

- Elisabeth Fuchß

Genderkompetenz in der Hochschule

Die Motivationen, sich mit dem Thema Genderkompetenz zu beschäftigen, sind wahrscheinlich vielfältig und unterschiedlich. Vielleicht sind Sie ganz einfach neugierig-interessiert. Vielleicht haben Sie auch ein konkretes Anliegen oder eine Frage. Für beide Interessenslagen möchten dieser Text Anregungen bieten und Antworten geben.

Sie finden auf diesen Seiten:

Im Teil 1 – Warum Genderkompetenz für die Lehr-Lern-Praxis?

- Beispiele aus dem Lehr-Lern-Kontext, die zunächst theoretisch eingeordnet und dann bezüglich ihrer Bedeutung für die Lehr-Lern-Praxis diskutiert werden
- Daten und Fakten zur Relevanz von Geschlecht im Kontext der Hochschule
- Rechtlich-formale Gründe für die Implementierung von Genderkompetenz in die Lehre

Im Teil 2 – Grundlagen einer genderkompetenten Praxis

- Grundlegende Voraussetzungen einer genderkompetenten Lehre
- Inhalte für das Lehren und Lernen als genderkompetente Praxis

TEIL 1:

WARUM GENDERKOMPETENZ FÜR DIE LEHR-LERN-PRAXIS?

Beispiele aus der Lehr-Lern-Praxis

Zum Einstieg nähern wir uns dem Thema von der Praxis her. Vielleicht kennen Sie aus Ihrer Lehr-Lern-Praxis Situationen, in denen die Geschlechterthematik eine Rolle spielt. Im Folgenden finden Sie einige Beispiele für solche Situationen – und dazu jeweils eine Reflexion im geschlechtertheoretischen Kontext, die die Relevanz von Geschlecht in der Hochschullehre verdeutlicht.

- **Beispiel 1: Seminar „Bildung und Geschlecht“**

Die Teilnehmer_innen des Seminars setzen sich zu einem Großteil aus Lehramtsstudierenden und in kleinerer Anzahl Hauptfachstudierenden zusammen. In einer die Seminarsitzung abschließenden Diskussion wird thematisiert, inwieweit es eine Notwendigkeit für mehr männliche Lehrer in der Grundschule gibt. Die Diskussion verläuft lebhaft und konträr. Der Standpunkt pro „mehr Männer“ wird mit vielen Argumentationssträngen eingebracht (väterlose Gesellschaft; besondere Eigenschaften von Männern, über die Frauen nicht verfügen; Feminisierung des Lehrberufes¹ etc.). Dagegen wird argumentiert, dass mit der Begründung für mehr Männer qua Geschlecht Geschlechterstereotype reproduziert werden und dass es sich bei Geschlecht um eine historische, gesellschaftliche und kulturelle Konstruktion handelt, was die Notwendigkeit für mehr Männer ausschließlich aufgrund des Geschlechts infrage stellt. Auf dem Höhepunkt der Diskussion ergreift ein Studierender lautstark und bestimmt das Wort und sagt, indem er mit der Hand auf den Tisch schlägt: „Aber es ist nun mal so, dass Männer keine Röcke tragen!“

1 Mit dem Begriff der „Feminisierung des Lehrberufs“ ist ein häufig im medialen Diskurs verwendetes Erklärungsmuster gemeint, das die schlechteren Schulleistungen von Jungen mit der These begründet, dass in pädagogischen Handlungsfeldern und hier besonders im frühkindlichen Bereich, also in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, männliche Bezugspersonen fehlen. Damit einhergehend wird auch eine „Verweiblichung der pädagogischen Beziehungen“ (Hurrelmann 2008, in: Die Zeit) konstatiert, die in Unterrichtsmethoden, die mit einer „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik“ (Bergmann 2008, in: Spiegel Online) beschrieben werden, zum Ausdruck komme.



Typisch männlich – typisch weiblich???²
 Zeichnung: Dirk Stiefs

- Was kann dieses Beispiel zeigen?

In der Diskussion geht es zunächst darum, dass Männern besondere Kompetenzen zugeschrieben werden, die sie – so die Meinung der einen Seite – für das Lehramt in Grundschulen befähigt. Es wird hier vor dem Hintergrund der Differenztheorie³ argumentiert, einer Position im Geschlechterdiskurs, die von einer essentialistischen Grundannahme⁴ ausgehend natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern postuliert. Gegen diese Auffassung argumentiert eine andere Gruppe, die Geschlecht als soziale Konstruktion begreift und darauf verweist, dass es sich bei den „besonderen männlichen Eigenschaften“ um Zuschreibungen und Geschlechterstereotype⁵ handelt.

-
- 2 In: Curdes, Beate et al. (Hrsg.), 2007: Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte, BIS – Verlag der Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg: 19. Online unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/494/1/curgen07.pdf> (letzter Zugriff: 30.10.2013)
 - 3 Differenztheorie: Haltung eines Teils der Frauenbewegung ab den 1980er Jahren, der die Ansicht vertrat, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern gebe. Diese seien sowohl biologisch als auch historisch und sozial begründet. Im Unterschied zum Defizitansatz wird dabei jedoch die Geschlechterdifferenz nicht mit einer Ungleichwertung verbunden, sondern es wird die Gleichheit in der Verschiedenheit postuliert.
 - 4 Mit „essentialistischer Grundannahme“ ist im Kontext von Geschlecht die (Über-)Betonung der Geschlechtszugehörigkeit gemeint. Generell werden mit Essentialisierungen physiognomische Merkmale (wie z.B. die Hautfarbe) überbewertet und Personen auf Merkmale reduziert. Damit einhergehend werden andere Merkmale ausgeblendet.
 - 5 Mit dem Begriff „Geschlechterstereotype“ sind kulturelle Vorstellungen über Männer und Frauen gemeint, die mit einem Denken einhergehen, das die jeweilige Genusgruppe als in sich homogen betrachtet. Vor diesem Hintergrund wird von „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Eigenschaften ausgegangen, die soziale Normen darüber beinhalten, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben.

Ohne an dieser Stelle näher auf die unterschiedlichen Diskurspositionen⁶ einzugehen, ist die Sequenz zunächst ganz allgemein ein Beispiel für das Vorhandensein der Geschlechterthematik in der Lehr-Lern-Praxis und des Weiteren auch für das Aufeinanderprallen unterschiedlicher theoretischer Hintergründe zu Geschlecht.

Aber das Beispiel macht auch auf eine weitere Ebene aufmerksam, die durch die lautstarke Reaktion des Studierenden angesprochen ist. Der Student besteht mit seiner Äußerung in dominanter Weise auf einem Unterschied zwischen Männern und Frauen und verleiht dieser Meinung auch körperlich Nachdruck, indem er mit der Hand auf den Tisch schlägt. Die Art und Weise, seine Argumentation vorzutragen, kann man mit Connells Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“⁷ begreifen. Es bezeichnet „jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis [...], welche [...] die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“ (Connell 1991: 38). Die Dominanzgeste des Studierenden ist so als Ausdruck einer praktizierten Männlichkeit zu verstehen, die sich durch Abgrenzung vom Weiblichen definiert und – indem sie damit Macht beansprucht – auch die mit dem Geschlechterverhältnis einhergehende Hierarchisierung offenbart.

Sicher ist dieses Beispiel ein Extrembeispiel für Themen wie Geschlechterdifferenz, Männlichkeitstheorien und/oder Geschlechterhierarchie. Aber auch weniger ausgeprägt begegnen uns diese Themen im Kontext der Lehre, beispielsweise, wenn sich männliche Studierende im Seminar mehr einbringen und – obwohl in der Minderheit – dafür häufig mehr Aufmerksamkeit von den Lehrenden bekommen.

- Mögliche Bedeutung des Beispiels für die Lehre

Wie würde anhand dieses Beispiels eine geschlechterkompetente⁸, geschlechtersensible⁹) Lehr-Lern-Praxis aussehen? Zunächst würde sich eine geschlechterkompetente Lehre dadurch auszeichnen, dass sie den Blick auf *die Individuen* richtet und nicht – indem sie auf Geschlecht fokussiert und damit stereotype Zuschreibungen fortsetzt – auf „*die Männer*“ und/oder „*die Frauen*“. Ziel einer geschlechterkompetenten Lehre wäre es also, die vielen Differenzen, die es innerhalb der Genusgruppen gibt, und die genusgruppenübergreifenden Gemeinsamkeiten sichtbar zu ma-

6 Mit Diskurspositionen sind die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven des Geschlechterdiskurses gemeint. Folgende Theorien haben den Diskurs zu Geschlecht hauptsächlich geprägt: 1. Defizittheorie, 2. Gleichheitstheorie, 3. Differenztheorie, 4. Konstruktivistischer Ansatz (doing gender), 5. dekonstruktivistischer Ansatz.

7 Zum Begriff „Männlichkeiten“: Damit ist die Auffassung verbunden, dass es *die* Männlichkeit nicht gibt, sondern dass vielmehr über verschiedene Zeiten und geografische Räume eine große Vielfalt an unterschiedlichen Männlichkeitsbildern existiert, die durch weitere Heterogenitätsfaktoren, wie beispielsweise soziokulturelle Aspekte, geprägt werden.

