

Vorlage Workshop „Gendersensible Lehre“

Andrea M. Esser und Katrin Wille, SWIP Jahrestagung am 10.11.2017 in Bielefeld

Übersicht mit Themen, Material und Zeitplanung:

(Gesamter zeitlicher Rahmen idealerweise: ca. 4 Stunden)

- **Begrüßung und Vorstellung** des Vorgehens: **(10 min.)**

- **Kurzstatements (30 min.)** (x/y) (gegebenenfalls zwei Statements mit unterschiedlicher Perspektive/ Fokus). Am Ende Vorschläge für Themen der Arbeitsgruppen. (Material: Tafel oder Whiteboard, Kreide, Stifte...)

- **Diskussion** über die vorgeschlagenen Themen und weitere Vorschläge **(15 min.)**
Einigung auf idealerweise 4 bis max. 5 Themen bzw. Arbeitsgruppen
(Material: Tafel oder Whiteboard, Kreide, Stifte...)

- Kurze **Lüftungs- und Bewegungspause** und Bildung der Arbeitsgruppen **(20 min.)**
(Material: Sechser- bis Aichtertische, Wasser und Wassergläser, verschiedenfarbige Pappkarten (A 4) für die Namen der Arbeitsgruppen, Edding-Stifte, Papier und Stifte für die Arbeitsgruppen, ev. vorstrukturiertes Arbeitsblatt mit den Rubriken: Thema, exemplarische Situation, Probleme und Lösungsstrategien aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Perspektiven, dem Status der in der Situation Beteiligten und Vorschlägen zur Gestaltung der institutionellen Bedingungen)

- **Workshopphase (90 min.)** Arbeitsgruppen, die an exemplarischen Situationen individuelle und institutionelle Gestaltungsmöglichkeiten für die verschiedenen Positionen (Lehrende, Studierende, weibliche, männliche, x) und für verschiedene „Temperamente“ und verschiedene Statusgruppen (Lehrbeauftragte, Mitarbeiter*innen, Professor*innen) und verschiedene Adressaten (Individualebene, Institutionen) herausarbeiten.

- **Kaffeepause (30 min.)**
(Material: anderer Raum, Kaffee, Tee, Getränke (Wasser, Apfelschorle), Früchte, Kuchen, Sandwiches, Stehtische, Buffet – Bewegungsmöglichkeiten – Fenster öffnen)

- **Plenumsphase (20 min.)**

Zusammenführung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen an der Tafel

(Material: Tafel oder Whiteboard, Kreide, Stifte ...)

- **Plenumsdiskussion (45 min.)**

Diskussion der Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum

(Material: Tafel oder Whiteboard, Kreide, Stifte oder PP und Beamer für ausführlichere Formulierungen, Protokollant*in, die die Diskussionsbeiträge fixiert)

Statement Katrin Wille: *Warum ist das Thema „gendersensible Lehre“ ein philosophisches?*

1. Meine Perspektive auf die Frage

Die Frage nach gendersensibler Lehre (was ist das und wieso braucht es die) muss mindestens zwei Perspektiven berücksichtigen. Die Perspektive der Lehrenden und die Perspektive der Studierenden und da eigentlich wieder die Perspektive der weiblichen und männlichen Lehrenden und die Perspektive der weiblichen und männlichen Studierenden. Meine eigene ist die einer weiblichen Lehrenden und ich will damit anfangen, ein paar Bemerkungen dazu zu machen, wie ich diese Rolle wahrnehme.

Ich empfinde sehr stark, wie in meinen akademischen Alltag, auch in der Lehre, die *Unselbstverständlichkeit* der Rolle, als Frau eine Autoritätsfunktion zu übernehmen, hineinragt. Es ist ein zwar schon länger errungenes Recht, dass Frauen an Universitäten lehren und forschen, und einigen weiblichen Lehrenden gelingt es, ihr Selbstverständnis von daher zu gewinnen, eine souveräne Professionalität zu entwickeln und an dieser neuen Realität mitzuarbeiten. Mir gelingt das nicht. Es ist für mich so, als würde der lange und aufwendig begründete historische Ausschluss von Frauen aus Positionen der Wissensvermittlung im Untergrund wirken und mir nicht erlauben, mit einem satten Gefühl der Berechtigung diese Rolle einzunehmen. Natürlich hat sich darüber eine Art Professionalität und Erfahrung gebildet, aber die ist sehr leicht irritierbar.

