

Genderforschung und Hochschuldidaktik: zwei unbeliebte Schwestern im Diskurs

Bettina Jansen-Schulz

Zusammenfassung: *Dieser Beitrag fragt nach der Berücksichtigung und der Wirkung von Aspekten der Gender-Diversityforschung¹ in der Hochschuldidaktik und ihrer jeweiligen Entwicklung seit Ende der 1960er Jahre über den Bolognaprozess bis heute. Inwieweit wurden Gender-Diversity-Aspekte berücksichtigt und haben diese die Hochschuldidaktik und ihre Forschung beeinflusst? Waren und sind sie unbeliebte Schwestern?² Die Entwicklungen beider Wissenschaftsgebiete als »unbeliebte Schwestern«, in ihrem Bezug zueinander, lassen sich entlang von zwei zeitlich sich auch überschneidenden und nicht immer klar abgrenzbaren Phasen von 1969–2022 in theoretischen Ansätzen und praktischen Handlungsfeldern darstellen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die hochschuldidaktische Forschung und ihre Handlungsfelder. Dies kann jedoch nur dann gelingen, wenn auch die Genderforschung mit ihren Wurzeln in der Frauenforschung und den Frauenstudien in ihrer Ausweitung auf den breiteren Zuschnitt einer Gender-Diversityforschung dargestellt wird. Hochschuldidaktik und die Gender-Diversityforschung konnten als je eigenständige wie auch als verbundene Wissenschaften in die Hochschulentwicklung hineinwirken. Eine integrative gender-diversity-sensible Hochschuldidaktik entwickelte sich in dieser Konstellation zu einer eigenständigen Einflussgröße bis heute.*

Schlagerworte: Hochschuldidaktik, Frauen-Genderforschung, Intersektionalität, Bolognaprozess

-
- 1 Ich nutze den Ausdruck »Gender-Diversity«, um damit deutlich zu machen, dass nach intersektionaler Annahme »Gender« als Diversity-Dimension in allen anderen Dimensionen integriert und interdependent ist und nicht additiv als eine der acht Diversity-Dimensionen (Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, physische und psychische Verfasstheit, ethnische Herkunft, Soziale Herkunft, Religion und Weltanschauung) verstanden wird.
 - 2 Den Begriff »unbeliebte« Schwestern habe ich abgeändert von Metz-Göckel (1987) übernommen: »Die zwei (un)geliebten Schwestern...«

1 Bildungs- und Studienreform 1969 – 2000

Hochschuldidaktikforschung, Frauenforschung – später Genderforschung – waren in ihren Anfängen in den 1970er bis in die 1990er Jahre in der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung eine Randerscheinung. Beide hatten in Hochschulen und Wissenschaftspolitik zunächst einen schweren Stand und mussten um ihre wissenschaftliche Akzeptanz kämpfen. Da beide jedoch ihre Ursprünge und treibenden Kräfte in sozialen Bewegungen hatten, die maßgeblich von der Idee einer emanzipatorisch wirkenden Bildung getragen waren, ist es gerechtfertigt, beide Gebiete hier in Anlehnung an eine Formulierung von Metz-Göckel (1987) als »unbeliebte Schwestern« zu betrachten. Wegen der Affinität, die sich aus ihrem Zusammentreffen in der Hochschulbildung ergibt, soll hier den Entwicklungen in beiden Gebieten nachgegangen werden, um die wechselseitigen Anschlussstellen zu zeigen, auch wenn diese zunächst nicht immer gesehen und elaboriert worden sind. Die Entwicklung der beiden Gebiete kann hier jedoch nur kursorisch und keinesfalls vollständig wiedergegeben werden.

1.1 Anschlussstellen für die Frauen- bzw. Genderforschung in der Gründerzeit der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik, mit der eine didaktische Perspektive auf die Hochschulbildung eröffnet wurde, nahm diese Thematik in ihrer Gründerzeit (vgl. dazu Wildt, 2021) bestenfalls indirekt auf. In ihrer auf die Kooperation in den Hochschulen im Rahmen hochschuldidaktischer Zentren, Arbeitsgruppen, Reformprojekten oder an reformorientierten Neugründungen angelegten Ausrichtung legte die Hochschuldidaktik zwar von Beginn an einen Schwerpunkt auf eine studierendenorientierte Studienreform, in der (z.B. in Orientierungseinheiten, offen gestalteten Lehr-Lernsituationen, Gruppenarbeiten) ein Lernraum für Studierende auch aus den damals sog. bildungsfernen Schichten geschaffen werden sollte. Sie wandte sich aber nicht einzelnen Gruppen von Studierenden zu. Das galt auch im Hinblick auf besondere Belange weiblicher Studierender, die in der hochschuldidaktischen Literatur lange nicht vorkamen.

Das heißt allerdings nicht, dass die in den frühen 1970er Jahren außerhalb der Hochschulen erstarkende Frauenbewegung sich nicht auch in den Hochschulen manifestierte. Ihre Themen wie Kampf gegen das Abtreibungsverbot, sexuelle Selbstbestimmung, Gewalt gegen Frauen, Hausarbeit u.a. wurden vielfach in selbstorganisierten Seminaren (oft nur für Frauen) behandelt. Einen frühen Höhepunkt bildete zweifellos die Frauensommeruniversität 1976 in Berlin (vgl. Kriszio, 2022). Als exklusive Aktionen von Frauen für Frauen, die sich in den Hochschulen aber in institutioneller Distanz zum regulären Lehrbetrieb abspielten, gingen diese Entwicklungen an der institutionalisierten Hochschuldidaktik weitgehend vorbei, obgleich sich die ersten Frauenuniversitäten schon mit didaktischen Fragen der Frauenbildung auseinandersetzten.

Zwar enthielten das Hochschulrahmengesetz (HRG) und die Landeshochschulgesetze in den 1970er Jahren schon Vorschriften zur »Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile« (§ 2 HRG). Dies schlug jedoch nicht auf die Studienreform durch. In der Studienreformpolitik waren mit wenigen Ausnahmen (vgl. Wildt, 1983) weder hochschuldidaktische noch feministische Akteur*innen präsent und konn-

ten deshalb auch kaum auf die dort stattfindende Konzipierung der Studienreform Einfluss nehmen.

Die Lage veränderte sich erst, als Hochschuldidaktikerinnen vornehmlich aus feministischer Perspektive begannen, sich – auch in Rezeption insbesondere der Entwicklung von Frauenforschung und Frauenstudium in den USA (Duelli-Klein, Nerad & Metz-Göckel, 1982) – mit einer »alternativen Wissenschaftsaneignung von Frauen« (Metz Göckel, 1979) bzw. unter Sozialisationsgesichtspunkten mit »Frauen als Lehrende und Lernende an Hochschulen« (Sommerkorn, 1981) zu befassen³. Auch aus heutiger Sicht sind die Rückblicke auf die historischen Auseinandersetzungen über die Beteiligung von Frauen in Forschung, Lehre und Studium, die Rezeption internationaler Entwicklungen von Frauenstudien, die Auswertung der Untersuchungen zur Studiensituation weiblicher Studierender und auch die Reflexion der Erfahrungen aus Frauenseminaren aufschlussreich. Sie belegen, dass die Perspektive einer geschlechtergerechten Hochschuldidaktik schon damals eine wissenschaftliche Herausforderung darstellte.

Es benötigte allerdings noch einige Zeit, bis die Hochschuldidaktik sich einer allgemeinen Orientierung an einem ausdifferenzierten Diversity-Konzept annahm (s. Abschnitt 2.3). Wege dazu lassen sich jedoch schon in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Heterogenität erkennen, die auf dem Kongress der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) im Jahre 1982 beschrritten wurden (vgl. Welzel, 1985). Die Frage »Alle über einen Kamm?« wurde dort im Zusammenhang mit dem prekären Übergang von der Schule zur Hochschule allerdings zunächst unter dem Vorzeichen einer Differenzierung nach kognitiver Leistungsfähigkeit gestellt. Zurecht tauchte hier die Frage nach den Genderkategorien gar nicht auf, weil sich im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (Anger, 1960; Peisert, 1967; Pross, 1969) noch keine geschlechtsspezifischen Differenzen nachweisen ließen.

