

Sabine MARX¹ (Braunschweig)

Gender und Diversity lehren und lernen – Ein Praxisbericht aus dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen

Zusammenfassung

Was heißt eigentlich genderbewusste Lehre? Der Aufsatz trägt die aktuellen Überlegungen hierzu aus Sicht der Hochschuldidaktik zusammen. Im zweiten Teil werden theoretische Überlegungen sowie praktische Erfahrungen mit der Veranstaltung „Gender & Diversity in der Lehre“ beschrieben, die als Qualifizierung für Lehrende am Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen angeboten wird.

Schlüsselwörter

Feministische Hochschuldidaktik, heimlicher Lehrplan, genderbewusste Lehre, Anna-Experiment

Teaching and Learning Gender and Diversity – Report of the Centre of Expertise in Hochschuldidaktik for Lower Saxony

Abstract

What does gender sensitive teaching actually mean? This paper collects some ongoing considerations to this question from the perspective of academic teaching. The second part presents theoretic thoughts as well as practical experiences concerning the workshop „Gender & Diversity in Academic Teaching“, a continuous education offer from the Centre of Expertise in Hochschuldidaktik for Lower Saxony for university teachers.

Keywords

Gender sensitive teaching, hidden curriculum, Experiment Anne

Das Programm „Weiterbildung in der Hochschullehre“ (*WindH*) des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN)² richtet sich an Lehrende aller niedersächsischen Hochschulen. Es bietet eine breit angelegte hochschuldidaktische Qualifizierung in Form von „Bausteinen“, in der Regel zweitägige Seminare mit Workshopcharakter. Lehrende können sich im Pflichtbereich die Grundlagen des Lehrens und Lernens an der Hochschule aneignen. Ein umfang-

¹ e-Mail: sabine.marx@tu-bs.de

² Informationen zu Konzeption und aktuellen Veranstaltungen
<http://www.tu-braunschweig.de/afh/>

reicher Wahlpflichtbereich bietet die Möglichkeit zur individuellen Profilbildung und greift Jahr für Jahr neue Themen auf, die als zukunftsweisend für Hochschulentwicklung gesehen werden. Zu den einzelnen Bausteinen melden sich Lehrende verschiedener niedersächsischer Hochschulen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund an. Der interdisziplinäre Charakter der Veranstaltungen gehört zum Konzept, da den TeilnehmerInnen Gelegenheit gegeben werden soll, über den Tellerrand der eigenen Fachkultur hinauszublicken und sich disziplinenübergreifend ebenso wie kollegial auszutauschen (vgl. MARX, 2006).

1 Hochschuldidaktik: Shift from Teaching to Learning

Der aktuelle Stand der Hochschuldidaktik lässt sich unter der Überschrift des „Shift from teaching to learning“ zusammenfassen. Dieser Blickwechsel erfordert ein radikales Umdenken und Neugestalten von Lehr/Lernsettings, indem die Studierenden selbst, ihre Vorkenntnisse, Lernstile, ihre Erwartungen und Heterogenitäten in den Mittelpunkt der Bemühungen rücken. Das beinhaltet eine Gestaltung von Lehrsituationen, die sich von traditionellen Vorstellungen des seminaristischen Unterrichts weitgehend entfernt hin zu Werkstattlernen, Projektstudium, problemorientiertem und forschendem Lernen, Mentoring, Coaching u.a.m., ohne die Anforderungen wirksamer Instruktionen sowie die professionelle Gestaltung von Vorlesungen und anderen Formen darbietenden Lehrens aus dem Blick zu verlieren. (WILDT, 2004)

2 Ansätze feministischer Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik als Kind der siebziger Jahre, die im Zuge der Studentenbewegung Innovationen für die Lehre forderte und erreichte, trägt als Erbe (implizite) Bezüge zu Frauenbewegungskontexten mit sich. Hierzu gehören neben der Idee der Chancengleichheit, Praxisorientierung und dem Alltagsbezug von Lerninhalten die adressatenorientierte Bildung sowie handlungsorientierte Ansätze der Vermittlung. In den siebziger und frühen achtziger Jahren wurde im Umfeld entstehender Frauenseminare auch explizit über eine adäquate Didaktik diskutiert. Bis heute basieren viele Inhalte und Methoden der Hochschuldidaktik – wie etwa der Workshopcharakter der Qualifizierungen – auch auf außeruniversitären Entwicklungen und Konzepten. Mit zunehmender Institutionalisierung der Frauenforschung geriet der Bildungsaspekt zugunsten von Wissenschaftlichkeit in den Hintergrund, ‚Frauenseminare‘ passten sich zunehmend den Gepflogenheiten des wissenschaftlichen Mainstreams an. Und auch die Hochschuldidaktik selbst ist weitgehend blind gegenüber der ‚Frauenfrage‘: feministische Hochschuldidaktik ist in der deutschen Wissenschaft nach wie vor kaum (Forschungs-)Thema. Allenfalls bei der Diskussion um monoedukative Studiengänge kann ein breiterer Diskurs resümiert werden.

3 Gender: heimliche Lehrpläne – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Eine der spärlichen Ausnahmen in diesem Feld ist die Untersuchung von Agnes Senganata MÜNST (2002), die mit den Mitteln der teilnehmenden Beobachtung eine ethnographische Studie zum ‚ganz normalen‘ Lehralltag unter Genderaspekten erstellt hat. Sie verglich die Fächer Physik und Informatik (Männeranteil unter den Studierenden jeweils 91%) mit Biologie und Raumplanung (beide jeweils zur Hälfte von Studentinnen und Studenten belegt).