Aus diesem Eindruck, als Frau eine unsichere, gefährdete Position an der Universität zu haben, entstand ein Unbehagen und eine Empfindlichkeit gegenüber bestimmten akademischen Formen. Nun kann man auf eine solche Geschichte wie die meine und ein solches Unbehagen wie das meine verschieden reagieren. Eine Reaktion könnte ein Ratschlag sein:

Professionalisierungstraining, Empowerment. Eine andere könnte eine individualisierende Pathologisierung sein. Jemand könnte sagen: „Das ist ein Problem einzelner, ich habe das Problem nicht, meine Freundin, die führt ein Unternehmen, auch nicht, also hast du ein psychisches Problem und hältst an Deinem Leiden fest und dann musst Du zur Beratung.“

Beide Reaktionen treffen wichtige Aspekte des Problems, aber lassen doch den vielleicht interessantesten Zusammenhang unberücksichtigt. Ich weise es zurück, solche Erfahrungen nur auf individuelle Schwierigkeiten zu reduzieren. Derartige Empfindungen sind nie „nur“ individuell, sondern sind auch Feedbacks, Spiegel von kollektiven Einstellungen, geschichtlichen Tiefenströmen. Und in diesem Sinne sind sie ernst zu nehmen und dies Unbehagen kann sogar zum Ausgangspunkt genommen werden. Unbehagen an den akademischen Formen ist ernst zu nehmen und sollte beschrieben und analysiert werden.

2. Praxisformen des Philosophierens

Aus dem Unbehagen, das ich empfunden habe und immer noch empfinde, hat sich ein Forschungsinteresse entwickelt, dem ich unter dem Arbeitstitel „Praxisformen des Philosophierens“ nachgehe. Gegenüber der Konzentration auf die philosophischen Inhalte und auf Begründungsfragen wird in der Philosophie das *philosophische* Nachdenken über die eigenen universitären (und außeruniversitären) Praxisformen vernachlässigt. Während es in der Antike und Spätantike viel üblicher war, in philosophischen Texten über die philosophische Rede, das philosophische Gespräch, den Beitrag der Stimme, das Lesen, Schreiben, Zuhören oder Lehren nachzudenken und dabei abstrakte Überlegungen zu Sinn und Funktion mit sehr konkreten Überlegungen zu Interaktionsdynamiken und deren leiblicher Dimension zu verbinden, sind solche Betrachtungen im modernen Selbstverständnis der Philosophie eher an angrenzende Wissenschaften abgegeben worden. Dies führte zu einer problematischen Verengung des Philosophiebegriffs und zu einer Blindheit gegenüber den eigenen Praxisformen, die aber die Inhalte und Methoden bekanntlich erheblich prägen. Es fehlen die philosophischen Methoden, diese Themen philosophisch zu reflektieren und zu gestalten.

Um diese Leerstelle zu füllen, sind historisch-genealogische Untersuchungen nötig, Wiederanknüpfungen an antike Texte (z.B. ist an ausgegrenzte Bereiche wie die Rhetorik wiederanzuknüpfen), die Erschließung von außereuropäischen Philosophietraditionen, in denen diese Verengung nicht vorgenommen wurde, die konkrete Beschreibung und Reflexion von Praxisformen und deren Rückwirkung auf Inhalte. Es ist eine Reduktion mit problematischen Folgen, wenn man meint, es müsse in der Philosophie nur um die *Sache* gehen und die *Formung der Sache* sei zweitrangig oder sogar gleichgültig. Die Frage nach der gendersensiblen Lehre

ist ein Teil des Nachdenkens über die „Praxisformen des Philosophierens“ und deshalb selbst ein philosophisches. Ich möchte dafür plädieren, dass die Beschäftigung mit der gendersensiblen Lehre nur dann weitreichend genug ist, wenn der Rahmen der Praxisformen des Philosophierens gewählt wird.

Es sollten Räume in der Lehre geschaffen werden, in denen das eigene Redeverhalten von Lehrperson und von Studierenden thematisiert werden kann. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten, direktere und indirektere. Eine indirektere Möglichkeit wäre die Einbeziehung von bestimmten Beispielen, das Problem auf der Beispielebene auftauchen lassen. Eine direktere Form wäre, das Experimentieren mit und Einüben von Praxisformen und das Nachdenken darüber selber zum Gegenstand des Curriculums zu machen.

3. Reflexion von Praxisformen des Philosophierens über Beschreibung und Analyse von Situationen des Unbehagens

Ein wichtiger Weg, die Praxisform Lehren gendersensibel zu reflektieren, scheint mir darin zu bestehen, *Situationen* des Unbehagens in Lehrsituationen zu beschreiben und zu analysieren. Situationsbeschreibungen ermöglichen es, verschiedene Beschreibungsdimensionen zu verknüpfen, nämlich die Perspektive der ersten Person und deren eigenes Erleben, die Darstellung von Interaktionsdynamiken wie auch die Wirkung von institutionellen Rahmenbedingungen. Ein wichtiger Gegenstand von Situationsbeschreibungen scheinen mir leibliche Spannungsbilder und deren Wirkung zu sein, denn individuell erlebte Spannungen und Empfindungen von Starre wirken wie eine Bahnung von Ereignissen, durch die sich Interaktionsdynamiken wiederholen und gesellschaftlich vermittelte Körperbilder stabilisieren. Eine Quelle für Situationen sind die eigene Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden und deren Erleben und Empfinden. Ich plädiere ganz entschieden dafür, eigene Erfahrungen als Ausgangspunkt zu nehmen und dabei die in der Philosophie vielfach kultivierte Abwehr und Scheu gegenüber der Thematisierung eigener Erfahrungen zu überwinden. Mit Erfahrungen zu beginnen, heißt nicht, in einer nur subjektiven und nur privaten Rede zu verharren, im Gegenteil. Genaue Situationsbeschreibungen ermöglichen es, die im individuellen Erleben wirksame Struktur erkennbar zu machen, die für ähnliche Situationen auch gilt, dadurch Aufklärung und Erkenntnis und eine reflexive Einstellung auf diese Art von Erfahrung zu erreichen und einen Referenzpunkt für allgemeine Folgerungen über die Kritik und Gestaltung von Praxisformen des Philosophierens zu gewinnen. Ich möchte dies im nächsten Schritt an einem Beispiel vorführen.

