

# UMGANG MIT VIELFALT | Hochschuldidaktische Anforderungen

Sandra Smykalla

**Zusammenfassung** | Der Beitrag analysiert die Diskursivierung von Vielfalt im Kontext hochschuldidaktischer Vorhaben. In kritischer Reflexion der Praxis von zielgruppenspezifischen Angeboten für Studierende werden Anforderungen an diversitätsorientierte Strategien formuliert. Perspektiven für fachliche und methodische Anschlussstellen der SaGE-Fächer werden in Bezug auf den Wandel einer Lehr-Lernkultur skizziert.

**Abstract** | This article analyses the discursivisation of diversity in the context of university didactics. In a critical reflection of target group-specific offers for students the author presents requirements for diversity-oriented strategies. Perspectives for the professional and methodical development of disciplines related to social work, health and education are outlined, in particular considering a change of teaching and learning culture.

**Schlüsselwörter** ► Hochschule ► Didaktik ► soziale Berufe ► Gender Mainstreaming ► Diversity

**Einleitung** | Wie viele Menschen religiöse, nationale, kulturelle, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Bedrohung wahrnehmen, wurde jüngst durch die Demonstrationen der sogenannten Pegida-Bewegung und der Bildungsplangegnerinnen und -gegner in Baden-Württemberg deutlich. In diskriminierenden Parolen auf Demonstrationen wurden alltagsrassistische, sexistische und homophobe Einstellungen sichtbar, die wissenschaftliche Studien bereits seit Längerem nachweisen.<sup>1</sup> Völlig anders lesen sich dagegen die aktuellen Leitbilder und Programme an Hochschulen, die Vielfalt als eine Bereicherung deklarieren: Unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Motivationen, Interessen sowie soziale und kulturelle Herkünfte

1 Das Projekt zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld untersuchte zwischen 2002 bis 2012 über einen Zeitraum von 10 Jahren Fragen, wie Menschen unterschiedlicher sozialer, religiöser und ethnischer Herkunft mit ihren verschiedenen Lebensstilen in dieser Gesellschaft leben, Anerkennung erfahren oder aber feindseligen Mentalitäten ausgesetzt sind.

seien wertzuschätzende Charakteristika einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft. Durch den Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurden beispielsweise mit Bezug auf den demographischen Wandel und den Fachkräftemangel zahlreiche Vorhaben gefördert, mit denen Maßnahmen zur Verbesserung der Zulassungsbedingungen, zur Studiengangs- und Modulentwicklung und zur Qualitätssicherung in der Lehre entwickelt werden.

Die Formel „der Heterogenität der Studierenden gerecht werden“ hat sich im Kontext hochschulpolitischer Reformbemühungen als eine prominente Querschnittsaufgabe etabliert, die Vielfalt als Chance in den Blick nimmt. So schreibt bezeichnenderweise das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) im Gesamtbericht seiner Studierendenbefragung QUEST, den positiven Tenor aufgreifend: „Anders als in einer defizitorientierten Herangehensweise an den Umgang mit Vielfalt ist die zentrale Frage für uns nicht: Wie kann die Hochschule die Unterschiede einer immer vielfältigeren Studierendenschaft ausgleichen? Stattdessen fragen wir: Wie können Hochschulen die in ihrer diversen Studierendenschaft schlummernden Potenziale so ausschöpfen, dass eine Bereicherung für die Hochschule erreicht wird“ (Berthold; Leichsenring ohne Jahr, S. 7)

Vor dem Hintergrund dieses sich polarisierenden gesellschaftspolitischen Diskurses um Vielfalt als Bedrohung oder Chance werden in diesem Beitrag konzeptionelle Überlegungen angestellt, wie sich hochschuldidaktische Interventionen genderreflektiert – und damit machtkritisch – gestalten lassen. Das Augenmerk liegt auf den Herausforderungen, die sich den Studiengängen der Sozialen Arbeit, Gesundheit und Erziehung, den sogenannten SaGE-Fächern, stellen. Ausgehend von ihrem disziplinären Selbstverständnis als Handlungswissenschaften und dem ihrer Profession inhärenten Ziel der sozialen Gerechtigkeit werden Ansatzpunkte für fachliche Verknüpfungen in Bezug auf die Bedeutung der Ressourcenorientierung aufgezeigt.

