialisierte_r Wissenschaftler_in) zu hinterfragen und eine Haltung der Offenheit – mit Wimmer gesprochen sogar eines „Nicht-Wissen-Könnens" (Wimmer 1996, zit. nach Smykalla 2010: 264) als pädagogische Haltung einzunehmen (hierzu auch Klages/Reinders im Band).

Solch eine dialogisch orientierte Lehr-Lernkultur durch Infragestellungen der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit zu etablieren, stößt womöglich nicht nur im Kontext von Hochschulen in konfessioneller Trägerschaft an Grenzen. Auch stellt sich damit die grundlegende Frage nach dem eigenen Wissenschaftsverständnis und Erkenntnisinteresse. Zur Vermeidung von Othering-Prozessen, die normative Markierungen aus einer dominanten, privilegierten Positionierung absolut setzen, sodass auf Kosten anderer agiert wird, ist diese Reflexion allerdings unseres Erachtens unabdingbarer Bestandteil von Professionalität und kritischer Wissenschaft.

4 „Muss Gender immer noch explizit genannt werden?": Warum es bei der Verankerung von Gender- und Gleichstellungs-Perspektiven als Querschnitt auch in SAGE-Fächern nicht ausreicht von Diversität, Intersektionalität oder Inklusion zu sprechen

> Gleichstellung wird im PONTS-Projekt nicht ‚extra' sondern integriert, quasi als Querschnittsaufgabe, verstanden, was meint, dass in entscheidenden Kommunikationen eine Sensibilisierung und keine Banalisierung von Gender stattfindet (PONTS 2014b).

Die in PONTS anvisierte Integration von Gender als Querschnittsaufgabe ist nicht nur eine Vorgabe der Förderlinie des BMBF, sondern sie steht beispielhaft für eine Reihe von hochschuldidaktischen Bemühungen in Forschungs- und Praxisprojekten, Modulbeschreibungen oder Stellenausschreibungen. Wie diese Querschnittsaufgabe konkret umgesetzt wird und welche Vorgehensweisen dies im Einzelnen erfordert, bleibt bei diesen Absichtsbekundun-

gen zunächst meist vage. Deren Ausgestaltung in einem Projekt oder einem Studiengang trifft zudem auf eine Gleichstellungskultur an der gesamten Hochschule, die Qualitätssicherungs-, Personalauswahl- sowie organisationsspezifische Gremien- und Entscheidungsabläufe umfasst. Hierbei kommt neben den etablierten Routinen den einzelnen Akteur_innen und insbesondere der Hochschulleitung eine bedeutsame Antriebs- oder Behinderungsfunktion zu (hierzu auch Szczyrba/van Treeck im Band).

Damit anfänglichen Intentionen der querschnittigen Verankerung auch konkrete, brauchbare Ergebnisse folgen können, ist unseres Erachtens ein oft zu beobachtender Kurzschluss zu vermeiden: Durch eine Etablierung als Querschnittsperspektive erübrigt sich mitnichten eine fokussierte und ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – seien dies Geschlechterfragen oder andere Diversitätsaspekte. Denn, Gender- und Diversitäts-Kompetenz ist sowohl eine fachbezogene als auch eine fachübergreifende Kompetenz, bei der eigenständige Wissensbereiche z.B. zu Geschlechterverhältnissen, Inklusion, Alterns- oder Migrationsprozessen ebenso vorhanden sein müssen, wie ein Wissen um deren Verwobenheit (Intersektionalität). Eine Verankerung einer Ungleichheitsperspektive als Querschnitt kann nur erfolgreich sein bei gleichzeitiger Profilierung des Wissensgebietes, d.h. eine querschnittige Verankerung bedarf eines profilierten Wissens- und Kompetenzbereiches (mit Zuständigkeiten und Befugnissen), der gewollt ist und gehört wird und sich kontinuierlich fortentwickelt. Für ein Mainstreaming (und kein Sidestreaming) in einem Projektzusammenhang wie von PONTS bedeutet dies zunächst, dass es einer Sicherstellung der benötigten Gender-Kompetenzen im Projektteam bedarf. Hier ist Fleßner zuzustimmen, die die Bedeutung von Handlungskompetenzen in Bezug auf die explizite Thematisierung von Gender-Perspektiven im Rahmen von Diversitätsstrategien in der Sozialpädagogik erläutert:

> Jedoch kann die Einführung der Diversitätsperspektive in das reflexive professionelle Wissen nur dann zu einer Erhöhung der Qualität pädagogischen Handelns jenseits von sozialen Stereotypisierungen und damit zur Öffnung individueller Möglichkeitsräume für die Klientel führen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf die verschiedenen Differenzlinien über wissenschaftlich fundierte Handlungskompetenzen verfügen. […] Verallgemeinert für die Disziplin der Sozialpädagogik und die von ihr verantwortete Ausbildung bedeutet dies: Professionelle geschlechtersensible Arbeit hat gendertheoretisch fundierte Reflexionsfähigkeit und den entsprechenden Kompetenzaufbau zur Voraussetzung. Beides gehört in den curricularen Kern von Ausbildung, Fortbildung und Praxisevaluation für alle Arbeitsfelder der Sozialpädagogik, nicht nur für die Kinder- und Jugendhilfe (Fleßner 2013: 18).

Übertragen auf die Projektarbeit und Studiengangsentwicklung gilt analog, dass sich die Thematisierung von Gender als Querschnittsaufgabe in SAGE-Fächern im Spannungsfeld von „Dramatisierung“ (explizite Hervorhebung und Thematisierung z.B. in Form spezifischer Module/Bausteine) und „Entdramatisierung“ (deutlich machen, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste soziale Differenzkategorie ist) bewegt (im Anschluss an Faulstich-Wieland 1996, zit. nach Debus 2012: 150ff.). Während eine Dramatisierung Gefahr läuft, Geschlechterdualismen zu manifestieren und Geschlecht zu isolieren, können Diversitäts-, Inklusions- oder auch Intersektionalitätsstrategien, so Fleßner, einen neuen „Verdeckungszusammenhang“ zur Folge haben,

> dessen neutralisierendes Potential die Nivellierung von Diskriminierungserfahrungen und die Perpetuierung von sozial abwertenden Stereotypen zu begünstigen vermöchte und Ansätze zu deren Überwindung zu verhindern in der Lage wäre anstatt sie zu befördern. Eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit bedarf – so die weiter oben vorgetragene Position – in ihrem Kern der geschlechterbewussten Pädagogik (Fleßner 2013: 19).

So ist oftmals zu beobachten, dass Gender unter dem Dach von Diversität, Inklusion oder Heterogenität (hier: der Studierendenschaft bzw. den nicht-traditionell Studierenden) subsumiert – damit aber zugleich dethematisiert und seiner strukturellen Bedeutung enthoben wird. Mit Bezug auf die „Querschnittsperspektive Heterogenität“ wird mitunter argumentiert, Gender müsse nicht (mehr) explizit genannt werden, gehe in Diversity auf bzw. werde „mitgedacht“. Diese Entnennungspraxis kann ein Grund dafür sein, dass (geschlechter-)gleichstellungspolitische und hochschulentwicklungsbezogene Projekte nebeneinander oder gar in Konkurrenz zueinander existieren.

Die Bedeutsamkeit einer expliziten Benennung von Genderdimensionen bestätigte auch das Ergebnis einer Untersuchung des Studienangebots an der Alice Salomon Hochschule Berlin:

> Insgesamt zeigt die Sichtung von Modulhandbüchern: Wenn Gender-Kompetenz nicht als angestrebtes Lernergebnis konkret beschrieben wird, besteht die Gefahr, dass sie zu allgemein formuliert und damit auswechselbar wird. Generell besteht bei der Etablierung von Querschnittsthemen oder -aufgaben die Gefahr, dass sich alle verantwortlich fühlen sollten und niemand es tatsächlich ist (Krischning/Schadt 2007: 36).