4. Situation zum Umgang mit evaluativem Vokabular

Zur Reflexion auf die Praxisform des Lehrens gehört das Nachdenken über die Verwendung von evaluativem Vokabular in Lehrsituationen. Überall in der universitären Lehre begegnet uns *evaluatives* Vokabular. Damit meine ich zuerst einmal den ganzen Bereich der Verwendung von Bewertungen in Bezug auf die universitäre Lehre. In der Universität wie in allen anderen Erziehungseinrichtungen sind Bewertungen zentral, weil sie mit dafür verantwortlich sind, dass die Einrichtungen so sind, wie sie sind. Es wurde beschlossen, die Einrichtungen *so* zu gestalten, weil dies für besser als andere Möglichkeiten gehalten wurde. Für unseren kulturellen Kontext gilt, dass es für gut befunden wird, demokratische Formen und Inhalte in Erziehungseinrichtungen zu vermitteln. Darüber mag es natürlich für die konkrete Durchführung großen Streit geben. - Weiter sind Bewertungen zentral, um zu kontrollieren, ob die Lernenden diese Verhaltensweisen und Inhalte auch in der gewünschten Weise aufgenommen haben oder nicht. Dies spiegelt sich in den Notengebungen wieder. Aber auch diejenigen, die in der Vermittlungsrolle sind, werden bewertet, ob sie den Anforderungen der Institution genügen, hierfür wird in der jüngeren Vergangenheit nach Instrumenten gesucht, wir alle kennen die Möglichkeiten und Grenzen von formalisierten Evaluationsverfahren. Und die Institution als Ganze muss sich wiederum auch überprüfen lassen hin auf die Maßstäbe, die sie zur Bewertung ihrer Mitarbeiterinnen anlegt. Also: *Erziehungseinrichtungen sind eine große Bewertungsmaschinerie*. Dass Bewertungen nötig sind in solchen Einrichtungen, ist schwer anders vorstellbar, es hängt nur ziemlich viel daran, *wie* sie vorgenommen werden. Oft wird die Bewertungssprache so verwendet, dass langwierige Diskussionen über die Berechtigung dieser oder jener Bewertung abgekürzt und weggeblendet werden und es bildet sich eine Art evaluative Abkürzungssprache. Die Rede ist von *Standards*, von *guten Leuten*, *einschlägigen Texten*, *wichtigen Debatten*, *state of the art*-Artikeln.

Ich will nun aus dieser Bewertungsmaschinerie eine *Kleinigkeit* herausnehmen, die zu der Praxis des eher informellen gegenseitigen Bewertens gehört. Informell deshalb, weil es hier nicht explizit um Notenvergabe geht oder den Einsatz von auswertbaren Evaluationsverfahren. Ich meine eine in philosophischen Seminaren, aber ich glaube auch in anderen Fächern weit verbreitete Tendenz, bewertende Unterscheidungen in Seminar- und Studienkontexten zu verwenden. Ich schildere eine Situation aus meiner jetzigen Perspektive als Dozentin, die Situation müsste unbedingt ergänzt und variiert werden um andere mögliche Perspektiven, wie die der Studentin oder der Doktorandin.

Stellen wir uns vor: Das Semester beginnt und wir halten unser Seminar und schon die erste Sitzung beobachten wir unter Verwendung der Unterscheidung, wer in unserer Studierendengruppe *gut* und *clever* ist und wer eher nicht. In den weiteren Sitzungen lassen wir die Unterscheidung mit den bisherigen Zuordnungen weiter laufen, oft bestärken sich die Zuordnungen nach einiger Zeit, auch wenn wir auf überraschende Neuverteilungen natürlich immer reagieren können. Diese Unterscheidung schafft Ordnung und ich halte es für ausgesprochen wichtig zu beobachten was passiert, wenn wir sie in Seminaren verwenden.

Zoomen wir uns die Situation noch etwas näher heran und fragen uns, welche Bedingungen dadurch erschaffen werden, die die Qualitäten anschließender Erfahrungen modifizieren.