**Lesarten von Diversität im hochschuldidaktischen Diskurs: Der Zielgruppe gerecht werden** | Stellvertretend für die aktuellen Reform-

2010 stimmten 49,4 Prozent der Befragten der Aussage zu „In Deutschland leben zu viele Ausländer“ und 38,9 Prozent der Aussage „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (IKG 2011).

bestrebungen zur „Öffnung der Hochschule“, zu mehr „Durchlässigkeit“ und „Studierbarkeit“ sei anhand der „Charta guter Lehre“ des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft der konstatierte Handlungsbedarf im Bereich der Hochschullehre aufgezeigt. Die Charta greift die Diversität der Studierenden als „Ausgangslage“ an Hochschulen prominent auf und formuliert diese in Bezug auf das Handlungsfeld „Lehren – Lernen – Prüfen“ aus: „Eine zentrale Herausforderung für die Lehrenden bei der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements besteht darin, der zunehmenden Diversität der Studierenden (unterschiedliche Lernstile, Bildungsbiografien, kulturelle und soziale Herkunft) zu begegnen. Gute Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Heterogenität der Studierenden in die Gestaltung der Lehre konstruktiv einbringt und die Studierenden den Mehrwert der Arbeit in divers zusammengesetzten Teams erfahren lässt“ (Jorzik 2013, S.15).

Aufgrund der „vielfältigeren und komplexeren Bedarfslagen“ wird neben dem erhöhten Bedarf an Beratung und Betreuung für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen in der Charta empfohlen: „Bevorzugt sollten solche Lehr-/Lernmethoden eingesetzt werden, die der Diversität gerecht werden, also unterschiedlichste Lernvoraussetzungen berücksichtigen und möglichst alle Studierenden einbinden und deren Zusammenarbeit fördern. Systematisches Feedback seitens der Lehrenden, aber auch der Studierenden untereinander (*peer feedback*) ist ein wichtiges Gestaltungselement“ (Jorzik 2013, S. 25).

Was sich in diesen Empfehlungen ausdrückt, ist der mit dem Bologna-Prozess vorangetriebene „Shift from teaching to learning“, der mit einer Studierendenzentrierung und Kompetenzorientierung einhergeht und einen Wandel der hochschulischen Lehr-Lernkultur anstrebt. Hinter dem Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen steht eine Hinwendung zum Verständnis vom Lehren als Lernbegleitung. Lehrende werden zu didaktischen Moderatorinnen und Moderatoren von Lernprozessen der Studierenden. Der Ansatz des selbstregulierten Lernens zielt auf die Ermöglichung von Lernen statt auf eine fachliche Instruktion durch Lehrende. Dieses Umdenken fordert beide Seiten, Studierende und Lehrende, heraus, sich in Bezug auf den Lernprozess in ihren Zuständigkeiten und Kompetenzen zu positionieren. Es adressiert zudem die Hochschule als Organisation, ihre Lehr-Lernkultur zu

überdenken und partizipativ so zu verändern, so dass sie für alle ihre Angehörigen eine optimale Lernunterstützung darstellt.

### **Lesarten von Gender in der hochschuldidaktischen Frauen- und Geschlechterforschung: Unterschiedlichen Interessen gerecht werden? |**

Im Bereich der hochschuldidaktischen Frauen- und Geschlechterforschung werden seit einigen Jahren vor allem bezogen auf Studiengänge mit einem unterdurchschnittlichen Frauenanteil Konzepte entwickelt, die dem „Genderbias“ in den didaktischen Konzepten geschlechtssegregierter Studiengänge entgegenwirken sollen, aber auch für andere Studiengänge Relevanz haben (*Koordinationsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 2012). In Fächern, in denen entweder Frauen oder Männer unterrepräsentiert sind, wird dabei davon ausgegangen, dass die gesellschaftlich hergestellte Geschlechterdifferenz zu unterschiedlichen „frauen- bzw. männertypischen Interessen“ führe. Es sei daher vielfach nachgewiesen, „dass Frauen, die ein männlich konnotiertes Fach (zum Beispiel eine Ingenieurwissenschaft) studieren, innerhalb des Faches andere Schwerpunkte setzen als ihre männlichen Kommilitonen“. Diese Unterschiede seien nicht nur mit „unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen“ zu erklären, sondern auch die „unterschiedlichen Studienmotivationen sowie unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen scheinen eine Rolle zu spielen“ (*ebd.*).