Damit war allerdings der Bedarf an Studienangeboten, die auf die Interessenlage weiblicher Studierender zugeschnitten waren, keineswegs von der Tagesordnung genommen. Angesichts der Wirkungslosigkeit des staatlichen Instrumentariums der Studienreformkommissionen auf die Praxis von Lehre und Studium in den Hochschulen, die folgerichtig mit der Novelle des HRG von 1985 aufgelöst wurden, blieben Studienreformen weitgehend auf die Initiative in den Hochschulen verwiesen. Hier hatte die Hochschuldidaktik mittlerweile eine Phase der Stagnation und Marginalisierung erlebt (vgl. Wildt, 2021). Umso größere Bedeutungen gewannen die seit den 1970er Jahren bestehenden feministischen Aktionsgruppen und Netzwerke. Krienbaum und Metz-Göckel (1993) geben einen Überblick über die seitdem praktizierten »fachübergreifende(n) Lehr- und Studienangebote in der Bundesrepublik Deutschland«. Es wurden zumeist elabrorierte und regelmäßige Angebote von Sommerhochschulen, Studienschwerpunkten, Veranstaltungsreihen, Projektwochen, Workshops, Arbeitsgruppen

3 Zuvor gab es eine Studie von H. Anger zu Frauen an Hochschulen. Anger (1960), der in dieser Untersuchung ein eigenes Kapitel »Universität und Frau: Die Frau als Studentin – Die Frau als Dozentin« (S. 451–502) den wenigen Frauen an der Hochschule widmet, arbeitet hier viele damals herrschende Vorurteile von Professoren gegenüber Frauen im wissenschaftlichen Hochschulbetrieb heraus, die er selbst jedoch nicht vertrat (siehe Sommerkorn, 1981, S. 82ff.).

und anderen Aktivitäten zu Genderfragen in mehr als 40 von 75 befragten Hochschulen registriert.⁴

1.2 Entwicklung der Frauen- und Genderforschung

Zum Verständnis der Entwicklung der Frauen- und Genderforschung ist daran zu erinnern, dass die Forderung nach mehr Frauenbildung in den 1970er Jahren zunächst von der außerhochschulischen Frauenbewegung erhoben wurde und erst später innerhochschulisch von einer Bewegung für Frauenforschung und Frauenstudien⁵ aufgenommen wurde. Auch ihr wurde zu Beginn die Wissenschaftlichkeit abgesprochen, da sie nach den damaligen Standards der Wissenschaft als subjektive Betroffenheitsforschung (Sommerkorn, 1981, S. 88) und damit als nicht objektiv galt. Außerdem wuchs erst in den 1970er Jahren die Zahl der Studentinnen. Die Lehrkultur war in den 70er Jahren in ihren Inhalten und didaktischen Ansätzen noch männlich geprägt, Frauen- bzw. Geschlechterthemen kamen kaum vor.

Dies änderte sich mit dem Erstarken der Frauenforschung und der Entwicklung von Frauenstudiengängen. Der Anteil der Wissenschaftlerinnen unter den Hochschulbeschäftigten, der anfangs minimal war, stieg allerdings erst seit ca. 1980 unter dem Einfluss staatlicher Frauenförderung, Frauenfördergesetzen sowie Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an. Auch der starke Aufwuchs von Studentinnen, Promovendinnen und Professorinnen in den letzten fünfzig Jahren⁶ hatte Einfluss auf Forschung, Studium und Lehre in den und durch die vielen landesweiten Frauen- und Geschlechterforschungs- und -studienaktivitäten sich entwickelnden Institutionen.

Die Frauenforscherinnen schlossen sich in den 1980er Jahren zu regionalen Länder-Netzwerken zusammen. Das Netzwerk Frauenforschung NRW (gefördert vom Wissenschaftsministerium NRW) ist bis heute in der BRD das größte und einflussreichste zu Gender- und Diversity-Aspekten in Wissenschaftspolitik, Lehre und Forschung. Dennoch blieben Hochschuldidaktik und Frauenforschung und Frauenstudium in dieser Zeit randständig.

1.3 Hochschulpolitische und didaktische Gemeinsamkeiten

Nach den anfänglichen gemeinsamen Akzeptanzproblemen und Marginalisierungserfahrungen lässt sich zwischen Frauen- bzw. Genderforschung und Hochschuldidaktik

-
- 4 Abschnitt 1.1. wurde in enger Rücksprache mit Johannes Wildt verfasst, dem ich für seine besondere Expertise an dieser Stelle danke.
 - 5 In der Zeit bis 1990 wurde noch überwiegend von Frauenforschung und Frauenstudien gesprochen, später änderten sich durch sozialkonstruktivistische Theorien auch die Begrifflichkeiten und die Begriffe Genderforschung und Genderstudies wurden eingeführt. Dieser Terminologieentwicklung folge ich auch hier im Text mit der Erweiterung auf Diversity.
 - 6 Studentinnen: von ca. 7 % 1970 auf heute ca. 50 %, Promovendinnen: von ca. 20 % 1980 bis auf 43 % heute. Die Zahl der Professorinnen verdoppelte sich im Zeitraum von 1960–1977 auf ca. 5 % (Sommerkorn, 1981, S. 76), von 1980–2020 nahm ihr Anteil auf ca. 25 % zu (über alle Fächer, professorale Statusgruppen und Hochschulen hinweg betrachtet) Quelle für Studentinnen und Professorinnenzahlen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS.

eine allmähliche Annäherung beobachten, als hochschuldidaktische Expertise und Kenntnisse über zielgruppen- und differenzorientierte Ansätze in der Lehre und Forschung aufgegriffen wurden, die sowohl aus der Erwachsenenbildung als auch der sozialkonstruktivistischen wissenschaftlichen Ausrichtung der Frauenforschung und der Hochschuldidaktik kamen.

Erkenntnisse der Frauenforschung zur studentischen Sozialisation (Sommerkorn, 1981), zum Studium und Lernen von Frauen und die ersten konstruktivistischen (Butler, 1991) und Differenztheorien führten auch zu neuen hochschuldidaktischen Ansätzen in den Frauenstudien. Diese wirkten auch in die Hochschuldidaktik hinein. Zunehmend mehr Publikationen erschienen zu didaktischen Fragestellungen in der Hochschullehre und der Lehre in Frauenstudiengängen. Ebenso änderten sich die inhaltlichen Schwerpunkte im Frauenstudium. In den 1970er und 1980er Jahren wurden in der Hochschuldidaktik und in der feministischen Hochschuldidaktik vergleichbare didaktische differenzorientierte Ansätze erprobt wie adressatenorientierte, handlungsorientierte (Marx, 2007, S. 89) oder auch erfahrungsorientierte Ansätze.⁷

Die feministische Wissenschaftskritik machte die Defizite und ihre Auswirkungen in der herkömmlichen Wissenschaft besonders für Mädchen und Frauen deutlich. In die Zeit von 1980–1990 fallen auch die ersten hochschuldidaktischen Publikationen zur Lehre, zu Frauenforschungsfragen⁸ und zu feministischer Naturwissenschaftskritik und den damit zusammenhängen Lehrstrukturen und Lehrkulturen in den MINT-Fächern.