Die erste Voraussetzung für eine umfassende Lehrentwicklung sei demnach eine explizite Benennung von Genderkompetenz als Ziel von Lehr- und Lernprozessen. Denn, wenn Genderkompetenz nicht als Ziel benannt ist, wie sollte sie dann angestrebt und erreicht werden (vgl. ebd.: 37)?

Zudem erscheint es sinnvoll, Basiswissen und Kernkompetenzen zu Gender, Diversity und Intersektionalität in einem (oder mehreren) separaten, extra dafür ausgewiesenen Modul-Baustein(en) zu vermitteln. Nur so kann sichergestellt werden, dass grundlegende Kenntnisse zu Gender und Diversität (strukturelle Ungleichheiten, unterschiedliche Sozialisationsprozesse und Bewältigungsstrategien, kommunikative/alltägliche Herstellungsprozesse sowie pädagogische/rechtliche/gleichstellungspolitische Gegenmaßnahmen etc.) als Voraussetzung für eine Querschnittsthematisierung tatsächlich vermittelt werden und fachlich ausgewiesene Lehrkräfte bereitgehalten werden. Werden Genderaspekte nicht systematisch und explizit auf verschiedenen Ebenen deutlich gemacht und in Modulbeschreibungen, Studiengangkonzeptionen, Webseitenauftritt, Lehre/Studieninhalten etc. explizit thematisiert, besteht eine ähnliche Gefahr, wie sie sich für die Professionsdebatte der Sozialen Arbeit beobachten lässt (vgl. ausführlich Bereswill/Ehlert 2012). Der gegenwärtige geschlechtsneutrale Entwurf von Professionalität in sozialen Berufsfeldern geht allzu oft mit einer Abwertung und dem Ausschluss weiblich konnotierter Fürsorgetätigkeiten einher. Mit anderen Worten: Zugunsten eines neuen, vermeintlich geschlechtsneutralen Professionalitätsverständnisses müssen all jene Anteile, die mit Weiblichkeit bzw. Mütterlichkeit und Beziehungstätigkeit assoziiert werden, als Malus abgewertet und negiert werden:

> Professionalisierung und Weiblichkeitszuschreibungen scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Diese Vermutung liegt nahe, wenn im Prozess der Professionalisierung genau das ‚abgestreift' werden soll, was die Geschichte der Profession maßgeblich prägt: ihre Entstehung im Zusammenhang der Arbeitsteilung der Geschlechter in der bürgerlichen Gesellschaft (ebd.: 98 f.).

Gendertheorien und genderbewusste Handlungsansätze haben auch in der Sozialen Arbeit eine ebenso vielschichtige Entstehungs- und Durchsetzungsgeschichte wie Disability Studies und Inklusion oder jüngst Intersektionalitätsforschung, die sich in diversen gesetzlichen Grundlagen, Ämtern, Strategien und Maßnahmen niedergeschlagen hat. Im Kontext von Hochschulentwicklung und -didaktik kann eine Inkludierung von Genderperspektiven unter das Dach von Diversität, Inklusion oder Intersektionalität Gefahr laufen, (wieder) unsichtbar oder als überflüssig dargestellt zu werden – dies muss nicht der Fall sein, z.B. wenn ein intersektionales Genderkompetenzverständnis als Voraussetzung für eine differenzierte Bearbeitung vorliegt. Dieses ist jedoch bisher noch nicht sehr weit verbreitet, sodass wir derzeit (noch) für eine Diversifizierung von Gender plädieren statt für ein Gendering von Diversity.