Zwei Ausgangsfragen waren für die Untersuchung zentral: zum einen sollte erforscht werden, ob die Tatsache, dass sich für einige naturwissenschaftliche Fächer (in diesem Fall Physik und Informatik) sehr wenige Frauen entscheiden, für andere dagegen etwa gleich viel Frauen wie Männer (hier Biologie und Raumplanung) mit Unterschieden in der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse korreliert, was Rückschlüsse auf die Motivation für die Studienfachwahl von Frauen erlauben würde. Der andere Fragekomplex galt der Gestaltung von Interaktionen durch die Lehrenden sowie zwischen den Studierenden und möglichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Geschlecht, auch bezogen auf die jeweiligen Fachkulturen. Die gewählte Methode war die ‚ethnographische Beschreibung‘ durch teilnehmende Beobachtung. Hervorzuheben ist dabei, dass es im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Untersuchungen gibt, die sich überhaupt genauer mit Lehr-Lern-Interaktionen an Hochschulen beschäftigen, zumal über einen längeren Zeitraum, was erstaunt angesichts der Brisanz des Themas Lernen und Forderungen nach Qualitätsverbesserungen. Eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung ist zudem, dass der Faktor Geschlecht nicht als unhinterfragbare Voraussetzung des Themas erscheint, sondern vielmehr aufgezeigt wird, wie Geschlecht und Unterschiede entlang von Geschlechterlinien überhaupt erst konstruiert werden.

Zu den Ergebnissen. Die Tatsache, dass es naturwissenschaftliche Fächer gibt, für die sich Frauen nur sehr selten entscheiden, andere für die es etwa die Hälfte ist, entkräftet die alltagsweltliche Annahme, Frauen würden generell ein geringeres Interesse an Natur- und Ingenieurwissenschaft haben. Offenbar hängt die Studienentscheidung der Frauen vielmehr mit den Inhalten und der Organisation des Studiums zusammen. Dennoch lässt sich aus den deutlichen Unterschieden bezogen auf die Formen der didaktischen Vermittlung nicht auf eine höhere Chancengerechtigkeit für Männer und Frauen schlussfolgern. Denn trotz der starken fachkulturellen Unterschieden bei der methodischen Vermittlung (z.B. Physik: die Lehre ist „(...) monoton frontal gestaltet. Kommunikative, interaktive, prozessorientierte und kooperative Lehrmethoden fehlen nahezu völlig“, (MÜNST, 2002, S.53). Dagegen gibt es in der Biologie häufig Gruppenarbeit und in der Raumplanung haben auch eigene gestalterische Arbeiten und starke Praxisbezüge Platz, (MÜNST, 2002, S.46ff), die ein geschlechtsabhängiger Faktor bei der Studienwahl sein dürften, stellt die Untersuchung durchgängig eine Zurücksetzung von Frauen in den Lehrinteraktionen fest.

Die Benachteiligung der Studentinnen spielt sich dabei weniger auf der Oberfläche in Form sexistischer Bemerkungen etc. ab; sie ist vielmehr interaktiv verankert.

Dies förderten die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum zu Tage. So wird bei den Studentinnen von den Unterrichtsrouninen abgewichen, wenn es um Leistungszuerkennung geht. Die Studentinnen werden regelmäßig unterbrochen und übergangen, es findet kaum eine Bezugnahme durch die Lehrenden statt.³ Den männlichen Interaktionspartnern wird dagegen wie selbstverständlich wissenschaftliche bzw. intellektuelle Anerkennung zugeteilt, wenn dies auch nicht alle Kommilitonen betrifft. Dies führt dazu, dass fachliche Kompetenz mit männlichem Geschlecht assoziiert bleibt. Wenn Frauen Aufmerksamkeit zuteil wird, werden sie schneller als ihre Kommilitonen unterbrochen und Inhalte werden eher vorweg genommen, sie werden mit schwierigeren, insbesondere auch fachfernen Fragen konfrontiert, die sie eher als inkompetent erscheinen lassen u.v.a.m. (siehe zusammenfassend dazu: MÜNST, 2002, S.195ff).

Besonders aufschlussreich ist, wie es Münst in ihren akribischen Beobachtungen gelingt, Hochschullehre als Spiel um Hierarchien zu beschreiben. Da wird beispielsweise deutlich, dass sich Studenten in Vorlesungen nicht mit inhaltlichen ‚echten‘ Fragen ins Spiel bringen, sondern dass ihre Fragen dazu dienen, sich bei den Dozenten bekannt zu machen. Ein solches Verhalten ist bei Studentinnen, wenn überhaupt, viel seltener zu beobachten, die sich in diesen Formen von Lehre ohnehin deutlich weniger aktiv beteiligen. Sehr viel häufiger als ihre Kommilitonen beteiligen sich die Studentinnen dagegen in Übungen und Tutorien (Informatik, Physik). Die Studenten verhalten sich während dieser Lehrangebote sehr passiv und ziehen es offenbar vor, sich mit ihren Problemen individuell an den jeweiligen Leiter außerhalb der Lehrveranstaltung zu wenden (MÜNST, 2002, S. 195).

Für Hierarchiebildung in den beobachteten Fächern allgemein gilt: „In allen Studienfächern ist die direkte Auseinandersetzung mit den Fragen und Inhalten der Studierenden ein Indikator für die hierarchisch niedrige Position einer Lehrperson. Oder anders formuliert: für alle Studienfächer gilt, dass der geringe direkte Kontakt mit den Studierenden eine hierarchisch hohe Position anzeigt.“ (MÜNST, 2002, 175f) Die ungleiche Verteilung der knappen Ressource Zeit qua Geschlecht gehört zu den hierarchiebildenden Faktoren und erfolgt im Allgemeinen zugunsten der Studenten. Gleiches gilt für die inhaltliche Darstellung von wissenschaftlichen Leistungen, wo nur auf männliche Personen Bezug genommen wird, das gilt besonders für die Physik, die durch eine Vielzahl an Signalen Studentinnen auch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert noch vermittelt, dass sie sich an einem ‚fremden Ort‘ aufhalten.