Seit den neunziger Jahren ändert sich die Terminologie von Frauen- zu Genderforschung, der ich hier folge. Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es vermehrt Ansätze genderorientierter Hochschuldidaktik. Anfang 2000 findet sich eine Reihe von Publikationen dazu, die sich jedoch zumeist entweder auf die Formulierung von Zielen oder die Beschreibung von Konzeption und Durchführung genderorientierter Lehr-Lernveranstaltungen beziehen.⁹ Grundlegende hochschuldidaktische Forschungen zur Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die Hochschuldidaktik gibt es bis heute nur wenige.¹⁰ Demgegenüber gibt es zunehmend hochschuldidaktische Sammelbände aus dem Spektrum der Frauen-Genderforschung zu Hochschuldidaktik, die sich überwiegend dem Thema der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die/der Lehre und in der Hochschuldidaktik widmen.¹¹

Mitte der 2000er Jahre wurde nach heftigen Diskussionen¹² auch unter dem Druck der zunehmenden Diversität der Studierenden der Diversity-Aspekt in die Hochschul-

7 Sommerkorn, 1990; Sommerkorn, 1991, S. 57ff.; Fabianke & Kahlert, 1991; Jansen-Schulz & Sommerkorn, 2019, S. 131ff.

8 Metz-Göckel. 1979; Sommerkorn. 1990.

9 Z.B. Brendel & Metz-Göckel, 2001; Jansen-Schulz, 2005; Curdes, et al., 2007.

10 Z.B. Müntz, 2002; Becker et al., 2006; Hilgeman, 2017; Autor:innengruppe AEDiL, 2021.

11 Z.B.: Dudeck & Jansen-Schulz, 2006; Dudeck & Jansen-Schulz, 2007; Dudeck & Jansen-Schulz, 2011; Steinbach & Jansen-Schulz, 2009; Auferkorte-Michaelis et al., 2009; Auferkorte-Michaelis et al., 2010; Jansen-Schulz & van Riesen, 2011; Jansen-Schulz, 2011.

12 Vgl. dazu z.B. Andresen, Koreuber & Lüdkte, 2009.

politik, die Hochschuldidaktik und die Genderforschung aufgenommen. Dies zeigte sich auch in den neueren hochschuldidaktischen Sammelbänden.¹³

Die Frauenforschung war – ebenso wie die Hochschuldidaktikforschung – in dieser Zeit auch Wissenschaftskritik, da beide die herrschenden disziplinären Forschungsansätze in Frage stellten und neue interdisziplinäre Forschungs- und Didaktikansätze forderten. Noch deutlicher formulierte dies die feministische Wissenschafts- und Naturwissenschaftskritik. Sie setzte schon früh seit Mitte der 1990er Jahre kritische Akzente auch bezüglich der Lehr-Lernsituationen und Fachkulturen und den inhärenten Lehrkulturen.¹⁴ Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es zunehmend Forschungen, Studien, Projekte und Kongresse zu gendersensibler Lehre in den MINT-Fächern.

2 Hochschulbildung im Bolognaprozess 2000 – 2020

Im Zuge des Bolognaprozesses mussten die Hochschulen in Deutschland und auch im europäischen Raum auf ein gestuftes Studienangebot umstellen. Dies ging nicht ohne Brüche in der Hochschulkultur und in den Fachkulturen vonstatten. Insbesondere waren nicht nur neue Hochschulstrukturen erforderlich, sondern auch neue Strukturen in der Lehre, und neue Kompetenzen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen/Lehr-Lern-Situationen mussten entwickelt werden. Die Einstellung zur Lehre und zur Betreuung von Studierenden musste sich weitreichend ändern.

2.1 Hochschuldidaktische Herausforderungen

Die Ziele der Umstrukturierung der Studiengänge waren zunächst in erster Linie auf die formalen Parameter der Studienorganisation (Workload, Creditpoints, Modulgrößen etc.) und auf den internationalen Anschluss der deutschen Hochschulen ausgerichtet. Diese rein bürokratische Sicht und die zunehmende Unzufriedenheit der Studierenden und Lehrenden mit den neuen Studien- und Lehr-Lernstrukturen und der Einschränkung auf die »Learning outcomes« hat dann später den großen Widerstand gegen die bürokratische Studienreform hervorgerufen. Erst im Laufe der Jahre hat sich in den Bologna Nachfolgekonferenzen (Bergen und Leuven) eine didaktische Sichtweise auf die Studiengänge stärker durchgesetzt. Diese führte dann u.a. zum neuen didaktischen Paradigma des »Shift from Teaching to Learning« (Wildt, 2003; 2004) als Perspektivenwechsel von der rein rezeptiv orientierten Wissensvermittlung zur aktiv gestalteten Lehre mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Lernens der Studierenden. Damit verbunden waren Kompetenzorientierung, Studierendenorientierung, eine Veränderung der Lehrendenrolle von der Instruktion zum Arrangement vielfältiger aktiver Lernmöglichkeiten, die Förderung selbstorganisierten Lernens, die Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte (und hier auch Gender-Diversityaspekte) und die Beach-

13 Auferkorte-Michaelis, Linde 2018; Linde, Auferkorte-Michaelis 2021; Szczyrba et al., 2017; Jansen-Schulz, Tantau 2018.

14 Z.B.: Harding 1994, Schiebinger 1999; Haraway 1995; Keller 1986; Schaeper 1997; Brendel & Metz-Göckel 2001; Metz-Göckel 2002; Vogel & Hinz 2004.

tion von Lernstrategien.¹⁵ Diese Forderungen bedeuteten einen Paradigmenwechsel in der Hochschuldidaktik. Dahinter steckten einerseits konstruktivistische Forschungsansätze und Erkenntnisse zum Lernen (von Erwachsenen) und andererseits auch Ideen der Employability der Absolvent*innen.

Der größte Teil der Lehrenden war zu dieser Zeit jedoch nicht auf ihre neuen Rollen in der Lehre und auf neue Lehr-Lernkonzepte vorbereitet. Die damaligen hochschuldidaktischen Einrichtungen boten darum Fortbildungen für Lehrende an, die (auch heute noch) vor allem von Nachwuchswissenschaftler*innen angenommen wurden, die die Notwendigkeit der Veränderung ihrer Lehrendenrolle erkannt hatten und an neuen Lehr-Lernkonzepten interessiert waren und sind.

2.2 Gender-Diversity-Didaktik im Bolognaprozess

Ähnliches gilt für die Integration von Gender- und Diversityaspekten in Forschung und Lehre im Zuge des Bolognaprozesses. Eine bundesweite Erfassung zur Frage der Integration von Gender-Aspekten in die gestuften Studiengänge in Akkreditierungsprozessen¹⁶ (Becker et al., 2006; 2007²) hob die große Bedeutung von Gender-Kompetenz bei Lehrenden hervor, damit Gender-Aspekte nicht im Rahmen der Umstrukturierungen vergessen werden. Der Wissenschaftsrat (2008; 2017), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008), der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2009) und auch der Akkreditierungsrat (2008) forderten dann auch aufgrund dieser Studie und des Drucks vieler Wissenschaftlerinnen und der Bundeskonferenz der hochschulischen Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (BUKOF) zusätzlich die Integration von Gender-Diversity-Aspekten in Forschung und Lehre.

Die Berücksichtigung oder Integration von Genderaspekten wurde nach den Ergebnissen der Studie von Becker et al. im Laufe des Bolognaprozesses durch vier unterschiedliche hochschulstrukturelle und hochschuldidaktische Ansätze erprobt und verankert. Die Studie fasste außerdem in mehreren hochschulpolitischen Handlungsempfehlungen für die unterschiedlichen Zielgruppen (politische Akteur*innen auf Landes- und Bundesebene, Akkreditierungsakteur*innen, Hochschulleitungen) die Notwendigkeit zusammen, dass Genderaspekte in den Curricula bindend zu berücksichtigen sind.¹⁷ Somit wurde hier schon erstmalig deutlich, dass eine *genderintegrierte Hochschuldidaktik* in allen Aktionsfeldern einer Hochschule notwendig und möglich ist.