8 Geschlechtergerechtigkeit ist das erklärte Ziel von Maßnahmen, Programme und/oder Projekte, die darauf hinarbeiten, dass weder Frauen noch Männer direkt oder indirekt benachteiligt werden. Auch ist damit gemeint, Sensibilität für doing-gender-Prozesse und andere Heterogenitätsfaktoren zu entwickeln.

9 Geschlechtersensibilität meint die Entwicklung eines Bewusstseins für die Geschlechterthematik. Geschlechtersensibilität beinhaltet, sensibel für die Lebensrealitäten von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen zu sein und dabei darauf zu achten, wo Ungleichheiten oder Ungerechtigkeiten bestehen. Geschlechtersensibilität beruht auf Chancengleichheit und der gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

chen. Ein weiterer Aspekt wäre es, darauf zu achten, wo und wie die mit der Zuordnung zu einem Geschlecht einhergehenden Stereotype und Zuschreibungen auftreten und reproduziert werden, um diese zum einen transparent zu machen und zum anderen in einen theoretischen Kontext stellen zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine geschlechterkompetente Lehre nur gelingen kann, wenn der Blick weg von der Bipolarität der Geschlechter und hin zu den Unterschieden zwischen Individuen gerichtet wird. Denn nur das schafft die Voraussetzung dafür, die mit der Zuordnung in *zwei* Gruppen einhergehende Hierarchisierung zu vermeiden und Lehre jenseits von Dichotomien und Zuschreibungen zu positionieren.

- **Beispiel 2: Seminar zum Thema Geschlechtergerechtigkeit und Schule (Einführungsveranstaltung für Erstsemester)¹⁰**

In einer Seminardiskussion werden unterschiedliche Überzeugungen, Einstellungen und Erwartungen am Beispiel des Faches Mathematik erörtert. Unter anderem wird dabei die Meinung geäußert, dass Mädchen eher dazu tendieren, sich ihr „Nicht-Können“ in Mathematik selbst zuzuschreiben, und deswegen auch schneller aufgeben. Ihr Selbstkonzept, so die Studierenden, lautet: *Ich kann Mathe nicht!* Jungen hingegen, so die einhellige Meinung, begründeten ihr Versagen eher mit den äußeren Umständen, wie beispielsweise „Ich konnte nicht lernen, weil es zu heiß war“, „Die Klausur war viel zu schwer“ o.ä. Dementsprechend, so die Studierenden, lautet ihr Selbstkonzept: *Nicht ich, sondern andere, äußere Gründe sind schuld, dass ich in Mathe versage.* Ein Studierender äußert sich zu der Thematik sinngemäß, indem er fragt, warum es denn so schlimm sei, wenn Mädchen sich selbst die Schuld daran geben, Mathe nicht zu können? Schließlich könne man, wenn man selbst schuld sei, doch auch selbst etwas ändern.

- Was kann dieses Beispiel zeigen?

Neben dem bereits im Beispiel 1 beschriebenen Denken in Geschlechterdifferenzen und der damit einhergehenden Vereinheitlichung „der Mädchen“ und „der Jungen“, denen als Gruppe bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, wird hier ein weiterer, mit den Zuschreibungen zusammenhängender Aspekt deutlich. Indem nämlich die „Natürlichkeit“ der Reaktionen „der Mädchen“ oder „der Jungen“ festgestellt wird, werden Unterschiede als etwas Naturgegebenes und damit Festgelegtes begriffen. So, als sei das Verhalten und die Reaktionsweise der Schüler_innen ursächlich auf die biologisch bedingten Geschlechterunterschiede zurückzuführen und aufgrund derer eben typisch weiblich oder typisch männlich determiniert.¹¹

Eine solche Sichtweise vernachlässigt, dass unterschiedliche Selbstkonzepte den Aus-schlag dafür geben, dass sich, wie in diesem Beispiel, die Mädchen in Mathematik nicht

10 Grundlage der geschilderten Situation ist ein Artikel zur geschlechtergerechten Gestaltung des Unterrichts: Rustemeyer, Ruth: Geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts, 32 Seiten. Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Geschlechterforschung, hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland, München/ Weinheim: Juventa Verlag 2009.

11 Im biologischen Determinismus werden die Geschlechter auf bestimmte, kausal abgeleitete und nicht veränderbare Verhaltensweisen und Geschlechtsidentitäten festgelegt. Geschlecht wird dabei als etwas Essentialistisches aufgefasst. Siehe dazu auch: <http://www.feministisches-institut.de/biologischer-determinismus/>

kompetent fühlen und schneller aufgeben bzw. die Jungen, so wie beschrieben, ganz anders mit den Misserfolgen in Mathematik umgehen.

Wird nicht erkannt, dass diese Selbstkonzepte Ergebnis von Zuschreibungsprozessen sind, und wird darauf in der Lehr-Lern-Praxis nicht reagiert, dann wirkt Lehre an der Produktion von Ungleichheit mit. Außerdem wird, indem nicht für alle Studierenden gleiche Voraussetzungen gelten, dazu beigetragen, dass Potenziale und Ressourcen vergeblich bzw. nicht ausgelebt werden können.

- Was bedeutet dieses Beispiel für die Lehre?

Da es unter anderem ein Ziel von Lehre ist, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu vermeiden, stellt sich für Lehrende die Aufgabe, Sensibilität dafür zu entwickeln, ob und wenn ja, wie durch die eigene Lehr-Lern-Praxis Ungleichheiten und Stereotype reproduziert werden und welche Relevanz Geschlecht dabei hat.

In unserem Beispiel stellt sich diesbezüglich ganz konkret die Frage, wie eine Entdramatisierung¹² von Geschlecht verwirklicht werden kann. Die Tatsache, dass sich Mädchen selbst die Schuld daran geben, „Mathe nicht zu können“, verweist, wie oben beschrieben, nicht auf naturgegebene Eigenschaften. Wichtig wäre es an dieser Stelle, zu fragen, *warum* die Schüler_innen in dieser Weise reagieren, und dabei zu erkennen, dass die Reaktion Teil eines Selbstkonzeptes ist, das zustande kommt, weil den Mädchen unhinterfragt bestimmte, vermeintlich unveränderliche Eigenschaften in Form naturhafter geschlechtlicher Zuschreibungen zugewiesen werden. Nur so kann vermieden werden, dass Menschen aufgrund der geschlechtlichen Zuordnung eingeengt und auf bestimmte Fähigkeiten festgelegt, bzw. ihnen Fähigkeiten abgesprochen werden.

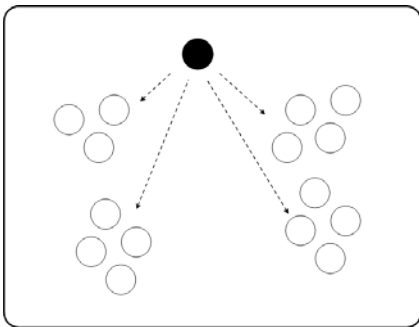
Da Geschlechterstereotype und Geschlechterannahmen meist unbewusst einfließen, ist es umso wichtiger für Lehrende, Genderkompetenz und damit auch Gendersensibilität zu erwerben. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Geschlechterverhältnissen können auf diese Weise hinterfragt werden. Auch wird mit dem Erwerb von Genderkompetenz die Voraussetzung dafür geschaffen, dass Geschlechterkonstruktionen bewusst wahrgenommen und damit einhergehende Geschlechterhierarchien erkannt werden können. Wenn Lehrende nicht zulassen, dass Geschlecht als sozialer „Platzanweiser“ fungiert, tragen sie zu einer Verbesserung der Lehre bei.

12 Dramatisierung/Entdramatisierung von Geschlecht: Wenn dem Geschlechterunterschied zentrale Bedeutung zugewiesen wird, oder anders gesagt, wenn Geschlecht eine strukturierende Wirkung zukommt, wird von einer Dramatisierung von Geschlecht gesprochen. Ziel einer geschlechtersensiblen Praxis ist es jedoch, Geschlecht irrelevant werden zu lassen und damit zu entdramatisieren. siehe dazu: http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faultstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf/view (letzter Zugriff: 18.05.2013)

- **Beispiel 3: Seminar zum Thema Personalentwicklung als pädagogisches Handlungsfeld.**¹³

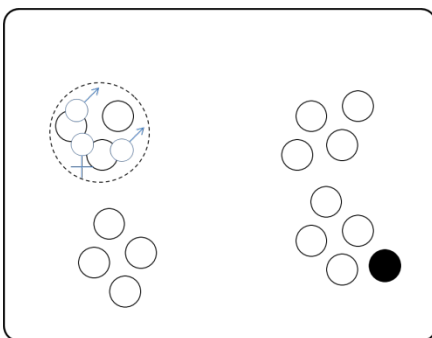
Beschrieben wird eine Situation während einer Lehrveranstaltung an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft. An dieser Universität der Bundeswehr ist das Geschlechterverhältnis entgegengesetzt zu dem anderer Universitäten. So studieren hier im Verhältnis deutlich mehr Männer als Frauen auch das Fach Erziehungswissenschaft.