Diese bewertende Unterscheidung ist auch deshalb informell, weil sie nicht explizit in Worten kommuniziert wird. Wir sagen nicht: „Also, ich erlebe Sie alle jetzt zum fünften Mal in dieser Konstellation und ich habe folgendes bemerkt. Sie und Sie und Sie sind gute Studenten, Sie und Sie und Sie weniger, und Sie und Sie und Sie wirklich gar nicht.“ Vielmehr bilden sich in unseren Aktionen und Reaktionen diese Bewertungen heraus. Wir reagieren auf Studierende, die sich zu Wort melden und in deren Wortmeldungen deutlich wird, dass sie das von uns Vorgeschlagene oder gemeinsam Vereinbarte vorbereitet haben und deren Wortbeiträge eine Reihe von Anschlüssen ermöglichen. Sei es, dass damit ein Zusammenhang so dargestellt wird, dass darauf weiter aufgebaut werden kann, sei es, dass ein Problem artikuliert wird, das zu Vertiefungs- und Lösungsbeiträgen anregt. Unsere Reaktionen sind vielfältig, wir können uns explizit erfreut zeigen: „Vielen Dank, das ist eine sehr gute Zusammenfassung. Auf dieser Grundlage können wir nun zu dieser und jener Frage kommen ...“ oder „Oh ja, das ist ein grundlegendes Problem, das Sie sehr scharf gesehen haben ...“ Schon eine derartige Reaktion verändert die Aufnahmebereitschaft für weitere Beiträge von dieser Person. Es liegt nahe, bei einem erneuten Redebeitrag der Person, durch den eine neue Zusammenfassung oder eine neue Problemformulierung eingebracht wird, an unsere frühere Reaktion anzuknüpfen. „Oh ja, das ist ein weiteres wichtiges Problem, das Sie da ansprechen.“ und auch an die frühere emotionale Qualität, wir waren vielleicht erfreut, möglicherweise auch erleichtert, dass jemand unser Angebot angenommen hat und eingestiegen ist. Damit ist schon der Anfang gemacht, unser Reaktionsmuster zu verändern, in dem wir Erwartungen ausbilden, dass diese Person in unserem Seminar „gute“ Beiträge macht und die Aufnahmebereitschaft für die verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen dieser Person steigt. Jede Wiederholung bedeutet eine Veränderung, indem die Erwartung an die Person steigt und die Erwartungen an andere sinken. Erfahrungen verändern aber auch die objektiven Bedingungen der Umwelt, in diesem Fall besonders die *Quantität* an zu hörender Stimme von der Person, die spricht und die Ausrichtung

des *Blicks* von der Lehrperson auf die sich zu Wort meldende Person. Dies hat oft eine verschiedenartige Wirkung auf die im Raum befindlichen anderen Studierenden. Einige fühlen sich aufgefordert, mit ihrer Stimme ebenfalls Raum einzunehmen und etwas vom Blickkontakt abzubekommen, andere fühlen sich durch einen beginnenden Kampf um stimmlichen Raum und bestätigenden Blickkontakt unter Stress und wählen das Schweigen, andere haben weder die eine noch die andere Reaktion. Für einen Teil der schweigenden Gruppe können die objektiven Bedingungen des *Nichtangeschautwerdens* und das *Nicht-seine-Stimme-erhoben-habens* in Wechselwirkung mit inneren Zuständen treten, Stress, Angst, sich zu verheddern, Unsicherheit, Unzufriedenheit mit sich können die Folge sein, die wiederum auf die objektiven Bedingungen zurückwirkt. Möglicherweise beginnt ein schweigender Student x den Blickkontakt mit der Dozentin zu meiden und verstärkt dadurch nur noch die einseitige Fixierung der Blickrichtung von Seiten der Lehrperson auf einige wenige Sprecher_innen im Seminar. Und so *nährt* die wiederholte bewertende Unterscheidung zwischen guten und weniger guten Studierenden ihre eigenen Anwendungsbedingungen und *verstärkt* das, was durch die bewertende Unterscheidung bezeichnet zu werden scheint.

Soweit die zugegebenermaßen holzschnittartig gezeichnete Situation, die viele Varianten unerwähnt gelassen hat und mit der auch nicht der Anspruch erhoben ist, dass dies sich in philosophischen Seminaren immer so vollziehen müsse und nicht auch ganz anders verlaufen oder gänzlich fehlen könne.

Der Umgang mit evaluativem Vokabular scheint mir eine ganz wichtige Dimension für das Nachdenken über gendersensible Lehre zu sein. Dies betrifft kein Detail, das sich leicht ändern ließe, sondern zielt auf die Praktiken der akademischen Nachwuchsrekrutierung, auf die Erzeugung eines grundlegenden Gefühls, dazuzugehören oder eben nicht, auf die Berechtigung, mitzuwirken und mitzusprechen oder eben nicht. Der unbedachte Umgang mit dem evaluativen Vokabular kann für weibliche Studierende, aber sicher auch für Studierende aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“ oder anderer ethnischer Zugehörigkeit, als der hierzulande mehrheitlich verbreiteten, das untergründige Gefühl der „Unselbstverständlichkeit“, im akademischen Feld mitzuwirken, verstärken.