Metz-Göckel (2012) wies auf die Notwendigkeiten der Genderdimensionen in der *Hochschuldidaktik-Forschung* und deren Berücksichtigung hin. Sie bezog hier z.B. Erkenntnisse des damaligen hochschulübergreifenden hochschuldidaktischen Forschungsprojektes LeWI¹⁸ ein. Auch die Ansätze der damaligen »innerinstitutionellen Hochschulforschung« an der TU Dortmund (Auferkorte-Michaelis, 2005) mit den Gender- und Diversity-Aspekte enthaltenden Fragestellungen zur Nachwuchsförderung, zu

15 Wildt 2003 und Wildt 2006; vergl. auch Wildt 2013.

16 Diversityaspekte wurden in dieser Studie noch nicht berücksichtigt.

17 Becker et al. 2006, 2007² und dritte erweiterte Neuauflage: Hilgemann et al., 2012, S. 127–132.

18 LeWI (Lehre, Wirksamkeit und Intervention) der TU Dortmund, TU München, TU Braunschweig und der Universität Lüneburg (2008–2012).

Studienverlauf und -erfolg, zu Lehr-Lernprozessen wurden von Metz-Göckel als wichtig für die *Hochschuldidaktik-Forschung* angesehen. Hierunter fallen heute auch viele neuere SoTL-Forschungsprojekte, die v.a. autoethnographische Aspekte (Autor:innengruppe AEDiL, 2021), und damit auch Gender- und Diversity- und intersektionale Aspekte einbeziehen.

In diesem Zeitraum schrieben erste Hochschulen Professuren zu Genderforschung und Gender in der MINT-Lehre aus und machten damit deutlich, dass sowohl Hochschuldidaktik als auch Genderforschung eng miteinander verknüpft und wissenschaftlich bedeutsam sind.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fasste erstmalig 2008 in ihrem Instrumentenkasten »Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards« Forschungs- und Lehr-Projekte zu Genderaspekten zusammen. Zahlreiche Tagungen und Projekte behandelten Gender-Diversity in der Lehre, Universitäten in der BRD, in der Schweiz und in Österreich gaben Handlungsempfehlungen heraus, bauten Gender-Diversity-Portale auf und bieten Tool-Kits an. Im Internet findet sich heute eine Vielfalt von Angeboten zu Gender in der Lehre und in der Forschung – auch in MINT-Bereichen.¹⁹

2.3 Heterogenität, Diversity und Intersektionalität vor und im Bolognaprozess

Die Heterogenität der Studierenden nahm die Hochschuldidaktik erstmalig 1982 in den Blick (vgl. Abschnitt 1.1). Erst sehr viel später entwickelte Viebahn (2008) für die psychologische Hochschuldidaktik ein differentielles Konzept zur Berücksichtigung der studentischen Vielfalt.

Nach Gleichheits- versus Differenztheorien in den 1970er und konstruktivistischen Ansätzen in den beginnenden 1980er Jahren (Goffman, 1994; Hagemann-White, 1984) setzte sich feministische Genderforschung seit den 1990er Jahren bis heute insbesondere mit Theorien auseinander, die in dieser Zeit v.a. durch Judith Butler (1991) beeinflusst wurden. Die Konstruktivismusdebatte in der Genderforschung wurde auch durch kritische Stimmen von schwarzen Frauen und Forscherinnen in postkolonialen Diskuren weitergeführt, die die Genderthematik in die vielfältige Dimensionalität der Diversität von race, class, gender, disabilities, age, nationality, religion, sexuality stellten (Crenshaw, 1988).

Ab 2000 entwickelte sich auch die Diskussion, der zunehmenden Diversität der Studierenden in der Lehre didaktisch gerecht zu werden. In den ersten Projekten zu Beginn der 2000er Jahre standen in Lehre und Hochschuldidaktik meist nur Genderaspekte im Fokus. Diversity-Ansätze in nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten agierenden »unternehmerischen« Hochschulen wurden zunächst gerade aus der Genderperspektive durchaus kritisch betrachtet (z.B. Soiland, 2009), sind mittlerweile aber fester Bestandteil jeder Hochschule und mit Diversitybeauftragten auch institutionalisiert.

Dabei hat sich heute mit der Theorie der Intersektionalität die Einsicht in die Interdependenz der Dimensionen verbreitet (Crenshaw, 2010; Winker & Degele, 2009;

19 Z.B.: <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>; <https://www2.hu-berlin.de/genderingmintdigital/>; <https://www.yellowwindow.com/genderinresearch>; <http://genderedinnovations.stanford.edu/Gendered%20Innovations.pdf>

Walgenbach, 2017). Demnach sind die unterschiedlichen Diversity-Dimensionen immer auch in der einzelnen Person verankert. Intersektionalität hat sich insofern als ein analytisches Forschungs- und Denkkonzept entwickelt und als neues Paradigma in der Gender- und Queerforschung durchgesetzt. Es erweist sich auch als Handlungskonzept in Forschung, Lehre und in der Hochschuldidaktik als hilfreich.

Auch die hochschulpolitischen Akteursgruppen machten sich verstärkt eine Perspektive auf Diversity zu eigen. So legte der Stifterverband 2010 das Audit »Vielfalt gestalten« auf. In diesem Audit sind neben anderen auch die Handlungsfelder »Studium und Lehre« und darin die Hochschuldidaktik vertreten, die auf diese Weise ihren integrativen gender-diversity-sensiblen Ansatz zur Geltung bringen kann. Gleichzeitig haben sich die politischen Wissenschaftsorganisationen zu Gender- und Diversity-Aspekten in der Lehre, in der Hochschuldidaktik, in der Forschung und in den Hochschulstrukturen geäußert. Der Wissenschaftsrat hebt beispielsweise in seinen »Strategien für die Hochschullehre« die Berücksichtigung der Diversität unter den Studierenden hervor (2017, S. 21). Auch die DFG forderte 2018, Diversität in der Forschung zu beachten. Die Hochschulrektorenkonferenz legte Ende 2017 im Rahmen der Neuausrichtung des Akkreditierungsverfahrens in §15 in ihrer Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsvertrag (HR 7.12.17: 12) die »Geschlechtergerechtigkeit und den Nachteilsausgleich« fest und führt aus, wie Hochschulen und Studiengänge Geschlecht und Vielfalt der Studierenden gerecht werden können.

2.4 Gender-Diversity-Aspekte in der Hochschuldidaktik-Forschung

Auch während und nach dem Bolognaprozess entstanden wegweisende Programme zur Verbesserung der Lehrqualität und Lehrkompetenz, die die Integration von Gender-Diversity-Ansätzen einschlossen. Dazu zählen die Programme des Stifterverbandes »Exzellente Lehre« von 2008–2013 und Fellowships (2011–2022), oder der Toepfer Stiftung »Lehreⁿ«²⁰ von 2010–2020. Dabei wurden nicht nur wegweisende und wichtige hochschuldidaktische Forschungen und Erkenntnisse zur Verbesserung der Lehre im Allgemeinen, sondern auch zu Gender-Diversityaspekten gewonnen. Dazu gehört z.B. der Integrative Ansatz,²¹ der Gender- und Diversityaspekte in der alltäglichen Lehre einfordert (Jansen-Schulz, 2005). Zu diesem Ansatz gab es seit 2003 eine Fachdiskussion²² in der Genderforschung und in einzelner fachdidaktischer Genderlehre, die jedoch in der allgemeinen hochschuldidaktischen Forschung wenig Resonanz fand. Für die Entwicklung einer *genderintegrierten Hochschuldidaktik* (Jansen-Schulz, 2011), einer geschlechterkritischen (Curdes et al., 2007, S. 7) bzw. geschlechterdifferenzierenden Hochschuldidaktik (Kahlert, 2003, S. 124) gelten ähnliche Prinzipien wie für die Lehre. Demnach geht es darum, Gender-Diversityaspekte sowohl überfachlich konzeptionell, in die einzelnen

20 <https://lehrehochn.de/ueber-uns/> Es konnten hier in den Projektübersichten nicht direkt Gender-Diversity Inhalte gefunden werden, aber evtl. waren diese schon integrativ gedacht.