Für hochschuldidaktische Veränderungen wird daraus gefolgert, dass „sowohl bezüglich der angebotenen Studienschwerpunkte als auch bei der Wahl von Beispielen und bei der Gestaltung von Lehrmaterialien auf die spezifischen Interessen von Studentinnen einzugehen [ist] und dabei explizite oder implizite hierarchisierende Bewertungen zu vermeiden [sind] und die Bedeutung der Inhalte für Beruf, Studium und Alltag aufzuzeigen und unter differenzierenden Perspektiven zu betrachten [ist], wobei die Strukturkategorie ‚Geschlecht‘ einbezogen werden sollte“ (*Koordinationsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 2012, S. 77). Als wesentlich für den Lernerfolg und das Zutrauen in eigene Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang Identifikationsmöglichkeiten genannt, wobei es wichtig sei, dass „gleichermaßen wissenschaftliche Beiträge von Männern und Frauen zitiert und in Lehrmaterialien verwendet werden und dass vermehrt Angehörige des im jewei-

ligen Fach bisher marginalisierten Geschlechts als Lehrende und MentorInnen einbezogen werden“ (ebd., S. 78).

Diese Empfehlungen entsprechen einer Tendenz in der geschlechterbewussten Didaktik, deren Bezugspunkt vor allem MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) sind, in denen Frauen sowohl bei den Studierenden als auch im Lehrkörper unterrepräsentiert sind. Im Sinne eines Kaskadenmodells wird gleichstellungspolitisch angestrebt, den Frauenanteil der vorangehenden Qualifikationsstufe entsprechend anzugleichen. Hierin spiegelt sich ein gängiges Gleichstellungsverständnis wieder, das eng mit der Erhöhung des Frauenanteils bei Unterrepräsentanz verbunden ist, zum Beispiel von Studienbeginn an (in den MINT-Fächern), bei Professuren (unter anderem in den Geisteswissenschaften) oder in hochschulischen Leitungsfunktionen (zum Beispiel in der Hochschulverwaltung oder im Bereich Technik) (Blome u.a. 2013, S. 117).

Was bedeuten diese Überlegungen nun für Studiengänge des Sozialwesens, in denen überwiegend Frauen studieren und männliche Studierende unterrepräsentiert sind und in denen der Frauenanteil unter den Professuren zwar höher, aber längst nicht ausgeglichen ist? Aus einer genderreflektierten Perspektive, die Geschlechterhierarchien nicht als rein statistische Größe ansieht, erscheint unmittelbar einleuchtend, dass die Empfehlungen zur Erhöhung der Frauenanteile in MINT-Fächern nicht einfach im Umkehrschluss auf SaGE-Fächer angewandt werden können, denn was wäre in Bezug auf den Abbau von Ungleichheit gewonnen, „männliche Pioniere“ der Profession der Sozialen Arbeit bekannt zu machen oder mehr männliche Mentoren für männliche Studierende zu Verfügung zu stellen?

Zu diesem Schluss kommen auch die Empfehlungen der Koordinationsstelle Frauen- und Geschlechterforschung NRW: „Allerdings besteht das Problem fehlender Identifikationsmöglichkeiten für männliche Studierende in frauendominierten Studiengängen weit weniger als für Studentinnen in männerdominierten Fächern, da zumindest bisher auch in den Bereichen, die auf studentischer Seite frauendominiert sind, sowohl der Lehrkörper als auch das Führungspersonal in der Berufspraxis männlich sind. Dies zeigt, dass aufgrund der Geschlechterhierarchie in unserer

Gesellschaft Marginalisierung im Studium für Frauen und Männer Unterschiedliches bedeutet“ (Koordinationsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 2012, S. 77).