Statement Andrea M. Esser:

Ich will an die Überlegungen von Katrin Wille direkt anschließen mit der Bekräftigung, dass es besonders für die Philosophie wichtig ist, unser Thema nicht allein als ein politisches

Anliegen einer sozialen Bewegung zu begreifen, sondern auch seine philosophische Dimension herauszustreichen und es damit in der Philosophie und als ein philosophisches Thema zu etablieren. Zum einen ist das meines Erachtens wichtig, weil es ohne Frage ein philosophisches Thema *ist*: Für eine kritische Wissenschaft wäre es wohl nicht angemessen, die eigenen Formen der Wissensbildung, Wissensvermittlung und Kommunikation nicht kritisch zu reflektieren und stattdessen so zu tun, als wären die Formen „der Sache“ äußerlich, als gäbe es „die Sache“ auch ohne und außerhalb dieser Formen. Zum anderen aber halte ich die Betonung der philosophischen Dimension für unerlässlich, weil das Thema der gendersensiblen Lehre alle, die in der Philosophie tätig sind, angeht, und nicht nur diejenigen, die sich (jedenfalls bislang) vorrangig davon angesprochen fühlen: die Frauen in der Philosophie. Wenn es gelingt, die philosophischen Fragen, die damit verbunden sind, deutlich zu machen, öffnet man das Thema für alle Beteiligten. Auf diese Weise gelingt es möglicherweise auch besser, die vielen thematischen Facetten in den Blick zu bekommen. Außerdem sollten wir versuchen, so denke ich, das Thema der Lehre *so* mit Genderfragen zu verbinden, dass dabei nicht abermals den Geschlechter-Schemata Vorschub geleistet wird und sie einmal mehr zementiert bzw. naturalisiert werden. Dazu muss die Sensibilisierung auch für Dynamiken des Ausschlusses, der Verunsicherung, des Zum-Schweigen-Bringens allgemein erfolgen – und die verschiedenen Beziehungen aller Beteiligten berücksichtigen. Das ist wichtig, weil – wie wir in vielen Studien lesen können – subtile Formen des Vorurteils, des Ressentiments und der damit verbundenen *micro bias* überall wirken, bei männlichen *und* weiblichen Lehrenden, bei männlichen *und* weiblichen Studierenden, bzw. bei Beteiligten aller Geschlechter. Ich betone das, weil ich im Laufe meiner Karriere sowohl auf meine eigenen Vorurteile getroffen bin als auch auf Vorurteile meiner „Solidargruppe“. Eines meiner Vorurteile, gegen das ich immer wieder ankämpfen muss, richtet sich gegen auf den ersten Blick uninteressiert scheinende, vorrangig weibliche Lehramtsstudierende des Ergänzungsfachs Ethik. Und das andere liegt in einem Ressentiment, das sich gegen das wiederholte sich selbst Kleinmachen kompetenter Studentinnen, Mitarbeiterinnen und sogar Kolleginnen richtet, wenn sie sich – aus meiner Sicht – plötzlich in kleine kichernde, kokette Mädchen zu verwandeln scheinen. Letzteres meine ich zu Beispiel zu beobachten in wiederholten – mir unterwürfig erscheinenden – Blickkontakten zu vorrangig männlichen Personen, die offensichtlich dazu dienen, sich bei dieser Autorität der Anerkennung der eigenen Kompetenz zu versichern.

Beide Beobachtungen sind, wie ich zugeben muss, bei mir mit negativen, die betreffenden Personen abwertenden Affekten verbunden, an die sich (das ist mir auch klar) dann schier etwas Gutes anschließen lässt. Eine Auflösung der unproduktiven Affekte und der

Vorurteile gelingt mir in der Regel dann, wenn ich mich nicht allein auf die Individuen konzentriere, sondern sie auch unter den sie prägenden Strukturen betrachte und zusätzlich die Vorprägungen meiner Wahrnehmung einschließe. Dann werden mir nicht nur die Studienbedingungen der Dreifächerstudierenden klarer und das oft geringe Entgegenkommen der jeweiligen Studiengänge; ich kann mir auch klarmachen, dass es gar nicht *die* Ethikstudentinnen sind, sondern sie mir nur besonders auffallen, weil ich für sie schon ein Schema gebildet habe, unter das ich ihre Vertreterinnen leichter subsumieren kann. Was das beschriebene „Mädchenschema“ angeht, so lösen sich meine Affekte dann auf, wenn ich es als eine unwillkürlich gewählte Möglichkeit begreife, um in Situationen der Unsicherheit wieder Fuß zu fassen. Oder wenn ich mir vergegenwärtige, dass sich oftmals auch männliche Studierende und Mitarbeiter bei mir durch einen Blick rückversichern, wenn sie sprechen. Der Unterschied besteht wohl darin, dass diese dann nicht mein Vorurteil erfüllen und ich mich in diesen Fällen vielleicht eher – leider keine schöne Selbsterkenntnis – in meiner Position gestärkt oder sogar etwas geschmeichelt fühle. Kurzum: Ich habe den Verdacht, dass Vorurteile dieser Art *allgegenwärtig* sind. Das spräche übrigens dafür, eine gewisse Grundausbildung und damit verbundene Supervision für *alle* Lehrenden verpflichtend zu gestalten, um die offensichtlich ganz natürlichen blinden Flecke etwas besser in den Blick bekommen zu können. Das wäre dann auch eine konkrete Forderung, die man an die Institute richten könnte.