Szene 1



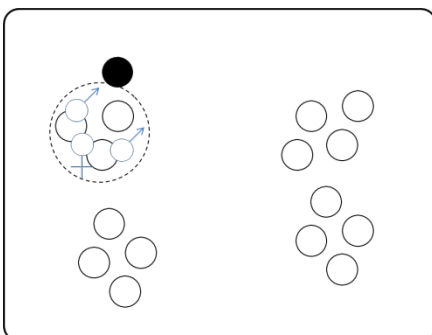
Zum Thema PE (Personalentwicklung) als pädagogisches Handlungsfeld wird eine Kleingruppenarbeit mit Lektüreauftrag durchgeführt. Aufgabe dieser Gruppenarbeit ist es, zentrale Aussagen zu formulieren & eine Visualisierung der Gruppenergebnisse anzufertigen. Der Dozent begleitet die Gruppen.

Szene 2



Eine Gruppe erzielt keine Einigkeit über das gemeinsame Textverständnis (nicht seminaröffentlich). In dieser Situation sagt ein TN (Teilnehmer) zu einer TNin „Du Zicke“ (seminaröffentlich). Daraufhin wird es im Seminar ganz still.

Szene 3



Der Dozent geht zu der Gruppe und sagt: „So spricht man in meinem Seminar nicht mit Kommilitoninnen. Ist das klar?!“

¹³ Dieses Beispiel wurde uns freundlicherweise von Professor Dr. Peter Kossak zur Verfügung gestellt.

- Was kann dieses Beispiel zeigen?

In der beschriebenen Szene fällt auf, dass der Dozent sofort die Genderebene wählt, indem er sein „Gebot“ nicht grundsätzlich und allgemein formuliert, sondern es auf die *Kommilitoninnen*, also die weiblichen Seminarteilnehmerinnen bezieht und sich bildlich gesprochen schützend vor diese stellt. Im Sinne Goffmans handelt es sich hier um eine Dramatisierung von Geschlecht. In dieser Situation hätte auch die Möglichkeit bestanden, die Genderebene zu ignorieren, indem Kommunikationsformen ganz allgemein thematisieren werden. Weiter zeigt die Reaktion des Dozenten ein Handeln vor dem Hintergrund des Differenzansatzes, der mit geschlechtlichen Zuschreibungen (Frauen sind zu schützen) und Stereotypen (der Begriff „Zicke“ wird einseitig nur mit „Frau“ in Verbindung gebracht) verbunden ist und damit mit einer Hierarchisierung von Geschlecht einhergeht. Aus konstruktivistischer Perspektive kann dieses Beispiel zeigen, wie Geschlecht durch Interaktion, dem *doing gender*, aktiv hergestellt wird.

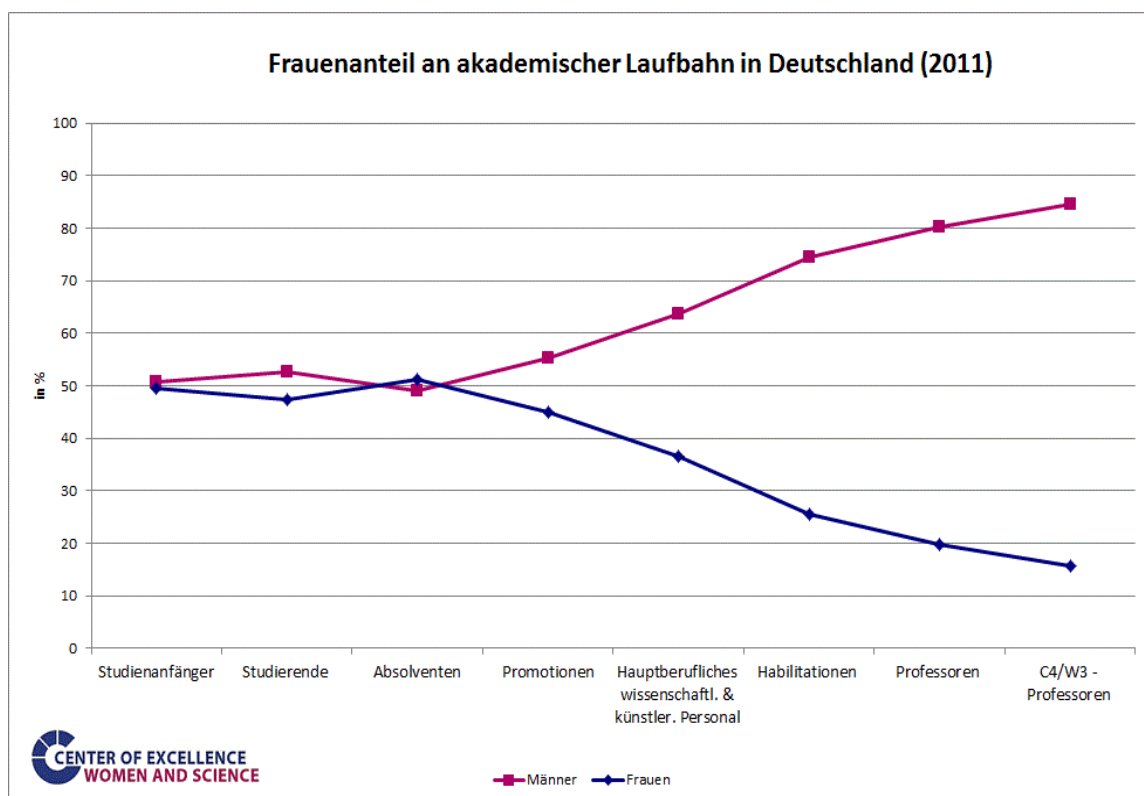
- Was bedeutet dieses Beispiel für die Lehre?

Zum einen ist die Handlungsweise des Dozenten in gewisser Weise paradox. Indem er nämlich die Kommunikation und die damit verbundene Abwertung thematisiert und sich verbittet, dass in seinem Seminar so gesprochen wird, depotenziert er gleichzeitig die betroffene Studentin und lässt sie beschützenswert erscheinen. Er kümmert sich nicht (auf einer inhaltlichen Ebene) um die Frage, was in der Kleingruppe eigentlich passiert ist und was die Gründe dafür waren, dass die Gruppe sich nicht einigen konnte.

Kommunikationsformen, die mit Beschimpfungen und Abwertungen einhergehen sind nicht akzeptabel. Auch hat der Seminarteilnehmer, der die Kommilitonin beschimpft hat, sicher auf die Genderebene abgehoben. Jedoch reproduziert ein Dozent, der einschreitet und unhinterfragt gendert, traditionelle Geschlechterbilder und stereotype Vorstellungen.

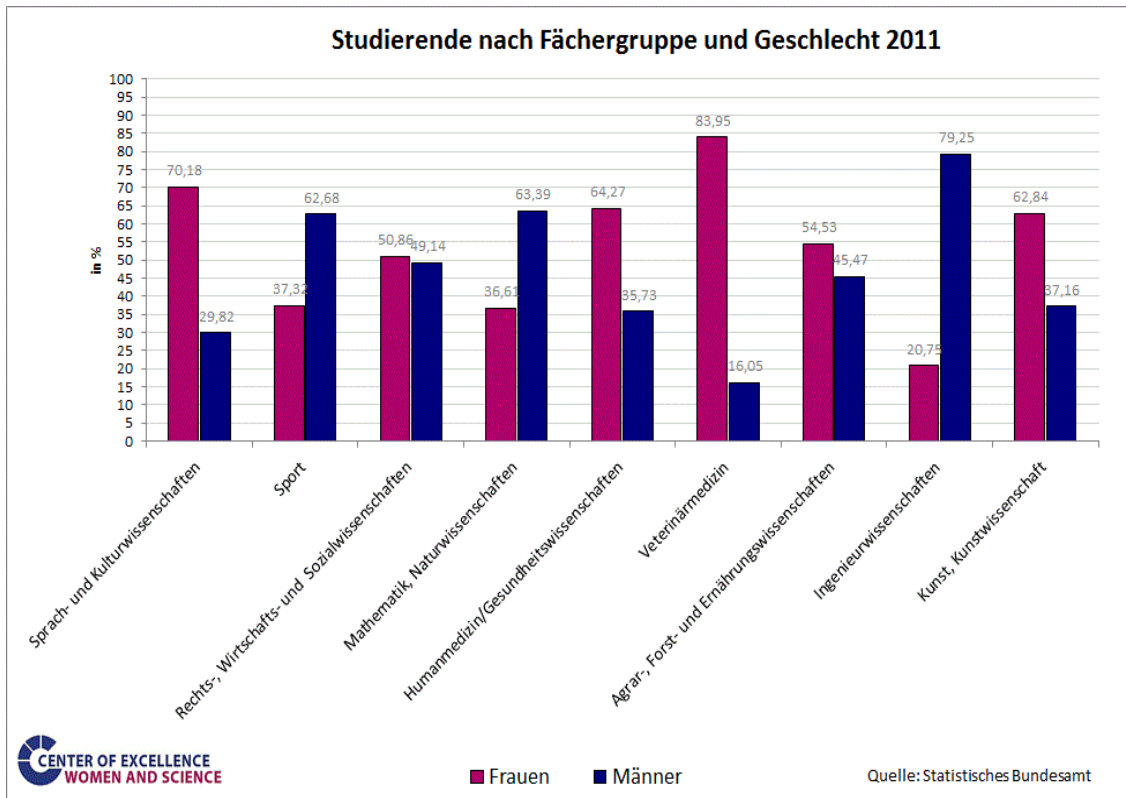
Daten und Fakten zur Relevanz von Geschlecht im Kontext Hochschule

Geschlechterverhältnisse wirken sich in unterschiedlicher Form vielfältig auf die Hochschule aus. So wie Geschlecht beispielsweise, unabhängig von individuellen Unterschieden, als sozialer Platzanweiser in Wirtschaft und Politik fungiert, zeigt sich in Hochschulen der Einfluss von Geschlecht unter anderem in der *vertikalen Segregation* von beruflichen Positionen nach Geschlecht. Dabei steht einer im Verhältnis hohen Zahl weiblicher Studierender eine deutlich niedrigere Anzahl weiblicher Lehrender gegenüber.