Die Frauenforscherin und Hochschuldidaktikerin Sigrid Metz-Göckel bemerkt im Vorwort zu Münsts Buch daher mit fragend ironischem Unterton:

„Dass akademische Lehrveranstaltungen für Studierende der wesentliche Lernort sind, ist nur eine von vielen Illusionen, die die Universität von sich hat und vielleicht die schlechteste nicht, denn immerhin sagt sie aus, dass die Studierenden zu ihrem Wissen kommen, wenn auch anders, als vielleicht gedacht.“ (MÜNST, 2002, S.12)

³ Es handelt sich fast ausschließlich um Dozenten, zumindest die Professorebene betreffend. Auf AssistentInnenebene sind mehr Frauen tätig, auch in der Physik. Die Frauen verteilen ihre Aufmerksamkeit, anders als die Männer, gleichmäßig auf Studenten und Studentinnen.

Hier wird deutlich, dass die Frage nach einer gendersensitiven Didaktik nicht zuletzt eine Herausforderung an die Hochschuldidaktik selbst ist, die nicht bei den Fragen der methodisch-didaktischen Vermittlung stehen bleiben darf, sondern ihr Handlungsfeld um den Bereich Hierarchiebildung und Abbau von Hierarchie erweitern muss. Die Veränderung der Lehrsituation für Frauen – und Männer – erfordert dabei die sorgfältige (wissenschaftliche) Beobachtung und Reflexion im Zusammenwirken der Beteiligten, beispielsweise in Form von hochschuldidaktischer Supervision, ebenso wie Praxisinitiativen. Die Integration von Genderfragen in hochschuldidaktische Qualifizierungen ist dafür sicher unerlässlich. Das heißt, das Geschehen nicht nur als Lehr-Lernveranstaltung zu betrachten, sondern ebenso als Prozess der Herstellung von Beziehungen. Agnes S. Müntz verdanken wir es, dass wir nicht auf Spekulation und ‚Bauchgefühle‘ angewiesen sind, wenn es um die Ungleichbehandlung von Frauen in Lehrinteraktionen geht, sondern auf eine Fülle von Beweismaterial zurückgreifen können.

4 Genderbewusste Lehre: Kriterien

Was beinhaltet gendergerechte Didaktik? Sicher lässt sich diese Frage nicht in Form einer Rezeptsammlung beantworten. Die Beantwortung lässt sich eher als Forschungsprozess beschreiben, an dessen Anfang die Selbsterkundung steht sowie die Frage nach der eigenen Haltung zu den Studierenden, auch qua Geschlecht. Folgen können Selbst- und Fremdbeobachtungen in Lehrsequenzen, Lektüre und Weiterbildung, der Austausch mit KollegInnen und ExpertInnen in Sachen Hochschuldidaktik, die in einen bewussteren Umgang mit dem Themenkomplex in der Lehre münden. Der Gewinn dieses Prozesses ist immer auch eine Anreicherung des didaktischen Repertoires, ganz unabhängig von Geschlecht.

Die wichtigsten Kriterien geschlechtergerechter Lehre lassen sich mit folgenden Punkten zusammenfassen:

- ein wertschätzendes Betreuungskonzept für die Studierenden,
- die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen durch DozentInnen,
- die gleichermaßen anerkennende Haltung gegenüber den Leistungen von Frauen und Männern,
- weniger kontrastierende Vergleiche zwischen Studentinnen und Studenten zugunsten einer stärkeren Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen.

Die Kriterien entsprechen der in der Literatur häufiger zu findenden Auffassung, dass ‚gute Lehre‘, die sich an den Bedarfen, Vorkenntnissen und Potenzialen der Studierenden orientiert, ‚automatisch‘ zu Geschlechtergerechtigkeit führt. So einleuchtend dieses Argument unter didaktischer Perspektive auch sein mag – und so wünschenswert seine Berücksichtigung für *beide* Geschlechter –, so wenig kann es meines Erachtens gerade im Hinblick auf den Umgang mit Genderfragen – ebenso wie mit anderen hierarchisierenden Faktoren wie Ethnizität und Klasse – als ausreichend gelten. Denn wie Müntz gezeigt hat, ist die Lehre selbst bis dato ein Spiel mit Hierarchie. Daher möchte ich obige Spiegelstriche ergänzen:

- eine Reflexion von Fachkulturen, Förderung von Transparenz hinsichtlich Geschlechterhierarchie,
- Bereitstellen von hochschuldidaktischer Qualifizierung und Supervision unter Genderperspektive,
- die Förderung von Frauennetzwerken,
- aktive Unterstützung von Frauen bei der Karriereplanung durch Mentoring u.a.,
- Diskussion mit KollegInnen über Bewertungskriterien,
- Maßnahmen zur Organisationsentwicklung unter Einbezug von Gender und Diversity,⁴ alles im
- Hinblick auf ein frauenförderliches Klima am Fachbereich, in der Organisation Hochschule.

5 Gender und Diversity: Ein Praxisbericht

Ausgangsidee der Veranstaltung war es, Lehrenden die Gelegenheit zu geben, die gegenwärtige Diskussion um Gender und Diversity in ihren Grundlagen kennen zu lernen und auf die eigene Lehre zu beziehen. Zum Rahmen: Die Veranstaltung „Gender und Diversity in der Lehre“ wurde im Jahr 2005 erstmals angeboten. Der Baustein greift bereits im Titel die Diskussion um *Diversity* auf, mit der in den vergangenen Jahren das Thema Gender eine konzeptionelle Erweiterung erfahren hat (siehe z.B. KOALL, 2001). Bezogen auf Hochschullehre ist die Relevanz des Bereichs noch kaum erkannt worden. Dabei stellt der steigende Anteil ausländischer Studierender, die prognostizierte Altersneuverteilung in der Bevölkerung, die Neuordnung familiärer Verhältnisse im Verbund mit einem erweiterten Kulturbegriff Lehrende vor Herausforderungen, denen mit den traditionellen Mitteln fachkultureller Gepflogenheiten („Lernziel Homogenität“) nur höchst unzureichend begegnet werden kann. Dies gilt umso mehr, wenn der Anspruch existiert, Hochschulbildung „für alle“ zu gestalten und „die besten Köpfe“ zu gewinnen.