Die Problematik einer Zielgruppenadressierung in hochschuldidaktischen Vorhaben im Allgemeinen und in den SaGE-Fächern im Besonderen wird angesichts eines beschränkten Fokus auf „die Studierenden“ und ihre Interessen in doppelter Weise sichtbar. Zum einen ist es aus einer dekonstruktiven geschlechtertheoretischen Position problematisch, unterschiedliche fachliche Interessen von Frauen und Männern zugrunde zu legen und diese ausschließlich mit einer unterschiedlichen Geschlechterzugehörigkeit und anderen Lebenswelten zu begründen. Zum anderen wird in Bezug auf hochschuldidaktische Überlegungen in SaGE-Fächern deutlich, dass sich gleichstellungspolitische Interventionen nicht nur in einer egalitären Geschlechterverteilung unter Studierenden erschöpfen, sondern Strukturen und Kulturen der Hochschule und des Arbeitsmarktes einzubeziehen sind.

**Konzeptionelle Überlegungen zu hochschuldidaktischen Diversitätsstrategien in SaGE-Fächern** | Hochschullehre studierendenzentriert umzugestalten bedeutet nicht zwangsläufig, dass diese differenzsensibel und diskriminierungsfrei wird. Damit Diversitätsstrategien in Forschung, Lehre und Studium im Sinne der Chancengleichheit wirken und keine benachteiligenden Effekte der Stigmatisierung, Stereotypisierung oder Kulturalisierung durch ein bloßes Betonen oder Addieren von Unterschiedlichkeit erzeugen oder begünstigen, sind sie konsequenterweise als Antidiskriminierungsstrategien zu konzipieren (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014).

Insbesondere angesichts des hochschuldidaktischen Trends, zielgruppenspezifische Angebote für ausgewählte Studierendengruppen („mit Migrationshintergrund“, „mit Kind(ern)“, „aus nicht akademischen Haushalten“ etc.) zu konzipieren, sind die Gefahren des „Othering“ (Spivak 1985) zu bedenken. Wenn durch Praxen der *VerAnderung* eine Abgrenzung und Abwertung eines Anderen als *anders* mit einer Aufwertung des Eigenen einhergeht, wird die Normalität durch Erniedrigung anderer ermöglicht und reproduziert. Dieser Effekt im Rahmen von Diversity-Strategien ist ebenso zu vermeiden wie die Praxis des „Tokenism“ (Kanter 1977), bei der ein Mitglied

oder wenige einer minorisierten Gruppe zu Repräsentierenden („token“) einer gesamten Gruppe gemacht werden. Mit dieser unautorisierten Vereinnahmung von außen werden Menschen in bestimmte Rollen und Positionen gedrängt und funktionalisiert. Durch eine Fokussierung in Diversitätsstrategien auf (Ziel-) Gruppen, welche entlang von Merkmalen konstruiert werden, entstehen Individualisierungen, die Unterschiede zwischen Gruppen und Individuen betonen und neue Normen und Normalitäten produzieren – und mitunter auch entgegen der inkludierenden Absicht erneut exkludieren.

Konzeptionell ist es aus einer genderreflektierten Perspektive zunächst notwendig, die Diskursstränge um „studiumsrelevante Diversität“ bezugnehmend auf die Verschiedenheit der Lernenden bezüglich Motivation, Interessen, Vorwissen und Intelligenz mit Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung zu verbinden und ein umfassendes Diversitätsverständnis zugrunde zu legen, das strukturelle Diskriminierungen nicht individualisiert (so wie dies in empirischen Untersuchungen der pädagogischen Lernforschung mitunter geschieht) (Smykalla 2013). Denn mit *Emmerich* und *Hornel* lässt sich konstatieren, dass Heterogenität in pädagogischen Auseinandersetzungen derzeit eine „Kontingenzformel“ (*Emmerich; Hornel* 2013, S. 149) ist, die zwei Begründungsmuster enthält. Heterogenität wird zum einen verstanden als ein Produkt von Ausgrenzungen und Selektion im Bildungswesen, verbunden mit dem Fokus auf soziale, ethnische, geschlechtliche Zuschreibungen und ausgrenzende Strukturen und dem Ziel der (Bildungs-) Gerechtigkeit und dem Abbau von Ungleichheit. Zum anderen wird Heterogenität im Sinne von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen mit dem Fokus auf Leistung, Vorwissen, Sprachkompetenz, Motivation, Arbeitstempo, Lehr-Lernstil und Interessen begriffen und als Ziel eine Homogenisierung oder Optimierung von Lehr-Lernprozessen angestrebt (*Emmerich; Hornel* 2013, S. 150).