Auch in der *Studienfachwahl*, die mit unterschiedlichen Karriere- und Aufstiegschancen verbunden ist, lässt sich der Einfluss von Geschlecht als *horizontale Segregation*¹⁴ erkennen, die u.a. zu einer ungleichen Positionierung am Arbeitsmarkt führt. Dabei werden Disziplinen oder Berufe mit einem bestimmten Geschlecht in Zusammenhang gebracht und gelten für das jeweils andere als unangemessen.

¹⁴ Horizontale Segregation meint die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf Studienfächer, Berufsfelder und/oder Tätigkeiten. Im Gegensatz dazu wird als vertikale Segregation die ungleiche Verteilung der Geschlechter bzgl. hierarchischer Positionen bezeichnet.



So werden die Bereiche Technik, Naturwissenschaft und Wirtschaft nach wie vor eher von Männern gewählt, wohingegen Frauen geisteswissenschaftliche Studiengänge und Ausbildungen im sozialen Bereich vorziehen. Die geschlechtsspezifische Kodierung von Fächern und Berufen ist dabei historisch und kontextuell variabel. Noch in den 960er Jahren war beispielweise der Beruf des Grundschullehrers ein angesehener Männerberuf. Heute, im Kontext der „Feminisierung des Lehrberufs“, wird dieser Beruf als „weibliche Domäne“ betrachtet und erfährt gleichzeitig einen deutlichen Imageverlust.

Eine nicht unwesentliche Rolle bei der Studienplatzwahl spielen auch die unterschiedlich konnotierten *Fachkulturen*, die mit ihren fachspezifischen Normen und Praktiken zur Vergeschlechtlichung sowohl der Studienfächer als auch der Fach- und Berufsidentitäten beitragen.

Wie mit den anfänglichen Beispielen verdeutlicht, bleiben auch Lerninhalte und die Vermittlung von Wissen nicht unberührt von Geschlecht. Traditionelle Geschlechterkonstruktionen lassen sich auch hier finden und es zeigt sich, dass sich Geschlechterverhältnisse in vielfältiger Form auf die Lehr-Lern-Praxis auswirken. So finden sich beispielsweise in *Unterrichts- und Didaktikmaterialien* noch immer Stereotype von weiblichen und männlichen Geschlechterrollen, die längst überholt sind.

Einer Lehre, die allen Studierenden gerecht werden will, kommt insofern eine bedeutende Rolle zu, als sie die Möglichkeit hat, die Auswirkungen von Geschlecht als gesellschaftlicher Strukturkategorie¹⁵ einzubeziehen und damit einhergehende Ungleichheiten zu vermeiden.

15 Die Konzeption von Geschlecht als Strukturkategorie geht auf Ursula Beer zurück, die Geschlecht als Ursache für soziale Ungleichheit ausmacht. So stellt sie fest, dass „alle unsere bekannten Kulturgebilde auf Geschlechterungleichheit beruhen“. (Ursula Beer, *Theorien geschlechtlicher Arbeitsteilung*, Frankfurt/M./New York: Campus - Verlag 1984) Mit dem Verständnis von Geschlecht als Struktur-

Die Tatsache, dass der Hochschule – und damit der gesamten Gesellschaft – aufgrund *struktureller Ungleichheiten* das Potenzial bestimmter Gruppen verloren geht, weil der Vielfalt unterschiedlicher Erfahrungshintergründe und Interessen in der Lehre nicht Rechnung getragen wird, verdeutlicht die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Genderaspekten. Eine geschlechtergerechte Lehre kann insofern zur Qualitätssteigerung der Lehre beitragen, als sie Lehrenden Methoden an die Hand gibt, mit *sozialer und kultureller Vielfalt* umzugehen und diese zu nutzen. So gesehen fördert eine geschlechtergerechte Lehre langfristig die Lernerfolge und wird gleichzeitig zu einem Indikator für gute Lehre.

Letztlich ist auch aus Perspektive der Studierenden *Genderkompetenz als Ausbildungsziel* von Bedeutung, da diese in Führungspositionen des öffentlichen Dienstes oder der Wirtschaft erwartet wird. Neben den oben genannten gibt es auch eine Reihe formal juristischer und politischer Gründe für die Implementierung von Genderkompetenz. Diese werden im auf den folgenden Seiten näher erläutert.

kategorie wird die soziale Bezogenheit der Geschlechter relevant, die strukturierende Wirkung, die von der Unterscheidung der Geschlechter unter dem Aspekt ihrer gesellschaftlichen Ungleichheit ausgeht.

Rechtlich-formale Gründe für die Implementierung von Genderkompetenz im Kontext der Hochschule

Auf gesellschaftspolitischer Ebene fordert das Grundgesetz die Gewährleistung von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit für jeden Menschen.



Im Artikel 3, Absatz 3 heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden [...].“

Und auch die Universität Hamburg verpflichtet sich in ihrem Leitbild¹⁶ dazu, dass die Mitglieder der Universität zur „Entwicklung einer humanen, demokratischen und gerechten Gesellschaft beitragen und Frauen und Männern gleichen Zugang zu Bildung und Wissenschaft eröffnen“. In ihrer Berufsordnung¹⁷ fordert die Universität Hamburg neben anderen Qualifikationen „die Fähigkeit, die Genderthematik in Forschung und Lehre zu berücksichtigen“¹⁸

Anforderungen an eine geschlechtergerechte Lehre und die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit im Hochschulkontext werden auch auf europäischer Ebene seit dem Bologna-Prozess 1998 explizit formuliert. Die Bildungsministerinnen und -minister vier europäischer Länder (D/F/GB/I) verständigten sich in der Sorbonne-Erklärung auf die Gestaltung eines gemeinsamen europäischen Hochschulsystems. Im Jahr 2012 hatten sich bereits 47 europäische Staaten verpflichtet, die Ziele der Bologna-Erklärung umzusetzen. Ziel ist der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit im Hochschulraum.

Zusätzlich haben sich im Amsterdamer Vertrag von 1999 die Mitgliedstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet, Gender Mainstreaming in allen Bereichen umzusetzen. Und auch die europäischen Hochschulministerinnen und -minister haben sich auf ihrer Konferenz 2003 dazu verpflichtet, zum Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Hochschulraum beizutragen (vgl.: Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung 2012: 13).

16 Vgl.: <http://www.uni-hamburg.de/UHH/leitbild1.html>

17 <http://www.uni-hamburg.de/beschaefigtenportal/fid/berufsordnung-2009.pdf>

18 siehe auch: Berufsordnung Universität Hamburg, §5 (1).

▪ Zusammenfassung Teil 1

Geht man zusammenfassend davon aus, dass sich Geschlechterverhältnisse in vielfältiger Weise im universitären Kontext auswirken und dass es strukturelle Ungleichheiten aufgrund des Geschlechts gibt, dann wird deutlich, dass ein Bildungswesen, das zum Ziel hat, der Reproduktion von Ungleichheiten entgegenzuwirken, Geschlechterzuschreibungen, Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien als Faktoren von Ungleichheit einbeziehen muss.

Dabei ist eine geschlechtergerechte Gestaltung der Lehre auf die Genderkompetenz der Lehrenden angewiesen. Durch den Erwerb von Genderkompetenz werden Lehrende befähigt, Geschlechterthemen in ihrem Lehr-Lern-Kontext zu erkennen, bewusst zu machen und gezielt einzubeziehen. Um zu erreichen, „dass die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit entfaltet“ (Hagemann-White 1988) muss eine Lehre, die allen Studierenden gerecht werden will, der Geschlechterperspektive im Sinne einer Querschnittaufgabe¹⁹, die alle Akteur_innen betrifft, Rechnung tragen.

Genderkompetenz stellt so gesehen als Schlüsselqualifikation²⁰ eine grundlegende Voraussetzung für eine geschlechtergerechte, geschlechtersensible Lehre dar. Für Lehrende resultiert daraus unter anderem die Aufgabe, Sensibilität hinsichtlich geschlechtsbezogener Normvorstellungen zu entwickeln und die persönlichen Einstellungen zu Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen zu reflektieren.