Hier setzt die Idee von *Diversity* an: *Diversity* meint Vielfalt in dem Sinne, dass Unterschiede entlang von Kultur, Alter, sexueller Orientierung, Klasse, Geschlecht usw. nicht genuin als Verhältnis von Dominanz und Abweichung, Peripherie und Zentrum zu betrachten sind, sondern als Nebeneinander und Möglichkeit zur Gestaltung von Miteinander. Das inhaltliche Potenzial einer solchen Betrachtungsweise ist in den meisten Fachdisziplinen erst in Ansätzen erkannt worden: Stadtplanung und Architektur stehen beispielsweise vor der Herausforderung, veränderte demographische Bedingungen und Lebensstilbedarfe planerisch zu gestalten; die Pflegewissenschaften thematisieren Interkulturalität, da die wachsende Zahl ausländischer PatientInnen neue Konzepte erfordert; IngenieurInnen fragen

⁴ Den Ansatz, Gendermainstreaming durch Gendertraining „top down“, also für die Zielgruppe Hochschulleitung, zu verstärken verfolgte die Tagung „gender konsequent“ an der TU Braunschweig; siehe BORCHARD, DOETSCH & NEUMANN, 2005.

sich, wie das frauengerechte Auto aussehen könnte; InformatikerInnen entwickeln zusammen mit Medienfachleuten Informationssysteme für blinde Menschen usw.

Der Begriff Diversity enthält ebenso die Geschichte von Segregation und Unterdrückung entlang von Unterscheidungen, sei es aufgrund von Geschlechts- oder Kulturzugehörigkeit, Hautfarbe, Alter oder Behinderung. Eine positive Sicht auf das Potenzial von Diversität erschließt sich nur im Wissen um die Wirkungsweisen von Ausgrenzung und Stigmatisierung bis hin zu Gewalt aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, Religion, u.a.m.. Bezogen auf den Genderbegriff enthält Diversity die Dimension der „Auflösung“ von Geschlechterstereotypen, da andere Unterscheidungen ebenso in den Fokus gerückt werden und so tendenziell zur Relativierung der Bedeutungsmächtigkeit von Genderzuschreibungen beitragen können. Die Idee, Unterschiedlichkeiten von Menschen als Potenzial zu betrachten („Empowerment“) und nicht allein unter der Perspektive von Entrechtung und Ausbeutung, wurzelt in den amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen, insbesondere auch der Schwarzen (Frauen)Bewegung.⁵

Mittlerweile taucht das entsprechende Ideengut in höchst unterschiedlicher Gestalt auf, so dass beispielsweise auch in Unternehmen von *Diversity Management* gesprochen wird. *Managing Diversity* geschieht in unterschiedlichen Formen und Kontexten. So kann sowohl „top-down“ als auch „bottom-up“ das jeweilige Thema aufgegriffen werden. Verschiedene Unternehmen sind mit entsprechenden Programmen befasst und „verordnen“ ihren MitarbeiterInnen entsprechende Weiterbildungen.⁶ Durchaus kritisch zu sehen ist dabei die Tatsache, dass in ökonomischen Kontexten *Diversity* vor allem unter der Überschrift von Effizienz erscheint – damit ist der Zusammenprall zwischen Unternehmensidentität und kapitalistischem Konsens mit gesellschaftskritischen Ansätzen, die auch Worte wie Unterdrückung und Emanzipation in ihrem Gepäck mit sich tragen, gewissermaßen vorgezeichnet. Daher muss vor einer euphemistischen Übernahme der *Diversity*-Idee unabhängig vom jeweiligen Kontext gewarnt werden. Dies gilt besonders für die Hochschulen mit ihrem durch öffentliche Interessen bestimmten Bildungsauftrag.

5.1 Der Workshop: Erfahrungen

Im Frühjahr 2005 traf sich eine interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von zwölf Lehrenden, zehn Frauen und zwei Männern. Im Folgenden werde ich konzeptionelle Überlegungen darlegen, den Ablauf des Workshops schildern und einige Folgerungen anschließen. Im Idealfall setzen sich Gendertrainings aus gleich vielen Frauen und Männern zusammen. In der Anmeldung wird häufig bereits darauf geachtet, dass sich eine Frau und ein Mann gemeinsam anmelden, denn – paradoxe Welt – sonst ist der Frauenanteil in Gendertrainings üblicherweise viel

⁵ Siehe z.B. LORDE, 1987: „Vom kreativen Nutzen der Verschiedenheit“. Lorde macht dabei deutlich, dass sich erlebter Rassismus und Sexismus nicht „einfach“ in kreative Verschiedenheit verwandeln lässt. (S. 4f)

⁶ Zu einem Überblick siehe BELINSZKI, HANSEN & MÜLLER, 2003. In dem Band werden Erfahrungen aus den USA referiert, es finden sich ebenso eine Reihe von best practice-Beispielen aus Deutschland.

höher als der der Männer, obwohl doch nicht zuletzt für Letztere die Trainings konzipiert wurden. Im Beispielseminar, von dem ich hier berichte, also im freien Anmeldeverfahren, hatten sich so auch deutlich mehr Frauen als Männer angemeldet. Aus organisatorischen und thematischen Gründen wurde bei dieser Veranstaltung das „Missverhältnis“ erlaubt. (Interessanterweise melden sich auch zu interkulturellen Trainings im Allgemeinen mehr Frauen als Männer an)

Die Workshops des *WindH*-Programms sind handlungsorientiert konzipiert, d.h. es geht nicht um reine Wissensvermittlung, sondern es besteht in unterschiedlichen Formen Gelegenheit, Lernerfahrungen zu machen und den Transfer auf eigene Lehrsituationen zu leisten. So erleben sich die Lehrenden immer wieder in der Rolle von Lernenden. Ebenso soll in die Informationsphasen der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Diskussion einfließen, um eine möglichst enge Verbindung von Forschung und Lehre herzustellen.