Nun möchte ich noch wenige Punkte ausführen, um in den Blick zu bekommen, in welcher Hinsicht das Thema der gendersensiblen Lehre auch ein dezidiert philosophisches Thema ist und wie es als solches zu bearbeiten wäre.

1) Formen des Philosophierens

Wenn wir im Rahmen der Philosophie über gendersensible Lehre sprechen, kommen wir, so denke ich, nicht umhin, auch unsere Disziplin in den Blick zu nehmen und zu fragen, was gutes Philosophieren überhaupt auszeichnet. Nun gibt es aber gar nicht die *eine* Form des Philosophierens, sondern mannigfaltige Formen und Weisen, die in der Geschichte der Philosophie immer wieder zum Gegenstand der Reflexion gemacht wurden. Vor diesem Hintergrund ist es daher eigentlich ein Leichtes, in jedem Seminar und in jeder Vorlesung auf die solche Reflexionen aus der Geschichte der Philosophie zu verweisen und so verschiedene Formen des Philosophierens in den Blick zu bringen, sie zu besprechen und weiterzuentwickeln. Aber eng mit solchen Reflexionen verbunden ist freilich auch die weitere Frage, wie ihre Ergebnisse dann auf konkrete Situationen anzuwenden sind. Und gerade in der Praktischen Philosophie finden sich eine ganze Reihe an Beispielen dafür, dass elaborierte

normative Theorien sich auch um die Explikation der „Anwendbarkeitsbedingungen“, also um die realen Bedingungen der Verwirklichung bemüht haben, seien sie individueller oder überindividueller Art. Was ich damit deutlich machen möchte für die Lehre ist: Beide Fragen – die Reflexion auf die Formen des Philosophierens und auf ihre konkrete Anwendung eröffnen *originär philosophische Themen* und sie können auch auf subtile Weise in die Diskurse der universitären Lehre eingebracht werden. Man könnte beispielsweise das weit verbreitete und von mir sogenannte Zwei-Stockwerk-Modell der Anwendung normativer Forderungen kritisch diskutieren und sich fragen, inwiefern wir uns in der Philosophie oftmals diesem Schema unterwerfen: Das Zwei-Stockwerk-Modell könnte man folgendermaßen charakterisieren: Zunächst muss die philosophische Theorie Prinzipien und Normen im Rahmen eines Begründungsdiskurses entwickeln und legitimieren, und dann müssen diese *nur noch* angewendet werden; aber dafür, so wird oft gesagt, sind dann entweder die Angewandte Ethik (die man eben wegen ihrer Anwendungsorientierung mitunter auch gering schätzt) oder die Gesellschaftswissenschaften zuständig. Doch diese Selbstbeschränkung der Philosophie ist naiv und durchaus auch problematisch, denn sie übersieht, dass sich normative Überlegungen gar nicht einfach eins zu eins in die Praxis übertragen lassen und dass daher auch noch der Prozess ihrer Verwirklichung kritisch und methodisch kontrolliert begleitet werden muss. Die philosophische Reflexion ist so gesehen auch noch für den Prozess der Verwirklichung von normativen Überlegungen aufgefordert, Verfahren und Kriterien zu entwickeln, die er erlauben, über die Angemessenheit der Ergebnisse zu urteilen.

2) Autorität kritisch reflektieren

Nun habe ich bereits das Thema Autorität indirekt angesprochen – gerade eben nämlich: die Autorität der Geschichte, die man sich zu Nutze machen kann. Aber Autorität hat viele Dimensionen und daher denke ich, dass man über Autorität auch kritisch nachdenken kann und muss. Ich möchte eine Dimension herausheben, die wir vielleicht manchmal verkennen, und dies gerade als Personen, die ihrerseits immer wieder die „Unselbstverständlichkeit“ der Präsenz in der Akademischen Philosophie erfahren, wie es Katrin Wille genannt hat. Man muss sich nämlich klarmachen, dass man *selbst* aufgrund bestimmter Positionen und Rollen – zum Beispiel: in der Rolle als Lehrende, als Mitarbeiterin, als Professorin *nolens volens Autorität* zugeschrieben bekommt – und diese Autorität wird auch trotz eines vermeintlichen lockeren Umgangs mit ihr bestehen bleiben. Sie zu verkennen, ist durchaus ein Problem, wie ich mittels einer exemplarischen Situation aufzeigen möchte: In einer Berufungskommission, in der ich als externes Mitglied fungierte, machte ein Kollege den Vorschlag, das erste Meinungsbild über