19 Genderkompetenz als Querschnittaufgabe meint, dass genderkompetentes Wissen und genderkompetente soziale Handlungsfähigkeit nicht neben Allgemeinbildung, Wissens Ebenen und sozialen Fähigkeiten steht, sondern als notwendiger elementarer Teil davon verstanden wird.

20 Der Begriff der Schlüsselqualifikationen wurde erstmals von Mertens (1974) im arbeitsmarktpolitischen Kontext benannt. Mertens versteht unter Schlüsselqualifikationen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer überfachlichen Qualifikation, die mit dem Ziel verbunden sind, dem Individuum eine lebenslange Handlungsfähigkeit in möglichst vielen Bereichen zu ermöglichen. (Vgl. auch: Kahlert 2007; Metz-Goeckel/Roloff 2003)

TEIL 2:

GRUNDLAGEN EINER GENDERKOMPETENTEN PRAXIS

Grundlegende Voraussetzungen einer genderkompetenten Lehre

Eine erste unverzichtbare Grundlage, um eine geschlechtergerechte Lehre zu praktizieren, ist

- ▶ *das Bewusstsein* und *die Erkenntnis*, dass Geschlecht neben anderen Heterogenitätsmerkmalen, wie beispielsweise die ethnische und/oder soziale Zugehörigkeit, ein entscheidendes Merkmal für Unterscheidungen und damit einhergehende Ungleichheiten darstellt und dass Geschlecht als eine das Lehren und Lernen strukturierende Realität immer präsent ist.²¹

Lehre und Lernen als geschlechtergerechte didaktische Praxis zu gestalten, erfordert darüber hinaus

- ▶ den *Willen*, eigene Positionen zu hinterfragen. Denn auch im Handeln pädagogisch Professioneller ist das *doing gender*²² im Sinne einer Handlungsroutine fest verankert und wird häufig nicht ausreichend reflektiert.

Nach einer Idee von Jutta Hartmann²³ wurde in einem Workshop zu Genderkompetenz in der Lehre zu dem Thema Handlungsroutine und Denkgewohnheiten unter anderem das folgende Plakat²⁴ gezeigt, bei dem zunächst ein Teil des Textes abgeklebt wurde:

21 Die Anerkennung von Geschlecht als Strukturkategorie beinhaltet ein Dilemma, insofern es Lehre einerseits gelingen soll, gesellschaftliche Polarisierungen wie beispielsweise männlich – weiblich und deren historische Konstruktion und die damit verbundenen Hierarchisierungen aufzudecken, kenntlich zu machen und dabei andererseits herkömmliche Dualismen nicht wieder zu verfestigen.

22 Das Konzept des *doing gender* geht auf West/Zimmermann zurück (vgl.: <http://blog.lib.umn.edu/clar0514/academic/west%20and%20zimmerman.pdf>) und bezeichnet das unbewusste Herstellen von Geschlecht in alltäglichen Handlungen und Interaktionen. Geschlecht hat dabei die Funktion eines bipolaren Ordnungsprinzips, d.h. Personen werden, ohne darüber nachzudenken, jeweils einer der beiden Geschlechtskategorien zugeordnet, was in der Regel mit Wertungen und Erwartungen bezogen auf das Geschlecht verbunden ist.

23 Hartmann, Jutta (2010): Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.) (2010): Geschlecht und Didaktik. Grazer Universitätsverlag: 13-21.

24 Der Abdruck des Plakates erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Landesverband AndersARTiG e.V. – Lesben, Schwule, Bisexuelle & Trans* im Land Brandenburg, Geschäftsstelle Potsdam.



In einem weiteren Schritt wurde dann das Plakat ohne Klebestreifen gezeigt.



Im Anschluss entwickelte sich eine lebhafte Diskussion unter anderem über alltagstheoretische Geschlechterbilder, Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und die Irritation von Denkgewohnheiten.

- ▶ Die **Bereitschaft zu Selbstreflexivität** stellt somit eine Voraussetzung für die Entwicklung von Genderkompetenz dar. Gemeint ist damit die Entwicklung von Sensibilität bezüglich des eigenen doing gender, also eigener Anteile an sozialen Konstruktionsprozessen. Dieser Anspruch bezieht sich konkret auf das eigene, geschlechterbezogene Verhalten, die Interaktionen im beruflichen Alltag, das Lehrverhalten und die Sprache und Kommunikation.

Neben diesen individuellen Aspekten ist es erforderlich, über

- ▶ **Wissen und Kenntnisse theoretischer und empirischer Art** zu verfügen.

Als Transferleistung ergibt sich daraus abschließend die

- ▶ Ebene des **Könnens** als ein weiterer Aspekt von Genderkompetenz. Damit ist Handlungskompetenz im Sinne von Genderperformanz²⁵ gemeint, die unter anderem die fachliche Positionierung im Genderdiskurs eine genderkompetente Gestaltung der Lehrpraxis, die methodisch-didaktische Vorgehensweisen geschlechtergerecht auf die Zielgruppen anwendet, sowie die Anwendung einer geschlechtergerechten Sprache beinhaltet.

▪ **Genderkompetenz als Querschnittsfunktion**

Wird Lehre als ein Zusammenspiel didaktischer Fertigkeiten mit Wissen, Haltung, Handlungsfähigkeit und Praxis begriffen, dann erhält Genderkompetenz als Querschnittsaufgabe eine in alle Kompetenzbereiche von Lehre wirkende Funktion.

Ausgehend von einem Kompetenzbegriff, der subjektorientiert auf formellen und informellen Lernprozessen²⁶ basiert, wird dabei analog zum Begriff der Schlüsselqualifikation zwischen *Personaler Kompetenz*, *Fach- und Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Methodenkompetenz* unterschieden.²⁷

Zur Veranschaulichung zeigt die nachfolgende Grafik, in Anlehnung an das Modell von Barbara Thiessen (2005)²⁸, mögliche, je nach Kompetenzfeld unterschiedliche Inhalte von Genderkompetenz.

25 Genderperformanz/Performativität: In der Geschlechterforschung ein von Judith Butler eingeführtes Konzept, das auf den Modus der Erzeugung von Geschlecht als sich wiederholende Akte verweist. Die Performativität von Geschlecht impliziert, dass es immer ein Tun ist, das die behauptete Identität erst konstruiert. Vgl.: Kroll, Renate (Hrsg.) 2002: Metzler Lexikon Gender Studies – Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler: 304.

26 Für die Transformation von Genderwissen in die unterschiedlichen Fachkompetenzen beschreiben auch Dehler und Gilbert (2010) grundsätzlich zwei Handlungsoptionen: den impliziten und den expliziten Ansatz. Mit dem impliziten Ansatz ist die Haltung als Lehrende und die Schaffung eines Lehr-Lern-Umfeldes angesprochen, das es allen Studierenden unabhängig von Geschlecht und oder sozialer Herkunft ermöglicht, erfolgreich zu lernen. Ausgehend von der Vielfalt der Lernenden, ihren Erfahrungen und Strategien und mithilfe der Fähigkeit zur Selbstreflexion sollen dabei Rollensreibungen und Geschlechterstereotype vermieden werden. Mit dem expliziten Ansatz ist der Einbezug von Genderinhalten in die Lehre gemeint. Ziel ist dabei die Genderkompetenz der Studierenden. Das bedeutet, dass auf Gender bezogene Fragestellungen und Inhalte in die Lehre integriert und die Studierenden für Ungleichheiten qua Geschlecht sensibilisiert werden. Weiterhin können durch die explizite Thematisierung von Genderfragen Geschlechterstereotype hinterfragt werden.

27 Vgl. Derichs-Kunstmann/Kaschuba/Schnier 2008.

28 Vgl. Thiessen, Barbara (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. In: Kahlert, Heike/Thiessen, Barbara/Weller, Iris (Hrsg.): Quer denken – Strukturen verändern: Gender Studies zwischen Disziplinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 248–273.



Vielleicht haben Sie an dieser Stelle Lust und Interesse, zunächst anhand einiger Fragen Ihre eigene Lehr-Lern-Praxis hinsichtlich des Genderbewusstseins einzuschätzen? → [klick hier](#)

- **Lehren und Lernen als genderkompetente Praxis**

Unter anderem die auf Selbstreflexivität basierende *Gendersensibilität* und ein fundiertes, *theoretisches und empirisches Genderwissen* stellen wesentliche Bausteine von Genderkompetenz dar. Im Sinne der Performanz kommt als weiterer Aspekt hinzu, das erworbene *Genderwissen als Handlungskompetenz* in die jeweilige Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz zu transformieren.

Wie kann nun, unabhängig von der fachlichen Verortung, die Genderperspektive als *aktiver Prozess* in die Lehre integriert werden? In Anlehnung an das *Wollen – Wissen – Können*²⁹ als Voraussetzung für das Einbeziehen der Geschlechterperspektive werden nachfolgend mögliche Inhalte und Grundlagen vorgestellt.

- **Wollen**

Eine geschlechtergerechte Lehr-Lern-Praxis ist davon abhängig, dass neben dem Wissen um Inhalte und Methoden *die Bereitschaft, Geschlechtergerechtigkeit zu praktizieren*, vorhanden ist. Lehrenden kommt dabei eine Vorbildfunktion zu, die dazu beitragen kann, dass Studierende einerseits Geschlechtergerechtigkeit erfahren und zum anderen diesbezüglich sensibilisiert werden. Unter Einbindung biografischer Dimensionen und Reflexionen in Lehre und Studium kann so eine selbstreflexive und geschlechtersensible Auseinandersetzung mit dem eigenen Weg als Wissenschaftler_in ermöglicht werden.