Im Wissen um Ungleichheit wären Lehr- und Prüfungsformen so zu verändern, dass diese insgesamt heterogene Lebenswelten und Lebenslagen von Studierenden berücksichtigen. Das hieße weder unterschiedliche Bedarfe zu nivellieren noch deren Unterschiedlichkeit absolut zu setzen, sondern die Bologna-Ziele zum Studierenerfolg mit der Realisierung von Gleichstellung, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

explizit zu verbinden und konzeptionell und operationell zu verzahnen. Dafür ist es für die Hochschule, die Studiengangsverantwortlichen und letztlich auch für alle einzelnen Hochschulangehörigen notwendig, sich über die Ziele, Strategien und Lesarten von Diversität zu verständigen und sich dazu explizit zu positionieren: Welche Vielfalt wird in den Blick genommen? Welche Ausgrenzungen werden damit aufgrund von Privilegien womöglich vorgenommen? Wessen Vielfalt ist gemeint? Welche Vielfalt wird zum Problem und welche nicht?

### **Ressourcenorientierung – Sozialpädagogische Profilierung von Vielfalt durch die Frage nach Macht und Ausgrenzung**

Mit der Hinwendung zum Umgang mit Diversität bewegen sich Lehre und Forschung in den SaGE-Fächern in einem Diskursgeflecht, das auch in den Bezugswissenschaften und in angrenzenden Praxisfeldern wie der Privatwirtschaft und in der Politik an Bedeutung zugenommen hat. Auch hier firmieren unter Slogans wie „Vielfalt tut gut“, „Vielfalt bereichert“, „Vielfalt lohnt sich“ Projekte und Initiativen zu Diversity-Management, Diversity-Mainstreaming und Antidiskriminierung. Gemeinsam ist vielen dieser Maßnahmen die rhetorische Strategie, statt von einer Defizitorientierung von Ressourcen und Potenzialen für die einzelnen Mitarbeitenden und die gesamte Organisation auszugehen. So gilt beispielsweise in Unternehmenskonzepten der Privatwirtschaft die Diversität der Belegschaft als Qualitätsmerkmal, deren Management als ökonomischer Erfolgsfaktor und das Firmenbekenntnis zu Diversity wird marketingstrategisch zum Imagegewinn deklariert (*Ostendorp* 2009). Vielfalt soll sich rechnen. In einem solch ökonomistischen Ansatz wird das Managen einer vielfältigen Belegschaft als Business-Case zum „Potenzial-Prinzip“ (*Stuber* 2009, *Smykalla* 2014, S. 169).

Einer (sozial-)pädagogischen Lesart von Vielfalt zu eigen ist, dass sie Vielfalt nicht nur als Pluralisierung oder Differenzierungsmodus (post-)moderner Gesellschaften analysiert, sondern die Frage nach einem Umgang mit Vielfalt zu einem inhärenten Gegenstand der Auseinandersetzung macht. So etablieren sich im sozialpädagogischen Diskurs Ansätze, die einen bewussten Umgang mit der Differenz und Vielfalt als zentrale Herausforderung an Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit ansehen (*Bretländer* u.a. 2014). Hinter diesen differenzkritischen Diversitätsverständnissen und antidiskriminatorischen Diversity-Strategien

innerhalb der Sozialen Arbeit stehen Ansätze, die mit einer Ressourcenorientierung im Kontext von Lebensweltorientierung, Lebensbewältigung, Anerkennungs- oder Verteilungsgerechtigkeit verhandelt werden. Die Kehrseite der Anerkennung ist die Analyse von Ausgrenzungen und Diskriminierungen, gegen die präventiv vorzugehen ein der Profession der Sozialen Arbeit inhärentes, zentrales Anliegen ist. Die Soziale Arbeit fragt zum Beispiel aus dem *Capability Approach* heraus nicht, „welcher Nutzen aus Gütern resultiert, sondern [...] wie ein Bündel von Ressourcen in konkrete Bedürfnisbefriedigung, in Wohlbefinden, in Gesundheit, Lebensqualität und Lebenszeit umgesetzt werden kann“ (Knecht; Schubert 2012, S. 10).