die Vorstellungsvorträge der Bewerber*innen anonym abgeben zu lassen. Dieser Vorschlag wurde von den anwesenden Professoren zurückgewiesen. Es sei doch ganz unnötig, meinten sie, und erklärten ihrem Kollegen, man habe doch so eine gute Atmosphäre an ihrem Institut – sprich: auch mit öffentlichen Bekundungen müssten sich doch alle wohlfühlen können. Damit aber haben sie sowohl die Wirkung, die von ihrer eigenen Machtposition ausgeht, völlig verkannt als auch unterschätzt, dass akademische Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse, in denen Mitarbeiter*innen und Studierende stehen, die Artikulationsmöglichkeiten durchaus signifikant einschränken können. Anstatt so zu tun, als gäbe es diese unterschiedlichen machtvollen Sprecher*innenpositionen gar nicht, müssten diese mitsamt ihren Wirkungen und Ausschlussmechanismen einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

3) Exemplarische Situationen anstelle von abstrakten Diskussionen Nun mag man das erstaunlich finden, dass es, wo es doch so viele gute Handreichungen und good practice guides für Berufungskommissionen, für die Lehre und für das Sprechen gibt – und alle das gut finden – in den tatsächlichen Zusammenhängen oftmals immer noch nicht klappt. Das ist ein interessantes philosophisches Thema der Praktischen Philosophie, in der ja manche Theorien gerade die Lücke zwischen Einsicht und entsprechendem Handeln als *das* praktische Problem herausstreichen. Aber es bringt mich auch zur heutigen Veranstaltung, denn daraus wird klar, warum ein Workshop ein sinnvolles Format darstellen könnte und es nicht reicht, dass wir uns und anderen die schon ausformulierten Empfehlungen vorlesen (obwohl das sicher auch nicht schadet). Der Gedanke ist nämlich, dass sehr viel von der Artikulationsmöglichkeit solcher Situationen abhängt, in denen vorurteilsgeprägte Genderdynamiken auffällig werden, um für diese Situationen sensibel zu werden. Dies ist alles andere als leicht und noch weniger ist es leicht, angemessen, klug und produktiv in der jeweiligen Situation zu reagieren, so dass man den Beteiligten keine Chance gibt, anstelle eines produktiven Umgangs ihre jeweiligen Stereotypen zu platzieren: etwa mit der mitunter schon eingetretenen Genervtheit (Stichwort Genderwahn etc.) zu reagieren oder die Kritik undifferenziert abzuservieren. Daher ist der leitende Gedanke für den folgenden Workshop, dass wir uns über sogenannte *exemplarische* Situationen verständigen, um an konkreten Situationen unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das nämlich ist eine ausgesprochen kreative Angelegenheit und auf Ideen und Lösungsvorschläge kommt man, so meinen wir, am besten im gemeinsamen Austausch.

4) Ein exemplarisches Erleben in der Lehre Eine für mich exemplarische Situation will ich Ihnen gerne zum schon angesprochenen Thema „Erleben“ geben. Ich beschreibe Ihnen ein

Erleben, und vielleicht können Sie meine Beschreibung oder Teile derselben mit eigenem Erleben verbinden. Mein Beispiel versteht sich also als ein Artikulationsangebot. Seit ich lehre (und das ist nun schon eine ganze Weile: seit 1988), begleitet mich regelmäßig die Sorge „banal“ zu sein: also in der Lehre die Studierenden zu unterfordern, etwas zu erklären, das sie schon genau wissen oder das sie schon zu wissen – und da kommen wir der Realität meist näher – meinen. Bei manchen ist letzteres der Fall und das sind – nicht immer, aber doch recht häufig – männliche Seminar- und Vorlesungsteilnehmende, die dieses ‚Schon-Wissen‘ durch eine Frage oder durch eine entsprechende Körperhaltung allen anderen mehr oder minder öffentlich mitteilen wollen. Gerade jene Reaktionen und subtilen Zeichen haben mich wiederholt dazu getrieben, das Niveau und das Tempo anzuheben, weil ich glaubte, meine Kompetenz unter Beweis stellen zu müssen und den betreffenden Studierenden zu zeigen, ‚wo der Hammer hängt‘ bzw. selbstkritischer formuliert: um mir ihre Anerkennung zu sichern. In der Regel ist letzteres sehr schnell gelungen, aber der generelle Effekt bestand nicht selten darin, dass ich viele andere Studierende abgehängt habe. Auch mich selbst habe ich damit öfter in eine Situation der Überforderung gebracht, weil ich dann fortan versuchen musste, solche eher anspruchsvollen fachlichen Exkurse wieder mit dem Anspruchsniveau der meisten Teilnehmer*innen der Veranstaltung zu vermitteln. Heute denke ich: Es wäre viel wirksamer und für alle Beteiligten besser gewesen, z.B. mit einer kurzen Bemerkung, das Format der Veranstaltung allen in Erinnerung zu bringen und Raum zu geben etwa für ein Feedback. Ich hätte, statt meine fachliche Überlegenheit zu demonstrieren, ja auch nachfragen können, wem sich die Fragen der/des wissenden Kommilitonen*in auch stellen oder hätte Hinweise geben können, wie sich diejenigen Teilnehmer*innen, die meinen, in der Sache schon weiter zu sein, positiv einbringen können, anstatt mit der Abwertung des vorgeblichen Anfänger*innenwissens (gibt es das in der Philosophie überhaupt?) ihr eigenes Selbstbewusstsein zu nähren. Kurzum: In dieser Weise ließe sich in der Lehre ein Raum eröffnen, in dem Lehrformen, -methoden und -inhalte in der Weise diskutierbar werden, so dass alle partizipieren können und die Orientierung nicht vorrangig an den vermeintlich leistungsstärkeren und präsenteren Teilnehmenden vollzogen wird.