- **Wissen**

Theoretisches und empirisches Genderwissen umfasst unter anderem:

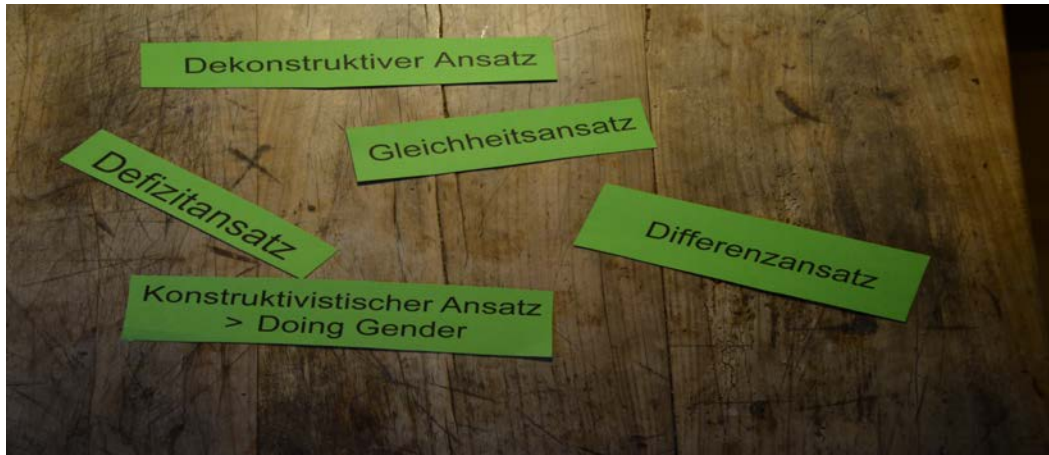
- ▶ Grundwissen über gesellschaftliche Strukturdaten³⁰,
- ▶ Kenntnisse zu geschlechtertheoretischen Diskurspositionen³¹.

Das folgende Foto zeigt unterschiedliche Diskurspositionen:

29 Vgl. dazu auch: GenderKompetenzZentrum 2008: <http://www.genderkompetenzzentrum.de> und Derichs-Kunstmann/Kaschuba et al. 2009.

30 Zusammenfassend z. B. unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile oder http://www.bmbf.de/pub/bildung_und_forschung_in_zahlen_2013.pdf (jeweils letzter Zugriff: 21.05.2013)

31 Bei den theoretischen Perspektiven, die den Geschlechterdiskurs bestimmt haben, handelt es sich um: den Defizitansatz, den Gleichheitsansatz, den Differenzansatz, den konstruktivistischen Ansatz/doing gender und die dekonstruktivistische Position. Siehe dazu auch die thematisch gegliederte Literaturliste.



Dekonstruktiver Ansatz

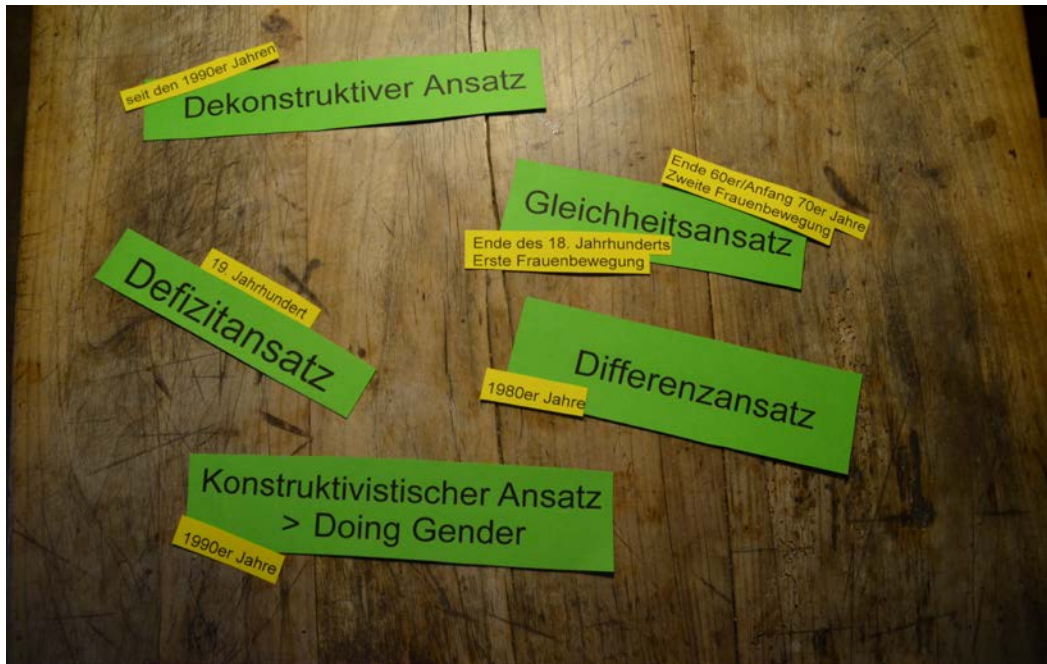
Gleichheitsansatz

Defizitansatz

Differenzansatz

Konstruktivistischer Ansatz
> Doing Gender

Es lassen sich Zeiträume zuordnen



... und Personen



Wissen umfasst weiterhin:

- ▶ theoretische Kenntnisse zu Konstruktion und Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse³²,
- ▶ Kenntnis und Reflexion der Geschlechterverhältnisse und Konstruktionsprozesse des jeweiligen Faches,
- ▶ Reflexion möglicher Genderbias³³ der eigenen Fachdisziplin,
- ▶ Reflexion der Wissensproduktion vor dem Hintergrund von Androzentrismus, Geschlechterdichotomie und Geschlechtersensibilität,
- ▶ Kenntnisse über gleichstellungspolitische Strategien³⁴ (beispielsweise Gender Mainstreaming). → [klick hier](#) zu einer Übersicht

▪ **Können**

Das Einbeziehen von Genderaspekten in die Methodenkompetenz meint unter anderem:

- ▶ die Anwendung einer *geschlechtersensiblen Sprache*. Dabei soll die Reproduktion von Geschlechterhierarchien durch Sprachhandeln vermieden werden, indem beispielsweise darauf geachtet wird, dass als Teil einer geschlechterbewussten Sprache³⁵:
 - Frauen sichtbar gemacht werden, und da, wo Frauen gemeint sind, das generische Maskulinum³⁶ nicht verwendet wird (z.B.: die Dekanin, die Bewerberin),

32 Grundlagentexte: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie (Forum Frauenforschung, Bd. 8). Freiburg/B.: Kore Verlag 1992: 201–254. Regine Gildemeister: Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 35). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004: 132–141.

33 Als Genderbias (Vorurteil) oder geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt wird eine Verzerrung der Wahrnehmung oder Interpretation von Daten beschrieben, die ursächlich auf stereotype Zuschreibungen von Geschlechtsmerkmalen zurückgeht. Anders ausgedrückt ist damit die systematische Wahrnehmungsverzerrung in Zusammenhang mit Geschlecht gemeint. Siehe auch: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/berliner_zentrum_public_health_gender_bias_in_der_gesundheitsforschung_1999.pdf oder http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/wissensnetz-komplettfassung_property=pdf.pdf, S. 104–109.

34 Generell haben gleichstellungspolitische Strategien das Ziel, die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern auf politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene zu verankern.

35 Weblinks zu geschlechtergerechter Sprache: http://www.frauensprache.com/leitfaden_fuer_geschlechtergerechtes_formulieren.htm
<http://www.frauensprache.com/sprachleitfaden.pdf>
<http://www.frauensprache.com/>
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/eine_sprache.pdf

36 Von generischem Maskulinum wird dann gesprochen, wenn die männliche Namensform für die Bezeichnung gemischter Gruppen benutzt wird. Dies gilt auch für Personen, deren Geschlecht unbekannt ist oder nicht weiter spezifiziert wird. Vgl.: <http://www.uni->

- Frauen und Männer symmetrisch dargestellt werden (z.B.: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer),
 - eine geschlechtergerechte Sprache auch in Lehr- und Unterrichtsmaterialien umgesetzt wird,
 - in Literaturlisten auf die Nennung von Vornamen geachtet wird, um damit den Anteil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der jeweiligen Fachkultur sichtbar zu machen,
 - Expertinnen und Experten gleichermaßen zitiert werden;
- ▶ die Ausrichtung der Inhalte an den Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten der Studierenden, indem beispielsweise
 - interkulturelle Inhalte berücksichtigt werden und der Vielfalt möglicher kultureller Hintergründe und Fragestellungen Rechnung getragen wird;
- ▶ dass alle Studierenden gleichermaßen und gleichberechtigt angesprochen werden. Dazu sollen
 - Praxisbeispiele gewählt werden, die nicht zu Geschlechterstereotypen beitragen, sondern modernisierte und auch widerständige, ungewohnte Geschlechterbilder aufgreifen;
- ▶ dass die *didaktischen Bedingungen* (Ort, Zeit, Raum, Materialien, Medien) für alle Studierenden gleichermaßen berücksichtigen werden;
 - ▶ dass Frauen und Männer in der Wissenschaft sichtbar gemacht werden;
 - ▶ dass dazu befähigt wird, *Forschungsprozesse* und -projekte geschlechtersensibel und kritisch zu hinterfragen;
 - ▶ dass Werke und Biographien von Wissenschaftlerinnen des jeweiligen Faches berücksichtigt werden, indem Wissenschaftspionierinnen aufgespürt und Biografien und Werke von Wissenschaftlerinnen aufgegriffen werden. Damit soll der Anteil von Frauen an der Wissenschaft und deren Forschungsleistungen bekannt gemacht werden.³⁷