Um das Thema adäquat umsetzen zu können, entschieden wir uns zum Team-teaching: Ich gewann als Co-Trainer Dr. Ali Fahti⁷. Aufgrund der verschiedenen experimentellen Faktoren, die insgesamt eine hohe Herausforderung in der Umsetzung darstellten, entschieden wir uns für eine Zweiteilung des Programms: erster Tag „Inter/Kultur-Diversity“, zweiter Tag „Gender“. Die Teilnehmenden sollten auf diesem Wege die Möglichkeit erhalten, sich mit mindestens zwei zentralen Merkmalen von Differenz zu befassen: der Unterscheidung qua (ethnisch definierter) Kultur sowie der Unterscheidung qua Geschlecht.

5.1.1 Ziele des Workshops

- Grundlagen von Gender Mainstreaming und Diversity kennen lernen
- einen Einblick in die Funktionsweise von Gendertrainings und interkulturellen Trainings erhalten
- erste Transferideen im Hinblick auf die eigene Lehre entwickeln

5.1.2 Überblick zum ersten Tag: Inter/Kultur und Diversity-Training

Ablauf

- *Eingangsrunde*: „Geschichte meines Namens“
- *Selbsterfahrungsorientierte Übung mit anschließender Auswertung*: „Albatros-Insel“
- *Theoretische Inputs*: Das „Eisbergmodell der Kommunikation“, „Die kulturelle Brille“

⁷ Ali Fathi, Dr. phil., lehrte vor seiner Flucht 1984 in die Bundesrepublik Deutschland an der Teheraner Universität Recht und Politik. Dissertation zum Thema „die bundesrepublikanische Einwanderungspraxis im europäischen Vergleich mit Großbritannien und Frankreich“. Langjähriges politisches Engagement im MigrantInnen- und Flüchtlingsbereich. Seit 1994 Beratungs- und Trainingstätigkeit zu Interkultureller Kompetenz, Demokratieerziehung und Menschenrechten.

- *Transfer*: Beispiele aus der eigenen Lehre mit interkulturellem Hintergrund, Diskussion

Anmerkungen zum ersten Tag

Wir begannen den Tag mit einer Gesprächsrunde zum gegenseitigen Kennenlernen, die unter der Überschrift „Die Geschichte meines Namens“ stand. Namensgeschichten sind häufiger Bestandteil selbsterfahrungsorientierten Lernens, da Namen aussagekräftig sind bezogen auf Biographie und Identität. Ungewöhnlicher ist die Perspektive der Interkulturalität und in der Tat war es ausgesprochen spannend, unter diesem Blickwinkel die verschiedenen Lebensgeschichten zu hören und sich auf diese Weise einander vorzustellen und einen Blick hinter die jeweilige Kulisse des Namens zu werfen. Auch äußere Assoziationen mit Namen spielen dabei eine Rolle: Die Leserin/der Leser kann dies erproben, indem sie/er einmal eigene Assoziationen zum Vornamen „Ali“ abrufen... Meine Geschichte mit dem Vornamen „Sabine“ führt mitten in die fünfziger Jahre des Nachkriegsdeutschlands und die Bemühungen von Müttern um Modernität, so dass Sabine in dieser Zeit einer der häufigsten Vornamen wurde. Auf diese Weise entstand eine ausführliche Runde, die deutlich länger ausfiel als in vielen anderen *WindH-Workshops*.

Bei der darauf folgenden Übung mit dem Namen „Besuch auf der Insel Albatros“⁸ handelt es sich um eine Übung aus dem Spektrum interkultureller Trainings mit dem Ziel des Hinterfragens kultureller Sehgewohnheiten, die verschiedene Dimensionen berühren kann: Umgang mit dem Fremden, Reflexion unbewusster Wahrnehmungsgewohnheiten, Begegnung mit eigenen Vorurteilen u.a.m.. In dieser Übung sollen sich die Teilnehmenden vorstellen, zu Besuch in einer fremden Kultur zu sein – eben auf der Albatros-Insel. Sie verstehen die Sprache des dort lebenden Volkes nicht, werden von den BewohnerInnen jedoch freundlich empfangen und können dort fremde Riten und Gewohnheiten beobachten. Das Trainerpaar, eine Frau und ein Mann, begeben sich bei dieser Übung zunächst vor die Tür und kommen nach kurzer Zeit in „verwandelter“ Rolle – als Mitglieder des Albatros-Volkes – wieder auf die Bühne des Workshops. Sie tun allerhand schwer verständliche Dinge, so folgt die Frau zum Beispiel dem Mann stets mit einigen Schritten Abstand, später kniet sie neben ihm und bietet ihm Erdnüsse zum Verzehr an, er isst die Erdnüsse genüsslich, reicht sie dann an sie weiter usw. usf.