Bei der Unterscheidung in zwei unterschiedliche Stränge der Diskursivierung von Vielfalt als Potenziale-Prinzip und als Antidiskriminierungsstrategie sei betont, dass die Gefahr der Vereinnahmung durch eine machtunkritische Lesart von Vielfalt nicht nur in privatwirtschaftlichen Managementstrategien, sondern ebenso im sozialpädagogischen Bereich besteht (Smykalla 2014, S. 171). Daher ist ein in der kritischen Sozialen Arbeit geführter Diskurs um die Bedeutung der Ressourcenorientierung im Zuge machttheoretischer Fragen gefordert und dieser in die hochschuldidaktischen Überlegungen zur Veränderung der SaGE-Studiengänge einzubringen. Ein profiliertes sozialpädagogisches Professionswissen hier einzuspeisen, um Ökonomisierungstendenzen in Bezug auf den „Mehrwert Vielfalt“ entgegenzuwirken, ist bisher allerdings eine Leerstelle im hochschuldidaktischen Diskurs.

**Fazit: Raus aus der Komfortzone! Was ein Wandel der Lehr-Lernkultur für SaGE-Fächer bedeuten würde** | Hochschullehre im Kontext von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung zu verändern, umfasst sowohl die Ebene der Planung von Studiengängen, Modulen und Lehrveranstaltungen (Makrodidaktik) als auch die Ebene der konkreten Gestaltung der Lehr-Lernsituationen und Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden (Mikrodidaktik) (Smykalla 2013). Einer der Kurzschlüsse der aktuellen hochschuldidaktischen Reformbemühungen ist, dass sich durch den Wandel zur Studierendenorientierung vor allem das Lernverhalten der Studierenden zu verändern habe. Vielmehr sind Strukturen so zu verändern, dass sie ein gleichberechtigtes Lernen ermöglichen. Damit sind auch besonders Lehrende und Entscheidungsträgerinnen und -träger an Hoch-

schulen gefordert, neue Lehr-Lernkulturen zu etablieren. Hierzu formuliert die Charta guter Lehre: „Gute Lehre ist nur möglich, wenn die Lehrenden den Wandel der Lehr- und Lernkultur im *shift from teaching to learning* ernst nehmen, sich für den Lernerfolg ihrer Studierenden mitverantwortlich fühlen und die Studierenden auf ihrem individuellen Bildungsweg begleiten. Gute Lehre fordert darüber hinaus, dass die Lehrenden erkennen, dass sie als Experten für das Fach selbst beständig lernen und sich in der Rolle als Coach im Lernprozess der Studierenden stetig weiterentwickeln müssen. Ihre Rolle ist es, Lernen und Entwicklungsprozesse planvoll zu ermöglichen und den Rahmen dafür optimal zu gestalten. [...] Dabei gilt es, Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln, die es einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft ermöglichen, diese Ziele zu erreichen“ (Jorzik 2013, S. 13).

Ermöglichung von heterogenen Lernwegen ist damit das Ziel, nicht der erneute Versuch einer Homogenisierung. Bei der Ebene der Lehrplanung und Auswahl der fachlichen Lehrinhalte in SaGE-Fächern können demnach nur neue Sichtweisen befördert werden und neue Lehr-Lernkulturen entstehen, wenn auch Lehrende ihre eigene Komfortzone verlassen und sich mit ihrer Lehrtätigkeit auf unbekanntes, ungewohntes Terrain begeben – also Ausflüge in ihr eigenes Lerngebiet unternehmen. Hierbei wäre die Lehrplanung um reflexive Fragen zum professionellen Selbstverständnis zu erweitern, wie Ungleichverhältnisse sich durchkreuzen und wie dies mit der eigenen Positionierung in Bezug auf Privilegien oder Benachteiligungen zusammenhängt. Eigene Verwobenheit in Vielfalt ist als allererstes bewusst wahrzunehmen, bevor sie bei anderen anerkannt oder deren Wertschätzung gefördert werden kann: Welche „Zielgruppenkonstruktionen“ habe ich im Kopf, wenn ich meine Lehrpläne? Was weiß ich über die Studierenden, was nehme ich an und mutmaßlich, was setze ich voraus und was nicht? Inwiefern revidiere ich meine Annahmen, wenn ich die tatsächlichen Adressatinnen und Adressaten als Gegenüber erlebe? Wie hole ich die eigene Verwobenheit in Ungleichverhältnissen in meine Lehrveranstaltungen hinein und verknüpfe sie mit dem Lehrstoff?