Für einzelne Fachdisziplinen, unter anderem auch für das Fach
 ▶ Erziehungswissenschaft/Pädagogik
 hat das „Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW“ fachspezifische Gendercurricula³⁸ veröffentlicht. Es handelt sich dabei um Vorschläge zur Integration

protokolle.de/Lexikon/Generisches_Maskulinum.html

37 Vgl. auch Becker/Kortendiek 2008.

38 <http://www.gender-curricula.com/gender-curricula>

von Lehrinhalten der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula von (fast) allen in Deutschland studierbaren Studienfächern.

Zum Schluss

Wenn Sie an dieser Stelle nochmals an die anfänglich geschilderten Beispiele denken, was würde das Einbeziehen der Genderdimension in diesen Lehrsituationen bedeuten?

- Beispiel 1: „*Aber es ist nun mal so, dass Männer keine Röcke tragen*“

Ein möglicher Umgang mit einer solchen Äußerung wäre es, zunächst gezielt die Positionen der anderen Studierenden zu der vertretenen Meinung zu erfragen. Daran anschließend kann eine Einordnung der Äußerungen in die unterschiedlichen theoretischen Positionen erfolgen. Nachdem die erste Aussage dem Differenzansatz zugeordnet wird, könnten anschließend weitere theoretische Positionen erarbeitet werden – und damit werden unterschiedliche Erklärungsansätze und Herangehensweisen für entsprechende Fragen – in diesem Fall: Inwiefern ist Geschlecht für die Kompetenz von Lehrpersonen relevant? – eröffnet. Weiterhin böte es sich an, die Themen *Geschlechterstereotype*, *Zuschreibungen* und *Geschlecht als soziale Konstruktion* aufzugreifen.

- Beispiel 2: „*Ich kann Mathe nicht*“

Dieses Beispiel steht unter anderem für die Themen *biologischer Determinismus* und *Geschlecht als historisch-kulturelle und soziale Konstruktion* und veranschaulicht geschlechtsspezifische Zuschreibungsprozesse, die verhindern, dass Ressourcen und Potenziale gelebt werden können. Einer geschlechtersensiblen und geschlechterkompetenten Lehre kommt hier eine besondere Bedeutung zu, insofern sie dazu beitragen kann, die Fähigkeiten und Stärken von Kindern – unabhängig von deren Geschlecht und den damit verbundenen klischeehaften, stereotypen Zuschreibungen – wahrzunehmen und zu fördern. Das bewusste Wahrnehmen und Benennen der Zuschreibungsprozesse und eine sich anschließende theoretische Reflexion und Einordnung in der konkreten Lehrsituation kann dazu verhelfen, die Auswirkungen stereotyper Annahmen mit den damit einhergehenden Einengungen zu reflektieren und zu vermeiden.

- Beispiel 3: „*So spricht man in meinem Seminar nicht mit Kommilitoninnen. Ist das klar?!*“

Dieses Beispiel verdeutlicht einerseits den Prozess der Herstellung von Geschlecht durch Interaktion - das *doing gender*. Andererseits eröffnet das Beispiel aber auch Möglichkeiten zu einer Entdramatisierung von Geschlecht beizutragen. Vor diesem Hintergrund wären Reaktionen des Dozenten, die die Frage des Umgangs miteinander nicht auf die Genderebene, sondern auf eine inhaltliche Ebene bringt, vorzuziehen. Dazu hätte auch gehört, weniger zu maßregeln, sondern vielmehr danach zu fragen, was eigentlich passiert ist, um auf diese Weise die Hintergründe für die Dissonanzen in der Gruppe zu erarbeiten.

Ein weiterer Vorschlag für eine Intervention wäre zu sagen: „Das war jetzt eine Du-Botschaft, könnten Sie daraus bitte eine Ich-Botschaft machen?“ Eine solche leicht ironisierende Frage hätte dazu aufgefordert, *Begründungen* für den Unmut und die Kritik

an der Kommilitonin zu formulieren und von einer intersubjektiven Ebene zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung geführt.

Anhang

▪ **Tabelle 1: Beispiele für politische Strategien**

Strategie	Ziel /Inhalt
Diversity Management	Diversity Management ist ein Konzept, das darauf zielt, die Diskriminierung von Minderheiten zu verhindern und damit die Chancengleichheit aller Personen in einem Unternehmen oder einer Organisation zu verbessern. Die Vielfalt der Beschäftigten und deren unterschiedliche Potenziale werden als Garant für den Erfolg von Unternehmen gesehen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen zu.
Frauenförderung	Frauenförderung bezeichnet die Entwicklung und das Angebot besonderer Maßnahmen zur Förderung von Frauen, die die Chancengleichheit von Frauen im beruflichen Kontext erhöhen sollen.
Frauen- bzw. Gleichstellungspolitik	Ziel ist es hier, die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen in der Gesellschaft zu erreichen. Gleichstellungspolitik umfasst alle politischen Strategien, Maßnahmen und Programme, die die Gleichberechtigung von Frauen und Männern fördern.
Gender Mainstreaming	Gender Mainstreaming ist eine international anerkannte Strategie zur Verwirklichung der Gleichstellung von Männern und Frauen. Dabei soll auf allen Ebenen und in allen Prozessen einer Organisation oder Institution der Aspekt der Chancengleichheit von Männern und Frauen nachhaltig implementiert werden, indem konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter geplant und umgesetzt werden. Entscheidend ist dabei die Unterstützung dieser Strategie durch die oberste Unternehmens- bzw. Organisationsebene. Initiiert wurde Gender Mainstreaming 1995 auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking.

▪ **Fragen zur Einschätzung des Genderbewusstseins bezogen auf die eigene Lehr- Lernpraxis³⁹**

- ▶ In meinen Materialien erscheinen männliche und weibliche Personen gleichwertig.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ In meinen Materialien werden stereotype geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen vermieden.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ Meine Sprache ist geschlechtsneutral oder verwendet gleichermaßen die männliche und die weibliche Form.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ In meinen Lehrveranstaltungen gebe ich männlichen und weiblichen Studierenden gleichermaßen Raum.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ In Gruppenarbeiten befördere ich, dass alle Studierenden jeweils verschiedene und nicht-stereotype Funktionen und Rollen übernehmen.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ Ich achte darauf, Verbindungen zwischen den Lehrinhalten und der Genderdimension (Geschlechtertheorien, Gleichberechtigung) herzustellen.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ Ich achte darauf, die Literatur sowohl männlicher als auch weiblicher Autoren zu verwenden.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ Bei der Bewertung von Leistungen ist eine geschlechtergerechte Sprache und Darstellung ein Kriterium.

trifft zu trifft nicht zu

- ▶ Ich überprüfe meine Lehrmaterialien auf geschlechterstereotype Denkweisen und Darstellungsformen.

trifft zu trifft nicht zu

³⁹ Die Fragen wurden unter anderem in Anlehnung an den „Fragebogen zur Evaluation der Geschlechtergerechtigkeit von Lehre“ der Universität Freiburg entwickelt.
Vgl. auch: http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/didactic/Eval_Kurs_Gender_de.pdf

■ **Mögliche Auswertungsschritte**

Zunächst könnten Sie Fragen und Ideen notieren, die Ihnen bei der Beantwortung des Fragenkataloges in den Sinn kamen.

Welche der angesprochenen Inhalte berücksichtigen Sie bereits in Ihrer Lehrpraxis und welche Inhalte wollen Sie zukünftig noch mehr berücksichtigen?

Gibt es Themen, zu denen Sie weitere Informationen benötigen?

■ Literatur



Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 35) 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2011): Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg: Junius.

Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hrsg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. (Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 8) 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch Gender und queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim/München: Juventa.

Deutsches Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt (2005): 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hrsg. v. Waltraud Cornelißen. München. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/root.html> (letzter Zugriff am 08.01.2013).

Dölling, Irene (2003): Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In: Andresen, Sünne; Dölling, Irene; Kimmerle, Christoph (Hrsg.): Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren, Opladen, 113-165.