21 Siehe dazu Abschnitt 2.5.

22 Kahlert, 2003; Becker et al., 2006, 2007²; Dudeck & Jansen-Schulz, 2006; Dudeck & Jansen-Schulz, 2007; Jansen-Schulz, 2005; Jansen-Schulz, 2006; Kamphans & Auferkorte-Michaelis, 2007; Steinbach & Jansen-Schulz, 2009; Metz-Göckel, 2012.

Module, in die »alltäglichen« Lehrveranstaltungen als auch in die hochschuldidaktischen Handlungs- und Forschungsfelder einzubinden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte im Rahmen der Förderung der empirischen Bildungsforschung 2008–2012 auch ein Programm zur Hochschulforschung mit explizitem Schwerpunkt auf Hochschullehre. Für die Hochschuldidaktik bedeutete dies einen Forschungsschub. Allerdings wurden Gender-Diversity-Aspekte in der Ausschreibung nicht explizit gefördert, es gab jedoch einige Forschungsprojekte, welche diese Aspekte dennoch berücksichtigten.²³

Die vorläufigen vielfältigen Forschungsergebnisse waren dann u.a. Grundlage für die Ausschreibung des Qualitätspakts Lehre des BMBF 2011–2020,²⁴ die in noch breiterem Umfang die Entwicklung von Lehre und Studium förderte und dabei auch der Hochschuldidaktik neue Handlungsspielräume eröffnete. Bundesweit wurden Zentren für Hochschuldidaktik bzw. Lehren und Lernen gegründet. Der größte Teil der Projekte im Rahmen des Qualitätspakt Lehre hatte allerdings nicht den Schwerpunkt auf Gender-Diversity-Aspekte in der Lehre gelegt und noch viel weniger mit Blick auf die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches akademisches Handlungsfeld in den hochschulischen Strukturen. Eine Ausnahme bildete das Projekt KOMDIM NRW, das alle Handlungsfelder einer Hochschule im Rahmen eines Diversity-Managements in den Blick nahm und gemeinsam mit allen anderen Hochschulen in NRW mit dem landesweiten Ausbau zu Diversity Management startete²⁵ (Auferkorte-Michaelis & Linde 2018; Linde, 2021; Linde & Auferkorte-Michaelis, 2021).

2.5 Gender-Diversity-Lehrkompetenzen

In diese Zeit des Qualitätspakts Lehre fällt eine bundesweit sehr aktive hochschuldidaktische Phase mit der Entwicklung von Angeboten, um die Gender-Diversity-Kompetenz aller Akteur*innen einer Hochschule, insbesondere die der Lehrenden, zu stärken.

Einige Projekte boten Gender-Diversity-Angebote in der hochschuldidaktischen Fortbildung an. Heute hat dank der bundesweiten Förderung durch den Qualitätspakt Lehre fast jede Hochschule eine hochschuldidaktische Einrichtung und fast alle dieser Einrichtungen bieten inzwischen auch Kurse und Workshops zu Gender-Diversity-Aspekten in der Lehre und in der Forschung an, häufig in Kooperation mit der Gleichstellungsstelle, den Diversitybeauftragten und/oder den Graduiertenschulen, die allerdings mit sehr unterschiedlich starkem Interesse angenommen werden. Deshalb verwundert es nicht, dass immer noch viele Wissenschaftler*innen über wenig Gender-Diversity-Wissen verfügen. Es fehlen vielfach Kompetenzen, die Erkenntnisse der 50jährigen Frauen- und Gender- und der Diversityforschung in die eigene Forschung und Lehre zu integrieren. Exemplarisch seien hier zwei Ansätze genannt:

23 Eines der Projekte, welches auch Gender-Diversity-Aspekte berücksichtigte, war das Projekt LeWI https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29252/1/Journal_HD_2011_2.pdf#page=16; Metz-Göckel, 2012.

24 <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.htm>

25 <https://www.komdim.de/>. Dieses Projekt wurde leider nur bis 2016 finanziert, wird aber von der TH Köln in Teilen weitergeführt.

- Konkrete inhaltliche Beispiele zur Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in der MINT-Forschung finden sich seit 2013 in dem Projekt der Stanford University: *Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, Environment*.²⁶ Hier wird z.B. an der Disziplin der Medizin deutlich gemacht, dass es überlebenswichtig sein kann, zu wissen, dass Symptome von Herzinfarkt bei Frauen andere sind als bei Männern. Oder dass in den Ingenieurwissenschaften die Ergonomie von Frauen in der Fahrzeugentwicklung immer noch zu wenig berücksichtigt wird und es daher bei Autounfällen zu höheren Todesraten von Frauen kommt. Dieses Wissen und das jeweils entsprechende Wissen in den Disziplinen muss sowohl in der Lehre vermittelt als auch in der Forschung berücksichtigt werden.
- Neben verschiedenen Ansätzen der Integration von Gender-Aspekten in die Curricula (Becker et al., 2006; Becker et al., 2007) steht der Ansatz des Integrativen Genderings und Diversity (Jansen-Schulz, 2005). Integratives Gendering zielt auf Veränderung der Fachkulturen und der Lehr-Lernkulturen in kleinen Schritten und auf Vermittlung von Gender-Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Integratives Gendering und Diversity in der Lehre bedeutet die Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in den alltäglichen Prozessen von Lehre, Planung, Organisation und auch Forschung. Der integrative Ansatz bedeutet für die Lehrenden neben der Vermittlung von Gender-Diversity-Inhalten in ihrer jeweiligen Disziplin auch die Anwendung von ganzheitlichen didaktisch aktivierenden Methoden, entsprechend angepasste Prüfungsformate und die Reflexion über die Studierenden und die eigene Einstellung zur Vielfalt der Studierenden sowie über die Ziele der Lehre.²⁷

Die vielfältigen hochschuldidaktischen Gender-Diversity-Ansätze und ihre Desiderata wurden insbesondere schon im Genderreport NRW 2010 (Becker et al., 2010) für das Bundesland NRW ausführlich dargestellt. Die Erkenntnisse können nach wie vor auf andere Bundesländer transferiert werden. Immer noch sind Hochschulprofessor*innen je nach Disziplinzugehörigkeit mehr oder weniger informiert über mögliche Gender-Diversity-Inhalte, die sie in die Lehre und Forschung integrieren können und halten diese insbesondere in den MINT-Disziplinen eher für nicht notwendig, wie die Studie von Klammer et al. (2020, S. 315ff.) zeigt. Andererseits sind viele Hochschullehrende prinzipiell interessiert, manche auch einfach nur unsicher, welche Gender-Diversity-Aspekte sie wie in Lehre und Forschung integrieren können.²⁸

26 <https://genderedinnovations.stanford.edu/>

27 Weitere Beispiele zu Gender-Diversity in der MINT-Lehre finden sich z.B. in Steinbach & Jansen-Schulz, 2009 und in der Toolbox Gender und Diversity in der Lehre (<https://www.genderdiversity/ehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>).

28 Eine Förderrichtlinie »Geschlechteraspekte im Blick (GiB)« wurde 2021 vom BMBF aufgelegt und soll dieses Unwissen beheben helfen. Die Förderrichtlinie ruft die Hochschulen dazu auf und unterstützt sie dabei, Gender-Diversityaspekte in die Forschung zu implementieren. Fördereinrichtungen wie die DFG oder das EU-Projekt Horizont 2020 und Horizont Europa 2022 stellen schon lange Forderungen zur Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in der (auch hochschuldidaktischen) Forschung, jedoch nach wie vor mit wenig Erfolg – insbesondere in den MINT-Diszi-

Nach dem Auslaufen des Qualitätspakt Lehre im Jahr 2020 wurde erstmalig eine feste nicht projektförmige Finanzierung seitens des BMBF für die Verbesserung, Unterstützung und Beforschung der vielfältigen Lehrideen und Verbesserung der Lehrkompetenzen der Lehrenden an den Hochschulen eingerichtet. Durch den vom BMBF beauftragten Träger »Stiftung Innovationen in der Lehre« werden seit Mitte 2021 vielfältige Lehrideenprojekte und Forschungsprojekte an den Hochschulen erprobt und ermöglicht. Ziel ist die dauerhafte Entwicklung innovativer Lehre, Lehrformate und Prüfungsformate, damit sich die Hochschulen auf gesellschaftliche Veränderungen schneller einstellen können. Darüber hinaus werden Vernetzungen von Gestalter*innen der Hochschullehre, der Wissenstransfer und der Austausch über Projekterfahrungen gefördert.²⁹ Diese Projekte sind in den Hochschulen allerdings nach wie vor zeitlich befristet angelegt. In den bisherigen Projektanträgen wird zum Teil auch deutlich, dass Hochschuldidaktik in allen hochschulischen Strukturebenen agiert und wirksam ist. Ausführliche Ergebnisse und Erfahrungsberichte aus den Projekten gibt es bisher (Stand 10/22) aber noch nicht.