5 Kooperation statt Koexistenz: Wie Gleichstellungsstrategien mit Studiengangentwicklung verbunden werden können … und warum dies immer wieder so schwer erscheint

Gleichstellungspolitische Strategien sind inzwischen meist fester Bestandteil der Hochschulentwicklung und -vermarktung nach außen – was ein Erfolg ist, denn damit wird Chancengleichheit als Ziel der Hochschule sichtbar. Andererseits ergibt sich aus der Sichtbarkeit nach außen intern eine Diskrepanz zur realen Umsetzung der gleichstellungspolitischen deklarierten Bemühungen, die Blome et al. als einen zwiespältigen Effekt des Erfolges der heutigen Gleichstellungspolitik beschreiben (Blome et al. 2013: 170). So ist – entgegen der prominenten Verankerung in der Außendarstellung – immer wieder zu beobachten, dass Gender- und Gleichstellungs-Expert_innen erst kurz vor Schluss, nachträglich oder gar nicht in Hochschulentwicklungsprozesse einbezogen werden oder Vorgaben der Förderlinie, wie die Einführung von Gender Mainstreaming, in der Antragstellung zwar explizit angestrebt werden, diese Absicht jedoch im Laufe des Projektes verloren zu gehen scheint.

Als Beispiele für solche Versandungstendenzen mögen hier zwei Ergebnisse der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Projekt PONTS dienen. Zum einen hat PONTS als (wesentlichen) Bestandteil seiner im Förderantrag umfänglicher dargestellten Gender-Mainstreaming-Strategie – das Querschnittsziel der Gleichstellung von Frauen und Männern sollte auf mehreren Ebenen verfolgt werden – eine geschlechtergerechte Sprachregelung eingeführt (Unterstrich-Schreibweise).

Ein weiteres Ergebnis ist die Entwicklung und Etablierung des Studienganges „Soziale Gerontologie“ an der KHSB im Rahmen von PONTS. Dies kann selbst schon als ein Beitrag zur Geschlechtergleichstellung gefasst werden, handelt es sich hierbei doch um die Akademisierung eines traditionellen Frauenberufs („Altenpflegerin“), der – wie andere ‚klassische Frauenberufe‘ auch – durch geringe öffentliche Wertschätzung und entsprechend schlechte Entlohnung und prekäre Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. In den anfänglichen konzeptionellen Überlegungen spielten diese gender- und gleichstellungsbezogenen Überlegungen eine wichtige Rolle – und offenbarten somit die punktuell mögliche Kongruenz von hochschulstrategischen und gleichstellungspolitischen Zielsetzungen. Wie im Förderantrag ausgeführt wird, wird durch die Akademisierung ehemaliger ‚Frauenberufe’ nicht nur ein höherer Grad an (wissenschaftlich fundierter) Professionalität angestrebt, sondern auch ein Mehr an öffentlicher Anerkennung und Wertschätzung sowie eine bessere Bezahlung. Damit verbunden ist die Hoffnung, durch die Akademisierung würden sich die Verdienst-, Aufstiegs- und Karrierechancen im Berufsfeld Pflege allgemein, insbesondere jedoch für Frauen, die etwa

85 % der Beschäftigten im Feld der Pflege ausmachen, erhöhen (vgl. PONTS o.J.: 5). In der Ankündigung und Bewerbung des neuen Studienganges (siehe z.B. Webseite der KHSB und Informationsflyer) werden diese gleichstellungspolitischen Aspekte jedoch nicht wieder aufgegriffen und somit wieder dethematisiert.

Beide Beispiele lassen eine Engführung in Bezug auf die querschnittige Verankerung von Genderperspektiven deutlich werden. Zum einen geschieht etwas, was seit den Anfängen der Implementierung von Gender Mainstreaming zu beobachten ist: die Einführung von Gleichstellung als Querschnittsaufgabe reduziert sich mehr oder weniger auf die Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Sprache. Zum anderen findet im Projektverlauf eine Dethematisierung anfänglich explizit hergestellter Bezüge zu Erkenntnissen der Geschlechterforschung statt. Wenn keine Bezüge zwischen Projekten und Gender-Expert_innen hergestellt werden bzw. die Projektinitiativen nicht mit aktuellen gleichstellungspolitischen Strategien an der Hochschule verzahnt werden (wie z.B. der Entwicklung eines Gleichstellungskonzepts oder einem Leitfaden für eine geschlechtergerechte Sprache), entstehen Koexistenzen und keine Kooperationen. Ob dies nun bewusst oder unbewusst geschieht ist sicherlich eine je komplexe, kontextuelle Angelegenheit. Entscheidend ist jedoch, dass Synergieeffekte zwischen verschiedenen Lehr- und Forschungsbereichen und Potenziale von einzelnen Mitgliedern der Hochschule verschenkt werden und damit die Verankerung einer Querschnittsperspektive erschwert wenn nicht gar verunmöglicht wird.