Aufgabe der Teilnehmenden ist es im Anschluss, nach erneuter „Verwandlung“ des Leitungsteams, zu beschreiben, was sie erlebt haben. Außerdem sollen sie kurz begründen, ob sie sich vorstellen können, auf der Albatros-Insel zu leben. In der Regel dürften die Interpretationen darauf hinauslaufen, dass bei den Menschen auf Albatros die Frauen unterdrückt werden und nicht die gleichen Rechte haben wie die Männer: sie gehen hinter den Männern her, dürfen nicht auf Stühlen sitzen, müssen nach den Männern essen etc. Im weiteren Verlauf der Übung erhalten die Teilnehmenden Informationen zur Kultur der Menschen auf Albatros: dort genießen die Frauen hohes Ansehen und haben deshalb besondere Privilegien; um sie zu

⁸ Vgl. *The Albatross*, entwickelt von Theodore GOCHENOUR an der School für International Training, USA, nachzulesen in ULRICH, 2002, S. 125ff.

schützen müssen die Männer immer einige Schritte vor ihnen hergehen, sie müssen alle Speisen vorkosten, nur Frauen haben das Recht, auf der Erde zu sitzen u.a.m.

Da ich diese Übung vorher noch nicht ausprobiert hatte, war es für mich interessant, sie „am eigenen Leib“ zu erfahren, auch in ihrer Problematik. Denn sie arbeitet sehr stark mit Klischees, die zum Zwecke des Trainings lediglich umgedreht werden; zudem ist es auch in Vorkenntnis der zugrunde liegenden Geschichte eine durchaus zwiespältige Herausforderung, hinter dem Trainerkollegen herzugehen, neben ihm zu knien usw., da mir natürlich klar war, dass die bei den Teilnehmenden produzierten Bilder wahrscheinlich auf eine deutliche Unterdrückung von Frauen auf der Insel hinwiesen. Ich empfand die Übung daher als ambivalent: so war sie offensichtlich geeignet, die Konstruiertheit kultureller Sehgewohnheiten erlebbar zu machen (beispielsweise auch das Klischee der ubiquitären Unterdrückung von Frauen in „arabischen“ Gesellschaften); zweifelhaft bleibt jedoch, ob die mittransportierten Geschlechterstereotypen sich durch Verkehrung „auflösen“ lassen. Im Publikum war angesichts dieser Übung jedenfalls ein Unbehagen festzustellen und einige der Teilnehmerinnen kritisierten die Anlage der Übung im Anschluss deutlich.

Während der anschließenden Diskussion zum Transfer auf die eigene Lehre bestand Gelegenheit, die eingeübte Flexibilität in der Handhabung von Deutungsmustern anzuwenden. Das eingebrachte Beispiel aus dem Teilnehmerkreis handelte von der Sprechstunde eines Lehrenden, wo die „türkisch“ wirkende Studentin in Begleitung ihres Bruders erschien. Ohne näher den Kontext zu kennen, entspann sich entlang des Beispiels eine aufschlussreiche Diskussion, die von eigenen Werthaltungen und Phantasien handelte: Sollte es erlaubt sein, dass die junge Frau ihren Bruder mitbringt? Was wollte der Bruder dort eigentlich, aufpassen? Muss der Lehrende die Studentin vielleicht vor ihrem Bruder und ihrer Familie schützen? Wie wäre es, wenn eine „deutsch“ aussehende Studentin in Begleitung in die Sprechstunde käme? Welche Regeln wende ich bisher in Bezug auf meine Sprechstunden an, wer darf wann zu wie vielen auftauchen? Wie unterscheidet sich mein Regelwerk möglicherweise, je nachdem, ob es sich um deutsche oder ausländische Studierende handelt? Hier wie im Seminar geht es dabei nicht darum, das Beispiel im Sinne einer „richtigen Lösung“ zu bearbeiten, sondern frageartig die sich anschließende Diskussion zu dokumentieren, denn diese war mindestens so aufschlussreich wie die nach dem „richtigen“ Umgang mit ausländischen Studentinnen, die zunächst im Raum gestanden hatte.

Diversity-Training: Blickwechsel vom Objekt zum Subjekt

Dieser Blickwechsel weg von der Sicht auf die Studierenden als zu unterrichtende Objekte hin zur Sicht auf eigene Haltungen und erlernte Sehweisen war vermutlich das eigentliche Lernergebnis an diesem Nachmittag. Im Untergrund des Geschehens, also unter der Wasseroberfläche des „Eisbergs“ Kultur, begannen allmählich feste Bilder und lieb gewonnene Ansichten ins Wanken zu geraten. Für Momente schien es mir, als könnte man/frau den Boden unter den Füßen verlieren, ein untergründiges, emotional gefärbtes Geschehen, während an der Oberfläche um einen rationalen Zugang zur Thematik gerungen wurde. Möglicherweise war dies ein Grund dafür, dass die TeilnehmerInnen den Tag mit einem gewissen Unbehagen

abschlossen, wie die Feedbackrunde am Abend ergab. Mir ist dabei exemplarisch klar geworden, dass gerade auch das Thema Inter/Kultur nicht nur „gute Gefühle“ hervorruft, sondern ebenso einen großen Bereich an Verunsicherung und Abwehr (ver)birgt, also auch viele „negative Gefühle“ mit sich bringen kann, wobei hier untergründig sicher auch die Täter-Opfer-Thematik eine Rolle spielt.