Eine Reflexion der Lehrinhalte muss auch die Involviertheit der eigenen Profession in die Aufrechterhaltung von Ungleichverhältnissen berücksichtigen, zum Beispiel in Bezug auf Geschlechterhierarchien:

„Hinzu kommt, dass Fürsorge (care) in unserer Gesellschaft weiblich konnotiert ist, Soziale Arbeit wird als ein typischer Frauenberuf wahrgenommen. Das bedeutet, dass die Soziale Arbeit die in den Handlungsfeldern und in den sozialen Problemen sichtbar werdende Geschlechterordnung nicht nur vorfindet, sondern im Sinne von doing gender immer selbst Teil davon ist. Sie reagiert auch nicht nur auf soziale Probleme, sondern schafft sie selbst durch ihre eigene Art der Wahrnehmung, ihre Benennungen und Programmierungen“ (*Koordinationsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW* ohne Jahr).

Die Thematisierung von Genderperspektiven als Querschnittsaufgabe von SaGE-Fächern bewegt sich im Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung (*Faultich-Wieland* nach *Debus* 2012). Während eine Dramatisierung Gefahr läuft, Geschlechterdualismen zu manifestieren, könnten, so die Befürchtung *Fleßners*, Diversitäts-, Inklusions- oder auch Intersektionalitätsstrategien 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 [...] in ihrem Kern der geschlechterbewussten Pädagogik“ (*Fleßner* 2013, S. 19).

Mit *Debus* ist für eine Nicht-Dramatisierung zu plädieren, was bedeutet, Geschlecht als Analyseansatz in pädagogischen Settings sowie als didaktisches Auswahlkriterium im Hinterkopf zu behalten, es aber nicht in den Mittelpunkt der pädagogischen Aktivitäten zu stellen (*Debus* 2012, S. 8). Mittels dieser Strategie lässt sich die Gratwanderung beschreiten, Verschiedenheiten in Bedarfen zu erkennen, ohne Ungleichheiten zu manifestieren. Für die SaGE-Fächer bestehen, so lässt sich resümieren, dabei zunächst analoge Herausforderungen wie für MINT-Fächer. Im Weiteren sollten jedoch spezifische fachdidaktische Anschlussstellen in Bezug auf das Professionsverständnis als Handlungswissenschaften und als Menschenrechtsprofession sowie den beruflichen Ethos und Habitus beziehungsweise die professionelle Haltung gefunden werden. Die oben skizzierte Bezugnahme einer sozialpädagogischen Ressourcenorientierung ist dabei fachlich ebenso weiter zu profilieren wie methodisch geleitete (Selbst-)Reflexionsprozesse.

**Professorin Dr. Sandra Smykalla** lehrt Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Gender und Intersektionalität an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.  
E-Mail: [sandra.smykalla@khsb-berlin.de](mailto:sandra.smykalla@khsb-berlin.de)

## Literatur

**Antidiskriminierungsstelle des Bundes** (Hrsg.): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Großbeeren 2014. In: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte\\_ADS/diskriminierungsfreie\\_hochschule/diskriminierungsfreie\\_hochschule\\_node.html](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/diskriminierungsfreie_hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_node.html) (Abruf am 4.2.2015)

**Berthold**, Christian; Leichsenring, Hannah (Hrsg.): Diversity-Report: Der Gesamtbericht. Berlin ohne Jahr. In: [http://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht\\_komprimiert.pdf](http://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf) (Abruf am 24.2.2015)

**Blome**, Eva; Erfmeier, Alexandra; Gülcher, Nina; Smykalla, Sandra: Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen – Von der Frauenförderung zum Diversity-Management? Wiesbaden 2013

**Bretländer**, Bettina; Köttig, Michaela; Kunz, Thomas (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart 2014

**Debus**, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: *Dissens e.V. u.a.* (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung.* Berlin 2012, S. 149-158. In: <http://www.dissens.de/de/publikationen/> (Abruf am 4.2.2015)

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

**Fleßner**, Heike: *Geschlechterbewusste Soziale Arbeit.* In: *Schröer, Wolfgang; Schweppe, Cornelia* (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Soziale Arbeit/Soziale Arbeit als Profession.* Weinheim und Basel 2013