Für den im Rahmen von PONTS entwickelten neuen Studiengang Soziale Gerontologie – wie auch für ähnliche Studiengänge im Bereich Gerontologie, Soziale Arbeit und Gesundheit – hieße eine explizite Thematisierung, die Beantwortung folgender Fragen in die Weiterentwicklung einzubeziehen: Welche besonderen sozialen Probleme, Bedürfnisse und Bedarfe ergeben sich aus der Tatsache, dass Alter(n) und Altersarmut „weiblich“ kodiert sind (bedingt z.B. durch die durchschnittlich höhere Lebenserwartung von Frauen und deren überproportionaler Teilzeittätigkeit)? Wie kann Pflege und Soziale Arbeit hier ansetzen? Aus intersektionaler und queerer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen: Welche Altenbilder haben Professionelle vor Augen? Inwiefern richten sich die pflegerischen/sozialarbeiterischen Angebote – genauso wie die Studienangebote – auch an (ältere) Menschen jenseits der heteronormativen Ordnung, also z.B. an schwule, lesbische, bisexuelle, trans* oder inter* Personen – oder an behinderte Menschen oder Menschen mit Migrationsgeschichte?

Ausblick

Lernen findet statt, wenn die eigene Komfortzone verlassen wird – dabei aber nicht in der Panikzone gelandet wird. Panik vor Vielfalt beschreibt – etwas

drastisch ausgedrückt – beispielsweise die Angst vor Überforderungen und Fehlern in der Lehre oder der Hochschule. Diese kann aus normativen Anforderungen an Lehrende (und Mitarbeitende) bestehen, sich als professionell, kompetent und souverän in Bezug auf die Herausforderungen einer heterogenen Studierendenschaft inszenieren zu müssen. Bei Studierenden kann sie zu einem Leistungsdruck und einer vorschnellen Ablehnung führen, sich mit den Themenfeldern Gender oder Diversität, verbunden mit der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse, kritisch auseinanderzusetzen. Eine Hochschule hat deshalb den Auftrag, Angebote zu machen, die einen *lernenden* Umgang mit den Dilemmata der Heterogenität ermöglichen, denn nicht die Angehörigen der Hochschule haben sich den Verhältnissen anzupassen, sondern umgekehrt sind diskriminierungsfreie Lernräume für alle zu schaffen.

Dass sich gender- und diversitätsbewusste Ansätze als Querschnittsperspektive von Hochschulentwicklung und -didaktik immer auch in Spannungsfeldern bewegen, hat dieser Beitrag versucht zu beleuchten. Wir plädieren für ein Bewusstmachen und Offenhalten dieser Spannungen und damit für ein Verständnis einer gender- und diversitygerechten Didaktik, das normative Ordnungen infrage stellt. Irritationen als Bildungspotenziale zu betrachten, bedeutet hier insbesondere auf Uneindeutigkeiten, Verschiebungen wie auf die Umkämpftheit von Differenzordnungen zu verweisen (Mecheril et al. 2013: 61 und 67).