5.1.3 Der zweite Tag: Gender und Gender-Training

Ablauf

- *Vortrag mit Diskussion:* Frauen in der Wissenschaft (Zahlen und Fakten)
- *Vortrag mit Diskussion:* Die Studie von A. Müntz: Ergebnisse der Hochschulforschung zur Herstellung von Geschlechterungleichheit in Lehr-/Lerninteraktionen
- *Selbsterfahrungsorientierte Übung mit anschließender Auswertung:* Das „Anna-Experiment“
- *Abschlussdiskussion und Seminauswertung*

Anmerkungen zum zweiten Tag

Am Vormittag des zweiten Tages wurden unter anderem Statistiken zur Situation von Frauen in der Wissenschaft vorgestellt. Hier war es interessant, dass die meisten der Anwesenden wenig konkrete Kenntnisse vom Zahlenverhältnis von Frauen in der Wissenschaft hatten, zumal im europäischen Maßstab. In der Diskussion war es daher auch besonders interessant, das „gefühlte“ Verhältnis mit dem tatsächlichen zu vergleichen. Dieses ist offensichtlich – sicher auch nach Fächern verschieden – besser als das tatsächliche, denn bei einer Quote von derzeit um die 15 Prozent Frauen unter den ProfessorInnen kann ja kaum von einer substantiellen Verbesserung im Vergleich zu „früher“ gesprochen werden. Dieses Gerade-Rücken der Sichtweise war an dieser Stelle des Workshops wesentlich für den weiteren Erwerb von Gender-Kompetenz.

Der zweite informatorische Beitrag war der Studie von Agnes S. Müntz gewidmet und stellte die Ergebnisse ihrer Beobachtungen von Interaktionsprozessen in Lehrsituationen vor, auf die ich oben näher eingegangen bin. Die Untersuchung weist für die beobachteten Fächer überzeugend nach, dass und wie Studentinnen systematisch benachteiligt werden. Die Diskussion galt der Frage, wie genau diese Benachteiligung „funktioniert“, da daraus wertvolle Anregungen für eine andere Gestaltung von Lehrsituationen gewonnen werden können. Die wesentlichen Ergebnisse der Studie ebenso wie entsprechende Folgerungen sind in diesem Band nachzulesen. Es sollte im Workshop nicht bei einer theoretischen Reflexion von Handlungsoptionen bleiben, sondern vielmehr war es das Ziel, auch eigenen unbewussten Programmierungen in Bezug auf Gender auf die Spur zu kommen. Als Einstieg dazu diente die folgende Übung, die auf einem wissenschaftlichen Experiment basiert.

5.2 Das „Anna-Experiment“ im Workshop⁹

Das „Anna-Experiment“ wurde von der amerikanischen Psychologin Marina HORNER (1965) entwickelt. In einer für Gender-Trainings geeigneten Variante wird geschlechtshomogenen Frauen- und Männergruppen dabei folgender Text vorgelegt:

„Anna¹⁰ ist Medizinstudentin. Sie und Ihr Freund Karl mussten gerade eine wichtige Prüfung ablegen. Nun werden die Ergebnisse im Aushang bekannt gegeben. Mit den anderen Studentinnen und Studenten drängeln sich auch Anna und Karl um den Aushang. Daraus ist ersichtlich, dass Anna als Kursbeste benotet wurde.“

Die dazugehörige Arbeitsanweisung lautet:

Nehmen Sie sich ein paar Minuten. Denken Sie sich zu Anna eine kurze weiterführende Geschichte aus. Welche Dialoge entstehen?

Wie geht es jetzt in Ihrer Phantasie weiter?

Colette DOWLING referiert Ergebnisse des Experiments in ihrem 1987 veröffentlichten Buch „Der Cinderella-Komplex“. Die Ergebnisse bei den Frauen fasst sie folgendermaßen zusammen:

„Sie prophezeiten Anna fast nur Unglück und Katastrophen: Der Freund verlässt sie; die Kommilitoninnen halten sie für eine Streberin; ein Benotungsfehler wird aufgedeckt; bei den restlichen Prüfungen fällt Anna durch; sie wird zwar eine erfolgreiche Ärztin, erfährt aber Rückschläge im Privatleben; sie wird depressiv und verzweifelt; (...)“ (DOWLING, 2001, S.176)

Dagegen die Ergebnisse bei den Männern:

„Seine Entwicklung geht geradlinig weiter; er schließt das Studium zügig ab, findet eine Assistentenstelle und wird ein erfolgreicher Arzt; etc.“ (DOWLING, 2001, S.176)

Cheryl BENARD und Edit SCHLAFFER, zwei österreichische Soziologinnen, wiederholten 1988 das Experiment mit Studentinnen in Österreich. Ihre Ergebnisse:

„Anna feiert ihre Prüfung nicht, wertet deren Bedeutung ab, spielt das Ergebnis herunter, es sei alles nur Glück gewesen, sie bleibt die Beste und entwickelt Angst, ihren Freund zu verlieren, sie bekommt ein Kind und bricht das Studium ab, sie hilft ihrem Freund, er übernimmt die Praxis des Schwiegervaters, sie arbeitet als Sprechstundenhilfe mit, usw. In 31% der Geschichten wird Anna ungeplant schwanger, in keiner einzigen Geschichte war von einem Zwang oder einer Drohung Karls die Rede (...)“ (BENARD & SCHLAFFER, 1989)

Werden die in der Forschung dokumentierten Ergebnisse nebeneinander gestellt, sind durchaus Unterschiede und Entwicklungen bezüglich des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern von 1965 bis 1988 festzustellen. Es scheint, als seien in dieser Zeitspanne die Strategien der Männer subtiler geworden, Frauen in ihrer beruflichen Entwicklung zu beeinflussen, um nicht zu sagen: zu behindern. BARZ

⁹ Die Übung ist entnommen aus: BURBACH & SCHLOTTAU, 2001, S.172ff; siehe zu Gender-Trainings: BLICKHÄUSER & BARGEN, 2003.

¹⁰ Für die Männer, die am Experiment teilnehmen, heißt die Hauptperson Karl.