**IKG** – Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung: *Entwicklung der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit 2002-2009.* Bielefeld 2011. In: [http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/ikg/projekte/GMF/Entwicklung\\_GMF.html](http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/ikg/projekte/GMF/Entwicklung_GMF.html) (Abruf am 18.2.2015)

**Jorzik**, Bettina (Hrsg.): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur.* Essen 2013. In: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/charta\\_guter\\_lehre/hintergrund/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/hintergrund/index.html) (Abruf am 4.2.2015)

**Kanter**, Rosabeth Moss: Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology* 82/1977, pp. 965-990

**Knecht**, Alban; Schubert, Franz-Christian (Hrsg.): *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung.* Stuttgart 2012

**Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW:** gender curricula: Soziale Arbeit. Essen ohne Jahr. In: <http://www.gender-curricula.com/gender-curricula/gender-curricula-detailansicht/?uid=29&casegroup=all&cHash=1423051207> (Abruf am 19.2.2015)

**Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW:** Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Essen 2012. In: [http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-14\\_Geschlechtergerechte\\_Akkreditierung\\_2.pdf](http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-14_Geschlechtergerechte_Akkreditierung_2.pdf) (Abruf am 18.2.2015)

**Ostendorp, Anja:** Konsistenz und Variabilität beim Reden über „Diversity“: Eine empirische Untersuchung diskursiver Spielräume in Schweizer Großunternehmen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 2/2009. In: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/451/2714> (Abruf am 19.2.2015)

**Smykalla, Sandra:** diversity\_gerecht\_Lehren\_und\_Lernen. Wie sehen differenzsensible und diskriminierungsfreie Ansätze in Studium und Lehre aus? In: Alice Salomon Hochschule (Hrsg.): Quer - denken, lesen, schreiben. Berlin 2013, S. 29-32

**Smykalla, Sandra:** 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 2014, S. 169-182

**Spivak, Gayatri Chakravorty:** The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. In: History and Theory 3/1985, pp. 247-272

**Stuber, Michael:** Diversity. Das Potenzial-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten. Köln 2009

## ... DIE DIVERSITÄT, DIE WIR HABEN, ZU NUTZEN! | Gender und Diversity an der Evangelischen Hochschule Berlin

*Brigitte Dinkelaker; Stephanie Klopsch; Gabriele Schambach; Anne Wihstutz*

**Zusammenfassung |** Gender und Diversity sind Aspekte, die in den Hochschulen für Soziale Arbeit, Gesundheit und Erziehung (SaGE) idealerweise als Querschnittsthemen inhaltlich und strukturell verankert werden. Doch wie können die Bedürfnisse der Hochschulmitglieder berücksichtigt und wie kann die Relevanz des Themas in das Praxisfeld der Hochschulen implementiert werden? Das Projekt Genderprofiling der Evangelischen Hochschule Berlin hat alle Hochschulmitglieder zu ihren individuellen Wahrnehmungen in Bezug auf Gender und Diversity befragt und stellt die Ergebnisse hier vor.

**Abstract |** Gender and Diversity at colleges for social work, health and education are aspects, which ideally are treated as cross-cutting issues both content-wise and structurally. But how can measures to promote Gender and Diversity take into account the needs of all college members and can still be implemented in the practical field of college education? The gender profiling project of the Evangelische Hochschule Berlin did a survey with all college members on their individual perception relating to Gender and Diversity. The article gives an insight into the first empirical findings.

**Schlüsselwörter** ► Soziale Berufe

► Gender Mainstreaming ► Professionalisierung

► Fachhochschule ► Diversity

**Einleitung |** Wir haben an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) wahrlich sagenhafte Frauenquoten – vor allem im Vergleich zu anderen Hochschulen: 64,1 Prozent Professorinnen, 58,6 Prozent Frauen als Lehrbeauftragte, 77,9 Prozent Studentinnen, 79,1 Prozent Mitarbeiterinnen in der Verwaltung und zu zwei Dritteln Frauen in der Hochschulleitung. Das waren die statistischen Personaldaten als wir mit dem Projekt Genderprofiling<sup>1</sup> starteten, dessen Aufgabe die Implementierung und strukturelle Siche-