3 Gender-Diversität in heutiger Hochschuldidaktik-Forschung

Sind die beiden unbeliebten Schwestern inzwischen in der Wissenschaft angekommen und akzeptiert? Befinden sie sich nach wie vor im Diskurs? Stellen sie eine eigene Disziplin dar? Kooperieren Sie miteinander?

Wenn als ein Qualitätsmerkmal einer Disziplin das Entstehen von Handbüchern zu diesen Fragestellungen zählt, dann sind beide inzwischen in der Wissenschaft fest verankert und es finden sich auch Gemeinsamkeiten.

Die Gender-Diversityforschung zeigt in mehreren umfangreichen mehrbändigen Handbüchern (Becker & Kortendiek, 2008²; Kortendiek et al., 2019) ihre breite und interdisziplinäre Verzweigung. Die historische Vergewisserung der Frauen- und Genderforschung von der neuen Frauenbewegung 1968 bis zu ihrer Institutionalisierung 2005 findet sich in dem umfangreichen Sammelband von Lenz (2008).

Diese Handbücher zeigen, dass Frauen-Gender-Diversityforschung in den einzelnen Disziplinen inzwischen fest verankert ist, jedoch nicht eine eigenständige Disziplin darstellt, was für den integrativen und interdisziplinären Ansatz und die breitere Erkenntnisgewinnung sinnvoll erscheint, denn Gender-Diversity-Aspekte gibt es in allen Disziplinen.

Für die Hochschuldidaktik ist die Forschung zur Integration von Gender und Diversity in der/die Lehre fortgeschritten. Hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte gibt es in der Gender-Diversityforschung nach wie vor eine kritische Reflexion sowie eine feministische Kritik an den MINT-Disziplinen.

Zur Fachdidaktik der Genderforschung leistete das »Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik« vom Kampshoff und Wiepcke (2012) einen wichtigen Beitrag

plinen. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung17_Geschlechteraspekte.html

29 <https://stiftung-hochschullehre.de/ueber-uns/aufgaben-und-ziele/>

zur Verbindung von schulischer Fachdidaktik, Hochschuldidaktikforschung und Gender-Diversityforschung.

Das hochschuldidaktische Praxishandbuch »Habituussensibilität und Diversität in der Hochschullehre« von Kergel & Heidkamp (2019) zeigt eine weitere Verbindung zwischen Hochschuldidaktik und Diversityforschung auf. In diesem Sammelband setzen sich die Autor*innen mit den im Buchtitel genannten Themen sowohl auf Theoriebasis, als auch im Hinblick auf Praxis- und Anwendungsfelder aus psychologischer Perspektive auseinander.

Die Hochschuldidaktik macht sich seit mehreren Jahren auf den Weg, sich als Disziplin zu etablieren. Neben dem schon seit 2002 erscheinenden »Neues Handbuch Hochschullehre« als Lose-Blatt-Sammlung (Berendt, Voss, Wildt et al.) sind in den letzten Jahren die ersten umfangreichen neueren Handbücher erschienen.

Leider sind Gender-Diversity-Aspekte in der neueren Hochschuldidaktik nach wie vor auch in diesen Publikationen³⁰ nur marginal vertreten.

In verschiedenen neueren und umfangreichen Handbüchern zur Hochschuldidaktik, (Kordts-Freudinger et al., 2021), zur transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) und zu Klassikern der Hochschuldidaktik (Trempp & Eugster, 2020) finden sich demgegenüber keine (!) entsprechenden Beiträge.³¹ Im letzteren wird jedoch auf die Suche nach Klassikerinnen der Hochschuldidaktik verwiesen – jedoch offenbar ohne Erfolg nach den von den Herausgebern festgelegten Kriterien für »Klassiker«, wie es in der ausführlichen Erklärung dazu heißt: »Gerne hätten wir in diese Publikation einen Beitrag integriert, der gerade diese Genderausprägung der Klassiker-Diskussion thematisiert – wir waren auf der Suche nach Autor*innen leider erfolglos.« (Trempp & Eugster, 2020, S. 6).

Nach wie vor finden sich auch in vielen neuen Sammelbänden zur Hochschuldidaktik – auch in denen der jährlich stattfindenden dghd-Tagungen – nur wenige Gender-Diversity Beiträge.

Die Frage, ob Hochschuldidaktik eine eigenständige Disziplin ist oder sich auch wieder in die Herkunftsdisziplinen ausdifferenziert, bleibt noch unbeantwortet und führt zu weiteren Fragen:

- Ist diese Ausdifferenzierung evtl. für die Hochschuldidaktik-Forschung genauso hilfreich und sinnvoll wie für die Gender-Diversityforschung?
- Oder ist die Hochschuldidaktik v.a. auch Hochschulentwicklung?
- Wäre eine *integrative Gender-Diversity-Hochschuldidaktik* eine Alternative, eine Weiterentwicklung, und wie könnte sie aussehen?

Scholkmann (2019) entwirft aus der hochschuldidaktischen Forschung heraus erstmalig einen Rahmenplan für Diversität für die Hochschuldidaktik und sieht die Hochschul-

30 die mir zum Zeitpunkt des Schreibens (10/2022) bekannt sind

31 Auch in der Stichwortsammlung vom »Handbuch Hochschuldidaktik« finden sich keine Hinweise zu Diversity, Frauen, feministische..., Gender. Im »Handbuch Transdisziplinäre Didaktik« finden sich im Stichwortverzeichnis Hinweise darauf, dass drei Autor*innen Bezug auf dementsprechende Forschungen nehmen.

didaktik damit als aktiven Part der Hochschulentwicklung. Sie isoliert drei Dimensionen, »in denen in hochschuldidaktischer Intervention und Gestaltung, Enkulturation und Forschung agiert werden kann« (Scholkmann, 2019, S. 76).

Hier ist besonders das Feld der »heterogenitätssensiblen Grundhaltung« wichtig, welche sich nicht nur auf die Lehre, sondern auf alle Prozesse und Strukturen einer Hochschule bezieht. Diese Grundhaltung, so Scholkmann (2019, S. 77), »ist eine notwendige Voraussetzung für gender- und diversitätssensibles hochschuldidaktisches Agieren in den hochschulischen Strukturfeldern«. Dafür sind auch Kenntnisse über empirische Befunde aus der hochschuldidaktischen, Heterogenitäts-, Gender-Diversity- und Bildungsforschung notwendig, die handlungsleitend sind. Sie beschreibt mit diesem Modell die Hochschuldidaktik sowohl als Forschungsfeld als auch als Feld der Hochschulentwicklung, das in den hochschulischen Strukturfeldern der Curriculumentwicklung, der Personal- und Organisationsentwicklung und der hochschuldidaktischen Forschungen (Scholarship of teaching and Learning, Forschendes Lernen) verankert ist und in welche jeweils Gender-Diversity-Ansätze integriert werden können.

4 Fazit und Perspektiven einer integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik

Auch wenn es noch viel zu tun gibt, ziehe ich hier zunächst ein positives Fazit der Entwicklung der Hochschuldidaktik zur *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik* als Wissenschaftsfeld.