(2001) kommentiert die Ergebnisse mit den Worten: „Sie (die Studentinnen, S.M.) haben Angst, dass am Schluss nichts bleibt: weder Karl noch die Ärztinnenlaufbahn.“

Das Anna-Experiment wurde im Workshop durchgeführt in zwei Frauen- und einer Männergruppe. Die Übung schien sehr inspirierend zu sein und förderte interessantes Geschichtenmaterial zutage. Die Ergebnisse aus dem Workshop sollen hier nicht ausführlich dokumentiert werden. Es war jedoch auffällig, wie stark immer noch die Annahmen sind, dass Frauenkarrieren eher durch den Spagat zwischen Familie und Beruf und tendenziell Misserfolg geprägt sind. Die akademisch gebildete und im Umgang mit Vorurteilen vermutlich relativ reflektierte Gruppe der Hochschullehrenden unterschied sich hier offenbar nicht wesentlich von den oben zitierten studentischen Gruppen. Wenn auch deutlich ironisch (ein Teilnehmer sagte, er hätte sich in seiner Phantasieproduktion an Seifenopern orientiert), trat schließlich bei den Männern ein „berühmter Chefarzt“ in Erscheinung, der sich von seiner Frau trennt und mit der Sprechstundenhilfe eine Beziehung eingeht, während die einzige erfolgreiche „Anna“, die Ärztin geworden war, Trennung von ihrem Freund, eine spätere Scheidung u.ä. hinnehmen musste.

Männer wie Frauen in den jeweiligen Versuchsgruppen hatten sich laut Selbstauskunft bemüht, nah an der heutigen Wirklichkeit zu bleiben. So war den Männern der Versuchsgruppe bewusst, dass sie sich mit ihrer Aufgabenlösung vom Ideal der Emanzipation deutlich entfernt hatten, sie sagten jedoch, sie hätten „realistisch“ sein wollen (und vielleicht auch nicht zu „brav“ in der Versuchssituation, also den Frauen auch etwas Zündstoff für die Diskussion liefern). Ähnlich wollten die Frauen in den Versuchsgruppen die nach wie vor existierende Problematik, als Frau unter herrschenden Bedingungen Erfolg zu haben, möglichst wirklichkeitsgetreu niederschreiben. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die hoch qualifizierten Frauen wie Männer im Workshop kaum eine positive „Anna“-Vision erfolgreicher Frauen produzierten, während es den Männern – wenn auch sehr klischeehaft – im Falle von „Karl“ nicht schwer zu fallen schien. Soweit aufgrund dieses Mini-Experiments überhaupt eine Schlussfolgerung möglich und erlaubt ist, inwiefern sich von 1988 bis 2005 wiederum etwas geändert hat im Verhältnis der Geschlechter zueinander, könnte sich im Anschluss an die Workshop-Erfahrung vermuten lassen, dass das Miteinander von Frauen und Männern „spielerischer“ geworden ist und dass dabei auch die Meta-Ebene der Kommunikation stärker mit einbezogen wird, als Spiel mit Stereotypen, ironischen Distanzierungen und einem subtilen Kräfte-Messen.

Einige der Teilnehmerinnen, die anwesend waren, fanden das Experiment so inspirierend, dass sie beschlossen, es in ihrem Kontext – hier die Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven – zu wiederholen.¹¹

¹¹ Die Ergebnisse sind nachzulesen in CURDES, MARX, SCHLEIER & WIESNER, 2007.

6 Literatur

- Barz**, Monika (2001). „Experiment Anne“. In: Burbach & Schlottau (Hrsg.). aaO, S.172-177.
- Belinszki**, Eszter, **Hansen**, Katrin & **Müller**, Ursula (Hrsg.) (2003). Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld, Münster: LIT-Verlag.
- Bernard**, Cheryl & **Schlaffer**, Edit (1989). Rückwärts und auf Stöckelschuhen ... können Frauen so viel wie Männer, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Blickhäuser**, Angelika & **Bargen**, Henning von (2003). Gendertraining für Hochschulleitungen im Rahmen der Fachtagung *gender konsequent* am 30. Mai 2003 in Braunschweig. In: Borchard, Doetsch & Neumann (Hrsg.). aaO, S. 88-110.
- Borchard**, Christiane, **Doetsch**, Brigitte & **Neumann**, Karl (Hrsg.) (2005). Der Zeit einen Schritt voraus: gender konsequent. Qualitätssteigerung der Hochschulentwicklung durch Gender Mainstreaming, LIT-Verlag, Münster.
- Burbach**, Christiane & **Schlottau**, Heike (Hrsg.) (2001). Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Curdes**, Beate, **Marx**, Sabine, **Schleier**, Ulrike & **Wiesner**, Heike (2007). Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Dowling**, Colette (1987). Der Cinderella-Komplex. Frankfurt / Main: Fischer.
- Koall**, Iris (2001). Managing Gender & Diversity. Von der Homogenität zur Heterogenität in der Organisation der Unternehmung, Münster: LIT-Verlag.
- Lorde**, Audre (1987). Vom kreativen Nutzen der Verschiedenheit, Interview mit Marion Kraft. In: Tarantel. Frauenzeitung, Nr. 22/23, 4.Jg. 1987, Bielefeld, S. 4-5.
- Marx**, Sabine (2006). Neue Wege in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Das Konzept des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen. In: Berendt, B., Voss, H-P. & Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe.
- Münst**, Agnes Senganata (2002). Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz-Deutscher Studien Verlag.
- Ulrich**, Susanne (2006), Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung, Gütersloh: Bertelsmann.
- Wildt**, Johannes (2002). Vom Lehren zum Lernen. Thesen zum Wandel von Lernkulturen in modularisierten Studiengängen. In: Berendt, B., Voss, H-P. & Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe.

Autorin



Dr. Sabine MARX, Dipl.-Soz. || Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen || Technische Universität Braunschweig
|| Ansprechpartnerin für: Weiterbildung in der Hochschullehre (WindH); Netzwerk Hochschuldidaktik Niedersachsen; Personalentwicklung für Hochschullehrende; Genderaspekte in der Lehre

<http://www.tu-braunschweig.de/khn>

sabine.marx@tu-braunschweig