Eine gender- und diversitätsgerechte Projektdurchführung oder Studiengangentwicklung muss daher über die zahlenmäßige Erfassung und Messung vermeintlicher Merkmale und Unterschiede (z.B. statistischer Frauen- und Männeranteile) sowie eine zielgruppenspezifische Förderung hinausgehen. So verstandene Geschlechter- und Diversitykompetenz ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und umfasst das (mikro-)didaktische Handeln im Kontext konkreter Lehr-Lern-Arrangements, genauso wie die Veränderung institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen und makrodidaktischer Voraussetzungen des Lehr-Lern-Handelns. Damit zielen hochschuldidaktische Querschnittsperspektiven zum Abbau von Ungleichheit auf einen bewussten Umgang mit den „heimlichen Lehrplänen“ sowie den essenzialisierenden Zuschreibungen aufgrund sozialer Kategorien. Projektmitarbeitende, Lehrende und Leitungskräfte sollten deshalb unterstützt werden, entsprechende Kenntnisse zu erwerben und die dazu notwendige Reflexionsfähigkeit zu entwickeln, z.B. durch Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema gender- und diversitätsgerechte Hochschuldidaktik.

Literatur

Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena (2011): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Expertise im Auf-

trag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Mehrdimensionale_Diskriminierung_jur_Analyse.html (Zugriff: 7.4.2015).

Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld.

Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2012): Frauenberuf oder (Male)Profession? Zum Verhältnis von Profession und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster, S. 92–107.

Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen – Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013): 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. Durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.studentenwerke.de/de/content/20-sozialerhebung-des%C2%A0deutschen-studentenwerks (Zugriff: 5.4.2015).

Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin, S. 149–158.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

Fleßner, Heike (2013): Geschlechterbewusste Soziale Arbeit. In: Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Soziale Arbeit/Soziale Arbeit als Profession (www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO14130279).

Harvey, Lee (2014): Non-traditional Students. In: ders.: Analytic Quality Glossary, Quality Research International, http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/ (Zugriff: 7.4.2015).

Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hrsg. von HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Reihe Hochschulplanung. Bd. 163. Hannover.

KHSB – Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2014): Gleichstellungskonzept der KHSB. http://www.khsb-berlin.de/studium/studieren-an-der-khsb/beratung/frauen-gleichstellungsbeauftragte/ (Zugriff: 27.2.2015).

Kirschning, Antje/Schnadt, Pia (2007): Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Anregungen für das Formulieren von outcome-orientierten Modulbeschreibungen, in: Alice Salomon Hochschule (Hrsg.): QUER – denken, lesen, schreiben, Ausgabe 14/07, S. 33–39.

Klose, Alexander/Merx, Andreas (2010): Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.

Kuhl, Jan/Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrer/innen. In: Empirische Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 3–24.

Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 2. http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/2 (Zugriff: 2.6.2015).

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2015): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 278–287.

Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Differenz unter Bedingungen der Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden.

Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2012): Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula, Studie Nr. 14, Essen. http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/no_cache/koordinations-forschungsstelle/publikationen/studien-des-netzwerks/ (Zugriff: 4.2.2015).

PONTS – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demografischen Wandels aufgreifen (2015): Gleichstellung und Diversity – Heterogenität Studierender und die Weiterentwicklung der Lehr/Lernkultur an der KHSB. In: Rechenschaftsbericht des Präsidenten, Manuskript (unveröff.).

PONTS (2012): Kurzfassung erster Ergebnisse der Befragung Studierender im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB, abrufbar unter: http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/projektergebnisse/ (Zugriff: 13.4.2015).

PONTS (2014a): Herzlich willkommen beim Projekt PONTS: http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/ (Zugriff: 7.4.2015).

PONTS (2014b): Gender Mainstreaming Strategie: http://www.khsb-berlin.de/forschung/projekte/ponts/gender-mainstreaming/ (Zugriff: 7.4.2015).

PONTS (o.J.): Projekt PONTS im Kurzüberblick, Manuskript (unveröff.).

Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.

Smykalla, Sandra (2014): Beyond diversity? Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 169–182.

Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung der Differenz. Gender Mainstreaming im Kontext von Bildung und Beratung. Wiesbaden.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9, H. 1, S. 8–37.

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1, H. 2, S. 125–151.

Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk-nexus.de (Zugriff: 27.2.2015).