Ich will nun mit ein paar Anregungen enden: In das Zentrum dieser letzten Überlegungen möchte ich den Gedanken oder die Frage stellen, wie wir uns und unseren Studierenden positive, ermutigende und stützende Erfahrungen verschaffen können. Damit meine ich weniger, dass allgemeine Ansprüche formuliert werden sollen, sondern vielmehr, dass durch Lehrende Situationen herzustellen und entsprechend zu gestalten sind, durch die solche

positiven Erfahrungen möglich und begünstigt werden. In der Regel haben wir mehr Gestaltungsmöglichkeiten als wir glauben; zum Beispiel könnte man die allzu starke Konzentration in der Philosophie auf Widerlegung, negative Kritik, Destruktion von Argumenten etc. in Seminaren dadurch etwas auflockern, dass man eine Übungsrunde macht, in der die Teilnehmenden explizit aufgerufen sind, an den Gedanken eines*r anderen anzuschließen, und ihn weiterzuentwickeln oder durch Modifikation zu verbessern – also: produktive Beiträge zu ersinnen. Wir können flexible Redelisten einführen und deutlich machen: Erstmelder*innen werden vorgezogen, auch solche, die weniger reden, werden denen, die viel sprechen, vorgezogen. Macht man solche Regelungen im Vorfeld transparent, kann man mitunter schon allzu redselige Teilnehmer*innen in ihre Schranken weisen, ohne dass sie sich herabgesetzt fühlen. Ferner können wir einander Tipps geben: Meiner Beobachtung nach warten viele Frauen mit ihren Redebeiträgen, z.B. nach Vorträgen, zu lange (auch noch auf Professorinnenebene). Hinweise um dieses Phänomen produktiv anzugehen, könnten etwa lauten: Stellen Sie in den ersten 15-30 Minuten eine Frage, und dies in jeder Sitzung, damit Sie Routine erwerben; beginnen Sie Ihren Beitrag nicht mit einer Entschuldigung oder Entwertung des eigenen Beitrags; sprechen Sie langsam und durch Notizen gestützt; packen Sie inhaltlich nicht zu viel in Ihre Frage usw..

Dies sind nur erste Anregungen für den gemeinsamen Austausch, den wir nun mit allen fortführen möchten. Ich schlage vor, Gesprächsgruppen zu folgenden Themen zu bilden (gerne können Sie weitere Themenvorschläge nennen), die uns für die gendersensible Lehre von großer Wichtigkeit zu sein scheinen. Sinnvoll wäre es, dann Sie die Themen jeweils aus den von Katrin Wille genannten vier Perspektiven betrachten: Lehrende, Studierende, männlich, weiblich.

a) Vorbild und Autorität: „Das kann ich auch“

- Welche positiven und negativen Vorbilder haben Sie geprägt? Artikulieren Sie, was genau daran den Vorbildcharakter ausgemacht hat – geben Sie ein „Bild“ davon bzw. modellieren Sie eine exemplarische Situation.
- Nehmen Sie konkrete Situationen mitsamt ihren zugrundeliegenden Strukturen (z.B. Autoritäten, Hierarchien) in den Blick.
- Woraus resultieren bestimmte negative Erfahrungen in der exemplarischen Situation? Welche Lösungsvorschläge und Optionen gibt es für die unterschiedlichen Beziehungsverhältnisse?

b) Sprache und Redeformen

Nicht nur die sprachlich ausgedrückte politische Korrektheit zählt, sondern auch die Art des Sprechens und Thematisierung des Sprechens prägen das Gemeinte:

- Wie gehe ich mit ‚Langsprecher*innen‘, dominierenden Sprecher*innen und Schweigenden um? - Wie häufig schließe ich vom Redeverhalten auf die fachliche Kompetenz der Teilnehmenden?
- Wie fördert man die Kompetenz des Zuhörens?

c) Körperliche (leibliche) Habitualisierung: Präsenz: Haltung, Auftreten, Blick, Spannung und Defensive - Auf welche Teilnehmenden in Veranstaltungen achte ich? Mit welchen spreche ich überwiegend? An welchen orientiere ich mich, etwa im Tempo?