Die neue Hochschuldidaktik entwickelt sich – auch in Bezug auf die vielfältigen Handlungsfelder und die mögliche Verortung im Third Space zu einer transdisziplinären *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik*, die zur flexiblen, offenen und innovativen Lehre, Forschung und strukturellen Veränderung der Hochschulen beiträgt.

Fachkulturen verändern sich, werden offener für neue Themen, Lehriansätze und für Gender-Diversity-Aspekte. Hier hat die Hochschuldidaktik zusammen mit der Gender-Diversity-Forschung durch Fortbildung, Genderportale, SoTL etc. Einfluss auf die Gender-Diversity-Kompetenz der Lehrenden, Forschenden und in den Feldern Agierenden genommen. Die wieder aufgegriffenen Ansätze der Transdisziplinarität und transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) geben weitere Hinweise auf innovative und interessante Wege der Hochschuldidaktikforschung.

Auch die Lehrstrukturen verändern sich durch Gender-Diversity-Aspekte. Nicht nur neue Lehrformate werden entwickelt und erprobt, auch die Lehrkultur, die Haltung (Grundhaltung, vgl. Scholkmann, 2019) ändern sich zugunsten einer individuell ausgerichteten Lehre und gleichzeitigen Reflexion der Lehrenden und Forschenden zu ihrer Haltung den Lernenden – den Studierenden und ihrer Vielfalt – gegenüber.

Individualisierte Lehrformate sind z. B. SoTL und Forschendes Lernen (FL), die es sowohl den Lehrenden und Forschenden – diese auch in ihrer Rolle als Lernende – als auch den Studierenden ermöglichen, inter- und transdisziplinär zu forschen und damit eine eigene reflektierte Haltung zu ihrer Arbeit und zu ihren Aufgaben zu finden und Gender-Diversity-Aspekte dabei zu berücksichtigen.

Letztlich verändert eine *integrative gender-diversity-sensible Hochschuldidaktik* die Hochschule insgesamt in allen Handlungsfeldern.

Trotz der von mir als positiv skizzierten Entwicklung einer *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik* bleiben noch viele Fragen offen, die nur durch eine institutionelle Hochschuldidaktikforschung beantwortet werden können. Dazu gehören Fragen zur Verortung der Hochschuldidaktik, zu den Fortbildungs-Kursstrukturen, zu den Teilnehmer*innen, zu den Inhalten, zu den Wirkungen der hochschuldidaktischen Kurse, zu den Dozierenden in der Hochschuldidaktik, zu Hochschuldidaktikforschenden selbst und ihren Forschungen, zu Entwicklungen der Curricula und natürlich zu den Studierenden und ihren Lernerfahrungen und Lernerfolgen – dies immer unter Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten.

Dies sind nur einige der offenen Fragen, die eine hochschuldidaktische *integrative gender-diversity-sensible* Forschung bearbeiten könnte. Dafür braucht es Strukturen und Handlungsfelder und eine feste Verankerung der Hochschuldidaktikforschung in einer sowohl transkulturellen und transdisziplinären als auch disziplinären Wissenschaft, damit aus den zwei unbeliebten Schwestern zwei sich gegenseitig fördernde und in der Wissenschaft akzeptierte Schwestern werden.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2008). *Allgemeine Regeln für die Systemakkreditierung*. DRS. AR 11/2008. Bonn: Stiftung Akkreditierungsrat.
- Andresen, S., Koreuber, M. & Lüdke, D. (Hg.). (2009). *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anger, H. (1960). *Probleme der deutschen Universität*. Tübingen: Mohr.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2005). *Hochschule im Blick*. Münster: LIT.
- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I. (Hg.). (2010). *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktionen und Innovationen für Studium und Lehre an der Hochschule*. Opladen: Budrich UniPress.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (Hg.). (2018). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen: Budrich.
- Auferkorte-Michaelis, N., Stahr, I., Schönborn, A. & Fitzek, I. (Hg.). (2009). *Gender als Indikator guter Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen: Budrich.
- Autor:innengruppe AEDiL (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. Bielefeld: wbv. https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/name/_/o/1/600482ow/facet/600482ow/////nb/o/category/1754.html
- Becker, R., Casparig, A., Kortendiek, B., Müntz A. & Schäfer, S. (2010). *Genderreport 2010. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrheinwestfälischen Hochschulen. Fakten, Analyse, Profile*. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 9. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. <https://www.genderreport-ho>

- chschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/report-2010/gender-report-2010_teil-d.pdf
- Becker, R., Kortendiek, B. (Hg.). (2008). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2. erw. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Kortendiek, B., Schäfer, G. & Jansen-Schulz, B. (2006). *Genderaspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung*. Schriften Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7 (2. erw. A.). Dortmund: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J. et al. (Hg.). (2002ff.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: DUZ Medienhaus.
- Brendel, S. & Metz-Göckel, S. (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber.... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier*. Bielefeld: Kleine.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler (Neudruck 2009).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). *Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2008). *Förderung der empirischen Bildungsforschung (2008–2012)*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2007/11/294_bekanntmachung.html
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2011). *Qualitätspakt Lehre (2011–2020)*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2007/11/294_bekanntmachung.html, <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html>
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2021). *»Geschlechteraspekte im Blick (GiB)«*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung17_Geschlechteraspekte.html
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Crenshaw, K.W. (1988). Race, reform and retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law. *Harvard Law Review* 101(7), 1331–1387.
- Crenshaw, K.W. (2010). Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren: Eine schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag.
- Curdes, B., Marx, S., Schleier, U. & Wiesner, H. (2007). *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte*. Oldenburg: BIS
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008). *Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG*. https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chance_gleichheit/allg_informationen/gleichstellungsstandards/
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2022). *Gender-Diversity in der Forschung*. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/vielfaeltigkeitsdimensionen/stellungnahme.pdf; <https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/gr>

- undlagen_dfg_foerderung/vielfaeltigkeitsdimensionen/checkliste_en.pdf; <http://www.dfg.de/vielfaeltigkeitsdimensionen>
- Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (2006). *Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip*. Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.
- Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2007). *Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur*. Frankfurt a.M., New York: Peter Lang.
- Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2011). *Hochschule entwickeln*. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden: Nomos.
- Duelli-Klein, R., Nerad, M. & Metz-Göckel, S. (Hg.). (1982). *Feministische Wissenschaft und Frauenstudium*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- European Ministers Response for Higher Education (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Response for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve*, April 2009.
- Fabianke, R. & Kahlert, H. (Hg.). (1991). *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen*. Dok. d. Workshops »Lehre in der Frauenforschung«. Hochschuldidaktisches Arbeitspapier 24. Hamburg: IZHD Universität Hamburg.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hageman-White, C. (1984). *Sozialisation Weiblich-Männlich?* Opladen: Budrich.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur*. Frankfurt/M, New York: Campus.
- Harding, S. (1994). *Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Hilgemann, M. (2017). *Der Übergang vom Bachelor zum Master. Bildungsentscheidungen im Schnittfeld von Gender und Fachkultur*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Hilgemann, M., Kortendiek, B. & Knauf A. (2012). *Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula*. Dritter aktualisierter, überarbeiteter und veränderter Bericht (2., korr. A.). Essen: Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 14.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017). *Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsvertrag* (HR 7.12.17: 12).
- Huber, L. & Wenzel, A. (Hg.). (1996). »Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden.« *Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II*. Bielefeld: Ambos.
- Jansen-Schulz, B. (2005). Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In A. Burkhardt & K. König (Hg.), *Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform* (S. 195–206). Bonn: Lemmens.
- Jansen-Schulz, B. (2006). Prinzip Gender für eine neue Hochschulpolitik und veränderte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. *ADA – Mentoring. Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften*, 16, 9–12.
- Jansen-Schulz, B. (2008). Genderintegrierte Hochschuldidaktik. Gendergerechtes Lehren und Diversity Management. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3(2), 30–47. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/80>
- Jansen-Schulz, B. (2011). Genderorientierte Hochschuldidaktik der Vielfalt – zwischen Antidiskriminierungs- und Kompetenzansatz. In A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hg.), *Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz*. Baden-Baden: Nomos.