- Ebeling, Smilla; Schmitz, Sigrid (2006): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Ebenfeld, Melanie (Hrsg.) (2011): *Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe. Expertise*. Bonn: Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): *Einführung in Genderstudien*. 2. Aufl. Opladen u.a.: Budrich.
- Fausto Sterling, Anne (1999): *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Fausto-Sterling, Anne (1988): *Gefangene des Geschlechts?: Was biologische Theorien über Mann u. Frau sagen*. München; Zürich: Piper.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1995): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. In: Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. (Forum Frauenforschung, Bd. 6) 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Kore, S. 201–254.
- Gildemeister, Regine (2010): *Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 35) 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft, S. 132–141.
- Goffman, Erving: *Das Arrangement der Geschlechter* In: Knoblauch, H. (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt a.M.: Campus 2001 (1977), S. 105-158.
- Hagemann-White, Carol (1998): *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hirschauer, Stefan: *Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1996, 46, S. 668-692.
- Hirschauer, Stefan: *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2001 / Sonderheft 41, S. 208-235.
- Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.) (1995): *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. (Forum Frauenforschung, Bd. 6) 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Kore.
- Kroll, Renate (2002): *Metzler Lexikon Gender Studies – Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schmitz, Sigrid (2002): *Hirnforschung und Geschlecht: Eine kritische Analyse im Rahmen der Genderforschung in den Naturwissenschaften* In: Bauer, Ingrid; Neissl, Julia (Hrsg.) *Gender Studies - Denkachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung*. Innsbruck-Wien-München: StudienVerlag 109-125.
- Von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hrsg.) (2005): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: UTB.

West, Candace ; Zimmerman, Don H.: Doing Gender In: Gender & Society, 1987 / 1, S. 125-151.

West, Candace; Zimmerman, Don H.: Doing Difference In: Gender & Society 1995 / 9, S. 8-37.

Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2008): Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Erträge. Königstein/ Taunus: Helmer.

▪ Gender in der Lehre

Alker, Ulrike; Weilenmann, Ursula (Hrsg.) (2008): Eine Formel bleibt eine Formel... Gender und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen. Ein intersektionaler Ansatz. FH Campus Wien.

Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd.

Becker, Ruth et al. (2006): Gender –Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge-eine Handreichung. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7. Dortmund.

Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (2008): Geschlechterforschung in die Curricula. Lehrinhalte und Vermittlungsformen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 3, Juni 2008 (2), S. 72–87.

Berendt, Brigitte (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart u.a.: Raabe.

Curdes, Beate; Marx, Sabine; Schleier, Ulrike; Wiesner, Heike (Hrsg.) (2007): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Univ. (6).

Derichs-Kunstmann, Karin; Kaschuba, Gerrit; Lange, Rolf; Schnier, Victoria (Hrsg.) (2009): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen, Konsequenzen. Recklinghausen: Verlag Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB). Online verfügbar unter <http://www.gender-qualifizierung.de> (letzter Zugriff am 08.01.2013).

Dehler, Jessica; Gilbert, Anne-Francoise (2002): Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre. In: Brigitte Berendt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, 43. Ergänzungsbeilage. Stuttgart u.a.: Raabe, G 2.6.

Engler, Steffanie; Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Ent-Dramatisierung der Differenzen. Studentinnen und Studenten in den Technikwissenschaften. (Wissenschaftliche Reihe, Bd. 69) Bielefeld: Kleine.

Fleißner, Heike (2007): Vorwort. In: Curdes, Beate; Marx, Sabine; Schleier, Ulrike; Wiesner, Heike (Hrsg.): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. (6).

- Gehrke, Renate; Quidde, Annette; Zuber, Stephanie (2007): Handreichung zur Integration von Geschlechteraspekten in BA- und MA- Studiengänge an der FH Braunschweig/ Wolfenbüttel. Wolfenbüttel. Online verfügbar: http://www.ostfalia.de/cms/de/bfg/download/Handreichung_Endfassung_DRUCK.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2013).
- Hilgemann, Meike; Kortendiek, Beate; Knauf, Anne (2012): Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung. Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula. (Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Bd. 14) 3. Aufl. Essen: Koordinations- und Forschungsstelle, Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Metz-Goeckel, Sigrid; Roloff, Christine: Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. Online verfügbar unter <http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/artikel-.Metz-Goeckel.Genderkompetenz.pdf> (Letzter Zugriff am 26.03.2013).
- Mörth, Anita (2005): Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit. Möglichkeiten für eine nicht-binäre Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Handlungsfeldern unter besonderer Berücksichtigung der universitären Lehre. Online: http://repeating.net/texts/da_anitamoeerth.pdf (letzter Zugriff: 20.08.2013).
- Nicoleyczik, Katrin; Schmitz, Sigrid; Messmer, Ruth (2008): Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.3, Juni 2008 (2), S. 103–121.
- Spiess, Gesine (2008): Geschlechtersensibel lehren. Ideensammlung für eine verbesserte Praxis. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 3, Juni 2008 (2), S. 48–60.
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. (Politik und Geschlecht, Bd. 12) Opladen: Leske+Budrich.
- Kahlert, Heike (2007): Qualitätsmerkmal Geschlechtergerechtigkeit: Gender Mainstreaming und Genderkompetenz in Lehre und Studium. Hannover. Online verfügbar unter f1.hs-hannover.de/fileadmin/.../Kahlert_Aufsatz_03-2007-2.pdf (letzter Zugriff am 17.12.2012).

▪ Historische Hintergründe

- Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow, Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim: Beltz Juventa.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt, New York: Campus.
- Schiebinger, Londa (1993): *Schöne Geister*. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tobies, Renate (Hrsg.) (2008): *Aller Männerkultur zum Trotz*. Frauen in Mathematik und Naturwissenschaften. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

▪ Gender und Schule

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 44) Weinheim/München: Juventa.

Budde, Jürgen; Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Online verfügbar unter http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf/view (letzter Zugriff am 28.10.2013)

Faulstich-Wieland, Hannelore; Willems, Katharina; Feltz, Nina; Freese, Urte; Läger, Katrin Luise (2008): Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Budde, Jürgen; Weber, Martina; Willems, Katharina (2009): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 39) 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.

Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2011): Umgang mit Heterogenität und Differenz. (Reihe: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3, hrsg. von: Grunder, H.-U.; Kannsteiner-Schänzlin, K.; Moser, H.), Schneider Verlag Hohengehren.

Krüger, Dorothea (2011): Genderkompetenz und Schulwelten. Bewegungen, Ungleichheiten, Hemmnisse. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.) Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwesen, S. 9-18.

Sobiech, Gabriele (2012): Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften. In: Körper, Bewegung und Schule, Heft 4 (2012), 3.Jahrgang, Prolog Verlag. Online verfügbar unter http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CFEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.schulpaedagogik-heute.de%2Findex.php%2Fcomponent%2Fjoomla%2Fdoc%2FSH_6%2FSH6_44.pdf%2Fdownload&ei=PsQdUpGGHK7H7Ab8wYGoBw&usq=AFQjCNFTK9eGeZHJtB1jRyY0f759kkD1dA

▪ Methoden

Blickhäuser, Angelika; Barga, Henning von (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Hrsg. von der Heinrich Böll Stiftung. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag.

Grünewald-Huber, Elisabeth; Gunten, Anne von (2009): Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Netzwerk Gender Training (Hrsg.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus: Helmer.

Merz, Veronika, (2007): Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft – Gender Manual I. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Merz, Veronica, (2006): Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung – Gender Manual II. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.) (2010): Geschlecht und Didaktik. Grazer Universitätsverlag.

▪ **Linkliste**

Gender und Sprache

<http://www.wien.gv.at/medien/pid/pdf/leitfaden-formulieren-bf.pdf>

http://www.uni-graz.at/uedo1www_files_geschlechtergerechtes_formulieren-4.pdf

Publikationen der Frauenabteilung Wien.at

<http://www.wien.gv.at/menschen/frauen/download.html>

Gender Toolboxes

<http://projekt.beuth->

[hochschu-](http://projekt.beuth-)

[le.de/fileadmin/projekt/f/Veroeffentlichungen/Schriftenreihe/Gender_Toolbox.pdf](http://projekt.beuth-hochschu-le.de/fileadmin/projekt/f/Veroeffentlichungen/Schriftenreihe/Gender_Toolbox.pdf)

<http://www.jugendvertretung.at/themen/frauen/aktivitaeten/uebungsblaetter-toolbox-gender-mainstreaming.html>

http://www.jugendvertretung.at/asset/bjv/258/1/download_001.pdf

Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, Humboldt-Universität, Berlin:

<http://www.gender.hu-berlin.de/>

Zentrum Gender Wissen, Universität Hamburg:

<http://www.zentrum-genderwissen.de/>

Homepage der Konferenz der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum (KEG):

<http://www.genderkonferenz.eu/>

Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung, Freie Universität, Berlin:

<http://www.zefg.fu-berlin.de/Zentraleinrichtung/index.html>

Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung, Universität Bern:

http://www.izfg.unibe.ch/content/index_ger.html

Gender Glossar:

<http://www.gender-glossar.de/de/glossar>

Essener Kolleg für Geschlechterforschung, Universität Duisburg- Essen:

<http://www.uni-due.de/ekfg/>

Cornelia-Goethe-Centrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse (CGC), Goethe- Universität, Frankfurt am Main:

<http://www.cgc.uni-frankfurt.de/>

Gunda Werner Institut, Feminismus und Geschlechterdemokratie:

<http://www.gwi-boell.de/>

Center of Excellence – Women and Science:

<http://www.gesis.org/cews>