- Jansen-Schulz, B. (2012). Transkulturalität mit Gender und Diversity!? In C. Cremer-Renz & B. Jansen-Schulz (Hg.), *Von der Internationalisierung der Hochschule zur transkulturellen Wissenschaft* (S. 143–168). Baden-Baden: Nomos.
- Jansen-Schulz, B. (2019). Hochschuldidaktik in Vielfalt – zwischen Antidiskriminierungs- und Kompetenzansatz. In M. Domsch, D. Ladwig & F. Weber (Hg.), *Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen* (S. 157–180). Berlin: Springer Gabler.
- Jansen-Schulz, B. & Sommerkorn, I. (2019). Das Netzwerk LINT. Erfahrungslernen zwischen Wissenschaft und bildungs- und schulpolitischer Praxis. In D. Filter & J. Reich (Hg.), *Respekt! Frauen verändern Wissenschaft an der Universität Hamburg* (S. 133–135). Hamburg: Gemeinsame Kommission Gender&Diversity an Hamburger Hochschulen und Zentrum Genderwissen. Norderstedt, Books on Demand.
- Jansen-Schulz, B. & Tantau, T. (Hg.). (2018). *Excellent Teaching. Principles, Structures and Requirements*. Bielefeld: wbv.
- Jansen-Schulz, B. & van Riesen K. (2009). Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In N. Auferkorte-Michaelis, I. Stahr, A. Schönborn & I. Fitzek (Hg.), *Gender als Indikator guter Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 65–86). Opladen: Budrich UniPress.
- Jansen-Schulz, B. & van Riesen K. (Hg.). (2011). *Vielfalt und Geschlecht – Kategorien für Lehre und Forschung*. Opladen: Budrich.
- Kahlert, H. (2003). *Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kamphans, M. & Auferkorte-Michaelis, N. (Hg.). (2007). *Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre*. Dortmund: Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hg.). (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, E. (1986). *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?* München, Wien: Hanser.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hg.). (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klammer, U., Altenstädter, L., Petrova-Stoyanov, R. & Wegrzyn, E. (2020). *Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Opladen: Budrich.
- Kootz, J. & Kriszio, M. (1996). Frauenförderungs- und Gleichstellungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland. In E. Kleinau & C. Opitz (Hg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 465–486). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Kortendiek, B., Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hg.). (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Band 1+2*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreienbaum, A.-M. & Metz-Göckel, S. (1993). Alle Menschen sind Schwestern. Frauenstudien: Schweigende Minorität, kämpferische Vorhut, feministische Erneuerung. In L.

- Huber, J. Olbertz, H-J. Rüter & J. Wildt (Hg.), *Über das Fachstudium hinaus. Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote* (S. 290–313). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kriszio, M. (2022). Wissenschaftlerinnen und Studentinnen. Eine terra incognita? *Forum Wissenschaft* 3/22. <https://www.bdwi.de/forum/archiv/themen/fem/11122243.html>
- Lenz, I. (Hg.). (2008). *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linde, F. (2021). Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 6(2), 221–238. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.14>
- Linde, F. & Auferkorte-Michaels, N. (2021). *Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag*. Opladen: Budrich.
- Marx, S. (2007). Genderbewusst Lehren. Aktuelle Überlegungen zur Hochschuldidaktik. In B. Curdes, S. Marx, U. Schleier & H. Wiesner (Hg.), *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisbericht* (S. 8–98). Oldenburg: BIS.
- Metz-Göckel, S. (1979). *Frauenstudium. Zur alternativen Wissensaneignung von Frauen*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik AHD.
- Metz-Göckel, S. (1987). Die zwei (un)geliebten Schwestern. Zum Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung im Diskurs der neuen sozialen Bewegungen. In U. Beer (Hg.), *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik* (S. 28–66). Bielefeld: AJZ Verlag/FF1.
- Metz-Göckel, S. (Hg.). (2002). *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Metz-Göckel, S. (2012). Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik. In M. Kampschhoff & C. Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 317–330). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., Ernst, C. & Fungler, A. (2010). Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktionen und Innovationen für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 13–29). Opladen: Budrich UniPress.
- Münst, A. (2002). *Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neusel, A. (Hg.). (2000). *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität »Technik und Kultur«*. Opladen: Leske und Budrich.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität – Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Beltz.

- Schiebinger, L. (1999). *Forschen Frauen anders? Wie weiblich ist die Wissenschaft?* München: Beck.
- Schlüter, A. (1996). Die ersten Nachkriegsprofessorinnen und die Situation von Wissenschaftlerinnen bis in die siebziger Jahre. In E. Kleinau & C. Opitz (Hg.), *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 449–464). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmidt, Uta C. (2012). *Das Netzwerk Frauenforschung NRW. Geschichte und Gegenwart einer Wissenschaftsinstitution*. Essen: Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 13.
- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Hochschulbildung, Lehre und Forschung*. Bielefeld: transcript.
- Scholkmann, A. (2019). All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik. In L. Brockerhoff & A. Keller (Hg.), *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (S. 71–79). Bielefeld: wbv.
- Soiland, T. (2009). Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In S. Andresen, M. Koreuber & D. Lüdke (Hg.), *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik* (S. 35–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sommerkorn, I. (Hg.). (1981). *Identität und Hochschule. Problem und Perspektiven studentischer Sozialisation*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik.
- Sommerkorn, I. (Hg.). (1990). *Lehre und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem*. Berlin: Edition Sigma.
- Sommerkorn, I. (1991). Colloquium zu Fragen der Frauenforschung am IZHD. Lehren und Lernen als Interaktionsprozess – Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Frauencolloquium. In R. Fabianke & H. Kahlert (Hg.), *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen*. Dok. d. Workshops »Lehre in der Frauenforschung«, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 24 (S. 57–95). Hamburg: IZHD Universität Hamburg.
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS (2002). <https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-habilitationen-berufungen-professuren-und-c4-w3-professuren>
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS (2022). <https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-am-1-studienabschluss-an-promotionen-und-habilitationen>
- Steinbach, J. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2009). *Gender im Experiment – Gender in Experience. Ein Best-Practice-Handbuch zur Integration von Genderaspekten in naturwissenschaftliche und technische Lehre*. Berlin: TU Berlin.
- Stifterverband (2009). Uni für alle. Bericht 09–10. https://www.stifterverband.org/taeti/keitsbericht_2009-2010
- Stifterverband (2010). *Das Audit »Vielfalt gestalten«*. <https://www.stifterverband.org/medien/vielfalt-gestalten>

- Stifterverband (2011–2022). *Fellowships*. <https://www.stifterverband.org/lehrfellowships>
- Stifterverband (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine neue Lehrkultur*. Hg. von Bettina Jorzik. Essen: Edition Stifterverband.
- Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2017). Coaching und Diversity in Studium und Lehre – alter Hut oder neue Herausforderung? In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 47–74). Wiesbaden: Springer.
- Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.
- Vogel, U. & Hinz, C. (2004). *Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Kleine.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Welzel, A. (Hg.). (1985). *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule-Hochschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wildt, J. (1983). Studiengangentwicklung und Studiengangmodelle. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10* (S. 307–330). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wildt, J. (1985). Zum Umgang mit der Heterogenität. In A. Welzel (Hg.), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule-Hochschule* (S. 91–115). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wildt, J. (2003). »The shift from Teaching to Learning«. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrheinwestfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf: o.A.
- Wildt, J. (2004). The Shift From Teaching To Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Düsseldorf: Grupello.
- Wildt, J. (2006). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre A 1.3*. (S. 1–14). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 93–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld wbv.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse soziale Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium*, Berlin, DRS 8639–08. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre | Positionspapier*. Halle/Saale. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html>